



Marlene Kowalski

**„Ich kanns kaum erwarten“  
– Herausbildung von  
Studierendenhabitus des  
Lehramts zwischen dem  
Rückblick auf die eigene  
Schulzeit und dem Ausblick  
auf die erste Praxisphase**

# Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung

herausgegeben von Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme

4

Die „Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung“ sind eine Publikationsreihe des Centrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <http://dx.doi.org/10.18442/hibsu-4>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „BY-NC-SA-kompatible Lizenz“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.de>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Layout und Titelblattgestaltung: Mario Müller  
Satz: Jan Schönfelder  
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, 2022  
© Marlene Kowalski  
[www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)  
ISSN (Internet) 2365-8924

# „Ich kanns kaum erwarten“ – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase

## Zusammenfassung

Ausgehend von der hohen und zugleich prekären Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung von beruflichen Orientierungen bei Lehramtsstudierenden wird im Rahmen des Projekts „Individuelle Entwicklungsverläufe der Professionalisierung im Lehramt – eine rekonstruktive Längsschnittstudie zur Herausbildung des Lehrer\*innenhabitus“ (IndEL) untersucht, welche Erfahrungen Studierende zu Beginn ihres Studiums machen, wie sie sich auf ihre eigene Schulzeit beziehen und welche Bedeutung sie der bevorstehenden Praxisphase beimessen. Auf der Basis von Daten aus dieser längsschnittlich angelegten Studie wird im Rahmen des Beitrags der Schwerpunkt auf die Erfahrungen und impliziten habituellen Orientierungen von Studierenden nach dem ersten Studiensemester gelegt. Am Fall einer Studentin lässt sich auf der Basis von Rekonstruktionen zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) die hohe Bedeutung der eigenen Schulzeit für die Herausbildung von pädagogischen Leitvorstellungen und idealen Lehrer\*innenbildern erkennen, aber zugleich auch die Relevanz, die der nachfolgenden Praxisphase zugeschrieben wird. Diese wird unter anderem als frühes Instrument zur individuellen kritischen Eignungsüberprüfung für den Lehrer\*innenberuf entworfen. Ausgehend von den rekonstruierten Ergebnissen werden Implikationen für die Lehrer\*innenbildung skizziert und Möglichkeiten der Reflexion des eigenen Schüler\*innenhabitus diskutiert.

## Stichworte

Studierendenhabitus – Lehrer\*innenhabitus – Professionalisierung – Dokumentarische Methode – Studienbeginn – Praxisphase – Berufsbiographische Perspektive



## Kapitelübersicht

Zusammenfassung	3
Stichworte	3
1. Einführung: Professionalisierung in der Studieneingangsphase und die Herausbildung eines Studierendenhabitus	5
2. Empirische Perspektiven auf die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung beruflicher Orientierungen und die Bedeutsamkeit schulischer Praxiserfahrungen im Studienverlauf	6
3. Theoretische Perspektiven auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zum Studienbeginn	7
3.1. Berufsbiographische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse: Das Studium als zentrale berufsbiographische Phase	7
3.2. Perspektive der Herausbildung eines Lehrer*innenhabitus: Der Studierendenhabitus im Spannungsfeld von eigener Schulzeit und zukünftiger schulischer Praxis	8
4. Der Fall der Studentin Julika Weishaupt	9
4.1. Eigene Schulerfahrungen von zentraler Relevanz am Studienbeginn: Orientierung an individueller Unterstützung für Lernschwächere	11
4.2. Krisenhafte Studieneingangsphase im Kontext des Distanzlernens: Herausforderungen durch Stoffmenge und fehlende Kontakte zu Mitstudierenden	12
4.3. Einordnung der Praxisphase als berufsbiographisch bedeutsam und Möglichkeit der Eignungsüberprüfung für den Lehrer*innenberuf	14
5. Zusammenführung der Ergebnisse und erste Implikationen für die Lehrer*innenbildung	15
6. Literatur	17



## 1. Einführung: Professionalisierung in der Studieneingangsphase und die Herausbildung eines Studierendenhabitus

Die Studieneingangsphase stellt eine bedeutsame und zugleich komplexe (berufs-)biographische Phase für Lehramtsstudierende dar, in der sich professionsbezogene Orientierungen herausbilden und verändern können (vgl. Neuweg 2021; Košinár 2021; Helsper 2018a und b, 2019, 2021). Diese Prozesse der Professionalisierung im Studium sind zunehmend auch Gegenstand der rekonstruktiven Lehrer\*innenbildungsforschung. Dabei wird etwa in den Blick genommen, woran Prozesse der Herausbildung von beruflichen Orientierungen und Haltungen anknüpfen, wodurch sie befördert oder möglicherweise erschwert werden (vgl. auch Hinzke 2022; Leonhard, Herzmann & Košinár 2021; Leineweber, Billich-Knapp & Košinár 2021; Te Poel & Heinrich 2020; Parade, Sirtl & Krasemann 2020; Herzmann, Kunze, Proske & Rabenstein 2019; Kramer & Pallesen 2019).

Die Phase des Studienbeginns im Lehramt stellt auch deshalb eine sensible Phase dar, da Studienabbrüche zumeist in den ersten zwei bis drei Semestern stattfinden (vgl. Rauin 2007, S. 61; Radisch et al. 2018). Zwar ist die Zahl der frühen Studienabbrüche im Lehramtsstudium mit etwa 11% relativ niedrig im Vergleich zu anderen Studiengängen (vgl. Güldener et al. 2020, S. 383), jedoch scheint der Studieneingangsphase eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Selbstvergewisserung des Studienziels Lehrer\*in zuzukommen, sodass sie auch von Krisenerfahrungen geprägt sein kann. Vor diesem Hintergrund ist es erkenntnisförderlich, in einer Mikroperspektive zu ergründen, wie der Studienverlauf – und insbesondere die Studieneingangsphase – von Studierenden selbst wahrgenommen werden, wie das vor ihnen liegende Studium und künftige Anforderungen an ihre Rolle als Lehrkraft von ihnen entworfen werden und welche Krisen sie möglicherweise erleben oder befürchten.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird darum der Frage nachgegangen, wie sich individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn vollziehen und wie die Studierenden – auf der Basis eigener Schulerfahrungen und verinnerlichter Bilder von Schule und Lehrer\*innenhandeln – einen eigenen Studierendenhabitus herausbilden. Hierzu wird eine habitustheoretische Perspektive eingenommen, in der davon ausgegangen wird, dass es das Ziel von Professionalisierungsbemühungen ist, dass Studierende sowohl einen wissenschaftlich-reflexiven als auch einen pädagogisch-praktischen Habitus herausbilden, der es ihnen ermöglicht, sich jeweils fallspezifisch mit den späteren Anforderungen des Lehrer\*innenberufs auseinanderzusetzen (vgl. Helsper 2001, 2018a und b, 2021; auch Kramer & Pallesen 2019). Unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2014; Nohl 2017; Martens & Wittek 2019) wird im Rahmen der Untersuchung „Individuelle Entwicklungsverläufe der Professionalisierung im Lehramt – eine rekonstruktive Längsschnittstudie zur Herausbildung des Lehrer\*innenhabitus“ (IndEL) analysiert, welche individuellen Habitus sich bei Studierenden zum Beginn ihres Studiums rekonstruieren lassen. Auf der Basis von narrativen Interviews mit Studierenden zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten soll erschlossen werden, wie diese die Studieneingangsphase erleben, welche impliziten Deutungen sie aus ihrer eigenen Schulzeit in das Studium ‚mitnehmen‘, aber auch wie sie das vor ihnen liegende Studium und die Praxisphasen einordnen. Diese Fokussierung wird im vorliegenden Beitrag über die Rekonstruktion von drei Passagen aus dem Fall der Studentin Julika Weishaupt<sup>1</sup> vollzogen, die exemplarisch zeigen, wie sie auf das erste Studiensemester zurückblickt. Hierzu wird zunächst knapp auf den aktuellen Forschungsstand zur Studieneingangsphase Bezug genommen (2.) bevor die theoretische Rahmung dargelegt wird, die eine Kombination von berufsbiographischer und habitustheoretischer Perspektive darstellt (3). Durch die Rekonstruktion von drei Passagen werden zentrale Erfahrungsdimensionen aus dem ersten Studiensemester herausgearbeitet (4). Die kritische Einordnung der Ergebnisse wird von einem Ausblick auf die längsschnittlich angelegte Untersuchung begleitet. Hierbei werden auch erste Implikationen für die Lehrer\*innenbildung skizziert und diskutiert (5.). Ziel ist es, mit den hier vorgestellten Ansätzen und Ergebnissen einen Beitrag zur qualitativ-rekonstruktiven Professionalisierungsforschung zu leisten und dabei gerade die Studieneingangsphase in ihrer besonderen Relevanz für die Herausbildung von professionalisiertem Habitus zu erschließen.

1 Alle Angaben, die auf Personen, Orte oder Bezeichnungen hinweisen, wurden vollständig anonymisiert. Die Transkription erfolgte nach TiQ-Notation (vgl. Bohnsack 2014, S. 253ff)



## 2. Empirische Perspektiven auf die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung beruflicher Orientierungen und die Bedeutsamkeit schulischer Praxiserfahrungen im Studienverlauf

Im Rahmen des Lehramtsstudiums vollzieht sich die Herausbildung von impliziten Wissensbeständen und berufsbezogenen Orientierungen in einem komplexen Zusammenspiel von eigenen biographischen und schulischen Erfahrungen sowie den universitären und schulischen ‚Feldanforderungen‘, mit denen Studierende konfrontiert werden (vgl. Helsper 2019, S. 58; Hericks et al. 2019; Helsper 2018 a und b; Kramer & Pallesen 2019). Das grundlegende Ziel besteht hierbei in der „doppelten Professionalisierung“ der Studierenden im Rahmen des Lehramtsstudiums (Helsper 2021, S. 140; auch schon Helsper 2001). Dieses soll den Erwerb eines „wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus“ und eines „praktischen Habitus professionellen Könnens“ (Helsper 2021, S. 140) anbahnen. Für die damit einhergehenden individuellen Professionalisierungsprozesse ist sowohl eine vertiefte Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten im Rahmen des Studiums (vgl. Fischer 2020) als auch die ‚Konfrontation‘ mit der schulischen Praxis relevant, etwa im Rahmen von Schul- und Berufspraktischen Studien oder dem Praxissemester (vgl. Košinár 2021; Schmid & Košinár 2021; Zorn 2020). Die Professionalisierung von Studierenden ist damit „strukturell auf zwei konträre Räume bezogen – die Hochschule und die Handlungspraxis selbst“ (Helsper 2021, S. 141), was auch mit individuell wahrgenommenen Herausforderungen und strukturellen Paradoxien einhergehen kann (vgl. auch Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin i.V.).

Im Rahmen der universitären Lehrer\*innenbildung kann vor allem ein handlungsdruckentlasteter Zugang zu schulischer Praxis angebahnt werden. So können etwa kasuistische Zugänge (vgl. Wittek, Rabe & Ritter 2021; Schmidt & Wittek 2020), Portfolioarbeit (Henning & Cricke 2016), Forschendes Lernen (vgl. Hinzke & Paseka 2021; Hinzke et al. 2020) oder videographische Analysen (vgl. Herzmann, Artmann & Wichelmann 2017) dazu beitragen, Reflexionsprozesse zu initiieren und Situationen der pädagogischen Praxis kritisch zu besprechen und einzuordnen. Eine reflexive Distanz zu und Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungslogiken kann hierbei zu Irritationen bekannter Sichtweisen führen (vgl. Helsper 2019, S. 67). Die Studieneingangsphase bildet in dieser Hinsicht eine sensible Phase der Einsozialisation in das universitäre Feld und die Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen, die über die Beschäftigung mit konkreten Fällen aus der schulischen Praxis zugleich den Zugang zum schulischen Feld eröffnen und Reflexionsprozesse initiieren soll.

Daneben soll den Studierenden im Rahmen des Studiums und der Studieneingangsphase auch ein Zugang zum eigenen studierten Fach ermöglicht werden, mit dem diese sich dann im Laufe des Studiums mehr oder weniger identifizieren (vgl. Meister & Hericks 2021; Pallesen, Schierz & Haverich 2020). Die Ausbildung einer sogenannten „reflektierten Fachlichkeit“ (Meister & Hericks 2021, S. 149) wird als ein Ziel des Lehramtsstudiums erachtet und geht mit der Herausbildung eines fachbezogenen Habitus einher. Hierbei besteht dann häufig eine Differenz zwischen Lehramts- und Fachstudierenden, die sich auch auf die Wahrnehmung der Solidarität unter den Studierenden bezieht, wie Nina Meister anschaulich für Mathematikstudierende herausarbeitet (vgl. Meister 2020). Die Ausbildung einer reflektierten Fachlichkeit vollzieht sich im Rahmen des Studiums, so die Annahme, dann auch über verschiedene Etappen. Dabei wurde von Meister und Hericks (2021) die These entwickelt, dass Lehramtsstudierende als Novizen ihres Faches aufgrund ihrer eigenen fachlichen Verstehenskrisen diejenigen ihrer Schüler\*innen (als fachliche Laien) besser nachvollziehen und empathischer darauf reagieren könnten als die fest etablierten und erfahrenen Lehrkräfte, die Expert\*innen ihres Faches sind (vgl. ebd., S. 159). In diesem Entwurf, der noch durch empirische Analysen ausdifferenziert werden muss, zeigt sich jedoch auch sehr treffend die spezifische Eigenlogik des Studiums als eigenständiger berufsbiographischer Entwicklungsphase und die damit verbundenen Potenziale.

Durch schulpraktische Anteile im Studium soll daneben auch ein Kennenlernen des späteren Berufsfelds ermöglicht und eine Verknüpfung von hochschulisch erworbenem Theoriewissen und der späteren Berufspraxis angebahnt werden (vgl. Cramer 2020; Bach 2020). Die konzeptionelle Gestaltung schulischer Praxisphasen im Studium wird hierbei im Sinne einer kohärenten Lehrer\*innenbildung häufig von schulischen und universitären Akteur\*innen gestaltet: über die Kooperation der Hochschulen mit Praxisschulen und die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden durch schulische Lehrkräfte sollen Bezüge zwischen universitärem Wissen, den schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden sowie dem



Erfahrungswissen der Praxislehrpersonen hergestellt werden (vgl. Cramer 2020, S. 271; Bach, 2020, S. 623). Diese Maßnahmen, die der Steigerung der Professionalität von angehenden Lehrpersonen dienen, sind zugleich ambivalent, weil die Studierenden damit auch unmittelbar den „Anforderungen und Zwängen der Berufspraxis“ ausgesetzt sind (Kramer & Pallesen 2019, S. 92) und unter Handlungsdruck stehen. Eine „implizite Handlungsbefähigung“ (ebd.) setzt jedoch auch Möglichkeiten der handlungsdruckentlasteten Reflexion schulischer Handlungsdilemmata voraus. Anschließend an diese Überlegungen wird im Rahmen des Beitrags auch untersucht, ob und inwieweit durch die schulischen Praxisphasen bei den Studierenden Reflexions- und Professionalisierungsprozesse angebahnt werden. Dazu werden im Folgenden zunächst zwei zentrale theoretische Linien vorgestellt, die für die rekonstruktive Erschließung der Studierendenhabitus zentral sind.

### 3. Theoretische Perspektiven auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zum Studienbeginn

Um die grundlegende Frage der Herausbildung (und Veränderung) von professionsbezogenen Orientierungen bei Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase zu beleuchten, werden zwei theoretische Perspektiven miteinander verschränkt. Zum einen wird angeschlossen an die *berufsbiographische Perspektive* nach Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider (vgl. Hericks 2006; Hericks et al. 2019; Keller-Schneider 2021), die nahelegt, dass es sich bei der Professionalisierung von Lehrkräften um einen Prozess handelt, der sich über die gesamte Berufsbiographie erstreckt und zentral an Entwicklungsaufgaben gekoppelt ist. Zum zweiten wird an die Perspektive der schrittweisen *Herausbildung eines Lehrer\*innenhabitus* angeknüpft (vgl. Helsper 2018a und b, 2019; Kramer & Pallesen 2019). In dieser wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung von beruflichen Orientierungen als (zukünftige) Lehrkraft stets implizit zurückgebunden wird an die eigenen biographischen, milieubezogenen und schulischen Herkunftserfahrungen. Danach bilden angehende Lehrkräfte ihre beruflichen Haltungen immer vor der Hintergrundfolie ihres eigenen ‚Schüler\*innenhabitus‘ aus. Diese beiden theoretischen Ansätze sollen nun etwas detaillierter hinsichtlich ihres Potenzials zur Erforschung von Professionalisierungsprozessen in der Studieneingangsphase beleuchtet werden.

#### 3.1. Berufsbiographische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse: Das Studium als zentrale berufsbiographische Phase

Betrachtet man die Professionalität von (angehenden) Lehrkräften aus berufsbiographischer Perspektive, so lässt sich diese nicht als ein Status Quo beschreiben, der einmal erreicht wird und dann nicht wieder verlassen werden kann, sondern als eine kontinuierliche Bewältigung von Anforderungen und Entwicklungsaufgaben (vgl. Keller-Schneider 2021, S. 74). Die Anforderungen in den Handlungsfeldern Schule und Universität unterliegen dabei einem stetigen Wandel und erfordern einen adaptiven Umgang der (angehenden) Lehrkraft. Das Studium kann als eine zentrale berufsbiographische Phase der Professionalisierung angesehen werden, in der Studierende mit wichtigen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden und diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Ressourcen zu deuten lernen (vgl. Keller-Schneider 2010). Das sogenannte Entwicklungsaufgabenkonzept legt hierbei den Fokus darauf, dass die Auseinandersetzung von Studierenden mit Entwicklungsaufgaben jeweils auf einer individuellen Ebene stattfindet und insofern durch keine\*n Stellvertreter\*in übernommen werden kann.

Im Lehrer\*innenberuf können vier grundlegende Entwicklungsfelder und entsprechende Entwicklungsaufgaben unterschieden werden: die Rolle als Lehrperson, die Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, die Anerkennung der Schüler\*innen als entwicklungsfähige und entwicklungsbedürftige Andere sowie die Kooperation in und mit der Institution Schule (vgl. Hericks 2006, Keller-Schneider & Hericks 2014). Daneben konnten drei weitere Entwicklungsaufgaben identifiziert werden, die sich in spezifischer Weise auf das Lehramtsstudium und die darin situierte ‚Begegnung‘ mit der schulischen Praxis im Rahmen von schulpraktischen Phasen beziehen: Sich in Ausbildung befinden, mit verschiedenen Akteur\*innen zusammenarbeiten und ein berufliches Selbstverständnis entwickeln bilden dabei zentrale phasenspezifische und



unumgehbare Herausforderungen für Studierende (Leineweber, Billich-Knapp & Košinár 2021). Dem berufsbiographischen Ansatz folgend kann Professionalität als „ein bestimmter Grad der Könnerschaft“ nur durch den Prozess der Professionalisierung erreicht werden, bei dem sich die Studierenden in die zentralen Strukturen des Handlungsfelds Schule hineinfinden und die zur Bewältigung der Anforderungen „notwendigen Kompetenzen“ erreichen (Hericks et al., 2018, S. 598). Dieser berufsbiographische Prozess vollzieht sich nun, so eine zentrale Annahme, in bestimmten Entwicklungsetappen und geht mit der Herausbildung eines Studierendenhabitus und Lehrer\*innenhabitus einher, wie im Folgenden ausgeführt wird.

### 3.2. Perspektive der Herausbildung eines Lehrer\*innenhabitus: Der Studierendenhabitus im Spannungsfeld von eigener Schulzeit und zukünftiger schulischer Praxis

Im Rahmen des Studiums baut die Herausbildung von impliziten, aber zugleich handlungsleitenden berufsbezogenen Orientierungen bei den angehenden Lehrkräften auf den früheren individuellen Erfahrungen in Familie und Schule auf. Anschließend an die praxeologische Perspektive von Bourdieu lässt sich der Habitus grundsätzlich fassen als System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu 1993, S. 98), das als Hervorbringungsprinzip die individuellen Deutungen und Praktiken der Akteur\*innen generiert, also Praxis hervorbringt (vgl. auch Kramer & Pallesen 2019, S. 76). Es geht damit um jene handlungsleitenden Wissensbestände, die „als praktischer Sinn implizit und routinisiert“ (ebd., S. 82) zur Bewältigung von Anforderungen beitragen. Neben den biographischen Habitusformationen, wie der primäre familiäre Herkunftshabitus und der individuell-biographisch erworbene Habitus lassen sich feldspezifische Teilhabitusformationen unterscheiden, die sich jeweils auf Teilbereiche des Sozialen, wie etwa die Schule oder die Universität und das Studium beziehen (vgl. Helsper 2019, S. 53)

Die Genese eines solchen feldspezifischen Teilhabitus, wie es der Studierendenhabitus und auch der Lehrer\*innenhabitus ist, kann als „Spezifizierung und Weiterentwicklung des Habitus der sozialen Herkunft“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 88) betrachtet werden, denn diese bezieht sich sowohl auf die milieubezogenen Erfahrungen innerhalb der Familie als auch auf die schulbezogenen Erfahrungen im Rahmen der eigenen Schulzeit (vgl. Helsper 2019, S. 58). Der Lehrer\*innenhabitus konturiert sich dabei in verschiedenen Etappen, wie etwa über das Studium, das Referendariat und den Berufseinstieg und kann als ein „Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit“ verstanden werden (Helsper 2018a, S. 122f). Der Studierendenhabitus stellt dabei eine spezifische Ausformung auf dem Weg zum Lehrer\*innenhabitus dar und ist als praktischer Sinn in Bezug auf die Anforderungen des Lehramtsstudiums zu verstehen. Entscheidend ist hierbei, dass die Entwicklung dieser verinnerlichten pädagogischen Wissensbestände nicht erst mit dem Studium beginnt und gewissermaßen ‚bei null‘ ansetzt, sondern dass die Studierenden ihren eigenen Herkunftshabitus in das Studium und ihr späteres berufliches Handeln ‚mitbringen‘. Für das spätere Lehrer\*innenhandeln sind insofern aus habitustheoretischer Perspektive „biographische, milieuspezifische Erfahrungen und habituelle Orientierungen hoch bedeutsam“ (ebd., S. 19). Das bedeutet, dass die eigenen familiären Erfahrungen, z.B. in Bezug auf die Relevanzsetzung von Schule, schulischem Erfolg und der Haltung gegenüber Lehrkräften, aber auch die Einbettung in ein primäres Milieu mit seinen spezifischen Werthaltungen sowie die eigenen schulischen Erfahrungen immer schon als Hintergrundfolie ‚vorhanden‘ sind, wenn junge Menschen ein Lehramtsstudium beginnen (vgl. Helsper 2019, S. 58; auch Košinár 2021, S. 93f). Diese eigenen inkorporierten Erfahrungen und Werthaltungen als Schülerin bzw. Schüler sind von zentraler Relevanz für das spätere Lehrer\*innenhandeln, wie Helsper herausarbeitet:

„Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht damit spiegelbildlich dazu ein passförmiger und gewünschter bzw. ein antagonistischer und abgelehnter antizipierter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler. Dieser fungiert als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen und bildet eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen. Als nach innen genommenes Pendant der eigenen schulischen Orientierungen und Praxen repräsentieren die dazu passförmigen und gewünschten Lehrerorientierungen und die damit verbundenen Anforderungen den Lehrerhabitus innerhalb des Schülerhabitus – also eine Ego-Alterego-Konstellation. In diesem Sinne internalisieren Schüler die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen und damit den ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus, der zu ihren Orientierungen und Praxen als Schüler passt“ (Helsper 2018a, S. 125).





In der Wahrnehmung der eigenen Schulzeit und der eigenen Lehrkräfte durch die Schüler\*innen konturiert sich damit bereits früh der ‚Schattenriss‘ eines Lehrer\*innenhabitus. Das bedeutet auch, dass sich spiegelbildlich zum eigenen Schüler\*innenhabitus ein dazu passförmiger Lehrer\*innenhabitus – verankert als Abbild der eigenen Orientierungen – entwickelt. Die späteren Entwürfe von idealtypischen oder abgelehnten Lehrkräften bei Studierenden beziehen sich insofern implizit stets auf diese frühen Erfahrungen und knüpfen daran an. Der berufsbiographische Prozess der Herausbildung eines Studierendenhabitus ist folglich – ob dies explizit gemacht wird oder nicht – bezogen auf die Erfahrungen, Handlungspraxen und Orientierungen aus der eigenen Schulzeit (vgl. ebd.; Košinár 2021, S. 94ff.), zu denen sich die Akteur\*innen im „spannungsvollen Zusammenspiel von Reproduktion und Transformation“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 89) ins Verhältnis setzen.

Diese hohe Relevanz der primären Familien- und Schulerfahrungen bei der Herausbildung „einer impliziten Handlungsbefähigung“ (ebd.) im Lehrer\*innenberuf bedeutet auch, dass diese in der Phase des Studiums eine zentrale Rolle spielen. Dennoch kann es gerade keine bruchlose Überführung des eigenen Schüler\*innen- in einen Lehrer\*innenhabitus geben, weil es ja im Studium auch nicht primär darum geht, in Praktika ‚die Rolle‘ der Lehrkraft einzunehmen. Stattdessen sollte hier die Entwicklung eines eigenen Studierendenhabitus im Zentrum stehen, der mit einer reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen schulbezogenen Orientierungen verbunden ist (vgl. auch Idel 2021, S. 252ff.; Kramer & Pallesen 2019, S. 93). Hierbei können sowohl schulische Praxisphasen als auch universitäre Seminare eine zentrale Rolle zur Anregung der eigenen Reflexionsfähigkeit spielen (vgl. Neuweg 2021; Hinzke 2022) und die Herausbildung eines „doppelten Habitus“ (vgl. Helsper 2001) befördern.

Ausgehend von dieser Gegenstandskonzeption des Habitus als „implizite Handlungsbefähigung“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 89) bedarf es eines rekonstruktiven Zugangs, der die Erschließung dieser impliziten Wissens Ebene ermöglicht. Hier bietet sich die Dokumentarische Methode an, in der der Fokus in besonderem Maße auf der Rekonstruktion von nicht explizit zugänglichen, inkorporierten Wissens Ebenen liegt, die zugleich eine hohe Relevanz für die Handlungspraxis haben (vgl. Wittek & Martens 2019). Aufbauend auf diesen grundlegenden Bestimmungen soll im Folgenden die Bedeutsamkeit der Studieneingangsphase anhand von exemplarischen Analysen aus dem Fall Julika Weishaupt herausgearbeitet und diskutiert werden.

#### 4. Der Fall der Studentin Julika Weishaupt

Im Folgenden wird exemplarisch ein Fall aus der oben bereits erwähnten Studie IndEL vorgestellt, in der Professionalisierungsprozesse, Erfahrungen und Krisen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase im Längsschnitt untersucht werden. Hierbei fanden zwei Erhebungszeitpunkte statt:

Zeitpunkt des Interviews	Zentrale Aspekte des Interviews
t1 – nach dem ersten Semester (vor der schulischen Praxisphase im SPS2b)	Rückblick auf die eigenen Schulerfahrungen und den eigenen Schüler*innenhabitus, Vorausschau auf die Praxisphase und Erwartungen an das Studium, Reflexion erster Krisen
t2 – nach dem zweiten Semester (nach der schulischen Praxisphase im SPS2b)	Rückblick auf und Verarbeitung von Praxiserfahrungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien, Auseinandersetzung mit schulischen Normen und Anforderungen, erlebte Krisen

Zentral für die Auswahl der Interviewzeitpunkte war die Struktur des Hildesheimer Modells der Lehrer\*innenbildung, in der eine sehr frühe ‚Begegnung‘ mit der schulischen Praxis im Rahmen der Schulpraktischen Studien vorgesehen ist. Diese beginnen im ersten Studiensemester und sind als Form der frühen Einsozialisation in die schulische, aber auch universitäre Praxis konzipiert. Sie sind für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend und finden fächerübergreifend im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studienanteile statt. Im ersten Semester werden zunächst in einem Vorbereitungsseminar zentrale Anforderungen an die Rolle der Lehrkraft sowie die Planung und Durchführung von Unterricht erarbeitet. Zwischen dem ersten



und zweiten Semester findet dann ein Hospitationspraktikum an der Kooperationsschule statt, an das sich im zweiten Semester ein Unterrichtspraktikum mit Begleitseminar anschließt. In diesem Praktikum führen die Studierenden unter Begleitung des\*der universitären Dozent\*in und eines\*einer schulischen Mentor\*in ihren ersten eigenen Unterrichtsversuch durch, der im Anschluss in einer gemeinsamen Nachbesprechung reflektiert wird (vgl. auch: Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin 2021).

Im Rahmen der Studie stehen nun die Wahrnehmungsweisen der Studierenden in Bezug auf diese strukturierte Studieneingangsphase im Fokus. Im Zeitraum von Februar bis April 2021 wurden die Interviews für den Zeitpunkt t1 und von August 2021 bis Januar 2022 für den Zeitpunkt t2 geführt. Für die Studie wurde ein kontrastreiches Sample von 8 Studierenden ausgewählt: Eine Gruppe der Studierenden (n=4) hat direkt nach der Schulzeit und dem (Fach-)Abitur mit dem Studium begonnen und befindet sich insofern noch sehr ‚nah‘ an den eigenen Schulerfahrungen. Diese Studierenden sind zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 19 und 22 Jahre alt. Die andere Gruppe von Studierenden (n=4) hat bereits eine vorherige berufliche Sozialisation durchlaufen (Erststudium und Beruf) und sich im späteren Verlauf der Biographie für das Lehramtsstudium entschieden. Diese Studierenden sind zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 39 und 50 Jahre alt. Die Studierenden unterscheiden sich folglich hinsichtlich der biographischen und zeitlichen Nähe zur eigenen Schulzeit und dem eigenen Schüler\*innenhabitus einerseits sowie der biographischen Lebenssituation andererseits. Ob diese Differenzen sich auch in der Herausbildung eines Studierendenhabitus niederschlagen, ist ebenfalls Gegenstand der empirischen Untersuchung. Die befragten Studierenden studieren für das Lehramt an Grundschulen oder Haupt- und Realschulen und haben unterschiedliche Fächerkombinationen.

Die Auswertung der narrativen Interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014; Nohl 2017; Martens & Wittek 2019) und fokussiert auf die impliziten, habituellen und verinnerlichten Wissensbestände, die die eigene Handlungspraxis hervorbringen. Diese werden als sogenannte Orientierungsrahmen bzw. Habitus rekonstruiert, der sich vor allem entlang der entworfenen positiven und negativen Gegenhorizonte sowie des Enaktierungspotenzials konturiert. Durch die formulierende und reflektierende Interpretation ausgewählter Passagen aus den Transkripten kann ein erster systematischer Zugang zum impliziten Wissen erfolgen. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation erfolgt eine Textsortentrennung zwischen erzählenden bzw. beschreibenden Passagen einerseits und argumentierenden bzw. bewertenden Passagen andererseits (vgl. Nohl 2017). Erzählungen oder Beschreibungen eignen sich in besonderer Weise zur Rekonstruktion impliziten Wissens, da sie auf „die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis“, die an die „Selbstverständlichkeit der Informanten gebunden“ ist (Nohl, 2017, S. 33), verweisen. Erzählende und beschreibende Aussagen lassen sich im Orientierungsrahmen verorten und ermöglichen insofern einen Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen der Akteur\*innen. Die Studie verortet sich im Kontext einer qualitativen Längsschnittforschung und zielt insofern auf die Rekonstruktion von möglichen Veränderungen individueller habitueller Orientierungen im zeitlichen Verlauf (vgl. Thiersch 2020; Košinár & Laros 2021). In diesem Beitrag stehen jedoch nicht die zeitliche Verlaufsperspektive und mögliche Wandlungen des Habitus im Analysefokus, sondern die Rekonstruktion eines Studierendenhabitus am Studienbeginn und die darin zum Ausdruck kommenden Rückbezüge auf die eigene Schulzeit und der Blick auf das bevorstehende Studium.

Im Folgenden sollen drei Passagen aus dem Interview mit der Studentin Julika Weishaupt zum Zeitpunkt t1 beleuchtet werden. Darüber sollen zentrale Dimensionen in ihrem Studierendenhabitus herausgearbeitet und zueinander relationiert werden. Konkret wird zunächst 1) darauf Bezug genommen, wie sie ihre eigene Schulzeit und die Erfahrungen mit Lehrkräften im Rückblick rahmt, anschließend wird 2) anhand des Materials beleuchtet, wie sie das erste Semester an der Universität wahrgenommen und welche möglichen Herausforderungen und Krisen sie dabei erlebt hat. Daraufhin wird 3) in den Fokus gerückt, wie sie die vor ihr liegende schulische Praxisphase für ihre Berufsbiographie einordnet.

#### 4.1. Eigene Schulerfahrungen von zentraler Relevanz am Studienbeginn: Orientierung an individueller Unterstützung für Lernschwächere

Die Studentin Julika Weishaupt studiert die Fächer Mathematik und Chemie für das Lehramt an Haupt- und Realschulen und ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Ihre Eltern kommen aus Russland und



sind kurz vor Julikas Geburt nach Deutschland gekommen. Ihr Vater war als Hausmeister mit eigener Firma tätig, ihre Mutter arbeitete als Reinigungskraft. Julika ist zweisprachig aufgewachsen, wobei zuhause überwiegend Russisch gesprochen wurde. Sie ist die Erste in ihrer Familie, die das Abitur erreicht und auch die Erste, die ein Studium begonnen hat.

In der nachfolgenden Passage erfolgt ein Rückblick von Julika Weishaupt auf ihre eigene Schulzeit. Sie berichtet hier von ihren Schulformwechseln und den damit einhergehenden Erfahrungen mit Lehrkräften. Julika Weishaupt hat sich mit 16 Jahren nach dem Realschulabschluss dazu entschlossen, ein Gymnasium zu besuchen, um dort noch das Abitur abzulegen und die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Diesen Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium, der zugleich mit einem familiär bedingten Wohnortwechsel einhergegangen ist, erlebt sie als anspruchsvoll und überfordernd („Der Sprung warn bisschen zu hoch für mich von der Realschule aufs Gymnasium wo ich also ich hatte ziemlich viele Lücken“, Z. 28f.), sodass sie sich nach einem Jahr dazu entschließt, auf eine Kooperative Gesamtschule zu wechseln. Sie berichtet hier retrospektiv von ihren Erfahrungen mit beiden Schulformen und den dort handelnden Lehrkräften:

JU: Also Gymnasium und Gesamtschule ist=nen ziemlicher Kontrast auch von den Lehrern; also: von der Schulform; sowieso ja (.) aber ähm  $\downarrow$  ja  $\downarrow$  ich hab halt das Gymnasium son bisschen wahrgenommen wie: (.) du bist komplett auf dich selbst eingestellt und ich erklär dir auch nich noch einmal weil ich (halt) keine Zeit dafür hab ich muss meinen Stoff durchziehn (.) u:nd äh:m bei mir wars halt so: (.) es war immer dieses du bist ne Realschülerin also  $\downarrow$  mh  $\downarrow$  du kommst von=der Realschule; und das hab ich halt sehr zu spürn bekomm auch in den persönlichen Gesprächen mit den Lehrern und das da hatte man keinen Lehrer der gesagt hat ja okay wir versuchen dich jetzt durchzubringen [...] (.) u:nd ähm wie gesagt dass hab ich nich geschafft auf dem: ähm auf der Gesamtschule wars dann so dass: ähm man ja auch schwächere Schüler hatte //mh// und ähm jeder Lehrer sich wirklich bemüht, hat irgendwie: dir noch extra Aufgaben zu geben oder (.) zum Beispiel ich hatte auch meine A- Ausarbeitungen zum Abitur hin hab ich auch immer abgegeben; dass es durchgeguckt wird damit ich auch weiß was ich denn falsch mache und auch Beispiele bekomme dass ich das verbessern kann und das hätte ich auf=dem Gymnasium glaube ich nicht machen können dafür hätte sich keiner Zeit genommen. [JU-1, t1, Z. 110-123]

In der Eröffnung ihrer Erzählung entwirft sie zunächst durch die Rahmung „Gymnasium und Gesamtschule istn ziemlicher Kontrast“, dass im Folgenden zwei sehr unterschiedliche und von ihr als polar gegenübergestellte schulische Kulturen miteinander verglichen werden. Sie ordnet damit ihre Wahrnehmung insbesondere mit Lehrkräften in eine dichotome Figur des Kontrasts ein. Hierbei geht sie zunächst auf ihre Wahrnehmung des Gymnasiums ein, das sie nach dem Wechsel von der Realschule besucht hat. Dieses hat sie in Bezug auf die Haltung von Lehrkräften als elitär und exkludierend wahrgenommen: So ordnet sie die impliziten Autonomieanforderungen am Gymnasium („du bist komplett auf dich selbst eingestellt“) vor allem auch als mangelnde Unterstützung der Lehrkräfte ein („und ich erklär dir auch nicht noch einmal weil ich einfach keine Zeit dafür hab ich muss meinen Stoff durchziehn“). Diese Haltung der Verweigerung von individueller Hilfestellung wird von ihr im negativen Gegenhorizont verortet: In der direkten Rede „ich erklär dir auch nicht noch einmal“ zitiert sie eine frühere Lehrkraft und entwirft sich selbst erneut in der Rolle als Schülerin. In diesem als negativ gerahmten Entwurf von Lehrkräften am Gymnasium dominiert eine Orientierung an effizienter Wissensvermittlung und eine Priorisierung von Sachbezügen, die mit einer Zurückweisung partikularer Hilfebedürfnisse einhergeht. In der Versprachlichung der wahrgenommenen Zwänge dieser Lehrkräfte („weil ich dafür einfach keine Zeit hab ich muss meinen Stoff durchziehn“) dokumentiert sich, dass die Studentin Julika Weishaupt die jeweiligen Begründungsfiguren der rationalen Zeiteinteilung bei Gymnasiallehrkräften als Hindernis für die als notwendig erachtete Unterstützung betrachtet. Daneben hat sie die Lehrkräfte am Gymnasium auch als persönlich etikettierend in Bezug auf ihren Bildungsaufstieg wahrgenommen. In der Formulierung „du bist ne Realschülerin“ dokumentiert sich die implizite Stigmatisierung durch die Lehrkräfte, die sie auf ihren früheren Besuch einer Realschule festschreiben und ihr damit die legitime Zugehörigkeit zur Gruppe der Gymnasialschüler\*innen absprechen. In der von ihr entworfenen Exklusionsfigur „da hatte man keinen Lehrer der gesagt hat (.) okay wir versuchen dich jetzt durchzubringen“ zeigt sich die von ihr wahrgenommene kollektive Verweigerungshaltung einer Unterstützung von ihr als leistungsschwächere Schülerin. Sie platziert sich selbst damit innerhalb der gym-



nasialen Anerkennungsordnung als eher randständig und nimmt das dort dominierende Leistungsstreben als Ent-Individualisierung wahr, die zu Ausschlussdynamiken führt.

Komplementär dazu entwirft Julika Weishaupt die schulkulturelle Ordnung der Gesamtschule, an der die Lehrkräfte durchgehend auf individuelle Unterstützung und die Förderung lern- und leistungsschwächerer Schüler\*innen ausgerichtet waren („und ähm auf der Gesamtschule wars dann so dass man ja auch schwächere Schüler hatte //mh// und ähm jeder Lehrer sich wirklich bemüht hat irgendwie dir noch extra Aufgaben zu geben“). In der Gegenüberstellung von „keinem Lehrer“, der auf dem Gymnasium eine unterstützende Haltung hatte und „jedem Lehrer“ der auf der Gesamtschule „bemüht“ war, schwächere Schüler\*innen zu fördern, zeigt sich eine dichotome, generalisierende und noch wenig differenzierende Perspektive auf die verschiedenen schulischen Leistungs- und Anerkennungsordnungen und das Handeln der Lehrkräfte. Frau Weishaupt spricht hier in gewisser Weise noch aus der Perspektive der Schülerin, die diesen Lehrkräften ‚ausgeliefert‘ war und deren Bildungserfolg von deren Unterstützung abhing. Gerade auch im Rückblick auf die Vorbereitung zum Abitur kommt in der Formulierung „damit ich auch weiß was ich falsch mache und Beispiele bekomme wie ich es besser machen kann“ eine gegenwärtige innere Verortung in der eigenen Schulzeit zum Ausdruck. Die Studentin spricht hier noch ‚mit ihrem Schülerinnenhabitus‘. In der Rückbesinnung dokumentiert sich insofern, dass der Studierendenhabitus von Frau Weishaupt noch eine große Nähe zur eigenen Schulzeit aufweist und sich selbst noch teilweise in schulischen Erfahrungen verankert sieht. Diese Erfahrungen werden zwar aus einer systematisierenden und vergleichenden Perspektive berichtet, zugleich sind die persönlichen Erfahrungsqualitäten der Leistungsexklusion, Stigmatisierung und Etikettierung am Gymnasium einerseits und der allgegenwärtigen Unterstützung und Vorbereitung auf das Abitur andererseits noch so präsent und gegenwärtig, dass die reflexive Auseinandersetzung damit gerade erst beginnt. Daneben deutet sich in dieser Passage bereits an, welche implizite und habituelle Handlungsorientierung Frau Weishaupt im Lehrer\*innenberuf erstrebenswert findet: Nämlich wenn Lehrkräfte einen beruflichen Habitus der persönlichen Förderung verinnerlicht haben, bei dem kein\*e Schüler\*in aufgrund der eigenen Leistung oder Biographie ‚zurückbleibt‘, sondern Solidarität und Bildungsteilhabe von allen Schüler\*innen im Vordergrund stehen. Demgegenüber treten dabei entfremdete Formen der ‚reinen Wissensvermittlung‘ in den Hintergrund. Zugleich fallen Lehrer\*innenhandeln und Schulkulturspezifika in dieser Beschreibung ineinander: Die fehlende Förderung der Lehrkräfte am Gymnasium wird als kollektive Praxis der Leistungspriorisierung gerahmt, während das Eingehen auf individuelle Hilfebedarfe als Spezifik aller Lehrkräfte an der Gesamtschule eingeordnet wird. Als möglicher „Schattenriss“ (Helsper 2018a, S. 125) eines späteren Lehrer\*innenhabitus zeigt sich hier eine Dominanz der Orientierung an den partikularen Bedürfnissen von Schüler\*innen und das Zurückstellen von leistungsbezogenen Exzellenzansprüchen. Da sich Frau Weishaupt aber selbst noch weitgehend als Schülerin entwirft, steht sie gerade erst am Beginn der Herausbildung des Studierendenhabitus.

In einer weiteren Passage bezieht sich Frau Weishaupt auf das erste Semester, das hinter ihr liegt und für sie mit Herausforderungen verknüpft war.

#### 4.2. Krisenhafte Studieneingangsphase im Kontext des Distanzlernens:

##### Herausforderungen durch Stoffmenge und fehlende Kontakte zu Mitstudierenden

Frau Weishaupt positioniert sich in dieser Passage zu ihren als eher problematisch gerahmten Erfahrungen und bereits erlebten Krisen im Studium.

- IW: Haben Sie denn: ähm: sozusagen schon oder wie würdn Sie Momente von des Zweifeln oder auch Krisen vielleicht können Sie davon berichten die Sie jetzt während des ersten Semesters erlebt haben?
- JU: (.) ja Krisen is ja glaube ich bekannt @also@ also dass zu viel online gestellt wird und mans einfach nich schafft also ich hatte (.) ja ich weiß nich also zum Thema äh Module schieben zum Beispiel ich hab jetzt so viele Leute die mir gesagt haben ja ich werd dieses Modul schieben=dieses Modul schieben weil ich=es einfach nicht schaffe (.) ähm: ich hab mir aber vorgenommen gar nichts zu schieben und wenn zu schieben dann nur nach vorne zu schieben weil ich das in also ich möchte=es in der Zeit schaffen [...] (.) aber ähm für mich kommt das halt einfach nicht infrage und klar ist das immer ziemlich viel das man ziemlich also es ist (.) [...] ich weiß auch zum Beispiel nich ich hab ja ziemlich viele Abgaben ob



das auch im normalen Präsenzstudium so ist dass man so viele Abgaben hat oder es jetzt nur online ist (.) das macht es aber deutlich schwieriger [...] da ist aber auch=nen Vorteil hinter also ich find's gut weil ich mich mit dem Stoff beschäftige ne //mhm// und dadurch; komme ich auch viel besser mit [...] und ich finds auch viel besser [...] sonst Krisen war ziemlich schwer für mich irgendwie da Kontakt zu Mitstudierenden aber ich glaub <sup>L</sup>mhm<sup>J</sup> das ist ja auch bekannt im Online-Semester (.) äh:m ich hab auch sch- also ich hab ja mit vielen gesprochen (.) ich bin ein Mensch ich gehe auf alle direkt zu also @(ich)@ hab wo die WhatsApp-Gruppe entstanden ist und alle ihre: ähm Fächerkombinationen reingeschrieben haben habe ich die Leute die meine Fächerkombination hattn di:rekt angeschrieben [...] und gesagt hier ähm lass uns nen bisschen Kontakt haltn weil wir dieselben Fächer haben //ja// [...] und nen Studium das schafft man nicht selber durchzuziehen da braucht man immer irgendwie Leute mit dem man zusammen; was bespricht oder abklärt oder <sup>L</sup>ja<sup>J</sup> über=nen Thema spricht [...] und ähm (.) ich glaube viele haben dieses Problem und diese Krisen mit den Mitstudierenden halt [...] dann: ähm glaub ich ist das ultraschwierich; irgendwie grade am Anfang  
[JU-2, t1, Z. 304-335]

Unter der thematischen Rahmung durch die Interviewerin, über eigene „Momente [...] des Zweifels oder auch Krisen“ im ersten Semester zu berichten, werden vor allem zwei thematische Schwerpunktsetzungen von Frau Weishaupt vorgenommen. Im ersten Teil spricht sie über die inhaltlichen und strukturellen Herausforderungen in Bezug auf die Arbeitsorganisation und Stoffbewältigung im Online-Semester. So gehört Frau Weishaupt zu jenen Studierenden, die im Wintersemester 2020/2021 ihr Studium begonnen und demzufolge im Kontext der Corona-Pandemie fast ausschließlich digitale Lehre erlebt haben. Im zweiten Teil berichtet sie über mit dem Distanzlernen einhergehende soziale Schwierigkeiten und die Herausforderung, einen persönlichen Kontakt zu Kommiliton\*innen aufzubauen.

Zunächst erläutert sie die Problematik der zu starken arbeitsbezogenen Belastung im Online-Semester. Diese habe ihren Ursprung darin, dass „zu viel online gestellt wird und mans einfach nicht schafft“. Diese Überforderung führe dann bei vielen ihrer Kommiliton\*innen dazu, dass sie Module zeitlich nach hinten schieben würden, um die Anforderungen bewältigen zu können. Von dieser Praxis des „Module Schiebens“ grenzt Frau Weishaupt sich ab und berichtet von ihrem Vorsatz, keine Module nach hinten zu verlegen, um ihr Studium in Regelstudienzeit abschließen zu können („ich hab mir aber vorgenommen gar nichts zu schieben und wenn dann nur nach vorne zu schieben weil ich also ich möchte es in der Zeit schaffen“). In dieser Bezugnahme auf den antizipierten Studienabschluss dokumentiert sich die angestrebte klar definierte zeitliche Begrenzung des Studiums. Die Feststellung, dass das derzeitige Arbeitspensum im Studium zu hoch sei, führt also nicht zu einer Flexibilisierung der eigenen Studienpraxis, sondern zum Festhalten am eigenen fristgerechten Studienabschluss. Darin deutet sich bereits im ersten Semester eine starke gedankliche Fokussierung auf das Ende und den Abschluss des Studiums an. In der Bezugnahme auf die vielen „Abgaben“ im derzeitigen Online-Studium, vor allem im Fach Mathematik, die mit der Bilanzierung von Frau Weishaupt verknüpft ist, dass sie dies letztlich „gut“ fände, weil sie sich dadurch auch mit den Inhalten beschäftigt und „besser mitkommt“, kommt auch eine implizite Angst vor einer nicht ausreichenden Leistungserbringung zum Ausdruck. Wie schon als Schülerin zeigen sich auch im Studium bei Frau Weishaupt Ängste, aufgrund der eigenen Leistung exkludiert zu werden. Die Erfahrung der gymnasialen Exklusion in der eigenen Schulzeit reproduziert sich hier also vor allem als Angst vor dem universitären Scheitern oder zeitlichen Verzögerungen im Studienverlauf.

Zum Zweiten bezieht sich Frau Weishaupt auf die Herausforderung der Etablierung eines persönlichen Kontakts zu Mitstudierenden im Online-Semester. Darin dokumentiert sich ihre Orientierung und ihr Wunsch, im Studium auch einen Ort der unterstützenden Peervergemeinschaftung zu finden. Aus ihrer Sicht sind solche Formen der Solidarisierung und Stützung unabdingbare Gelingensbedingungen („und n Studium das schafft man nicht selber durchzuziehen da braucht man immer irgendwie jemanden“). Frau Weishaupt ist in dieser Hinsicht in hohem Maße an Eigeninitiative orientiert, da sie versucht, diese aus ihrer Sicht zentralen Bedingungen für ein erfolgreiches Studium eigenständig zu etablieren, indem sie proaktiv Kontakt zu Mitstudierenden sucht.

Insgesamt dokumentiert sich in dieser Passage der fest verankerte Wunsch von Frau Weishaupt, im Studium trotz der veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich zu sein. Hierin zeigt sich ein Habitus des Strebens nach einer angemessenen Bewältigung der gestellten Aufgaben, der zugleich mit dem Versuch der regelkonformen Absolvierung des Studiums einhergeht. Frau Weishaupt möchte universitäres Scheitern verhindern



und sucht dazu auch aktiv den Kontakt zu Mitstudierenden, weil sie diesen als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium erachtet und Vereinzelung in ihrer Perspektive eher zum Problem wird. Die Herausforderung der Herstellung eines guten Kontakts zu anderen Studierenden rahmt sie zugleich auch als kollektive Anforderung, die viele Studierende im Online-Semester betrifft.

### 4.3. Einordnung der Praxisphase als berufsbio-graphisch bedeutsam und Möglichkeit der Eignungsüberprüfung für den Lehrer\*innenberuf

In dieser dritten Passage positioniert sich Frau Weishaupt zur schulischen Praxisphase, die sie im zweiten Semester erwartet.

- I: Welche Erwartungen und auch Hoffnungen haben Sie denn jetzt in Bezug auf die Praxisphase?
- JU: Jaa also ich kanns kaum erwarten //@-@// @ also es ist echt schlimm (.) ich unterrichte ja schon bei Nachhilfe aber da unterrichte ich zwei Schüler und keine ganze Klasse ähm ich hab auch tatsächlich mit meim Chef letztens drüber gesprochen weil er das auch ziemlich interessant findet weil ich lern ja auch soo Lernmethoden und ja wie man mit Schülern umgeht //hm// und ähm wenns passt versuche ich es auch ja während der Nachhilfe anzuwendn und sehe auch manchmal Erfolge also wenn ich mal ne neue Lernmethode ausprobiert hab und ne Woche später merke das hat was gebracht das finde ich richtig bereichernd dass man das irgendwo anwenden kann weil ich ja sonst momentan nichts machen kann (.) ähm ich hoffe einfach dass ich so diese AHA-Momente noch mee:hr habe also dieses ähm ja das was ich gelernt habe auch wirklich anwendn kann und merke ja es bringt was was ich gelernt habe (.)//hm// ja ich weiß nicht fachlich ist ja jetzt in Mathe so Beweise lernen ja es ist (.) ok ich kanns aber was bringt mir das im Nachhinein (.) ähm aber dieser Umgang und die Lernmethoden und wie gehe ich mit Kindern um und die ganze Psychologie dahinter (.) zum Beispiel habe ich eine kleine Nichte und dann habe ich diese Phasen der Entwicklung gelernt und ich konnte sie soo ich konnte es so an ihr se:hen //Ja// und ich konnte so sehen ok es ist wirklich so (.) und ähm soo diese Momente da freue ich mich so am meisten [...] ja und was ich mir noch erhoffe ist dass ichs nicht hoffe also dass es nicht passiert dass ich denke ich komm gar nich klar das passt nicht also das wäre glaub ich ein ganz großes Problem für mich wenn ich merke dass es nich gut läuft (.) aber da mache ich mir jetzt erstmal keine Sorgen drum [JU-3, t1, Z. 375-396]

In dieser Passage geht Frau Weishaupt darauf ein, welche „Erwartungen und auch Hoffnungen“ sich bei ihr mit Blick auf die bevorstehende Praxisphase zeigen. In der spontan-impulshaften Reaktion „Jaa also ich kanns kaum erwarten“ dokumentiert sich ihre ungeduldige Vorfriede, bald selbst Teil der schulischen Praxis zu sein. In diesem Blick auf das Schulpraktikum im zweiten Semester zeigt sich eine Doppelfigur: Einerseits kommt darin die Ungeduld zum Ausdruck, endlich selbst in der Schule unterrichten zu dürfen, andererseits liegt darin auch eine implizite Erwartung, dass diese Zeit berufsbio-graphisch bedeutsam sein sollte.

In der folgenden Schilderung wird deutlich, dass Frau Weishaupt sich darauf freut, mit einer ganzen Klasse interagieren zu können. Mit Bezug auf ihre Erfahrungen als Nachhilfelehrerin legt sie dar, dass sie die Vermittlungssituation bereits kennt, aber insbesondere der Umgang mit der „ganze[n] Klasse“ für sie spannend ist. Ihr Fokus liegt dabei auf der Anwendung von gelernten Vermittlungstechniken und schüler\*innenbezogenen Lernmethoden. Diese versucht sie jetzt schon „während der Nachhilfe“ zur Anwendung zu bringen. Entscheidend ist für sie dabei, dass sie zügig Resultate ihres Vermittlungshandelns sieht („sehe auch manchmal Erfolge [...] dass man das irgendwo anwenden kann“) und insofern ein schneller Transfer des Gelernten in die schulische Realität möglich ist. In ihrem frühen Studierendenhabitus findet sich dabei auch eine Abgrenzung von reinen Fachbezügen: So erachtet sie das Erlangen einer akademischen hohen Fachlichkeit als nicht in besonderem Maße relevant für ihre spätere Arbeit als Lehrkraft, wie sie unter Bezug auf ihr Mathematikstudium herausarbeitet („fachlich ist ja jetzt in Mathe so Beweise lernen ja es ist (.) ok ich kanns aber was bringt mir das im Nachhinein“). Diese kritische Positionierung zum Mathematikstudium und das



implizite Anliegen des Kriteriums der Verwertbarkeit offenbaren auch, dass Frau Weishaupt im Studium nicht primär auf die Akkumulation und Vernetzung ihres eigenen Wissens orientiert ist. Vielmehr denkt sie direkt an den pädagogischen Nutzen dessen, was sie während der Studienzeit lernen soll. Das universitäre Curriculum wird insofern von ihr implizit hinsichtlich seiner Zweckmäßigkeit und Relevanz für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft geprüft. In Bezug auf die implizite bildungsbezogene Orientierung offenbart sich damit, dass vor allem solche Inhalte eine hohe Relevanz für Frau Weishaupt haben, die einen schnellen Transfer in schulische Kontexte versprechen. Dem Erlernen von Beweisen im Mathematikstudium setzt sie andere eher pädagogisch-psychologische Inhalte gegenüber, die für sie von höherer Bedeutung sind („aber dieser Umgang und die Lernmethoden und wie gehe ich mit Kindern um und die ganze Psychologie dahinter“). Im Modus der Einordnung der Praxisphase offenbart sich in der studentischen Orientierung von Frau Weishaupt folglich ein positiver Gegenhorizont der schnellen Anwendbarkeit universitärer Inhalte. Sie entwirft die schulische Praxis damit als zentralen Bewährungsort der Relevanz von universitären Inhalten. Zugleich dokumentiert sich in ihren Ausführungen, dass es ihr wichtig ist, vor allem viel über den Umgang mit Kindern und deren entwicklungspsychologische Etappen zu lernen und dieses Wissen auch auf das private Umfeld anzuwenden.

Mit Blick auf die bevorstehende Praxisphase werden von Frau Weishaupt allerdings nicht nur positive Erwartungen geäußert, sondern auch die Befürchtung, möglicherweise krisenhafte Erfahrungen zu machen („dass ichs nicht hoffe also dass es nicht passiert dass ich denke ich komm gar nicht klar“). In diesem antizipierten Szenario wird deutlich, dass sie nicht die interaktive Dynamik in einer möglicherweise herausfordernden Klasse als Grund für eine mögliche Überforderung in Erwägung zieht, sondern vor allem ihr eigenes ‚Können‘ auf dem Prüfstand steht. Dieses soll im Rahmen der Praxisphase auch einer Eignungsprüfung unterzogen werden, um sich zu vergewissern, ob man für den späteren Lehrer\*innenberuf ‚geeignet‘ ist. Diese hohe Bedeutsamkeit, die der begleiteten Praxisphase zugeschrieben wird, in der die Studierenden faktisch nur ein oder zwei Stunden selbst unterrichten, zeigt auch, wie ‚aufgeladen‘ die Begegnung mit der schulischen Praxis ist und wie wenig Raum von Frau Weishaupt für mögliche Irritationen oder Krisen entworfen wird.

In Bezug auf ihren Studierendenhabitus dokumentiert sich hier, dass das Studium von ihr zum einen als Vorbereitungsphase für die schulische Praxis entworfen wird, in der sich das erlernte Wissen bewähren muss. Ihr Fokus liegt dabei auf der pädagogischen Beziehung und dem Umgang mit Kindern, die von ihr in ihrer Ganzheitlichkeit wahrgenommen werden. Fachliche Ansprüche treten hinter diesem umfassenden Anspruch eher in den Hintergrund.

Zum anderen wird die schulische Praxisphase von ihr als frühe Möglichkeit der Selbstvergewisserung und Eignungsüberprüfung für die Rolle der Lehrkraft gefasst. Dadurch kommt es zu einer hohen Bedeutungsladung der Praxisphase, in der sich auch andeutet, dass Frau Weishaupt gerne bald ‚Gewissheit‘ darüber hätte, ob sie in der Rolle als Lehrer\*in ‚klar kommt‘. Mit der impliziten Konstruktion der dichotomen Figur von Eignung oder Nicht-Eignung wird bereits der ersten schulischen Praxisphase im zweiten Semester eine sehr hohe und potenziell entscheidende Relevanz zugeschrieben.



## 5. Zusammenführung der Ergebnisse und erste Implikationen für die Lehrer\*innenbildung

Blickt man zusammenfassend auf die Ergebnisse, so lässt sich bei Frau Weishaupt ein Studierendenhabitus herausarbeiten, der einerseits noch eine starke Nähe zu den biographischen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit aufweist und sich andererseits schon in der Rolle der Lehrkraft imaginiert, in der die Studentin gerne ‚gut klarkommen‘ will. Die schulische Praxisphase wird hier als Möglichkeit der Anwendung von bereits erworbenen Wissensbeständen und Handlungsweisen entworfen und soll zugleich Rückschlüsse auf die persönliche Eignung für den Beruf der Lehrkraft ermöglichen.

Die Studentin ist am Beginn ihres Studiums insgesamt noch stark an ihren Schüler\*innenhabitus gebunden. Im Rahmen der folgenden Studienphasen sind insofern noch Räume und Möglichkeiten der individuellen Habitusreflexion erforderlich, die eine Ablösung und Distanzierung von eigenen schulischen Erfahrungen anbahnen und eine kritische Fokussierung auf die Anforderungen des Lehrer\*innenberufs ermöglichen. Solche institutionellen Settings haben gerade in der Studieneingangsphase eine hohe Relevanz, da sie eine angeleitete und handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit eigenen verinnerlichten Haltungen, auch aus der eigenen Schulzeit, unterstützen (vgl. Helsper 2018a, S. 129, 2019; Košinár 2021; Helsper 2021). Die Studieneingangsphase sollte dabei, wie auch vor dem Hintergrund der Rekonstruktionen deutlich wird, als eine spezifische und von späteren Studienphasen zu unterscheidende Phase betrachtet werden, in der der Fokus der Studierenden noch stark auf den bisherigen schulischen, lebensweltlichen und mitunter auch berufsbiographischen Erfahrungen liegt. In dieser Phase ist zuweilen noch der eigene Schüler\*innenhabitus dominant und es kommt, auch durch die Auseinandersetzung mit den studienbezogenen Anforderungslinien, zu ersten Distanzierungsbewegungen von und Reflexionen über das eigene Schüler\*insein und die damit verbundenen habituellen Dispositionen. In der Studieneingangsphase konturiert sich insofern erst ein Studierendenhabitus, der sich über die kritische Beschäftigung mit dem eigenen Schüler\*innenhabitus einerseits sowie den hochschulischen Kulturen, Anforderungen und Normen vor Ort andererseits herausbildet. Studierendenhabitus sind damit eng an die hochschulischen Gegebenheiten und das hochschulische Feld gebunden, ähnlich wie dies für den Schüler\*innenhabitus in Bezug auf das Feld der Schule dargelegt worden ist (vgl. Kramer et al. 2013). Die Herausbildung eines praktischen Sinns von Lehramtsstudierenden für die Anforderungen des Studiums erscheint jedoch komplexer als bei anderen Studienfächern zu sein. Schließlich muss ihr praktischer Sinn sich sowohl auf universitäre als auch, im Kontext schulischer Praxisphasen, schulbezogene Normen und Anforderungen beziehen und steht folglich in beiden Feldern unter Bewährungsdruck (vgl. auch Helsper 2019, 2021).

Der Bewährungsdruck im schulischen Feld wird von der Studentin auch über die Sorge um die Eignung für den Beruf bearbeitet. Die Frage nach der beruflichen Eignung, die bei Julika Weishaupt in Bezug auf die erste Praxisphase implizit mitverhandelt wird, scheint jedoch nicht nur von Studierendenseite ins Feld geführt zu werden, sondern reproduziert sich auch von Seiten der Schule und der Universität. Dies zeigen Analysen zu Nachbesprechungen von ersten Unterrichtsstunden, in denen die Frage des individuellen Wohlfühlens in der ‚neuen‘ Rolle der Lehrkraft ‚vor der Klasse‘ sowohl von universitären Dozent\*innen als auch schulischen Mentor\*innen zentral mitverhandelt werden (vgl. Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin 2021, i.V.). In dieser Praxis deutet sich auch eine heikle Dynamik an, bei der die Lehramtsstudierenden von Studienbeginn an in einen Lehrer\*innenhabitus hineinfinden wollen oder sollen, bei dem die spezifischen Entwicklungsaufgaben, die mit dem Studium als eigenständiger berufsbiographischer Phase verbunden sind, ausgeblendet werden (vgl. Idel 2021; Kahlau 2021). So werden Professionalisierungspotenziale gerade nicht genutzt, wenn Studierende sich von Anfang an, aus der Rolle der Schüler\*in kommend, in die Rolle der Lehrkraft hineinversetzen und diese in Praktika ‚üben‘: Damit ‚überspringen‘ sie gedanklich die Studienphase, die eigene Reflexionsprozesse in Gang setzen kann und ihren Sinn nicht in einer ‚unmittelbaren berufspraktischen Bezogenheit‘ (Idel 2021, S. 252) gewinnt. In dem Sinne muss es zunächst erst einmal darum gehen, dass Studierende in einen Studierendenhabitus hineinfinden und diesen sowohl in Bezug auf fachliche Anforderungen (vgl. Meister 2020, 2018; Bonnet & Hericks 2019) als auch in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Schüler\*innenhabitus (Košinár 2021; Hinzke 2022) ausdifferenzieren.





Im Rahmen des Studiums scheint folglich eine schnelle Identifikation mit der Lehrer\*innenrolle nicht ertragreich zu sein, weil dadurch Reflexionspotenziale (auf der Basis des eigenen Schüler\*innenhabitus) verloren gehen (vgl. auch Hinzke 2022). Reflexionen benötigen jedoch Reflexionsanlässe, die im Studium immer wieder geschaffen werden sollten. Dadurch ließe sich den hohen Erwartungen von Studierenden an das Studium und die schulischen Praxisphasen begegnen, die sich auch in dem Bedürfnis artikulieren, möglichst schon im zweiten Semester wissen zu müssen, ob man ‚als Lehrkraft‘ geeignet ist. Diese impliziten Wünsche können dadurch hinterfragt und irritiert werden, dass die Phase des Studiums, und insbesondere des Studienbeginns, sowohl von der Universität als auch der Schule als eigenständige berufsbiographische Entwicklungsphase gerahmt wird, in der es zu Differenzerfahrungen und Habitusirritationen kommen darf und in der man auch ‚scheitern‘ darf. Der Fokus sollte dann auf der Entwicklung eines Studierendenhabitus liegen, dessen Professionalität gerade darin bestünde, dass der „Status des Schülerhabitus, der man war und noch ist, in den Status eines Habitus überführt [wird], den man hat und zu dem man sich relational in Beziehung setzen kann“ (Helsper, 2018b S. 36).

Hier kann gerade die Längsschnittperspektive der Studie Aufschlüsse darüber geben, inwieweit Studierende zunehmend in Distanz zu ihren schulischen Erfahrungen treten und reflexiv auf Praxissituationen schauen können, ohne sich vorschnell mit der Lehrer\*innenrolle zu identifizieren. In einer solchen reflexiven Bearbeitung können die Erfahrungskrisen der Studierenden, die durch schulische Anforderungen ausgelöst werden, auch produktiv für deren Weiterentwicklung genutzt werden (vgl. Schmid & Košinár 2021). Gerade durch Irritationen, Unsicherheiten und Differenzerfahrungen im Studium kann es schließlich zu Weiterentwicklungen und Transformationen impliziter Annahmen und damit auch zu Professionalisierungsprozessen kommen (vgl. Helsper 2019, S. 67). Hier verspricht die angelegte Längsschnittstudie weitere Einblicke in Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden, vor allem im Rahmen der schulpraktischen Phase.

## 6. Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020>.
- Bach, A. (2020). „Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika“, In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Online], Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 621–628. Available at <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/>.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 269–279) Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021). „Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen“, In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & Thönes, K. V. (Hrsg.), Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf (= 6. Band der Schriftenreihe der IGSP: Schulpraktische Studien und Professionalisierung) (S. 69–84). Münster/New York: Waxmann 2021.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (i.V.). Schulpraktische Studien zwischen Gestaltung von Lernanlässen und (Selbst)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), Professionalisierung in der Studieneingangsphase. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Schwund im Lehramtsstudium. In *Die deutsche Schule* 112 (2020) 4, 381-398. DOI: 10.25556/01:21952
- Helsper, W. (2001). „Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers“, *Journal für LehrerInnenbildung*, Vol. 1, No. 3.
- Helsper, W. (2018a). *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 106-140). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*, Opladen, Toronto, Barbara Budrich.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2019). *Die Praxis der Lehrer\*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven*. ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8(1).
- Henning, C. & Kricke, M. (Hrsg.) (2016). *Portfoliodidaktik. Praktische Anregungen, Übungen und Beispiele für die Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 1-3). Stuttgart: Raabe.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). *Lehrerprofessionalität in berufs- biographischer Perspektive*. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann.
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017). *Theoriegeleitete Reflexionen videografierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge*. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 176-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021). Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 227-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2022 angenommen): *Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus. Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn*. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S. (2021). *Jenseits von „Verzahnung“: Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung*. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (= 6. Band der Schriftenreihe der IGSP: Schulpraktische Studien und Professionalisierung) (S. 243-258). Münster: Waxmann.
- Kahlau, J. (2021). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bremen.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021). *Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen*. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S.73-90). Münster: Waxmann.



- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 91-108). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. & Laros, A. (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer\*innenbildungsforschung - Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021 (S. 221-248). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/soar.7834>
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. Zeitschrift für Bildungsforschung 11, 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>.
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, Julia (Hrsg.) (2021). „Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Schriftenreihe der IGSP, Band 5, Münster/New York: Waxmann.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 7, 51-64.
- Meister, N. (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ´n Teamsport“ - Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern (S. 128-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. & Hericks, U. (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 147–162). Münster: Waxmann.
- Neueg, H. G. (2021). „Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten Lernens“, In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 59–72). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A. (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“ Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern (S. 165–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung. Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinlänger & D. Scholl (Hrsg.), Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M., & Seeber, A.- M. (2018). Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter: [https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/\\_php/download.php?datei\\_id=1605186](https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186).



- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren. In: *Forschung Frankfurt* 3, S. 60-64.
- Schmid, E. & Košinár, J. (2021). Vom Umgang mit Erfahrungskrisen. Ein Theoriemodell als Heuristik und Analysefolie zur Rekonstruktion studentischer Praxiserfahrungen. In: In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 263–280). Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 29-44.
- Te Poel, K. & Heinrich, M. (Hrsg.) (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\*innenbildung? Herausforderung Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*. 3 (2), 2020. Zugriff unter <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/3256> [30.11.2021]
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Beltz.
- Thiersch, S. (Hrsg.) (2020). *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

