

Pallesen, Hilke

Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus. Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 39-56. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Pallesen, Hilke: Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus. Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 39-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283455 - DOI: 10.25656/01:28345; 10.35468/6051-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283455>

<https://doi.org/10.25656/01:28345>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hilke Pallesen

Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus – Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums

Abstract

Der Beitrag diskutiert vor dem Hintergrund der im Lehramtsstudium strukturell hinterlegten Professionalisierungs- und Entwicklungserwartungen einerseits die Frage, ob und wie sich ein Schüler:innenhabitus überhaupt in einen Studierendenhabitus ‚umwandelt‘ und andererseits die Frage, ob die klare Perspektivierung der beruflichen Einmündung in die Schule die Entwicklung eines Studierendenhabitus überhaupt ermöglichen kann. Dabei wird insbesondere die Studieneingangsphase als sensible Phase des Einstiegs in das Studium betrachtet, in der vor allem die Relation biografie- und milieuspezifischer Vorerfahrungen und universitärer Anforderungslogiken eine zentrale Rolle für die hochschulische Sozialisation spielt. Denn sowohl bereits in der Schüler:innensozialisation gefestigte Bilder zu Lehrer:innenberuf und Schule als auch fachbezogene Vorerfahrungen treffen auf studienbezogene Herausforderungen, was als spannungsreich, irritierend und mitunter auch krisenhaft empfunden werden kann.

Gleichzeitig gibt es Bestrebungen in der Lehrer:innenbildung, Krisen und Irritationen als Anlässe der Reflexion studentischer Denk-, Wahrnehmung- und Handlungsmuster beispielsweise über hochschuldidaktische Formate der Fallarbeit zu nutzen. Auch wenn dies durchaus Professionalisierungspotenziale anspricht, die vor allem in strukturtheoretischen und biografieorientierten Ansätzen der Professionalisierung plausibel hinterlegt sind, so plädiert der Beitrag dafür, auch diese hochschulischen ‚Prägungsversuche‘ kritisch zu betrachten und dafür zu sensibilisieren, dass auch auf diese Weise bereits sozialisatorisch hinterlegte Dispositionen eine harmonische, aber auch eine antagonistische Passung erfahren können.

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird aus einer struktur- und praxistheoretischen Perspektive die Relevanz der Studieneingangsphase¹ in der Lehrer:innenbildung für die Herausbildung eines *Studierendenhabitus* betrachtet. Dabei wird eine relationale Perspektive eingenommen, die sowohl die individuellen habituellen Dispositionen als auch die handlungspragmatischen Anforderungslogiken des Feldes in den Blick nimmt, um darüber Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Studiums näher zu beleuchten. Diese handlungspragmatischen Anforderungslogiken lassen sich vor allem durch die Annahme begründen, dass Professionalität „nicht aus dem Nichts entsteht“ (Terhart, 2001, 94), sondern „in einem längeren Prozess beruflicher Sozialisation entwickelt werden“ (ebd.) muss. Dieser berufsbiographisch gerahmte Prozess der Professionalisierung findet seine Anbahnung idealtypisch im Studium, wenn, entsprechend gängiger Forderungen der Lehrer:innenbildung, ein Perspektivwechsel vom Schüler:innenhabitus zum Lehrer:innenhabitus angestrebt werden soll (vgl. u. a. Hericks et al., 2018; Helsper, 2018, 2019). Dabei wird mit dem Konzept des Habitus davon ausgegangen, dass die für die Professionalisierung entscheidenden Wissensbestände vor allem auf der Ebene des impliziten Wissens liegen (vgl. schon Combe & Kolbe, 2008). Offen bleibt dabei dennoch,

„ob und wie sich die Entwicklung eines professionellen Lehrerhabitus bereits in der Lehrerbildung initiieren lässt [...]. Denn gerade im Lehramtsstudium gilt es als Konsens, einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper, 2016, 104).

Wird diesem strukturtheoretisch orientierten Paradigma gefolgt, so geht es im Lehramtsstudium um die „durch Bildungsprozesse erfolgende sukzessive Herausbildung eines professionalisierten Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018, 131). Dass dieses Vorhaben anspruchsvoll ist, zeigt sich schon in der Annahme, dass der Lehrer:innenhabitus bereits als „Schattenriss“ mit je spezifischen Vorstellungen zu Schule, Unterricht und den Fächern im Schüler:innenhabitus, mit dem die Studierenden in die Universität einmünden, hinterlegt sei (vgl. ebd., 126). Daher können sich Studierende gerade in der *Studieneingangsphase* vor große Herausforderungen

1 Die Studieneingangsphase umfasst in formaler Hinsicht den Übergang auf die Hochschule und die ersten beiden Semester und wird als besonders sensible Phase für den zukünftigen Studienerfolg erachtet (vgl. Key & Hill, 2018; Neugebauer et al., 2019). Würde die Definition dieser Phase den betroffenen Akteur:innen selbst überlassen, dann würde sich vermutlich ein Spektrum an zeitlichen Zuordnungen ergeben. Unbenommen einer exakten zeitlichen Zuordnung stellte Barbara Friebertshäuser bereits 1992 in ihrer Studie fest, dass gerade die Studieneingangsphase eine zentrale Bildungs- aber auch Übergangspassage zwischen Schule und Universität darstellt, in der die Neu-Strukturierung bisheriger Orientierungen und Gewohnheiten durchaus zu Krisen und Irritationen führen kann (vgl. auch Friebertshäuser, 2008).

gestellt sehen, wenn – wie in diesem Paradigma oftmals verlangt – die eigenen biographisch-sozialisatorisch bedingten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, die bereits im Laufe der Schulzeit inkorporiert wurden, mit den universitären Anforderungen eines ‚Perspektivwechsels‘ im Lehramtsstudium in Einklang gebracht werden müssen. Durch diesen werden sie dann von institutioneller Seite explizit aufgefordert, sich mit der eigenen Biographie, der Berufswahlmotivation, der eigenen Haltung, aber auch mit (lehramts-)studien-spezifischen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen (vgl. Hericks, 2006), müssen gleichzeitig aber auch den Umgang mit mitunter schwer durchschaubaren studiumsbezogenen Strukturen und Regelungen lernen.

Krisen und Irritationen als mögliche Anlässe einer Reflexion der eigenen Handlungs- und Wahrnehmungsmuster werden durch die Lehrer:innenbildung somit programmatisch vorausgesetzt (vgl. Helsper, 2001, 2018; Dietrich, 2014; Košinár, 2014; Košinár & Laros, 2018), sodass die o.g. Frage, ob und wie sich im Lehramtsstudium ein professioneller Habitus anbahnen lässt, zum einen auch mit der Frage verbunden ist, ob sich ein Schüler:innenhabitus überhaupt in einen Studierendenhabitus transformiert und zum anderen fraglich ist, ob die klare Perspektive der beruflichen Einmündung in die Schule die Entwicklung eines Studierendenhabitus überhaupt ermöglichen kann.²

Um sich den Fragen von Irritationen, Krisen und Passungsverhältnissen in der Studieneingangsphase zu widmen, wird sich in diesem Beitrag in einem ersten Schritt der Frage der Herausbildung eines Studierendenhabitus aus einer hochschulsozialisatorischen Perspektive genähert, die vor allem die Relation von Vorerfahrungen und universitären Anforderungslogiken in theoretisch-konzeptioneller Weise in den Blick nimmt. Dabei wird deutlich, dass ein Studierendenhabitus nicht nur einen Bezug auf ein ‚allgemeines‘ (Lehramts-)Studium einnimmt und ‚allgemeine‘ studentische Orientierungen ausbildet, sondern immer auch vor dem Hintergrund von Fächern, der Organisation und Institution sowie dem antizipierten Beruf zu fassen ist³. Es zeigt sich darüber auch, dass Sozialisation nicht ohne Selektion zu verstehen ist, denn auch studien(-fach-)bezogene Strukturen lassen je spezifische – durchaus umkämpfte – Sinnordnungen vermuten, die wiederum mit je spezifischen Habitusformationen korrespondieren, sodass vor allem die Studierenden Anerkennung finden, die auch eine Nähe zu diesen kulturellen Entwürfen, Verhaltensnormen, Denk- und Handlungsweisen, aber auch Anforderungen besitzen. (Kap. 2). Mit Blick auf die Frage, welche Anforderungen als spannungsreich, irritierend und mitunter auch kriseninduzierend empfunden

2 Wohingegen die Frage der Passung auch schon vor Studienbeginn während der voruniversitären Sozialisation und während des Berufswahlprozesses virulent wird (vgl. Maschke, 2013, 2014).

3 Während die o.g. organisatorischen Rahmenbedingungen als Sozialisationsbedingungen auch bereits empirisch eine Rolle spielen, bildet die Rolle der Peers im Studium und in der Studieneingangsphase empirisch noch eine Leerstelle.

werden, werden die studentischen vorberuflichen Orientierungen hinsichtlich der antizipierten schulischen und fachlichen Praxis und der Verankerung dieser in der Studieneingangsphase diskutiert (Kap. 3). Neben den impliziten ‚Prägungen‘ werden abschließend auch die expliziten, universitär organisierten, also beabsichtigten und damit sekundären Prägungsversuche der Lehrer:innenbildung als Professionalisierungsort mit dem programmatischen Anspruch der Habitusbildung bzw. -transformation thematisiert und für eine Sensibilisierung hinsichtlich dieser Prägungsversuche in der Studieneingangsphase geworben (Kap. 4). Mit einem kurzen Fazit wird der Beitrag abgeschlossen (Kap. 5). Es geht in diesem Beitrag folglich weniger um Befunde, sondern um Überlegungen zu Fragen im Kontext der Habitualisierung in der Studieneingangsphase.

2 Habitusbildung und -selektion in der Studieneingangsphase: Passungsverhältnisse und soziale Ungleichheiten

Mit der Annahme, dass Studierende im Laufe ihres Studiums einen (v. a. auch fach-)spezifischen Habitus ausbilden, geht es im Folgenden aus einer bourdieuschen Perspektive um Überlegungen zur Genese und Entwicklung eines solchen Habitus, die in der Studieneingangsphase ihren Ausgangspunkt nehmen, wobei berücksichtigt werden muss, dass ein Habitus immer von vergangenen Erfahrungen geprägt und damit ein „Produkt einer Geschichte“ (Bourdieu, 2001, 197) ist. Von besonderer Relevanz für das Habitus-Konzept ist die Betonung der Geschlossenheit biografischer Entscheidungsprozesse und der Verweis auf längerfristige Dispositionen, die sich in verschiedenen Phasen und Abschnitten der Sozialisation ausbilden und letztendlich in eine zwar stabile, aber potenziell auch wandlungsfähige Habitusformation münden (ebd., 207).

Mit Pierre Bourdieu (1987, 1993) lässt sich der Habitus als Ergebnis vorgängiger Sozialisations- und Interaktionserfahrungen auffassen, das heißt, auch frühere Erfahrungen aus der Primärsozialisation sowie aus dem Durchlaufen von Bildungsinstitutionen schreiben sich in den Habitus ein und legen fest, was als erstrebenswert gilt und was nicht. Mit Blick auf die Bildungsinstitutionen ist dann die Nähe bzw. der Abstand zu den jeweiligen geforderten sekundären Habitus für die weitere Sozialisation relevant und führt im Fall einer Nähe zur Bestätigung einer bereits erfolgten Sozialisation. Im Fall von mehr oder weniger großen Abständen kann es mitunter auch zu Korrekturen, Überformungen und Übersetzungsleistungen kommen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer, 2015). Im Anschluss daran, ist die Annahme folgerichtig, dass sich auch der (fachspezifische) Studierendenhabitus immer in Bezug auf vorgängige Habitusformationen ausbildet, angefangen beim familiär erworbenen Herkunftshabitus, dem eigenen biografisch erworbenen Habitus und dem Schüler:innenhabitus der eigenen Schulzeit (vgl. Helsper, 2018, 2019).

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die „Herausbildung des Lehrerberitus [...] also ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper, 2018, 126) ist, dann vollzieht sich auch die Herausbildung eines *Studierendenhabitus* „über verschiedene Etappen“ (ebd., 125), und zwar bereits vor Beginn des Lehramtsstudiums über die Orientierungen, die in Familie, Milieu und Schule in Bezug auf das (fachliche) Lehrer:innenhandeln, aber auch über antizipierte studienbezogene Anforderungen erworben wurden (vgl. auch Kahlau, 2023).

Festzuhalten ist daher, dass Studierende auch zu Beginn ihres Studiums keine ‚unbeschriebenen Blätter‘ sind. Bereits bei Eintritt ins Lehramtsstudium haben sie ca. 13.000 Stunden Unterricht absolviert und darüber umfassende *vorberufliche* und *vordidaktische* Erfahrungen angesammelt und entsprechend habituell eingelagertes Wissen über das antizipierte Handlungsfeld inkorporiert (vgl. Hericks, 2015; Kramer & Pallesen, 2019), wobei davon ausgegangen wird, dass die Wirkmächtigkeit des impliziten Erfahrungswissens aus der Schulzeit und die daraus resultierenden schulbiografischen Angemessenheitsvorstellungen „eher ein Problem, als eine Ressource ihrer Professionalisierung“ (Hericks, 2015, 16) darstellen, wenn zu diesen nicht in reflexive Distanz getreten werden kann. Denn mit diesen wirksamen Vorerfahrungen und dem ‚Schattenriss‘ eines Schüler:innenhabitus wird ins Studium eingetreten und die schüler:innen- und herkunftsbezogenen habituellen Dispositionen müssen einer Bewährung ausgesetzt werden.

Mit dem Studium kommt eine weitere Sozialisationsperspektive hinzu: Ludwig Huber (1991, 422) betont vor dem Hintergrund eines universitären Studiums, dass der Habitus durch Praxis, also durch Mit-Tun angeeignet wird. Es geht dabei um die Verinnerlichung kultureller Praktiken, der eigenen Grenzen und Spielräume, was größtenteils völlig unbewusst verläuft. Insbesondere der fachspezifische Habitus ist somit als ein „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmung-, Denk- und Handlungsmustern zu interpretieren“ (ebd., 441). Es geht also nicht nur um biographische Sozialisationserfahrungen, sondern um das ‚Amalgam‘, also um eine dem Wortsinn nach nicht umkehrbare Mischung aus Herkunft, Sozialisation und studienbezogenen Anforderungslogiken und Diskursen, was auch immer die Frage nach der Passung ins Spiel bringt. Diese doppelte Akkumulation des Habitus gilt es zu berücksichtigen. Dabei geht es nicht nur um implizite Wissensbestände der Akteur:innen, sondern auch um die feldspezifischen Anforderungslogiken. Das heißt, Verständnisse von Schule, Unterricht, den Fächern sind *in den Akteur:innen* verinnerlicht, sie existieren aber auch *im Feld*. Bourdieu und Wacquant (1996, 161) verorten diese Doppelstruktur sozialer Realität „in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in dem Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“.

Es lässt sich also festhalten, dass der Herkunftshabitus zwar von hoher Bedeutung für die Herausbildung eines Studierendenhabitus ist, dieser sich aber nicht nur über die Fortschreibung primärer Milieus, sondern immer auch und vor allem in der Auseinandersetzung mit feldspezifischen Anforderungen entwickelt: Dabei muss diese Auseinandersetzung vielmehr als Anpassung an die feldspezifischen „Spielregeln“, die sich explizit, aber auch latent aufstellen, verstanden werden (vgl. Bourdieu, 2001). Der Habitus muss in dieser Perspektive betrachtet werden „als implizites Wissen, das als handlungsleitendes Prinzip (nur) deshalb inkorporiert werden kann, weil es sich gegenüber den Feldanforderungen und der Logik der Praxis als Lösung von Bestimmungs- und Handlungsproblemen bewährt hat. Als bewährte Bewältigung einer Krise und damit als Routine ist der Habitus jedoch auch weiterhin dem Problem der Bewährung ausgesetzt“ (Kramer, 2017, 254). Dabei bildet die Studieneingangsphase gewissermaßen die erste und möglicherweise auch wichtigste Phase der (ersten) Bearbeitung studienbezogener Anforderungen, die dann im weiteren Verlauf des Studiums über weitere Phasen (Praxis- und Prüfungsphasen) ergänzt werden.

Das Habituskonzept bietet letztendlich auch eine Erklärungsfolie dafür, dass die Akteur:innen dazu neigen, die Vorstellungen des sozialen Feldes anzunehmen und vorhandene Strukturen zu adaptieren, um einen praktischen Sinn für das ‚Spiel‘ auszubilden. Dazu ist eine genügende Nähe zum Feld notwendig, die bereits in den vorherufflichen und damit in den milieuspezifischen Erfahrungen einer vorangegangenen Sozialisation hinterlegt sein muss. Fehlen diese, so ist die Gefahr von Fremdheitserfahrungen, Passungsschwierigkeiten und Spannungen im Umgang mit studienspezifischen Anforderungen deutlich erhöht. Die „mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens und dessen Erfolgskriterien“ (Bourdieu & Passeron, 1971, 40) ist somit entscheidend für die kulturelle Passung von Studierendenhabitus und universitären Anforderungen und letztendlich auch von zentraler Bedeutung für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch Selektionsprozesse, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Ebenso wie in der Forschung zum Schüler:innenhabitus spielen gerade unter dem Blickwinkel der Passung von primären und institutionellen bzw. sekundären Habitus ungleichheitsbezogene Fragen des Hochschulbesuchs als Ausleseprozess eine besondere Rolle (vgl. z. B. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; Lange-Vester & Sander, 2016; Grunau, 2017; Lange-Vester, 2022). So haben schon Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) bereits in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die selektive Wirkung herkunftsspezifischer Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungs- und v. a. auch Kommunikationsmuster für die Habitualisierung und soziale Auslese an der Hochschule beschrieben, die sich nach wie vor darin ausdrückt, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern an der Hochschule unterrepräsentiert sind (vgl. Middendorff et al., 2017). Bereits

auf dieser statistischen Ebene der Sozialerhebung von Studierenden zeigen sich heterogene Ausgangslagen, die sich nicht nur auf die soziale Herkunft, sondern auch auf das Geschlecht und auf den Migrationshintergrund beziehen und damit auf sehr ungleich verteilte Beteiligungschancen verweisen. Diese deuten wiederum auf Zugehörigkeiten und Fremdheiten und damit auf Passungsverhältnisse hin, die bereits auf eine erste Stufe der Habitusselektion verweisen (vgl. dazu auch die Studie von Loge, 2021).

Während im Kontext der Schüler:innenhabitusforschung die Frage nach der Bedeutung implizit-handlungsleitender Orientierungen für Bildungskarrieren an verschiedenen Schulformen sowie verschiedene Passungskonstellationen von primären und sekundärem Habitus umfassend untersucht wurden (vgl. u. a. Kramer et al., 2013; Helsper et al., 2020; Gibson, 2017) und auch der Lehrer:innenhabitus in seiner Relation zu organisationalen und institutionellen Anforderungen und Strukturen zunehmend in den Blick gerät (vgl. z. B. Hericks, 2006; Kramer & Pallesen, 2019, Kowalski, 2020; Pallesen & Matthes, 2020, 2022), befindet sich die Forschung zum Studierendenhabitus gerade im Kontext der Lehrer:innenbildung noch in den Anfängen, wenn auch derzeit eine zunehmende Forschungsintensität konstatiert werden kann (vgl. Holzmayer, 2023, Korte et al., 2023/i.E.). Denn als erste relevante ‚Hochphase‘ von Forschungsaktivitäten gab es in den 80er und 90er Jahren bereits Studien zu Fachkulturen und zur Hochschulsozialisation, wobei jedoch der Einfluss bzw. die Bedeutung der Hochschulen auf die Habitualisierung von Studierenden kaum in den Blick geriet (vgl. z. B. Huber et al., 1983; Liebau & Huber, 1985; Huber, 1991; Friebertshäuser, 1992).

3 Die Wiederbegegnung mit schul-fachlicher Praxis in der Studieneingangsphase

Wenngleich der explizite Bezug zur Studieneingangsphase derzeit noch fehlt, so rücken in aktuellen Forschungszusammenhängen insbesondere Überlegungen zu den impliziten Orientierungen von Lehramtsstudierenden und deren Auseinandersetzung mit studienbezogenen Anforderungen vor dem Hintergrund professionalisierungs- und habitustheoretischer Annahmen in den Fokus (vgl. z. B. Leonhard et al., 2018; Artmann et al., 2018) und machen darüber deutlich, dass in der Lehrer:innenbildung als soziale Praxis nicht nur explizites Wissen vermittelt wird, sondern dass sich die Entwicklung eines Studierendenhabitus auch und gerade über die unbewusste Auseinandersetzung mit vorherrschenden Praktiken, Ordnungen und Prinzipien über ein ‚hidden curriculum‘ vollzieht. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die als Schüler:in angeeigneten feldspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zwar dafür gesorgt haben, dass im spezifischen Praxisfeld der Schule Handlungsfähigkeit aufgebaut wurde, um den „Schülerjob“ bewältigen zu können (vgl. Breidenstein, 2006), diese erlebte

schulische Praxis jedoch einer Logik folgte, die sich von universitären, aber auch von den dem Lehrer:innenberuf inhärenten Logiken unterschied. Dennoch kann analog zum ‚Schülerjob‘ in der Schule auch im Studium sozialisatorisch im Sinne eines ‚Studierendenjobs‘ angeeignet werden, wie beispielsweise Aufgaben zu bearbeiten sind, wie eine Reflexion zu verfassen ist, wie Prüfungen angegangen werden und folglich auch, wie mit Fallarbeit als eine zentrale Anforderung in der Studieneingangsphase umgegangen wird, um (erfolgreich) zu bestehen (vgl. z. B. Schelle et al., 2010). So lässt sich vermuten, dass der Modus Operandi des ‚Jobbens‘, in den bereits während der Schulzeit einsozialisiert wurde, d. h., sich pragmatisch und begrenzt mit Aufgaben auseinanderzusetzen, im Studium durchaus eine Fortsetzung erfahren kann.

Für die Studieneingangsphase und die damit verbundenen programmatischen Ansprüche der Auseinandersetzung und Anbahnung von Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf lassen sich hinsichtlich der impliziten Handlungsorientierungen von Studierenden vor allem die Bereiche des Umgangs mit der ‚Wiederbegegnung‘ *schulischer Praxis in berufs- und schulpraktischen Studien* (vgl. u. a. Košinár, 2021) und der *Auseinandersetzung mit fachlichen und fachkulturellen Anforderungen* (vgl. u. a. Hericks et al., 2020) identifizieren, die im Folgenden erläutert werden sollen.

Das (vermeintliche) Spannungsfeld von Praktizieren und Studieren erhält bereits in der Studieneingangsphase eine besondere Bedeutung für die Ausgestaltung eines Studierendenhabitus, wenn Lehramtsstudierende oft schon nach einem oder zwei Semestern erstmals wieder mit der schulischen Praxis in Form von schulpraktischen Studien konfrontiert werden (vgl. Oelkers, 2000)⁴. Hinzu kommt, dass bereits in den vorberuflichen Erfahrungszusammenhängen der Studierenden, vor allem auch über gesellschaftliche und politische Diskurse die ‚Oppositionsfigur‘ von Theorie und Praxis als prominente Spannung von wissenschaftlicher Erkenntnis und Praxisbedeutung durchaus bekannt ist und auch, dass das wissenschaftsbezogene Studium in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals als nachrangig oder wenig relevant diskutiert wird. Entsprechend beziehen sich Wünsche und Ansprüche der Studierenden an die Lehrer:innenbildung auch auf Mittel-Zweck-Relationierungen, Praxisnähe und -relevanz (z. B. Wenzl et al., 2018; Scheid & Wenzl, 2020), gerade auch weil die Ungewissheit pädagogischen Handelns, der Handlungs- und Entscheidungsdruck sowie die hohe Verantwortung für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen auch vor Studienbeginn

⁴ Die Diskussion um das Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ ist vermutlich so alt wie die Lehrer:innenbildung selbst. Es würde den Rahmen des Beitrages sprengen, auch nur zu versuchen, die Literaturlage angemessen darzustellen. Daher erfolgt an dieser Stelle lediglich der Verweis auf einen verschriftlichen Vortrag von Oelkers (2000), in dem er die Praxisnorm bereits Anfang des Jahrtausends umfassend diskutiert und den Boden für eine Gegenbewegung bereitet, die sich für einen starken wissenschaftlichen Fokus im Lehramtsstudium einsetzt (vgl. z. B. Hedtke, 2020).

erfahren wurde und den Wunsch nach praxisnahen Lösungen im Umgang pädagogischen Problemen als Berufsvorbereitung begründet. Anwendungserwartungen aufseiten der Studierenden lassen sich damit vor allem (berufs-)biografisch herleiten. Ein Praxisbezug bezieht sich in dieser Sicht immer auf einen schulpraktischen Bezug (vgl. Hedtke, 2020).

Strukturtheoretisch ließe sich das Spannungsfeld von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ als eine Antinomie im helperschen Sinne kennzeichnen: Einerseits geht es um Integration und Berufsfeldorientierung, oftmals auch schon darum, erste berufspraktische Erfahrungen zu machen und andererseits sollen im ‚Theoretikum‘ des Studiums Formen von Distanzierung durch Beobachtung und Analyse unterrichtlicher Situationen über wissenschaftliche Praxisreflexion eingeübt werden. Beide Kulturen – die der Distanz und die der Einlassung (Neuweg, 2011) – und die damit verbundenen Praxisformen und Deutungsmuster werden gerade unter der Bedingung, dass die schulische Praxis über viele Jahre bereits als Schüler:in von den Studierenden gewissermaßen inkorporiert wurde, oftmals als unvereinbar wahrgenommen (Schrittesser & Hofer, 2012), was in der antinomischen Spannung auch zu „Loyalitätskonflikten“ (Leonhard, 2018, S. 84) und Widerständen führen kann.

Diese Spannungen lassen sich auch auf den Aspekt einer fachspezifischen Sozialisation übertragen: Gerade die berufsbiografische Forschung zum Lehrer:innenberuf und Professionalisierung weist sowohl auf die Bedeutung fachlicher als auch überfachlicher Erfahrungen aus der Primärsozialisation hin (vgl. Bonnet, 2019). Auch wenn Johannes Bastian und Werner Helsper bereits im Jahr 2000 forderten, „Forschungen zum Zusammenhang von Biographie, Lehrerbildungs- und Lehrerausbildungsprozessen mit der Herausbildung professioneller Handlungsmuster und eines professionellen Habitus zu intensivieren“ (ebd., 179), besteht derzeit immer noch die vor allem in empirischer Hinsicht noch weiter zu beantwortende Frage danach, wie diese professionellen Handlungsmuster auch in fachlicher Hinsicht gefüllt werden, denn Lehrer:innen sind – zumindest ab der Sekundarstufe – Fachlehrer:innen. Folglich sind Professionalisierungsprozesse im Studium auch immer fachlich gerahmt, da habituelle Orientierungen „auf überindividueller Ebene in der Kultur von Fächern und Lehrerbildungstraditionen institutionalisiert“ (Baumert & Kunter, 2006, 501) werden. Dies zeigt sich auch in der Auseinandersetzung der Studierenden mit fachkulturell geprägten Berufs-, Fach- und Unterrichtsverständnissen in der Entwicklung je fachspezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen.

Sozialisatorisch relevant ist dann auch, dass die fachhabituelle Prägung nicht nur in schulischen, sondern in einigen Fächern auch in außerschulischen Praxisgemeinschaften (zum Beispiel in den Fächern Religion, Kunst, Musik und Sport) hergestellt wird. Fachkulturen lassen sich dabei „als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-

und Handlungsmustern" (Liebau & Huber, 1985, 315) auffassen, in denen sich spezifische Normen, Orientierungen, Praktiken und Traditionen der Fächer reproduzieren. Das heißt, eine akademische Disziplin zeigt sich nicht nur in expliziten Wissensbeständen, sondern vielmehr in der kulturellen Praxis schulischer und universitärer Akteur:innen. In dieser Forschungsperspektive werden die Wirkungen der Fächer und ihrer Kulturen im Studium auf die habituellen Orientierungen der Studierenden betrachtet. Auch hier lassen sich aus einer bourdieuschen Perspektive Passungsmechanismen zwischen Habitus und dem gewählten Fach betrachten, die sich zum einen auf biografische Dispositionen und zum anderen auch auf die Praktiken im Fachstudium beziehen. Studierende werden gerade zu Studienbeginn mit Anforderungen konfrontiert, die sich allgemein und spezifisch stellen. „Das Verhältnis zum Fach und zur eigenen Fachkultur zu klären, stellt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe dar“ (Hericks, 2007, 1). Denn gerade in der Fachkultur liegt „implizites Wissen in Form habitualisierter Vorstellungen, Annahmen und Überzeugungen zum fachlichen Gegenstand“ (Hericks & Laging, 2020, 117) vor, die sich bereits in der primären Sozialisation herausgebildet haben. Insofern lässt sich weniger von einem ‚allgemeinen‘ Studierendenhabitus oder einem ‚akademischen Habitus‘ (Portele & Huber, 1981) ausgehen, sondern vielmehr auch von einem fachspezifischen Habitus, wobei von Unterschieden zwischen einer eher fachspezifischen und einer generalistischen Lehrer:innenbildung auszugehen ist.

Der Prozess der Herausbildung eines (Studierenden-)Habitus basiert somit auf individuellen Selektions- und Auswahlentscheidungen, die angesichts der gegebenen Anforderungslogiken immer wieder neu getroffen werden müssen und letztendlich in einer zwar stabilen, aber potenziell veränderbaren spezifischen Habitusformation münden. Insbesondere fachsozialisatorische Studien weisen darauf hin, dass der Habitus, der in der primären Sozialisation entstanden ist, eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Frage der Passung von eignen Orientierungen und studienspezifischen Anforderungen spielt (vgl. für das Fach Sport z. B. Meister, 2018; Haverich, 2020; Pallesen et al., 2018). Das Studium stellt dann eine (weitere) Initiation in die jeweiligen Fachkulturen dar (vgl. schon Huber, 1991; auch Müller-Roselius, 2007, 21), die sowohl implizit, aber auch explizit über spezifische Konzepte, Erwartungen und Reflexionsansprüche, einen vorprofessionellen Studierendenhabitus anzubahnen.

Im Folgenden soll die Frage der Anbahnung eines professionellen Habitus vertieft und ein Fokus auf die Lehrer:innenbildung gelegt werden.

4 Lehrer:innenbildung an und in den Grenzen des Habitus

Die Anbahnung eines (vor-)professionellen Habitus im Studium und auch bereits in der Studieneingangsphase ist mehr als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem: Auf der einen Seite ist die Herausbildung pädagogischer Orientierungen eng mit den lebensgeschichtlichen Erfahrungen und den daraus resultierenden Risiken aber auch Chancen verbunden. Auf der anderen Seite können solche Prozesse durch übergreifende studienbezogene und auch fachkulturelle Anforderungen, Erwartungen und Konventionen befördert, aber auch behindert werden.

Die Frage, wie Studierende einen professionellen Habitus anbahnen können, lässt sich somit einerseits in der Person verorten, d. h. in ihren Interessen, Motiven und berufsbezogenen Handlungsorientierungen, aber andererseits auch eng mit den Anforderungen und Erwartungen universitärer Lehrer:innenbildung als einen ersten Abschnitt beruflicher Sozialisation verknüpfen.

Professionalisierung ist damit kein individuelles Problem, sondern ist immer in gesellschaftlichen, kulturellen Zusammenhängen zu betrachten und findet entsprechend in einem Kontext mit spezifischen Anforderungslogiken statt. Folglich geht es in dieser Perspektive nicht (nur) um Fragen der Effektivität, der Erfolgswahrscheinlichkeit und Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung bzw. der Studieneingangsphase für die Professionalisierung (vgl. Daniel & Neumann, 2022; Hascher, 2014; König & Rothland, 2013; Neugebauer, 2013), sondern vielmehr darum, zu ergründen, wie Studierende in ein Studium einmünden, wie sie sich mit feldspezifischen Anforderungen, Logiken, Kulturen und Konventionen auseinandersetzen und inwiefern sich dabei Krisen, Irritationen oder Passungen zeigen. Dabei müssen sowohl implizite primäre Prozesse der Sozialisation als auch sekundäre Prägungsversuche des Feldes in den Blick genommen werden. Es geht also weder um eine gleichsam automatisch ablaufende Sozialisation in den Beruf durch den bloßen Aufenthalt im Feld, noch um die ungebrochene Einspeisung des individuell-biografischen Habitus in das Studium, sondern vielmehr um einen Auseinandersetzungsprozess mit dem übergeordneten Ziel der Entwicklung pädagogischer Professionalität. Daher gilt es, so eine zentrale Forderung der Lehrer:innenbildung, die eigenen biografisch und gesellschaftlich vorgeformten Handlungs- und Wahrnehmungsdispositionen in Beziehung zu den dauerhaften Handlungsanforderungen des jeweiligen Feldes zu setzen, um die eigene Professionalitätsentwicklung voranzutreiben. Dennoch sind diese sekundären Prägungsversuche der Lehrer:innenbildung mit viel Ungewissheit verbunden: „Lehrerausbildung bedeutet Vorbereitung auf ein Aushalten und Gestalten von Unsicherheit – wobei der Erfolg dieser Vorbereitung selbst sehr unsicher ist“ (Terhart, 2001, 75).

Mit der Annahme, dass das Lehrer:innenhandeln stark in biographischen Deutungsaufschichtungen fußt, geht der Anspruch der „reflexive(n) Brechung der Herkunfts- und des Schülerhabitus“ im Lehramtsstudium“ (Helsper, 2018, 38)

einher und wird als Anspruch eines „radikalen Perspektivwechsel auf Wissenschaftlichkeit“ (Hedtke, 2020, 96) und dem Ziel der Anbahnung eines reflexiv-wissenschaftlichen Habitus begründet. In dieser Programmatik ist sowohl das Verweilen in einem Schüler:innenhabitus als auch der verfrühte Wechsel in einen Lehrer:innenhabitus als problematisch anzusehen (vgl. Kahlau, 2023). Denn wenn der Lehrer:innenhabitus bereits als ‚Schattenriss‘ im Schüler:innenhabitus vorausgesetzt wird, dann muss sich folglich auch mit diesem auseinandergesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund müssen dann auch diese Irritations-, ‚Brechungs‘- und damit sekundären Prägungsversuche der Lehrer:innenbildung reflektiert werden, um zwischen einer vehementen Forderung nach der Vermittlung methodisch angeleiteter Wissensbestände und der wissenschaftlichen Einsozialisation in Forschungs- und Methodendiskurse und den Voraussetzungen und Erfahrungshintergründe der Studierenden gerade zu Studienbeginn eine Abstimmung zu finden, um die Teilnahme an einer meist ungewohnten Wissenschaftspraxis zu sichern.⁵

Studienbezogene Ansprüche einer theoretisierenden Reflexionskompetenz (vgl. z. B. Müller, 2019; Berndt et al., 2017) legen beispielsweise fest, dass Studierende lernen sollen, sich berufsrelevantes Wissen nicht nur rezeptiv anzueignen, sondern es mit Blick auf die Praxis theoretisierend zu verwenden und ihre Sichtweisen zu begründen. Gerade die Wirkungen und Wirkungsannahmen zur Kasuistik sind vor diesem Hintergrund ein Dauerthema in der Lehrer:innenbildung. Für die Arbeit an Fällen aus dem Unterricht vor dem Hintergrund von (meist schulpädagogischen) Einführungsseminaren wurde bereits im Jahre 2000 in der Autoren-Gruppe um Christian Beck festgestellt, dass diese von Irritationen der Studierenden gekennzeichnet waren, die zwar explizit intendiert wurden, wenn diese jedoch in Abwehr und Widerstand mündeten, nur schwerlich zu bearbeiten waren (Beck et al., 2000).

Wurde Unterricht zu Schulzeiten als ‚Mitmachen‘ erfahren und dies in eigene handlungspraktische Orientierungen überführt, kann die explizite Aufforderung der Lehrer:innenbildung, einen distanzierten Blick einzunehmen, nicht nur transformatorische Wirkung entfalten, sondern auch starke Irritationen oder sogar Widerstände erzeugen. Verstärkt werden diese Widerstände dann mitunter durch die Eigenlogiken schulischer und universitärer kultureller Felder, die durch verschiedene Ausbildungsinstitutionen und ihre Akteur:innen mitunter unterschiedlich repräsentiert werden. Deutlich wird darüber, dass es durchaus Studierende gibt, die das vorgegebene ‚Spiel‘ von Distanz und Einlassung, von Fallarbeit, Supervision und Reflexion qua ihrer herkunfts-, studiums- und fachbezogenen Orientierungen

5 Das Aufeinandertreffen verschiedener habitueller Hintergründe auf die Professionalisierungsansprüche in schulpraktischen Studien lässt sich in der Dissertation von Joana Kahlau (2023) nachvollziehen.

gut beherrschen und darüber auch eine harmonische Passung zum geforderten Professionalisierungsverständnis aufweisen; gleichermaßen lässt sich davon ausgehen, dass es auch Studierende gibt, die eine größere Fremdheit aufweisen oder sich zwischen Einlassung und Vermeidung befinden und den vorgegebenen Modus mehr oder weniger adaptieren können. Fraglich ist dann, ob es ausreicht, Widerstände gegen die Ansprüche der Lehrer:innenbildung als Beheimatungsproblem der Studierenden (vgl. Wenzl et al., 2017, 2) oder als Beharrungskräfte zu klassifizieren. Rund zwanzig Jahre nach der Untersuchung von Beck u. a. (2000) lässt sich also ein ähnliches Bild zeichnen. Auch wenn die Forschungslage zum studentischen Umgang mit Fallarbeit sich erheblich ausdifferenziert hat (vgl. exemplarisch Wittek et al., 2021), so bleibt die Bestandsaufnahme hinsichtlich Irritation, mitunter Zumutung, aber auch des reflexionsförderlichen Potenzials erhalten.

Mit Bourdieu gesprochen ließe sich auch im Fall der Lehrer:innenbildung eine kulturelle Willkür konstatieren, die mit symbolischer Gewalt einhergeht. Das Bildungssystem ist demnach nicht nur auf der Ebene schulischer Bildung von kultureller Willkür und Macht geprägt (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971), sondern auch auf der Ebene tertiärer Bildung lassen sich ebenso verschleierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse finden. Ihre Legitimität beziehen diese weniger aus inhaltlichen Vorstellungen, sondern vielmehr entsteht diese als Ergebnis von Auseinandersetzungen, in denen wissenschaftliche, aber auch politische, kulturelle und mitunter auch ökonomische Interessen und schließlich auch diejenigen der Lehrerbildner:innen eine Rolle spielen.

Dies wäre angesichts der Heterogenität von Studierenden und vor dem Hintergrund ungleichheitsbezogener Forschung von einer kasuistischen Lehrer:innenbildung hinsichtlich ihrer eigenen Erwartungen, vorherrschenden Konventionen und Kulturen zu reflektieren. Denn auch hier lassen sich ‚feine Unterschiede‘ ausmachen (Bourdieu 1987). Der Habitus passt dann mehr oder weniger gut zu den feldspezifischen Anforderungen einer universitären Lehrer:innenbildung. Dafür spricht, dass der Habitus v. a. ‚träge‘ ist. Denk-Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ändern sich nicht so ohne weiteres, sondern bleiben über eine längere Zeit konstant, also auch dann, wenn das Feld sich ändert. Dann ist eine kurzfristige Anpassung nicht möglich und kann zu mehr oder weniger offenem Widerstand führen. Gleichzeitig schützt die ‚Trägheit‘, also die Nicht-Passung von Dispositionen und Feld vor Krisen. Bourdieu (2001, 206) bezeichnet dies als „Hysteresis-Effekt“. Es kann also passieren, dass die „Dispositionen mit dem Feld und den für seinen Normalzustand konstitutiven ‚kollektiven Erwartungen‘ in Missklang geraten“ (ebd.). Eine spontane und gegen die Widerständigkeit des eigenen Habitus sich vollziehende Anpassung ist dann nicht möglich, so dass es zu mehr oder weniger grundlegenden Dissonanzen und mit Bourdieu (2012, 183) zu „verpaßten Gelegenheiten“ kommen kann.

Dies ist wiederum für die Lehrer:innenbildung relevant, die mit dem Anspruch, Perspektivenwechsel und Krisen zu initiieren, hier an ihre Grenzen kommt und sensibel agieren muss, damit Bildungsgelegenheiten eben nicht ‚verpasst‘ werden.

5 Fazit

Lehramtsstudierende geraten in der Forschung zur Professionalisierung und zum Lehrer:innenberuf zunehmend in den Fokus, um darüber nicht nur das Lehrer:in-Sein, sondern vor allem auch Aufschlüsse über das Lehrer:in-Werden zu erhalten, indem sich der Frage gewidmet wird, „wie Professionelle in die typischen Handlungsprobleme ihrer jeweiligen Berufe hineinflinden, wie sie diese erkennen, sich ihnen gegenüber verhalten und die dafür erforderlichen Kompetenzen erwerben“ (Bonnet & Hericks, 2013, S. 42).

Die Einnahme einer habitustheoretischen Perspektive ermöglicht es dann, gerade die Idee des ‚Hereinflindens‘ weiter zu verfolgen, in dem vor allem der Umgang mit feldspezifischen Anforderungen rekonstruiert und so letztendlich auch Passungserfahrungen, Krisen und Irritationen sichtbar gemacht werden können. Auf der einen Seite zeigt sich, dass das Herkunftsmilieu, eigene Schulerfahrungen, aber auch Fach- und Organisationskulturen sowie öffentliche Diskurse und Bilder vom Lehrer:innenberuf eine zentrale Rolle gerade auch zu Beginn des Lehramtsstudium spielen. Auf der anderen Seite ist zu berücksichtigen, dass gerade das Feld der Lehrer:innenbildung von Normativitäten und Wirksamkeitsannahmen gerahmt wird, die es erfordern, Absichten, Programmatiken und unbewusst ablaufende Prozesse der Lehrer:innenbildung und der dort tätigen Akteur:innen voneinander zu unterscheiden und zu reflektieren.

Zweifellos sind mit einer habitustheoretischen Lesart Setzungen verbunden, die es fraglich machen, ob sich eigenständige Habitusformationen, also beispielsweise Unterschiede zwischen einem Schüler:innen- und einem Studierendenhabitus rekonstruieren lassen, wenn Prozesse der Anpassung und der Assimilation in den Lehrer:innenberuf zu dominieren scheinen und Beharrungstendenzen vorhanden sind. Gleichzeitig bietet das Habituskonzept jedoch eine heuristische Suchstrategie an, die es ermöglichen kann, herauszufinden, was zu Stabilitäten und zu Irritationen führt, wo Beharren, aber auch Wandel von Dispositionen und Handlungsweisen stattfindet.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 167-192). Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164-177.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung - Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001), 206. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971), 40. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, P., & Waquant, L. J. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS.
- Daniel, A., & Neumann, M. (2022). Schule und Studium. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung* (S. 611-627). Wiesbaden: VS.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihre Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Wiesbaden: VS.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Haverich, A. K. (2020). *Sportlehrer*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*(3), 7-15.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturalistische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103-127). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). 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: 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: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Gibson, A., Kilias, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann die universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“ *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3(2), 5-18.
- Hericks, U. (2007). Fachunterricht und Schulentwicklung. Inhaltliche und methodologische Perspektiven rekonstruktiver Professionalisierungsforschung. Vortrag für die Fakultät für Empirische Humanwissenschaften der Universität des Saarlandes. Zugriff am 21.07.2023 unter <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-saarbruecken-hericks.pdf>
- Hericks, U. (2006). Dem Beruf ein Gesicht verleihen. Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Hilligus (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 79-87). Berlin: Lit Verlag.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holzmayr, M. (2023). *Die Illusion der Berufswahl. Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huber, L. (1991). *Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen*. Universität Bielefeld.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütt, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur - zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S 417-441). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Key, O., & Hill, L. (2018). Die Studieneingangsphase im Umbruch. Anregungen aus den Hochschulen. *nexus impulse*(14).
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43-65.
- Korte, J., Wittek, D., Kowalski, M. & Schröder, J. (Hrsg.) (2023/i.E.). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Košínár, J. (2014). *Professionalisierungsläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Košinár, J. (2020). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 89-106). Münster: Waxmann.
- Košinár, J., & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? – Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344-359.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. (2022). Jugend und Studium. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 845-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Sander, T. (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T., Košinár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liebau, E., & Huber, L. (1985), 315. Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), 314 - 339.
- Loge, L. (2021). *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Maschke, S. (2014). Der Übergang ins Studium als Herausforderung. In N. Ricken, H. C. Koller, & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 209-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, N. (2018). „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Forschung.
- Müller, S. (2019). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173-185). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 15-30). Opladen: Barbara Budrich.

- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium - und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157-184.
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland. Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025-1046.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23(43), 33-45.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum. Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *sowi-online*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>
- Portele, G., & Huber, L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus. Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I. Sommerkorn, N. (Hrsg.), *Identität und Hochschule. Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation* (S. 185-196). Hamburg: AHD.
- Scheid, C., & Wenzl, T. (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schelle, C., Rabenstein, K., & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141-154). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre - Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In *Kasuistik in Forschung und Lehre Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Hilke Pallesen, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: praxeologische Schul-, Professions- und Unterrichtsforschung.

hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de