

## Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer\*innenbildungsforschung - Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen

Košinár, Julia; Laros, Anna

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

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/ssoar.78314>

### Nutzungsbedingungen:

*Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:* <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

*This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:* <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer\*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen

## 1 Einleitung und Anliegen des Beitrags

Längsschnittliche Typologien, die nach den Maßgaben der Dokumentarischen Methode entstehen, erweitern den Erkenntnisgewinn in der Lehrer\*innenbildungsforschung bedeutsam. Zwar geht das wissenssoziologische Konzept der Orientierungsrahmen, die aus impliziten Wissensbeständen rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2014, 2017), von einem hohen Maß an Kontinuität und Stabilität (vgl. Kramer 2020, S. 110ff.) aus. Dennoch ermöglichen *Längsschnittstudien* durch den zeitlichen Aspekt eine zusätzliche Dimension mit einzubeziehen, die Aufschluss über „individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen“ (Asbrand et al. 2013, S. 3) geben kann.

Gemeinsam ist den dokumentarischen Längsschnittstudien, dass dieselben Akteurinnen und Akteure (oder Gruppen, Organisationen) über mindestens zwei Erhebungswellen hinweg untersucht und mögliche Veränderungen konjunktiver Erfahrungsräume bzw. (Prozess-)Verläufe rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Die besondere Herausforderung für Längsschnitt-Typologien besteht darin, dass sich über die erhöhte Komplexität bisweilen methodologische Leerstellen auftun, was seitens der Forschenden „Suchbewegungen“ (Lüdemann 2020, S. 397) ausgelöst hat. Aktuell liegen sowohl zu dokumentarischer Längsschnittforschung (vgl. Thiersch 2020) als auch zur qualitativen Typenbildung (vgl. Bohnsack et al. 2018) zwei Sammelbände vor. Nur in einzelnen Beiträgen werden beide Perspektiven miteinander verbunden (vgl. z. B. Leinhos et al.

2018; Hericks et al. 2018). Die Studien weisen zudem eine große Heterogenität hinsichtlich der Vorgehensweise und der jeweiligen Anwendung der Typenbildung auf. Lüdemann (2020) hat bereits den Versuch unternommen durch die Sortierung vorliegender Studien wesentliche Merkmale und Problemstellungen zu identifizieren. Wir möchten dies im vorliegenden Beitrag<sup>1</sup> mit Blick auf die Lehrer\*innenbildungsforschung weiterführen und fokussieren, schließen sich doch neben methodologischen und methodischen Fragen auch gegenstandsspezifische Herausforderungen an.

Für unsere Ausführungen haben wir fünf Längsschnittstudien ausgewählt, in deren Vollzug Typiken oder Typologien<sup>2</sup> entwickelt wurden (Kap. 2). Es eint sie zudem, dass das Datenmaterial mittels narrativer Interviews erhoben wurde (vgl. Nohl 2006). Während bei Gruppendiskussionen der Diskursverlauf und die „kollektive Strukturierung des handlungsleitenden Wissens“ (Thomsen 2020, S. 192) den Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum und zu den Orientierungsrahmen ebnet, gerät mit dem Einzelinterview, insbesondere bei berufsbiografischen und professionalisierungsbezogenen Fragestellungen, zunächst das Subjekt in den Blick. Die Dokumentarische Methode löst sich in ihrer Grundannahme über die komparative Analyse möglichst früh vom Einzelfall und betont, dass mit der Rekonstruktion des Habitus dieser „keinesfalls (...) individuell gedacht wird. In den Forschungsfokus rückt vielmehr die Typisierung *fallübergreifender* Prozessverläufe“ (ebd., S. 193, H. i. O.). Die Erforschung der Entwicklung lehrberuflicher Professionalität stößt jedoch bei einer typenbezogenen Betrachtung an ihre Grenzen. Die in eigenen Projekten erlebte Limitierung und nicht zuletzt auch die wiederkehrende Frage danach, in welchem Konkretisierungsgrad lehrberufliches Handeln<sup>3</sup> über Orientierungsrahmen und Habitus abgebildet werden kann, macht es unserer Ansicht nach notwendig, die vorliegenden Untersuchungen im Kontext der dokumentarischen längsschnittlichen Lehrer\*innenbildungsforschung diesbezüglich zu sichten und deren Verfahren der Typenbildung zu systematisieren. Dabei halten wir uns eng an die Form der Darstellung und an den Sprachgebrauch der jeweiligen Autoren bzw. Autorinnen. Neben der Absicht, eine Übersicht anzubieten, soll auch – ganz im Sinne der Dokumentarischen Methode – der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* herausgearbeitet werden, um zukünftig Forschenden bewährte Vorgehensweisen, mögliche Herausforderungen und Problem-

- 1 Wir bedanken uns herzlich bei Doris Wittek für ihre konstruktiven Rückmeldungen im Entstehungsprozess.
- 2 Als *Typik* wird die Rekonstruktion von Orientierungen bezogen auf ein Tertium Comparationis bezeichnet, eine *Typologie* umfasst typisierte Orientierungen in zwei und mehr Dimensionen.
- 3 Diese Frage stellt sich insbesondere dann, wenn das Handeln an Qualitätsmerkmalen beruflicher Professionalität bzw. deren Entwicklung angelegt werden soll.

stellungen bereits im Vorfeld näherzubringen. Im 3. Abschnitt werden ausgewählte Herausforderungen aufgegriffen und vertieft. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

## **2 Vorstellung ausgewählter dokumentarischer Längsschnittstudien**

Mit der folgenden Skizzierung vorliegender Studien wird der Versuch unternommen, die jeweilige Vorgehensweise nachvollziehbar darzulegen. Sofern wir die Studien nicht selbst durchgeführt haben, wurden Forschende von uns gebeten, ihr Vorgehen zu erläutern (vgl. 2.4) bzw. unser literaturgestütztes Verständnis von ihrem Vorgehen ggf. zu präzisieren (vgl. 2.2). Die Reihung der Studien erfolgt in der Chronologie ihrer Durchführung und nicht – wie auch denkbar gewesen wäre – entlang der Ausbildungs- und Berufsphasenlogik. Die Chronologie ermöglicht es jedoch, hierüber Entwicklungslinien der Dokumentarischen Methode der letzten Jahre aufzuzeigen. Da unser Beitrag auf die Methodologie und weniger auf inhaltsbezogene Befunde fokussiert, dienen ausgewählte Abbildungen v. a. der Veranschaulichung und Erläuterung methodischer Zwischenschritte und Ergebnisse. Auf eine ausführliche Darlegung der rekonstruierten Typiken und Typologien sowie eine Einordnung der Erkenntnisse im Professionalisierungsdiskurs muss an dieser Stelle verzichtet werden.

Eine frühe, für die rekonstruktive Lehrer\*innenbildungsforschung wegweisende Längsschnitt-Studie, die mit der Bildungsgangtheorie eine berufsbiografische Perspektive einnimmt, ist die Habilitationsschrift von Hericks (2006)<sup>4</sup>. Seine Studie setzte wichtige theoretische und empirische Impulse für die im Folgenden vorgestellten Projekte.

### *2.1 Typisierung der Anforderungsbearbeitung von Referendar\*innen unter Einbezug des Prozesses im Längsschnitt*

In den Jahren 2009-2013 wurde von einer der Autorinnen dieses Beitrags eine Studie zur Anforderungsdeutung und -bearbeitung von Referendar\*innen (vgl. Košinár 2014) durchgeführt. Im Zentrum standen acht Lehramtsanwärter\*innen, die über 16 Monate forschend begleitet wurden. Das Datenmaterial wurde

4 Wir erwähnen Hericks Studie hier nicht umfänglich, da er keine Typenbildung im Sinne der Dokumentarischen Methode vorgenommen, sondern die Fälle entlang von Grunddimensionen eingeordnet und mögliche Bewegungen über den Längsschnitt beobachtet hat.

mittels teilnehmender Beobachtung sowie über Interviews in vier Erhebungswellen generiert. Für die Rekonstruktion der Orientierungen wurde zunächst fallimmanent das gesamte Interviewmaterial bestehend aus bis zu acht Interviews pro Referendar\*in analysiert. Die im offenen Analyseprozess herausgearbeiteten Suchstrategien wurden im Prozess der komparativen Analyse von zunächst vier Fällen auf zwei Tertia Comparationis reduziert: 1. Das *Passungserleben* bildete sich über den Umgang mit den Rahmenbedingungen und die Adressierung und Wahrnehmung der Ausbilder\*innen ab. 2. Das *Professionalisierungsverständnis* umfasste die Professionalitätskonstruktionen der Referendar\*innen und ihre Vorstellungen von beruflicher Entwicklung, ihren Umgang mit Anforderungen und Krisen etc. Die Komparation aller acht Fälle erfolgte dann von Erhebungswelle zu Erhebungswelle. Es ließen sich so Differenzen bezüglich der handlungsleitenden Orientierungen sowohl zwischen den Fällen als auch über die Erhebungen hinweg herausarbeiten und zeitlich einordnen. In der Typik *Passung* wurden zwei Orientierungen rekonstruiert und in der Typik *Professionalisierung* drei (vgl. Abb. 2.1).

Über die Längsschnittbetrachtung wurde erkennbar, dass sich bei sieben der acht Fälle *der Umgang mit den vorbefindlichen Passungsverhältnissen* zunächst als „diffuse Passungserwartung“ abbildet, die sich über die Erhebungswellen hinweg bei allen Fällen zur „konturierten Passungsgestaltung“ wandelt (vgl. Abb. 2.1). Dieser Prozess, der in der Regel mit mehr Sicherheit in den Lerngruppen, im Kollegium und im Schulhaus einhergeht, stellte sich als ein für das Referendariat offenbar konstitutives Merkmal heraus.

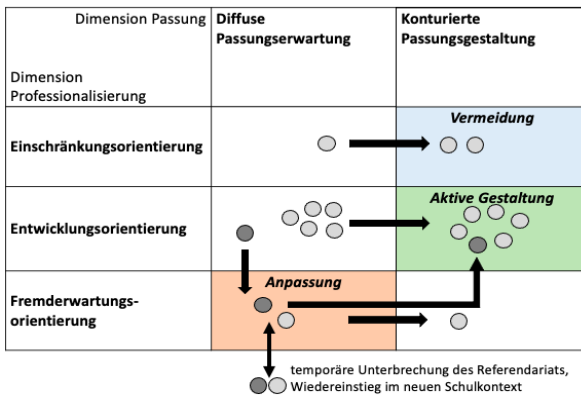


Abb. 2.1: Zweidimensionale sinngenetische (relationale) Typologie mit Fallbewegungen (in Anlehnung an Košinár 2014, S. 254)

Dieser Wandel vollzog sich jedoch fallspezifisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Das zweite Tertium Comparationis, die *Professionalisierungsorientierung*, weist eine höhere Stabilität auf. Rekonstruiert wurden Einschränkungs-, Entwicklungs- oder Fremderwartungsorientierungen. Veränderungen konstituieren sich hier nur temporär und im Zustand der Krise (z. B. Nicht-Passungserleben an der Schule, vgl. dunkelgrauer Punkt/Fall), die noch nicht gelöst wurde.

Dies lässt vermuten, dass es sich bei der Professionalisierungsorientierung um eine habituelle Disposition handelt, die im Verlauf der Bildungsbiografie inkorporiert und phasen- und feldunabhängig handlungsleitend wird. Jedoch kann auch sie unter empfundenem Anpassungsdruck oder nicht zu lösenden Krisen von anderen Ausprägungen überlagert werden (vgl. Košinár 2019).

Die in Abb. 2.1 dargestellte zweidimensionale Typologie<sup>5</sup> versucht die Prozessdynamik in den Fällen über die Pfeile abzubilden. Die farbigen Felder kennzeichnen, wo sich, über die Erhebungswellen hinweg betrachtet, Relationen typisierter Orientierungen in beiden Dimensionen zeigen, die, über den Längsschnitt betrachtet, dauerhafter auftreten als andere mögliche Relation. Es wurden drei Typen herausgearbeitet, deren Modi Operandi bezogen auf ihren Umgang mit den Anforderungen im Referendariat in den Begriffen „Vermeidung“, „Aktive Gestaltung“ und „Anpassung“ ihren Ausdruck finden. Der Prozess erschließt sich aber erst, wenn man den typischen Umgang mit den Anforderungen über den gesamten Längsschnitt betrachtet (Abb. 2.2)

Die Stabilität der *professionalisierungsbezogenen* Orientierungen konnte über eine weitere Befragung der Untersuchungsteilnehmer\*innen (N = 6) nach ca. 2,5 Jahren im Beruf bestätigt werden (vgl. Košinár 2019). Leider liegt aufgrund der Panelmortalität keine Sättigung der Typen vor, aber über Repräsentanten\*innen der drei rekonstruierten Typen war es möglich, die Bedeutung der Phasen- und Kontextspezifika herauszuarbeiten und den Orientierungsrahmen über den gesamten Längsschnitt zu bestimmen. Hinsichtlich des Tertium Comparationis *Passung* findet sich – sofern der Berufseinstieg in einem neuen Schulumfeld erfolgte – die Reproduktion der Bewegung von einer „diffusen Passungserwartung“ hin zur „konturierten Passungsgestaltung“. Beim Typ *Vermeidung* lässt sich im bewertungsfreien Raum, der nach der Verbeamtung endgültig geschlossen zu sein scheint, eine Enaktierung beobachten, die in eine „progressive Umgebungsgestaltung“ mündet (ebd., S. 256)

5 Zum Zeitpunkt der Entstehung der Studie, war die Relationale Typenbildung (vgl. Nohl 2013) noch nicht bekannt. Es wird daher hier noch von einer zweidimensionalen sinn-genetischen Typologie (vgl. Košinár 2014) gesprochen.

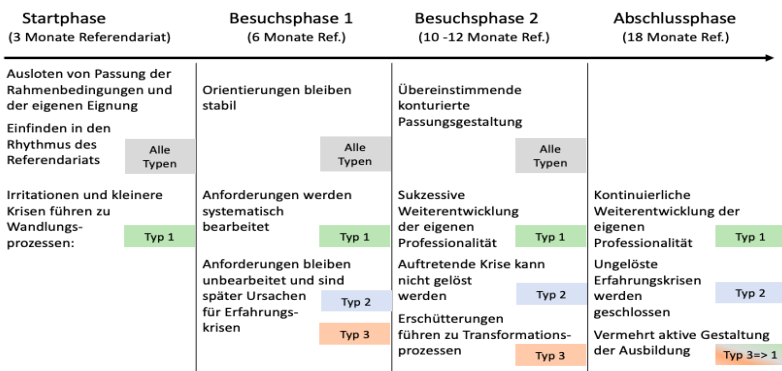


Abb. 2.2: Prozessverlauf in den Typen *Active Gestaltung* (1), *Vermeidung* (2) und *Anpassung* (3) (vgl. Košinár 2014, 268)

## 2.2 Typisierung von Spannungsfeldern zwischen *Habitus* und *Norm* im Berufseinstieg

Das längsschnittlich angelegte DFG/SNF-Projekt „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrpersonen“ (KomBest, 2013-2017) beforschte den Prozess des Berufseinstiegs mit einer quantitativen und einer qualitativen Herangehensweise und verglich dabei länderspezifische sowie schulstufenspezifische Fragestellungen miteinander. In der rekonstruktiven Teilstudie des Projekts wurden aus dem Gesamtsample der per Fragebogen befragten Lehrpersonen 30 Teilnehmende kriteriengeleitet ausgewählt. Diese Lehrpersonen (17 aus Deutschland, 13 aus der Schweiz) wurden zu vier Zeitpunkten während der ersten beiden Jahre ihres Berufseinstiegs im Abstand von je sechs Monaten themengeleitet und erzählgenerierend interviewt.

Zunächst lag der Fokus darauf, wie sich die „*Struktur der Handlungspraxis* – verstanden als berufsbezogener *Habitus* im Sprechen berufseinstiegender Lehrpersonen dokumentiert“ (Hericks et al. 2018, S. 52, H. i. O.). Geplant war eine relationale Typenbildung hinsichtlich möglicher länderspezifischer Differenzen. Im Zuge der Auswertung kamen jedoch zunehmend die „*modi operandi* der Bearbeitung von *Spannungsverhältnissen* zwischen den berufsbezogenen *Habitus* der Lehrpersonen und den von ihnen wahrgenommenen *Normen*“ (ebd., H. i. O.) in den Blick. Damit schloss sich das Forschungsteam an die Ausführungen zur Erweiterung des Konzepts des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (vgl. Bohnsack 2017) an und modifizierte das geplante methodische Vorgehen im laufenden Projekt.

Für den Auswertungsprozess bedeutete dies, dass zunächst eine Differenzierung in Orientierungsrahmen im engeren Sinne (= der berufsbezogene Habitus) und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (= Modus Operandi der Bearbeitung der je bestehenden Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen) (vgl. Hericks et al. 2018, S. 54) vorgenommen wurde. Davon ausgehend wurden die erwähnten Spannungsverhältnisse betrachtet, indem die „Art und Weise der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen (berufsbezogenen) Normen“ (ebd., S. 57) rekonstruiert wurde. Dies mündete – zunächst unter Einbezug des Datenmaterials von t1 – in die Rekonstruktion einer Basistypik, die die „typische Spannweite von Orientierungen der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm“ (Sotzek et al. 2017, S. 9) umfasst. Im Falle der KomBest-Studie waren dies „die Pole eines modifizierenden und eines konsolidierenden modus operandi“ (Hericks et al. 2018, S. 58) (vgl. Abb. 2.3).

<b>Basistypik</b> Art und Weise der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen (Orientierungsrahmen im weiteren Sinne)		
<b>konjunktiver Erfahrungsraum</b>	<b>Organisationsbezogene Interaktion</b>	<b>Unterrichtsbezogene Interaktion</b>
<b>Untertypiken</b> erfahrungsraumspezifische berufsbezogene Habitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinne)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bemühen um Positionierung</li> <li>- Bemühen um Gewissheit</li> <li>- Zutrauen in die eigenen Ressourcen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Vermittlungsbezug</b> (z.B. selbstbezogen, tätigkeitsbezogen, systematikbezogen, aneignungsbezogen)</li> <li>- <b>Fürsorgebezug</b></li> </ul>
<b>Wahrgenommene Normen</b> (Beispiele) (Orientierungsschemata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung an Disziplin und Regeln</li> <li>- Orientierung an Empathie und Interesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung am Curriculum</li> <li>- Orientierung an nicht-fachlichen Tätigkeiten</li> </ul>

Abb. 2.3: Rekonstruierte mehrdimensionale Typologie des KomBest-Projekts (in Anlehnung an Wittek et al. 2020, S. 302)

Modifizierend meint hier, dass eigene habituell verankerte Vorstellungen in Auseinandersetzung mit der Norm eher infrage gestellt und alternative Handlungsoptionen durchgespielt werden sowie eher eine Bereitschaft besteht, das berufliche Handeln an wahrgenommene Normen anzupassen. Dahingehend distanzieren sich Fälle des konsolidierenden Basistyps eher von Normen und sie versuchen, den eigenen Habitus in Abgrenzung zu solchen Normen durchzusetzen. Handlungsalternativen werden allenfalls potenziell oder unreal gedanklich durchgespielt (vgl. Wittek et al. 2020, S. 304). Beide rekonstruierten Pole der Basistypik finden sich im Datenmaterial je bezogen auf zwei erfah-



rungsraumspezifische Typiken (die unterrichtsbezogene und die organisationsbezogene Interaktion). Dies bedeutet, dass sich beide Modi Operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen bezogen auf die zwei konjunktiven Erfahrungsräume sowie weiter ausdifferenzierte erfahrungsraumspezifische berufsbezogene Habitus finden (Abb. 2.3)<sup>6</sup>.

Bezogen auf den Umgang mit den Daten aus der Längsschnitterhebung wurde, wie auch in der obigen Referendariatstudie (2.1), das gesamte Interviewmaterial je Untersuchungsteilnehmer\*in als ein „Fall“ betrachtet (Wittek et al. 2020, S. 298). Für die Rekonstruktion von Prozessen des Veränderns und Stabilisierens wurde im zweiten Schritt das Material aus t4 rekonstruiert, um zu überprüfen, ob sich die Fälle denselben rekonstruierten Typen aus der ersten Erhebungswelle zuordnen lassen oder ob sich Unterschiede zeigen, die auf einen Wandel hinweisen. Hinsichtlich möglicher Transformationsbewegungen ist eine zentrale Erkenntnis der KomBest-Studie die grundsätzliche Stabilität des berufsbezogenen Habitus in der Zeit des Berufseinstiegs. Das Forschungsteam erkennt aber sich andeutende Habitusirritationen, die, sofern eine Projektfortführung möglich wäre, nach den Dimensionen der Intensität und Dauer weiter ausdifferenziert werden und damit den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen zum Habituswandel bilden könnten (vgl. ebd.).

### 2.3 Vergleich ausbildungs- und berufseinstiegsbezogener Querschnitts-Typologien

Unser eigenes Projekt „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg“ (PH FHNW, 2014-2017) beforschte im Kontext der einphasigen Lehrer\*innenausbildung in der Schweiz zwei berufsbiografische Phasen. Der Längsschnitt umfasste den letzten Studienabschnitt von Primarschulstudierenden (t1, n=14) und ihren Berufseinstieg nach 1,5 Jahren (t2, n=12). Da sich auf unseren Aufruf fast ausschließlich Studierende im letzten Studiensemester meldeten, wurde im Interview eine Retrospektion auf die Studienzeit vorgenommen. Im Zentrum des Interesses stand, worin sich für Studierende in den Schulpraktika Anforderungen konstituieren, wie sie diese rahmen und bearbeiten. Das theoretisch festgelegte Tertium Comparationis war somit die *Anforderungsdeutung und -bearbeitung*.

6 Im Rahmen des Beitrags kann die komplexe Typologie nur skizziert werden; eine ausführliche Darstellung findet sich in der zitierten Literatur.

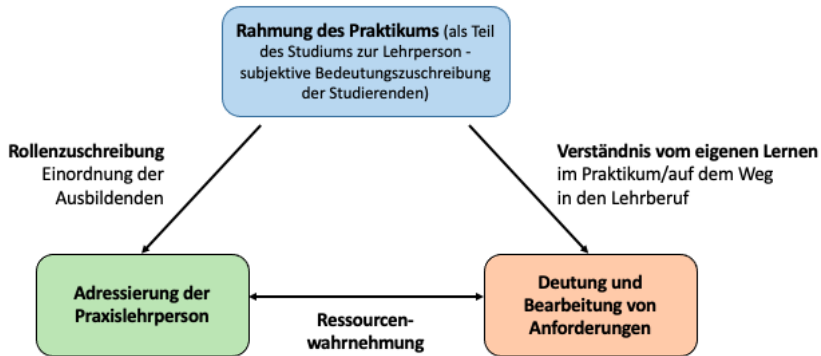


Abb. 2.4: Relationierung von praktikumsbezogenen (Handlungs-)Orientierungen (eigene Darstellung)

Weitere Vergleichsdimensionen wurden im Zuge der komparativen Analyse von zunächst fünf Kernfällen herausgearbeitet. So erwies sich z. B. die *Adressierung der Praxislehrpersonen*, gemeint ist die Zuschreibung ihrer Rolle und Funktion durch die Studierenden, die in ihren Klassen ihre Praktika absolvieren, als strukturierendes Vergleichsmoment. Auch wurden die Praktika als Studienelement unterschiedlich gerahmt. Im Zuge der relationalen Typenbildung wurden Relationen zwischen den typisierten Orientierungen in allen drei Dimensionen erkennbar. Wie Abb. 2.4 veranschaulicht, erwies sich die *Rahmung des Praktikums* (bzw. der Praktika als Studienelement) als primäre Orientierung (vgl. Košinár & Schmid 2017).

Es konnten vier relationale Typen identifiziert werden, deren *Modi Operandi* der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2013) unterschieden werden konnten als „Selbstverwirklichung“, „Vermeidung“, „Entwicklung“ und „Bewährung“. Beim „Selbstverwirklichungstyp“ dient das Praktikum als *Realisierungsraum eigener Ideen*, die Praxislehrperson wird als *Ermöglichende* adressiert und Anforderungen konstituieren sich dort, wo Handlungsräume eingeschränkt werden – um nur ein Beispiel zu nennen.

Aufgrund der Bereitschaft von 12 Studienabgänger\*innen, auch in der Phase ihres Berufseinstiegs für Interviews zur Verfügung zu stehen, entstand das Längsschnittdesign. Im Unterschied zu den beiden zuvor referierten Projekten (vgl. 2.1 und 2.2) wurde für jede Erhebungswelle eine Querschnittstypologie entwickelt. Dabei warf die mögliche Vergleichbarkeit der Typologien methodologische Fragen auf: Da sich die Tertia Comparationis zu t1 bewährt hatten, wurden für die zweite Erhebungswelle zunächst dieselben Dimensio-

nen zugrunde gelegt und nur berufsphasenspezifisch modifiziert (z. B. Rahmung des Praktikums => Rahmung des Berufseinstiegs). Dieses deduktive, im Versuch des längsschnittlichen Typologievergleichs offenbar unumgängliche Vorgehen (vgl. 3.2), widerspricht jedoch der Dokumentarischen Methode, da „bereits vor der empirischen Analyse die für die Typenbildung relevanten gegenstandsbezogenen Kategorien und Konzepte festgelegt werden“ (Stützel 2020, S. 52).

Diesem Umstand wurde mit möglichst großer Offenheit gegenüber dem Datenmaterial und mit einem neuen Forschungsteam begegnet. Die Analyse zu t2 zeigte, dass die Wahrnehmung der eigenen (begrenzten) Handlungsfähigkeit im Berufseinstieg zu einem Aushandlungsprozess mit den systemimmanenten Rahmenbedingungen führt. Entsprechend haben wir das Tertium Comparationis „Adressierung der Praxislehrperson“ in „Orientierungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen und des jeweiligen schulischen Kontextes“ verändert.

Betrachtet man die Typologien über beide Erhebungszeitpunkte hinweg (Abb. 2.5) so lässt sich eine hohe Stabilität bei drei relationalen Typen zu t1 und t2 ausmachen, die die Ausbildungs- und Berufsphase in vergleichbarer Weise rahmen. Auch mit Blick auf die Fälle finden sich überwiegend Einmündungen in den strukturidenten Typus. Mit dem relationalen Typ „Bewährung“ wurde jedoch ein explizit *ausbildungsphasenspezifischer* Typus zu t1 ausgemacht, der sich daran abarbeitet, in den gegebenen Strukturen im Ausbildungskontext vor Bewertungsbefugten die Befähigung zur Lehrperson unter Beweis zu stellen. Zu t2 orientieren sich die dort eingeordneten vier Fälle entweder stärker an beruflichen Passungsfragen und suchen sich im neuen Kontext Bezugspersonen analog zur Praxislehrperson (Typ „Anpassung“) oder sie sind – anders als während der Ausbildung – an einer autonomen Anforderungsbearbeitung orientiert (Typ „Bewältigung“). Insofern lässt sich bei Letzteren eine Enaktierung ausmachen, während Erstere ihre Orientierungen in der neuen Berufsphase reproduzieren.

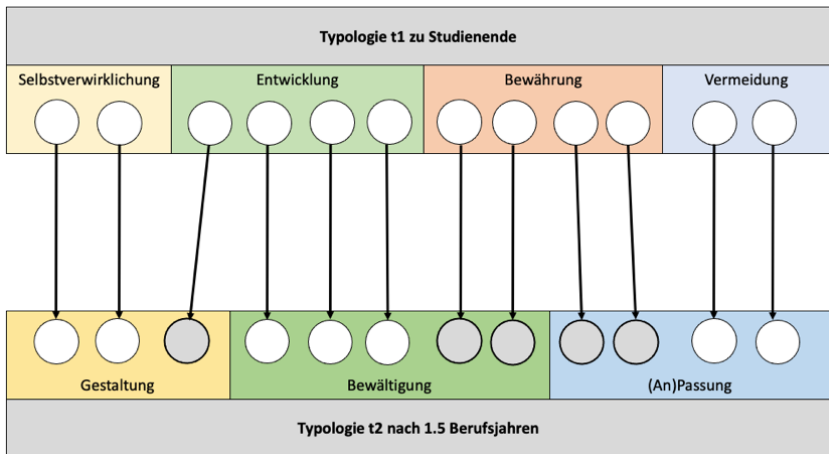


Abb. 2.5: Verteilung der Fälle in den relationalen Typen zu t1 und t2 (Košinár & Laros 2020, S. 260)

Für eine tiefere Betrachtung dieser Reproduktion von (Handlungs-)Orientierungen und um den phasenübergreifenden Typenwechsel (Bewährung) nachzuvollziehen, wurden über Einzelfälle mögliche Fallbewegungen betrachtet und – unter Einbezug des Entwicklungsaufgabenkonzepts als Heuristik – Prozesse der Einlassung und Bearbeitung von Anforderungen (bzw. deren Vermeidung) nachgezeichnet (vgl. Laros & Košinár 2019; Košinár & Laros 2018).

#### 2.4 Relationierung phasenspezifischer Basistypiken aus zwei Erhebungswellen im Studium

Die erst kürzlich abgeschlossene Dissertation von Joana Kahlau zu „(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen: Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Universität Bremen, 2016-2020) beforschte, inwiefern sich Lehramtsstudierende über die Schulpraxis bzw. im Rahmen der optional anwählbaren Studien-Praxis-Projekte (SPP) professionalisieren (vgl. Kahlau, i.V.)<sup>7</sup>. Theoretische Eckpunkte für die Beforschung von

<sup>7</sup> Da die Dissertation zum Zeitpunkt der Verfassung unseres Beitrags noch nicht veröffentlicht ist, beziehen sich unsere Ausführungen und die Abbildungen auf die Präsentationsfolien vom Disputationsvortrag am 16.4.2021 an der Universität Bremen (Kahlau, unveröff.).

Professionalität bilden zum einen das Habituskonzept (Helsper 2019) als „stabilisierendes Konzept“ (Kahlau, unveröff.) und zum anderen das „dynamische Entwicklungsaufgabenkonzept“ (ebd.) wie es von Hericks (2006) dargelegt wurde. Das ursprüngliche Ziel der Studie bestand darin, Professionalisierungsprozesse als (Habitus-)Transformationen nachzuzeichnen, was aber – vermutlich aufgrund der Zeitspanne von nur ca. acht Monaten zwischen beiden Erhebungen – nicht möglich war. Das Ziel der Studie wurde dahingehend modifiziert, Potenziale für mögliche Transformationen in den verschiedenen rekonstruierten Typen herauszuarbeiten. Das Sample bildeten neun Masterstudierende der Lehrämter Grundschule und Gymnasium/Oberschule eines SPP-Durchgangs, die mithilfe narrativer Interviews zu zwei verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden: vor Beginn des Seminars und nach Abschluss des SPP. Schwerpunkt der ersten Befragung bildeten eine Retrospektion auf das bisherige Studium und die Antizipation des vor ihnen liegenden SPP, während in der zweiten Befragung eine Retrospektion auf die Erfahrungen im SPP vorgenommen wurde.

Im Auswertungsprozess wurde zunächst für jede Erhebungswelle t1 und t2 die je spezifische Basistypik (vgl. Bohnsack 2013) herausgearbeitet. Zu t1 wurden über das Tertium Comparationis „antizipierte Berufsverständnisse“ verschiedene Studierendenhabitus rekonstruiert, die, so Kahlau (unveröff.), den Orientierungsrahmen im engeren Sinne abbilden. Sie identifiziert zwei Haupttypen von Studierendenhabitus, deren unterschiedliche Ausprägungen von der Autorin als Untertypen gefasst werden: den Typus „Fachorientierung“ mit den Untertypen „Fach als Selbstbezug“ und „Fach als Fremdbezug“ und den Typus „Sozialorientierung“ mit den Untertypen „diffuser Sozialraum“ und „asymmetrisch-strukturierter Sozialraum“. Für beide Untertypen des Typus „Fachorientierung“ wurde der Studierendenhabitus 1 „Einlassen in Transition“ ermittelt, der als „eher professionalisierungsförderlich“ gedeutet wird. Beim Typus „Sozialorientierung“ unterscheidet Kahlau zwei Studierendenhabitus: Untertyp „diffuser Sozialraum“ mit einer „Orientierung an Geselligkeit“ entspricht dem Studierendenhabitus 2 „Verhaftung im Schüler\*innenhabitus“ und Untertyp „asymmetrisch-strukturierter Sozialraum“ dem Studierendenhabitus 3 „antizipierter Lehrer\*innenhabitus“ (ebd.).

Bei der Auswertung des Datenmaterials aus Erhebungswelle t2 lag das Forschungsinteresse auf den wahrgenommenen Anforderungen und deren Bearbeitung und bildet somit das zweite Tertium Comparationis. Wie auch das Forschungsteam der KomBest-Studie (vgl. 2.2) unterscheidet Kahlau hier zwischen dem Orientierungsrahmen i. e. S. und dem Orientierungsrahmen i. w. S. (vgl. Bohnsack 2017). In der Basistypik wurden die Typen „Orientierung am Neuen“ und „Orientierung am Bekannten“ als Orientierungsrahmen i. e. S. herausgearbeitet. Als Orientierungsrahmen i. w. S. wurden unterschiedliche Modi der Anforderungsbearbeitung gefasst und deren Ausprägungen ebenfalls in Untertypen unterschieden. Für den Typ „Orientierung am Neuen“ z. B. zeigt

sich die Handlungspraxis im „Modus Aktion: Anforderung als Herausforderung“, der sich in die Untertypen „Anforderungen suchen“ und „Anforderungen ausbalancieren“ aufgliedert (Kahlau, unveröff.).

Beim Vergleich des Vorgehens von Kahlau zu beiden Erhebungszeitpunkten deutet sich an, dass das Tertium Comparationis zu t2, das auf die Handlungspraxis verweist, die Hinzunahme weiterer Dimensionen, die diese Handlungspraxis in verschiedenen Kontexten abbilden, nahelegt. Kahlau legt die Dimensionen „Zusammenarbeit“, „Rollenkonstruktion“ und „Theorie-Praxis-Relationierung“ an, um hierüber Anschluss an das Konzept der Entwicklungsaufgaben herzustellen. Jede Dimension wird hier als Typik bezeichnet, die zur Basistypik additiv hinzugefügt wird. Aus der Gesamtheit der rekonstruierten Orientierungen je Fall bildet Kahlau auf einer abstrakteren Ebene die Typen zu t2.

Da sich in der Längsschnittbetrachtung Zusammenhänge zwischen beiden Basistypiken zeigten (vgl. Abb. 2.6), wurden diese in eine relationale Typenbildung überführt (vgl. Nohl 2019).

Basistypik 1	Fachorientierung	Sozialorientierung	
Basistypik 2	Orientierung am Neuen Modus der Aktion	Orientierung am Bekannten Modus der Reaktion	Orientierung am Bekannten Modus des Erhalts
	Professionalisierungstyp 1	Professionalisierungstyp 2	Professionalisierungstyp 3
	Fachorientierung	Sozialorientierung	Sozialorientierung
	Orientierung am Neuen Im Modus der Aktion	Orientierung am Bekannten Im Modus der Reaktion	Orientierung am Bekannten Im Modus des Erhalts

Abb. 2.6: Relationale Typologie von Basistypiken im Längsschnitt (in Anlehnung an Kahlau unveröff, Folie 14.)

Auf diese Weise konnte Kahlau eine Professionalisierungstypologie herausarbeiten, die die Relation zwischen den rekonstruierten Studierendenhabitus und dem Modus Operandi der Bearbeitung von Anforderungen darlegt, womit zwar Rekonstruktionen aus zwei Zeitpunkten vorliegen, aber, da das Tertium Comparationis unterschiedlich war, keine Längsschnitttypologie.

Mit der Identifizierung von Professionalisierungstypen kennzeichnet die Autorin zugleich erwartbare Professionalisierungs- und Transformationsbewegungen, die sie aufgrund der Entwicklungsorientierung und der Einlassung auf Neues sowie unter Einbezug weiterer relevanter Professionalitätskategorien (z. B. Fachlichkeit, Reflexivität, Theorie-Praxis-Relationierung) vorrangig Typ 1 zuschreibt, während sie die Typen 2 und 3 als weniger „professionalisierungsförderlich“ einschätzt (Kahlau, i.V.). Inhaltlich ergeben sich erkennbare Anschlüsse an die Professionalisierungsorientierungen der Referendariatstudie

(2.1). Zugleich regt Kahlau mit ihrem Vorgehen eine Kombination verschiedener typenbildender Verfahren der Dokumentarischen Methode an.

## 2.5 *Typisierung des Umgangs mit studienphasenspezifischen Entwicklungsproblemen und (Handlungs-)Orientierungen in Querschnittstypologien*

Die jüngste unter den hier vorgestellten Studien ist unser eigenes, vom Schweizer Nationalfonds (SNF) gefördertes Projekt „Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen in den Berufspraktischen Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse“ (2017-2020). Das Projekt gliederte sich in zwei Teilstudien. In der für unseren Beitrag relevanten Längsschnitt-Interviewstudie bildeten die Erfahrungen der Studierenden im Kontext ihrer drei über den Studienverlauf verteilten Praxisphasen den Forschungsgegenstand, wobei der Fokus auf den handlungspraktischen Erfahrungen, den Aushandlungsprozessen mit den wahrgenommenen Anforderungen und erlebten Krisen in Studium und Praktikum sowie auf dem Zusammenspiel mit anderen Akteur\*innen lag. Da der Längsschnitt über den dreijährigen Studienverlauf<sup>8</sup> angelegt war, erfasst die Untersuchung die gesamte Ausbildungsphase von Schweizer Primarschulstudierenden<sup>9</sup>. Die Teilnehmer\*innen (N = 35<sup>10</sup>) wurden zum Ende des 1. Studienjahrs über die Anwahl ihres Praktikumsplatzes in einer von drei als Forschungsschulen ausgeschrieben Partnerschulen rekrutiert.

Inhaltlich erweist sich diese Studie als anschlussfähig an unser Vorgängerprojekt (vgl. 2.3) und verortet sich ebenfalls im berufsbiografischen Professionalisierungsparadigma. Wie auch in der Studie von Kahlau (vgl. 2.4) bilden das Habituskonzept und das Konzept der Entwicklungsaufgaben den theoretischen Referenzrahmen. Bei der Anlage des Längsschnitt-Forschungsdesigns wurde auf vorliegende Erfahrungen aufgebaut und zunächst eine relationale Typenbildung hinsichtlich typisierter Orientierungen in den erwähnten thematischen Foki angestrebt. Ziel war auch hier, die phasenspezifischen Unterschiede mittels eines Typologievergleichs herauszuarbeiten. Im Zuge der reflektierenden Interpretation zeigte sich jedoch, dass je Erhebungswelle ein übergeordnetes, phasenspezifisches Orientierungsproblem erkennbar wird, das

- 8 Schweizer Primarschulstudierende absolvieren als Regelstudienzeit ein Bachelorstudium (6 Semester).
- 9 Im Rahmen des QLB-Projekts KALEI werden zurzeit auch in Deutschland Studierende des Lehramts über die Dauer ihres gesamten Studiums hinweg im Längsschnitt berufsbiografisch befragt (vgl. Schmidt & Wittek 2019).
- 10 Als Sample für die Typologien haben wir N = 24 zu t1 bestimmt, um trotz erwarteter Panelmortalität mind. 20 Fälle in der Längsschnitt-Typologie und zugleich eine realisierbare Samplegröße zu haben.

die Praktikumserfahrungen strukturiert und rahmt und den jeweiligen phasenspezifischen konjunktiven Erfahrungsraum bildet.

So wurde für das erste Studienjahr „der Studieneintritt als berufsbiografischer Transitionsprozess“, für das zweite Studienjahr „das Durchleben des Langzeitpraktikums in zwei Innovationsfeldern<sup>11</sup>“ und im letzten Studienjahr „die Antizipation eigener Handlungsfähigkeit im bevorstehenden Berufseinstieg“ konstitutiv. Das jeweilige Orientierungsproblem bildete das erste Tertium Comparationis für die Fallkomparationen. Methodologisch anspruchsvoll war im Folgenden die Bestimmung dessen Verhältnisses zu den weiteren – deduktiv und abduktiv angelegten – Vergleichsdimensionen (vgl. Abb. 2.4 und 2.7).

Das phasenspezifische Orientierungsproblem wurde als Basistypik resp. professionalisierungstheoretisch als „Entwicklungstypik“ gefasst. Wie auch in der Studie von Kahlau (2.4) wurden für die nähere Bestimmung der Handlungspraxis in der Professionalisierungsforschung weitere Dimensionen angelegt (hier: Bedeutung des Praktikums, Konstituierung von Anforderungen und Krisen, Adressierung der Praxislehrperson und der Tandempartner\*in). Im nächsten Schritt wurde geschaut, ob sich Relationen zwischen den typisierten Orientierungen jener Fälle ausmachen lassen, die über die rekonstruierten Orientierungsrahmen in der Basistypik einem Typus zugeordnet wurden. Wir sind davon ausgegangen, dass eine Relation typisierter Orientierungen auf einen bestimmten Habitus verweist bzw. diesen durch die Bestimmung typischer Handlungspraxis und Deutungsmuster zu präzisieren hilft. Relationen zeigten sich je Typus in einer unterschiedlichen Anzahl an Dimensionen (Abb. 2.7).

Insbesondere zeigten sich Unterschiede je Typus zwischen der Deutung von Anforderungen (zumeist übereinstimmende Orientierung, z. B. als Herausforderung, als Entwicklungschance, als Bedrohung) und deren Bearbeitung, wo sich teilweise unterschiedliche Praktiken (Abb. 2.8, Zeile 3) finden.

11 Die „Innovation“ begründet sich durch die damals neu eingeführte Langzeitpraktikumsform Partnerschuljahr, das sowohl für die Schulen als auch für die Dozierenden Betreten von Neuland darstellte.



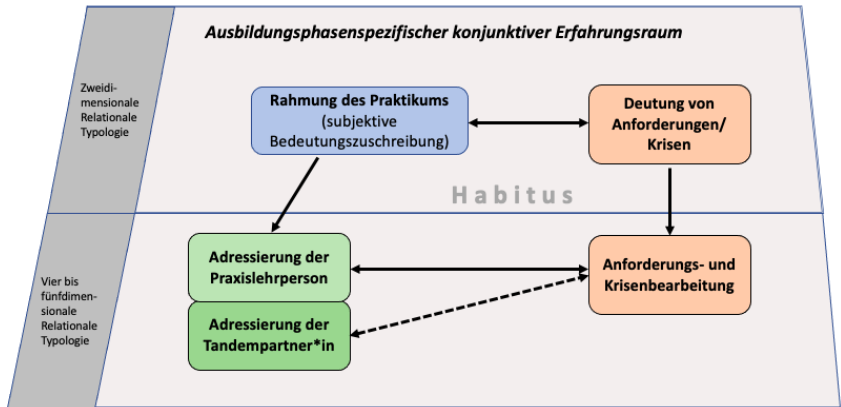


Abb. 2.7: Lage relationaler Typen im ausbildungsphasenspezifischen konjunktiven Erfahrungsraum (eigene Darstellung)

Die zentrale methodologische Herausforderung bestand darin, das Verhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen in der Basistypik und dem relationalen Typus zu bestimmen. Schon in der Studie „Anforderungen“ (vgl. 2.3) wurde eine relationale Typologie typisierter Orientierungen anhand der Vergleichsdimensionen herausgearbeitet. Jedoch erfasst diese, so die von uns wahrgenommene Limitierung, verschiedene Handlungsorientierungen, nicht aber den Habitus der Studierenden. Erst die Bestimmung des konjunktiven Erfahrungsraums und der *Modi des Umgangs mit dem phasenspezifischen Entwicklungsproblem* ermöglichen die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, den wir als *praxisphasenspezifischen, ausbildungsbezogenen Habitus der Studierenden* verstehen. Dies wird beispielhaft an der Auswertungstabelle der 2. Erhebung (Ende Partnerschuljahr) dargelegt (Abb. 2.8).

	<b>Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase</b>	<b>Abgrenzung</b>	<b>Erweiterung</b>	<b>Entwicklung</b>	<b>Erkundung</b>	<b>Bewährung</b>
<b>Ausbildungsbezogener Habitus</b>		Partnerschulphase als <i>Zumutung und Überforderung</i>	Partnerschulphase als <i>Erfahrungs- und Erweiterungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Entwicklungsraum mit dem Ziel der Realisierung eigener Ideale</i>	Partnerschulphase als <i>Erkundungs- und Erfahrungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Bewährungsraum</i>
<b>Bedeutung des Partnerschulpraktikums (Praktikumsorientierung)</b>		Potenzielles Entwicklungsangebot, das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt bzw. verunmöglicht ist	Erweiterung eigener Fähigkeiten; Anforderungen in der Realität Schule (aktiv) begegnen	Konfrontation mit Begrenzungen des lehrberuflichen Handelns, und intensives Arbeiten an deren Überwindung.	Erkundung möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson mit dem Ziel eigener Sicherheits-erlangung	(Wertvolles) Entwicklungsangebot, das durch PH und Praxislehrperson vorstrukturiert und angeleitet ist.
<b>Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung</b>		<b>Keine Bearbeitung (Schließung)</b> Gründe für Nicht-Bearbeitung werden angegeben	<b>Annahme und Einlassung</b> Bei unterschiedlicher Bearbeitung	<b>Bearbeitung</b> Teilweise im Austausch mit anderen (Tandem, Praxislehrperson)	<b>Keine Bearbeitung</b> Krisen und Anforderungen werden wahrgenommen.	<b>Bearbeitung</b> in der Regel mit und durch Praxislehrperson
<b>Adressierung der Praxislehrperson (Pxl)</b>		<b>Pxl als Quelle der Entlastung</b> soll durch Reduktion der Anforderungen und Erwartungen Entlastung bieten	<b>Pxl als Ermöglichende</b> soll Raum für eigene Ideen und Ausgestaltung geben	<b>Pxl als Ermöglichende</b> sowie als <b>Vorbild</b> der Realisierung der Idealbilder	<b>Pxl als Beraterin, (Coach)</b> Soll nah dran sein, Vorschläge anbringen und an den eigenen Anliegen orientiert beraten	<b>Pxl als Handlungsanleitende und Bewertende</b> Ihre Anleitungsrolle wird nicht hinterfragt
<b>Bedeutung / Rollenfunktion Tandempartner*in</b>		<b>Komplementäre Asymmetrie</b> Weitere Quelle der Belastungsreduktion.	<b>Symbiose (w) oder Abgrenzung (m)</b> Genderspezifisch	<b>Unterschiedlich</b> je nach Passungs-erleben Symbiose, Partnerschaft oder Abgrenzung	<b>Unterschiedlich</b> Partnerschaft, Symbiose, komplementäre Asymmetrie (jeweils wird <i>Passung hergestellt</i> ).	<b>Unterschiedlich</b> Symbiose und komplementäre Asymmetrie
<b>Umgang mit den phasenspezifischen Entwicklungsproblemen</b>		<b>Vermeidung</b> Strategisch und durch Überforderung	<b>Einlassung</b> Bearbeitung im selbst gesteckten Rahmen	<b>Einlassung</b> Bearbeitung bis sich Veränderung einstellt	<b>Vermeidung</b> Verbleibt im Modus der Erkundung	<b>Einlassung</b> Bearbeitung nur mit Begleitung möglich

Typisierte Relation typisierter (Handlungs-) Orientierungen

Modi des Umgangs „Durchlaufen eines Langzeitpraktikums in zwei Innovationsfeldern“

Abb. 2.8: Rekonstruktion des ausbildungsbezogenen Habitus über typisierte Handlungsorientierungen und Umgang mit dem phasenspezifischen Entwicklungsproblem (eigene Darstellung)

Wie schon im Vorgängerprojekt (vgl. 2.3) wurde je Erhebungsphase eine Typologie entwickelt. Eine weitere Herausforderung zeigte sich beim Versuch, die Typologien im Längsschnitt aufeinander zu beziehen und zu vergleichen.

- Eine Herausforderung bei der Rekonstruktion von Orientierungen in verschiedenen Praktikumsphasen liegt in der Diversität des jeweiligen Kontexts (Schulkultur, Klasse, Praxislehrperson, Tandempartner\*in), der insbesondere im Jahrespraktikum wirkungsmächtig wird.
- Für die Rekonstruktion der (Handlungs-)Orientierungen in den Dimensionen „Adressierung der Praxislehrperson“ und „Rolle der Tandempartnerin“ erwies es sich weiterhin als herausfordernd, die habituelle Disposition vor dem Hintergrund des konkret erlebten Passungsverhältnisses herauszuarbeiten. Insbesondere bei inkompatiblen Passungsverhältnissen zeigen sich Anpassungsleistungen, Abgrenzung oder Verweigerung, die sich unter anderen Rahmenbedingungen ggf. nicht oder anders gezeigt hätten. Hier bietet die Längsschnittuntersuchung den Vorteil, Datenmaterial zu denselben

- Fällen aus verschiedenen Kontexten und Phasen vorliegen zu haben und über den fallimmanenten Vergleich auf den Habitus schließen zu können.
- Eine Vergleichbarkeit der Typen über den Längsschnitt hinweg erwies sich zudem als schwierig, da das phasenspezifische Entwicklungsproblem insb. zwischen t1 und t2 unterschiedlich gelagert ist und die Typologien wenig anschlussfähig sind. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, über Einzelfälle als Repräsentant\*innen verschiedener Bewegungsmuster oder stabiler Typenzuordnungen die Prozessverläufe nachzuzeichnen.

Als wesentliche Erkenntnis kann festgehalten werden, dass im ersten Studienjahr schulbiografische Erfahrungen und biografisch angelegte Lehrpersonenbilder auf die Rahmung und Deutung von Praktikumserfahrungen erkennbar einwirken, wohingegen ab t2 die Bewältigung konkreter praktikums- und berufsbezogener Anforderungen an Relevanz gewinnt und der Fokus auf den jeweiligen Repräsentant\*innen des Schulischen (z. B. Praxislehrpersonen) liegt. Damit schließen die Erkenntnisse an das Konzept der Genese des Lehrer\*inhabitus (vgl. Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2019) an und können zur Ausdifferenzierung des theoretischen Konzepts beitragen.

## *2.6 Versuch einer Systematisierung*

Im Anschluss an die Deskription der fünf ausgewählten Studien wird in einer Übersicht die methodische Anlage der jeweiligen Typologien schematisch dargestellt (vgl. Abb. 2.9). Hierüber versuchen wir präziser zu erfassen, was typisiert und wie die Längsschnittperspektive eingefangen wurde.

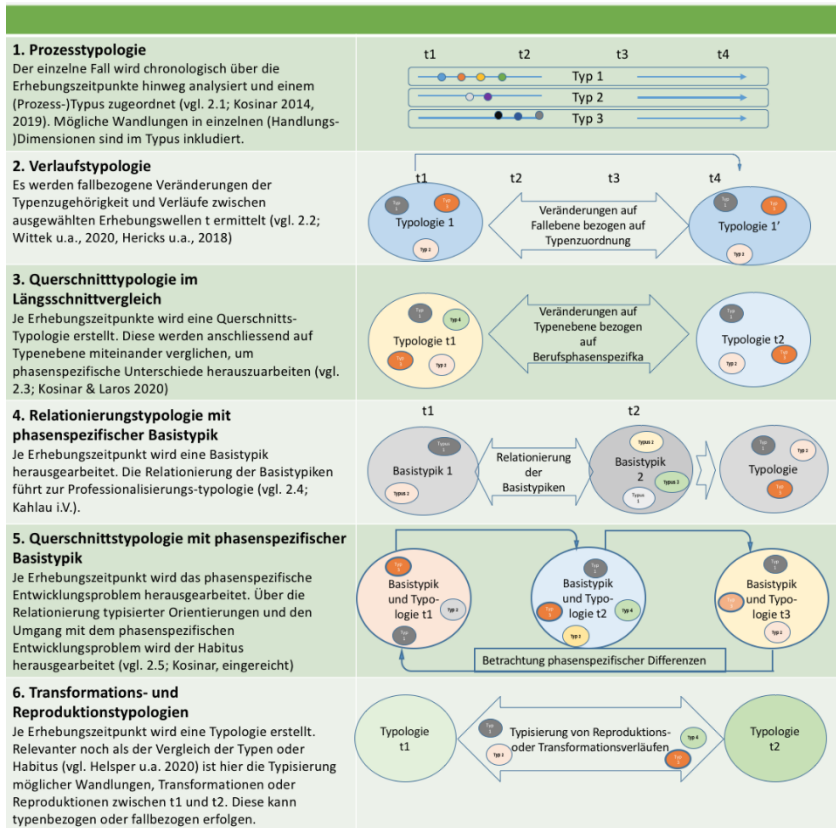


Abb. 2.9: Übersicht über verschiedene Längsschnitt-Typologien (eigene Darstellung)

In den identifizierten *Prozess-*, *Verlaufs-* und *Relationierungstypologien* bleibt der Einzelfall auch über die Längsschnittperspektive im Analyseprozess präsent. Dabei wird der Fokus, wie schon die Typenbezeichnung ausdrücken soll, mal auf den gesamten *Prozess* über alle Erhebungswellen  $t$  gelegt (vgl. 2.1) oder auf den *Verlauf* zwischen  $t_1$  und  $t_x$  (vgl. 2.2). Im Projekt von Kahlau (vgl. 2.4) entsteht die Typologie erst in der Relationierung der Basistypiken von  $t_1$  und  $t_2$ . Diese drei vorgestellten Studien erarbeiten somit auch über den Längsschnitt nur *eine* Typologie. Anders verhält es sich bei den *Querschnittstypologien*, die über die frühe Ablösung vom Fall und mittels komparativer Analyse für jede Erhebungswelle  $t$  rekonstruiert wurden. Bei der „Anforderungsstudie“ (vgl. 2.3) wurde die Längsschnittperspektive über den Vergleich beider Typologien angelegt. Hierüber konnten Phasenspezifika und Typenwandlungen

herausgearbeitet werden. Die SNF-Studie (vgl. 2.5) schließt daran an, wobei die Typologie komplexer angelegt ist, was die Vergleichbarkeit erschwert. Eine andere Form des Längsschnittvergleichs sind *Reproduktions- und Transformations-Typologien* (vgl. Abb. 2.9). Hier werden Veränderung und Stabilität aus einer Metaperspektive betrachtet und typisiert (vgl. Schülerhabitus-Studie, Helsper et al. 2020). Dieses Vorgehen, das nur in Ansätzen bei der *Prozessstypologie* (vgl. 2.1; Košinar 2014, S. 251ff.) erarbeitet wurde, bietet Möglichkeiten des Erfassens möglicher Veränderungen und Reproduktionen zwischen Querschnittstypologien.

Bei allen fünf Studien handelt es sich um sinngenetische oder relationale Typologien. Der Versuch, soziogenetische Kategorien (z. B. Geschlecht, Alter, Herkunfts- oder Bildungsmilieu) anzulegen, hat sich in keiner der Studien als ertragreich erwiesen, was an der Samplebildung oder an der begrenzten Samplegröße liegen kann. Übereinstimmend wurde in den verschiedenen Projekten eine relationale Typenbildung als sinnvoll und zielführend für das vorliegende Datenmaterial eingeschätzt. Diese liegt jedoch in Reinform nur bei der *Querschnittstypologie im Längsschnittvergleich* (vgl. 2.3) vor. Alle anderen Studien weisen Variationen auf bzw. kombinieren verschiedene typenbildende Verfahren. Insbesondere die neueren Studien (vgl. 2.4 und 2.5) weichen von den bisherigen Verfahrensregeln der Dokumentarischen Methode ab oder – anders betrachtet – entwickeln diese weiter.

Während bei der KomBest-Studie (vgl. 2.2) die Ausarbeitung der Konzeption des Orientierungsrahmens (im engeren und weiteren Sinne, vgl. Bohnsack 2017) für die Rekonstruktion des Datenmaterials herangezogen wurde, kombiniert Kahlau (vgl. 2.4) diese Möglichkeit der Ausdifferenzierung mit einer Relationierung der Basistypiken. Sie erschließt über ihr Vorgehen jedoch nicht das Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm bzw. bindet keine Orientierungsschemata in ihre Analysen ein. Im SNF-Projekt (vgl. 2.5) wird der Orientierungsrahmen mit dem Habitus synonym gesetzt. Die beiden Studien ähneln sich im Zusammendenken von relationalen Handlungsorientierungen und Modi des Umgangs mit dem Orientierungsproblem. Diese Methodenmodifikation könnte eventuell auf die bereits erwähnten Spezifika der Professionalisierungsforschung zurückzuführen sein, wonach man versucht, verschiedene Dimensionen studentischen oder lehrberuflichen Handelns zu erfassen und v. a. den Umgang mit Anforderungen und Krisen abzubilden.

Bezogen auf die Frage danach, *was* in den Studien typisiert wird, lässt sich feststellen, dass die rekonstruierten Orientierungsrahmen (vgl. 2.2, 2.4 und 2.5) gleichgesetzt werden mit dem phasenspezifischen Habitus oder, etwas vorsichtiger formuliert, als „habituelle Disposition“ in der Referendariatstudie (vgl. 2.1). Über die relationale Typologie (vgl. 2.3) werden „Handlungsorientierungen, die die Handlungspraxis strukturieren“ rekonstruiert. Aber auch bei jenen Studien, die die Rekonstruktion von Habitus ausweisen, werden diese feld- und gegenstandsbezogen interpretiert. Damit lässt sich an Helsper et al. (2007,

S. 478 f.) anschließen, die nicht davon ausgehen, „diese impliziten Wissensbestände in ihrer Totalität erfassen zu können, sondern wir rekonstruieren einen Ausschnitt des ‚individuellen Orientierungsrahmens‘ – seine schul-, bildungs- und leistungsbezogenen Aspekte“. Dieser Punkt wäre dringend theoretisch noch weiter auszuarbeiten und auch methodologisch zu präzisieren.

### **3 Methodisch-methodologische Herausforderungen und Rahmenbedingungen**

Wie die Übersicht zeigt, finden sich in den vorgestellten fünf Studien verschiedene Varianten der Typenbildung. Auch wurden Schritte durchgeführt, die teilweise von den bisherigen Verfahrensregeln der Dokumentarischen Methode abweichen. Begründet wurde dies mit der noch wenig ausgearbeiteten dokumentarischen Längsschnittforschung und Spezifika der Professionalisierungsforschung. Im Folgenden werden ausgewählte Herausforderungen und Schlussfolgerungen dargelegt.

#### *3.1 Die Bedeutung des Einzelfalls in der Professionalisierungsforschung*

In der Wissenssoziologie von Mannheim kommt „der Dimension der Praxis ein primordialer Charakter zu (...). Darüber hinaus ist diese Praxis zugleich auch eine grundlegend kollektive oder konjunktive. Dem gegenüber ist die individuelle Praxis von sekundärer Bedeutung.“ (Bohnsack 2017, S. 124) Das Individuelle wird in diesem Verständnis vor allem als Kollektives angesehen. Und doch zeigen Studien, die biografische Bildungsprozesse in den Blick nehmen (vgl. z. B. Nohl 2006; v. Rosenberg 2011), dass Transformationen von Lebensorientierungen durch Brüche und Krisen, die z. B. durch die „Auflösung tradierter Milieus“ (Thomsen 2020, S. 195) entstehen, erst über das Nachzeichnen der individuellen Biografie rekonstruiert werden können. Damit ist nicht gemeint, dass am Einzelfall nachgezeichnete Bildungs- oder Professionalisierungsprozesse vom sozialen Gefüge losgelöst betrachtet werden. Auch im Konzept der Genese des Lehrer\*innenhabitus (vgl. Helsper 2019) wird zunächst auf die subjektgebundene Biografie und individuelle Schul- und Bildungserfahrungen rekurriert und zugleich an das Herkunftsmilieu angeschlossen. Dasselbe gilt für die Anforderungsbearbeitung im schulischen Feld, ob als Praktikant\*in, Referendar\*in, Berufseinsteigende – hier konstituieren sich im institutionellen Normengefüge konjunktive Erfahrungsräume. Die (zukünftigen) Lehrpersonen befinden sich mit ihrem Habitus in der konkreten Schulkultur und in Interaktion mit anderen. Aber sie begegnen den beruflichen Anforderungen auch mit ihren individuellen Ressourcen und Fähigkeitskonzepten.

Bohnsack führt aus, dass Lehrpersonen Anforderungen mit jenem Wissen begegnen, welches ihre „Lehrtätigkeit selbst als handlungsleitendes Wissen strukturiert“ (Bohnsack 2020, S. 19) – dieses Wissen ist aber sowohl kollektiv als auch individuell zu betrachten.

Für die Professionalisierungsforschung besteht somit die Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Wissensbeständen, institutionellen Normen, Werthaltungen und biografisch angelegten pädagogischen Orientierungen zu untersuchen. Dies ist auch die Erkenntnis des Forschungsteams der KomBest-Studie. „Für die Untersuchung der Prozessstruktur der Handlungspraxis und in einem zweiten Schritt der Professionalisierung von Lehrpersonen stellt eine an Entwicklungen orientierte (in unserem Fall dokumentarische) Längsschnittforschung mit ihrem Blick auf den individuierten Fall die Voraussetzung dar, um potenzielle Prozesse der Veränderung oder Stabilisierung innerhalb der Strukturen der Handlungspraxis methodisch kontrolliert bestimmen zu können.“ (Wittek et al. 2020, S. 53) Es lässt sich demnach für die Professionalisierungsforschung festhalten, dass der Bezug zum Einzelfall für die Rekonstruktion der Prozessverläufe unter Einbezug spezifischer Kontext- und Individualfaktoren sinnvoll und grundlagentheoretisch sogar notwendig ist. Die Frage nach einer „professionellen“ Entwicklung macht dann in einem weiteren Schritt ein Anliegen an eine professionstheoretische Heuristik als normativ-qualitativen Referenzrahmen (vgl. Bohnsack 2020; z. B. Entwicklungsaufgabenkonzept: siehe Košinár & Laros 2018) notwendig.

### *3.2 Methodisch-methodologische Entscheidungen für die Vergleichbarkeit von Fällen und Typologien im Längsschnitt*

Wie gezeigt werden konnte, ist der Begriff der Längsschnitt-Typologien dahingehend zu differenzieren, dass einige Typologien zwar dem Fall über verschiedene Zeitpunkte folgen, jedoch nur *eine* Typologie anfertigen. Dennoch stellt sich auch bei diesem Vorgehen die Frage nach dem Tertium Comparationis, nach den Vergleichsdimensionen, die je Zeitpunkt ans Datenmaterial angelegt werden. Am Beispiel der Querschnittstypologien hat sich das deduktive Anliegen von Vergleichsdimensionen als notwendig erwiesen, womit die Offenheit gegenüber dem Datenmaterial eingeschränkt wurde. Auch Leinhos et al. (2018) sind, um eine Vergleichbarkeit zu erhalten, im Rahmen ihrer „Fortbeschreibung der Typologie der Relationen“ (ebd., S. 180), so vorgegangen. Den „Stellenwert von deduktiv an das Material herangetragenen oder von rekonstruierten Dimensionen“ benennen sie für die relationale Typenbildung „weitgehend desiderat“ (ebd., S. 173) und weisen darauf hin, dass eine reflexive Auseinandersetzung und theoretische Verortung noch ausstehen. Für die Professionalisierungsforschung lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt festhalten, dass

bestimmte Dimensionen dem Gegenstand theoretisch wie auch forschungspraktisch als *Tertia Comparationis* inhärent sind. Dies sind im Wesentlichen berufliche (z. B. fach-, schul- und unterrichtsbezogene) sowie auf Rahmenbedingungen und Akteurinnen und Akteure bezogene Orientierungen sowie der Umgang mit den sich konstituierenden Anforderungen (und Normen). Mit der Längsschnittperspektive kann zwar eine phasen- und kontextbezogene Modifikation einhergehen, wobei aber die Vergleichbarkeit gewahrt bleiben muss.

### *3.3 Gelingensbedingungen und Voraussetzungen für Längsschnittstudien*

Längsschnittforschung durchzuführen ist nicht nur ressourcenintensiv, da das Projekt mehrjährig angelegt werden muss, um mögliche Wandlungen und Transformationen nachzuvollziehen, es erfordert auch in der Planung die Berücksichtigung einflussnehmender Faktoren, durch die z. B. die Instabilität des Samples erhöht werden kann. Auf die Lehrer\*innenbildungsforschung bezogen bedeutet jeder Ausbildungs- bzw. Berufsphasenwechsel, mit dem in der Regel ein Institutionenwechsel verbunden ist, eine potenzielle Panelmortalität. Weiterhin muss denkbaren alternativen Anschlussmöglichkeiten und Unterbrüchen (z. B. durch Elternzeit) zwischen dem einen und dem nächsten Bildungsgang Rechnung getragen werden.

Vorliegende Längsschnittstudien geben nützliche Hinweise darauf, dass Transitionen und Institutionenwechsel ein Auftreten von Irritationen und Krisen wahrscheinlich machen, was – erfahrungskrisentheoretisch betrachtet (vgl. Combe & Gebhard 2007) – das Potenzial für temporäre, aber auch nachhaltige Veränderungen und Entwicklungen in sich trägt. So stellen Helsper et al. (2020) in ihrer Längsschnittstudie zum Schülerhabitus fest, dass sich „im Zuge der Sichtung der 2. Erhebungswelle (10. Klasse) im Vergleich zur 1. Erhebungswelle (8. Klasse) keine Veränderungen in den Schülerhabitus abzeichnen“ (ebd., S. 120). Für die Rekonstruktion von Reproduktionen und Transformationen des Schüler\*inhabitus im Längsschnitt haben sich die Interviewdaten der 8. und 12. Klasse als ergiebig erwiesen. Begründet wird dies damit, dass in der 8. Klasse noch der Übergang von der Grundschule thematisch wird und in der 12. Klasse bereits Überlegungen für die Zeit nach der Schule in den Haltungen zu Schule und dem eigenen Bildungsgang eingelagert sind. Dies bestätigt auch die Referendariatstudie (vgl. 2.1; Košinár 2014) bei der sich insb. zwischen der 1. Erhebung (Startphase) und der 3. Erhebung (kurz vor den Lehrproben) Wandlungen, das berufliche Selbstbild und die eigene Handlungsfähigkeit betreffend, abbilden und veränderte Rahmungen vergleichbarer Situationen sichtbar machen. Zusammengefasst scheinen v. a. mit Institutionswechseln verbundene bzw. jene noch erinnernde Phasen für die Rekonstruktion von Bildungs- und Transformationsprozessen ertragreich zu sein (vgl.



hierzu auch die Längsschnittstudie von Liegmann & Racherbäumer 2019). Eine zusätzliche Herausforderung der Langzeitforschung liegt bei einer Einbindung diverser Kontexte und Institutionen jedoch in der „Pluralität und Diversität von Faktoren“ (Leinhos et al. 2018, S. 175).

## 4 Diskussion und Ausblick

Auch wenn die rekonstruktive Lehrer\*innenbildungsforschung *Professionalisierung* v. a. als empirische Kategorie des Lernens und Hineinfindens in den Lehrer\*innenberuf und nicht als normative Setzung eines erwarteten Entwicklungsverlaufs versteht, ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass Längsschnittstudien v. a. zur Abbildung möglicher Veränderungen angesetzt werden. Wie die vorliegenden Studien zeigen, wurden die Erhebungszeitpunkte mit Bedacht gewählt und sind teilweise auch institutionen- und berufsphasenübergreifend angelegt (vgl. 2.1. und 2.3). Für den Lehrer\*innenberuf gilt, dass das Unterrichten unter Handlungsdruck als Praktikant\*in, Referendar\*in oder als Berufsnöuling im „Spannungsfeld zwischen Nicht-Wissen und Wissen, zwischen Nicht-Können und Können“ (Combe & Gebhard 2007, S. 49) stattfindet. Damit wird jene „Lernenergie“ (ebd.) ermöglicht, die zumindest das Potenzial für Transformationsprozesse bereithält. Oder wie Wittek et al. (2020, S. 304) schreiben: „Die Bearbeitung von normativen Erwartungen kann sich also in einem wahrgenommenen ‚Transformationsdruck‘ auf den Habitus äußern und zur Entwicklung oder Modifikation von Orientierungsrahmen (i. e. S.) führen (...). Hier wird ein Modus der Habitusreproduktion und -transformation erkennbar, der für längsschnittliche empirische Rekonstruktionen hoch bedeutsam erscheint.“ Dennoch bildet sich in den Daten der hier vorgestellten Projekte insgesamt wenig ab, das auf eine Transformation von Orientierungsrahmen oder auf einen Wandel in Handlungsdimensionen (vgl. v. Rosenberg 2011) schließen lässt. Laut Kramer (2013, S. 20f.) ist eine Transformation auch davon abhängig, „ob die in der Habitusdifferenz angelegte Krisenhaftigkeit auch transformatorisch bewältigt werden kann“. Hinweise auf Irritationen des Habitus, die kurzfristig zu Wandlungen führen, finden sich in der Referendariatstudie (vgl. 2.1; Košinár 2019). Diese Irritationen gehen jedoch mit einer Fremderwartungsorientierung bzw. dem Schließen von Ungewissheit durch Abgrenzung einher. Erkennbare Irritationen, „die ggf. langfristig zu einer ihn verändernden Umstrukturierung führen können“ (Wittek et al. 2020, S. 306) werden in der KomBest-Studie (vgl. 2.2) auch lediglich vermutet. Insgesamt scheint es in der Lehrer\*innenbildungsforschung angeraten, die Zeitspanne der Längsschnittbetrachtung deutlich zu erweitern und über verschiedene Phasen

fortzuführen, um hierzu verlässlich Befunde liefern zu können, oder aber früher mit der Erstbefragung (zum Ende der Schulzeit, nach der Anmeldung zum Studium<sup>12</sup>) zu beginnen.

Eine zweite Möglichkeit, um diesem Problem zu begegnen, wäre das Anlegen einer kleinschnittigeren Betrachtung, um, wie z. B. in der Studie von Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015), „Prozessstrukturen“ in den Blick zu nehmen, die „unterhalb des Habitus rangieren und diesen konstituieren“ (Thomsen 2020, S. 198). Gemeint sind Habits, die „den Zugang zur Welt auf einer situativen Ebene regulieren“ (Nohl et al. 2015, S. 217) und Handlungsorientierungen als habituelles, eher situationsunabhängiges Gefüge, die auf bestimmte Handlungsprobleme bezogen werden und als neue Handlungspraktiken in Erscheinung treten können. Bezogen auf die Komplexität lehrberuflicher Anforderungen könnte hierin zugleich die Chance liegen, die Handlungsorientierungen z. B. auf fachliche Fragen zu fokussieren und damit aktuellen Forschungsdesiderata zu begegnen.

Eine dritte Möglichkeit, die im phasenübergreifenden Längsschnitt zu erproben wäre, ist die inzwischen in verschiedenen Lehrer\*innenbildungsstudien angewendete Differenzierung von Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017). Während die Stabilität von Orientierungsrahmen i. e. S. nachgewiesen scheint, besteht jedoch die Erwartung, dass über die Ausbildungs- und Berufsphasen veränderte Orientierungsschemata oder ein veränderter Umgang mit Spannungsfeldern zwischen Norm und Habitus sichtbar werden.

Trotz der eher ernüchternden Bilanz bzgl. erkennbarer Transformationsfiguren bietet die Zusammenschau der fünf Studien einen Erkenntnisertrag hinsichtlich Phasenspezifika und der Anschlussfähigkeit der rekonstruierten Orientierungen und Habitus von Studierenden und Lehrpersonen, der durch weitere Studien noch zu sättigen ist. Festgehalten werden kann weiterhin, dass Berufsverständnisse und Modi der Anforderungsbearbeitung (vgl. Kahlau, i.V.) bzw. Professionalitäts- und Professionalisierungsverständnisse (vgl. Košinár 2014) als implizite Wissensbestände Wahrnehmung und Handlung in Studium und Referendariat strukturieren. Anforderungsdeutung und -bearbeitung (vgl. Kahlau i.V.; Košinár & Laros 2018, 2020) hat sich als Tertium Comparationis studien- und phasenübergreifend bewährt, um den Aushandlungsprozess mit den beruflichen Aufgaben zu differenzieren. Daran anschließend zeigen erste Klärungsversuche, dass sich der konjunktive Erfahrungsraum in der Professionalisierungsforschung phasenspezifisch konstituiert, wobei Studium und Referendariat nochmal in Unterphasen strukturiert werden können, da sich in ihnen je unterschiedliche Orientierungsprobleme ausmachen lassen, die von den Akteur\*innen gelöst werden müssen. Hierüber bildet sich eine *Entwicklungstypik* als Basistypik der Professionalisierungsforschung heraus.

12 Eine aktuelle Studie von Marlene Kowalski setzt bei Studienanfänger\*innen vor dem 1. Studientag an.

Offengeblieben ist jedoch, welche Bedingungen hinsichtlich der Gewinnung und Zusammenstellung des Samples erfüllt sein müssen, damit soziogenetische Kategorien wie Alter, Geschlecht und Herkunft das Tertium Comparationis bilden können. Und es wäre die Bestimmung der Ebenen dessen, was rekonstruiert wird, und in welchem Verhältnis die rekonstruierten Typiken, Typen und Typologien zum Habitus stehen, weiter zu präzisieren.

## Literatur

- Asbrand, B., Pfaff, N., & Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14, 1, S. 3-12.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). (Hrsg.). *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Berlin: Budrich.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2007): *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule (Studien zur Bildungsgangforschung)*. Opladen: Barbara Budrich.
- 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., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S., & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), S. 477-490.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen*. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Berlin: Budrich.

- Kahlau, Joana (i. V.): „(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen“. Dissertation, Universität Bremen.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung* 11(1), 20-31.
- Košinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J. (2019). Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In R.-T. Kramer, & Pallesen, H. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 235-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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: Klinkhardt.
- Košinár, J., & Laros, A. (2020) Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE* (S. 255-268). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J., & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *BzL*, 35 (3), 459-471.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *ZfQ* 14(1), 13-32.
- Kramer, R.-T. (2020). Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In S. Thiersch, (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 109-126.
- 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 Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laros, A., & Košinár, J. (2019): Disorienting Dilemmas and Irritations in Professional Development: A Longitudinal Study on Swiss Teacher Students. In Fleming, T., Kokkos, A., & Finnegan, F. (Eds.): *Transformative Learning in Europe: Perspectives and Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Leinhos, P., Keßler, C. I., & Krüger, H.-H. (2019): Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Berlin: Budrich, 170-190.

- Liegmann, A., & Racherbäumer, K. (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 122-134.
- Lüdemann, J. (2020): Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In S. Thiersch (2020), *Qualitative Längsschnittforschung*. Berlin: Barbara Budrich. S. 391-405.
- Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. *Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1 (S. 51-64). Berlin: CES.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von, & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrerbildung. *Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI*. In C. Klektau, S. Schütz, & A. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Fallarbeit und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung* (S. 115-132). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ZfLb.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode*. ZQF 18(2), S. 315-333.
- Stützel, K. (2020) *Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung*. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3/2020 (S. 49-70). Berlin: Ces.
- Thiersch, S. (Hrsg.). *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Thomsen, S. (2020). Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an? In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3/2020 (S. 191-206). Berlin: Ces.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297-322). Opladen: Barbara Budrich.