

1 Einleitung

„Lehrer werden: So geht’s“ (Nolte, 2016) – in Zeiten der Ermöglichung von Quereinstiegen in den Lehrer*innenberuf mangelt es nicht an Ratgeberliteratur und Internetforen, in denen sich eine interessierte Community über ihre Erfahrungen austauschen kann.¹² Dabei ist das wissenschaftliche Wissen um die Gelingensbedingungen, Prozesse und Konsequenzen des Lehrer*innen-Werdens zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch als „bescheiden“ zu beschreiben. Das gilt auch und insbesondere, wenn man weiterhin voraussetzt, dass der Ausübung des Lehrer*innenberufs ein akademisches Lehramtsstudium vorausgeht. Denn wie das Lehramtsstudium erlebt und praktiziert wird, in welchen Formen der Studienbewältigung (normative) Erwartungen, Passungsanforderungen und -inkongruenzen, Konflikte und Ungleichheit von den Studierenden an ihrer Hochschule wahrgenommen und bearbeitet werden, ist in Hinblick auf die Arenen der universitären Praxis trotz gesteigerter Forschungsbemühungen noch wenig bekannt (Bremer, 2004; Petzold-Rudolph, 2018; Schmitt, 2014). Dies gilt überdies auch für das Erleben der Studierenden in der Wahrnehmung und Bearbeitung milieuspezifischer Passungskonstellationen in den jeweiligen Fachkulturen, in die Studierende als Akteur*innen mit der Aufnahme eines Studiums und Eintritt in das universitäre Feld sich ausgesetzt sehen. Den theoretischen Annahmen zur Genese des Lehrer*innenhabitus zufolge, sind die in der sozialen Herkunft und den daran anschließenden und folgenden Feldern generierten habituellen Dispositionen auch für die weitere Habitusentwicklung mit Blick auf den beruflichen Bildungsgang – zu dem das universitäre Lehramtsstudium zählt – hoch bedeutsam (Helsper, 2018a, b; Kramer & Pallesen, 2018; für den Sport: Schierz & Miethling, 2017).

Die Frage nach der Passung der Habitus Studierender zum Feld der Hochschule und des in ihm wirkenden und von den hochschulischen Akteuren als „Gatekeepern“ repräsentierten „universitären Habitus“ in den Wissenschaftsdisziplinen (Alheit, 2016), ihre relationale Positionierung im Feld der Hochschule und ihrer Arenen, wurde in Anschluss an Bourdieu und Passeron (1971) schon in den 1980er Jahren von Huber, Liebau, Portele und Schütte (1983) im Kontext ihres Interesses an universitären Fachkulturen und den Eigenarten sowie selektiven Prozessen der Hochschulsozialisation produktiv aufgeworfen (Huber, 1983 & 1995; Huber et al., 1983; Liebau & Huber, 1985; Portele, 1985; Portele & Huber, 1981 & 1983). Die auf Bourdieu und Passeron zurückzuführende Passungsfrage von Feld und Habitus bildet seitdem den Ausgangspunkt einer Reihe von Studien zu Unterschiedlichkeit und Ungleichheit in den Bildungsbiographien und sozialen Hintergründen Studierender – nicht nur solchen eines Lehramts (Böning, 2017; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010; Lange-Vester & Sander, 2016). Dabei gerät in den letzten Jahren insbesondere auch vor den Realitäten einer enormen Expansionsphase des deutschen Hochschulsystems (Banscherus & Spexard, 2014) und den damit einhergehenden Veränderungen in den Konstellationen der Studierendenschaft, die „Ausstattung“ der Studierenden und die ihnen verfügbaren Handlungsressourcen, die Bourdieu (1983) als Kapitaldimensionen beschreibt, in den Blick der Hochschulsozialisations- und Professionalisierungsforschung (Banscherus, Bülow-Schramm, Himpele, Staack & Winter, 2014; Petzold-Rudolph, 2018; Ricken, Koller & Keiner, 2014). Sie thematisiert zudem die Problematik, wie die Abstimmung vorhandener ökonomischer, sozialer und kul-

1 <https://www.zeit.de/studium/studienfuehrer-2016/lehramtsstudium-lehrer-beruf-beruf-referendariat>

2 In der vorliegenden Arbeit wird die Schreibweise Lehrer*innen oder wenn möglich Lehrende verwendet.

tureller Kapitalien mit den Handlungsdispositionen und alltagskulturellen „Agglomeraten“ (Lange-Vester & Sander, 2016, S. 12) in Form milieutypischer Lebensstile und -führungen auch im Kontext eines fachorientierten Hochschulstudiums ge- oder misslingt.

Die sich auf Passungsfragen beziehenden Erkenntnisinteressen der Ungleichheitsforschung an der fachkulturellen Hochschulsozialisation und den Bildungs- und Berufskarrieren wie auch -barrieren Studierender leiten jedoch (noch) nicht die grundlegenden Fragestellungen des mit dieser Studie vorliegenden Forschungsansatzes. Dessen Erkenntnisinteresse fokussiert sich auf die Frage nach den „*modi operandi*“ der Herstellung einer Passung von Herkunftshabitus Lehramtsstudierender mit den Eigenarten fachkulturell geprägter Subfelder der Hochschule, deren differente Anforderungslogiken und Orientierungen in der Lehrer*innenbildung ein Studium mit spezifischen normativen Erwartungen an einen berufsqualifizierenden Bildungsgang imprägnieren. Mit dessen ebenso ambivalenten wie normativen Imprägnierungen werden auch Lehramtsstudierende im Kontext ihrer Wahl einer Fächerkombination unausweichlich konfrontiert. In den Fokus der Arbeit gerät damit der „Habitus unter Spannung“ (Maschke, 2013), einer Spannung, die wie Maschke zeigt, schon im Übergang von der Schule zur Hochschule entsteht. Zentral ist dabei die Frage nach der Spannung, die sich im fachlichen Fokus des Sports entwickelt. Anders als die Erkenntnisinteressen der Ungleichheitsforschung, in denen die Frage nach Passung forschungsleitend ist, wird in der vorliegenden Arbeit – an der Schnittstelle von Hochschul- und Professionsforschung – die Frage der Passung auch hinsichtlich der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im universitären Feld theoretisch beleuchtet und empirisch untersucht.

Die Rede von universitären Fachkulturen bleibt dabei jedoch aufgrund der Unschärfe in den Verwendungen des Kulturbegriffs ebenso in aktuellen Studien wie bis hinein in die frühen Studien zur fachkulturellen Hochschulsozialisation weiterhin klärungsbedürftig (Multrus, 2004). Auch in dieser Arbeit, das sei selbstkritisch vorweggenommen, kann ein schon seit Längerem bekanntes und markiertes Defizit der Fachkulturforschung in Fragen ihres Kulturbegriffs (noch) nicht in Gänze behoben werden. Der in dieser Studie verwendete Kulturbegriff schließt sich, darin ebenso traditionell wie sich seiner Problematik durchaus bewusst, an ein Verständnis an, das Liebau und Huber (1985) veranlasst, mit Bourdieu in Fachkulturen symbolische Ordnungen als „Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Wertungsmustern“ (1985, S. 315) zu sehen. Somit geht es nicht so sehr um die Unterschiedlichkeit der Fächer, sondern um die Unterschiedlichkeit von Kulturen, so dass auch in einem Fach beispielsweise studiengangspezifische Differenzen zwischen Kulturen des Grundschul-, Gymnasial- oder Berufsschulstudiums hinsichtlich der angestrebten Lehrämter denkbar sind. Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit sind die Passungsverhältnisse Sportlehramtsstudierender mit dem Ziel des Grundschullehramts. Diese schulformbezogene Entscheidung ist auch mit dem Entstehungszusammenhang der Arbeit und den politischen Reformbemühungen der Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule begründet (Abschnitt 1.1).

Während auf der einen Seite Passungen zu den institutionellen Normen der Hochschule und zu den Erwartungen an einen universitären Habitus angehender Mediziner*innen, Ingenieur*innen, Politolog*innen, Sozialpädagog*innen oder auch Lehrer*innen bereits in den Blick der Forschung geraten (Alheit, 2016), werden auf der anderen Seite in jüngerer Zeit Fragen habituellem Passungen im Lehramtsstudium auch auffällig unter der besonderen Schwerpunktsetzung auf schulpraktische Studien thematisiert (im Überblick: Rothland & Schaper, 2018). In schulpraktischen Studien wird eine Professionalisierungschance gesehen, die durch die frühzeitige Ermöglichung von Praxiskontakten *mit* und *im* schulischen Feld

eine verbesserte Qualifikation für den Lehrer*innenberuf bereits vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst bieten soll (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur und Niedersächsisches Kultusministerium, 2011a, b; für einen Überblick: Weyland, 2012). Insbesondere die in den vergangenen nun fast zwei Jahrzehnten durchgeführten politischen Reformen, die länderübergreifend eine Erhöhung schulpraktischer Studien – bspw. in der Einführung von sogenannten Praxissemestern – bewirkt haben, werden die meist politisch motivierten Ziele einer berufsbezogenen (basalen) Kompetenzerweiterung, (Über-)Prüfung der Berufswahlentscheidung und eine verbesserte Anschlussfähigkeit der Akteur*innen an die zweite Phase der Lehrer*innenbildung programmatisch verfolgt (Blömeke, 2002; Hericks & Laging, 2013; Niedersächsisches Kultusministerium und Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2011a, b; Nolle, Bosse & Döring-Seipel, 2014). Empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, *was* in diesen schulpraktischen Studienphasen seitens der Lehramtsstudierenden gelernt wird und *wie* sich dieses Lernen vollzieht, sind gegenwärtig immer noch wenig konkret (Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018). Mit einer kritischen Perspektive ist von einer potentiellen „blinden Einsozialisation“ in bewährte berufliche Routinen und Praktiken des schulischen Felds die Rede (Kramer & Pallesen, 2019b; Neuweg, 2016; Oelkers, 1999; Radtke, 1999). Diese forschungsrelevanten Fragen stehen nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit und werden auch mit der Studie nur bedingt beantwortet werden, da es hier vielmehr um die Passung der Lehramtsstudierenden und ihres habitualisierten Wissens zum schulischen Feld der Berufskultur geht. Es wird der Frage nachgegangen, wie die habituellen Wissensbestände der Sportlehramtsstudierenden auch mit Blick auf die akademische und schulische Fachkultur sich passförmig oder -unförmig zeigen und wie die Anschlüsse seitens der Studierenden innerhalb des schulischen Felds habituell erlebt und „hergestellt“ werden. Es kann festgehalten werden, dass entgegen der oben genannten Berufsgruppen von Mediziner*innen, Sozialpädagog*innen usw., die Lehramtsstudierenden in den berufspraktischen Studienphasen in ein ihnen wohlvertrautes Feld (wieder) eintreten, wenngleich mit der Perspektive einer angehenden Lehrenden und nicht mit der einer Schüler*in (Helsper, 2001b & 2018a).

In der Hochschule erhält die Disziplin der Sportwissenschaft – ähnlich wie andere performative Fächer wie Musik oder Kunst – eine besondere Stellung im Fächerfeld der Universität.³ Damit gehen auch besondere Bedingungen der Hochschulsozialisation im Studienfach Sport einher. Für das Studium der Sportwissenschaft ist ein bedeutender Anteil sportpraktischer Seminare charakteristisch, in denen die Körper-, Sport- und Spielpraktiken des gesellschaftlichen Phänomens Sport eingeübt wie trainiert und in Prüfungsformaten der „Aufführung“ dargeboten werden. So stellte bereits Klinge (2000) fest, dass insbesondere die Sportpraxis im akademischen Studium der Sportwissenschaft eine hohe Vertrautheit und Anschlussfähigkeit für die Studierenden ermöglicht und herstellt. Die Anforderungen und Erwartungen der Sportpraxis sind aus anderen Räumen der vorberuflichen Sozialisation (u.a. Schule, Sportverein) bekannt und bereits in weiten Teilen durch die Akteur*innen habitualisiert. Dies ermöglicht eine zumindest auf die Studienanteile der Sportpraxis bezogene „Mit-Spielfähigkeit“

³ Besonders kritisch postulieren Pallesen, Schierz & Haverich (i. Vorbereitung) in Anlehnung an Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Rost, Tenorth und Vollmer (2003) und Baumert (2002), es sei völlig verfehlt, „die Sportwissenschaft als eine Wissenschaft zu verstehen, der es gelungen wäre, einen Weltzugang auszuarbeiten, dessen Wissensbestand, Code und Kernidee“ den Ansprüchen und Erwartungen eines Schulfachs entsprechen. Wenn dem so ist – dann stellt sich die Frage, inwiefern die Disziplin Sportwissenschaft den Anforderungen und Erwartungen einer akademischen Fachkultur entspricht (Liebau & Huber, 1985).

der Sportlehramtsstudierenden, die noch nicht auf die Anforderungen und Erwartungen der feldspezifischen Logik der Universität verweist (Baur, 1995; Klinge, 2007). Das Studienfach zeichnet sich aufgrund der sportpraktischen Studienanteile in einem besonderen Maß durch die Logik einer auf den Beruf bezogenen Umsetzbarkeit und Anwendungsbezogenheit aus (Baur, 1995). Einen weiteren Bestandteil der Fachkultur der Disziplin der Sportwissenschaft bilden die theoretischen Seminare u.a. der Pädagogik, Bewegungs- und Trainingswissenschaft oder auch der Soziologie und Gesundheit. Dieser Anteil des sportwissenschaftlichen Studiums zeigt zwar – mal mehr und mal weniger – einen Bezug auf den Gegenstand des Sports auf, tritt dennoch in Abgrenzung zur Logik der Sportpraxis hervor. Hier kann nicht zwangsläufig von einer unmittelbaren Anschlussfähigkeit der sportbiographisch inkorporierten Dispositionen zu den feldspezifischen Anforderungen, Vorstellungen und Praktiken seitens der Sportlehramtsstudierenden ausgegangen werden. Sportlehrer*innen-Werden bedeutet in Bezug auf die fachkulturelle Hochschulsozialisation, dass der „Habitus unter Spannung“ (Maschke, 2013) durch die sportbiographischen Erfahrungen und das darin inkorporierte Wissen zumindest teilweise abgefangen, abgepuffert oder entspannt werden kann. Von besonderem Interesse sind die Fragen, inwiefern die Studierenden das Fach Sport vor dem Hintergrund ihrer milieuspezifischen Standortgebundenheit wahrnehmen und erleben und ob sich günstige oder teils krisenhafte relationale Verhältnisse im Studiererleben herauskristallisieren. Eine zentrale forschungsleitende Annahme ausgehend vom gegenwärtigen Kenntnisstand im sportdidaktischen Diskurs zur Sportlehrer*innenbildung ist, dass das sportbiographische Wissen der Lehramtsstudierenden aus der vorberuflichen Sozialisation zu günstigen relationalen Verhältnissen im akademischen Feld führen. Die Stellung des Sports im akademischen Fächerfeld kann analog zur Stellung des Sports als Fach im schulischen Kanon als *besonders* beschrieben werden. Die vorliegende Dissertation nimmt sich des Forschungsdesiderats über die relationalen Verhältnisse – der Passung – von den Herkunftshabitus der Sportlehramtsstudierenden und den feldspezifischen Praxislogiken von Universität und Schule mit dem fachspezifischen Fokus des Sports an (zum Forschungsstand Kapitel 2). Es geht dabei immer auch um den angestrebten Beruf der Sportlehramtsstudierenden und somit auch um eine Perspektivierung der Professionalisierung der Studierenden innerhalb der universitären Lehramtsbildung. Der Professionalisierungsdiskurs hat in der Sportlehrer*innenbildung in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen, und auf der Grundlage vorliegender Einzelstudien (u.a. Ernst, 2018; Hartmann, Laging & Scheinert, 2019; Meister, 2018) konnten auch in Hinblick der universitären Lehramtsbildung erste Befunde gesammelt werden. Eine Systematisierung der vorliegenden Befunde steht noch aus. Dieser Aufgabe nimmt sich auch die vorliegende Studie nicht an. Sie ist vielmehr eine rekonstruktiv angelegte Untersuchung, die den Fokus auf die Habitusformationen der Sportstudierenden (mit dem Ziel Grundschullehramt) und deren relationale Verhältnisse zu den universitären wie auch den schulischen Praxisformen legt. Die Habitus werden in Anlehnung an Bourdieu (2014, S. 98)

„als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen [...]“

im Rahmen der Forschungsstudie konzeptualisiert. Daraus folgt, dass die „strukturierenden Strukturen“ vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Entstehungszusammenhangs in einem

relationalen Verhältnis zu den Strukturen von Feldern stehen.⁴ Es geht um die Rekonstruktion von den Passungsverhältnissen milieuspezifischer Habitus der Sportstudierenden und ihrem Wahrnehmen und Bearbeiten der feldspezifischen Anforderungen universitärer und schulischer Praxis. Im Zentrum stehen die Passungsverhältnisse zwischen den in der primären und sekundären Sozialisation inkorporierten Habitusformationen und den feldspezifischen Anforderungen universitärer Lehramtsbildung (im Fach Sport). Bedeutsam dabei werden nicht nur die universitären Anforderungen im Sinne einer wissenschaftlich-reflexiven Praxis, sondern auch die Anforderungen des beruflichen Handlungsfelds als schulische Praxis und die sportliche Praxis. Die Betrachtung der empirischen Fälle erfolgt nicht mit Blick auf eine Evaluation oder Wirksamkeit universitärer Lehramtsbildung oder berufspraktischer Studien, sondern untersucht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung von je spezifischen relationalen Verhältnissen individueller Habitusformationen und der differentiellen Anforderungen der Felder Universität und Schule vor dem Hintergrund habitualisierter Wissensbestände der studentischen Habitusträger*innen des Sports.

In den folgenden Abschnitten wird zum einen der Entstehungszusammenhang der vorliegenden Dissertation dargelegt und hinsichtlich der vorgenommenen Fokussierung begründet (Abschnitt 1.1), zum anderen wird die Anlage der Arbeit vorgestellt (Abschnitt 1.2).

1.1 Entstehungszusammenhang der Arbeit

Der Entstehungszusammenhang des vorliegenden Dissertationsprojekts ist in einem größer angelegten Forschungsprojekt zur Untersuchung von fachkulturellen Hochschulsozialisationsprozessen von Sportlehramtsstudierenden in einem professionstheoretischen Bezugshorizont zu verorten, das im Kontext der politisch-motivierten Reformbemühungen zur Erhöhung der schulpraktischen Studien in Form von Praxissemestern an Niedersächsischen Universitäten begründet ist (Niedersächsisches Kultusministerium und Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2011a, b). Vor dem Hintergrund der politischen Reformbemühungen der universitären Lehramtsbildung wurden die Masterstudiengänge der Schulformen Grund-, Haupt- und Realschullehramt von einem zweisemestrigen Studiengang auf einen viersemestrigen Studiengang erweitert und in diesem Zuge auch das Praxissemester standortübergreifend innerhalb von Niedersachsen eingeführt (Niedersächsisches Kultusministerium und Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2011a, b). In den frühen Untersuchungen zu den fachkulturellen Hochschulsozialisationsprozessen um die Forschergruppe von Liebau und Huber (u.a., 1985) konturierte sich im Zuge der Untersuchung eine tragfähige Heuristik zur Rahmung des komplexen Sozialisationsprozesses und der darin wirkmächtigen Einflussfelder heraus. In Anlehnung an die Heuristik zum „transitorischen Handlungsfeld“ (Huber et al., 1983) universitärer Hochschulsozialisation von Studierenden wurde auch in dem übergeordneten Forschungsprojekt – aus dem das

⁴ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Bourdieus Habitus Theorie erfolgt im Rahmen der theoretischen Annäherung an den Forschungsgegenstand nicht (Kapitel 3). Diese theoretische Verkürzung in der Anlage der Arbeit wird in Kapitel 7 ausführlich aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der empirischen Befunde der Fallstudie diskutiert. Die Möglichkeit der empirischen Untersuchung der Passungsverhältnisse der Studierenden zum universitären beziehungsweise schulischen Feld ermöglichte die professionstheoretische Konzeptualisierung des Lehrer*innen-Werdens, in der bereits durch die professionstheoretische Verortung ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz und den berufsbiographischen Überlegungen zur beruflichen Entwicklung erste Ansätze einer habitustheoretischen Perspektive Berücksichtigung findet (Kapitel 3).

vorliegende Dissertationsprojekt hervorging – von einem transitorischen Handlungsfeld der universitären Lehramtsbildung ausgegangen, in dem unterschiedliche kulturelle Felder wirkungsmächtig für die individuelle wie kollektive Professionalisierung von (Sport-)Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Lehrer*innenberufs sind.

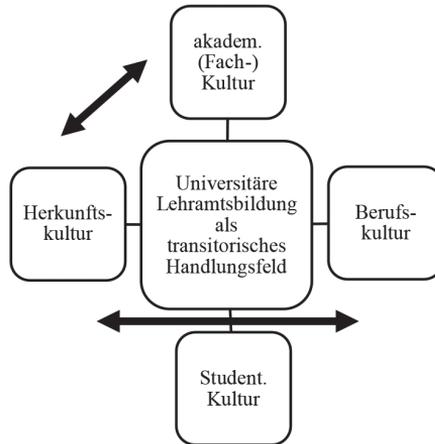


Abb. 1: Vier-Felder-Modell nach Huber et al. (1983), dargestellt in Anlehnung an Vosgerau, 2005, S. 199

Im Kontext des größer angelegten Forschungsprojekts hat die Forschungsgruppe um Schierz, Pallesen und Haverich, ausgenommen der studentischen Kultur, die anderen drei kulturellen Felder, die für das transitorische Handlungsfeld der universitären Lehramtsbildung bedeutsam sind, in den Fokus der Untersuchung gerückt. Im Zuge der Implementation von Praxissemestern, die zu einem erhöhten Feldkontakt der Lehramtsstudierenden mit ihrem zukünftigen beruflichen Handlungsfeld beitragen, hat die Berufskultur des schulischen Felds bereits in der universitären Lehramtsbildung eine prominenterere Stellung erhalten. Die Forscher*innengruppe untersucht unter Berücksichtigung der differenten Felder und ihrer Logiken u.a. die Interaktionspraktiken von universitärer Fachkultur und der Berufskultur auf Grundlage von Unterrichtsnachbesprechungen, die im Anschluss der Unterrichtsdurchführung mit den Studierenden und den Akteur*innen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und denen der Hochschule praktiziert werden (u.a. Pallesen, Schierz & Haverich, 2018; Pallesen et al., i. Vorbereitung; Schierz, Pallesen & Haverich, 2018). Im Rahmen der rekonstruktiven Fallforschung wurden insgesamt drei unterschiedliche „Ordnungen“ der Unterrichtsnachbesprechungen erhoben. Die Unterrichtsnachbesprechungen erster Ordnung wurden mit den Akteur*innen des schulischen Felds und den Studierenden, die Besprechungen zweiter Ordnung wurden mit den Akteur*innen des schulischen Felds, der zweiten Lehrer*innenbildungsphase und den Studierenden und die Besprechungen dritter Ordnung wurden mit den Akteur*innen des schulischen Felds, der zweiten Lehrer*innenbildungsphase und der Hochschule sowie den Studierenden durchgeführt. In diesem Kontext wurden unter Voraussetzung der Teilnahme der schulischen Mentor*innen insgesamt drei Unterrichtsnachbesprechungen pro Lehramtsstudierendem aufgenommen.

Erkenntnisleitend in diesem Kontext der kulturellen Felder der akademischen (Fach-)Kultur und der Berufskultur war die Frage nach den Ausbildungspraktiken und den Gegenständen

sowie den Formen der Unterrichtsnachbesprechung. Im Rahmen dieser Untersuchungen bilden sich Thematisierungspraktiken der Akteur*innen der zweiten Lehrer*innenbildungsphase ab, die an die Ansprüche und die Erwartungen der zweiten Phase anschließen und eine starke Akzentuierung um Eignungs- und Prüfungslogiken vornehmen. Mit einer erweiterten theoretischen Folie um die subjektivierungstheoretischen Annahmen nach Rose und Ricken (2018) wird das Sportlehrer*innen-Werden der Studierenden innerhalb dieser Unterrichtsnachbesprechung und die darin mitwirkenden „Gate-Keeper“ des beruflichen Handlungsfeldes ins Zentrum der Untersuchung gerückt und auch hier die Frage nach gültigen und ungültigen habituellen Dispositionen der Sportlehramtsstudierenden gefragt.

In einem zweiten Schritt wurden mit Blick auf die individuelle Professionalisierung der Sportlehramtsstudierenden als angehende Grundschullehrende des Sports und mit Blick auf ihren Sozialisationsprozess innerhalb des transitorischen Handlungsfeldes der universitären Lehramtsbildung im Verlauf des Praxissemesters unterschiedliche Interviewformen in einem zeitlichen Verlauf durchgeführt. Sie dienten der empirischen Erschließung des Erlebens von Passung ausgehend von der individuellen Wahrnehmung und Bearbeitung der differenzfeldspezifischen Anforderungen von akademischer (Fach-)Kultur und Berufskultur durch die Sportlehramtsstudierenden. Die zwei „rahmenden“ Interviews wurden als episodische Interviews durchgeführt, um in den Erzählungen und Beschreibungen der Studierenden ihre individuellen habituellen Wissensbestände und ihr individuelles Erleben einer feldspezifischen Passung rekonstruieren zu können. In einem weiteren Reflexionsinterview wurden in Anlehnung an die Struktur-Lege-Technik mittels zentraler Begrifflichkeiten die individuellen Erfahrungen in einer berufsbezogenen Rahmung gebündelt (Košinár, 2014). Dieses Interview wurde nicht in der vorliegenden Dissertationsstudie berücksichtigt. In Bezug auf das erkenntnisleitende Forschungsinteresse der vorliegenden Studie, in der einerseits die Passung von Herkunftskultur und der akademischen (Fach-)Kultur und andererseits die Passung von Herkunftskultur und der Berufskultur zentral sind, sind die individuellen Reflexionen, die im Zuge des Reflexionsinterviews generiert wurden, sekundär bedeutsam. Wie in der Abbildung 1 durch die Pfeile gekennzeichnet, sind im vorliegenden Forschungsprojekt hinsichtlich der Passungsverhältnisse innerhalb des transitorischen Handlungsfeldes die kulturellen Felder der Herkunftskultur, akademischen (Fach-)Kultur und Berufskultur Gegenstand der Untersuchung.

Dem Begriff der Passung kommt bereits im Titel der vorliegenden Studie eine prominente Stellung zu. Er soll hier in Kürze hinsichtlich der theoretischen Verortung und der empirischen „Funktion“ innerhalb der vorliegenden Studie geschärft werden.⁵ In Anlehnung an Bourdieu und Passeron (1973) wird Passung im Kontext des transitorischen Handlungsfeldes als eine kontinuierliche Einprägungsarbeit auf den Habitus, seine Bewährung wie auch Erweiterung oder gar Transformation *im* und *durch* die akademische Lehramtsbildung konzeptualisiert. Die Frage, wie sich differente Habitus der (sozialen) Herkunftskultur von Sportlehramtsstudierenden mit den Erwartungen, Ansprüchen und Anforderungen der spezifischen Felder von akademischer (Fach-)Kultur und Berufskultur auseinandersetzen – verbunden mit dem Erkenntnisinteresse nach günstigen wie ungünstigen Passungskonstellationen –,

⁵ Eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Passung“ war für die vorliegende Untersuchung nicht angedacht. Erst in der empirischen Arbeit mit dem Material und ausgehend von den habituellen Standortgebundenheiten der Sportlehramtsstudierenden konturierte sich die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit diesem Begriff heraus. Dieser Notwendigkeit und damit einhergehend dem wissenschaftlichen Anspruch an eine konsistente Linie zwischen Theorie und Empirie wird in Kapitel 7 entsprochen.

ist für Studien im Kontext von Professionsforschung und Lehrer*innenbildung bedeutsam. Günstige Passungen können dann „hergestellt“ werden, wenn die in der milieuspezifischen Sozialisation und die im Verlauf der individuellen Sozialisation durch andere Felder präformierten Gesamthabitus (Herkunftskultur im weiten Sinne) der Sportlehramtsstudierenden anschlussfähig oder auch homolog zu den Anforderungen der universitären Lehramtsbildung, hier mit Blick auf die fachspezifischen Anforderungen des Studienfachs Sport und die des schulischen Felds, stehen. Ungünstige Passungen können sich vor dem Hintergrund der milieuspezifischen Standortgebundenheit und der im Verlauf der individuellen Sozialisation herausgebildeten habituellen Dispositionen und ihres impliziten Wissens und sich daraus weniger anschlussfähigen und heterologen Verhältnissen zu den feldspezifischen Anforderungen von akademischer und beruflicher Kultur erweisen. Die forschungsleitende Annahme über ungünstige wie günstige Passungsverhältnisse von Sportlehramtsstudierenden in ihrem beruflichen Entwicklungsprozess des Sportlehrer*in-Werdens beruht auf der Möglichkeit von Passung und Nicht-Passung des Habitus zum jeweiligen Feld der Universität beziehungsweise der Schule (Bourdieu, 1993; Bourdieu & Passeron, 1971 & 1973). Passung wird in der vorliegenden Arbeit in Hinblick auf die theoretische Annäherung an das Sportlehrer*innen-Werden sowie seiner empirischen Untersuchung als ein relationales Verhältnis von inkorporiertem Wissen und den Anforderungen der unterschiedlichen Felder akademischer (Fach-) Kultur und Berufskultur verstanden. Dabei sind die Relationen von implizitem Wissen und den Anforderungsstrukturen und -logiken von Feld und einer spezifischen Praxis zentral für das Erkenntnisinteresse. Von Bedeutung ist dabei für das transitorische Handlungsfeld der universitären Lehramtsbildung, dass sich die feldspezifischen Logiken von akademischer (Fach-)Kultur und Berufskultur in einer grundlegenden Differenz auszeichnen: theoretisch-reflexives Wissen versus berufspraktisches Wissen (hierzu Kapitel 3). Relation in der Gestalt von Pass(un)förmigkeit fragt demnach auch in der empirischen Analyse der vorliegenden Studie danach, in welchen Feldern sich die habituell inkorporierten Wissensbestände der Sportlehramtsstudierenden bewähren und wo diese als krisenhaft erlebt werden.

1.2 Anlage der Arbeit

Der empirisch fundierten Rekonstruktion dieser Passungsverhältnisse von (sozialer) Herkunftskultur und den darin generierten Gesamthabitus der Sportlehramtsstudierenden und der Wahrnehmung und (habituellen) Bearbeitung der differenten Anforderungen des universitären und schulischen Felds und der damit verbundenen Frage des Sportlehrer*innen-Werdens geht notwendigerweise eine heuristische Bestimmung des Forschungsgegenstandes mit Blick auf das Sportlehrer*innen-Werden voraus. Vorab erfolgt eine Einbettung in die zentralen theoretischen und empirischen Bezugsdiskurse zur Professionalisierung von universitärer Lehramtsbildung als einer Interpunktion auf dem Kontinuum des (Sport-)Lehrer*innen-Werdens. Die Arbeit fährt im Anschluss an die thematische Hinführung (Kapitel 1) im zweiten Kapitel mit der Darstellung des „State of the Art“ des gegenwärtigen Forschungs- und Kenntnisstands der Professionsforschung und Lehrer*innenbildung hinsichtlich der universitären Lehramtsbildung (Abschnitt 2.1) und den fachlichen Fokus des Sports (Abschnitt 2.2) fort. Es werden zentrale Erkenntnisse und relevante Bezugsstudien zusammengetragen, um auch den Stellenwert der vorliegenden Forschungsstudie und das untersuchte Forschungsdesiderat zu schärfen. Ausgehend von dem Desiderat und dem zentralen Erkenntnisinteresse des Sportlehrer*innen-Werdens innerhalb des transitorischen Handlungsfelds werden in An-

lehnung an die Heuristik des Vier-Felder-Modells nach Huber et al. (1983) die kulturellen Felder von akademischer (Fach-)Kultur und Berufskultur in einer professionstheoretischen Gesamtrahmung über die zwei zentralen Bezugsdiskurse der universitären Lehramtsbildung im dritten Kapitel der Arbeit eingeführt. Der Bezugsdiskurs zu den professionstheoretischen Bestimmungsansätzen zum Lehrer*innenberuf führt in das universitäre Feld der akademischen (Fach-)Kultur ein (Abschnitt 3.1). Der historisch bedeutsame und gleichermaßen traditionsreiche Bezugsdiskurs zum Theorie-Praxis-*Verhältnis* in der Lehrer*innenbildung stellt den theoretischen Horizont dar, der das schulische Feld der Berufskultur berücksichtigt (Abschnitt 3.2). Die Bezugsdiskurse sowie auch die beiden Felder, auf die sie rekurrieren, stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Denn in den professionstheoretischen Überlegungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrer*innenberufs wird immer auch schon das berufliche Handlungsfeld in seinen strukturellen Bedingungslogiken und den Anforderungen an das pädagogische Handeln „anvisiert“ (Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2002b & 2004; Oevermann, 2002 & 2011). Hier bekommen die theoretischen sowie die berufspraktischen Anteile auch im Kontext der universitären Lehramtsbildung eine zentrale Bedeutung. Das Kapitel 3 schließt mit einem Zwischenfazit zu den zentralen Annahmen der Bezugsdiskurse und ihrer forschungsleitenden Relevanz zur theoretischen Konzeptionierung des Sportlehrer*innen-Werdens (Abschnitt 3.3).

Im weiteren Verlauf wird ausgehend von der Annäherung an das universitäre Feld (Kapitel 3) der methodologische Bezugshorizont der Forschungsstudie entfaltet und dabei die Anschlüsse der theoretischen Annahmen zum (Sport-)Lehrer*innen-Werden mit Blick auf den Habitualisierungsprozess (angehender) Lehrer*innen an die methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (u.a. 2018a) und dem von Kramer (2018) vorgeschlagenen methodologischen Entwurf zur Habitusrekonstruktion aufgezeigt. Zentral sind in beiden forschungsmethodischen Prinzipien für die empirische Arbeit mit Forschungsmaterialien, dass sich in den Texten die individuellen Orientierungen der Akteur*innen manifestieren, die für die individuelle Praxis eine handlungsleitende Bedeutung haben. Sie geben nicht nur Auskunft darüber, welche Gestalt die individuellen Relevanzstrukturen annehmen, sondern auch darüber, was sich im jeweiligen Feld bewährt und was in der Aushandlung feldspezifischer Anforderungen als krisenhaft durch die Lehramtsstudierenden erfahren wird. In einem ersten Abschnitt werden die forschungsleitenden Fragestellungen hinsichtlich des Forschungsinteresses über die Passungsverhältnisse im transitorischen Handlungsfeld ausdifferenziert (Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran werden die Vorbereitung und Durchführung des Quasi-Längsschnitts dargelegt (Abschnitt 4.2). In dem darauf folgenden Abschnitt (4.3) wird die ausgewählte Auswertungsstrategie der Dokumentarischen Methode begründet und mit Blick auf die in Anlehnung an Kramer (2018) vorgenommene habituelle Fokussierung in der empirischen Rekonstruktion des Materials methodologisch fundiert. In diesem Schritt wird auch die extensive Auseinandersetzung mit der Einstiegspassage des Auftaktinterviews der jeweiligen Studierenden begründet. In der empirischen Arbeit wurde mit Blick auf die theoretische Anlage der Arbeit ein Modell zur Analyse entwickelt, das einen intensiven Einblick in die Passungsverhältnisse der Studierenden im transitorischen Handlungsfeld ermöglicht (Abschnitt 4.3.2: Tabelle 1). Die professionstheoretisch gerahmte Heuristik zum Sportlehrer*innen-Werden wird im Anschluss daran vorgestellt: Sie diene der Strukturierung, Auswahl und Begründung von forschungsrelevanten Passagen der umfassenden Interviews (Abschnitt 4.4). Die Heuristik steht im Einklang mit den methodischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode und kann somit dem möglichen Einwand einer Subsumtion der

habituellen Strukturlogiken der Fälle begegnen. Im letzten Abschnitt wird die Methode der Fallkontrastierung zur Erschließung einer feldspezifischen Praxis vorgestellt (Abschnitt 4.5). Dieser Abschnitt ermöglicht auch Einblicke in die gewählte Lesart der in Kapitel 5 folgenden Fallrekonstruktionen. Die dokumentarischen Fallrekonstruktionen der ausgewählten Fälle *Caro Müller*, *Hanna Schnelle* und *Daniela Peters* bilden das *Herzstück* der vorliegenden Dissertation (Kapitel 5). In drei Abschnitten werden die einzelnen Fälle hinsichtlich ihrer milieuspezifischen Standortgebundenheit und ihrem individuellen Erleben in der Wahrnehmung und Bearbeitung der feldspezifischen Anforderungen des universitären und schulischen Felds in Anlehnung an die Heuristik zum Sportlehrer*innen-Werden verdichtet vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird erst einmal auf der Ebene der Fälle verblieben und noch keine professionstheoretische oder milieuspezifische Rückbindung der Fälle vorgenommen.

Das Kapitel 6 folgt den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode dahingehend, dass eine fallübergreifende theoretische Kontrastierung erfolgt. Es weicht insofern von den Schritten des methodologischen Bezugnehmens ab, dass keine sinn- und/oder soziogenetische Typenbildung nach Bohnsack (2007b & 2018b) erfolgt. Vielmehr wird im Rahmen der vorliegenden Dissertationsstudie auch in Hinblick auf forschungspragmatische Beweggründe und den Umfang des selektiven Samples (Kapitel 4) in *Distanz* zum Schritt einer klassischen Typenbildung getreten (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018; Kramer, 2018). Dafür werden in Kapitel 6 unter Berücksichtigung zweier verschiedener theoretischer *Fokusse* die empirischen Erkenntnisse beleuchtet. Der professionstheoretische Fokus ergibt sich aus den theoretischen Bezugsdiskursen zur Rahmung des transitorischen Handlungsfelds (Abschnitt 6.2). Es werden unter Berücksichtigung der Heuristik zum (Sport-)Lehrer*innen-Werden professionstheoretische Einsichten aus einer fallübergreifenden Perspektive diskutiert. Der zweite theoretische Fokus ermöglicht, die durch die empirische Arbeit mit dem Material entstandene Diskrepanz zwischen theoretischer Annäherung (Kapitel 3) und den empirischen Erkenntnissen ausführlich zu diskutieren und die Erkenntnisse zu ordnen. Hier werden unter Berücksichtigung der milieu- und habitusbezogenen Erkenntnisse in Anlehnung an Vester (2012) und Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006) die Erkenntnisse über die milieubedingte Standortgebundenheit der Sportlehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Passungsverhältnisse im transitorischen Handlungsfeld ausführlich diskutiert (Abschnitt 6.1). Es werden fallbezogene milieu- und habitustheoretische Einsichten zu den Fällen *Caro Müller*, *Hanna Schnelle* und *Daniela Peters* dargelegt und auch in Bezug auf ihre im Material manifestierten Habitusmuster als angehende (Sport-)Lehrpersonen diskutiert. In Kapitel 7 wird, ausgehend von den durch die empirische Fallarbeit gewonnenen Erkenntnissen zur Diskrepanz von theoretischer Anlage der Dissertationsstudie und den vorliegenden Befunden, eine „konstruktive Wendung“ eingeleitet. Im ersten Abschnitt wird darauf eingegangen, dass in der professionstheoretischen Annahme zum Sportlehrer*innen-Werden in Distanz zu der bisher prominent vertretenen These der hohen Bedeutsamkeit sportbiographischen Wissens der vorberuflichen Sozialisation *im* und *durch* den schulischen wie außerschulischen Sport getreten werden darf. Damit einhergehend muss eine Erweiterung der professionstheoretischen Perspektive um die milieubedingte Standortgebundenheit der Sportlehramtsstudierenden erfolgen (Abschnitt 7.1). In einem zweiten Schritt werden die Befunde mit Blick auf die universitäre Lehramtsbildung diskutiert und hinsichtlich ihrer professionalisierenden Möglichkeiten und Grenzen erörtert (Abschnitt 7.2). Die Arbeit kommt mit einer Schlussbemerkung zum Ende, in der auf den Entstehungsprozess der Arbeit zurückgeblickt wird und zentrale Erkenntnisse formuliert werden (Abschnitt 7.3).

2 State of the Art: Professionsforschung und die Phase der universitären Lehramtsbildung

*In diesem Kapitel wird der „State of the Art“ des Forschungsstandes dargelegt. Dabei werden, wie bereits in der Einleitung transparent gemacht, Fokussierungen auf zwei zentrale Aspekte vorgenommen: erstens die universitäre Lehramtsbildung sowie die darin verorteten schulpraktischen Studien und zweitens die fachliche Komponente des Sports. Im Wesentlichen werden die aktuellen und zentralen Forschungsbemühungen der Professionsforschung und Lehrer*innenbildung sowie der Sportlehrer*innenbildung zusammengetragen. Dabei lässt sich insbesondere für den Sport ein gesteigertes Forschungsinteresse am Feld der Sportlehrer*innenprofessionalisierung (im weitesten Sinne) verzeichnen, wengleich das Phänomen der Hochschullaufbahn von Sportstudierenden und das besondere „Passungsverhältnis“ von den vorberuflichen Erfahrungen und den universitären wie beruflichen Anforderungen im Sport eine längere Tradition aufweisen (Baur, 1995; Hartmann et al., 2019; Neumann & Balz, 2017; Schierz & Miethling, 2017).*

Das in der vorliegenden Forschungsstudie zu untersuchende transitorische Handlungsfeld der universitären Lehramtsbildung kann an der Schnittstelle von Hochschulsozialisationsforschung und Professionsforschung in der Lehrer*innenbildung verortet werden. In der vorliegenden Arbeit dient das Modell als eine Heuristik, um eine Ordnung der Arbeit vorzunehmen sowie eine begründete Auswahl der relevanten Bezugsdiskurse treffen zu können (Kapitel 3). Der Forschungsstrang der Professionsforschung in der Lehrer*innenbildung (mit Fokus auf die universitäre Phase) ermöglicht das heuristische Modell zum (Sport-)Lehrer*innen-Werden in einer theoretischen wie empirischen Annäherung an den zu untersuchenden Forschungsgegenstand der Passungsverhältnisse zu schärfen (Kapitel 3 und Abschnitt 4.4.). Beide Forschungsstränge ermöglichen der Arbeit eine spezifische Ordnung, die sich in Form der zwei Heuristiken von der Vier-Felder-Logik zum transitorischen Handlungsfeld und dem des (Sport-)Lehrer*innen-Werdens dokumentieren.⁶

In einem ersten Schritt werden jene Forschungsstudien zusammengetragen, die in einem allgemeinen Zugang den Gegenstand der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Lehrenden (in der ersten Phase) untersucht haben (Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018). Hier kann trotz der zahlreichen politisch-motivierten Reformen auf ein mit Erstaunen ausgewiesenes Forschungsdesiderat verwiesen werden (Rothland & Schaper, 2018; Rothland & Boecker, 2015; Makrinus, 2011 & 2013; Weyland & Wittmann, 2011 & 2017) – wengleich nicht mehr nur das *Praxissemester selbst* „en vogue“ (Weyland & Wittmann, 2017), sondern inzwischen auch die *Forschung zum Praxissemester* en vogue ist. Insbesondere in den vergangenen zwei Jahren hat die Forschung zum Praxissemester einen „Boom“ erfahren (Artmann et al., 2018; Fraefel & Seel, 2017; Kleinespel, 2014; Košinár, Leineweber &

⁶ Die Bedeutsamkeit des Zugangs über die Hochschulsozialisationsforschung hat sich erst zu einem späten Zeitpunkt der Arbeit herauskristallisiert. So wurde über die Diskrepanzen der theoretischen Anlage der Arbeit und den empirischen Erkenntnissen die Notwendigkeit der Erweiterung der Annäherung an den Gegenstand der Passungsverhältnisse Sportlehramtsstudierender im universitären Feld der Lehramtsbildung um eine ausführliche Annäherung über die Herkunftshabitus herausgearbeitet. Dies ist eine Begründung, warum eine ausführliche Darstellung des Stands zur Hochschulsozialisationsforschung in der Lehrer*innenbildung zu diesem Zeitpunkt nicht erfolgt, sondern in der Diskussion im abschließenden Kapitel der Arbeit aufgegriffen und andiskutiert wird.

Schmid, 2016; Košinár, Schmid & Diebold, 2016; Rothland & Schaper, 2018). In dem weiten Forschungsfeld zum Praxissemester können „erste“ empirische Befunde ausgemacht werden, wenngleich empirische Belege für eine „erwiesenermaßen ‚bessere‘ Lehrer*innenbildung durch umfangreichere Praxisanteile im Studium“ nach Rothland und Schaper (2018, S. 1) noch weitestgehend ausstehen.⁷ In einem zweiten Schritt werden jene Forschungsstudien im fachlichen Diskurs der Sportlehrer*innenbildung dargestellt und die gegenwärtigen Leerstellen ausgewiesen (aktuell im Überblick: Schierz & Miethling, 2017).

2.1 Professionsforschung und die Phase der universitären Lehramtsbildung mit Fokus auf schulpraktische Studien

Durch die vermehrte Einführung von Langzeitpraktika ist auch in der „scientific community“ ein gesteigertes Forschungsinteresse zu verzeichnen (Leonhard & Herzog, 2018a, b). Die alltagstheoretische Annahme über das gesteigerte Potential schulpraktischer Studien in der universitären Phase für eine verbesserte Vorbereitung auf und Qualifizierung für den Lehrer*innenberuf lassen sich auf Grundlage der bisherigen empirischen Befunde nicht pauschal bestätigen. Vielmehr weisen erste Studien darauf hin, dass der Mit-Vollzug der schulischen Praxis auch negative (Aus-)Wirkungen auf eine professionalisierte Entwicklung der Lehramtsstudierenden haben kann (Dieck, Dörr, Kucharz, Küster, Müller, Reinhoffer, Rosenberger, Schnebel & Bohl, 2009; Gröschner & Müller, 2014; König, Rothland & Scharper, 2018; König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014; Mertens & Gräsel, 2018; Schnebel, 2011).⁸⁹ Bemerkenswert ist, dass die politisch-motivierten Reformbemühungen und die damit verbundene Erhöhung der Dauer schulpraktischer Studien landesweit flächendeckend und standortübergreifend eingeführt und verstetigt wurden, und dass dies unabhängig von empirisch gesicherten Erkenntnissen über ihr „Wirken“ erfolgt(e) (Liegmann et al., 2018; Rothland & Schaper, 2018). So verweisen Liegmann et al. (2018, S. 11) darauf, dass „bei aller politischen Aufladung, ein wenig mehr Realismus und Bescheidenheit“ im Umgang mit

7 An dieser Stelle kann auf das Themenheft zum Praxissemester mit dem Titel „Lehrerbildung auf dem Prüfstand“ (Rothland & Schaper, 2018) verwiesen werden.

8 Die Forschungsbemühungen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung beziehungsweise der Berufseingangsphase sind hingegen bereits ausgeprägter (Abs & Anderson-Park, 2014; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Die Forschung zu Professionalisierungsverläufen von (angehenden) Lehrenden ist insbesondere durch die Arbeiten von Hericks (2006a), Keller-Schneider (2010) Kunze (2014) sowie Košinár (2014) angestoßen worden. Alle Autor*innen untersuchen dabei die beruflichen Entwicklungen von Lehrenden in der zweiten Phase der Ausbildung. Hericks (2006a) hat in seiner qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung die Wahrnehmung und Deutung berufsbiographischer Entwicklungsaufgaben von Lehrer*innen in der Berufseingangsphase fokussiert. Keller-Schneider (2010) hat ebenfalls die Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben der Lehrer*innen in der Berufseingangsphase untersucht, dies aber über eine psychologisch-orientierte Forschungsperspektive. Die aktuellste Forschungsarbeit zu Professionalisierungsverläufen von Lehramtsanwärter*innen in der zweiten Ausbildungsphase ist von Košinár (2014). Hier wurden die Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung der Referendar*innen in einer Längsschnittstudie untersucht.

9 Der fachspezifische Fokus des Sports wurde in Volkmanns (2008) rekonstruktiver Fallstudie gesetzt. Volkmann hat den Einfluss lebensgeschichtlicher, biographischer Erfahrungen auf das berufliche Handeln von SportLehrer*innen aus der Perspektive der Bildungsgangtheorie untersucht. Des Weiteren sind mit Blick auf die berufliche Entwicklung die Arbeiten von Miethling (2013) und Ernst (2018) zu nennen. Hier wurden ebenfalls mit Blick auf die Zeit nach den Lehrer*innenbildungsphasen die Entwicklung der Sportlehrenden im beruflichen Alltag hinsichtlich der fachlichen Komponente untersucht.

den Professionalisierungserwartungen und -ansprüchen an verlängerte Praxisphasen angebracht seien.

Demnach kann das Forschungsfeld zum Thema Langzeitpraktika in der universitären Lehramtsbildung weiterhin als ein verhältnismäßig junges bezeichnet werden (Fraefel, 2016). Zudem zeichnen sich die jüngsten Forschungsbemühungen in einem Feld weit gestreuter theoretischer wie auch empirischer Zugänge aus und lassen daher keinen systematischen Überblick zu (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Kolbe & Combe, 2008; Liegmann et al., 2018; Weyland & Wittmann, 2017). Neben den differentiellen professionstheoretischen Anlagen, die im Diskurs der Lehrer*innenprofessionsforschung vertreten sind, zeigen sich überdies diverse empirische Zugänge zur Untersuchung der vielfältigen und teils paradigmatisch differentiellen Forschungsgegenstände (Beck, 2009). Des Weiteren ist das föderal strukturierte Bildungssystem in Deutschland, das auch der Lehrer*innenbildung zugrunde liegt, bei dem Vergleich von Studienergebnissen zu berücksichtigen (Blömeke, 2004a, Czerwenka & Nölle, 2014; Hascher, 2012a; Floß & Rotermund, 2010; Tillmann, 2014; Weyland, 2012; Weyland & Wittmann, 2011). Die bisherigen Studien zu schulpraktischen Studienanteilen innerhalb der universitären Lehramtsbildung im Kontext der Professionsforschung fokussieren einerseits die Perspektive der Studierenden und andererseits die der Mentor*innen (zum Überblick: Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013; Fischer, Bach & Rheinländer, 2018; Hascher, 2012b; Kolbe & Combe, 2008; Köffler, 2015; Mürmann, 1996; Neuweg, 2018; Sander, 1996; Schubarth, Speck, Seidel & Wendland, 2009). Jene Studien, die das Praxissemester innerhalb der Lehrer*innenprofessionsforschung in den Fokus ihres Erkenntnisinteresses rücken, sind überwiegend dem kompetenztheoretischen Paradigma zuzuordnen (Bach, Besa & Arnold, 2014; Bolle, 2013; Dörr, Kucharz & Küster, 2009; Dörr, Müller & Bohl, 2009; Krüger, Nakamura & Rotermund, 2010; Liegmann et al., 2018; Makrinus, 2011; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014).¹⁰ Die forschungsleitenden Fragen und Erkenntnisinteressen der bisherigen Forschungsbemühungen im Feld der Lehrer*innenbildung und Professionsforschung können unter den Schlagwörtern u.a. der Kompetenzentwicklung, (studentischen) Selbsteinschätzung, Kompetenzförderung, Selbstwirksamkeitserwartungen und Qualitätsentwicklung zusammengefasst werden (Böhnert, Mähler, Klingebiel, Hänze, Kuhn & Lipowsky, 2018; Dehne, Klaß & Gröschner, 2018; Mertens, Schlag & Gräsel, 2018; Rothland & Schaper, 2018). Ein weiteres Merkmal, das in unmittelbarem Zusammenhang der kompetenzorientierten Ausgangslage der Forschungsbemühungen steht, ist der Anspruch einer Evaluations- und Wirksamkeitsforschung zum Praxissemester hinsichtlich der beruflichen Entwicklung der angehenden Lehrenden (Müller, 2010; Rothland & Schaper, 2018).

Ganz im Modus der Erkenntnisse in den „Praxisparolen“ (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) können die Studien zur Einschätzung Studierender über berufspraktische Ausbildungsanteile in der ersten Phase zeigen, dass jene die Praktika weitestgehend positiv im Gesamtzusammenhang ihres beruflichen Bildungsgangs bewerten (hierzu u.a. Flach, Lück & Preuss 1997; Oesterreich, 1988; Ramm, Kolbert-Ramm & Bargel, 1998a; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988). Das Kriterium der Möglichkeit der eigenen Unterrichtsdurchführung innerhalb solcher schulpraktischen Studien wird von den Studierenden als besonders relevant eingeschätzt (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011; Niggli, Gerteis & Gut, 2008;

¹⁰ Auch im internationalen beziehungsweise angloamerikanischen Raum wird die Bedeutung schulpraktischer Studien für die und in der berufliche(n) Entwicklung kritisch diskutiert und zeigt lange Traditionslinien auf (Fendler, 2003; Hill, 1986; Low, 1988; MacDonald & Zaret, 1971; Ng, Nicholas, & Williams, 2010; Richardson, 1996; Schön, 1987; Seperson & Joyce, 1973).

Schumacher & Lind, 2000; Rahm & Lunkenbein, 2014). Die Beliebtheit der Praxiserfahrungen seitens der Lehramtsstudierenden geht mit dem Wunsch nach mehr Praxisanteilen in der universitären Phase einher (u.a. Fischer et al., 2018; Flach et al., 1997; Ramm, Kolbert-Ramm & Bargel, 1998b; Wenzl et al., 2018). Die wenig ausgewogene Berufsbezogenheit der wissenschaftlichen Ausbildung wird von Lehramtsstudierenden beklagt (Fischer et al., 2006). Diese unkritische und gleichermaßen unreflektierte, zugleich positive Bewertung schulpraktischer Studienanteile innerhalb der ersten Phase seitens der Studierenden selbst und der beteiligten schulischen Akteur*innen, u.a. den Praxislehrpersonen oder auch Mentor*innen, konnte in weiteren, aktuelleren Studien bestätigt werden (hierzu u.a. Bodensohn & Schneider, 2008; Boekhoff et al., 2008; Gröschner & Häusler, 2014; Gröschner & Müller, 2014; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Hedtke, 2010; Müller, 2010; Schneider & Bodensohn, 2014; Wenzl et al., 2018).

Eine qualitative Studie, die den Fokus auf die Analyse studentischer Aneignungsformen von Praktika während der universitären Phase legt, wurde von Egloff (2002) durchgeführt. In dieser Studie werden die Studienbereiche der Pädagogik und Humanmedizin als kontrastive Folie gewählt und die unterschiedlichen studentischen Sinnkonstruktionen von berufsvorbereitenden Praktika untersucht. Das Praktikum wird als ein Raum für die Vorbereitung auf den angestrebten Beruf sowie als ein Raum, der die Verbindung theoretischer Vorkenntnisse mit berufspraktischen Erfahrungen ermöglicht, gedeutet (Egloff, 2002). Darüber hinaus zeigt die Studie, dass die Anforderungsstrukturen von berufspraktischen Studienelementen durch die Studierenden unterschiedlich bewältigt werden. Im Forschungsfeld der Lehrer*innenprofessionsforschung können in Bezug auf die Praxissemester gesteigerte Forschungsbemühungen verzeichnet werden (im Überblick: Liegmann et al., 2018). Es kann insbesondere mit Blick auf eine zentrale Dimension des professionalisierten Lehrer*innenhandelns, die der Reflexivität, auf neuere Studien verwiesen werden (Führer & Heller, 2018; Rosemann & Bonnet, 2018; für den Sport: Pallesen et al., 2018). Vor dem Hintergrund des Diskurses über das Verhältnis von schulischer und universitärer Praxis können die Beiträge von Wilfert und Thünemann (2018) und Hericks, Meister und Meseth (2018) angeführt werden. Hericks et al. (2018) können auf Grundlage des breit angelegten Forschungsprojektes „Marburger Praxismodule“ in ersten Rekonstruktionen zeigen, dass Lehramtsstudierende in der ersten Phase durchaus befähigt sind beziehungsweise befähigt werden können, „eine reflexive Haltung in Bezug auf ihre Biographie, das Fach und den antizipierten Beruf“ (Hericks et al., 2018, S. 267) einzunehmen. Dennoch fordern die Autor*innen, dass die Erwartungen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Spannungsfeld struktureller Anforderung und berufsbiographischer Entwicklung im Beruf für die universitäre Lehramtsbildung konkretisiert werden müssen. Mit Blick auf die Thematik der Fachlichkeit sowie der Perspektiverweiterung von Lehramtsstudierenden als Akteur*innen differenter Felder in der universitären Lehramtsbildung können für die vorliegende Studie Anschlüsse ausgemacht werden.

Viele der angeführten überwiegend quantitativen Studien fokussieren die Perspektive der Studierenden und deren subjektive Einschätzung von Praktika in der universitären Lehramtsbildung und beruhen auf Selbsteinschätzungen der Studierenden oder Fremdeinschätzungen durch Mentor*innen (hierzu Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2006 & 2012b; Hascher & Neuweg, 2012; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012). Untersuchungen, die die universitäre Perspektive auf die berufspraktischen Studienelemente in der Lehrer*innenbildung in den Fokus rücken, müssen gegenwärtig noch in

weiten Teilen als eine Leerstelle in den Forschungsbemühungen ausgewiesen werden.¹¹ Die vorliegenden Befunde fordern die Bearbeitung dieser Leerstelle heraus (Hermann, 2002; Hermann & Horstendahl, 2002; Rothland & Boecker, 2015; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Kron, 2012; Terhart, 2000 & 2009). Das theoretische Wissen, das das Studium *bereitstellt*, sollte mit den berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden kontextualisiert werden, um einer Anhäufung trägen Wissens sowie der *blinden* und gleichermaßen unreflektierten Übernahme beruflicher Routinen entgegenzuwirken (u.a. Hascher, 2012a; Leonhard & Herzog, 2018a). Dörr et al. (2009) können in ihrer Studie zeigen, dass die Wirksamkeit der berufspraktischen Erfahrungen im Sinne einer subjektiven Kompetenzentwicklung seitens der Studierenden nicht signifikant höher ist als von Studierenden, die weniger bis keine berufspraktischen Anteile in ihrem Studium haben. Auch hier basieren die Ergebnisse auf den studentischen Selbsteinschätzungen (zum Paradigma Wirksamkeit im Überblick: Hascher, 2014).

Die Befundlage im Forschungsfeld der Lehrer*innenbildung ist in Bezug auf die schulpraktischen Studien, die „als Königsweg neuer Lehrerbildungsmodelle“ (Schubarth et al., 2012, S. 202) gehandelt werden, zunehmend „belastbarer“ (Rothland & Schaper, 2018). Auf Grundlage des gegenwärtigen Forschungsstandes und der in den Forschungsarbeiten gewählten theoretischen Annäherungen, empirischen Zugänge und Erkenntnisinteressen können weiterhin differente und noch zahlreiche Desiderate ausgewiesen werden (Rothland & Schaper, 2018; Ukley & Groeben, 2018). Hierzu zählt u.a. das in der vorliegenden Forschungsarbeit aufgegriffene Desiderat über die Passungsverhältnisse von Lehramtsstudierenden (des Sports) im transitorischen Handlungsfeld der universitären Lehramtsbildung als *eine* Station des beruflichen Bildungsgangs der angehenden Lehrenden und ihre Professionalisierung (Petzold-Rudolph, 2018). Hascher (2012a, S. 95) fordert, die Individualität von Lernprozessen und -kontexten sowie die unterschiedlichen Bildungskontexte schulpraktischer Studienelemente der universitären Lehramtsbildung in (zukünftigen) Forschungsvorhaben nicht nur zu berücksichtigen, sondern in einem besonderen Maße in den Fokus zu rücken. Dies bedeutet gleichermaßen, dass die Studierenden in ihrem beruflichen Bildungsgang als zentrale Akteur*innen der Forschung auszumachen sind. Es zeichnet sich ab, dass der Bedarf „kleinerer“ Fallstudien angezeigt ist. Dies wird in der vorliegenden Forschungsarbeit aufgegriffen, wenngleich es nicht um das Lernen der Studierenden in der Aneignung fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens geht, sondern vielmehr um die Untersuchung der Passung ihrer Herkunftskultur (im weitesten Sinne) und der Anforderungen im transitorischen Handlungsfeld des (Sport-)Studiums. Auch hier scheint es sinnvoll, ausgehend von der mangelnden Kenntnislage, in einer *ersten* Annäherung mit einem kleinen Sample zu arbeiten. Im folgenden Abschnitt wird der aktuelle Stand zur Forschung in der Sportlehrer*innenbildung dargelegt. Hier können zwar Traditionslinien ausgemacht werden, nichtsdestotrotz sind auch hier noch zahlreiche Forschungsdesiderate auszuweisen.

¹¹ Die universitäre Perspektive wird überwiegend in jenen Forschungsstudien berücksichtigt, in denen das Konzept des Forschenden Lernens oder aber die Studienanteile mit Forschungsschwerpunkten in den Fokus gerückt werden (im Überblick: Kleinespel, 2014; Košinár et al., 2016; Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017; aktuell für den Sport: Ukley & Groeben, 2018).

2.2 Professionsforschung und die Phase der universitären Lehramtsbildung mit Fokus auf den Sport

Die Professionsforschung in der Sportlehrer*innenbildung zeichnet sich bereits in den frühen Arbeiten durch einen geforderten Perspektivwechsel aus (Baur, 1995; Lüsebrink, 2016). Es kann von einer „Traditionslinie“ gesprochen werden, die für den Diskurs der Sportlehrer*innenprofessionsforschung charakteristisch ist. *Worauf* sich der Perspektivwechsel bezieht und auf welche *Art* und *Weise* dieser vollzogen werden kann, dazu gibt es unterschiedliche Positionen (Abschnitt 3.1.2 in dieser Arbeit). Es differenzieren sich verschiedene Ordnungsebenen der Perspektiven heraus: die der Sportler*in, die der Trainer*in und die der Sportlehrenden. Es lassen sich Analogien zu den Ebenen der Genese des Lehrer*innenhabitus nach Helsper (2018a) finden, in der die Perspektive von Schüler*innenhabitus, über Studierendenhabitus zu Lehrer*innenhabitus betont wird. Die Forschung zur Sportlehrer*innenprofessionalisierung kann in weiten Teilen an der Schnittstelle von Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft verortet werden (Ernst & Miethling, 2018; Miethling, 2018; Schierz & Miethling, 2017). Die Relevanz der Forschung zur Professionalisierung von Sportlehramtsstudierenden hat im Diskurs gegenwärtig noch einmal an Bedeutung gewonnen (Hartmann et al., 2019; Ukley & Gröben, 2018).

Empirische Arbeiten, die die beruflichen Entwicklungen Sportlehrender im Laufe ihres Berufslebens als Gegenstand haben, zeigen bereits, dass die vorberuflichen Erfahrungen der (angehenden) Sportlehrenden *im* und *durch* den Sport sehr bedeutsam sind (im Überblick: Ernst & Miethling, 2018; Lebert, 2000; Miethling, 2011a, b). Im vergangenen Jahrzehnt sind im sportdidaktischen/-pädagogischen Forschungsfeld der Professionsforschung und Lehrer*innenbildung bemerkenswerte Forschungsarbeiten entstanden, die bereits erste Erkenntnisse über das Konglomerat aus lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen und Sozialisationsprozessen im konjunktiven Erfahrungsraum des (Schul-)Sports und deren Einfluss auf das berufliche Handeln und Deuten Sportlehrender ermöglichen (Ernst, 2018; Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014; Miethling, 1986 & 2013; Volkmann, 2008).

Der Einfluss der sportbezogenen habituellen Grundeinstellungen zur Welt zeigt sich bereits im Sportstudium, in dem das „spezifische, an Sportarten orientierte Bewegungskönnen“ (Klinge, 2007, S. 26) eine zentrale Deutungshoheit hinsichtlich der Wahrnehmung und Bearbeitung der universitären Anforderungslogik im Studienfach Sport zu bilden scheint (hierzu auch Baur, 1995). Ähnlich wie in der Darstellung zum empirischen Forschungsgegenstand über schulpraktische Studienanteile in der ersten Phase und der Professionalisierung angeheurer Lehrer*innen gezeigt wurde, verhält es sich auch hinsichtlich der Erforschung der fachspezifischen Professionalisierung Sportlehrender und des diesbezüglichen gegenwärtigen Forschungsstands so, dass die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung bereits intensiver erforscht wurden (allgemein: Schubarth, Speck, Seidel & Große, 2007; für Sport im Überblick: Heemsoth, 2016; Schierz & Miethling, 2017; Neumann & Balz, 2017).

Jüngst hat Ernst (2018) in seiner Arbeit die berufsbiographischen Entwicklungen von Sportlehrenden in einem Längsschnitt dargestellt. In einer rekonstruktiven Studie hat Ernst Interviews in einem zeitlichen Abstand von zehn Jahren gewählt und diese hinsichtlich der Entwicklungsprozesse in Beruf- und Fachverständnisse der Sportlehrenden in den transformatorischen Bildungsverläufe rekonstruiert. In der fallübergreifenden, komparativen Analyse zeigt Ernst, dass es kollektive fachbezogene Orientierungen der befragten Sportlehrenden gibt, die sich in den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern manifestieren und die

in einem engen Zusammenhang mit den „kollektiven geteilten“ habituellen, berufsbiographisch generierten Wissensbeständen stehen (Ernst, 2018, S. 381). Die Annahme über einen kollektiven Entwurf der Sportlehrenden im Sinne fachbezogener Orientierungen, die für die Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Handlungsanforderungen handlungsleitend sind, kann ausgehend von den empirischen Erkenntnissen der Studie fundiert werden. Die Erkenntnisse, die Ernst in seiner Studie hervorbringt, können auf zwei Ebenen differenziert werden: *Erstens* zeigen sich kollektive, habituelle sportbezogene Orientierungen der Sportlehrenden, die der Wahrnehmung und Deutung ihres beruflichen Handelns immanent sind, und *zweitens* zeigt sich eine Verstetigung dieser im individuellen Entwicklungsverlauf des Berufslebens. Es lassen sich Strukturvarianten sportbezogener Orientierungen hinsichtlich einiger Dimensionen finden, aber im Kern zeigt sich ein im Kollektiv geteilter Orientierungsrahmen des Sports, der für das berufliche Handeln leitend ist (Ernst, 2018). Zu *zweitens* fand Ernst (2018, S. 396) für die untersuchte mittlere Berufsphase heraus, dass in dieser Zeit eine

„fachbezogene Professionalitätsentwicklung im Sportlehrerberuf [...] [erfolgt], die vor allem durch eine weitgehende Verfestigung bestehender Denk- und Handlungsmuster sowie durch eine grundsätzliche Stabilisierung und Routinebildung [...] [gekennzeichnet ist].“

Die von Ernst vorgelegte Forschungsarbeit ist aus zweierlei Gründen für diese Dissertationsstudie von Bedeutung: *Erstens* wird in der vorliegenden Arbeit ein Stückweit in Distanz zu der Annahme der hohen Relevanz des sportbiographisch habitualisierten Wissens für das pädagogische Handeln getreten und auf einer grundlegenderen Ebene das in der primären und sekundären Sozialisation habitualisierte Wissen der Sportlehramtsstudierenden zum Gegenstand der Forschung. *Zweitens* wird eine bisher nur in früheren Studien untersuchte Phase – die der universitären Lehramtsbildung – in den Fokus gerückt (Baur, 1981; Heemsoth, 2016; Schierz, 2019).

Die Bedeutung des biographischen Wissens für das berufliche Deuten und Handeln Sportlehrender im pädagogischen Handlungsfeld Schule wurde von Volkmann (2008) untersucht. In dieser Studie konnte das Amalgam von sportbiographischem Wissen der Sportlehrenden und der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsstrukturen im beruflichen Handeln eindrucksvoll mit Einzelfallstudien empirisch fundiert werden. Volkmann konnte drei verschiedene Typen rekonstruieren, bei denen sich unterschiedliche Anschlussverhältnisse der biographischen Wissensbestände an das berufliche Feld als Sportlehrende konturierten. Es wird zwischen dem *integrativen*, *kontrastiven* und *komplementären* Typus unterschieden. Sie drücken die differente, lebensgeschichtlich bedingte Genese der Bedeutsamkeit des Sports für die Biographien der Sportlehrenden aus und zeigen die Anschlüsse an berufsrelevante Dimensionen der Berufsrolle und der Einstellung zum Beruf, dem Lehrer*in-Schüler*innen-Verhältnis und der Sach- und Fachkompetenz der Lehrenden auf. Gemäß Volkmann sind die Übergänge zwischen Gesamtbiographie und Berufsbiographie bei Sportlehrenden als fließend zu betrachten. Dies liegt darin begründet, dass die Sportlehrenden bereits vor Beginn ihres beruflichen Bildungsgangs zahlreiche Erfahrungen mit dem (außer-)schulischen Sport gemacht haben. So zeigt sich, was sich bereits in allgemeineren Studien zu dem vorberuflichen Wissen und Können angehender Lehrender offenbart wird: „die vorberuflichen und vordidaktischen Alltagstheorien Studierender unterliegen einer nicht unbedeutenden Veränderungsresistenz“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 54; hierzu auch allgemein: Blömeke, 2004a; Helsper, 2018 b, c, 2019; Messner & Reusser, 2000).

Meister (2018) befasst sich in ihrem Forschungsprojekt explizit mit den habituellen Erweiterungen beziehungsweise Transformationen Lehramtsstudierender innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung im Studienfach Sport. Von der struktur-habitus-theoretischen Verortung im Professionalisierungsdiskurs ausgehend, untersucht Meister in ihrem Projekt die transformatorischen Prozesse in der fachspezifischen Professionalisierung. Meister untersucht mit Blick auf einen fachspezifischen Habitus mögliche Erweiterungen und Transformationen habituell geteilter (kollektiver) Orientierungen. In ihrer Arbeit bezieht sich Meister kritisch auf den gegenwärtigen sportdidaktischen/-pädagogischen Diskurs, in dem sich die Position der unmittelbaren, bruchlosen Anschlussfähigkeit vorberuflich generierter Wissensbestände *im* und *an* die Anforderungen (sportpraktischer) universitärer Anforderungen manifestiert (Meister, 2018 & 2019; zum fachlichen Diskurs: u.a. Ernst, 2018; Klinge, 2000; Schierz & Miethling, 2017; Schierz, 2019; Schierz & Thiele, 2018). Meister zeigt in der Rekonstruktion studentischer Gruppendiskussionen in einer Längsschnittstudie, dass sich Anzeichen individueller Krisen innerhalb eines Studienjahrs finden lassen und diese in verschiedenen Strukturvarianten unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Im Kontext der Frage nach Passung und Nicht-Passung zeigt Meister habituelle Veränderungsprozesse in den fachlichen Orientierungen der Studierenden (Meister, 2018). Die Ergebnisse von Meister bringen erste, zentrale Erkenntnisse in den Diskurs der Sportlehrer*innenprofessionsforschung mit Blick auf die universitäre Lehramtsbildung. Gleichzeitig müssen diese Ergebnisse auch kritisch betrachtet werden, da die Frage nach einer transformatorischen Erweiterung oder Veränderung der habitualisierten Orientierungen Lehramtsstudierender u.a. mit Blick auf die verhältnismäßig kurze Zeit der universitären Phase oder sogar schulpraktischer Studien hinterfragt werden darf (Ernst & Miethling, 2018; Hericks et al., 2018; Meister, 2019; Miethling, 2018).

Dem Unterrichtsfach Sport beziehungsweise den Sportlehrkräften wurden von Cachay und Kastrup (2006) Professionalisierungsdefizite attestiert. Die Autor*innen stellen u.a. die gesellschaftlichen Bezugsthemen des Unterrichtsfaches, die Erziehungsleistungen sowie den Beitrag des Fachs zur schulischen Selektionsfunktion infrage (hierzu auch: Lüsebrink, 2016; Pallesen et al., i. Vorbereitung; Schierz & Thiele, 2019). Das Unterrichtsfach Sport hat diverse Besonderheiten oder *geteilte* Alleinstellungsmerkmale mit anderen „weichen Unterrichtsfächern“ (Cachay & Kastrup, 2006, S. 165f.). So zeigt sich in einer Studie von Wolters (2010), dass im Rahmen der Professionalisierungsdebatte über den Sport als Unterrichtsfach eine Gefahr für das Unterrichtsfach bestünde. Sofern Sportlehrkräfte ihr Unterrichtsfach als eine „Insel der Entschulung“ (Wolters, 2010, S. 37) deuten, muss zweierlei kritisch hinterfragt werden, und zwar nicht nur welchen allgemeinbildenden Auftrag das Unterrichtsfach im Fächerkanon der Schule erfüllt, sondern darüber hinaus, welche deprofessionalisierenden Momente in den (vorberuflichen) handlungsleitenden Orientierungen der Sportlehrkräfte liegen (Laging & Bietz, 2017; Laging & Kuhn, 2018; Schierz, 2014; Schierz & Thiele, 2013). Diese Fragen bilden zwar nicht das primäre Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie, dennoch sind die sich darin dokumentierenden Horizonte relevant. So wird der fachliche Diskurs in seiner Amalgamierung der Professionalisierung der Sportlehramtsstudierenden in ihrem (Sport-)Lehrer*innen-Werden bedeutsam.

Wie im „State of the Art“ zu den relevanten Bezugsthemen des Forschungsfelds der Professionsforschung und Lehrer*innenbildung für die universitäre Lehramtsbildung und für den fachlichen Diskurs des Sports herausgearbeitet werden konnte, greift die vorliegende Dissertationsstudie zwei wesentliche Forschungsdesiderate auf und stellt diese zueinander in Verbindung. Die Schnittstelle von Hochschulsozialisations- und Professionsforschung

wird in der vorliegenden Studie forciert und in Bezug auf das transitorische Handlungsfeld von Sportlehramtsstudierenden untersucht. In Distanz zu den gegenwärtigen Forschungsbemühungen in der Sportlehrer*innenbildung wird im weiteren Verlauf der theoretischen Annäherung und empirischen Rekonstruktion ein Fokus auf die Herkunftskultur der Lehramtsstudierenden und damit noch ein Schritt vor die vorberufliche sportliche Sozialisation gesetzt. Dies stellt das Besondere der Arbeit dar und das Neue im Feld des Diskurses zur Sportlehrer*innenbildung und Professionsforschung. In einem zweiten Schritt werden die für das transitorische Handlungsfeld der Hochschulsozialisation angehender Lehrender relevanten Felder der akademischen (Fach-)Kultur und Berufskultur als eine Station im Durchlaufen des beruflichen Bildungsgangs untersucht. Dabei werden auch die schulpraktischen Studien und die Frage nach der Bedeutung schulpraktischer Erfahrung innerhalb der universitären Phase relevant.

Im Einzelnen ergibt sich aus dem skizzierten State of the Art folgende (Forschungs-)Programmatische für die eigene Studie: Gegenstand der Studie ist das Desiderat über die Passungsverhältnisse der Sportlehramtsstudierenden vor dem Hintergrund ihrer Herkunft zu den Anforderungen des universitären Handlungsfeldes (Lehramtsstudium) im Sport (Ernst & Miehtling, 2018; Schierz & Miethling, 2017). Es schließt an die Traditionslinie des fachlichen Diskurses zur Sportlehrer*innenprofessionalisierung an, in der die sportliche Sozialisation für das berufliche Deuten und Wahrnehmen der Sportlehrenden als besonders bedeutsam eingeordnet wird (Baur, 1995; Hartmann et al., 2019; Volkmann, 2008). Vor dem Hintergrund des Diskurses der Sportlehrer*innenprofessionsforschung und dem gegenwärtigen Kenntnisstand wird in dieser Studie auf Grundlage der heuristischen Rahmung nach Huber et al. (1983) die Passung der Studierenden *im* und *zum* transitorischen Handlungsfeld ausgehend vom Feld ihrer Herkunftskultur konzeptionalisiert. Die im Diskurs der Lehrer*innenprofessionsforschung prominenten Arbeiten werden in dieser Arbeit um eine rekonstruktive Perspektive erweitert. Mit Blick auf die schulpraktischen Studien geht es ebenfalls um die Passungsverhältnisse der Sportlehramtsstudierenden zu den Anforderungen der schulischen Praxis als dem berufskulturellen Handlungsfeld. Neben der schulischen Praxis ist auch die universitäre Praxis ein zentraler Bezugshorizont im beruflichen Bildungsgang der Sportlehramtsstudierenden in der universitären Phase. Der Logik des heuristischen Modells folgend, bilden die akademische (Fach-)Kultur und die Berufskultur die zwei weiteren kulturellen Felder des transitorischen Handlungsfeldes der universitären Lehramtsbildung ab, die für die Studie von Relevanz sind (s. Abbildung 1). Die differenten Praxen von Universität und Schule werden durch den Bezugsdiskurs über die *Verhältnisbestimmung* von Theorie und Praxis in dieser Arbeit geschärft und kritisch diskutiert (Abschnitt 3.2). Ein weiterer Bezugsdiskurs, der zur Untersuchung der Passungsverhältnisse der Sportlehramtsstudierenden im transitorischen Handlungsfeld des Lehramtsstudiums relevant ist, ist der der Professionalisierung (Abschnitt 3.1). Hier werden theoretische Annahmen zum Lehrer*innen-Werden formuliert und eine empirische Rekonstruktion der habituellen Passungsverhältnisse unter Berücksichtigung der Anforderungen des pädagogischen Handlungsfeldes und des universitären Handlungsfeldes erst ermöglicht. Im Fokus der empirischen Rekonstruktion stehen zwei Ziele: Erstens werden die habituellen Dispositionen der Herkunftskultur der Lehramtsstudierenden auf Grundlage von episodischen Interviews rekonstruiert, die sich in der Erzählung über günstige und ungünstige Passungsverhältnisse zum transitorischen Handlungsfeld nachzeichnen lassen. Zweitens verfolgt die empirische Rekonstruktion das Ziel, die Passungsverhältnisse von Herkunfts- und Berufskultur mit Blick auf die individuellen Erfahrungen innerhalb

der schulpraktischen Studien zu schärfen. Für den weiteren Verlauf der Arbeit ergeben sich zwei Notwendigkeiten: Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Bezugsdiskurse der Studie mit einem fachlichen Blick auf das Sportlehrer*innen-Werden dargelegt. In Kapitel 4 werden dann die methodologischen Bezüge dargelegt und die methodischen Entscheidungen begründet.

3 Annäherung an das universitäre Feld: Die Lehramtsbildung in der Rahmung zweier zentraler Bezugsdiskurse

*In diesem Kapitel erfolgt die Annäherung an das Feld der universitären Lehramtsbildung über die zwei bedeutendsten Diskurse der Lehrer*innenbildung. Das Lehramtsstudium bildet dabei das transitorische Handlungsfeld im beruflichen Bildungsgang von angehenden Lehrer*innen. Der Forschungsgegenstand, der in dieser Studie über die Passung von Herkunftshabitus und dem transitorischen Feld von Universität und Schulpraxis konzeptionalisiert wird, bedarf zweier differenter, sich aber als aneinander anschlussfähig erweisender Bezugstheorien: zum einen den professionstheoretischen Diskurs und zum anderen den Diskurs über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung. Das Feld bezieht sich in dieser Forschungsstudie auf die Hochschulsozialisation von Lehramtsstudierenden im Studienfach Sport. Im ersten Abschnitt werden die zentralen Positionen der professionstheoretischen Perspektiven zusammengetragen und eine Verortung der eigenen Arbeit innerhalb des Diskurses vorgenommen (Abschnitt 3.1). In einem zweiten Abschnitt werden die differenten Positionen zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung dargelegt, um ihre Bedeutung für das transitorische Handlungsfeld und die Hochschulsozialisation von angehenden Lehrer*innen – auch vor dem Hintergrund professionstheoretischer Annahmen – zu schärfen (Abschnitt 3.2). In beiden Abschnitten erfolgt zuerst eine allgemeine Ausführung, um dann eine fachspezifische Fokussierung für das Studienfach Sport vorzunehmen. Der letzte Abschnitt schließt mit einem Zwischenfazit zu den Bezugsdiskursen, und ferner werden die zentralen forschungsleitenden Annahmen der vorliegenden Studie formuliert (Abschnitt 3.3).*

Sich in einer forschenden Haltung dem Phänomen des Lehrer*innen-Werdens von Lehramtsstudierenden zu nähern, bedarf einer theoretisch wie methodologisch gesicherten und einer aneinander anschlussfähigen Konzeptionalisierung des Forschungsgegenstandes. Ausgehend von der Zielstellung dieser Studie, die Passungskonstellationen der Herkunftshabitus Lehramtsstudierender des Studienfachs Sport zu dem transitorischen Feld der universitären Lehramtsbildung zu untersuchen, sind die Herkunftskultur, die akademische (Fach-)Kultur und die Berufskultur des Lehrer*innenberufs von besonderer Relevanz.¹²

In der theoretischen Konzeptionalisierung der Arbeit wird in Bezug auf die Lehramtsbildung der universitären Phase die akademische (Fach-)Kultur durch den Diskurs über die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis eingeführt. Dabei ist zentral, dass die differenten Logiken von akademischer (Fach-)Kultur und Berufskultur in einem Spannungsverhältnis stehen und im Diskurs der Lehrer*innenbildung seit Beginn der Institutionalisierung eben jener kontrovers diskutiert werden (u.a. Herzmann & König, 2016). Das Feld der Berufskultur des Lehrer*innenberufs wird in dieser Arbeit durch den Professionalisierungsdiskurs gerahmt.

¹² Für anschließende Forschungsarbeiten ist es von besonderem Interesse, auch die „studentische Kultur“ – die hier nicht in den Blick kommt – durch empirische Zugänge zu erforschen. Das Modell ist nicht Ausgangspunkt der Forschungsarbeit, sondern vielmehr bietet es die Möglichkeit, in einer Rückschau vor dem Hintergrund der Erkenntnisse die Arbeit zu rahmen.

Innerhalb des Professionalisierungsdiskurses gibt es unterschiedliche, teils divergierende theoretische Positionen, um die berufliche Entwicklung und die notwendigen Voraussetzungen für die (angehenden) Lehrenden zu begründen (Czerwenka & Nölle, 2012; Helsper, 2004; Loser & Terhart, 1986). Ausgehend von den vier kulturellen Feldern des Modells (Huber et al., 1983) wird in der vorliegenden Arbeit mit Hinblick auf die akademische (Fach-)Kultur und die Berufskultur eine professionstheoretische Verortung zwischen dem strukturtheoretischen Ansatz nach Oevermann (u.a. 2011 & 2002) einerseits und dem berufsbiographischen Ansatz nach Terhart (2011b) vorgenommen. In diesem Zusammenhang werden bereits erste habitustheoretische Überlegungen in Anlehnung an Helsper (2018a) und Kramer und Pallesen (2018) zum (Sport-)Lehrer*innen-Werden formuliert, wenngleich dies insbesondere in der Diskussion über die empirischen Erkenntnisse der rekonstruktiven Fallstudie ausführlich aufgegriffen wird (Kapitel 7).

Die beiden Bezugsdiskurse der Lehrer*innenbildung, die für die Annäherung an das Feld der universitären Lehramtsbildung für diese Arbeit ausgewählt wurden, werden dabei nicht losgelöst voneinander betrachtet. Sie bedingen einander nicht nur, sondern haben auch ausgehend von ihrer theoretischen Auslegung einen nicht unbedeutenden Einfluss aufeinander (Combe, 2005; Kolbe & Combe, 2008; Neuweg, 2002; Terhart, 2001 & 2002). Dies zeigt sich beispielsweise im Diskurs über die Professionalisierung von Lehrenden und die unterschiedlichen strukturellen Logiken und Anforderungsbereiche ihres beruflichen Handelns (Tenorth, 2006). Das spannungsvolle Moment der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns lässt Anknüpfungen an die im Diskurs zur *Verhältnis*bestimmung von Theorie und Praxis erforderliche Strukturdivergenz zu (Combe, 2005; Helsper, 1996; Neuweg, 2000). Im transitorischen Feld der universitären Lehramtsbildung wirken die unterschiedlichen Felder von akademischer (Fach-)Kultur und Berufskultur auch vor dem Hintergrund der individuellen Sozialisierungen der Lehramtsstudierenden durch ihre Herkunftskultur. Die individuellen Schüler*innenbiographien der Studierenden wie auch die eigenen Sportbiographien wirken als ein Konglomerat bestimmter vorgeformter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster im transitorischen Feld der Hochschulsozialisation. Durch die verstärkte Einführung von Langzeitpraktika in der universitären Lehramtsbildung werden auch die Erfahrungsräume *im* und *durch* das berufs-kulturelle Feld der Schule im transitorischen Feld der Universität erhöht. Im Kontinuum des Lehrer*innen-Werdens ist die universitäre Lehramtsbildung *eine* Interpunktion, die aber vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Herkunftshabitus ein kongruentes oder aber auch inkongruentes Passungsverhältnis ermöglicht.¹³ Die empirische Erhellung dieser Interpunktion verbunden mit der forschungsleitenden Frage nach der Passung von Herkunftshabitus und dem transitorischem Feld der Lehramtsbildung ist das Ziel des vorliegenden Dissertationsprojektes.

Im Einzelnen ergibt sich aus den genannten Zielen folgende Programmatik: Die Darstellung des transitorischen Handlungsfeldes der universitären Lehramtsbildung und ihrer bedeutenden Bezugsdiskurse erfolgt über die unterschiedlichen professionstheoretischen Perspektiven auf den Beruf der Lehrenden als Ausgangspunkt. Dabei wird der Fokus auf den strukturtheoretischen Ansatz Oevermanns (u.a. 2011 & 2002) und die daran anschließenden Impli-

¹³ Die Idee, das Lehrer*innen-Werden als ein Kontinuum zu konstruieren und die universitäre Lehramtsbildung als *eine* Interpunktion auf dem Kontinuum zu betrachten, ist bestimmt nicht neu – so könnte u.a. auf Terhart (2011b) und Blömeke (2004a, b) verwiesen werden. Allerdings ermöglicht das begriffliche Konstrukt der Interpunktion das Kontinuum des Lehrer*innen-Werdens als etwas zu betrachten, das mehr ist als die Summe seiner Teile.

kationen über die antinomischen Strukturen pädagogischen Handelns gelegt (u.a. Helsper, 1996 & 2011). Hinsichtlich der Frage des (Sport-)Lehrer*innen-Werdens als ein Professionalisierungsprozess werden die berufsbiographischen und habitustheoretischen Überlegungen aufgezeigt (Bonnet & Hericks, 2014; Kramer & Pallesen, 2018; Terhart, 2011b). In einem zweiten Schritt werden die Bestimmungsansätze über die differenten Strukturlogiken von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung diskutiert und dabei die unterschiedlichen Felder von universitärer und schulischer Praxis als wesentliche Momente der Hochschulsozialisation Lehramtsstudierender des Sports herausgearbeitet. Der Logik der Kulturen folgend, werden die Bezugsdiskurse eingeführt, um das transitorische Feld und dessen Gestalt auszubuchstabieren. Die Annäherung an das Feld zeichnet sich darüber aus, und es ist auch das wesentliche Moment der Forschungsstudie, dass zwei Fokusse gesetzt werden: Einerseits gibt es einen fachspezifischen Fokus auf das Studienfach Sport und somit die Hochschulsozialisation von Sportlehramtsstudierenden und ihr Sportlehrer*innen-Werden, und andererseits wird im transitorischen Feld der Hochschulsozialisation ein Fokus auf die schulpraktischen Studien als „vorgezogenes“ berufskulturelles Element in der akademischen Lehramtsbildung gesetzt.

3.1 Der Bezugsdiskurs zur Professionalisierung: Ein Überblick zu ausgewählten professionstheoretischen Perspektiven im Diskurs

Die Notwendigkeit der Lehrer*innenprofessionalisierung ist ein kontrovers geführter Diskurs. So zeigen sich epochale Paradigmenwechsel von der *Verwissenschaftlichung* zur *Verberuflichung* der Lehrer*innenbildung und wieder zurück (Helsper & Tippelt, 2011; Loser & Terhart, 1986; Terhart, 1995, 2008 & 2011a). Der Diskurs im vergangenen Jahrhundert zeichnet sich durch zwei unterschiedliche „Runden“ aus, die jeweils einen grundlegenden Paradigmenwechsel herbeiführten (Terhart, 1992 & 2011a). In der „ersten Runde“ des Professionalisierungsdiskurses in der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum, so Terhart, sollte damit einhergehend eine Aufwertung des Lehrer*innenberufs sowie eine Statussicherung der unterschiedlichen Schulformen erfolgen (Terhart, 2011a). Im Zuge dieser „ersten Runde“ – in der eine problematische Engführung des Verständnisses einer *Verwissenschaftlichung* des Lehrer*innenberufs erfolgte – wurde die „Professionalisierung als positiv besetzte Hoffnungskategorie“ (Terhart, 2011a, S. 450) eingeführt. In der „zweiten Runde“ des Professionalisierungsdiskurses der Lehrer*innenbildung konnte eine Abwendung von der Wissenschaft im Sinne einer „Ent-Verwissenschaftlichung“ des Lehrer*innenberufs und des beruflichen Handelns verzeichnet werden. Damit einhergehend können Tendenzen einer Engführung der *Verberuflichung* ausgemacht werden (kritisch hierzu: Reh, 2004). Das im Zuge der „ersten Runde“ etablierte Verständnis über pädagogisches Handeln im Modus eines technokratischen quasi entpersonalisierten Verhältnisses von Lehrkraft und Schüler*innen, wandelte sich in der „zweiten Runde“ hin zu einem Professionalitätsverständnis im pädagogischen Sinne. Die Lehrkraft und Schüler*innen rückten als gesamte Personen in den Fokus. Als *ein* Ergebnis der „zweiten Runde“ kann festgehalten werden, dass im Professionalisierungsdiskurs der Lehrer*innenbildung vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Implikationen der klassischen Berufssoziologie die Herausarbeitung eines Konzepts pädagogischer Professionalität verfolgt wurde (Terhart, 1992).¹⁴ Im Zuge der *Verberuflichung* pädagogischen

¹⁴ Der Diskurs der *Verwissenschaftlichung* der Lehrer*innenbildung wurde insbesondere durch Beiträge von Döring (1974) gestärkt. Kritische Positionen hierzu können beispielsweise bei Drerup (1987) und Loser und Terhart

Handelns stand die Befürchtung im Raum, dass Privilegien und berufsständische Merkmale als Verluste verzeichnet werden könnten (Reh, 2004). Deshalb wurden ausgehend von den Besonderheiten des Lehrer*innenberufs strukturelle und handlungstheoretische Annahmen verstärkt berücksichtigt (Oelkers, 1982; Terhart, 2011a).

Seit der Jahrtausendwende zeigt sich durch die vermehrte Einführung von Praxissemestern und der damit einhergehenden Erhöhung der schulpraktischen Studienanteile auf struktureller Ebene eine Tendenz, die universitäre Lehramtsbildung zu *verberuflichen*. Das kritische Moment, das (auch) der Erhöhung schulpraktischer Studienanteile innewohnt, ist dabei nach Dewe und Radtke (1991, S. 154) folgendes:

„Der Novize tritt im Ausbildungsprozess in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität zu kennen oder im Vorhinein nachvollziehen zu müssen, so wie ein Fremder sich in der praktizierten Kommunikation Sprachmuster verfügbar macht, ohne die Regeln der Grammatik zu beherrschen. Ort der Einübung ist die Organisation selbst bzw. im Fall des Lehrers das Referendariat.“

Im Praxissemester kommen die Lehramtsstudierenden in einen „Loyalitätskonflikt“, denn – so ist der postulierte Anspruch – sowohl strukturell wie auch inhaltlich und personell sollen die Phasen der Lehrer*innenbildung verzahnt werden. Aus professionstheoretischer Perspektive – an dieser Stelle werden die Positionen von Dewe und Radtke (1991) sowie Oelkers (1999) mitgedacht – ist das Praxissemester in seiner Anforderung zwei differenten Ausbildungslogiken unterworfen. Die komplexen Anforderungen der einzelnen Phasen, die in den unterschiedlichen Strukturlogiken begründet sind, stellen eine teils widersprüchliche, zumindest aber spannungsreiche Gestalt für die Studierenden dar. In einer professionstheoretischen Konzeptionierung vom Praxissemester als schulpraktischem Studienanteil der universitären Lehramtsbildung muss folglich den differenten Ausbildungslogiken begegnet und diese für die Studierenden reflexiv bearbeitbar gemacht werden (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018; Helsper, 2001b; für das Fach Sport im Kontext von Ausbildungsinteraktion: Schierz et al., 2018; Pallesen et al., 2018).

In den Anfängen des Professionalisierungsdiskurses zum Lehrer*innenberuf wurde an den bestehenden Diskurs der klassischen, berufssoziologischen Konzeptionierung von Profession angeknüpft, wobei dieser – wie bereits zum Paradigmenwechsel von *Verberuflichung* und *Verwissenschaftlichung* Andeutung fand – nur bedingt anschlussfähig an den Beruf der Lehrer*in und seine charakteristischen Merkmale ist (hierzu u.a. Combe, 2004; Combe & Helsper, 2002; Terhart, 2011a). In diesem Zusammenhang wurde der Lehrer*innenberuf als eine „semi-profession“ bezeichnet, da dieser zwar teilweise die klassischen Merkmale einer Profession aufwies, aber eben nicht alle Kriterien erfüllte (Terhart, 1992). Ein grundlegendes Merkmal, das insbesondere durch die strukturelle Bedingtheit des Beamtenstatus von Lehrenden in Deutschland problematisch war, ist die eingeschränkte Autonomie der pädagogisch handelnden Lehrkräfte. In der Rolle als Beamt*in ist die Lehrende allein von ihrem Anstellungsverhältnis her dem Organisationsapparat Staat gegenüber verpflichtet. In der Rolle als Erzieher*in wiederum ist die Lehrende den Schüler*innen gegenüber verpflichtet. In der einen Rolle sind besondere Einschränkungen das charakteristische Merkmal und in der anderen sind es die pädagogischen Freiheiten, die den Beruf auszeichnen (Terhart, 1992). Aufgrund der Problematik, dass der klassische professionstheoretische Ansatz der Berufsso-

(1986) nachgelesen werden. Kritisch zum Diskurs der *Verberuflichung* siehe unter anderem Wernet (2003).