

Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert zentrale Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Untersucht wird die Frage, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und diese bearbeiten. Grundlage bilden narrative Interviews mit 30 deutschen und schweizerischen Lehrpersonen des Gymnasiums und der Primarstufe, die über zwei Jahre in ihrem Berufseinstieg begleitet wurden. In der Auswertung mittels Dokumentarischer Methode konnten zwei modi operandi der Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen den berufsbezogenen Habitus der Lehrpersonen und den von ihnen wahrgenommenen Normen rekonstruiert werden. Die Habitus gestalten sich in empirisch differenzierbaren konjunktiven Erfahrungsräumen der organisationsbezogenen und der unterrichtsbezogenen Interaktion unterschiedlich aus. Die Analysen lassen Prozessstrukturen der habituellen Bewältigung alltäglicher beruflicher Praxis erkennbar werden.

Schlagwörter: Professionsforschung, Berufseinstieg, berufliche Anforderungen, Habitus, Dokumentarische Methode

Habitus and norms in teachers' career entry phase – a multidimensional typology based on the methodology of the documentary method

The following article presents key results of a reconstructive study about teachers' career entry. Based on narrative interviews with 30 German and Swiss secondary and primary school teachers monitored in their career start for two years, the question pursued is how teachers in their career entry phase deal with norms of professional actions in the medium of their habitus and how they develop them. In the evaluation by means of Documentary Method two modi operandi of coping with tensions between the teachers' professional habitus and normative expectations can be reconstructed. The professional habitus develop themselves in empirically distinguishable spaces of experience. They include the organization-related interaction in general and more particularly the professional task of teaching-related interaction. The analysis reveals process structures of coping with everyday professional practice.

Keywords: Research on professionalism, career entry phase, professional requirements, habitus, Documentary Method

1. Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Die Bedeutung des Berufseinstiegs für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern steht in der bundesdeutschen Lehrerbildungsdebatte etwa seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt im Fokus der Aufmerksamkeit. Der Berufseinstieg bezeichnet eine Phase „sprunghaft ansteigende[r] Komplexität der Berufsanforderungen bei Über-

nahme der vollen beruflichen Verantwortung“ (Keller-Schneider 2011: 124f.), eine Phase, die neue Erfahrungen und Erkenntnisse generiert und die aktive Auseinandersetzung mit Lebens- und Berufsaufgaben fordert. Der *Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz* zufolge handelt es sich um ‚die‘ entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen mit großer Bedeutung für die weitere Identitäts- und Kompetenzentwicklung (Terhart 2000: 128). Prozesse dieser Art wurden seitdem unter unterschiedlichen Fragestellungen mittels quantitativer und qualitativer Zugänge beforscht (zum Überblick Keller-Schneider/Hericks 2014).

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt „*Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern*“ (KomBest) (Laufzeit: 2013-2017) begleitete über zwei Jahre länder- und schulstufenvergleichend berufseinsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) in Hessen und dem Kanton Zürich. Die Untersuchungsteilnehmer*innen wurden regelmäßig mittels standardisierter Instrumente (quantitative Teilstudie) sowie leitfadengestützter erzählgenerierender Interviews zu vier Zeitpunkten (qualitativ-rekonstruktive Teilstudie) befragt. Beide Teilstudien verfolgen die übergreifende Forschungsfrage, was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen. Der vorliegende Beitrag referiert eine im Rahmen der rekonstruktiven Teilstudie herausgearbeitete mehrdimensionale Typologie der habituellen Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen dem Habitus berufseinsteigender Lehrpersonen und den von ihnen wahrgenommenen Normen.

Im *zweiten Abschnitt* dieses Beitrags wird der theoretische und methodologische Rahmen der rekonstruktiven Teilstudie entfaltet. Dabei beziehen wir uns auf neuere methodologische Diskussionen zur Dokumentarischen Methode. Im *dritten Abschnitt* werden die Anlage und die Samplebildung, im *vierten Abschnitt* zentrale Befunde der Teilstudie vorgestellt. Im *fünften Abschnitt* folgen zur Nachvollziehbarkeit der Auswertung zwei Fallanalysen. Der übergreifende Erkenntnisgewinn sowie weiterführende Fragen werden im *sechsten Abschnitt* diskutiert.

2. Theoretischer Rahmen und Entwicklung der Fragestellung

Die rekonstruktive Teilstudie des Projekts KomBest strebt an, aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive einen Zugang zu der in erzählgenerierenden Interviews zur Darstellung gebrachten Struktur der Handlungspraxis berufseinsteigender Lehrpersonen zu eröffnen. Damit schließen wir an Forschungen zum Wissen von Lehrer*innen an, deren Anfänge in Deutschland in den 1990er Jahren liegen. So betont unter anderem die professionssociologische Wissensverwendungsforschung (Radtke 1996) den engen Zusammenhang zwischen der Struktur des *impliziten Erfahrungswissens* und den beruflichen Anforderungen im systemisch-organisatorischen Handlungskontext (Combe/Kolbe 2008: 865). *Explizite Wissensbestände* von Lehrer*innen – z.B. in Form fachspezifischen methodischen Wissens – seien nur insofern handlungsrelevant, als sie in passenden impliziten Wissensbeständen – z.B. pädagogischen Überzeu-

gungen – verankert sind, wie zuletzt Bonnet und Breidbach (2017) in Aufarbeitung der englischsprachigen Literatur zum Wissen bilingual unterrichtender Lehrpersonen herausarbeiteten. Solche Befunde führten für den Bereich rekonstruktiver Forschung regelmäßig dazu, dem expliziten Wissen der Akteur*innen eher geringere Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen; ähnliches gilt für die Methodologie der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017: 7; Bohnsack 2014a: 63f.). Für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis von Lehrpersonen erweisen sich indes beide Wissensformen als gleichermaßen bedeutungsvoll (Bohnsack 2013a; Bonnet/Breidbach 2017: 279). In neueren methodisch-methodologischen Entwicklungen innerhalb der Dokumentarischen Methode erfahren explizite bzw. kommunikative Wissensbestände auch aus unterschiedlichen Perspektiven (subjektivierungstheoretisch, diskursanalytisch, gouvernementalitätstheoretisch) verstärkt Beachtung (Amling/Geimer 2016; Nohl 2016; Jansen/von Schlippe/Vogd 2015).

Mit Bezug auf diese Entwicklungen nehmen wir in unserem Projekt das die Handlungspraxis strukturierende *Zusammenspiel* impliziten und expliziten Wissens als *Spannungsverhältnis* zwischen Habitus und Norm in den Blick (Bohnsack 2013a; 2014b; 2017; Rauschenberg/Hericks 2017; Sotzek et al. 2017; Hericks et al. 2018). Ausgangspunkt dafür war die Beobachtung, in der Auswertung der Interviews immer wieder auf Auseinandersetzungen der Berufseinsteigenden mit von ihnen *wahrgenommenen Normen* zu stoßen. Der methodologische Zusammenhang wird nachfolgend erläutert.

In seinen neueren Arbeiten differenziert Bohnsack den Begriff des Orientierungsrahmens als zentralen Begriff der praxeologischen Wissenssoziologie und Grundkategorie der Dokumentarischen Methode in zwei Bedeutungsvarianten aus. Der *Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.)* wird synonym zu dem des (in unserem Falle: berufsbezogenen) *Habitus* verwendet (Bohnsack 2014b: 36). Der Habitus bezeichnet in der Rezeption Bourdieus den *modus operandi* und damit die Struktur der Handlungspraxis selbst (ebd.: 35). Das Habituskonzept von Bourdieu stellt für die Dokumentarische Methode demnach eine zentrale Bezugstheorie dar.

Darüber hinausgehend umfasst der Orientierungsrahmen als Prozessstruktur, *dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu wahrgenommenen Normen innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (ebd.: 36). Hier setzt der Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (i.w.S.) an. In diesem Sinne verstanden bildet der Orientierungsrahmen einen „übergeordneten Begriff“ (ebd.: 35) zu demjenigen der *Orientierungsschemata*, der zweiten metatheoretischen Grundkategorie der Dokumentarischen Methode. Dabei stellen insbesondere wahrgenommene *Normen* als normative Verhaltenserwartungen „in ihrem Forderungscharakter sowie ihrem Charakter der Exteriorität“ (ebd.: 43) einen zentralen Bereich von Orientierungsschemata dar (ebd.: 37; 2017: 54-56).

Das spannungsreiche Verhältnis von Habitus und habituell wahrgenommenen Normen wird mit Bezug auf Luhmann als *grundsätzlich diskrepant* konzeptualisiert (Bohnsack 2017: 55). In Relation zum Habitus stellen Normen *kontrafaktische Erwartungen* dar, d.h. „Erwartungen, die aufrecht erhalten [sic] werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (ebd.). Das daraus resultierende Spannungsverhältnis müsse stets aufs Neue bearbeitet und gegebenenfalls legitimiert werden. In diesen Formulierungen gründet die Annahme, dass der Habitus als handlungs-

leitende Struktur das Handeln gewissermaßen von innen her antreibt und steuert. Er umfasst (milieuspezifische) Selbstverständlichkeiten des eigenen Handelns und kann als ein sozial produziertes und inkorporiertes Wissen nicht expliziert, sondern nur (z.B. in Erzählungen oder Beschreibungen) zur Darstellung gebracht werden (Bohnsack 2013a: 180).

Die komplexe Prozessstruktur bzw. der *modus operandi* der Bearbeitung je bestehender Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen wird als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (i.w.S.) bezeichnet. Er beschreibt die komplexe Art und Weise, in der sich der Habitus in der Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse „immer wieder reproduziert und konturiert und ggf. transformiert“ (Bohnsack 2014b: 44). Der Begriff des Spannungsverhältnisses reflektiert, dass Normen ihre handlungspraktische Bedeutung „erst durch die *Rahmung*, d.h. die Integration in bzw. ‚Brechung‘ durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis“ (ebd., H.i.O.) erhalten, wie sie sich im *modus operandi* des Habitus vollzieht. Die Exteriorität und Kontrafaktizität der Normen ist somit durch den Habitus ‚gebrochen‘, d.h. die Normen bleiben dem Habitus zwar äußerlich, werden aber durch diesen *erfahren* und *gedeutet* (Sotzek et al. 2017). Zugleich gewinnt der Habitus in der expliziten und impliziten Abgrenzung zu wahrgenommenen normativen Verhaltenserwartungen empirisch seine Konturen (Bohnsack 2014b: 43f.). Normen werden in der Methodologie der Dokumentarischen Methode folglich nicht als quasi objektive Entitäten, sondern stets als bereits von den Akteur*innen im Medium ihres Habitus wahrgenommene Normen konzeptualisiert (Bohnsack 2013a; 2014b; 2017; Sotzek et al. 2017).¹

Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen bestehen Bohnsack zufolge grundlegend in Relationen der Handlungspraxis (1) zu den in *Common-Sense-Theorien* explizierten Motivkonstruktionen, (2) zu *Normen der Institution*, verstanden als wahrgenommene institutionelle Erwartungserwartungen (Bohnsack 2013a: 179), d.h. Erwartungen der Lehrperson dessen, was die Institution von ihr erwartet, sowie (3) zu *Identitätsnormen* (Bohnsack 2017: 54). Letztere werden im Sinne von Selbst- und Fremdidentifizierungen als gesellschaftlich produziert gedacht. Sie umfassen in Anlehnung an Goffman (1963: 64f.) eine Selbstpräsentation der Akteur*innen sowie eine bestimmte Auseinandersetzung mit von außen herangetragenen Fremdbildern (Bohnsack 2014b: 48). In diesen Relationen berge das Normative eine „*Erfahrung* des Fremd- oder Selbstzwangs“ (Bohnsack 2017: 102, H.i.O.).

Im Folgenden wird gezeigt, wie wir mit den erläuterten Grundkategorien der praxeologischen Wissenssoziologie im Rahmen der Dokumentarischen Methode forschungspraktisch arbeiten. Die übergeordnete Forschungsfrage konkretisiert sich vor

1 Die Relation zwischen Habitus und Norm, welche sich durch eine prinzipielle Spannung auszeichnet, ist im Anschluss an Mannheim in den unterschiedlichen Logiken von konjunktivem und kommunikativem Wissen und Handeln metatheoretisch fundiert (Bohnsack 2017, insb. Kap. 3). Diese prinzipielle Spannung lässt sich ausgehend von empirischen Befunden genauer bestimmen. So erlauben beispielsweise die Erfahrungsdimensionen der Intensität und Dauer die Qualität von Spannungsverhältnissen zu erschließen und hinsichtlich ihres habitusstabilisierenden und -irritierenden Potenzials zu unterscheiden (Sotzek et al. 2017). Ein weiterer, daran anschließender Bestimmungsansatz von Spannungsverhältnissen könnte darin liegen, diese als (Nicht-)Passungsverhältnisse zu konzipieren, welche sich über Emotionen als Ausdruck des Wie eines Erlebens (resp. des Praxisvollzugs) rekonstruieren lassen (Sotzek 2018).

dem Hintergrund dieser Überlegungen dergestalt, *wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und diese bearbeiten*. Der Orientierungsrahmen i.w.S. tritt dabei empirisch als zwei kontrastierende und typisierte habituelle Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen in Erscheinung (Sotzek et al. 2017; Hericks et al. 2018).

3. Anlage und methodisches Vorgehen der rekonstruktiven Teilstudie

Das Sample der rekonstruktiven Teilstudie von KomBest umfasst 13 deutsche und 17 schweizerische Lehrpersonen beider Schulformen (Gymnasium, Primarstufe), die an den vier erzählgenerierenden Interviews im rund halbjährigen Abstand teilgenommen haben. Im Folgenden beziehen wir uns ausschließlich auf das kurz nach Berufsantritt geführte erste Interview (It1); die Auswertung des Längsschnitts ist späteren Veröffentlichungen vorbehalten.

Die verwendeten Interviewleitfäden thematisieren Erfahrungen der Berufseinsteigenden (konkrete Unterrichtsstunden, die eigene Vorbereitungstätigkeit, besonders erinnerte Erlebnisse mit Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern), jeweils verbunden mit dem Impuls, entsprechende Begebenheiten zu erzählen. Die Auswertung der Interviews erfolgte in komparativer Analysehaltung im bekannten Dreischritt der Dokumentarischen Methode aus formulierender und reflektierender Interpretation, inklusive Textsortentrennung und semantischer Analyse sowie sinngenetischer Typenbildung (Nohl 2017). Dabei gerieten nicht allein narrative, sondern auch argumentative und bewertende Passagen in den Blick, die in Erzählungen und Beschreibungen eingebettet sind oder diese rahmen. Fokussierungsmetaphern (Nohl 2017: 30), die somit auch detailliert, engagiert oder metaphorisch dicht geschilderte Argumentationen oder Bewertungen umfassen, können auf Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen sowie dessen Bearbeitung verweisen.

4. Befunde einer mehrdimensionalen Typologie

4.1 Basistypik – Prozessstrukturen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Normen

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die mehrdimensional rekonstruierte Typologie. Im anschließenden Kapitel werden anhand von zwei Fallanalysen ausgewählte Befunde und die ihnen zugrunde liegenden Begriffe exemplarisch veranschaulicht.

Das erste Ergebnis der Typologie ist eine *Basistypik* aus zwei typisierten Orientierungsrahmen i.w.S. Das zweite Ergebnis stellt die Ausarbeitung berufsbezogener Habitus (d.h. der Orientierungsrahmen i.e.S.) dar, die sich in Untertypiken abstrahieren lassen. Die berufsbezogenen Habitus können zwei differenzierbaren *konjunktiven Erfahrungsräumen* zugeordnet werden: dem Erfahrungsraum der *organisationsbezogenen* sowie der *unterrichtsbezogenen Interaktion* (Abschnitt 4.2).

Als *Basistypik* wird die für einen spezifischen Erfahrungsraum typische Spannbreite von Orientierungen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm verstanden. Es handelt sich um „jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013b: 253). Aufgrund unseres professionstheoretischen Erkenntnisinteresses ist dieser Ausgangspunkt in unserem Falle metatheoretisch durch das Spannungsverhältnis zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen in der Schule bestimmt. Die daraus empirisch hervorgehende Basistypik habitueller Bearbeitungsweisen dieses Spannungsverhältnisses wird durch die Pole eines *modifizierenden* und eines *konsolidierenden* *modus operandi* aufgespannt (Sotzek et al. 2017; Hericks et al. 2018).²

Modifizierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein modifizierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie wahrgenommene Normen mit ihren Habitus zu vermitteln suchen. Eigene habituell verankerte Vorstellungen werden in der Auseinandersetzung mit und in der Bearbeitung von wahrgenommenen Normen in Frage gestellt. Es dokumentiert sich nicht nur ein Durchspielen alternativer Handlungsoptionen, sondern auch eine Bereitschaft zur Veränderung und ggf. sogar Anpassung des eigenen Handelns an wahrgenommene Normen, welche für das berufliche Handeln als relevant erfahren werden. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher zu eigen gemacht werden.

Konsolidierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein konsolidierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von wahrgenommenen Normen eher distanzieren und ihre berufsbezogenen Habitus in Abgrenzung von solchen Normen durchzusetzen oder durchzuhalten suchen. Habituelle Orientierungen werden in Auseinandersetzungen mit den Mitakteur*innen des Erfahrungsraums Schule und deren Verhaltenserwartungen insistent zur Geltung gebracht. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher nicht zu eigen gemacht werden. Eine Aneignung von Normen in Form von konkreten Handlungsschritten wird weniger ersichtlich; wenn überhaupt werden alternative Handlungsoptionen in einem potential oder unreal entworfenen Möglichkeitsraum gedanklich durchgespielt.

2 Wir unterscheiden folglich zwei unterschiedliche *modi operandi*: (1) den *modus operandi* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm (beschrieben durch den Orientierungsrahmen i.w.S.) sowie (2) den *modus operandi* des Habitus als Struktur der Handlungspraxis selbst (beschrieben durch den Orientierungsrahmen i.e.S.). Die beiden *modi operandi* lassen sich nur in ihrem Wechselverhältnis empirisch bestimmen und erschließen, da sie sich gegenseitig bedingen und hervorbringen; sie fokussieren zwei ineinander verwobene Momente der Handlungspraxis. Die doppelte Verwendung der Kategorie des Orientierungsrahmens lässt sich folglich durch die Annahme begründen, dass Spannungsverhältnisse ein relationales Konzept darstellen. Die genauere metatheoretische Bestimmung des rekonstruierten Verhältnisses der beiden *modi operandi* zueinander kann in diesem Beitrag nicht weiter ausgearbeitet werden.

4.2 Das Verhältnis der Fälle zu den konjunktiven Erfahrungsräumen der unterrichtsbezogenen sowie der organisationsbezogenen Interaktion

Auf Grundlage der Basistypik wurden in der weiteren komparativen Analyse der Interviews zwei konjunktive Erfahrungsräume und Typiken ausdifferenziert, in denen sich die kontrastierenden modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen unterschiedlich ausgestalten. Ein *konjunktiver Erfahrungsraum* konstituiert sich dann, wenn die Art und Weise der Auseinandersetzung mit der komplexen Relation von habitualisierter Praxis und normativen Verhaltenserwartungen selbst habitualisiert, „auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche in ihrer Dauerhaftigkeit erfahren wird“ (Bohnsack 2017: 106). Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich durch ein gemeinsames oder strukturidentisches Erleben einer Handlungspraxis und der darin erfahrenen grundsätzlichen Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen aus (ebd.: 104).

Konkret handelt es sich um die Erfahrungsräume der *unterrichtsbezogenen* sowie der *organisationsbezogenen Interaktion*; sie erscheinen fallspezifisch durch je bestimmte wahrgenommene Normen geprägt und zeichnen sich durch unterschiedliche Praxisformen aus. Innerhalb jedes Erfahrungsraums und jeder Typik lassen sich unterschiedliche typisierte berufsbezogene Habitus (bzw. Orientierungsrahmen i.e.S.) rekonstruieren, die jeweils eine Untertypik mit differenzierenden Dimensionen bilden (Hericks et al. 2018).

Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion – Typik „Unterrichtsbezug“: Die Typik beschreibt die professionsspezifische Aufgabe von Lehrpersonen, sich im Kontext des Unterrichts zu den Schüler*innen als Adressat*innen ihres beruflichen Handelns sowie den zu vermittelnden Inhalten ins Verhältnis zu setzen. In unseren Analysen zeigt sich, dass das Unterrichten, inklusive des damit verbundenen Adressaten- und Sachbezugs, von den Berufseinsteigenden als Kernbereich des beruflichen Handelns wahrgenommen wird (dazu bereits Hericks 2006; Keller-Schneider 2010). Die innerhalb dieser Typik rekonstruierten Untertypiken – (1) *Vermittlungsbezug* und (2) *Fürsorgebezug* – kommen jedoch auch im Verhältnis der Berufseinsteigenden zu den erwachsenen Mitakteur*innen der Schule (Kolleg*innen, Vorgesetzten, Eltern) zum Ausdruck.

Innerhalb der Untertypik Vermittlungsbezug lassen sich vier differenzierende Ausprägungen des berufsbezogenen Habitus finden, die die Lehrtätigkeit und die Gestaltung von Unterricht in je spezifischer Weise rahmen: selbstbezogen (Orientierung an eigenen Interessen und Präferenzen), tätigkeitsbezogen (Orientierung an den unterrichtlichen Handlungen und Aktivitäten der Akteur*innen), systematikbezogen (Orientierung an methodisch-didaktischen sowie formalen Aspekten, Entscheidungen und Maßnahmen im Rahmen des Unterrichtens) sowie aneignungsbezogen (Orientierung an den Lernprozessen der Schüler*innen).

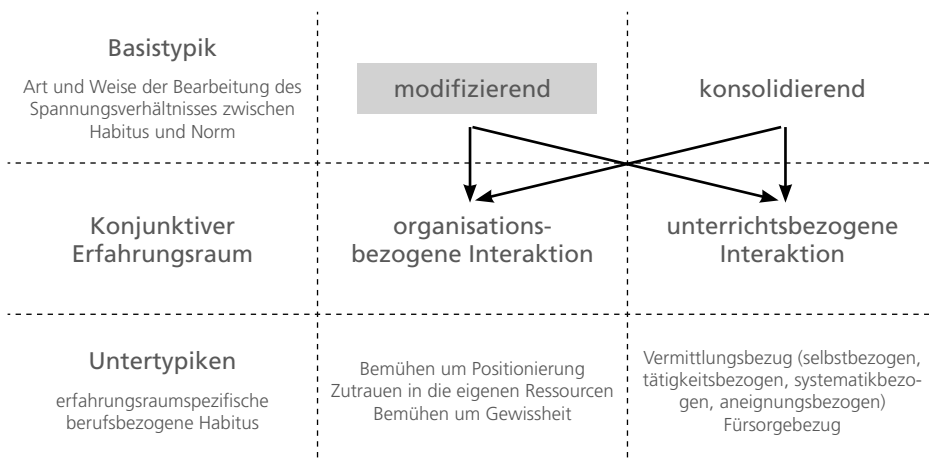
Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion – Typik „Organisationsbezug“: Die Typik beschreibt die professionsspezifische Aufgabe, sich zur Schule als Organisation und Institution, einschließlich aller in ihr stattfindenden Interaktionen und agierenden Personen (Schüler*innen, Eltern, Vorgesetzte, Kolleg*innen, inkl. der inter-

viewten Lehrperson selbst) ins Verhältnis zu setzen. In unseren Rekonstruktionen zeigt sich, dass der Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden wesentlich durch *Kontingenzt* bestimmt ist, die sich in Erfahrungen von Unsicherheit, Ungewissheit und übergroßer situativer Komplexität niederschlägt; die drei Untertypiken der Typik *Organisationsbezug* repräsentieren unterschiedliche (typisierte) berufsbezogene Habitus in Bezug auf die Bearbeitung von Kontingenzt: (A) *Bemühen um Positionierung*, (B) *Zutrauen in die eigenen Ressourcen* sowie (C) *Bemühen um Gewissheit* im Rahmen der beruflichen Tätigkeit.

5. Zur Relationierung von Basistypik und erfahrungsraumbezogenen Typiken – zwei Fallanalysen im Vergleich

Die modi operandi *modifizierend* und *konsolidierend* stellen erfahrungsraumübergreifende Prozessstrukturen der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen erfahrungsraumspezifischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen dar. Das heißt, dass die jeweilige Prozessstruktur in beiden rekonstruierten konjunktiven Erfahrungsräumen zugleich wirksam ist. Demgegenüber sind die typisierten berufsbezogenen Habitus der Typiken „Unterrichtsbezug“ und „Organisationsbezug“ jeweils nur auf einen der beiden Räume bezogen. Das in der Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen erworbene Erfahrungswissen scheint folglich unterschiedlichen Logiken der Praxis zu folgen (Bohnsack 2017: 132f.). Dieser Befund schließt an methodologische Überlegungen zur Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums an (Bohnsack 2017: 117-141). Die folgende Abbildung zeigt den Zusammenhang zwischen der Basistypik und den erfahrungsraumbezogenen Typiken.

Abb.: Zusammenhang zwischen Basistypik und erfahrungsraumbezogenen Typiken



Dies lässt sich an den im Weiteren beispielhaft vorgestellten Fällen nachvollziehen: So ist der Fall *Lisa-Marie Jung* in der Typik *Unterrichtsbezug* durch einen *aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug*, in der Typik *Organisationsbezug* durch ein *Bemühen um Positionierung* innerhalb der beruflichen Tätigkeit bestimmt. Dasselbe gilt auch für die hessische Gymnasiallehrerin *Olivia Jakob*. Während Spannungsverhältnisse zwischen wahrgenommenen Normen und ihren (erfahrungsraumspezifischen) berufsbezogenen Habitus von Lisa-Marie Jung jedoch stets im *modifizierenden* modus operandi bearbeitet werden, zeigt sich im Fall Olivia Jakob ein *konsolidierender* Orientierungsrahmen. Entlang zweier Analysen aus den beiden Fällen geben wir exemplarisch näheren Einblick in die Ergebnisse.³

Die studierte Gymnasiallehrerin Lisa-Marie Jung spricht über ihr Unterrichten in einer Hauptschulklasse der Gesamtschule, das sich in ihrer Wahrnehmung von dem in einer Gymnasialklasse unterscheidet (It1: 170f.):

ich war da zu Anfang ähm, dachte ich so, naja auch von der Referendariatsausbildung her: ‚Musst ja streng sein, ganz viele Regeln und super konsequent und so, sonst bekommst du es bestimmt nicht hin.‘ Hab das dann auch in der ersten Stunde so gema:cht, ist in einer äh naja Katastrophe kann man nicht sagen, aber es ist, äh sag ich mal, eher suboptimal gelaufen. (Jung, It1: 171-176)

In der Passage verhandelt Lisa-Marie Jung die in der Interaktion mit ihren Schüler*innen wahrgenommene Norm, *streng* und *super konsequent* zu sein. Der Charakter der Norm kommt in dem verwendeten Modalverb *müssen* sowie in der explizierten Wahrnehmung zum Ausdruck, dass sie diese als durch die Ausbildung vermittelt und von ihr übernommen erfährt. Die Ausgestaltung der Norm scheint mit der Etablierung zahlreicher *Regeln* verbunden zu sein; in einem inneren Monolog wird sie als normative Erwartung an sich selbst (*musst ja streng sein*) ausformuliert und damit der Erfahrung des Selbstzwangs Ausdruck verliehen.⁴ Die Formulierung *sonst bekommst du es bestimmt nicht hin* deutet an, dass die Orientierung an der Norm für die Lehrerin eine Gelingensbedingung ihres Unterrichtens darzustellen scheint, während die Bewertungen *Katastrophe* und *eher suboptimal gelaufen* auf damit verbundene Irritationen ihres berufsbezogenen Habitus verweisen. In der nachfolgenden Passage konturiert sich das hier sich andeutende Spannungsverhältnis weiter aus.

Lisa-Marie Jung sucht den Austausch mit berufserfahrenen Kolleg*innen und orientiert sich in der Folgezeit an dem „Tipp“ (It1: 178), „mehr emotional [...] zu arbeiten einfach“ (It1: 179) sowie daran, den Schüler*innen ein verstärktes, auch persönliches Interesse entgegenzubringen:

also ich versuch jetzt immer, den Religionsunterricht sehr stark auf ihr Leben und zukünftiges Arbeitsleben und so, ist ja die Abschlussklasse, zu beziehen und äh: mich für sie zu interessieren,

3 Die nachfolgenden Passagen sind anonymisiert und aus Darstellungszwecken gekürzt. Die Kürzungen sind mit [...] gekennzeichnet. Transkriptionsregeln: //mhm//: Hörsignal des Interviewers; (1): Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert; ((lacht)): Anmerkung zu parasprachlichen Ereignissen; „Ich mach mit euch nur aber“: Kennzeichnung einer wörtlichen Rede; @überhaupt@: lachend gesprochen; die-: Satzabbruch

4 Die Steigerung „super konsequent“ (so wie auch später: „super nett“) könnte darauf hindeuten, dass Lisa-Marie Jung wahrgenommene Normen der Institution gewissermaßen ‚überzuerfüllen‘ sucht.

auch privat und erzähl auch mal was von mir und seit ich das mache, also sozusagen ganz locker, aber al-so @überhaupt nichts mehr mit Regel und so@, aber halt dafür ähm versuche super nett, freundlich zu sein, ja, läuft es sehr viel besser. (Jung, It1: 185-191)

Ausgelöst durch den Austausch mit den Kolleg*innen scheint sich als neue normative Erwartung die wahrgenommene Norm *locker* und *super nett, freundlich zu sein* auszubilden. Mit der Orientierung an dieser Norm sucht Lisa-Marie Jung ihr unterrichtliches Handeln an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen; sie richtet ihr Unterrichten an der Erfahrungswelt und den antizipierten beruflichen Tätigkeiten der Schüler*innen aus. Die Formulierung *versuch jetzt immer* dokumentiert, dass sich die Lehrerin die Norm zu eigen zu machen sucht. Zugleich zeigt das Verb *versuchen*, welches ein kontinuierliches Bemühen (*immer*) umfasst, dass die Norm dennoch weiterhin in Diskrepanz zu ihrem Habitus steht. Dass das eigene Unterrichten und die damit verbundene Gestaltung der Interaktion mit den Schüler*innen mit Blick auf die Ermöglichung von Lernprozessen verhandelt wird, deutet im Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion auf einen aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug der Lehrerin hin.

Mit der Veränderung ihres Handelns nimmt Lisa-Marie Jung auch eine Veränderung des Unterrichtens wahr: *läuft es sehr viel besser*; die wahrgenommene Norm einer *strengen* und *super konsequenten* Lehrerin wird aufgrund der Interaktion mit den Schüler*innen und des Austausches mit den Kolleg*innen in Frage gestellt. Die damit verbundene Irritation ihres Handelns kommt in der wahrgenommenen Norm *locker sein* zum Ausdruck und wird in einer entsprechenden Anpassung ihres Unterrichtens bearbeitet. In dieser Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis dokumentiert sich ein modifizierender *modus operandi*.

Die Perspektive der Schüler*innen wird auch in der nachfolgenden Passage verhandelt, in der Lisa-Marie Jung von der Auseinandersetzung mit einem Kollegen erzählt. Anlass ist, dass sie im Rahmen ihres Fachunterrichts den Sitzplan einer Klasse ändert und sich darum bemüht, dass die Änderung auch im Unterricht anderer Kolleg*innen beibehalten wird. Die im Vergleich zu anderen durch narrative Dichte und Detailliertheit ausgezeichnete Passage zeigt, wie Lisa-Marie Jung sich dabei zu dem zuständigen Klassenlehrer ins Verhältnis setzt:

Also das war schon so ein bisschen ((lacht)), wo ich erst mal schlucken musste und gedacht habe: „Okay, ja.“ Und ich glaube aber, ähm das es im gar nicht darum geht, dass er da nichts- also ich hatte so das Gefühl, es geht gar nicht darum, ob er was davon hält oder nicht, sondern eher so darum: „Da kommt jetzt eine Neue und die hat ja- hat ja noch gar keine Berufserfahrung, die mischt jetzt meine Klasse da so komisch durcheinander“ und genau, das hat er auch mehrmals gesagt, „das bringe nur Unruhe in die Klasse“ (Jung, It1: 324-330).

In Lisa-Marie Jungs Darstellung wird die Verhältnissetzung zu ihrem Kollegen als Ausdruck eines unterschiedlichen berufsbezogenen Erfahrungswissens verhandelt. In der erzählten Perspektive des Kollegen schreibt sie sich selbst die Position der *Neuen* zu, die eigentlich noch nicht legitimiert sei, etablierte Ordnungen der Klasse zu ändern (*mischt jetzt meine Klasse da so komisch durcheinander*). Hier kommt eine wahrgenommene Norm zum Ausdruck, wonach es die *Berufserfahrung* sei, die Entscheidungen für Schüler*innen zu treffen erlaubt. Diese Form, sich selbst ins Verhältnis zu setzen oder sich in ein Verhältnis gesetzt zu sehen, kann als ein habituelles Bemühen um Positionie-

rung im Erfahrungsraum der organisationsbezogenen Interaktion interpretiert werden. Dass diese Verhältnissetzung als Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm erfahren wird, belegt der Ausdruck *schlucken musste*, der eine für die Lehrerin konfliktvolle und unangenehme Situation impliziert. Im größeren Kontext der Passage schildert Lisa-Marie Jung, wie sie sich wiederholt in einen Austausch mit den Schüler*innen, dem Klassenlehrer, einem anderen Kollegen sowie ihrer eigenen Familie begibt. Hierin dokumentiert sich insgesamt ein modifizierender *modus operandi* der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm.

Eine konsolidierende Prozessstruktur zeigt sich hingegen in der nachfolgenden Passage aus dem Fall Olivia Jakob. Vergleichbar zu Lisa-Marie Jungs Erfahrungen in einer Hauptschulklasse spricht Olivia Jakob über anfängliche Schwierigkeiten, auf die Bedürfnisse ihrer fünften Klasse in angemessener Weise zu reagieren:

Ja und da waren schon natürlich öfter Situationen äh, wo ich anfangs, glaub ich, zu ungeduldig war und zu viel als selbstverständlich vorausgesetzt habe und [...] wo die mir dann ganz schnell zu spüren gegeben haben so „Das können wir aber nicht“ oder „So geht es jetzt doch nicht mit @uns@. Mit uns muss man doch anders umgehen“ (1). Ähm das war da schon häufiger (1), also dass die=wenn ich dann reinkam, dann hatten erst mal ganz viel Fragen, wo ich dann immer sag „Ja, also nee, das können wir jetzt nicht jetzt machen, dafür haben wir ja ‚ne Klassenlehrerstunde. Jetzt machen wir erst mal Deutschunterricht“. Und wo dann aber irgendwie- es hat einfach nicht funktioniert. Da war zu viel Spannung und dann- ja jetzt so im Nachhinein denk ich immer „Das ist ja klar, die mussten da sich erst mal einfinden und drüber reden.“ Und da kann ich nicht reinkommen und sagen, wir machen jetzt @Unterricht@ //mhm// als Klassenlehrerin //mhm//. Ich war ja da so ihre Ansprechpartnerin [...] Ja das würde ich jetzt natürlich von Anfang an anders machen (Jakob, lt1:168-186).

In der Interaktion mit ihren Schüler*innen (*zu spüren gegeben*) nimmt Olivia Jakob eine hier aus der Perspektive der Schüler*innen formulierte Norm wahr, als Klassenlehrerin anlassbezogen sofort auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu müssen. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung scheint sie ihr unterrichtsbezogenes Vorgehen hinsichtlich zweier Aspekte zu hinterfragen: zum einen auf das von ihr einer fünften Klasse wie selbstverständlich zugemutete Leistungsniveau (*wir sind jetzt auf ‚nem Gymnasium*), zum anderen auf ihr eigenes unterrichtliches Verhalten (*da kann ich nicht reinkommen*). Damit verweist die Norm auf eine doppelte Einfindungsaufgabe – ‚*Wir sind jetzt auf ‚nem Gymnasium*‘ –, die die neuangekommenen Schüler*innen der fünften Klasse und die neuangekommene Gymnasiallehrerin gleichermaßen einzuschließen scheint. Zum Ausdruck kommt, dass Olivia Jakob am fachlichen Vorankommen der Schüler*innen orientiert ist und für sie die sach- und fachvermittelnden Aspekte ihrer Tätigkeit im Vordergrund stehen (*jetzt machen wir erst mal Deutschunterricht*); dies verweist auf einen aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug.

Die berichteten Rückmeldungen ihrer fünften Klasse irritieren diesen berufsbezogenen Habitus, was ein Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus anzeigt – ein Spannungsverhältnis, das den beschreibenden Ausdrücken *schon natürlich öfter* und *das war da schon häufiger* zufolge wiederholt erfahren wurde. Olivia Jakob unterscheidet klar zwischen ihren Aufgaben als Fachlehrerin und der für sie neuen Zuständigkeit als Klassenlehrerin, wie sich pointiert in der erinnerten wörtlichen Rede zeigt: ‚*Ja, also nee, das können wir jetzt nicht jetzt machen, dafür haben wir ja ‚ne Klassenlehrerstunde. Jetzt machen wir erst mal Deutschunterricht*‘. Die Bearbeitung der Bedürfnisse

der Schüler*innen wird vom Fachunterricht getrennt und in einen organisational dafür vorgesehenen zeitlichen Rahmen verlagert, worauf sich die Schüler*innen jedoch nicht einzulassen scheinen, was sich in Formulierungen wie *nicht funktioniert* und *zu viel Spannung* verbalisiert.

Im Kontrast zu Lisa-Marie Jung lässt sich hier eine konsolidierende Bearbeitungsweise rekonstruieren. In der durch das Interview ausgelösten Reflexion gesteht Olivia Jakob zu, es *jetzt natürlich von Anfang an anders machen* zu wollen. *Im Nachhinein* und im Präteritum gesprochen (*Ich war da ja so ihre Ansprechpartnerin*) greift sie die durch die Schüler*innen konkurrierend ins Spiel gebrachte Norm einer besonderen Zuständigkeit der Klassenlehrerin auf, ohne dass (wie bei Lisa-Marie Jung) Handlungsschritte zu ihrer Umsetzung erkennbar würden. Während sich Lisa-Marie Jung die wahrgenommene Norm zu eigen macht, nimmt Olivia Jakob die Norm zwar in Anspruch, jedoch ohne dass die Orientierung an dieser erkennbar handlungsleitend würde.

6. Diskussion der Befunde und Ausblick

Die vorgestellte mehrdimensionale Typologie verbindet Befunde zu berufsbezogenen Habitus von Lehrpersonen im Berufseinstieg auf der Basis wahrgenommener (und erst als solche berufsbiographisch relevant werdender) Normen des Erfahrungsraums Schule. Die empirisch ausgeschärften methodologischen Überlegungen vermitteln einen Zugang, wie Habitus und wahrgenommene Normen wechselseitig über die Art und Weise der Bearbeitung zwischen ihnen bestehender Spannungsverhältnisse rekonstruiert werden können. Für den Berufseinstieg von Lehrpersonen lassen sich diesbezüglich die Pole eines *konsolidierenden* und eines *modifizierenden* modus operandi unterscheiden. Dies birgt ein Erkenntnispotential für die Frage nach der Professionalisierung von Lehrpersonen.

So können ausgehend von den in diesem Beitrag dargestellten Befunden zunächst in allgemeiner Form, d.h. noch nicht fallbezogen spezifiziert, einige *theoretische und praktische Implikationen* in Form von Chancen und Grenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen formuliert werden. Der *konsolidierende* modus operandi könnte Professionalisierungsprozesse unterstützen, wenn die eher priorisierende und selektive Aneignung von wahrgenommenen Normen eine ressourcenschonende, vor Überforderung schützende Haltung begünstigt. Ins Extrem einer einseitigen Verweigerungshaltung ausgedehnt, könnte er Professionalisierungsprozesse hingegen hemmen oder verhindern. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn veränderte Rahmenbedingungen die Konfrontation mit wahrgenommenen Normen deutlich verschärften und der dadurch ausgelöste Transformationsdruck auf den Habitus nicht alsbald in eine neue Handlungspraxis überführt werden könnte. Ein Ausscheiden aus dem beruflichen Feld oder ein Rückzug im Sinne einer ‚inneren Emigration‘ könnten in diesem Falle die Folge sein.

Ein *modifizierender* modus operandi könnte Professionalisierungsprozesse befördern, indem er in einem stärkeren Maße Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verändert und das Wissen um alternative Handlungsmöglichkeiten erweitert. Ein durch die Konfrontation mit wahrgenommenen Normen erzeugter Transformationsdruck könnte vermutlich rasch in eine neue Handlungspraxis aufgelöst werden; Vermeidungsstrategi-

en gegenüber berufsbezogenen Anforderungen erschienen damit weniger wahrscheinlich. Professionalisierungsprozesse würden gehemmt, wenn eine nicht priorisierende Aneignung von Normen zu einer Überforderung im Kerngeschäft oder zu Diffusität der eigenen Zuständigkeiten führte.

In der Fokussierung auf Spannungsverhältnisse zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen erscheint der Berufseinstieg insgesamt als eine Phase, in welcher Lehrer*innen permanent mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert sind, die für die eigene Handlungspraxis als bedeutsam verhandelt werden. Dieser Befund dürfte für weitergehende professionstheoretische Überlegungen interessant und anschlussfähig sein.

Unsere empirischen Analysen verweisen ferner darauf, dass aus der Perspektive der Berufseinsteigenden die Organisation der Schule im Allgemeinen (einschließlich aller in ihr stattfindenden Interaktionen und agierenden Personen) und die professionsspezifische Aufgabe der unterrichtsbezogenen Interaktion im Besonderen zwei *unabhängige konjunktive Erfahrungsräume* darstellen. Der berufsbezogene Habitus folgt in den beiden Erfahrungsräumen einer jeweils anderen Logik der Praxis. Ob die rekonstruierten erfahrungsraumspezifischen Habitus für den Berufseinstieg charakteristisch sind, wäre in einem kontrastierenden Vergleich mit Lehrpersonen anderer Berufsphasen zu prüfen. Ein solcher Vergleich könnte zuallererst zeigen, ob und inwiefern der Berufseinstieg im Sinne des Diktums der *Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz* (Terhart 2000) als eigene berufsbiographische Phase angesehen werden kann.

Darüber hinaus traten die in die Samplebildung ursprünglich eingeflossenen ‚äußeren‘ Kategorien – Schulform und Land – in unseren Analysen als ‚interne‘ Differenzkategorien nicht in Erscheinung. Die rekonstruierten Basistypen und Untertypiken ließen sich vielmehr in vielen denkbaren Kombinationen in beiden Ländern und Schulformen finden. Eine Ausnahme ist die Untertypik des *Fürsorgebezugs*, die in unserem Sample nur bei Lehrpersonen der Primarstufe anzutreffen war. Im Rahmen einer noch ausstehenden soziogenetischen Interpretation wäre zu untersuchen, ob für diese Stufenspezifika des Fürsorgebezugs primär Strukturen der Organisation verantwortlich sind oder sich habituell fürsorgeorientierte Lehrpersonen bevorzugt für die Primarstufe entscheiden.

Offen bleibt zum jetzigen Zeitpunkt, wie habituelle Bearbeitungsweisen von im Berufseinstieg wahrgenommenen Normen auf den berufsbezogenen Habitus selbst zurückwirken können. Zur Frage, ob und wie sich in der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen über die ersten zwei Jahre des Berufseinstiegs berufsbezogene Habitus wandeln, transformieren oder trotz sich abzeichnender Irritationen stabil bleiben, liegen erste (längsschnittliche) Analysen vor, die auf unterschiedliche, d.h. hinsichtlich ihrer *Intensität* und *Dauer* differenzierte Spannungsverhältnisse fokussieren (Sotzek et al. 2017; Wittek et al. i.V.). Dies könnte einen Zugang zu Veränderungsprozessen des Habitus eröffnen, der vorhandene Forschungsansätze (beispielsweise Helsper et al. 2007; Kramer et al. 2009) auf interessante Weise ergänzt.

Autorenangaben

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität Marburg, Institut für
Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
06421 2825172
hericks@staff.uni-marburg.de

Julia Sotzek
Philipps-Universität Marburg, Institut für
Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
06421 28 24422
sotzek@staff.uni-marburg.de

Anna Rauschenberg
Philipps-Universität Marburg, Institut für
Schulpädagogik
Pilgrimstein 2
35032 Marburg
06421 28 23978
rauschenberg@staff.uni-marburg.de

Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Institut für Schulpädagogik und Grund-
schuldidaktik
Franckeplatz 1, Haus 31
06110 Halle (Saale)
345 55 23798
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider
Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbe-
reich Pädagogische Psychologie, LAB-F050
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich
0041 433055842
m.keller-schneider@phzh.ch

Literatur

- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 17, 3, Art. 18.
- Bohnsack, Ralf (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 242-270.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (2017): CLIL teachers' professionalization: between explicit knowledge and professional identity. In: Llinares, A./Morton, T. (Hrsg.): Applied Linguistics Perspectives on CLIL. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 277-294.

- Combe, Arno/Kolbe, Fritz.-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 857-875.
- Goffman, Erving (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Brademann, Sven/Ziems, Carolin (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, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018, i.V.): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Jansen, Till/von Schlippe, Arist/Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 16, 1, Art. 4.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2011): Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen der Berufseingangsphase. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 4, 2, S. 124-136.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 386-407.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: Zeitschrift für Diskursforschung 16, 2, S. 115-136.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können: die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2017): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Sotzek, Julia (2018, i.V.): Passungsverhältnisse als habitusspezifisches Erleben. Emotionen berufseinsteigender Lehrpersonen in der Interaktion mit Kolleg*innen. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis.
- Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2017, i.E.): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2.

- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (i.V.): Prozesse der Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde und methodologische Überlegungen zu Wandel und Stabilität aus praxeologischer Forschungsperspektive.