

Theo DÖPPERS

(Universität Gießen)

**Berufsausbildung vor dem Studium –
Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen
Lehramts?**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe42/doeppers_bwpat42.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **42** | Juni 2022

Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Marcus Eckelt & Franz Kaiser**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2022



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Berufsausbildung vor dem Studium – Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen Lehramts?

Abstract

Ein wesentlicher Teil der Studierenden im beruflichen Lehramt verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Der Beitrag untersucht, welche Rolle die Berufsausbildung im Studium dieser Studierendengruppe spielt. Dazu wurden zwei Gruppendiskussionen und sieben berufsbiografische Einzelinterviews mit Studierenden des beruflichen Lehramts geführt. Unter Bezugnahme der Habitus-Feld-Theorie nach Bourdieu und des Konzepts des Lehrerhabitus konnte herausgearbeitet werden, dass im Rahmen der Berufsausbildung akkumuliertes kulturelles Kapital ins Studium übertragen und transformiert werden kann. Darüber hinaus wird in Abgrenzung zu traditionellen Studierenden die Berufsausbildung als positiver Beitrag in der persönlichen Entwicklung wahrgenommen. Zusätzlich zeigte sich in den Praxisphasen eine habituelle Passung zum Feld der beruflichen Schulen. Der Beitrag deutet darauf hin, dass die Berufsausbildung vor dem Studium nicht ausschließlich einen Nachteil im Studium bedeutet, sondern auch, dass sich im Kontext des beruflichen Lehramts spezifische Vorteile ergeben.

From VET to University. Opportunities or barriers for VET pre-service teachers?

A significant proportion of pre-service VET teachers have completed vocational training. The article examines the role that vocational training plays in this course. For this purpose, six group discussions and nine individual interviews with students in VET teacher education were conducted. With reference to Bourdieu's habitus field theory and the concept of teacher habitus, it was possible to show that cultural capital accumulated in the context of vocational training can be transferred and transformed into VET teacher education. In drawing a distinction between traditional students and them, students with vocational training perceive their training as a positive contribution to their personal development. In addition, a habitual match to the field of vocational schools becomes apparent in the practical phases of the course. The article shows that the professional training prior to studying not only means the students are at a disadvantage. There are also specific advantages for pre-service VET teachers because of the compatibility of professional training and studies.

Schlüsselwörter: *Berufsausbildung, Studium berufliches Lehramt, Praxistransfer, Berufsbiografie, Nicht-traditionelle Studierende*

bwp@-Format: FORSCHUNGSBEITRÄGE

1 Einleitung

Die Hochschulen werden heterogener, die Zugänge und Lebenswege ins Studium werden immer diverser (Hanft 2015). Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und fortschreitende Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhalten in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit in der Forschungslandschaft (Elsholz 2015, Hemkes/Wilbers/ Heister 2019). Studierende mit beruflicher Ausbildung werden deutlich seltener thematisiert. Sie sind jedoch ebenso Teil der heterogenen Studierendenschaft. In Zahlen drückt sich dies so aus: 22% der Studierenden verfügen über eine vor dem Studium abgeschlossene Berufsausbildung, davon wiederum stammen fast zwei Drittel aus einem nicht-akademischen Elternhaus (Middendorff et al. 2017, 29f.). Im Vergleich zu den beruflich Qualifizierten stellen sie eine deutliche größere Gruppe dar.

„Eher unbemerkt“ entwickelte sich gleichsam die Öffnung der Lehramtsstudiengänge, sodass die Wege ins Lehramt gleichfalls heterogener werden (Klomfaß/Epp 2021). Abgesehen von gymnasialen und sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen gilt das Lehramtsstudium nach wie vor als Studiengang für soziale Aufsteiger*innen (Lautenbach 2019).

Im Kontext des beruflichen Lehramts ist die Gruppe der Studierenden mit Berufsausbildung von noch größerem Interesse. So konnte für einzelne Standorte gezeigt werden, dass die Studiengänge des beruflichen Lehramts z.T. einen deutlich höheren Anteil von Studierenden mit Berufsausbildung aufnehmen (Berger/Ziegler 2020, 209; Friese 2019, 212; Micknaß/Huck/Ophardt 2018,11f.; Wyrwal/Zinn 2018,17). Dass die weniger linearen Wege ins Studium ein Spezifikum des beruflichen Lehramts sind, zeigt auch das um drei Jahre höhere Durchschnittsalter der Absolvent*innen im Vergleich zu anderen Lehramtsstudiengängen (Wolf 2015, 67ff.). Zudem kann für den Weg ins berufliche Lehramt diese vermeintlich nicht-lineare Bildungslaufbahn u.U. als „Königsweg“ gelten. Aufgrund der mangelnden Kenntnis der beruflichen Bildung durch Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen (Frommberger/Lange 2018) wird die eigene (duale) Berufsausbildung oftmals zur Voraussetzung der Kenntnisnahme des beruflichen Lehramts. Hinsichtlich eines akuten Lehrkräftemangels an beruflichen Schulen (Klemm 2018) und den niedrigen Studierendenzahlen (Frommberger/Lange 2018) sind gerade Absolvent*innen der dualen Ausbildung eine wichtige Zielgruppe zur Rekrutierung von Studierenden. Die Kenntnisse zu dieser Gruppe sind derzeit noch sehr begrenzt. Deswegen geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Rolle die vortertiäre (duale) Berufsausbildung für das Studium der beruflichen Bildung spielt. Im Folgenden ist mit Berufsausbildung die berufliche Ausbildung im dualen System gemeint, die in ihrer Struktur die Lernorte Berufsschule und Betrieb vereint (vgl. Pahl 2014, Kap. 3.1.3). Die Beantwortung der Frage kann erste Anreize liefern, die Zugänge zu Studiengängen des beruflichen Lehramts zielgruppenadäquat zu gestalten.

In dem Beitrag wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zu Studierenden mit Berufsausbildung behandelt (2). In den dargestellten Forschungsergebnissen zeigt sich die Ambivalenz bezüglich dieser Gruppe: sowohl positive als auch nachteilige Faktoren der Berufsausbildung im Studium lassen sich in der Literatur finden. Danach werden die wichtigsten theoretischen

Hauptbegriffe Bourdieus (1983, 1987; Bourdieu/Wacquant 2006) – sozialer Raum, die Kapitalarten, Habitus und Feld – sowie das Konzept des Lehrerhabitus (v.a. Kramer/Pallesen 2019a) kurz skizziert (3). Die theoretischen Instrumente Bourdieus erlauben es, gegenüber ambivalenten Aspekten von sozialer Ungleichheit Offenheit zu bewahren. Im Anschluss daran werden vier empirisch herausgearbeitete Dimensionen, wie die Berufsausbildung im Studium erlebt wird, unter ungleichheitstheoretischen Aspekten aufgezeigt (4). Die präsentierten Ergebnisse werden abschließend kritisch diskutiert und auf mögliche Anreize für die Lehrkräfteausbildung im beruflichen Lehramt überprüft (5).

2 Berufsausbildung vor dem Studium als Aspekt sozialer Ungleichheit?

In Studien, die sich explizit mit dieser Studierendengruppe befassen, werden oftmals Benachteiligungen herausgearbeitet. Unter Studienabbrechenden finden sich bspw. deutlich mehr Personen mit beruflicher Ausbildung als Studierende ohne Berufsausbildung, dies ist auch verknüpft mit einer ungünstigen Hochschulzugangsberechtigung und der nicht-akademischen Herkunft (Heublein et al. 2017, 74). Die Gruppe der Studierenden mit beruflicher Ausbildung schätzt die eigene Leistung in den Bereichen Mathematik, Sprache und wissenschaftliche Arbeitsmethoden schlechter ein und schneidet auch signifikant schlechter in Leistungstests in Mathematik und Lesen ab (Tieben/Knauf 2019). Unter Kontrolle soziodemografischer Daten weisen diese Studierenden eine geringere „academic readiness“ auf (Tieben 2020). Zusätzlich zeigt sich für die Studierenden mit Berufsausbildung geringere Werte der sozialen Interaktion mit Kommiliton*innen (Knauf 2019). Insgesamt kann diese Gruppe der Studierenden als eine Untergruppe der nicht-traditionellen Studierenden gelten (ebd.). Diese spaltet sich wiederum in weiteren Untergruppen je Hochschulzugangsberechtigung auf: Abiturient*innen mit Berufsausbildung (sog. „Doppelqualifizierten“), Fachabiturient*innen mit Berufsausbildung, die nicht selten die Hochschulzugangsberechtigung nach der Berufsausbildung erwerben und den beruflich Qualifizierten, die ohne (Fach-)Abitur an die Hochschule kommen (ebd.). Die letztere Gruppe wird in vielen Forschungsansätzen als die engste Definition von nicht-traditionellen Studierenden behandelt (z.B. bei Wolter 2016).

Die Studierenden mit Berufsausbildung und den korrespondierenden Bildungswegen sind als nicht-traditionelle Studierende von sozialer Ungleichheit betroffen und gelten im hochschulischen Kontext aus den oben genannten Gründen als Risikogruppe. Die Entscheidung zur Berufsausbildung wird als Ausdruck einer nicht-akademischen Berufsorientierung verstanden, die berufsschulischen Lerninhalten entsprechen weniger den „wissenschaftlich-abstrakten Studieninhalten und -anforderungen“, während der Übergangphase „Berufsausbildung“ können relevante Lerninhalte vergessen werden und es besteht die Annahme einer generellen „Divergenz von berufspraktischer und akademischer Lehr- und Lernkultur“ (Heublein et al. 2017, 74). Weiterhin ist diese Studierendengruppe im Durchschnitt vier Jahre älter, was zur Folge hat, dass sich die Studierenden vielfach in anderen Lebensumständen befinden: die Familienplanung bzw. -gründung ist weiter fortgeschritten und die Aufnahme des Studiums ist zumeist mit erheblichen finanziellen Einbußen verbunden und somit auch mit einer Veränderung der materiellen Lebensumstände (ebd., 77).

Erste vereinzelte Forschungsarbeiten haben in umgekehrter Stoßrichtung Wissen bzw. Kompetenzen von Studierenden mit Berufsausbildung herausgearbeitet. Berufliches Wissen kann im Studium angewendet werden (Froh Wieser et al. 2009, 140f.), sorgt für einen höheren einschlägigen Wissensstand im Studium (Förster/Happ/Zlatkin-Troitschanskaia 2018) und steht im Zusammenhang mit studienrelevanten Soft-Skills (Miethe et al. 2014, S. 148f.). Die gezielte Wahl eines Studiums, das fachliche Übereinstimmungen mit der Berufsausbildung aufweist, ist ebenso förderlich für eine bessere Studienvorbereitung (Tieben/Knauf 2019). Zwar weisen diese ersten Untersuchungen auf die mögliche Anschlussfähigkeit der Berufsausbildung hin. Allerdings steht eine systematische Untersuchung der Bedeutung der Berufsausbildung im Studium noch aus.

Es konnte gezeigt werden, dass die Berufsausbildung zu einem selbstbewussteren Umgang mit dem eigenen Bildungsweg und dann letztendlich zur Entscheidung für ein Studium der beruflichen Bildung führt (Klomfaß/Brühl 2021). In dem Fall äußert sich dennoch eine Ambivalenz zu an der Universität vermittelten *Theorie* und dem, was als *Praxis* verstanden wird. Ersteres wird sogar als *Gefängnis* wahrgenommen und gerade das berufliche Lehramt wird mit höheren Praxisanteilen assoziiert (ebd.). Ein anderer Fall zeigt, dass Studierende durch die geteilte Berufsausbildung eine Milieu-Zugehörigkeit zu den Schüler*innen bereits in den schulpraktischen Studien herstellen können, die in diesem Fall dann in einem Arbeitsbündnis mündeten (Klomfaß/Henze/Meyer 2021). Benner (2021) konnte ebenso zeigen, dass die Berufsausbildung und die Entscheidung zum Studium des beruflichen Lehramts biografisch eher im Rahmen einer Kontinuität oder Erweiterung der Berufsbiographie erlebt wird.

Die Befunde zu den Auswirkungen der vortertiären Berufsausbildung auf das Studium sind widersprüchlich. Zum einen ergibt sich für die Gruppe der Studierenden mit Berufsausbildung – aufgrund spezifischer biografischer Konstellationen – ein höheres Abbruchsrisiko und ggf. Leistungsdefizite. Zum anderen zeigt sich auch die Anschlussfähigkeit des beruflichen Wissens aus der Berufsausbildung. Die fachliche Überschneidung („Kongruenz“) werden als explizite Leerstelle in der Forschung postuliert (Tieben/Knauf 2019); ebenso die Berufsbiografien von Studierenden des beruflichen Lehramts (Frommberger/Lange 2018). Im vorliegenden Beitrag soll nicht nur die fachlichen Überschneidungen untersucht werden. Durch die theoretischen Instrumente Bourdieus (v.a. 1987) können über die fachlichen Aspekte hinaus habituelle Aspekte mit in Betracht gezogen werden, die wiederum Teilaspekte der Berufsbiografie mit einbeziehen.

3 Theoretische Skizzierung: Lehrerhabitus und Feld der beruflichen Schulen

Die kultursoziologischen Begriffe Bourdieus (v.a. 1987) bilden in ihrer Abstraktion ein geeignetes Instrument, um sowohl Bildungsprozesse in Relation zu Bildungsinstitutionen, als auch berufsbiografische Aspekte zu betrachten. Im Folgenden sollen die zentralen Begriffe Bourdieus *sozialer Raum*, die verschiedenen *Kapitalarten*, *Feld* und *Habitus* kurz eingeführt werden.

Soziale Akteur*innen bewegen sich in einem sozialen Raum, in dem sie unterschiedliche Positionen einnehmen. Die verschiedenen Positionen sind hierarchisch angeordnet und definieren sich durch die jeweiligen Abstände zu anderen Positionen. Der soziale Raum ist dabei Objekt von sozialen Auseinandersetzungen und symbolischen Kämpfen. Die sozial Handelnden vertreten dabei Haltungen gegenüber dem sozialen Raum, „die – häufig Ausdruck ihres Willens zu seiner Veränderung oder seinem ursprünglichen Erhalt – von den Positionen abhängen, die sie darin einnehmen.“ (Bourdieu 1987, 277) Die Position im sozialen Raum hängt maßgeblich von dem Gesamtvolumen des Kapitals und der spezifischen Zusammensetzung der Kapitalarten ab, namentlich kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital (Bourdieu 1983). Während das ökonomische Kapital sich selbsterklärend aus allen finanziellen Ressourcen zusammensetzt, spiegelt das soziale Kapital die sozialen Beziehungen bzw. die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen wieder. An dieser Stelle soll das kulturelle Kapital ausführlicher dargestellt werden. Dieses nimmt in dem Gesamtwerk Bourdieus eine zentrale Stellung ein und ist auch im Kontext der eigenen Forschungsarbeit von großer Bedeutung. Bourdieu unterscheidet innerhalb des kulturellen Kapitals zwischen drei verschiedenen Formen: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital (ebd.). Inkorporiertes Kulturkapital meint verinnerlichte Bildungsprozesse, die bereits Teil des eigenen Habitus geworden sind und daher nicht stellvertretend von anderen Personen übernommen werden können. Die Aneignung des inkorporierten Kapitals kostet Zeit, die nur von der betreffenden Person selbst investiert werden kann. Gleichzeitig sind die Prozesse der Aneignung vom kulturellen Kapital weniger augenscheinlich. Bourdieu betrachtet diese Form des kulturellen Kapitals vor allen Dingen unter der verdeckten Reproduktion des Bildungssystems. Der Mangel an kulturellem Kapital in der familiären Erziehung bedeutet, dass doppelt Zeit aufgewendet werden muss: zum ersten muss der negative Effekt illegitimer Lernprozesse korrigiert werden, zum zweiten muss die legitime Kultur (neu) angeeignet werden (ebd., 187). Dazu kommt noch das symbolische Kapital, das quer zu den anderen Kapitalarten steht. „Das symbolische Kapital ist eine beliebige Eigenschaft (eine beliebige Kapitalsorte [...]), wenn sie von sozialen Akteuren wahrgenommen wird, deren Wahrnehmungskategorien so beschaffen sind, daß sie sie zu erkennen (wahrzunehmen) und anzuerkennen, ihr Wert beizulegen, imstande sind.“ (Bourdieu 1998, 108)

Die theoretischen Ausführungen zum dem Konzept des sozialen Raums hat Bourdieu durch den Begriff des Feldes noch weiter geschärft (Kramer/Pallesen 2019b, 78). Ein Feld ist ein spezifischer Teil des sozialen Raums, ein sozialer Mikrokosmos innerhalb des großen gesamtgesellschaftlichen Kosmos. Ein Feld funktioniert in der jeweiligen spezifischen Feldlogik. Bourdieu benutzt häufig die Metapher des Spiels um die (symbolischen) Kämpfe innerhalb eines Feldes zu beschreiben: die Spielenden verfügen über Einsätze (Kapitalarten), dabei stellen gewisse Kapitalarten „Trümpfe“ dar, sie kämpfen um Positionen, vermehren oder verlieren ihre Einsätze. Dabei sind die Grenzen des Feldes selbst Teil der Auseinandersetzungen und deshalb nie endgültig festgelegt, sondern das Feld existiert innerhalb des Bereiches, in dem Feldeffekte wirken. Die Spielenden zeigen eine affektive Bindung zum Spiel auf, d.h. sie nehmen das Spiel samt der Auseinandersetzungen ernst und erkennen somit die feldspezifischen Regeln und Anforderungen an. Die impliziten Anforderungen des Feldes müssen jedoch von den Spielenden erlernt werden. Dieser Punkt ist die Hauptabweichung von der Metapher des Spiels, welches sich gerade dadurch definiert, dass es bewusst festgelegte, abgrenzbare Regeln besitzt. Die

impliziten Regeln der Felder müssen sich stetig angeeignet werden durch einen z.T. langwierigen Prozess des „Hereinwachsens“ in die feldspezifische Logik (Bourdieu/Wacquant 2006, 124ff.).

Mit seinem Habitus-Begriff wendet sich Bourdieu explizit gegen die Annahmen der Rational-Choice Theorien, in der alles Handeln durch die intentionale Planung der Handelnden geschieht und gegen den Objektivismus, der das Handeln lediglich als Produkt gesellschaftlicher Strukturen versteht (Bourdieu/Wacquant 2006, 153). Der Habitus als „sozialisierte Subjektivität“ (ebd., 159) ist „Ergebnis des Eingehens des Sozialen in die Körper“ (ebd., 160). Er befindet sich in einem wechselseitigen Verhältnis zu den Feldern, die wiederum selbst „Produkt des Eingehens des Sozialen in die Sachen oder in die Mechanismen“ (ebd.) sind. Das Feld konditioniert den Habitus und der Habitus wiederum ermöglicht das Feld als einen sinnvollen sozialen Kosmos wahrzunehmen und bildet somit die Voraussetzung, in das „Spiel“ zu investieren. Dabei ist der Habitus aber als „offenes Dispositionensystem“ zu verstehen, welches die Handelnden in die Lage versetzt, neue Erfahrungen zu verarbeiten, die Handelnden wirken ebenso zurück auf die Strukturen, welche die Handelnden konditionieren (ebd., S. 168). Bewegt sich der Habitus in einem Feld, durch das er entstanden ist, ergibt sich eine Passung zu den feldspezifischen Strukturen, welche den Handelnden ermöglicht, sich selbstverständlich in diesem sozialen Mikrokosmos zu bewegen. Die Übereinstimmung von Habitus und Feld ist jedoch nicht als bewusste Kenntnis der impliziten Anforderungen des Feldes zu verstehen (ebd., 160ff.). Das Konzept des Habitus vermittelt zwischen der Position im sozialen Raum und den Dispositionen der Handelnden. Einerseits geht der Habitus auf die Existenzbedingungen der Handelnden zurück, andererseits ist er Ausdruck der sozialen Position. Dabei leistet der Habitus zweierlei: er bringt Praxisformen hervor und Bewertungen in Form von Geschmacksurteilen (Bourdieu 1987, 277ff.). Der Habitus ist also nicht nur bedeutsam für die Wahrnehmung der sozialen Welt in Form von sozialen Unterscheidungen, sondern er geht auch zurück auf dieses System der sozialen Unterscheidung und strukturiert diese.

Im Anschluss an die Grundbegriffe Bourdieus wurden jüngst Versuche unternommen, diese Konzepte für die Lehrkräfteforschung und Professionalisierungstheorien fruchtbar zu machen – daraus entstanden Überlegungen zum Lehrerhabitus. Einerseits geht es bei dem Konzept darum, Praxisformen von Lehrkräften zu untersuchen, andererseits bieten die Begrifflichkeiten Bourdieus die Möglichkeit, dass „Lehrkräfte-werden“ zu untersuchen. „Man könnte bei dem Konzept des professionellen Habitus also auch von einem Theorem der feldspezifischen Sozialisation Sprechen.“ (Lange-Vester/Sander 2016, 13) Feldspezifische Sozialisation bedeutet zum einen, die individuelle Entwicklung und die Anpassungsleistungen an die Anforderungslogiken des Feldes zum anderen. Die Entwicklung eines feldspezifischen Habitus baut selbstverständlich auf Habitusformationen auf, die bereits in der primären Sozialisation ausgebildet werden. Die Lehrkräfte treten selbstredend mit ihrer herkunftsspezifischen Sozialisation in professionelle Felder ein. Aufbauend auf dem familiären Habitus gilt: „Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist also ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper 2019, 56). Dies bedeutet zunächst einmal, dass aufbauend auf einem familiären Habitus im schulischen Feld ein Schülerhabitus ausgebildet wird. Für die Mehrheit der im vorliegenden Beitrag behandelten Studierenden ergibt sich daraus die Herausbildung eines Berufsschülerhabitus. Mit Baethge (2006) und seiner Diagnose vom deutschen Bildungs-Schisma

kann von einer spezifischen Ausprägung des Berufsschülerhabitus ausgegangen werden. Die unterschiedlichen „institutionellen Ordnungen von allgemeinbildender Schule und dualer Berufsausbildung“ (Baethge 2017) weisen auf grundsätzliche Differenzen der feldspezifischen Anforderungslogiken hin. Zumal die Schüler*innen in beruflichen Schulen - vor allem in der dualen Ausbildung - sich nicht nur im Feld der Schule, sondern ebenso im ökonomischen Feld bewegen. Die duale Berufsausbildung bedeutet demnach für die Berufsschüler*innen eine berufliche Sozialisation (vgl. Lempert 2006; Dobischat/Düsseldorff 2015), die bei der Herausbildung eines Berufsschülerhabitus mitzudenken ist. Der Eintritt in das hochschulische Feld verbindet Helsper (2019, 56) mit der Möglichkeit, einer forschenden und erkenntniskritischen Orientierung zu entwickeln. Mit dem Referendariat vollzieht sich dann der Eintritt in das schulische Feld und somit in eine spezifische Schulkultur, der im Gegensatz zu Praxisphasen an der Hochschule auf eine längere zeitliche Dauer angelegt ist. Die vollausgebildete Lehrkraft ist mit dem Berufseinstieg dann hauptsächlich im beruflichen Feld der Schule angelangt. Die Herausbildung des Lehrerhabitus geschieht dann innerhalb der „Schulkultur als Möglichkeitsraum“ (ebd.).

Die Herausbildung eines Lehrerhabitus ist demnach abhängig von vorherigen Formen der Sozialisation. Nichtsdestotrotz konstatieren Kramer/Pallesen (2019b): „Der Erwerb eines Lehrerhabitus ist nun [...] doch bei aller Kontinuität als ein eigenständiges und transformatorisches Geschehen zu bestimmen.“ (80) Die Herausbildung eines Lehrerhabitus setzt erst nach der Schulzeit und den damit verbundenen Perspektivwechsel in den Phasen Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg ein (ebd., 81).

Lehramtsstudierende bewegen sich im Feld des Bildungssystems und treffen dort auf die beiden verschiedenen „Strukturbildungen“ (Kramer/Pallesen 2019b): Hochschule und Schule. Das Habitus-Feld-Konzept hat den Vorteil, dass hier Relationen und Aspekte von sozialer Ungleichheit mitbetrachtet werden können. Dabei steht weniger im Fokus, welche Benachteiligungen sich aus der sozialen Herkunft und/oder nicht-traditionellen akademischen Lebensläufen entwickeln (vgl. dazu Hild 2016, Lange-Vester 2016), sondern inwieweit die beruflichen Erfahrungen anschlussfähig sind. Mögliche Benachteiligungen sollen demnach nicht prinzipiell bezweifelt werden.

4 Die Rolle der Berufsausbildung im Studium

4.1 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Forschungsarbeit ist im Rahmen des Projekts „Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung“ durchgeführt worden. Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag sind zwei Gruppendiskussionen (n=2) und sieben Einzelinterviews (n=7) mit Studierenden des beruflichen Lehramts. Die Gruppendiskussionen waren eingebettet in ein fachdidaktisches Seminar. Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden sämtliche Teilnehmer (alle Personen im Sample sind männlich) angeschrieben, um diese für ein weiteres berufsbiografisches Interview zu gewinnen. Jeweils eine Gruppendiskussion wurde mit Bachelor- und Master-Studierenden erhoben. Der Hauptfokus der Gruppendiskussionen richtete sich auf das Erleben des Studiums

im Allgemeinen und die Rolle der Vorerfahrungen – hier möglichst breit gefasst – für das Studium im Besonderen. Beide hier analysierten Gruppendiskussionen dauerten ca. 90 Minuten und weisen eine hohe „Selbstläufigkeit“ auf (Bohnsack 2014, 226).

Hauptgegenstand der Auswertung sind die Einzelinterviews, die einen berufsbiografischen Fokus haben. In der Folge soll das Teilsample der Einzelinterviews genauer skizziert werden. Gemäß dem fachlichen Fokus des Projekts stammen alle Studierenden aus den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik. Dabei dominiert die Fachrichtung Metalltechnik im Sampling – analog zu den Studierendenzahlen – gegenüber der Fachrichtung Elektrotechnik (6 zu 1). Entsprechend der niedrigen Quote an weiblichen Studierenden in den besagten Fachrichtungen befindet sich keine weibliche Studierende im Sampling. Zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich vier Studierende aus den Interviews im 4. Semester des Bachelors und drei Interviewte studierten bereits im zweiten Mastersemester. Alle Studierenden außer einer Person haben eine duale Berufsausbildung vor dem Studium absolviert. Im Sample zeigt sich eine große Heterogenität in den abgeschlossenen Berufsausbildungen. Die besagte Person ohne Berufsausbildung wurde aus Gründen des maximal kontrastierenden Vergleichs ins Sampling aufgenommen. Das empirische Material wurde mit der Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2017) ausgewertet. Durch die beiden Materialarten können sowohl individuelle als auch kollektive (habituelle) Orientierungen herausgearbeitet werden.

Für die Auswertung zentral ist die Unterscheidung der dokumentarischen Methode zwischen atheoretischem bzw. konjunktivem Wissen auf der einen Seite und alltagstheoretischem bzw. kommunikativem Wissen auf der anderen Seite. Das atheoretische Wissen geht zurück auf eine spezifische Handlungspraxis und ist den Handelnden vor allem intuitiv zugänglich. Dadurch dass diese Wissensart eben auf der Handlungspraxis fußt, verbindet es Personen mit ähnlich gelagerten Handlungspraktiken und Milieubezügen (Nohl 2017, 6f.). Gleichzeitig lässt sich dieses Wissen dem habituellen Handeln zuordnen, sodass die Begrifflichkeiten Bezüge zur Habitus-Feld-Theorie von Bourdieu herstellen (Bohnsack 2012). Damit besteht ein methodisches Konzept, um auch empirisch Habitusformationen zu untersuchen. Diese methodischen Überlegungen wurden bereits auf das Konzept des Lehrerhabitus übertragen (Martens/Wittek 2019). Die konkrete Auswertung erfolgt in zwei aufeinanderfolgenden Schritten: formulierende und reflektierende Interpretation (Bohnsack 2014, 131-141). Die in der dokumentarischen Methode angestrebte Typenbildung wurde nicht vorgenommen, da in einem ersten explorativen Schritt die Rolle der Berufsausbildung im Studium für diese besondere Gruppe allgemein untersucht werden soll. Im Schritt der formulierenden Interpretation geht es zunächst einmal darum, den immanenten Sinngehalt des Materials herauszuarbeiten. Dies erfolgt noch vor der Transkription durch die Erstellung eines thematischen Verlaufs. Hierbei werden bereits für die Forschungsfrage relevante Themenbereiche ausfindig gemacht. Immer noch auf der Ebene der formulierenden Interpretation werden bei ausgewählten Passagen Ober- und Unterthemen herausgearbeitet, um diese nun in eigenen Worten thematisch zusammenzufassen. Dies sorgt dafür, dass die Forschenden erneut eine „Fremdheit“ gegenüber dem Material entwickeln. Ebenso macht dieser Schritt bewusst, dass auf der Ebene des immanenten Sinngehalts Interpretationen vorgenommen werden. Im zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation verändert sich die Analyseinstellung der Forschenden vom „Was?“ (immanenter Sinngehalt) zum

„Wie?“ (dokumentarischer Sinngehalt). An dieser Stelle steht im Zentrum, wie ein Thema von den Interviewten behandelt wird (ebd.).

Sämtliche für die Fragestellung thematisch relevanten Passagen und besonders interaktionsreiche Passagen aus den Gruppendiskussionen wurden systematisch ausgewertet. Insgesamt konnten im Material vier verschiedene Dimensionen herausgearbeitet werden, die den Einfluss der Berufsausbildung auf das Erleben des Studiums aufzeigen: Distinktion und Kompensation (4.1), Übertragung beruflichen Wissens (4.2), Transfer beruflicher Fertigkeiten und Wissensbestände (4.3) und habituelle Passung zum Feld der beruflichen Schulen (4.4). Die Dimensionen gehen auf die rekonstruierten Orientierungsrahmen zurück, sie gehen also weder direkt aus dem Gesagten der Studierenden (Ebene des Was) hervor, noch wurden sie vorab an das Material herangetragen. Die ersten drei Dimensionen lassen sich sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Einzelinterviews finden und basieren somit nicht nur auf einen Einzelfall. Die vierte Dimension „habituelle Passung“ wurde in erster Linie anhand eines kontrastiven Vergleichs aus den Einzelinterviews gewonnen. Im Folgenden sollen die einzelnen Dimensionen mit ausgewählten Ausschnitten aus den Passagen illustriert werden. Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit werden die Transkripte dem formalen Schriftsprachgebrauch zumindest teilweise angepasst.

4.2 Distinktion und Kompensation

Als erster Aspekt werden die subjektiven Deutungen der Studierenden zu ihrer Berufsausbildung im Bezug zum Studium behandelt. Hier zeigt sich zunächst einmal, dass sich die Studierenden mit Berufsausbildung nicht als benachteiligte Gruppen empfinden. Ganz im Gegenteil: an vielen Stellen im Material verbinden die Studierenden ihre Berufserfahrungen mit vielen positiven Eigenschaften. Entlang der berufspraktischen Erfahrungen treffen die Studierenden auch Abgrenzungen gegenüber traditionellen Studierenden.

Bm3: Das is halt glaub ich in anderen Studiengängen in anderen Lehramtsstudiengängen auch nicht so üblich, ist einfach ne andere Lebenssituation als dass die L-3er sin die Abi gemacht ham un nichts anderes gesehen als Schule (.)

Am3: Jo (.) das kann ich nur bestätigen

Bm3: Ja ((lacht))

Em3: Wenn ma so mit fünfunddreißig in Erstsemestermodulen sitzt und dann denkt man sich auch manchmal jo alles klar

Cm3: └ das sind Probleme┘

Mehrere: ((lachen))

In der Passage mit einer hohen Interaktionsdichte bildet die Bildungslaufbahn von traditionellen Studierenden („nichts anderes gesehen als Schule“) einen negativen Gegenhorizont. Das Studium wird hier als Fortführung einer Schullaufbahn gedeutet. Der Altersunterschied führt in der Wahrnehmung der Studierenden mit Berufsausbildung dazu, dass die „Probleme“ der nicht-traditionellen Studierenden befremdlich sind bzw. dass diese Probleme für die berufserfahrenen

Studierenden wenig Relevanz aufweisen. In den Augen der Gruppe sind diese Probleme Ausdruck mangelnder Erfahrungen außerhalb der Schule. In der Passage dokumentiert sich, dass diese Form der Abgrenzung in dieser Gruppe auch kollektiv geteilt wird. Diese Distinktion kann als Strategie – im Sinne Bourdieus (Bourdieu/Wacquant 2006, 162f.) – verstanden werden, die eigene Position im Feld der Hochschule aufzuwerten.

Die Studierenden nehmen ihre Berufsausbildung als entscheidend für ihre persönliche Entwicklung wahr. Sie beanspruchen für sich Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Zuverlässigkeit und Belastbarkeit, die förderlich für den Studienerfolg sind. Sinnbildlich steht dafür die Fokussierungsmetapher des „Zugs“, die gleich in mehreren Gruppendiskussionen verwendet wird. Gleichzeitig wird unter dieser Metapher Zielstrebigkeit und die Motivation zum Studienerfolg gefasst. Die Einordnung der eigenen Berufsausbildung wird oft in Abgrenzung zu traditionellen Studierenden getroffen. So wird der „Zug“ als „ein anderer gerade so im Vergleich zu den anderen Lehrämtern“ thematisiert.

In dem folgenden Ausschnitt einer längeren Passage zeigt sich das ambivalente Verhältnis zwischen den verschiedenen Abschnitten Berufsausbildung und Studium.

*Fm3: Also ich denk auch dass ich direkt nachm Abitur nich direkt mim Studium was hätte anfangen können weil da hat einfach die Disziplin und der Zug gefehlt das durchzuziehen (2) dafür muss ich aber sagen dass der Anfang im Studium echt hatt war weil alles was Mathematik war das kam mir komplett neu vor auch wenn ma das irgendwie im Abi gemacht ham sollte das war für mich halt einfach nicht mehr irgendwo greifbar
Dm3: Das kenn ich auch nachm Abitur alle sind ham Maschinenbau studiert und ich glaub ich war der einzige der ne Ausbildung gemacht hatte weil ich einfach gesagt hab das das wird bei mir nichts das brech ich eh wieder ab und hab dann eben die Ausbildung gemacht (2)*

Die Eigenschaften, die durch die Ausbildung erworben worden sind, fehlen gleichzeitig für die Annahme eines Studiums. Die Ausbildung wird hier alltagstheoretisch als ein notwendiger biografischer Schritt verhandelt, ohne den das Studium nicht möglich gewesen wäre. Somit kommt der Ausbildung die Funktion zu, vorhandene Defizite aufzuholen und zu kompensieren. Die Akkumulation von kulturellem Kapital „kostet Zeit“ (Bourdieu 1983), in dem Sinne verlängert die Berufsausbildung die Bildungsprozesse vor dem Studium. In der Folge wird durch das „Aufholen“ erst nach der Berufsausbildung das Studium angestrebt. Insgesamt werden von den Studierenden hier weniger konkrete Lerninhalte dazu in Bezug gesetzt, sondern die genannten Persönlichkeitsmerkmale oder Schlüsselkompetenzen korrespondieren eher mit der Ebene des Habitus. Gleichzeitig wird die Berufsausbildung als Zeit erlebt, in der spezifische Lerninhalte – insbesondere Mathe und Physik werden in mehreren Gruppendiskussionen angesprochen – in Vergessenheit geraten und im Studium dann nicht mehr „greifbar“ sind. Mit Verweis auf den selbst antizipierten Studienabbruch wird die Entscheidung zur Berufsausbildung alltagstheoretisch begründet (dazu auch Becker/Hecken 2008). Während aus der Perspektive von Dm3 die Mitschüler*innen selbstverständlich studieren, erlebt er die Berufsausbildung als

Abweichung. Hierin dokumentiert sich, dass das Studium als schwieriger Bildungsweg verstanden wird. Neben der Kompensation hat dann die Ausbildung die Funktion als Sicherheitsnetz zu dienen, welches nicht nur subjektiv eine Versicherung bietet, sondern tatsächlich für einen leichteren Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Studienabbruch sorgt (vgl. Scholten/Tieben 2017).

4.3 Übertragung des beruflichen Wissens

Die Berufsausbildung bedeutet nicht nur eine Kompensation. Die Auswertung zeigt, dass es darüber hinaus manchen Studierenden möglich ist, Lerninhalte aus der Berufsausbildung in den neuen Lernkontext der Universität übertragen zu können. Die Studierende benennen dabei zumeist die konkreten Module aus dem fachwissenschaftlichen Studium, die je nach Berufsgruppe der Studierenden variieren können.

„Ich glaube sonst bezogen aufs Studium hat mir die Ausbildung direkt wie du schon gesagt hast [...] bei zwei Modulen geholfen das war bei uns Werkstoffkunde da braucht ich halt fast nichts für lernen Werkzeugmaschinen braucht ich fast nichts für zu lernen und Fertigungsverfahren braucht ich fast nichts für zu lernen, weil das bei jeder Klausur achtzig Prozent von der Ausbildung irgendwas bei mir abgedeckt war.“ (Cm4 – Gruppendiskussion)

Diese Übertragung der Lerninhalte wird meistens unter der Perspektive einer Arbeitserleichterung oder Zeiteinsparung für das Studium betrachtet. Die Passage verdeutlicht, wie die Studierenden selbst dies in einer Verwertungslogik wahrnehmen, dass sich hier die Berufsausbildung als Investition „auszahlt“.

„und diese Erfahrung die ich da gemacht habe //hm// wirklich praktische Erfahrung (.) die ((werden halt theoretisch)) äh wurden die dann im Hauptstudium nochmal abgefragt ähm //hm// hält das Bauteil das und das aus //hm// das hat ma halt damals aus Erfahrungswerten irgendwann so ausgelegt äh dass das Metall die und die äh Dicke hat und die und die Stärke hat.“ (Dm1 – Einzelinterview)

Hervorzuheben ist, dass die Studierenden diese Lerninhalte aus ihrer beruflichen Praxis ins Studium übertragen können und nicht ausschließlich aus den theoretischen Lerninhalten der beruflichen Schulen. Gerade durch die berufliche Routine können sich die Lerninhalte so eingepreßt werden, dass diese in Prüfungskontexten der Hochschule mühelos abrufbar sind. Das berufliche Wissen ist auf der Ebene des habituellen, konjunktiven Wissens angesiedelt und im Kontext der hochschulischen Bildung übertragbar.

Aber nicht alle Studierenden können auf diese einfache Übertragung von einem Kontext auf den Anderen zurückgreifen. Zum Teil äußern sich die Studierenden sogar überrascht über die mangelnde Anschlussfähigkeit der Berufsausbildung. Dies wird insbesondere für die „theoretischen“ Grundlagenfächer Mathe und Physik deutlich. Aus einer alltagstheoretischen Perspektive wird entweder die zeitliche Distanz zur bzw. das vollständige Fehlen der allgemeinbildenden Oberstufe angebracht, um Leistungsunterschiede gegenüber traditionellen Studierenden

zu deuten. Auch wenn die Berufsausbildung nicht immer im Sinne der o.g. Verwertungslogik übertragen werden kann, so ist doch zu beobachten, dass die Studierenden die fachwissenschaftlichen Lerninhalte aus ihrer beruflichen Praxis verstehen und einordnen. Der Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und konkretem Studienerfolg (höhere Leistung in einer Klausur) ist nicht immer unmittelbar. Generell kann das berufspraktische Wissen für ein Verständnis der Lerninhalte sorgen.

„Und wusste was er [der Dozierende] da vermittelt und auch mehrmals immer wieder irgendwelche: ähm Objekte aus der Elektroinstallation dabei hatte (.) gut für mich war ‘s meistens nichts Neues, weil ich das Ding schon mal irgendwo verbaut hatte“ (Cm2 - Interview)

In dem Zitat wird deutlich, dass die Studierenden die theoretischen Lerninhalte in der Logik der Berufsausbildung erfahren. Der Lerninhalt („Objekte aus der Elektroinstallation“) ist aus der beruflichen Handlungspraxis („verbaut“) bekannt und kann gerade in seiner praktischen Anschaulichkeit eingeordnet werden.

In den Fällen, in denen die Übertragung des Wissens von der Berufsausbildung ins Studium gelingt, lässt sich das berufliche Wissen als kulturelles Kapital auffassen, das hochschulischen Kontext verwertet werden kann.

4.4 Transfer beruflicher Fertigkeiten und Wissensbestände

Während es bei der Übertragung des beruflichen Wissens um ähnliche (bis identische) Lerninhalte in unterschiedlichen institutionellen Kontexten geht, ist hier mit Transfer gemeint, dass die in der Hochschule angewandten Fertigkeiten und Wissensbestände inhaltlich über Anforderungen aus beruflicher Praxis und Bildung hinausgehen. Letzteres umfasst ebenso eine Vermischung von akademischen sowie beruflichem Wissen. Der Transfer setzt somit eine Weiterentwicklung des beruflichen Wissens im hochschulischen Kontext voraus.

Der Transfer von Berufspraxis an der Hochschule konnte ausschließlich für Projektkontexte herausgearbeitet werden. Im Setting von Abschlussarbeiten werden berufliches Wissen und berufliche Fähigkeiten aufgegriffen, um ein Projekt zu entwickeln, in dem ein berufliches Problem gelöst werden kann. Anhand eines Beispiels mit längeren narrativen und beschreibenden Passagen über eine Abschlussarbeit soll diese Dimension illustriert werden. Bm3 ist zum Zeitpunkt des Interviews im zweiten Semester des Masters der beruflichen Bildung und erzählt detailliert über mehrere Projektarbeiten im Studium. Bm3 hat eine Berufsausbildung als Veranstaltungstechniker vor dem Studium absolviert, im Rahmen der Abschlussarbeit im ingenieurwissenschaftlichem Bachelor-Studium arbeitet er an einem eigens entworfenem Projekt im Bereich der Audiotechnik. Er wählt bewusst diesen Bereich, um an die eigenen Erfahrungen anzuknüpfen („das is mein Revier, da kenn ich mich aus“). Ausgangspunkt für das Projekt ist für Bm3 ein praktisches Problem aus der beruflichen Praxis und wird deshalb als „was Sinnhaftes“ erfahren. Das zu entwickelnde Gerät ist allerdings nicht nur eine reine Anwendung

beruflichen Wissens – es gehört nicht einfach zur vorherigen beruflichen Praxis als Audiotechniker – sondern es wird im Kontext der Hochschule angepasst und umfasst verschiedene Bereiche des Studiums. Dies kommt in der folgenden Passage zum Ausdruck:

„Ja, was brauchen Sie denn? Sag ich, ja, ich brauch eigentlich nur ein Laborplatz und ich brauche vielleicht ein Oszilloskop und das und das und das jo das kriegen wir hin kein Ding und dann habe ich den Rest selber organisiert alles besorgt und des und hab das gemacht (2) und irgendwann stand ich dann, lange Rede kurzer Sinn, hab da richtig viel Arbeit auch reingesteckt und irgendwann funktionierte des ich hab en Arsch voll programmieren müssen.“ (Bm3 – Einzelinterview)

Der nacherzählte Dialog mit dem betreuenden Professor zeigt, dass das Projekt auch in den institutionellen und räumlichen Rahmen der Hochschule eingebettet ist. Zusätzlich zu den vorhandenen Ressourcen organisiert Bm3 weitere notwendige Materialien. Allein in dem kurzen Ausschnitt aus der Erzählung vom Projekt zeigen sich verschiedene Kompetenzbereiche: die Organisation der Infrastruktur und Grundkenntnisse aus der Informatik. Das vollendete Projekt sorgt auf zwei Arten für einen Lernerfolg. Auf der einen Seite manifestiert sich der Erfolg in dem Funktionieren des Gerätes („irgendwie dieses Ding dieses Gebilde angeschmissen und das machte genau das was es sollte“), auf der anderen Seite zeigt sich ein Studienerfolg in Form der guten Note. Die Note der Abschlussarbeit stellt gleichzeitig den Schlusspunkt des Studiums und den erfolgreichen Abgang von der Hochschule dar („fünfzehn Punkte alles klar und tschüss“).

In Abgrenzung zur ersten Art der Anwendung kann das berufliche Wissen nicht einfach übertragen und so unmittelbar als kulturelles Kapital verwertet werden, sondern es wird durch den Kontext der hochschulischen Abschlussarbeit angepasst und erweitert. Im geschilderten Fall werden handwerkliche Fertigkeiten mit audiotecnischen und informationstechnologischen Kenntnissen verbunden und gleichzeitig werden diese unter Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens in einer Abschlussarbeit verwertet. Erst durch die Transformation im Kontext der Hochschule dient es als kulturelles Kapital. Die Fälle, in denen diese Transformation des kulturellen Kapitals zu beobachten sind, beschränken sich auf Abschlussarbeiten, sowohl im ingenieurwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Teil des Studiums. Gerade der Anwendungscharakter in der Projektarbeit scheint förderlich zu sein, dass die Studierenden mit Berufsausbildung ihr berufspraktisches Wissen verwerten können.

4.5 Habituelle Passung und symbolische Profite im Feld der beruflichen Schulen

Die Anwendung der Berufsausbildung zeigt sich auch in den Praxisphasen des Studiums. Die Studierenden werden zumeist in den Bereichen der beruflichen Schule eingesetzt, die ihnen aus der eigenen Berufslaufbahn vertraut sind. In der Folge weist das eigene berufliche Wissen eine hohe Überschneidung mit den Lerninhalten der beruflichen Schule auf. Allerdings können die Studierende nicht nur ihr fachliches Wissen in der Schule einbringen, sondern ihre berufspraktischen Erfahrungen werden von der Schule erkannt und anerkannt. Die Studierenden verfügen

damit bereits über spezifisches symbolisches Kapital und haben durch die vorgelagerte Berufsausbildung nicht ausschließlich den Status von Novizen. Gleichzeitig stellt die Berufsausbildung einen geteilten Erfahrungshorizont mit sowohl den Lehrkräften als auch den Schüler*innen dar, der dann wie nachgewiesenen Arbeitsbündnisse mit den Schüler*innen vereinfacht (Klomfaß/Henze/Meyer 2021). Das führt dazu, dass die Studierenden in den Praxisphasen über einen ersten „praktischen Sinn“ verfügen, sich also routinisiert im Feld der beruflichen Schule bewegen können.

Zum einen berichten die Studierenden aus ihrer eigenen Zeit als Schüler*innen in der beruflichen Schule, dass die „Authentizität“ der Lehrkräfte ohne Berufsausbildung „eher in Frage gestellt wurde[n]“. Aus der Perspektive der Studierenden – und ehemaligen Schüler*innen an beruflichen Schulen werden die beruflichen Vorerfahrungen durch die Klassen thematisiert und/oder die Schüler*innen „merken“ auf einer habituellen Ebene, ob die Lehrkraft über berufspraktische Erfahrungen verfügt oder nicht. Zum anderen können sich die Studierenden mit Berufsausbildung im Umkehrschluss als authentisch vor der Klasse erleben und somit „symbolische Profite“ (Bourdieu 1983) erzielen.

In zwei maximal kontrastierenden Fällen zum Erleben des ersten Schulpraktikums zeichnet sich die Bedeutung der beruflichen Vorerfahrung in besonderer Form ab. Beide Kontrastfälle stammen aus dem Sample der berufsbiografischen Einzelinterviews.

Dm1 ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und im vierten Semester des Bachelor-Studiengangs zur beruflichen Bildung, er hat vor dem Studium in einem mittelständischen Betrieb eine Ausbildung zum technischen Zeichner absolviert. Nach einigen Jahren in der beruflichen Praxis hat sich Dm1 entschieden, ein Maschinenbau-Studium anzutreten. Während des Studiums hat er weiterhin als technischer Zeichner gearbeitet. Den Wechsel zum Studium des beruflichen Lehramts begründet er mit seinem langanhaltenden Wunsch, „was Soziales“ zu machen und „nicht nur am Computer“ zu arbeiten. Neben dem Studium ist er zusätzlich als Tutor aktiv. Am Ende des Stimulus erwähnt er das Schulpraktikum und im Verlauf des weiteren Interviews erfolgt zu dem Thema noch eine immanente Nachfrage.

„Ich hatte da auch Unterricht dann gehalten und ich habe dann sogar eine Klausur geschrieben sollte ich konzipieren von einem Lehrer //hm// dann natürlich nochmal absprechen, aber der hat mir dann ziemlich freie Hand gelassen, hat gesagt Thema technisches Zeichnen müsstest du dich ja auskennen mit der Berufserfahrung und mach es aber nicht so schwer, weil das sind alles Anlagenführer die halt mal nur zwei zweieinhalb Jahre Ausbildung.“ (Dm1 – Einzelinterview)

Dm1 wird in einer Klasse eingesetzt, in der er technisches Zeichnen unterrichtet. In diesem Rahmen erhält er die Aufgabe, eigenverantwortlich eine Klausur zu entwickeln. In dem wiedergebenden Gespräch mit dem Lehrer fühlt sich Dm1 in seinem Erstberuf angesprochen. Die Berufserfahrung und das damit verbundene Fachwissen ermöglicht die Konzipierung der Klausur und nicht etwa didaktische Fähigkeiten und Erfahrungen. Gleichzeitig drückt sich auch hier

der Vorsprung des Fachwissens durch die langjährige Berufserfahrung gegenüber den „Anlageführern“ aus. Im weiteren Verlauf behandelt Dm1 das Praktikum als rundum positive Erfahrung und als Bestärkung seiner eingeschlagenen Laufbahn.

„Das fand ich ziemlich angenehm. Auch die Atmosphäre da, die war halt (.) wie in meinem ersten Betrieb so wo nur fünfzig Mann waren aber alle waren so freundlich, kumpelhaft zueinander.“ (Dm1 – Einzelinterview)

Die positive Erfahrung wird explizit in Bezug zur eigenen Berufsausbildung gesetzt und an anderer Stelle auch zu den gemeinsamen biografischen Erfahrungen („das eh waren alles Lehrer die ma gearbeitet haben oder die vorher ne Ausbildung gemacht haben“). In der Passage dokumentiert sich Dm1s Orientierung an sozialen Beziehungen zu Lehrkräften und Schüler*innen gleichermaßen. Seine beruflichen Vorerfahrungen inklusive der Berufsausbildung und die Erfahrungen der eigenen Berufsschulzeit betrachtet er in einer Kontinuität zum Praktikum. Das „Enaktierungspotenzial“, also das Potenzial der „Prozesse der Umsetzungen der Orientierung im Alltag“ (Bohnsack 2014, 138) ist sehr hoch. Er ist routiniert in der Lage die Anforderungen an den Praktikanten in der beruflichen Schule zu erfüllen und gleichzeitig positive soziale Beziehungen zu Lehrkräften und Schüler*innen aufzubauen. Dies lässt sich als „praktischer Sinn“ für das Feld der beruflichen Schulen auffassen (vgl. Kramer/Pallesen 2019b, 82).

In einem maximalen Kontrast dazu lassen sich die Erzählungen von Bm1 in seinem ersten Schulpraktikum deuten. Bm1 ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt, ebenfalls im vierten Semester des Bachelorstudiengangs der beruflichen Bildung. Nachdem Abitur macht er ein Freiwilliges Soziales Jahr und beginnt anschließend ebenfalls ein Maschinenbau-Studium an einem anderen Standort. Analog dem Weg von Dm1 erfolgt ein Wechsel zum Bachelor der beruflichen Bildung. Die Zulassung erhält er, da sich sein Engagement im FSJ in den Bereich „Technikpädagogik“ einordnen lässt. Zudem ist er in seiner Freizeit ehrenamtlich aktiv. Selbstinitiiert erzählt Dm1 ausführlich über seine Praktikumserfahrung und thematisiert dabei detailliert eine gehaltene Unterrichtssequenz und das Feedback seiner Mentorin. Trotz einiger Gemeinsamkeiten in den Laufbahnen der beiden Fälle, lesen sich die Erfahrungen von Bm1 in der ersten Praxisphase als maximaler Kontrast:

„Also muss sagen eigentlich eine sehr demotivierende Erfahrung gemacht im Schulpraktikum. Ähm auch gemerkt ich habe das fachliche Wissen dafür nicht, ich bin auch der einzige der jetzt keine Ausbildung hat, sondern über dieses Praxisjahr quasi auch die Zulassung da bekommen hat.“ (Bm1 – Einzelinterview)

Die „demotivierende Erfahrung“ bewertet er im Zusammenhang der fehlenden Berufsausbildung und dem Mangel an fachlichem Wissen. Damit übernimmt er auch die Sichtweise seiner Mentorin, die ihm zum Praktikum „ein vernichtendes Feedback“ gibt. Anerkennung bzw. die nicht gewährte Anerkennung stellt den zentralen Mechanismus der Anpassung an bzw. Nicht-Passung zur feldspezifischen Logik dar (Kramer 2019; Bourdieu 2001, 210ff.). Die negative Rückmeldung und das krisenhafte Erleben des Schulpraktikums sprechen für einen Habitus-Feld-Konflikt. Im Interview wird sogar ein möglicher Abbruch des Studiums aufgrund

dieser negativen Erfahrung und dem negativen Feedback durch die Mentorin erwägt. Bm1 thematisiert auch berufliche Alternativen, die sich eventuell durch das Studium ergeben können, um so den Arbeitsort berufliche Schule zu umgehen. Insgesamt dokumentiert sich in der narrativ-dichten Passage zur eigenen Unterrichtssequenz eine Art „Praxisschock“. Die Unterrichtsstunde bewertet er selbst als eine „Stunde [,die] durch die Gegend fliegt“. Im ganzen Verlauf dokumentiert sich eine Fremdheit gegenüber den Schüler*innen und der Institution Berufsschule selbst. Während Dm1 sich als anerkannt wahrnimmt und die Eigenverantwortung – bspw. in der Konzipierung der Klausur – als positiv rahmt, fühlt sich Bm1 allein gelassen und wünscht sich im Praktikum eine „eins zu eins Betreuung“. Diese Fremdheit gegenüber den Schüler*innen äußert sich für Bm1 darin, dass er deren Kenntnisstand nicht einschätzen kann. Tiefergreifend sind unterschiedliche Bildungsorientierungen für diese Diskrepanz ausschlaggebend.

„Ich erzähl mal die zweit- die zweite [Unterrichtseinheit], da habe ich also Fahrrad ähm quasi so praktisch einzubinden im Unterricht hab die Leute quasi äh auf den Schulhof äh geschleppt sozusagen.“ (Bm1 – Einzelinterview)

Die praktische Einbindung im Unterricht wird hier an dem Verlassen des traditionellen Lernorts „Klassenraum“ und der Alltagsnähe durch den „Lerngegenstand“ des Fahrrads festgemacht und nicht an einem berufspraktischen Bezug. Generell bildet die Art des Lernens und der Lernstand der Schüler*innen einen negativen Gegenhorizont.

„Sozusagen ähm mir war gar nicht klar, dass die so stark formelbezogen und gar nicht so (2) physikalisch selbsterklärend da drangehen. Ich habe doch keine Ahnung auf welchem Niveau, die die die Reibung verstehen so. Also was ich über Reibung kenne das kann ich den sicherlich nicht erzählen sozusagen. Ahm ich müsste es irgendwie vereinfachen.“ (Bm1 – Einzelinterview)

Das eigene Fachwissen wird als klar höherwertig verstanden, sodass dieses Fachwissen gar nicht mehr anschlussfähig an die Vorkenntnisse der Schüler*innen ist. Beide Verständnisse – hier von der Thematik „Reibung“ im Fach Physik – bilden zwei verschiedene (Bildungs-) Welten, die keine Überschneidungspunkte bieten.

5 Diskussion

Aus dem Blickwinkel sozialer Ungleichheit wird die Berufsausbildung zumeist als Benachteiligung der Studierenden behandelt – oder als eine Komponente, die sich mit anderen ungünstigen Faktoren verbindet. Gerade für den Kontext des beruflichen Lehramts gestaltet sich die Diskussion um soziale Ungleichheit ambivalenter. Zwar weist diese Studierendengruppe nachteilige Faktoren auf, z.B.: tendenziell aus nicht-akademischen Elternhaus, Distanz zum akademischen Wissen und die durch das höhere Alter lebensweltliche Situation. Anhand des empirischen Materials konnte jedoch auch Folgendes aufgezeigt werden: 1) Die Berufsausbildung und die damit verbunden praktischen Erfahrungen werden als wertvolle Ressource erfahren – auch

in expliziter Abgrenzung von traditionellen Studierenden. Die Berufsausbildung sorgt in den Augen der Studierenden für eine persönliche Entwicklung, die erst das Studium ermöglicht und somit auch Defizite kompensieren kann. 2) Studierende können aufgrund ihrer Berufsausbildung durchaus über kulturelles Kapital verfügen, welches an der Hochschule verwertet werden kann. Konkret bedeutet dies, dass berufliches Wissen von der Berufsausbildung in die Hochschule unmittelbar übertragen werden kann. 3) Das kulturelle Kapital aus der Berufsausbildung ist nicht unbedingt starr und lässt sich in den hochschulischen Kontext so transferieren, dass es anschlussfähig an akademisches Wissen ist. 4) Hinsichtlich der Praxisphasen verfügen die Studierenden mit Berufsausbildung ebenfalls über spezifische Vorteile gegenüber traditionellen Studierenden bzw. Studierenden mit weniger ausgeprägten beruflichen Vorerfahrungen (durch die Mindestanforderung des einjährigen Vorpraktikums). Die habituelle Nähe zum Feld der beruflichen Schulen und das spezifische kulturelle Kapital, was ebenso als symbolisches Kapital fungiert, sind von nicht zu unterschätzender Relevanz für die Studiengänge des beruflichen Lehramts.

In einer Untersuchung von Müller (2014) konnte gezeigt werden, dass die Hochschullehrenden nur sehr eingeschränkt und in Abhängigkeit von der Disziplin die beruflichen Erfahrungen als Wert im Sinne kulturellen Kapitals verstehen. Nichtsdestotrotz deuten die Verweise der Studierenden auf die Übertragbarkeit des beruflichen Wissens als eine Form des kulturellen Kapitals hin, wenn diese für eine bessere Studienleistung sorgen. Die Ergebnisse zeigen, dass dieses berufliche Wissen anrechnungsfähig ist. Eine Erweiterung der Anrechnungspraxis könnte weiterhin den Übergang von beruflicher in die hochschulische Bildung erleichtern und so attraktiver gestaltet werden (Gierke 2015).

An der Stelle sollen einige Limitationen der eigenen Untersuchung dargestellt werden. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode wird im Idealfall eine Typenbildung angestrebt (vgl. Nohl 2013). Hinsichtlich der hier diskutierten Forschungsfrage sind die herausgearbeiteten Dimensionen ein erster wichtiger Beitrag. Bei einem größeren Sampling lassen sich ggf. unterschiedliche Bildungs- oder Berufsorientierungen auf die verschiedenen Dimensionen beziehen. Während hier beide Materialarten – Einzelinterviews und Gruppendiskussionen - nebeneinandergestellt werden, ist es für weitere Arbeiten erstrebenswert, in einer Triangulation kollektive und individuelle Orientierungen zu integrieren (vgl. Schittenhelm/Küchel 2013). Mit der Transformation des beruflichen Wissens ist keineswegs eine Transformation des Habitus gemeint. An dieser Stelle stellt sich jedoch tatsächlich die Frage, inwiefern das Studium eine „Habitus-transformation“ - im Sinne einer empirisch beobachtbaren Transformation des Orientierungsrahmens – auslöst (vgl. Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015). Eine Betrachtung der Entwicklung innerhalb der Berufsbiografie bleibt nach wie vor offen. Es konnte zwar aufgezeigt werden, dass die berufsbiografische Perspektive auf Studierende des beruflichen Lehramts höchst relevant ist. Insgesamt bleibt jedoch das Forschungsdesiderat zu den Berufsbiografien dieser Gruppe bestehen (vgl. Frommberger/Lange 2018).

Der vorliegende Beitrag fokussiert sich zudem auf die Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik, weitere Arbeiten zu anderen Fachrichtungen, in denen ggf. Berufsausbildung und Studium eine andere Kongruenz aufweisen, sind wünschenswert. Außerdem stellt sich die Frage, inwiefern die Berufsausbildung für fertig ausgebildete Lehrkräfte eine Rolle spielt. Verliert

bspw. mit steigender Berufserfahrung als Lehrkraft die Berufsausbildung an Bedeutung oder wirkt sich das Wissen aus dem Erstberuf positiv auf die Qualität des Unterrichts aus. Weitere Forschungsarbeiten können vertiefend aufzeigen, wie hochschuldidaktisch auf das berufliche Wissen eingegangen werden kann.

Für die beiden untersuchten technischen Fachrichtungen ergeben sich für die 1. Phase der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen zwei Herausforderungen, um Probleme sozialer Ungleichheit zu bearbeiten. Studierende, die lediglich mit dem geforderten Jahrespraktikum ins Studium kommen, können in gewisser Weise ebenso als „Risikogruppe“ verstanden werden. Bei der Gewinnung und Beratung von Studierenden sollte dieser Aspekt thematisiert werden. Habituelle Passung zur beruflichen Schule kann – muss aber nicht – mit einer Fremdheit gegenüber der akademischen Bildung verbunden sein und somit ggf. zur einer Entwertung akademischen Wissens führen. Im Rahmen der universitären Ausbildung gilt es die berufliche Ausbildung als Ressource anzuerkennen (vgl. Seidel 2015). Um diesen Aspekt der sozialen Ungleichheit aufzugreifen, ist es notwendig didaktische Konzepte zu entwickeln, die das berufliche Wissen aufnehmen und dessen Transformation anregen. Denkbar für die Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen wäre die Übertragung von Konzepten der Fallarbeit, die auch zur Reflexion habitueller Wissensbestände beitragen sollen (vgl. Leonhard 2021).

Wenn die habituelle Nähe zur beruflichen Schule sich einseitig auf eine berufliche Praxis stützt, kann die 1. Phase der Ausbildung der Lehrkräfte obsolet erscheinen. Im Rahmen eines normativen Anspruchs an Professionalisierung ist aus strukturtheoretischer Sicht die „doppelte Professionalisierung“ (Helsper 2021, Kap. 5.2) als Maßstab zu betrachten. Dies bedeutet gleichzeitig die Herausbildung eines „praktischen Habitus“ und eines „forschenden erkenntniskritischen Habitus“ (ebd.). Die habituelle Passung, die ggf. sogar im Studium relativ weit fortgeschritten sein kann, ist nicht gleichzusetzen mit einem normativen Anspruch auf Professionalisierung (Kramer/Pallesen 2019b, 82f.). Die Anerkennung beruflichen Wissens durch hochschulische Akteur*innen kann vor dem Hintergrund der „Durchlässigkeit“ als Beitrag zur weiteren Öffnung der Hochschule dienen und somit zur Reduzierung sozialer Ungleichheit. Gleichzeitig kann die Professionalisierung des beruflichen Lehramts weiterhin gefördert werden.

Diese Arbeit wurde vom BMBF gefördert – Projekt „Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung“.

Literatur

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In SOFI-Mitteilungen Nr. 34, 13-28.

Baethge, M. (2017): Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Onlinepräsenz). Online: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/> (09.05.2022).

Becker, R./Hecken, A. E. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 60, H. 1, 3-29.

Benner, I. (2021): Die Relevanz beruflicher Erfahrungen. Über das Fachhochschulstudium zum Lehrberuf. In: Klomfaß, S./Epp, A. (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel, 250-263.

Berger, J./Ziegler, B. (2020): Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In: Wittmann, E./Frommberger, D./Weyland, U. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020. Opladen u.a.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.

Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: K. Schittenhelm (Hrsg.), Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, DOI 10.1007/978-3-531-94119-6_5. Wiesbaden.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. über. Aufl. Opladen u.a.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.), Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen 1983, 183-198.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P./Wacquant, L. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.

Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2015): Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In: Hurrelmann, K. et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, 469-49.1

Elsholz, U. (Hrsg.) (2015): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld.

Förster, M./Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2018): Der Effekt einer kaufmännischen Berufsausbildung auf das volkswirtschaftliche Wissen bei Studieneinsteigern der Wirtschaftswissenschaften. In: bwp@ Ausgabe Nr. 34, Juni 2018. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/foerster_etal_bwpat34.pdf (09.05.2022).

Friese, M. (2019): Nicht traditionell Studierende und die Öffnung der Hochschulen – Erfahrungen und Evaluationsbefunde der Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“

(BBB) an der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: Bünning, F./Frenz, M./Jennwein, K./Windelband, L. (Hrsg.): Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld.

Froh Wieser, D. et al. (2009): Die etwas andere Bildungselite. Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung. Bad Heilbrunn.

Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Reihe WiSo Diskurs 2018/04. Bonn. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf> (09.05.2022).

Gierke, W.B. (2015): Anrechnung als Beitrag zur Förderung des Übergangs von beruflicher in akademische Bildung. In: Hanft, A. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Bielefeld, 163-184.

Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Bielefeld, 13-28.

Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T./Kosinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn, 17-40.

Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, 49-72.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns – Eine Einführung. Opladen/Toronto.

Hemkes, B./Wilbers, K./Heister, M. (Hrsg.) [2019]: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Bonn.

Heublein, U. et al. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.

Hild, P. (2016): Aneignungspraktiken und -logiken angehender Lehrpersonen als Ausdruck sozialer Ungleichheiten im Studium. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel, 125-142.

Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf (09.05.2022).

Klomfaß, S./Brühl, A. (2021): Bernd – Erst die richtigen Lerntechniken finden. In: Klomfaß, S./Epp, A. (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel, 104-117

Klomfaß, S./Epp, A. (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel.

Klomfaß, S./Henze, R./Meyer, E. (2021): Rebekka – Ausbildung heißt nicht Dumm-sein, nur „schieß Arbeitszeiten“. In: Klomfaß, S./Epp, A. (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel, 118-132

Knauf, A.-K. (2019): Die Situation Studierender mit vor-tertiärer Berufsausbildung an deutschen Hochschulen. Tübingen.

Kramer, R.-T. (2019): Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In: Rotter, C./Schülke, C./Bressler, C. (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung. Weinheim, 30-52.

Kramer, R.-T./Pallesen, H. (2019a): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In dies. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, 73-100.

Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019b): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn.

Lange-Vester, A./Sander, T. (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium - Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel, 7-24.

Lange-Vester, A. (2016): Soziale Milieus und Bildungsaufsteigerinnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel, 143-162.

Lautenbach, C. (2019): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 1461-1488.

Lempert, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler.

Leonhard, T. (2021): Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn, 191-207.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.

Martens, M./Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, 286-306.

Micknaß, A./Huck, J./Ophardt, D. (2018). Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. Technische Universität Berlin. DOI:10.14279/depositonce-7821

Middendorff, E. et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Online: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf (09.05.2022).

Miethe, I. et al. (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung. Berlin.

Müller, R. (2014): Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum. In: die hochschule 2/2014, 115-130.

Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode. Wiesbaden.

Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. überar. Aufl. Wiesbaden.

Nohl, A.-M./Rosenberg, F. v./Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.

Pahl, J.-P. (2014): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Bielefeld.

Schittenhelm, K./Küchel, J. (2013): Dokumentarische Bildungs- und Übergangsforschung. Mehrperspektivität und Methodentriangulation. In: Loos, P. et al. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen u. A., 92-110.

Scholten, M./Tieben, N. (2017): Vocational qualification as safety-net? Education-to-work transitions of higher education dropouts in Germany. In: Empirical Research in Vocational Education and Training (2017) 9-7, <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0050-7> (09.05.2022).

Seidel, S. (2015): Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster [u.a.], 69-79.

Tieben, N./Knauf, A.-K. (2019): Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fachspezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2019) 22, 347-371. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0855-6> (09.05.2022).

Tieben, N. (2020): Ready to study? Academic Readiness of traditional and non-traditional students in Germany. *Studia paedagogica*, Vol. 25, No. 4, 11-34. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-1> (09.05.2022).

Wolf, V. (2015): Der Blick zurück. Wie beurteilen Lehramtsabsolventinnen und -absolventen ihr Studium. In: Flöther, C./Krücken, G. (Hrsg.): Generation Hochschulabschluss: Vielfältige

Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung. Münster.

Wolter, A. (2016): Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung (2016) 1, 9-19.

Wyrwal, M./Zinn, B. (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Journal of Technical Education (JOTED); Bd. 6, Nr. 2 (2018), 9-23.

Zitieren dieses Beitrages

Döppers, T. (2022): Berufsausbildung vor dem Studium – Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen Lehramts? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 42, 1-23. Online:

https://www.bwpat.de/ausgabe42/doeppers_bwpat42.pdf (30.06.2022).

Der Autor



THEO DÖPPERS

Projekt GOBeL

JLU Gießen

Rathenastr. 8, 35394 Gießen

theo.doeppers@zfl.uni-giessen.de

www.uni-giessen.de/gobel



Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.