

UNIVERSITÄT OSNABRÜCK

**Das Erleben der Berufseinstiegsphase
von Lehrkräften**

**Individuelle Erfahrungen von Lehrkräften beim
Übergang vom Studium in die Berufspraxis**

Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den Masterstudiengang
Lehramt an berufsbildenden Schulen im Teilstudiengang
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Verfasserin: Desiré Kasper

Matrikel-Nummer: 950587

Osnabrück, den 01.08.2017

Erstprüfende: Dr. phil. Janika Grunau

Zweitprüfender: Prof. Dr. phil. habil. Thomas Bals

Abstract

Hintergrund: Bereits seit den 1960er Jahren beschäftigt sich die Lehrerforschung insbesondere mit dem Berufseinstieg und den daraus entspringenden Anfangsschwierigkeiten der Lehrkräfte. Der Eintritt in den Vorbereitungsdienst und die damit verbundene Konfrontation mit der Schulpraxis wird als Bruch erlebt, der den Nutzen des an der Hochschule angeeigneten Wissens infrage stellt. Infolge der Kritik wurden Reformen in der Lehrerbildung angestrebt, deren Ziel in der Reduktion der Anfangsschwierigkeiten respektive der Überwindung des in der Forschung diskutierten „Praxisschocks“ besteht.

Fragestellung und Methode: Die der Forschungsarbeit zugrundeliegende Fragestellung „Wie wird der Berufseinstieg einerseits von Junglehrerinnen und andererseits von beruflich erfahreneren Lehrerinnen infolge der Konfrontation mit unterrichtlicher Praxis und schulischer Realität erlebt?“ zielt darauf ab, anhand einer sinngenetischen Typenbildung ein differenziertes Bild der Erfahrungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte in Deutschland zu entwickeln. Die Untersuchung basiert auf narrativen Interviews, die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet werden.

Hauptergebnisse: Es konnten drei Typen identifiziert werden: Die strukturierte Komparsin, die soziale Mitspielerin sowie die selbstbezogene Protagonistin. Dabei zeigt sich, dass das Erleben der Berufseinstiegsphase, d.h. das Ausmaß der Probleme und Belastungen bzw. des Schockerlebnisses, stark in Abhängigkeit zu den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen sowie den Gegebenheiten der Ausbildungsschulen steht.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Lehramt, Berufseinstieg, Praxisschock

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
2 Forschungsthema und Theorie	4
2.1 Theoretischer Hintergrund: Die Lehrerbildung in Deutschland	4
2.1.1 Der Aufbau der Lehrerbildung in Deutschland	4
2.1.2 Kritik an der Lehrerbildung	12
2.1.3 Zentrale Forderungen	19
2.2 Stand der Forschung	23
2.2.1 Sozialisationsorientierte Studien	23
2.2.2 Problemfelder und Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg	29
2.2.3 Berufsbiographisch orientierte Studien	33
2.2.4 Aktuelle Forschungsergebnisse und Zusammenfassung	34
2.3 Erkenntnisleitende Fragestellungen der Arbeit	36
3 Methodologischer Rahmen und methodischer Ansatz	39
3.1 Forschungsdesign und Instrumente	39
3.2 Kriteriengeleitete Suchstrategie	44
3.3 Datenerhebung	45
3.4 Datenauswertung und -interpretation	46
3.5 Gütekriterien der dokumentarischen Methode	51
4 Ergebnisse	53
4.1 Struktur des Samples	53
4.2 Sinngese: Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften	55
4.2.1 Die strukturierte Komparsin	57
4.2.2 Die soziale Mitspielerin	72

4.2.3	Die selbstbezogene Protagonistin.....	84
4.2.4	Grenzfälle	90
4.3	Systematisierung der sinngenetischen Typenbildung.....	94
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	96
5.1	Erfahrungswelten und Orientierungen von Lehrkräften beim Berufseinstieg .	96
5.1.1	„Man musste halt in dieses Raster reinpassen“ – Bestätigung durch formale Strukturen.....	96
5.1.2	„Also das war sowas von toll wie ich dort aufgenommen worden bin“ – Bestätigung durch soziales Umfeld.....	101
5.1.3	„Das Referendariat fand ich ja wenig befruchtend“ – Bestätigung durch die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen	105
5.2	Methodenkritischer Rückblick.....	109
6	Fazit und Ausblick	114
7	Literaturverzeichnis.....	118
Anhang.....		127

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d.h.	das heißt
EOS	Erweiterte Oberschule
ggf.	gegebenenfalls
i.d.R.	in der Regel
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
POS	Polytechnische Oberstufe
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
v.a.	vor allem
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ansatz einer soziogenetischen Typenbildung (in Anlehnung an Grunau 2017, S.151).....	115
---	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lehramtstypen in Deutschland (vgl. KMK 2009, S.4f.)	5
Tabelle 2: Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften beim Berufseinstieg nach Veenman (1984) und Terhart et al. (1994) (vgl. Hericks 2006, S.39).....	30
Tabelle 3: Struktur des Untersuchungssamples	55
Tabelle 4: Sinngenetische Typenbildung: Systematisierung der Dimension „Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften“	95

1 Einleitung

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“

(Seneca o.J., o.S.)

Dieses abgewandelte Zitat vom römischen Autor Seneca trifft auf angehende Lehrkräfte nicht ganz zu. Schließlich sollte ihre Ausbildung auch auf ihr bevorstehendes Berufsfeld, die Schule, ausgerichtet sein, da diese einen großen Teil ihres Lebens einnehmen wird. Doch die Vorstellung von der überlasteten, für die Berufspraxis unvorbereiteten Junglehrkraft, die durch die Konfrontation mit der schulischen Realität im schlimmsten Fall den so genannten „Praxisschock“ erleidet, kursiert noch heute (vgl. Rischke et al. 2013, S.3).

Gewiss ist der Übergang zwischen Studium und Beruf nicht nur für die einzelne Lehrkraft biographisch bedeutsam, sondern ebenso für die erziehungswissenschaftliche Debatte um Lehrerbildung im Allgemeinen. Denn an dieser Schnittstelle offenbart sich, inwiefern der Lehrerbildung die Funktion der Berufsvorbereitung zukommt (vgl. Terhart et al. 1994, S.70). Diesbezüglich stellten Terhart et al. fest, dass „[d]ie Auseinandersetzung um den Beruf des Lehrers [...] so alt [ist] wie dieser Beruf selbst“ (Terhart et al. 1994, S.11). So zieht sich die Problematik des überlasteten und für die Berufspraxis unzureichend vorbereiteten Lehrers¹ wie ein roter Faden durch die Forschungsliteratur und spiegelt sich in den bildungspolitischen Reformbewegungen wider. Trotz zahlreicher Reformbestrebungen bestätigt eine aktuelle Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach in Zusammenarbeit mit der Vodafone Stiftung (2012, S.8) die Misere: „Jeder zweite Lehrer fühlte sich durch das Lehramtsstudium auf die Berufspraxis nur unzureichend vorbereitet, jeder fünfte empfand den Einstieg in das Berufsleben regelrecht als Praxisschock“ (Institut für Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung 2012, S.8). Bemerkenswert ist, dass sich diesem Urteil ausnahmslos die Lehrkräfte aller Lehrämter anschließen, wobei insbesondere die jüngeren Lehrkräfte die mangelnde Vorbereitung seitens der Universität bemängeln (vgl. Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung 2012, S.8). Die Aktualität dieser Thematik offenbart sich auch in dem im Mai 2017 veröffentlichten Film „Zwischen den Stühlen“, der die widersprüchliche Position des Lehrers im Referendariat dokumentiert: Die Lehrkräfte „lehren, während sie selbst noch lernen. Sie vergeben Noten, während sie ihrerseits benotet werden“ (Kölmel/ Güntsche 2017, o.S.).

¹ Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird bei der Beschreibung von Personengruppen stets die männliche Form verwendet, wenngleich selbstverständlich alle Gender als eingeschlossen zu betrachten sind.

Wenngleich die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Berufseinstiegsphase² von Lehrkräften gerichtet ist, erweist sich die Forschungs- und Erkenntnislage in Bezug auf diese Thematik als unzureichend. Die Untersuchung dieser berufsbiographisch sensiblen Phase ist jedoch für die Lehrerbildung von großer Bedeutung: So kann das Berichten von individuellen Erfahrungen Aufschluss über die spezifischen Herausforderungen, Schwierigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrkräfte beim Berufseinstieg geben und somit Verbesserungen in der Lehrerbildung anregen. Vor dem Hintergrund der zuvor dargelegten wissenschaftlichen Ausgangssituation widmet sich die vorliegende Untersuchung den Erfahrungen von Lehrkräften mit dem Übergang in den Lehrerberuf. Konkret steht hierbei die folgende übergeordnete Fragestellung im Fokus: Wie wird der Berufseinstieg einerseits von Junglehrerinnen und andererseits von beruflich erfahreneren Lehrerinnen infolge der Konfrontation mit unterrichtlicher Praxis und schulischer Realität erlebt?

Um neuere Erkenntnisse bei der Klärung der vorliegenden Fragestellung zu erzielen, wird auf ein qualitatives Forschungsdesign zurückgegriffen. Dabei sollen die Erfahrungen der Lehrkräfte mithilfe von biographischen Interviews erfasst werden, sodass die Interviewten ihre Erlebnisse möglichst unvoreingenommen schildern können. Dadurch werden ggf. neue Kritikpunkte offenbart, welche die bisherigen Forschungsergebnisse ergänzen. Das Ziel der Studie besteht darin, den Ansatz einer Typologie zu entwickeln, der ein differenziertes Bild der Erfahrungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte in Deutschland präsentiert und als Basis für zukünftige Forschungsvorhaben dient. Die in dieser Arbeit einbezogenen empirischen Daten basieren auf zwölf narrativ-fundierten Interviews mit einerseits Junglehrerinnen und andererseits beruflich erfahreneren Lehrerinnen. Der Auswertung des so gewonnenen Datenmaterials liegt die dokumentarische Methode zugrunde. Hierbei steht die Rekonstruktion von Erlebnissen und Orientierungen von Personen, d.h. der Interviewpartnerinnen, im Fokus.

Obschon die Gliederung der Arbeit Linearität suggeriert, handelt es sich um ein zirkuläres Vorgehen. Die Zirkularität zeigt sich auf der einen Seite anhand des Forschungsprozesses, indem die theoretischen Grundlagen sowie die Aufarbeitung des

² In der Literatur besteht kein Konsens über die Definition der Berufseinstiegsphase bzw. den Übergang vom Studium in den Beruf. Während einige Autoren den Übergang durch die Ausübung einer ersten Erwerbstätigkeit als vollendet sehen, bezeichnen andere Autoren das erste Jahr nach Abschluss des Studiums oder die Zeitspanne bis zur ersten Anstellung als Berufseinstiegsphase (vgl. Lipowsky 2003, S.7). In dieser Studie wird eine Phase von ein bis zwei Jahren nach Studienabschluss fokussiert, da insbesondere die Zeit des Vorbereitungsdienstes im Zentrum des Interesses steht.

Forschungsstandes unter stetiger Rückkopplung mit dem empirischen Material modifiziert wurden. Auf der anderen Seite liegt der empirischen Vorgehensweise ein zirkuläres Vorgehen zugrunde, da stets eine Überprüfung der Zwischenergebnisse anhand des Ausgangsmaterials erfolgte. Der lineare Aufbau der Arbeit begründet sich durch eine verbesserte Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit für den Leser und orientiert sich darüber hinaus an dem Aufbau einer für empirische Arbeiten gängigen Gliederung (vgl. Friese 2012, S.1ff.; Kruse 2015, S.628ff.).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im Anschluss an die Einleitung in vier große Kapitel. Im literaturbasierten Teil erfolgt zunächst die grundlegende Aufarbeitung des für die Thematik relevanten theoretischen Hintergrundes. Dabei wird ein Überblick über den Aufbau der Lehrerbildung in Deutschland gegeben, aus dem sich anschließend die Kritik sowie die zentralen Forderungen an jene ableiten. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel der Stand der Forschung aus dem Zeitraum von 1960 bis dato beleuchtet. Aus der Gesamtheit der gewonnenen Erkenntnisse leitet sich die der Forschungsarbeit zugrundeliegende Fragestellung ab. Dem literaturbasierten Teil folgt ein Kapitel zu dem methodologischen Rahmen und der konkreten methodischen Ausgestaltung der Arbeit im Sinne der dokumentarischen Methode. Hierbei wird zunächst das Forschungsdesign sowie das zu verwendende Instrumentarium vorgestellt. Anhand welcher Kriterien die Auswahl der Interviewpartner erfolgt, ist der kriteriengeleiteten Suchstrategie zu entnehmen. Im Folgenden werden die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung geschildert. Von besonderer Relevanz ist im Unterkapitel der Datenauswertung die Erläuterung des Ablaufs und der Charakteristika der dokumentarischen Methode. Das Kernstück dieser Arbeit stellt der Ergebnisteil dar, wobei in einem ersten Schritt unter Rückgriff auf die kriteriengeleitete Suchstrategie eine Beschreibung der Fälle vorgenommen wird. Nachfolgend werden die Ergebnisse der sinngenetischen Analysen einschließlich der Typenbildung detailliert vorgestellt. Die sich anschließende Diskussion verdichtet die empirischen Ergebnisse und verknüpft diese mit der in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Rahmung. Nachdem sowohl die angewandte Methode als auch der Forschungsprozess als solcher kritisch in den Fokus genommen wurden, findet die Arbeit ihren Abschluss in einem Fazit, in dem die wesentlichen Schlussfolgerungen herausgestellt und weitere Forschungsansätze aufgezeigt werden.

2 Forschungsthema und Theorie³

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das subjektive Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften. Um diesen Forschungsgegenstand angemessen untersuchen zu können, bedarf es zunächst einer theoretischen Rahmung. Deshalb werden im Folgenden der theoretische Hintergrund auf der Basis wissenschaftlicher Fachliteratur sowie der empirische Forschungsstand dargelegt. Anschließend erfolgt die Explikation der erkenntnisleitenden Fragestellung, wobei verschiedene Teilfragen zu konkretisieren sind.

2.1 Theoretischer Hintergrund: Die Lehrerbildung in Deutschland

Um eine adäquate Beantwortung der Forschungsfragen zu ermöglichen, ist eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der Thematik – dem Berufseinstieg von Lehrkräften und den damit verbundenen Schwierigkeiten – unabdingbar. Die theoretischen Vorüberlegungen beschäftigen sich daher mit der Darstellung des Aufbaus der Lehrerbildung. Danach erfolgt die Erörterung der Kritik an der Lehrerbildung, woraus im Anschluss zentrale Forderungen abgeleitet werden.

2.1.1 Der Aufbau der Lehrerbildung in Deutschland

Damit eine Verortung der subjektiven Erfahrungen der Lehrkräfte an den entsprechenden Übergängen der Lehrerbildung vorgenommen werden kann, ist zunächst eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Aufbau der Lehramtsausbildung vonnöten. In die vorliegende Studie werden sowohl Junglehrkräfte als auch erfahrene Lehrkräfte eingeschlossen, weshalb nicht nur der aktuelle Stand der Lehrerbildung Berücksichtigung findet. Vielmehr wird der Aufbau der Lehrerbildung bis in die 1970er Jahre zurückverfolgt.

Ähnlich wie viele andere Bildungs- und Schulaspekte obliegt auch die Lehrerbildung, gemäß der föderalen Struktur Deutschlands, den Bundesländern. Um trotzdem bundesweit einen gewissen Standard zu erreichen, trägt die Kultusministerkonferenz (KMK) die Verantwortung für die Abstimmung zu Fragen der Lehrerbildung (vgl. Terhart 2004a, S.39). Grundsätzlich wird „in Deutschland nicht für *den* Lehrerberuf generell bzw. für *das* Lehramt ‚an sich‘ ausgebildet, sondern für unterschiedliche Lehrämter“ (Terhart 2004a, S.39). Daher richtet sich der Aufbau der Lehrämter nach

³ Wenngleich die Erkenntnisse dieses Teils der vorliegenden Arbeit bereits Eingang in den Forschungsbericht „Der ‚Praxisschock‘ – Erfahrungen mit dem Übergang in den Lehrerberuf“ gefunden haben, wurden sie für diese Arbeit vollständig neu überarbeitet.

dem Aufbau des Schulsystems der einzelnen Länder. So kann entweder nach der Schulform oder nach der Schulstufe (Primar-, Sekundarstufe I und II) ausgebildet werden. In einigen Bundesländern werden darüber hinaus bestimmte Lehrämter für die Ausbildung miteinander verknüpft, so z.B. das Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen in Niedersachsen (vgl. Terhart 2004a, S.39). Um ein Mindestmaß an Einheitlichkeit zu gewährleisten, hat sich die KMK 1999 auf die in Tabelle 1 präsentierten Lehramtstypen geeinigt (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 2009, S.4f.).

Tabelle 1: Lehramtstypen in Deutschland (vgl. KMK 2009, S.4f.)

Lehramtstyp	Definition
Lehramtstyp 1	Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
Lehramtstyp 2	Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
Lehramtstyp 3	Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
Lehramtstyp 4	Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium
Lehramtstyp 5	Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen
Lehramtstyp 6	Sonderpädagogische Lehrämter

Die deutsche Lehrerbildung ist durch den phasenmäßigen Aufbau gekennzeichnet, der in dieser Form in keinem anderen Land existiert (vgl. Buer/ Petzold-Rudolph 2015, S.19; Czerwenka/ Nölle 2014, S.468). Sie entwickelte sich innerhalb von 200 Jahren zu einem System mit überaus hoher Komplexität und hohen Ansprüchen. „Antreibendes Element dieses Entwicklungsprozesses war die permanente Kritik des jeweils erreichten Zustandes“ (Terhart 2004a, S.38). Der Prozess der Lehrerbildung untergliedert sich in drei Phasen, die zeitlich aneinander grenzen und das Resultat des historischen Entwicklungsprozesses darstellen (vgl. Terhart 2009, S.425). „Ziel der Ausbildung ist eine professionelle Handlungskompetenz im Kontext eines biographischen Lernprozesses“ (Lenhard 2004, S.275).

Die Erste Phase der Lehrerbildung stellt das Studium an einer Universität bzw. Hochschule dar, wobei i.d.R. sechs bis neun Semester vorgesehen sind. Gegenstand dieser universitären Phase ist die Vermittlung der für den Lehrerberuf relevanten wissenschaftlichen Grundlagen. Demgemäß wird hierbei das Studium der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken sowie der Erziehungswissenschaften fokussiert. Insgesamt macht das Studium der Unterrichtsfächer den quantitativ größten

Anteil aus: Während die fach- und fachdidaktischen Studien – abhängig vom Bundesland – einen Anteil von 75 bis 95% einnehmen, kommt den Erziehungswissenschaften lediglich ein Anteil von fünf bis 25% zu. Neben diesen wissenschaftlichen Studien bilden schulpraktische Studien einen weiteren Bestandteil der Ersten Phase (vgl. Hericks 2006, S.20; Terhart 2004a, S.40; Terhart 2009, S.425ff.). Hinsichtlich der Fachwissenschaften werden zwei, u.U. drei Unterrichtsfächer studiert. Da der Auftrag der Schule in der Kompetenzvermittlung liegt, sind die Anbahnung dieser Kompetenzen sowie die Hilfestellung bei Lernprozessen als Hauptaufgaben einer Lehrkraft zu betrachten. Folglich bildet das Wissen über die Unterrichtsinhalte die notwendige Grundlage einer Lehrkraft für die Arbeit an Schulen (vgl. Terhart 2000, S.99). Das Studium der Fachdidaktiken ist in die Unterrichtsfächer integriert, wo es spezifische Bereiche abdeckt. Die Fachdidaktik soll die fachlichen Inhalte mit pädagogischen und didaktischen Aspekten des unterrichtlichen Handelns verknüpfen (vgl. Terhart 2009, S.427f.). Darunter fallen u.a. Themenschwerpunkte wie „die Analyse und Reflexion von Zielen, Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen fachbezogenen Lernens und Lehrens [sowie] die theoriegeleitete Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht“ (Terhart 2000, S.102). Ferner beinhaltet die Erste Phase der Lehrerbildung das erziehungswissenschaftliche Studium, das Inhalte aus den Fächern Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie sowie in einigen Bundesländern Philosophie und Politikwissenschaften vereint. Hierbei finden neben Fragen der allgemeinen Pädagogik ebenso unterrichts- und schulbezogene Aspekte Eingang in das Studium (vgl. Terhart 2000, S.104; Terhart 2009, S.428). Das vierte Studienelement, das inzwischen alle Lehramtsstudiengänge aufweisen, sind die schulpraktischen Studien. Die Anzahl und Dauer dieser Praxisphasen variieren je nach Bundesland. Aufgrund der aufgeworfenen Kritik im Laufe des Entwicklungsprozesses der Lehrerbildung, die Gegenstand des folgenden Kapitels ist, wurden die schulpraktischen Studien zu einem bedeutenden Bestandteil der universitären Bildung. Die Praktika verfolgen – je nachdem, in welcher Ausbildungsphase des Studiums sie stattfinden – verschiedene Ziele. So können sie dem Studierenden zur Überprüfung seiner individuellen Einstellungen zum Lehrerberuf, der Einführung in das Berufsfeld der Lehrkraft oder dem Sammeln erster Erfahrungen mit der Organisation und Durchführung eigener Unterrichtsstunden dienen. Damit die Praxisphasen nicht gesondert vom restlichen Studium stehen, sind die gewonnenen Praxiserfahrungen stets mit den theoretischen Studieninhalten zu vernetzen. Inzwischen

halten neben den konventionellen Praktika, die meist während der Semesterferien durchgeführt werden, ganze Praxissemester Einzug in das Lehramtsstudium (vgl. Krause-Hotopp 2006, S.38; Terhart 2000, S.107f.). Diese können in Übereinstimmung mit den Praktika verschiedenartig gestaltet sein und unterschiedliche Zielsetzungen implizieren. Zudem setzen die einzelnen Länder sehr heterogene Vorgaben hinsichtlich der Anzahl der zu leistenden Stunden, Wochen oder Leistungspunkte (vgl. Rischke et al. 2013, S.4f.). Insgesamt zeichnet sich das Praxissemester dadurch aus, dass es sich „um eine längere, mehrmonatige Praxisphase im Berufsfeld Schule handelt“ (Rischke et al. 2013, S.4).

Ihren Abschluss findet die Erste Phase der Lehrerbildung herkömmlich in der Ersten Staatsprüfung. Das Ziel dieser grundständigen Lehrerausbildung besteht darin „von vorneherein eine Bindung an den Lehrerberuf [zu schaffen]; eine möglichst enge sachliche und zeitliche Verzahnung der vier genannten Studienelemente soll einen sinnvollen Aufbau des für den Lehrerberuf notwendigen Wissens und eine entsprechende Reflexionsfähigkeit anbahnen“ (Terhart 2009, S.429). Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde das traditionelle Lehramtsstudium jedoch seit 2000 zu einer konsekutiven Form umgebaut, sodass das Bachelor-Master-System auch in das Lehramtsstudium Eingang fand. Im Gegensatz zu anderen konsekutiven Studiengängen besteht in der Lehrerbildung die Besonderheit, dass zunächst ein Bachelorstudium absolviert wird, das generell noch nicht explizit als Lehramtsstudiengang deklariert ist, sondern das Studium von zwei bzw. drei Fächern integriert. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses Bachelorstudiengangs und unter der Voraussetzung, dass der Lehrerberuf noch immer der Berufswunsch ist, wird anschließend ein für das Lehramt ausgelegter Masterstudiengang aufgenommen. Dementsprechend fokussiert erst dieser Abschnitt der universitären Phase das Studium der Bildungswissenschaften. Durch die Reform der Hochschulstudiengänge endet die Erste Phase der Lehrerbildung in der Mehrheit der Bundesländer mit dem Abschluss *Master of Education*. Um die Zweite Phase der Lehrerbildung absolvieren zu können, ist jedoch nach wie vor das Erste Staatsexamen vonnöten, weshalb der *Master of Education* hierfür anerkannt wird (vgl. Terhart 2009, S.425ff.).

„Während die Erste Phase auf den Erwerb der Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit – insbesondere auf den Erwerb fachbezogenen und erziehungswissenschaftlich-didaktischen Wissens – konzentriert ist, richtet sich die [...] Zweite Phase am Ziel einer praxisorientierten Berufsvorbereitung aus“ (Terhart 2004a, S.40).

Die Zweite Ausbildungsphase der Lehrerbildung in Form des Vorbereitungsdienstes existiert in den westdeutschen Bundesländern seit 1970. Im Gegensatz dazu absolvierten Bürger der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) eine einphasige Ausbildung, die Theorie und Praxis vereinte und eng an die Berufspraxis angebunden war (vgl. Lenhard 2004, S.275f.). Aufgrund des beruflichen Werdegangs der im Rahmen dieser Studie befragten Lehrerinnen sowie der Spezifika der DDR wird im Folgenden die Lehrerbildung der DDR überblicksartig vorgestellt.

Die DDR sah für die Bildung der Kinder eine zehnjährige Einheitsschule vor. Nach der Unterstufe gelangten demnach alle Schüler an die allgemeinbildende Polytechnische Oberstufe (POS). Wegen des einheitlichen Bildungsweges bis zur zehnten Klasse konnten die Schüler relativ spät eine Entscheidung über ihren weiteren Werdegang fällen. Wer die Schulzeit an dieser Stelle beendete, erhielt ein Abschlusszeugnis, das mit dem heutigen Realschulabschluss vergleichbar ist und zur Aufnahme einer Berufsausbildung oder eines Studiums an einer Fachschule berechnigte. Hingegen erlangten Schüler, die nach der POS erfolgreich die Erweiterte Oberschule (EOS) absolvierten, die Allgemeine Hochschulreife (vgl. Wyss 1995, S.308f.).

Für die Ausbildung der Unterstufenlehrer standen im Anschluss an die POS von der Universität entkoppelte Institute für Lehrerbildung zur Verfügung. Hinsichtlich des Ausbildungsniveaus, d.h. des Lehrinhalts und zeitlichen Umfangs, unterschied sich diese Ausbildung jedoch nicht von der Ausbildung der Oberstufenlehrer. Absolventen der EOS, die den Lehrerberuf und speziell den Unterricht in den Klassen fünf bis zwölf anstrebten, nahmen ab 1970 ein fünfjähriges Studium zum Diplomlehrer an einer Pädagogischen Hochschule auf (vgl. Anweiler 1990, S.54f.; Schmidt 1986, S.279; Wyss 1995, S.316ff.). Charakteristisch für die Lehrerbildung der DDR „war ihre Praxisorientierung aufgrund der marxistisch-leninistischen, obrigkeitsorientierten Schultheorie“ (Wyss 1995, S.316). So hatten die Studierenden während ihres Studiums mehrere Praktika abzuleisten, u.a. ein Ferienlagerpraktikum während des ersten Studienjahres, bei dem die ganztägige Betreuung der Kinder im Mittelpunkt stand, Schulpraktika zwischen dem dritten und vierten Semester, die insbesondere allgemeindidaktische Aspekte fokussierten sowie wöchentliche, auf die Fachdidaktik bezogene Tagespraktika während des dritten Studienjahres. Darüber hinaus kam im fünften Studienjahr ein Langzeitpraktikum hinzu, in dem bereits eigenverantwortlicher Unterricht erteilt wurde (vgl. Wyss 1995, S.317). Obschon im Nachhinein einige Aspekte des sozialistischen Schulwesens als positiv bewertet wurden und die Forderung

nach deren Übernahme in das vereinigte Deutschland bestand (z.B. die allgemeine Oberschule für alle Schüler sowie die späte Entscheidung zwischen Berufsausbildung und EOS), überwog dennoch die Kritik sowohl am Schulsystem als auch an der Lehrerbildung: Lehramtsstudierende und Lehrkräfte hatten stets die gesellschaftlichen Ansprüche über die eigenen Bedürfnisse zu stellen (vgl. Wyss 1995, S.310 & 317). Zudem war die Lehrerbildung der DDR durch „die politische Funktionalisierung der Lernprozesse“ (Wyss 1995, S.317) gekennzeichnet. Dies führte infolge der deutschen Wiedervereinigung 1990 dazu, dass das einphasige Ausbildungsmodell der DDR durch die zweiphasige Ausbildung abgelöst wurde (vgl. Lenhard 2004, S.275f.). Daraufhin wurden sowohl die Institute für Lehrerbildung als auch die Pädagogischen Hochschulen geschlossen, „galten diese Institutionen doch als Orte des Marxismus und der Indoktrination, nicht der Wissenschaft“ (Wyss 1995, S.318). Bezüglich der Abschlüsse erhielten die in Ostdeutschland ausgebildeten Lehrkräfte dementsprechend keine Gleichstellung, sondern waren zu nachträglichen Qualifizierungen angehalten und hatten u.U. den Vorbereitungsdienst abzuleisten, um ihren Beruf in Westdeutschland ausüben zu können (vgl. Wyss 1995, S.318f.). Dies stellte sich für die ostdeutschen Lehrkräfte ebenso frustrierend heraus wie der Verlust der außerschulischen Tätigkeiten. So hatten sich die Lehrer in ihrer Freizeit und während der Ferien nicht mehr mit erzieherischen Aufgaben der Kinder zu beschäftigen (vgl. Wyss 1995, S.314). „Das verstärkte die Tendenz zum Abbau der Motivation, an der Schule mehr zu tun, als seine Lektionen zu erteilen. Der Lehrerberuf wurde mehr und mehr zum ‚Job‘“ (Wyss 1995, S.314).

Nachdem in diesem Exkurs wesentliche Aspekte über die historische Entwicklung der Lehrerbildung dargestellt wurden, die für die im zweiten Teil der Arbeit durchgeführten Studie relevant sind, wird im Folgenden der aktuelle Aufbau des Vorbereitungsdienstes erörtert.

Im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss des Ersten Staatsexamens hat sich der Absolvent bei den Schulbehörden der einzelnen Bundesländer zu bewerben, um die Zweite Phase der Lehrerbildung, den Vorbereitungsdienst, aufnehmen zu können. Entscheidet sich eine Schulbehörde für den Absolventen, erfolgt zunächst eine Zuweisung zu einem Studienseminar und im Anschluss zu einer Schule. Während des Vorbereitungsdienstes trägt der Referendar die Bezeichnung *Beamter auf Widerruf* (vgl. Terhart 2004a, S.40). Terhart (2004a, S.41f.) konstatiert in diesem Kontext, dass Personen, die unmittelbar nach der Allgemeinen Hochschulreife ein

Lehramtsstudiengang aufnehmen und danach den Beruf des Lehrers ausüben, dementsprechend eine Laufbahn aufweisen, die sich gänzlich im Bildungswesen verorten lässt.

Die Durchführung des Vorbereitungsdienstes erfolgt unter Aufsicht des jeweiligen Schulministeriums an zwei Orten (vgl. Terhart 2009, S.425): Auf der einen Seite lassen sich die Lehramtsanwärter an einem staatlichen Studienseminar theoretisch ausbilden. Dieses wird als Ausbildungsträger ausgewiesen und ist einer Behörde, z.B. dem Schulamt, unterstellt. Die Studienseminare sind gemeinhin nach den bereits aufgeführten sechs Lehramtstypen gegliedert. In aller Regel setzt sich die theoretische Ausbildung aus einem Hauptseminar, dessen Inhalt pädagogisch-psychologische Themen sowie das Schulrecht sind, und zwei Fachseminaren, in denen die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Fragestellungen der beiden Unterrichtsfächer fokussiert wird, zusammen (vgl. Walke 2007, S.10f.). Die Ausbildung im Studienseminar obliegt Lehrkräften, die selbst an einer Schule arbeiten und darüber hinaus ihre besondere Eignung unter Beweis gestellt haben (vgl. Lenhard 2004, S.276; Walke 2007, S.10): „Als Fachleiter, Fachbereichsleiter, Lehrbeauftragte und Seminarlehrer sind sie für die Fachausbildung und die allgemeine pädagogische und psychologische Ausbildung zuständig“ (Lenhard 2004, S.276). Um die Inhalte weitestgehend praxisorientiert zu vermitteln, bieten die Lehrkräfte an den Studienseminaren eine Vielzahl von Ausbildungsformen an. So kommen beispielsweise Module, Exkursionen, Fachseminare sowie Gruppenhospitationen zum Einsatz. Dabei sollte stets die Selbstständigkeit der Referendare gefördert werden (vgl. Lenhard 2004, S.277; Terhart 2000, S.117).

Auf der anderen Seite umfasst der Vorbereitungsdienst die praktische Ausbildung an einer Ausbildungsschule, an der „die konkrete Arbeit in Form unterrichtlichen und erzieherischen Handelns im Vordergrund“ (vgl. Terhart 2000, S.115) steht. Die Lehramtsanwärter führen dabei v.a. zu Beginn des Referendariats Hospitationen und Unterrichtsversuche im Unterricht von Fachlehrern sowie im weiteren Verlauf eigenverantwortlichen Unterricht durch. Neben dem unterrichtlichen Schwerpunkt sind weitere Tätigkeiten zu ergänzen, wie z.B. die Teilnahme an Sprechtagen, Konferenzen und anderen Veranstaltungen. Während des Vorbereitungsdienstes finden in regelmäßigen Abständen Unterrichtsbesuche statt. Diese erfüllen nicht nur den Zweck der Notenvergabe, sondern dienen ferner der individuellen Beratung über den Kompetenzstand des Referendars. Der Ausbildungsschule kommt während des

Vorbereitungsdienstes insofern eine zentrale Stellung zu, als sie den Referendar bei der Einführung in den Lehrerberuf sowie der Bewältigung der Anforderungen zu unterstützen hat. Dies sollte zunächst durch die Schulleitung erfolgen, während im weiteren Verlauf des Referendariats Ausbildungslehrer bzw. Mentoren, die für ihre Aufgabe entsprechend fortgebildet wurden, dem Junglehrer zur Seite stehen (vgl. Lenhard 2004, S.277; Terhart 2000, S.115).

„Gerade im Hinblick auf eigenverantwortlichen Unterricht kommt den Ausbildungslehrern beim Aufbau von Beziehungen zu Schülern, Eltern und Schulaufsicht und bei Fragen der Leistungsmessung eine wichtige Funktion als Türöffner und Berater im Umgang mit den genannten Personen zu“ (Terhart 2000, S.115).

Aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands variiert die Dauer des Vorbereitungsdienstes in den einzelnen Bundesländern zwischen 16 und 24 Monaten, wobei die Mehrheit der Bundesländer 18 Monate vorsieht (vgl. KMK 2017, S.67ff.). Die Zweite Staatsprüfung, die meist aus mehreren Lehrproben, einer mündlichen Prüfung und einer schriftlichen Arbeit besteht, bildet den Abschluss des Vorbereitungsdienstes sowie darüber hinaus der beruflichen Erstausbildung einer Lehrkraft (vgl. Lenhard 2004, S.278; Terhart 2004a, S.40):

„Die ‚zweite Phase‘ hat insofern eine Doppelfunktion innerhalb der Lehrerbildung, als sie die Ausbildung abschließt und zugleich Elemente der ‚dritten Phase‘ vorwegnimmt, jenes jahrzehntelangen Lebensabschnitts, der vom Lehrer permanentes Lernen verlangt“ (Mitter 1978, S.69).

Die kontinuierliche Weiterbildung als Dritte Phase der Lehrerbildung begründet sich aus den zunehmenden und zugleich komplexeren Anforderungen in diesem Beruf. Die erlernten Kompetenzen aus der Erstausbildung sollen jahrzehntelang aufrechterhalten werden, sodass diese Phase im Idealfall über das gesamte Berufsleben einer Lehrkraft anhält (vgl. Hericks 2006, S.20; Terhart 2009, S.425).

Resümierend stellt sich die Lehrerbildung in Deutschland als ein komplexes System, bestehend aus drei Phasen, dar. Auf der Basis der Verknüpfung eines wissenschaftlichen Studiums mit einer berufspraktischen Ausbildung sollen professionelle Lehrkräfte ausgebildet werden, die der Aufgabe des lebenslangen Lernens während ihres gesamten beruflichen Werdeganges in Form von Fort- und Weiterbildungen nachkommen (vgl. Terhart 2009, S.426).

Welchen Beitrag die Lehrerbildung zur Ausbildung professioneller Lehrkräfte leistet und inwiefern die Zielsetzungen für die Lehrerbildung der Realität entsprechen, soll das

nachfolgende Kapitel klären. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Kritikpunkten an der Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland sowie den daraus erwachsenden Reformen.

2.1.2 Kritik an der Lehrerbildung

Das deutsche System der Lehrerbildung besitzt durch seinen phasenmäßigen Aufbau ein Alleinstellungsmerkmal (vgl. Hericks 2006, S.20): „Auf diese Weise ist die Lehrerbildung in Deutschland die wohl anspruchsvollste, aufwendigste und längste der Welt“ (Terhart 2004b, S.562). Insbesondere der Zweiten Phase der Lehrerbildung wird eine große Akzeptanz entgegengebracht, da sie als überaus gewinnbringend für die Entwicklung von Professionalität aufseiten der Junglehrer eingestuft wird (vgl. Huwendiek 2010, S.220). So sprach die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) dem Vorbereitungsdienst in Deutschland im Jahr 2004 ausdrücklich Lob aus:

„Die zweite Phase liefert eine einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘, d.h. zum Erwerb und zur Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen in der alltäglichen Schulpraxis. Sie bietet zudem Möglichkeiten für erfahrene Lehrkräfte, zur Heranbildung neuer Lehrer beizutragen und vereint auf diese Weise theoretische und praktische Ausbildung. Die zweite Phase kann auch die wichtigen Funktionen erfüllen, die neuen Anwärter in den Lehrberuf einzuführen“ (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2004, S.32).

Allerdings werden diese Stärken der deutschen Lehrerbildung gleichzeitig zum Gegenstand häufiger Kritik. Im Zentrum der Kritik steht bereits seit den 1960er Jahren das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit (vgl. Flach et al. 1995, S.63). Diesbezüglich widmet sich die seit den 1960er Jahren bestehende „berufsbiographisch interessierte Lehrerforschung vor allem dem Berufseinstieg und den auch international zu beobachtenden Anfangsschwierigkeiten junger Lehrerinnen und Lehrer“ (Rothland/ Terhart 2010, S.796). In der Diskussion steht dabei insbesondere die These vom „Praxisschock“, den angehende Lehrkräfte beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis erleiden (vgl. Lenhard 2004, S.281). Folglich werden beide Phasen der beruflichen Erstausbildung von Lehrkräften hinsichtlich verschiedener Aspekte bemängelt.

Auf der einen Seite kritisieren sowohl Experten als auch Lehramtsstudierende die universitäre Phase insofern, als sie zu theoretisch sei und nicht auf die Anforderungen des Lehrerberufs vorbereite. Bei Befragungen von Lehramtsanwärtern wurde dabei festgestellt, dass der mangelnde Praxisbezug nicht nur in der zweiphasigen Ausbildung beanstandet wurde, sondern auch das einphasige Modell der DDR betraf (vgl. Flach et

al. 1995, S.56ff.). „Der Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ ist einer der ‚argumentativen Dauerbrenner‘ seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ (Terhart 2000, S.107). Die Kritik hinsichtlich des fehlenden Praxisbezugs betrifft alle vier Elemente der universitären Phase, wobei die Praktika, die v.a. die Verbindung zwischen Theorie und Berufspraxis während des Studiums herstellen sollen, als besonders unzulänglich hervorgehoben werden. Hierbei wird neben der zu geringen Anzahl auch die unzureichende Einbettung der im Praktikum gewonnen Erfahrungen in das Lehramtsstudium beanstandet (vgl. Schaefers 2002, S.70; Terhart 2000, S.107). Insgesamt bezieht sich der Begriff des Praxisbezugs jedoch nicht ausschließlich auf die Ausweitung schulpraktischer Studien, sondern sollte sich ebenfalls in hochschulischen Veranstaltungen in Form von Rollenspielen, Simulationen oder Beobachtungen wiederfinden. Dementsprechend werden bislang nicht alle Potentiale ausgeschöpft, um die Berufsorientierung während des Studiums zu fördern (vgl. Rischke et al. 2013, S.8). Ferner sind als Mängel innerhalb der Ersten Phase die Defizite in der fachdidaktischen Ausbildung, die fehlende Verknüpfung der einzelnen Studienelemente sowie die ungenügende Vermittlung von sozialen Kompetenzen zu nennen (vgl. Schaefers 2002, S.69; Terhart 2001, S.166). Aufgrund des hohen Anteils fachwissenschaftlicher Studieninhalte fühlen sich die angehenden Lehrkräfte zwar gut auf den zu unterrichtenden Fachunterricht vorbereitet, beklagen aber hingegen Unsicherheiten bezüglich didaktisch-methodischer und pädagogischer Aspekte (vgl. Terhart 2000, S.26). Dies rührt aus dem ungleichen Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Studieninhalte werden stets unter dem Blickwinkel der jeweiligen Fachwissenschaft betrachtet, wohingegen die dazugehörige unterrichtliche Perspektive außer Acht gelassen wird (vgl. Günther/ Massing 1980, S.552; Terhart 2009, S.427). Darüber hinaus werden die fachdidaktischen Studienanteile dadurch belastet, „dass unter dem Etikett der Fachdidaktik nicht selten dann doch wiederum dominant fachwissenschaftliche Inhalte angeboten werden“ (Terhart 2009, S.428). Erschwerend kommt hinzu, dass auch den erziehungswissenschaftlichen Studienelementen nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dies spiegelt sich in dem unstrukturierten und nicht berufsorientierten Studienangebot wider (vgl. Schaefers 2002, S.70; Terhart 2001, S.196).

Die universitäre Phase zielt durch die Verknüpfung der vier Studienelemente sowohl in sachlicher als auch zeitlicher Perspektive darauf ab, das für den Lehrerberuf erforderliche Wissen sinnvoll aufzubauen und verschiedene Kompetenzen anzubahnen

(vgl. Terhart 2009, S.429). In der Realität ist jedoch festzustellen, dass „die Lehrangebote [...] fächerübergreifend, z.T. sogar fachintern nicht koordiniert [sind], statt der Einheit eines Studienganges existiert ein weithin unkoordinierter, lückenhafter Flickenteppich“ (Terhart 2001, S.196). Die Folge dieses Nebeneinanders einzelner Studienelemente zeigt sich darin, dass meist lediglich Grundlagenwissen in bestimmten Bereichen erlangt wird (vgl. Terhart 2001, S.197, Terhart 2002, S.52). Überdies führt die Fülle an zu erbringenden Leistungen innerhalb der einzelnen Studienelemente zu der Problematik, „einen praktikablen Wochenstundenplan zusammenzustellen“ (Terhart 2004a, S.46).

Mit Blick auf die Vermittlung sozialer, personaler und pädagogischer Kompetenzen ist ebenfalls eine Lücke in den Studieninhalten festzustellen (vgl. Terhart 2001, S.166). So beklagen Lehramtsanwärter u.a., unzureichend auf den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen vorbereitet worden zu sein (vgl. Kolbe/ Combe 2008, S.890; Ulich 1996, S.82). Hierbei spielt neben der Arbeit mit Eltern besonders der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern, Lernstörungen, Disziplinschwierigkeiten sowie Multikulturalität eine Rolle (vgl. Lorent 1992, S.23, Terhart 2001, S.169). Demzufolge spiegelt sich der fehlende Praxisbezug auch in diesem Aspekt wider:

„Bei den sozialen Kompetenzen für den Umgang mit Klassen, einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten liegt das gravierendste Defizit: Das Studium ist nahezu blind gegenüber jenen Anforderungen, die der Schulalltag als *Beziehungsalltag* stellt [...]; in den Pädagogik- und Psychologie-Veranstaltungen kommt dieser zentrale Aspekt des Lehrerberufs kaum vor“ (Ulich 1996, S.88).

Doch nicht nur die universitäre Phase der Lehrerbildung steht in der Kritik, sondern auf der anderen Seite auch die Zweite Ausbildungsphase. Zwar kommt ihr eine zentrale Bedeutung hinsichtlich der Berufsorientierung und der Praxisnähe zu. So wird bezüglich der Ausbildungsschulen vornehmlich die Anbahnung berufsrelevanter Kompetenzen, wie z.B. die Gestaltung von Unterricht sowie die Unterrichtsreflexion, als positiv befunden (vgl. Speck et al. 2007, S.19f.) und die Studienseminare „als Orte des Erfahrungsaustausches und der sozialen Unterstützung (Peer learning)“ (Speck et al. 2007, S.20) betrachtet. Dennoch beklagt die OECD-Kommission, dass es dem Vorbereitungsdienst „trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen“ (OECD 2004, S.32). Neben der OECD kritisieren auch die Lehramtsanwärter das Referendariat insofern, als die Studienseminare zu theorieorientiert seien und keinen Bezug zu den in den Ausbildungsschulen

gesammelten Erfahrungen herstellen, weshalb sich das dort Gelernte häufig nicht mit der Berufspraxis verbinden lasse (vgl. OECD 2004, S.32; Terhart 2004a, S.46, Ulich 1996, S.82). Das Referendariat wird von den Junglehrern als besonders belastender Ausbildungsabschnitt erlebt, der durch eine absolute Kontrolle, einen erhöhten Anpassungsdruck und eine fehlende Transparenz der Bewertungsmaßstäbe gekennzeichnet ist (vgl. Kolbe/ Combe 2008, S.890f.; Terhart 2004a, S.45).

Erschwerend kommt die Problematik des Fachleiter-Systems hinzu. Den Ausbildern obliegt während des Referendariats einerseits die Funktion als der Beratende und andererseits die des Bewertenden (vgl. Hericks 2006, S.20). Obgleich sie lediglich einzelne Unterrichtsstunden des Referendars beobachten, bestimmen sie zu einem großen Teil dessen Noten. Daraus folgt, dass die Lehramtsanwärter ihre meiste Zeit in diese Unterrichtsbesuche investieren und regelrechte „Schau-Stunden“ abhalten, wohingegen die reguläre Alltagsarbeit außer Acht gelassen wird. Somit lernen sie während des Vorbereitungsdienstes nicht, ihre zur Verfügung stehende Zeit ökonomisch zu nutzen, um die im späteren Berufsalltag zu erbringenden 23-27 Unterrichtsstunden angemessen vor- und nachbereiten zu können (vgl. Lorent 1992, S.23; Steltmann 1986, S.364). „Ob ein Lehrer ein guter Lehrer wird, hängt aber kaum davon ab, ob er in der Lage ist, einmal im Monat eine brillante Stunde abzuhalten, sondern ob er die Motivation aufbringt, Tag für Tag Gutes zu leisten“ (Steltmann 1986, S.365).

Wird die berufliche Erstausbildung von Lehrkräften in ihrer Gesamtheit betrachtet, steht häufig die Isolation der beiden Ausbildungsphasen in der Kritik. Bereits 1978 konstatieren Müller-Fohrbrod et al. die Gegensätzlichkeit der beiden Phasen:

Aus der Sicht der Ersten Phase kann man es anders herum formulieren: Was in der Hochschule aufgebaut wird an Kenntnissen, Vorstellungen über modernen Unterricht und an Einstellungen, wird in der Zweiten Phase in der Schule nicht weiter gepflegt, sondern zum Teil sogar bewußt [sic] negiert und ins Gegenteil verkehrt. Die Zweite Phase der Ausbildung an der Schule baut wegen ihres Mißtrauens [sic] gegenüber der Hochschule nicht systematisch auf der Ersten Phase auf, sondern sie meint, zunächst einmal alles das nachholen zu müssen, was die Hochschule versäumt hat“ (Müller-Fohrbrod et al. 1978, S.44).

Auch die OECD-Kommission (2004, S.32) bemängelt die fehlende Verknüpfung der Ausbildungsabschnitte, da die hierfür zuständigen Institutionen getrennt voneinander arbeiten. Die universitäre Phase erfolgt ausschließlich an autonomen Universitäten, während der Vorbereitungsdienst an Institutionen verortet ist, die in der Verantwortung der Kultusministerien liegen. Dadurch wird eine adäquate Kooperation erschwert. Außerdem führt die strikte Trennung dazu, dass die Universitäten die praktische

Ausbildung der künftigen Lehrkräfte nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich sehen, sondern diese Aufgabe anderen Institutionen zuordnen. Dieses Urteil spiegelt sich auch in der aktuellen Forschungsliteratur wider, etwa wenn festgehalten wird: „In keinem anderen Land gibt es die Trennung in zwei Ausbildungsphasen, die wenig oder nichts miteinander zu tun haben“ (Czerwenka/ Nölle 2014, S.468).

Mit Blick auf die Dritte Phase der Lehrerbildung, die fortwährende Weiterbildung der Lehrkräfte, ist festzustellen, dass sie zwar vorhanden ist, ihr allerdings noch mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte. Das Angebot ist zumeist sehr diffus und nicht auf die „individuelle[] Kompetenzentwicklung und formelle[] Laufbahnentwicklung“ (Hericks 2006, S.21) der Lehrkräfte abgestimmt (vgl. Hericks 2006, S.21; Terhart 2000, S.23). Resümierend wird dem deutschen Lehrerbildungssystem zwar bescheinigt, dass es sich als äußerst anspruchsvoll, aufwendig und komplex gestaltet, dennoch ist es Gegenstand häufiger Kritik (vgl. Terhart 2004a, S.38).

In Folge der im Forschungsdiskurs erkannten Defizite und Problemlagen der Lehrerbildung wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Neuerungen und Reformansätze realisiert. Im Jahr 2004 veröffentlichte die KMK die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* mit dem Ziel, Kompetenzen zu formulieren, um einen Standard für die Ausbildung von Lehrkräften zu gewährleisten. Dadurch soll Zielklarheit geschaffen und eine systematische Überprüfbarkeit der Zielerreichung sichergestellt werden (vgl. KMK 2004, S.2). Um dies zu erreichen, definiert die KMK elf zu erwerbende Kompetenzen, die sowohl im theoretischen als auch praktischen Ausbildungsabschnitt der Lehrerbildung anzubahnen sind. Die für die Theorie und Praxis formulierten Anforderungen nehmen aufeinander Bezug, sodass Synergieeffekte ermöglicht werden (vgl. KMK 2004, S.7ff.). Insofern wird die Kritik der mangelnden Theorie-Praxis-Verzahnung aufgegriffen, was auch die Grundlagen der Standards explizit festhalten:

„Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK 2004, S.4).

Terhart bewertet die länderübergreifende Festlegung dieser Inhalte und Standards insofern positiv, als den bildungswissenschaftlichen Ausbildungsteilen stärkere

Aufmerksamkeit gewidmet wird und eine grundlegende Vergleichbarkeit zwischen den Ländern gewährleistet ist (vgl. Schönrock 2014, S.16).

Ferner soll der Wechsel von der grundständigen zur konsekutiven Lehrerbildung zu einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie einer stärkeren Ausrichtung am künftigen Berufsfeld beitragen (vgl. Terhart 2009, S.428). Diesbezüglich wurde im Zuge des Bologna-Prozesses zwischen 2004 und 2006 das universitäre Modell (Erstes Staatsexamen), das bis dato lediglich aus einer Phase bestand, auf das zweiphasige Bachelor-Master-System umgestellt (vgl. Buer/ Petzold-Rudolph 2015, S.26). Insgesamt eröffnet die Modularisierung und Neustrukturierung der Studiengänge „die Möglichkeit, einen systematischen, kumulativen und vernetzten Studienverlauf aufzubauen, der in einer verlässlichen Weise die Wissens- und Kompetenzgrundlagen für den späteren Beruf vermittelt“ (Terhart 2009, S.435). Durch diesen Aufbau wird nach Terhart (2009, S.435) gewährleistet, dass die Zweite Phase der Lehrerbildung verlässlich an die theoretischen Grundlagen der universitären Phase anknüpfen kann, um auch zwischen den beiden Ausbildungsphasen Lernprozesse herbeizuführen. Problematisch ist allerdings die Uneinheitlichkeit – nicht alle Bundesländer sind auf die konsekutiven Studiengänge umgestiegen. Beispielsweise stellt in Bayern noch immer das Erste Staatsexamen die Voraussetzung für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst dar. Ebenso kehrte Sachsen, nachdem das Bachelor-Master-System einige Jahre umgesetzt wurde, zum Ersten Staatsexamen zurück. Aufgrund dieser Vielfalt wird der Wechsel während des Studiums von einem Bundesland zum anderen erschwert. Ein weiterer Zweck der Umstellung der Studiengänge bestand ursprünglich darin, dass Berufserfahrung zwischen Bachelor und Master gesammelt werden kann. Dies funktioniert bei Lehramtsstudierenden hingegen nicht, da der Bachelorabschluss nicht zur Berufsausübung berechtigt und die Absolventen folglich dazu angehalten sind, den weiterführenden Masterstudiengang aufzunehmen (vgl. Schönrock 2014, S.17f.). Deshalb gibt Terhart zu bedenken: Man hätte „statt Bachelor bzw. Master auch einfach für alle Lehrämter einen zehensemestriigen, modularisierten Studiengang mit Zwischenprüfung und Staatsexamen anbieten können. Man fragt sich also: Warum das Ganze?“ (Schönrock 2014, S.17).

Um der Kritik hinsichtlich des fehlenden Praxisbezugs während des Studiums nachzugehen, sind Praxisphasen mittlerweile in allen Lehramtsstudiengängen fester Bestandteil. Hierfür beschloss die KMK 2005 mit dem *Quedlinburger Beschluss*, dass bereits während des Bachelor-Studiums schulpraktische Studien zu absolvieren sind

(vgl. KMK 2005, S.3). Konkretisiert wurde dies 2007, indem die KMK als Voraussetzung, um in den Schuldienst aufgenommen zu werden, eine schulpraktische Ausbildung festlegte, die sich über mindestens anderthalb Jahre erstreckt und wovon mindestens ein Jahr in Form des Vorbereitungsdienstes abzuleisten ist (vgl. KMK 2007, S.2). In den einzelnen Bundesländern wird eine Vielzahl unterschiedlicher Praktika mit jeweils anderen Schwerpunkten angeboten. Entsprechend der in Kapitel 2.1.2 angeführten Ziele der schulpraktischen Ausbildung existieren Eignungspraktika, die bereits vor Studienbeginn durchgeführt werden, allgemeine Schulpraktika während der ersten Hälfte des Lehramtsstudiums sowie an der Fachdidaktik orientierte Praktika im Master-Studium (vgl. Rischke et al. 2013, S.4; Terhart 2009, S.428). Die schulpraktischen Studien werden vorrangig im *Master of Education* ausgeweitet, „wo in den berufswissenschaftlichen Studienanteilen gezielt eine neue Ausbalancierung von theorieorientiertem und erfahrungsgebundenem Lernen angestrebt wird“ (Buer/ Petzold-Rudolph 2015, S.21). Wie bereits erörtert, wurden in manchen Bundesländern darüber hinausgehend komplette Praxissemester verpflichtend eingeführt. Terhart stellt die pauschale Aufstockung der schulpraktischen Ausbildung indessen in Frage. Die bestehenden Praktika sollten vielmehr in eine vernünftige Praxis einführen und adäquat in das Studium eingebettet sein (vgl. Schönrock 2014, S.14f.). Aufgrund des Praxissemesters wurde inzwischen in mehreren Ländern die Dauer des Vorbereitungsdienstes gekürzt (vgl. Rischke et al. 2013, S.6). In Anbetracht der zentralen Stellung der Zweiten Phase der Lehrerbildung sollte dies ebenso hinterfragt werden (vgl. Meidinger 2014, S.23). Schließlich erfüllt das Praxissemester nicht die gleiche Funktion wie der Vorbereitungsdienst, da es der universitären Phase zuzuordnen ist und dabei das forschende Lernen fokussiert werden sollte (vgl. Schönrock 2014, S.15). Vor diesem Hintergrund nimmt das Referendariat als „eine einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (OECD 2004, S.32) und somit zur Vermittlung des erforderlichen Praxisbezugs eine zentrale Stellung in der Lehrerbildung ein. Überdies wird die Zweite Ausbildungsphase von Junglehrern wesentlich besser bewertet als die Praxisphasen während der Ersten Phase. Aus diesen Gründen ist die Kürzung des Vorbereitungsdienstes zugunsten des Praxissemesters negativ zu beurteilen (vgl. Meidinger 2014, S.23).

„Wenn hier nicht nachjustiert wird, ist zu befürchten, dass fehlende Quantität in reduzierte Qualität umkippt, dass der Vorbereitungsdienst zum Assessment-Center mit Ausbildungstorso mutiert. Eine erwachsenengerechte, standard- und subjektorientierte

Ausbildung mit personalisierter Beratung braucht aber Zeit – und nicht immer mehr Beschleunigung!“ (Huwendiek 2010, S.219).

Aus den ermittelten Stärken und Schwächen des deutschen Lehrerbildungssystems ergeben sich zentrale Forderungen bzw. Lösungsansätze, mit denen sich das nächste Kapitel auseinandersetzt.

2.1.3 Zentrale Forderungen

Angeht die aktuellen Forschungsergebnisse bezüglich der universitären Phase haben die von Flach et al. (1995, S.73) herausgestellten Forderungen noch immer Bestand. Zum einen besteht die Notwendigkeit, bei der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte das spätere Berufsfeld verstärkt einzubeziehen und zum anderen, die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile explizit an der Vermittlung der Pädagogik auszurichten. Auch aktuell hält Terhart diese Maßnahmen und darüber hinaus die Ausweitung der Fachdidaktik für erforderlich. Dabei sind insbesondere die vermehrt fachdidaktischen Anteile im *Master of Education* anzusiedeln, da dieser im Gegensatz zum Bachelor-Studium explizit auf das Lehramt ausgerichtet ist. Um diese Ausweitung zu realisieren, sind demgegenüber die fachbezogenen Studieninhalte auf ihre Relevanz hin zu überprüfen und ggf. zu reduzieren. Des Weiteren wird die fehlende Verbindung der einzelnen Studienelemente kritisiert. Hierbei steht ebenfalls der Masterstudiengang in der Verantwortung, indem die Studienangebote besser aufeinander abgestimmt und miteinander vernetzt werden sollten (vgl. Terhart 2009, S.434f.; Schönrock 2014, S.16). Damit Lehramtsanwärtern der Einstieg in die Berufspraxis erleichtert wird und sie diesen nicht als Extrembelastung erleben, sind neben der berufsorientierten Ausrichtung des Studiums weitere Maßnahmen für eine bessere Vorbereitung auf das Referendariat vonnöten (vgl. Terhart 2000, S.83). Diesbezüglich erweist sich als eine Variante der Vorbereitung das von Havers entwickelte Lehrertraining für Referendare als sinnvoll. Dabei handelt es sich um ein fünftägiges Kompaktseminar für angehende Referendare, das unmittelbar vor dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst stattfindet und insbesondere Inhalte thematisiert, die zu einer besseren Bewältigung dieser Ausbildungsphase verhelfen sollen. Im Zentrum stehen u.a. die Bewältigung von Disziplinstörungen, die Interaktion mit Kollegen, Eltern und Schülern sowie der Ausgleich zwischen Beruf und Freizeit. Um die Themen möglichst praxisnah zu vermitteln, werden verschiedenste Methoden angewandt, v.a. das Rollenspiel und Video-Feed-Back. Nachdem die Teilnehmenden bereits einige Jahre als Lehrkraft tätig waren, wurden sie zum

Lehrertraining befragt. Die Ergebnisse zeigen den Nutzen dieser Maßnahme: Die Lehrkräfte konnten sich selbst nach vier bis sechs Jahren an bestimmte Übungen erinnern und gaben an, einen Großteil des Erlernten in der Schulpraxis umzusetzen. Das Konzept des Lehrertrainings kommt bislang lediglich an einzelnen Universitäten zum Einsatz. Durch Begleitforschung und Evaluationen sollte die Wirksamkeit dieser Vorbereitungsmaßnahme belegt werden, um sie anschließend flächendeckend für künftige Referendare anzubieten (vgl. Havers 2006, S.82ff.).

Als wesentliche Forderung an die Zweite Ausbildungsphase ist zunächst die verstärkte Kooperation von Studienseminaren und Ausbildungsschulen zu nennen, damit Lernprozesse besser koordiniert werden (vgl. Terhart 2000, S.117). Außerdem gilt es, die schulischen Arbeitsbedingungen der Junglehrkräfte gezielt zu verbessern. Diesbezüglich haben die von Lorent (1992, S.24) herausgestellten Forderungen in Anbetracht der aktuellen Forschungsergebnisse auch gegenwärtig Bestand. So sollte sich das Referendariat stärker an den Problemen der Referendare orientieren, wie beispielsweise dem Umgang mit Disziplinschwierigkeiten, der gründlichen Vorbereitung auf Elternarbeit und der Klassenlehrerrolle sowie Verhaltensauffälligkeiten von Schülern. Damit die Zweite Ausbildungsphase zu einem gesteigerten Lern- und Kompetenzzuwachs verhilft, sind zudem vermehrte Unterstützungsangebote, die Reduktion des Leistungsdruckes und die Motivation der Referendare zu eigenen innovativen Unterrichtsideen unumgänglich (vgl. Dann et al. 1978, S.344; Ulich 1996, S.95). Hierbei spielen die Ausbilder eine zentrale Rolle:

„Mit Blick auf die Belastungssituation und vorliegende Qualitätsuntersuchungen gilt es von Seiten der Ausbilder individuell und konzeptionell kooperativ zu betreuen, Vertrauen aufzubauen und Selbstbewusstsein stärkend zu begleiten sowie empathisch aufzutreten“ (Böhner 2010, S.63).

Dabei ist eine Verbesserung der Rekrutierung und Ausbildung sowohl der Hauptseminar- und Fachleiter als auch der an der Schule beteiligten Ausbildungslehrer vonnöten (vgl. Terhart 2000, S.117f.; Terhart 2001, S.197). Hinzu kommt, dass das System der Notenvergabe überdacht werden sollte. Die Mentoren der Ausbildungsschulen beobachten den Referendar bei seiner täglichen Arbeit und erhalten daher einen weitaus besseren Überblick über dessen Fortschritte als die Fachleiter. Folglich könnten sie zu einem Teil mit in die Benotung einbezogen werden, wodurch neben den intensiv vorbereiteten Unterrichtsbesuchen auch die reguläre Arbeitsleistung Berücksichtigung fänden (vgl. Steltmann 1986, S.364).

Auch wenn erfahrene Lehrkräfte die Erste Phase der Lehrerbildung im Rückblick als weniger berufsqualifizierend bewerten als den Vorbereitungsdienst, muss betont werden, dass die primäre Aufgabe des Studiums „die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen [ist], nicht aber die Vermittlung von Berufsfertigkeit“ (Terhart 2009, S.431). Deshalb darf die bloße Ausweitung von Praxisphasen während des Studiums nicht die einzige Maßnahme zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung bleiben. Obgleich inzwischen zahlreiche neue Konzepte, wie außerschulische Praktika, Unterrichtssimulationen oder Kommunikationsstrukturen mit schulischem Personal, in der Lehrerbildung erarbeitet und erprobt wurden, bewerten Lehramtsstudierende die Theorie-Praxis-Verknüpfung schlechter als Studierende anderer Fächer. Daher sollte das Augenmerk auf der Qualität, statt auf der Quantität der Praxisphasen liegen (vgl. Rischke et al. 2013, S.3ff.). Die schulpraktischen Studien müssen zunächst systematischer mit der wissenschaftlichen Lehre verbunden werden (vgl. Schaefers 2002, S.70; Terhart 2001, S.205) – „[a]ndernfalls bleiben sie ein isoliertes Element im Studium“ (Terhart 2009, S.429). Während bereits an dem überwiegenden Teil der Hochschulen Begleitveranstaltungen, welche die Praktika vor- und nachbereiten, vorgesehen sind, existieren für manche Praxisphasen noch immer keine begleitenden Veranstaltungen (vgl. Rischke et al. 2013, S.6). Zusätzlich sollten die Praktika aber auch mit den anderen Studienelementen in Verbindung stehen, sodass den Studierenden „[d]ie Möglichkeiten einer wissenschaftlich-reflexiven Aufarbeitung der Praxiserfahrungen und deren intensive individuelle Begleitung“ (Rischke et al. 2013, S.13) angeboten wird. Durch diese Einbettung der Praktika in das Studium sowie eine gezielte Selbst- und Fremdrelexion eigens durchgeführter Unterrichtsbesuche während der Praxisphasen, können berufliche Kompetenzen von Beginn an angebahnt werden (vgl. Rischke et al. 2013, S.13). Auch durch die Zusammenarbeit mit dem Personal der Zweiten Ausbildungsphase ist eine Steigerung der Wirksamkeit der Praxisphasen denkbar (vgl. Terhart 2000, S.119). Nichtsdestotrotz sollten Praktika als eine Form der Herstellung des Praxisbezugs begriffen werden (vgl. Schaefers 2002, S.71). Schließlich eignen sich ebenso Erfahrungen an der Hochschule, beispielsweise in Form von Rollenspielen, Simulationen oder Beobachtungen. In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen zum Praxisbezug bislang nicht ausreichend empirisch belegt wurde, weshalb entsprechende Forschungsaktivitäten unverzichtbar sind (vgl. Rischke et al. 2013, S.8ff.).

Was die Erstausbildung der Lehrkräfte in ihrer Gesamtheit anbelangt, wird trotz der im Jahr 2004 eingeführten *Standards für die Lehrerbildung* eine verstärkte Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase gefordert, sodass die Lehrerbildung nicht als ein Nebeneinander verschiedener Phasen, sondern als ein Gesamtauftrag verstanden wird (vgl. Hericks 2006, S.22; Speck et al. 2007, S.17).

„Vorschläge für eine verstärkte Kooperation der Phasen, die in organisatorischer, curricularer und personeller Hinsicht denkbar wäre, heben demgegenüber die *Expertise* und die charakteristischen *Stärken* der einzelnen Phasen hervor. Diese gelte es in die jeweils anderen Phasen hinein zu transferieren und für deren curriculare Gestaltung nutzbar zu machen. Solche Stärken sind z.B. *Wissenschaftlichkeit* im Falle der Ersten Phase, *didaktisches und methodisches Know-how* im Falle der Zweiten und *reflektierte Praxiserfahrung* im Falle der Dritten Phase“ (Hericks 2006, S.22).

Neben den beiden Phasen der beruflichen Erstausbildung gilt es außerdem, die sich anschließende Berufseingangsphase anders zu gestalten. Die ausgebildeten Lehrkräfte erleben die ersten Berufsjahre zumeist als eine Zeit mit vielen Problemen und Schwierigkeiten, erhalten hierfür jedoch keinerlei Unterstützungsangebote (vgl. Schaefers 2002, S.78). Doch besonders diese Phase erachtet „die berufsbiographische Forschung als entscheidend für den beruflichen Kompetenzaufbau“ (Schaefers 2002, S.78). Deshalb ist es erforderlich, die Berufseingangsphase so zu gestalten, dass spezifische Unterstützungs- und Fortbildungsangebote sowie Plattformen zur Kommunikation angeboten werden. Im Zuge derer kann ein geordneter Kompetenzaufbau gewährleistet werden. Nicht zuletzt eröffnet sich für die jungen Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre Motivation und Innovation sinnvoll in die Schule einzubringen (vgl. Hericks 2006, S.26; Schaefers 2002, S.78; Terhart 2004a, S.50). Im Hinblick auf die weitere berufliche Laufbahn spielt die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle für die Professionalisierung. Da diese Maßnahme jedoch noch nicht im vollen Umfang ausgeschöpft wird, fordert Terhart:

„Das kontinuierliche, formelle und informelle, zentral und schulintern organisierte Weiterlernen im Beruf muss zu einem selbstverständlichen Element innerhalb der Berufskultur der Lehrerschaft werden; nicht zuletzt hieran bemisst sich der Grad, in dem der Lehrerberuf tatsächlich als ‚professionell‘ betrachtet werden kann“ (Terhart 2004a, S.51).

Obschon das deutsche Lehrerbildungssystem fortwährend in der Kritik steht, ist es durch seine hohe Qualität und Komplexität gekennzeichnet. Deshalb kann abschließend mit den Worten Terharts festgehalten werden, dass „Veränderungen in der Lehrerbildung [...] langsame, mühsame Prozesse [sind], weil es ein riesiges System mit

vielen beteiligten Institutionen ist. Aber das Problem ist erkannt, und immerhin kann man eine leichte Besserung beim Patienten feststellen“ (Schönrock 2014, S.19).

Da die vorliegende Arbeit den Fokus auf die individuellen Erfahrungen von Lehrkräften beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis legt, werden anschließend auf der Grundlage der Aufarbeitung des Forschungsstandes zentrale Erkenntnisse im Hinblick auf den Berufseinstieg von Lehrkräften präsentiert.

2.2 Stand der Forschung

Das folgende Kapitel dient der Explikation des empirischen Forschungsstandes. Hierbei werden sowohl Studien zum Berufseinstieg von Lehrkräften als auch zur Lehrerbiographieforschung insgesamt vorgestellt. Um geeignete Studien ausfindig zu machen, erfolgte zunächst eine systematische Literaturrecherche (vgl. Anhang 1). Hierbei wurde sowohl nach englisch- als auch deutschsprachigen Publikationen gesucht. Da die zugrunde liegende Thematik in der Lehrerbildungsforschung verortet ist, fand die Literaturrecherche in der Datenbank Fis-Bildung und der Literaturdatenbank berufliche Bildung sowie darüber hinaus in den Datenbanken OPAC, GVK Plus und Google Scholar statt. Ferner wurde mittels des Schneeballsystems weitere Literatur recherchiert.

Bei der Betrachtung der ausgewählten Forschungsliteratur ist auffällig, dass für jene Lehrkräfte, die im Fokus des Forschungsinteresses stehen, d.h. die Berufseinsteigenden, häufig der Begriff des Junglehrers gebraucht wird. Der Junglehrer wird zwar nicht explizit definiert, ist jedoch in Anbetracht des Kontexts, in dem diese Begrifflichkeit verwendet wird, dadurch gekennzeichnet, dass er zwischen einem und sieben Jahren nach dem Vorbereitungsdienst in seinem Beruf tätig ist (vgl. Conrad 2012, S.21; Dann et al. 1978, S.48; Flach et al. 1995, S.57; Winkelbauer et al. 2010, S.498). Um die in den einzelnen Studien befragten Personen zu beschreiben, wird dieser Arbeit das gleiche Begriffsverständnis zugrunde gelegt.

2.2.1 Sozialisationsorientierte Studien

Insbesondere in dem Zeitraum zwischen den 1960er und 1980er Jahren beschäftigte sich die Forschung zur Berufsbiographie von Lehrkräften schwerpunktmäßig mit dem Berufseinstieg sowie den daraus erwachsenden Anfangsschwierigkeiten junger Lehrer (vgl. Rothland/ Terhart 2010, S.796). In den sozialisationsorientierten Studien der 1960er und 1970er Jahre stand dabei v.a. die Erforschung des Einstellungswandels von Junglehrern, der aus Sozialisationswirkungen der Ausbildung hervorgeht, im Mittelpunkt

(vgl. Gämperle 2010, o.S.; Keller-Schneider 2010, S.25f.). Insbesondere die beiden Längsschnittstudien von Müller-Fohrbrodt et al. (1978) und Dann et al. (1978) lösten die Diskussion um den sogenannten „Praxisschock“ aus. Müller-Fohrbrodt stellte gemeinsam mit seiner Konstanzer Forschergruppe bei der Befragung von Lehramtsstudierenden vor Studienbeginn fest, dass sie pädagogisch konservative Erziehungseinstellungen mitbrachten. Diese wurden im weiteren Studienverlauf durch liberale Einstellungen ersetzt, wobei kurz nach dem Berufseinstieg wiederum die an der Schule vorherrschenden konservativen Ansichten übernommen wurden und demzufolge ein Anpassungsprozess an die vorliegenden Schulverhältnisse vorstättenging (vgl. Keller-Schneider 2010, S.26; Mitkova 2012, S.13; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.21). Bekannt geworden ist das Phänomen des Einstellungswandels durch das Bild der *Konstanzer Wanne*, „wird oft aber auf die zweite Wende verkürzt als Praxisschock gedeutet und damit verändert dargestellt“ (Keller-Schneider 2010, S.26). Die sozialisationsorientierten Studien offenbaren, dass sich der Übergang vom Studium in die Berufspraxis nicht durch eine gewissen Kontinuität auszeichnet, sondern von den Berufseinsteigenden als Bruch erlebt wird, was einerseits ein Hinterfragen des Nutzens des erlangten theoretischen Wissens aus der Ersten Phase der Lehrerbildung und andererseits den bereits erörterten Einstellungswandel zur Folge hat (vgl. Flach et al. 1995, S.148; Schaefers 2002, S.76).

Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.32) konstatieren, dass der „Praxisschock“ beim Berufseinstieg nicht auf ein einheitliches Phänomen hinweist, sondern in verschiedenartigen Erscheinungen auftritt. Deshalb stellen sie fünf Indizes auf, anhand derer ein „Praxisschock“ erkannt werden soll: Erstens nehmen die Junglehrer ihre psychischen Probleme, die sich aus der Konfrontation mit der Schulpraxis ergeben, wahr, indem sie ihr Belastungsempfinden und ihren Leidensdruck offenbaren. Die langfristige Folge können psychosomatische Erkrankungen sein. Zweitens kommt es durch den als belastend empfundenen Berufseinstieg zu Verhaltensänderungen, insbesondere im unterrichtlichen Kontext. Die Änderung von (Erziehungs-) Einstellungen stellt den dritten Hinweis auf das Vorliegen eines „Praxisschocks“ dar. Hiermit ist der bereits beschriebene Wandel von liberalen Erziehungseinstellungen hin zu konservativen Erziehungseinstellungen gemeint, der aus dem Anpassungsdruck in der Schulpraxis resultiert. Demnach verstärken sich Kontrolle, Bestrafung sowie disziplinierende Maßnahmen im Unterricht der Lehrkräfte (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S:21). Zu beachten ist in diesem Kontext, dass der soziale Druck nicht einzig vom

schulischen Personal, d.h. von den Kollegen und Vorgesetzten ausgeht, sondern ebenso von den Eltern (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.193). Sowohl Müller-Fohrbrodt et al. (1978) als auch Dann et al. (1978) betrachten diesen Einstellungswandel „als ein[en] besonders markante[n] Aspekt des komplexen Phänomens ‚Praxisschock‘“ (Dann et al. 1978, S.39), weshalb sich der Begriff ursprünglich „nur auf die Änderung von *Einstellungen*, d.h. von *Handlungsdispositionen*, durch unerwartete (negative) Anfangserfahrungen im Praxisfeld“ (Hericks 2006, S.37) bezog. Als viertes Kennzeichen spiegelt sich der „Praxisschock“ nach Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.32) in Persönlichkeitsveränderungen wider. Infolge des Einstellungswandels kommt es zu Veränderungen im emotionalen Bereich, wobei v.a. die berufliche Selbstsicherheit beeinträchtigt sein kann. Den fünften Index bezeichnen die Forschenden als „Aus-dem-Felde-Gehen“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.32). Hiermit ist nicht nur der frühe Austritt aus dem Lehrerberuf im Falle eines erneuten Studiums oder Berufswechsels gemeint, sondern ebenso das Ausscheiden aus dem Beruf aufgrund eines Burnouts. Im schlimmsten Fall können die psychischen und physischen Erschöpfungszustände in einem Suizid enden (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.32; Winkelbauer 2010, S.492). Aus den aufgestellten Indizes, die auf das Vorliegen eines „Praxisschocks“ hinweisen sollen, ergibt sich die Frage nach möglichen Ursachen. Sowohl Müller-Fohrbrodt et al. (1978) als auch Dann et al. (1978) gehen in ihren Studien diesen Ursachen für das Auftreten eines „Praxisschocks“ nach. Dabei differenzieren Dann et al. (1978, S.335ff.) zwischen Bedingungen der früheren Sozialisation, hochschulischen und schulischen Bedingungen. Die Autoren konstatieren, dass bereits vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums bestimmte Sozialisationseffekte für das spätere Auftreten eines „Praxisschocks“ förderlich sein können. Als eine der wichtigsten Voraussetzungen, die über die Anfälligkeit des Junglehrers gegenüber eines „Praxisschocks“ entscheiden, werden die Persönlichkeitsmerkmale erachtet. Dabei spielen u.a. der weltanschauliche Konservatismus sowie der Grad an Selbstsicherheit eine Rolle (vgl. Dann et al. 1978, S.340f.; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.104): „Je depressiver, gehemmter und introvertierter ein junger Lehrer ist, desto leichter gibt er unter dem allgemeinen Anpassungsdruck seine innovativen Einstellungen auf“ (Dann et al. 1978, S.341). Darüber hinaus zählen zu den Bedingungen der früheren Sozialisation unangemessene Berufswahlmotive. Demnach erscheinen eine größere Rollendistanz sowie eine gründliche Reflexion während des Entscheidungsprozesses förderlich, um Enttäuschung

und Verzweiflung beim Eintritt in das Berufsleben zu vermeiden (vgl. Dann et al. 1978, S.340; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.102).

Ferner werden als Auslöser für den Einstellungswandel sowie das Schockerlebnis beim Berufseinstieg hochschulische Bedingungen verantwortlich gemacht. Demnach werden die unangemessenen Berufswahlmotive im Studium nicht revidiert. Erschwerend kommt hinzu, dass den Lehramtsstudierenden keine korrekten Erwartungshaltungen und Vorstellungen bezüglich der Lehrerrolle vermittelt werden. Darüber hinaus fühlen sich die Absolventen ungenügend auf die Praxis vorbereitet, u.a. weil der Anbahnung sozialer Kompetenzen während des Studiums nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Dann et al. 1978, S.47; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.128). Diesbezüglich weisen Dann et al. (1978, S.338) auf eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung hin, damit die universitäre Phase dem „Praxisschock“ besser entgegenwirken kann.

Unter der dritten Kategorie fassen Dann et al. (1978) Ursachen zusammen, die sich auf die Zweite Ausbildungsphase beziehen und somit zeitgleich mit der Entwicklung eines „Praxisschocks“ einhergehen. Dies betrifft drei Bereiche: die Schulsituation, die Ausbildungsbedingungen an Schule und Studienseminar sowie die allgemeinen Lebensumstände der Berufseinsteigenden. Mit Blick auf die allgemeine Schulsituation werden für das Schockerlebnis die Reglementierung, unvorteilhafte Rahmenbedingungen (z.B. zu große Klassen, mangelhafte materielle und personale Ausstattung) sowie hierarchische und bürokratische Strukturen des Schulsystems verantwortlich gemacht. Insbesondere der (Anpassungs-) Druck durch Kollegen, Vorgesetzte, Eltern und Schüler stellt insofern eine wichtige Ursache dar, als aus diesem der beschriebene Einstellungswandel der Junglehrkräfte resultiert, den die Autoren als das Hauptmerkmal des „Praxisschocks“ erachten (vgl. Dann et al. 1978, S.47f.; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.163ff.).

Weitere Ursachen stammen aus den Ausbildungsbedingungen an Schule und Studienseminar. Der Junglehrer ist ohnehin unsicher in seiner neuen Rolle als Lehrkraft (vgl. Dann et al. 1978, S.48). Hinzu tritt, dass „mangelnde Kompetenz und Routine sowie Unterricht in Fächern und Stufenschwerpunkten, für die er nicht ausgebildet sei, [...] zu extrem starker Arbeitsbelastung [führten]“ (Dann et al. 1978, S.48). Sowohl die Mentoren der Ausbildungsschulen als auch die Ausbilder der Studienseminare sollten zur Entlastung der Anfangsprobleme beitragen, können eine adäquate Betreuung aufgrund der fehlenden Zeit jedoch meist nicht gewährleisten. Außerdem werden die

Probleme und Schwierigkeiten nur selten durch die Junglehrer angesprochen, da den Auszubildenden der Studienseminare vorrangig die Beurteilungsfunktion anstelle der beratenden Instanz zukommt. Bezüglich der Beurteilung empfinden viele Lehramtsanwärter die Kritik der Ausbilder nicht als Chance zur Verbesserung, sondern fühlen sich dadurch eingeengt und zur Anpassung gezwungen (vgl. Dann et al. 1978, S.49; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.26). „Angst, Leistungsdruck und die Orientierung auf die Zweite Prüfung erzeugen die Tendenz zur Anpassung und letztlich nur mehr den Wunsch ‚durchzukommen‘“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.26).

Neben diesen schulischen Bedingungen ist außerdem die allgemeine Situation der Berufseinsteigenden anzuführen. Nach dem Studium kommt es zur Änderung der Lebensbedingungen, wie z.B. ein Wohnortwechsel, der den Verlust der bisherigen Bezugsgruppe einschließt, die Veränderung des Familienstandes und/ oder die Beschränkung der Freizeit auf ein Minimum aufgrund des hohen Arbeitspensums (vgl. Dann et al. 1978, S.49; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.149).

Resümierend werden hinsichtlich der Ursachen eines „Praxisschocks“ komplexe Zusammenhänge ersichtlich. Es handelt sich demnach um ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren, wobei v.a. die bisherige Sozialisation der Junglehrer unterschätzt wurde. Nichtsdestotrotz scheinen die Probleme auf unterrichtlicher Ebene die entscheidende Ursache für die Herausbildung eines „Praxisschocks“ darzustellen. Denn obwohl die Lehramtsanwärter über Normvorstellungen verfügen, die ihrer Meinung nach guten Unterricht kennzeichnen, fehlen ihnen die praktischen Kompetenzen für die Realisierung in der Berufspraxis (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.193).

Drei Jahre nach der ersten Studie führten Dann et al. (1981) eine Follow-up Untersuchung durch, bei der die gleiche Kohorte mit Blick auf die Auswirkungen des „Praxisschocks“ auf das weitere Berufsleben befragt wurde. Während die Lehrer die Anfängerprobleme nach ca. drei Jahren Berufserfahrung zwar überwunden hatten, zeigte sich hingegen, dass der Prozess der Einstellungsänderung noch immer anhielt. Die Lehrkräfte waren hinsichtlich ihrer Weltanschauung sowie der erzieherischen und schulischen Einstellungen durchschnittlich noch konservativer als nach einem Jahr Berufspraxis. Dies legt offen, dass die Lehrkräfte, wenn sie erstmal mit der Berufspraxis vertraut sind, ihre während des Studiums aufgebauten innovativen Einstellungen nicht wiederaufleben lassen (vgl. Dann et al. 1981, S.251ff.).

„Der Prozeß [sic] [der Einstellungsänderung] kann also nicht als reines Problem des Berufsanfängers angesehen werden, der sich nach einer Phase der beruflichen Konsolidierung wieder zurückbildet, sondern er ist eher als grundlegender und nachhaltiger Effekt der Auseinandersetzung mit der beruflichen Umwelt zu betrachten“ (Dann et al. 1981, S.258f.).

Die Erkenntnisse der Studien aus den 1960er und 1970er Jahren sind jedoch auch skeptisch zu betrachten. Sie zeigen, dass in dieser Zeit „der pädagogische Kontext stark mit dem Referenzrahmen des Konservatismus konnotiert und kaum von der Begrifflichkeit einer Entwicklung von Professionalität geprägt war“ (Keller-Schneider 2010, S.27). Studien, welche die Berufsbiographie fokussieren, betonen demgegenüber die Eigenaktivität der Junglehrkräfte in der Phase des Berufseinstiegs, wodurch sie eine positive Entwicklung fördern (vgl. Hericks 2006, S.37). So bewertet Hänsel (1985) in ihrer Reinterpretation der Konstanzer Studie den Einstellungswandel insofern deutlich positiver, als dieser „auf einen fruchtbaren Lernprozeß [sic] hin[deutet], in dem im Studium gelernte illusionäre Vorstellungen aufgegeben und durch realitätsgerechte ersetzt werden“ (Hänsel 1985, S.643). Ebenso betrachten Kolbe/ Combe (2008) den Einstellungswandel als „Ausdruck einer notwendigen Phase des Aufbaus neuer Ressourcen“ (Kolbe/ Combe 2008, S.890).

Es sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Konstanzer Studie die Berufseinstiegsphase von vor ca. 40 Jahren in den Blick nimmt und sich daher nicht zwangsläufig auf die aktuelle Berufsrealität übertragen lässt. Allerdings ist aufgrund der Zitate von Hänsel (1985) sowie Kolbe/ Combe (2008) anzunehmen, dass der Einstellungswandel eine wesentliche Phase in der Kompetenzentwicklung von Junglehrern darstellt (vgl. Mitkova 2012, S.14f.).

Der Begriff des „Praxischocks“ umfasst inzwischen nicht nur das ursprüngliche Verständnis vom Einstellungs- und Verhaltenswandel als Reaktion auf die erfahrenen Diskrepanzen, sondern bezieht auch die infolge der praxisfernen Ausbildung als problematisch empfundene berufliche Anfangssituation ein, die mit dem Gefühl der Überlastung einhergeht (vgl. Hericks 2006, S.37). Insgesamt ist aber zu beachten, dass der Berufseinstieg von Junglehrern sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Das Ausmaß der Probleme und Belastungen bzw. des Schockerlebnisses steht in Abhängigkeit zu den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen sowie den Gegebenheiten der Ausbildungsschulen (vgl. Winkelbauer et al. 2010, S.493). Deshalb erscheint „der recht plakative Begriff Praxischock [...] vielen für die Herausforderungen beim

Einstieg als unscharf, übertrieben oder gar überhaupt nicht zutreffend“ (Winkelbauer et al. 2010, S.493).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung sind außerdem die Ergebnisse von Flach et al. (1995) interessant. In ihrer Meta-Analyse beschäftigten sich die Forscher ebenfalls mit den Ursachen des „Praxisschocks“. Dabei fanden sie u.a. heraus, dass die Lehramtsabsolventen der ehemaligen DDR den Berufseinstieg nicht in vergleichbarer Weise erlebten: Im Gegensatz zu den westdeutschen Lehramtsabsolventen war der „Praxisschock“ und der damit verbundene Einstellungswandel weniger ausgeprägt. Dies weist darauf hin, dass die einphasige Lehrerbildung der DDR deutlich praxisbezogener und stärker am Berufsfeld orientiert war.

2.2.2 Problemfelder und Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg

Die folgenden ausgewählten Studien widmen sich den mit dem Berufseinstieg einhergehenden Anfangsschwierigkeiten von Junglehrkräften. Demgemäß werden nicht die Handlung sowie die damit verbundene Einstellung der individuellen Lehrkraft fokussiert, sondern spezifische Merkmale und Facetten der Berufsanforderungen, die aus dem Berufseinstieg resultieren (vgl. Keller-Schneider 2010, S.28).

Der niederländische Forscher Veenman (1984) untersuchte in seiner Meta-Analyse 83, ab 1960 durchgeführte, überwiegend fragebogenbasierte empirische Studien aus den USA, Kanada, Australien und Westeuropa, welche die Berufsanfängsprobleme von Lehrkräften der Primarstufe ergründen. Aus diesen Studien extrahierte der Autor eine nach Häufigkeit der Nennung geordnete Liste mit 24 Anfangsschwierigkeiten von Junglehrkräften der Primarstufe.

Rund zehn Jahre nach dieser Meta-Analyse gingen Terhart et al. (1994) im Rahmen einer quantitativen Querschnittstudie, die sich auf die Berufsbiographie von Lehrpersonen konzentrierte, ebenso der Frage nach Anfangsschwierigkeiten auf den Grund. Untersucht wurden über 500 niedersächsische Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe aus drei Altersgruppen. Die Forscher gaben den Probanden zwölf, z.T. aus der Studie von Veenman (1984) entnommene Anfangsschwierigkeiten vor und ließen diese hinsichtlich der Frage, mit welchen Schwierigkeiten die Lehrkräfte am Anfang zu kämpfen hatten, auf einer Skala von eins (traf völlig zu) bis fünf (traf überhaupt nicht zu) bewerten. Daraus ergab sich ebenfalls eine Rangliste mit Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Veenman (1984) und Terhart et al. (1994) werden in Tabelle 2 vergleichend aufgeführt.

Tabelle 2: Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften beim Berufseinstieg nach Veenman (1984) und Terhart et al. (1994) (vgl. Hericks 2006, S.39)

Rangplatz	Veenman (1984)	Terhart et al. (1994)
1	Klassenführung/ -disziplin	Zwang zur Schülerbeurteilung
2	Motivierung der Schüler	Unzureichende Ausstattung an Materialien und Hilfsmitteln
3	Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern	Fülle der organisatorischen Aufgaben
4	Einschätzen und Bewerten der Schülerarbeiten	Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler
5	Beziehungen zu den Eltern	Desinteresse der Schüler
6	Arbeitsorganisation im Unterricht	Disziplinprobleme im Unterricht
7	Unzureichende Ausstattung an Materialien und Hilfsmitteln	Fachfremder Unterrichtseinsatz
8	Umgang mit Problemen einzelner Schüler	Druck durch Vorgesetzte
9	Ungenügende Vorbereitungszeit	Mangelndes Fachwissen
10	Beziehungen zu den Kollegen	Anforderungen der Eltern
11	Vorbereitung von Lektionen und Schultagen	Beziehungen zu den Kollegen
12	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden	Persönliche Probleme der Schüler

Die beiden Studien unterscheiden sich mit Blick auf die zugrunde liegende Datenbasis insofern, als Veenman (1984) ausschließlich Berufseinsteigende befragt, wohingegen es sich bei Terhart et al. (1994) um eine reflektierende Rückschau von erfahrenen Lehrkräften handelt. Wie Tabelle 2 zeigt, bestehen Unterschiede in der Rangfolge. Der Vergleich offenbart demnach, dass die Anfangsschwierigkeiten reflektierend aus der Retrospektive als nicht so belastend empfunden werden wie im Berufseinstieg (vgl. Hericks 2006, S.38). Diese Annahme lässt sich dadurch bestätigen, dass die älteren Lehrkräfte von Terhart et al. (1994) ihre beruflichen Anfangsschwierigkeiten rückblickend als weniger gravierend einschätzten als die Junglehrkräfte. Ferner wurde über alle Alterskohorten hinweg im Durchschnitt keine der Anfangsschwierigkeiten als tendenziell zutreffend markiert, d.h. als wirklich gravierend eingestuft (vgl. Keller-

Schneider 2014, S.388; Terhart et al. 1994, S.72). Aus diesen Ergebnissen schließen die Autoren:

„In der nachträglichen Sicht auf den Berufseinstieg scheint es also so zu sein, daß [sic] es den Praxisschock vielleicht gar nicht gegeben hat oder aber dort, wo er doch vorhanden war, eben nur eine kurze Episode geblieben ist. Die Turbulenzen des Beginns werden im Lichte der eigenen Berufserfahrung als nicht mehr so gravierend bzw. belastend eingeschätzt“ (Terhart et al. 1994, S.72).

Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung relativieren demnach ihre Anfangsschwierigkeiten. Diese Erkenntnis wird auch für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung als Grundlage dienen (vgl. Kapitel 2.3).

Im Rahmen dieser Arbeit ist außerdem von Interesse, dass Veenman (1986) eine Abhängigkeit des subjektiven Erlebens beruflicher Situationen von den persönlichen Eigenschaften der Lehrkräfte konstatiert. So kommen einige von ihm ausgewertete Studien zu der Erkenntnis, dass Lehrkräfte, die depressiver, wenig kommunikativ und introvertiert sind, ihre Haltungen stärker in Richtung des Konservatismus ändern als jene, die diese Eigenschaften nicht innehaben.

Im Hinblick auf die Ranglisten ist zusammenfassend festzustellen, dass in beiden Studien jene Anforderungen, die im unmittelbaren Kontakt zu den Schülern stehen, vornehmlich die oberen Plätze einnehmen. Vordergründig scheint es also erforderlich, den Berufseinsteigenden spezifische Unterstützungsangebote bezüglich dieser Aspekte anzubieten. Wenn jedoch die These, dass erfahrene Lehrkräfte ihre Anfangsschwierigkeiten nach mehreren Jahren abmildern, zutrifft, stellt sich die Frage, ob diese Unterstützungsmaßnahmen überhaupt notwendig sind (vgl. Hericks 2006, S.40). Überdies können durch die fragebogenbasierten Studien nicht alle Anfangsschwierigkeiten erfasst werden, sondern nur jene, die in Form der vorgegebenen Items benannt werden. Doch muss die Außensicht der Forschenden nicht immer mit der Innensicht der Befragten übereinstimmen. Folglich ist davon auszugehen, dass offenere Erhebungsformen tiefere Einblicke in die Erfahrungen und Anforderungen beim Berufseinstieg von Junglehrkräften bieten, indem die Befragten die Freiheit erhalten, bisher unbekannte Anfangsschwierigkeiten zu offenbaren (vgl. Hericks 2006, S.40; Schaefers 2002, S.82).

Weitere Studien versuchen ebenfalls, die Problemfelder und Anfangsschwierigkeiten von Junglehrkräften aufzudecken sowie Leerstellen in der Lehrerbildung zu eruieren. Die Ergebnisse stimmen dahingehend überein, dass dem Vorbereitungsdienst eine bessere Beurteilung zu Teil wird als der universitären Lehrerbildung (vgl. Steltmann

1986, S.356; Ulich 1996, S.88). Den Lehramtsabsolventen mangelt es insbesondere an der Förderung sozialer Kompetenzen, da Probleme in den Bereichen Eltern-, Team- und Projektarbeit, die Rolle als Klassenlehrer sowie beim Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern in der Überzahl sind (vgl. Lorent 1992, S.23; Ulich 1996, S.82). Zudem stellt der Prüfungsdruck während des Referendariats ein zentrales Problem dar. Diesbezüglich ist interessant, dass Frauen stärker als Männer unter diesem Druck leiden und auch am Vorbereitungsdienst negativere Kritik üben, wobei insbesondere die Reglementierung durch die überwiegend männlichen Ausbilder beanstandet wird (vgl. Ulich 1996, S.88f.). Ulich (1996) stellt hierbei in seiner Meta-Analyse fest:

„An Referendarinnen werden von den Ausbildern *paradoxe Verhaltensanforderungen* gestellt, die einen Widerspruch zwischen Frauen- und Lehrerrolle implizieren; einerseits wird ihnen oft ein Mangel an Sachlichkeit und Objektivität vorgehalten, andererseits erwarten die Ausbilder von ihnen ein ‚weibliches‘, also ein gefühls- und beziehungsorientiertes Verhalten. Beidem gleichzeitig können die Referendarinnen nicht entsprechen“ (Ulich 1996, S.89).

Dieser Erwartungskonflikt kann nach Ulich (1996, S.89) ein Grund dafür sein, dass Frauen den Berufseinstieg negativer erleben als Männer. Bei den Lehrerinnen kommt ein Belastungssyndrom zum Vorschein, das sich durch unzureichendes Selbstbewusstsein, Angst vor Verantwortung und Verunsicherung über die eigenen Fähigkeiten auszeichnet. Die Lehramtsanwärterinnen machen häufig eine schwierige Entwicklung durch, bis ihnen die Autorität als Lehrerin zugestanden wird, was damit einhergeht, dass sie sich von den Schülern distanzieren müssen. Bei den männlichen Lehrkräften ist dies nur selten anzutreffen, allerdings auch deshalb, weil diese ihre Probleme kaum zugeben.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die ausgewählten Studien ähnliche Belastungen, Anfangsschwierigkeiten und Problemfelder aufgedeckt haben. Meist stehen schülerbezogene Anforderungen, Elternarbeit sowie Klassenführung im Fokus der Studien, wohingegen der Umgang mit der Rollenfindung und den eigenen Ressourcen nur selten erfasst wird. Diesbezüglich ist zu bedenken, dass die genannten Anforderungen stets in Abhängigkeit zu der formulierten Fragestellung stehen und den Befragten durch vorgegebene Items bewusst gemacht werden (vgl. Keller-Schneider 2010, S.36). Was die angeführten Studien jedoch nicht berücksichtigen, „ist die Frage, ob die genannten Problemfelder von der Berufsphase oder von der Person und ihren Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, und ob diese Schwierigkeiten berufs- oder berufseinstiegspezifisch sind“ (Keller-Schneider 2008, S.28).

2.2.3 Berufsbiographisch orientierte Studien

Berufsbiographische Forschungsansätze, die parallel mit der Sozialisationsforschung einsetzen, stellen die persönlichen und subjektiven Aspekte der Lehrkraft ins Zentrum. Bei dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte keinem passiven Anpassungsprozess unterliegen, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Anforderungen und Aufgaben der Berufsbiographie stehen (vgl. Hericks 2006, S.40; Keller-Schneider 2010, S.36f.; Lipowsky 2003, S.53). Für die vorliegende Untersuchung sind dabei zwei Studien von Interesse, die jeweils kurz angerissen werden.

Fuller/ Brown (1975) konstruierten auf der Grundlage einer Analyse von 300 Lehrerstudien ein Stufenmodell, das die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in drei Phasen wiedergibt. Dabei ist die erste Entwicklungsstufe von besonderem Interesse, da der Berufseinstieg der Lehrkräfte in den Kontext der Berufsbiographie gestellt wird. Diese Stufe wird als „survival stage“ bezeichnet, d.h. der Berufsanfänger stellt selbst noch das größte Problem dar. Er versucht lediglich, im Klassenzimmer sowie in seiner neuen Rolle als Lehrperson zu überleben. Demnach wird der Berufseinstieg im Sinne des „Praxisschocks“ als negative Erfahrung betrachtet. In der zweiten Entwicklungsstufe, der „mastery stage“, steht die Beherrschung der Unterrichtssituation im Vordergrund, die Lehrkraft konzentriert sich also überwiegend auf das Unterrichtsgeschehen. Erst auf der dritten Stufe, der „routine stage“, kann sie sich voll und ganz den Schülern widmen, da nun eine Routine in den Unterrichtshandlungen vorliegt. Die Phasen gliedern sich dabei entsprechend der Berufsjahre. Bei diesem Stufenkonzept handelt es sich jedoch um ein idealtypisches Modell. Es beschreibt daher nicht die durchschnittliche, reale Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Darüber hinaus ist zu kritisieren, dass die verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten unberücksichtigt bleiben und lediglich die Kompetenz des Unterrichtens fokussiert wird (vgl. Hericks 2006, S.41).

In der zweiten Studie brachte Lipowsky (2003) durch die Befragung von baden-württembergischen Lehramtsabsolventen zu zwei Erhebungszeitpunkten vier Lehrertypen hervor, die sich in verschiedenen Ausprägungen bezüglich Kompetenzzuwachs, Selbstbewusstsein, Belastungswahrnehmung, Extraversion sowie (außer-) beruflicher Orientierung unterscheiden. Er differenziert zwischen erstens selbstbewussten und optimistischen Protagonisten, zweitens aufgeschlossenen Mitspielern, drittens gefährdeten und zurückhaltenden Mitspielern und viertens

belasteten und stillen Komparsen. Anhand dieser Typen legt Lipowsky (2003) u.a. dar, dass Optimismus und Selbstsicherheit als überaus entlastend hinsichtlich des Umgangs mit anfänglichen beruflichen Herausforderungen betrachtet werden können. Demnach sind insbesondere die Persönlichkeitsmerkmale für einen erfolgreichen Berufseinstieg wesentlich.

2.2.4 Aktuelle Forschungsergebnisse und Zusammenfassung

Obschon die Studien zur Berufseinstiegsphase überwiegend aus den 1970er bis 1990er Jahren stammen, verdeutlicht eine aktuellere Untersuchung aus dem Jahr 2012 die Relevanz der Thematik. Dabei wird erneut bestätigt, dass v.a. die jungen Lehrkräfte über eine ungenügende Vorbereitung des Lehramtsstudiums auf die Berufspraxis klagen: 62% der Junglehrer bewerten die Ausbildung insgesamt als nicht ausreichend. Die Befragten bringen in ihrer Kritik die gleichen Aspekte hervor, wie die Ergebnisse der älteren Studien bereits zeigen: In der universitären Ausbildungsphase mangelt es an der Vermittlung sozialer Kompetenzen, wie dem Umgang mit Schülern und Eltern. Die aktuellen Ergebnisse stimmen auch dahingehend überein, dass erfahrene Lehrkräfte in der Rückschau ihre Schwierigkeiten beim Berufseinstieg schmälern. Alarmierend ist, dass jeder fünfte Berufseinsteiger den Eintritt in den Lehrerberuf regelrecht als „Praxisschock“ empfindet. Diesbezüglich liegt eine Übereinstimmung der Lehrkräfte über alle Schulgattungen hinweg vor. Obschon zahlreiche Neuerungen in der deutschen Lehrerbildung zur Bewältigung hinsichtlich des Problems von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit implementiert wurden, sind die seit vielen Jahren bestehenden Probleme der Lehrerbildung angesichts der aktuellen Studienergebnisse noch immer nicht überwunden. Nichtsdestotrotz legt die Studie auch offen, dass trotz zunehmender Belastung bei 70% der Lehrkräfte die Freude am Beruf überwiegt (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung Deutschland 2012, S.6ff.).

Um einen Überblick über die diskutierten Studien zu erhalten, ist die Tabelle in Anhang 2 zu berücksichtigen. In Anlehnung an Herricks (2006, S.54) sind die angeführten Studien entsprechend der Erscheinungsjahre in chronologischer Reihenfolge aufgelistet und nach den Kriterien Methodisches Vorgehen, Fokus der Studie sowie Resultate charakterisiert. In Anbetracht des dargelegten Forschungsstandes stellt der Berufseinstieg von Lehrkräften ohne Zweifel „eine entscheidende lebensgeschichtliche und berufsbiographische Zäsur dar“ (Terhart et al. 1994, S.70). Aufgrund mangelnder aktueller Forschungsarbeiten beziehen sich die hier dargelegten Erkenntnisse

insbesondere auf ältere Studien der 1970er bis 1990er Jahre. Diese stellen vermehrt die Ursachen eines „Praxischocks“ in den Mittelpunkt. Da jedoch in der Zwischenzeit einige Reformen in der Lehrerbildung vorgenommen wurden, die sich auf den Berufseinstieg auswirken können, gilt es, aktuelle Entwicklungen und Tendenzen erfahrbar zu machen und die Art und Weise, also das „Wie“, des Erlebens der Berufseinstiegsphase zu erforschen. Diesbezüglich ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit nicht per se angenommen wird, der Berufseinstieg stelle eine enorm belastende Phase dar. Vielmehr wird die Annahme von Gämperle vertreten, dass bei Junglehrkräften „berufphasenspezifische Beanspruchungs- und Bewältigungsmuster ausgemacht werden können“ (Gämperle 2010, o.S.).

Obschon die vorhandenen Studien bestimmte Problembereiche des Berufseinstiegs, wie den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen, Binnendifferenzierung, Unterrichtsplanung und -analyse, die Rolle als Klassenlehrer sowie organisatorische und administrative Aspekte, identifizieren, erweist sich die Forschungslage als unzureichend. Bisher handelt es sich überwiegend um quantitative Forschungsansätze mit vorgegebenen Items, weshalb nicht angenommen werden kann, dass alle bestehenden Anfangsschwierigkeiten erfasst wurden (vgl. Schaefers 2002, S.82). „Wünschenswert sind tiefergehende Einblicke in objektive Belastungen, subjektives Belastungserleben sowie Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien“ (Schaefers 2002, S.77). Die Erkenntnisse von Ulich (1996), Frauen würden im Vorbereitungsdienst deutlich schlechtere Erfahrungen sammeln als Männer und stärker unter dem andauernden Prüfungsdruck leiden, deuten außerdem „auf die Notwendigkeit eines geschlechterdifferenzierenden Zugangs“ (Schaefers 2002, S.77) hin. Wie bereits erläutert, versprechen daher qualitative Forschungsmethoden einen tieferen Einblick in die Erfahrungen von Lehrkräften mit dem Berufseinstieg, indem die Befragten ihre Erlebnisse frei äußern können und so bisher unbekannte Anfangsschwierigkeiten offenbaren (vgl. Hericks 2006, S.40; Schaefers 2002, S.82). In diesem Zusammenhang konstatiert Schaefers:

„Die Ergebnisse der kaum vorhandenen qualitativen Studien [...] belegen das Potential von qualitativen Forschungsansätzen in diesem Bereich und vermitteln zum Teil *erschreckende Einsichten* in eine Lehrerausbildungsphase, die sich als hochsozialisationsrelevant erweist [...] und deren Belastungs- und Konformitätsdruck Anpassungsmechanismen [...] und zum Teil gravierende Persönlichkeitseinschränkungen [...] zur Folge haben“ (Schaefers 2002, S.77).

Erst wenn eine umfangreiche, empirisch gesicherte Bestandsaufnahme über die Realität der Lehrerbildung, d.h. über das System und dessen Wirksamkeit, vorliegt, können fundierte Entscheidungen über Reformen der Lehrerbildung getroffen werden (vgl. Schaefers 2002, S.65; Terhart 2002, S.48; Terhart 2009, S.433).

2.3 Erkenntnisleitende Fragestellungen der Arbeit

Den Gegenstandsbereich dieser Studie stellt die Berufseinstiegsphase bei Lehrkräften unter dem Blickwinkel des Erlebens der beruflichen Anforderungen dar. Das Interesse liegt demnach auf den subjektiven Erfahrungen der Lehrpersonen in den ersten Monaten der Berufsausübung. Dabei wird ein Vergleich zwischen den Erfahrungen von Junglehrkräften mit denen von erfahreneren Lehrkräften angestellt. Ausgangsüberlegung ist hierbei, dass die Erfahrungen mit zunehmendem Alter als immer weniger belastend eingeschätzt werden (vgl. Terhart et al. 1994, S.72).

Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet demnach: Wie wird der Berufseinstieg einerseits von Junglehrkräften und andererseits von beruflich erfahreneren Lehrkräften infolge der Konfrontation mit unterrichtlicher Praxis und schulischer Realität erlebt?⁴

Die Frage nach dem „Wie“ birgt eine Reihe von Teilfragen, die zu konkretisieren sind:

- Welche Krisen erfahren Lehrkräfte beim Berufseinstieg?
- Welche Faktoren können für einen eventuellen „Praxisschock“ ursächlich sein?
- Wie bewerten erfahrene Lehrkräfte ihre Berufseinstiegsprobleme, wenn man sie im Nachhinein um Kommentierung bittet?
- Inwiefern bestehen Unterschiede zwischen Junglehrerinnen und erfahrenen Lehrerinnen hinsichtlich der Darstellung ihrer Erlebnisse mit dem Berufseinstieg?
- Inwiefern sind Entwicklungen und Veränderungen aufgrund von schulpolitischen Reformen beobachtbar?

Das Ziel der Studie besteht darin, ein differenziertes Bild der Erfahrungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte in Deutschland zu entwickeln. Die Absicht ist es, durch den Vergleich der verschiedenen Erfahrungswelten den Ansatz einer Typologie zu

⁴ Vor dem Hintergrund des zirkulären Forschungsprozesses bezieht sich die Fragestellung ausschließlich auf weibliche Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3.2).

konstruieren, der Aufschluss über die Verarbeitung der Berufseinstiegsphase gibt und als Basis für weitere Forschungsvorhaben dient. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Lehrkräfte ihre Erlebnisse mit dem Berufseinstieg aus der Retrospektive schildern, weshalb das Phänomen der „retrospektiven Glättung“ der Biographie durch den Interviewten zu berücksichtigen ist:

„Die Befragten sind nicht Experten im strengeren Sinne von wahrheitsgetreuen Auskunftgebern. Biographien werden retrospektiv geglättet, weniger um sich dem Interviewer gegenüber ins rechte Licht zu rücken, vielmehr, um dem gegenwärtigen Stand des eigenen Erfahrungs- und Lernprozesses Gewicht zu verleihen, bzw. die eigene Vergangenheit umzudeuten, um die Gegenwart lebbar zu machen“ (Witzel 1996, S.51).

Bei den Lehrkräften, insbesondere den erfahreneren, liegen bereits einige Berufsjahre zwischen dem beruflichen Einstieg und dem Befragungszeitpunkt. Folglich befindet sich eine Erfahrungsspanne zwischen dem tatsächlich Erlebten und dem gegenwärtig Erzählten: „Das gelebte Ich ist kaum je identisch mit dem ‚erschriebenen Ich‘, vielmehr ist letzteres ein *Konstrukt*“ (Billmann-Mahecha 1996, S.117). Daher bleibt in dieser Studie eine Erfassung der tatsächlichen Erlebnisse der Berufseinstiegsphase verwehrt. Vielmehr werden die gegenwärtige Sichtweise auf diese Erlebnisse sowie die Haltung zu ihnen zusammengetragen. Durch den Glättungseffekt fügt sich der biographische Werdegang zu einem Gesamtbild, weshalb in den Interviews nicht mit denselben Emotionen zu rechnen ist, die in der tatsächlichen Situation auftraten. Deshalb ist dieses Phänomen bei der Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten zu berücksichtigen.

Die theoretische Rahmung sowie die Forschungserkenntnisse verdeutlichen die Relevanz der Thematik. Den Berufseinstieg in das Zentrum des Forschungsvorhabens zu rücken, begründet sich aus der Bedeutung dieser Phase für die Berufsbiographie von Lehrkräften. Die im Berufseingang gesammelten Erfahrungen wirken sich häufig nachhaltig auf die individuellen Einstellungen, Handlungsweisen und Auffassungen hinsichtlich der eigenen Lehrerpersönlichkeit und des Unterrichtens aus. Außerdem soll aus dem gewonnenen Datenmaterial die Erkenntnis gezogen werden, dass der Eintritt in das Berufsleben neben einer großen Herausforderung auch als Chance für die Berufseinsteiger zu sehen ist (vgl. Lamy 2015, S.19):

„Chance, weil zum Beispiel durch eine gezielte Begleitung oder das Schaffen von günstigen Arbeitsbedingungen den neuen Lehrern geholfen werden kann, einen persönlichen, qualitativ hochwertigen Unterricht zu entwickeln und die eigene professionelle Entwicklung vom ersten Tag an gezielt zu gestalten. Idealvorstellungen können überdacht und den Realitäten angepasst werden. Doch es bedeutet auch eine

Herausforderung, weil der Eintritt in den Lehrberuf auch mit einigen Problemen und zu überwindenden Krisen verbunden sein kann“ (Lamy 2015, S.19).

Indem die Innenperspektive der Lehrkräfte erfasst wird, kann die Studie dazu beitragen, die spezifischen Herausforderungen, Schwierigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrkräfte beim Berufseinstieg besser zu verstehen. Um dies zu erreichen, genügt es nicht, sich von außen einen oberflächlichen Eindruck zu verschaffen (vgl. Lamy 2015, S.19f.). Vielmehr besteht die Notwendigkeit, die Lehrkräfte „zu Wort kommen zu lassen, um Zugang zu deren Kognitionen zu erhalten“ (Lamy 2015, S.20). Doch die Berufseingangsphase ist nicht nur für die Lehrerbiographie bedeutsam, sondern ebenso für die erziehungswissenschaftliche Debatte um Lehrerbildung im Allgemeinen. Denn an dieser Schnittstelle offenbart sich, inwiefern die Ausbildung zur beruflichen Vorbereitung der Lehrkräfte dient (vgl. Terhart et al. 1994, S.70). Die vorliegende Masterarbeit wird in der Erziehungswissenschaft im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfasst. Angesichts der aufgeführten Argumente für die Relevanz der Studie ist die strukturelle und inhaltliche Verortung demnach gegeben. Die Ergebnisse dieser Arbeit können v.a. für die Professionsforschung von Bedeutung sein, indem sie zu Verbesserungen in der Lehrerbildung anregen und somit die Qualitätssicherung der Lehrerbildung unterstützen können. Die Vorgesetzten, Mentoren und Ausbilder, denen die Betreuung der Berufseinsteigenden obliegt, müssen ein differenziertes Bild von diesem Personenkreis erhalten, wozu die vorliegende Studie einen Beitrag leisten will.

3 Methodologischer Rahmen und methodischer Ansatz

Das nachfolgende Kapitel widmet sich den methodologischen und methodischen Überlegungen für die empirische Untersuchung der subjektiven Erfahrungen mit dem Berufseinstieg. Dabei wird zunächst die Entscheidung für ein spezifisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren begründet. Anschließend erfolgt die Erörterung der Samplebildung, bevor auf die Datenerhebung sowie die Datenauswertung und -interpretation eingegangen wird. Schließlich werden spezifische Gütekriterien für den ausgewählten Forschungsansatz dargelegt, die an späterer Stelle in dieser Arbeit anhand der erzielten empirischen Ergebnisse reflektiert werden.

3.1 Forschungsdesign und Instrumente

Die grundlegenden Fragestellungen nehmen Bezug auf subjektive Erfahrungen von Lehrkräften in der Berufseingangsphase, auf ihre individuellen Herausforderungen, Probleme, Erfolge und Einstellungen. Wie bereits in Kapitel 2.2.4 dargestellt, eignet sich hierfür insbesondere ein Forschungsdesign, das durch Offenheit gekennzeichnet ist und einen flexiblen Forschungsprozess ermöglicht. Während Fragebogenerhebungen eine gewisse Abhängigkeit der Befragten von bisherigen Forschungserkenntnissen impliziert, indem lediglich Antworten gegeben werden, die bereits bei der Erstellung der Fragebögen bedacht wurden, bieten offene Fragestellungen die Möglichkeit, die subjektiven Erfahrungen sehr nah an der erlebten Situation darzulegen (vgl. Keller-Schneider 2010, S.34). Vor diesem Hintergrund erscheint die Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign angemessen. Laut Helfferich (2011, S.21) besteht der Forschungsauftrag der qualitativen Forschung im Verstehen, wobei sprachliche Äußerungen als Arbeitsgrundlage dienen. Der Untersuchungsgegenstand lässt sich nicht über das Messen erfassen, wie in der standardisierten Forschung üblich. Laut der Autorin liegen die Deutungen oder der Sinn von Aussagen nicht objektiv vor, sondern werden jeweils in der Interaktion mit den Personen gebildet. „Die soziale Wirklichkeit, so die Grundposition, ist als immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv ‚hergestellte‘ und konstruierte Wirklichkeit Forschungsgegenstand“ (Helfferich 2011, S.22). Zu den qualitativen Forschungsmethoden gehören Beobachtungs- und Analyseverfahren sowie Befragungsverfahren in Form von Einzel- oder Gruppendiskussionen (vgl. Bortz/ Döring 2006, S.299). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung eignet sich ein Einzelinterview am besten, da die Befragten die Chance erhalten, sich ohne eine Beeinflussung durch kollektive oder abweichende

Gruppenmeinungen zu ihren individuellen Erlebnissen zu äußern. Konkret wird dabei auf das narrative respektive biographische Interview zurückgegriffen.

Das narrative Interview, das von Fritz Schütze in den 1970er Jahren entwickelt wurde, kommt vornehmlich im Kontext lebensgeschichtlich bezogener Fragestellungen zum Einsatz (vgl. Hopf 2009, S.355). Später leitete Schütze aus dem narrativen Interview die Methode des biographischen Interviews ab und fügte „der erzähltheoretischen Fundierung seines Erhebungsverfahrens eine biographietheoretische Methodologie“ (Nohl 2017, S.19) bei. Grundelement biographischer Interviews ist die von den interviewten Personen frei zu entfaltende Stegreiferzählung, die durch einen Erzählstimulus, die erzählgenerierende Eingangsfrage, angeregt wird. Im weiteren Interviewverlauf hält der Forschende die Erzählung mithilfe spezifischer Fragestrategien aufrecht (vgl. Hopf 2009, S.355; Kruse 2015, S.151). Die Besonderheit besteht darin, dass der Befragte im Hauptteil „das monologische Rederecht“ (Helfferrich 2011, S.36) hat, während der Interviewende im Hintergrund bleibt. Schütze (1983) unterscheidet mit Blick auf den Interviewablauf „drei Abschnitte: die Eingangserzählung, den narrativen Nachfrageteil und den argumentativ-beschreibenden Frageteil“ (Nohl 2017, S.20). Die Eingangsphase des biographischen Interviews kennzeichnet sich durch die bereits dargestellte erzählgenerierende Eingangsfrage, die den Interviewten zu einer autobiographischen Stegreiferzählung ermutigen soll. Hierbei sollte der Interviewende zunächst nicht eingreifen, sondern vorrangig aufmerksam zuhören und mittels kurzer Kommentare und unterstützender Gesten Interesse signalisieren. Im zweiten Interviewteil, dem narrativen Nachfrageteil, werden bereits aufgeworfene Themen vertieft. Dabei finden immanente Nachfragen Anwendung, welchen die Aufgabe innewohnt, die narrative Kreativität des Interviewten zu unterstützen. Den Abschluss des biographischen Interviews bildet der argumentativ-beschreibende Frageteil, bei dem nicht mehr das Erzählen im Fokus steht, sondern Begründungen und Motive für bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen von Interesse sind (vgl. Hopf 2009, S.356; Nohl 2017, S.20ff.).

Abzugrenzen ist dieses Interviewverfahren von leitfadengestützten Interviews. Diese enthalten mehrere, durch den Forschenden vorgegebene Themen, wodurch die Freiheit des Befragten entfällt, ein Thema für seine Erzählung auszuwählen. Trotz dieser Differenzen haben die beiden Interviewverfahren eine Gemeinsamkeit: Sie sind narrativ, d.h. erzählgenerierend, fundiert. Relevant sind daher nicht nur Meinungen und

Einstellungen der Personen. Vielmehr stehen Erzählungen zu den individuellen Erfahrungen der Befragten im Fokus (vgl. Nohl 2017, S.3f. & 16).

Die Wahl für das biographische Interview begründet sich dadurch, dass „narrative Episoden, die eigentlich als Positivgeschichten eines Berufseinstiegs ‚gemeint‘ waren, latent problematische berufliche Entwicklungen offenbaren“ (Hericks 2006, S.40) können. Außerdem zielt die vorliegende Arbeit v.a. auf die Erfahrungen der Befragten ab, bei denen der „dramatische[] Charakter von Erlebnissen“ (Bortz/ Döring 2006, S.314) fokussiert werden soll. Hierfür eignet sich insbesondere das biographische Interview. Die Entscheidung für ein Interviewverfahren hängt jedoch nicht nur von der Gegenstandsangemessenheit ab, sondern auch von der Zielgruppe. Nicht von allen Personengruppen kann die Erwartung einer möglichst lang anhaltenden und detaillierten Erzählung ohne spezifische Vorgaben erfüllt werden, was jedoch die grundlegende Voraussetzung für narrative Interviews darstellt (vgl. Helfferich 2011, S.46). Da sich das Forschungsinteresse auf Lehrkräfte bezieht, deren grundlegende berufliche Aufgabe in der Vermittlung von Wissen sowie der Anbahnung von Kompetenzen besteht und sie daher als überaus kommunikationsfreudig eingeschätzt werden, wird die Methode des biographischen Interviews für diese Zielgruppe als angemessen bewertet.

Nichtsdestotrotz hat der Forschende während des Interviews einige Aspekte zu berücksichtigen, um den Interviewten zum Erzählen anzuregen. Er sollte prinzipiell eine offene Haltung einnehmen und Themenvorschläge machen ohne Orientierungsgehalte vorzugeben. Die Steuerung des Gesprächsverlaufs ist dabei überwiegend an den Befragten abzugeben. Ferner sind eine gewisse Distanz sowie Reflexionsfähigkeit für das biographische Interview vonnöten, d.h. der interviewten Person wird Unwissenheit über dessen Normalitätsverständnis demonstriert und die eigenen Deutungen werden zurückgehalten (vgl. Bortz/ Döring 2006, S.308; Helfferich 2011, S.24f.).

Schütze unterteilt im Kontext biographischer Interviews die Aussagen der Interviewten in narrative, beschreibende und argumentative Textsorten. Narrative und beschreibende Darstellungen nehmen Bezug auf die Erfahrungen der Interviewten. Während Erzählungen Handlungs- und Geschehensabläufe darstellen und i.d.R. einen konkreten Anfangs- und Endpunkt aufweisen, werden in Beschreibungen sich wiederholende Handlungen oder feststehende Tatsachen dargelegt. Im Gegensatz dazu beinhalten Argumentationen die Begründungen und Motive für bestimmte Handlungen oder Verhaltensweisen. Diese drei Textformate finden in der Datenauswertung Anwendung (vgl. Nohl 2017, S.23f.).

Im Folgenden wird der Entwicklungsprozess des Instruments dargelegt, wobei nach Bortz/ Döring (2006, S.310) sieben Arbeitsschritte für den Ablauf einer qualitativen Befragung differenziert werden. Zunächst erfolgt die inhaltliche Vorbereitung, bei der das Befragungsthema konkretisiert und das Interview inhaltlich geplant wird. Darüber hinaus umfasst diese Phase theoretische Vorüberlegungen hinsichtlich des Samplings (vgl. Kapitel 3.2) sowie das Verfassen der Interviewfragen. Zwar werden für das biographische Interview im Vorfeld bestimmte Fragen ausformuliert, sodass eine Art „Leitfaden“ entsteht, allerdings unterscheidet sich diese Interviewform insofern von (halb-) standardisierten Interviews, als die Steuerung des Gesprächsverlaufs dem Befragten obliegt (vgl. Bortz/ Döring 2006, S.308; Helfferich 2011, S.179). Die dadurch beabsichtigte Offenheit der Interviewform ist aber nicht mit einer Strukturlosigkeit gleichzusetzen, da die Strukturierung überwiegend durch den Interviewten vorgenommen wird (vgl. Nohl 2017, S.15). Die formulierten Fragen werden entsprechend der bereits benannten Phasen eines biographischen Interviews geordnet und sind dem Anhang zu entnehmen (vgl. Anhang 3). Im Interview selbst erfolgt im Hinblick auf das Ansprechen der vertiefenden Themenschwerpunkte größtenteils eine Orientierung an der Struktur der Stegreiferzählung. Teilweise werden dabei die Formulierungen der interviewten Personen aufgegriffen. Dadurch variiert die Abfolge der Fragen im Vergleich zum „Leitfaden“.

Das Instrument beinhaltet verschiedene Fragestile, wobei grundsätzlich auf die Formulierung offener Fragen zu achten ist. Zunächst wird den Interviewteilernehmerinnen einführend das grobe Ziel der Untersuchung mitgeteilt und das grundlegende Prinzip der gewählten Interviewform knapp erläutert. Der Intervieweinstieg erfolgt durch den bereits erwähnten Erzählimpuls, der eine biographische Erzählung initiiert. Dieser ist von entscheidender Bedeutung für die Materialgewinnung, die zur „Rekonstruktion von subjektiven Deutungen“ (Helfferich 2011, S.103) genutzt wird. Da der Interviewte in seinen narrativen Ausführungen weder zeitlich noch thematisch eingeschränkt werden sollte, nimmt der Erzählimpuls nicht nur auf die Phase der Lehrerbildung Bezug, sondern strebt eine Narration an, die mit dem Schulabschluss beginnt (vgl. Nohl 2017, S.20).

Y: Ich möchte dich zu Beginn bitten, mir deinen Bildungsweg bzw. deinen beruflichen Werdegang, beginnend mit deinem Schulabschluss bis heute, zu erzählen.

Bei potentiellen Rückfragen wird der Erzählimpuls durch einen Stimulus erweitert, der das Interesse der Interviewerin signalisiert und die interviewte Person motiviert, ausführlich zu erzählen.

Nachdem der Interviewte die Stegreiferzählung abgeschlossen hat, finden insbesondere immanente Nachfragen Anwendung. Diese sollen bereits angeführte inhaltliche Aspekte fokussieren und zur Aufrechterhaltung der Erzählung beitragen, ohne dass neue Inhalte eingeführt werden. Um den Erzählfluss möglichst nicht zu beeinflussen, werden exmanente Fragestellungen lediglich dann verwendet, wenn der Gesprächsverlauf stagniert. Insbesondere die Frage nach dem Vorliegen eines „Praxisschocks“ offenbart einen Forschungsaspekt, der vermutlich nicht eigenständig von der interviewten Person thematisiert wird. Deshalb ist diese Frage als exmanent zu kategorisieren und wird am Ende des Interviews gestellt (vgl. Helfferich 2011, S.104f.).

Nach der inhaltlichen Vorbereitung folgt die organisatorische Vorbereitung des Interviews. Dabei wird Kontakt zu den interviewenden Personen aufgenommen und Termine abgesprochen. Darüber hinaus ist in dieser Phase das Interviewmaterial zusammenzustellen (vgl. Bortz/ Döring 2006, S.310). Diesbezüglich werden ein Informationsblatt und eine Einwilligungserklärung für die interviewten Personen sowie ein Postskript für den Forschenden angefertigt (vgl. Helfferich 2011, S.177). Zudem werden die Befragten im Anschluss an das Interview gebeten, einen Kurzfragebogen zur Erfassung relevanter biographischer Daten auszufüllen. Ein Blankoformular dieser Materialien ist dem Anhang beigelegt (vgl. Anhang 4, 5, 6, 7). Insbesondere die Einwilligungserklärung ist bei qualitativen Forschungsvorhaben unabdingbar. Das Bundesdatenschutzgesetz legt fest, dass jedem selbst die Entscheidungsfreiheit über die Verarbeitung, Nutzung und Veröffentlichung seiner personenbezogenen Daten obliegt (vgl. Bundesdatenschutzgesetz [BDSG] § 4 Abs. I). Daher werden die Teilnehmenden dieser Studie im Vorfeld mit einem Informationsblatt über verschiedene Aspekte, wie die Verarbeitung und Anonymisierung der Daten, den Verwendungszweck sowie die Widerrufsmöglichkeit der Einwilligungserklärung, aufgeklärt (vgl. Helfferich 2011, S.190f.).

An die Vorbereitungsphase schließt sich nach Bortz/ Döring (2006, S.310) das eigentliche Interview an, das neben dem Gesprächsbeginn die Durchführung und Aufnahme des Interviews, das Gesprächsende sowie die Verabschiedung beinhaltet (vgl. Kapitel 3.3).

3.2 Kriteriengeleitete Suchstrategie

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsvorhaben erfolgt die Auswahl der Fälle nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern ist durch eine bewusste, theoriegeleitete Auswahl gekennzeichnet (vgl. Bortz/ Döring 2006, S.335). Deshalb wird sich bei der Suchstrategie an der Idee des „theoretical samplings“ in Anlehnung an Glaser/ Strauss (1998 [1967], S.53ff.) orientiert. Bei diesem Verfahren werden der Forschungsgegenstand sowie das Erkenntnisinteresse fokussiert. Die Fälle werden anhand der Passfähigkeit für die Untersuchung ausgewählt. Zu Beginn der Untersuchung erfolgt die Auswahl erster Fälle. Anschließend wird entlang des Forschungsprozesses entschieden, ob weitere Personen in die Untersuchung aufgenommen werden und welche dies sein sollten. Folglich ist das Sample nicht von Beginn an festgelegt, sondern reift erst im Forschungsprozess – vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen – heran. Diese Vorgehensweise ist Ausdruck des zirkulären Forschungsprozesses. Bei dem zugrunde liegenden Auswertungsverfahren, der dokumentarischen Methode, wird i.d.R. nicht der Begriff des „Samplings“ gebraucht. Vielmehr wird „eine theorie- und erfahrungsgelایتete Suchstrategie“ (Nohl 2013a, S.54) angestrebt. Nichtsdestotrotz können während des Forschungsprozesses Modifikationen und Erweiterungen bei der Suchstrategie vorgenommen werden. Aufgrund dieser Vorgehensweise eröffnet sich die Möglichkeit, das Prinzip der „Bildung von Gegenhorizonten“ (Helfferich 2011, S.174) zu berücksichtigen, indem potentiell gegensätzliche Fälle in die Stichprobe aufgenommen werden. Dies ist insbesondere für die Konstruktion einer Typologie bedeutsam.

Während quantitative Forschungsvorhaben statistische Repräsentativität zum Ziel haben, streben qualitative Untersuchungen eine inhaltliche Repräsentation an (vgl. Merrens 2009, S.291).

„Es geht nicht darum, die Verteilung von Merkmalen in Grundgesamtheiten zu erfassen, sondern darum, die Typik des untersuchten Gegenstandes zu bestimmen und dadurch die Übertragbarkeit auf andere, ähnliche Gegenstände zu gewährleisten“ (Merrens 2009, S.291).

Vor dem dargestellten Hintergrund richtet sich die Suchstrategie im vorliegenden Forschungsvorhaben einerseits auf Lehrkräfte, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen und andererseits auf Lehrkräfte, die langjährige Berufserfahrung vorweisen. Dieses Differenzierungskriterium rührt aus der Erkenntnis, dass erfahrene Lehrkräfte dazu neigen, ihre beim Berufseinstieg gewonnenen Erfahrungen und das

Belastungsniveau abzumildern (vgl. Terhart et al. 1994, S.72). Bei der Gruppe der Junglehrkräfte wird darauf geachtet, dass diese nicht mehr als sieben Jahre Berufserfahrung vorweisen, sodass eine eindeutige Trennung der beiden Gruppen hinsichtlich der Berufserfahrung gewährleistet ist. Diesbezüglich ist für die spätere Auswertung und Interpretation der Aussagen das bereits erläuterte Phänomen der „retrospektiven Glättung“ der Biographie durch den Interviewten zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.3).

Neben der inhaltlichen Passfähigkeit soll das untersuchte Feld in seinem Kern repräsentiert werden. In der Folge wird angestrebt, dass die Stichprobe männliche und weibliche Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehramtstypen aus verschiedenen Bundesländern umfasst. Im Anschluss an die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgt eine Überprüfung der Reichweite der Studie. Dabei werden potentielle Grenzen der Verallgemeinerbarkeit aufgrund der tatsächlich erreichten Stichprobe ermittelt (vgl. Kapitel 5.2). Die Beschreibung der Samplestruktur wird im Kontext der Ergebnisdarstellung vorgenommen (vgl. Kapitel 4.1).

3.3 Datenerhebung

Das Datenmaterial wird im Zeitraum vom 01.04.2017 bis 21.04.2017 erhoben. Nach Helfferich (2011, S.177) eignet sich prinzipiell jeder Ort für die Interviewdurchführung, insofern die ungeteilte Aufmerksamkeit sichergestellt ist. Darüber hinaus sollte für eine hohe Qualität der Tonbandaufnahme eine gute Akustik gewährleistet sein. Damit sich die interviewten Personen während der Interviewdurchführung wohlfühlen, wird ihnen die Entscheidung über den Ort überlassen. Dementsprechend finden alle Interviews in den Privaträumen der Befragten statt. Bei der Vereinbarung wird darauf hingewiesen, dass für die Interviewzeit eine Störung durch Dritte auszuschließen ist. Da dies aufgrund der Kinderbetreuung nicht bei allen Interviews gewährleistet werden kann, erfolgt bei Störungen des Interviews ein Vermerk in dem jeweiligen Postskript.

Bei der Entstehung der Interviewsituation wird auf eine angenehme, gesprächsfördernde Atmosphäre geachtet. Um eine offene Gesprächssituation zu evozieren, wird bewusst eine Sitzordnung über Eck gewählt. Ferner wird während des Gesprächseinstiegs die Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen, explizit gewürdigt (vgl. Helfferich 2011, S.177). Um das Interview entsprechend auswerten zu können, ist eine Tonbandaufnahme unabdingbar. Hierzu kommt ein Aufnahmegerät zum Einsatz, dessen Funktionsfähigkeit vor und während des Interviews überprüft wird (vgl. Bortz/ Döring

2006, S.310f.). Die zwölf Interviews nehmen durchschnittlich eine Zeit von 25 Minuten in Anspruch, wobei sich das Zeitfenster von zehn Minuten bis 55 Minuten erstreckt. Für die Notizen bezüglich der Rahmendaten, Auffälligkeiten, allgemeinen Eindrücke sowie Störungen, die unmittelbar nach dem Interview festgehalten werden sollten, steht das vorbereitete Postskript zur Verfügung (vgl. Witzel 1996, S.57).

3.4 Datenauswertung und -interpretation

Um das gewonnene Datenmaterial adäquat auswerten zu können, wird die dokumentarische Methode nach Bohnsack angewandt, deren Ziel die Rekonstruktion von Orientierungen und Erlebnissen von Personen darstellt (vgl. Nohl 2017, S.4). Diese Methode ist der Untersuchung der Fragestellung insofern dienlich, als sie die Forschende bei der Auswertung des Datenmaterials nicht einengt, sondern vielmehr das Aufdecken bisher unerkannter Orientierungen und Erfahrungen unterstützen soll.

Der Begriff der dokumentarischen Methode hat seinen Ursprung in der Wissenssoziologie von Karl Mannheim, die auf die Forschungsperspektive der praxeologischen Wissenssoziologie Bezug nimmt (vgl. Bohnsack et al. 2013, S.9; Bohnsack 2014, S.205ff.). Karl Mannheim (1964) differenziert dabei zwischen zwei Sinnebenen: dem immanenten Sinngehalt und dem Dokumentsinn. Der immanente Sinngehalt umfasst das gesprochene Wort sowie dessen unmittelbaren Sinn. Dieser lässt sich folglich auf der Grundlage der expliziten Schilderungen der Befragten über ihre individuellen Erlebnisse untersuchen. Innerhalb des immanenten Sinngehalts unterscheidet der Autor zwischen dem objektiven bzw. dem inhaltlichen Gehalt der Aussage und den Motiven der befragten Person (vgl. Nohl 2017, S.4). Die zweite Wahrnehmungsebene bezeichnet Mannheim als „Dokumentsinn“, wobei „die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert [wird], die die geschilderte Erfahrung strukturiert. Der Dokumentsinn verweist auf die Herstellungsweise, auf den ‚modus operandi‘“ (Nohl 2017, S.4). Demnach spiegelt der Dokumentsinn die grundsätzliche Haltung einer Person wider bzw. offenbart, in welchem Orientierungsrahmen ein Problem behandelt wird (vgl. Nohl 2017, S.4).

Ralf Bohnsack entwickelte in den 1980er Jahren die dokumentarische Methode und bezog sich dabei einerseits auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims und andererseits auf Harold Garfinkel, der sich mit der Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit auseinandersetzte. Zwar war die dokumentarische Methode ursprünglich für die Auswertung von Gruppendiskussionen bestimmt (vgl. Nohl 2017, S.4), sie etablierte

sich jedoch „zu einem forschungspraktisch und methodologisch fundierten Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung“ (Nohl 2017, S.4) und wird inzwischen für die Auswertung von Interviews, Beobachtungen sowie Bildinterpretationen verwendet.

„Rekonstruktive Verfahren wie die dokumentarische Methode zeichnen sich ‚durch einen Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie‘ eines Textes aus [...]. Indem auch andere Abschnitte desselben Interviews herangezogen werden, fungiert der Text ‚als Beleg‘ für eine vom Forschenden ‚vorgenommene Synopsis‘, mit der der ‚gesamtgeistige Habitus‘ der interviewten Person herausgearbeitet wird [...].“ (Nohl 2017, S.4f.).

Abhängig von dem Forschungsgegenstand kann der Orientierungsrahmen allerdings auch Bezug auf den kollektiven Habitus nach Bourdieu (1991) oder auf die Beziehung zwischen dem Habitus und gesellschaftlichen Strukturen nehmen (vgl. Nohl 2017, S.5). Die Differenzierung zwischen immanenten und dokumentarischen Sinngehalt spiegelt sich hinsichtlich der Interpretation des Datenmaterials in zwei Arbeitsschritten wider: der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack et al. 2013, S.15).

Formulierende Interpretation

Im Rahmen der formulierenden Interviewinterpretation wird als erster Schritt ein thematischer Verlauf in tabellarischer Form erstellt (vgl. Anhang 10⁵). Dieser zeigt die abgehandelten Themen eines Falles in chronologischer Reihenfolge an und identifiziert jene Themen, die für die weiteren Forschungsschritte relevant sind. Ferner gibt der thematische Verlauf Aufschluss über formale Aspekte des Interviews sowie über die Textsortentrennung, die sich aus der Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze herleitet. Unterschieden wird dabei zwischen der Erzählung, Argumentation, Beschreibung und Bewertung, was bereits in Kapitel 3.1 erörtert wurde (vgl. Nohl 2017, S.30ff.).

Erst im Anschluss erfolgt die Transkription der biographischen Interviews (vgl. Anhang 9). Die Interviews werden weitestgehend vollständig transkribiert. Lediglich Passagen, die gänzlich ungeeignet für das im Zentrum stehende Forschungsinteresse erscheinen, werden von der Transkription ausgeschlossen. Die Transkriptionen basieren grundsätzlich auf einem Transkriptionsschlüssel, um die Einheitlichkeit und Lesbarkeit

⁵ Zugunsten der Übersichtlichkeit und besseren Lesbarkeit wird an dieser Stelle bezüglich des Anhangs lediglich die Nummer eines Falles exemplarisch angegeben, wobei zu berücksichtigen gilt, dass bei jedem Fall die entsprechenden Auswertungsschritte vollzogen wurden.

sicherzustellen (vgl. Anhang 8). Da bei der Auswertung der Transkripte mithilfe der dokumentarischen Methode auch Lautäußerungen und andere Details von Interesse sein können, wird ein erweitertes Transkriptionsschema angefertigt, bei dem Betonungen, phonetische Äußerungen sowie andere Auffälligkeiten Berücksichtigung finden. Für die Transkription der Audiodateien wird das Programm „F4“ verwendet, das speziell für qualitative Forschungsvorhaben entwickelt wurde und u.a. eine Änderung des Abspieltempos sowie das Einfügen von Zeitmarken und Textbausteinen ermöglicht (vgl. Dresing/ Pehl 2015, S.33). Während der Transkription gilt es zu beachten, dass personenbezogene Einzelangaben anonymisiert werden, um eine Identifikation der Befragten auszuschließen (vgl. Helfferich 2011, S.191).

Nachdem die thematischen Abschnitte eines Falles anhand bestimmter Kriterien, wie beispielsweise die inhaltliche Passfähigkeit, die narrative Dichte oder auffällige Betonungen innerhalb einer Sequenz, auf ihre Relevanz überprüft werden, erfolgt die formulierende Feininterpretation (vgl. Anhang 11). Dabei werden Ober- und Unterthemen identifiziert und eine inhaltliche Zusammenfassung in eigenen Worten erstellt. Ein wichtiges Kennzeichen der formulierenden Interpretation ist der Verbleib in der Perspektive des Interviewten. Demzufolge wird zunächst die Frage nach dem „Was“ ergründet, indem der immanente, allgemein verständliche Sinngehalt paraphrasiert wird. Dieser Schritt dient sowohl der Vergewisserung über das Verständnis des thematischen Gehalts der Erzählsequenz als auch der Entfremdung des Forschenden gegenüber dem Text, da ihm so der Interpretationsbedarf bewusst wird (vgl. Bohnsack et al. 2013, S.16; Bohnsack 2014, S.136; Nohl 2017, S.5 & 31).

Reflektierende Interpretation

Die sich daran anschließende reflektierende Interpretation beschäftigt sich mit der Frage nach dem „Wie“ (vgl. Anhang 12). Der Fokus richtet sich demnach auf den Dokumentsinn oder den Orientierungsrahmen, in dem ein Thema oder Problem behandelt wird. Diese Angaben sind jedoch im Text nicht explizit zu finden. Deshalb erfolgt eine Rekonstruktion der Textentstehung und des Kontextes. Um den Dokumentsinn zu erfassen, werden zwei verschiedene Arbeitsschritte durchgeführt (vgl. Bohnsack 2014, S.137; Nohl 2017, S.31). Im Zuge der formalen Interpretation ist zunächst die Textsortentrennung – entsprechend der Narrationsstrukturanalyse nach Fritz Schütze – vorzunehmen, da bereits die Erzählstruktur Auskunft über das implizite Wissen einer Person gibt. Unterschieden wird dabei zwischen den Textsorten

Erzählung, Beschreibung, Bewertung und Argumentation (vgl. Kapitel 3.1). Insbesondere Stegreiferzählungen sind für die Interpretation bedeutsam, da sie sehr nah an den Erfahrungen des Erzählenden liegen (vgl. Nohl 2017, S.32). Hierbei gilt es, die von Schütze (1977) aufgeführten Zugzwänge des Erzählens zu reflektieren. Die interviewte Person kann nicht ausschließlich Erzählungen generieren, da sie der Kommunikationssituation und dem Gesprächscharakter des Interviews Rechnung tragen muss. Demnach sieht sie sich unter Berücksichtigung der biographischen Chronologie zu einer detaillierten Darstellung des Erlebten angehalten (Detaillierungszwang), wodurch Handlungsmuster und Motive sichtbar werden. Aufgrund des Gestaltschließungszwangs werden darüber hinaus vom Erzählenden als nicht abgeschlossen empfundene Ereignisse komplettiert. Ferner zwingt die begrenzte Erzählzeit den Erzählenden, seine Erlebnisse zu selektieren (Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang). Dementsprechend beschränkt er sich auf das Wesentliche und überspringt bzw. kürzt als nicht relevant eingestufte Erlebnisse (vgl. Bohnsack 2014, S.95f.; Nohl 2017, S.25). Insbesondere aufgrund dieser Zugzwänge erhält der Forschende einen tieferen Einblick in die Erfahrungswelt des Interviewten. Zwar entsteht dadurch die Annahme einer engen Verbindung zwischen erzählter und erlebter Erfahrung. Nichtsdestotrotz gilt es zu beachten, dass „diese Erfahrung stets in die Haltung der Erzählenden eingebunden und insofern ‚konstruiert‘ [ist]. Es ist also nie die ‚Wirklichkeit‘, sondern stets eine Erfahrung, die erzählt wird“ (Nohl 2017, S.32).

Während sich die formale Interpretation auf die Textsortentrennung gemäß der Narrationsstrukturanalyse bezieht, kommt im Zuge der semantischen Interpretation insbesondere die dokumentarische Methode zur Anwendung, indem eine spezielle Vorgehensweise, die komparative Sequenzanalyse, eingesetzt wird. Da angenommen wird, dass innerhalb eines Falles ein Thema bzw. Problem auf eine bestimmte Art und Weise bearbeitet wird, erfolgt eine fallinterne Analyse der Textsequenzen hinsichtlich impliziter Regelmäßigkeiten. Anschließend werden die identifizierten Themen und Handlungsschemata fallübergreifend miteinander verglichen, woraus Gemeinsamkeiten und Kontraste hervorgehen. Dies erlaubt einen Vergleich der Gemeinsamkeiten mithilfe von induktiv entwickelten Kategorien (vgl. Bohnsack 2009, S.383; Bohnsack et al. 2013, S.17; Nohl 2017, S.35ff.). „Das gemeinsame Dritte, das den Vergleich hier strukturiert, das Tertium Comparationis“ (Nohl 2017, S.40), verhilft zu einer höheren Abstraktion der einzelnen Aussagen. Durch den fallinternen und fallübergreifenden Vergleich werden die Ergebnisse nicht nur vor dem Hintergrund des subjektiven

Wissens und der Erfahrungsräume des Forschenden interpretiert, sondern auch unter Einbezug anderer empirischer Fälle. In der Folge wird das eigene Vorwissen methodisch relativiert, sodass sich der Forschende von seiner Standortgebundenheit distanziert (vgl. Nohl 2013b, S.272ff.; Nohl 2017, S.9). „Deshalb ist die komparative Analyse der Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (Nohl 2017, S.9).

Sinngenetische Typenbildung

Insofern der rekonstruierte Orientierungsrahmen neben der fallinternen auch die fallübergreifende komparative Analyse einschließt, eröffnet sich die Möglichkeit der Gestaltung von Orientierungsmustern bzw. Typen (vgl. Bohnsack 2010, S.58). Zunächst lassen sich auf der Grundlage eines „themenbezogene[n] Tertium Comparationis“ (Nohl 2017, S.41) sinngenetische Typen generieren. Dabei werden die im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation rekonstruierten Handlungsschemata und Orientierungsrahmen genutzt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren. Durch diese Vorgehensweise können die individuellen Orientierungsrahmen zu fallübergreifenden Typen zusammengefasst werden. Deshalb ist der Vergleich mit anderen Fällen für die Entwicklung einer Typologie unabdingbar. Um die Unterschiede der Typen aufzuzeigen, sind Vergleichskategorien zu identifizieren, welche die minimalen und maximalen Kontraste integrieren. Die minimalen Kontraste dienen schließlich als Begründung für die Zuordnung eines Falles zu einem bestimmten Typus, wobei allerdings die Abstraktion stets einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zum Vorschein bringen sollte. Bei der Typenbildung bildet eine Basistypik den Ausgangspunkt. Indem weitere Fälle einbezogen und so die Ausprägungen innerhalb der Vergleichskategorien verstärkt werden, entsteht eine konsistente Typik (vgl. Nohl 2017, S.41ff.).

Zusammenfassend stellt die sinngenetische Typenbildung dar, in welchen Orientierungsrahmen Themen und Problemstellungen typspezifisch bearbeitet werden. Das Aufzeigen sozialer Zusammenhänge und Konstellationen bleibt jedoch aus. Diese Aspekte finden in der mehrdimensionalen soziogenetischen Typenbildung Berücksichtigung (vgl. Nohl 2017, S.43ff.). Diese Stufe der Typenbildung kann jedoch aufgrund des begrenzten Zeitrahmens, in dem die vorliegende Untersuchung durchgeführt wird, nicht realisiert werden.

3.5 Gütekriterien der dokumentarischen Methode

Der eigene Forschungsprozess ist auf der Basis bestimmter Gütekriterien zu reflektieren. Da qualitative Forschungsmethoden weniger standardisiert und vorstrukturiert als quantitative Forschungsansätze sind, verwehrt sich eine Übertragung der ursprünglich für die quantitative Forschung entwickelten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Deshalb bedarf es spezifischer Kriterien, die den qualitativen Forschungsansätzen gerecht werden. Diesbezüglich sind zunächst methodenübergreifende Gütekriterien heranzuziehen. Diese beziehen sich auf die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“, die durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Arbeit in Interpretationsgruppen sowie die Verwendung kodifizierter Verfahren gewährleistet wird. Außerdem ist die „Indikation des Forschungsprozesses“, d.h. die Gegenstandsangemessenheit, relevant. Hierbei ist nicht nur die Angemessenheit der gewählten Methode von Bedeutung. Vielmehr ist der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit zu beurteilen. Als weitere methodenübergreifende Gütekriterien werden die „empirische Verankerung“, die Überprüfung der „Limitation“, d.h. die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit der im Forschungsprozess entwickelten Theorie, die „Kohärenz“ der Ergebnisse, die Schlussfolgerungen bezüglich der Echtheit und Authentizität zulässt, die Frage nach der „Relevanz“ der Ergebnisse sowie die „reflektierte Subjektivität“ des Forschenden angeführt (vgl. Kruse 2015, S.54ff.; Steinke 2013, S.319ff.).

Neben diesen methodenübergreifenden Gütekriterien wurden im Rahmen der dokumentarischen Methode drei spezifische Kriterien entwickelt, die „Ausprägungen der Aspekthaftigkeit“ (Bohnsack 2010, S.65) darstellen. Hierbei ist zunächst die „Paradigmengebundenheit“ zu berücksichtigen, womit die Reichweite und Grenzen der Arbeit aufgrund des gewählten Forschungsparadigmas bezeichnet werden. Durch den dokumentarischen Blick auf das gewonnene Datenmaterial sind die Ergebnisse an die dokumentarische Methode gebunden. Deshalb gilt es zu reflektieren, ob die dokumentarische Methode im Vergleich zu anderen qualitativen Forschungsansätzen den Blick auf bestimmte Aspekte verstellt und somit ein Selektionsprozess bei der Ergebnisgewinnung einsetzt (vgl. Bohnsack 2010, S.48). Als zweites Gütekriterium ist der „Dimensionengebundenheit“ Rechnung zu tragen, die Bezug auf das Erkenntnisinteresse des Forschungsprozesses nimmt. Hierbei werden die Reichweite und Grenzen der Arbeit aufgrund des gesetzten thematischen Fokus reflektiert. Denn wäre das Datenmaterial unter einem anderen thematischen Fokus ausgewertet worden,

hätten dadurch ebenfalls relevante Erkenntnisse erzielt werden können, die jedoch zu einer anderen Typologie geführt hätten (vgl. Bohnsack 2010, S.65f.; Bohnsack 2014, S.202). Dies rührt daher, dass

„die Totalität des Falles, also einer Gruppe bzw. des Diskurses, durch den sie repräsentiert wird, oder eines Individuums bzw. dessen autobiographische Erzählung, in unterschiedliche Dimensionen oder Erfahrungsräume zerleg[t wird], die je für sich im Sinne einer Totalität, einer ‚Weltanschauungstotalität‘ zu verstehen sind“ (Bohnsack 2014, S.202).

Neben der theoretischen und methodischen Aspekthaftigkeit ist außerdem die eigene Rolle der Forschenden zu reflektieren. Daher sollen im Rahmen der „Standortgebundenheit“ die Reichweite und Grenzen der Arbeit aufgrund der eigenen Identität, die sowohl die Vorerfahrungen als auch die impliziten Wissensbestände umfasst, eruiert werden. Um die subjektive Perspektive der Forschenden zu reduzieren, sollten eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Standortgebundenheit erfolgen und darüber hinaus empirische Vergleichsfälle im Sinne der komparativen Sequenzanalyse herangezogen werden (vgl. Bohnsack 2010, S.66; Bohnsack 2014, S.203).

„Denn hätten wir nur den einen Interviewtext vor Augen, würden wir ihn ausschließlich vor dem Hintergrund unseres eigenen (impliziten und expliziten) Alltagswissens über das jeweilige Thema [...] interpretieren. Die Interpretation wäre stark durch die „Standortgebundenheit“ und „Seinsverbundenheit“ [...] der Interpret(inn)en geprägt“ (Nohl 2017, S.9).

Indem der standortgebundene Vergleichshorizont der Forschenden durch vergleichende Fälle ausgetauscht wird, lässt sich die bisher intuitive Interpretation und die Typenbildung intersubjektiv überprüfen (vgl. Bohnsack 2010, S.66). Ferner ist für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse die objektive Gültigkeit der Typenbildung unabdingbar, weshalb die Interpretationen sowie die Konstruktion der Typologie methodisch kontrollierbar sein sollten (vgl. Bohnsack 2014, S.203). Anhand dieser theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich der genannten Gütekriterien erfolgt im Rahmen der abschließenden Diskussion ein ausführlicher methodenkritischer Rückblick (vgl. Kapitel 5.2).

4 Ergebnisse

Das folgende Kapitel stellt das Kernstück der vorliegenden Studie dar und beinhaltet die Präsentation der empirischen Forschungsergebnisse. Zwölf biographische Interviews mit weiblichen Lehrkräften, die ein unterschiedliches Maß an Berufserfahrung aufweisen, bilden dabei die Datengrundlage. Zunächst wird ein Überblick über die einbezogenen Fälle gegeben, wobei die Struktur und Charakteristika des Samples Berücksichtigung finden. Anschließend werden die Ergebnisse der sinngenetischen Analysen einschließlich der Typenbildung detailliert vorgestellt.

4.1 Struktur des Samples

Vor dem Hintergrund der methodologischen Verortung der Forschungsarbeit und dem methodischen Ansatz der Datenerhebung und -auswertung wurde das Sample, wie bereits in Kapitel 3.2 erörtert, in Anlehnung an das „theoretical sampling“ (vgl. Glaser/ Strauss 1998 [1967], S.53ff.) konstruiert. Im März 2017 erfolgte die Auswahl erster Fälle, indem mit den Lehrkräften telefonisch Kontakt aufgenommen wurde. Dabei wurden sie über das Ziel sowie den geplanten Ablauf der empirischen Untersuchung informiert und um eine Teilnahme gebeten. Da die zugrunde liegende Fragestellung das Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften thematisiert und daher sowohl weibliche als auch männliche Lehrkräften einschließt, wurden Lehrkräfte beider Geschlechter hinsichtlich einer Teilnahme an einem Interview befragt. Während sich erfreulicherweise alle weiblichen Lehrkräfte grundsätzlich bereit erklärten, an der Untersuchung mitzuwirken, erteilten die männlichen Lehrkräfte der Forschenden eine Absage. Im Laufe des Forschungsprozesses wurden weitere, ebenfalls weibliche Lehrkräfte in die Untersuchung einbezogen. Demzufolge setzt sich das Sample ausschließlich aus weiblichen Lehrkräften zusammen, weshalb im Sinne des zirkulären Forschungsprozesses das Geschlecht hinsichtlich der Forschungsfrage relevant wurde. Aus diesem Grund ist die erkenntnisleitende Fragestellung im Nachhinein zu konkretisieren: Wie wird der Berufseinstieg einerseits von Junglehrerinnen und andererseits von beruflich erfahreneren Lehrerinnen infolge der Konfrontation mit unterrichtlicher Praxis und schulischer Realität erlebt? Die Tatsache, dass ausschließlich weibliche Lehrkräfte an der Untersuchung teilnehmen, ist zu reflektieren, was im Rahmen des methodenkritischen Rückblicks (vgl. Kapitel 5.2) erfolgt.

Insgesamt wurden zwölf Lehrerinnen befragt. Das Sample unterteilt sich dabei in je sechs erfahrene Lehrerinnen und sechs Junglehrerinnen, bei denen der in Kapitel 2.2

aufgestellten Definition gefolgt wird. Die Altersspanne lag zwischen 28 und 59 Jahren, wobei das Durchschnittsalter zum Erhebungszeitpunkt 42 Jahre betrug. Alle befragten Lehrkräfte haben gemeinsam, dass sie vor ihrem Berufseinstieg ein Lehramtsstudium absolviert haben und somit biographische Erfahrungen im Rahmen der beruflichen Bildung teilen. Demzufolge weist das Sample Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Geschlechts, der akademischen Bildung sowie des Berufs auf. Nichtsdestotrotz ist das Sample aufgrund herkunftsbezogener Aspekte (Wohnort, Studienstandort, familiärer Hintergrund) sowie weiterer Charakteristika (Familienstand und Kinder zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs) als heterogen zu charakterisieren. So befand sich beispielsweise der Studienstandort in sechs Fällen in Thüringen, in drei Fällen in Hessen und jeweils in einem Fall in Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Überdies entspricht die Lage der Studienstandorte nicht den Studienseminarorten sowie dem Ort der aktuellen Berufsausübung. Neun der befragten Lehrerinnen durchliefen den Vorbereitungsdienst innerhalb der zweiphasigen Lehrerbildung, wohingegen drei weitere Fälle aufgrund der einphasigen Lehrerausbildung der DDR kein Referendariat absolvierten, sondern nach dem Studium unmittelbar in eine Festanstellung, die alle Tätigkeitsbereiche einer Lehrkraft umfasste (voll zu unterrichtende Stundenzahl, Klassenleitung etc.) mündeten. Zudem hatten fünf der befragten Lehrerinnen während des beruflichen Einstiegs bereits mindestens ein Kind.

Einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples zeigt Tabelle 3, die auf einem Kurzfragebogen zu den für das Forschungsinteresse relevanten Angaben basiert. Den Kriterien Lehramt und Fächer kam bei der Auswahl der Interviewpartner lediglich eine orientierende Funktion zu. Bei der Auswertung der Interviewtexte erweisen sie sich von untergeordneter Bedeutung.

Tabelle 3: Struktur des Untersuchungssamples

Fall	Alter	Studierter Lehramtstyp und Fächer	Berufserfahrung	Referendariat
A1 Carla	29	Lehramt an Gymnasien Mathematik, Musik	4,5 Jahre	18 Monate
A2 Insa	30	Lehramt an Haupt- und Realschulen Deutsch, Katholische Religion	4,5 Jahre	24 Monate
A3 Hanna	29	Lehramt an Grundschulen Pädagogik der Kindheit ¹ , Französisch	2 Jahre	18 Monate
A4 Lena	30	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen Deutsch, Sport	9 Monate	18 Monate
A5 Steffi	28	Lehramt an Grundschulen Pädagogik der Kindheit ¹ , Katholische Religion	3 Jahre	18 Monate
A6 Wibke	30	Lehramt an Grundschulen Pädagogik der Kindheit ¹ , Kunst, Musik	5 Jahre	24 Monate
B1 Britta	58	Diplomlehrer (Sekundarstufe I) Deutsch, Russisch, Englisch	36 Jahre	–
B2 Marion	58	Diplomlehrer (Sekundarstufe I) Biologie, Chemie	36 Jahre	–
B3 Doris	59	Diplomlehrer (Sekundarstufe I) Mathematik, Physik, Katholische Religion	36 Jahre	–
B4 Gabi	50	Diplomlehrer (Sekundarstufe I & II) Mathematik, Kunst	23 Jahre	24 Monate
B5 Petra	49	Lehramt an berufsbildenden Schulen Textil/ Bekleidung, Wirtschafts- und Sozialkunde	17 Jahre	24 Monate
B6 Kordula	57	Lehramt an Gymnasien und berufsbildenden Schulen Sozialwissenschaften, Deutsch	15 Jahre	24 Monate
¹ Das Fach Pädagogik der Kindheit umfasst die Schulfächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde.				

4.2 Sinngenese: Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften

Die Lehrkräfte setzen sich in den Interviews retrospektiv mit ihrem individuellen Erleben des Übergangs vom Studium in die Berufspraxis auseinander. Es handelt sich somit um die persönliche Sichtweise auf den Eintritt in das Berufsleben. Dabei wird das

Erleben der Berufseinstiegsphase durch grundlegende Haltungen und Orientierungen gerahmt. In allen Fällen stellen das Lehramtsstudium sowie der sich anschließende berufliche Einstieg bedeutsame Erfahrungshorizonte dar, wobei jedoch das Erleben dieser Phasen von Fall zu Fall variiert. Die unterschiedliche Thematisierung der Berufseinstiegsphase verweist nicht nur auf variierende Auffassungen dieser, sondern ebenso auf verschiedene Orientierungen und Motivzuschreibungen. Ferner sind auf der Ebene der formulierenden Interpretation sowie der Textsortentrennung Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Fällen festzustellen.

Um die Frage nach dem Erleben des Einstiegs in den Lehrerberuf von einerseits Junglehrerinnen und andererseits beruflich erfahreneren Lehrerinnen infolge der Konfrontation mit unterrichtlicher Praxis und schulischer Realität nachzugehen, werden nachfolgend die identifizierten Typen vorgestellt. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Grundlage für die Entwicklung einer Typik nicht ein einziger Fall bildet, sondern aus der vergleichenden Auseinandersetzung mit weiteren Fällen, in denen sich dieselben Orientierungen zeigen, erwächst. Allerdings setzt die Identifikation von Orientierungsrahmen keine Überschneidungen voraus, sondern wird ebenso in Kontrasten ersichtlich. Deshalb basiert die Entwicklung einer sinngenetischen Typologie zu der Dimension des „Erlebens der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften“ auf den folgenden übergreifenden Tertia Comparationis:

- Erleben der Berufseinstiegsphase,
- Stellenwert der Berufseinstiegsphase,
- Haltung zu Schülern,
- Positionierung zu sozialer Eingebundenheit,
- Selbstsicherheit sowie
- rahmender Textmodus

Diese Vergleichskategorien, die induktiv aus dem Interviewmaterial entwickelt wurden, ermöglichen die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen. Insgesamt lassen sich drei sinngenetische Typen identifizieren, die aufgrund ihrer spezifischen handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich der Erfahrungen mit dem Berufseinstieg starke Kontraste aufweisen.

- (1) Die strukturierte Komparsin
Bestätigung durch formale Strukturen
- (2) Die sozialer Mitspielerin
Bestätigung durch soziale Eingebundenheit
- (3) Die selbstbezogene Protagonistin
Bestätigung durch die eigene Persönlichkeit

Die Namensgebung der Typen lehnt sich an die Sprache des Schauspiels und der Rollentheorie an. Diese Idee wurde der Studie von Lipowsky (2003) entnommen, der den Einfluss von Selbstkonzept und Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften auf die Gestaltung des Übergang von der Hochschule in den Beruf sowie Entwicklungen und typenspezifische Muster innerhalb der ersten anderthalb Jahre untersucht.

Die folgenden Kapitel präsentieren die einzelnen Typen. Hierbei wird zunächst der jeweilige Typus mit seinen spezifischen Ausprägungen und Charakteristika beschrieben. Anschließend folgt ein prägnantes Fallbeispiel, bei dem ausgewählte Interviewpassagen in Form der Transkripte vorgestellt und die Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation zusammengetragen werden. Um der komparativen Vorgehensweise Rechnung zu tragen, werden weitere Fälle, in denen sich Analogien finden lassen, einbezogen. Darüber hinaus erfolgt der Verweis auf kontrastierende Fälle und Typen.

4.2.1 Die strukturierte Komparsin

Die strukturierte Komparsin verhandelt ihren Übergang vom Studium in die Berufspraxis im Kontext der vorgegebenen Strukturen. Sie erlebt den Berufseinstieg am belastendsten von allen Typen, weshalb sich ein „Praxischock“ im Sinne des Gefühls der Überforderung abzeichnet. Mit dieser Phase verbindet sie daher eine negative Konnotation. Beim beruflichen Einstieg offenbaren sich insbesondere Unsicherheiten und Selbstzweifel. Zudem ist eine gewisse Hilflosigkeit zu erkennen, die aus fehlenden Handlungsstrategien resultieren. So betrachtet sie den Schüler aufgrund seiner Unkalkulierbarkeit eher als Störquelle denn als Interaktionspartner. Um die Unsicherheit und Hilflosigkeit zu kompensieren, versucht sich die strukturierte Komparsin an den vorliegenden Strukturen zu orientieren. Diese gilt es jedoch, zu Beginn des Berufseinstiegs erst einmal zu erfassen und zu verstehen. Auf neue Anforderungen reagiert die strukturierte Komparsin unflexibel. Weil sie wenig

selbstsicher und extravertiert ist, traut sie sich den Beruf des Lehrers offenbar weniger häufig zu. Die strukturierte Komparsin ist der Ansicht, im Verlauf des Studiums nur wenige Kompetenzen dazu erworben zu haben und unzureichend auf den Lehrerberuf vorbereitet worden zu sein. Sie fühlt sich hinsichtlich der berufsrelevanten Anforderungen, wie beispielsweise die Unterrichtsplanung und -durchführung wenig kompetent. Um den Anforderungen in den schulischen Bildungseinrichtungen, dem Studium sowie dem Vorbereitungsdienst gerecht zu werden, zeigt sich eine deutliche Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft. Aus dieser Leistungsorientierung resultiert eine gewisse Konkurrenzhaltung. Die strukturierte Komparsin greift selten auf das soziale Umfeld als Unterstützungsinstanz zurück und ist deshalb als Einzelgängerin zu charakterisieren. Ein institutionelles Ablaufmuster der formalen Bildungsstationen rahmt die Beschreibungen zu dem eigenen Werdegang. Auch bei der Notwendigkeit, den geradlinigen akademischen Bildungsweg aufgrund von unpassenden Rahmenbedingungen oder temporären Ereignissen zu verlassen, bleibt die Zielperspektive der Ausübung des Lehrerberufs bei der strukturierten Komparsin handlungs- und entscheidungsleitend.⁶

Der strukturierten Komparsin können drei Fallbeispiele aus dem Sample zugeordnet werden. Neben den zuvor dargelegten inhaltlichen Homologien zeigen sich in den Fällen Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Erzählstruktur. So sind kaum Exkurse oder anekdotische Ausführungen zu finden, sondern recht kurze und strukturierte Beschreibungen mit wenig narrativen Einschüben. Zwar weisen die Fälle im Vergleich feine Unterschiede und Nuancen auf, nichtsdestotrotz legitimiert sich die Typenbildung aufgrund des gemeinsamen Orientierungsrahmens sowie der Übereinstimmungen in der Ausprägung der Vergleichskategorien. Im Folgenden werden insbesondere die fallübergreifenden Homologien aufgezeigt, die Kontraste zu den anderen Typen bilden.

Fallbeispiel Lena

Zur Veranschaulichung des zuvor skizzierten Typus kann der Fall von Lena (A4) herangezogen werden. Zu Beginn soll hierbei auf die Entstehungssituation des

⁶ An dieser Stelle ist nochmals darauf zu verweisen, dass die Untersuchung das individuelle Erleben der Lehrkräfte untersucht und es sich folglich um Selbsteinschätzungen der Befragten handelt. Demgemäß können lediglich anhand der Entstehungssituationen sowie der formulierenden und reflektierenden Interpretationen Aussagen darüber getroffen werden, ob der Typus der strukturierten Komparsin, der sich selbst als belastet, unsicher, introvertiert und wenig selbstsicher darstellt, auch von anderen so betrachtet wird. Daher bleibt es verwehrt, jene Lehrkräfte sämtlich als psychisch labil oder unfähig für die Praxis „abzustempeln“ oder die Typenbeschreibung als Wertung zu verstehen.

Interviews eingegangen werden, die auf den Notizen des Postskript-Dokuments basieren.

Das Interview findet im Büro der Lehrkraft statt. Beim Betreten des Raums zögert Lena zunächst und bietet der Interviewerin daraufhin ihren Bürostuhl an. Lena nimmt mit großem Abstand auf einer Couch Platz. Sie wirkt in ihrer Körperhaltung angespannt und scheint ihre Nervosität durch das Stapeln verschiedener Hefte verdecken zu wollen. Für die Aufnahme des Interviews wird Lena gebeten, sich näher am Schreibtisch zu platzieren, sodass die Gesprächspartnerinnen nun über Eck sitzen. Lena gibt sich der Interviewerin gegenüber eher zurückhaltend. Auch während des Interviews wirkt Lena sichtlich unsicher und nervös. Dies spiegelt sich in der Kürze ihrer Antworten, dem sehr hohen Erzähltempo sowie der insgesamt knappen Interviewdauer von lediglich elf Minuten wider.

Während des Interviews zeigt sich, dass Strukturen einen Anhaltspunkt für Lena und darüber hinaus den Rahmen des Interviews bilden. Bei dem folgenden Ausschnitt handelt es sich um die Eingangspassage des Interviews:

Y: Okay also zu Beginn würde ich dich ganz gern bitten mir deinen Bildungsweg beziehungsweise deinen beruflichen Werdegang zu erzählen beginnend von deinem Schulabschluss bis heute.

A4: Mit Daten oder?

Y: Kannst's so ausführlich machen wie du möchtest.

A4: Ja? Gut also 2005 habe ich mein Abitur (.) ähm (2) absolviert. Dann hab ich mein Referendariat praktisch mein Studium begonnen (.) 2005. Habe bis 2011 studiert. Habe dann ein (2) halbes Jahr auf mein Studien= auf mein Referendariatsplatz gewartet. Also habe ich (.) im November 2011 mein Referendariat begonnen in P-Stadt. (3) Genau im Studienseminar P-Stadt für Lehramt (.) an Gymnasien und Gesamtschulen. [Y: Mmh1.] Das ging ü:::ber (.) anderthalb Jahre. Ich wa:::r an einem sehr großen Gymnasium mit 2000 fast 2000 Schülern. Also 75 Kollegen waren wir. Joa (.). Das ging bis April 2013. Also mitten im Schuljahr hat's dann aufgehört. [Y: Mmh1.] Und dann habe i:::ch mich für ein (.) ja eine Stelle beworben. (2) Und habe gewartet und gewartet und gewartet bis (.) ja jetzt 2015 (.) im Sommer. Habe zwischendurch (.) zwei Jahre im (.) katholischen Kindergarten gearbeitet. Bin dann in Elternzeit gegangen [Y: Mmh1.] und nach zehn Monaten Elternzeit kam dann das Stellenangebot. [Y: Ja.] (Z.1-20).

Die Interviewerin verweist auf das Thema des gesamten Interviews. Sie fordert Lena zu einer narrativen Schilderung der eigenen Bildungsgeschichte auf, wobei sie den Bildungsweg und beruflichen Werdegang in ihrer Formulierung integriert. Da die Interviewte den Erzählimpuls zeitlich beschränkt, stellt Lena eine Verständnisfrage bezüglich der Ausführlichkeit.

Insgesamt liegt in dieser Eingangspassage die Textsorte der Beschreibung vor, wohingegen lediglich vereinzelt narrative Elemente enthalten sind. In der biographischen Stegreiferzählung von Lena sind nach Nohl (2012, S.25) biographische

Handlungsschemata zu erkennen. Lena erzählt dabei äußerst knapp in Form eines lebenslaufartigen Ablaufschemas die wichtigsten Etappen ihres Bildungswegs und verschafft sich und der Interviewerin auf diese Weise einen Grobüberblick. Lena entscheidet sich dafür, ihren Werdegang mit Jahreszahlen zu versehen, wodurch ersichtlich ist, dass sie sich stark an den Abläufen des Lebenslaufschemas orientiert. Die Erzählung enthält dabei keinerlei Argumentationen für ihr Handeln. Die einzige etwas detailliertere Beschreibung bezieht sich auf die Ausbildungsschule, die sehr groß war. Durch die dreimalige, betonte Verwendung des Verbs *warten* zeigt sich eine gewisse Frustration hinsichtlich der Stellenvergabe. Das Warten scheint eine zentrale Bedeutung in ihrem Lebenslauf einzunehmen. Obschon Lena nicht das Lehramt für Grundschulen studierte, überbrückte sie die Wartezeit mit einer erzieherischen Tätigkeit im Kindergarten. Auch hier bleiben ihre Motive unklar. Durch die vorherige Betonung des Wartens erhält diese Tätigkeit jedoch eine negative Bewertung. Wenngleich Lena ihre Wartezeit augenscheinlich sinnvoll überbrückte, indem sie nicht nur im Kindergarten arbeitete, sondern auch ein Kind bekam, scheint dies nicht in ihren Plan bezüglich ihres beruflichen Werdegangs hineinzupassen. In Anbetracht dessen besteht die Annahme, dass Lena stark am Leistungsprinzip orientiert ist, was allerdings noch nicht abschließend bestätigt werden kann. Da Lena ihre Beschreibung strukturiert und gemäß der Prozessstrukturen des Lebenslaufs gliedert, lässt sich eine starke Strukturorientierung vermuten. Darauf weist auch ihre Äußerung hinsichtlich des Wartens hin, da dies scheinbar nicht in ihre Struktur passt. Lena wäre vermutlich lieber direkt in den Schuldienst eingetreten.

Lenas Orientierung an Strukturen und ihre Leistungsbereitschaft werden im weiteren Interviewverlauf noch offensichtlicher. So kommt sie beispielsweise bei der Frage nach anfänglichen Problemen auf die vorgegebenen Strukturen des Vorbereitungsdienstes zu sprechen:

A4: Dass quasi das ähm was man aus der Theorie kennt umzusetzen (.) für Schüler anschaulich zu machen. [Y: Mmh1.] Ne? Man hat zwar einen Lehrplan an dem man sich orientiert. Man hat'n Schulcurriculum also diesen internen Plan. Aber das jetzt konkret umzusetzen. Da hatte man ja dann auch Seminare. Also es wurde mit der Zeit auch besser. Aber dieses. Und dann das plötzliche vor dem Schüler stehen und für die Schüler allein verantwortlich sein. [Y: Ja.] War schon also ne andere Herausforderung. [Y: Mmh1.] Liegt aber sicher auch an meiner Natur dass ich immer so nervös war und so aufgeregt und ich hatte halt immer diese oder ich hatte (.) Angst irgendwas schief zu= das was schief läuft dass ich irgendwas falsch mache.

Y: Ja. Und äh wie waren so die ersten Unterrichtsbesuche dann als das losging?

A4: Das war (2) grausam (.) grausam im Sinne von man wusste nicht so richtig das war immer von Fachleiter zu Fachleiter unterschiedlich die Wünsche die Vorstellungen. Eigentlich war das dann auch so eher immer so subjektiv. Man konnte sich fachlich und fachdidaktisch in einzelnen Phasen der Stunde und so wie man das halt dann so an die Hand bekommen hat war das von Fachleiter zu Fachleiter unterschiedlich und man musste halt in dieses Raster reinpassen um dann auch 'ne gute Note zu erzielen. Und dann am besten (.) so selbstbewusst in die ganze Geschichte @reingehen@. Und das war dann halt auch wieder mein Problem weil ich das nicht so von Natur aus (.) jedenfalls was das anging nicht konnte. [Y: Mmh1.] Und die ersten Unterrichtsbesuche waren ja dann noch eher so harmlos sag ich mal. Also in N-Bundesland war's ja so da gab's fünf bewertete Unterrichtsbesuche richtig mit ähm kompletten Entwurf. [Y: Mmh1.] Also mit Lerngruppenanalyse und alles was dazu gehört. Und die wurden bewertet und dann gab's ja noch einen Examenstag wo jeweils eine Lehrprobe in den Fächern war. Und dann noch die (.) das Kernseminar also das (.) fachdidaktische (.) [Y: Mmh1.] (Z.38-65).

Lena fiel beim Berufseinstieg insbesondere der Transfer von der Theorie in die Praxis schwer. Auch hier zeigt sich erneut Lenas Strukturorientierung, indem sie auf die Lehrpläne und Schulcurricula Bezug nimmt. Diese Ordnungsgrundlagen weisen ihr den Weg und verhelfen ihr vermutlich zu mehr Sicherheit. In dieser Passage benutzt Lena die man-Form, die auf eine Verallgemeinerung deuten lässt. Durch das Adjektiv „plötzlich“ (Z.42) offenbart sich, dass der Umgang mit Schülern und die Übernahme von Verantwortung zu überraschend waren. Scheinbar hat sich Lena zu dieser Zeit noch nicht in ihre Rolle als Lehrkraft eingefunden. Interessant ist, dass sie diesbezüglich nicht den Problembegriff verwendet, sondern diese Aspekte als eine „andere Herausforderung“ (Z.43) bezeichnet, wodurch eine negative Konnotation nicht in dem Maße gegeben ist.

Im weiteren Verlauf charakterisiert Lena sich selbst und argumentiert damit ihre Schwierigkeiten. Die ersten Unterrichtsstunden waren bei ihr durch Nervosität gekennzeichnet. Sie hatte kein starkes Selbstbewusstsein, da sie ständig Angst vor dem Versagen hatte. Lenas Hang zur Nervosität spiegelt sich auch im gesamten Interview wider, indem sie auffallend kurz antwortet und mit einem sehr hohen Tempo spricht. Vermutlich liegt die Ursache ihrer Nervosität darin, dass Lena sich im Voraus nicht auf das Interview vorbereiten konnte.

Die ersten Unterrichtsbesuche beschreibt Lena nach kurzer Bedenkzeit als „grausam“ (Z.51). Dadurch zeichnet sich eine gewisse Dramatik ab. Lena bezieht dies auf die Bewertungskultur der Fachleiter. Sie empfand die Bewertung sehr subjektiv und erzählt, dass ein starker Anpassungsdruck herrschte („in dieses Raster reinpassen“ (Z.56)). Lena übt demnach Kritik an den Fachleitern. Dementsprechend bezieht sie ihre Herausforderungen während des Berufseinstiegs nicht auf ihre eigene Person, sondern

auf die vorliegenden Strukturen, die sie als problematisch empfindet. An dieser Stelle dokumentiert sich Lenas Leistungsorientierung. Sie wünscht sich eine objektivere Bewertung. Im weiteren Verlauf erwähnt sie die Notwendigkeit eines starken Selbstbewusstseins, um gute Noten zu erzielen. Selbstbewusstsein wird demzufolge als etwas Positives dargestellt. Durch das Lachen und das Eingeständnis wird jedoch deutlich, dass Lena nicht in diesem Maß Selbstbewusstsein zeigen konnte. Zwar offenbart sie an dieser Stelle ihr persönliches Problem, stellt es allerdings in den Kontext der vorgegebenen Strukturen („dieses Raster“ (Z.56)). Lenas Leistungsorientierung kommt anschließend auch in ihrer Äußerung über die Unterrichtsbesuche zum Vorschein. Sie bewertet die ersten Unterrichtsbesuche als „harmlos“ (Z.60), was sie dadurch begründet, dass noch keine Noten erteilt wurden. Dementsprechend scheint sich Lena gemäß dem meritokratischen Prinzip stark an Noten zu orientieren, was auch mit der positiven Konnotation des Selbstbewusstseins einhergeht. Durch diese Leistungsorientierung sowie die Orientierung an Strukturen wird ferner eine gewisse Konkurrenzhaltung ersichtlich. Lena äußert an keiner Stelle von selbst, dass sie sich Unterstützung durch Kollegen oder andere Referendare holte. Demnach scheint sie eher eine Einzelgängerin zu sein. Vielmehr sucht sie sich ihre Bestätigung bzw. Anerkennung mithilfe der formalen Strukturen, indem sie versucht gute Noten zu erzielen.

Lenas Erfahrungen mit dem beruflichen Einstieg offenbaren sich insbesondere in der letzten Interviewpassage. Die Interviewerin stellt der Interviewten die Entscheidungsfrage, ob bei ihr ein „Praxisschock“ beim Übergang des Studiums zum Vorbereitungsdienst vorlag:

A4: (2) Also die Begrifflichkeit ist mir zwar nicht bekannt aber ich würde es eindeutig als ja also diesen Schock hatte ich auch. Es kam ja nicht nur die Theorie dann auch noch das ganze fachdidaktische dazu sondern dann saßen da auch im Stu= im Referendariat 32 Schüler vor einem in einem kleinen Klassenraum. [Y: Mmh1.] @Also das sind ja alles so Faktoren die man in der Theorie nicht hat@. Ich hatte auf jeden Fall auch ´n Praxisschock. [Y: Ja.] Ja.

Y: Okay.

A4: !Völlig!

Y: Kannst du das noch ´n bisschen ausführen wie sich der Schock bemerkbar gemacht hat?

A4: Na man sitzt zu Hause man bereitet das erstmal akribisch stundenlang vor. Was man sagt. Wie man was sagt. Wann man was sagt. In welcher Phase des Unterrichts mit spannendem Einstieg Erarbeitungsphase und so weiter. Bis alles rund läuft. Ja aber dann

kommt in dieser Phase was völlig unerwartet nämlich die Schüler stören oder (.) im Sport irgendwer verletzt sich oder. [Y: Mmh1.] ne? Also all das was man vielleicht auch schon mal in der Theorie gehört hat oder gelesen hat irgendwo. Das dann alles unter einen Hut zu bringen und die ganze Verantwortung die auf einem lastet und (.). [Y: Ja.] Ja. (Z.139-160).

Obschon Lena die Bedeutung der Begrifflichkeit „Praxisschock“ nicht kennt, bestätigt sie eindeutig, einen „Praxisschock“ erlebt zu haben und macht dies an dem erlebten Bruch zwischen Theorie und Praxis fest. Durch ihr Lachen wird deutlich, dass die Theorie eine Idealvorstellung vermittelt, die in dieser Art nicht in der Praxis anzutreffen ist. Allerdings ist in diesem Kontext auf die genaue Formulierung der Interviewerin zu verweisen. Indem die Interviewerin sagt „den sogenannten Praxisschock“ (Z.135-136) drückt sie aus, dass der Praxisschock ein bekanntes Konzept sei, dem sich bereits zahlreiche Studien widmeten. Demnach versteht Lena, dass es sich hierbei um eine „Begrifflichkeit“ (Z.139) handelt, die sie zwar nicht im Detail kennt, jedoch trotzdem bewerten kann. Abschließend bestätigt Lena nochmal explizit das Erleben eines „Praxisschocks“ („auf jeden Fall“ (Z.143)) und geht auf das Ausmaß ein, da es sich ihrer Ansicht nach um einen „völlig[en]“ (Z.148) handelte.

Auf die Nachfrage der Interviewerin versucht Lena an einem Beispiel aufzuzeigen, wie sich das Schockerlebnis bemerkbar machte. Dabei erzählt Lena erneut von den Idealvorstellungen in der Theorie und geht auf den immensen Vorbereitungsaufwand ein. Durch die Betonung im folgenden Satz zeigt sich aber, dass unvorhersehbare Faktoren eine Rolle spielen, die ebenso bedacht werden müssen. So stellen Schüler ihrer Ansicht nach eine Störquelle dar. Die Vereinbarkeit zwischen Theorie und Praxis scheint das Hauptproblem für Lena zu sein, das sie mit der Redewendung „unter einen Hut bringen“ (Z.159) zusammenfasst. Zum Abschluss erwähnt sie außerdem erneut die hohe Verantwortung. Anhand des hohen Vorbereitungsaufwands, den Lena für ihre Unterrichtsstunden betreibt, dokumentiert sich wieder ihre Strukturorientierung. Sie scheint eine sehr ehrgeizige Lehrerin zu sein, die ihre Unterrichtsstunden im Voraus „akribisch“ (Z.153) plant. Dadurch dass Lena mit den unvorhersehbaren Ereignissen innerhalb der Unterrichtsstunde allerdings noch nicht umgehen kann, scheinen ihr konkrete Handlungsstrategien zu fehlen. Dementsprechend lässt sich Lena vermutlich schnell verunsichern, wenn im Unterricht etwas passiert, was sie im Voraus nicht eingeplant hat. Diese Unsicherheit bzw. Nervosität spiegelt sich, wie zuvor bereits angedeutet, im gesamten Interview wider. Lena wusste vor dem Interview nicht, was sie erwartet und konnte sich dementsprechend keinen Plan anlegen. Folglich spricht Lena

in einem sehr hohen Tempo und gibt kurze, prägnante Antworten. Anstatt also in eine Erzählhaltung zu verfallen, bleibt Lena vielmehr auf der beschreibenden Ebene, um dadurch ihre Aussagen auf den Punkt zu bringen und ihre Struktur beizubehalten. Indem sich Lena insbesondere bezüglich ihres Berufs stark an Strukturen orientiert, zeigt sich, dass sie eine Lehrerin ist, die noch nicht viel Berufserfahrung gesammelt hat. Die Strukturen scheinen ihr Sicherheit zu geben. Da sie die Verantwortung für spontanes Entscheiden zu überfordern scheint, gibt sie diese zugunsten der Strukturen ab.

Insgesamt zeigt sich im Fall von Lena eine deutliche Leistungsbereitschaft, die durch die Orientierung an Strukturen gerahmt ist. Der Berufseinstieg wird als eine stark belastende Phase erlebt, die zur Überforderung führt. Die Unsicherheit, Nervosität sowie die Konkurrenzhaltung im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit sind als wesentliche Unterscheidungsmerkmale zu den anderen Typen zu betrachten. Bezüglich der Textsortentrennung ist eine deutliche Tendenz zu Beschreibungen ersichtlich, was ebenso einen Kontrast zu den anderen Typen darstellt.

Minimale Kontrastfälle

Die vorherigen Ausführungen nehmen v.a. Lena als Fallbeispiel in den Fokus. Hierbei gilt es allerdings zu beachten, dass die Basis für die Entwicklung eines Typus nicht von einem einzigen Fall gebildet wird, sondern aus der vergleichenden Auseinandersetzung mit weiteren Fällen erwächst, in denen sich dieselben Orientierungen zeigen (Minimalkontraste). Ferner wird die Identifikation eines Typus ebenso in Abgrenzung zu anderen Fällen, die den Berufseinstieg anders erlebt haben (Maximalkontraste), ersichtlich.

Der Fall von Carla (A1) stellt einen minimalen Kontrast zu Lena dar. Ähnlich wie Lena zeigt auch Carla eine deutliche Leistungsbereitschaft und Strukturorientierung. Dies spiegelt sich bereits in der Stegreiferzählung wider:

A1: Okay meinen Schulabschluss ha::be ich 2006 äh in L-Dorf gemacht äh allgemeine Hochschulreife (.) Abschlussnote?

Y: So genau=

A1: L_{1,2}?J

Y: Du kannst es so genau machen wie du möchtest.

A1: L_{1,2} War das glaube ich (.) ja. J 1,2 Abschluss (.) Äh::m danach bin ich im Oktober 2006 nach K-Stadt zum Studium gegangen an die Universität K-Stadt. Hab dort die Fächer Mathematik und Musik für das Lehramt an Gymnasien studiert. Habe mein Studium ein bisschen verkürzt um ein halbes Jahr sodass ich i::m (.) Oktober 2010 mein

Examensabschluss meine Erste Staatsprüfung machen konnte. Mit dem Abschluss 1,4 (2) A:::nschließend habe ich im Janua:::r mein erstes Kind bekommen. War in Elternzeit bis November 2012. Dann habe ich begonnen mit meinem Referendariat i:::n E-Stadt und war am Studienseminar K-Stadt [Y: Mmh1.] Das Referendariat habe ich abgeschlossen mit der Zweiten Staatsprüfung im::: Juni (.) Juli 2014. Und hatte dort auch die Abschlussnote 1,4 und danach bin ich in den Schuldienst gegangen in T-Bundesland. [Y: Mmh1.] nach L-Stadt. Bis ich in::: Elternzeit wieder gegangen bin (2) im November 2015. Und diese @heute beendet@ hab (Z.5-25).

Ähnlich wie Lena beschreibt Carla nach einer Verständnisfrage äußerst knapp und listenartig ihren Bildungsweg, indem sie auf ein lebenslaufartiges Ablaufschema zurückgreift. Interessant ist, dass sie zwar nach der Genauigkeit ihrer Angaben fragt, die Antwort der Interviewerin jedoch nicht abwartet. Insgesamt ist Carla in ihrem Erzähleinstieg sehr auf Genauigkeit bedacht. Dies spiegelt sich einerseits in der Angabe der Jahreszahlen wider. Da Carla analog zu Lena auf eigenen Wunsch Jahreszahlen in ihre Antwort integriert, scheint es, als habe sie ihr Curriculum Vitae vor ihrem geistigen Auge. Andererseits ist besonders auffällig, dass Carla als einzige der Interviewten ihre Abschlussnoten vom Abitur, Studium und Vorbereitungsdienst preisgibt. Die Abschlussnoten, die ausnahmslos im sehr guten Bereich liegen, deuten bereits auf ihre Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung hin. Diese Annahme kann, wie im Fall von Lena, durch die Wahl des Lehramts für Gymnasien bekräftigt werden. Hinzu kommt, dass Carla ihr Studium um ein halbes Jahr verkürzt hat, was nur mit kontinuierlichem Fleiß zu schaffen ist. Die langgezogenen Wörter deuten darauf hin, dass die Beantwortung der Frage Carlas Konzentration erfordert. Da Carla analog zu Lena ihre Beschreibung strukturiert und gemäß der Prozessstrukturen des Lebenslaufs gliedert, lässt sich eine starke Strukturorientierung vermuten.

Da die Eingangserzählung von Carla recht kurz ausfällt, stellt die Interviewerin im weiteren Verlauf immanente Nachfragen, um detailliertere Beschreibungen und Erzählungen über die Berufseinstiegsphase zu generieren:

A1: Äh:::m der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst war ja durch meine Elternzeit sozusaa:::gen (.) etwas unterbrochen und nicht ganz fließend [Y: Mmh1.] Äh:::m (3) deshalb wa:::r das Studium schon etwas (.) weit entfere:::nt sozusagen (2) Insgesamt (.) hab ich mich ähm auf den Vorbereitungsdienst gefreut? dass man endlich wirklich praktische Erfahrung sammeln konnte endlich im Beruf den man erlernt hat auch arbeiten konnte weil es einfach im Studium (.) kaum Möglichkeiten gab praktisch zu arbeiten. [Y: Mmh1.] Äh:::m natürlich war man aber auch (2) ja etwas ängstlich würde ich sagen weil es aufgrund dieser wenigen praktischen Erfahrung im Studium (.) man nicht wusste naja wie wird das? Schafft man das Ganze? Kann man mit den Schülern umgehen? Kann man seinen Unterricht richtig planen? [Y: Mmh1.] Schafft man diese ganzen äh Unterrichtsbesuche zu meistern und die Vielzahl der Anforderungen zu

bewältigen und so die ersten Wochen waren gefühlt für mich so als ob es einen riesen Berg gab der immer höher wurde was man alles wissen lesen und machen muss und den man nie überwinden könnte geföhlt. [Y: Mmh1.] Und irgendwie hat es sich dann so ergeben klar hat man versucht den Berg abzubauen a:ber (.) man hat dann einfach gelernt damit zu leben dass man einfach nicht (.) sofort alles wissen kann sondern einfach sich alles schrittweise erarbeiten muss [Y: Mmh1.] und ähm kleine Schritte zu machen und einfach den Berg nicht so groß zu sehen sondern (2)

Y: Ja ja. Da so nach und nach zu lernen.

A1: ^LDa so nach und nach abzuarbeiten^L Also so so hat sich das so am Anfang angefühlt (Z.31-54).

Die anfänglichen Pausen deuten auf einen komplexen Denkprozess hin. Carla beschreibt ihren Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst wegen der dazwischen liegenden Elternzeit als „nicht ganz fließend“ (Z.32). Dementsprechend lag ihr Studium bereits einige Zeit zurück, was sie jedoch weder positiv noch negativ bewertet. Allerdings zeigt sich auch an dieser Stelle Carlas Strukturorientierung. Von der beruflichen Perspektive aus betrachtet, hätte sich Carla vermutlich ähnlich wie Lena einen lückenlosen Übergang gewünscht. Dass sie sich auf das Referendariat freute, wirkt durch die steigende Intonation, wodurch die Aussage eher als Frage zu verstehen ist, unglaublich. Ihre positive Haltung belegt sie allerdings nachfolgend mit den Argumenten, „endlich“ (Z.34) Praxiserfahrungen sammeln und in ihrem erlernten Beruf arbeiten zu können. Die zweimalige Verwendung des Adverbs *endlich* drückt in diesem Kontext ihre Ungeduld aufgrund des langen Wartens aus. Neben ihrer Freude über die ersten praktischen Erfahrungen gibt Carla jedoch auch zu, ängstlich gewesen zu sein. Hierbei benutzt sie das Adverb „natürlich“ (Z.37“) und drückt so eine gewisse Selbstverständlichkeit hinsichtlich ihrer Angst aus. Zudem wechselt sie von der Ich-Perspektive in die man-Form und spricht somit allem Anschein nach nicht nur für sich, sondern drückt die Angst retrospektiv als eine Kollektiverfahrung aus. Die Benutzung des Konjunktivs („würde ich sagen“ (Z.38)) deutet jedoch daraufhin, dass die Angst als kollektive Erfahrung lediglich in den Bereich des Möglichen fällt.

Erneut betont Carla die „wenige praktische Erfahrung im Studium“ (Z.38). Scheinbar hat ihr der Kontakt zur Praxis während der universitären Ausbildungsphase gefehlt. Die vorher erwähnte Angst wird anschließend durch die auffallend vielen Fragestellungen konkretisiert, wobei Carla ebenfalls verallgemeinernd in der man-Form erzählt. Der Redebeitrag ist nun von einer gewissen Dramatik gekennzeichnet. Carla illustriert ihre Anforderungen im Berufseinstieg mithilfe der Metapher vom Berg. Durch die vielen Anforderungen scheint sie überfordert gewesen zu sein. Das Modalverb „muss“ (Z.44)

im Zusammenhang mit ihren beruflichen Anforderungen („wissen lesen und machen“ (Z.43-44)) offenbart einen Zwang zur Bewältigung dieser Ansprüche. Ihrem Gefühl zufolge würde sie den Berg „nie“ (Z.44) überwinden. Die nachfolgende Erzählung zeugt jedoch von einem Gewöhnungsprozess, der sich zunächst eher passiv („Und irgendwie hat es sich dann so ergeben“ (Z.44-45)) und später aktiv („man hat dann einfach gelernt damit zu leben“ (Z.45-46)) vollzieht. Demnach hat Carla gelernt, mit den beruflichen Anforderungen umzugehen und ihre eigenen Ansprüche an sich selbst zu reduzieren. Diese scheinen nämlich aufgrund ihres Ehrgeizes zu hoch gewesen zu sein. In dieser Erzählung verwendet Carla insgesamt viermal die Partikel „einfach“ (Z.36, 46, 47, 48), womit sie ihre Aussagen zusätzlich verstärkt.

Neben der Leistungsbereitschaft und Strukturorientierung waren bei Carla – analog zu Lena – eine gewisse Unsicherheit sowie geringe Flexibilität zu verzeichnen. Zwar gibt Carla in Abgrenzung zu Lena an, keinen „Praxisschock“ beim Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst erlebt zu haben, allerdings leitet sie direkt zu einer Situation über, bei der ihrer Meinung nach ein „Praxisschock“ vorlag, nämlich bei einer Vertretungsstelle an einer Realschule. Den Grund dafür sieht Carla in der Gewöhnung: Sie war es nicht gewohnt, mit einer solchen Schülerklientel zusammenzuarbeiten. Folglich dokumentiert sich erneut ihr Orientierungsrahmen in Form der Strukturorientierung. Carla ist ebenso wie Lena eine Person, die Beständigkeit braucht und sich eher schlecht auf neue Situationen einstellen kann. Da Carla diese Erfahrung nur kurz anführt, wird sie gebeten, ihre Erlebnisse an der Realschule näher zu erläutern:

A1: Also die Regelschule war für mich sehr schwierig. Ich man hatte ja war ja im Studium nicht wirklich vorbereitet auf das Unterrichten selbst [Y: Ja.] Ich hab dort Musik unterrichtet und hatte da auch (2) keinen weiter der mir da hätte helfen können keinen Ansprechpartner in Musik selbst weil (.) weil dort niemand war deshalb war ich ja dann da [Y: Mmh1.] Hatte dort ne Honorarstelle. Ähm (2) das heißt inhaltlich war ich ziemlich überfordert wusste gar nicht was mach ich jetzt am besten mit denen? Was haben die für Grundlagen? Ich wusste nicht wie gehe ich da ran? Wie kann ich das mit denen erproben? U:::nd natürlich war es dann auch schwierig weil die Schüler (.) nachdem sie viele Jahre gar kein Musikunterricht hatten [Y: Mmh1.] natürlich in Frage gestellt haben warum sie jetzt Musikunterricht und ein bis zwei Stunden mehr pro Woche haben sollten. Ja und dem Ganzen erstmal irgendwie gegenüber zu treten. Verweigernden Schülern und ähm oft sehr schwierigen Schülern das (.) das war nicht einfach für mich. [Y: Mmh1.] Wo ich auch gesagt hab wenn ich das in (.) ja in dieser Schulform ewig arbeiten sollte hätte ich nicht gekonnt [Y: Mmh1.] Das muss ich ganz ehrlich sagen. Dafür (2) sehe ich mich nicht geeignet.

Y: Ja aber ist ja auch gut wenn man sowas dann feststellt ne?

A1: „Ja“. Also natürlich ist es wichtig dass es äh diesen Bildungszweig der Haupt-Realschule gibt [Y: Mmh1.] und ich achte die Arbeit der Kollegen die dort sind sehr [Y: Mmh1.] aber (2) da ich immer sehr fleißig und zielstrebig und strebsam war (.) kann ich eher mit Schülern arbeiten die auch (2) etwas strebsamer oder [Y: Mmh1.] fleißiger sind und die (.) vielleicht wenn auch nur kleine Perspektiven für ihre Zukunft haben aber [Y: Mmh1.] in der Haupt- Realschule begegnet man ja leider oft Schülern die aufgrund ihrer auch sozialen Situation keinerlei (.) Perspektiven [Y: Mmh1.] haben und damit konnte ich nicht umgehen (Z.264-289).

Carla bewertet ihre Tätigkeit an der Realschule als „sehr schwierig“ (Z.264) und begründet dies argumentativ durch die unzureichende Vorbereitung des Studiums auf das Unterrichten. Im Gegensatz zu Lena, die an keiner Stelle von selbst Unterstützungsinstanzen erwähnt, kommt Carla auf die mangelnde Unterstützung von der Schule zu sprechen. Sie offenbart im weiteren Verlauf ihre Unwissenheit durch die Formulierung mehrerer Fragestellungen, was in Anbetracht der Thematisierung der „Grundlagen“ (Z.270) auf die Strukturorientierung hinweist. Außerdem demonstriert Carla ihre Probleme: Besonders die Schülerklientel machte ihr zu schaffen. Die „sehr schwierigen Schüler“ (Z.275) scheinen, wie im Fall von Lena, für Carla einen Störfaktor darzustellen. Carla gibt deshalb auch zu, dass sie an dieser Schulform nicht ewig arbeiten könnte. Sie stellt ihre Eignung infrage und wertschätzt gleichzeitig die Arbeit der Kollegen, die an dieser Schulform unterrichten. Besonders interessant ist im weiteren Verlauf, dass Carla eine Eigencharakterisierung vornimmt, auf deren Basis sie scheinbar auch die Schulform des Gymnasiums wählte. Sie bezeichnet sich selbst als sehr fleißigen und zielstrebigem Menschen und leitet daraus ab, dass sie mit jener Art von Schülern, die Perspektiven für ihr späteres Leben haben, besser umgehen kann.

Analogien zu den Fällen von Lena und Carla finden sich auch bei Wibke (A6), die ihren Werdegang ebenfalls sehr strukturiert vorträgt:

A6: Okay. Ähm 2005 hab ich Abi gemacht in auf'm Gymnasium in L-Dorf? (2) Ähm Abschluss mit der zwölften Klasse. Dann bin ich äh gleich zum Studieren gegangen nach E-Sadt an die Uni. Hab angefangen ähm Pädagogik der Kindheit und Kunst zu studieren (.) und im zweiten Jahr noch begonnen Musik für mich erstmal so privat mit zu studieren? [Y: Mmh1.] Hab da:::nn den Bachelorabschluss gemacht (.) 2008 war das @glaub ich@. Und dann den Master auch an der Uni E-Stadt begonnen und hab dann angefangen das Zertifikat für Musik nebenbei zu machen. Konnte mir dann halt viele Scheine schon anerkennen lassen (.) Hab dann 2010? (.) den Masterabschluss gemacht und bin dann nach Es-Stadt zum Referendariat gegangen. [Y: Mmh1.] Und hab dann das Zweite Staatsexamen 2012 abgeschlossen. (1) Auch mit den Fächern Ma= also in H-Bundesland ist es ja so dass du Mathe Deutsch (.) und Sachunterricht machst u:::nd Kunst und Musik hab ich auch zusätzlich wieder gemacht. [Y: Mmh1.] Und dann konnt ich an der Schule bleiben und anfangen zu arbeiten @(.)@ (Z.10-22).

Wie bei Lena und Carla liegt in dieser Eingangspassage die Textsorte der Beschreibung vor, wohingegen lediglich vereinzelt narrative Elemente enthalten sind. Wibke schildert ihren Werdegang äußerst knapp, indem auch sie auf ein lebenslaufartiges Ablaufschema zurückgreift und dadurch der Interviewerin einen groben Überblick über ihren Bildungsweg und beruflichen Werdegang gibt. Wenngleich Wibke hinsichtlich der Nennung von Jahreszahlen unsicher wirkt, entscheidet sie sich dafür, ihren Werdegang mit Jahreszahlen zu versehen, wodurch ersichtlich ist, dass sie sich stark an den Abläufen des Lebenslaufschemas orientiert. Auffällig ist die Betonung des Temporaladverbs „gleich“ (Z.11) im Zusammenhang mit dem Übergang vom Abitur zum Studium. Wibke legt demnach Wert auf einen lückenlosen Bildungsweg, was auf ihre Strukturorientierung deutet. Die einzige Thematik, von der Wibke detaillierter berichtet, handelt von ihrem zusätzlichen Musikstudium. Indem Wibke sowohl während des Studiums als auch im Vorbereitungsdienst drei Fächer absolvierte und damit über das normale Maß hinaus Leistungen erbringt, zeigt sich Wibkes Zielstrebigkeit. Dieser Aspekt in Verbindung mit der Relevanz eines lückenlosen Lebenslaufs legt offen, dass sie sehr leistungsorientiert ist. Ferner steht dies in Zusammenhang mit ihrer strukturierten Beschreibung in Form des lebenslaufartigen Ablaufschemas, sodass von einer starken Strukturorientierung ausgegangen werden kann. Auch die sich daran anschließende Erzählpassage, die den Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst fokussiert, gibt Aufschluss über Wibkes Leistungsbereitschaft und Strukturorientierung, die sie mit Lena und Carla teilt:

A6: Mmh das war bei uns ´n bisschen ähm (2) schwierig weil ähm (.) ich meinen Abschluss gemacht hatte im ähm zum (.) Wintersemester und war dann im Februar fertig. Wir haben aber unser Zeugnis erst im Mai bekommen und damals konnte man sich noch nicht ähm dann direkt zum Halbjahr bewerben. Also das Referendariat hat erst im Sommer dann angefangen zum Schuljahr. Das heißt für uns war das ´n bisschen blöd weil wir dann ein halbes Jahr so auf der Straße standen sozusagen. [Y: Ja.] Und ähm dann hab ich eben ein halbes Jahr später erst anfangen können mit dem Ref. Ja weiß nicht für mich war halt die Entscheidung ein bisschen schwierig ob ich´s in T-Bundesland mach oder in H-Bundesland. Hab mich dann für H-Bundesland entschieden und (2) joa also der Einstieg war eigentlich für mich ganz (1) schön weil man ist endlich da angekommen wo man @hin will@ (.) sag ich mal im Studium war´s ja bei uns jetzt ähm klar hatte man immer seine Praktikas oder so aber man war eben nicht komplett in der Schule und jetzt war man endlich mal an den Kindern dran und konnte sich ´n bisschen ausprobieren. [Y: Mmh1.] (2) Ähm bei uns war´s aber auch (.) n bisschen schwierig damals noch. Ähm wir hatten glaube Numerus Clausus von 1,3 hier in ähm im W-M-Kreis. Also bin ich dann knapp reingerutscht. Oder 1,4 ich weiß gar nicht mehr. U::nd (2) wir hatten auch ´n ziemlichen Konkurrenzkampf so untereinander weil bei uns immer gesagt wurde ihr bekommt eh keinen Job und (.) sucht euch schon mal Alternativen gleich von Anfang an

also von den Ausbildern auch (.) was ich 'n bisschen schwierig fand und 'n bisschen unfair (.). Wenn man jetzt die heutige Situation dagegen sieht ist es ja komplett anders gekommen. [Y: Mmh1.] Es war dann ein bisschen demotivierend muss ich sagen. [Y: Ja.] (2) Joa und das hat sich eigentlich dann so aufgebauscht muss ich sagen im Vorbereitungsdienst. Mhh dass man einem halt wirklich immer gesagt wurde::: du musst ähm die Beste sein sonst kriegst du keine Anstellung [Y: Mmh1.] später. Das war bei uns wirklich richtig krass muss man schon sagen. (3) Joa (Z.32-57).

Die Pausen sowie die gedehnten Wörter deuten auf einen komplexen Denkprozess hin. Wibke thematisiert zunächst die Zeit nach dem Studium und bewertet diese als „schwie:::rig“ (Z.32), was sie argumentativ mit dem zu überbrückenden halben Jahr begründet. Nach ihrer Erklärung fasst Wibke diese Situation nochmals mit den Worten „Das heißt für uns war das 'n bisschen blöd weil wir dann ein halbes Jahr so auf der Straße standen sozusagen.“ (Z.36-37) zusammen. Wibke erläutert jedoch nicht, was sie während dieses halben Jahres getan hat. Für sie scheint es vergeudete Zeit gewesen zu sein. Sie hätte sich vielmehr einen lückenlosen Übergang gewünscht. Auch der nachfolgende Satz, indem sie erneut betont, erst „ein halbes Jahr später“ (Z.38) mit dem Referendariat begonnen zu haben, deutet auf ihren als relevant empfundenen reibungslosen Ablauf hin. In Anbetracht dessen ist auch an dieser Stelle Wibkes Leistungs- und Strukturorientierung zu dokumentieren.

Im Anschluss erwähnt Wibke die schwierige Entscheidung, in welchem Bundesland sie den Vorbereitungsdienst absolvieren soll. Zwar nennt sie dann das ausgewählte Bundesland, gibt jedoch keinerlei Beweggründe hierfür an. Den Einstieg in das Referendariat empfand Wibke zunächst als „ganz (1) schön“ (Z.41). Durch das „eigentlich“ (Z.41) erhält diese positive Bewertung jedoch eine Einschränkung. Wibke begründet ihren schönen Einstieg damit, dass sie „endlich“ (Z.42) ihren Wunschberuf ausüben kann. Hierbei offenbart sich, ähnlich wie bei Carla, eine gewisse Ungeduld. Scheinbar hat es Wibke zu lang gedauert, bis „man endlich da angekommen [ist] wo man @hin will@“ (Z.42). Wibke räumt zwar ein, während des Studiums Praktika absolviert zu haben, sie wollte jedoch dem Anschein nach möglichst schnell die tatsächliche Berufspraxis erleben und sich „ausprobieren“ (Z.45). Diese Ungeduld begründet sich vermutlich ebenfalls durch Wibkes Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung. Sie möchte auf dem schnellsten Weg in ihren Beruf einsteigen und keine Zeit vergeuden. Interessant ist, dass Wibke jedoch verschiedene Aspekte des Referendariats abwägt. So empfand sie den Berufseinstieg gleichwohl als ein „bisschen schwierig“ (Z.46). Hierbei erwähnt sie zunächst den hohen Numerus Clausus, von dem

der Erhalt einer Referendarstelle abhängig ist. Dadurch, dass Wibke trotzdem eine Stelle erhielt, ist offensichtlich, dass sie einen sehr guten Studienabschluss erreichte, was erneut auf ihre Leistungsorientierung verweist. Doch über diesen Leistungsdruck hinaus beschreibt Wibke einen „ziemlichen Konkurrenzkampf“ (Z.48) der Referendare untereinander. Dies begründet sie argumentativ damit, dass die Ausbilder ihnen stets vermittelten, die besten Leistungen erbringen zu müssen, um nach dem Referendariat eine Festanstellung zu erhalten. Mithilfe wörtlicher Rede und dem Präsens erzählt Wibke hier sehr nah am Geschehen. Sie empfand diese Vorgehensweise „schwierig [...] und 'n bisschen unfair“ (Z.51). Dies reflektiert sie anschließend aus heutiger Sicht. Wibke scheint von den Aussagen der Ausbilder enttäuscht gewesen zu sein und wurde dadurch demotiviert. Schließlich wünschte sie sich ebenso wie nach dem Studium auch nach dem Referendariat einen reibungslosen Übergang in die Festanstellung. Im Folgenden schildert Wibke, dass sich die Aussagen der Ausbilder über den Leistungsdruck auch während des Vorbereitungsdienstes nicht änderten, sondern sogar noch dramatischer wurden („aufgebauscht“ (Z.54)). Ihre Leistungsorientierung während des Referendariats begründet sich demnach nicht nur durch ihren eigenen Ehrgeiz, sondern rührt auch aus den vorgegebenen Strukturen, was erneut die Strukturorientierung von Wibke dokumentiert. Dass Wibke diesen Konkurrenzkampf als problematisch empfunden hat, deutet auf eine gewisse Sozialorientierung hin. Weil ihr jedoch der Leistungsdruck durch die institutionellen Rahmenbedingungen vermittelt wurde, scheint sie die Haltung eines „Einzelkämpfers“ entwickelt zu haben. Diese Interpretation kann jedoch an dieser Stelle noch nicht eindeutig bestätigt werden. Abschließend fasst Wibke ihre Ausführungen in Form einer Konklusion zusammen, indem sie diesen Leistungsdruck und den daraus folgenden Konkurrenzkampf als „wirklich richtig krass“ (Z.65) bezeichnet.

Im Gegensatz zu Lena spricht Wibke die Unterstützungsmöglichkeiten jedoch im weiteren Interviewverlauf von selbst an. Diese sieht sie scheinbar als Grund dafür, dass sie den Einstieg in die Berufspraxis gut meisterte. Wibke bezeichnet es als „Glück“ (Z.65), dass sie „zwei sehr nette und gute Mentoren“ (Z.66) an die Seite gestellt bekam. Das Verhältnis zwischen ihr und den Mentoren war nicht nur kollegial, sondern es entwickelte sich überdies eine Freundschaft, die auch in der Gegenwart noch besteht. Wibke legt demnach Wert auf einen freundschaftlichen Umgang mit ihren Kollegen. Interessanterweise finden sich in diesem Fall also auch Facetten einer Sozialorientierung. Eine Zuordnung zum sozialorientierten Mitspieler ist aufgrund des

Orientierungsrahmens und der Betonung der Leistungsorientierung insbesondere in der Stegreiferzählung dennoch nicht angebracht.

Zusammenfassend zeigen sich in den drei skizzierten Fällen Analogien sowohl auf der Ebene des immanenten Sinns als auch auf der Ebene des Dokumentsinns. Deshalb lassen sich die Fälle von Lena, Carla und Wibke zum Typus der strukturierten Komparsin zusammenfassen. Innerhalb des beruflichen Werdegangs wird eine deutliche Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft ersichtlich. Um die eigenen Unsicherheiten und Selbstzweifel zu kompensieren, wird sich stark an den vorliegenden Strukturen orientiert. Deutlicher als bei Wibke dokumentiert sich bei Lena und Carla der als belastend empfundene Berufseinstieg, der mit dem Gefühl der Überforderung einhergeht. Trotz der Überlastung wird primär nicht auf soziale Unterstützungsinstanzen zurückgegriffen. Vielmehr entwickelt sich aufgrund der ausgeprägten Leistungsorientierung eine Konkurrenzhaltung. Auch hinsichtlich des Textmodus weisen die drei Fälle insofern Gemeinsamkeiten auf, als es sich überwiegend um strukturierte Beschreibungen handelt.

4.2.2 Die soziale Mitspielerin

Als deutlicher Kontrast zu dem zuvor beschriebenen Typus zeichnet sich die soziale Mitspielerin als weiterer Typus ab, für die der Berufseinstieg eine wertvolle Phase darstellt. Diese wird nicht als Belastung empfunden, sondern aufgrund der gewonnenen Erfahrungen und des Kompetenzzuwachses als überaus gewinnbringend. Die soziale Mitspielerin reagiert flexibel auf Veränderungen, betrachtet neue Aufgaben eher als Herausforderung denn als Bedrohung und lässt sich nicht durch Misserfolge entmutigen. Folglich ist die soziale Mitspielerin als optimistisch und darüber hinaus als selbstsicher zu charakterisieren. Im Gegensatz zur strukturierten Komparsin liegt die Leistungs- und Zielorientierung bei der sozialen Mitspielerin im mittleren Bereich. Sie ist extravertiert und überaus kontaktfreudig. So geht sie – im deutlichen Kontrast zur strukturierten Komparsin – auf aktive Suche nach Unterstützungsstrukturen, um Anerkennung in den Bildungseinrichtungen zu erhalten. Gleichermaßen nimmt sie gebotene Unterstützung gern in Anspruch und lässt sich bereitwillig helfen. Doch für die soziale Mitspielerin fungiert das Kollegium nicht nur als Unterstützungsinstanz. Vielmehr pflegt sie ein freundschaftliches Verhältnis zu den Kollegen und ist daher als Teamplayer zu bezeichnen. Dies spiegelt sich ebenso in ihrer starken Ortsgebundenheit respektive Schulgebundenheit aufgrund des sozialen Netzwerks wider. Die soziale

Mitspielerin ist insgesamt mit dem Verhältnis zu Schülern, Eltern und Kollegen überaus zufrieden und strebt sowohl privat als auch beruflich ein freundschaftliches Miteinander an.

Die soziale Mitspielerin wird von vier Fällen aus dem Sample repräsentiert, die sich nicht nur hinsichtlich des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts ähneln, sondern auch bezüglich des Textmodus, indem überwiegend ausschweifende Erzählungen mit teils anekdotenhaften Ausführungen zu finden sind.

Fallbeispiel Gabi

Die soziale Mitspielerin lässt sich insbesondere anhand des Fallbeispiels von Gabi (B4) umschreiben. Die Entstehungssituation kann wie folgt zusammengefasst werden:

Das Interview findet im Wohnzimmer der Interviewten statt. Diese ist sehr um das Wohl der Interviewerin bemüht, sodass sie ihr Wasser und Kaffee anbietet. Bei Gabi ist vor, während oder nach dem Interview keine Aufregung oder Nervosität zu spüren. Insgesamt liegt eine sehr entspannte und lockere Gesprächsatmosphäre vor. Gabi spricht während des Interviews sehr ruhig und in einem langsamen Tempo. Sie antwortet sehr ausführlich und fügt ihren Erzählungen kleine Anekdoten an. Nach dem Interview bietet Gabi der Interviewerin das Du an. Obschon das Interview bereits 45 Minuten in Anspruch nimmt, unterhalten sich die Gesprächspartnerinnen weitere zwei Stunden.

Gabi legt ihrer Eingangserzählung ein lebenslaufartiges Ablaufschema zugrunde, wobei sie jedoch, im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Fällen im Rahmen der strukturierten Komparsin, keine Jahreszahlen benennt. Da für die einzelnen Fälle exemplarische Interviewpassagen präsentiert werden, die einen hohen Gehalt der für den jeweiligen Typus wesentlichen Charakteristika aufweisen, wird an dieser Stelle nicht die Stegreiferzählung thematisiert, sondern die sich daran anschließende Interviewpassage. Dabei liegt der Fokus auf dem Erleben des Übergangs vom Studium in die Berufspraxis:

B4: [...] und dann kam der Startschuss dass ich das Referendariat beginnen konnte. Dort wurden wir auch in eine Art ähm (.) sag ich mal Seminargruppe zusammengefasst. Das war sehr sehr schön. Wir wurden an verschiedenen Schulen in Es-Stadt verteilt. Manchmal war man alleine an einer Schule oder auch zu zweit und das Referendariat war dann so dass jeder an seiner Schule ähm als Referendar gearbeitet hat wurde dort von Mentoren betreut die man sich selber gesucht hat. [...] Ich hab da zwar sehr ich hab dort zwei sehr nette Mentoren gefunden zu denen ich heute noch ein überaus (.) tolles Verhältnis hab obwohl die schon gar nicht mehr im Schuldienst sind. [Y: Mmh1.] Wenn es um Ehemaligentreffen das ist so als ob ich immer noch ihre Kleine bin von damals. Also das war sowas von toll wie ich dort aufgenommen worden bin dass ich wie gesagt da heute noch ganz doll dankbar bin wie die an der Schule mit mir gearbeitet haben. Und

dann war's so dass dieses ähm Studienseminar ähm ähm übergreifend (.) ähm uns organisiert hat. Das heißt wir waren in der einen Woche in dieser Schule. Dort haben wir Studenten dann erlebt wie eine Mitkommilitonin eine Stunde gehalten hat. Wir haben dann diese Stunden aus pädagogischen Gründen also aus pädagogischen Dingen ähm nicht auseinander genommen aber doch schon in die Bestandteile zerpfückt geguckt was gut gelaufen ist was weniger und haben dort die Module die dann bezogen auf Methodik Pädagogik angelegen haben haben wir dort hineininterpretiert. [...] und das hat mir eigentlich sehr sehr gut gefallen weil das war eigentlich das erste Mal dass wirklich (.) ähm unser Studium mit der Praxis verbunden worden ist. So wie ich's mir vorgestellt habe. Vorher die praktischen Dinge die in der Schule waren hat man immer so das Gefühl gehabt alleine gelassen zu werden weil man einfach als Praktikant in die Schule hinein äh gelassen worden ist und letztendlich auch noch nicht so die Berechtigung hatte zum Unterrichten. Man hat dann äh hospitiert hat seine ähm Notizen gemacht. Aber es war immer irgendwo noch so 'ne Kluft zwischen Praxis und Studium. [...] U:::nd ähm das war aber umso schöner dann in diesem Referendariat in diesen zwei Jahren. Man hat auch wirklich äh gelernt ähm Stundenabläufe selber zu strukturieren (.) sie auch aufzuschreiben zu diskutieren zu hinterfragen Fehler zu erkennen. Also der ganze Prozess der dann wirklich in der Praxis stattfindet der (.) war auch in diesen zwei Jahren drin und das war wirklich eine hervorragende Ausbildung. [Y: Mmh1.] Und man ist dann äh in die Schulen (.) äh sehr gut vorbereitet gegangen. [Y: Mmh1.] Dass dann trotzdem ähm formale Dinge mmhh sag ich mal ich will nicht sagen die was mit Bürokratie zu tun haben von Förderplänen angefangen (.) ähm Elternversammlung Organisation Klassenfahrten. Das sind dann alles so Dinge die werden einfach vorausgesetzt dass du die einfach irgendwo packst. Mmh'ne gute Divise war dann immer im Lehrerzimmer dann erstmal einem über die Schultern zu schauen. Welche Karteikarten gerade? Welche Formalitäten von den Zeugnisunterlagen? Man ähm (2) wächst dann in die Aufgaben die dann wirklich (2) sag ich mal als Lehrer von dir verlangt werden wächst man dann wenn man in einem guten Kollegium ist schnell rein weil man ja ähm durchaus Kollegen hat die links und rechts dir dann auch mal helfen. Also ich hab bin immer auf ein sehr hilfsbereites äh äh Kollegium gestoßen sodass ich mich gut aufgefangen gefühlt habe und ähm wie gesagt dann ging es auch gleich mit Klassenleitung los. Und letztendlich war zwischen dem reinen Studium und der Schule das Referendariat für mich goldwert (Z.55-119).

Gabis Übergang war aufgrund der Wendezeit nicht geradlinig. Als sie nach einigen Hürden den Vorbereitungsdienst antrat, empfand sie die Einteilung am Studienseminar in Seminargruppen, die sich gegenseitig an ihren Schulen besuchten als „sehr schön“ (Z.58). Gabi schildert die Aufteilung an verschiedene Schulen und verwendet dabei die man-Form, um ihre Erfahrungen zu verallgemeinern und auf die gesamte Seminargruppe zu beziehen. Im Gegensatz zum Fall von Lena, welche die Betreuungsinstanzen an keiner Stelle von selbst thematisiert, hebt Gabi die individuelle Betreuung durch Mentoren an der Ausbildungsschule als sehr positiv hervor. Insbesondere die eigenständige Auswahl der Mentoren wird von ihr sehr detailliert und mithilfe wörtlicher Rede geschildert. Dabei ist ersichtlich, wie wichtig ihr Vertrauen und eine

gute Beziehung zwischen dem Referendar und den Mentoren ist, um adäquat miteinander arbeiten zu können. Gabi betont in diesem Kontext, dass sie auch aktuell noch ein „überaus (.) tolles Verhältnis“ (Z.66) zu ihren Mentoren hat. Ihre sehr guten Erfahrungen mit dem Berufseinstieg spiegeln sich auch in ihrer Aussage „Also das war sowas von toll wie ich dort aufgenommen worden bin dass ich wie gesagt da heute noch ganz doll dankbar bin“ (Z.68-69) wider. Dementsprechend kommt eine starke Sozialorientierung zum Ausdruck. Für Gabi scheinen insbesondere die Personen, die sie während des Berufseinstiegs begleitet haben, entscheidend für das Erleben dieser Phase zu sein.

Im weiteren Verlauf schildert Gabi den Ablauf des Studienseminars. Sie hebt dabei die Vorzüge hervor, die darin bestehen, dass die Referendare in jeder Woche bei einem Referendar hospitiert haben und die Unterrichtsstunden anschließend als Diskussions- und Vermittlungsgrundlage dienten. Durch die Detailliertheit dieser Passage und die weiteren positiven Bewertungen von Gabi offenbart sich eindeutig ihre grundsätzliche Zufriedenheit mit der Ausbildung. Gabi erwähnt dabei auch, dass sie an dieser Stelle zum ersten Mal die erwünschte Verbindung zwischen Theorie und Praxis erfahren hat. Während des Studiums absolvierte Gabi zwar Praktika, hatte jedoch stets das Gefühl „alleine gelassen zu werden“ (Z.90). Sie spürte die „Kluft zwischen Praxis und Studium“ (Z.93). Insgesamt wird durch diese Äußerungen ersichtlich, dass die Praktika nicht ausreichend in das Studium eingebettet wurden. Darüber hinaus wird auch an dieser Stelle Gabis Sozialorientierung deutlich. Ihr fehlte während der Praktika die Unterstützung durch die Lehrkräfte, was sie im Gegensatz dazu bezüglich des Referendariats als sehr positiv hervorhebt. Aus diesem Grund betont Gabi die Relevanz des Referendariats. Im weiteren Verlauf zählt Gabi die unterrichtsrelevanten Inhalte auf, die sie erst im Vorbereitungsdienst erlernte und bewertet die Zweite Phase nochmals als „hervorragend“ (Z.106). Diese sehr gute Ausbildung betrachtet Gabi dann auch als Grund dafür, dass sie sich sehr gut auf die Berufspraxis vorbereitet fühlte.

Nichtsdestotrotz übt Gabi auch unterschwellig Kritik am Referendariat, da formale Aspekte, wie Elternarbeit und die Aufgaben eines Klassenlehrers auch in dieser Phase nicht thematisiert wurden, sondern die Bewerbstellung „einfach vorausgesetzt“ (Z.110) wurde. Gabi wusste sich allerdings zu helfen und ließ sich durch ihr Kollegium unterstützen. Somit wuchs sie schrittweise in ihre Aufgaben herein. In diesem Kontext betont Gabi erneut, dass sie ein „sehr hilfsbereites“ (Z.116) Kollegium hatte, wodurch sich ihre starke Sozialorientierung bestätigt. Abschließend fasst sie ihre Meinung in

Form einer Konklusion zusammen, indem sie das Referendariat als „goldwert“ (Z.119) bezeichnet. Dies stellt eine sehr bedeutungsstarke Metapher dar, die eindeutig mit den vorher thematisierten Aspekten korreliert. Anhand der Aussagen zeigt sich insgesamt, dass Gabi ein sehr positiv eingestellter Mensch ist. Allerdings stellt sich in diesem Kontext die Frage nach dem Phänomen der retrospektiven Glättung. Diskutiert werden könnte, ob tatsächlich alles so positiv war, wie Gabi es an dieser Stelle schildert. Insgesamt handelt Gabi das Thema des beruflichen Einstiegs nicht im Rahmen der vorliegenden Strukturen ab, wie es bei der strukturierten Komparsin der Fall ist, sondern bezieht sich bei ihren Erfahrungen stets auf die sozialen Strukturen.

Durch die Analyse einer weiteren Passage lassen sich die Charakteristika der sozialen Mitspielerin an Gabis Fall näher illustrieren. Der folgende Textausschnitt zeichnet sich ebenfalls durch seine narrative Dichte und den Situationsbezug aus. Nachdem Gabi bestimmte Herausforderungen des Berufseinstiegs, wie beispielweise Disziplinprobleme von Schülern, erläuterte, wird sie nach dem Umgang mit diesen Herausforderungen gefragt:

B4: ^LMein Prinzip^L ist eigentlich immer ähm (.) dass ich total gut mit Kindern also dass ich Kindern zuhöre. Ich glaub auch dass die Schulkinder äh gerne zu mir kommen und (.) die Situation meinetwegen gestern war ich zum Beispiel mit meiner äh Tochter in E-Stadt' n Kaffee trinken dass ich weiß wenn Schüler da vorbeikommen dass sie sagen hallo Frau B4. Und äh dieses (.) ähm einfache pädagogische Prinzip ähm (.) den Kindern zuzuhören sie so aufzufangen wie sie sind und äh sag ich mal auch den Kindern die sind auch doll im Stress den Stress rauszunehmen und trotzdem mit hohen Leistungen. Auf der einen Seite gut sein und auf der anderen Seite trotzdem ähm (.) hohe Leistungen von den Schülern zu verlangen und (.) wenn diese Menschlichkeit auch in den Klassen (.) ähm angenommen wird dann ähm klappt das super. Es sind einige Kinder die auch von ihrem (.) Werdegang von ihrem Zuhause (.) dieses Vertrauen so in Eltern in Lehrer und Schule verloren haben (.) da wird es dann brenzlig mit dieser Situation. Da ist mit gut sein nicht viel zu holen. Ähm (2) das sind dann Situationen wo man sich auch nach links und rechts Hilfe holen kann und muss. [irrelevant] Ähm weil wir vorhin nochmal mit der Praxis angefangen. [Y: Mmh1.] Die Mathematik rückt im Grunde genommen soweit zurück. Das was heute bedeutet Schule ist ein Sozialarbeiter zu sein das ist an erster und zweiter Stelle gerade mal wenn man dann mal am Gymnasium ist ähm (.) wo's dann Richtung Prüfung zugeht da ist es dann schon so dass die Mathematik wieder 'ne große Rolle spielt aber bis (.) der Weg bis dorthin ist sag ich mal mehr als 50 Prozent die pädagogische Seite im Vordergrund. Das Arbeiten mit den Kindern und da ist der Zwiespalt zwischen dem Studium weil das dort nicht so aufgefangen wird weil man dort dann erst in der Praxis reinwächst wenn man in ein gutes Kollegium aufgenommen wird. [Y: Mmh1.] Wo (.) womit ich aber sagen muss dass ich das hatte und äh deshalb ähm sehr sehr gerne auch jeden Tag in die Schule geh. Also ohne meine Schule geht gar nichts und äh wie gesagt auch die Kollegen die damals diese G-B-Schule bin ich heute noch in Kontakt. Die treffen sich immer regelmäßig und letztendlich (.) ich bin ja nun noch

aktuell. Äh ich gehöre dazu und dann laden die mich ein und das ist so (.) liebevoll und nett und das das ist mit das Schönste was mir im Leben passieren konnte. [Y: Mmh1.] Diese G-B-Schule (Z.181-209).

Die Interviewerin kann ihre Frage nicht vollenden, da Gabi bereits eingreift. In der sehr langen und detaillierten Antwort, die zudem von Emotionen geprägt ist, spiegelt sich ihre Selbstsicherheit wider. Gleichzeitig strahlt Gabi eine äußerst positive Grundhaltung aus. Interessant ist, dass sie zunächst ihren allgemeinen Umgang mit den Schülern schildert. Diese Passage steht im deutlichen Kontrast zu den Fällen im Rahmen der strukturierten Komparsin, die den Schüler eher als Störfaktor betrachten. Da Gabi den Kindern Aufmerksamkeit schenkt, ist sie der Meinung, dass diese gern zu ihr kommen. Dies illustriert Gabi mithilfe eines Beispiels, wobei ihre Fürsorglichkeit sichtbar wird. Sie bezeichnet ihre Vorgehensweise als ein „einfache[s] pädagogische[s] Prinzip“ (Z.185), womit sie meint, dass sie den Kindern zuhört und ihnen Akzeptanz entgegenbringt. Es offenbart sich, dass Gabi sehr feinfühlig mit ihren Schülern umgeht und eine Balance zwischen den Leistungsanforderungen und dem Spaß im Unterricht herstellen will. Dies bezeichnet sie insgesamt als „Menschlichkeit“ (Z.189). Hierbei zeigt sich eine gewisse reformpädagogische Sichtweise, da Gabi den Schüler in einer ganzheitlichen Perspektive betrachtet. Unter der Voraussetzung, dass die Schüler diesen Umgang annehmen, kann ihrer Meinung nach ein gutes Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer entstehen. Allerdings hebt Gabi in diesem Kontext auch diejenigen Schüler hervor, bei denen aufgrund ihrer sozialen Herkunft und weiterer Gegebenheiten „mit gut sein nicht viel zu holen“ (Z.193) ist. Insgesamt zeigt dieser Abschnitt, dass Gabi zunächst ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen nutzt, um Herausforderungen zu bewältigen. Erst wenn sie mit diesen internalen Faktoren nicht weiterkommt, holt sie sich Hilfe von extern, was sie im weiteren Verlauf darstellt. Überdies scheint ihr das Miteinander mit ihren Schülern sehr wichtig zu sein. Sie nimmt die Schüler ganzheitlich wahr und versucht, eine gute Beziehung mit ihnen aufzubauen. Dies stellt für Gabi vermutlich die Grundlage für das gemeinsame Arbeiten im Unterricht dar. Auch darin dokumentiert sich erneut Gabis Sozialorientierung.

Darüber hinaus thematisiert Gabi eigeninitiiert die Relevanz pädagogischer und sozialer Kompetenzen einer Lehrkraft. Gemäß Gabis Meinung kommen die fachlichen Kompetenzen erst an zweiter Stelle. Vor diesem Hintergrund sieht Gabi auch das große Problem des Studiums, da es die Anbahnung sozialer Kompetenzen vernachlässigt. Für Gabi können diese Fähigkeiten erst in der Praxis ausgebildet werden, allerdings nur

unter der Voraussetzung, dass „man in ein gutes Kollegium aufgenommen wird“ (Z.202-203). Wiederholt ist die Sozialorientierung Gabis deutlich erkennbar. Das Kollegium stellt für sie den wesentlichen Faktor dar, der über das Erleben des Berufseinstiegs entscheidet. Anschließend bezieht sie diese Aussagen auf sich und gibt an, dass sie solch ein gutes Kollegium hatte. Gabi schildert dann ihre Liebe zum Lehrerberuf: „Also ohne meine Schule geht gar nichts“ (Z.205) und merkt an, dass sie auch heute noch mit den Kollegen aus der Referendarzeit in Kontakt steht. Den Abschluss dieser Passage bilden die Worte „das ist mit das Schönste was mir im Leben passieren konnte“ (Z.208-209), die sie speziell auf ihre Schule bezieht. Gabi hat demnach eine sehr enge Verbindung zu ihrer Ausbildungsschule. Diese stellt nicht nur ihren Arbeitsplatz dar, sondern ist auch ein Ort des herzlichen Miteinanders. Auch an dieser Stelle dokumentiert sich Gabis Sozialorientierung. Statt die Anerkennung durch beruflichen Erfolg zu erlangen, sucht Gabi diese in ihrem sozialen Umfeld und legt großen Wert auf ihre soziale Eingebundenheit.

Insgesamt zieht sich Gabis positive Haltung gegenüber dem Referendariat, insbesondere ihrer Ausbildungsschule, wie ein roter Faden durch diesen Abschnitt, wodurch erneut der Orientierungsrahmen ersichtlich wird. Dabei ist allerdings die Standortgebundenheit der Forschenden zu reflektieren. Da Gabi bewusst ist, dass der Forschenden das Referendariat noch bevorsteht, könnte angenommen werden, dass sie den Berufseinstieg als eine überaus positive Erfahrung herausstellt, um die Forschende zu motivieren. Dies lässt sich durch Gabis fürsorgliche Art, die sich bereits auf der formalen Ebene zeigte, bestätigen. Ferner spiegelt sich Gabis Fürsorglichkeit auch in der gesamten Interviewsituation wider, da sie sich um das Wohlergehen der Forschenden sorgt, indem sie ihr u.a. Getränke anbietet.

Ergänzend zu dem Orientierungsrahmen, der insbesondere durch die Sozialorientierung gekennzeichnet ist, zeigt sich in diesem Fall eine deutliche Tendenz zu detaillierten Erzählungen. Im Gegensatz zur strukturierten Komparsin werden Situationen mithilfe wörtlicher Rede und anekdotenhafter Ausführungen dargestellt. Diese Situationsnähe sowie der hohe Detaillierungsgrad unterscheiden die soziale Mitspielerin von den anderen Typen.

Minimale Kontrastfälle

Der Typus der sozialen Mitspielerin ist nicht nur im Fall von Gabi, sondern auch in drei weiteren Fällen vorzufinden. Deshalb werden nachfolgend exemplarische Passagen aus

Referenzfällen hinzugezogen, in denen Homologien feststellbar sind. Im Fall von Britta (B1) zeigen sich bereits im Entstehungskontext des Interviews insofern Gemeinsamkeiten zu Gabi, als auch in diesem Interview eine äußerst entspannte Gesprächsatmosphäre vorliegt und keinerlei Nervosität zu spüren ist. Überdies strahlt Britta während des gesamten Interviews Ruhe aus und lässt sich durch die Fragen der Interviewten nicht verunsichern. Dies deutet auf Brittas Selbstsicherheit hin. Sie scheint im Einklang mit sich zu sein. Der Intervieweinstieg verweist bereits auf den gemeinsamen Orientierungsrahmen der sozialen Mitspielerin:

B1: Mmh1. Ja mein mein Werdegang oder meine berufliche Entwicklung war (.) sehr geradlinig denke ich. Hab mein Abitur (.) abgelegt (.) DDR-Abitur halt ne? [Y: Mmh1.] Und zwar war das 19(3)77 (.) muss mal überlegen 1977. Dann habe ich vier Jahre studiert (2) äh in M-Stadt [Y: Mmh1.] an der äh an der äh PH war das damals Pädagogische Hochschule (.) Bin dann (.) hierher da es ja (.) mein Mann hat hier auch angefangen zu studieren in H-Stadt. Und da hat sich das (.) günstig ergeben dass ich hier ich wollte eigentlich in H-Stadt eine Stelle haben aber ähm habe dann in hier in H-Dorf die Stelle bekommen [Y: Mmh1.] War eigentlich gar nicht so geplant dass wir hier bleiben. Ich wollte meine drei Jahre (.) äh Absolventenzeit hieß das damals Absolventenzeit hier absolvieren. Und dann wär war so gedacht dass wir woanders hingehen aber (.) es hat uns gut gefallen. Mein Mann hat hier auch eine Stelle bekommen und da seitdem sind wir eigentlich hier Lehrer (.) mit (.) ja zwei Abordnungen hatte ich schon mal [Y: Mmh1.] [...] (Z.5-17).

Insgesamt legt Britta ihrem Werdegang ein lebenslaufartiges Ablaufschema zugrunde. Dabei erzählt sie sehr flüssig und macht lediglich kurze Pausen. Sie bezeichnet ihren Werdegang als „geradlinig“ (Z.6), was die nachfolgenden Ausführungen genauer erklären, da Britta sehr zielstrebig die Phasen der Lehrerbildung absolvierte und anschließend direkt in den Lehrerberuf eintrat. Hieran lässt sich Brittas Strukturorientierung erkennen, die zwar eine Analogie zu den Fällen der strukturierten Komparsin darstellt, die weitere Erzählung erfolgt jedoch auf eine andere Weise. Britta erzählt, dass sie ihr Abitur in der DDR ablegte und anschließend studierte. Danach schildert sie detailliert, wie sie an ihre gegenwärtige Schule kam. Dies begründet sich v.a. durch ihren Mann, der an derselben Schule arbeitet. Obschon bei Britta keine Ortsgebundenheit vorlag, blieb sie mit ihrem Mann in dem Ort ihrer Erstanstellung wohnen, da beide eine Festanstellung erhielten. Anhand dieser Ausführungen dokumentiert sich ihre Sozialorientierung. Diese Thematisierung sozialer Aspekte steht im Kontrast zu den Fällen der strukturierten Komparsin.

Im weiteren Interviewverlauf wird Britta nach ihren Erfahrungen mit dem Berufseinstieg gefragt. In diesem Kontext kommt die Interviewte auf die Beziehung zu

ihren Schülern zu sprechen. Ihr fiel es sichtlich schwer, eine professionelle Beziehung zu ihren Schülern zu entwickeln. Für sie ist „eine gewisse Distanz“ (Z.93) notwendig, was ihr jedoch damals noch nicht bewusst war. Interessant ist, dass Britta hierbei eindeutig aus ihrer aktuellen Perspektive erzählt, indem sie sagt: „das war (.) hab ich am Anfang nicht so::: (3) ja so reflektiert“ (Z.93-94). Britta fasst ihre Meinung im Anschluss nochmal zusammen, indem sie äußert, dass sie zwar gern einen freundschaftlichen Umgang mit ihren Schülern pflegt, aber trotzdem eine Distanz vorhanden sein sollte. Sie zieht demnach eine Grenze zwischen Lehrendem und Lernenden. Auffallend ist, dass sie sich für ihre Schüler eine Redewendung überlegt hat, die diese Distanz verdeutlichen soll, aber trotzdem freundlich klingt: „wir haben nicht zusammen im (.) äh Sandkasten gespielt“ (Z.108). An dieser Stelle zeigt sich Brittas Haltung zu Schülern. Im Gegensatz zu dem Typus der strukturierten Komparsin empfindet Britta ihre Schüler nicht als Störfaktor, sondern ist um ein freundliches Miteinander bemüht.

Obschon die Interviewerin an diese Erzählung anschließt und nach weiteren anfänglichen Problemen fragt, kommt Britta direkt auf Unterstützungsmöglichkeiten zu sprechen, was sie ebenfalls von den Fällen des aufstiegsorientierten Typus abgrenzt. Es zeigt sich, dass sie „eigentlich“ (Z.119) keine weiteren Schwierigkeiten hatte bzw. diese ihr in dem Moment der Interviewsituation nicht einfallen. Den Grund dafür, dass Britta den Berufseinstieg gut bewältigte, sieht sie analog zu Gabi in der Unterstützung durch andere (junge) Lehrkräfte: „das macht ja auch schon sehr viel aus“ (Z.120). Da während ihres Berufseinstiegs sehr viele Junglehrkräfte gleichzeitig mit dem Schuldienst begannen, konnten sie sich gegenseitig unterstützen. Hierbei offenbart sich, dass insbesondere die Empathie hilfreich war, da alle Berufseinsteigenden „ähnliche Probleme“ (Z.121) hatten. Weil Britta eigenständig auf die Unterstützungsinstanzen eingeht und die Bedeutung der Empathie hervorhebt, wird ihre Sozialorientierung ersichtlich. Anstatt die Herausforderungen allein zu bewältigen, sucht sie sich, wie im Fall von Gabi, Mitspreiter und strebt nach Anerkennung durch ihr soziales Umfeld. Obwohl es nicht so deutlich expliziert wird wie bei Gabi, kann auch im Fall von Britta von einer grundlegend positiven Haltung gegenüber der Berufseinstiegsphase ausgegangen werden. Die Besonderheit bei Britta besteht darin, dass sie aufgrund der DDR-Ausbildung keinen Vorbereitungsdienst hatte. Darüber hinaus handelt es sich zwar auch bei Britta hinsichtlich des Textmodus überwiegend um Erzählungen, im Kontrast zu Gabi erzählt Britta jedoch nicht derart situationsnah und detailliert.

Anders als bei Gabi und Britta gestaltet sich der Entstehungskontext von Insa (A2) nicht derart entspannt. Der Beginn des Interviews zeichnet sich durch eine hohe Nervosität der Befragten aus. Diesbezüglich ist Insas Frage nach der Formulierung vollständiger Sätze interessant, da sie scheinbar die Erwartungshaltung der Interviewerin erfüllen möchte. Eine Zuordnung zur strukturierten Komparsin ist in diesem Fall dennoch nicht angebracht, da sich die Eingebundenheit in das soziale Netzwerk deutlicher offenbart als die Orientierung an Strukturen. Der nachfolgende Ausschnitt aus der Eingangspassage des Interviews veranschaulicht dies bereits:

A2: [...] Hab ich da stu= angefangen zu studieren? U:::nd hab mich aber nicht erkundigt da war dieses Bachelor Master System. Hab ich gar nicht ähm (3) das äh das hat mir überhaupt nicht gelegen so und nach ´nem halben Jahr hab ich das dann abgebrochen. Hab das aber erstmal keinem erzählt. Hab dann nur gejobbt [Y: Mmh1.] U:::nd ähm irgendwie hatte sich das dann aber relativ schnell rumgesprochen und hab und dann hab ich das auch offiziell gemacht? (2) und dann hab ich da quasi ein halbes Jahr nur also das Sommersemester über bin ich nicht mehr zur Uni gegangen sondern hab nur noch gejobbt und hab mir dann als Alterna= also nnn brauchte ´ne Alternative hab mir dann überlegt was ich dann machen könnte. Und hab mich dann erstmal äh richtig erkundigt [...] (Z.23-32).

Insa scheint sich hinsichtlich ihrer Berufswahl keine Gedanken gemacht zu haben, sondern wählte bedenkenlos das Lehramtsstudium. Die Wahl des Studienstandortes traf Insa im Hinblick auf die Nähe zur Heimat, wodurch sich ihre Ortsgebundenheit abzeichnet. Den Abbruch des Studiums begründet Insa mit dem konsekutiven Studienaufbau. Diesbezüglich betont Insa, dass sie den Abbruch zunächst geheim hielt. Erst nachdem einige Personen von dem Studienabbruch wussten, machte sie es offiziell. Es stellt sich demnach die Frage, ob ihr der Studienabbruch peinlich war. Während sich Insa also keine großen Gedanken über ihre berufliche Zukunft macht, scheint ihr mehr daran gelegen, was andere Personen über sie denken bzw. sagen. Demzufolge scheint Insa Anerkennung bzw. Bestätigung durch ihr soziales Umfeld zu suchen. Erst nach dieser Erfahrung des Scheiterns dachte Insa bewusst über ihre nächste Handlung nach und entschloss sich für ein Studium mit Staatsexamen.

Insas Ortsgebundenheit aufgrund des sozialen Netzwerks kommt auch im weiteren Interviewverlauf zur Geltung, da Insa, ähnlich wie Gabi, insgesamt vier Jahre Versetzungsanträge schrieb, um in ihre Heimat zurückkehren zu können. Auch die folgenden Interviewpassagen zeugen von Insas Sozialorientierung. Zwar lässt sie sich durch die Meinung anderer Personen, beispielsweise im Rahmen der Reflexionsgesprächen während des Referendariats, leicht verunsichern, sucht jedoch die

Anerkennung in ihrem sozialen Umfeld, z.B. in Form aufmunternder Worte der Kollegen. Auch die Art, wie Insa die beruflichen Herausforderungen bewältigt, bestätigen die Einordnung dieses Falles zur sozialen Mitspielerin: Sie stand „ganz oft“ (Z.259) mit Kollegen und anderen Referendaren im Austausch. Darüber hinaus spricht sie ihre Probleme direkt bei den entsprechenden Instanzen an. Anstatt die Probleme mit sich selbst zu klären, geht Insa also in die Offensive und stellt sich den Anforderungen, wofür allerdings ein gewisses Maß an Selbstvertrauen vonnöten ist. Darin dokumentiert sich Insas Konfliktfähigkeit. Sie gibt sich nicht der Rolle des Opfers hin, sondern setzt sich den vorliegenden Strukturen zur Wehr, indem sie ihre Probleme zur Sprache bringt, was sie eindeutig von der strukturierten Komparsin abgrenzt. Überdies kommt bei der exmanenten Frage nach dem Erleben eines „Praxisschocks“ beim Berufseinstieg ein weiteres Charakteristikum der sozialen Mitspielerin zum Vorschein:

A2: [...] also ich war immer so dass ich mich immer in die Situation irgendwie eingefunden ha:::be in denen ich mich dann (.) befinde [Y: Mmh1.] Aber das ist ja tat= das ist auch das was ich eben angesprochen habe (.) es ist ein extremer Unterschied zwischen Studium (.) und dann tatsächlicher Schulpraxis. Äh (.) ja wenn man da ein bisschen (.) weniger flexibel ist könnte das durchaus zum @Praxisschock@ führen. Das kann ich mir schon gut vorstellen [...] (Z.352-358).

Insa begründet ihre Antwort, keinen „Praxisschock“ erlebt zu haben, damit, dass sie sich stets in neue Situation einfindet. Dadurch dokumentiert sich ihre Anpassungsfähigkeit, bzw. dass sie bereit ist, sich an neue Gegebenheiten zu gewöhnen. Außerdem kommt Insas Flexibilität zum Vorschein. Ihrer Meinung nach könnte ein Mangel dieser Eigenschaft zum „Praxisschock“ führen. Anhand dieser Äußerungen ist festzustellen, dass Insa nicht primär an vorgegebenen Strukturen festhält. Sie scheint in der Lage zu sein, flexibel auf sich ändernde Gegebenheiten zu reagieren. Doch nicht nur auf der inhaltlichen Ebene sind bei Insa Homologien zu dem Fall von Gabi feststellbar, sondern auch auf der formalen Ebene, da überwiegend ausschweifende Erzählungen zu finden sind.

Die im Fall von Gabi herausgearbeitete, positive Grundhaltung gegenüber dem beruflichen Einstieg ist außerdem im Fall von Hanna (A3) recht deutlich zu erkennen. Nachdem sie ihren schulischen und beruflichen Werdegang dargelegt hat, kommt sie auf den Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst zu sprechen:

A3: [...] Ja::: ähhhhh das Referendariat ging anderthalb Jahre also 18 Monate und wa:::r nochmal deutlich praxisorientierter (.) logischerweise. Ähm man hatte vier Tage in der Schule (.) den Unterricht entweder hospitiert oder dann auch zunehmend (.) mehr selbstständig Unterricht gehalten. Ähm man bekam dort an den an den Schulen auch ´ne

(.) Mentorin an die Seite gestellt. Ähm (2) das war jetzt bei mir in meinem Fall natürlich auch die Klassenleiterin der Sch= der Klasse die ich da eben (.) vorwiegend betreut hab. Und das war ´ne jahrgangsgemischte Klasse. Also ´ne eins zwei (.) gemischt [Y: Mmh1.] und dann hatte ich noch ´ne Mentorin für das Fach Französisch was ich in der dritten und vierten Klasse dann (.) unterrichtet hab. Joa [räuspern] und (.) ähm einmal die Woche war dann eben nochmal Ausbildung am Studienseminar. (2) Da::: (.) das war fand ich für mich wirklich die hilfreichste Zeit (.) auch so die Ausbildung am Studienseminar war auch nochmal sehr hilfreich denn hier hat man vie:::! Hintergrundinformation bekommen. Es gab immer viele Anregungen für den Unterricht (.) viele Ideen aus denen man auch heute noch schöpft also das war schon ´ne ´ne tolle Sache. Und äh ich weiß ja nicht ob du das weißt also das Referendariat wird jetzt ja auf ein Jahr gekürzt [Y: Mmh1.] für Grundschullehrer und das ist für mich undenkbar gewesen [Y: Mmh1.] Also von den 18 Monaten wollte ich keinen Monat missen. Das war schon wirklich ´ne wichtige Zeit u:::nd ä:::hm [räuspern] ja (2) äh es @braucht@ auch die Zeit also man ist nicht gleich der perfekte Lehrer [...] (Z.83-101).

Hanna geht darauf ein, dass ihr während des Referendariats Mentoren unterstützend zur Seite gestellt wurden und einmal pro Woche am Studienseminar ausgebildet wurde. Die Ausbildung in der Schule bewertet sie als „die hilfreichste Zeit“ (Z.93), wobei sie den Superlativ zusätzlich betont. Wie im Fall von Gabi betrachtet Hanna diesen Teil der Lehrerbildung demnach als den besten Teil der gesamten Lehrerausbildung. Auch das Studienseminar war für Hanna aufgrund des Wissenserwerbs „sehr hilfreich“ (Z.94), wobei aber im Gegensatz zu der Ausbildung an der Schule eine Abstufung ersichtlich ist. Nachfolgend ist auffällig, wie stark Hanna die Relevanz des Referendariats hervorhebt. Sie hält die aktuelle Kürzung der Ausbildungszeit für „undenkbar“ (Z.98), wollte von ihrer Ausbildungszeit „keinen Monat missen“ (Z.99) und bewertet die Phase als „wirklich [...] wichtige Zeit“ (Z.100). Daran dokumentiert sich, dass Hanna lernwillig ist und die Anforderungen des Referendariats als Chance betrachtete, um ihre Kompetenzen auszubauen. Sie begründet ihre Meinung damit, dass das Referendariat wichtig ist, um sich in die Lehrerrolle einzufinden.

Im weiteren Interviewverlauf thematisiert Hanna eigenständig die Betreuung durch das Kollegium, das „immer sehr hilfs= hilfsbereit“ (Z.232-233) und „wirklich sehr kollegial“ (Z.235-236) war. Durch diese sozialen Aspekte, die sie eigenständig zur Sprache bringt, dokumentiert sich ihre Sozialorientierung. Hanna legt auf einen kollegialen Umgang Wert und freut sich, analog zu Gabi, über angebotene Unterstützungsmöglichkeiten. Ähnlich wie Gabi spricht Hanna das Problem der verhaltensauffälligen Schüler an, wobei sie die „schwierigen Schüler“ (Z.242) selbst in Anführungszeichen setzen will, wahrscheinlich da ihr der Begriff nicht richtig erscheint. Im Unterschied zu Gabi fehlt es Hanna jedoch aufgrund ihrer geringen Berufserfahrung

an entsprechenden Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Schülern, weshalb sie die Lernenden eher als Störfaktor betrachtet. Eine Zuordnung zur strukturierten Komparsin ist aufgrund der positiven Haltung zum Berufseinstieg, der Sozialorientierung sowie der überwiegenden Textsorte der Erzählung dennoch nicht angebracht. Zudem besteht die Annahme, dass Hanna, sobald sie mehr Berufserfahrung gesammelt hat, hinsichtlich der Haltung zu Schülern einen ähnlichen Standpunkt wie Gabi einnimmt.

Die Selbstverständlichkeit, während der beruflichen Einstiegsphase auf soziale Netzwerke zurückzugreifen, spiegelt sich nicht nur bei Gabi, sondern auch bei Insa, Britta und Hanna wider. Statt eine Konkurrenzhaltung einzunehmen, werden Unterstützungsmöglichkeiten gern angenommen. Ferner wird großer Wert auf ein freundliches Miteinander sowohl bezüglich der Kollegen als auch der Schüler gelegt. Deutlicher als bei Insa dokumentiert sich bei Gabi, Britta und Hanna die Wertschätzung der Berufseinstiegsphase. Diese wird als überaus gewinnbringend bewertet. Zwar zeigen sich Insa und Hanna nicht derart selbstsicher wie Gabi und Britta, dies ist jedoch vermutlich auf den Altersunterschied der Lehrerinnen zurückzuführen. Während Gabi und Britta zu den Lehrkräften gehören, die bereits einige Jahre Berufserfahrung aufweisen und bei denen dementsprechend mehr Erfahrungen zwischen dem Berufseinstieg und der Gegenwart liegen, handelt es sich bei Insa und Hanna um Junglehrerinnen, weshalb sie detailliertere Emotionen schildern können. Neben den inhaltlichen Homologien ist allen Fällen der Textmodus gemein. So zeigen sich deutliche Tendenzen zu ausschweifenden Erzählungen mit teils anekdotenhaften Ausführungen.

4.2.3 Die selbstbezogene Protagonistin

Neben den zuvor dargelegten Typen lässt sich ein dritter identifizieren, der den Übergang vom Studium in die Berufspraxis im Kontext seiner eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen abhandelt. Die selbstbezogene Protagonistin erlebt zwar den Berufseinstieg als belastend, jedoch – in Abgrenzung zur strukturierten Komparsin – nicht im Sinne eines „Praxisschocks“, d.h. es zeichnet sich nicht das Gefühl der Überforderung ab. Das Belastungsempfinden rührt vielmehr daher, dass die selbstbezogene Protagonistin die Berufseinstiegsphase, insbesondere das Referendariat, als überflüssig und tendenziell langweilig betrachtet, da sie ihrer Ansicht nach ohnehin bereits über alle notwendigen Kompetenzen des Lehrerberufs verfügt. Zwar wird ein

gewisser Anpassungsdruck verspürt, diesem widersetzt sich die selbstbezogene Protagonistin jedoch. Demzufolge liegt bei der selbstbezogenen Protagonistin ein überaus starkes Selbstbewusstsein vor. Sie betrachtet sich selbst als „Stehaufmännchen“ und erlangt durch ihre eigenen Kompetenzen und Ressourcen Bestätigung. Im deutlichen Kontrast zur strukturierten Komparsin fällt das Urteil über die universitäre Phase der Lehrerbildung äußerst positiv aus: Das Studium war überaus gewinnbringend, sodass sich diese Lehrkräfte bereits beim Berufseinstieg für die Ausübung des Lehrerberufs – im Vergleich zu den anderen beiden Typen – am kompetentesten fühlen. Während des Vorbereitungsdienstes erfüllen andere Referendare, die ähnliche Herausforderungen erleben, eine Kompensationsfunktion. Dennoch ist die selbstbezogene Protagonistin, im Gegensatz zur sozialen Mitspielerin, als Einzelgängerin zu charakterisieren, da sie stets auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreift, um Herausforderungen zu bewältigen. Unterstützungsinstanzen werden lediglich auf professioneller Basis herangezogen und nur unter der Prämisse, dass die eigenen Kompetenzen verbessert werden.

Der selbstbezogenen Protagonistin sind zwei Fälle aus dem Sample zuzuordnen. Im Hinblick auf den Textmodus lässt sich eine Tendenz zu argumentativen Passagen feststellen.

Fallbeispiel Kordula

Die selbstbezogene Protagonistin wird u.a. von Kordula (B6) repräsentiert. Hinsichtlich der Entstehungssituation des Interviews lassen sich folgende Eindrücke festhalten:

Kordula ist eine äußerst selbstbewusste Person, was bereits vor Beginn des Interviews auffällt. Es zeigen sich weder Anzeichen von Nervosität noch von Unsicherheit. Ohne zu zögern beginnt Kordula, von ihrem schulischen und beruflichen Werdegang zu erzählen. Auffällig ist, dass Kordula sehr flüssig und in elaborierter Sprache antwortet. Ihre Erzählungen sind unterhaltsam und humorvoll, sodass eine entspannte Gesprächsatmosphäre herrscht.

Kordula arbeitet ihren Lebenslauf, wie der Großteil der Interviewten, anhand eines lebenslaufartigen Ablaufschemas schrittweise ab. Da die Eingangspassage von Kordula recht knapp ausfällt, stellt die Interviewerin im weiteren Verlauf immanente Nachfragen, um detailliertere Erzählungen zu generieren. Ähnlich wie bei Gabi wird an dieser Stelle exemplarisch jene Interviewpassage aufgegriffen, die den Übergang vom Studium in die Berufspraxis thematisiert, da diese besondere Charakteristika der selbstbezogenen Protagonistin illustriert:

B6: Achso. Ja ähm (1) ich hab's schon erwähnt wir waren die Lehrerschwemme das heißt die Referendariatsplätze waren ähm spärlich gesät und deswegen bin ich auch (.) an einen Ort geraten der nicht gerade so auf meiner Prioritätenri= liste stand. Habe dann ein halbes Jahr lang äh an einem sehr (1) äh konventionellen ähm (.) Gymnasium unterrichtet und dann anderthalb Jahre an eine:::m äh gemischten Berufskolleg. Insbesondere die Klassen der Drucktechnik hatte ich wenn ich mich recht erinnere. [Y: Mmh1.] Ja wie hab ich das erlebt? Ähm das Referendariat fand ich (1) ja wenig befruchtend. Das lag vor allem daran dass wir relativ viel Referendare waren und meiner Ansicht nach auch die Qualität der Ausbildung (.) äußerst bescheiden war um es vorsichtig auszudrücken. [Y: Mmh1.] Das waren aufgewärmte Fachleiter die äh @(.).@ ja also so 50er 60er Jahre-Pädagogik noch äh vertraten und (.) das war also (.) ja nicht so befruchtend und weiterbringend auch nicht kann ich nicht sagen. Die äh Ausbildungsschule die ich hatte also das Gymnasium war eigentlich ganz interessant. Die wollten mich auch gerne weiter behalten aber (1) ja das äh war so 'n R-Gebietsgymnasium sehr (.) sehr spießig das muss man einfach so sagen. [Y: Mmh1.] Und äh das Berufskolleg ähm (.) war @eigentlich derart gestaltet@ dass sie sich mit Händen und Füßen dagegen gewehrt haben überhaupt Referendare zu nehmen? [Y: Mmh1.] Und entsprechend war da auch die Atmosphäre. Ich hab dann zwar ein sehr gutes äh Zweites Staatsexamen abgelegt aber das würde ich eher sagen trotz des Referendariats und nicht wegen [Y: Okay.] der Lehrerausbildung ja (Z.33-52).

Kordula erläutert zunächst, warum sie an ihre Ausbildungsschulen geriet. Sie bezeichnet den damaligen Lehrerüberschuss als „Lehrerschwemme“ (Z.33) und sieht darin den Grund dafür, dass sie an eine Ausbildungsschule kam, die nicht auf ihrer Wunschliste stand. Kordula schildert im Folgenden, dass sie an zwei unterschiedlichen Ausbildungsschulen war. Sie fragt sich dann selbst noch einmal, wie sie das erlebte. Diese Frage signalisiert, dass Kordula Zeit benötigt, um darüber nachdenken zu können. Anschließend bewertet Kordula – im deutlichen Kontrast zu den Fällen der sozialen Mitspielerin – den Vorbereitungsdienst als „wenig befruchtend“ (Z.39-40), d.h. diese Zeit war für sie nicht gewinnbringend. Anschließend begründet Kordula ihre Wertung argumentativ mit dem Überschuss an Referendaren sowie der mangelnden Qualität der Ausbildung. Sie bezeichnet diese als „äußerst bescheiden“ (Z.41) und merkt an: „um es vorsichtig auszudrücken“ (Z.41-42). Kordula ist sich demnach der Interviewsituation bewusst. Es dokumentiert sich hierbei ihre gewählte Ausdrucksweise. Darauf deuten auch die Pausen hin, die Kordula vor der Äußerung ihrer eigenen Meinung benötigt, um die passenden Worte zu finden. Im weiteren Verlauf konkretisiert Kordula ihre Bewertung, indem sie die veralteten Lehrformen der Fachleiter kritisiert und nochmal hervorhebt, dass dies „nicht so befruchtend und weiterbringend“ (Z.43-44) war. Zwar bewertet Kordula das Gymnasium, an dem sie das erste halbe Jahr ausgebildet wurde, als interessant, wollte jedoch dort nicht länger bleiben, da es ihr zu „spießig“ (Z.47) war. Durch ihre Bewertungen wird deutlich, dass Kordula der Fortschrittsgedanke sehr

wichtig zu sein scheint. Sie kann mit veralteten Sichtweisen und Lehrformen nichts anfangen und bewertet diese dementsprechend schlecht. Anschließend geht Kordula auf das Berufskolleg ein. Sie belächelt die Situation an dieser Ausbildungsschule und bringt nachfolgend den Grund dafür zur Sprache: Referendare schienen dort nicht erwünscht zu sein. Kordula betont zwar, dass sie ein sehr gutes Zweites Staatsexamen ablegte, wodurch erneut ihre Leistungsorientierung ersichtlich ist, allerdings sieht sie den Grund nicht in ihrer Referendarausbildung, sondern vermutlich vielmehr bei sich selbst. Dadurch dokumentiert sich Kordulas Selbstsicherheit. Im Kontrast zur sozialen Mitspielerin schreibt sie ihren Erfolg nicht externen Faktoren zu, sondern steht selbstbewusst dazu, dass sie für diesen Erfolg verantwortlich ist. Demnach orientiert sie sich an ihren eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen.

Dies offenbart sich erneut bei der Frage nach einer Hospitationsphase. Im deutlichen Kontrast zu den Fällen der strukturierten Komparsin und sozialen Mitspielerin empfand Kordula diese Phase „furchtbar langweilig“ (Z.61). Anscheinend fühlte sie sich unterfordert und wollte möglichst schnell selbst aktiv werden. Dies steht im Einklang mit ihrer Persönlichkeitsorientierung. Statt andere Lehrkräfte zu beobachten, möchte Kordula eigene Erfahrungen sammeln. Sie beschreibt im Folgenden, dass sie zwar die Schulstrukturen kennenlernte, diese Phase jedoch ansonsten „sehr langatmig“ (Z.67) war. Für Kordula stellen die Hospitationen aus der Retrospektive eine reine Zeitverschwendung dar: „also ich fand das als vertane Zeit“ (Z.67). Auch das Studienseminar als theoretischen Bestandteil des Referendariats bewertet sie als „nicht brauchbar“ (Z.166).

Kordulas Persönlichkeitsorientierung sowie ihr starkes Selbstbewusstsein werden im weiteren Interviewverlauf noch offensichtlicher. In der folgenden Interviewpassage kommt sie auf die Gegebenheiten an ihrer Ausbildungsschule zu sprechen:

B6: [...] Also da hatte ich keinen besonders guten Stand und deswegen kann ich auch nicht sagen @dass ich da viel Unterstützung erfahren habe@. Äh es war vielmehr so dass die Kollegen sich ´n Spaß daraus machten wenn wir ´ne Lehrprobe hatten uns die Klassenräume wegzunehmen sodass ich dann immer Mitreferendare beauftragt habe morgens vor dem Klassenraum schon mal Wache zu schieben und zu sagen dass ich den Raum aber bekomme. [Y: Mmh1.] weil ich ja dann auch Vorbereitungen gemacht hatte und konnte ja einfach nicht mit ´ner Klasse den den Raum wechseln [Y: Ja.] also das war etwas rustikal da im Verhalten und zeigt vielleicht auch die @Stimmung@ die da gegenüber den Referendaren so herrschte. [Y: Ja.] Das sollte heute übrigens nicht mehr so sein (Z.138-147).

Kordula offenbart, dass sie keine gute Stellung an ihrer Ausbildungsschule hatte. Sie signalisiert, dass sie aus heutiger Sicht darüber lachen kann. Fraglich ist allerdings, wie sie die den Umgang der anderen Kollegen damals erlebt hat. Nachfolgend veranschaulicht sie das unkollegiale Verhalten der Lehrkräfte. Kordula schloss sich demnach auch mit den anderen Referendaren zusammen, um sich dem Kollegium zur Wehr zu setzen. Abschließend fasst sie ihre Ausführungen in Form einer Konklusion zusammen, indem sie das Verhalten der Kollegen als „rustikal“ (Z.145) bezeichnet. Demzufolge herrschte keine kollegiale und hilfsbereite Stimmung. Kordula merkt an, dass solche Bedingungen heutzutage nicht mehr an den Ausbildungsschulen vorherrschen sollten. Dabei ist allerdings die Standortgebundenheit der Forschenden zu reflektieren. Da Kordula bewusst ist, dass der Forschenden das Referendariat noch bevorsteht, ist anzunehmen, dass Kordula diese nicht demotivieren will. Insgesamt lässt sich diese Passage insbesondere mit Kordulas Aussage, dass sie trotz der Bedingungen während des Referendariats ein sehr gutes Zweites Staatsexamen ablegte (vgl. Z.51-52), verknüpfen, wodurch sich der Orientierungsrahmen dokumentiert. Anstatt sich den widrigen Bedingungen an der Ausbildungsschule ausgeliefert zu fühlen, wie es bei der strukturierten Komparsin der Fall ist, greift Kordula auf ihre eigenen Ressourcen zurück und setzt sich zur Wehr. Sie scheint sich den Umgang der anderen Kollegen nicht anzunehmen. Punktuell nutzt sie ihre Mitreferendare als Unterstützungsinstanz und kämpft sich auf diese Weise durch die schwere Zeit. An dieser Stelle dokumentiert sich eine gewisse Sozialorientierung, jedoch nur eingeschränkt, da Kordula – in Abgrenzung zur sozialen Mitspielerin – scheinbar keinen Wert auf die Unterstützung durch das Kollegium oder den Aufbau von Freundschaften mit anderen Referendaren legt, sondern diese lediglich zur Verbesserung ihrer Prüfungsbedingungen heranzieht. Insgesamt gilt es bei dieser Interpretation jedoch zu beachten, dass Kordula mit einem großen zeitlichen Abstand auf das Erleben der Berufseinstiegsphase zurückblickt. Fraglich ist deshalb, ob sie die Umgangsformen des Kollegiums sowie ihre eigenen Reaktionen und Emotionen darauf relativiert. Nichtsdestotrotz ist anhand ihrer Ausdrucksweisen sowie des Orientierungsrahmens davon auszugehen, dass Kordula bereits während des Berufseinstiegs eine äußerst selbstsichere Person war, weshalb ihre Ausführungen glaubhaft erscheinen.

Minimale Kontrastfälle

Obschon der Fall von Kordula deutliche Kontraste zu den zwei zuvor skizzierten Typen aufzeigt, ist für die Entwicklung eines Typus mindestens ein Vergleichsfall erforderlich. Bereits im Entstehungskontext sind im Fall von Marion (B2) Homologien zu Kordula zu finden, da auch sie durch ihre Mimik und Gestik ein starkes Selbstbewusstsein ausstrahlt. Darüber hinaus stellen die exemplarischen Passagen von Marion den Beleg dafür dar, dass sich beide Einzelfälle zum Typus der selbstbezogenen Protagonistin verdichten lassen. So schildert Marion beispielsweise auf eine immanente Nachfrage hin, wie sie mit den beruflichen Herausforderungen während des Berufseinstiegs umging:

B2: Ich hab viel Sport getrieben.

Y: Aha.

B2: @2)@ also ich hatte mein also mein Freizeitbereich bestand aus äh::: sportlichen Aktivitäten und das hat mir eigentlich ganz gut geholfen [Y: Mmh1.] Und natürlich auch viel draußen in der Natur und im Garten [Y: Ja.] Ne? (Z.55-61).

Marion formuliert ihre Aussagen in der Ich-Perspektive und grenzt sich somit von den anderen Berufseinsteigenden, auf die sie sich zuvor noch bezog, ab. Sie trieb viel Sport und glich so den Stress aus. Darüber hinaus sieht sie es als selbstverständlich an, sich häufig in der Natur und im Garten aufzuhalten. Marion grenzt sich demnach deutlich von den Fällen der strukturierten Komparsin und der sozialen Mitspielerin ab, indem sie nicht sofort auf die Unterstützung durch ihr Kollegium zu sprechen kommt, sondern zunächst ihre Freizeitaktivitäten benennt. Erst auf direkte Ansprache der Interviewerin erwähnt Marion im weiteren Verlauf die Unterstützung durch das Kollegium. Es zeigt sich also, dass Marion dazu fähig ist, einen Ausgleich zwischen Arbeit und Freizeit zu schaffen. Vor diesem Hintergrund dokumentiert sich Marions Orientierung an ihren eigenen Ressourcen. Statt an erster Stelle das Kollegium als Unterstützungsinstanz zu benennen, betrachtet sie ihre Freizeit als wichtigstes Element zur Kompensation der beruflichen Anforderungen.

Zwar äußert Marion im Gegensatz zu Kordula während des Interviews nicht, die Berufseinstiegsphase als überflüssig empfunden zu haben. Dies rührt jedoch daher, dass sie aufgrund ihrer DDR-Ausbildung kein Referendariat absolvierte. Nichtsdestotrotz offenbaren sich, in Abgrenzung zur strukturierten Komparsin, in Marions Fall weniger Probleme beim Berufseinstieg, was auch die exmanente Frage nach dem Erleben eines „Praxisschocks“ beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis beweist. Marion

verneint die Frage sofort und begründet dies argumentativ damit, dass sie während des Berufseinstiegs über realistische Erwartungen verfügte. Dadurch zeigt sich ihre Selbstsicherheit, die aus der Vermittlung realistischer Berufsvorstellungen während des Studiums resultierte. Darüber hinaus dokumentiert sich erneut der Orientierungsrahmen: Indem Marion den Grund dafür, keinen „Praxisschock“ erlebt zu haben, in sich selbst sieht, orientiert sie sich analog zu Kordula an ihren eigenen Fähigkeiten. Sie reflektierte bereits während des Studiums die Anforderungen des Berufseinstiegs, sodass sie sich darauf einstellen konnte.

Auch wenn die Fälle von Kordula und Marion thematisch voneinander abweichen, dokumentiert sich aufgrund der Persönlichkeitsorientierung doch die gleiche Art und Weise, wie der Berufseinstieg erlebt wurde, was die Verdichtung dieser Fälle zum Typus der selbstbezogenen Protagonistin legitimiert. Nicht nur hinsichtlich dieser Orientierung ähneln sich die beiden Fälle, sondern auch im Hinblick auf den Textmodus, da eine stärkere Tendenz zu argumentativen Rahmungen vorliegt als bei den anderen zwei identifizierten Typen.

4.2.4 Grenzfälle

Insgesamt lassen sich aus dem Datenmaterial drei sinngenetische Typen konstruieren, die aufgrund ihrer Orientierungen und Motivzuschreibungen hinsichtlich der Erfahrungen mit dem Berufseinstieg starke Kontraste aufweisen. Da es bei der Entwicklung eines Typus mindestens eines Vergleichsfalls bedarf, in dem sich eine homologe Orientierung dokumentiert, können für die drei folgenden Fälle aufgrund ihrer Alleinstellungsmerkmale keine Typen gebildet werden. Darüber hinaus handelt es sich teilweise um Hybride, d.h. die Fälle weisen Charakteristika von mehreren Typen auf, weshalb eine Einordnung verwehrt bleibt. Die Entscheidung dafür, dass die einzelnen Fälle keinem Typ zugeordnet werden können, soll im Folgenden kurz dargelegt werden.

Der Fall von Steffi (A5) beinhaltet sowohl Charakteristika der strukturierten Komparsin als auch der sozialen Mitspielerin. So zeigt sich Steffi während des Interviews selbstsicher, da sie sehr flüssig und in einem ruhigen Ton antwortet. In ihrem Erzähleinstieg wird aufgrund ihres nahtlosen Bildungswegs und ihrer positiven Bewertung hinsichtlich des schnellen Einstiegs in das Referendariat eine gewisse Strukturorientierung deutlich. Auch der mehrfache Hinweis auf den Beamtenstatus weist auf ihre Strukturorientierung hin, sie legt großen Wert auf soziale Absicherung

und Struktur in ihrem Leben. Ferner würde für die Einordnung zur strukturierten Komparsin Steffis Leistungsorientierung sprechen, die z.B. bei der Frage nach Problemen während des Referendariats ersichtlich ist:

A5: Während des Referendariats (2). Ja ich fand immer ähm (.) dass halt manche Ausbilder äh (.) wirklich auch Gesichtsnoten gegeben haben. [Y: Mmh1.] Also jetzt nicht nur in Bezug auf mich sondern auch in Bezug auf andere. Also dass da wirklich keine (.) ähm transzendente äh Leistungserwartung oder Einschätzung stattgefunden hat ne? [Y: Mmh1.] Also ich fand schon sehr stark dass das da auch teilweise nach Gesichtsnoten ging. [Y: Mmh1.] Ne? [Y: Ja.] (.) Joa. [...] (Z.91-96).

Nach einer kurzen Denkpause kommt Steffi auf die Notenvergabe zu sprechen. Dabei erzählt sie in der Ich-Perspektive von der subjektiven Beurteilung der Ausbilder, was sie als „Gesichtsnoten“ (Z.92, 96) bezeichnet. Mit diesem Kompositum vermittelt sie die fehlende Transparenz, mit der die Noten vergeben wurden. Im Folgenden stellt Steffi klar, dass sich diese Aussage nicht nur auf sie selbst bezieht, sondern auch auf andere. Anschließend versucht Steffi, ihre Aussage zu konkretisieren und benutzt dabei das Adjektiv „transzendental“ (Z.94), das seinen Ursprung in der Philosophie hat. Hierbei kann nicht abschließend erfasst werden, was sie versucht zu erklären. Allerdings deutet es im Kontext der Substantive „Leistungserwartung oder Einschätzung“ (Z.94) darauf hin, dass Steffi eine transparente und grundlegende Einschätzung ihrer Leistungen fehlte, woraus sich die Note begründete. Bezüglich der subjektiven Bewertung macht sie allerdings auch deutlich, dass diese nicht überall vorzufinden war, sondern nur „teilweise“ (Z.95) und von „manchen Ausbilder[n]“ (Z.91-92) durchgeführt wurde. Durch diese Schilderung dokumentiert sich Steffis Leistungsorientierung. Überdies ist ihre Strukturorientierung zu erkennen. Steffi benennt keinerlei Probleme in Bezug auf ihre eigene Person, sondern übt Kritik an den vorliegenden Strukturen. Sie wünscht sich eine objektivere Bewertung.

Gleichzeitig kommt in der Eingangspassage Steffis Sozialorientierung zum Vorschein, da sie aufgrund ihres sozialen Netzwerks stark ortsgebunden ist. Sie beschreibt den Umgang im Kollegium als sehr „familiär“ (Z.114). Aufgrund ihrer selbstsicheren Art sowie der Gleichzeitigkeit von Struktur- und Sozialorientierung ist in diesem Fall eine Einordnung in den Typus der strukturierten Komparsin oder sozialen Mitspielerin nicht angebracht. Ferner ist keine Tendenz im Hinblick auf die Textsorte ersichtlich, da sich Erzählungen und Beschreibungen mit argumentativen Einschüben abwechseln.

Auch im Fall von Doris (B3) kann keine exakte Einordnung in einen der drei Typen erfolgen. Ähnlich wie Britta und Marion absolvierte Doris ihre Lehramtsausbildung in

der DDR, weshalb ihr kein Vorbereitungsdienst zu Teil wurde. Doris beschreibt die Phase des beruflichen Einstiegs als „spannende Zeit“ (Z.102). Nachdem sie ihre anfänglichen Probleme des Berufseinstiegs schilderte, die aus dem hohen Vorbereitungsaufwand sowie politischen Problemen bestanden, wird sie mithilfe einer immanenten Nachfrage nach dem Umgang mit diesen Problemen befragt. Zwar richtet sich die Frage der Interviewerin auf einen feststehenden Sachverhalt und ist insofern nicht wirklich erzählend, gleichwohl beschreibt Doris hier in knappster Form eine zentrale Haltung:

B3: (2) Augen zu und durch.

Y: Augen zu und durch.

B3: Ja machen [Y: Mmh1.] Ja nicht Angst haben davor sondern einfach machen [Y: Ja.] und jeden Tag bringt dieser Beruf neue Herausforderungen [Y: Mmh1.] Das ist halt so. [Y: Ja.] Ja da hat äh zwischenmenschlich äh (3) sagen wir mal was heute gut läuft bis 12:30 das kann ab 12:35 anders sein [Y: Mmh1.] So ist das (Z.176-183).

Nach einer kurzen Denkpause antwortet Doris „Augen zu und durch“ (Z.173). Sie versucht demnach das Unangenehme hinter sich zu bringen, ohne sich darüber aufzuregen bzw. davon abschrecken zu lassen. Anscheinend bewahrt sie selbst in schwierigen Situationen einen kühlen Kopf. Dies spiegelt sich auch in ihren weiteren Ausführungen wider. Doris benutzt das Verb „machen“ (Z.180) bzw. „einfach machen“ (Z.180) und sagt, man solle „nicht Angst haben“ (Z.180). Anstatt sich also Gedanken über ihre Herausforderungen und Probleme zu machen, erledigt sie die Aufgaben lieber direkt und bewältigt diese durch ihre Taten. In Anbetracht der Äußerungen von Doris beschreibt sie sich selbst also als „Macher“, der voller Tatendrang „neue Herausforderungen“ (Z.181) annimmt und auf diese flexibel reagiert. Diese Haltung zieht sich wie ein Roter Faden durch das gesamte Interview. Demzufolge ließe sich Doris am ehesten in den Typus des selbstgezogenen Protagonisten einordnen. Allerdings wirkt Doris während des Interviews in ihrer Körperhaltung und Mimik sehr angespannt. Darüber hinaus thematisiert sie an mehreren Stellen des Interviews eigenständig Mitkommilitonen und Kollegen und spricht häufig in der ersten Person Plural, womit sie ihre Ausführungen als eine Art Kollektiverfahrung darstellt. In der Folge lässt sich Doris nicht als Einzelgängerin charakterisieren. Der Übergang zwischen sozialer Mitspielerin und selbstbezogener Protagonistin ist bei Doris fließend.

Der dritte Fall, bei dem eine Zuordnung zu einem Typus verwehrt bleibt, stellt Petra (B5) dar. Petra zeigt während des Interviews verschiedene Facetten von Orientierungen. Während sich einerseits durch ihre Schilderungen ein geringes Selbstbewusstsein

offenbart, besteht das Interview andererseits aus sehr langen Erzählungen mit hohem Detaillierungsgrad und starkem Situationsbezug. Anhand einer äußerst langen Erzählung über ihren Versuch, die Schule zu wechseln, dokumentiert sich Petras starke Ortsgebundenheit. Diese resultiert vermutlich aus ihrem sozialen Netzwerk, das sie allerdings, außer hinsichtlich der Heirat und ihrem Kind, an keiner weiteren Stelle erwähnt. Überdies scheint es Petra bezüglich ihres Schulwechsels einzig um die Nähe zu ihrem Wohnort gegangen zu sein. Das Kollegium als Grund für einen Wechsel benennt sie an keiner Stelle. Deshalb ist hinsichtlich ihrer Kollegen nicht von einer Sozialorientierung auszugehen. In dem folgenden Textausschnitt schildert Petra eine Erfahrung aus dem Referendariat, als sie an einer anderen Schule hospitierte. Danach kommt sie zu dem Schluss:

B5: [...] Und das waren so Sachen wo ich gesagt hab ähm das ist für mich uneffektiv gewesen. Warum fahr ich dahin? Das bringt mir nichts für meinen Unterrichtsinhalt. Es bringt nicht unbedingt viel für meine Methodik ja? Weil ähm (.) ja klar du hast Methoden gelernt die du dann anwenden konntest wenn du es begründet hast und und und ja? Aber es waren so viele Dinge wo ich gesagt hab das das war nichts. Der Tag wa:::r (.) ich will jetzt nicht sagen vergammelt aber der war irgendwo verloren (Z.284-290).

Petra zielt darauf ab, der Interviewten zu zeigen, wie „vollkommen sinnlos“ (Z.271) einige Aktivitäten während des Referendariats waren. Sie legt die Sinnlosigkeit anhand der Hospitationen an anderen Schulen dar und resümiert am Ende, dass diese für sie „uneffektiv“ (Z.285) waren und sich ihr der Sinn dieser Aktivitäten nicht erschloss. Abschließend fasst Petra ihre Meinung in Form einer Konklusion zusammen, indem sie hervorhebt, dass die Zeit, in der sie beispielsweise Hospitationen durchführte, „irgendwo verloren“ (Z.289-290) war. Fraglich ist an dieser Stelle, ob Petra das Referendariat in seiner Gesamtheit nicht benötigt hätte, weil sie ihrer Ansicht nach ohnehin bereits über alle notwendigen Kompetenzen verfügte oder ob sie sich das Referendariat anders gewünscht hätte, d.h. praxistauglicher und näher an der Realität des späteren Lehrerberufs. Dies kann nicht abschließend bewertet werden.

Zusammenfassend stellt sich Petras Fall sehr ambivalent dar. Sie zeigt weder eine eindeutige Strukturorientierung noch eine Sozialorientierung, passt jedoch aufgrund ihres geringen Selbstbewusstseins und des Textmodus der detaillierten Erzählung nicht in den Typus der selbstbezogenen Protagonistin. Aus diesen Gründen bestände die Möglichkeit, anhand von Petra einen weiteren Typus zu konstruieren. Da hierfür jedoch mindestens zwei Fälle erforderlich sind, müssten weitere Referenzfälle hinzugezogen werden, was aufgrund des zeitlichen Rahmens dieser Arbeit nicht erfolgt.

4.3 Systematisierung der sinngenetischen Typenbildung

Resümierend konnten auf der Grundlage der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen und Motivzuschreibungen für die Dimension des „Erlebens der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften“ drei Typen gebildet werden. Im Sinne der dokumentarischen Methode wurde eine eindimensionale Typik entworfen, bei der sich die einzelnen Typen anhand der identifizierten Orientierungsrahmen sowie der Vergleichskategorien differenzieren lassen. Die folgende Systematisierung fasst die zuvor detailliert dargelegten Ergebnisse der empirischen Rekonstruktionsarbeit zusammen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Sinngenetische Typenbildung: Systematisierung der Dimension „Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften“

Typik		Die strukturierte Komparsin	Die soziale Mitspielerin	Die selbstbezogene Protagonistin
Orientierungsrahmen		Bestätigung durch formale Strukturen	Bestätigung durch soziales Umfeld	Bestätigung durch die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen
		Strukturorientierung	Sozialorientierung	Persönlichkeitsorientierung
Vergleichskategorien	Erleben der Berufseinstiegsphase	→ stark belastend → Grund: Überforderung	→ positives Erlebnis → Herausforderungen als Chance	→ belastend → Grund: keine Kompetenzerweiterung
	Stellenwert der Berufseinstiegsphase	→ negative Konnotation → hoher Arbeitsaufwand	→ überaus gewinnbringend → wertvoll	→ negative Konnotation → überflüssig
	Haltung zu Schülern	→ Störfaktor	→ freundliches Miteinander → Menschlichkeit	→ neutral
	Positionierung zu sozialer Eingebundenheit	→ Einzelgängerin → gewisse Konkurrenzhaltung	→ Teamplayer → kollegialer und freundschaftlicher Umgang	→ Einzelgängerin → distanzierter und professioneller Umgang (dient einzig der Verbesserung des eigenen Könnens)
	Selbstsicherheit	→ Unsicherheit → Nervosität	→ Selbstsicherheit → im Einklang mit sich	→ starkes Selbstbewusstsein
	Rahmender Textmodus	kurze, strukturierte Beschreibung	lange Erzählung	Argumentation
Fälle		Lena, Carla, Wibke	Gabi, Britta, Insa, Hanna	Kordula, Marion

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Anhand der zwölf Interviews wurden auf der Grundlage der dokumentarischen Methode, wie im Rahmen des Ergebnisteils präsentiert, drei sinngenetische Typen entwickelt, die sich in ihrem Erleben der Berufseinstiegsphase grundlegend unterscheiden. Im Folgenden werden diese Ergebnisse im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung – Wie wird der Berufseinstieg einerseits von Junglehrerinnen und andererseits von beruflich erfahreneren Lehrerinnen infolge der Konfrontation mit unterrichtlicher Praxis und schulischer Realität erlebt? – zusammengefasst und vor dem theoretischen und methodologischen Hintergrund diskutiert. Zunächst werden hierfür die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit mit den theoretischen Erkenntnissen zum Berufseinstieg von Lehrkräften verknüpft. Weitergehend werden die Reichweite und Grenzen sowie die Frage nach der Allgemeingültigkeit der Ergebnisse dieser Studie in den Blick genommen.

5.1 Erfahrungswelten und Orientierungen von Lehrkräften beim Berufseinstieg

Das Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften spiegelt sich in den drei identifizierten sinngenetischen Typen in unterschiedlichen Ausprägungen und Nuancen wider. Daher werden nachfolgend die typspezifischen Orientierungen resümiert und mit dem theoretisch-konzeptionellen Hintergrund verknüpft.

5.1.1 „Man musste halt in dieses Raster reinpassen“ – Bestätigung durch formale Strukturen

(Aus dem Interview mit Lena, Z.56)

Beim Typus der strukturierten Komparsin dokumentiert sich eine grundlegende Strukturorientierung, mit der sie versucht, ihre Unsicherheit und Hilflosigkeit zu kompensieren. Der Berufseinstieg geht mit einem starken Belastungsgefühl einher, wodurch diese Phase als Schockerlebnis empfunden wird. Die strukturierte Komparsin traut sich wenig zu und hat das geringste Kompetenzgefühl. Auf der Grundlage dieser Eigenschaften erscheint in der Sprache des Schauspiels die Rolle der Komparsin passend, da sie lediglich im Hintergrund und ohne aktive Sprechrolle auftritt (vgl. Duden o.J.a, o.S.). Als positiver Horizont fungieren bei diesem Typus die eigene Leistungsbereitschaft sowie die formale Anerkennung der erbrachten Leistungen. Jedoch zeichnet sich dadurch eine gewisse Konkurrenzhaltung ab. Da die strukturierte

Komparsin nicht in der Lage ist, aus den vorgegebenen Strukturen auszubrechen, übt sie dementsprechend viel Kritik an diesen.

Wie bereits Flach et al. (1995, S.56ff.) konstatierten, kritisiert auch die strukturierte Komparsin insbesondere die universitäre Ausbildungsphase. Diese sei zu theoretisch und bereite nicht ausreichend auf die Anforderungen in der Schulpraxis vor. Beklagt wird die fehlende Vermittlung sozialer, personaler und pädagogischer Kompetenzen. Daher wird der Übergang vom Studium in die Berufspraxis als Bruch erlebt, wodurch v.a. der Nutzen des im Studium erworbenen Wissens infrage gestellt wird (vgl. Flach et al. 1995, S.148; Schaefers 2002, S.76). In diesem Kontext sprechen Dann et al. von einer „Entlassung der Absolventen untüchtig in die Praxis“ (Dann et al. 1978, S.47). Zudem stimmt die Ansicht der strukturierten Komparsin hinsichtlich der Praktika mit der Forschung insofern überein, als diese nicht adäquat in das Lehramtsstudium eingebettet werden (vgl. Schaefers 2002, S.70). Dies zeigt, dass eine bloße Erhöhung der Anzahl von schulpraktischen Studien keine positiven Auswirkungen auf die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden für die Berufspraxis hat. Vielmehr ist die Qualität der vorhandenen Praktika in Form von Begleitveranstaltungen sowie einer adäquaten Verknüpfung mit den weiteren Studienelementen zu erhöhen (vgl. Rischke et al. 2013, S.13). Insgesamt offenbart sich durch diese Ausführungen bereits die Annahme, dass die bildungspolitischen Reformbestrebungen in Form des Wechsels von der grundständigen zur konsekutiven Lehrerbildung sowie der Festlegung von verpflichtenden Schulpraktika bislang keinen positiven Einfluss auf die Theorie-Praxis-Verzahnung nehmen.

Auch hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes übt die strukturierte Komparsin Kritik. So bringt beispielsweise Wibke zur Sprache, dass neben dem Studium ebenso das Studienseminar zu theorieorientiert sei und bestätigt somit die wissenschaftstheoretischen Annahmen der OECD (2004, S.32). Dies äußert sich darin, dass die Fachleiter der Studienseminare bereits seit vielen Jahren keinen Kontakt mehr zur Schulpraxis pflegen und den Lehramtsanwärtern folglich Unterrichtspraktiken vermitteln, die in der aktuellen Berufspraxis nicht anwendbar sind. Weiterhin wird sowohl von Lena als auch Wibke der von Kolbe/ Combe (2008, S.890) aufgedeckte Missstand der fehlenden Transparenz der Bewertungsmaßstäbe bestätigt. Die Interviewten äußern, dass die Bewertung durch die Fachleiter stark subjektiv ist. Diesbezüglich ist erneut die starke Strukturorientierung dieses Typus ersichtlich, da versucht wird, sich an die bestehenden Strukturen anzupassen, um gute Noten zu

erzielen. Dadurch äußert sich der „Praxisschock“ nicht nur im Sinne des Gefühls der Überlastung (vgl. Hericks 2006, S.37), sondern ebenso in dem von Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.21) sowie Dann et al. (1978, S.340f.) aufgedeckten Phänomen des Anpassungsprozesses. Zudem birgt das geringe Selbstbewusstsein der strukturierten Komparsin die Gefahr, den „Praxisschock“ im Sinne des Einstellungswandels zu erleiden. In der Konsequenz schlussfolgern Müller-Fohrbrodt et al.: „Angst, Leistungsdruck und die Orientierung auf die Zweite Prüfung erzeugen die Tendenz zur Anpassung und letztlich nur mehr den Wunsch ‚durchzukommen‘“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.26).

Die Herausbildung einer Lehrerpersönlichkeit erfordert von der strukturierten Komparsin hohe Anstrengungen, sodass sie die Ausbildungsphase als sehr anstrengende Lebensphase in Erinnerung behält. Diese Erkenntnis spiegelt sich bereits in der Begriffsdefinition des „Praxisschocks“ wider (vgl. Hericks 2006, S.37). Von der strukturierten Komparsin geht das höchste Risiko aus, während des Berufseinstiegs einen „Praxisschock“ zu erleiden. Besonders Lena hebt im Zusammenhang mit dem Erfahren eines „Praxisschocks“ auf die Relevanz der Persönlichkeit ab, was sich beispielsweise in der Belastbarkeit und dem Maß der Selbstsicherheit beim Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern zeigt (vgl. Gämperle 2010, o.S.). Diese Position kann durch die bereits in den 1970er Jahren durchgeführten Studien von Dann et al. (1978, S.340f.) und Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.104) bestätigt werden. Diese schlussfolgern aus den Ergebnissen ihrer Forschung, dass Charaktereigenschaften, die wesentlich für die Bewältigung des Lehrerberufs sind, der früheren Sozialisation entstammen. Dann et al. konstatieren, dass „diese personalen Voraussetzungen, welche die jungen Lehrer mehr oder weniger anfällig für den Praxisschock machen, [...] bislang stark unterschätzt“ (Dann et al. 1978, S.340) wurden. Daraus entsprang bereits in der Forschungsliteratur die Forderung nach der Vermittlung persönlicher und sozialer Kompetenzen innerhalb der universitären Ausbildungsphase (vgl. Ulich 1996, S.81). Wenngleich bereits vor rund 40 Jahren auf diesen Mangel hingewiesen wurde, verweisen auch die Interviewten auf die Leerstelle und fordern eine dahingehende Verbesserung. In Anbetracht der Tatsache, dass die strukturierte Komparsin ein geringes Selbstbewusstsein aufweist und im Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen starke Schwierigkeiten hat, ist es vornehmlich für diesen Typus von hoher Relevanz, bereits im Studium mit Themen wie Elternarbeit, Lernstörungen, verhaltensauffälligen Schülern sowie Disziplinschwierigkeiten konfrontiert zu werden. Diese Forderung lässt

sich auch durch Veenman (1984) bekräftigen, in dessen Meta-Analyse das Problem der Klassenführung/ -disziplin an oberster Stelle der Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften steht. Darüber hinaus konstatiert Veenman (1986) hinsichtlich der Persönlichkeit, dass Lehrkräfte, die depressiver, wenig kommunikativ und introvertiert sind, ihre Haltungen stärker in Richtung des Konservatismus ändern. Da die strukturierte Komparsin diese Eigenschaften innehat, gilt es besonders bei diesem Typus innovative Unterrichtsideen zu fördern und speziell abgestimmte Unterstützungsangebote zu konzipieren. Ein erster Ansatz, der insbesondere für die strukturierte Komparsin als sinnvoll zu betrachten ist, stellt das von Havers entwickelte Lehrertraining für Referendare dar, das unmittelbar vor dem Referendariat stattfindet und die spezifischen Probleme dieses Typus in einem Kompaktseminar thematisiert (vgl. Havers 2006, S.82ff.).

Interessant ist beim Typus der strukturierten Komparsin, dass diese ausschließlich von Junglehrerinnen des Samples vertreten wird. Bei der Entwicklung der Typologie ist der Aspekt der Berufserfahrung stets zu bedenken, da die Befragten aus dem Blickwinkel ihres aktuellen Berufslebens auf die Berufseinstiegsphase blicken. Diesbezüglich ist im Hinblick auf das Stufenmodell von Fuller/ Brown (1975) festzustellen, dass sich die Junglehrkräfte des Typus der strukturierten Komparsin gegenwärtig im Übergang von der „survival stage“ zur „mastery stage“ befinden. Deshalb besteht auf der einen Seite die Annahme, dass der geringe zeitliche Abstand zum beruflichen Einstieg zu wesentlich detaillierteren Schilderungen der erlebten Emotionen in dieser Phase führt. Dies lässt sich anhand der Interviews jedoch nicht nachweisen, da es sich überwiegend um sehr kurze und strukturierte Beschreibungen handelt, wohingegen Exkurse oder anekdotische Ausführungen selten zu finden sind. Einzig das starke Belastungsgefühl zeigt sich bei der Gruppe der Junglehrkräfte deutlicher. Auf der anderen Seite kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Junglehrkräfte ihre aktuellen Berufserfahrungen mit den damaligen Erlebnissen stärker vermischen. So fehlt es ihnen vermutlich auch aktuell aufgrund ihrer geringen Berufspraxis an passenden Handlungsstrategien im Umgang mit schwierigen beruflichen Situationen, weshalb dieser Aspekt beim Typus der strukturierten Komparsin besonders auffällt. Bereits Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.193) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass die Junglehrkräfte zwar über Normvorstellungen guten Unterrichts verfügen, allerdings noch nicht die praktischen Kompetenzen für die Realisierung beherrschen. Nichtsdestotrotz zeigt sich am Umgang mit den fehlenden Handlungsstrategien ein

eindeutiges Unterscheidungsmerkmal zur sozialen Mitspielerin: Die strukturierte Komparsin greift in der Folge nicht auf soziale Netzwerke als Unterstützungsinstanz zurück, sondern orientiert sich an vorgegebenen Strukturen.

Die strukturierte Komparsin weist insofern deutliche Parallelen zu dem von Lipowsky (2003) entwickelten Typus des belasteten und stillen Komparsen auf, als sie den Berufseinstieg am belastendsten von allen Typen erleben. Auch die typspezifischen Eigenschaften stimmen dahingehend überein, dass beide Typen als introvertiert, selbstunsicher und eher unflexibel charakterisiert werden. Aufgrund dieser eindeutigen Parallelen fiel bei der Entwicklung der vorliegenden Typologie hinsichtlich der Namensfindung die Entscheidung ebenfalls zugunsten der Sprache des Schauspiels und der Rollentheorie aus. Im Gegensatz zu dem erstellten Typus von Lipowsky, der den belasteten und stillen Komparsen als wenig leistungs- und zielorientiert beschreibt, weist die strukturierte Komparsin jedoch eine überdurchschnittlich hohe Leistungs- und Zielorientierung auf. Lipowsky (2003) erhob – im Kontrast zu der vorliegenden Studie, die sich ausschließlich mit dem Berufseinstieg befasst – zu späteren Zeitpunkten weitere Daten und konstatierte, dass sich die ungünstigen Eigenschaften der Lehrkräfte negativ auf ihren beruflichen Erfolg auswirken: „Belastete Komparsen stehen am seltensten in einem Arbeitsverhältnis und sind am unzufriedensten mit ihrem Beruf“ (Lipowsky 2003, S.253). Diesbezüglich besteht die Möglichkeit in einem weiteren Forschungsvorhaben zu prüfen, ob aufgrund der hohen Leistungs- und Zielorientierung des in dieser Arbeit entwickelten Typus der strukturierten Komparsin abweichende Ergebnisse erzielt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in dem Typus der strukturierten Komparsin die in Kapitel 2.1.2 dargelegte Kritik bezüglich der Lehrerbildung widerspiegelt. Gleichzeitig gilt dieser Typus als Repräsentant der überwiegenden Forschungsergebnisse. So teilt die strukturierte Komparsin ihre Erfahrungen beim Berufseinstieg mit dem Gros der Lehramtsanwärter, wie eine aktuelle Studie aus dem Jahr 2012 zeigt: 62% der Junglehrer bewerten die Ausbildung insgesamt als nicht ausreichend und jeder fünfte Berufseinsteiger empfindet den Eintritt in den Lehrerberuf regelrecht als „Praxisschock“ (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung Deutschland 2012, S.8). Angesichts dieser aktuellen Ergebnisse haben im Hinblick auf die universitäre Phase die von Flach et al. (1995, S.73) und Terhart (2009, S.434f.) herausgestellten Forderungen nach einem verstärkten Berufsfeldbezug, einer Ausweitung der Fachdidaktik sowie einer Vernetzung der Studienelemente noch immer

Bestand. Auch bezüglich des Referendariats werden durch die strukturierte Komparsin bestehende Forderungen, wie die Reduktion des Leistungsdruckes, die Motivation der Referendare zu eigenen innovativen Unterrichtsideen sowie die verstärkte Orientierung an den Problemen der Referendare erneut bestätigt (vgl. Dann et al. 1978, S.344; Ulich 1996, S.95). Auch wenn die strukturierte Komparsin vermeidet, auf soziale Netzwerke zurückzugreifen, sollten die Mentoren v.a. bei dieser Gruppe der Berufseinsteigenden Empathie zeigen, individuelle Betreuung anbieten und versuchen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Böhner 2010, S.63), damit ihnen der Einstieg in die Berufspraxis erleichtert wird und sie diesen nicht als Extrembelastung erleben.

5.1.2 „Also das war sowas von toll wie ich dort aufgenommen worden bin“ – Bestätigung durch soziales Umfeld

(Aus dem Interview mit Gabi, Z.68-69)

Der Typus der sozialen Mitspielerin lässt sich als extravertiert und überaus kontaktfreudig charakterisieren. Dadurch verarbeitet sie den beruflichen Einstieg im Kontext ihres sozialen Umfelds. Soziale Kontakte und ein freundschaftlicher Umgang im Kollegium nehmen bei der sozialen Mitspielerin einen höheren Stellenwert ein als Leistungsorientierung. Aus der Sozialorientierung rührt eine starke Ortsgebundenheit. Ferner ist die soziale Mitspielerin durch ihren Optimismus, ihre Flexibilität sowie ihre Selbstsicherheit gekennzeichnet. Wird sowohl privat als auch beruflich ein stabiles soziales Netzwerk aufgebaut, ist die soziale Mitspielerin im Einklang mit sich. Auf dieser Grundlage ist sie während der Berufseinstiegsphase in der Lage, Aufgaben als Chance bzw. Herausforderung zu betrachten und sich nicht durch Misserfolge entmutigen zu lassen. In der Folge bleibt der Berufseinstieg als eine überaus positive und gewinnbringende Erfahrung in Erinnerung.

Dementsprechend spiegeln sich im Typus der sozialen Mitspielerin die positiven Bewertungen bezüglich des Vorbereitungsdienstes wider. Wie bereits die OECD (2004, S.32) der Zweiten Ausbildungsphase aufgrund der einmaligen Gelegenheit im Beruf zu lernen, der Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung sowie der Einführung neuer Lehrkräfte in den Beruf ausdrücklich Lob ausspricht, so bestätigt auch die soziale Mitspielerin diese Vorzüge. Insbesondere Gabi hebt dabei die gelungene Verbindung von Theorie und Praxis, die ihr in der universitären Phase fehlte, hervor. Daher bewerten die Lehrkräfte der sozialen Mitspielerin – im Gegensatz zu denen der selbstbezogenen Protagonistin – die Zweite Phase der Lehrerbildung wesentlich besser

als die Erste (vgl. Steltmann 1986, S.356; Ulich 1996, S.88). Die Phase des beruflichen Einstiegs erfährt eine große Akzeptanz, da sie als überaus gewinnbringend für die Herausbildung berufsrelevanter Kompetenzen der Junglehrerinnen eingestuft wird (vgl. Huwendiek 2010, S.220). Nicht nur die Ausbildung an den Schulen, sondern auch am Studienseminar wird von der sozialen Mitspielerin gewürdigt. Diesbezüglich findet die soziale Mitspielerin neben dem Erlernen der Unterrichtsgestaltung sowie der Unterrichtsreflexion v.a. den Erfahrungsaustausch und die soziale Unterstützung durch andere Referendare wertvoll (vgl. Speck et al. 2007, S.19f.), was sich mithilfe ihrer ausgeprägten Sozialorientierung begründen lässt. In Anbetracht dieser positiven Grundhaltung gegenüber der Berufseinstiegsphase hält der Typus der sozialen Mitspielerin die Kürzung des Referendariats für undenkbar. Diese Erkenntnis ist vor dem Hintergrund der aktuellen Reformen in der Lehrerbildung äußerst relevant, da gegenwärtig Kürzungen zugunsten universitärer Praxissemester vorgenommen werden. Ebenso wie Meidinger (2014, S.23) kritisiert die soziale Mitspielerin diese zeitliche Kürzung des Referendariats insofern, als die Zweite Phase eine zentrale Stellung in der Lehrerbildung Deutschlands einnimmt und die Praxissemester durch die Fokussierung des forschenden Lernens nicht die gleiche Funktion wie das Referendariat innehaben. Daher sollten vielmehr die bestehenden Schulpraktika der universitären Phase im Zentrum von Reformbestrebungen stehen, sodass den Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes mehr Zeit für „[e]ine erwachsengerechte, standard- und subjektorientierte Ausbildung mit personalisierter Beratung“ (Huwendiek 2010, S.219) eingeräumt wird.

Auch bei der sozialen Mitspielerin spielt die Herausbildung einer Lehrerpersönlichkeit eine entscheidende Rolle beim Berufseinstieg. Im Kontrast zum Typus der strukturierten Komparsin liegen bei diesem Typus jedoch Eigenschaften vor, denen eine protektive Wirkung bei der Entstehung eines „Praxisschocks“ zukommt. Ihre Selbstsicherheit, Flexibilität sowie optimistische Grundeinstellung scheinen wesentliche Gründe dafür zu sein, dass der Berufseinstieg trotz der Herausforderungen positiv erlebt wird (vgl. Dann et al. 1978, S.340f.; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.104). Im Idealfall ist die Persönlichkeit so ausgeprägt, dass Spaß und Freude am Beruf damit einhergehen. Obschon die soziale Mitspielerin den Vorbereitungsdienst als intensive und anstrengende Zeit beschreibt, überwiegt bei ihr größtenteils die Freude am Beruf. Konkret liefert das Institut für Demoskopie Allensbach Ergebnisse, um die Erkenntnis im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit generalisieren zu können: Bei 70% der

befragten Lehrkräfte dominiert die Freude am Beruf (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung Deutschland 2012, S.6). Festzustellen ist demnach, dass der Freude respektive dem Spaß am Beruf eine protektive Wirkung bei der Entstehung eines „Praxisschocks“ zukommt. Insbesondere die Identifikation mit dem Lehrerberuf korreliert mit dem Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften, sodass ein im Vorfeld des Studiums durchgeführtes Praktikum der Reflektion der Identifikationsmöglichkeit mit dem Lehrerberuf dienlich sein könnte.

Neben schulischen Bedingungen kann auch die allgemeine Situation der Berufseinsteigenden zu der Herausbildung eines Schockerlebnisses beitragen. In Anbetracht der Relevanz des sozialen Netzwerks der sozialen Mitspielerin kann daher insbesondere ein Wohnortwechsel, der den Verlust der bisherigen Bezugsgruppe einschließt, zu einer starken Belastung der Junglehrerin führen (vgl. Dann et al. 1978, S.49; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.149). Aus diesem Grund gilt es besonders für die soziale Mitspielerin, Plattformen zur Kommunikation anzubieten. Hierbei erscheint der Fokus auf der Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit der Referendare untereinander als förderlich, um die fehlenden sozialen Kontakte auszugleichen. Dies kann im Rahmen des Studienseminars beispielsweise durch gegenseitige Hospitationen, Projekte oder verstärkte Gruppenarbeiten realisiert werden.

Der Typus der sozialen Mitspielerin wird sowohl von Junglehrkräften als auch von beruflich erfahrenen Lehrkräften repräsentiert. Folglich scheint bei diesem Typus die Berufserfahrung eine untergeordnete Rolle zu spielen. Vielmehr rührt die Entwicklung dieses Typus aus der grundlegenden Sozialorientierung, die alle Lehrerinnen aufweisen. Zwar ist v.a. bei den beruflich erfahrenen Lehrkräften das Phänomen der retrospektiven Glättung zu berücksichtigen, nichtsdestotrotz erscheinen ihre Ausführungen über die vornehmlich positiven Erlebnisse des Berufseinstiegs anhand des Entstehungskontextes sowie der grundlegenden Sozialorientierung dieser Lehrerinnen glaubhaft. Eine Besonderheit der sozialen Mitspielerin stellt Britta dar, die ihre Ausbildung in der DDR absolvierte. Diesbezüglich konstatierten Flach et al. (1995), dass der „Praxisschock“ bei den Lehramtsabsolventen der ehemaligen DDR weniger stark ausgeprägt war als bei den westdeutschen Absolventen. Dieses Ergebnis kann durch den Fall von Britta bestätigt werden. Als Grund sind der deutlichere Praxisbezug sowie die stärkere Orientierung am Berufsfeld während des Studiums anzunehmen. Im Hinblick auf den Typus der sozialen Mitspielerin sind insbesondere die außerschulischen Tätigkeiten der Lehrerbildung hervorzuheben. Die soziale Mitspielerin ist bestrebt, im Umgang mit

Schülern ein freundschaftliches Miteinander zu pflegen. Deshalb könnten regelmäßige außerschulische Aktivitäten, in denen Lehrende und Lernende gemeinsam Zeit verbringen, wie z.B. der im einphasigen Ausbildungssystem der DDR durchgeführte Lehrer-Schüler-Sport, zu einer höheren Zufriedenheit während des Berufseinstiegs beitragen. Ist dieser Fokus auf dem Aufbau der Lehrer-Schüler-Beziehung für die soziale Mitspielerin nicht gegeben, wird die Tendenz des Motivationsabbaus verstärkt (vgl. Wyss 1995, S.314).

Hinzukommt im Fall von Britta ein weiterer, genderspezifischer Aspekt, der die Erkenntnisse von Ulich (1996, S.89) untermauert: Sie musste sich während des Berufseinstiegs von ihren Schülern distanzieren, damit ihr die Autorität als Lehrerin zugestanden wurde. Diese Herausforderung scheint das insgesamt positive Erleben der Berufseinstiegsphase jedoch nicht beeinflusst zu haben.

Der Typus der sozialen Mitspielerin weist Parallelen zu dem von Lipowsky (2003) entwickelten Typus des aufgeschlossenen Mitspielers auf: „Sie lehnen ‚Hauptrollen‘ zwar ab, sind aber durchaus kontaktfreudig und aufgeschlossen und ‚spielen gerne mit‘ “ (Lipowsky 2003, S.251). Ähnlich wie in der von Lipowsky entwickelten Typologie steht auch die soziale Mitspielerin bezüglich des Grades an Selbstbewusstsein zwischen den anderen beiden Typen. Sie ist weder außerordentlich selbstbewusst noch scheint sie in hohem Maß belastet zu sein. Vielmehr geht von der sozialen Mitspielerin das geringste Risiko aus, während des Berufseinstiegs einen „Praxisschock“ zu erleiden. Dies trifft jedoch nur unter der Voraussetzung zu, dass die soziale Mitspielerin während des Berufseinstiegs über ein sicheres soziales Netzwerk verfügt, was sich nicht nur auf Familie und Freunde bezieht, sondern ebenso auf einen freundschaftlichen Umgang im Kollegium sowie entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten. Andernfalls ist ein Schockerlebnis nicht auszuschließen. Im Kontrast zu dem aufgeschlossenen Mitspieler von Lipowksy wurde in dieser Arbeit allerdings nicht bloß ein Hybrid entwickelt, der zwischen zwei Extremen steht. Vielmehr handelt es sich um einen eigenständigen Typus, der sich durch seine außerordentliche Sozialorientierung, seinen Optimismus sowie seine Flexibilität auszeichnet.

5.1.3 „Das Referendariat fand ich ja wenig befruchtend“ – Bestätigung durch die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen

(Aus dem Interview mit Kordula, Z.39-40)

Der Berufseinstieg wird vom Typus der selbstbezogenen Protagonistin im Kontext der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen verarbeitet. Während die universitäre Phase als äußerst gewinnbringend hervorgehoben wird, stellt sich der Vorbereitungsdienst als überflüssig und tendenziell langweilig heraus. Die selbstbezogene Protagonistin weist ein überaus starkes Selbstbewusstsein auf und fühlt sich folglich bereits beim Berufseinstieg für die Ausübung des Lehrerberufs am kompetentesten. Gleichzeitig geht mit dieser Einstellung ein gewisses Belastungsempfinden einher. Dieses begründet sich jedoch nicht, wie im Fall der strukturierten Komparsin, aus dem Gefühl der Überforderung, sondern aus der als überflüssig empfundenen Ausbildungsphase. Hinsichtlich sozialer Aspekte ist die selbstbezogene Protagonistin als Einzelgängerin zu charakterisieren, da sie für die Bewältigung von Herausforderungen während des Berufseinstiegs vorwiegend auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreift.

Trotz der Tatsache, dass bei der selbstbezogenen Protagonistin Eigenschaften vorliegen, denen eine protektive Wirkung bei der Entstehung eines „Praxischocks“ zukommt, zeichnet sich ein Belastungsgefühl während des beruflichen Einstiegs ab. Hierfür werden v.a. die starke Reglementierung, unvorteilhafte Rahmenbedingungen (z.B. zu große Klassen, mangelhafte materielle und personale Ausstattung) sowie hierarchische und bürokratische Strukturen des Schulsystems verantwortlich gemacht (vgl. Dann et al. 1978, S.47f.; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.163ff.). Die selbstbezogene Protagonistin verspürt während der Berufseinstiegsphase einen gewissen Anpassungsdruck. Wie die Forschungsliteratur belegt, geht dieser Druck nicht nur von den Kollegen und Vorgesetzten aus, sondern ebenso von der Elternschaft (vgl. Günther/ Massing 1980, S.556; Müller-Fohrbrodt 1978, S.193). Allerdings widersetzt sich die selbstbezogene Protagonistin diesem Anpassungsdruck, sodass der von Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.21) konstatierte „Praxischock“ im Sinne eines aus dem Anpassungsdruck resultierenden Einstellungswandels nicht zu verzeichnen ist. Dass der Typus der selbstbezogenen Protagonistin dahingehend keinen „Praxischock“ erleidet, ist jedoch einzig ihrem starken Selbstbewusstsein zu verdanken (vgl. Dann et al. 1978, S.340f.; Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S.104). Zugleich zeigt insbesondere der Fall von Kordula exemplarisch, dass eine Annäherung an die vorgegebenen Strukturen vonnöten ist,

damit die Referendare Akzeptanz und Unterstützung an ihren Ausbildungsstandorten erfahren. Jedoch ist dabei zu beachten, dass diese Annäherung nicht mit einer Persönlichkeitsveränderung einhergehen sollte, um die berufliche Selbstsicherheit nicht zu beeinträchtigen (vgl. Winkelbauer et al. 2010, S.492). Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Forderung nach einer verstärkten Offenheit des Kollegiums gegenüber neuartigen Ideen. Indem den Lehramtsanwärtern mehr Raum für Innovationen gegeben wird, können sie ihre Motivation sinnvoll in die Schule einbringen, was einem potentiellen „Praxisschock“ im Sinne des Anpassungsdrucks entgegenwirkt. Zudem eröffnet sich hiermit die Möglichkeit, das Innovationspotential der Berufseinsteiger für die Weiterentwicklung des Schulsystems zu nutzen (vgl. Schaefers 2002, S.78).

Als Grund dafür, dass sich die selbstbezogene Protagonistin bereits beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis als überaus kompetent für die Ausübung des Lehrerberufs betrachtet, ist die von ihr als sehr gut empfundene universitäre Ausbildungsphase anzusehen. Hierbei stellt Marion – ähnlich wie Britta beim Typus der sozialen Mitspielerin – einen Sonderfall dar, weil sie ihre Ausbildung in der ehemaligen DDR absolvierte. Beide Lehrerinnen fühlten sich aufgrund der Praxisorientierung in Form zahlreicher Praktika gut auf die Berufspraxis vorbereitet. Daher stimmen auch an dieser Stelle die gewonnen Erkenntnisse mit den Forschungsergebnissen von Flach et al. (1995) insofern überein, als der „Praxisschock“ bei den Lehramtsabsolventen der ehemaligen DDR gegenüber den westdeutschen Lehramtsabsolventen weniger ausgeprägt war. Darüber hinaus zeigt der Fall von Marion, dass sich die Vermittlung realistischer Berufsvorstellungen während des Studiums protektiv auf ein potentielles Schockerlebnis während des Berufseinstiegs auswirkt. Wie Dann et al. (1978, S.340) sowie Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S.102) konstatierten, erscheinen demnach eine größere Rollendistanz sowie eine gründliche Reflexion des Lehrerberufs während des Entscheidungsprozesses förderlich, um Enttäuschung und Verzweiflung beim Eintritt in das Berufsleben zu vermeiden. Dabei sehen Dann et al. die Universitäten in der Pflicht unangemessene Berufswahlmotive zu korrigieren, was jedoch häufig nicht erfolgt (vgl. Dann et al. 1978, S.47). So zeigen die Interviews auch, dass unrealistische Berufserwartungen das Erleiden eines „Praxisschocks“ begünstigen können. Realistisch ist hinsichtlich des Arbeitspensums von Referendaren eine durchschnittliche Arbeitszeit von zwölf bis 14 Stunden, die insofern eine Belastung darstellt, als kein definierter Zeitpunkt der Arbeitszeit vorgegeben ist (vgl. Ulich 1996, S.90). Das Ausmaß des potentiellen „Praxisschocks“ hängt demzufolge davon ab, inwieweit sich die

Referendare den Anforderungen hingeben und sich von diesen vereinnahmen lassen. Durch die Durchführung einer Kosten-Nutzen-Analyse scheint das Arbeitspensum jedoch auf ein bearbeitbares Maß reduzierbar, was eine protektive Wirkung hinsichtlich einer Überlastung in der Berufseinstiegsphase bedeuten könnte.

Beim Typus der selbstbezogenen Protagonistin lassen sich Parallelen zum „selbstbewussten und optimistischen Protagonisten“ (Lipowsky 2003, S.250) feststellen, bei denen es sich um eine Gruppe von Lehrkräften handelt, „die sich selbst als überaus optimistisch, selbstsicher, flexibel, extravertiert und leistungs- und zielorientiert“ (Lipowsky 2003, S.250) einschätzt. Im Gegensatz zu der von Lipowsky entwickelten Typologie, bei der es sich um Selbsteinschätzungen der Befragten handelt, wird in dieser Arbeit jedoch anhand von Interpretationen auf der Grundlage des Entstehungskontexts sowie der Interviews auf die typspezifischen Charakteristika geschlossen. Dabei ist keine ausgeprägte Extraversion festzustellen. Vielmehr handelt es sich bei der selbstbezogenen Protagonistin um eine Einzelgängerin, die Unterstützungsinstanzen auf professioneller Ebene und lediglich mit dem Ziel der Verbesserung der eigenen Kompetenzen heranzieht. In Anbetracht der Homologien der beiden Typen – insbesondere das starke Selbstbewusstsein sowie das Gefühl, bereits nach dem Studium kompetent für den Lehrerberuf zu sein – erscheint auch bei diesem Typus die Sprache des Schauspiels und der Rollentheorie für die Namensgebung als überaus passend. Der Protagonist ist die Hauptfigur im Schauspiel und nimmt somit eine zentrale Rolle ein (vgl. Duden, o.J.b, o.S.), was mit den Lehrerinnen dieses Typus übereinstimmt. Ihr Selbstbewusstsein, die Persönlichkeitsorientierung sowie die geringe Extraversion verhelfen ihnen während des Berufseinstiegs dazu, bereits frühzeitig eigenständigen Unterricht zu erteilen und den Fokus auf die Erweiterung ihrer eigenen Kompetenzen zu legen.

Im Hinblick auf die Verteilung der einzelnen Fälle auf die verschiedenen Typen ist beim Typus der selbstbezogenen Protagonistin auffällig, dass dieser ausschließlich durch beruflich erfahrene Lehrkräfte repräsentiert wird. Demgemäß befinden sich diese Lehrkräfte nach dem Stufenmodell von Fuller/ Brown (1975) bereits in der „routine stage“, in der sie ihre Aufmerksamkeit auf die Lernenden richten können, da die Unterrichtshandlungen routiniert vollzogen werden. Aufgrund des hohen zeitlichen Abstands zum Berufseinstieg ist insbesondere bei diesem Typus das Phänomen der retrospektiven Glättung zu berücksichtigen. Ob die Lehrerinnen, die sich beim Typus der selbstbezogenen Protagonistin einordnen lassen, die Umgangsformen des

Kollegiums sowie ihre eigenen Reaktionen und Emotionen relativeren (vgl. Terhart et al. 1994), kann weder bestätigt noch widerlegt werden. Einerseits erscheinen zwar die Äußerungen bezüglich des Berufseinstiegs aufgrund des Entstehungskontexts sowie des Selbstbewusstseins der beiden Lehrerinnen glaubwürdig. Andererseits wird in den Interviews lediglich die gegenwärtige Sichtweise auf die Erlebnisse zusammengetragen, sodass die Vermutung besteht, dass die Lehrerinnen das hohe Selbstbewusstsein erst im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung aufgebaut haben. Nichtsdestotrotz zeigt die in dieser Arbeit entwickelte sinngenetische Typologie Unterschiede zwischen Junglehrerinnen und erfahrenen Lehrerinnen hinsichtlich der Darstellung ihrer Erlebnisse mit dem Berufseinstieg auf: Während Junglehrerinnen im Rahmen der strukturierten Komparsin vorwiegend das Gefühl der Überforderung und Belastung aufgrund des Arbeitspensums sowie der hohen Anforderungen im Blick haben, erinnern sich erfahrene Lehrkräfte, die dem Typus der selbstbezogenen Protagonistin angehören, zumeist an den empfundenen Anpassungsdruck.

Abschließend ist festzustellen, dass insbesondere die Typen der strukturierten Komparsin und der selbstbezogenen Protagonistin bestimmte Parallelen aufweisen. So sind die beiden Typen hinsichtlich sozialer Aspekte als Einzelgänger zu charakterisieren und verbinden überwiegend negative Erfahrungen mit der Berufseinstiegsphase. Angesichts dieser Gemeinsamkeiten sowie der Tatsache, dass die strukturierte Komparsin ausschließlich von Junglehrerinnen repräsentiert wird, wohingegen die selbstbezogene Protagonistin beruflich erfahrene Lehrerinnen abbildet, besteht die Vermutung, dass die selbstbezogene Protagonistin eine natürliche Entwicklungsstufe der strukturierten Komparsin darstellt. Einerseits würde dadurch ihr Selbstbewusstsein erst im Laufe der Berufsjahre steigen. Andererseits wäre die zeitliche Distanz zum Berufseinstieg der Grund dafür, dass vergangene Schwierigkeiten in einem neuen, milderem Licht gesehen und somit relativiert werden. Die gegenwärtige Schilderung der Erfahrungen stellt somit das Ergebnis der Reflexions- und Reifungsprozesse dar. Dieser Aspekt kann aufgrund der zeitlichen Limitation dieser Arbeit nicht abschließend bewertet werden, weshalb sich an dieser Stelle bereits weitere mögliche Forschungsaktivitäten abzeichnen, die in Kapitel 6 gesondert betrachtet werden.

5.2 Methodenkritischer Rückblick

Bei jeglichen Forschungsvorhaben sind im Vorfeld der Durchführung Entscheidungen hinsichtlich des methodischen Vorgehens zu treffen. Die Auswahl der dokumentarischen Methode begründet sich aus dem Forschungsgegenstand. Im Fokus steht die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen sowie Erlebnissen von Lehrkräften beim Berufseinstieg. Wenngleich es sich bei der dokumentarischen Methode um einen fundierten praxeologischen Zugang handelt und diese Methode Offenheit bei der Auswertung des Datenmaterials verspricht, gilt es, das Verfahren anhand der in Kapitel 3.5 vorgestellten Gütekriterien kritisch zu reflektieren.

Im Hinblick auf das Kriterium der inhaltlichen Repräsentation des Samples (vgl. Merrens 2009, S.291) wurde bei der Auswahl der Fälle versucht, männliche und weibliche Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehramtstypen aus verschiedenen Bundesländern zu rekrutieren. Dies konnte jedoch aufgrund mehrfacher Absagen von männlichen Lehrkräften nicht realisiert werden, weshalb sich das Sample ausschließlich aus Lehrerinnen zusammensetzt und die Fragestellung im Sinne des zirkulären Forschungsprozesses konkretisiert wurde. Folglich ist die inhaltliche Repräsentation des Samples für die Gesamtheit der berufseinstiegenden Lehrkräfte begrenzt, sodass in dieser Hinsicht Nacherhebungen notwendig wären, die jedoch wegen des begrenzten Zeitrahmens dieses Forschungsvorhabens nicht realisiert werden konnten. Diesbezüglich ist die Erkenntnis von Ulich (1996, S.88f.) zu berücksichtigen, dass weibliche Lehrkräfte den Berufseinstieg aufgrund paradoxer Verhaltensanforderungen, einem geringeren Selbstbewusstsein und/ oder der Angst vor Verantwortung negativer erleben als männliche (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Differenzlinie Geschlecht nimmt demnach einen großen Einfluss auf die Ergebnisse. Die entwickelte Typologie ist zwar hinsichtlich des vorliegenden Samples in sich konsistent, eine Ergänzung der Typologie auf der Basis eines erweiterten Samples, d.h. durch den Einbezug männlicher Lehrkräfte, wäre jedoch durchaus denkbar.

Darüber hinaus ist das Gütekriterium der Indikation des Forschungsprozesses, d.h. die Gegenstandsangemessenheit, zu reflektieren. Hierbei kann zunächst festgehalten werden, dass die erkenntnisleitende Fragestellung der Arbeit einen qualitativen Zugang nahelegt. Die qualitative Ausrichtung hat es ermöglicht, ein besseres Verständnis über die Erfahrungen mit der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften zu erlangen. So konnten typspezifische Muster und Orientierungen des Erlebens der beruflichen Einstiegsphase aufgedeckt werden. Eine Grenze der in dieser Untersuchung angewandten

Erhebungsmethode besteht darin, dass die Lehrerinnen lediglich über jene Erfahrungen mit dem Berufseinstieg berichten können, die ihnen bewusst sind. Anzunehmen ist, dass die Lehrkräfte vor weiteren Herausforderungen standen, die aber durch einen Selektionsprozess der selbstbezogenen Informationen im Interview nicht expliziert wurden. Um einen umfassenden Einblick in die Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Berufseinstiegsphase zu erhalten und die Sichtweise der Selbstwahrnehmung durch zusätzliche Perspektiven zu ergänzen, bietet sich eine erweiterte Methodentriangulation, z.B. in Form von Beobachtungen, an (vgl. Lamy 2015, S.363).

Nachfolgend wird der Forschungsprozess entlang der spezifisch für die dokumentarische Methode entwickelten Gütekriterien reflektiert (vgl. Kapitel 3.5). Hierbei ist zunächst die Paradigmengebundenheit aufzugreifen. Grundlegend ist zu konstatieren, dass die ursprünglich für Gruppendiskussionen entwickelte dokumentarische Methode nicht den Einzelfall, sondern die Homologien sowie die Kontraste zwischen den Fällen fokussiert. Im Rahmen der komparativen Sequenzanalyse, die in dieser Arbeit konsequent umgesetzt wurde, werden die Besonderheiten eines Einzelfalls erst dann relevant, wenn entsprechende Referenzfälle im Sample zu finden sind. Folglich finden jene Besonderheiten bzw. Orientierungen, die lediglich im Einzelfall identifiziert werden und durchaus als relevant erscheinen, keinen Eingang in den Ergebnisteil dieser Arbeit. Wenngleich sich beim fallübergreifenden Vergleich einige grundlegende Orientierungsrahmen haben finden lassen, erhebt diese Forschungsarbeit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Durch die Festlegung auf die dokumentarische Methode und das zugrunde liegende Forschungsparadigma, die Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie, erfolgt dementsprechend eine Vorselektion der Ergebnisse. Dies bedeutet, dass andere Aspekte vernachlässigt werden, die unter einem anderen methodischen Zugang Berücksichtigung fänden.

Darüber hinaus wirken sich die Paradigmengebundenheit und die komparative Sequenzanalyse auf die sinngenetische Typenbildung insofern aus, als bestimmte Vergleichskategorien, die sich nur in einigen Fällen als bedeutsam dokumentierten, keiner differenzierten Betrachtung unterzogen wurden. In der Konsequenz stellt die in der vorliegenden Arbeit entwickelte Typologie einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit dar.

Das Ziel der dokumentarischen Methode besteht darin, Erfahrungswelten, Erlebnisse und implizites Wissen herauszuarbeiten. Im Zentrum steht dabei der implizite ‚modus operandi‘ der sozialen Wirklichkeit, durch den ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen vonnöten ist (vgl. Bohnsack 2014, S.228). Aus diesem Grund ist es während des Forschungsprozesses immens wichtig, dass die forschende Person wissenschaftliches Hintergrundwissen zunächst ausklammert und im Hinblick auf die Interviewführung der interviewten Person Unwissenheit signalisiert. Diesem Anspruch vermag das biographische und narrativ-fundierte Interview gerecht zu werden, indem es ein freies und detailliertes Erzählen generiert. Zudem wird der Forderung nach Authentizität erzählter Lebensgeschichten nachgegangen, indem die Interviewten ihre Erzählungen möglichst unbeeinflusst vom Interviewer entfalten können (vgl. Billmann-Mahecha 1996, S.113). Demgemäß wurde der eingangs gestellte Erzählimpuls dahingehend entwickelt, dass er zwar ein Thema anbringt, jedoch keinerlei Orientierungen vorgibt (vgl. Kapitel 3.1). Resümierend wird der von Schütze gestellten Forderung nach einer narrativen Fundierung des Interviews mithilfe eines offenen Gesprächseinstiegs Rechnung getragen. Nichtsdestotrotz ist ein langes, monologisches Erzählen des Befragten im Beisein eines Tonbandgerätes höchst unwahrscheinlich. Billmann-Mahecha kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss:

„Somit ist es eine Illusion zu glauben, mit Hilfe einer wie auch immer gearteten Interviewtechnik das Erzählen im Alltag kopieren zu können, und wir müssen eingestehen, daß [sic] Daten, die zu Forschungszwecken erhoben bzw. generiert werden, prinzipiell immer, auch in qualitativen Interviews, in irgendeiner Form *konstruierte* Daten sind“ (Billmann-Mahecha 1996, S.113f.).

Trotz der Bemühungen, dem Interviewten die Gesprächsführung zu überlassen, wurde deshalb im weiteren Verlauf des Interviews in Form von immanenten und exmanenten Fragen des Forschenden interveniert. Dies rührt jedoch aus dem Bestreben nach einer gewissen Natürlichkeit sowie der Aufrechterhaltung des Gesprächs. Die Demonstration von Unwissenheit der Interviewerin wäre in einigen Fällen nicht mit der Natürlichkeit des Gesprächs vereinbar gewesen, da den interviewten Lehrerinnen die Standortgebundenheit der Forschenden bereits im Vorfeld bekannt war. Jene Standortgebundenheit soll nachfolgend reflektiert werden.

Im Rahmen der Standortgebundenheit sind die Reichweite und Grenzen der Arbeit aufgrund der eigenen Identität der Forschenden zu überprüfen (vgl. Kapitel 3.5). Zunächst ist festzustellen, dass durch das Heranziehen von empirischen Vergleichsfällen, was in dieser Arbeit konsequent umgesetzt wurde, die intuitive Interpretation der

Forschenden intersubjektiv überprüfbar wird. Darüber hinaus trägt die Arbeit in einer Interpretationsgruppe mit weiteren Forschenden zur Reduktion der Subjektivität bei, wodurch gleichzeitig das methodenübergreifende Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gewährleistet wird.

Für die vorliegende Untersuchung gilt es zu berücksichtigen, dass der Verfasserin dieser Arbeit im Rahmen des Forschungsprozesses mehrere Rollen zukommen: Forschende, Studentin, zukünftige Lehramtsanwärterin und Freundin einiger Befragten. Als Studentin und Forscherin trat sie an die Lehrkräfte mit der Absicht heran, eine wissenschaftlich fundierte Erkenntnis zu gewinnen. Hinsichtlich der Gruppe der jungen Lehrkräfte ist das Verhältnis zwischen ihnen und der Forscherin als freundschaftlich und damit symmetrisch zu beschreiben. Es besteht lediglich ein Altersunterschied von wenigen Jahren. Ferner teilen die Junglehrkräfte mit der Forschenden einige Erfahrungen, die sich aufgrund des geringen zeitlichen Abstands ähneln, wie beispielsweise der konsekutive Studienaufbau sowie die Anzahl und Ausgestaltung der schulpraktischen Übungen. Daraus ergibt sich zwar auf der einen Seite der Vorteil, dass kein hierarchisches Verhältnis vorliegt und die Befragten die Forschende dementsprechend als „Gleichgesinnte“ betrachten. Auf der anderen Seite bedarf es erhöhter Anstrengungen, der Rolle der Forschenden den Vorzug zu geben. Bezüglich der Gruppe der erfahrenen Lehrkräfte ist zu konstatieren, dass diese aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters über weitaus mehr berufliche Erfahrungen verfügen als die Forschende und somit bereits andere Haltungen entwickelt haben. Deshalb ist hierbei eher von einem asymmetrischen Verhältnis auszugehen. So wird insbesondere im Fall von Gabi das Bewusstsein über die Rolle der Forschenden als zukünftige Lehramtsanwärterin ersichtlich: Da Gabi eine sehr fürsorgliche Person ist, besteht die Vermutung, dass sie durch die Erzählung ihrer überaus positiven Erfahrungen mit dem Berufseinstieg versucht, die Forscherin zu motivieren. Auch im Fall von Kordula zeigt sich, dass sie die Forschende durch die Schilderung von Negativbeispielen nicht vom Referendariat abschrecken möchte, indem sie anfügt: „Das sollte heute übrigens nicht mehr so sein“ (Z.146-147). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Forscherin selbst eine ambivalente und schwer abgrenzbare Rolle im Forschungsprozess eingenommen hat. Eine Beeinflussung der Forschung durch die weiteren zuvor beschriebenen Rollen ist in der Folge nicht gänzlich auszuschließen.

Neben diesen verschiedenen Rollen sind weitere Aspekte der Standortgebundenheit zu berücksichtigen. Eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen der Forschenden und dem

Sample ist das Geschlecht. Die von Ulich (1996, S.88f.) konstatierten geschlechterabhängigen Erfahrungen mit dem Berufseinstieg können dazu führen, dass – wegen der Gemeinsamkeit des weiblichen Geschlechts – bestimmte, für Frauen spezifische Aspekte des Berufseinstiegs, wie die paradoxen Verhaltensanforderungen oder das geringere Selbstbewusstsein, nicht in dem Maße detailliert beschrieben werden, als es bei einem männlichen Forschenden aufgrund des Detaillierungszwangs der Fall gewesen wäre. Ferner ist die Milieuzugehörigkeit zu bedenken. Diesbezüglich lässt sich konstatieren, dass die Forscherin ebenfalls einen akademischen Hintergrund in Form eines bis dato nicht vollständig absolvierten Lehramtsstudiums aufweist, sodass sie diesen konjunktiven Erfahrungsraum teilt. Anders als elf der zwölf befragten Lehrerinnen studiert sie jedoch kein allgemeinbildendes Lehramt, sondern das Lehramt für berufsbildende Schulen. Hinzu kommt, dass sie im Gegensatz zum überwiegenden Teil der Befragten zuvor eine duale Ausbildung absolviert hat, womit keine akademische Normalbiographie vorliegt. Damit erwächst mit Blick auf die Interpretation die Notwendigkeit des Fremdverstehens. Um sich von der oben beschriebenen Standortgebundenheit zu distanzieren, werden gemäß der dokumentarischen Methode im Anschluss an die Interviewdurchführung eine Textsortentrennung sowie eine formulierende und reflektierende Interpretation angefertigt. Dabei ist erneut auf die komparative Vorgehensweise zu verweisen.

Zuletzt ist das Gütekriterium der Dimensionengebundenheit zu reflektieren. Die erkenntnisleitende Fragestellung bezieht sich auf die Dimension der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften und speziell auf das individuelle Erleben. Die erzielten Ergebnisse stehen dadurch in unmittelbarem Bezug zu dieser Dimension. In der Konsequenz bleiben weitere Erfahrungsräume der befragten Lehrerinnen in dieser Arbeit unberücksichtigt, wodurch andere Dimensionen ausgeblendet werden. So gibt das Material ebenso Aufschluss über die Kritik am Studium, das Verbesserungspotential hinsichtlich der Praktika sowie die Stellung von Referendaren. Diesen Aspekten wird jedoch aufgrund des mangelnden Bezugs zur Forschungsfrage nicht oder nur ansatzweise in der Arbeit Beachtung geschenkt. Im Sinne der Aspekthaftigkeit dokumentarischer Interpretationen wäre bei der Fokussierung eines anderen Untersuchungsgegenstandes folglich die Entwicklung weiterer Typen möglich. Dennoch liefert das gewonnene Material auch über die Forschungsfrage hinaus interessante Ansätze und offenbart Forschungsdesiderate, die in weiteren Forschungsvorhaben vertieft werden könnten.

6 Fazit und Ausblick

In einem Gesamtüberblick auf die vorliegende Untersuchung lässt sich festhalten, dass die Berufseinstiegsphase einen besonders herausfordernden Abschnitt in der Lehrerbildung darstellt, weshalb ihr erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Um eine adäquate Bewältigung der Berufseinstiegsphase zu gewährleisten, scheint die Auseinandersetzung mit diesen bevorstehenden Herausforderungen für angehende Lehrkräfte unabdingbar zu sein. Es liegen bereits einige Befunde zu der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften vor. Kennzeichnend für diese Studien scheint ein Fokus zu sein, der auf der Erforschung der Ursachen eines „Praxischocks“ und weniger auf dem Erleben der Berufseinstiegsphase liegt. Die vorliegende Masterarbeit knüpft an diese Erkenntnisse an, indem sie die Erlebnisse und Erfahrungen mit der Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen mit unterschiedlicher Berufserfahrung aus der Retrospektive in den Blick nimmt. Ausgangspunkt der empirischen Rekonstruktionen bildete die subjektive Perspektive der Lehrerinnen, d.h. ihre individuellen Erfahrungen sowie die entsprechenden Verarbeitungsprozesse. Die erkenntnisleitende Fragestellung zielte hierbei darauf ab, ein differenziertes Bild der Erfahrungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte in Deutschland zu entwickeln. Aufgrund ihrer qualitativen Ausrichtung ermöglicht diese Studie ein besseres Verständnis von den Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Berufseinstiegsphase.

Zunächst einmal lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse feststellen, dass die Erlebnisse von Lehrerinnen beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis vielfältig sind und unterschiedlich verarbeitet werden. Mit den verschiedenen Erfahrungen und Haltungen gehen bestimmte Verhaltensweisen einher, die sich auch beim Berufseinstieg offenbaren. Hauptergebnis der in dieser Arbeit entwickelten sinngenetischen Typologie ist, dass das Ausmaß der Probleme und Belastungen bzw. des Schockerlebnisses der Lehrerinnen beim Berufseinstieg in Abhängigkeit zu den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen sowie den Gegebenheiten der Ausbildungsschulen steht.

Da die Absicht dieser Studie darin besteht, eine Basistypologie zu entwickeln, die Aufschluss über die Verarbeitung der Berufseinstiegsphase gibt, ist diese als Grundlage für weitere Forschungsvorhaben zu betrachten. Daher werden die für die einzelnen Typen erstellten Namen lediglich als vorläufige Begriffe ausgewiesen. Für eine endgültige Bezeichnung müssten weitere Fälle hinzugezogen werden. Ferner konnte bei drei Fällen aus dem Sample aufgrund ihrer Alleinstellungsmerkmale keine Einordnung

in die bestehenden Typen erfolgen bzw. kein neuer Typus gebildet werden, sodass sich auch deshalb eine Erweiterung des Samples empfiehlt.

Denkbar wäre neben der Weiterentwicklung der sinngenetischen Typologie überdies die Entwicklung einer mehrdimensionalen, soziogenetischen Typenbildung (Abbildung 1), die nicht mehr die Frage nach dem „Wie?“, sondern die Frage nach dem „Warum?“ in den Vordergrund stellt, sodass konjunktive Erfahrungsräume herausgearbeitet werden, die zur Entstehung der typspezifischen Orientierungsrahmen führen (vgl. Nohl 2017, S.43ff.). Hierbei bietet es sich aufgrund des unterschiedlichen Alters der Befragten und der damit verbundenen Berufserfahrung an, die Generation als soziogenetischen Erfahrungsraum zu fokussieren. Da sich an der Typologie hinsichtlich der strukturierten Komparsin und der selbstbezogenen Protagonistin eine eindeutige Trennung zwischen den Junglehrerinnen und den beruflich erfahreneren Lehrerinnen offenbart, eröffnet sich die Möglichkeit zu untersuchen, warum die Junglehrerinnen von heute überwiegend leistungsorientiert und konkurrenzdenkend sind. Diesbezüglich spielt auch die DDR als soziogenetischer Erfahrungsraum insofern eine Rolle, als das sozialistische System stark am Miteinander orientiert war und deshalb auch in der Lehrerbildung großen Wert auf gemeinschaftliche Aktivitäten legte. Mit der Generation geht ferner das Studium als Erfahrungsraum einher. Hierbei gilt es, die bildungspolitischen Reformen einzubeziehen, wie beispielsweise der Unterschied zwischen grundständigem und konsekutivem Studienaufbau. Wenngleich die Fragen im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend beantwortet werden können, sind sie als Denkanstöße für weiterführende Forschungsvorhaben zu verstehen.

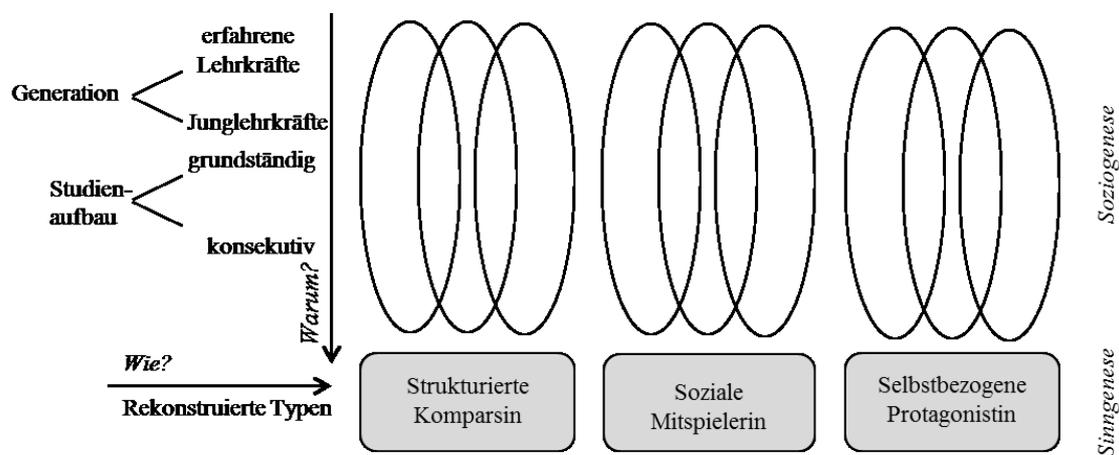


Abbildung 1: Ansatz einer soziogenetischen Typenbildung (in Anlehnung an Grunau 2017, S.151)

Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die im Zuge dieser Forschungsarbeit aufgedeckten Desiderate. Die Verknüpfung der vorliegenden Forschungsergebnisse mit der theoretischen Rahmung offenbart die fortbestehende Aktualität und Relevanz der Thematik, was aktuelle Studienvorhaben rechtfertigt. Wie im Rahmen dieser Arbeit ersichtlich wird, bereichern Erkenntnisse auf der Basis qualitativer Verfahren den bisweilen stark von der quantitativen Forschung dominierten Diskurs. Da sich das Sample der vorliegenden Untersuchung ausschließlich aus Lehrerinnen zusammensetzt, müssten ebenso männliche Lehrkräfte stärker in den Mittelpunkt der Forschung gestellt werden. Damit geht die Frage, ob Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des Erlebens der Berufseinstiegsphase bestehen, einher. Diesbezüglich sind die Erkenntnisse von Ulich (1996) einzubeziehen (vgl. Kapitel 2.2.2). Um eine umfassende Perspektive auf den Übergang vom Studium in die Berufspraxis zu erhalten, empfiehlt es sich außerdem Personen zu befragen, die innerhalb oder nach der Berufseinstiegsphase aus dem Lehrerberuf ausgetreten sind. Gerade dieser Aspekt dürfte von grundsätzlicher Bedeutung sein, da er den Fokus auf die Frage nach der Prävention frühzeitiger Abbrüche und somit der Erleichterung der Berufseinstiegsphase richtet. In den Interviews einiger Lehrkräfte wurde außerdem ersichtlich, dass bei ihnen vielmehr ein Schockerlebnis beim Übergang des Referendariats in die Festanstellung vorlag. Insofern sollte die Lehrerforschung auch diesen Aspekt zum Forschungsgegenstand erheben.

Neben diesen Forschungsdesideraten stehen die bildungspolitischen Reformbestrebungen innerhalb des Bildungswesens zur Diskussion. Konform zu den theoretischen Grundlagen bestätigen auch die Interviewteilnehmerinnen, dass im Rahmen der universitären Lehrebildung die Relevanz der fachwissenschaftlichen Inhalte zu überprüfen ist, wohingegen Überlegungen anzustellen sind, inwiefern die fachdidaktischen Studieninhalte ausgeweitet werden können. Zwar kommen kürzlich durchgeführte Reformen der Forderung nach einer Erweiterung der Praxisanteile im Lehramtsstudium nach, allerdings reicht eine bloße Steigerung der Quantität der schulpraktischen Studien nicht aus. Vielmehr sollten die bestehenden Praktika in eine vernünftige Praxis einführen und adäquat in das Studium eingebettet sein. Zugleich erwachsen hieraus Anforderungen an die Gestaltung fachdidaktischer Lehrveranstaltungen, da die Kenntnis der aktuellen Unterrichtspraxis für die Dozierenden unabdingbar ist, um eine realistische Vermittlung fachdidaktischer Inhalte zu gewährleisten. Darüber hinaus bedürfen die Praxisanteile des Lehramtsstudiums einer

Evaluation der Wirksamkeit und Bedeutung. Konkret ist demnach zu überprüfen, inwiefern die Reformen zu einer verbesserten Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie zu einem gesteigerten Lern- und Kompetenzzuwachs verhelfen. In diesem Zusammenhang zeigten die Interviews mit den beiden Lehrerinnen, die im einphasigen System der ehemaligen DDR ausgebildet wurden, dass nicht alle Aspekte der sozialistischen Lehrerbildung negativ zu bewerten sind. Demgemäß sollte die Überlegung angestoßen werden, ob die Praxissemester durch Praxisphasen, die das gesamte Studium kontinuierlich begleiten, ersetzt werden sollten.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass ein großer Bedarf an institutionellen Unterstützungsleistungen besteht. Diese Bedarfslage spiegelt nicht nur die Interessen einzelner Lehrerinnen wider, sondern ist auf das Gros der berufseinsteigenden Lehrkräfte zu übertragen. Gegenwärtig scheint die Ausgestaltung der Ausbildungsbedingungen nicht dem eigenen Einflussbereich der Referendare zu obliegen, sondern ist vielmehr vom Zufall bzw. Glück bei der Zuweisung von den ausbildenden Schulen abhängig. Hier offenbart sich eine gewisse Machtlosigkeit der Referendare gegenüber dem Schicksal, das ihnen zuteilwird, sodass sie sich den institutionellen Rahmenbedingungen gegenüber gleichsam ausgeliefert fühlen. Daher besteht die Forderung nach einheitlichen Betreuungs- und Unterstützungsangeboten für die Berufseinsteigenden. Niederschwellige Angebote, wie beispielsweise Mentoring können die schulinternen Problembereiche Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit Schülern sowie Selbstzweifel abmildern und somit einen Beitrag dazu leisten, dieses Defizit zu kompensieren.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die Berufseinstiegsphase als besonders herausfordernder Abschnitt im Leben einer Lehrkraft erweist. Gleichzeitig erwächst aus diesen Herausforderungen die Chance, einen wesentlichen Beitrag für den Kompetenzzuwachs und die Professionalisierung der Lehrkräfte zu leisten. Die Art und Weise des Erlebens dieser Phase hängt – analog zu den unzähligen weiteren Erfahrungen im Leben – stark von der Persönlichkeit des Individuums ab. Sowohl das Lehramtsstudium als auch der berufliche Einstieg in Form des Vorbereitungsdienstes sollten durch eine weniger defizit-, sondern ressourcenorientierte Perspektive dazu verhelfen, die Persönlichkeit einer Lehrkraft individuell weiterzuentwickeln, damit sie gemäß des eingangs verwendeten Zitats – „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“ (Seneca o.J., o.S.) – für ihren weiteren beruflichen Lebensweg vorbereitet ist.

7 Literaturverzeichnis

- Anweiler, Oskar (1990): Hochschulreform und Lehrerbildung in der DDR (1970). In: Henze, Jürgen/ Hörner, Wolfgang/ Schreier, Gerhard (Hrsg.): Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967-1989. Opladen: Leske und Budrich, S.51-67.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1996): Wie authentisch sind erzählte Lebensgeschichten? Ein Interpretationsproblem. In: Strobl, Rainer/ Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos, S.111-130.
- Böhner, Markus M. (2010): Die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung in Deutschland: Befunde und Optimierungsansätze. In: Journal für LehrerInnenbildung 10, H.2, S.58-64.
- Bohnsack, Ralf (2009): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S.369-383.
- Bohnsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.47-72.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3.,aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S.9-33.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

- Buer, Jürgen van/ Petzold-Rudolph, Kathrin (2015): Die ‚neue‘ Lehrerbildung in Deutschland. Vom Praxisschock zur aufgeklärten Aneignung professionellen Handelns? – Lehrerbildung als systemischer Teil der Bildungsreform. In: International Journal for 21st Century Education 2, S.9-38.
- Bundesdatenschutzgesetz [BDSG] vom 14.01.2003 (BGBl. I S.66), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. April 2017 (BGBl. I S.968) geändert worden ist.
- Conrad, Franziska (2012): Als Lehrende Lernende bleiben. Eine Befragung junger Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase zu ihrer Lehrerrolle. In: Lernende Schule 15, H.60, S.20-24.
- Czerwenka, Kurt/ Nölle, Karin (2014): Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S.468-488.
- Dann, Hanns-Dietrich/ Cloetta, Bernhard/ Müller-Fohrbrodt, Gisela/ Helmreich, Reinhard (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett.
- Dann, Hanns-Dietrich/ Mueller-Fohrbrodt, Gisela/ Cloetta, Bernhard (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 13, H.3, S.251-262.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Duden (o.J.a): Komparse, der. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Komparse> [Stand: 15.06.2017].
- Duden (o.J.b): Protagonist, der. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Protagonist> [Stand: 20.06.2017].
- Flach, Herbert/ Lück, Joachim/ Preuss, Rosemarie (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.

- Friese, Susanne (2012): Aufbau eines qualitativen Forschungsberichts. URL: <http://quarc.de/blog/wp-content/uploads/2012/04/Aufbau-eines-qualitativen-Forschungsberichts-BA.pdf> [Stand: 03.03.2017].
- Fuller, Frances/ Brown, Oliver H. (1975): Becoming a Teacher. In: Ryan, Kevin (Hrsg.): Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. - Chicago: The University of Chicago Press, S.25-52.
- Gämperle, Patrick (2010): Beanspruchungen und Bewältigungsstrategien von Primarlehrpersonen beim Berufseinstieg. URL: <http://www.grin.com/de/e-book/161516/beanspruchungen-und-bewaeltigungsstrategien-von-primarlehrpersonen-beim> [Stand: 10.04.2017].
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1998 [1967]): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: H. Huber
- Grunau, Janika (2017): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Günther, Ullrich/ Massing, Peter (1980): Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. In: Bildung und Erziehung 33, S.550-577.
- Hänsel, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 5, S.631-645.
- Havers, Norbert (2006): Lehrertraining für angehende Referendare. In: Jürgens, Barbara (Hrsg.): Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung. Aachen: Shaker, S.81-87.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, Christel (2009): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.349-359.

- Huwendiek, Volker (2010): Perspektiven der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Engagement 4, S.218-227.
- Institut für Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung Deutschland (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. URL: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/allensbach_04_2012.pdf [Stand: 26.04.2017].
- Keller-Schneider, Manuela (2008): Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. URL: <http://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf> [Stand: 26.04.2017].
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela/ Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, New York: Waxmann, S.386-407.
- Kölmel, Michael/ Güntsche, Dietmar (2017): Zwischen den Stühlen. URL: http://www.zwischendenstuehlen-film.de/#der_film [Stand: 01.06.2017].
- Kolbe, Fritz-Ulrich/ Combe, Arno (2008): Lehrerbildung. In Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.877-901.
- Krause-Hotopp, Diethelm (2006): Schulpraktische Studien im Bachelor-Studiengang. In: Jürgens, Barbara (Hrsg.): Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung. Aachen: Shaker, S.29-48.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kultusministerkonferenz [KMK] (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Stand: 11.04.2017].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf [Stand: 11.04.2017].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2007): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-QuedlinburgerBeschluss2005.pdf [Stand: 11.04.2017].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2009): Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999. „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (Stand: 05.02.2009). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2009-Informationsschrift-Gegenseitige_Anerkennung.pdf [Stand: 10.04.2017].
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07_Sachstand_LB_o_EW.pdf [Stand: 11.04.2017].
- Lamy, Christian (2015): Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer VS.
- Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodzieki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.275-289.

- Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lorent, Hans-Peter de (1992): Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: Pädagogik 9, S.22-25.
- Meidinger, Heinz-Peter (2014): „Nachgefragt: Lehrerausbildung – Herausforderungen, Schwachstellen, Verbesserungspotenzial“. In: Begegnung 35, H.1, S.23.
- Merkens, Hans (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S.286-298.
- Mitkova, Anita (2012): Wandel der Lehrer/innenbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. URL: http://othes.univie.ac.at/20360/1/2012-05-04_0501503.pdf [Stand: 19.04.2017].
- Mitter, Wolfgang (1978): Theorie- oder Praxisschock? – Zur Ausgestaltung der „zweiten“ und „dritten“ Phase der Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 31, S.95-97.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/ Cloetta, Bernhard/ Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013b): Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S.271-293.

- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] - Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf [Stand: 12.04.2017].
- Rischke, Melanie/ Bönsch, Christin/ Müller, Ulrich (2013): Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung". URL: http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013.pdf [Stand: 10.04.2017].
- Rothland, Martin/ Terhart, Ewald (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.791-812.
- Schaefers, Christine (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24, H.1, S.65-90.
- Schmidt, Gerlind (1986): Lehrerbildung in der DDR: Aspekte einer Umgestaltung in den achtziger Jahren. In: Dilger, Bernhard/ Kuebart, Friedrich/ Schaefer, Hans-Peter (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz, S.277-289.
- Schönrock, Kim Laura (2014): Patient Lehrerausbildung. In: Begegnung 35, H.1, S.14-19.
- Seneca, Lucius Annaeus (o.J.): non scholae, sed vitae discimus. URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/non_scholae__sed_vitae_discimus [Stand: 01.06.2017].

- Speck, Kersten/ Schubarth, Wilfried/ Seidel, Andreas (2007): Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen. In: Giest, Hartmut/ Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam (Hrsg.): Lehrerbildung. Lern- und Lehr-Forschung, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S.5-26.
- Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ Kardoff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.319-330.
- Steltmann, Klaus (1986): Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Pädagogische Rundschau 40, S.353-366.
- Terhart, Ewald/ Czerwenka, Kurt/ Ehrlich, Karin/ Jordan, Frank/ Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2002): Reform der Lehrerbildung. In: Macha, Hildegard/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-65.
- Terhart, Ewald (2004a): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodzieki, Gerhard/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.37-58.
- Terhart, Ewald (2004b): Lehrer. In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S.548-564.
- Terhart, Ewald (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/ Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold/ Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S.425-437.

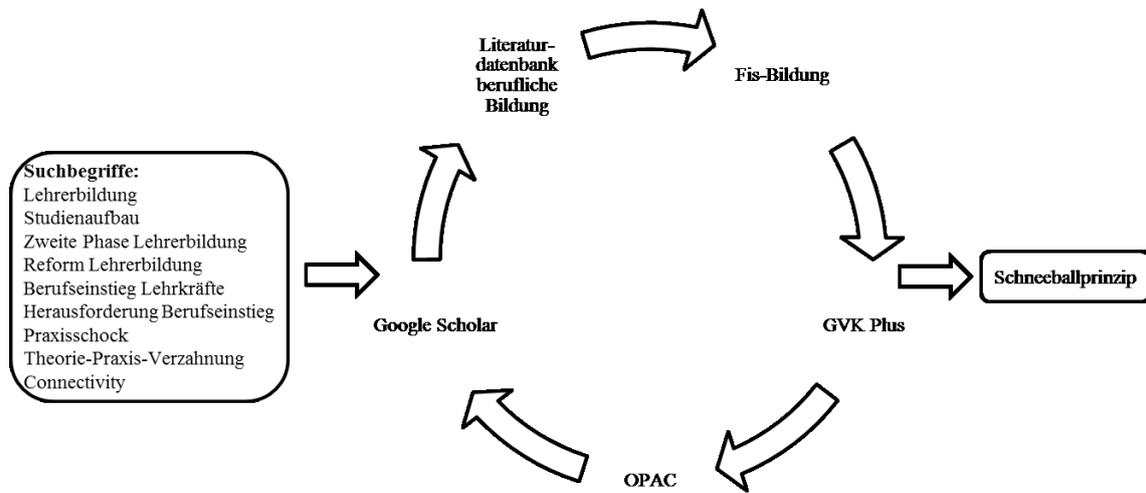
- Ulich, Klaus (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule* 88, H.1, S.81-97.
- Veenman, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54, H.2, S.143-178.
- Walke, Jutta (2007): Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. URL: http://www.stifterverband.de/pdf/die_zweite_phase_der_lehrerbildung.pdf [Stand: 10.04.2017].
- Winkelbauer, Anna/ Slepcevic-Zach, Peter/ Riebenbauer, Elisabeth (2010): Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 58, H.4, S.491-503.
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/ Böttger, Andreas (Hrsg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos, S.49-76.
- Wyss, Heinz (1995): Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13, H.3, S.307-331.

Anhang

Der vollständige Anhang ist einem gesonderten PDF-Dokument zu entnehmen.

- 1 Systematische Literaturrecherche
- 2 Zusammenfassung der diskutierten Studien
- 3 Interviewfragen
- 4 Informationsblatt für die Befragten
- 5 Einverständniserklärung zur Teilnahme an einem Interview
- 6 Postskript
- 7 Kurzfragebogen
- 8 Transkriptionsschlüssel

1 Systematische Literaturrecherche



2 Zusammenfassung der diskutierten Studien

Studie	Methodisches Vorgehen	Fokus	Resultate
Fuller/ Brown (1975)	Meta-Analyse	Berufseinstieg	Idealtypisches Entwicklungsmodell
Müller-Fohrbrodt et al. (1978)	Längsschnittstudie	Berufseinstieg	Einstellungswandel bei Berufseinsteigenden
Dann et al. (1978)	Längsschnittstudie	Berufseinstieg	Ursachen des „Praxisschocks“
Veenman (1984)	Meta-Analyse	Berufseinstieg	Liste mit 24 typischen Anfangsschwierigkeiten von Junglehrern
Steltmann (1986)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittstudie	Gesamte Berufsbiographie	Probleme der Lehrerausbildung
Lorent (1992)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittstudie	Berufseinstieg	Die größten Probleme von Berufseinsteigenden
Terhart et al. (1994)	Quantitative, fragebogenbasierte Querschnittstudie	Gesamte Berufsbiographie	Situation, Entwicklung, Selbstdeutung, Problemwahrnehmung und -bewältigung von Lehrkräften
Flach et al. (1995)	Meta-Analyse	Berufseinstieg	Ursachen des „Praxisschocks“
Ulich (1996)	Meta-Analyse	Berufseinstieg	Ursachen des „Praxisschocks“
Lipowsky (2003)	Quantitative Längsschnitterhebung zu zwei Erhebungszeitpunkten	Berufseinstieg	U.a. Lehrertypen
Institut für Demoskopie Allensbach/ Vodafone Stiftung Deutschland (2012)	Qualitative, interviewbasierte Querschnittstudie	Gesamte Berufsbiographie	U.a. Vorbereitung der Lehrerbildung auf die Praxis, Motive und Herausforderungen von Lehrkräften

3 Interviewfragen

Thema	Frage
Erzähl-impuls	Ich möchte dich zu Beginn bitten, mir deinen Bildungsweg bzw. deinen beruflichen Werdegang, beginnend mit deinem Schulabschluss bis heute, zu erzählen.
Bei Rückfragen	Du kannst so weit ausholen, wie du möchtest. Mich interessiert, wie eins zum anderen gekommen ist.
Übergang	Mich interessiert der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst/ die Berufspraxis besonders. Kannst du mir über diese Zeit noch etwas mehr erzählen?
Situationen	Du erwähntest vorhin (die betreffende Situation). Kannst du mir diese Situation einmal genauer erzählen?
Tages-abläufe	Wie sah bzw. sieht denn ein typischer Tag in der jeweiligen Phase aus?
Erleben	Wie hast du diese Phasen/ Abschnitte erlebt? Wie war deine Lebenssituation zu dieser Zeit? (Familienstand, Wohnort und Entfernung zum Arbeitsplatz)
Probleme	Erinnerst du dich an Situationen im Referendariat, die du als problematisch erlebt hast? Mit welchen Schwierigkeiten hattest du in deiner Anfangszeit zu kämpfen? Wie bist du mit der Situation/ den Problemen umgegangen?
Unterstützung	Inwiefern wurdest du bei Problemen von deinen Kollegen/innen unterstützt?
Studium	Inwiefern fühltest du dich durch den Studium auf den Beruf vorbereitet? Inwiefern konnte dir die Ausbildung zur Ausübung deines Berufes helfen? Was hat dir während der Ausbildung gefehlt, das dir im Beruf geholfen hätte?
Ausklang	Gibt es noch etwas, das du mir gerne erzählen möchtest? Wurde ein Thema noch nicht angesprochen, das dir aber wichtig ist?
Explizieren	Man hört ja immer, dass es bei Lehrkräften beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis diesen Praxisschock gibt. Hast du das auch so erlebt?

4 Informationsblatt für die Befragten

Informationsblatt für die Befragten

Das Datenschutzgesetz verlangt die ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass die Einzelinterviews aufgenommen, gespeichert und ausgewertet werden.

Die Interviews finden im Rahmen der Masterarbeit von Desiré Kasper an der Universität Osnabrück statt. Die betreuende Dozentin ist Dr. Janika Grunau.

Die Durchführung der Studie erfolgt auf Grundlage der Bestimmungen des Datenschutzgesetzes des Bundes. Die befragende Person unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein dem Studienzweck.

Ich sichere folgendes Verfahren zu, damit die Angaben nicht mit der eigenen Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch auf Band auf. Nach Durchsicht und Auswertung des Materials lösche ich das Tonband.
- Ich anonymisiere, d. h. ich verändere alle Personen- und Ortsnamen.
- Namen und Kontaktdaten werden am Ende des Projekts bzw. der Forschungsarbeit in den Unterlagen gelöscht, so dass lediglich ein anonymisiertes Transkript besteht. Die unterschriebene Erklärung zur Einwilligung wird an einer gesonderten Stelle aufbewahrt, die nur der Projektleitung und der für die Begleitforschung zuständigen Person zugänglich ist. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass das Einverständnis für die Befragung und Auswertung vorliegt. Sie kann nicht mehr mit einzelnen Texten oder Textpassagen in Verbindung gebracht werden.
- In Veröffentlichungen gehen einzelne Zitate ein, selbstverständlich ohne dass erkennbar ist, von welcher Person sie stammen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Antworten bei einzelnen Fragen dürfen jederzeit verweigert oder im Nachhinein widerrufen werden. Auch die Einwilligungserklärung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden.

Osnabrück, _____

(Desiré Kasper)

5 Einverständniserklärung zur Teilnahme an einem Interview

Vereinbarung zum Datenschutz für wissenschaftliche Befragungen

zur empirischen Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit sowie

- Einwilligungserklärung -

Ich bin über das Vorgehen der Auswertung und Interpretation des Interviews mit einem Handzettel informiert worden (u.a.: die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit, Anonymisierung der Daten, Löschung des Bandes, Löschung von personenbezogenen Daten nach Beendigung des Projekts).

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass die Gespräche auf Band aufgenommen, transkribiert, anonymisiert und ausgewertet werden.

Unterschrift der/des Befragten

Unterschrift der befragenden Person

6 Postskript

Datum	
Gesprächsdauer	
Anwesende	
Gesprächsatmosphäre	
Befindlichkeiten	
Gesprächsverlauf	
Interaktionen	
Störungen	
Auffallende Themen	
Allgemeines / Besonderheiten	
Anmerkungen	

7 Kurzfragebogen

Wie alt sind Sie?

Welches Geschlecht haben Sie?

männlich weiblich

An welcher Hochschule haben Sie studiert?

Welchen Lehramtstyp und welche Fächer haben Sie studiert?

Seit wann arbeiten Sie als Lehrer/in?

In welcher Schulform/ Schulstufe unterrichten Sie derzeit?

8 Transkriptionsschlüssel

Grundsätzliches

1. Es wird wörtlich transkribiert, nicht zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
3. Die Interviewerin wird durch ein „Y“, die befragte Person durch ein Kürzel oder durch einen anonymisierten Namen, die Protokollantin/der Protokollant – falls sie/er etwas sagt - mit „P“ abgekürzt.
4. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert. Fallen z. B. Namen oder Ortsangabe im Interview, werden diese durch [Name B4] oder [A-Stadt], [B-Dorf] etc. transkribiert.
5. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert.
6. Auffällige Lautäußerungen („mmh“, „äh“, „ähm“ etc.) werden transkribiert.

Transkriptionszeichen:

(3)	Pause (Dauer in Sekunden), bei weniger als einer Sekunde: (.)
<u>ich</u>	auffällige Betonung
manch=	Abbruch eines Wortes oder Satzes
nie:::mals	auffällig gedehnt
()	unverständlich
(wir)	unsichere Transkription
mmh?	Lautäußerung mit steigender Intonation (fragend)
mmh1	Lautäußerung (bejahend)
mmh2	Lautäußerung (verneinend)
@genau@	lachend gesprochen
@(3)@	Lachen (Dauer in Sekunden angeben; hier: 3 Sek.)
Y: Ja. Und dann?	Gleichzeitiges Sprechen ab hier
B2: [Ich habe	
[Y: Mmh1.]	Lautäußerungen zur Aufrechterhaltung der Erzählung

Erklärung zur selbstständigen Abfassung der Masterarbeit

Name: Desiré Kasper

Geburtsdatum: 27.08.1991

Matrikel-Nummer: 950587

Fach: Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Titel der Masterarbeit: Das Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften

Ich versichere, dass ich die eingereichte Master-Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift