

Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat

Zusammenfassung

Die Tiefenstruktur von Professionalisierungsverläufen angehender Lehrer/innen wurde bisher kaum erfasst. Dies liegt einerseits an einem Mangel an empirisch-rekonstruktiven Studien, die die implizite Ebene erfassen. Andererseits bilden die meisten theoretischen Modelle der (Kompetenz-)Entwicklung Prozesse nicht in ihrer Vielschichtigkeit ab. Aus diesem Grund verbindet das vorliegende Forschungsprojekt das Entwicklungsaufgabenkonzept mit der Theorie des Erfahrungslernens und analysiert Daten aus einer Längsschnittstudie mit acht Referendar/innen mithilfe der dokumentarischen Methode. Dabei steht die Anforderungsdeutung und -bearbeitung der Referendar/innen im Kontext ihrer Ausbildungsbedingungen und ihres Verhältnisses zu den Ausbilder/innen im Zentrum des Interesses. Als zentrale Voraussetzung für Professionalisierung wurden aus dem empirischen Material die Dimensionen „Professionalisierungsverständnis“ und „Passung“ identifiziert, die gemäß den Orientierungsrahmen der Referendar/innen unterschiedliche Ausprägungen erfahren.

Schlagwörter: Professionalisierung; Entwicklungsaufgaben; Erfahrungslernen; Referendariat; dokumentarische Methode; Typenbildung; Längsschnittstudie

The meaning of teacher trainees' experiences of compatibility for their process of professionalization

Due to a lack of reconstruction-based research, the implicit structure of professionalisation has barely been identified yet. Moreover, most theoretical models of competence-development do not take into consideration the complexity of the respective processes. Therefore, the project outlined in this article combines the concept of developmental tasks with the theory of experiential learning. Data from a longitudinal interview-study with eight teacher trainees is analysed using the documentary method. The study seeks to understand the trainees' interpretation of and dealing with challenges arising from the conditions of their teacher training and their relationship with their supervisors. A twofold pre-condition of professionalisation can be reconstructed from the empiric material: "compatibility" and "understanding of professionalisation".

Keywords: professionalisation; development tasks; experiential learning; teacher training, documentary method; typification; longitudinal study

Einleitung

Das Referendariat bildet aus berufsbiographischer Sicht die Schnittstelle zwischen dem überwiegend theoretisch und fachwissenschaftlich ausgerichteten Studium und dem Berufseinstieg. Neben theoretischen Vermittlungsanteilen in den Studienseminaren ist diese Ausbildungsphase v.a. praxisorientiert und dient „der Erarbeitung und Einübung unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinen“ (Hericks 2006a: 20). Als Forschungsfeld galt das Referendariat bis zur Jahrtausendwende als „vergessener Teil“ (Terhart 2000: 17) der Lehrerausbildung. Dass sich dies geändert hat, beweisen groß angelegte Evaluationsstudien (z.B. Schubarth et al. 2007; Döbrich 2008)

und Forschungsprojekte (z.B. Christ 2004; Englert et al. 2006; Menck/Schulte 2006). Fallrekonstruktiv ausgerichtete Studien gibt es bisher nur wenige (z.B. Dzengel 2013; Pille 2013; Dietrich 2014). Für die Annäherung an Veränderungen in der „Innenwelt des Biographieträgers“ (Nohl 2006: 20) sind jedoch „Fallstudien mit kleinen Stichproben, Intensivinterviews und Beobachtungen [...] unverzichtbar“ (Blömeke 2007: 21). Nur über diese methodischen Zugänge kann Einsicht in Erkenntnisprozesse und im Kontext zu betrachtende Ursachen für Professionalisierungsverläufe genommen werden. Die meinen Ausführungen zugrunde liegende Untersuchung nimmt sich dieses Desiderats an.

Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts mit Hamburger Referendar/innen vorgestellt, deren Entwicklungsverläufe auf der Grundlage von zu vier Zeitpunkten geführten narrativen Interviews rekonstruiert wurden. Meine Darstellung folgt dem Prozess der Rekonstruktion. Im ersten Schritt wird der professionstheoretische Rahmen skizziert, der der Untersuchung zugrunde lag (1.). Um dem genannten forschungspraktischen Desiderat gerecht zu werden, wurden die subjektiven Erfahrungen und Sinnkonstruktionen der Akteur/innen (Bohnsack 2010: 176f.) zur Grundlage der Analyse gemacht. Die dokumentarische Methode ermöglicht es, die „generative Tiefenstruktur“ (Bonnet 2011: 194), die den Handlungen der Akteur/innen zugrunde liegt, zu betrachten. Die Grundzüge der dokumentarischen Methode und das Auswertungsverfahren werden im Anschluss an die Anlage der Untersuchung dargestellt (2.). Im Rahmen der komparativen Analyse wurden zwei wesentliche Vergleichsdimensionen erkennbar: das Lehrerbild und das subjektive Verständnis von der eigenen Professionalisierung einerseits und die Wahrnehmung und Interpretation der kontextuellen Bedingungen andererseits. Aus dem empirischen Material konnten die beiden Typiken „Professionalisierungsverständnis“ und „Passung“ identifiziert werden. Deren unterschiedliche Ausprägungen werden im dritten Abschnitt (3.) dargestellt. Im Rahmen der zweidimensionalen Typenbildung wurden beide Typiken zueinander in ein Verhältnis gesetzt. Daraus entstand eine *Typologie der Professionalisierungsverläufe im Referendariat*, die – hier mit dem Fokus auf der Bedeutung von Passungserfahrungen im Professionalisierungsverlauf – an Fallbeispielen erörtert wird (4.).

1. Professionstheoretischer Rahmen

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung war der Umgang der Referendar/innen mit den berufsphasenspezifischen Anforderungen, da hierin sowohl die individuellen Voraussetzungen (z.B. Professionswissen, Ressourcen der Bewältigung) als auch der Kontext (z.B. Ausbildungsbedingungen, Interaktion mit dem Umfeld) bedeutsam werden (Keller-Schneider 2010: 113f.; Košinár, in Vorbereitung). Für den theoretischen Rahmen wurden zwei Bezugspunkte gesetzt, um dem angekündigten Erkenntnisinteresse nachzukommen:

Das von Havighurst vorgelegte Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Trautmann 2004) besagt, dass es für die jeweilige Entwicklungsphase spezifische Aufgaben gibt, die angenommen und bearbeitet werden müssen, wenn es zu einer „Progression von Kompetenzen und zu einer Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks 2006b: 60). Dieser Ansatz wurde bereits auf den Berufseinstieg von Lehrer/innen angewendet (Hericks 2006b; Keller-Schneider 2010). Die Autor/innen bieten mit ihrem in der Bildungsgangforschung verorteten Konzept einen mittleren Weg zwischen Struktur- und Kompetenztheorie an. Sie begegnen der Frage nach der Professionalität von Lehrkräften mit vier für den Berufseinstieg diskursanalytisch entwickelten und empirisch geprüften Entwicklungsaufgaben: Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation (Keller-Schneider/Hericks 2011).

Mit diesem Ansatz lässt sich Professionalisierung als dynamischer Prozess abbilden, bei dem die Referendar/innen als „Konstrukteure ihrer Biographie“ (ebd.: 22) verstanden werden. Ein komplexes Modell von Keller-Schneider erfasst das Zusammenspiel unterschiedlicher subjektspezifischer Komponenten und Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider 2010: 113). Dennoch bleibt der konkrete Entwicklungsverlauf in diesem Modell eine *black box*. Um diese zu erhellen hat sich das Erfahrungskonzept, wie es von Combe und Gebhard (2007; 2012) – in Anlehnung an Dewey – entwickelt wurde, mit seinen prozessualen Eigenheiten und Strukturmomenten als ergiebig erwiesen. Hierüber können sowohl Entwicklungsprozesse in ihrer persönlichkeitswirksamen Prozessdynamik als auch die Bedeutung der Interaktion mit dem Umfeld erfasst werden. Zentral ist hier der Erfahrungsbegriff: Erfahrungen können von krisenhaftem Erleben gekennzeichnet sein, das dann entsteht, wenn Routinen nicht mehr greifen oder sich Vertrautes nicht mehr einstellt: „Wenn die Passung von Selbst und Welt nicht mehr stimmt, ist mehr oder weniger jede Situation unklar“ (Nohl 2009: 114). Genau dieser Moment ermöglicht die Entstehung von Neuem, dem die Anerkennung der Krise vorausgeht und die Suche nach Lösungen folgt (vgl. Combe 2010). Diese Suche kann reflektiert, aber auch spontan verlaufen. Sie bewegt sich in einem dynamischen Verlauf von Konstruktion und Rekonstruktion („rückgreifendem Vorgriff“, vgl. Combe/Gebhard 2012). Es ist aber auch denkbar, dass Widerstände die Anerkennung der Krise bzw. die Annahme der damit verbundenen Anforderungen verhindern.

Hier schließt sich der Kreis zum Entwicklungsaufgabenkonzept, bei dem der Bearbeitung von Anforderungen die Bewertung ihrer Relevanz und die Einschätzung der eigenen Ressourcen für die Bewältigung vorausgeht. Professionalisierung wird dabei nicht als Wissensverarbeitung verstanden, sondern als auf Erfahrung basierende Sinnkonstruktion, die interaktiv verhandelt wird und sich in der Handlungspraxis ausdrückt. Dieses Verständnis ist anschlussfähig an die Wissenssoziologie Mannheims, die der dokumentarischen Methode zugrunde liegt. In seiner „Lehre von der ‚Seinsverbundenheit des Wissens‘“ (Bohnsack 2010: 59) ist die Erschließung der „Indexikalität fremder ‚Erfahrungsräume‘“ (ebd.) zentral. Im nächsten Abschnitt werden dieser methodologische Ansatz und das forschungspraktische Vorgehen näher erläutert.

2. Begleitung von acht Referendar/innen auf ihrem Weg in den Lehrerberuf

2.1 Anlage der Studie und Erhebungsverlauf

Der Studie „Professionalisierungsverläufe im Referendariat“¹ lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

- a) Welche Verläufe und Entwicklungsprozesse lassen sich im Umgang mit den berufsphasenspezifischen Anforderungen im Referendariat ausmachen?
- b) Welche Bedeutung haben der institutionelle Rahmen und die darin mitwirkenden Akteur/innen für den Entwicklungsprozess der Referendar/innen?

Der Rekonstruktion lag Datenmaterial von acht Hamburger Referendar/innen einer Ausbildungskohorte zugrunde. Diese wurden über einen Zeitraum von 16 Monaten (Juli 2009 bis November 2010) vom Ende der Startphase ihrer Ausbildung (3. Monat) bis zum Ende der Prüfungsphase (18. Monat) begleitet. Für die Längsschnittuntersuchung konnten drei Referendare und eine Referendarin für das gymnasiale Lehramt und vier Referendarinnen für das Lehramt für Primar- und Sekundarstufe gewonnen werden². Wenige Wochen nach einem Einstiegsinterview zur Ausgangslage fanden zwei Besuchphasen im Abstand von ca. 6 Monaten statt, in denen die Teilnehmer/innen an jeweils zwei Tagen in ihren Ausbildungsschulen und in den Studienseminaren begleitet und teilnehmend beobachtet (Kawulich 2005) wurden. Die Besuchstage wurden durch Interviews abgeschlossen, in die u.a. Eindrücke der teilnehmenden Beobachtung einfließen und gemeinsam erlebte Unterrichtsstunden in ihrer Bedeutung für die Referendar/innen betrachtet wurden. In der zweiten Besuchsphase (10.-12. Ausbildungsmonat) fand zusätzlich ein Reflexionsinterview mit hohem narrativem Anteil statt, das den bisherigen Ausbildungsverlauf entlang der Eingangsfrage „Was war für dich im letzten halben Jahr einprägsam?“ retrospektiv einfragte. Ein ähnliches, die gesamte Ausbildungszeit retrospektiv-resümierendes narratives Interview wurde am Ausbildungsende durchgeführt.

1 Es handelt sich hierbei um ein Habilitationsprojekt, das von der Verfasserin alleine durchgeführt wurde.

2 Insgesamt 26 Referendar/innen erklärten sich im Rahmen einer hierzu parallel durchgeführten Fragebogenerhebung bereit, sich in ihrem Ausbildungsalltag begleiten zu lassen. Die acht Untersuchungsteilnehmer/innen wurden entlang verschiedener Kriterien (Geschlecht, Lehramt, Schulstandort, Hauptseminarverteilung) ausgewählt. Auf die quantitativ-statistische Teilstudie werde ich in diesem Beitrag nicht weiter eingehen.

Tabelle 1: Darstellung des Erhebungsverlaufs in Ausbildungsmonaten

Startphase	Besuchsphase 1	Besuchsphase 2	Ende des Referendariats
Einstiegsinterviews am Ende der Startphase	Teilnehmende Beobachtung und diverse Interviews	Teilnehmende Beobachtung, Interviews und Reflexionsinterview	Abschlussinterview
3. Ausbildungsmonat	5.-8. Ausbildungsmonat	10.-12. Ausbildungsmonat	18. Ausbildungsmonat

Vor jedem Besuchs- und Interviewzeitpunkt wurden die vorangegangenen Interviews und die Beobachtungsprotokolle auf ihre thematische Struktur hin durchgesehen, um individuell bedeutsame Anforderungen sowie als problematisch oder förderlich dargestellte Rahmenbedingungen in der nächsten Erhebungsphase besser fokussieren zu können. Weiterhin wurde sichergestellt, dass die Besuchstage vergleichbare Situationen umfassten, z.B. Hospitationen und daran anschließende Besprechungen bei derselben Seminarleitung oder Unterricht in derselben Lerngruppe. Dieser gemeinsame Erfahrungshintergrund mit der Forscherin sollte es den Referendar/innen erleichtern, „ihre Konstruktionen und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten“ (Bohnsack 1999: 25). Zudem halfen der Forscherin diese Besuche dabei, sich mit der Handlungspraxis der Referendar/innen und den Besonderheiten des Forschungsfeldes vertraut zu machen.

2.2 Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode, die, wie erwähnt, in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims steht, versucht mithilfe des Analyseverfahrens „nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001: 9) und damit zu deren Handlungspraxis zu gelangen. Ziel ist es, habitualisierte Strukturen, die sich im Handeln abbilden, mithilfe der Rekonstruktion von so genannten Orientierungsrahmen der Akteur/innen zu erfassen.

Die dokumentarische Methode unterscheidet zwischen Beobachtungen erster Ordnung (dem kommunikativen, immanenten Sinngehalt) einerseits und den Beobachtungen zweiter Ordnung (dem konjunktiven, dokumentarischen Sinngehalt) andererseits. Es geht also einmal um die Frage, WAS aus der Perspektive der Akteur/innen thematisch wird, und zum anderen darum, WIE dieses von ihnen dargestellt wird. Den beiden Fragestellungen folgen unterschiedliche Arbeits- und Interpretationsschritte, die nacheinander durchgeführt werden.

(1) Die *formulierende Interpretation* benennt und fasst zusammen, was von den Akteur/innen „selbst interpretiert“ oder „begrifflich expliziert“ wird (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001: 15). Wie bereits angeführt, wurde in der vorliegenden Untersuchung die thematische Struktur des Datenmaterials schon während des Erhebungsverlaufs sukzessive festgehalten und nach der Transkription aller Interviews vervollständigt. Es folgte eine Auswahl der Textsequenzen entlang ihrer thematischen Relevanz, ihrer Vergleichbarkeit (fallimmanent, aber auch fallübergreifend) sowie ihrer

„metaphorischen Dichte“ (ebd.: 46f.), die besonders in narrativen Sequenzen zu finden ist. Diese Sequenzen wurden formulierend interpretiert, d.h. ihre Ober- und Unterthemen festgehalten und der Inhalt paraphrasiert.

(2) Die *reflektierende Interpretation* arbeitet heraus, in welchem Orientierungsrahmen oder Habitus (Nohl 2009: 45) eine Problemstellung behandelt wird. Zunächst wird die formale Konstruktion der Texte einer Textsortenanalyse unterzogen (ebd.: 47ff.). Während *Argumentationen* und *Bewertungen* eine kommunikative Stellungnahme durch die Akteur/innen darstellen, ist eine an die unmittelbare Handlungspraxis gebundene Erfahrung eher in *Beschreibungen* oder *Erzählungen* zu finden. Gerade letztere ist für die Rekonstruktion des jeweiligen Orientierungsrahmens wesentlich, da in Erzählungen die Art und Weise, oder: der *modus operandi* des Handelns als Herstellung sozialer Sachverhalte rekonstruiert werden kann.

(3) Im nächsten Schritt folgt die fallimmanente komparative Sequenzanalyse, bei der konsequent der dokumentarische Sinngehalt bestimmt wird und „Kontinuitäten“ (ebd.: 51) identifiziert werden. In diesem Prozess werden homologe Orientierungen gesucht, die die Fallstruktur bestätigen.

Dieses Verfahren wurde mit den ersten vier, nach kontrastiven Gesichtspunkten ausgesuchten Fällen durchgeführt. Die Analyse erfolgte zunächst am Einzelfall in chronologischer Reihenfolge und wurde durch Suchstrategien gelenkt, die aus der *fallimmanenten* Komparation entwickelt wurden. Homologien bzw. Veränderungen der Orientierungsrahmen waren so über die vier Erhebungsphasen hinweg gut zu erkennen. Durch die daran anschließende *fallübergreifende* sequenzielle Analyse konnten die, in der Tat sehr unterschiedlichen, Orientierungsrahmen der Kernfälle sukzessive immer deutlicher herausgestellt werden.

Eine zentrale Strategie der *komparativen Analyse* ist die Reduktion auf zentrale Themenfelder, in denen das *tertium comparationis*, also das „den vergleichenden Fällen Gemeinsame“ (Bohnsack 2010: 204) identifiziert werden kann. Besonders sichtbar wurde dieses in Bezug auf

- A) das Verhältnis zu den Ausbilder/innen und die Einschätzung der Rahmenbedingungen an den Ausbildungsinstitutionen,
- B) das (Selbst-)Verständnis von Professionalität und der eigenen Professionalisierung.

(4) Im Rahmen der komparativen Analyse aller acht Fälle wurden die in ihnen erkennbaren *primären Orientierungsrahmen* für alle Erhebungszeitpunkte in den beiden Themenfeldern bestimmt³. Es liegt hier zwar keine soziogenetische Typenbildung im klassischen Sinne vor, aber doch eine mehrdimensionale Analyse, die eine „Generalisierungsfähigkeit einer Typik“ (Nohl 2009: 63) durch die Überlagerung verschiedener Typiken möglich macht. Eine besondere Herausforderung der Untersuchung lag darin, dass die

3 Die Bewertungsproblematik, die im Referendariat so zentral ist, wurde später im Rahmen der „Typologie der Professionalisierungsverläufe“ als dritte Dimension hinzugenommen (Košinár, in Vorbereitung).

Typenbildung nicht nur einer komparativen Analyse der Fälle untereinander folgte, sondern zusätzlich auch im Längsschnitt entwickelt werden musste. Im Folgenden werden die empirisch generierten Typiken vorgestellt.

3. Zentrale Merkmale der Typiken Passung und Professionalisierungsverständnis⁴

3.1 Typen in der Dimension Passung

Die Analyse der primären Orientierungsrahmen im Themenfeld A) „Verhältnis zu den Ausbilder/innen und die Einschätzung der Rahmenbedingungen“ weist im Wesentlichen auf eine Typik hin, die als „Passung“ bezeichnet wird. Damit werden unterschiedliche Passungsverhältnisse einbezogen: Einmal der *konjunktive Erfahrungsraum*, also der gemeinsame Erlebniszusammenhang (Bohnsack 2010: 59f.), in dem sich die Referendar/innen z.B. mit ihren Mitreferendar/innen (peers) qua Ausbildungssituation befinden. Passungserleben entsteht durch die geteilte (konjunktive) Erfahrung, die ein *Verstehen* auf beiden Seiten ermöglicht. Fehlt dieses Verstehen, z.B. in der Interaktion mit den Mentor/innen, die trotz des Handelns im gemeinsamen Feld Schule nicht den konjunktiven Erfahrungsraum teilen, kann Fremdheit und damit das Gefühl der Nicht-Passung entstehen. Der Passungsbegriff bezieht sich weiterhin auf eine habituelle Passung i.S. der Kompatibilität zwischen den Referendar/innen und dem Umfeld bzw. seinen Akteur/innen („konformer Habitus“, Krais und Gebauer 2002: 62). Diese Passung oder Nichtpassung kann sich z.B. im beruflichen Selbstverständnis, in Vorstellungen über Unterricht oder in Rollenbildern ausdrücken und zeigt sich im Professionalisierungsprozess durchaus als veränderbar.

Es lassen sich am Datenmaterial zwei verschiedene Orientierungsrahmen sowie deren Veränderungen erkennen:

1) Von der *diffusen Passungserwartung* zur *konturierten Passungsgestaltung*

Die komparative Analyse der acht Fälle verdeutlicht, dass in vier Fällen eine „diffuse Passungserwartung“ an die Ausbilder/innen gerichtet wird, die wenig spezifisch ist und den generellen Wunsch nach Vertrautheit, nach Angenommen-Sein oder nach Fürsorge ausdrückt. Sie wird teilweise auch auf die Schüler/innen übertragen – in Form von Reziprozitätsangeboten oder als Erwartung, von jenen Anerkennung zu erfahren. Werden die Erwartungen nicht erfüllt, bleibt ein Fremdheitsgefühl zurück, das das Wohlfühlen an der Schule oder im Kollegium schmälert. Bei *Paulina Schwarz* führen über neun Monate anhaltende Fremdheitserfahrungen an der Ausbildungsschule schließlich zur Hinterfragung ihrer Kompatibilität mit dem schulischen Umfeld.

4 Diese Benennungen sind nicht metatheoretisch abgeleitet, sondern bezeichnen den rekonstruktiv ermittelten Orientierungsrahmen.

PAULINA S.: „Einmal ist das eine Sache (2), dass ICH an dieser Schule nicht richtig bin. So, das ist eine Sache. Und DAS führe ich darauf zurück, dass meine Lehrerpersönlichkeit nicht an diese Schule passt. Ich glaube, es gibt gewisse Typen, Lehrertypen, die hier gut arbeiten können und die genau hierhin passen, aber ich bin es einfach nicht“. (PS_Bes2, 964-967)⁵

Im Ausbildungsverlauf lässt sich an allen vier Fällen dieses Orientierungsrahmens nach ca. neun Monaten eine Entwicklung feststellen, der in der Regel eine krisenhafte Erfahrung vorausgeht. Mit dem Transformationsprozess geht eine Veränderung der Orientierungsrahmen der Referendar/innen einher. Sie entwickeln entweder eine Tendenz der *Vermeidung von Nicht-Passung* oder eine verstärkte *aktive Passungsgestaltung*. In ihren Handlungen lässt sich der Versuch erkennen, Passungserfahrungen herzustellen. Anders als bisher treffen sie weitreichende Entscheidungen. Bei Paulina Schwarz sind das die Ablehnung eines Übernahmeangebotes durch die Schulleitung und ein kurzfristiger Wechsel der Lehrprobenklasse, in zwei anderen Fällen die Unterbrechung der Ausbildung und die aktive Suche nach einer anderen Ausbildungsschule.

Der veränderte Orientierungsrahmen wird als „konturierte Passungsgestaltung“ bezeichnet. Anders als zuvor kann nun eine argumentationsgestützte Einordnung des eigenen Verständnisses (Seins) in Bezug auf das Umfeld bzw. im Vergleich zu den anderen Akteur/innen vorgenommen werden. Im Fall von Paulina Schwarz wird erkennbar, dass sie die Frage nach der Passung an ihrer Schule für sich mithilfe einer Umdeutung oder Erweiterung ihres bisherigen Passungsverständnisses zu lösen versucht hat. Dies ermöglicht es ihr, nun doch das Angebot anzunehmen und nach dem Ende der Ausbildung an ihrer Schule weiterzuarbeiten. Im Abschlussinterview sagt sie:

PAULINA S.: „...also ich glaube, dass es auch gut ist, wenn solche Leute wie ICH, die jetzt nicht immer GANZ streng sind und die nicht, mhm nicht so (2) NUR LEHRER sind, sondern auch Mensch, GERADE in solchen Gebieten auch wichtig sind (PS_AbschlussIV, 1226-1229)

2) Kontinuierliche konturierte Passungsgestaltung

Die anderen vier Untersuchungsteilnehmer/innen zeichnen sich – nach einer kurzen Phase der Orientierung im neuen Umfeld und der Unterstützungsbedürftigkeit – durch eine aktive Gestaltung bestmöglicher Umgebungsbedingungen aus. Dies dokumentiert sich z.B. in der selbstständigen Organisation adäquater Betreuungsmaßnahmen, der Gestaltung von Beratungssettings für unerfahrene Mentor/innen, der Organisation eines Arbeitsplatzes an der Schule, aber auch im Bemühen um eine Balance zwischen Arbeits- und Freizeit. Referendar/innen dieses Typus handeln und verstehen sich rollengemäß, was sie vor unangemessenen Reziprozitätserwartungen oder zu großer Abhängigkeit in der Beziehung zu ihren Mentor/innen schützt. Darüber hinaus durchdringen sie die Strukturen und die Anforderungen des Referendariats intellektuell, was ihnen eine konturierte Form der Passungsgestaltung ermöglicht. Die Fälle, in denen die Ver-

5 Verwendete Transkriptionsregeln: Zahlen in Klammern (2) verweisen auf Sprechpausen in Sekunden, GROSSE Buchstaben kennzeichnen die Betonung eines Wortes.

antwortung für die Herstellung von Kompatibilität in die eigene Hand genommen wird, unterscheiden sich jedoch in ihren Motiven. Neben drei Referendar/innen, deren Motivation in der Umgebungsgestaltung zum Zwecke der Optimierung ihrer beruflichen Entwicklung liegt, findet sich der Fall einer Referendarin, die von Beginn an die *Vermeidung von Nicht-Passung* zum Ziel hat. Dies drückt sich z.B. in einer nach außen signalisierten (vermeintlichen) Kompatibilität ihrer Unterrichtsvorstellungen mit denen ihrer Ausbilder/innen sowie in der Erfüllung aller an sie gestellter Erwartungen aus. Mit dieser primären Orientierung werden in der Prüfungsphase die Vermeidung der Sichtbarwerdung eigener Defizite und das Bemühen um höchste Konformität zum tragenden Beweggrund und sind Auslöser für eine Krise, als ihr dies nicht gelingt.

3.2 Typen in der Dimension Professionalisierungsverständnis

Die Analyse im Themenfeld B) (Selbst-)Verständnis von Professionalität und der eigenen Professionalisierung fokussiert auf den Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. Die komparative Analyse macht deutlich, dass der primäre Orientierungsrahmen, der in den Sinnkonstruktionen der Referendar/innen sichtbar wird, ihr jeweiliges „Professionalisierungsverständnis“ abbildet. Hierin liegen jene Vorstellungen von Kompetenzentwicklung und der eigenen Rolle im beruflichen Entwicklungsprozess, die den Ausbildungsverlauf bestimmen.

Es lassen sich drei Orientierungsrahmen unterscheiden:

1) Einschränkendes Professionalisierungsverständnis

Die Referendar/innen, die diesem Typus zugeordnet werden, haben ein bereits festgelegtes, begrenztes Bild vom Lehrerberuf, das z.B. auf den Beziehungsaspekt oder auf die fachliche Vermittlung beschränkt ist. Damit reduzieren sich Vielfalt und Vielzahl möglicher zu bearbeitender Anforderungen. Zudem geht dieser Typus von einer begrenzten Erlernbarkeit der Lehrbefähigung aus und setzt die „passende Lehrerpersönlichkeit“ oder die „geborene Lehrerin“ voraus. Das Bemühen um die eigene Entwicklung, die über das Erlernen von Techniken der Klassenführung oder Unterrichtsmethoden hinausgeht, wird damit obsolet.

2) Entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis

Referendar/innen dieses Typus haben eine ausgeprägte Lernzielorientierung (Dickhäuser 2010). Sie definieren für sich aus der Reflexion der eigenen Handlungspraxis und -erfahrungen konkrete Entwicklungsziele und bearbeiten diese systematisch unter Einbezug der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dass dies nicht immer erfolgreich verläuft und einer gewissen Anstrengungsbereitschaft bedarf, akzeptieren sie. Neben der Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* ist ihnen die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses mit den Schüler/innen ein primäres Anliegen.

Dieser Orientierungsrahmen soll am Beispiel von *Stefan Prange*, einem Referendar für das gymnasiale Lehramt, entfaltet werden. Durch die (für ihn unerwartete) Erfahrung der Begrenztheit seiner Handlungsfähigkeit in einer 5. Klasse („da [ist] einiges schiefgegangen, witzigerweise“, SP_VorIV, 135) gerät er in die Situation, sein Bild von den Aufgaben des Lehrerberufs erweitern zu müssen. Diese für ihn irritierende Erfahrung in der Startphase seiner Ausbildung empfindet er rückblickend als „Läuterung“. Andererseits sieht er sich plötzlich mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert, die ihm zuvor nicht bewusst waren und die er nun zu bewältigen versucht.

STEFAN P.: „Und dann habe ich mir angefangen, so eine Liste zu machen so mit ganz vielen Kleinigkeiten und äh versucht, auch mal darauf zu achten in den Stunden, wie man das umsetzen kann. Aber was ich auch immer wieder erlebe, (1) dass das, also dass ich echt vor so einem Berg noch stehe und manchmal noch so denke „Wie soll ich denn da konkret rangehen?“. Es gibt so tausend Sachen, die zu beachten sind und möglichst auch in den ersten paar Stunden, weil man dann die Marschrichtung gegenüber der Lerngruppe vorgibt. Das wird, glaube ich, eine heftige Herausforderung, wo ich noch gespannt bin, wie ich die meistern werde“. (SP_VorIV, 168-175)

Wie erkennbar wird, ist die primäre Orientierung von Stefan Prange am Ende der Startphase auf die Annahme und Bewältigung von Anforderungen, die sich ihm in durchaus krisenhaften Situationen mit Schüler/innen gezeigt haben, ausgerichtet. Es mischt sich in seine Unsicherheit bezüglich des schwer einschätzbaren Ausmaßes an Anforderungen die grundsätzliche Bereitschaft, diese als Herausforderungen zu deuten und Lösungsmöglichkeiten für deren Bearbeitung zu finden. Erste Ansätze hierfür skizziert er bereits. In seinem Umgang dokumentiert sich sein *entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis*.

3) *Fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis*

Je größer die Unsicherheit bezüglich der beruflichen Eignung und je stärker das Gefühl der Fremdheit im Feld Schule ist, umso stärker ausgeprägt ist das „fremderwartungszentrierte Professionalisierungsverständnis“. In der vorliegenden Untersuchung werden zwei Referendare diesem Typus zugeordnet. An ihren Fällen wird deutlich, dass das Fehlen eigener berufsbezogener Standards aufgrund von Unerfahrenheit und fehlendem Berufswissen den Aushandlungsprozess mit den Ausbilder/innen sehr problematisch macht. Anregungen, die aufgrund der Hilfebedürftigkeit der Referendare erwünscht sind, können wegen fehlender Anschlussfähigkeit nicht auf die eigene Person transferiert werden. Kommen divergierende Anweisungen der Ausbilder/innen hinzu, führt dies zu Konfusion und Orientierungslosigkeit, zu blindem Gehorsam selbst bei Nicht-Passung („ich bin eigentlich kein strenger Typ“) oder zur Ablehnung der Ratschläge ohne eigene Alternative. Im zunehmenden Wunsch nach Vorbildlernen bildet sich eine rezeptologische Vorstellung vom Lehrerwerden ab. Dies führt in beiden Fällen zum Abbruch der Ausbildung nach zehn Monaten.

4. Das Zusammenspiel zwischen Passung und Professionalisierungsverständnis

Die zweidimensionale Typologie der Professionalisierungsverläufe im Referendariat besteht, wie erläutert, aus den Dimensionen „Passung“ und „Professionalisierungsverständnis“ (Abb. 1), denen sich die acht Fälle zuordnen lassen. Die Dynamik, der der Professionalisierungsverlauf unterliegt und die sich in einer Veränderung des Orientierungsrahmens bemerkbar macht, lässt sich aufgrund der Befragung an vier Zeitpunkten besonders gut darstellen. Im Rahmen meines Beitrags beschränke ich mich auf die beiden bisher angeführten Fallbeispiele.

Abbildung 1: Typologie der Professionalisierungsverläufe im Referendariat

Themenfeld A \ Themenfeld B	A1 Diffuse Passungserwartung	A2 Konturierte Passungsgestaltung
B1 Einschränkendes Professionalisierungsverständnis	Paulina Schwarz (1.-9. Monat)	Paulina Schwarz (ab 10. Monat) ----->
B2 Entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis		Stefan Prange (ab Ende der Startphase) V
B3 Fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis		

Die komparative Analyse zeigt – in unterschiedlicher Ausprägung – einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem *Professionalisierungsverständnis* der Referendar/innen und ihrem *Umgang mit den Passungsverhältnissen* im Feld. Zur Konkretisierung führe ich zwei Fallverläufe an:

Das oben von *Paulina Schwarz* angeführte Zitat aus dem Reflexionsinterview gibt eine auf der expliziten Ebene verhandelte *Passungsproblematik* wieder. Hier stellt sie aufgrund anhaltender Probleme in der Lehrprobenklasse die *Passung ihrer „Lehrerpersönlichkeit“ mit der Ausbildungsschule* in Frage. Da sie keine Wirksamkeitserfahrungen, z.B. mit dem Einsatz diverser Störungsbehebungsmaßnahmen, machen konnte, kommt die Referendarin zu dem Schluss, dass sie – v.a. im Vergleich mit ihrer „voll krassen“ Mentorin – nicht die richtige Lehrerin für eine sogenannte Brennpunktschule ist. In ihrer Argumentation spiegelt sich ihr *Bild von Professionalität als Gabe* wider, was auf ihr „einschränkendes Professionalisierungsverständnis“ verweist. Es gelingt ihr nicht, die Anforderungen, die sich ihr stellen, in ihrer Grundstruktur zu erkennen (z.B. als Problem der Arbeitsbündnisgestaltung oder Anerkennung) und sie als Entwicklungsthemen zu deuten. Vielmehr werden sie auf eine grundsätzliche Passungsproblematik, z.B. zwischen den Schüler/innen an ihrer „Restpostenschule“ und ihrer „lieben, netten“

Art, reduziert. Vor diesem Hintergrund kann Paulina Schwarz die Anforderungen auch nicht bearbeiten. Vielmehr versucht sie, zunächst durch die Eliminierung der nicht zu ihr passenden Umstände, in diesem Fall durch den Wechsel ihrer Lehrprobenklasse, eine Passung zwischen ihrer „Persönlichkeit“ und der Lerngruppe herzustellen und die Nicht-Passung später mithilfe der Re-Definition ihres Passungsverständnisses aufzulösen. Diese Aktivität weist auf eine Veränderung ihres Orientierungsrahmens im Verlauf der Ausbildung hin (vgl. Abb. 1).

In den Fällen, die dem Typus „entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis“ zugeordnet wurden, wird zunächst die *Passung* mit den Ausbilder/innen in Bezug auf gemeinsame Standards oder Vorstellungen hinsichtlich der Professionalisierungsgestaltung ausgelotet. Die Ausführungen *Stefan Pranges* verweisen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten auf eine hohe Übereinstimmung zwischen den Ausbildungszielen und seinen eigenen Entwicklungsthemen, seinem Unterstützungsbedarf und den Angeboten der Mentor/innen bzw. der Seminarleitungen. Wie sich im ersten Interview zeigt, hat er die ersten drei Monate seines Referendariats dafür genutzt, i.S. der Stimmigkeit von Ausbildungsbedingungen und eigenen Bedürfnissen bzw. verfügbaren Handlungskompetenzen, eine Passung herzustellen. Seiner eingangs starken Irritation angesichts der Anforderungskomplexität, die ihn kurzfristig sogar an der Berufswahl zweifeln lässt, begegnet er mit einer verstärkten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Auseinandersetzung. Stefan Prange nutzt seine Krise für eine *Erweiterung seines Bildes vom Lehrerberuf*. Hierin dokumentiert sich seine Veränderung zu einem „entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnis“. Er ist ein Beispiel dafür, dass theoretisches Wissen erst durch die (krisenhafte) Erfahrung in der Praxis subjektiv sinnhaft wird und als Grundlage für die Identifizierung eigener Entwicklungsthemen dienen kann. Seine Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion und sein Interesse an der Erweiterung seines Berufswissens befördern zudem die Passung zwischen ihm und seinen Ausbilder/innen.

Aus den – hier nur skizzenhaften – Fallrekonstruktionen lassen sich drei Schlussfolgerungen ziehen:

1. Wie neben dem Fall von Paulina Schwarz auch an anderen Fällen des „einschränkenden Professionalisierungsverständnisses“ erkennbar wird, werden Anforderungen, die nicht im eigenen Vorverständnis liegen, nicht erkannt, nicht angenommen und können daher auch nicht bearbeitet werden. Vielmehr wird das Problem durch die Umdeutung von Passungsverhältnissen oder die Vermeidung von Nicht-Passung umgangen. Entwicklungsaufgaben bleiben in diesem Typus ungelöst, sodass nicht von einer Professionalisierung gesprochen werden kann (Košinár 2013). Dieser Typus wird als „Vermeidungs“-Typ charakterisiert.
2. Passungserfahrungen sind nicht mit allen Ausbilder/innen und an allen Institutionen möglich bzw. nicht zwingend von vornherein gegeben. So kommt es im Fall von *Stefan Prange* erst durch die Bearbeitung einer frühen krisenhaften Erfahrung zur Erweiterung seines bisherigen Berufsbildes. Im Zuge dieses Prozesses im Habitus eines entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnisses wird die Kom-

patibilität mit den Bedingungen der Ausbildung befördert (Hericks 2006b: 84). Diesen Typus zeichnet eine „Aktive Gestaltung“ seiner Ausbildung aus (Košinár, in Vorbereitung).

3. Während Erfahrungen von Nicht-Passung für den Typus „fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis“ zu einem unlösbaren Problem werden können, sind sie für den Typus „entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis“ aufgrund seiner aktiven Gestaltungsstruktur eine Herausforderung, für die Lösungen gesucht werden. Die aktive Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses schließt die Herstellung von Passung mit dem Professionszielen der Ausbildung ein. Dies scheint eine wichtige Voraussetzung für Professionalisierung im Referendariat zu sein, in deren Verlauf Entwicklungsaufgaben gelöst und Ressourcen der Ausbildung optimal genutzt werden können: z.B. in Form einer Verständigung mit den Ausbilder/innen, einer zielgerichteten Unterstützung und Beratung durch die Mentor/innen und einer systematischen Bearbeitung eigener Entwicklungsziele.

Autorenangabe

Prof. Dr. Julia Košinár
Institut Primarstufe
Pädagogische Hochschule FHNW
julia.kosinar@fhnw.ch

Literatur

- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 13-36.
- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Wolfgang M./Matthias P./Radtke F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-208.
- Christ, O. (2004): Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Diss. Marburg. Fachbereich Psychologie. URL: <http://d-nb.info/975258923/34>, [01.06.2012].
- Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik 62, 7-8, S. 72-77.
- Combe, A./Gebhard, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dickhäuser, O. (2010): Die Bedeutung von motivationalen Zielen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Vortrag anlässlich des 44. Seminartages des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen. Karlsruhe, 29.09.2010. URL: <http://www.bak-online.de/publik/VortragDickhaeuser.pdf> [09.07.2012].
- Dietrich, F. (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen, Krisenerleben und Krisenbearbeitungen im der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Döbrich, P. (2008): Mit Evaluation die interne Entwicklungsarbeit unterstützen. Evaluation der hessischen Studienseminare im Dialog. In: *Bildung bewegt*, 2, S. 16-20.
- Dzengel, J. (2013): Schule spielen – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In: *ZiSU. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 1, S. 141-157.
- Englert, R./Porzelt, B./Reese, A./Stams, E. (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/Innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Berlin et al.: LIT.
- Hericks, U. (2006a): Dem Beruf ein Gesicht verleihen – Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der Ersten Phase der Lehrerausbildung. In: Hilligus A. H./Rinkens H.-D. (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT, S. 79-87.
- Hericks, U. (2006b): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Kawulich, B. B. (2005): Participant Observation as a Data Collection Method. In: *Forum: Qualitative Social Research* 6, 2, Art. 43. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> [06.11.2011].
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11,1, S. 20-31.
- Košínár, J. (in Vorbereitung): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Prozesse der Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Košínár, J. (2013): Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-244.
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Menck, P./Schulte, M. (2006): Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In: Allemann-Ghionda C./Terhart E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 199-216.
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Pille, T. (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: Transcript.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS, S. 19-40.