

Grzanna, Cindy

Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 9-20. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Grzanna, Cindy: Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 9-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70640 - DOI: 10.25656/01:7064

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70640>

<https://doi.org/10.25656/01:7064>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Uwe Faßhauer
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649461>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-461-9
DOI 10.3224/86649461

Umschlaggestaltung: Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design,
Kleinmachnow
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I: Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

Cindy Grzanna

Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie.....	9
---	---

Doreen Holtsch

Fachdidaktische Kompetenz (künftiger) Lehrender im kaufmännischen Bereich.....	21
---	----

Mareike Junghanns

Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften.....	35
---	----

Ulrike Weyland/ Eveline Wittmann

Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen.....	49
---	----

Volkmar Herkner/ Jörg-Peter Pahl

Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven.....	61
--	----

Teil II: Grundlagenforschung zum Dualen System

Stephan Schumann/ Franz Eberle

Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender
Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und
beruflicher Kompetenzen..... 77

Daniel Pittich

Studie zur Überprüfung des Zusammenhangs von Verständnis
und Fachkompetenz bei Auszubildenden des
Handwerks..... 91

Frank Musekamp

Validierung eines Multiple-Choice-Instruments zur Erfassung
von Kompetenzen in der Domäne Kfz-Service &
Reparatur..... 103

Mandy Hommel

Aufmerksamkeitsverlauf – Fremdbeobachtung und
Eigeneinschätzung..... 117

Raymond Djaloeis/Martin Frenz/Simon Heinen/

Christopher M. Schlick
Diagnose von Energieberatungskompetenz..... 131

Christian Schmidt

Demografischer Wandel und Entwicklung berufsbildender
Schulen 143

Karin Wirth

Verknüpfung schulischer und betrieblicher
Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen.... 153

Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie

Cindy Grzanna

1. Hintergründe und Zielstellungen

Professionelles Handeln von Lehrern¹ in der kaufmännischen Berufsbildung setzt eine „gelungene Identitätsbildung“ (Nunner-Winkler, 1982, S. 9) voraus. Die professionelle Identität im Definitionsraum Beruf (Frey & Haußer, 1987) wird im Laufe der Professionalisierung über die Arbeit an dem arbeitsbezogenen Lebenslauf (Brater, 1998) bzw. der beruflichen Lebensgeschichte (Fröhlich & Kündig, 2007) aufgebaut. Die Berufsidentität basiert auf der permanenten inneren, selbstkonstruierten und reflektierten Wahrnehmung und Bewertung von Erfahrungen, die zu einem sinnhaften Gesamtmuster zusammengeführt werden (Whitbourne & Weinstock, 1986). Die in der Professionalisierungsphase des Wirtschaftspädagogikstudiums erworbenen praktischen Erfahrungen sowie das Wissen, insb. das Handlungs- und Erfahrungswissen (Bastian & Helsper, 2000) tragen dazu bei, dass sich die Berufsidentität stabilisiert oder verändert (Whitbourne & Weinstock, 1986). Die Berufsidentität von Absolventen des Studiums der Wirtschaftspädagogik zeigt sich in ihrem pädagogisch professionellen Handeln (Haußer, 1995) des folgenden Vorbereitungsdienstes. Die pädagogisch professionelle Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationen ermöglicht, die Bedingungen professionellen Handelns (Mulder, Messmann & Gruber, 2009) im Rahmen der weiteren Professionalisierung zu erfüllen. Um die Voraussetzungen professionellen Handelns von Lehrern in der kaufmännischen Berufsbildung zu klären, ist es notwendig zu spezifizieren, was eine „gelungene Identitätsbildung“ (Nunner-Winkler, 1982, S. 9) ist und wie diese erhoben werden kann.

Das seit Ende der 1980er Jahre eigenständige Forschungsgebiet der Identitätsforschung ist mit Problemen behaftet, die bis heute nicht gelöst sind (Beijaard, 2004): Mitunter wird das Berufsidentitätskonzept gar nicht explizit definiert bzw. herrscht Uneinigkeit darüber, was die Identität eines Menschen im Definitionsraum Beruf charakterisiert, wie und wann sich Berufsidentität entwickelt, welche Probleme und Einflüsse dabei relevant sind und inwiefern sich der Identitätsbegriff von den Begriffen des Selbst, des Selbstbilds und

1 Die Verwendung der männlichen grammatikalischen Form schließt stets die Vertreter und Vertreterinnen beiderlei Geschlechts ein.

des Selbstkonzepts unterscheidet. Das professionelle Selbst von Lehrern (z. B. Bauer, 2000) bildet jedoch nur einen Teil der Berufsidentität ab, denn es umfasst allein die Erfahrungen, welche Lehrende in ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen (Rogers, 1951). Das Selbstbild bzw. das Selbstkonzept enthält demgegenüber die Theorien eines Lehrenden (Epstein, 1973) bzw. dessen Selbsteinstellungen (z. B. Rosenberg, 1979; Mummendey, 1983), die dieser fortlaufend durch Interpretationen seiner beruflichen Realität konstruiert (Goodson & Cole, 1994).

Der Begriff der Berufsidentität vereint hingegen eine psychologische und eine soziologische Perspektive: Lehrer entwickeln einerseits ihre Identität im Austausch mit anderen Menschen (soziologische Perspektive) und bringen andererseits als Ergebnis dieses Austauschs ihre Berufsidentität zum Ausdruck, indem sie sich selbst dahingehend wahrnehmen, wer sie als Lehrer sind und wie sie in Zukunft als Lehrer sein wollen (Beijaard, 2006). Auffällig ist zudem, dass häufig erst Lehrer mit Berufserfahrungen oder Referendare vor und beim Übergang in den Lehrerberuf untersucht werden (z. B. Profanter, 2005; Larcher Klee, 2005) und insgesamt die internationale im Vergleich zur nationalen Beschäftigung mit dem Konzept der Berufsidentität weitaus ausgeprägter ist (Beijaard, 2004).

Vor diesem Hintergrund ist es geboten, sich von der bisherigen eingeschränkten Betrachtung von Berufsidentität, die sich eher auf einzelne Ausschnitte, wie z. B. das Selbstkonzept konzentriert, abzuwenden. Vielmehr ist eine ganzheitliche Betrachtung vorzunehmen, die sämtliche Bestandteile des Identitätskonzepts sowie ihre Zusammenhänge berücksichtigt. Zudem ist Identitätsforschung im Rahmen der Lehrerforschung früher anzusetzen, d. h. bereits in der ersten Professionalisierungsphase des Studiums der Wirtschaftspädagogik, um bereits frühzeitig den Zustand der Berufsidentität und Einflüsse auf die Entwicklung der Berufsidentität angehender Handelslehrer empirisch zu ergründen. Darauf aufbauend können Rückschlüsse auf die pädagogisch professionelle Handlungsfähigkeit bzw. die pädagogische Professionalität der angehenden Lehrer gezogen werden.

Im Zentrum des Interesses stand die Zielsetzung, die von Absolventen der Wirtschaftspädagogik entwickelte Berufsidentität am Ende des Studiums ganzheitlich zu explorieren. Neben den besuchten universitären Veranstaltungen lagen praktische Erfahrungen in Form des Schulpraktikums vor. Bei der Diagnose der Berufsidentität standen zwei Teilziele im Mittelpunkt. Zum einen wurden zentrale Erfahrungen vor und während des Studiums biographisch ergründet. Dabei wurden sowohl kognitive als auch emotionale und handlungsbezogene Aspekte der Erfahrungen erfragt, um auf der Grundlage deren systematischer Analyse Bedingungen für die Bildung der Berufsidentität und der darauf basierenden beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. pädagogischen Professionalität zu identifizieren. Zum anderen wurden verallgemeinerte kognitive, emotionale, handlungsbezogene und motivationale Merkma-

le von Berufsidentität ermittelt. Auf dieser Grundlage wurde der allgemeine Identitätszustand der Wirtschaftspädagogikabsolventen erfasst. Die Abbildung des Identitätszustands erlaubt es, insb. die Ziele bzw. Absichten zukünftigen beruflichen Handelns zu identifizieren. Auf dieser Grundlage war es ebenfalls möglich, Rückschlüsse auf die berufliche Handlungsfähigkeit bzw. pädagogische Professionalität zu ziehen.

Eine grundlegende und umfassende Diagnose der Berufsidentität von Absolventen der Wirtschaftspädagogik anhand derer Subjektiver Theorien ist zum einen grundlegend für Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen der Berufsidentität und dem beruflichen Handeln zukünftiger Referendare und Lehrer in der kaufmännischen Berufsbildung. Zum anderen bildet die umfassende Erkundung des Berufsidentitätszustands von Absolventen der Wirtschaftspädagogik eine entscheidende Grundlage für die Gestaltung der ersten Phase der Lehrerbildung und für Untersuchungen der Wirksamkeit von Interventionen auf die Merkmale der Berufsidentität zukünftiger Lehrer in der beruflichen Bildung Deutschlands.

2. Theoretischer und analytischer Rahmen

Das Begriffsverständnis von Identität, wie es heute existiert, hat sich in mehr als 100 Jahren über die verschiedensten Ansätze in den Sozialwissenschaften entwickelt. Die grundlegende Unterscheidung einer Innen- und einer Außenperspektive (James, 1890) führte zu zahlreichen klassischen Ansätzen der Identitätsforschung. Die soziologisch (z. B. Mead, 1934) und psychologisch (z. B. Erikson, 1968) orientierten klassischen Ansätze der Identitätsforschung unterscheiden sich maßgeblich in der Perspektive, die auf Menschen als Objekt bzw. Subjekt eingenommen wird. Demnach entwickeln Menschen ihre Identität im sozialen Kontext, konstruieren diese allerdings selbst mit Hilfe von Selbstreflexionen und Selbstbeschreibungen auf der Grundlage von Erfahrungen und Erlebnissen.

Die Entwicklung von Identität setzt sich über das ganze Leben hinweg fort, wobei einzelne Identitätszustände erfasst werden können (Marcia, 1980). Identität ist kein Persönlichkeitsmerkmal, keine Eigenschaft, die Menschen dauerhaft besitzen. Vielmehr identifizieren und reflektieren Menschen sich selbst aus der individuellen und der gesellschaftlichen Perspektive. Im Ergebnis der Selbstreflexion in einem sozialen Definitionsraum, wie z. B. Arbeit und Beruf, werden Erfahrungen und Erlebnisse zu Identitätsdesignata des Menschen (Frey & Haußer, 1987). Dies sind die Kennzeichen, die sich ein Individuum selbst zuschreibt (Hirsch, 1990). Die berufliche Identität ist demnach ein Teil der persönlichen bzw. individuellen Identität (Larcher Klee, 2005), die durch die Wechselwirkungen des Individuums mit seinem sozialen

Umfeld beeinflusst wird (Haußer, 1995). Die psychologischen mit den soziologischen Ansätzen der Identitätsforschung zu verbinden, fokussiert auf das Subjekt, ohne den sozialen Rahmen außer Acht zu lassen.

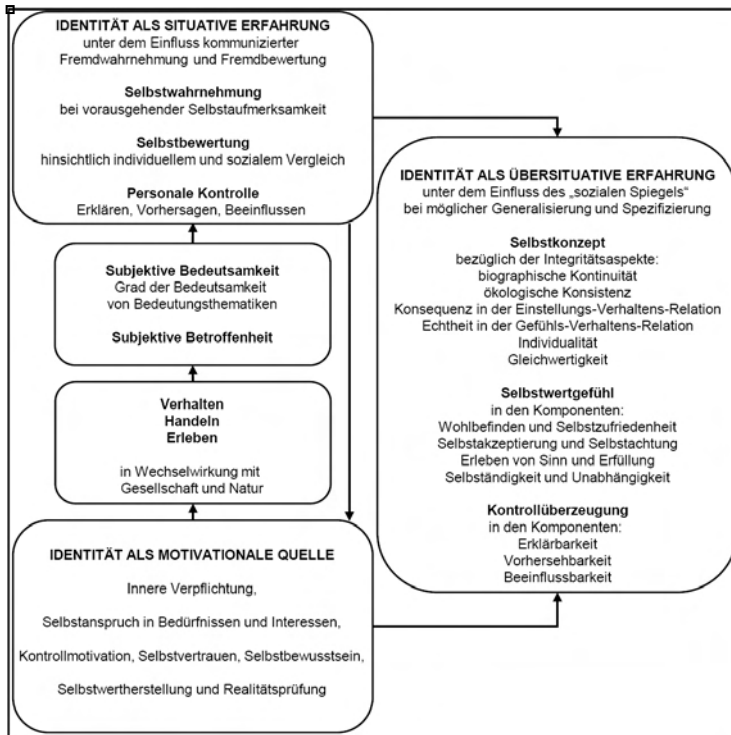
Die Verknüpfung der psychologischen und soziologischen Identitätsforschung vollzieht auch Haußer (1995) in seinem Modell der Identitätsregulation (vgl. Abbildung 1). Neben den Prozessen der Identitätsstabilisierung bzw. Identitätsänderung thematisiert Haußer (1995) insb. Identität als ein komplexes Konstrukt aus verschiedenen Bereichen und Komponenten, die miteinander in Verbindung stehen.

Haußer (1995) versteht Identität als die Einheit aus Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen eines Menschen. Diese kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Komponenten stellen den ersten generalisierten Bereich von Identität dar. Diese so genannte Kernidentität eines Menschen (Gergen, 1979) wird durch das soziale Umfeld beeinflusst. Das Selbstkonzept vereint dabei die Integritätsaspekte der Biographischen Kontinuität, Ökologischen Konsistenz, Konsequenz, Echtheit, Individualität und Gleichgültigkeit (Haußer, 1995).² Das Selbstwertgefühl umfasst im positiven Fall Wohlbefinden, Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung, Selbstachtung, Selbständigkeit, Unabhängigkeit sowie das Erleben von Sinn und Erfüllung (ebd.). Die Kontrollüberzeugungen enthalten die Möglichkeiten, Situationen zu beeinflussen, vorherzusehen und zu erklären (ebd.).

Die generalisierten Identitätskomponenten nach Haußer (1995) basieren auf Erfahrungen, die Menschen dahingehend filtern, ob diese subjektiv bedeutsam sind und emotionale Betroffenheit auslösen. Die situativen Erfahrungen als ein Bereich von Identität bestehen nach Haußer (1995) aus der kognitiven Komponente der Selbstwahrnehmungen, der emotionalen Komponente der Selbstbewertungen und der handlungsbezogenen Komponente der personalen Kontrolle. Selbstwahrnehmungen basieren auf der Fähigkeit der Selbstaufmerksamkeit. Selbstbewertungen erfolgen anhand individueller und sozialer Vergleiche. Den Selbstwahrnehmungen und -bewertungen stehen die tatsächlich kommunizierten Fremdwahrnehmungen und -bewertungen gegenüber. Die personale Kontrolle beinhaltet die Möglichkeiten, Erfahrungen zu erklären, vorherzusehen und zu beeinflussen.

2 Das Selbstkonzept stellt als allgemeiner kognitiver Bestandteil von Identität als übersituative Erfahrung nur einen Teil vom weitaus umfassenderem Identitätskonzept dar.

Abbildung 1: Das Modell der Identitätsregulation nach Haußer (1995)



Die situativen Komponenten von Identität nach Haußer (1995) reflektieren und verarbeiten Menschen, wodurch die übersituativen Identitätskomponenten des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und der Kontrollüberzeugungen gebildet, entwickelt, verändert oder auch stabilisiert werden. Ein weiterer Bereich von Identität dient zudem als motivationale Quelle, da zum einen die innere Verpflichtung sowie Selbstansprüche in Bedürfnissen und Interessen verwirklicht werden (Haußer, 1995). Zum anderen wirken auch die Identitätskomponenten der Kontrollmotivation, des Selbstbewusstseins, des Selbstvertrauens sowie des Zusammenhangs zwischen Realitätsprüfung und Selbstwertherstellung (ebd.).

Durch die Übertragung des Modells von Haußer (1995) auf den Definitionsraum des absolvierten Studiums der Wirtschaftspädagogik als der ersten Professionalisierungsphase der Lehrerbildung ist es möglich, die Berufsidentität angehender Handelslehrer ganzheitlich und in ihrer Komplexität abzubilden.

3. Methodisches Vorgehen

Um Bedingungen und Ziele zukünftigen beruflichen Handelns zu ermitteln sowie die potenzielle Handlungsfähigkeit im Rahmen der weiteren Professionalisierung einzuschätzen, galt es das komplexe psychologisch-soziologische Konstrukt der Berufsidentität zukünftiger Handelslehrer ganzheitlich zu explorieren. Die 14 zufällig gewonnenen Probanden stammten von 3 verschiedenen Universitäten in Sachsen und Thüringen. Die Stichprobe bestand jeweils zur Hälfte aus männlichen und weiblichen Teilnehmern, die zwischen 22 und 29 Jahre alt waren. 10 der 14 Probanden hatten bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert. Ein Großteil der Stichprobe hatte im Studium neben dem ersten Fach Wirtschaft ein zweites Fach, wie z. B. Politik/Sozialkunde, belegt.

Da Menschen ihre Identität selbst identifizieren, reflektieren und konstruieren (Frey & Haußer, 1987), ist es geboten, ihre individuelle Sicht auf sie selbst, also ihre Subjektiven Theorien (Scheele & Groeben, 1988) zu rekonstruieren. Subjektive Theorien sind relativ stabile mentale Repräsentationen, die – bei entsprechender Bedeutsamkeit und Häufigkeit von Ereignissen – bewusst und reflektiert sowie durch Erfahrungen veränderbar sind (Dann, 1997). Subjektive Theorien haben ähnliche strukturelle Eigenschaften (z. B. implizite Argumentationsstrukturen in Form von Wenn-dann-Beziehungen) und erfüllen die gleichen Funktionen (z. B. Realität konstruieren, Ereignisse nachträglich erklären, Handlungen entwerfen) wie objektive (wissenschaftliche) Theorien (Groeben, 1992; Dann, 1997). Basierend auf den Annahmen der Epistemologie liefern Subjektive Theorien Antworten auf Fragen über den Menschen und über das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt (Gabriel, 1998). Menschen entwickeln psychologisches Wissen, Annahmen und Sichtweisen über sich selbst und ihre Mitmenschen, insb. wie sie handeln, was sie denken und fühlen, wahrnehmen und beabsichtigen sowie warum und mit welchen Konsequenzen sie dies tun (Heider, 1977; Kelly, 1986; Schütz, 1953/1954). Der Wirksamkeit dieser so genannten Alltagstheorien (Groeben, 1992) liegt die Annahme zugrunde, dass der Alltagsmensch auf der Basis von (Subjektiven) Theorien handelt (Heider, 1977; Kelly, 1986; Schütz, 1953/1954). Das Verständnis von Subjektiven Theorien weist folglich eine hohe Passfähigkeit zum Konzept der Identität eines Menschen auf.

Die Subjektiven Theorien der Absolventen der Wirtschaftspädagogik wurden mit Hilfe eines Dialog-Konsens-Verfahrens zwischen Forscher und Erforschten rekonstruiert (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988), wobei einem rund dreistündigen Interview eine ca. einstündige kommunikative Validierung folgte. Eine Dialog-Konsens-Methode ist die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Die Visualisierung des Wissens, der Annahmen und Sichtweisen der Erforschten erfolgte über die inhaltliche und struk-

turelle Erfassung der Begriffe bzw. Konzepte und deren Beziehungen in Form von Relationen. Die ursprünglich in der Heidelberger SLT verwendeten Zeichen für die Relationen wurden durch aussagekräftige Verben ersetzt, um die Handhabbarkeit für alle Beteiligten zu erhöhen (Scheele & Groeben, 1988). Der Einsatz eines Dialog-Konsens-Verfahrens ist mit einem hohen Zeitaufwand verbunden und stellt hohe Anforderungen an den Forscher, jedoch ermöglicht eine solche Erhebung von Strukturen, dass auch die Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Identitätskomponenten verdeutlicht werden.

Den Rahmen für die vereinfachte SLT bildete insb. ein leitfadengestütztes Tiefeninterview. Den Einstieg bildete eine offene narrative Phase, in welcher der Befragte entlang seiner Biographie die Entstehung und Entwicklung des Wunschs, Lehrer zu werden anhand für ihn wichtiger Erfahrungen schilderte. Dadurch wurde die Gesprächssituation entspannt und zugleich die Reflexion des Befragten angeregt. Das inhaltliche Vorgehen war an dem Modell der Identitätsregulation von Haußer (1995) ausgerichtet. Entsprechend wurden zunächst die subjektiv bedeutsamsten Erfahrungen, die in der anfänglichen narrativen Phase aufgedeckt wurden, im Sinne des Identitätsbereichs der situativen Erfahrungen vertieft. Anschließend wurden die verallgemeinerten Identitätskomponenten im Sinne der Identitätsbereiche der übersituativen Erfahrungen und der motivationalen Quelle erfragt. Dabei wurden nicht nur qualitative Variablenausprägungen erhoben, sondern auch – zur besseren Vergleichbarkeit und Relativierung der Antworten – auch subjektive Einschätzungen zur Intensität zwischen 0 und 100% (z. B. Stärke des Selbstbewusstseins) abgerufen. Der Befragte hielt parallel die wichtigsten Begriffe bzw. Konzepte auf jeweils insgesamt 7 vorgefertigten A3-Vorlagen handschriftlich fest. Dies förderte ebenfalls die Reflexion und die notwendige offene Artikulation der Befragten. Die Relationen wurden im Anschluss an das Interview durch den Forscher formuliert und später kommunikativ validiert. Durch die Konzentration auf die zentralen Inhalte in den Interviewsituationen wurde der bereits erhebliche Zeitaufwand nicht unnötig erhöht. Für die kommunikative Validierung wurden die mit Hilfe der Interviewtranskripte gelegten Strukturen durch den Forscher ergänzt und elektronisch aufbereitet. Die kommunikativ validierten, also gemeinsam abgestimmten und möglicherweise modifizierten Strukturgraphiken wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach

Mayring (1983) zunächst auf idiographischer Ebene³ ausgewertet (Fürstenau & Trojahnner, 2005). Im Ergebnis dessen entstand eine Liste von rund 8.000 Propositionen.

Die idiographische Analyse widmet sich den subjektiven Merkmalen der Berufsidentität der einzelnen Befragten. Ziel dieser Einzelfallanalyse war es, die Bedingungen für die Entstehung des erhobenen Identitätszustands auf Basis der wichtigsten Erfahrungen und die Ziele zukünftigen beruflichen Handelns aufgrund der verallgemeinerten Identitätskomponenten zu ergründen. Aufgrund der differenzierten Analyse der Daten war es möglich, repräsentative Aussagen über die Subjektiven Theorien von Absolventen des Studiums der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität am Ende der ersten Professionalisierungsphase der Lehrerbildung zu treffen. Die Befunde erlaubten darüber hinaus, die potenzielle Handlungsfähigkeit angehender Lehrer in zukünftigen beruflichen Situationen einzuschätzen.

4. Erste Ergebnisse

Die idiografische Analyse der 14 Einzelfälle führt zu umfänglichen und detaillierten Aussagen über die Subjektiven Theorien von Absolventen des Studiums der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität am Ende der Professionalisierungsphase des Studiums. Neben den Ausprägungen der situativen und übersituativen Identitätskomponenten existieren jeweils differenzierte Erklärungen und Begründungen, so dass sehr detaillierte Ergebnisse über die Hintergründe und Zusammenhänge der Identitätsvariablen vorliegen. Da deren Darlegung den Rahmen des Beitrags weit übersteigt, sollen an dieser Stelle die deutlichen Tendenzen hinsichtlich der biographischen Entwicklung des Berufswunschs Lehrer sowie – entsprechend den Zielstellungen der Untersuchung – die zentralen Subjektiven Theorien über Bedingungen und Ziele beruflichen Handelns sowie Schlussfolgerungen über die potenzielle Handlungsfähigkeit der zukünftigen Lehrer vorgestellt werden.

Die auf den Berufswunsch Lehrer bezogenen biographischen Daten zeigen sehr deutlich, dass die Stärke des Berufswunschs im Laufe der Entwicklung steigt. Häufig beeinflusst insb. eine absolvierte Berufsausbildung die

3 Eine noch durchzuführende nomothetische Analyse mit Hilfe einer zusammenfassenden und strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zielt darauf ab, repräsentative Modal- und prototypische Netze zu identifizieren (Fürstenau & Trojahnner, 2005). Modalnetze enthalten die vollständigen Propositionen in der Form Konzept-Relation-Konzept, die am häufigsten gemeinsam genannt werden (ebd.). Die Größe des Modalnetzes entspricht der durchschnittlichen Anzahl der Propositionen aller einzelnen Netzwerke (ebd.). Das prototypische Netzwerk ist das Netzwerk, welches bezüglich Inhalt und Struktur allen anderen am nächsten kommt (ebd.).

Entstehung des Berufswunschs. Während des Studiums der Wirtschaftspädagogik variiert die Stärke des Berufswunschs. Die Erfahrungen im Rahmen des Schulpraktikums führen dazu, dass der Berufswunsch Lehrer bestätigt bzw. verstärkt wird. Ein stark ausgeprägter Berufswunsch, Lehrer zu werden, ist überdies relativ stabil.

Die biographische Entwicklung des Berufswunschs Lehrer zeigt auf, dass das Schulpraktikum die wichtigste situative Erfahrung der Befragten ist. Aus den Subjektiven Theorien über einzelne Erfahrungen im Schulpraktikum können Bedingungen beruflichen Handelns abgeleitet werden. So verdeutlichen die Subjektiven Theorien über Hospitationen beispielsweise die Bedingungen, dass die Unterschiede zwischen den beobachteten Lehrern für die angehenden Lehrer kognitiv und emotional valent, also bedeutsam sind (Selbstwahrnehmungen), Gefühle der Sicherheit und des Wohlbefindens ausgelöst werden (Selbstbewertungen), die Möglichkeiten der personalen Kontrolle, insb. der Beeinflussbarkeit eher gering, der Erklärbarkeit eher groß sind und der Vorhersehbarkeit variiert. Die Subjektiven Theorien über Unterrichtsvorbereitungen beinhalten z. B. Bedingungen, dass der hohe Aufwand für die angehenden Lehrer kognitiv und emotional valent sind (Selbstwahrnehmungen), Gefühle der Unsicherheit, aber auch der Zufriedenheit ausgelöst werden (Selbstbewertungen) und die Möglichkeiten der personalen Kontrolle überwiegend gegeben sind. Die Subjektiven Theorien über Unterrichtsversuche im Schulpraktikum offenbaren z. B. Bedingungen, dass die Mitarbeit der Schüler und die Auswertung mit dem Mentor für die angehenden Lehrer kognitiv und emotional valent sind (Selbstwahrnehmungen), Gefühle der Aufregung, aber auch der Freude ausgelöst werden (Selbstbewertungen) und die Möglichkeiten der personalen Kontrolle eher gegeben sind. Die Subjektiven Theorien über Bedingungen im Schulpraktikum liefern einen umfassenden Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen beruflichen Handelns der angehenden Lehrer im Rahmen zentraler praktischer Erfahrungen.

Die Ziele beruflichen Handelns können direkt aus den Subjektiven Theorien über einzelne Identitätskomponenten abgeleitet werden. So verdeutlichen bspw. die Subjektiven Theorien über einen Integritätsaspekt des Selbstkonzepts, die Ökologische Konsistenz, dass sich die angehenden Lehrer im beruflichen wie im privaten Lebensbereich gleich verhalten wollen, also z. B. kooperativ und aufgeschlossen sein wollen. Vor allem die Subjektiven Theorien über den Bereich der Berufsidentität als motivationale Quelle liefern zahlreiche Hinweise auf Handlungsintentionen im Rahmen der weiteren Professionalisierung. So beabsichtigen die angehenden Lehrer z. B. den Unterricht und die Schüler zu kontrollieren, insb. zu beeinflussen, vorherzusehen und zu erklären (Kontrollmotivation). Auch beabsichtigen sie, sich zu engagieren und Zeit zu investieren (Verbundenheit/innere Verpflichtung), ein gutes Verhältnis zu den Schülern aufzubauen (Selbstanspruch in Bedürfnisse) sowie Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren (Selbstanspruch in Inte-

ressen). Die Subjektiven Theorien über Ziele beruflichen Handelns geben konkrete Anhaltspunkte dazu, welche beruflichen Handlungen im Laufe der weiteren Professionalisierung von den angehenden Lehrern angestrebt werden.

5. Fazit

Aus den Subjektiven Theorien über die übersituativen Identitätskomponenten des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und der Kontrollüberzeugungen kann abgeleitet werden, ob die angehenden Lehrer in der weiteren Professionalisierung potenziell handlungsfähig sind. Es hat sich gezeigt, dass die Absolventen des Studiums der Wirtschaftspädagogik ihre Biographien größtenteils als stetig wahrnehmen (Selbstkonzept: Biographische Kontinuität). Es wurde des Weiteren deutlich, dass sich berufliches und privates Verhalten eher gleicht (Selbstkonzept: Ökologische Konsistenz), das berufliche Verhalten überwiegend den Einstellungen (Selbstkonzept: Konsequenz) und eher den Gefühlen entspricht (Selbstkonzept: Echtheit). Die angehenden Lehrer nehmen sich überwiegend als nicht austauschbar (Selbstkonzept: Individualität) sowie leicht höherwertig gegenüber anderen Absolventen, etwas minderwertig gegenüber Referendaren und stark minderwertig gegenüber Lehrern wahr (Selbstkonzept: Minder-/Gleich-/Höherwertigkeit). Die Subjektiven Theorien über das Selbstwertgefühl der angehenden Lehrer verdeutlichen überwiegendes Wohlbefinden, große Selbstzufriedenheit, Selbstakzeptierung, Selbstachtung, Erleben von Sinn und Erfüllung sowie überwiegende Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Und die Subjektiven Theorien über die Kontrollüberzeugungen machen deutlich, dass sich die angehenden Lehrer überwiegend in der Lage sehen, berufliche Situationen allgemein bzw. Unterrichtsvorbereitungen und Unterricht überwiegend beeinflussen, vorhersehen und erklären zu können. Die konsistenten bzw. hohen Ausprägungen der Identitätskomponenten lassen die Schlussfolgerung zu, dass die angehenden Lehrer aufgrund der bislang „gelungenen Identitätsbildung“ (Nunner-Winkler, 1982) im Rahmen der weiteren Professionalisierung potenziell handlungsfähig sein werden.

Es bleibt im Längsschnitt zu überprüfen, wie sich die Subjektiven Theorien über Bedingungen beruflichen Handelns im Schulpraktikum auf die Verfolgung der Ziele beruflichen Handelns und die tatsächliche Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrer im Referendariat auswirken.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen, S. 55-72.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanz und Perspektiven. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen, S. 167–192.
- Beijaard, D.; Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D. (2006). *Dilemmas and conflicting constraints in teachers professional identity development*. EARLI SIG Professional Learning and Development Conference.
- Brater, M. (1998). *Beruf und Biographie*. Esslingen.
- Dann, H.-D. (1997). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Münster: Aschendorff, (S. 163-182).
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 28, S. 404-416.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Frey, H.-P. & Haußer, K. (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H.-P. Frey & K. Haußer (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke. (S. 3-26).
- Fröhlich, E. & Kündig, H. (2007). Gedanken zur Gestaltung einer professionellen Berufsausbildung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, H. 2, S. 195-204.
- Fürstenau, B. & Trojahnner, I. (2005). Modal and prototypical networks as results of structural content analysis. In H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder & M. Rehl (Hrsg.), *Bridging Individual, Organizational and Cultural Aspects of Professional Learning*. Regensburg: Roderer. (S. 349-353).
- Gabriel, G. (1998). *Grundprobleme der Erkenntnistheorie*. Paderborn (UTB 1743).
- Gergen, K.J. (1979). Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta. (S. 75-96).
- Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teachers professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), 85-105.
- Groeben, N. (1992). Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip!? In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Ge-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Aschendorff. (S. 42-89).
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers*. Weinheim: Juventa.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Kelly, G. A. (1986). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann.

- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook psychology*. New York: Wiley. (S. 159-187).
- Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. H. Mulder (Hrsg.), *Professionalität von Lehrenden*. Weinheim: Beltz. (S. 401-409).
- Mummendey, H. D. (1983). Selbstkonzept. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg. (S. 281-285).
- Profanter, A. (2005). *In der Schule wollte ich nie landen!*. Frankfurt: Lang.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. J. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schütz, A. (1953/1954). Common sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 16, 1-37.
- Whitbourne, S. K. & Weinstock, C. S. (1986). *Adult development*. New York: Praeger.