

Larcher Klee, Sabina

**"Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht!"**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 349-360*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Larcher Klee, Sabina: "Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht!" - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 349-360 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134380

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### 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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## "Und vielleicht bin ich auch erstaunt, dass es mir eigentlich gut geht!"<sup>1</sup>

Sabina Larcher Klee

Der Text referiert den Forschungsansatz und die Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Längsschnittuntersuchung, die während des ersten Praxisjahres von jungen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurde. Ziel der Untersuchung war es, einen qualitativ sowie quantitativ abgesicherten Einblick in die Entwicklung einer beruflichen Identität während der Berufseinmündungsphase zu erhalten.

"Weil der Berufseinstieg eben ein so extremer Wechsel ist im Leben, aber trotzdem, man kommt so schnell hinein mit allem."

"Als ich startete, hatte ich noch nicht so gewusst, wie es endet, und ich habe immer gedacht und das Gefühl gehabt: Geht das? Und wenn ich jetzt zurückblicke, muss ich eigentlich schon sagen, das war eine gute Sache."

"Jetzt würde ich mal sagen, ich habe mein erstes Jahr mal gemacht und es ist vieles schief gelaufen, und ich habe extrem viel gelernt."

*Wie wird und wie bleibt man Lehrerin oder Lehrer?* Dies ist die Leitfrage des vorliegenden Hefts der "Beiträge zur Lehrerbildung", das sich mit dem Schwerpunktthema der beruflichen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzt. Die eingangs aufgeführten Zitate aus Interviews<sup>2</sup> mit jungen Lehrerinnen und Lehrern im ersten Praxisjahr deuten in ihrer Kürze, formuliert aus der Retrospektive des ersten Berufsjahres, mögliche Entwicklungen an: Einige junge Lehrpersonen stellen fest, dass sie sich schnell eingelebt und gut über Wasser gehalten haben; andere berichten von Unsicherheiten und fühlen sich nach einer ersten Zeit im besten Fall bestätigt durch ihre Arbeit oder sind trotz negativer Erfahrungen motiviert, einen Neuanfang zu machen. Alle drei Aussagen tönen des weiteren an, dass der Einstieg in den Lehrberuf einen neuen Lebensabschnitt konstituiert. So deuten die drei Fazits auf mögliche ablaufende Prozesse hin, die sich im Übergang von der Ausbildung zur Lehrpraxis abspielen können und sich in einer beruflichen Identitätsentwicklung bzw. -regulation manifestieren.

Das Mitverfolgen des Ablaufs bzw. mögliche Phasen in dessen Verlauf des Berufseinstiegs steht im Mittelpunkt meiner Untersuchung. Der Auslöser für mein Interesse war ein persönliches Erlebnis mit einer jungen Lehrerin, die aufgrund verschiedenster Faktoren während ihres ersten Praxisjahrs von einem Tag auf den andern ihre Stelle kündigte, und sich weigerte, die Klasse weiter zu führen. Dieses Erlebnis beschäftigte mich über längere Zeit und zog eine Reihe von Fragen nach sich, denen ich mich in meiner Lizentiatsarbeit annäherte.

<sup>1</sup> Zitat aus der Lizentiatsarbeit im Fachbereich PPI bei Prof. Dr. Helmut Fend, Universität Zürich.

<sup>2</sup> a.a.O.

## Forschungsinteresse und Fragestellung

"Vor dem Hintergrund einer Besonderheit der Lehrerausbildung wird (...) die Ausbildung einer beruflichen Identität zu einem Balanceakt, der nicht immer zur persönlichen oder sozialen Zufriedenheit gelingt" (Schneider, 1996, S. 196).

Die Arbeit thematisiert ein Problemfeld, das in der Tradition der Erforschung von Auswirkungen des Lehrberufs auf die Lehrenden liegt. Diese Forschungsrichtung befasst sich mit der Frage, wie Lehrer/innen ihre Tätigkeit subjektiv erleben und wie sich Unterricht allgemein auf sie als Person auswirkt. Hiezu gehören Untersuchungen zu den Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht, Untersuchungen zur Berufsmotivation, zur Berufszufriedenheit und zur Berufssozialisation sowie zu den subjektiven Theorien von Lehrpersonen u.a. Meine Arbeit schliesst im weiteren Sinne an diesen Ansatz an und fokussiert die Aspekte und Phänomene des Berufseinstiegs von jungen Lehrerinnen und Lehrern aus identitätstheoretischer Sicht. Die zentrale Fragestellung befasst sich mit dem Aufbau und der Veränderung von Berufsidentitäten von Lehrpersonen in ihrem ersten Praxisjahr. Speziell interessiert, welche Komponenten, Erlebnisse und Erfahrungen für diese Entwicklungen massgebend sind und wie sich deren Ausbau oder Veränderung vollzieht.

Umgekehrt sollen über die Rekonstruktion von aktuellen Berufsidentitäten und ihren Entwicklungen Rückschlüsse auf Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich wahrgenommener Anforderungen im Berufsfeld gemacht werden, welche zurück in die Diskussion um die Begleitung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Lehrberuf fliessen können.

Diese zentrale Fragestellung verweist nun auf ein Konzept von Identität, das eine Entwicklung und einen Wandel impliziert, was wiederum einen Untersuchungsrahmen erfordert, der es zulässt, diese Dynamik und diesen Prozess mit zu verfolgen und festzuhalten.

## Vorgehen und Umsetzung

"Im Hinblick auf Identitätsentwicklung durch berufliche Sozialisation ist folglich die engere Frage zu stellen, wie sich berufliche Erfahrungen aufgrund subjektiver Bedeutsamkeit in Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personaler Kontrolle niederschlagen" (Hausser 1983, S. 127).

Die Grundlage der Untersuchung bildet ein Konzept von Frey & Hausser (1987) zur Erfassung und Beobachtung von Identitätsregulationen, das erlaubt, den dynamischen Prozess abzubilden. Dieses Konzept ermöglicht es, den Fokus auf die junge Lehrperson und deren Entwicklung in der Wechselwirkung mit ihrer Umwelt zu richten. Daraus ergeben sich eine Innen- wie eine Aussenperspektive der Betrachtungen, wobei die Innenperspektive den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt. Von diesem Punkt aus wird gefragt, welche Ereignisse und Anteile der Aussenperspektive (berufliches Umfeld) relevant und bedeutsam für die Entwicklung der Innenperspektive (berufliche Identität) sind.

Frey & Hausser (1987) diskutieren vier Ansatzpunkte, um dem schwierigen Forschungsgegenstand gerecht zu werden, in bezug auf die Fragen "Wie kann Identität wissenschaftlich systematisch untersucht werden, wenn sie sich ständig wandelt?"

und - im Hinblick auf Identitätsentwicklung, bedingt durch berufliche Sozialisation - "Wie schlagen sich berufliche Erfahrungen aufgrund subjektiver Bedeutsamkeit in Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personaler Kontrolle, als Anteile einer Identitätsstruktur, nieder?" Sie schlagen folgende Punkte vor:

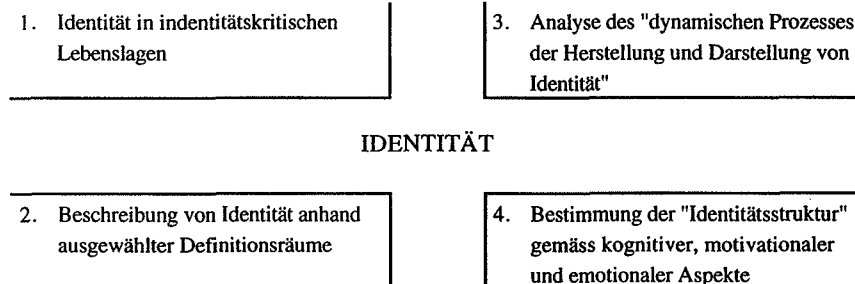


Abbildung 1: Operationalisierungsebenen zur Erfassung von Identitätsregulationen nach Frey & Hausser (1987)

Zu 1: Faktoren für die Entwicklung und eventuelle Veränderung von persönlicher Identität können kritische Phasen, Ereignisse und Personen sein. Entscheidend für die Einschätzung einer Situation als kritisches Ereignis sind nicht die objektiven Folgen, sondern die subjektive Bewertung (vgl. Oerter & Montada, 1995).

Zu 2 und 3: Zahlreiche Systematisierungsversuche zeigen auf, dass sich zentrale oder typische Definitionsräume herausarbeiten lassen, die sich hauptsächlich auf die Position eines Menschen in der Gesellschaft sowie auf die Qualität dieser Positionen beziehen (vgl. Frey & Hausser, 1987). Ausgehend von der Innenperspektive kann gefragt werden, wie jemand seine persönliche Identität als Lehrerin/Lehrer definiert, welche Designata aus dem Definitionsraum Lehrerschaft er/sie benutzt, wie diese Designata zueinander stehen, wo die persönliche Identität als Lehrperson in Frage gestellt ist oder er/sie sie in Frage gestellt sieht, wie er/sie seine/ihre Identität darstellt, in welchem Verhältnis die persönliche Identität als Lehrerin/Lehrer zu anderen Definitionsräumen steht, welche Designata nicht benutzt werden etc. Mit dem Fokus auf die Aussenperspektive kann untersucht werden, welche Designata eine Gesellschaft oder Gruppe im Sinne von *Mitgliedschaftsentwürfen* zur Verfügung stellt, welche im Moment das stärkste Gewicht haben, welche sich historisch verändert haben, welche dazugekommen sind, etc.

Zu 4: Frey & Hausser beziehen sich in diesem Ansatzpunkt auf die Konzeption des Dreikomponentenmodells von Identität von Hausser (1983), welches situativ Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Kontrollüberzeugungen, die durch das Individuum in Relation zueinander gesetzt werden müssen, als Kern beinhaltet.

Durch mehrere Erhebungen (Längsschnitt) soll der beginnende oder schon laufende Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung erfasst werden, wobei subjektive Aspekte der Probandinnen und Probanden einen wichtigen Stellenwert erhalten. Insgesamt wurden drei Erhebungen geplant, sowohl mit qualitativen wie quantitativen Instrumenten: vor dem Praxiseinstieg (Juni 1998), nach dem ersten Praxissemester (Februar 1999) und gegen Ende des ersten Praxisjahres (Juni 1999) der jungen Lehrerinnen und Lehrer.

Die Stichprobe umfasst eine Teilgruppe der Abgängerinnen und Abgänger des Lehrerseminars Kreuzlingen/TG. Diese Teilgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Juni 1998 eine Stelle an der Volksschule innehatte und bereit war, an einem einjährigen Evaluationsprojekt teilzunehmen. Von 82 Abgängerinnen und Abgängern im Sommer 1998 betraf dies 48 Personen. Die Proband/innen waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zwischen 20 und 23 Jahre alt. Die Verteilung der Frauen und Männer betrug 82% bzw. 18%.<sup>3</sup>

Die Ansatzpunkte 1 bis 3 von Frey & Hausser wurden mittels eines speziellen Interviewverfahrens nach Moreno erfasst, Punkt 4 mittels eines schriftlichen Befragungsinstruments, das bewährte Skalen (Enzman & Kleiber; Fend; Schwarzer & Jerusalem; Schwarzer & Schmitz; Maslach & Jackson) zur Erfassung der Entwicklung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen aufnahm.

Das Untersuchungskonzept ermöglicht eine Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, um diesen dynamischen Prozess in der Innenperspektive der Probandinnen und Probanden auf verschiedenen Untersuchungsebenen möglichst umfassend aus der Aussenperspektive der Forschenden betrachten zu können. Das Ziel der Methodenkombination ist es, durch quantitative Daten eine mögliche Grundtendenz einer Kohorte in der Berufseinstiegsphase zu erfassen, damit die Daten aus qualitativen Instrumenten verortet und inhaltliche Informationen bezüglich einer Entwicklung beruflicher Identität gewonnen werden können. Somit werden schriftliche (Fragebogen) und mündliche Verfahren (Interview nach Moreno) im Forschungsprozess parallel verwendet und in der Auswertung sowie in der Analyse kumulativ eingesetzt (Keller & Erzberger, 1999). Die *Beschreibung* einerseits sowie die mögliche *Erklärung* von Prozessen eines Berufseinstiegs andererseits stehen im Mittelpunkt des Interesses. Identitätsstabilisierungen werden dabei verstanden als Anpassung neuer Erfahrungen an die bestehende Identität (Assimilation), umgekehrt die Anpassung bestehender Identität an neue Erfahrungen als Identitätsänderungen (Akkommodation). In diesem Sinne sollen die vorliegenden Ergebnisse darauf überprüft werden, ob sich Stabilisierungen oder Veränderungen im Verlaufe der Untersuchung ergeben haben, die damit rückwirkend Entwicklungen der oben erwähnten Identitätsdimension (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen) anzeigen könnten.

### Ergebnisse des quantitativen Untersuchungsstranges

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen zeigen auf, dass die konstituierenden Dimensionen des Identitätsregulationsmodells nach Hausser (1995), *Selbstkonzept*, *Selbstwirksamkeitserwartungen*, *Selbstbewertung* und *Kontrollüberzeugungen*, bei den befragten jungen Lehrpersonen während des ganzen ersten Praxisjahres positiv ausgeprägt sind und sich durch statistisch signifikante Veränderungen ( $p < .05$ ) ausweisen.

Die *Selbstwerte* der Gesamtstichprobe verändern sich signifikant zum zweiten Messzeitpunkt im Februar 1999 und bleiben dann auf hohem Niveau stabil. So

<sup>3</sup> Die Stichprobe zeichnet sich so durch einen hohen Frauenanteil (82%) und dabei durch einen hohen Anteil von Unterstufenlehrkräften aus (40%).

konnten gegen Ende des Schuljahres keine signifikanten Veränderungen mehr beobachtet werden. Das heisst, die Mehrheit der Probandinnen und Probanden verfügt über eine hohe Selbstakzeptanz und fühlt sich subjektiv stark, was sich im Verlauf des ersten Praxisjahres noch verbessert. Das Empfinden *subjektiver Kompetenz*, die die Erwartungen widerspiegelt, schwierige Situationen und neue Aufgaben erfolgreich lösen zu können, nimmt gegen Ende des ersten Praxisjahres ebenfalls signifikant zu, ebenso die *spezifischen Lehrerwirksamkeitserwartungen* bezüglich des Umgangs mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, eigenem innovativem Handeln und persönlichen beruflichen Leistungserwartungen. Beide Skalen zeigen für eine Mehrheit der Befragten und zu allen Messzeitpunkten hohe bis sehr hohe Werte auf. Für Lehrerinnen und Lehrer ist *Selbstwirksamkeit* eine wichtige Ressource in ihrem Berufsalltag, da sie im Rampenlicht stehen und ihre Handlungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen und bewertet werden. Genau so wichtig ist eine hohe Kompetenzerwartung für die eigene Befindlichkeit. Kompetent handeln zu können reduziert Stress und steigert das Wohlbefinden und die Zufriedenheit (vgl. Bandura, 1997). Dies kann aufgrund der erhaltenen Werte für die befragten Lehrerinnen und Lehrer in hohem Masse vermutet werden. Schmitz (1998) fand keinen Zusammenhang zwischen dem Konstrukt *Selbstwirksamkeit* und der Berufserfahrung einer Lehrperson. Dieser Befund kann die hohen Werte der jungen Lehrpersonen stützen. Wichtig scheint das Verhältnis von Anforderungen und persönlichen Kompetenzen als Person-Umwelt-Quotient (vgl. Fend, 1998), der positiv ausfallen soll, so dass eine Bewältigungsüberzeugung seitens der jungen Lehrpersonen vorherrscht.

Der Verlauf der Regulation lässt sich anhand von unterschiedlichen *Kategorien* der subjektiven Selbstwirksamkeitserwartungen der jungen Lehrpersonen differenziert mitverfolgen. Es konnten sechs Profile herausgearbeitet werden, die mögliche Regulationen der Identitätsdimensionen abbilden: So bilden Profil 1 und Profil 4 eine *Gegenbewegung* ab: hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn, Einbruch nach halbjähriger Lehrtätigkeit, erneut hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gegen Ende des Schuljahres zum einen; zum andern mittlere Werte vor Berufseintritt, hohe Ausprägungen in der Mitte des Schuljahres und Rückgang zu mittleren Selbstwirksamkeitserwartungen gegen Ende des ersten Praxisjahres. Profil 2 bildet einen sehr *positiven Berufseinstieg* ab, mit mittleren Selbstwirksamkeitserwartungen vor Stellenantritt und stabilen hohen Werten nach halbjähriger wie nach praktisch ganzjähriger Lehrtätigkeit. Die Profile 3, 5 und 6 zeigen bei gleicher Ausgangslage bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt auf, dass gegen Ende des Schuljahres sowohl *Konstanz* sowie *positive* und *negative Entwicklungen* bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen möglich sind. Die weiteren *Dimensionen* entwickeln sich meist parallel zu den Selbstwirksamkeitserwartungen, wobei der Selbstwert die stabilste Dimension darstellt. Für Probandinnen und Probanden, die im Verlauf ihres ersten Praxisjahres unterschiedlichen Selbstwirksamkeitskategorien zuzuordnen sind, zeichnet sich eine *grössere Instabilität* bezüglich berufsspezifischen Variablen wie Belastung und Burnout ab. Für Probandinnen und Probanden, die zumindest in der zweiten wie dritten Erhebung der gleichen Selbstwirksamkeitskategorie angehören, ergibt sich dementsprechend eine *grössere Stabilität* der Werte.

Nach Schmitz (1999) stellen die eigenen direkten Erfahrungen die wichtigste Komponente zum Erwerb von Wirksamkeitserwartungen dar. Die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen und die Stabilität des Selbstwertgefühls, die grosse Konstanz des Selbstkonzeptes im Verlauf des ersten Praxisjahres sowie die Entwicklung der berufsspezifischen Variablen können für die untersuchte Stichprobe aufzeigen, dass für die Mehrheit der Proband/innen vermutlich keine "Praxischock"-Erfahrungen vorliegen, die sich u.a. durch verminderte Selbstachtung (vgl. Müller-Fohrbrod, 1976) und ein Dissonanz erleben auszeichnen.

Die Befragungen mittels Fragebogen zeigen auf, dass eine Bewegung in der Identitätsregulation stattgefunden hat, die die Versuche der aktiven und positiv eingestellten Probandinnen und Probanden, sogenannte "Soll-Werte" zu erreichen, zumindest andeutet. Das Beobachten dieser Bewegung lässt aber keine Vermutungen über die subjektive inhaltliche Qualität von Selbstkonzepten oder Selbstwertgefühlen zu. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungsstranges verweisen auf Faktoren, die zu diesen mehrheitlich positiven Berufseinmündungsphasen wesentlich betragen.

### Ergebnisse des qualitativen Untersuchungsstranges

Die Ausführungen zeigen deutlich auf, dass zu Beginn der Tätigkeit die beruflichen Identitäten der jungen Lehrer/innen zur Disposition stehen, und im Verlauf ihres ersten Praxisjahres in verschiedenen Aspekten Bestätigungen oder Nichtbestätigungen erfahren. Die laufenden beruflichen Erfahrungen tangieren die Identitätsdimensionen, was sich an den Handlungsmustern zeigt, wie sich an den Äusserungen zum Gesamtverlauf des ersten Praxisjahres für alle Profile ablesen lässt. Dabei kann ebenfalls die Erwartung an die eigene Wirksamkeit als situativ wichtige Grösse identifiziert werden, während die Dimensionen Selbstkonzept und Selbstwert hauptsächlich gegen Ende des Jahres im Vordergrund stehen. In den Profilen 1 und 6 wird auch der Aspekt von *Identität als motivationale Quelle* sehr deutlich, wenn trotz Krisenphasen die Initiative und die Aktivität erhöht werden. Identitätsregulationen konnten im Sinne von Hauser durch die Ausbalancierung von Realitätsprüfungen, von Selbstansprüchen und der Herstellung eines positiven Selbstwertgefühls gefunden werden.

Aufgrund der starken Dynamik lässt sich wiederum schliessen, dass sich für die jungen Lehrpersonen eine Anzahl von Momenten und Situationen der Identitätsbehauptung ergeben und umgekehrt spezifisch substantielle Identitätsbedrohungen bzgl. der Berufsidentität vorgelegen haben. Schimank (2000) macht Auslöser für feldbezogene Identitätsbedrohungen an Zwängen von Rollen, in der vorgestellten Arbeit von "Mitgliedschaftsentwürfen" fest. Diese wahrgenommenen Zwänge können in bestimmten Situationen mit den persönlichen Selbstansprüchen im Handeln kollidieren. Weiter kann es sein, dass solche Entwürfe nicht mit dem eigenen Selbstkonzept übereinstimmen. Schliesslich ergeben sich möglicherweise Identitätsbedrohungen aus der eigenen Identitätskonstruktion, wenn Menschen sich unrealistisch hohe Selbstansprüche setzen (Hauser, 1995), die nicht den eigenen Fähigkeiten oder Ressourcen entsprechen. Dann setzen Prozesse ein, mit denen Menschen versuchen, der Identitäts-

<sup>4</sup> "Soll-Werte" nach Hauser (1995): "Ich sehe mich richtig", "ich fühle mich gut dabei" und "ich bringe etwas zustande".

bedrohung zu begegnen. Schimank hält eine Reihe von Prozessen fest, die aufgrund von Mitgliedschaftsentwürfen, die als Zwang empfunden werden, ausgelöst werden können. So werden möglicherweise Nichtbestätigungen der eigenen Identität umdefiniert und Anstrengungen unternommen, die eigenen Selbstansprüche zu erreichen. Weiter ist es möglich, dass die Selbstdarstellung bzw. *Inszenierung* eines Menschen im Mitgliedschaftsentwurf Platz findet, eine *Distanz* zum Mitgliedschaftsentwurf nötig wird, die *Devianz* zum Mitgliedschaftsentwurf oder als letzte Konsequenz das *Aussteigen* aus dem Mitgliedschaftsentwurf vorkommt.

Wie zeigt sich dies in der untersuchten Gruppe? Bei einzelnen Probanden und Probandinnen konnten Tendenzen beobachtet werden, dass zu hohe Selbstansprüche gesetzt wurden, die sie nicht mit ihren Ressourcen bewältigen konnten. So liess sich in der Folge eine *Umdefinition* von verschiedenen Komponenten des Fähigkeitsselfkonzeptes beobachten, welche die Selbstansprüche nicht tangierten. *Identifikation* kann eine weitere Möglichkeit der Identitätsbehauptung darstellen. *Anstrengungen*, die die Durchsetzung von Selbstansprüchen zum Ziel haben, können dahingehend interpretiert werden. So werden beispielsweise Handlungsmuster, die nicht realisierbar sind, als mögliches Ziel gesehen und Massnahmen eingeleitet, diese im Verlauf des Jahres zu erreichen. Deren Realisierung ist wiederum mit einem positiven Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen gekoppelt.

Weiter lässt sich beobachten, dass die Probanden und Probandinnen vielerlei *Anstrengungen* unternommen haben, um ihren Selbstansprüchen zu genügen. So werden beispielsweise Unterrichtsstrukturen oder -formen schon zu Beginn des Schuljahres umgestellt, damit eine Umsetzung der eigenen Ansprüche möglich wird. Gerade auch während des Verlaufs zeigen sich zahlreiche Versuche, Kompatibilität herzustellen. Dies zeigt sich später im unterschiedlichen Erleben von Kontinuität und Konsistenz deutlich. Die zahlreichen Versuche, Disziplinprobleme über die Umstellung von Unterrichtsformen und -strukturen positiv zu beeinflussen, können auf Anstrengungen hinweisen, eine möglichst hohe Identifikation mit Führungsfunktionen zu erlangen, die nicht mit negativ bewerteten Handlungsmustern bewältigt werden müssen.

Aufgrund der Daten ergab sich, dass die meisten der befragten Lehrer/innen ihren Berufseinstieg ausgesprochen ambivalent erlebten, d.h. als Phase grosser Belastungen bei gleichzeitiger Zufriedenheit über die erreichten Erfolge und der Erfahrung der positiven Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen der eigenen Klasse. Dabei wurde deutlich, dass sich innerhalb der Kohorte grosse individuelle Unterschiede in der Gestaltung und dem Erleben des ersten Praxisjahres ergaben, die sich auf die Entwicklung einer beruflichen Identität auswirken. Trotzdem können übereinstimmende Komponenten und Merkmale sowie Faktoren des Berufseinstiegs herausgefiltert werden. Dabei handelt es sich in der Terminologie der vorgestellten Arbeit um Definitionsräume und damit zusammenhängenden Interaktionsräume, in denen sich die jungen Berufsleute aus ihrer subjektiven Perspektive heraus bewegen. Der Identitätsausschnitt umfasst folgende Aspekte bzw. folgende bestimmenden Definitionsräume für Entwicklungsprozesse:

- Konkret scheinen bei den meisten der Befragten die Bereiche "Vorbereitung/Nachbereitung, Material und Reflexion", die Hintergrundarbeit (vgl. Bauer,

Kopka & Brindt 1996), ein zentrales Arbeitsfeld des ersten Praxisjahres darzustellen. Zum einen nimmt dieser methodisch-didaktische Bereich die jungen Lehrpersonen *zeitlich* sehr in Anspruch, sei dies aus Gründen der schwierigen Zugänge zum Vorbereitungsmaterial, der Schwierigkeit der Organisation des Materials oder der Schwierigkeit, "pädagogisches Inhaltswissen" (Dann, 1989) effektiv umzusetzen. Dazu kommen physische Belastungen und die Schwierigkeit, richtig abschalten zu können. Zum andern ist die Wichtigkeit dieses Bereiches in Zusammenhang zu sehen mit den Idealen und Vorstellungen der Lehrpersonen, welche im *pädagogischen Konzept* (Schönknecht, 1997) der Lehrerinnen und Lehrer ihren Ausdruck finden. Die befragten Lehrpersonen vertreten in ihren Ansichten einen sehr offenen, innovativen und individualisierenden Unterricht, der sehr arbeitsaufwendig und anspruchsvoll ist. So stellen die Befragten in diesem Bereich sehr hohe Selbstansprüche an sich selbst und strengen sich an, um diese umzusetzen. Dies kann als Versuch gedeutet werden, die bestehende berufliche Identität, das pädagogische Konzept und die erlebte Arbeitsrealität in Einklang zu bringen. Dazu gehört auch, dass die meisten Lehrpersonen bei wahrgenommener Diskrepanz von persönlichen Zielen und der Unterrichtsrealität intuitiv Massnahmen einleiten, diese durch produktive Anpassung oder Selbstverwirklichung kompatibler zu gestalten. Dies gelingt der Mehrheit der Befragten im Verlauf ihres ersten Praxisjahres zu ihrer Zufriedenheit. Ein dritter Aspekt schliesst daran an: Das Erlebnis der oben geschilderten Kohärenz verleiht den Lehrerinnen und Lehrern *Sicherheit* im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen des Teams, Fachleuten und in der Elternarbeit. Sie werden als kompetente und stimmige Lehrer/innen wahrgenommen, auch wenn sie selbst sich noch nicht so sehen. Dies scheint sich als wichtige Motivation und Ressource herauszustellen, um Unsicherheiten, nach Folden & Clark (1991) ein Kernproblem des ersten Berufsjahres, im Berufsfeld aktiv begegnen zu können. Der Arbeitsbereich findet durch seine wahrgenommenen Anforderungen seine Entsprechung in den Handlungsmustern "gut Vorbereitete/r", guter/gute "Materialbeschaffer/in", "Organisator/in", dazu das Handlungsmuster guter/gute "Arbeitspartner/in" im "Team". Diese Handlungsmuster nehmen einen zentralen Platz in den Konfigurationen ein und stützen die berufliche Identität massgeblich.

- Ein weiteres, sehr wichtiges Arbeitsfeld ist der Bereich "Unterricht". Die jungen Lehrpersonen versuchen als Klassenlehrer/innen ihr pädagogisches Konzept zu verwirklichen. Hier wird eine grosse Gestaltungsfreiheit erlebt, die Ressource und Überforderung zugleich sein kann. Es kommt deutlich zum Ausdruck, dass die jungen Lehrpersonen versuchen, eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der es *beiden*, ihnen und ihren Schülerinnen und Schülern wohl ist. Sie sehen sich als "Förderinnen und Förderer", "Impulsgeber/innen" und "Begleiter/innen", weniger als "Vorbild" oder gar als "Chef/in".
- Der Bereich "Klassenführung", z.T. explizit erwähnt, teilweise in den Bereich "Unterricht" integriert, beinhaltet vor allem negativ erlebte Handlungsmuster, die auf Konflikte hinweisen. Hier dominieren Disziplinierungs- und Führungsaufgaben die Wahrnehmung der Lehrer/innen, welche mit Handlungsmustern wie "Schiedsrichter/in", "Richter/in" und "Polizist/in" bewältigt werden. Die Befragten

versuchen die Schüler/innen u.a. über Unterrichtsformen und -strukturen sowie Sozialformen so zu lenken, dass sie als Lehrpersonen nicht so stark gefordert sind und die Schüler/innen mehr Verantwortung übernehmen. Zudem bauen sie bewusst und regelmässig Zeitfässer im Unterricht ein, in denen Kommunikations- und Interaktionsformen mit der Klasse besprochen und Regeln ausgehandelt werden. Im Verlauf des ersten Praxisjahres suchen sie auch gezielt nach einer persönlichen Ausgestaltung von ungeliebten Handlungsmustern oder überprüfen aufgrund von inneren Konflikten ihre Ideale und Werte. Damit können innere Konflikte besser kontrolliert werden.

- Kooperation und Kommunikation ist der Mehrheit der befragten jungen Lehrer/innen sehr wichtig. Der Bereich "Team" und der Bereich "Eltern" bilden daher weitere zentrale Arbeitsfelder. Sie suchen gezielt den Austausch mit den Kolleg/innen am Arbeitsort oder aussenstehenden Arbeitspartnerinnen und Arbeitspartnern mit ähnlichen pädagogischen Vorstellungen. Die Zusammenarbeit mit Fachleuten wie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ist für die Befragten selbstverständlich, und wird von vielen als grosse Entlastung und Bereicherung empfunden. Ihr Schulzimmer ist für andere offen. Sie sehen sich in diesem Bereich als "Gesprächspartner/innen" und versuchen im Verlaufe des Jahres kompetente "Arbeitspartner/innen" zu werden. Einzelne Probandinnen und Probanden haben gezielt die z.T. problematischen oder fehlenden Kooperations- und Kommunikationsformen in ihrem Kollegium angesprochen, Veränderungen angeregt und eingeleitet.

### Fazit und Ausblick

Welche Schlüsse können nun aus diesen Ergebnissen gezogen werden? In den einleitenden Überlegungen der Untersuchung wurde der Anspruch formuliert, in der Umkehrung, d.h. über die Rekonstruktion von Identitätsbehauptungen und sich entwickelnden Berufsidentitäten, *mögliche Rückschlüsse* auf Faktoren einer erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen zu ziehen, die zurück in die Diskussion um ein Berufseinführungsmodell für junge Lehrer/innen fliessen könnten. Folgende Faktoren können als wichtige Ressourcen für den positiven Berufseinstieg der Befragten bestimmt werden:

- Allgemein konnte in der Untersuchungsgruppe eine *aktive und produktive* Realitätsverarbeitung beobachtet werden, die auf Balanceaufgaben von Anpassung und Selbstverwirklichung, interpretiert als Balancebemühungen, in verschiedenen Bereichen aufmerksam macht. Das *gezielte Nachdenken* darüber, was man wirklich will und was erreichbar scheint, machte dies in den meisten Einzelfällen der untersuchten Kohorte möglich. Die befragten Lehrer/innen zeichneten sich aus durch ein hohes Mass an *Reflexivität*.
- Das Wohlbefinden und die *Bedürfnisse der Schüler/innen* sowie das *eigene "sich Wohlfühlen"* in der Arbeit ist eine starke Orientierung oder ein wichtiger Auslöser für die Gestaltung des Schulalltags. Die Schüler/innen werden als Personen wahrgenommen. Diese pädagogische Orientierung oder Schüler/innenzentriertheit bildet einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Identität

der Lehrerinnen und Lehrer; m.E. konnte eine starke *pädagogische Orientierung* beobachtet werden.

- Insgesamt scheint der Bereich "perfekte Vorbereitung" und das Handlungsmuster "Vorbereitende/r" einen äusserst bedeutsamen Aspekt und eine Ressource der beruflichen Identität der jungen Lehrpersonen wiederzugeben, weil damit Aspekte der Sicherheit bzw. Unsicherheit verknüpft sind, die auf einen wahrgenommenen Anteil eines Mitgliedschaftsentwurfes seitens der Umwelt reagieren. Die erfolgreiche Umsetzung und Überprüfung der *eigenen* Vorstellungen in Unterrichtsformen und -strukturen verleiht zusätzlich Gewissheit über die eigene Kompetenz. Es wurde deutlich, dass die jungen Berufsleute in diesem Bereich bewusst ihren *eigenen Weg suchen und gehen* (vgl. Schönknecht, 1997).
- Die Zusammenarbeit und das Gespräch mit andern Lehrerinnen und Lehrern sowie Fachleuten ist für die Befragten eine Selbstverständlichkeit, ja eine Notwendigkeit. Sie sehen ihre Arbeit nicht als Einzelhandeln, sondern möchten diese durch eine Schulhauskultur getragen wissen. Dafür setzen sie sich aktiv ein. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird ebenfalls von den meisten aktiv gesucht und gestaltet. Als Einzelkämpfer/innen sieht sich die Mehrheit der Befragten nicht, sondern dezidiert als *Teamplayer*.

Dieser Eigenaktivität, die in den positiven Faktoren zur Bewältigung des Berufseinstiegs gezeigt werden konnte, muss Platz eingeräumt werden, damit die jungen Lehrpersonen ihre Entwicklung selber steuern, und ihre Kontrollüberzeugungen ausbauen können. Zudem weisen die aktiven und innovativen Einstellungen der jungen Lehrpersonen darauf hin, dass sie über ein hohes Potential verfügen, dem defizit- oder rezeptorientierte Modelle in der Berufseinführungsphase nicht gerecht werden. Der sehr unterschiedliche und individuelle Verlauf des Berufseinstiegs zeigt, dass die Entwicklung beruflicher Identität nicht in Stadien oder Phasen gedacht werden soll, sondern als spiralförmige Entwicklung, die immer wieder in neuen Bezügen ähnliche Probleme definiert und zum Inhalt hat. Die Postulierung eines normativen Verlaufs scheint vor diesem Hintergrund zumindest fragwürdig. Die Dynamik der Entwicklung beruflicher Identität kann durch ein beweglicheres Modell, das sich an immer wiederkehrenden Themen orientiert, adäquater abgebildet werden. Die Beschäftigung mit der Entwicklung beruflicher Identität machte zudem deutlich, dass sich junge Lehrpersonen bereits in einem laufenden Identitätsprozess befinden, der mit dem Eintritt in die Praxis überprüft wird. Wahrgenommene Brüche können durch mögliche Selbstbilder, die die Gegenwart und die Zukunft betreffen (vgl. Ashmore & Jussim, 1997) in einen selfing-Prozess integriert werden. Es findet in diesem Sinne kein Neuanfang statt, sondern eine Weiterführung, die gerade in den ersten Berufsjahren - Oser (1999) spricht von einer sensiblen Phase - durch adäquate Begleitung entscheidend unterstützt werden kann. Diese Annahmen ergeben Implikationen für die Überlegungen zu einem Berufseinführungsmodell:

- Zentral sind Rückmeldungen durch verschiedene Instanzen, damit die berufliche Tätigkeit und damit die berufliche Identität durch das soziale Umfeld gespiegelt wird. Fehlen solche Feedbacks, entstehen auf Seiten der jungen Lehrer/innen grosse Unsicherheiten, da sie sich in einem "leeren sozialen Raum" bewegen. In dieser Situation werden häufig die wahrgenommenen Reaktionen der Schüler/innen

herangezogen, um die berufliche Identität einschätzen zu können. Dies ist sicher z.T. richtig in der Handlungsepisode "Unterricht", scheint aber problematisch, wenn alle Felder des Arbeitsbereichs so reflektiert werden. Ein Bezug zu beruflichen Standards beispielsweise, die nicht nur die unmittelbare Bestätigung im unterrichtlichen Kontext widerspiegeln, kann gefährdet sein.

- Es wird ersichtlich, dass ein "Mitgliedschaftsentwurf" seitens des Erziehungssystems möglichst klar und transparent sein soll, so dass aus identitätstheoretischer Sicht *Inszenierungen, Identifikationen* und *Abgrenzungen* durch junge Lehrpersonen bewusst vollzogen werden können. Die Formulierung von Standards im Lehrberuf durch die Praxis (Standesorganisationen) oder durch die Theorie (Forschung) kann als Bemühen interpretiert werden, einen solchen Entwurf aus verschiedenen Perspektiven öffentlich zu machen und darzustellen. Dies kann für die Berufseinstiegsphase bedeuten, dass seitens der Berufsanfänger/innen weniger Unsicherheit über die eigene berufliche Identität entsteht, da eine grössere und stärkere Orientierung durch das System und durch die Institutionen geboten wird, somit mehr Klarheit besteht. Lebenskonzept und Berufskonzept (Fend, 1998) können seitens der Berufsanfänger/innen kompatibel gestaltet werden, bei gleichzeitiger Transparenz von möglichen Mitgliedschaftsentwürfen. Die Reflexion des Aufbaus der eigenen beruflichen Identität schafft Klarheit darüber, wie und ob die Mitgliedschaftsentwürfe verarbeitet werden.
- Befunde der Arbeitssoziologie und -psychologie stützen die oben ausgeführten Überlegungen. Für die Sozialisation durch die Berufsarbeit sind inhaltliche Arbeitsaufgaben zentral, für die subjektive Einschätzung der institutionellen und gesellschaftlichen Relevanz sind die Kontextbedingungen wichtig (Heinz, 1991). Individuen sind in ihrem beruflichen Umfeld so zu stützen, dass sie Einfluss auf ihre Arbeitsbedingungen nehmen können (Hoff, 1995). Wie u.a. durch die Arbeit deutlich wurde, ist die Reflexion des beruflichen Alltags und den damit verbundenen Erfahrungen eine wirksame Strategie und Ressource in der Entwicklung einer beruflichen Identität, die sich auf die professionelle Entwicklung und damit nachhaltig auf das System Schule auswirken kann.

### Literatur

- Ashmore, R. & Jussim, L. (Eds.). (1997). *Self and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Badura, B. (Hrsg.). (1981). *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bauer, K.O., Kopka, A. & Brindt, St. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Dann, H.D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Frey, H.-P. & Hausser, K. (Hrsg.). (1987). *Identität: Entwicklungslinien psychologischer und soziologischer Identitätsforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Folden, R.E. & Clark, C.M. (1991). Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In H. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.
- Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row.

- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heinz, W.R. (1991). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In K. Hurrelman & D. Ulich (Hrsg.), (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (397-415). Weinheim: Beltz.
- Heinz, W.R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hoff, E.-H., Lappe, L. & Lempert, W. (Hrsg.). (1985). *Arbeitsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung*. München: Juventa.
- Hoff, E.-H. (1990). *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang*. München: Juventa.
- Hoff, E.H. (1995). Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung. In R. Oerter & L. Montada, (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl., S. 423-433). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Kelchtermans, G. (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biografische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (12), 250-271.
- Kelle, U. & Erzberger, M. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Modelle. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51 (3), 509-531.
- Kulenkampff, M. (1986). *Der Soziales-Atom-Test*. Überlingen: Moreno-Institut.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Eine Einführung in akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Empirische Pädagogik*, 13 (1), S. 3-27.
- Schmitz, G.S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Burnout?* Dissertation Freie Universität Berlin.
- Schneider, G. (1996). *Lehrerkrise und Supervision. Eine Studie zu Berufsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (Hrsg.). (1997). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: FU Berlin.