

Damm, Alexandra

Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf

*Behrens, Dorthé [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]:
Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 315-330. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Damm, Alexandra: Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf -
In: Behrens, Dorthé [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]:
Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 315-330 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276889 - DOI:
10.25656/01:27688; 10.35468/6034-18

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276889>

<https://doi.org/10.25656/01:27688>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Alexandra Damm

Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf

Abstract

Im Beitrag wird aus einer berufsbiografischen und praxeologischen Perspektive der Frage nachgegangen, inwiefern sich ein berufliches Selbstverständnis in den autobiografischen Erzählungen von Seiteneinsteigenden dokumentiert. Informiert durch professionstheoretische Überlegungen rückt dabei auch die Frage in den Fokus, ob bzw. inwiefern (verschiedene) berufliche Selbstverständnisse den Ausgangspunkt für den Umgang mit Anforderungen darstellen und somit als Antrieb für Professionalisierungsprozesse angesehen werden können. Im theoretischen Teil wird dargelegt, dass das berufliche Selbstverständnis im Sinne berufsbiografischer Gestaltungsmodi sowohl individuell ausgestaltet wird als auch sozial eingebettet ist, denn Seiteneinsteigende sind historisch gesehen schon längere Zeit Teil der Lehrenden an Schulen. Die inzwischen jedoch gezielte Öffnung des Lehrer:innenberufs und die damit einhergehende Diversifizierung der Lehrer:innenschaft verweist immer deutlicher auf Fragen der (De-)Professionalisierung. Hier richtet der berufsbiografische Zugang den Blick auf die Perspektiven der Akteur:innen. So wird im empirischen Teil auf Basis der Analyse von biografischen Interviews und im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode aufgezeigt, inwiefern sich berufliche Selbstverständnisse in den Perspektiven der Seiteneinsteigenden dokumentieren. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund professionstheoretischer, insbesondere (berufs-)biografischer Ansätze eingeordnet.

Schlüsselwörter

Seiteneinsteigende, Berufliches Selbstverständnis, Anforderungen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Biografieforschung, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung

Der Beitrag fußt auf Analysen, welche im Rahmen eines Dissertationsprojektes zum Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf vorgenommen wurden. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung wurde deutlich, dass es große Unterschiede gibt, wie

die Seiteneinsteigenden auf ihren beruflichen Werdegang rekurrieren. Manche beginnen ihre autobiografischen Stehgreiferzählungen mit der eigenen Schulzeit, einige verorten sich stark in ihrem ursprünglichen Ausbildungsweg und dem dazugehörigen beruflichen Tun, wieder andere erzählen fast ausschließlich vom Lehrer:innenberuf. Dieser erste Analyseindruck führte zu der Frage, welche Rolle der ‚Herkunftsberuf‘ für die Seiteneinsteigenden spielt. Der Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden, konkreter: Inwiefern sich in den autobiografischen Erzählungen von Seiteneinsteigenden ein berufliches Selbstverständnis dokumentiert. Dieser Frage wird aus einer berufsbiografischen und praxeologischen Perspektive nachgegangen und sie wird durch professionstheoretische Überlegungen fundiert. Dabei rückt auch in den Fokus, ob bzw. inwiefern verschiedene berufliche Selbstverständnisse als Ausgangspunkt und Antrieb für Professionalisierungsprozesse von Seiteneinsteigenden gelten können.

Entsprechend wird im theoretischen Teil (Kap. 2) eine Definition des beruflichen Selbstverständnisses dargelegt und aufgezeigt, in welchen aktuellen Studien Bezug auf dieses Konzept genommen wird. Zudem werden jene professionstheoretischen Zugänge beleuchtet, welche in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Im empirischen Teil (Kap. 3 und 4) wird auf Grundlage der Analyse von Interviewpassagen mit der Dokumentarischen Methode aufgezeigt, inwiefern sich ein berufliches Selbstverständnis dokumentiert. Anhand zweier kontrastiver Fälle lässt sich feststellen, dass ausgehend von verschiedenen beruflichen Selbstverständnissen die wahrgenommenen Anforderungen unterschiedlich bearbeitet werden. Abschließend (Kap. 5) wird nicht nur die Forschungsfrage beantwortet, sondern auch der Frage nachgegangen, inwiefern die rekonstruierten Selbstverständnisse als förderlich für professionelles Handeln eingeschätzt werden können.

2 Das berufliche Selbstverständnis – theoretische Annäherungen und Studienlage

Im näheren Bedeutungsumfeld des beruflichen Selbstverständnisses finden sich einige weitere Begriffe, so auch besonders prominent jene der beruflichen Identität und des beruflichen Selbst. In Kenntnisnahme soziologischer und psychologischer Rollen-, Identitäts- und Selbstkonzepte zeigt sich, dass es keine eindeutige Trennschärfe zwischen diesen Begriffen und jenem des beruflichen Selbstverständnisses gibt. Auch der Rollenbegriff ist hier eng verwoben. Unter Rückgriff auf das mit symbolisch-interaktionistischen Ansätzen verbundene interpretative Paradigma lässt sich jedoch für alle diese Konzepte festhalten, dass diese zwar als sozial vermittelt gelten (vgl. Leipold & Greve 2008, 398), aber immer auch eine individuelle Interpretation und Ausgestaltung vonnöten ist (vgl. Krappmann

2005, 55). Warwas (2012, 82) nennt in ihrer Arbeit zum beruflichen Selbstverständnis in der Schulleitung solcherlei „Identitätsprojekte“ in einer Linie mit „berufsbiografischen Gestaltungsmodi“, wie sie in den 2000er Jahren von Witzel & Kühn (2000), Zinn (2000) und auch Heinz (2002) beschrieben wurden. In ihnen „offenbaren sich unterschiedliche berufliche situationsübergreifende Orientierungsmuster“ (Warwas 2012, 82), die sich als „narrative Kontinuierung in retrospektiven und prospektiven Verknüpfungen“ (Warwas 2012) zeigen. Das berufliche Selbstverständnis lässt sich demnach also fassen als „individuelle und kollektiv geteilte Sichtweisen von Berufsangehörigen“ (Warwas 2012, 107). Wenngleich nicht so prominent wie bei Warwas, so scheinen auch aktuelle Ausführungen zum beruflichen Selbstverständnis thematisch wie ebenfalls professionstheoretisch in unterschiedlich ausgerichteten Studien rund um das Thema Lehrer:innenprofessionalität mitgeführt zu werden.

In ihrer Habilitationsschrift macht Košinár (2014, 38) deutlich, dass es sich beim beruflichen Selbstverständnis um ein „Konstrukt (...) aus einer Vielzahl von Konzepten und Theorien“ handelt, mit dessen Hilfe Handlungsentscheidungen und Situationswahrnehmungen erklärt werden können. Sie sieht ein „adäquates berufliches Selbstverständnis und pädagogisches Handlungsrepertoire“ (Košinár 2014, 89) als Teil der Lehrerprofessionalität an und ordnet es den individuellen Voraussetzungen zu (vgl. Košinár 2014, 101). In ihrer Studie untersucht sie u. a. das Rollen- und berufliche Selbstverständnis mittels Fragebögen, Beobachtungen und Interviews und kann Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Selbstverständnis und einzelnen Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf nachzeichnen. Ihre Ergebnisse sind vor dem Hintergrund des Entwicklungsaufgabenmodells (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider & Hericks 2011) zu verstehen, welches sich neben der Bildungsgangforschung einer berufsbiografisch orientierten Professions- und Berufstheorie zuordnen lässt.

Lange-Vester u. a. (2019) sprechen von pädagogischen Orientierungen, berufsfeldbezogenen Handlungsmustern und Handlungsprinzipien. Ihre Untersuchungen zum Habitus von Lehrkräften aus milieuspezifischer Perspektive zeigen auf, dass die Zugehörigkeit zu einem Milieu die Prinzipien pädagogischen Handelns bedingen. Damit sei das konkrete Handeln im Unterricht an milieuspezifischen Grundmustern orientiert (vgl. Lange-Vester u. a. 2019, 31), aber auch schon das „Berufsverständnis“ (Lange-Vester u. a. 2019, 30) von Lehramtsstudierenden sei je nach sozialer Herkunft und Milieu unterschiedlich. Die biografischen Erfahrungen unterscheiden sich je nach sozialer Herkunft und münden in verschiedene Werthaltungen und Lebensprinzipien. Diese Haltungen und Prinzipien wiederum prägen – so die Autor:innen – das „berufliche Selbstverständnis“ (Lange-Vester u. a. 2019, 32) und somit die pädagogische Praxis (vgl. Lange-Vester u. a. 2019, 32). Unter Bezugnahme auf strukturtheoretische Annahmen und ihrer Betonung der Feld- und Handlungslogiken und jenen Ansätzen, die stärker auf

die Handlungskompetenz der Akteur:innen abzielen, verorten sich Lange-Vester u. a. (2019) in einer praxeologischen Perspektive, welche die biografische und milieuspezifische Genese und den Erwerb eines professionellen Habitus in den Mittelpunkt rücken.

Rotter & Bressler (2019, 194) fokussieren nicht nur – ebenso wie der vorliegende Beitrag – seiteneinsteigende Lehrpersonen aus einer praxeologischen Perspektive, sondern auch „berufsbezogene Konzepte und Überzeugungen als Teil des beruflichen Selbstverständnisses“. Im Gegensatz zum vorliegenden Vorhaben, das auf Einzelinterviews basiert, werden dabei jedoch Gruppendiskussionen eingesetzt und Kontraste zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften untersucht. Es deutet sich dabei an, dass alternativ ausgebildete Lehrkräfte zu einer „Engführung ihrer beruflichen Aufgaben“ (Rotter & Bressler 2019, 192) neigen. Diese Engführung besteht darin, die eigene Tätigkeit möglichst auf das Unterrichten zu beschränken und selbst unterrichtsnahe Aufgaben gleichsam auszuklammern (vgl. Rotter & Bressler 2019, 199; ähnlich auch Rotter in diesem Band). Solche Begrenzungstendenzen kontrastieren mit Entgrenzungstendenzen traditionell ausgebildeter Lehrkräfte, bei denen es zu allumfassenden Zuständigkeiten kommt (vgl. Rotter & Bressler 2019, 204).

Schließlich verweisen auch Heinrich & Köhler (2019, 217) aus einer praxeologischen Perspektive und im Zusammenhang mit dem Milieuansatz bei Vester (2004) auf den Begriff „pädagogisches Selbstverständnis“. Mit Blick auf Gymnasien – worin eine Gemeinsamkeit zu dem in diesem Beitrag behandelten Datenmaterial liegt – wird die Frage aufgeworfen, inwiefern berufshabituelle Orientierungen durch Schulreformen unter Transformationsdruck geraten. Heinrich & Köhler (2019, 216f.) konstatieren schulformspezifische Effekte auf die Orientierungen abseits der beruflichen Rolle, möchten diesen Aspekt aber auch nicht übergeneralisiert wissen. So können folgende Selbstverständnisse beschrieben werden: „politisch und fachwissenschaftlich ausgerichtet“, „das Selbstverständnis basiert auf einer autoritären Haltung“ und „Schülerorientierung“ (Heinrich & Köhler 2019, 216f.).

Wie sich schon anhand dieser Beiträge zeigt und wie auch Warwas (2012, 108) konstatiert, wird das berufliche Selbstverständnis in der Schulforschung bisher auch immer wieder unter Rückgriff auf andere – weitestgehend synonym verwendete – Begriffe (z. B. Berufsauffassung, berufliches Rollenverständnis, Selbstkonzept) untersucht. Dabei stehen Untersuchungen, die auf die individuellen Sichtweisen abzielen, neben solchen, die unter Rückgriff auf weitere Begriffe wie z. B. jenen der Berufskultur auch die kollektiven Sichtweisen in den Blick nehmen. Es zeigt sich also insgesamt eine Begriffsvielfalt, die einerseits als konzeptionelle Unschärfe, andererseits als Ausdruck einer inhaltlichen Komplexität betrachtet werden kann.

Was in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden fehlt, ist eine biografisch und praxeologisch ausgerichtete rekonstruktive Forschungsrichtung, welche die Verschränkung individueller und kollektiver Aspekte stärker in den Blick nimmt. Dies soll im Folgenden über das Zusammendenken von beruflichem Selbstverständnis und Anforderungen geleistet werden.

Anforderungen werden im vorliegenden Beitrag verstanden als jene „berufsfeldspezifischen objektiven Anforderungsstrukturen“ (Idel u. a. 2021, 34), denen sich die Seiteneinsteigenden ausgesetzt sehen. Da das berufliche Selbstverständnis, mit welchem die Seiteneinsteigenden diesen Anforderungen begegnen, nur bedingt expliziert werden kann, erscheinen besonders jene Zugänge aufschlussreich, welche „berufsbezogene autobiographische Reflexionen“ (Terhart 1996, 453) auf ihren immanenten Sinngehalt hin abtasten können. Diesen immanenten Sinngehalt verortet Bohnsack (2003) auf der Ebene des konjunktiven Wissens, also auf der Ebene des Orientierungsrahmens und attestiert berufsbiografischen Untersuchungen eine prädestinierte Stellung in der Analyse von Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2020, 69).

3 Der empirische Zugang in der Verknüpfung von Biografieforschung und Dokumentarischer Methode

Die im Folgekapitel präsentierten Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt „Seiteneinsteigende in das Lehramt – Professionalisierungsprozesse am Übergang. Eine berufsbiografische Interviewstudie“ (Arbeitstitel). Die für diesen Beitrag herangezogene Datengrundlage besteht dabei aus zwei Interviews: „Die Analyse narrativer Interviews [...] operiert auf der Basis *proponierter Performanz* (also der in Erzählungen und Beschreibungen *dargestellten/proponierten Praxis* [...])“ (Bohnsack 2020, 70; Kursiv im Original). Die Herstellung sozialer Praxis wird demnach mittels des *Sprechens über* rekonstruiert. Als Eingangsimpuls wurde darum gebeten, vom eigenen Weg bis zur heutigen beruflichen Situation zu erzählen. Wenngleich die Dokumentarische Methode ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt wurde, ist ihre Eignung im Kontext narrativ fundierter Interviewformen inzwischen unumstritten (vgl. Nohl 2017, 115) und ihr dortiger Einsatz längst im Mainstream rekonstruktiver Sozialforschung angekommen. Das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode zielt auf das der Praxis zugrundeliegende handlungsleitende, habitualisierte (Orientierungs-) Wissen und damit auch auf die Handlungspraxis selbst. Der Verweis auf die Handlungspraxis bedeutet jedoch nicht eine Erschöpfung in der Frage, was etwas ist, sondern fragt auch danach, wie etwas hergestellt wird. Somit gerät der *modus operandi*, also der der Praxis zugrundeliegende Orientierungsrahmen, in den Blick. Der Orientierungsrahmen ist Ausdruck einer konjunktiven Verständigung

und bezieht sich somit auf den internalisierten *modus operandi*, während Orientierungsschemata auf eine kommunikative Verständigung sowie auf externe Zwänge verweisen. Handlungspraktische Relevanz gewinnen die Schemata erst im Zusammenhang mit den Orientierungsrahmen. Bei der Datenauswertung wird anhand der Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation diesen zwei verschiedenen Wissensarten Rechnung getragen, indem unterschieden wird, was und wie es gesagt wird. Auch die dokumentarische Interviewinterpretation nach Nohl vollzieht diese Analyseschritte. Nach der Erstellung und Kontrolle von Volltranskripten wurden diese zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, um die thematische Struktur der Interviews und somit das *was* zu erfassen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurde die Analysehaltung geändert, von der Frage, was gesagt wurde, dazu, *wie* es gesagt wurde. Zur Eruierung der *modi operandi*, die den Orientierungsrahmen zugrunde liegen, wurden dabei die Textsorten der Interviews (vgl. Schütze 1987) analysiert (vgl. auch Bohnsack 2014, 67) und eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt (vgl. Nohl 2017). Dabei kam der Eingangspassage als jener Passage, in der die Interviewten aufgefordert sind, ihre eigenen Relevanzen am stärksten zu entfalten, ein besonderes Gewicht zu. Die hier rekonstruierten Orientierungen wurden daraufhin mit Ergebnissen von Analysen weiterer Passagen der Interviews verglichen, insbesondere von interaktiv auffälligen Fokussierungsmetaphern (vgl. Bohnsack 2014, 46) – also interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen. Ein fortgesetzter Interfallvergleich ermöglichte schließlich die Schärfung der fallbezogenen Ergebnisse und das Herausarbeiten fallübergreifender Orientierungen. Im Folgenden wird anhand von Ausschnitten aus zwei Interviews die reflektierende Interpretation exemplarisch aufgezeigt und zu Falldarstellungen verdichtet.

4 Reflektierende Interpretation und Falldarstellungen zum beruflichen Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden

Es sei zu Beginn der beiden Falldarstellungen einmal knapp der Rahmen des Seiteneinstiegs in Nordrhein-Westfalen, auf den sich die Dissertationsstudie bezieht, dargelegt: Es gibt zwei Varianten, die sich darin gleichen, dass die Seiteneinsteigenden kein Lehramts-, aber ein anderes akademisches Studium absolviert haben. Sie steigen im Anschluss daran – und nach ggf. mehrjähriger Berufserfahrung – in den Schuldienst ein. In der einen Variante wird eine zweijährige berufsbegleitende Qualifizierung absolviert, genannt OBAS. Sie schließt mit einer Staatsprüfung ab. In der anderen Variante hingegen absolvieren die Seiteneinsteigenden berufsbegleitend eine einjährige pädagogische Einführung, die ohne eine formale Lehrbefähigung endet.

Die hier dargestellten Passagen sollen im Nachvollzug der Rekonstruktion die Frage beantworten, inwiefern sich berufliche Selbstverständnisse dokumentieren.

4.1 Frau Titus

Es handelt sich bei dem ersten hier vorgestellten Fall um Frau Titus – Britin mit einem Studium in Deutsch und Wirtschaft. Frau Titus hat zu Beginn ihres Lehrerindaseins vor 12 Jahren eine pädagogische Einführung und zum Zeitpunkt des Interviews das OBAS-Programm absolviert. Sie unterrichtet in der Sekundarstufe I an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen in den Fächern Wirtschaft, Deutsch und Englisch.

Beginnen wir mit einem Zitat aus der Eingangspassage des Interviews mit Frau Titus:

„mein schwiegervater ähm war schulleiter, war dezernent [...] und hat gesagt [...] du solltest dich mal ähm ähm bei der schule bewerben mal und einfach ins referendariat gehen und da-das da verdienst viel mehr, dein dein job ist sicher. ähm und so f- hab ich mich damals fürs referendariat angemeldet ähm ich wusste eigentlich gar nicht, was auf mich zukam“ (Z. 29-36).

Frau Titus führt auf die Frage der Interviewerin als erstes ihren Schwiegervater ein. Es fällt auf, dass eine inhaltliche Dimension von Schule gar nicht zur Sprache kommt, sondern die Funktionen als Schulleiter und Dezernent im Vordergrund stehen. Die Gründe des Schwiegervaters für den Beruf – Verdienst und Sicherheit – erscheinen in einem positiven Horizont, wenn sie als Tatsachen bzw. in einer Steigerungformel wiedergegeben werden. Diese Gründe reichen auch, um sich wie selbstverständlich („und so“) auf etwas Unbekanntes einzulassen.

Sodann beschreibt Frau Titus ihren beruflichen Weg an die Schule unter dem Vorzeichen befristeter Verträge:

„das war 2004, zu der zeit ähm hatte man immer befristete verträge für für n halbes jahr. [...] und so war ich die ersten vier jahre an der schule die EINZIGE kollegin, die sich gefreut hat, wenn die sommerferien vorbei waren, weil ich in den sommerferien nie bezahlt wurde. ähm mein schulleiter, der natürlich der sagte immer ich hoffe ich ich geb mir ich geb mir wirklich viel mühe, dass dass dein vertrag verlängert werden kann und erneuert werden kann. äh ich tu alles und das hat er auch getan“ (Z. 47-55).

Diese befristeten Verträge „hatte man immer“ – eine Generalisierung, welche eine kritiklose Hinnahme der Situation andeutet. Ein interessantes Bild ergibt sich, wenn sie davon berichtet, dass sie die einzige war, „die sich gefreut hat, wenn die sommerferien vorbei waren, weil ich in den sommerferien nie bezahlt wurde“. Die Aussage rückt wirtschaftliche Überlegungen in den Vordergrund, womit die feste Stelle im positiven Horizont erscheint. Die Enaktierung dieses positiven Horizonts soll über eine Allianz mit der Schulleitung möglich werden. Über das besitzanzeigende Personalpronomen „mein“ wird der Schulleiter als für sie persönlich sehr relevant eingeführt; es ist eben nicht ‚der‘ oder ‚unser‘ Schulleiter. In der Folge zeichnet Frau Titus gar ein Bild von ihm, in dem nicht sie es ist, die auf eine

Veränderung der Stellensituation hofft und sich hierfür bemüht, sondern er: „der sagte immer ich hoffe ich geb mir ich geb mir wirklich viel mühe, dass dein vertrag verlängert werden kann und erneuert werden kann. Äh ich tu alles“. Die Wiederholung und die Indefinitpronomen „viel“ und „alles“ verweisen darauf, dass die Mühen des Schulleiters in irgendeiner Form sehr umfangreich waren. Dadurch und in der Beteuerung „wirklich“ bis zur Steigerung „ich tu alles“ verschiebt sich das Bild einer Allianz hin zu einem Bündnis, bei dem eine Seite mehr investiert. Bei einer Sitzung vom Petitionsausschuss des Landtags wird sodann seitens der Schulleitung versucht, Frau Titus dauerhaft einzustellen, jedoch gelingt dies aufgrund der damaligen Rechtslage nicht. Frau Titus belässt es bei einem knappen Verweis hierzu, der auch später nicht weiter elaboriert wird. Wieder scheint Frau Titus also kritiklos hinzunehmen, dass sie diesen Bedingungen unterliegt. Diese Hinnahme geltender Bestimmungen zeigt sich auch in der folgenden Passage:

„wurden stellen ausgeschrieben, dann hatte sichs das sowieso erledigt. es war schwierig als seiteneinsteigerin, man musste ALLE einladen. k-kennen sie die reihenfolge? also die die richtigen lehrer mit m zweiten staatsexamen, die fertig sind, die haben natürlich vorrang. und wenn ich n seiten- als schulleiter einen seiteneinsteiger ähm einstellen will, MUSS ich ALLE also ff-mit dem zweiten staatsexamen also fertige, die muss ich ALLE einladen [...] und erst dann, wenn DIESE gespräche stattgefunden haben, darf ich zum gespräch eingeladen werden“ (Z. 62-71).

Frau Titus rekurriert hier auf eine Reihenfolge, die es einzuhalten gelte. In dem Verweis auf die Selbstverständlichkeit dieser („die haben natürlich Vorrang“), bei der die fertigen Lehrer:innen bevorzugt werden, zeigt sich erneut die kritiklose Hinnahme. Zugleich wird der positive Horizont von fertigen und damit richtigen Lehrer:innen als jene mit 2. Staatsexamen aufgeworfen.

Es folgt eine Passage, in der Frau Titus ihre Allianzen und den positiven Horizont einer festen Funktionsstelle weiter ausarbeitet:

„okay und für mich war klar ich WILL sowieso nie in der sek 2 arbeiten. ich bin als sek 1 gut zufrieden [...] es ging um die, um eine mögliche revision für mich, weil ich mich für die abteilungsleiterstelle acht neun zehn bewerben möchte. ich arbeite sehr ENG mit der abteilungsleiterin zusammen ähm wir machen sehr viel zusammen, ich kenne die abl- äh abteilung gut. mein mein neuer schulleiter, der der eine ist in ruhestand gegangen, jetzt haben wir einen neuen seit ein paar jahren. und er hat auch schon a. bescheid gesagt, hat meinen namen in die runde geworfen“ (Z. 92-103).

Zunächst fällt auf, dass die Zufriedenheit in der Sekundarstufe I nicht inhaltlich begründet wird, sondern als reiner Verweis auf die Einnahme einer bestimmten Position „als sek 1“ erfolgt. Die Bezeichnung Abteilungsleiterstelle verweist in NRW konkret auf eine Funktionsstelle. Auch hier zeigt sich keine inhaltliche Komponente des Lehrer:inseins, vielmehr rücken der Hinweis auf die enge Zusammenarbeit mit der aktuellen Abteilungsleiterin und der Umstand, dass der

Schulleiter ihren Namen als Nachfolge ins Spiel gebracht hat, die Allianzen erneut ins Zentrum. Auffällig ist, dass der alte Schulleiter nun nicht mehr mit besitzanzeigenden Pronomen eingeführt wird, sondern als „der eine“ – der in seinem Ruhestand nichts mehr für Frau Titus tun kann – in den Hintergrund und „mein neuer Schulleiter“ in den Fokus rückt.

Auch wenn sich Frau Titus informiert im Personalwesen der Schule zeigt, als sie darauf verweist, dass es sich bei der Dezenternin um jene Person handele, der man gemeinsam mit der Interviewerin in der Schulmensa begegnet sei, werden so die Allianzen betont:

„das ist die dezenternin, die gerade eben durch die mensa ging ähm, und hab ihr das erzählt. wir haben zusammengearbeitet in einer konzeptgruppe für eine neue gesamtschule [...] sie sagte hmm okay schreiben sie mir ne mail, ich informiere mich. und tatsächlich kam die mitteilung in den osterferien frau l. darf sich auf keinen FALL auf ne funktionsstelle bewerben, weil sie- eig- die ist nicht erfülle. zweites staatesexamen hat sie nicht und ähm ja das war der große schocker für uns alle“ (Z. 106-113).

Das Kollegium wird hier vergemeinschaftet, wenn Frau Titus davon berichtet, wie es „für uns alle der große schocker“ war, dass sie zunächst keine Funktionsstelle besetzen konnte. Sie macht hierüber nicht nur ihre Einbindung ins Kollegium deutlich, sondern auch den positiven Horizont einer Funktionsstelle, deren Nichterfüllung als „schocker“ den negativen Gegenhorizont aufspannt. Zudem zeigt sich hier erneut, dass Frau Titus selbst gar nicht so aktiv werden muss – die Dezenternin informiert sich für sie. Zugleich entwirft Frau Titus in dieser Passage wiederholt ein Bild von richtigen und falschen Lehrer:innen, bei dem sie sich selbst dem negativen Gegenhorizont der ‚nicht erfüllter‘ zuordnet.

Die feste Stelle steht auch im Fokus der nächsten Passage:

„das geht äh zwei jahre lang [...] und das ist jetzt mein jetziges ziel, was ähm obas. Also dass ich das hinter mich bringe, dass ich das schaffe. ähm dass ich mein zweites staatesexamen habe dann ab ja in einem jahr wäre ich dann fertig. und ähm hab mich auch schon drauf gefreut, okay dann hab ich das, dann kann ich mich auf ne funktionsstelle hm bewerben. [...] wieder kam jemand auf mich zu und fragte, sag mal kannst du dich dann SOFORT auf ne funktionsstelle bewerben? ich sag wieso nicht? nur deswegen MACH ich das“ (Z. 121-131).

In OBAS – dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst in NRW – liegt nun das Enaktierungspotential des positiven Horizonts der fertigen, richtigen Lehrerin, die dann eine Funktionsstelle bekleiden kann. Der Weg selbst (und damit auch die in OBAS vermittelten Inhalte) ist nicht das Ziel, sondern muss ‚hinter sich gebracht werden‘, muss ‚geschafft‘ werden. Die Freude gilt allein der Funktionsstelle, „nur deswegen“ macht sie das.

Es zeigen sich also im gesamten Verlauf der Eingangspassage keine inhaltlichen Motive der neuen Berufswahl. Der positive Horizont der richtigen Lehrerin auf einer festen Funktionsstelle steht im Fokus und verdichtet sich in der Explikation: „nur deswegen MACH ich das“.

4.2 Herr Felten

Beim zweiten hier vorgestellten Fall geht es um einen ehemaligen Bauingenieur, Herr Felten. Herr Felten hat das OBAS-Programm bereits seit vier Jahren abgeschlossen und arbeitet seit sieben Jahren an einer Schule. Aktuell handelt es sich dabei um ein Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, an welchem Herr Felten in der Sekundarstufe I in den Fächern Informatik, Mathe, Physik und Technik unterrichtet.

Der Fall von Herrn Felten steht in deutlichem Kontrast zu Frau Titus. In der Eingangspassage führt er in Bezug auf den Lehrkräfteberuf seiner Frau wie folgt aus:

„ich hab schon damals gemerkt, dass mir dieser job auch spaß machen würde. und hab dann irgend- in der zeitung gelesen, dass ähm seiteneinsteiger gesucht werden für den lehrerberuf. und äh da ich in der situation war n neuen job zu finden hab ich dann da einfach mal angerufen bei der regierungspräsidenten rheinstadt. und hab gefragt wie sieht das denn aus ich bin bauingenieur. hab ich dennoch die chance da irgendwie als als äh lehrer einzusteigen. und meinte so ja ist kein problem können sie denn auch informatik unterrichten? pff hab ich erstmal gesagt ja. ne wusste erstmal gar nicht was die darunter verstehen informatik. und äh ja dann geb ich ihnen mal ne schule. und da hab ich mich dann beworben“ (Z. 31-40).

Im Kontrast zu Frau Titus rekurriert Herr Felten auf ein inhaltlich-motivationales Motiv der neuen Berufswahl, nämlich, „dass [...] dieser job [...] spaß machen würde“. So ist es auch nicht jemand anderes, der ihm rät, sich als Lehrer zu bewerben. Nur aufgrund eines Zeitungsartikels ruft er „einfach mal“ den Regierungspräsidenten an. Herr Felten wendet sich somit aktiv dem Feld Schule zu und zeigt sich dabei wenig scheu gegenüber den institutionellen Autoritäten: „und hab gefragt wie sieht das denn aus ich bin bauingenieur. hab ich dennoch die chance da irgendwie als als äh lehrer einzusteigen“. Schon hier zeigt sich implizit, dass Herr Felten einen solchen Übergang nicht ohne Friktionen antizipiert („hab ich dennoch die chance“). Er verortet sich als Bauingenieur („ich bin“) in seinem Herkunftsberuf – ein weiterer Kontrast zu Frau Titus, deren berufliche Vorerfahrungen – wenn überhaupt – nur retrospektiv angerissen werden. Gleichzeitig markiert Herr Felten aber auch, ‚als Lehrer‘ einsteigen zu wollen. Dies lässt sich vorsichtig als ein erstes Aufscheinen einer Vorstellung vom richtigen Lehrer im positiven Horizont deuten. Auch der Frage danach, ob er Informatik unterrichten könne, begegnet er in einer aktiven Hinwendung: „pff hab ich erstmal gesagt ja“. In der nun folgenden Erzählung elaboriert Herr Felten etwas, was im gesamten Fall von Frau Titus nicht zu finden ist – seinen ersten Arbeitstag an der Schule:

„dann fing mein erster tag an, man zeigte mir dann den computerraum. und ja ab morgen sind sie dann hier im computerraum. die ersten beiden stunden haben sie neuer klasse äh die fangen in paar wochen dann ihr ihr praktikum an. können sie ja ma gucken wat se mit denen machen. ja super hab ich jedacht ((lacht)) is ja ne tolle info. und äh dann hab ich dann einfach mal n- als ich- am ersten tag war gefragt wie es denn aussieht äh wo die sich denn- (ob?) die sich informiert haben schon wie se wohin kommen. äh auf jeden fall hab ich dann ne stunde (dann?) quasi aus dem bauch heraus gemacht, weil ich ja gar keinerlei info hatte. hab dann aber gemerkt, dass sie da irgendwie so auch ziemlich dankbar drüber waren“ (Z. 49-58).

Herr Felten quittiert die lapidare ‚Einweisung‘ mit einem ironisch anmutenden „is ja ne tolle info“. Hier zeigt sich erneut eine leise Form von Kritik. Herr Felten beschreibt, wie er versucht herauszufinden, an was er bei den Schüler:innen anknüpfen kann, muss letztlich aber etwas „quasi aus dem bauch heraus“ machen. Hierin zeigt sich eine spezifische Figur: Die Enaktierung des positiven Horizonts des Lehrersein liegt in der Hinwendung, bei der man versucht, seine Fähigkeiten passend einzuspüren.

Hierzu eine weitere Passage:

„ich hab gesagt ich hatte n vorstellungsgespräch in irland. oh meinte die schulleitung das heißt sie können englisch? ja ich kann englisch. können sie diesen text hier lesen? ja sicher kann ich den lesen. sie sind unsere rettung. und schub war ich englischlehrer für ne siebte, achte und neunte klasse. und da hab ich mir damals gedacht super eigentlich müsstas studieren. ich brauch da im endeffekt ja nur n vorstellungsgespräch vorzuweisen und musste dann äh hatte dann eben dann die aufgabe englisch zu unterrichten“ (Z. 69-76).

Herr Felten macht die Erfahrung, dass allein die Beteuerung von Fähigkeiten als ausreichend anerkannt wird – er scheint dies mit der distanzierten Formulierung „die Schulleitung“ zu kritisieren, mindestens jedoch sich von diesem Vorgehen abzugrenzen. In der knapp gehaltenen, fast stakkatohaften wörtlichen Wiedergabe deutet sich die Absurdität der Situation an: Ein Vorstellungsgespräch in Irland bildet die Basis für die „rettung“ des Englischunterrichts. Dies ist gleichsam tragisch wie komisch. Eine kritische Position demgegenüber wird hier durch Herrn Felten nun deutlich kommuniziert.

Nach dem Auslaufen seines befristeten Vertrags liest Herr Felten erneut, dass Lehrkräfte gesucht werden:

„hab ich gesagt okay ruf mal an. vielleicht hast du da die möglichkeit ja irgendwie äh als vertretungslehrer wieder zu arbeiten. ja ich hab n an- anruf getätigt, man hat mir eine schule genannt, ich bin dann zu dieser schule hin und hab dann gesagt ja ich würde dann gerne die vertretungsschob hier machen. haben sie denn schon also bei den äh einstellungsgespräch saß dann ja auch jemand vom lehrerrat da und ähm die meinten dann ja haben sie denn auch erfahrung mit grundschulkindern? ja ich mein ich hab ja bei meiner

frau schon öfter mitgemacht UND ich hab ja mal den nikolaus an der grundschule meiner KINDER gemacht. das ist schon super einstellung-äh super voraussetzung. ich war dann äh klassenlehrer einer 2b für drei wochen“ (Z. 91-103).

Hier zeigt sich erneut die eigenaktive Hinwendung zum Lehrerberuf und damit der positive Horizont. Seine rudimentären Erfahrungen bringt er kritisch-ironisierend ein, sie werden dennoch in das Suchprofil der Schule eingepasst. Wie absurd und tragisch diese Situation ist, offenbart sich im Anführen des konkreten Zeitraumes von drei Wochen. Wenn Herr Felten seine neue Aufgabe nicht nur abstrakt, sondern konkret als „klassenlehrer einer 2b“ beschreibt, verweist er damit zudem auf die Individuen als Zielgruppe solcher Maßnahmen; eine Perspektive, die Frau Titus überhaupt nicht thematisiert.

Herr Felten resümiert die Tragik wie folgt:

„und da hab ich aber gedacht das kann eigentlich nicht sein, dass hier äh wie das hier grade so abläuft [...] dass ich jetzt hier drei wochen lang grundschullehrer in einem grun-äh klassenlehrer in ner grundschule bin. äh nur weil ich da ähm vorweisen kann, dass ich mal da in der grundschule meiner kinder gearbeitet hab [...] aber es war so“ (Z. 103-110).

Herr Felten scheint sich über das „aber es war so“ selbst vergewissern zu müssen. Er verharrt in seiner kritischen Auseinandersetzung aber nicht in der reinen Selbstvergewisserung, sondern wendet sich – zumindest sprachlich – auch aktiv gegen die Institutionen – etwas, was sich bei Frau Titus nicht findet. An anderer Stelle berichtet er gar, dass er sich mit seinen Erfahrungen an die Presse wendet. Die Eingangspassage endet wie im Märchen.:

„und so kam es dann, dass ich im sommer 2009 [...] als vertretungslehrer gearbeitet habe [...] und äh man wollte wohl mich behalten und hat mir- ham die dann- is ne stelle ausgeschrieben worden für seiteneinstieg. und hat mich gefragt, ob ich das machen würde, ich hab gesagt SOFORT. wenn ich das jetzt mache, ich- möchte ich den job richtig machen. ich möchte n- möchte ja auch fortbildungen machen und hier nicht immer nur nebenbei herlaufen“ (Z. 154-161).

Herr Felten offenbart in seiner Reaktion schließlich ebenfalls den positiven Horizont des richtigen Lehrers. Allerdings wird dieser positive Horizont hier anders als bei Frau Titus auch inhaltlich gefüllt: Es geht darum, „den job richtig“ machen zu können und dies kann über „fortbildungen“ geschehen. Somit scheint hier vielmehr der Weg das Ziel zu sein.

Allianzen stehen bei Herrn Felten im Gegensatz zu Frau Titus, die ja immer wieder den direkten Bezug zu der Schulleitung, der Schuldezernentin und anderen Funktionsträgern sucht, nicht nur nicht im Mittelpunkt, vielmehr verdichtet sich seine kritische Distanznahme gegenüber dem institutionellen Vorgehen auch darin, dass er nicht einmal genau benennen kann, wie das Programm heißt, in dessen

Rahmen er das zweite Staatsexamen erlangt: „montags bin ich immer abkommandiert worden zum seminar, [...] nennt sich obas glaube ich. ja genauer namen wie dat genau heißt, weiß ich auch nich“ (Z. 141-144).

4.3 Zusammenfassende Kontrastierung

Während Frau Titus ihr Handeln also an dem *positiven Horizont der richtigen, fertigen Lehrerin auf fester Funktionsstelle* ausrichtet, lässt ich dieser positive Horizont für Herrn Felten in einer anderen Konnotation beschreiben: Zwar entwirft auch er das Bild *richtiger, fertiger Lehrer*, jedoch geht es dabei vorrangig nicht um die Einnahme einer bestimmten Position, sondern vielmehr um die richtigen Voraussetzungen, *um seinem Beruf angemessen nachgehen zu können*. Eine *Enaktierung* dessen liegt für Herrn Felten in einer *aktiven Hinwendung* zum Lehrerberuf (z. B. über Fortbildungen, Spaß an den Inhalten). Für Frau Titus liegt die Enaktierung ihres positiven Horizonts einer festen Funktionsstelle im Schmieden von *Allianzen*. Über Bündnisse mit Personen aus dem Kollegium über die Schulleitung bis hin zur Schuldezernentin versucht sie, ihre Position zu festigen, und zeigt sich dabei hartnäckig und ausdauernd. Ihren Weg, der sich in ihren Erzählungen als durchaus steinig und langwierig dokumentiert, beschreitet sie dabei in einem *Modus der kritiklosen Hinnahme* der Gegebenheiten. Anders Herr Felten, der über einen Modus der *Ironisierung* hin zu einer deutlichen *Kritik* an seinen Erlebnissen gelangt.

Abschließend sollen die Rekonstruktionen noch einmal in einem übergreifenden Sinne – und auch vor dem Hintergrund anderer Forschungsbefunde – eingeordnet werden. Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2004) beispielsweise entwickelten eine Studierendentypologie in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Milieuzugehörigkeit, bei der sich mit dem Studium verbundene Motive und Perspektiven sowie Bildungs- und Berufsverständnisse unterscheiden lassen. So gibt es Typen, die „im Lehrberuf vor allem die Möglichkeit zum Aufstieg in eine abgesicherte und anerkannte gesellschaftliche Stellung“ (Lange-Vester u. a. 2019, 30) sehen, wie es auch bei Frau Titus deutlich wird. Wenn das Passungserleben zwischen Habitus und Feld auch von den Anerkennungspraktiken des sozialen Umfeldes abhängig ist (vgl. Košinár 2014, 239), dann kann die Unterstützung von Frau Titus durch die Schulleitung als eine Form der Anerkennungspraktik mitunter auch dazu beitragen, eine Passung zwischen dem beruflichen Selbstverständnis und den erlebten Anforderungen herzustellen. Während für Frau Titus also das Erreichen eines bestimmten (sozialen) Status im Vordergrund steht, zeigt sich weder dies noch ein besonders ausgeprägtes fachwissenschaftliches Interesse bei Herrn Felten. Einzig eine Ausrichtung an einer „praktisch-anschaulich pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (Lange-Vester u. a. 2019, 30) deutet sich in jener Passage an, in welcher Herr Felten auf die Dankbarkeit der Kinder gegenüber seinem praktischen Zugriff auf die Praktikumsvorbereitung zu sprechen kommt.

In weiteren – hier nicht dargestellten Fällen – konnten noch andere Handlungsprinzipien, wie z. B. eine ganzheitliche Vorstellung vom pädagogischen Auftrag, rekonstruiert werden.

5 Fazit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern sich ein berufliches Selbstverständnis in den autobiografischen Erzählungen Seiteneinsteiger dokumentiert, lässt sich festhalten, dass in unterschiedlicher Art und Weise wie auch in unterschiedlichem Umfang auf den ‚Herkunftsberuf‘ Bezug genommen wird. Es zeigen sich Sichtweisen wie jene der *richtigen, fertigen Lehrkraft*. Das darin eingelagerte berufliche Selbstverständnis differiert aber im Hinblick darauf, was es konkret ausmacht, eine richtige, fertige Lehrkraft zu sein (Funktionsstelle besetzen vs. seinen Job richtig machen).

Die je individuellen Sichtweisen des beruflichen Selbstverständnisses bestimmen sodann, welche Handlungsoptionen den Seiteneinsteigenden in Bezug auf die wahrgenommenen Anforderungen offenstehen. Anforderungen als jene in Kapitel 2 beschriebenen „berufsfeldspezifischen objektiven Anforderungsstrukturen“ (Idel u. a. 2021, 34) zeigen sich im vorliegenden Material in einer Linie mit den empirischen Ergebnissen von Lange-Vester u. a. (2019, 42), nämlich „dass Erwartungen des Feldes zum einen keineswegs einheitlich sind“ und zum anderen jeweils unterschiedlich vorweggenommen und bearbeitet werden.

Nicht nur auf diese Weise kommt die Verschränkung individueller und kollektiver Aspekte in den Blick, auch die Trennung der Ebenen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata ist hierfür aufschlussreich. Nun ist es keineswegs so, dass das Individuelle bzw. Kollektive jeweils eins ist mit dem Orientierungsrahmen bzw. -schemata. Der Orientierungsrahmen als Ausdruck des internalisierten *modus operandi* ist jedoch stärker auf die Person bezogen als die Orientierungsschemata, die vielmehr auf externale Zwänge verweisen. Da sich erst im Zusammenspiel eine handlungspraktische Relevanz ergibt, kommt es im Fall von Herrn Felten zu einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen einerseits der externalen Anforderung, alle noch so schulfernen Erfahrungen einzupassen in das Schulsetting, und andererseits seinem internalisierten *modus operandi*, den Job gut machen zu wollen. Bei Frau Titus kommt es erst gar nicht zu einer wahrgenommenen Diskrepanz, da die externale Anforderung, nur unter bestimmten Bedingungen eine Funktionsstelle besetzen zu können, vollends in den *modus operandi* inkorporiert scheint. In professionalisierungstheoretischer Hinsicht bleibt die Frage offen, inwiefern eine derartige Konzentration auf das Einspüren des Selbst in die (formalen) Anforderungen des Seiteneinstiegs eine berufsbiografisch relevante Reflexion überhaupt zulassen und damit professionelles Handeln auf Basis von berufsbiografischen Einsichten möglich ist.

Literatur

- Bohnsack, R. (2003): Orientierungsmuster. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: UTB, 132-133.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Heinrich, M. & Köhler, S.-M. (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-234.
- Heinz, W. R. (2002): Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. In: *Journal of Vocational Behavior* 60, 220-240.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, 13-82.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11 (1), 20-31.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. In: U. Hericks, M. A. Meyer & M. Trautmann (Hrsg.): Studien zur Bildungsgangforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Krappmann, L. (2005): Soziologische Dimensionen der Identität – strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: S. Engler & B. Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, 159-187.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Leipold, B. & Greve, W. (2008): Sozialisation, Selbstbild und Identität. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 398-409.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2019): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-211.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen, Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Teil I, Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, 448-471.
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: S. Engler & B. Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, 13-53.
- Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer

- Witzel, A. & Kühn, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, 9-29.
- Zinn, J. (2000): Junge Arbeitnehmer zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben. Berufsverläufe, Handlungskontexte und berufsbiographische Gestaltungsmodi. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, 30-49.

Autorinnenangaben

Alexandra Damm, Dipl. Päd.
Justus-Liebig-Universität Gießen und
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alternative Wege ins Lehramt,
Forschendes Lernen und digitale Innovationen in der Lehrkräftebildung,
Professionsforschung
Bismarckstraße 37, 3539 Gießen und Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
Alexandra.Damm@erziehung.uni-giessen.de und damm@die-bonn.de