

# Berufliche Identitätsbildung als Prozess und Entwicklungsaufgabe im Studium

Julia Košinár

Teil 1: Vorbereitung auf den Lehrberuf

## 1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag nimmt sich der Frage an, wie sich berufliche Identität, hier verstanden als berufliches Selbstverständnis und pädagogische Orientierungen, entwickelt. Folgt man dem berufsbiografischen Professionalisierungsansatz, wird lehrberufliche Identitätsbildung als Prozess verstanden, der bereits in Schulerfahrungen seinen Anfang nimmt und über das Studium bis in den Berufseinstieg weitergeht. Gemäß dem Konzept des Lehrerhabitus werden pädagogische beziehungsweise berufliche Orientierungen als «Schattenriss eines im positiven Gegenhorizont zum eigenen Schülerhabitus verorteten Lehrerhabitus» (Helsper, 2018b, S. 29) angelegt. Im Konzept lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben wird die «Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses» im Studium (Košinár & Laros, 2018) als eine zentrale Entwicklungsaufgabe identifiziert, die «unhintergebar» ist, wenn es «zu einer Progression von Kompetenz und zu einer Stabilisierung von Identität kommen soll» (Hericks, 2006, S. 60). Hieran anschließend, verdeutlicht das Modell der Erfahrungskrisenbearbeitung (Košinár, 2014), dass der Prozess der beruflichen Identitätsbildung eine *Einlassung* der Studierenden erfordert, sofern pädagogische Orientierungen und Berufsvorstellungen nicht unreflektiert auf einer alltagstheoretischen Ebene verbleiben sollen.

Mit dem vorliegenden Beitrag

1. wird die Herausbildung beruflicher Identität aus der Perspektive der skizzierten Theorien beleuchtet und systematisiert,
2. werden Veränderungen im Studienverlauf mittels verschiedener methodischer Zugänge nachgezeichnet und aufeinander bezogen.

Hierfür werden ausgewählte Befunde aus folgenden Studien zusammengestellt:

- Das SNF-geförderte Projekt «Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien» (PH FHNW 2017–2020) umfasst unter anderem eine Interview-Längsschnittstudie. Hieraus wird am Fallbeispiel aus t1 (Ende erstes Studienjahr) die Bedeutung schulischer Erfahrungen für die Anlage pädagogischer Orientierungen nachgezeichnet (vgl. Abschnitt 1).

- Über eine Online-Fragebogenstudie, die wir begleitend zum SNF-Projekt durchführen, werden Dynamiken der «Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses» an einer Kohorte von Schweizer Studierenden von Studienbeginn bis -ende aufgezeigt (vgl. Abschnitt 3).
- Die rekonstruktive Interview-Längsschnittstudie «Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg» (PH FHNW 2014–2017) gibt Einblick in die pädagogischen Orientierungen Studierender zum Ende des Studiums und Ausblick auf Entwicklungen im Berufseinstieg. Prozesse beruflicher Identitätsbildung konnten hier typisiert werden (vgl. Abschnitt 5).

Die Befunde weisen auf Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hin, die abschließend diskutiert werden (vgl. Abschnitt 6).

## 2 Die Herausbildung pädagogischer Orientierungen: Zwischen Schülerhabitus und Lehrerhabitus

Im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs erfährt das Lehrerhabitus-Konzept neue Aufmerksamkeit. Im Unterschied zum primären *Herkunftshabitus*, in dem «Orientierungen und kulturelle Praxen [...], wie sie im familiären Kontext gelebt werden» (Helsper, 2018a, S. 120), integriert sind, werden *Lehrerhabitus* und *Schülerhabitus* als feldspezifische Teilhabitus bezeichnet. Der *Schülerhabitus* ist «Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen», die bereits in der Familie angelegt und «in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden» (Helsper, 2018a, S. 122 f.). Der *Lehrerhabitus* ist als «Ausdruck der Orientierungen der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit» (a. a. O., S. 123) zu verstehen, der über die berufsbiografischen Phasen Studium, (Referendariat) und Berufseinstieg in einer konkreten Schulkultur herausgebildet wird. Vor dem Hintergrund von Schulerfahrungen bilden sich im Schülerhabitus Entwürfe eines «guten, idealen» Lehrers und «des schlechten, abgelehnten» Lehrers aus. Es entwickeln sich Lehrerorientierungen, die zum eigenen Schülerhabitus passförmig sind. Diese pädagogischen Orientierungen prägen später jene *berufliche Identität*, die im alltäglichen Lehrerhandeln handlungs- und entscheidungsleitend ist.

Das folgende Fallbeispiel veranschaulicht, wie die im Schülerhabitus angelegten Gegenhorizonte die Lehrerorientierung formen. *Tina L.* befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung am Ende des ersten Studienjahres. Im Interview erzählt sie, dass sie eigentlich nicht vorhatte, Lehrperson zu werden, da sie kein «Polizist», der «Hausaufgaben kontrolliert», sein wollte. Aus ihren Erzählungen über ihre Schulzeit begründet sich dieses negativ konnotierte Lehrerbild.

**Tina L.:** Ich hatte eigentlich [...] größtenteils ganz autoritäre (.) schwarz-weiß falsch-richtig Lehrer die mir auch irgendwie viel Angst gemacht haben frei zu denken oder mich frei äußern zu können (.) ich hatte immer das Gefühl

die erwarten eine gewisse Antwort von mir wenn sie mich jetzt drannehmen (.) und wenn das jetzt nicht ihren Erwartungen entspricht ist es automatisch falsch und ich hatte das Gefühl ich hatte wenig Freiraum wirklich oder wenig Chancen irgendwo doch angenommen zu werden und irgendwo doch meine Denkvorgänge ja wertgeschätzt zu werden.

Im Schülerhabitus von Tina L. ist die Erfahrung fehlender Anerkennung ihrer Person in ihrer Individualität eingelagert. Es entfaltet sich das Bild einer Jugendlichen unter starkem Anpassungsdruck. Erst durch ein einjähriges Praktikum an einer Montessorischule, das Tina L. vor dem geplanten Wirtschafts- und Sprachenstudium absolviert, kann sich ihr bisheriges «Bild von der Lehrperson» wandeln. Diese Erfahrung bewegt sie dazu, das Studium zur Primarlehrperson aufzunehmen und den neu aufgespannten positiven Gegenhorizont im Praktikum an einer Regelschule prüfen.

**Tina L.:** Durch das Praktikum hat sich auch viel mein Bild von der Lehrperson geändert und dann natürlich während [...] dem Studium und auch jetzt gerade didaktisch irgendwie habe ich eigentlich gemerkt dass ich ziemlich viele Lehrer hatte die (.) das einfach porträtiert haben und nicht unbedingt dass das das einzig Richtige ist was sie gemacht haben sondern dass man so viele andere Möglichkeiten hat (.) Kindern was beizubringen und ja einfach Lehrperson zu sein.

Es eröffnen sich der Studentin Möglichkeitsräume eines alternativen Lehrerhandelns, das ihren pädagogischen Orientierungen entspricht.

**Tina L.:** Ja mittlerweile sehe ich dass da eigentlich dass man die Möglichkeit hat irgendwie viel weiter und viel (.) hinter die Kulissen zu gucken bei Kindern und dass sie eigentlich nicht das Gefühl haben müssen dass sie nicht verstanden werden.

«Hinter die Kulissen zu gucken» weist auf ihr Anliegen hin, das Kind in seiner Individualität anzuerkennen und zu verstehen. Hier finden sich spiegelbildlich zu ihrem Schülerhabitus Vorstellungen vom «richtigen» Lehrerhandeln. Erst durch die Entdeckung eines hierzu passenden Lehrerbildes kann Tina L. ihr Studium weiterführen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die schulbiografischen Erfahrungen habitusbildend sind und den Prozess beruflicher Entwicklung beeinflussen. Dies wird in den nächsten Abschnitten mit Blick auf die Deutung und Bearbeitung lehrberuflicher Entwicklungsaufgaben weiter ausgeführt.

### 3 Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses – phasenspezifische Ausdifferenzierung einer Entwicklungsaufgabe

Das Entwicklungsaufgabenkonzept wurde von Keller-Schneider und Hericks (2011, 2017) für den Berufseinstieg von Lehrpersonen vorgelegt. In ihrem Kanonmodell identifizieren sie vier Entwicklungsaufgaben, in denen sich berufliche Anforderungen bündeln. Diese haben wir im Rahmen unseres Projekts «Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien» für angehende Lehrpersonen überprüft. Dafür wurden aus Interviews mit Schweizer Primarschulstudierenden verschiedener Studiensemester (n = 20) subjektiv wahrgenommene Anforderungen induktiv codiert und zu Entwicklungsaufgaben gebündelt. Wie in Tabelle 1 dargelegt, finden sich Gemeinsamkeiten, aber auch phasenspezifische Unterschiede (Košinár & Laros, 2018):

**Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Praktikum und im Berufseinstieg**

Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg	Entwicklungsaufgaben in den Berufspraktika
1. Identitätsstiftende Rollenfindung	1. Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses
2. Anerkennende Vermittlung	2. Anerkennende Vermittlung
3. Adressatenbezogene Klassenführung	3. Adressatenbezogene Klassenführung
4. Mitgestaltende Kooperation	4. Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren/ Akteurinnen
	5. Sich in Ausbildung befinden

Für den vorliegenden Beitrag fokussiere ich auf die erste Entwicklungsaufgabe *Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses*, für die wir vier Anforderungsbereiche identifiziert haben:

1. *Die eigene Professionalität weiterentwickeln* umfasst phasenübergreifende Anforderungen, wobei im Studium insbesondere das Erkennen und Nutzen von Lerngelegenheiten und Reflexionsanlässen sowie die Erweiterung von Wissensbeständen im Zentrum stehen.
2. *Nach berufsethischen Überzeugungen handeln* bezeichnet die Reibung mitgebrachter (idealer) Vorstellungen mit der Schulrealität. Neben dem Anspruch, «allen Schülern/Schülerinnen gegenüber gerecht zu sein» und allen zu ermöglichen, etwas zu lernen, beinhaltet es auch die Anforderung, mit Menschen zusammenzuarbeiten, mit denen «man nicht gut kann».
3. *Mit Ungewissheit umgehen* verweist auf ein zentrales Strukturelement lehrberuflichen Handelns (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Studierende werden in ihren Praktika damit konfrontiert, dass ihre

«Planung nicht so aufgeht, wie gedacht», dass der Unterricht eine Eigendynamik entfaltet, Unvorhergesehenes eintritt usw. Aufgrund fehlender Routinen begründen diese Erfahrungen Irritationen und Krisen (vgl. Abschnitt 4).

- 
4. *Die Berufsrolle wahrnehmen* berücksichtigt, dass sich Studierende noch in der Erkundung der Berufsrolle befinden und erst zum Studierendebeginnen, *einen persönlichen Stil als Lehrperson herauszubilden* (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Zuvor sind sie tendenziell mit der Beobachtung ihrer Praxislehrpersonen und von deren Handlungsweisen befasst, wobei dies typenspezifisch zu differenzieren ist (vgl. Abschnitt 5).

Für den Berufseinstieg wird die erste Entwicklungsaufgabe als *identitätsstiftende Rollenfindung* definiert mit der zentralen Anforderung, die eigene Rolle «als eigenverantwortlich handelnde Lehrperson einzunehmen» (Keller-Schneider & Hericks, 2017). Studierende dagegen bewegen sich in ihrer Berufserkundung und in der Rollenentwicklung in einem geschützten Raum. Sie erleben die Vielseitigkeit lehrberuflicher Anforderungen, die – in steigender Komplexität – an sie herangetragen werden, angeleitet und begleitet. Auch vor diesem Hintergrund werden vergleichbare Situationen phasenspezifisch unterschiedlich gedeutet und bearbeitet.

## 4 Deutung und Bearbeitung der Aufgabe «Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses»

Wie Studierende die vier Anforderungsbereiche deuten und bearbeiten, wurde mithilfe eines Online-Fragebogens untersucht. Die Fragebogenkonstruktion basiert auf den mittels Inhaltsanalyse codierten Anforderungen, die als Items umformuliert und mehreren Pretests unterzogen wurden (vgl. Tabelle 2).

Dem Konzept der Anforderungsdeutung und -bearbeitung nach Keller-Schneider (2016) folgend, wurden an jedes Item drei Fragen angelegt, die auf einer Sechskerskala einzuschätzen waren:

- 
1. Ist diese Anforderung für mich wichtig? (Relevanz)

---

  2. Ist diese Anforderung für mich bewältigbar? (Kompetenz)

---

  3. Ist die Bearbeitung dieser Anforderung für mich beanspruchend? (Beanspruchung).

**Table 2: Anforderungsbereiche, Anforderungen und Fragebogenitems zur Entwicklungsaufgabe «Ein berufliches Selbstverständnis entwickeln»**

Anforderungsbereiche	Beispiele für codierte Anforderungen	Beispiel für ein Fragebogenitem	Deutung/Einschätzung als: ... ist mir wichtig ... gelingt mir ... beansprucht mich
Die eigene Professionalität weiterentwickeln	Sich als Lernende begreifen Lerngelegenheiten erkennen	<i>In den Bereichen zu lernen, in denen ich für meinen Beruf noch Lernbedarf erkenne ...</i>	
Nach berufsethischen Überzeugungen handeln	Zur Entwicklung der Kinder beitragen Professionell mit Sympathien und Antipathien umgehen	<i>Mich damit auseinanderzusetzen, inwieweit ich den Schülern/Schülerinnen etwas beibringen kann ...</i>	
Mit Ungewissheit umgehen	Flexibel mit Unvorhergesehenem umgehen Die Grenzen von Planbarkeit erleben	<i>Angemessen zu reagieren, wenn eine ungeplante Situation eintritt ...</i>	
Die Berufsrolle wahrnehmen	Das Aufgabenspektrum in seiner Gesamtheit annehmen Angemessene Nähe und Distanz zu den Schülern/Schülerinnen finden	<i>Auch die Aufgaben einer Lehrperson zu akzeptieren, die mir persönlich nicht so zusagen ...</i>	

Die folgenden Ergebnisse basieren auf der Begleitstudie zum SNF-Projekt.<sup>1</sup> Befragt wurden alle Studierenden nach den jeweiligen Praxisphasen: Basispraktikum t1 (n = 205), Partnerschulphase I t2 (n = 265), Partnerschulphase II t3 (n = 240), Fokuspraktikum t4 (n = 138). Der Rücklauf liegt jeweils bei rund 80 Prozent. Der Abstand der Befragungen beträgt ein halbes Jahr, beginnend mit dem Ende des ersten Studienjahres.

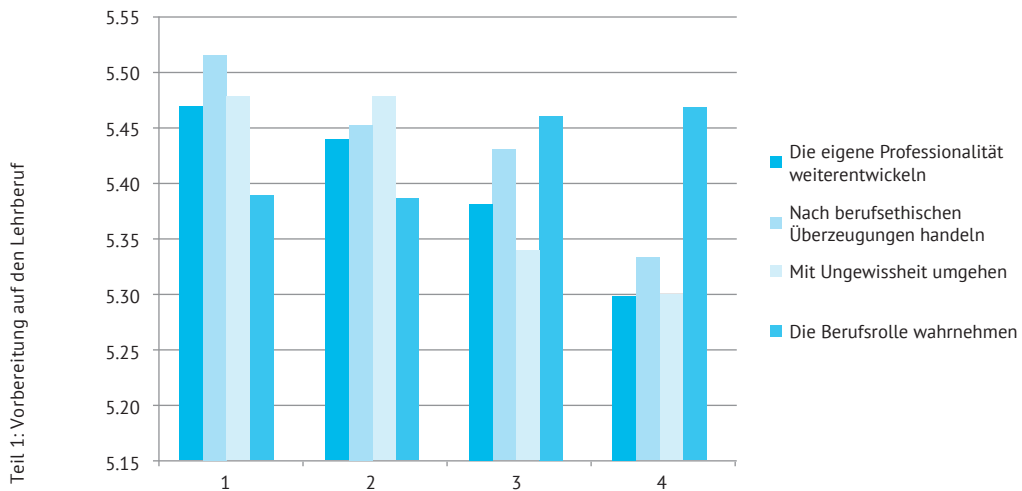
Die Reliabilität der Skalen bewegt sich im zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich. Für die Gesamtskala *Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses* zeigen sich folgende Werte in den Kategorien Relevanz (t1:  $\alpha = .90$ , t2:  $\alpha = .88$ , t3:  $\alpha = .91$ , t4:  $\alpha = .92$ ), Kompetenz (t1:  $\alpha = .82$ , t2:  $\alpha = .87$ , t3:  $\alpha = .87$ , t4:  $\alpha = .81$ ) und Beanspruchung (t1:  $\alpha = .94$ , t2:  $\alpha = .91$ , t3:  $\alpha = .95$ , t4:  $\alpha = .92$ ). Für die Skalen der Anforderungsbereiche sind die Werte bis auf wenige Ausnahmen ähnlich hoch (tiefster Wert  $\alpha = .66$ ).

Im Folgenden werden die Mittelwerte der Anforderungsbereiche über den Längsschnitt entlang der drei Einschätzungskategorien dargestellt und ausgewählte Ergebnisse hervorgehoben.

<sup>1</sup> Verantwortlich für die Fragebogenentwicklung, Erhebung und Analyse ist Melanie Billich-Knapp. Ich danke ihr sehr für die Aufbereitung der Daten.

## 4.1 Relevanz

Eine hohe Relevanz drückt aus, dass die befragten Studierenden eine Bearbeitung der Anforderungen für sich als wichtig erachten. Wie Abbildung 1 zeigt, liegen die Werte durchgängig im hohen Skalenbereich (Sechskerskala). Über die vier Erhebungen nimmt *Nach berufsethischen Überzeugungen handeln* in der Relevanz ab, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass im Laufe der Praxisfelderfahrungen zu idealistische Vorstellungen abnehmen. Ferner steigt die Relevanz bei *Die Berufsrolle wahrnehmen* zwischen t2 (Mitte Partnerschuljahr) zu t3 (Ende Partnerschuljahr) an. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Studierende im Langzeitpraktikum mit vielen Aufgabenbereichen der Lehrperson befasst sind, zu t3 deutlich selbstständiger arbeiten können und sich in die Lehrpersonenrolle eingelebt haben. Die statistischen Werte sind jedoch nicht signifikant.

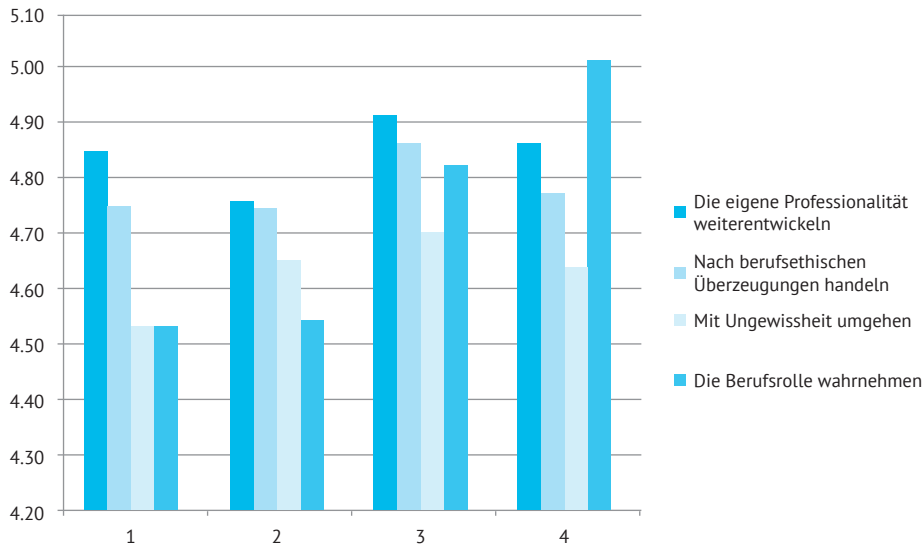


**Abbildung 1:** Mittelwerte der Relevanzeinschätzung in den Anforderungsbereichen im Längsschnitt

## 4.2 Kompetenz

Aus Selbsteinschätzungsuntersuchungen ist bekannt, dass sich Studierende generell eine hohe Kompetenz in Praktika zuschreiben (Keller-Schneider, 2016, S. 157). Dies lässt sich auch bei unserer Stichprobe mit Werten im mittleren bis hohen Skalenbereich bestätigen (vgl. Abbildung 2). Es fällt wie schon bei *Relevanz* auf, dass die Mittelwerte zu *Die Berufsrolle wahrnehmen* nach dem Partnerschuljahr steigen (t2:  $M = 4.54$ , t3:  $M = 4.83$ , t4:  $M = 5.03$ ) bei gleichbleibender Standardabweichung ( $SD$ ) (.58), jedoch nicht signifikant. Hingegen zeigt sich im Anforderungsbereich *Die eigene Professionalität weiterentwickeln* ein hochsignifikanter Mittelwertunterschied zwischen t2:  $M = 4.77$  ( $SD = .53$ ) und t3:  $M = 4.92$  ( $SD = .50$ ),  $t(204) = -3.80$  ( $p < .001$ ). Aufgrund der Herausforderung im ersten Partnerschulhalbjahr, sich in der Klasse und in der Schule zurechtzufinden und mit den Erwartungen der Praxislehrperson zurechtzukommen, ist es wahrscheinlich, dass der Fokus zunächst auf dem «Überleben» liegt und

sich erst im Lauf der Zeit auf die eigene professionelle Entwicklung richtet. Ein zweiter hochsignifikanter Unterschied ( $p < .001$ ) im selben Anforderungsbereich findet sich zu t<sub>4</sub> zwischen jenen Studierenden, die das letzte Praktikum bei einer Praxislehrperson absolvieren (83,6%,  $M$ : 4.98), und jenen, die bereits eine Anstellung haben (16,4%,  $M$ : 4.19).

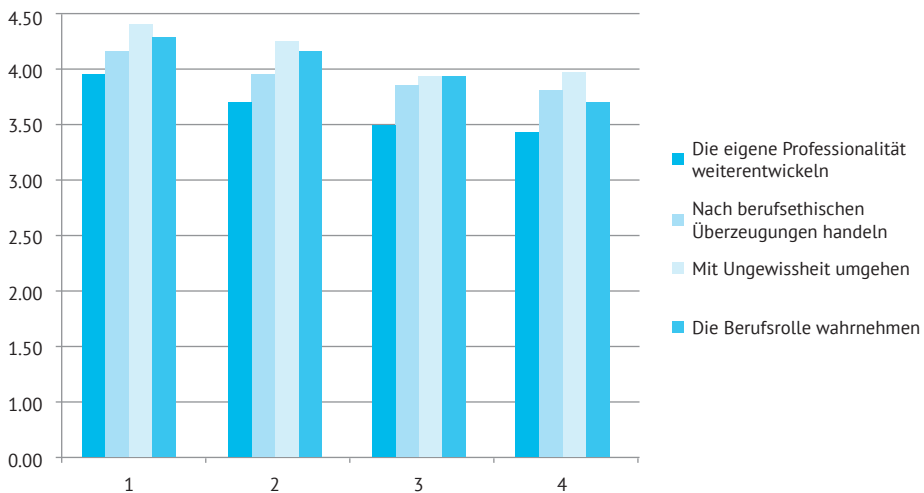


**Abbildung 2:** Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung in den Anforderungsbereichen im Längsschnitt

### 4.3 Beanspruchung

In der Beanspruchung bildet sich die Intensität bei der Bearbeitung von Anforderungen ab. Es zeigt sich, dass die Werte im mittleren Skalenbereich (Sechser-skala) liegen und über den Längsschnitt relativ stabil bleiben, wobei die Standardabweichung mit .99 bis 1.13 doppelt so hoch ist wie bei *Relevanz* und *Kompetenz* (vgl. Abbildung 3). Ein signifikanter Unterschied ( $p < .05$ ) zeigt sich hier nur für t<sub>4</sub>: Studierende, die eine Anstellung haben, fühlen sich signifikant stärker belastet durch die Anforderung *Die eigene Professionalität weiterentwickeln* ( $M = 3.57$ ) als jene, die ihr Praktikum bei einer Praxislehrperson absolvieren ( $M = 2.84$ ).





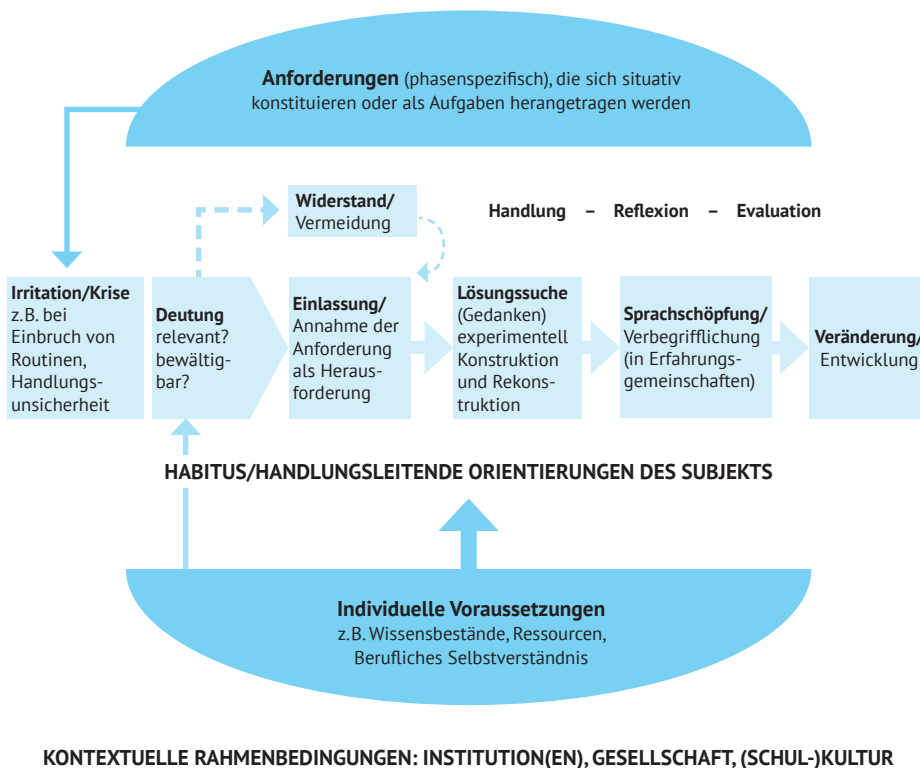
**Abbildung 3: Mittelwerte der Beanspruchung in den Anforderungsbereichen im Längsschnitt**

Die Ergebnisse bestätigen die eingangs postulierte Prozesshaftigkeit beruflicher Identitätsbildung und zeigen eine dynamische Entwicklung insbesondere während des Langzeitpraktikums an einer Partnerschule ( $t_2 \Rightarrow t_3$ ). Mit der steigenden Selbstverantwortung ( $t_4$ ) lassen sich Unterschiede zwischen jenen Studierenden erkennen, die im Rahmen einer Teilzeitanstellung ihr Praktikum absolvieren, und denen, die von einer Praxislehrperson angeleitet werden. Letztere zeigen sich deutlich weniger beansprucht, und es gelingt ihnen signifikant besser, *ihre eigene Professionalität weiterzuentwickeln*.

## 5 Einlassung auf Anforderungen als Ausgangsmoment für die berufliche Identitätsbildung

Vor dem Hintergrund der erkennbaren Veränderungen in der Selbsteinschätzung der Studierenden über den Studienverlauf hinweg möchte ich im nächsten Schritt die Relevanz der *Einlassung* auf Anforderungen sowie die Bedeutung positiver Selbsteinschätzungen für mögliche Entwicklungsprozesse hervorheben. Im Zentrum des Entwicklungsaufgabenkonzepts steht die Aushandlung des Subjekts mit den sich ihm stellenden beruflichen Anforderungen. Dieses deutet Anforderungen als relevant/irrelevant und bewältigbar/nicht bewältigbar auf der Basis von Selbsteinschätzungen eigener Voraussetzungen (z. B. Ressourcen und Wissensbestände) und Kontextbedingungen (z. B. Ausbilder/-innen, Schulumilieu, Unterstützungssysteme). Der Einfluss des Habitus als strukturierende Struktur wirkt hier auf der impliziten Ebene, ist aber ebenso handlungsleitend (vgl. Abbildung 4).

Relevante, aber nicht unmittelbar bewältigbare Anforderungen können *Krisen* oder *Irritationen* auslösen. Diese entstehen im «Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann» (Combe & Gebhard, 2007, S. 48). Basierend auf der subjektiven Deutung der Situation, erfolgt eine *Einlassung auf die Krise* (Annahme) oder deren *Vermeidung* (Widerstand). Ein Widerstand kann aus Gründen der Ressourcenschonung durchaus sinnvoll sein; professionstheoretisch betrachtet, ist hingegen der Versuch, eine Konfrontation mit eigenen Defiziten oder Entwicklungsthemen zu umgehen, problematisch. Im Falle der Annahme der Anforderung als Herausforderung kommt es zu einer Lösungssuche – gedankenexperimentell als Entwerfen möglicher Handlungsvariationen oder als konkreter Handlungsversuch. Erst durch die Evaluation und Reflexion der neuen Erfahrung, mit der eine *Verbegrifflichung* einhergeht, kann es zu nachhaltigen Veränderungen kommen (ebd.).



Teil 1: Vorbereitung auf den Lehrberuf

**Abbildung 4:** Heuristisches Modell der Anforderungsbearbeitung und Lösung einer Krise (vgl. Košinár, 2014)

Mithilfe des Modells wird die Prozessgestalt zwischen der Deutung einer Anforderung und deren Bearbeitung transparent und empirisch zugänglich gemacht. Auch finden sich über die Annahme, dass berufliche Anforderungen auf der Grundlage individueller Voraussetzungen sowie impliziter, handlungsleitender Orientierungen gedeutet und bearbeitet werden, Erklärungen für Differenzen in der Entwicklung angehender Lehrpersonen.

## 6 Berufliche Identitätsbildung – eine Typenfrage?

Welche Bedeutung implizite Orientierungen für den Prozess der beruflichen Identitätsbildung haben, kann mithilfe der rekonstruierten Typen aus der Studie «Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien» verdeutlicht werden (Košinár & Laros, 2018). Das Datenmaterial umfasst narrative Interviews zu Studienende ( $n = 14$ ) und nach 1,5 Jahren im Beruf ( $n = 12$ ), die mit der dokumentarischen Methode analysiert wurden (Bohnsack, 2014). Über die Schritte *formulierende* und *reflektierende Interpretation* sowie *komparative Analyse* wurden die handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert. Die folgenden Typenbezeichnungen kennzeichnen den zentralen Orientierungsrahmen der Studierenden (Košinár & Schmid, 2017).

### 6.1 Selbstverwirklichung

Für den Typ **Selbstverwirklichung** haben Praktika die primäre Bedeutung, eigene Unterrichtsvorstellungen zu realisieren. Die Praxislehrperson fungiert entsprechend als **Ermöglichende** oder **Verhindernde**. Die zentrale Anforderung, sich *Gestaltungsraum zu erobern und zu bewahren*, bedingt eine Engführung, was daran erkennbar wird, dass keine beruflichen Entwicklungsziele verhandelt werden. Vielmehr ist es das Ziel dieses Typs, eigene Überzeugungen zu implementieren.

**Selma A.:** Meine Tandempartnerin wollte ein Projekt machen mit dem Schulhund und da hat [die Praxislehrperson] gesagt das find ich super und als ich dann mit meinen zwei Möchtegern-Philolektionen gekommen bin war sie nicht so dafür [...]. Aber jetzt hat sie sich ein Philosophiebuch gekauft und möchte mit den Kindern das jede Woche machen also habe ich etwas erreicht schlussendlich.

### 6.2 Entwicklung

Für den Typ **Entwicklung** ist das Praktikum ein *Entwicklungsraum*, in dem an ihn herangetragene Anforderungen und selbst gesteckte Entwicklungsziele **als Herausforderungen gedeutet** und weitgehend selbstständig bearbeitet werden. Die Praxislehrperson fungiert als **Expertin**, die Impulse gibt und berät. Der Entwicklungstyp versteht sich als Novize und setzt sich reflexiv mit Normen und Gegebenheiten des Schulfeldes auseinander. Dies nimmt im Berufseinstieg konkrete Formen an, sodass sich ein kontinuierlicher Prozess der Entwicklung einer beruflichen Identität nachzeichnen lässt.

## 6.3 Vermeidung

Der Typ **Vermeidung** deutet die Praktika als **Bewertungsraum**, in dem die Praxislehrperson als **Bewertungsinstanz** fungiert. Seine zentrale Anforderung liegt in der *Anpassung* an die an ihn gerichteten Erwartungen und die *Erfüllung* der ihm zugewiesenen Aufgaben. Eigene Entwicklungsziele oder Merkmale beruflicher Rollenfindung werden nicht entfaltet. Vielmehr wird die fehlende Einlassung mit den Ausbildungsstrukturen begründet.

**Taifun Ö.:** Ich habe halt gemerkt hey ich bin noch ein Praktikant ich kann nicht innerhalb von vier Wochen einen Mensch eine ganze Situation verändern. [...] Da ich halt in einem Praktikum einen bestimmten Auftrag gehabt habe habe ich halt mit den Spielregeln mitgespielt. Ja.

## 6.4 Bewährung

Für diesen Typ konstituiert sich das Praktikum als **Bewährungsraum**. Eignungszweifel bei gleichzeitig stark ausgeprägtem Berufswunsch befördern eine Ausrichtung an den Vorgaben der Praxislehrperson, die zur **Einschätzenden des Entwicklungsbedarfs** wird. Der Bewährungstyp agiert im vorgegebenen Rahmen, ohne die Realisierung eigener Vorstellungen einzufordern.

**Flora S.:** Also mich so zu entfalten in dem Schulzimmer und mich zu getrauen einfach so zu machen wie ich denke ist mir dort sehr schwergefallen weil ich nicht aufgefordert worden bin.

Am Beispiel Flora S. lässt sich eine Entwicklung nachzeichnen: Im Berufseinstieg (t<sub>2</sub>) orientiert sie sich an ihren eigenen Ressourcen und didaktisch-methodischen Vorstellungen. Während sie sich in den Praktika den Gegebenheiten anpasst, findet nun eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld statt. Erst jetzt scheint es ihr zu gelingen, ihren eigenen pädagogischen Orientierungen zu folgen.

**Flora S.:** Ich möchte möglichst viel hinausgehen mit den Kindern (.) und erleben (.) und Sachen sehen und nicht einfach im Schulzimmer sitzen vor einem Blatt [...] und auch wenn es vorgegeben ist was man alles thematisieren sollte mit den Kindern ich glaube man muss sich einfach getrauen (2) auch einen anderen Weg zu finden den Kindern das beizubringen (.) und das ist so (.) meine Grundidee.

# 7 Diskussion und konzeptuelle Überlegungen für die Lehrerausbildung

Gemäß dem Lehrerhabitus-Konzept wird das Normengerüst, bezogen auf die spätere berufliche Identität, bereits im Schülerhabitus angelegt. Wie in Abschnitt 1

ausgeführt, bilden sich pädagogische Orientierungen wie ein «Schattenriss» des späteren Lehrerhabitus aus. Der Fall Tina L. hat veranschaulicht, dass diese zudem die Studien- und Berufswahl beeinflussen. Die im Schülerhabitus angelegten Orientierungen sind Lehrpersonen in der Regel nicht reflexiv zugänglich. Ein professioneller Lehrerhabitus verfügt aber über «ein explizites Reflexionswissen [... , durch das, J. K.] der Schülerhabitus mit seinen grundlegenden Orientierungen und Praxen reflexiv zugänglich gemacht werden kann» (Helsper, 2018b, S. 36). Zu diesem sollen sich (angehende) Lehrpersonen selbstkritisch in Relation setzen können, was, wie die Typen in Abschnitt 5 zeigen, teilweise nicht oder erst im Berufseinstieg gelingt (Košinár & Laros, i. V.).

Ziel der Lehrerausbildung sollte es also sein, jenes kritisch-reflexive Bewusstsein für die eigenen pädagogischen Orientierungen und deren Hintergründe frühestmöglich anzulegen. Aus diesem Grund wurde das Mentorat im ersten Studienjahr am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW neu konzipiert (Košinár, 2018). In einem hochschuldidaktischen Konzept, das alle Formate der berufspraktischen Studien umfasst – Basis-Intensivwoche, Hospitationen mit teilnehmender Beobachtung, dreiwöchiges Praktikum und Reflexionsseminar –, wurde das Mentorat von der bisherigen Einzelberatung in sechs Gruppensitzungen mit einem systematischen Aufbau umgewidmet. Nach einem eingangs intensiven Bezug auf die eigene (Schul-)Biografie werden Erkenntnisse aus Beobachtungsaufträgen, theoretische Grundlagen zu Professionalität und Unterrichtsplanung sowie Erfahrungen aus Workshops zu Auftrittskompetenzen, Körpersprache und emotionaler Selbstregulation in die Auseinandersetzung um Berufsvorstellungen und Überzeugungen integriert. Im Abgleich vor und nach dem Praktikum sowie im Austausch in der Gruppe wird eine sowohl wissenschafts- als auch erfahrungsbasierte Reflexion und Überprüfung eigener Orientierungen möglich. Abschließend werden eindrucksvolle Erfahrungen im Praktikum ans Modell der Anforderungsbearbeitung (vgl. Abbildung 4) angelegt und als Reflexionsberichte eingereicht.

Das Theoriemodell heranzuziehen ermöglicht einerseits, den Studierenden die Prozessgestalt eigener Entwicklung näherzubringen und gleichzeitig die Krise, das Erleben von Unsicherheit oder Scheiternserfahrungen positiv zu konnotieren. Ihnen wird die Bedeutung der Entwicklungschance zugewiesen, womit ein an Anforderungsbearbeitung ausgerichtetes professionalisierungstheoretisches Verständnis etabliert wird. Zugleich wird die Selbstverantwortung der Studierenden für ihre Entwicklung und das zentrale Moment der *Einlassung* auf die sich stellenden Anforderungen hervorgehoben.

Jedoch erfordert der Modus der Einlassung auch entsprechende Rahmenbedingungen. Aus stress- und ressourcentheoretischer Sicht ist der erkennbare Unterschied in der Anforderungsbewältigung zwischen Studierenden in einer Anstellung und denen, die ihr letztes Praktikum bei einer Praxislehrperson absolvieren (vgl. Abschnitt 3), eine wichtige Erkenntnis. Diese weist darauf hin, dass sich Studierende in einem begleiteten Praktikum besser auf ihre berufliche Identitätsbildung einlassen können. Sie erleben sich bedeutsam kompetenter und fühlen sich weniger beansprucht. Dem Anforderungsbereich *Die eigene Professionalität weiterentwickeln* weisen sie eine sehr große Relevanz zu (MW 5.32), was sich als Bereitschaft zur Bearbeitung der Anforderung deuten lässt. Ein zu früher eigenverantwortlicher Einstieg in den Beruf – so wäre hier zu folgern – könnte sich demnach kontraproduktiv auf die professionelle Entwicklung auswirken.

Zugleich muss dem Anpassungsdruck beziehungsweise der unhinterfragten Bereitschaft Studierender zur Anpassung an ihre Praxislehrpersonen (Košinár & Schmid, 2017) Rechnung getragen werden. Die Typen (vgl. Abschnitt 5) weisen darauf hin, dass die berufliche Identitätsbildung durch die hierarchischen Strukturen in der berufspraktischen Ausbildung gehemmt werden kann. Hier scheint es sinnvoll, am Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen anzusetzen. Wie aktuelle Studien zeigen, findet sich nach wie vor eine Spannweite an Formen der Begleitung, die dem Meisterlehreprinzip, der Gastgeberrolle oder der Partizipation und Kooperation entsprechen (Košinár, Leineweber & Schmid, 2019; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). Letztere Form gilt es weiter auszubauen und über entsprechende Weiterbildungsangebote zu implementieren.