

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Typen der Selbstdeutung von Lehrerinnen und Lehrern im Rückblick auf ihre berufliche Entwicklung

Summary: Based on autobiographical data of 120 7th to 9th grade teachers in Switzerland, the paper describes six ideal types of teacher identities conceived as different patterns of perceiving and coping with professional demands. Data were collected in semistructured biographical interviews. They started with a „Stegreif-erzählung“ spontaneous story and continued with open and standardised questions that cover self-image and attitudes, social and professional mobility, vocation, start as classroom teacher, professional competence, best years and burnout, professional satisfaction, and social networks. The analysis according to Max Weber's method of forming ideal-types led to the following types of teacher-identity: the stabilisation type, the development type, the diversification type, the problem type, the crisis type, and the resignation type.

1. Einleitung und Fragestellung

Mit der Frage „Was kommt eigentlich nach dem Praxisschock?“ machen TERHART, CZERWENKA, EHRICH, JORDAN & SCHMIDT (1994, 13) auf einen weißen Fleck in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Lehrerforschung aufmerksam. Obwohl die berufliche Sozialisation mit dem Berufseintritt nicht abgeschlossen ist, wird die Frage, wie Lehrkräfte berufliche Erfahrungen während ihrer gesamten Berufslaufbahn verarbeiten, erst in jüngerer Zeit untersucht (HUBERMAN 1989 a, b, c; HIRSCH, GANGUILLET & TRIER 1990; HIRSCH 1990, 1993; KELCHTERMANS 1990, 1992; TERHART 1990, TERHART, CZERWENKA, EHRICH, JORDAN & SCHMIDT 1994). Die Lehrerforschung nimmt damit Abschied von der Orientierung an Wesensmerkmalen der Lehrerpersönlichkeit (CASELMANN 1949). Sie schließt sich der von SUPER (1980) eingeführten Auffassung an, das berufliche Selbstverständnis als Sozialisationsprozess im Verlauf der beruflichen Karriere zu verstehen.

Berufsbiographien bilden ein ausgezeichnetes Datenmaterial, um empirisch zu untersuchen, wie Lehrkräfte ihre beruflichen Erfahrungen verarbeiten. Denn Lebensgeschichten dokumentieren „die eigentümliche Vermittlung objektiver Gegebenheiten mit subjektiver Bewältigung bzw. die sprachliche Darstellung und Reflexion dieser Vermittlung“ (SCHULZE 1978, 325, siehe auch BAACKE 1993, 47 ff.). Autobiographien sind hier von besonderem Interesse. Als sprachliche Dar-

stellung der eigenen Lebensgeschichte präsentiert die Autobiographie die Identität der Person zum Zweck des Selbstverstehens wie im Tagebuch oder des Fremdverstehens zum Beispiel in der biographischen Erzählung.

Der biographische Zugang gehört heute zu den anerkannten Methoden qualitativer Forschung in verschiedenen sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen. Biographische Forschung wird in den einschlägigen Methodenlehrbüchern zumeist mit narrativer Forschung gleichgesetzt, die Einzelfälle untersucht. Dies gilt auch für das unter der Formel „Aus Geschichten lernen“ Ende der 70er Jahre initiierte Programm einer „Pädagogischen Biographieforschung“ (BAACKE & SCHULZE 1993, 8 ff.). Der narrative Charakter der Daten im Falle autobiographischer Erzählungen schließt jedoch theorieorientierte Datenanalysen nicht aus. So vertreten beispielsweise Kohli und Robert für die soziologische Biographieforschung die Position, daß die untersuchten Einzelfälle „nicht primär als Subjekte mit einem eigenen Leben und einer eigenen Geschichte, sondern im wesentlichen unter dem Gesichtspunkt ihrer Beteiligung am untersuchten Interaktionsgeschehen“ (KOHLI & ROBERT 1984, 4) interessieren. Thomae erklärt für die psychologische Biographieforschung, daß „die Analyse individueller Entwicklungen nur Etappe zu einer wie immer gearteten Generalisierung“ (THOMAE 1987, 3) sei. Doch die Zulässigkeit einer empirischen Generalisierung von Untersuchungsergebnissen über den Kreis der in der Untersuchung erfaßten Personen hinaus ist an repräsentative Stichproben und standardisierte Methoden gebunden. Ebenfalls fragwürdig ist das Gewinnen genereller Einsichten an Einzelfällen z.B. mittels analytischer Induktion, weil der exemplarische Status der betrachteten Einzelfälle vorausgesetzt ist. Die Bemerkung von Hopf trifft auch heute noch zu: „Die Aufgabe, die auf Hypothesen- und Theoriebildung bezogenen Aspekte qualitativer Forschung zu erläutern, erweist sich als besonders schwierig. Denn diejenige Funktion, über deren Bedeutung in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre am weitestgehenden Konsensus besteht, ist gleichzeitig auch ihre am wenigsten geklärte Funktion.“ (HOPF 1979, 23). Eine der hier zu klärenden Fragen betrifft die Art von Theorien: Handelt es sich um nomologische Theorien oder um kategoriale Systeme für historisch-genetische Entwicklungen?

Bereits Szczepanski, der „Vater“ der biographischen Methode in der Sozialforschung, hat vorgeschlagen, größere Stichproben von Autobiographien typologisch auszuwerten (SZCZEPANSKI 1962, 563 f.). Typologien können zum Zweck der Klassifikation als deskriptive Systeme aufgebaut sein, sie können jedoch auch als theoretische Modelle für komplexe Sachverhalte konstruiert werden. Zu den theoretischen Typologien im Sinne kategorialer Systeme für historisch-genetische Entwicklungen gehört auch die Konstruktion von Idealtypen (Weber). Im folgenden werden sechs idealtypische Muster der Verarbeitung von Erfahrungen im Lehr-

beruf vorgestellt: der Entwicklungstyp, der Stabilisierungstyp, der Diversifizierungstyp, der Problemtyp, der Krisentyp und der Resignationstyp.

Das Datenmaterial, auf dem die Typologie beruht, stammt aus einer qualitativen Untersuchung zur retrospektiven Selbstdeutung der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften an der Sekundarstufe I der Volksschule im Kanton Zürich (HIRSCH, GANGUILLET & TRIER, 1990). Diese Lehrkräfte unterrichten Schülerinnen und Schüler, die zwischen 13 und 16 Jahre alt sind. Sie sind Klassenlehrer und erteilen in der Regel alle Fächer (Realschule, Oberschule) oder aber entweder die sprachlich-historischen oder die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (Sekundarschule). Sekundarlehrer unterrichten an zwei Klassen dieselben Fächer und sind für eine Klasse als Klassenlehrer verantwortlich. Normalerweise hat ein Lehrer seine Klasse drei Jahre lang bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit. Volksschullehrer werden von den Gemeindebürgern gewählt und von der Gemeinde angestellt. Die Lehrkräfte der Stichprobe begannen nach einer rund dreijährigen Ausbildung im Alter von ungefähr 22 Jahren (Median). Das ordentliche Pensionierungsalter ist 65 Jahre. Es gibt keine obligatorische Fortbildung außer in Sonderfällen wie beispielsweise Einführungskurse in ein neues Lehrmittel.

2. Stichprobe

Die Stichprobe umfaßt 120 Personen. Es handelt sich um eine geschichtete Zufallsstichprobe aus den im Schuljahr 1984/85 vollamtlich beschäftigten Lehrkräften an der Sekundarstufe I der öffentlichen Volksschule im Kanton Zürich. Schichtungskriterien sind der Schultyp (Sekundarschule, Realschule, Oberschule) und die berufliche Erfahrung, definiert als abgeschlossene Dienstjahre nach den drei Kohorten: 5–10 Dienstjahre, 11–9 Dienstjahre und 20–29 Dienstjahre. Die Stichprobe erfaßt 9% der in Betracht gezogenen Grundgesamtheit (N = 1324) bei einem Ausschöpfungsgrad der Stichprobe von 94 %. Der Frauenanteil in der Stichprobe beträgt 12 %, in der Grundgesamtheit machen Frauen 10 % aus.

3. Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurde der semistrukturierte Gesprächsleitfaden von HUBERMAN (1989 a) in leicht modifizierter Form verwendet. Das Interview begann mit einer Stegreiferzählung (SCHÜTZE 1976) der Berufsbiographie. Einzige Vorgabe dafür war, die Berufsbiographie in Phasen zu gliedern. Im Anschluß an die Stegreiferzählung wurden bestimmte Laufbahn- und Erfahrungsbereiche gezielt exploriert. Dazu gehören Selbstbild und Einstellungen, soziale Herkunft und

berufliche Laufbahn, Berufswahl, Berufseinstieg, Berufskompetenzen, Höhe- und Tiefpunkte, Berufszufriedenheit sowie Familie und weiteres soziales Umfeld. Jedem Thema wurde im Interview ein Komplex von Fragen gewidmet, darunter offene Fragen und standardisierte Instrumente wie z.B. ein semantisches Differential zum beruflichen Selbstbild. Im Falle offener Fragen wurde das Thema zunächst mit einer Einstiegsfrage angesprochen und dann durch Rückfragen unter Berücksichtigung der Antworten der Befragten gezielt hinsichtlich bestimmter vorgesehener Aspekte ergänzt oder vertieft. Der vollständige Gesprächsleitfaden ist in HIRSCH, GANGUILLET & TRIER (1990, 435 ff.) publiziert.

Alle Interviews wurden von den vier Mitgliedern des Projektteams im Laufe eines Jahres (Sommer 1985 – Sommer 1986) geführt. Ein Interview fand in zwei Sitzungen im Zeitraum von einer Woche statt und dauerte im Schnitt zweimal zwei Stunden. Die Aussagen der Lehrer wurden während des Interviews handschriftlich protokolliert. Die Transkription der Tonbandprotokolle von rund 500 Interviewstunden hätte sehr viel Kapazität erfordert. Zudem mußte aufgrund der Erfahrungen im Pretest davon ausgegangen werden, daß Tonbandaufnahmen die Gesprächssituation negativ beeinflussen. Die Gesprächsnotizen wurden anschließend in ein vorstrukturiertes Protokollschema übertragen.

4. Analysedesign

Das Analysedesign umfasst drei Analysen (siehe Abb. 1). In einer ersten Analyse wurden die Protokollaussagen zu den systematisch erfragten Berufserfahrungen

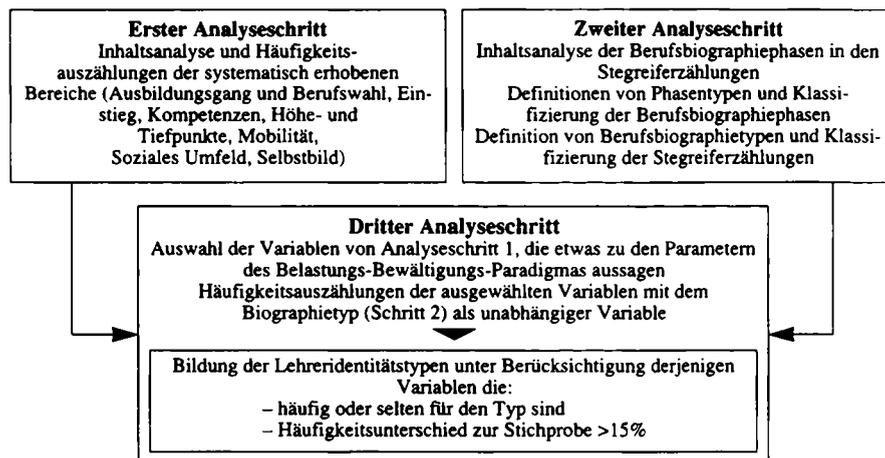


Abb. 1 Analysedesign

einer strukturierenden Inhaltsanalyse (MILES & HUBERMAN 1983; MAYRING 1993) unterzogen. Für die verschiedenen Themenbereiche wurde ein Kategoriensystem entwickelt, mit dem das Material kodiert und quantitativen Analysen deskriptiver Art unterzogen wurde. Die mit standardisierten Instrumenten erhobenen Daten wurden statistisch analysiert. Die Ergebnisse sind in HIRSCH, GANGUILLET & TRIER (1990) beschrieben. Die zweite Analyse führte zu einer klassifikatorischen Typologie für die Stegreiferzählungen der Berufsbiographie. Die Konstruktion von Idealtypen der Verarbeitung beruflicher Erfahrung von Lehrkräften erfolgte in der dritten Analyse, die die Ergebnisse der ersten und der zweiten Analyse unter einer theoretischen Perspektive verbindet. Im folgenden wird kurz auf die Definition der Biographietypen und ausführlicher dann auf die Konstruktion von Idealtypen der Verarbeitung beruflicher Erfahrungen von Lehrkräften eingegangen.

5. Berufsbiographietypen

Die einzelnen, von der erzählenden Person selbst unterschiedenen Phasen ihrer Berufsbiographie wurden mittels einer deskriptiven Typologie von Berufsbiographiephasen (HUBERMAN 1989 a) klassifiziert. Auf dieser Basis wurden dann Berufsbiographiemuster im Sinne von häufigen Phasenabfolgen identifiziert (HIRSCH, GANGUILLET & TRIER 1990). Die große Diversität der Phasenabfolgen spricht jedoch dafür, daß die temporale Sequenz nur bedingt auch zur genetischen Strukturierung von Berufsbiographien geeignet ist (HUBERMAN 1989 b, FLODEN & HUBERMAN 1989). Daher wurde eine zweite Typologie der Berufsbiographien entwickelt, die auf der Annahme einer charakteristischen Phase der Berufsbiographie beruht. Diese Annahme stützt sich auf Untersuchungen zum autobiographischen Gedächtnis, die zeigen, daß die Organisation der erinnerten Ereignisse nicht einfach der kalendarischen Zeit folgt, sondern auf Deutungsschemata für diese Ereignisse beruht (BARCLAY, 1988; BROWN, SHEVELL & RIPS, 1988; ROBINSON 1988). Meine These ist, daß diese Deutungsschemata die psychosoziale Identität des Subjektes ausmachen.

Die Typologie klassifiziert die Berufsbiographien nach dem Kriterium, wie die Fortsetzung der Berufsbiographie nach der Anfangszeit beschrieben ist: ob die folgende berufliche Lebensgeschichte als ein langfristiger Stabilisierungsprozeß dargestellt wird, oder ob die Person einschneidende Veränderungen beschreibt, wobei es sich um eine Entwicklungsphase im Selbstverständnis als Lehrer, um eine Diversifizierungsphase durch ein zusätzliches Engagement in einem anderen Feld, um eine Problemphase, um eine Krisenphase oder um eine Resignationsphase handeln kann. Diese sechs Phasen sind in Anlehnung an die Untersuchun-

gen zur Lehreraufbahn (siehe die Darstellungen in HUBERMAN, 1989 a, 1989 c; HIRSCH, GANGUILLET & TRIER 1990) wie folgt definiert:

Stabilisierungsphase: Eine Stabilisierung ist durch die Bindung an den Beruf und die Konsolidierung im Beruf bestimmt. Gewisse berufliche Schwierigkeiten oder Unsicherheiten werden überwunden: die Betroffenen entwickeln eine Selbständigkeit und Selbstverständlichkeit in der Bewältigung der beruflichen Anforderungen.

Entwicklungsphase: Die Entwicklung ist hier bezogen auf Veränderungen, die den Unterricht und die Klassenführung oder das Verhältnis zu den Schülern betreffen. Dazu gehört, mit neuen Ideen zu experimentieren und zu einem neuen Stil zu finden.

Diversifizierungsphase: Im Unterschied zur Literatur zur Lehreraufbahn wird Diversifizierung nur auf Veränderungen bezogen, die ein zusätzliches Engagement über die beruflichen Aufgaben im engeren Sinne hinaus darstellen. Es sind neue persönliche Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer, sei das nun im weiteren schulischen Kontext wie beispielsweise in Lehrerorganisationen oder außerhalb der Schule, beispielsweise in der Gemeindepolitik.

Problemphase: Kriterium für eine Problemphase ist, daß Schwierigkeiten zu einer länger dauernden Belastung für die Betroffenen werden und ihr Ausgang noch ungewiß ist. Es kann sich dabei um Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Behördenvertretern oder Familienangehörigen handeln.

Krisenphase: Kriterium für eine Krise sind ernsthafte Zweifel, weiterhin im Lehrerberuf zu bleiben. Bei jüngeren Lehrkräften können es Zweifel sein, ob sie in diesem Beruf am richtigen Platz sind, bei älteren, ob sie bis zur Pensionierung durchhalten können.

Resignationsphase: Mit Resignation ist gemeint, daß Lehrkräfte ihre berufliche Situation unbefriedigend finden, ohne eine Veränderung anzustreben. Sie versuchen vielmehr, sich damit einzurichten, und auf Ansprüche, die sie an ihre Arbeit haben, zu verzichten.

Für die Zuordnung der einzelnen Stegreiferzählungen wurde anhand einer Gesamtbewertung eine charakteristische Phase für die Berufsbiographie festgelegt. Die Kriterien dafür sind: Stabilisierungsbiographien weisen keine Veränderungsphase auf und dauern bereits mindestens zehn Dienstjahre. Entwicklungsbiographien beschreiben ausser der Entwicklungsphase keine der anderen Phasen einschneidender Veränderungen. Analog enthalten Diversifizierungsbiographien keine anderen Phasen einschneidender Veränderung. Problembiographien berichten nicht über eine Phase positiver Veränderung (Entwicklung, Diversifizierung), aber auch nicht über eine verschärfende Phase (Krise, Resignation). Zu den Krisenbiographien sind Stegreiferzählungen gerechnet, die über eine aktuelle oder vergangene Phase berichten, in der sich die Person ernsthaft damit auseinandergesetzt hat, ob sie im Lehrerberuf bleiben will. Für Resignationsbiographien ist charakteristisch, dass sie in wenige Phasen strukturiert sind. Nach der Anfangsphase und eventuell einer Stabilisierung setzt die Resignation ein.

In seiner Stegreiferzählung berichtete ein 44-jähriger Lehrer folgendes:²

„Anfangszeit (1.–4. Dienstjahr)

Ich habe in A. an der Mittelstufe mit einer Dreiklassenschule angefangen. Ich war der einzige Lehrer im Dorf und fühlte mich völlig überfordert, schon im Organisatorischen, überhaupt damit, mich in die Lehrerrolle hineinzuleben. Es war für mich eine Leidenszeit. In B. hatte ich dann eine nette Klasse und Kollegen im Schulhaus, die ich fragen konnte. Als Anfänger ist man auf Hilfe von außen angewiesen. In C. hatte ich nette und liebe Schüler und fühlte mich im Administrativen und im Schulischen fähiger. Ich habe aber gesehen, daß mir das breite Begabungsspektrum der Schüler und die Breite des Unterrichtsstoffes nicht liegen. Das war für mich der Grund, die Sekundarlehrerausbildung zu machen.

Verlagerung vom stofflichen Schwergewicht auf das Schwergewicht im Sozialen (5.–21. Dienstjahr)

An der Sekundarschule hatte ich einen harten Einstieg. Ich habe mit einer dritten Sekundarklasse angefangen, die schon viele Lehrerwechsel hinter sich hatte. Anfänglich war für mich die Stoffvermittlung wichtig. Ich habe detailliert präpariert, jedes Jahr habe ich für mich ein Gebiet ganz aufgearbeitet. Heute ist mir wichtig, wo der Schüler in der Welt steht, wie es ihm seelisch und sozial geht. Diese Verlagerung ist dadurch gekommen, daß ich selbst reifer geworden bin und durch die Erfahrung im Stofflichen auch die Freiheit gehabt habe, mich den Schülerproblemen zuzuwenden. Als Hauptproblem in der Aufgabe des Lehrers sehe ich heute die zunehmende Spannung zwischen den steigenden schulischen Anforderungen in den neuen Lehrmitteln (Geometrie, Mathematik) einerseits und der zunehmenden Zerstreuung der Schüler durch die Eindrücke in der Freizeit. Man sollte deshalb weniger Stoff vermitteln und statt dessen mehr Muße haben und Musisches in der Schule vermitteln.“

Es handelt sich hier um eine Entwicklungsbiographie, bei der die charakteristische Phase in einer Veränderung im Selbstverständnis als Lehrer besteht. Der pädagogische Auftrag gewinnt an Bedeutung.

Ein anderer Lehrer im Alter von 43 Jahren erzählte folgende Geschichte:

„Gegenseitige Identifikation Lehrer-Schüler (1.–11. Dienstjahr)

Am Anfang habe ich mich total mit den Schülern identifiziert, und die Schüler sich mit mir. Sie waren von mir begeistert. Ich konnte die Schüler motivieren, wir freuten uns am selben. Ich hatte Schwung und Begeisterung und lebte nur für die Schule. Ich lebte aber an den Kollegen vorbei, ohne es zu merken, es wurde mir erst bewußt, als sie mich nicht mehr als Vikar wollten. Ich merkte auch nicht, wie es langsam eine Gewichtsverschiebung unter den Schülern gab von solchen, die hinter einem stehen, und solchen, die Opposition machen. Auf meinen Urlaub zu hat der Schwung nachgelassen, ich habe mich ausgelaugt gefühlt.

Das Gefühl von harter Arbeit, ausgelaugt sein (12.–20. Dienstjahr)

Mit dem Urlaub habe ich mir ein ‚Eigentor‘ geschossen. Ich habe dann den Anspruch an mich gestellt, daß ich auch die Randfiguren mitnehme, und habe mir das Urteil über Schüler mit schlechten Leistungen nicht mehr so leicht gemacht. Heute gewichte ich viel stärker das, was mir nicht so gelingt, als das, was gut geht. Ich sehe das, wenn ich mich mit meiner Kollegin vergleiche. Ihr fallen beim Theaterbesuch die Begeisterten auf, mir die Unbeteiligten. Das blockiert

mich manchmal in meiner Begeisterung. Ich frage mich oft, was ich noch besser machen könnte. In den letzten Jahren ist ein stärkeres Gefühl von Resignation entstanden. Ich war früher vom Aufbruch der 68er Jahre und der Hoffnung auf Veränderung geprägt. Meine Glaube an die Veränderbarkeit schwindet. Ich glaube nicht mehr, daß ein anderes Schulsystem viel bringen könnte. Ich habe mich für das Wahlfachsystem engagiert, war Wahlfachorganisator im Schulhaus und wurde als Exponent mit allen negativen Reaktionen dazu konfrontiert. Das hat mich sehr belastet. Für die abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe engagiere ich mich nicht mehr. Vor drei Jahren wäre ich vielleicht noch eingestiegen, aber heute finde ich, daß der organisatorische Aufwand zu groß ist Das Entscheidende ist doch, was der Lehrer aus den Strukturen macht. Ich habe selbst auch weniger idealistische Ziele als Lehrer: Ich will dem Schüler nicht mehr persönlich helfen, sondern beschränke mich darauf zu sorgen, daß er eine Lehrstelle findet. Ich nehme die Meinung Erwachsener, d.h. der Eltern und Schulpfleger, wichtiger als früher. Ich möchte auch von ihnen akzeptiert und getragen sein. Früher hätte ich mit der Unterstützung der Schüler alles gemacht, auch wenn die Erwachsenen schockiert gewesen wären. Neu ist für mich das Bedürfnis nach Freiraum in der Freizeit. Heute hinterfrage ich mein eigenes Vorgehen, früher lebte ich im jugendlichen Übermut und Schwung.“

Diese Berufsbiographie ist dem Resignationstyp zugeordnet. In diesem Fall besteht die Resignation darin, daß der Betreffende hochgesteckte Ziele aufgibt und sein Engagement zurücknimmt. In anderen Fällen wird die Arbeit zur Routine, die keine Befriedigung mehr gibt.

Insgesamt konnten 77 der 120 Fälle des Samples einem der sechs Berufsbiographietypen zugeordnet werden.

Tab. 1: Häufigkeit der Berufsbiographietypen

	% Fälle	Anzahl Fälle
Problembiographie	16.7	20
Entwicklungsbiographie	15.0	18
Stabilisierungsbiographie	11.7	14
Krisenbiographie	8.3	10
Resignationsbiographie	6.7	8
Diversifizierungsbiographie	5.8	7
Nicht typisierte Berufsbiographien:		
„Stabilisierungsbiographien“ junger Lehrer	17.5	21
Übrige	18.3	22
	100 %	(N = 120)

„Stabilisierungsbiographien“ von Lehrern mit erst höchstens 10 Dienstjahren sind nicht berücksichtigt, da ihre Stabilisierung noch nicht lange dauert und es offen ist, ob sie sich fortsetzt, oder ob es zu einer anderen charakteristischen Phase kommt. Die übrigen nicht zugeordneten Berufsbiographien weisen entweder eine Phasen-

kombination auf, die keine Gesamtbewertung im Sinne einer charakteristischen Phase erlaubt, oder sie sind nicht in Phasen gegliedert.

6. Idealtypen der Verarbeitung beruflicher Erfahrungen

Die Konstruktion von Idealtypen der Verarbeitung beruflicher Erfahrung von Lehrkräften verbindet Ergebnisse der ersten Analyse (der systematischen Beschreibung der Berufserfahrungen) und der zweiten Analyse (der Berufsbiographientypen) (siehe Abb. 1).

Da Webers Verfahren der Idealtypenkonstruktion in der qualitativen Sozialforschung sehr unterschiedlich rezipiert und interpretiert wird (BECKER 1950; GERHARD 1984; 1985, 1991; HIRSCH 1990; KUCKARTZ 1988), wird das hier verwendete Vorgehen kurz beschrieben (zur Begründung siehe HIRSCH 1990). Ein Idealtypus nach Weber ist ein begriffliches Konstrukt, das ausgewählte Merkmale eines komplexen empirischen Sachverhaltes (Handlungszusammenhanges) in einen genetischen Zusammenhang stellt. Kriterium für die Auswahl empirischer Merkmale ist die Bedeutung, die diese Aspekte für die Realisierung der betreffenden Handlungsziele – Weber spricht von „Wertideen“ – haben. Die Kausalrelevanz soll empirisch gesichert sein. Der Idealtypus enthält also eine genetische Erklärung für soziale Sachverhalte. Die für die Realisierung von „Wertideen“ relevanten Faktoren haben nach Weber „Kulturbedeutung“.

„Die empirische Wirklichkeit deutend zu verstehen“, wie Weber die Funktion von Idealtypen gerne beschreibt, beinhaltet also, die kausale Funktion von Handlungen und Ereignissen für soziale Prozesse idealtypisch zu erfassen. Das Wort „Ideal“ im Terminus „Idealtypus“ soll nach Weber anzeigen, daß es sich dabei nicht um einen deskriptiven empirischen Begriff handelt, sondern um ein *analytisches*, idealisiertes Konstrukt von Beziehungen, die in einer konkreten Situation kaum vollumfänglich so vorliegen. Die empirischen Fälle sind vielmals Mischfälle, keine „reinen Typen“. Mit dem Konzept des Idealtypus verbindet Weber ausdrücklich *keinen normativen* Anspruch. Es soll sich um eine standortgebundene Analyse der sozialen Wirklichkeit handeln, ohne daß die Parteinahme für diesen Standpunkt (Wertidee) eingeschlossen ist.

Weber hat das Vorgehen der idealtypischen Begriffsbildung nicht systematisch dargestellt. Es muß aus Beispielen und erläuternden Bemerkungen herausgelesen werden. Das zu diesem Zweck vielfach benützte Standardzitat lautet:

„Es ist also die ‚Idee‘ der historisch gegebenen modernen verkehrswirtschaftlichen Organisation der Gesellschaft, die uns da nach ganz denselben logischen Prinzipien entwickelt wird, wie man

z.B. die Idee der ‚Stadtwirtschaft‘ des Mittelalters als ‚genetischen‘ Begriff konstruiert hat. Tut man dies, so bildet man den Begriff ‚Stadtwirtschaft‘ nicht etwa als einen Durchschnitt der in sämtlichen beobachteten Städten tatsächlich bestehenden Wirtschaftsprinzipien, sondern ebenfalls als einen Idealtypus. Er wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandener Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde.“ (WEBER 1904, 191, siehe auch 194 f., 201 f.)

Für das konkrete Vorgehen bei einer idealtypischen Konstruktion ergeben sich aus diesem Zitat drei Schritte, die interdependent sind: Im ersten Schritt ist die „Wertidee“, d.h. der Gesichtspunkt, unter dem die Typologie konstruiert werden soll, zu bestimmen. Im zweiten Schritt sind die Phänomene zu identifizieren, für die es einen idealtypischen Zusammenhang zu konstruieren gilt. Weber schlägt dazu vor, vom entsprechenden Klassifikationsbegriff auszugehen und von den darunter gefassten Phänomenen diejenigen Merkmale zu bestimmen, die relativ zur Wertidee bedeutsam sind. Der dritte Schritt besteht dann darin, einen genetischen Zusammenhang dieser Merkmale bzw. Phänomene zu konstruieren.

Die Konstruktion von Idealtypen ist nicht auf gesellschaftstheoretische Fragen eingeschränkt, sondern lediglich an die allgemeinere Voraussetzung eines handlungstheoretischen Gegenstandsverständnisses gebunden. Daher ist sie auch in der sozialpsychologischen Identitätsforschung anwendbar. Das Vorgehen bei der idealtypischen Konstruktion von Mustern der Verarbeitung von Erfahrungen im Lehrerberuf sieht konkret folgendermaßen aus:

Erster Konstruktionsschritt: Der leitende Gesichtspunkt besteht in der personalen Identität. Unter „Identität“ wird im Anschluß an Frey und Hauser ein „Prozeß der Auswahl und Interpretation, der Gewichtung der in einem sozialen Definitionsraum angebotenen Merkmale und ihre (durchaus nicht immer harmonische oder stabile) ‚Synthese‘ mit den im Verlauf der Biographie zu ‚Selbst-Erfahrungen‘ geronnenen Identitätsdesignata der subjektiven Innenwelt“ (FREY & HAUSER 1987, 16) verstanden. Personale Identität wird damit handlungstheoretisch konzipiert als Selektieren, Ordnen und Bewerten von sozialen Erfahrungen unter dem Gesichtspunkt, was sie für das Subjekt selbst bedeuten. Verschiedene Typen beruflicher Identität unterscheiden sich in der Leitperspektive, unter der die Berufserfahrungen integriert werden. Leitperspektiven sind die in der Analyse der Stegreiferzählung der Berufsbiographie bestimmten charakteristischen Phasen: Stabilisierung, Entwicklung, Diversifizierung, Probleme, Krise oder Resignation.

Zweiter Konstruktionsschritt: Die empirische Basis für die Konstruktion der verschiedenen idealtypischen Berufsidealitätsmuster bilden diejenigen Fälle, die den entsprechenden Berufsbiographietypen zugeordnet sind. Theoretisches Kon-

zept für die Auswahl der relevanten Daten aus den systematisch erfragten Berufserfahrungen im Anschluss an die Stegreiferzählung der Berufsbiographie ist das „Belastungs-Bewältigungs-Konzept“ (LAZARUS 1966; LAZARUS & LAUNIER 1981). Daher werden Daten zu den psychologischen Parametern Wohlbefinden, Bewältigungsanforderungen, Bewältigungskompetenzen, Attribuierungsmuster, soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, sowie Bewältigungsintentionen und Evaluation der Bewältigung einbezogen.

Dritter Konstruktionsschritt: Auf der Basis von Häufigkeitsauszählungen der in Betracht gezogenen Merkmale für die verschiedenen Berufsbiographietypen wird entschieden, welche Merkmale für den jeweiligen Identitätstyp relevant sind. Die idealtypische Konstruktion bezieht die häufigen Merkmalsausprägungen und die Merkmalsausprägungen, die sich in ihrer Häufigkeit deutlich von der Vergleichsgruppe der 120 insgesamt Befragten unterscheiden, ein (Häufigkeitsunterschiede zur Stichprobe grösser als 15 %).

Worin bestehen nun die charakteristischen Züge der Berufsidentität, was kennzeichnet die verschiedenen Weisen der Wahrnehmung und Bewältigung der beruflichen Anforderungen? Der *Entwicklungstyp* wird im folgenden ausführlicher dargestellt, während die übrigen Lehreridentitätstypen nur summarisch referiert werden. Eine detaillierte Darstellung anhand der Daten findet sich in HIRSCH (1990).

Der Entwicklungstyp hat seiner Selbsteinschätzung zufolge im Laufe seiner Berufstätigkeit an Selbstvertrauen gewonnen, sich hinsichtlich Aktivität, Engagement, Gelassenheit und Effizienz aber nicht verändert. Dies deutet darauf hin, daß er sich im Beruf wohlfühlt.

Der Entwicklungstyp hat im Laufe seiner Berufstätigkeit an seinen Zielen und Erwartungen bezüglich sich und seinem Beruf festgehalten. Er ist nach wie vor davon überzeugt, daß sich der Aufwand, der mit neuen Lehrmitteln oder Schulversuchen und Projekten verbunden ist, im Prinzip lohnt. Konkreten Neuerungen begegnet er heute allerdings mit mehr Skepsis als früher, und er stellt sich selbst heute weniger in Frage. Er hat an seiner Überzeugung festgehalten, daß jeder Schüler im Prinzip ansprechbar ist, sofern man Zeit und Mühe dafür aufbringt. Sein persönliches Interesse am Beruf besteht nicht nur darin, an der Persönlichkeitsbildung des Schülers mitzuwirken oder Lebenshilfe geben zu können, was die Arbeit für ihn sinnvoll bzw. befriedigend macht, sondern er schätzt auch den persönlichen Freiraum und die Selbständigkeit, die er als Lehrer in seinem Beruf hat. Dies deutet wiederum darauf hin, daß er sich im Beruf wohlfühlt. Der Lehrerberuf steht für ihn heute in der Regel nicht mehr ausschließlich im Zentrum, sondern auch seine Familie.

Der Entwicklungstyp hat eher nicht das Gefühl, „daß man ihm den Lehrer ansieht“. Der Lehrer hat seinem Eindruck zufolge ein schlechtes Image in der Öffentlichkeit, was ihn aber selten stört. Er hält seine älteren Lehrerkollegen oftmals für weniger aufgeschlossen und weniger zufrieden als sich, er findet ihre Beziehung zu den Kollegen nicht so gut und findet zudem nicht, daß die älteren als Lehrer mehr Sicherheit haben. Über die jüngere Lehrergeneration urteilt er positiver. Er hält sie für einsatzfreudiger und aufgeschlossener. Doch hat er auch den Eindruck, daß ihre

Klassenführung weniger streng ist. Dies deutet darauf hin, daß der Entwicklungstyp von sich als Lehrer überzeugt ist.

Der Entwicklungstyp hat eine äußerlich relativ wenig bewegte Karriere im Schuldienst. Er hat für die Weiterbildung zum Oberstufenlehrer den Schuldienst unterbrochen und beim Wiedereinstieg den Schulort gewechselt. Allenfalls hat er auch zur freien Fortbildung einen Unterbruch im Schuldienst eingeschaltet.

Der Entwicklungstyp hat sich seine Berufswahl gut überlegt. Einflüsse von anderen nennt er selten, statt dessen innere Motive (wollte also mit Menschen zu tun haben, hatte speziell Freude an Kindern oder Jugendlichen u.ä.) und materielle Motive, letztere auch speziell im Zusammenhang mit der Wahl der Aus- bzw. Weiterbildung zum Oberstufenlehrer. Für den Entwicklungstyp ist der Lehrerberuf nicht selten der zweite Beruf, und er war daher beim Eintritt in den Schuldienst oft schon älter als 22 Jahre. Er hält seine Anfangszeit rückblickend nicht für eine schwierige Zeit. Allenfalls erinnert er sich, daß er nur gerade bis zum nächsten Tag planen konnte, und daß er Zweifel bzw. Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung hatte.

Das berufliche und private Beziehungsnetz war für in der Anfangszeit eine gewisse Unterstützung. Das umfaßt die Anerkennung bzw. Anteilnahme, die ihm Schüler, Schulpfleger, Lehrerkollegen oder Freunde bzw. Familienangehörige entgegengebracht haben. Fachliche Hilfe bekam er vom Junglehrerberater, von Kollegen und in Lehrerfortbildungskursen. Gestützt hat ihn zudem einerseits die Bestätigung, die er in der Arbeit für seine wachsende Kompetenz erlebt hat, andererseits hat er auch gelernt die Schwierigkeiten zu relativieren und sich selbst besser zu akzeptieren. Hingegen hat er sich nicht anderweitig eingesetzt, um dort Bestätigung zu suchen.

Der Entwicklungstyp fühlt sich heute seinen Aufgaben als Lehrer voll gewachsen. Er schreibt die Entwicklung seiner Kompetenzen vor allem sich selbst zu. Allenfalls noch unzufrieden mit sich ist er lediglich, was das Fördern aller Schüler in einer heterogenen Klasse angeht. Wichtig von seinen Kompetenzen ist ihm, daß er gute Beziehungen zu den Schülern hat, angemessene Anforderungen an die Schüler stellt, mit Disziplinproblemen umgehen kann sowie die eigenen erzieherischen Bemühungen für wirksam hält. Letzteres macht wieder deutlich, daß es dem Entwicklungstyp wichtig ist, von sich als Lehrer überzeugt zu sein, und zwar gerade auch im Hinblick auf den Einfluß, den er auf seine Klasse bzw. Schüler ausübt. Die positive Bewertung der eigenen Wirksamkeit zeigt sich auch darin, daß er sich in der Regel schon immer oder mit der Erfahrung hinsichtlich der verschiedenen Anforderungen in seinem Beruf für sein Maß befriedigend kompetent hält.

Durchbrochen wird die Tendenz zur Selbstattribution, wenn es um die besten Jahre im Lehrerberuf geht. Der Entwicklungstyp sieht die Gründe für seine bisher besten Jahre als Lehrer in günstigen Arbeitsverhältnissen in bzw. mit der Klasse. Äussert er sich allerdings über generell die besten Jahre im Lehrerberuf, dann sind diese seiner Auffassung zufolge klar vom Lehrer abhängig: von seiner beruflichen Kompetenz, seiner persönlichen Entwicklung und seinem Wohlbefinden.

Auch der Entwicklungstyp kann in ein berufliches Tief geraten, was für ihn vor allem bedeutet, sich weniger für die Arbeit einzusetzen. Er gerät dadurch nicht in eine Verunsicherung bzw. Krise (Erschöpfung, Sinnverlust, Distanzierung, Desorientierung). Die Ursachen seines Tiefs sieht der Entwicklungstyp in Schwierigkeiten in der Schule, zum Teil mitbedingt durch private Probleme. Die Situation hat sich für ihn von selbst gelöst, und er glaubt heute, dass er sein Tief überwunden hat.

Der Entwicklungstyp würde wieder Lehrer werden wollen, wenn er nochmals vor der Berufswahl stünde. Allerdings würde er gewisse Bedingungen daran knüpfen, die die Ausbildung bzw.

die Lehrerstelle betreffen. Wenn der Entwicklungstyp schon einmal ernsthaft erwogen hat, vorübergehend oder dauernd den Lehrerberuf zu verlassen, dann haben ihn neben dem Interesse, beruflich noch etwas anderes zu tun, auch Belastungen im Lehrerberuf oder unbefriedigende Arbeitsbedingungen dazu veranlaßt. Dies sind Anzeichen dafür, daß der Entwicklungstyp durch die Jahre hindurch ein zwar grundsätzlich positives, aber auch nicht ganz problemloses Verhältnis zum Lehrerberuf behalten hat.

Der Entwicklungstyp ist verheiratet, aber nicht mit einer Lehrerin. Seine Kinder haben ihn als Lehrer beeinflußt, vor allem auch durch ihre Schulerfahrungen. Er hat meist zu älteren Lehrerkollegen in der Zeit des Berufseinstieges näheren Kontakt gefunden, der heute für ihn noch in Form einer freundschaftlichen Verbundenheit besteht. Außerschulische Kontakte bieten ihm Einblick in andere Gebiete oder einen Ausgleich zur Arbeit.

Summarisch gesehen ist der Entwicklungstyp ein von sich überzeugter Lehrer, der auf sich selbst baut und sein Selbstvertrauen darin bestätigt sieht, was er mit seinen Schülern erreicht. Sein Verhältnis zum Beruf ist bis heute grundsätzlich positiv, zwar nicht ganz problemlos aber engagiert geblieben. Er hat sich seine Berufswahl gut überlegt, ist beim Berufseinstieg schon persönlich reifer gewesen und hat Unterstützung durch sein soziales Netzwerk und durch gezielte fachliche Hilfe bekommen. Er ist beruflich breiter als nur in seinem Schulhaus engagiert und familiär und in seiner Freizeit weniger eng mit der Schule verbunden.

Die übrigen fünf Lehreridentitätstypen sind summarisch folgendermassen zu charakterisieren:

Der *Stabilisierungstyp* wächst dank günstigen Umständen, einem stützenden sozialen Netzwerk und seinem Selbstvertrauen wie selbstverständlich in den Lehrerberuf hinein. Er ist in seinem Selbstempfinden durch die Jahre hindurch derselbe geblieben. Seine Neigung zur Selbstattribuierung und die Tatsache, daß er gelernt hat, den Erwartungsdruck an sich selbst abzubauen, haben ihm ermöglicht, sein grundsätzlich positives, relativ problemlos und zufriedenes Verhältnis zum Beruf aufrechtzuerhalten. Allerdings vermißt er heute persönliche Anregungen im Beruf. Sein Handlungsfeld im Beruf konzentriert sich auf seine Schule, und auch sein Privatleben ist mit der Schule verknüpft.

Der *Diversifizierungstyp* hat zu einem positiven Grundverhältnis zu seinem Beruf nicht zuletzt dank einer Öffnung nach außen, d.h. über seine Klasse und sein Schulhaus hinaus, gefunden. Dies bedeutet für ihn keine Abwendung vom Lehrerberuf, macht ihn aber weniger verletzbar durch Probleme in der Schule. Doch hat er durchaus ein Empfinden für die Situation seiner Schüler entwickelt, nicht zuletzt durch Schulerfahrungen seiner eigenen Kinder. Der Diversifizierungstyp hat bei seinem Berufseinstieg schwierige Umstände vorgefunden und dabei von seinem beruflichen und privaten sozialen Netz wenig Unterstützung bekommen. Seine anfängliche Überforderung und Verunsicherung hat er überwunden und

fühlt sich heute den Aufgaben gewachsen, was er oftmals auch der Weiter- und Fortbildung zuschreibt. Der Diversifizierungstyp findet seinen Rückhalt nicht unter den Lehrerkollegen, sondern sucht stärker den Ausgleich im außerschulischen Bereich.

Dem *Problemtyp* ist es bislang noch nicht gelungen, die Spannung zwischen seinen relativ hohen Zielen und Erwartungen an sich und seine Schüler einerseits und dem, was er tatsächlich erreichen kann, zu lösen. Ein innerer Bezug zum Auftrag des Lehrers sowie auch materielle Überlegungen haben ihn bewogen, den Lehrerberuf zu wählen, und verbinden ihn auch heute noch mit dem Beruf. Der Beruf steht für ihn heute nicht mehr ausschließlich im Zentrum, sondern auch seine Familie, wo er insbesondere in der Beziehung zu seiner Frau persönlichen Rückhalt findet, der für ihn als Lehrer wichtig ist. Obwohl er seit Berufsbeginn auch sein berufliches soziales Netzwerk als unterstützend erlebt und auch heute freundschaftliche bzw. gesellige Kontakte mit Lehrerkollegen pflegt, hat er seine anfängliche Verunsicherung als Lehrer nicht überwunden, sondern ist durch ein berufliches Tief wieder stärker hineingeraten.

Die kritische Konstellation des *Krisentyps* ergibt sich aus dem Zusammenreffen von mehreren Faktoren: Er konzentriert sich auf die Schule und insbesondere auf den Erziehungsauftrag. Er stellt diesbezüglich hohe Erwartungen an sich. Er ist relativ unzufrieden mit dem, was er erreichen kann. Er ist der Auffassung, daß seine Fähigkeiten nicht gezielt gefördert werden können, sondern Begabung sind, bzw. daß die Zeiten (zu) schwierig für den Lehrer geworden sind. Im Laufe der Jahre ist er in eine soziale Isolation geraten. Einen wichtigen persönlichen Rückhalt findet der Krisentyp allenfalls bei seiner Frau, wenn er nicht alleinstehend ist. Sein weiteres soziales Umfeld erweckt eher den Eindruck einer gewissen Unverbindlichkeit, zudem hat er meist keine wichtigen Kontakte außerhalb der Schule.

Der *Resignationstyp* ist schon von seiner Herkunft aus einer Lehrerfamilie auf den Beruf ausgerichtet. Zudem wählt er eine Lehrerin zur Ehefrau. Doch bedeutet ihm seine Herkunft aus einer Lehrerfamilie in der Anfangszeit keine Unterstützung, und seine Ehe wird geschieden. Der Lehrerberuf steht für ihn nach wie vor als seine wichtigste Tätigkeit im Zentrum. Er hält seine Kompetenz in vieler Hinsicht für verbesserungsbedürftig und zeigt damit eine ausgeprägte selbstkritische Haltung. Seine berufliche Entwicklung schreibt er allerdings nicht der Arbeit an sich selbst zu. Schon die Berufswahl ist für ihn nicht seine eigene, an den Aufgaben des Lehrers und seiner eigenen Person orientierte Entscheidung, sondern aussengelenkt. Er behält bzw. verstärkt seine fatalistische Tendenz, was ihn daran hindert, problematische Situationen zu lösen oder unbefriedigende Fähigkeiten zu verbessern, innerberuflich oder außerberuflich bzw. in Form eines Berufs-

wechsels nach Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen und diese zu verfolgen. Auch wenn er bei Schwierigkeiten die Hilfe oder Beratung anderer beizieht, macht er die Erfahrung, daß sich die Probleme nicht zufriedenstellend lösen lassen.

7. Diskussion

Die sechs Lehreridentitätstypen sind idealisierte begriffliche Konstrukte auf der Grundlage berufsbiographischer Daten. Die tatsächlichen Entwicklungen von Lehrkräften sind in der Regel nicht eindeutig einem Typ zuzuordnen, denn sie sind vielfarbiger. Idealtypen ermöglichen es, Aspekte empirischer Entwicklungen zu verstehen, indem diese in einem idealtypischen Konstrukt als relevante Bedingungskonstellationen für einen bestimmten Typ von Identitätsentwicklung gedeutet werden. Mit der Typologie wird kein Vollständigkeitsanspruch erhoben.

Ein vergleichender Blick auf die sechs Lehreridentitätstypen zeigt, daß das traditionelle Rollenverständnis des auf die Schularbeit zentrierten Lehrers, der nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung dank seiner persönlichen Begabung und zunehmender Erfahrung den schwierigen Beruf meistert, heute kaum mehr tragfähig ist. Zwar zeichnen sich die verschiedenen Identitätstypen durch jeweils charakteristische Konstellationen aus, die sich in mehrfacher und unterschiedlicher Weise voneinander unterscheiden. Trotzdem weisen die deutlich positiv erlebten Lehreridentitäten – der Entwicklungs- und der Diversifizierungstyp – Gemeinsamkeiten auf, die sie von den übrigen unterscheiden. Der Entwicklungs- und der Diversifizierungstyp stehen neben der Schule auch in einem außerschulischen Bezugsnetz, im Fall des Entwicklungstyps über das private Beziehungsnetz und evtl. Erfahrungen in einem anderen Beruf, im Falle des Stabilisierungstyps durch ein nebenberufliches außerschulisches Engagement. Zudem haben beide an der Verbesserung ihrer beruflichen Kompetenzen gearbeitet, sie neigen zu internaler Attribuierung und halten ihre Arbeit für wirksam. Dem Problemtyp, dem Krisentyp und dem Resignationstyp ist hingegen ein gewisser Fatalismus, was ihre beruflichen Kompetenzen und ihrer Effektivität betrifft, gemeinsam. Zugleich haben sie aber ein anspruchsvolles Lehrerrideal, dem sie selbst nicht genügen. Die Schule bzw. das Lehrermilieu ist ihr einziges wichtiges Beziehungsnetz, allenfalls erweitert um ihre Familie. Der Stabilisierungstyp hat mit dem Entwicklungs- und dem Diversifikationstyp das positive Selbstbild gemeinsam, jedoch im Unterschied zu diesen nicht dank der Arbeit an der beruflichen Kompetenz, sondern um den Preis, dass er seine Erwartungen herabgesetzt hat. Mit dem Problem, dem Krisen- und dem Resignationstyp teilt er das primär schulische Beziehungsnetz.

Ausgebrannte Lehrkräfte und die Krise des Lehrerberufes sind heute auch Themen in Tageszeitungen. Die Vereinzelung und Vereinsamung in der Arbeit, in die Lehrkräfte leicht geraten können, wenn sie dieser Gefahr nicht aktiv begegnen, kann ihnen persönlich zum Verhängnis werden. Andauernde und tiefgehende Probleme im Lehrerberuf, Krisen und Resignation sind nicht nur teuer, sondern sie belasten auch alle direkt und indirekt Betroffenen schwer, und sie tragen nicht zur Wirksamkeit der Schule bei. Ein Wandel der traditionellen Lehrerrolle, die kontinuierliche Weiterbildung und Mitarbeit in außerschulischen Fragen einschließt, liegt deshalb auch im wohlverstandenen Eigeninteresse von Lehrkräften.

Literatur

- BAACKE, D.: *Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung.* In Baacke, D. & Schulze, Th. (Hrsg.). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* Weinheim: Juventa, 1984, S. 41–84.
- BARCLAY, C. R.: *Schematization of autobiographical memory.* In D. C. Rubin (ed.). *Autobiographical memory.* Cambridge: University Press, 1988, 82–99.
- BECKER, H. S.: *Through Values to Social Interpretation,* Duke University Press, North Carolina, 1950.
- BROWN, N. R., SHEVELL, ST. K. & RIPS, L. J.: *Public Memories and their Personal Context.* In Rubin, D. C. (ed.). *Autobiographical Memory.* Cambridge: University Press, 1988, S. 137–158.
- CASELMANN, CH.: *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1949.
- FLODEN, R. E. & HUBERMAN, M.: *Teachers' professional Life. The State of the Art.* *International Journal of Educational Research,* 13 (1989), S. 455–466.
- FREY, H.-P. & HAUSSER, K.: *Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung.* In Frey, H.-P. & Hausser, K. (Hrsg.). *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung.* Stuttgart: Enke, 1987, S. 3–26.
- GERHARDT, U.: *Typenkonstruktion bei Patientenkarrerien,* In: Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven,* Metzler, Stuttgart, 1984, S. 53–77.
- GERHARDT, U.: *Erzählarten und Hypothesenkonstruktion. Ueberlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung,* *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* 37 (1985), S. 230–256.
- GERHARDT, U.: *Typenbildung.* In Flick, U., v. Kardorff, E., Keupp, H., v. Rosenstiel, L. & Wolff, St. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung,* Psychologie Verlags Union, München, 1991, S. 435–440.
- HIRSCH, G.: *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis.* Weinheim: Juventa, 1990.

- HIRSCH, G., GANGUILLET, G. & TRIER, U. P.: Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine ebengeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt, 1990.
- HOPF, CH.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In Hopf, Ch. & Weingarten, E. (Hrsg.) *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 11–37.
- HUBERMAN, M.: *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1989 a.
- HUBERMAN, M.: The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 1, 1989b, S. 29–57.
- HUBERMAN, M.: On teacher's careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13 (1989 c), S. 347–362.
- KELCHTERMANS, G.: Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. *Pädagogische Rundschau* 44 (1990), S. 321–332.
- KELCHTERMANS, G.: Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biographische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (1992), S. 250–271.
- KOHLI, M.: Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 3 (1981), S. 273–293.
- KOHLI, M. & ROBERT, G.: (Hrsg.); *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, 1984.
- KUCKARTZ, U.: *Computer und verbale Daten: Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt: Lang, 1988.
- LAZARUS, R. S. & LAUNIER, R.: Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In Nitsch, J. R. (Hrsg.). *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Bern: Huber, 1981, S. 213–311
- LAZARUS, R. S.: *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill, 1966.
- LEHMANN, A.: *Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen*. Frankfurt: Campus, 1983.
- MAYRING, PH.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. München: Deutscher Studien Verlag, 1993.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M.: *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oakes: Sage, 1983.
- ROBINSON, J. A.: Temporal Reference Systems and Autobiographical Memory. In Rubin, D. C. (ed.). *Autobiographical Memory*. Cambridge: University Press, 1988, S. 159–188.
- SCHULZE, TH.: Thesen zur wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Quellen für pädagogische Erkenntnis. *Neue Sammlung*, 4 (1978), S. 324–332.
- SCHÜTZE, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen. In *Arbeitsgemeinschaft Bielefelder Soziologen* (Hrsg.). *Kommunikative Sozialforschung*. München, 1976, S. 159–260.
- SUPER, D.: A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (1980) S. 282–298.
- SZCZEPANSKI, J.: Die biographische Methode. In König, René (Hrsg.). *Handbuch der Empirischen Sozialforschung*, Bd 1. Stuttgart: Enke, 1962, 551–569.
- TERHART, E.: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10 (1990) S. 235–254.

- TERHART, E., CZERWENKA, K., EHRICH, K., JORDAN, F. & SCHMIDT, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang. 1994.
- THOMAE, H.: Zur Geschichte der Anwendung biographischer Methoden in der Psychologie. In: Jüttemann, G. & H. Thomae, Hans (Hrsg.). Biographie und Psychologie. Berlin: Springer, 1987, S. 3–25.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Weber, Max. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1904/1951, S. 146–214.

Kurzbiographie:

Dr. GERTRUDE HIRSCH, geb. 1953 in Schwäbisch Hall. Erststudium (Pädagogik und Klinische Psychologie) und Zweitstudium (Philosophie) an der Universität Zürich. Promotion 1989 zum Dr. phil I: 1985–88 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1988–91 Assistentin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, seit 1990 Oberassistentin an der Abteilung für Umweltnaturwissenschaften der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Umweltphilosophie, Wissenschaftstheorie, Qualitative Methoden der Sozialforschung, Umweltbildung.

Anschrift: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Abteilung für Umweltnaturwissenschaften, ETH-Zentrum, HED B2, CH-8092 Zürich, Schweiz.