



Pavel Novak

Berufliche Mobilität von Lehrpersonen

Eine empirische Untersuchung zum Berufswechsel von
Primarlehrpersonen zu Berufsfachschullehrpersonen
für Allgemeinbildung an Schweizer Berufsfachschulen

WAXMANN

Pavel Novak

Berufliche Mobilität von Lehrpersonen

Eine empirische Untersuchung zum Berufswechsel
von Primarlehrpersonen zu Berufsfachschullehrpersonen
für Allgemeinbildung an Schweizer Berufsfachschulen



Waxmann 2018
Münster • New York

Bei diesem Buch handelt es sich um eine Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3746-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8746-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Pavel Novak

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Meine Dissertation ist in einem Zeitraum von über fünf Jahren von Anfang bis Ende als berufsbegleitendes Projekt entstanden. Die intensive Forschungsarbeit erforderte Rücksicht gegenüber vielen Betroffenen: zum einen gegenüber meinem Arbeitgeber resp. unter Zeitdruck stehenden Tagesgeschäften an der Hochschule, zum anderen auch gegenüber meiner Familie und nicht zuletzt gegenüber meinen eigenen Ressourcen. Für einen Ausdauersportler, der im anspruchsvollen Stop-and-go-Arbeitsverfahren noch etwas mehr Ausdauer entwickeln und vor allem Geduld lernen musste, war es machbar und – neben dem Bildungs- und Qualifizierungsakt – auch eine wichtige Lebenserfahrung. Die Arbeit an meiner Dissertation, die ich im Lauf meiner Promotionszeit immer mehr als eine spezielle Sabbatical-Form zu sehen begann, gab mir die Möglichkeit einer weiteren akademischen Lehrzeit, in der ich neue Erkenntnisse gewinnen und für mich brennende Fragen bearbeiten durfte, die sich im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrerbildner herausgeschält hatten und unbeantwortet liegen geblieben waren. Ebenso eröffnete sie mir neue Freundschaften und auch die Gelegenheit, eine faszinierende Metropole kennenzulernen. All das ist alles andere als selbstverständlich und ein Privileg.

Mein Dank geht an meine Doktormutter, Prof. Dr. Sabine Reh (HU Berlin), für die kontinuierliche Betreuung und wohlwollende Begleitung meiner Arbeit, an Prof. Dr. Philipp Gonon (Universität Zürich) für die unkomplizierte Zusage, das Zweitgutachten zu übernehmen, und an Prof. Dr. Marcelo Caruso (HU Berlin) für sein Engagement als Drittgutachter. Ein besonderer Dank geht an meinen langjährigen Freund Manfred Pfiffner, mit dem ich zahllose intensive Diskussionen während der gemeinsamen Zeit in der Berufsfachschullehrerbildung führen konnte, seinen digitalen Push im richtigen Moment vor dem Start zu dieser Dissertation und die kritischen Rückmeldungen im Forschungsprozess. Jakob Ossner danke ich für seine bedachten und wertvollen Kommentare zum Manuskript, Franziska Vogt und Karen Reinhard-Adler für die unkomplizierte Unterstützung beim Verfassen des Abstracts. Ein großes Dankeschön geht an die Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung für ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, für ein Interviewgespräch zur Verfügung zu stehen, an die Teilnehmenden der Forschungswerkstatt *Quali-Züri* und den Forschungskolloquien in Berlin für viele hilfreiche Anregungen im Forschungsprozess und auch an die Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) für die Unterstützung während der Mittelbauphase. Hans-Ueli Haerberli (1946–2013) und Günther Zehnder danke ich, dass sie mich in die unbekannte Welt der Allgemeinbildung in der Berufsbildung eingeführt haben, und Kurt Ruch für den immer wieder interessanten Austausch zur Entwicklung des ABU. Ein herzlicher Dank gebührt meinem langjährigen Freund, Lauf- und Denkpartner Thomas Gröbly für seine jederzeit freundschaftliche Begleitung und die gemeinsamen Schreibklausuren – mit zahlreichen *ura da fümer* – im Engadin, Roger Swifcz für die nie nachlassenden Einladungen zum Bier und Kater Mani für die – manchmal mit Neid notierte – meditativ-schlaftrunkene Begleitung neben meinem Schreibtisch.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Frau Irène für das andauernd geduldige Begleiten, das vielfältige Unterstützen, das Mit-Leiden, Zuhören, Probelesen – und überhaupt.

Meine Dissertation widme ich meiner Frau Irène und meinen Kindern Nicolas und Johanna.

Baden, 27. Januar 2017

In memoriam

Marie Novak-Blahova (1940–1994)

Otakar Novak (1934–2017)

Inhalt

| | | |
|-----------|--|-----|
| 1. | Einleitung | 11 |
| 1.1 | Forschungsinteresse und -frage | 12 |
| 1.2 | Persönlicher Zugang | 14 |
| 1.3 | Offene Fragen und Desiderata | 15 |
| 1.4 | Nomenklatur Berufsbildung CH – D | 20 |
| 1.5 | Geschlechtergerechte Sprache | 21 |
| 1.6 | Aufbau der Studie | 22 |
| | | |
| 2. | Heuristisch-konzeptueller Rahmen | 24 |
| 2.1 | Besonderheiten des Lehrerberufs | 25 |
| 2.1.1 | Besonderheiten pädagogischer Berufsarbeit | 27 |
| 2.1.2 | Strukturelle Besonderheiten des Lehrerberufs | 33 |
| 2.2 | Lehrerbilder, Lehrerstereotypen und Lehrermetaphern | 41 |
| 2.2.1 | Stereotypen über den Lehrerberuf | 42 |
| 2.2.2 | Herr Goldbeck oder Was ist heutzutage ein Lehrer? | 43 |
| 2.2.3 | Der öffentliche Diskurs über den Lehrerberuf | 46 |
| 2.2.4 | Metaphern zum Lehrerberuf – Pädagogische Metaphorik | 51 |
| 2.2.5 | Adorno oder Quellen der Verachtung | 55 |
| 2.3 | Berufsbiographien von Lehrpersonen | 60 |
| 2.3.1 | Das Biographieparadigma in der Forschung zum Lehrerberuf | 61 |
| 2.3.2 | Berufliche Mobilität bei Lehrpersonen | 65 |
| 2.3.3 | Karrieretypen bei Primarlehrpersonen | 67 |
| 2.3.4 | Subjektive Auffassungen von Lehrpersonen | 70 |
| 2.3.5 | Berufliches Selbstverständnis | 74 |
| 2.4 | Allgemeinbildung – ein kontroverses Konzept | 78 |
| 2.4.1 | Allgemeinbildung als bildungstheoretisches Konzept | 78 |
| 2.4.2 | Allgemeinbildung in der Berufsbildung | 86 |
| 2.4.3 | Das Fach Allgemeinbildender Unterricht (ABU) | 94 |
| 2.4.4 | Der RLP 1996 als kritisches Ereignis | 100 |
| 2.4.5 | Der RLP 2006 – eine Revision | 102 |
| 2.5 | Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung | 104 |
| 2.5.1 | Lernort Berufsfachschule | 105 |
| 2.5.2 | Gesetzliche Bestimmungen | 108 |
| 2.5.3 | Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung | 109 |
| 2.5.4 | Berufs- und Bildungsauftrag von Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung | 113 |
| 2.5.5 | Wissenschaftliche Publikationen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung | 116 |
| 2.6 | Zusammenfassung – sensibilisierende Konzepte | 121 |

| | |
|--|-----|
| 3. Methode | 126 |
| 3.1 Datenerhebung | 127 |
| 3.1.1 Zum Datentypus ›Interview‹ | 127 |
| 3.1.2 Das problemzentrierte Interview | 128 |
| 3.1.3 Der Interview-Leitfaden | 134 |
| 3.1.4 Das Probeinterview | 136 |
| 3.1.5 Durchführung der Interviews | 138 |
| 3.1.6 Interviewpersonen und Sampling | 142 |
| 3.1.7 Datenschutz und Forschungsethik | 145 |
| 3.2 Datenaufbereitung | 146 |
| 3.3 Datenanalyse und -interpretation | 148 |
| 3.3.1 Analyse und Interpretation von Daten aus problemzentrierten Interviews | 149 |
| 3.3.2 Kategoriale Datenanalyse und -interpretation | 152 |
| 3.3.3 Interpretative Datenanalyse und -interpretation | 159 |
| 3.4 Zusammenfassung | 162 |
| | |
| 4. Ergebnisse | 163 |
| 4.1 Das Kernphänomen: Der Umstieg an die Berufsfachschule | 164 |
| 4.1.1 Art und Weise des beruflichen Umstiegs | 165 |
| 4.1.2 Beweggründe für den beruflichen Umstieg | 170 |
| 4.1.3 Metaphern rund um den beruflichen Umstieg | 176 |
| 4.1.4 Zusammenfassung | 180 |
| 4.2 Zwei exemplarische Fälle | 183 |
| 4.2.1 Silas P.: »Gopf nochmal, da geht es ums Leben!« | 184 |
| 4.2.2 Mona D.: »Berufsschule ist so was Absurdes« | 205 |
| 4.2.3 Kurzvergleich der beiden exemplarischen Fälle | 225 |
| 4.3 Fallübergreifende Perspektive | 226 |
| 4.3.1 ABU-Ausbildung und Lernen im ABU-Lehrerberuf | 228 |
| 4.3.2 Anforderungen in der Eingangsphase | 239 |
| 4.3.3 Life-domain-Balance | 261 |
| 4.3.4 Berufliche Aspirationen | 275 |
| 4.3.5 Interpretation des allgemeinbildenden Berufsauftrags | 284 |
| | |
| 5. Schluss | 301 |
| 5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse | 301 |
| 5.1.1 Beweggründe für den Umstieg | 302 |
| 5.1.2 Aufwand und Ertrag beim Umstieg an die Berufsfachschule | 303 |
| 5.1.3 Das Niederlassen an der Berufsfachschule | 305 |
| 5.1.4 Berufliches Selbstverständnis | 307 |
| 5.1.5 Berufliche Aspirationen | 309 |
| 5.1.6 Typologie | 309 |
| 5.1.7 Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung als spezielle Lehrerberufsgruppe | 317 |

| | | |
|--|--|------------|
| 5.2 | Einbettung der Ergebnisse | 325 |
| 5.2.1 | Berufsbiographische Stufen- resp. Phasenverläufe | 325 |
| 5.2.2 | Berufliche Übergänge und berufliche Mobilität | 329 |
| 5.3 | Ausblick | 332 |
| 5.3.1 | Digitalisierung und Hybridisierung | 332 |
| 5.3.2 | Demographischer Wandel und das Prestige der Berufsbildung | 333 |
| 5.3.3 | Rekrutierung und Ausbildung der Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung in Zukunft | 338 |
| 5.4 | Forschungsmethodische Reflexion | 341 |
| Abkürzungsverzeichnis | | 346 |
| Glossar | | 347 |
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | | 348 |
| Literatur | | 349 |
| Anhang I: Interviewleitfaden | | 374 |
| Anhang II: Transkriptionsregeln | | 376 |
| Anhang III: Kategorienschema | | 377 |
| Zusammenfassung | | 379 |
| Abstract | | 381 |

1. Einleitung

Mir gehören einzig die Dinge, deren Geschichte ich kenne.
Ricardo Piglia

Berufe sind im Zusammenhang mit der aktuellen Transformation der Arbeitsgesellschaft im Wandel. Dieser Wandel wird auch individuell unmittelbar erfahrbar, weil Berufsverläufe an Kontinuität und Berechenbarkeit verlieren. Das herkömmliche Paradigma ›berufliche Sozialisation‹ wird als Folge dieses Wandels durch eine interaktionistische Sichtweise abgelöst. Im Sinne eines Wechselwirkungsparadigmas wird nun davon ausgegangen, dass sich Personen aktiv mit ihren Arbeitswelten auseinandersetzen (vgl. Hoff 2002: 2). Fragen der beruflichen Mobilität gewinnen unter dem Vorzeichen einer Entstandardisierung von Berufen auch bei Lehrpersonen¹ zunehmend an Bedeutung (vgl. S. Herzog 2011). Auch im Lehrerberuf haben sich die Karrierewege entstandardisiert, und die traditionelle Modellbiographie von Lehrpersonen – wie beispielsweise die Porträtsammlung von Berner et al. (2009) deutlich macht – wird immer seltener. Auf diesem Hintergrund sind Lehrpersonen als biographische Akteure (vgl. Heinz 2000) anzusehen, die angesichts des anhaltenden gesellschaftlichen und technologischen Wandlungsprozesses permanent aufgefordert sind, sich aktiv mit ihrem Arbeitsumfeld und mit den Bedingungen, Handlungsgrundlagen und -möglichkeiten ihres Berufs auseinanderzusetzen. Dieser Anspruch legt eine fortwährend reflexive Haltung gegenüber der eigenen Berufsbiographie nahe (vgl. Reh/Schelle 2000). Wendepunkte, Weichenstellungen und Zäsuren stellen die tägliche Berufspraxis und die Vorstellung einer Berufsentwicklung ohne Diskontinuitäten in Frage und zwingen die Lehrpersonen zu Revisionen von bisherigen Überzeugungen oder Handlungsweisen, zum Beispiel bei der Suche nach einer Wiederherstellung ihrer Berufszufriedenheit oder nach einer Neu-Interpretation ihres beruflichen Selbstverständnisses (vgl. Kelchtermans 1996).

Unterschiedliche Faktoren beeinflussen, wie stark Lehrpersonen in ihrem Beruf zufrieden sind. In der Untersuchung von Landert (2014) erhält die Berufszufriedenheit von Schweizer Lehrpersonen die Zensur *knapp genügend* (eine 4,3 bei einem Maximum von 6, vgl. Landert 2014). Neben der Lohnentwicklung, dem Ansehen in der Öffentlichkeit und dem Inhalt und der Umsetzung von Reformen schätzen Schweizer Lehrpersonen speziell den Faktor ›berufliche Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten‹ klar *ungenügend* ein. Trotz der seit rund zehn Jahren vollzogenen und – unter anderem auch – als Attraktivitätssteigerung für den Lehrerberuf durchgeführten Tertiärisierung der Lehrerbildung (vgl. Ambühl/Stadelmann 2010) sehen Schweizer Lehrpersonen an der Primar- und Sekundarstufe I für sich in ihrem angestammten Beruf weiterhin nur begrenzte Karrieremöglichkeiten. Auch das Image und die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs haben sich nicht

1 Statt der umständlichen Formulierung *Lehrerinnen und Lehrer* wird hier mehrheitlich der geschlechtsabstrakte Terminus *Lehrperson* verwendet (zur geschlechtergerechten Sprache vgl. Kapitel 1.5).

positiv verändert (Stadelmann 2010: 93). Auf der Suche nach neuen Karrieremöglichkeiten steigen nicht wenige Lehrpersonen auch aus ihrem Ausbildungsberuf aus, wobei aber die meisten dem pädagogischen Berufsbereich verbunden bleiben (vgl. Herzog et al. 2007). Nur eine Minderheit der Aussteiger*innen wechselt in einen nichtpädagogischen Berufsbereich. Der intraprofessionelle Berufswechsel ist eine interessante Variante des beruflichen Umstiegs. Beispielsweise können Lehrpersonen mittels einer Stufenerweiterung vom angestammten Ausbildungsberuf in einen anderen Lehrerberuf umsteigen: Kindergärtner*innen werden zu Primarlehrpersonen oder Primarlehrpersonen werden zu Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I.² In der deutschen Schweiz existiert zudem die Option, dass Lehrpersonen der obligatorischen Schule (Primar- oder Sekundarstufe I) an berufliche Schulen³ – also in die Sekundarstufe II – wechseln können, um dort das Fach *Allgemeinbildender Unterricht (ABU)* zu erteilen. Der berufliche Umstieg von Lehrpersonen der obligatorischen Schule an die Berufsfachschule kann mit Hilfe einer Zusatzqualifikation⁴ sichergestellt werden, die als tertiärer Diplomstudiengang (60 Credits) an drei Pädagogischen Hochschulen der deutschen Schweiz berufsbegleitend angeboten wird.

1.1 Forschungsinteresse und -frage

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, wie Lehrpersonen der obligatorischen Schule und Universitätsabsolvent*innen⁵ ihren beruflichen Umstieg an die Berufsfachschule erklären, Phänomene im Zusammenhang mit ihrem Umstiegsprozess deuten und ihr berufliches Selbstverständnis als Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung⁶ interpretieren. Die Studie nimmt damit eine Lehrerberufs-

-
- 2 In der deutschen Schweiz werden Grundschullehrer*innen als *Primarlehrpersonen* bezeichnet und unterrichten an der Primarstufe (1. bis 6. Klasse). An der Sekundarstufe I (7. bis 9. Klasse) unterrichten *Real-* oder *Sekundarlehrpersonen* und entsprechen den Lehrpersonen an Haupt- und Realschule in Deutschland. Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I werden in der Untersuchung unter dem Begriff *Lehrpersonen der obligatorischen Schule* zusammengefasst (siehe Glossar).
 - 3 Der genaue Begriff ist *Berufsfachschule*. Dieser meint in der deutschen Schweiz aber im Unterschied zu Deutschland *alle* beruflichen Schulen, an denen der schulische resp. theoretische Teil der dualen Ausbildung stattfindet. Zur Nomenklatur Berufsbildung CH – D vgl. Kapitel 1.4 und im Glossar.
 - 4 Inhalte der Zusatzqualifikation sind Fachdidaktik der Allgemeinbildung, Erziehungswissenschaften, Berufspädagogik, Lernpsychologie, Konfliktmanagement, Selbstreflexion etc.
 - 5 Mit Universitätsabsolvent*innen werden in vorliegender Studie Personen bezeichnet, die ein Universitätsstudium mit Lizentiat oder Master (keine PH oder FH) abgeschlossen haben.
 - 6 So die offizielle Berufsbezeichnung, wie sie vom SBFI (siehe Abkürzungsverzeichnis) und auch vom SDBB verwendet wird. In vorliegender Studie wird daneben synonym auch die vereinfachte und geschlechtsabstrakte Bezeichnung *ABU-Lehrer*in* (im Plural: *ABU-Lehrpersonen*) verwendet. Das Fach *Allgemeinbildender Unterricht (ABU)*

gruppe in den Blick, bei der sich eine prekäre Datenlage zeigt: Es liegt bis anhin keine empirische Studie vor, die sich mit der Lehrerberufsgruppe befasst, die an Berufsfachschulen das Fach *Allgemeinbildender Unterricht* (ABU) erteilt. Die Studie will damit erste empirische Befunde zu den Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung generieren. Da Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung gleichsam ein weißer Fleck auf der Landkarte der Lehrerberufsforschung sind und auch in Umfragen in der Regel ausgeklammert werden,⁷ kann vorliegende Untersuchung als explorativ bezeichnet werden. Die Untersuchung erfolgt qualitativ und will bewusst nicht Befunde auf der Basis einer repräsentativen ›Vollerhebung‹ vorweisen, sondern die subjektiven Sichtweisen und Konstruktionen von Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung zu ihrem beruflichen Umstieg an die Berufsfachschule rekonstruieren. Empirische Basis der vorliegenden Untersuchung sind 12 problemzentrierte Interviews mit Umsteiger*innen (Erstausbildung: Primarlehrperson) und Quereinsteiger*innen (Erstausbildung: Universitätsstudium) in den ABU-Lehrerberuf, wovon 11 als Statuspassagees angesehen werden können.⁸ In einer ersten Erhebungsphase wurden 9 Interviewpersonen⁹ mit Erstausbildung als Primarlehrperson interviewt, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit ein bis vier Jahren das Fach ABU an einer Berufsfachschule erteilten und sich kurz vor Abschluss ihrer berufsbegleitenden Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung befanden (vgl. Tabelle 5). Der berufliche Umstieg der Interviewpersonen mit Erstausbildung Primarlehrperson wurde in einer zweiten Erhebungsphase kontrastiv mit zwei Interviewpersonen mit Universitätsabschluss verglichen, die in den ABU-Lehrerberuf quer eingestiegen sind und kurz nach Abschluss ihrer berufsbegleitenden Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung stehen. Die Untersuchung will in erster Linie Aussagen über Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung mit Erstausbildung als Primarlehrperson machen, die sich als Statuspassagees im Übergang von der Eingangs- in die Stabilisierungsphase befinden, und nur bedingt über Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung generell.

entspricht inhaltlich (vgl. dazu Abschnitt 2.4.3) in etwa den Fächern Deutsch, Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Wirtschaftslehre und Religionslehre an beruflichen Schulen in Deutschland.

7 Eine aktuelle Ausnahme stellt Landert (2014) dar.

8 Das Probeinterview wurde mit einer Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung durchgeführt, deren Umstieg an die Berufsfachschule und ABU-Ausbildung bereits drei Jahre zurücklag.

9 Für die den interviewten Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung zugedachte Kommunikationsrolle wird durchgehend die Bezeichnung *Interviewperson* verwendet.

1.2 Persönlicher Zugang

Mein Forschungsinteresse hat sich aus meiner langjährigen Tätigkeit als Dozent und Studienleiter in der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung (1996–2011) und als Lehrbeauftragter für Allgemeinbildung an einer Berufsfachschule (2000–2006) entwickelt. Im Rahmen meiner langjährigen Dozenten- und Studienleitertätigkeit bin ich immer wieder – gerade auch im Dialog mit Lehrerbildungskolleg*innen – auf Fragen gestoßen, bei denen ich mir einen klärenden Rückgriff auf die Forschung gewünscht hätte, aber feststellen musste, dass zur spezifischen Lehrerberufsgruppe der Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung keine Untersuchungen greifbar waren. Diesen Effort selber zu leisten, darauf musste damals aus Prioritäts- und Ressourcengründen verzichtet werden. Vorliegende Untersuchung gibt mir nun eine Möglichkeit, bisher zurückgestellte Forschungsfragen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung anzugehen.

In dieser Studie wird also ein Forschungsfeld untersucht, das mir nicht unbekannt ist. Glaser/Strauss betonen, dass vermutlich kein Forscher, »bevor er seine Forschung angeht, alle Theorie aus seinem Geist streichen« (Glaser/Strauss 2010: 264) und durchaus auf Reflexionen über persönliche Erfahrungen zurückgreifen kann und illustrieren dies am Beispiel eines Forschers, der sich bei seinem Forschungsvorhaben unter anderem auf die Erfahrung stützt, die er in seiner Studienzeit als Taxifahrer gemacht hatte (vgl. Glaser/Strauss 2010: 264). Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeiten kann ich auf persönliches Kontextwissen zu der Lehrerberufsgruppe der in dieser Studie untersuchten Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung zurückgreifen. Mit Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung hatte ich im Verlauf meiner Laufbahn in mehreren beruflichen Rollen zu tun: einerseits in der Lehrerbildung (in der Rolle des Fachdidaktik-Dozenten und Studienleiters), andererseits an einer Berufsfachschule (in der Rolle des Lehrbeauftragten für Allgemeinbildung im Nebenamt). Während man auf der einen Seite die Unabhängigkeit der Forschenden, die sich in ein ihnen fremdes Untersuchungsfeld begeben, als unabdingbare Bedingung postuliert, neige ich eher zur Haltung, dass man sein Vorwissen nicht suspendieren kann.¹⁰ Gewiss befinden sich Forschende, die eine Community untersuchen, der sie einst zugehörten, in einer speziellen Position, die es sowohl methodologisch als auch forschungsethisch zu reflektieren gilt (von Unger et al. 2014: 3). Das Kontextwissen – im Anschluss an Goffman als Korpus ethnographischer Beobachtungen zu verstehen (Raab 2014: 69) – muss aber nicht suspendiert, sondern kann als Vorteil genutzt werden. Ein nicht unwichtiger Vorteil besteht unter anderem in der vorübergehenden Aufgabe der emotionalen Distanz zwischen Forschenden und Beforschten (vgl. Rosenthal 2014: 105). »Teilnehmen bedeutet eine leibliche und psychische Erfahrung, die uns

10 Bei Untersuchungen, wo sich Forschende in eine ihnen völlig fremde Community begeben, kann man sich umgekehrt nicht immer des Eindrucks von »Forschungstourismus« (vgl. Sekuler 2014) resp. von »Labormentalität« (Dellwing 2014: 4) erwehren.

bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung verschlossen bleibt« (Rosenthal 2014: 105). Das Kontextwissen, welches Forschende während ihrer Aufenthalte im Untersuchungsfeld unsystematisch und ungeplant erwerben (die »unsystematische naturalistische Beobachtung« [vgl. Goffman 1974: 17f.]), kann sogar als »das wichtigste Instrument seiner Erkenntnisbildung« (Deppermann 2008: 23) aufgefasst werden. Erfahrungen aus meiner Zeit im Feld sind insbesondere in die offenen Fragen (vgl. Kapitel 1.3), in die Konstruktion des Interviewleitfadens (vgl. Abschnitt 3.1.3) und in die Interpretation der generierten Daten (vgl. Teil 4) eingeflossen. Entscheidend ist, dass der Forschende für sich selbst und für andere durchsichtig macht, *wie* er es versteht, was er zu verstehen glaubt, und *wie er* das weiß, was er zu wissen meint (vgl. Soeffner/Hitzler 1994) und seine Forschungssubjektivität reflektiert (vgl. Reichertz 2015). Auch aus forschungsethischer Sicht ist eine kritische, selbstreflexive Forschungspraxis nicht nur notwendig, sondern auch wünschenswert (von Unger 2014: 23). Welche Konsequenzen meine eigene berufsbiographische Laufbahn und die ethnographische Erfahrung mit der Berufsschulwelt auf meine Untersuchung hat, nehme ich in meinen Darlegungen zu meiner Forschungsmethodik (vgl. Teil 3) und in der forschungsmethodischen Reflexion am Ende der Arbeit (vgl. Kapitel 5.4) auf.

1.3 Offene Fragen und Desiderata

Der allgemeinbildende Unterricht (ABU) an Berufsfachschulen der deutschen Schweiz wird in der Regel¹¹ von Lehrpersonen der obligatorischen Schule erteilt, die im Laufe ihrer Lehrerberufskarriere aus unterschiedlichen Motivationslagen heraus an die Sekundarstufe II (Berufsfachschule) gewechselt sind und sich mittels einer Ausbildung (tertiärer Diplomstudiengang mit 60 Credits) für das allgemeinbildende Lehramt an Berufsfachschulen qualifiziert haben. Der berufliche Umstieg von der obligatorischen Schule an die Berufsfachschule umfasst mehrere Facetten. Die ursprünglich für die obligatorische Schule (Primar- oder Sekundarstufe I) ausgebildeten Lehrpersonen haben mit dem Umstieg an die Berufsfachschule und in das Fach *Allgemeinbildender Unterricht* mehrere Transformationen zu bewältigen: Sie wechseln die Klientel¹² (von Kindern im Alter von 6 bis 15 Jahren zu Adoleszenten resp. jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und über 20 Jahren), das Fach (aus unterschiedlichen Fächern in das multidisziplinäre Fach ABU) und das Schul- resp. Bildungssystem (von der vollzeitlichen obligatorischen Schule zur teilzeitlichen

11 Statistiken dazu sind keine vorhanden, vgl. dazu Kapitel 2.5. Der Autor hat in seiner Zeit als Lehrerbildner selber über 300 Studierende betreut, wobei es sich zum größten Teil um ehemalige Primarlehrpersonen handelte.

12 Der Begriff »Klientel« wird in der Untersuchung im Sinne von »Schülerschaft« – die Lernenden als Klient*innen – verwendet (vgl. Combe/Helsper 1996: 33 ff.).

Berufsfachschule). An der Berufsfachschule haben sie es mit Berufslernenden¹³ zu tun, die ganz unterschiedliche Berufsausbildungen absolvieren und den Lernort Berufsfachschule in der Regel einen Tag pro Woche besuchen.¹⁴ An diesem Schultag, der in der Regel 9 Lektionen umfasst, stehen neben berufskundlichen Fächern (total 5 Lektionen) und dem Sport (1 Lektion) dem Fach *Allgemeinbildender Unterricht* 3 Lektionen (à 45 Minuten) zur Verfügung. Der berufliche Umstieg der Lehrpersonen von der obligatorischen Schule an die Berufsfachschule in den ABU ist als *intraprofessioneller Berufswechsel* anzusehen, da sie keinen wirklich neuen Beruf erlernen.¹⁵ Ob der Umstieg der Lehrpersonen der obligatorischen Schule als Aufstiegswechsel angesehen werden kann, wird zu untersuchen sein. Der Quereinstieg von Universitätsabsolvent*innen an die Berufsfachschule in den ABU ist als *interprofessioneller Berufswechsel* zu verstehen.¹⁶

Im Unterschied zu Deutschland, wo die Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Regel gleichzeitig für ein berufskundliches und ein allgemeinbildendes Fach in einem grundständigen Lehramtsstudium ausgebildet werden, kann der Lehrerberuf *Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung* in der deutschen Schweiz nicht als

13 Der in der deutschen Schweiz übliche Begriff für Auszubildende (vgl. Kapitel 1.4 und das Glossar).

14 Je nach Berufsausbildung: Ein Schultag pro Woche ist der häufigste Fall. Es gibt aber auch Berufsausbildungen mit bis zu zwei Schultagen pro Woche.

15 *Intraprofessioneller* Berufswechsel meint eine Weiterentwicklung innerhalb eines Berufsfeldes, *interprofessioneller* Berufswechsel den Umstieg in ein anderes Berufsfeld (vgl. SBFI 2014).

16 In Deutschland werden die Termini *Quereinstieg* und *Seiteneinstieg* differenzierter als in der deutschen Schweiz verwendet. Universitätsabsolvent*innen, die ohne Lehramtsstudium in den Schuldienst einsteigen, ein Referendariat durchlaufen und nach dem 2. Staatsexamen auch die Option auf Verbeamtung haben, werden als *Quereinsteiger*innen* bezeichnet; Universitätsabsolvent*innen dagegen, die ohne Lehramtsstudium in den Schuldienst (insbesondere in sogenannte Mangelfächer) einsteigen, kein Referendariat absolvieren und in der Regel (je nach Bundesland) keine Option auf Verbeamtung haben, werden als *Seiteneinsteiger*innen* bezeichnet (vgl. GEW 2014). Aus deutscher Perspektive wären damit Lehrpersonen der obligatorischen Schule, die in den ABU an der Berufsfachschule umsteigen, zuerst als *Seiteneinsteiger*innen* und später, sobald sie die Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung (Zusatzqualifikation) absolviert haben, als *Quereinsteiger*innen* zu bezeichnen. Da es aber in der Schweiz keine zweiphasige Lehrerausbildung und auch kein grundständiges Lehramtsstudium für Berufsfachschullehrpersonen gibt (vgl. Abschnitt 2.5.3), werden hier Lehrpersonen der obligatorischen Schule, die in das Fach ABU an die Berufsfachschule umsteigen, als *intraprofessionelle Berufswechsler*innen* angesehen. Universitätsabsolvent*innen dagegen, die nach einem Universitätsabschluss und einer mehr oder weniger langen, nichtpädagogischen Berufstätigkeit in das Fach ABU an der Berufsfachschule einsteigen, werden hier als *interprofessionelle Berufswechsler*innen* und als *Quereinsteiger*innen in den ABU* bezeichnet. Auf den Begriff *Seiteneinsteiger*innen* wird verzichtet, da diese Unterscheidung auch in Deutschland durch die Einführung von Bachelor-Master-Studiengängen immer mehr verwischt wird (vgl. Böhmann 2011: 30).

ab ovo ansteuerbare Grundausbildung, sondern ausschließlich als Weiterbildung¹⁷ in Angriff genommen werden, nachdem zuerst entweder die Ausbildung zu einer Lehrperson für die obligatorische Schule¹⁸ oder ein Hochschulstudium absolviert wurde. Es handelt sich um einen Akt *beruflicher Mobilität* von der Primar- resp. Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, die mit diesem Aufwand in der Schweiz für Lehrpersonen an der Primar- oder Sekundarstufe I nur in die beruflichen Schulen, aber nicht die allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien resp. Maturitätsschulen) auf der Sekundarstufe II möglich ist.¹⁹ Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung sind somit allesamt entweder intra- oder interprofessionelle Berufswechsler*innen. Im Fokus meiner Untersuchung stehen Lehrpersonen der obligatorischen Schule resp. Universitätsabsolvent*innen, die sich beruflich neuorientiert haben, beruflich mobil sind und aus verschiedenen Motiven einen beruflichen Umstieg in den Berufsfachschullehrerberuf vollzogen haben.

Die Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Berufsfachschulen könnten auf den ersten Blick vorschnell mit den vertrauten Lehrpersonen der obligatorischen Schule verglichen resp. gleichgesetzt werden. Auf den ersten Blick sind auch einige Parallelen zwischen Lehrpersonen der obligatorischen Schule²⁰ und Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung zu erkennen: Beide Lehrerberufsgruppen gehen den Kernaufgaben des Lehrerberufs nach: Unterrichten, Prüfungen durchführen, Zensuren erteilen, Lernende betreuen usw. Doch ist auf den zweiten Blick der Unterricht an Berufsfachschulen und die pädagogische Berufsarbeit als

17 In der deutschen Schweiz werden die Begriffe *Fortbildung* und *Weiterbildung* synonym – und damit unscharf – verwendet (vgl. Schläfli/Sgier 2014: 19). Im Anschluss an Terhart werden hier unter *Weiterbildung* Programme verstanden, die der Qualifikationserweiterung, das heißt einer Erweiterung vorhandener Kompetenzniveaus dienen, wodurch neue Funktionen oder Ämter übernommen werden können (vgl. Terhart 2000a). Im Unterschied dazu meint *Fortbildung* Angebote, die zur Qualifikationserhaltung, das heißt zur Aufrechterhaltung und Aktualisierung des bisherigen Kompetenzniveaus dienen. In vorliegender Studie wird für die Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung entweder der Begriff *Ausbildung* oder der in der maßgeblichen Verordnung verwendete Terminus *Zusatzqualifikation* (BBV 2003: Art. 46 Abs. 3 lit. a) verwendet. An Berufsfachschulen und unter Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung spricht man üblicherweise von der *Ausbildung* zur Berufsfachschullehrperson für Allgemeinbildung. Auch die interviewten Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung im Sample benutzen in der Regel den Begriff *Ausbildung*.

18 Lehrperson an der Primar- oder Sekundarstufe I (in Deutschland: Grund-, Haupt- oder Realschullehrpersonen).

19 Die Diplomausbildung zur Lehrperson an Maturitätsschulen (Lehrpersonen an Gymnasien oder Fachmittelschulen) umfasst wie die Diplomausbildung zur Lehrperson an Berufsfachschulen 60 Credits, setzt aber einen Masterabschluss in der entsprechenden Studienrichtung an einer Hochschule voraus.

20 Im Sample sind (bis auf die beiden Universitätsabsolvent*innen) alle Interviewpersonen Primarlehrpersonen. Zwei haben noch zusätzlich die Ausbildung zur Reallehrperson abgeschlossen.

Ganzes systemisch und strukturell anders eingebettet als an der obligatorischen Schule. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen – an erster Stelle ist hier die Klientel der Berufslernenden als Teilzeitschülerinnen und -schüler zu nennen – rahmen die pädagogische Tätigkeit, die Interpretation des Berufsauftrags und damit letztendlich das berufliche Selbstverständnis der an Berufsfachschulen tätigen Lehrpersonen anders als an der obligatorischen Schule. Die hier fokussierte Lehrerberufsgruppe zeichnet zudem aus, dass sie auf der einen Seite innerhalb der Sekundarstufe II wenig wahrgenommen wird und eine ungeklärte Reputation hat, auf der anderen Seite auch über keine »natürliche Brücke« zu den Berufslernenden verfügt, da das Lehrpersonal für allgemeinbildenden Unterricht selbst einen gymnasial-akademischen und keinen beruflichen Bildungsgang absolviert hat. Zudem erschwert seit der Lehrplanrevision von 1996, die das Fach *Allgemeinbildender Unterricht* als Konglomerat unterschiedlichster Fachinhalte postuliert (vgl. Abschnitt 2.4.4), eine fachliche Identifikation der Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung mit ihrem Fach. Auf diesem Hintergrund eröffnen sich folgende Fragen:

- Welche Beweggründe veranlassen die Lehrpersonen der obligatorischen Schule zur beruflichen Mobilität? Was motiviert sie, ihr berufliches Glück an der Berufsfachschule zu suchen?
- Welche Ambitionen und Aspirationen versuchen sie durch den beruflichen Umstieg an die Berufsfachschule zu realisieren?
- Wie gestalten Lehrpersonen der obligatorischen Schule ihren beruflichen Umstieg an die Berufsfachschule und woran und/oder an wem orientieren sie sich dabei?
- Wie entwickeln sie nach dem beruflichen Umstieg an die Berufsfachschule als ausgebildete Lehrpersonen der obligatorischen Schule ihr berufliches Selbstverständnis weiter?
- Wie verstehen sie als Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung ihren neuen Berufsauftrag?
- Inwiefern können sie sich mit dem Integrationsfach ABU identifizieren?
- Wie glaubwürdig können Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung, die in der Regel selbst keine Berufslehre absolviert haben, Berufslernende unterrichten und betreuen?
- Unter welchen Umständen oder Bedingungen sind sie als Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung mit dem ABU-Lehrerberuf zufrieden?
- Wie gehen sie als Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung damit um, dass sie ein Fach unterrichten, welches zwar zwei Drittel eines Jahrgangs in der Schweiz besuchen, das aber außerhalb der Berufsbildungswelt in Öffentlichkeit und Medien kaum wahrgenommen wird?

Zu Beginn des Forschungsvorhabens lag das Forschungsinteresse bei der Frage, wie die für die obligatorische Schule ausgebildeten Lehrpersonen ihr berufliches Selbstverständnis nach ihrem Umstieg an die Berufsfachschule transformieren. Wie es für

die offene Form von qualitativen Studien typisch ist, verwies im Verlauf des Forschungsprozesses das Datenmaterial stark auf das Phänomen des beruflichen Umstiegs selbst resp. auf die Frage, wie die Interviewpersonen als Statuspassagees den Prozess und die Rahmenbedingungen ihres intraprofessionellen Berufswechsels interpretieren. Deshalb veränderte sich die Forschungsperspektive in der Gestalt, dass der Umstieg in den Mittelpunkt rückte und der intraprofessionelle Berufswechsel von Lehrpersonen der obligatorischen Schule an die Berufsfachschule, wo sie das Fach Allgemeinbildung unterrichten, als Kernphänomen im generierten Datenmaterial bestimmt wurde (vgl. Teil 4, Kapitel 4.1).

Neben der spezifischen Forschungsfrage berührt vorliegende Studie im größeren Kontext folgende Schwerpunkte aus der Forschung zum Lehrerberuf:

- *Empirische Studien zu speziellen Lehrerberufsgruppen:* Seit den späten 1980er Jahren – einer Phase größeren Interesses an Berufsbiographien von Lehrpersonen (vgl. S. Herzog 2011) – wurden diverse Studien über spezifische Lehrerberufsgruppen verfasst. Die Mehrheit der Studien befasste sich mit Lehrpersonen resp. Lehrerberufsgruppen der obligatorischen Schule. Lehrpersonen resp. Lehrerberufsgruppen der nachobligatorischen Schulen – insbesondere Gymnasien und Berufsfachschulen – sind kaum vertreten. Hier zeigt die Lehrerberufsforschung Einseitigkeiten. Die Biographien von Berufsfachschullehrpersonen waren in der Schweiz bisher kaum Gegenstand empirischer Analysen (S. Herzog 2011: 332). Studien zu speziellen Lehrerberufsgruppen wären im Sinne einer Ausdifferenzierung der Forschung zu begrüßen (Terhart 2011: 341). Dieses Desiderat kann insbesondere auch aus der Perspektive der Lehrerbildung formuliert werden: Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, die einen Diplomstudiengang für Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung anbieten, verfügen über kein empirisches Fundament, auf dem sie ihre Ausbildungsgänge planen, konzipieren und weiterentwickeln können, sind aber in ihrem Selbstverständnis als Hochschulen mit anwendungsorientiertem Schwerpunkt auf wissenschaftlicher Grundlage auf eine glaubwürdige Verbindung von Theorie und Praxis auf Forschung angewiesen (vgl. Beck 2015).
- *Berufliche Mobilität von Lehrpersonen der obligatorischen Schule:* Es ist immer noch wenig bekannt über die Mobilität von Lehrpersonen über den Berufseinstieg²¹ hinaus (vgl. S. Herzog 2011). Grundsätzlich haben sich berufliche Entwicklungsverläufe im Lehrerberuf entstandardisiert (vgl. S. Herzog 2011). Die umfassende und breite Studie von Herzog et al. (2007) gibt eine wertvolle Übersicht zu den Karrierewegen von Schweizer Primarlehrpersonen (Kanton Bern). Die Studie zeigt auf, dass es durchaus Karrierewege gibt, die vom Primarschullehrerberuf wegführen, wobei die meisten Wege innerhalb des pädagogischen Berufsfelds verbleiben. Der berufliche Umstieg von Lehrpersonen der Primarstufe in die Sekundarstufe II resp. die Berufsfachschule als Form der beruflichen Mobilität von Primarlehrpersonen in der deutschen Schweiz muss

21 Die Begriffe *Berufseinstieg* und *Berufseingang* werden hier synonym verwendet.

als eher selten angesehen werden. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren diese Möglichkeit für Lehrpersonen der obligatorischen Schule (zum Teil auch für Universitätsabsolvent*innen) attraktiv machen. Damit verbunden ist die generelle Frage, welches Lehrpersonal die Allgemeinbildung in der Berufsbildung betreuen soll resp. welche Personen für den allgemeinbildenden Lehrauftrag an Berufsfachschulen (auch im Sinne einer Eignung) rekrutiert werden können.

- *Dritte Phase der Lehrerbildung – Lernen im Beruf – lebenslanges Lernen:* In der Lehrerforschung etabliert sich aktuell immer mehr die Erkenntnis, dass die Ausbildung von Lehrpersonen mit der Grundausbildung und der Berufseinführung nicht abgeschlossen ist, sondern im Grunde genommen über die gesamte Berufsspanne andauert (Müller et al. 2010). Neuere Untersuchungen zeigen, dass zwar die Wirksamkeit der Lehrerfort- und -weiterbildung gerade im Vergleich mit der Grundausbildung als gut angesehen werden kann (vgl. Lipowsky 2010), aber ihr Potential noch nicht ausreichend genutzt wird (vgl. OECD 2009: TALIS-Studie). Trotzdem ist noch wenig bekannt darüber, wie sich Weiterbildungen, Karrierepläne und -schritte auf Lehrpersonen auswirken (Terhart 2011: 342) und wie Lehrpersonen das »Lernen im Beruf« (vgl. Terhart 2000a: 125 ff.) individuell und berufsbiographisch organisieren und gestalten – insbesondere auch für die Schweiz (vgl. Herzog et al. 2007: 64 f.).

1.4 Nomenklatur Berufsbildung CH – D

Die dualen Systeme in der deutschen und in der Schweizer Berufsbildung gleichen sich stark. Die Nomenklaturen der beiden Systeme sind aber nicht immer deckungsgleich, teilweise werden auch gleiche Begriffe für unterschiedliche Dinge gebraucht. In vorliegender Untersuchung finden die Termini aus der Schweizer Berufsbildung Verwendung. Die Termini, die zu Missverständnissen beim Nicht-Schweizer Publikum führen könnten, werden im Glossar erläutert.

Sowohl in der Schweiz wie in Deutschland absolvieren rund zwei Drittel der Jugendlichen eines Altersjahrgangs eine Berufsausbildung im dualen System. *Dual* meint, dass die Berufsausbildung an mehreren Lernorten durchgeführt wird: *Betrieb* und *Berufsfachschule*. Im dualen System ist die Berufsfachschule ein eigenständiger Lernort, an dem die *Berufslernenden* (D: *Auszubildenden*)²² in der Regel an ein bis zwei Wochentagen (und in Blockwochen) Unterricht haben. An drei bis vier Wochentagen sind sie am Lernort Betrieb. In der Schweiz werden die überbetrieblichen Kurse (üK)²³ als dritter Lernort aufgefasst, so dass auch der Begriff *triales System* der Berufsbildung (Wettstein/Gonon 2009: 71) Verwendung findet. In den letzten Jahren hat sich jedoch auch in der Schweiz der Begriff *duale Berufsbildung* durchgesetzt

22 Das BIBB spricht auch von *Teilzeitberufsschülern* (vgl. BIBB 2015).

23 In Deutschland überbetriebliche Ausbildung (ÜBA) an überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS).

(Gonon 2013a: 8). Der Einfachheit halber wird im Anschluss an Gonon der Begriff *duale Berufsbildung* resp. *duales System* verwendet.

In der Schweiz wird seit der Revision des Berufsbildungsgesetzes (BBT 2002) für alle beruflichen Schulen ab 1.1.2004 der Begriff *Berufsfachschule* verwendet, der dem Begriff *Berufsschule* in Deutschland entspricht. Während in der Schweiz die beruflichen Schulen terminologisch nur nach den unterschiedlichen Berufsbildungssektoren weiter differenziert werden (Gewerblich-industrielle, Kaufmännische, Gestalterische etc. Berufsfachschule), verwendet man in Deutschland unterschiedliche Termini für unterschiedliche Typen von beruflichen Schulen: die »klassische« *Berufsschule*, das *Berufsvorbereitungs-* oder *-einstiegsjahr*, die *Berufsfachschule*, das *Berufskolleg* (in manchen Bundesländern auch *Berufsoberschule*) und *berufliche Gymnasien*. Die *Berufsschule* entspricht in der Schweiz der Berufsfachschule, das *Berufsvorbereitungs-* oder *-einstiegsjahr* den sog. Brückenangeboten oder Berufswahlschulen. Das *Berufskolleg* (oder *Berufsoberschule*) entspricht den Berufsmaturitätsschulen, die in der Schweiz organisatorisch nicht als eigenständige berufliche Schulen organisiert sind, sondern als Abteilungen von Berufsfachschulen geführt werden.²⁴ Mit *Berufsfachschulen* sind in Deutschland berufliche Vollzeitschulen gemeint, die es im strikt dual resp. tripartit ausgerichteten Schweizer Berufsbildungssystem nur als Ausnahme – vorwiegend in den Bereichen Wirtschaft/Verwaltung und Sozialwesen – gibt (Wettstein/Gonon 2009: 179). Den *beruflichen Gymnasien* in Deutschland entsprechen in der Schweiz die Handels- und Wirtschaftsmittelschulen (HMS, WMS) und die Fachmittelschulen (FMS). Diese werden aber in der Regel als Abteilungen an Gymnasien und nicht an den beruflichen Schulen geführt.

Für den Beruf einer Lehrperson wird der Begriff *Lehrerberuf* verwendet, da der in der Lehrerberufsforschung und anderweitig (vgl. beispielsweise EDK 2008 oder auch Ambühl/Stadelmann 2010; 2011) auch verwendete Begriff *Lehrberuf* im berufsbildenden Kontext nicht eindeutig ist: Damit werden im Rahmen der Berufsbildung die unterschiedlichen Berufsausbildungen bezeichnet.

Im Text verwendete Abkürzungen aus dem Schweizer Berufsbildungssystem werden im Abkürzungsverzeichnis, die wichtigsten Bezeichnungen im Glossar erläutert.

1.5 Geschlechtergerechte Sprache

Die geschlechtergerechte Schreibweise wird durch geschlechtsabstrakte Termini wie *Interviewpersonen*, *Lehrpersonen*, Partizipien im Plural wie *Forschende*, *Berufslernende*, *Auszubildende* etc. oder durch den Gender-Star realisiert: *Berufwechsler*innen*, *Umsteiger*innen*, *Absolvent*innen* etc. Generische Maskulina werden ausnahmsweise dort verwendet, wo sich aus der Perspektive der Lesbarkeit keine adäquaten geschlechtsabstrakten Termini anbieten.

24 Zur historisch und föderalistisch bedingten Vielzahl beruflicher Schulen in Deutschland vgl. Schanz (2015).

1.6 Aufbau der Studie

Die Studie ist wie folgt aufgebaut:

- In *Teil 2* wird die theoretische Perspektive der Untersuchung entwickelt und der heuristische Rahmen vorgestellt, in dem die Daten erhoben und interpretiert werden. Der Rahmen wird aus sensibilisierenden Konzepten gebildet, die die Funktion haben, die Untersuchung zu strukturieren und die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Das Forschungsfeld wird ausgeleuchtet resp. umrissen, welches Kontextwissen zu der untersuchten Lehrerberufsgruppe an der Berufsfachschule (Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung) vorhanden ist und zu welchen theoretischen Konzepten sich die Forschungsfrage der Untersuchung heuristisch in Beziehung setzen lässt. Neben Fragen aus der Lehrerberufsforschung (Besonderheiten des Lehrerberufs, Bedeutung von Lehrerbildern und -stereotypen für den Lehrerberuf, Lehrerbiographie und berufliche Mobilität, berufliches Selbstverständnis von Lehrpersonen) wird ein Blick in das Schweizer Berufsbildungssystem, insbesondere an den Lernort Berufsfachschule geworfen, die Allgemeinbildung in der Berufsbildung vorgestellt, die Umstände und Folgen der beiden ABU-Lehrplanrevisionen (1996 und 2006) skizziert und die Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung sowie das sehr dünne Forschungswissen zu dieser Lehrerberufsgruppe umrissen.
- In *Teil 3* werden die forschungsmethodologische Einbettung der Untersuchung und das methodische Vorgehen dargestellt. Nach epistemologischen Erwägungen zum Datentypus Interview und zur Form der Datenerhebung wird begründet, warum die Daten mittels problemzentrierter Interviews erhoben wurden. Dann werden die Konstruktion des strukturierten Leitfadens und der Sinn und Zweck des Probeinterviews erläutert und die Durchführung der Interviews sowie das Sampling – ergänzt durch Überlegungen zum Datenschutz und zur Forschungsethik – vorgestellt. Im dritten und letzten Kapitel werden die Datenanalyse und -interpretation umrissen.
- In *Teil 4* werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Die Darstellung ist in drei Kapitel gegliedert. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse beginnt mit der Vorstellung des Kernphänomens – dem beruflichen Umstieg von Lehrpersonen der obligatorischen Schule an die Berufsfachschule in den ABU. Im nächsten Kapitel werden zwei exemplarische Fälle aus dem Sample analysiert und beschrieben, die stark zueinander in Kontrast stehen resp. Extreme des Merkmalsraums bilden. Zum Schluss werden aus fallübergreifender Perspektive die Schlüsselthemen dargestellt, die im Rahmen der kategorialen Datenanalyse im Sinne des paradigmatischen Modells mit dem Kernphänomen als Kernkategorie verknüpft worden sind.
- In *Teil 5* werden zuerst die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse geräfft zusammengefasst (einschließlich einer kurzen Typologie), dann in Beziehung zu verschiedenen Forschungsdiskursen gestellt sowie auf dem Hintergrund aktu-

eller Entwicklungen in der Schweizer Berufsbildung ein Ausblick gewagt. Zum Abschluss von Teil 5 und vorliegender Untersuchung wird die Forschungsmethodik kritisch reflektiert.

Die fünf *Teile* (Gliederungsebene 1) werden in *Kapitel* (Gliederungsebene 2) und diese wiederum in *Abschnitte* (Gliederungsebene 3) gegliedert. Gliederungsebene 4 erhält keine Dezimalisierung.

2. Heuristisch-konzeptueller Rahmen

In Teil 2 wird die theoretische Perspektive entwickelt und der heuristische Rahmen vorgestellt, in dem Daten erhoben und interpretiert werden. Der Rahmen wird aus sensibilisierenden Konzepten gebildet, die man metaphorisch auch als ›Linsen‹ (Kelle/Kluge 2010: 28) oder als ›Navigationskarte‹ bezeichnen könnte. Die sensibilisierenden Konzepte haben die Funktion, die Untersuchung zu strukturieren und die Aufmerksamkeit zu fokussieren.²⁵ Sie wollen im Sinne eines interpretativen Ansatzes so offen sein, dass sie einen Zugang zu den Relevanzen, Interpretationen und Sichtweisen der Erforschten ermöglichen (Kelle/Kluge 2010: 70). Es wird darlegt, welches Kontextwissen zu Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung vorhanden ist und zu welchen theoretischen Konzepten sich die Forschungsfrage der Untersuchung (vgl. Einleitung 1.2) heuristisch in Beziehung setzen lässt.

Analytisch gesehen lassen sich mehrere Arten von Vorwissen über ein Thema oder einen Gegenstand unterscheiden, die realiter nicht immer klar trennbar sind: Alltagswissen, Kontextwissen und forschungsbasiertes Wissen (Witzel/Reiter 2012: 40/41). Im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Debatte um die Rolle des Vorwissens in der interpretativen Sozialforschung²⁶ geht man davon aus, dass bereits die erste Konstitution von Daten »eine aktive Leistung des Forschers darstellt, die auf seinem Forschungsinteresse und Vorverständnis aufbaut« (Meinefeld 2012: 269). Aufgrund des persönlichen Kontextwissens des Untersuchenden (vgl. Kapitel 1.2) gab es von Anfang an weder das Ziel noch die Illusion eines voraussetzungslosen Sich-Einlassens auf das Feld der Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung. Die – epistemologisch gesehen – naive Idee, der oder die Forschende solle sich möglichst voraussetzungslos auf das Feld einlassen, »verdeckt gerade diese grundlegende Konstitution des Feldes in Abhängigkeit von dem dem Forscher zu diesem Zeitpunkt ›verfügbaren Wissensvorrat‹« (Meinefeld 2012: 269). Der Untersuchende will sein persönliches Kontextwissen nicht suspendieren, sondern bewusst in die Konstitution seines Vorgehens einbauen (Meinefeld 2012: 266). Hierbei wird epistemologisch davon ausgegangen, dass bereits das Forschungs- resp. Erkenntnisinteresse die zu erhebenden ›Daten‹ konstituiert. Daraus resultiert konsequenterweise eine perspektivistische Forschungshaltung in den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses (Forschungsinteresse, Datenerhebung, Datenanalyse). Grundsätzlich orientiert sich das methodische Vorgehen an der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) und will Erkenntnissen und Entdeckungen über die untersuchte Lehrerberufsgruppe der Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Berufsfachschulen Raum geben.

25 Der Ansatz der *sensitizing concepts* geht auf Herbert Blumer zurück (vgl. Strübing 2008) und meint, dass begriffliche Konzepte aufgrund deren grundsätzlich fehlender definitorischer Exaktheit immer nur in sensibilisierender Weise verwendet werden (vgl. auch Kruse 2015: 480).

26 Der Terminus ›interpretative Sozialforschung‹ wird hier im Sinne von Rosenthal (2014: 14) verwendet (vgl. auch Kleemann et al. 2013: 14).

Über Lehrpersonen und über den Lehrerberuf im Allgemeinen liegen Forschungsbefunde vor, die hier zu der untersuchten Lehrerberufsgruppe, die sich mehrheitlich aus Primarlehrpersonen rekrutiert, in Beziehung gestellt werden sollen. Zu Beginn (vgl. Kapitel 2.1) werden aus berufssoziologischer Perspektive und im Anschluss an Befunde aus der Lehrerberufsforschung allgemeine Besonderheiten des Lehrerberufs skizziert. Darauf aufbauend wird dargelegt, wie sich das Lehrerbild in der Öffentlichkeit resp. das Lehrerprestige in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, welche Bedeutung Lehrerbilder resp. -metaphern für die Kommunikation über den Lehrerberuf haben und welche Wirkung sie auf das Selbstverständnis von Lehrpersonen entfalten können (vgl. Kapitel 2.2). Da es sich bei der untersuchten Lehrerberufsgruppe um Berufswechsler*innen handelt, die im Rahmen einer berufsbiographischen Weiterentwicklung Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung geworden sind, wird zum einen dargelegt, was man über die Berufsbiographien von Lehrpersonen sowie über berufliche Übergänge aus der Verbleibs- und Mobilitätsforschung zum Lehrerberuf weiß. Zum anderen wird expliziert, warum die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrpersonen im Kontext des berufsbiographischen Paradigmas wichtig sein könnte (vgl. Kapitel 2.3). Ausgehend von der Überlegung, dass Charakteristika des unterrichteten Fachs sowie die spezifischen Rahmenbedingungen, in die es bildungssystematisch und schulisch eingebettet ist, die persönliche Wahrnehmung und Interpretation des Berufsauftrags stark beeinflussen, werden in einem weiteren Schritt die Konzeption und Positionierung der Allgemeinbildung in der Berufsbildung beleuchtet (vgl. Kapitel 2.4) und die vorhandenen empirischen Daten über Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung umrissen (vgl. Kapitel 2.5). Zum Schluss (vgl. Kapitel 2.6) werden die sensibilisierenden Konzepte in Form von heuristischen Leitlinien für die vorliegende Untersuchung zusammengefasst.

2.1 Besonderheiten des Lehrerberufs

In einem Zeitschriftenartikel beschrieb ein Arbeitsmediziner die Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern folgendermaßen:

Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt: Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames

Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.²⁷

In aller ironischen Überzeichnung nennt dieses Zitat wichtige Aspekte und Besonderheiten der pädagogischen Berufsarbeit und artikuliert treffend, welche gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen an den Lehrerberuf gestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen diese (oder eine Auswahl) im Verlauf ihrer Professionalisierung als eigene übernehmen und in ihr Selbstverständnis und Berufsethos integrieren. Auch in der Forschung zum Lehrerberuf plädiert man dafür, sich vermehrt den Besonderheiten des Lehrerberufs bewusst zu werden, indem in einem komparativen Vergleich mit anderen Professionen spezifische Charakteristika des Lehrerberufs identifiziert und begrifflich fasst (vgl. Bastian/Helsper 2000; Herzog et al. 2007; Giesecke 2010; Herzog/Makarova 2011).²⁸ Zu diesem Zweck werden in der Erziehungswissenschaft traditionell nicht empirische, sondern vorrangig kategorial-begriffsanalytische Ansätze soziologischer Provenienz zu Hilfe genommen (Terhart 2001: 18; Meister 2005: 61).

Trotz der Ausdifferenzierung des Berufsfeldes der Lehrpersonen und der weiterhin bestehenden Kluft zwischen den Lehrpersonen an verschiedenen Schulstufen, die eine stufenspezifische Differenzierung nahelegen würden, werden im Folgenden von Lehrpersonen der obligatorischen Schule ausgehend – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – spezifische Besonderheiten des Lehrerberufs skizziert, die mit gewissen Nuancen auch für Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II (Gymnasium und Berufsfachschulen) Gültigkeit haben.²⁹ Ziel der Skizze ist es, einen sensibilisierenden Hintergrund für die besondere berufliche Situation von Lehrpersonen zu legen. Die zehn Besonderheiten des Lehrerberufs (B_1 – B_{10}) lassen sich einerseits am Berufsträger und seiner pädagogischen Berufsarbeit (Abschnitt 2.1.1: B_1 – B_4), andererseits an strukturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs festmachen (Abschnitt 2.1.2: B_5 – B_{10}).

27 Prof. Dr. Wolf Müller-Limmroth in der *Weltwoche* (1988), zitiert nach Schratz/Schrittesser (2011: 177). Müller-Limmroth war Leiter des ehemaligen Instituts für Arbeitsphysiologie an der Technischen Universität München.

28 Berufe unterliegen heute generell einem Wandel. Obwohl von einer Erosion oder einem Ende der Beruflichkeit gesprochen werden kann (vgl. Schütte 2013), haben Berufe ihre Bedeutung als lebensbestimmender Faktor nicht verloren, und es wäre verfrüht, von einem Ende des Berufs zu reden (Schelten 2010: 43).

29 Auf die Besonderheit, dass die Berufsfachschullehrpersonen für Allgemeinbildung an Berufsfachschulen Berufslernende (D: Auszubildende) als Teilzeitschüler*innen (und nicht wie im Regelfall Vollzeitschüler*innen) unterrichten, wird in den Abschnitten 2.4.3 und 2.5 eingegangen.

2.1.1 Besonderheiten pädagogischer Berufsarbeit

Pädagogische Berufsarbeit, die sich die meisten wohl in der ›klassischen‹ Form an der obligatorischen Schule vorstellen, wird je nach Quelle unterschiedlich differenziert. Die deutsche Kultusministerkonferenz unterscheidet in *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* (vgl. KMK 2004). Pädagogische Berufsarbeit kann weiter in *primäre Tätigkeiten* (Unterrichten, Erziehen, Planen, Beurteilen, Korrigieren), *sekundäre Aufgaben* (Aufsicht, Konferenzen, Klassenfahrten, Elternkontakte) und *Beratungs- und Innovationsfunktionen* unterschieden werden (Böhm 1994: 432). Seit jeher erachten sowohl die Lehrpersonen selbst (mit einem Blick von innen) als auch die Öffentlichkeit (mit einem Blick von außen) die primären Tätigkeiten – insbesondere das Unterrichten – als das ›Kerngeschäft‹ resp. die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Meister 2005).³⁰ Auch der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) hält in seinem Berufsleitbild fest: »Die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist das Unterrichten. Sie leiten die Lernenden im Erwerb von Kompetenzen an: Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen. Eine anspruchsvolle Aufgabe in einem spannungsreichen Feld« (LCH 2008: 10). Wie im Eingangszitat beschrieben, sticht pädagogische Berufsarbeit – eine erste Besonderheit (B₁) – durch ein spezifisches Konglomerat hoher Anforderungen heraus. Schon Diesterweg wünschte Lehrpersonen »die Gesundheit und Kraft eines *Germanen*, den Scharfsinn eines *Lessing*, das Gemüt eines *Hebel*, die Begeisterung eines *Pestalozzi*, die Klarheit eines *Tillich*, die Beredsamkeit eines *Salzmann*, die Kenntniss eines *Leibniz*, die Weisheit eines *Sokrates* und die Liebe *Jesu Christi*« (Diesterweg 1958: 11)³¹. Das hört sich für heutige Ohren heroisch überzeichnet an. Doch Diesterweg, für den die Aus- und Fort-/Weiterbildung der Lehrpersonen an der obligatorischen Schule ein großes Anliegen war und der ein gutes Auge für die Schwierigkeiten des Lehrerberufs hatte, bezog sich in seiner Aussage auf den Berufsauftrag einer Lehrperson als Ganzes.³² Diesterwegs Diktum hat auch in dem Sinne Gültigkeit, dass pädagogische Berufsarbeit bereits in den primären Tätigkeiten sehr komplexe Handlungssituationen umfasst, zu denen sich noch sekundäre Aufgaben gesellen. Dieses Lehr-/Lerngeschehen kann in einer kurzen Formel als »Handeln unter Druck« (Wahl 1991) gefasst werden. Das heißt, dass das »Geschehen« im Unterricht als prinzipiell »komplex, teilweise intransparent, polytelisch (mit teils unklaren, teils kontradiktorischen Zielen) und eigendynamisch« (Wahl 1991: 10) beschrieben wird. Die Besonderheit von Unterricht als für den Lehrerberuf typische Handlungssituation lässt sich durch die Kombination komplexer, simultaner und zum Teil auch

30 Dabei wäre zu beachten, dass damit die Handlungsanforderungen für Lehrpersonen noch nicht geklärt sind, da sich Unterricht als spezifische Form der Interaktion unter Anwesenden permanent verändert und immer nur einer historisch spezifischen Form entspricht (vgl. Reh 2012).

31 Das Zitat stammt dem *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (vgl. Diesterweg 1958).

32 Diesterweg verstand den Berufsauftrag von Lehrerinnen und Lehrern ausdrücklich als »Mission« (Diesterweg 1958: 10 f.).

widersprüchlicher Anforderungen näher bestimmen. Lehrpersonen arbeiten in der Regel mit Gruppen (Sozialität), sind praktisch permanent den Blicken ihrer Lernenden ausgesetzt (Öffentlichkeit), unterrichten eine Gruppe von Lernenden über längere Zeit (Historizität), sind mit einer Vielzahl von Aufgaben, Erwartungen und Ereignissen konfrontiert (Multidimensionalität), müssen während der Darlegung des Unterrichtsstoffes auf viele andere Dinge – wie zum Beispiel die Aufmerksamkeit der Lernenden, den Zeitplan und Unterrichtsstörungen – achten (Simultaneität), sind oft zu schnellen, intuitiven Entscheidungen gezwungen (Unmittelbarkeit), können ihre Lernenden nicht durchschauen, wodurch sich unabsichtlich Missverständnisse einstellen (Intransparenz), Unvorhergesehenes nicht antizipieren und darum den Verlauf ihres Unterrichts nicht bis in alle Punkte bestimmen (Unvorhersehbarkeit) und sich nur beschränkt auf Prinzipien, Gesetze und Regeln verlassen, da sie ihr Handeln laufend dem Prozess anpassen müssen (Informalität) (Herzog 2011: 60 f.).³³ Zum anforderungsreichen ›Kerngeschäft‹ des Unterrichts gesellen sich noch sekundäre (Aufsicht, Konferenz, Klassenfahrten, Elterngespräche) und tertiäre Aufgaben (Beratungen, Schulentwicklung), die von vielen Lehrpersonen als zusätzliche Belastung empfunden werden und dementsprechend unbeliebt sind. Befragungen zeigen, dass sich Lehrpersonen vorwiegend im pädagogischen Feld ihre Berufszufriedenheit holen (Landert 2014: 58). Die Lehrerbelastungsforschung zeigt auf, wie hoch die psychische Belastung im Lehreralltag ist. Schaarschmidt unterstreicht prononciert, dass er in seinen Untersuchungen keinen anderen Beruf mit vergleichbar kritischen Beanspruchungsverhältnissen hat auffinden können (vgl. Schaarschmidt 2005).

Neben der generell komplexen Handlungs- und der kritischen Belastungssituation sind als – etwas weniger ausgeprägte – Besonderheiten pädagogischer Berufsarbeit (B₂) der fehlende »Werkcharakter« (Döring 1989: 229) und die Erfolgsunsicherheit zu nennen. Pädagogische Berufsarbeit ist nicht produkt-, sondern prozessorientiert. Dieses Merkmal teilt sie mit Berufen aus dem Dienstleistungsbereich, insbesondere den personenbezogenen Dienstleistungen (Medizin, Altenpflege, Sozialarbeit, Pfarramt, Beratung, Verkauf, Training u. a.). Der fehlende Werkcharakter äußert sich darin, dass pädagogische Berufsarbeit nur begrenzt mit bestimmten sicheren Techniken zu bewältigen ist. Zudem ist das von der Lehrperson hervorgebrachte ›Resultat‹ nie allein auf ihre Urheberschaft zurückzuführen. Das Ergebnis der oben skizzierten komplexen Handlungssituation kennt keine Erfolgsgarantie. »Was habe ich eigentlich erreicht? lautet dann die bohrende Frage des Lehrers, wenn die Klasse oft schon nach wenigen Tagen alles wieder vergessen hat [...]« (Döring 1989: 229). Lehrerhandeln ist an sich erfolgsunsicher, da es auch beim besten Einsatz einer hoch professionell agierenden Lehrperson keine Garantie dafür gibt, dass alle Lernenden alle Lernziele erreichen (Kunter 2011: 529). »Der Erfolg beruflicher Arbeit im pädagogischen Feld hängt von vielerlei Einflüssen ab; einige davon liegen auch außer-

33 Bei dieser Besonderheit gibt es wohl einige Parallelen zur Arbeit in sozialen Berufen. Doch im Lehrerberuf ist es die Komplexität an sich sowie die simultane Kombination von Unterrichten, Erziehen, Beraten usw., die als spezifische Besonderheit angesehen werden muss.

halb der Schule. Lehrpersonen können in diesem Sinne nur ihre Teilverantwortung wahrnehmen [...]« (LCH 2008: 26), streicht der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer in seinen Standesregeln hervor. Die prinzipielle Erfolgsunsicherheit pädagogischer Berufsarbeit, die man auch als strukturell bedingte Kontingenanzfälligkeit fassen könnte, erschwert es, dass Lehrerhandeln in Standards (vgl. Oser 1997a; 1997b) quasi »eingefroren« werden kann.³⁴ Obwohl Erfolg nicht garantiert werden kann, werden Lehrpersonen trotzdem nicht selten von der Gesellschaft für das Resultat ihrer pädagogischen Berufsarbeit haftbar gemacht und – wenn die Ergebnisse nicht den Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Lehrbetriebe und anderen mehr entsprechen – zu Sündenböcken gestempelt (Enzelberger 2007: 249; vgl. dazu Abschnitt 2.2.3).

Eine weitere Besonderheit (B_3) des Lehrerberufs besteht darin, dass die Person resp. die Persönlichkeit des Berufsträgers eine wichtige Rolle spielt (vgl. Mayr 2011). Der Lehrerberuf zeichnet sich durch ein hohes Maß an »Person-Involvement« (Terhart et al. 1994: 31) aus. Lehrpersonen sind grundsätzlich immer persönlich und als Ganze gefordert (Fauser 1996: 23). Außerberufliche und biographische Voraussetzungen (Faktoren) werden wirksam (»innere Institution«, Fauser 1996: 15). Für die Lernenden ist die Lehrperson als Mensch und Person wichtig – die Person der Berufsträgerin ist nicht zweitrangig wie in nichtsozialen Berufen. So ist es auch typisch (und trivial), dass Lehrpersonen »beim Sprechen über ihren Beruf ständig auch über sich selbst« (Kelchtermans 1992: 251) sprechen.³⁵ Die Konstruktion, Aufrechterhaltung und Revision (oder Rekonstruktion) des beruflichen Selbstverständnisses scheint im Lehrerberuf eine immer wiederkehrende berufliche Entwicklungsaufgabe zu sein (im Gegensatz zu anderen Berufen, in denen die Person resp. Persönlichkeit des Berufsträgers keine resp. keine so eminente Rolle spielt). Zur personenbezogenen Orientierung des Lehrerberufs, den er mit anderen sozialen Beruf teilt, passt auch, dass der Lehrerberuf mehrheitlich aus intrinsischen resp. personen- und beziehungsorientierten Berufswahl-Motiven gewählt wird (Rothland 2011b: 277). Freude an Kindern, aber auch Gestaltungsmöglichkeiten (»Freiheiten«) werden als wichtige Motive in Befragungen genannt. Den Lehrerberuf wählen Personen mit einer eher idealistischen Haltung und intrinsischen Motivation. Das Berufswahlmotiv Freude am Fach resp. an der Wissensvermittlung findet sich eher auf höheren Schulstufen (insbesondere Sekundarstufe II). Extrinsische Motive variieren sehr stark von Untersuchung zu Untersuchung (Rothland 2011b: 277). Das Motiv berufliche Sicherheit z. B. findet sich eher bei Männern und Quereinsteigern, das Motiv der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Möglichkeit der Teilzeitarbeit im Lehrerberuf) bei Frauen. Ein weiteres Merkmal, welches sich auch bei anderen Berufen, die direkt mit Menschen arbeiten (soziale und medizinische Berufe), findet, ist die gesellschaftliche

34 Lehrpersonen sind gezwungen »in doppelter Kontingenz« (Reh 2005: 262) zu reagieren. Der Standardansatz übersieht das strukturelle Problem der Ungewissheit und die immer riskante Interpretation der singulären Situation (Reh 2005: 262).

35 Herzog et al. betonen vor diesem Hintergrund die Selbstsozialisation von Lehrpersonen (Herzog et al. 2007: 26; vgl. auch Heinz 2000).

Erwartung, dass Lehrpersonen grundsätzlich über ein ausgebildetes Berufsethos verfügen. Lehrpersonen sollen gerecht, menschlich, verständnisvoll und großherzig mit ihren Lernenden (›Klienten‹) umgehen (vgl. Kunter 2011).³⁶ Dies ist bereits in den Anfängen der Lehrerbildung – beispielsweise in Deutschland³⁷ – als deutliches Muster erkennbar.

Mit der Besonderheit, dass im Lehrerberuf die Persönlichkeit des Berufsträgers eine wichtige Rolle spielt, steht in Zusammenhang, dass den Lehrerberuf tendenziell auch eine enge Verzahnung von Beruflichem und Privatem auszeichnet (Herzog et al. 2007: 347). Das Pädagogische und das Private lassen sich in der pädagogischen Berufsarbeit nicht wirklich trennen. So spielen beispielsweise private Gründe bei Lehrerinnen eine größere Rolle bei beruflichen ›Hochs‹ oder ›Tiefs‹ als bei Lehrern (Herzog et al. 2007: 345; Terhart et al. 1994).

Der Lehrerberuf zeichnet sich durch eine besondere Form der Professionalität aus (B₄) oder – anders formuliert – der Lehrerberuf zeichnet sich dadurch aus, dass seine Professionalität nicht eindeutig ist und darüber seit Jahren eine kontroverse Debatte geführt wird (seit ca. 1990 in D-A-CH). So wird in der Diskussion unter anderem herausgestrichen, dass sich pädagogische Berufe resp. der Lehrerberuf von den klassischen Professionen in Tradition, Arbeitsgebiet und Handlungsformen unterscheiden. Lehrerinnen und Lehrer sind – so scheint es – nicht im gleichen Sinne ›Professionelle‹ wie Ärztinnen oder Rechtsanwälte. Die Frage der Professionalität bereitet den Lehrpersonen selber schon ein Unbehagen, da sie Professionalität aus einer normativen Perspektive insgeheim im Widerspruch zu ihrem Selbstverständnis resp. ihrer Interpretation des pädagogischen Berufsauftrags verstehen (Fauser 1996: 9). Auch in der Forschung zum Lehrerberuf ist man sich alles andere als einig über die Professionalität von Lehrpersonen, was man darunter verstehen und wie man es theoretisch fassen soll. Die Frage der Lehrerverprofessionalität erlebt seit einiger Zeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und auch in der Bildungspolitik einen Boom, wobei der Begriff sehr unterschiedlich verwendet und »auch mit dem Begriff selbst nicht besonders pfleglich umgegangen« (Reinisch 2009: 33) wird. In der Lehrerberufsforschung kann man mehrere theoretische Konzepte zur Lehrerverprofessionalität unterscheiden (Tillmann 2011: 232 ff.). Im Zentrum der Diskussion steht vor allem der strukturtheoretische (vgl. Oevermann 1996) und der handlungstheoretische Ansatz (vgl. Baumert/Kunter 2006). Die beiden Ansätze gehen von unterschiedlichen und teilweise inkommensurablen – zum Beispiel anthropologischen – Paradigmen aus, wobei insbesondere die unterschiedliche Interpretation des Berufsauftrags sich in divergierenden Aussagen über das Selbstverständnis von

36 In der Internetumfrage zum deutschen Lehrerpriis (2008) wurde auf die Frage, welche Merkmale eine gute Lehrperson haben müsste, das Merkmal »gerecht/fair« an erster Stelle genannt (vgl. Kunter 2011: 527).

37 Hinweis von Sabine Reh zu Diesterwegs *Das pädagogische Deutschland der Gegenwart oder Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer* (1835) in ihrem Referat *Biographische Forschung* an der Pädagogischen Hochschule Bern, 5. März 2015.