

Lehrer*in werden in Corona-Zeiten

Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen

Jannis Graber^{1,*}, Thorsten Fuchs¹
& Svenja Mareike Schmid-Kühn¹

¹ Universität Koblenz-Landau

* Kontakt: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz,
Fachbereich 1: Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
jgraber@uni-koblenz.de

Zusammenfassung: Die Corona-Pandemie mit ihren Auswirkungen und Einschränkungen stellt das Schulsystem vor große Herausforderungen, die umfangreich erforscht werden. Zum Gesamtbild gehört auch die Lehrer*innenbildung, die ebenfalls von den Folgen der Pandemie betroffen ist (z.B. Wegfall von Praxiserfahrungen aufgrund von Schulschließungen), jedoch bislang keinen Schwerpunkt der Forschung darstellt. Hier setzt der vorliegende Beitrag an mit dem Ziel, die Bedeutung der Pandemie für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften zu untersuchen. In der vorgestellten, auf zwölf problemzentrierten Interviews basierenden qualitativen Studie wurde untersucht, wie diese das Lehrer*in-Werden in unterschiedlichen Phasen ihres Bildungsgangs (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg) erleben und deuten, wie sie Entwicklungsaufgaben begegnen und welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sich für sie daraus ergeben. Im Ergebnis zeigen sich sieben relevante Aspekte der Handlungspraxis, die auf jeweils kontrastierende Orientierungen verweisen und mit denen es in komparativer Analyse möglich ist, die Fälle voneinander zu unterscheiden. Von den Besonderheiten der Einzelfälle abgelöst werden drei Typen gebildet: Fällen vom Typ 1 gelingt es, sich mit der Pandemiesituation zu arrangieren (etwa durch die Etablierung neuer, an die Situation angepasster Handlungsrouninen). Typ 2 umfasst Fälle, die die Pandemie als Zeit des Leidens erleben, wodurch die eigene Professionalisierung erheblich beeinträchtigt wird. Fälle vom Typ 3 begreifen die Corona-Zeit als Möglichkeitsraum und ergreifen Gelegenheiten (z.B. Verkürzung des Masterstudiums durch die mit den weitgehend digital angelegten Semestern einhergehende zeitliche Flexibilisierung des Studiums). Eine Zusammenfassung und Diskussion notwendiger Handlungskonsequenzen für die verschiedenen Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung runden den Beitrag ab.

Schlagwörter: Coronavirus; Professionalisierung; Lehramtsstudium; Vorbereitungsdienst; Berufseintritt



1 Einleitung

Die Corona-Pandemie hat weitreichende Auswirkungen auf Schulen, die umfangreich untersucht werden (RatSWD, 2022). Im Fokus stehen u.a. Akteur*innen des Schullebens und der Umgang mit coronabedingten Herausforderungen in der Zeit von Social Distancing sowie Online- bzw. Wechselunterricht (Fickermann & Edelstein, 2021). Bislang kaum erforscht wurde, inwieweit die pandemische Lage für die Lehrer*innenbildung folgenreich ist. Hier setzt der vorliegende Beitrag mit dem Ziel an, die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Corona-Bedingungen aus deren situativen Wahrnehmungen heraus zu untersuchen und sie auf die Frage nach der handlungspraktischen Bearbeitung von zentralen Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang des Lehrer*in-Werdens sowie den Konsequenzen für die zukünftige Gestaltung der Lehrer*innenbildung zu beziehen. Außerdem wird diesbezüglich auf eine Verschränkung von phasenspezifischen und -übergreifenden Betrachtungen abgezielt.

Die Lehramtsausbildung hat den Zweck, im künftigen Berufsfeld Orientierung zu gewinnen und fachliches Wissen zu erwerben. In der (ersten) universitären Phase stehen eher theoretische Ausbildungsanteile im Fokus (KMK, 2021). Diese werden um praktische Ausbildungsanteile ergänzt, welche vorrangig der theoriebezogenen Auseinandersetzung mit Schulpraxis, ersten eigenen Unterrichtserfahrungen und der beruflichen Orientierung dienen (Bach, 2020; Gröschner & Klaß, 2020). Daran schließt sich der Vorbereitungsdienst als berufspraktisch ausgerichtete (zweite) Phase an, die neben seminaristischen Formaten auch Hospitationen sowie angeleiteten und selbstständigen Unterricht umfasst (KMK, 2021). Dies dient der Vorbereitung des Berufseinstiegs und der Auseinandersetzung mit der künftigen Rolle als Lehrkraft (Schubarth & Wachs, 2020). Mit dem sich hieran anschließenden Berufseinstieg wird der Übergang von der Lehramtsausbildung in die (dritte) Phase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in der Schule¹ vollzogen, der von komplexen und dynamischen Anforderungen gekennzeichnet ist (Keller-Schneider & Hericks, 2020). Mit diesen verschiedenen Phasen im Bildungsgang von (angehenden) Lehrkräften gehen Herausforderungen einher, die im Sinne der Professionalisierung als Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden müssen.

Die Corona-Pandemie hat nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die theoretischen Ausbildungsanteile, sondern auch und gerade auf die Praxisanteile, die z.B. durch Schulschließungen, Notbetreuung, Wechsel- sowie Präsenzunterricht unter Berücksichtigung von Hygienekonzepten zumindest erheblich beeinflusst wurden. Die wenigen vorliegenden, meist quantitativ angelegten Studien zu den Folgen der Pandemie für die Lehrer*innenbildung konzentrieren sich i.d.R. auf die universitäre Phase und thematisieren die Wahrnehmung digitaler Lehrangebote (z.B. Krammer et al., 2020) sowie Lehrveranstaltungen im Bereich Schulpädagogik (z.B. Nonte et al., 2021). Betrachtet werden ferner Rahmenbedingungen und Herausforderungen studienbegleitender Praxisphasen (z.B. Immerfall & Traub, 2021), Belastungserleben (z.B. Vogelsang, 2021) und pädagogische Medienkompetenz (z.B. Paulus et al., 2021). Einzig die Studien von Caruso und Bruns (2021) bzw. Immerfall und Traub (2021) betrachten die zweite Ausbildungsphase. Wiederholt wird darauf hingewiesen, dass die Folgen der Pandemie für die Professionalisierung von Lehrkräften zum Zeitpunkt der Datenerhebungen nicht absehbar seien – nahezu alle Studien beziehen sich auf das erste digitale Semester im Frühjahr/Sommer 2020. Studierende nennen dabei die Wahrnehmung von Ungewissheit bezüglich ihrer professionellen Entwicklung als subjektiv bedeutsamsten Belastungsfaktor (vgl. Vogelsang, 2021, S. 265). Befragte aus beiden Ausbildungsphasen nehmen die coronabedingten

¹ Im Fokus dieses Beitrags stehen die Lehramtsausbildung (erste und zweite Phase) sowie der sich daran anschließende Berufseinstieg, d.h. der unmittelbare Übergang nach der zweiten Phase. Die kontinuierliche Professionalisierung im Beruf (dritte Phase) wird in der Lehrer*innenbildungsforschung als langfristiger und damit gesondert zu betrachtender Qualifikationsweg behandelt (vgl. Cramer et al., 2020) und ist in der Breite damit nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Herausforderungen allerdings sehr unterschiedlich wahr – so konnte etwa die Verunsicherung von Studierenden z.T. durch Gespräche abgefedert werden, während die Unsicherheit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst lange Zeit andauerte (vgl. z.B. Immerfall & Traub, 2021, S. 72f.).

Auch unabhängig von Corona wird die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ausführlich erforscht (vgl. im Überblick Cramer et al., 2020). Während vereinzelt Längsschnittstudien vorliegen (z.B. König & Seifert, 2012; König et al., 2018), die meist quantitativ angelegt sind, werden die Bildungsgangphasen von (angehenden) Lehrkräften i.d.R. im Einzelnen untersucht. Eine phasenübergreifende qualitative Forschungsperspektive ist am ehesten im (berufs-)biographischen Ansatz der Professionalisierungsforschung angelegt (Wittek & Jakob, 2020). Eine Verschränkung phasenspezifischer und -übergreifender Betrachtung bildet demgegenüber die Ausnahme.

Mittlerweile hält die Pandemiesituation seit mehr als zwei Jahren an. Was dies für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bedeutet, ist somit eine drängende, jedoch weithin offene Frage. In der hier vorgestellten Studie wurde untersucht, wie Personen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsgangs von (angehenden) Lehrkräften (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg) ihr Lehrer*in-Werden in der Corona-Zeit erleben und deuten, wie sie Entwicklungsaufgaben in ihrer Handlungspraxis bearbeiten und welche Gestaltungsmöglichkeiten bzw. -limitationen sich für sie hinsichtlich ihrer Professionalisierung daraus ergeben.

2 Entwicklungsaufgaben von (angehenden) Lehrkräften

Die Bildungsgangforschung begreift pädagogische Professionalisierung in Rekurs auf das (berufs-)biographische Verständnis nach Terhart (z.B. 2000, 2011) als komplexen, kontinuierlichen und krisenhaften Entwicklungsprozess des Lehrer*in-Werdens. Ihr Fokus ist die Rekonstruktion entsprechender Entwicklungsaufgaben im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen und deren individueller Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung (vgl. Koller, 2005, S. 48ff.). Der Entwicklungsaufgabenbegriff selbst geht auf Havighurst (1948) zurück und wurde für die Bildungsgangforschung weiterentwickelt (z.B. Trautmann, 2004). Demnach werden für (angehende) Lehrkräfte vier berufliche Entwicklungsaufgaben unterschieden (vgl. Hericks, 2006, S. 99–138):

- (1) *Kompetenz/Rollenfindung*: Eine erste Aufgabe besteht in der Bearbeitung von Herausforderungen und Spannungsfeldern individuellen Handelns zwischen der Rolle als Lehrkraft und der eigenen Persönlichkeit.
- (2) *Vermittlung*: In Anbetracht von Erwartungen an die fachliche und didaktische Expertise von Lehrkräften ist der Umgang mit thematischer Auswahl und inhaltlicher Ausgestaltung des Schulstoffs im Unterricht anzueignen.
- (3) *Anerkennung*: Angesichts sowohl der hohen Bedeutung schulischer Bewertung wie auch deren Relativität ist es Aufgabe von (angehenden) Lehrkräften, eine adäquate Wahrnehmung von Schüler*innen als fachliche Laien zu entwickeln.
- (4) *Kooperation*: Aufgrund der strukturellen Rahmung schulischen (also einer Institutionenlogik folgenden) Handelns bedarf es beim Lehrer*in-Werden einer Auslotung von Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen in Zusammenarbeit mit anderen.

Aus phasenübergreifender Perspektive ist zentral, dass (angehende) Lehrkräfte in ihrem Bildungsgang (mehr oder weniger tragfähige) Teillösungen für Entwicklungsaufgaben aus vorherigen Phasen mitbringen (Hericks & Kunze, 2002). Dabei lassen sich die Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der Phasen von Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg im Einzelnen differenzieren:

- **Studium:** Dieses soll für die *Kompetenz/Rollenfindung* zur vorbereitenden Klärung der Berufsrolle beitragen, wobei auch berufspraktische Erfahrungen bedeutsam sind. Für die *Vermittlung* ist das Lehramtsstudium zur breiten fachwissenschaftlichen und -didaktischen Qualifikation wichtig. Hinsichtlich der *Anerkennung* (wie auch der *Kompetenz/Rollenfindung*) spielen studiumsinterne und -externe Tätigkeiten von (angehenden) Lehrkräften insofern eine Rolle, als sie pädagogische Erfahrungen im Umgang mit Schüler*innen ermöglichen. Für die *Kooperation* wird das Studium in dem Maß relevant, in dem schulische (Vor-)Erfahrungen auf die Institution bezogen werden und hieraus eine Antizipation kommender Entwicklungsaufgaben resultiert (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 410ff.).
- **Vorbereitungsdienst:** Im Fokus stehen hier die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz (*Kompetenz/Rollenfindung*), speziell Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 410), sowie eine explorierende Rollenfindung (vgl. Keller-Schneider, 2021, S. 192f.). Im Hinblick auf die *Vermittlung* fungiert der Vorbereitungsdienst als eine Art Moratorium (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 411); angehalten werden die Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst zu sachangemessener *Vermittlung* (vgl. Keller-Schneider, 2021, S. 193f.). Bezüglich der *Anerkennung* ergibt sich kein klares Bild (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 411). Bedeutsam werden jedoch erste Erfahrungen in der (längerfristigen) Klassenführung (vgl. Keller-Schneider, 2021, S. 194). In Sachen *Kooperation* setzt sich die (schon im Studium angelegte) Möglichkeit des Transfers schulischer Vorerfahrungen auf die Institution fort (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 411f.) und ist an die Erwartung eines Anschlusses an geltende Normen geknüpft (vgl. Keller-Schneider, 2021, S. 194).
- **Berufseinstieg:** Im Übergang zu einer selbstverantwortlichen Berufsausübung gilt es hinsichtlich der *Kompetenz/Rollenfindung* berufliche Anforderungen mittels Einsatz und Ausweitung eigener Kompetenzen zu bewältigen, einen persönlichen Stil des Unterrichts und Erziehens zu entwickeln und zwischen biographisch verwurzelten Vorstellungen und erfahrenen Handlungsnotwendigkeiten zu vermitteln. Für die *Vermittlung* bedarf es der Entwicklung eines tragfähigen Konzepts der eigenen beruflichen Übersetzungsfunktion bezüglich kultureller Sachverhalte/Fachinhalte für Schüler*innen, in der sich – im Sinne der *Anerkennung* – die Aufgabe stellt, letztere auf adäquate Weise als entwicklungsbedürftige Andere wahrzunehmen. Zur *Kooperation* braucht es ein tragfähiges Konzept des Mitgestaltens schulischer Rahmenbedingungen unter Einsicht entsprechender Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 405ff.).

Wenn aufgrund coronabedingter Einschränkungen die Arbeit an Teillösungen für Entwicklungsaufgaben reduziert wird, erschwert dies die Professionalisierung von Lehrkräften. Auswirkungen auf einer „objektiven“ Seite von Entwicklungsaufgaben sind dabei vergleichsweise augenscheinlich (z.B. veränderte organisatorische Bedingungen, mithin Anforderungen der Vermittlung im Distanzunterricht). Solange die „subjektive“ Seite des Lehrer*in-Werdens jedoch unbesehen bleibt, steht kein klares Bild entsprechender Herausforderungen zur Verfügung, das z.B. Maßnahmen wie Unterstützungsprogramme in Zeiten von Corona begründen könnte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern (angehende) Lehrkräfte in ihrem Bildungsgang – phasenspezifisch wie auch phasenübergreifend – Möglichkeiten und Hindernisse bezüglich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in Corona-Zeiten wahrnehmen und deuten.

3 Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Mit dem Ziel zu erfahren, wie Lehramtsstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Berufseinsteiger*innen während der Corona-Pandemie ihr Lehrer*in-Werden wahrnehmen und Entwicklungsaufgaben in ihrer Professionalisierung gestalten, wurden im Sommer 2021 mit Personen aus diesen drei Gruppen qualitative Interviews geführt. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich die befragten Studierenden bereits im dritten, rein digitalen Semester; an den Schulen erfolgte die schrittweise Rückkehr zum Vollpräsenzunterricht (BMG, 2022). Die Rekrutierung der Interviewpersonen erfolgte hauptsächlich über Ansprachen an der Heimatuniversität der Autor*innen, sodass unter den befragten Studierenden Gemeinsamkeiten in der organisationalen Rahmung des Studiums unter Pandemie-Bedingungen bestanden. Die befragten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg waren in unterschiedlichen Studienseminaren bzw. Schulen tätig, wobei aufgrund der übergreifenden Vorgaben weithin identische Rahmenbedingungen zur Durchführung von Unterricht unter pandemischen Bedingungen galten. Insofern war zum einen zu klären, inwieweit unter den Befragten gemeinsam geteilte Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen hinsichtlich des Einflusses der Corona-Pandemie auf ihre Professionalisierung bestanden. Zum anderen wurde untersucht, ob bzw. wie sich eine Spezifik im Umgang mit den genannten Entwicklungsaufgaben – phasenspezifisch und phasenübergreifend – dokumentiert, um eine darauf basierende Typenbildung vorzunehmen. Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Aufgrund der pandemischen Lage geschah dies mittels Videokonferenzen, die aufgezeichnet wurden. Im Anschluss an das methodische Instrument des problemzentrierten Interviews (Witzel, 1985) wurde dabei eine gesellschaftliche Problemstellung als Stimulus vorausgeschickt: die Herausforderung, in Corona-Zeiten Lehrer*in zu werden. Dem folgte eine Darlegung der Problem-sicht mit Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen durch die Interviewten. Drei weitere Abschnitte, die den Umgang mit Entwicklungsaufgaben zum Thema hatten, kamen zur Sprache: Entscheidungen, die auf dem Weg, in Corona-Zeiten Lehrer*in zu werden, getroffen wurden, Lösungen, die hierbei erarbeitet worden sind, und Zukunftsvorstellungen bezüglich des Lehrer*in-Werdens bzw. -Seins. Ähnlich wie bei narrativen Interviews stand bei diesen problemzentrierten Interviews das Erzählprinzip im Vordergrund; indem das Gespräch immer wieder auf die zugrundeliegende Problemstellung bezogen wurde, erwiesen sich die problemzentrierten Interviews konzeptionell stärker strukturiert als narrative Interviews. Orientiert an der entwicklungstheoretischen Perspektive (siehe Kap. 2) wurden zur Ausschöpfung der Explikationsmöglichkeiten berufsbiographische Erzählaufforderungen ebenso berücksichtigt wie Verständnisfragen, Zurückspiegelungen und Konfrontationen (vgl. Witzel, 1985, S. 248f.; 2000), ohne jedoch Begrifflichkeiten der Theoriekonzepte um die Entwicklungsaufgaben im Lehrer*in-Werden wortgleich in die Fragen zu integrieren. Im Anschluss wurde die Tonspur der Aufzeichnung transkribiert und in diesem Zuge anonymisiert.

Ausgewertet wurde das so erhobene Material im Hinblick auf die Gestaltung phasenspezifischer und -übergreifender Entwicklungsaufgaben sequenziell mit dem Ziel einer komparativen Analyse. In Berücksichtigung von zentralen methodologischen Voraussetzungen, die das problemzentrierte Interview nach Witzel mit der dokumentarischen Methode über eine Referenz auf die Ethnomethodologie teilt, wurde der dokumentarische Sinngehalt rekonstruiert (vgl. Bohnsack, 2021, S. 60ff.; Witzel, 1985, S. 229). Zunächst erfolgte in der Auseinandersetzung mit den Interviews eine Rekonstruktion des jeweiligen Orientierungsrahmens. Dem folgte eine Typenbildung, um gerade komparative Einsichten hinsichtlich des Umgangs mit Entwicklungsaufgaben in den unterschiedenen Phasen des Lehrer*in-Werdens zu gewinnen und über- bzw. umgreifende Gemeinsamkeiten genauso zu ermitteln wie voneinander abweichende Modi der Bearbeitung (vgl. Bohnsack, 2021, S. 133ff.). Dies entsprach der Grundannahme, dass die Ausgangsfrage geradezu über Einzelfallanalysen hinausführen muss, wenn z.B. Einsichten in Herausforderungen

und Spannungsfelder des Handelns zwischen Lehramt und eigener Persönlichkeit unter dem Einfluss der Corona-Pandemie hervorgebracht werden sollten. Die empirisch ermittelte Typenbildung ist hierzu ein probates und anerkanntes Instrument der qualitativen Bildungsforschung. Die Sitzungen zur Auswertung in formulierender und reflektierender Interpretation sowie die Typenbildung fanden jeweils in der Autor*innengruppe statt. Somit wurden alle Interpretationen gemeinsam und nach den Prinzipien kollaborativ angelegter Deutungen entwickelt sowie in Falldarstellungen verdichtet.

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden zwölf Interviews in die Auswertung einbezogen, deren Dauer zwischen ca. 45 und 70 Minuten variierte. Interviewt wurden je drei Bachelor- und Masterstudierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und solche, die während der Pandemie in den Beruf einstiegen. Von den Befragten gaben sieben Personen ihr Geschlecht als weiblich an, fünf als männlich.

Im Interpretationsprozess konkretisierten sich sieben Aspekte der Handlungspraxis, mit denen die Fälle komparativ voneinander unterschieden werden können. Dies sind zwei allgemeine (1–2) und fünf lehramtspezifische Aspekte (3–7), die auf jeweils kontrastierende Orientierungen bzw. „Grundhaltungen“ (Nohl, 2017, S. 75) verweisen und besonderen Aufschluss über die Problemsicht und Enaktierung von Handlungsmöglichkeiten geben:

- (1) *Ausmaß coronabedingter Einschränkungen im Alltag*: wahrgenommene Stärke der coronabedingten Einschränkungen im persönlichen Alltag (*gering*: Einschränkungen sind zwar vorhanden, werden aber als verhältnismäßig, unproblematisch o.Ä. wahrgenommen vs. *hoch*: die Einschränkungen werden als problematisch, anstrengend o.Ä. erlebt).
- (2) *soziale Einbindung*: Vorhandensein sozialer Beziehungen/Netzwerke und wahrgenommene soziale Unterstützung im privaten, universitären und/oder schulischen Kontext (*integriert*: stabile soziale Beziehungen, Einbindung in Netzwerke, Unterstützungserleben vs. *isoliert*: Erleben von Distanz, Einsamkeit, Alleingelassen-Werden o.Ä.).
- (3) *Grad der persönlichen Betroffenheit im Hinblick auf das Lehrer*in-Werden*: wahrgenommene Stärke der coronabedingten Einschränkungen hinsichtlich der Professionalisierung (*nicht-essenziell*: Einschränkungen sind zwar vorhanden, werden aber nur punktuell wahrgenommen, sind gut zu bewältigen o.Ä. vs. *essenziell*: die Einschränkungen werden als massiv, einschneidend o.Ä. wahrgenommen).
- (4) *Handlungsbereitschaft*: motivationale Disposition im Zuge der coronabedingt besonderen Bedingungen der Professionalisierung (*motiviert*: Betonung der Aufrechterhaltung der eigenen Motivation, Engagement, Inspiration im Kontext von Corona vs. *demotiviert*: Antriebslosigkeit, Erschöpfung, Lähmung o.Ä. bis hin zu depressiven Symptomen).
- (5) *Handlungsmuster*: subjektive Reaktionsweisen bzw. Bewältigungsstrategien im Umgang mit den coronabedingt besonderen Bedingungen der Professionalisierung (*(pro-)aktiv*: selbstbestimmtes, zielorientiertes Handeln im Sinne von Ausprobieren, Machen, Weiterbildung o.Ä. vs. *passiv*: Erwartungshaltung gegenüber Anderen, Apatismus).
- (6) *Verlauf der Professionalisierung*: Auswirkungen der Pandemie auf den zeitlichen Verlauf der eigenen Professionalisierung (*beschleunigt* vs. *verzögert* vs. *konstant*).
- (7) *Studien- bzw. Berufswahlsicherheit*: Stabilität bzw. Zweifel hinsichtlich der Studienwahl Lehramt bzw. der Berufswahl Lehrkraft (*Identifikation*: hohe Identifikation mit dem späteren Berufsbild vs. *Zweifel*: Unsicherheit, Bedenken, Vorbehalte o.Ä. bezüglich der Studien-/Berufswahl).

Die Aspekte der Handlungspraxis wurden über die komparative Analyse der Fälle entwickelt, was sodann in eine Typenbildung mündete (zur Charakterisierung der Typen im Einzelnen siehe Kap. 4.1–4.3). In sinngenetischer Hinsicht war bei einem ersten Typ augenfällig, wie sich die Befragten über eine Reihe unterschiedlich gelagerter Fälle hinweg auf vergleichbare Weise mit der Situation arrangierten. Dies führte zur Benennung dieses Typs: „Lehrer*in-Werden in Corona-Zeiten als Arrangement mit der Situation“ (Typ 1; siehe Kap. 4.1). In diesem Typ sind alle betrachteten Phasen des Bildungsgangs von (angehenden) Lehrkräften vertreten; auch finden sich (fast) alle Ausprägungen der Aspekte der Handlungspraxis (abgesehen von einem beschleunigten Professionalisierungsverlauf). Bemerkenswert ist in einer auf die Mehrdimensionalität der Typenbildung eingehenden soziogenetischen Sicht der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung bzw. Deutung der Situation und der Geschlechtsangabe (siehe hierzu im Detail Kap. 4.1). Bei zwei Typen begründete sich die Charakterisierung eindeutiger über handlungspraktische Ähnlichkeit: Bei einem dieser Typen unterschieden sich die Fälle lediglich in der Studien- bzw. Berufswahrscheinlichkeit (Typ 2), beim anderen im Grad der persönlichen Betroffenheit im Lehrer*in-Werden (Typ 3). Kontrastierende Vergleiche ermöglichten die Charakterisierung dieser Typen: Ersterer wurde bezeichnet als „Lehrer*in-Werden in der Pandemie als Zeit des Leidens“ (Typ 2; siehe Kap. 4.2), letzterer als „Lehrer*in-Werden unter Pandemie-Bedingungen als Möglichkeitsraum“ (Typ 3; siehe Kap. 4.3).

4.1 Lehrer*in-Werden in Corona-Zeiten als Arrangement mit der Situation (Typ 1)

Fällen dieses Typs gelang es, sich mit der Pandemiesituation zu arrangieren, indem sie entweder neue, an die Situation angepasste Strukturen bzw. Routinen etablieren oder Bewährtes zur Bewältigung situativer Herausforderungen reproduzieren konnten. Stellvertretend für diesen Typ werden zwei Fälle vorgestellt, die beide Modi des Umgangs anschaulich machen. Zunächst wird der Fall *Karla Hoffmann*² vorgestellt, in dem das Arrangement die Gestalt ständiger Anpassungen an neue institutionelle Vorgaben und organisatorische Abläufe annimmt. Dem wird der Fall *Markus Hunziger* gegenübergestellt, in dem die Bewältigung coronabedingter Herausforderungen im Bildungsgang mittels einer Konservierung von Bewährtem gelingt.

Karla Hoffmann: „Also ich hatte das Gefühl, ich fange jetzt nochmal komplett von vorne an“

Karla Hoffmann ist zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt. Studiert hat sie die Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Nach Abschluss ihres Vorbereitungsdienstes stieg sie zum Herbst 2020 in den Beruf ein, als die zweite Infektionswelle kursierte. Das Interview mit ihr liest sich als Auseinandersetzung mit coronabedingten Krisen und dem Versuch, Routinen im beruflichen Alltag zu etablieren. Schon der Lockdown vom März 2020 hat Karla Hoffmann zufolge ihr die „*letzte schöne Phase*“ (Z. 37) des Vorbereitungsdienstes regelrecht geraubt. Bis dahin sei es ihr möglich gewesen, konsequent an ihrer Souveränität im Unterrichten und der Rolle als Lehrkraft zu arbeiten. Das Gefühl der Sicherheit in dem, was sie tut, habe im Distanzunterricht dann aber eine starke Erschütterung erfahren (vgl. Z. 44–49). Kompetenzen, die sie sich angeeignet hatte, seien auf einmal nicht mehr zu gebrauchen gewesen.

Im Berufseinstieg sei erschwerend gewesen, dass sie erneut nur in Distanz unterrichten konnte und sich keine persönlichen Kontakte zu den Schüler*innen aufbauen ließen (vgl. Z. 56–59): Ständiges Ausprobieren, „*Experimentieren*“ (Z. 250) und eine hohe Frustrationstoleranz hätten diese Zeit gekennzeichnet. Karla Hoffmann macht damit zugleich für zwei Entwicklungsaufgaben, nämlich *Kompetenz/Rollenfindung* und

² Hierbei wie bei allen weiteren namentlichen Fallbezeichnungen handelt es sich aus Zwecken der Anonymisierung um Pseudonyme.

Vermittlung, massive Einschränkungen unter Corona-Bedingungen geltend. Gleichwohl seien nie Zweifel an dem Wunsch, Lehrerin zu werden, aufgekommen. Die Ausführungen im Interview geben einen recht plastischen Eindruck davon, wie zermürbend die Gestaltung des beruflichen Alltags empfunden wurde. Ständig seien Vorgaben gekommen, die von der Schulleitung kurzfristig mitgeteilt wurden und es erforderlich machten, die sich immer wieder kurzzeitig einstellenden Routinen und Strukturen aufzugeben. Karla Hoffmann gibt an, sie habe ständig im Hinblick auf die zeitliche Limitation der Corona-Pandemie gehandelt – es sei eine Phase, die auch wieder vorübergehe. Dennoch habe es sie stark herausgefordert, sich bei „ständige[m] Aufbruch von Strukturen“ (Z. 76f.) immer wieder neu auf Situationen einzulassen:

70 *Und was ich da auch sehr anstrengend fand: Immer dieses alle*
 71 *71 paar Wochen wurde alles nochmal neu über den Haufen geschmissen und alles, diese*
 72 *Routinen und Strukturen, die man im Laufe von vier, fünf Wochen dann mal aufgebaut*
 73 *hat, wo man jetzt wusste: Okay, sonntags, jetzt weiß ich, meine Woche läuft, wann ich*
 74 *was mache. Dass das immer wieder und noch mal von vorn und noch mal anders. Das*
 75 *fand ich persönlich auch sehr belastend für mich als neue Lehrerin.*

Auch habe es ihr zu schaffen gemacht, wie einige Schüler*innen trotz intensivster Bemühungen unter Pandemie-Bedingungen den Anschluss verloren hätten und nicht zu motivieren gewesen seien. Durch die lange Zeit der nicht vorhandenen persönlichen Begegnung mit Schüler*innen lassen sich bei ihr mittelbar auch Einschränkungen hinsichtlich des Umgangs mit der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* konstatieren. Aufmunternd in dieser Lage sei Karla Hoffmann zufolge die Schicksalsgemeinschaft des Kollegiums gewesen. Die gegenseitige Unterstützung und ein „reden reden reden“ (Z. 655) werden von ihr als elementar für die Aufrechterhaltung ihrer Motivation eingeschätzt. Die Stärkung des Zusammenhalts sei sogar ein „Plus aus der Coronazeit“ (Z. 109) gewesen. Der Eindruck aber, immer wieder in ihren Arbeiten neu anfangen zu müssen, sei bis jetzt geblieben (vgl. Z. 403). Die Herausforderungen sind somit für Karla Hoffmann nicht zum Ende gekommen, die Etablierung von Routinen ist in weiter Ferne. Trotz allen Engagements wird insofern deutlich, dass Karla Hoffmann an bestimmten Entwicklungsaufgaben des Lehrer*innenberufs seit dem Beginn der Corona-Pandemie kaum weiterarbeiten konnte. Wie die Interviewte selbst ausführt, sei sie durch die Phase des Distanzunterrichts im Auftreten als Autoritätsperson ebenso aufgehalten bzw. zurückgeworfen worden, wie sie in Bezug auf die Leistungsbewertung fortbestehende Unsicherheiten anzeigt (vgl. Z. 44–47).

Markus Hunziger: „So geändert für mich im Laufe der Zeit hat sich nicht unbedingt was“

Markus Hunziger ist zum Interviewzeitpunkt 27 Jahre alt und seit etwa 16 Monaten an einem Gymnasium als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in den Fächern Englisch und Sport tätig. Sein Dienstbeginn fällt also zeitlich mit der ersten Corona-Infektionswelle zusammen. Das Interview nutzte Markus Hunziger zur geballten Kritik am „Bildungssystem“ (Z. 150), die er unabhängig von der pandemischen Lage zum Ausdruck bringt. Zweifel an der Berufswahl und Schilderungen von Frustration sind in seinem Bildungsgang phasenübergreifende Topoi, die im Erzählen deutlich hervortreten: „Der Weg für mich zum fertigen Lehrer beziehungsweise durch das Referendariat war von Beginn an mit sehr vielen Hürden versehen“ (Z. 41f.). Von institutionellen Akteur*innen habe er sich zusammen mit den anderen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst nicht ausreichend unterstützt gefühlt (vgl. Z. 98–105); wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten seien vorausgesetzt statt vermittelt worden (vgl. Z. 482–485). Zudem kritisiert Markus Hunziger die Intransparenz der Leistungsbeurteilungen im Vorbereitungsdienst bei regionalen Unterschieden, die zwecks Eindämmung der Pandemie galten (vgl. Z. 264–288).

Der Vorbereitungsdienst unter Pandemie-Bedingungen wird von Markus Hunziger in Bezug auf Entwicklungsaufgaben vor allem in defizitärer Perspektive entwickelt: Nebensächlichkeiten hätten dominiert; inhaltlich Relevantes sei der Erfüllung organisationaler Vorgaben wie der Einhaltung von Hygieneregeln aufgeopfert worden. So macht der Interviewte anschaulich, wie er „*als medizinisches Pseudopersonal*“ (Z. 356f.) Corona-Tests habe durchführen müssen, wobei die Aufsichtspflicht für die übrige Klasse im Falle eines positiven Ergebnisses unklar geblieben sei. Angesichts der für ihn unbefriedigenden Lage folgert Markus Hunziger die Notwendigkeit einer Überbrückung des Vorbereitungsdienstes mittels „*Coping-Strategien*“ (Z. 116). Mit diesen gelingt es ihm zufolge, diese Phase der Professionalisierung angesichts von Frustrationserfahrungen aufrechtzuerhalten; Kompetenzentwicklung indes kann sich so kaum entfalten:

132 Das war das Licht am Ende des Tunnels für mich sozusagen, dass ich
 133 weiß, dass das Referendariat ein Ende hat und die Corona-Situation für mich jetzt in dem
 134 Sinne sowieso gar nicht so spürbar war. Also ein Referendariat, das habe ich für mich
 135 angenommen als Zeit, die für mich noch mal sehr zeitintensiv wird in meinem
 136 Professionalisierungsprozess und dementsprechend habe ich das gar nicht so unbedingt
 137 wahrgenommen außerhalb der Schule, dass jetzt Corona war in dem Sinne, dass ich hier
 138 sozusagen vor Ort in [Musterstadt A] nicht unbedingt soziale Kontakte geschlossen habe.

Als einschneidend für die eigene Professionalisierung sieht Markus Hunziger die coronabedingten Herausforderungen nicht; er integriert sie stattdessen recht umstandslos in das ohnehin als steinig gezeichnete Bild des Lehrer*in-Werdens, das ebenso wenig von der Ausgestaltung der Schüler*innenbeziehungen spricht wie es Unterstützung durch Andere erwähnt und damit Hinweise auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Kooperation* geben könnte. Die im direkten Zusammenhang mit der Corona-Pandemie stehenden Herausforderungen stechen neben der Darstellung von früheren Anforderungen an die eigene berufliche Tätigkeit, beispielsweise in einer „*nicht unweit einer No-go-Area in Deutschland*“ (Z. 128f.) ansässigen Einrichtung unterrichtet zu haben, nicht besonders heraus. Es sind Markus Hunziger zufolge diese Erfahrungen, die viel prägender für ihn gewesen sind (vgl. Z. 126f.), auch wenn sie mit den zuletzt gemachten darin koinzidieren, dass hier wie da sich auftuende Hürden stets aus eigener Kraft hätten bewältigt werden müssen. Es ist diese Selbstbezüglichkeit und die transmissive Orientierung (statt einer transformativen), durch die sich Markus Hunziger nur bedingt auf die Entwicklungsaufgaben einlässt und sich in seiner Professionalisierung dadurch gleichsam selbst im Weg steht, unabhängig von der besonderen Corona-Situation und pandemiebedingten Einschränkungen in der Schule.

Mehrdimensionalität: Geschlechtsspezifische Differenzen

Die beiden dargelegten Fälle sind als Ausprägungen eines Typs zu verstehen. Eine kontrastierende Analyse erlaubt dabei die Rekonstruktion einer sozialen Genese von Unterschieden entlang der Dimension des Geschlechts, die erst auf der Ebene einer sinn-genetischen Typenbildung virulent werden (und daher nicht schon in den o.a. Falldarstellungen zu Betracht kommen können, die entlang der Handlungspraxen und ihrer jeweiligen Ausprägungen rekonstruiert wurden). So sind die besonderen Bedingungen der Corona-Zeit im Fall von Markus Hunziger in die eigene, bereits vor der Pandemie bestehende Orientierung eingeordnet. Demgegenüber ist das Treffen von Arrangements im Fall von Karla Hoffmann von einer tentativen Handlungspraxis zum Aufbau von Routinen und Strukturen gekennzeichnet, um die sich immer wieder neu ergebenden Situationen be- und verarbeiten zu können. Die fallübergreifende Relevanz dieser Differenz dokumentiert sich in geschlechtsbezogenen Ähnlichkeiten der Fälle dieses Typs, die in einer Gegenüberstellung von transmissivem und transformativem Vorgehen zu fassen sind. So gelingt allen sich als männlich bezeichnenden Personen dieses Typs eine Bewältigung der veränderten Situation in konservierender Übertragung von bewährten Strategien aus früheren Tagen: Lars Joksch (männlich, 28 Jahre, Bachelor-Student)

beschreibt die coronabedingte Differenzenerfahrung im Studium insgesamt als „*ziemlich krass*“ (Z. 38); allerdings entfaltet sie ihm zufolge weder ein ausgesprochenes Belastungserleben noch eine Änderung seiner Grundhaltung. Im Fall von Fabian Sperber (männlich, 27 Jahre, Master-Student) werden organisatorische Herausforderungen behandelt, die zu „*Erschwerungen*“ (Z. 53) im Studium geführt hätten; er artikuliert jedoch zugleich, dass er sich in seiner Lebensführung insgesamt und in seinem Lehrer*in-Werden im Besonderen „*nicht großartig einschränken*“ (Z. 688) habe müssen. Bei allen männlichen Befragten dokumentiert sich eine Kontinuität im Modus Operandi der Handlungspraxis. Währenddessen geht es im Fall von Antonia Stricker (weiblich, 25 Jahre, Master-Studentin) darum, „*alle Möglichkeiten [...], zu nutzen, um neue Erfahrungen zu machen und meine Zweifel anzugehen und Wege zu finden*“ (Z. 47ff.), die ein berufliches Weiterkommen realisieren können. Die coronabedingten Unsicherheiten im Berufseinstieg von Leonie Fonders (weiblich, 28 Jahre, Berufseinsteigerin) machten diesen für sie zu einer großen emotionalen Herausforderung (vgl. Z. 31f.). Dieser begegnet sie, indem sie den Umfang an Vorbereitungsaufwand nicht auf die digitalen Formate des Unterrichts überträgt, sondern kreative Wege geht. Pia Zauner (weiblich, 21 Jahre, Bachelor-Studentin) schließlich gibt an, dass ihr das coronabedingte Vakuum sozialer Kontakte zu schaffen machte (Z. 450ff.). Handlungsleitend wird für sie die Etablierung der gewissenhaften und im Alltag fest eingepflanzten Bearbeitung von Aufgaben ihres Lehramtsstudiums, wodurch es ihr gelingt, das coronabedingte Vakuum (neu) zu füllen.

4.2 Lehrer*in-Werden in der Pandemie als Zeit des Leidens (Typ 2)

Fälle vom Typ 2 sind in ihrem Lehrer*in-Werden während der Corona-Zeit mit andauernden Krisen konfrontiert, zu deren Bewältigung sie sich nicht in der Lage sehen. Diese entweder coronabedingt neuartigen oder schon im Vorfeld angelegten Krisen brachten die Befragten in eine Situation, an der sie leiden und die ihre Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Sinne der Professionalisierung beeinträchtigt. Dieser Typ wird am Fall *Nadja Brandt* dargelegt.

Nadja Brandt: „es fiel einem immer schwerer, irgendwie überhaupt aus dem Bett zu kommen“

Nadja Brandt ist zum Interviewzeitpunkt 21 Jahre alt und studiert im vierten Semester ihres Bachelorstudiums nach einem Fachwechsel die Fächer Deutsch und Ethik (zuvor: Mathematik) mit dem Schwerpunkt Grundschule. Dieser Wechsel fällt in die Zeit der Pandemie und der Einführung rein digitaler Lehre. *Nadja Brandt* zufolge ging er nicht nur mit einer veränderten Einstellung zu den Inhalten und Abläufen des Studiums einher, wenn sie etwa sagt: „*irgendwie fühlt sich das gar nicht so an, als würde ich gerade beigebracht bekommen, wie es ist, Lehrerin zu sein oder Lehrerin zu werden*“ (Z. 53f.). Es werden im Interview auch Konsequenzen angesprochen, Veränderungen ihres Selbstkonzepts als Person, die seinerzeit stark motiviert in das Studium eingestiegen sei und den ausgeprägten Wunsch gehabt habe, Lehrerin zu werden (vgl. Z. 194ff., 204ff.). Während des Corona-Semesters, das als komplett abweichend zur vorherigen Studienorganisation beschrieben wird, habe sie nicht länger an den bisherigen Elan und die Freude des Besuchs von Veranstaltungen anknüpfen können:

196 Aber während des
 197 *Studiums war diese Motivation dann einfach weg, weil man halt einfach gar nichts mehr*
 198 *hatte, woran man sich da festhalten konnte. Und das Studium hat dann generell auch*
 199 *keinen Spaß mehr gemacht. Es kam mir halt eher wie eine Last vor alles, was ich*
 200 *gemacht habe, weil das ja alles ins Leere ging.*

Haltlos und demotiviert habe sie das Studium nur deshalb nicht abgebrochen, weil ihr „*ganzes Umfeld*“ (Z. 196) sie in der Berufs- bzw. Studienwahl bestärken konnte und aussichtsreiche Alternativen sowieso nicht vorhanden gewesen seien. Sich selbst aufzu-

rappeln aber, das sei ihr nicht möglich gewesen: „*Stück für Stück wurde einem mehr immer Energie weggenommen*“ (Z. 303f.), wie sie es formuliert. Damit wird die Corona-Zeit als eine Phase des Erleidens konturiert, die mit Erfahrungen einer Isolation im Privaten und des Alleingelassenwerdens im Studium einhergeht, von denen im Interview wiederkehrend gesprochen wird – auch innerhalb von Ausführungen anderer Fälle, so dass hier ein charakteristisches Deutungsmuster dieses Typs vorliegt. Räume des sozialen Austauschs mit anderen Studierenden zu schaffen, eine von Nadja Brandt für wesentlich erachtete Eigenschaft des Studiums, sei „*extrem schwer*“ (Z. 73) gewesen. Und ihre Erwartung an die Dozierenden, „*einen mehr oder weniger an die Hand nehmen*“ (Z. 568 f.) zu müssen, sei ebenfalls enttäuscht worden. Die coronabedingten Einschränkungen sozialer Kontakte führen bei Nadja Brandt in Kombination mit dem Eindruck mangelnder Unterstützung durch institutionelle Akteur*innen damit zu Desillusionierungen über den Sinn ihres Studiums, die bis auf Weiteres fortwirken: „*Also das ist einfach schlimm, es ist einfach schlimm; es ist einfach blöd alles*“ (Z. 325f.).

Zum Ort, an dem sie noch ein wenig in Austausch mit anderen habe treten können, sei ihr in dieser Zeit die ehrenamtliche Hausaufgabenbetreuung geworden. *Kooperation* wie *Vermittlung* verlagern sich so auf außerschulische Erfahrungsräume. Hier konnte sie den Ausführungen zufolge „*quasi die Lehrperson*“ (Z. 178) für eine kleine Gruppe von Kindern sein und dadurch „*wenigstens noch ein bisschen*“ (Z. 208) den Eindruck davon gewinnen, was es heißt, Lehrerin zu sein. Denn auch das eigene Praktikum sei von ihr im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung des pandemischen Geschehens vorzeitig abgebrochen worden (vgl. Z. 169f.). In der Hausaufgabenbetreuung habe sie sodann auf der Basis ihres Gefühls, im Studium komplett alleingelassen zu werden, das Anliegen verfolgt, für die Kinder ansprechbar zu sein und sich ihnen gegenüber empathisch zu zeigen. Für den Erwerb von Kompetenzen, die im Hinblick auf das Handeln in der Schule relevant sind, sowie das Einfinden in die Berufsrolle bietet die ehrenamtliche Hausaufgabenhilfe jedoch nur sehr bedingt Möglichkeiten der fundierten Aneignung.

4.3 Lehrer*in-Werden unter Pandemie-Bedingungen als Möglichkeitsraum (Typ 3)

Fälle vom Typ 3 nutzen die Corona-Zeit als Gelegenheitsstruktur für ihr Lehrer*in-Werden, z.B. in Form einer Dynamisierung oder Erschließung von Wissens- und Handlungsfeldern bzw. Umdeutung von Veränderungen zur Verfolgung persönlicher Ziele. Befragte dieses Typs legen einen Fokus auf die positive Deutung der pandemischen Situation als Gelegenheitsstruktur für den eigenen Bildungsgang. Dieser Typ wird am Fall *Tim Weyer* dargelegt.

Tim Weyer: „*Was kann ich noch Positives aus einer Pandemie ziehen*“

Tim Weyer ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt und seit etwa zwei Monaten als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst tätig. Studiert hat er die Fächer Mathematik und Chemie sowie mehrere Erweiterungsfächer. Trotz seines umfassenden Studienpensums sagt er, sein Ziel sei gewesen, so bald wie möglich das Lehramtsstudium abzuschließen, um seine „*Berufung auch ausüben zu können*“ (Z. 298). „*Feuerrot*“ (Z. 76) gelehrt habe in seinem Fall der universitäre Stundenplan, nahezu durchgehend bestückt mit Veranstaltungen. Für seine Art der Studienorganisation seien die Pandemie-Bedingungen durchaus vorteilhaft gewesen: Mit hoher Eigenständigkeit und Selbstmotivation, die er sich selbst zuschreibt (vgl. Z. 84–88), habe er es geschafft, das Masterstudium innerhalb von zwei Semestern zu absolvieren (statt der vorgesehenen vier Semester nach Regelstudienzeit). Selbst das „*rein digital*“ (Z. 101) organisierte Schulpraktikum habe er nicht als negativ empfunden: „*Also die Aufgaben waren vielfältig und es war für mich eine gute Vorbereitung aufs Ref*“ (Z. 106f.). Zwar ersetze dies kein „*Praktikum in der Praxis*“ (Z. 109); in seinem Fall sei es aber unproblematisch gewesen, er selbst sei „*schon*

in der Lehrerrolle gefestigt“ (Z. 112). Neben der positiven Deutung der Situation, die ihn befähigt habe, „die Vorteile aus allem Möglichen zu ziehen“ (Z. 463f.), nennt Tim Weyer aber auch die soziale Einbindung in ein Netzwerk von Studierenden als eine wichtige Ressource in dieser Zeit (vgl. Z. 56–67). Entscheidend für ihn sei in der pandemischen Lage zudem die aktive Abgrenzung gegenüber dem Leiden Anderer gewesen:

568

*Es ist ja eine Pandemie*569 *und man hat dann unglaublich viel von Toten, von unglaublich viel Leid / und ich habe mir*570 *rausgenommen, dass man sich trotzdem auch ein Stück weit davon abgrenzen kann,*571 *indem man schaut: Wie betrifft mich das eigentlich?*

[...]

577 *Betrifft mich das jetzt eigentlich direkt und muss ich mich deswegen schlecht fühlen oder*578 *kann ich dann auch etwas Positives sehen?*

Tim Weyers Beziehung zu Schüler*innen ist zum Zeitpunkt des Interviews vor allem von Distanz gekennzeichnet. Auf die Frage nach besonderen Lösungen zum Umgang mit Schüler*innen reagiert er mit dem Verweis auf den Einsatz digitaler Tools zur Steuerung von Informationsflüssen (vgl. Z. 401–415), individuelle Betreuungen in Form von Nachhilfe, wozu er allerdings „selbst keine Berührungspunkte“ (Z. 416) habe, und den flexibleren Umgang mit Vorgaben zur Leistungsbewertung (vgl. Z. 420–425). Im gesamten Interview werden Schüler*innen von Tim Weyer kollektivierend als „Lernende“ angesprochen, nicht aber individuell adressiert. Dass derart pragmatisch ausgerichtet Lernanlässe für die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* stehen, muss als fraglich bezeichnet werden. Sozialbeziehungen unter Schüler*innen erscheinen etwa in defizitärer Perspektive in der Gestalt eines (tolerierten) erhöhten Lautstärkepegels nach dem Wechsel zu Präsenzunterricht (vgl. Z. 148–155). Hinsichtlich einer eigenen Auseinandersetzung mit der Schule als Institution kommt im Interview lediglich die Orientierung an coronabedingten Normen wie Einbahnstraßenregelungen, Maske-Tragen etc. zur Sprache. Der Fokus des (formal beschleunigten) Lehrer*in-Werdens von Tim Weyer scheint auf dem Erreichen des Lehramtes mittels Ressourcen der eigenen Person zu liegen, während andere Personen(-gruppen) und soziale Beziehungen, wie sie für den Aufbau kooperativer Strukturen erforderlich sind, im Vergleich dazu eher Randaspekte darstellen.

4.4 Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

In der Phase des Studiums wurden praktische Erfahrungen im Sinne der *Kompetenz/Rollenfindung* und *Anerkennung* ausschließlich über studienunabhängige Lehrtätigkeiten gemacht: Angesichts vorübergehender Schulschließungen und anderer Einschränkungen stellen institutionell nicht gerahmte Formen der Selbstprofessionalisierung (z.B. Nachhilfeunterricht) die ausschließliche Möglichkeit zur Arbeit an entsprechenden Entwicklungsaufgaben dar. Dies ist angesichts der Bedeutsamkeit berufspraktischer Erfahrungen für die vorbereitende Klärung der Berufsrolle problematisch. Wo Kontakt zu pädagogischer Praxis möglich war, werden diese Erfahrungen reflektiert (*Kooperation*), ohne dies mit institutionellen Strukturen der Schule rückkoppeln zu können. Zur Aneignung von Fach(-didaktik)-Qualifikationen (*Vermittlung*) ergibt sich ein ambivalentes Bild zwischen organisatorischen Erleichterungen des Studiums und Einschränkungen durch die digitale Lehre, die bestenfalls nicht schlechter ist als in Präsenz, zumeist aber deutlich weniger Lernertrag bringt.

Während der Vorbereitungsdienst gewöhnlich im Zeichen pädagogischer Handlungskompetenz steht, liegt der Fokus unter Pandemie-Bedingungen angesichts der Einschränkungen des Unterrichts auf organisatorischen Herausforderungen, weshalb diese Phase nicht nur für die *Vermittlung*, sondern auch für die *Kompetenz/Rollenfindung* zu einer Art Moratorium wird. Die Beziehung zu Schüler*innen erscheint den (angehenden) Lehrkräften unter problematischem Vorzeichen, und die Distanz zu ihnen bedingt einen Fokus der Sache (und Hygieneregeln) anstatt der (führungsbedürftigen) Adressat*innen

des pädagogischen Handelns. In Bezug auf die *Kooperation* sehen sich die Befragten in Anbetracht institutioneller Rahmenbedingungen in der ungewöhnlichen Situation, für die notwendige Digitalisierung in die Schulentwicklung und Innovation einbezogen zu werden, was im Sinne der Entwicklung nicht allein positiv bewertet wird.

Die *Kompetenz/Rollenfindung* wird im Berufseinstieg unter Pandemie-Bedingungen im digitalen Unterricht bearbeitet; sonst dominieren organisatorische Herausforderungen und der Umgang mit Unsicherheiten. Hinsichtlich der *Vermittlung* liegt ein Fokus auf dem Funktionieren des Schulbetriebs auf Kosten der Entwicklung tragfähiger Konzepte der eigenen, kulturvermittelnden Rolle. Die Herausforderung in Sachen *Anerkennung* liegt darin, pädagogische Beziehungen zu Schüler*innen aufzubauen; diese als entwicklungsbedürftige Andere wahrzunehmen, rückt in den Hintergrund. Hinsichtlich der *Kooperation* wird auch von gegenseitiger Unterstützung im Kollegium zur Bewältigung der Situation berichtet, wobei sich in der Digitalisierung die gewöhnlichen Rollenverhältnisse des Anleitens und Angeleitet-Werdens zwischen erfahrenen Lehrkräften und solchen im Berufseinstieg zum Teil umkehren.

Phasenübergreifend zeigen sich hinsichtlich der *Kompetenz/Rollenfindung* wie auch der *Vermittlung* ein Fokus auf die Bewältigung der Situation unter Pandemie-Bedingungen sowie eine besondere Bedeutung der Digitalisierung. Entwicklungsaufgaben in diesen Bereichen werden aufgeschoben oder außerhalb der Schule (in eingeschränkter Weise) zu bearbeiten versucht. Schüler*innen begegnen die (angehenden) Lehrkräfte, wenn überhaupt, entweder digital distanziert oder aber in Präsenz unter dem Vorzeichen einer Einhaltung von Hygieneregeln (*Anerkennung*). Eine Herstellung von (dann weiterhin eingeschränkten) Beziehungen bedarf großer Anstrengungen von Seiten der (angehenden) Lehrkräfte. Die institutionellen Strukturen der Schule lernen sie in Zeiten von Corona defizitär mit Hinblick auf die Aufrechterhaltung des Betriebs unter Pandemie-Bedingungen kennen; mitgestalten können sie diese kaum bis gar nicht (*Kooperation*).

Insgesamt ließen sich alle untersuchten Fälle entlang von sieben Aspekten der Handlungspraxis charakterisieren, nämlich ihres (geringen bzw. hohen) Ausmaßes coronabedingter Einschränkungen im Alltag, ihrer (integrierten bzw. isolierten) sozialen Einbindung, ihres (essenziellen bzw. nicht-essenziellen) Grads der persönlichen Betroffenheit im Hinblick auf das Lehrer*in-Werden, ihrer (motivierten bzw. demotivierten) Handlungsbereitschaft, ihres (passiven bzw. (pro-)aktiven) Handlungsmusters, ihres (beschleunigten bzw. verzögerten bzw. konstanten) Verlaufs der Professionalisierung sowie ihrer (von Identifikation bzw. Zweifeln gekennzeichneten) Studien- bzw. Berufswahlsicherheit. Kontrastieren ließen sich Fälle, die sich entweder mit der Situation arrangierten (Typ 1), die sich mit selbst nicht bewältigbaren Krisen konfrontiert sahen (Typ 2) oder die die Corona-Pandemie als Möglichkeitsraum für ihre Professionalisierung begriffen (Typ 3).

Die Wahrnehmung und Deutung sowie der Umgang mit Entwicklungsaufgaben sind in Typ 1 uneinheitlich. Die geschlechtsspezifische Typik weist Besonderheiten auf: Befragte, die ihr Geschlecht als weiblich angegeben haben, waren bestrebt, zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben neue Routinen zu etablieren, während Personen, die ihr Geschlecht als männlich angegeben haben, dazu tendierten, den Umstand, nicht mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert zu werden, so zu deuten, dass zu deren Bearbeitung kein Anlass bestehe. Befragte des Typs 2 sahen sich zu einer Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben selbst nicht in der Lage; es lässt sich eine Tendenz zur Distanzierung vom Lehrer*in-Werden in Corona-Zeiten konstatieren. Befragte vom Typ 3 haben in ihrer eigenen Wahrnehmung die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in Zeiten von Corona intensiviert. Problematisch erscheint jedoch die Reflexion von Erfahrungen im Spannungsfeld berufspraktischer „Normalität“ und coronabedingter Ausnahmesituation. Wenn bspw. davon berichtet wird, dass der Wegfall schulischer Praxis in der Lehramtsausbildung im eigenen Fall nicht ins Gewicht falle, weil die Person bereits in der eigenen Rolle als Lehrkraft gefestigt sei, so kann dies auch auf einen Mangel an Erfahrung und

Reflexion hinweisen, dessen die Person in der besonderen Situation nicht gewahr wird. Eine Zuordnung zu Typ 3 bedeutet also nicht, dass das Lehrer*in-Werden unproblematisch sei; vielmehr wird eine spezifische Weise der Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben markiert, die eigene Herausforderungen mit sich bringt.

5 Diskussion

In der Studie, die diesem Beitrag zugrundeliegt, sind die Auswirkungen der Pandemie auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in den Blick genommen worden. In Verschränkung phasenspezifischer und -übergreifender Betrachtungen wurden Besonderheiten des Lehrer*in-Werdens im Bildungsgang von (angehenden) Lehrkräften herausgearbeitet – unter Kontextualisierung entsprechender Entwicklungsaufgaben durch relevante Aspekte der Handlungspraxis; letztere erwiesen sich als instruktive Grundlage für eine empirisch basierte Typenbildung bezüglich Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Herausforderungen des Lehrer*in-Werdens speziell in Zeiten von Corona (siehe Kap. 4.4). So ähnelten sich Fälle vom Typ 2 in sozialer Einbindung (isoliert), Handlungsbereitschaft (demotiviert) und Handlungsmuster (passiv) auf eine Weise, der Fälle vom Typ 3 konträr gegenüberstehen (soziale Einbindung: integriert, Handlungsbereitschaft: motiviert, Handlungsmuster: (pro-)aktiv). Gleichzeitig konnte die Relevanz phasenübergreifender Betrachtungen für die Lehrer*innenbildung insofern aufgewiesen werden, als der Blick für Herausforderungen, die sich am Übergang zwischen den einzelnen Phasen hinsichtlich eines (eingeschränkten) Mitbringens von Teillösungen für anstehende Entwicklungsaufgaben ergeben, geschärft wurde (ohne in diesem Zuge Ansprüchen einer Längsschnittlichkeit gerecht geworden zu sein oder die dritte Phase der Professionalisierung im Beruf in der Breite abgebildet zu haben). Vor diesem Hintergrund resultieren aus den Befunden verschiedene Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsarbeiten: Weitergehende Forschung mit längsschnittlichen Daten des Samples, das der Studie zugrunde liegt, dürften Hinweise auf den weiteren Verlauf der Professionalisierung und letztlich auch den Verbleib der Befragten geben. Zusätzliche Ansatzpunkte ergeben sich in Bezug auf die Gestaltung der Fallauswahl: Mit Blick auf das vergleichsweise homogene Sample – bezogen auf sozialstrukturelle Merkmale – könnten in zukünftigen Studien weitere, bislang unterrepräsentierte Personengruppen Berücksichtigung finden. Nicht nur würde so die Fallauswahl stärker systematisch erfolgen können, etwa hinsichtlich weiterer Heterogenitätsdimensionen (z.B. Migrationshintergrund, soziale Herkunft), der regional-sozialräumlichen Herkunft (z.B. Stadt-Land) oder institutionell unterschiedlicher Strukturmerkmale der Lehrer*innenbildung (z.B. Länder mit und ohne Langzeitpraktika oder Programme(n) zur Unterstützung des Berufseinstiegs). Auch ließe sich so instrumentiert die Typenbildung durch die Rekonstruktion zusätzlicher, bislang in der Studie nicht berücksichtigter Erfahrungsräume ausdifferenzieren und könnten elaborierte Ansätze einer soziogenetischen Typenbildung erarbeitet werden. Zur Einbeziehung weiterer Fälle gehört auch die Berücksichtigung von Erstsemesterstudierenden, die in dem der Studie zugrunde liegenden Sample nicht einbezogen worden sind.

Darüber hinaus liefern die Befunde der hier vorgestellten qualitativen Studie Ansatzpunkte für zukünftige quantitative Studien: Wie einleitend dargelegt, weisen bisherige Studien darauf hin, dass die Pandemiesituation von angehenden Lehrkräfte als unterschiedlich stark belastend wahrgenommen wird – dies bestätigen auch die Befunde der in diesem Beitrag präsentierten Studie. Weiterführende Forschungsarbeiten, die sich mit dem Belastungserleben von Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und Berufseinsteiger*innen befassen, würden Schlüsse darüber zulassen, welche Faktoren phasenspezifisch und phasenübergreifend prädiktiv für eine höhere Belastung von (angehenden) Lehrkräften sind und in welchem Zusammenhang diese mit der Corona-Pandemie stehen. Da es sich bei allen bislang vorliegenden quantitativen Studien um Querschnitts-

studien handelt, dürfte auch die längsschnittliche Fortführung der schon vorliegenden Studien (s.o.) interessante Befunde hervorbringen (z.B. Veränderungen in der Wahrnehmung digitaler Lehrangebote oder des Belastungserlebens im Zeitverlauf) – ob entsprechende längsschnittliche Untersuchungen bereits durchgeführt wurden oder geplant sind, ist den Autor*innen jedoch nicht bekannt. Der Aspekt des Belastungserlebens ist nicht zuletzt insofern interessant, als in der hier dokumentierten Studie auch psychisch belastende Aspekte wie ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl (siehe Handlungspraxis 4: soziale Einbindung) herausgearbeitet wurden, die als wichtige Gelingensbedingung für universitäres Lernen gelten, deren langfristige Folgen allerdings noch unklar sind.

Schließlich machen die Forschungsergebnisse sensibel für Schlüsse aus der Corona-Zeit hinsichtlich der beiden betrachteten Phasen der Lehrer*innenbildung. Zur ersten Ausbildungsphase lässt sich festhalten: Im Zuge der Corona-Pandemie wurden mit Blick auf die Folgen für den Schulbereich kurzfristig unterschiedliche (bildungspolitische) Maßnahmen vereinbart und z.T. bereits umgesetzt. Diese zielten insbesondere auf die Abmilderung von (kognitiven) Lernrückständen und psychosozialen Folgen für Kinder und Jugendliche (BMBF, 2021) sowie das Vorantreiben der digitalen Transformation im Bildungsbereich (BAnz AT, 2020), u.a. durch das geplante Bundesprogramm *Digitale Hochschule* als Pendant zum *DigitalPakt Schule*. Dieses richtet sich gleichwohl an alle Studiengänge und nicht speziell an die Lehrer*innenbildung (ähnlich auch das Förderprogramm *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken*; vgl. StIL 2020), sodass je nach Engagement der einzelnen Einrichtungen und aufgrund der begrenzten finanziellen Ressourcen nicht alle lehrer*innenbildenden Universitäten und Hochschulen von diesen Fördergeldern profitieren werden. Dies gilt auch für die Förderung von Projekten zur *Digitalisierung in der Lehrkräftebildung* im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die ebenfalls auf wenige einzelne Standorte konzentriert ist. Insofern bleibt die Frage, welche Konsequenzen aus der Pandemie gezogen werden. Die Kultusministerkonferenz hat jüngst die Weiterentwicklung der pandemiebedingten Erfahrungen in der Lehre zu einem ausgewogenen Gesamtlehrkonzept empfohlen (KMK, 2022), sodass es für die Lehramtsstudiengänge zu klären gilt, an welchen Stellen digitale Elemente in der Lehre eine sinnvolle Ergänzung zu den analogen Lehr- und Lernformaten darstellen können (z.B. in fachwissenschaftlichen Grundlagenvorlesungen) und für welche Veranstaltungen Präsenzlehre unverzichtbar ist, wie etwa praktische Lehrveranstaltungen, die nicht oder nur sehr schlecht digital substituierbar sind (z.B. fachpraktische Veranstaltungen oder Veranstaltungen, in denen der Erwerb sprachlicher/kommunikativer Kompetenzen im Fokus steht). Neben diesen organisatorischen Fragen zum Veranstaltungsformat sind auch inhaltliche Aspekte von Relevanz, etwa im Hinblick auf die Frage, welche medienpädagogischen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen gefördert werden sollen. Nicht zuletzt haben mehrere Befragte konkrete Zweifel hinsichtlich ihrer Studien- und/oder Berufswahl geäußert. Zweifel sind im Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst auch unabhängig von Corona weit verbreitet – es wurde jedoch deutlich, dass die Pandemie noch einmal besondere Auslöser und Umgangsweisen hervorgebracht hat. Dieser Aspekt könnte – auch unabhängig von der Pandemiesituation – stärker als bisher in der Lehrer*innenbildung Berücksichtigung finden. Insgesamt bleibt zu vermuten, dass die organisatorische und inhaltliche Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung und der produktive Umgang mit den Erfahrungen in der Pandemie in hohem Maße vom Engagement und der Bereitschaft von einzelnen Lehrenden abhängig sein werden.

Für die Ausbildungseinrichtungen der zweiten Phase gibt es nach Kenntnisstand der Autor*innen keine vergleichbaren Initiativen und/oder Förderprogramme – der Umgang mit den Folgen der Pandemie ist den einzelnen beteiligten Einrichtungen überlassen. Welche Strategien einzelne dieser Einrichtungen der Lehrer*innenbildung im Umgang mit den Herausforderungen verfolgen, ist bislang ungeklärt und bedarf wissenschaftlicher Betrachtung.

Literatur und Internetquellen

- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-074>
- BAnz AT (Bundesanzeiger). (2020, 16. Juli). *Zusatz zur Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024 („Sofortausstattungsprogramm“)*. Bundesanzeiger. <https://www.digitalpaktschule.de/files/Zusatzvereinbarung-web.pdf>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2021, 5. Mai). *Kinder und Jugendliche nach der Corona-Pandemie stärken*. BMBF. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken.html>
- BMG (Bundesministerium für Gesundheit). (2022). *Coronavirus-Pandemie: Was geschah wann? Chronik aller Entwicklungen im Kampf gegen COVID-19 (Coronavirus SARS-CoV-2) und der dazugehörigen Maßnahmen des Bundesgesundheitsministeriums*. BMG. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., überarb. Aufl.). Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Caruso, C. & Bruns, M. (2021). (Medienbezogene) Lerngelegenheiten und Kompetenzbedarfe im Vorbereitungsdienst: Explorative Perspektiven von Lehramtsanwärter*innen angesichts der veränderten Rahmenbedingungen durch die Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 239–257). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft)*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. McKay.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Immerfall, S. & Traub, S. (2021). Schulpraxis ohne Präsenz: Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), 66–75. <https://doi.org/10.25656/01:23097>
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 189–201). Waxmann. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4597907>
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.),

- Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339–344). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Sachstand in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2021-11-22-Sachstand-LB_veroeff-2021.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Sommersemester 2022. Weiterer Umgang mit der Covid-19-Pandemie im Hochschulbereich und insbesondere zur Ausgestaltung des Sommersemesters*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_03_10-Sommersemester-2022.pdf
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 6) (S. 47–66). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_3
- Krammer, G., Pflanzl, B. & Matischek-Jauk, M. (2020). Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (3), 337–375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung) (5., aktual. u. erw. Aufl.). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nonte, S., Veber, M., Reintjes, C., Hülshoff, A., Fiegert, M., Görich, K., Große Prues, P., Kiso, C.J., Kunze, I. & Sturm, C. (2021). Lessons-learned. Kollegiale und evidenzbasierte Lehrreflexion des ersten Corona-Semesters. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), 44–55. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-04>
- Paulus, D., Veber, M. & Gollub, P. (2021). Perspektiven von angehenden Lehrpersonen auf pädagogische Medienkompetenzen in Zeiten digitalen Lehrens und Unterrichtens. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 205–220). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- RatSWD (Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten). (2022). *Studien zur Corona-Pandemie. Sammlung von Studien und Projekten, die die Auswirkungen der Corona-Pandemie und ihrer Bekämpfung auf die Gesellschaft empirisch erfassen*. <https://www.konsortswd.de/ratswd/themen/corona/studien/>
- Schubarth, W. & Wachs, S. (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 636–643). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-076>
- StIL (Stiftung Innovation in der Hochschullehre). (2020). *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken*. <https://stiftung-hochschullehre.de/foerderung/hochschullehre-durch-digitalisierung-staerken/>
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz Pädagogik). Beltz.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Trautmann, M. (Hrsg.). (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 5). VS.
- Vogelsang, C. (2021). Wie belastend war das Corona-Semester? Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester während COVID-19-bedingter Schulschließungen im Frühjahr 2020. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 266–288. <https://doi.org/10.11576/hlz-4376>
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Graber, J., Fuchs, T. & Schmid-Kühn, S.M. (2022). Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 391–408. <https://doi.org/10.11576/hlz-4997>

Eingereicht: 15.12.2021 / Angenommen: 20.10.2022 / Online verfügbar: 08.12.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Becoming a Teacher in Times of Corona – A Qualitative Study on the Professionalisation of (Prospective) Teachers under Pandemic Conditions

Abstract: The Corona pandemic with its effects and restrictions poses major challenges for the school system, which are being extensively researched. The overall picture includes teacher training, which is also affected by the consequences of the pandemic (e.g., loss of practical experience due to school closures), but has not yet been a focus of research. This is where this article comes in with the aim of examining the importance of the pandemic for the professionalisation of (prospective) teachers. The qualitative study presented, based on twelve problem-centered interviews, examined how teachers experience and interpret becoming a teacher in different phases of their education programme (teaching degree, preparatory service and career entry), how they encounter development tasks and what options for action and design result for them. The result shows seven relevant aspects of practice, each of which refers to contrasting orientations, with which it is possible to distinguish the cases from one another in comparative analysis. Abstracted from the peculiarities of the individual cases, three types are formed: Type 1 cases manage to come to terms with the pandemic situation (e.g., by establishing

new routines that are adapted to the situation). Type 2 includes cases who experience the pandemic as a time of suffering, which significantly impairs their own professionalisation. Type 3 cases see the Corona period as a space of opportunities and seize them (e.g., shortening of the master's degree due to the flexibilization of the time associated with the largely digital semesters). A summary and discussion of the necessary consequences for action for the various actors in teacher education complete the article.

Keywords: Corona; professionalization; teacher training; legal clerkship; career entry