Professionalisierungsnetzwerke im Vorbereitungsdienst:
Eine qualitativ-netzwerkanalytische Längsschnittstudie zu den sozialen Beziehungen angehender Lehrkräfte

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft
an der Fakultät II der Universität Siegen

vorgelegt von
Ariane Luisa Schmidt

Siegen, 2026

Erstgutachter:	Prof. Dr. Daniel Scholl
Zweitgutachter:	PD Dr. Markus Gamper
Datum der Disputation:	10.03.2026
Prüfer:	Prof. Dr. Daniel Scholl
	PD Dr. Markus Gamper
	Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer
	Prof. Dr. Erika Gericke

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen bei allen bedanken, die mich während meiner Promotionszeit begleitet, unterstützt und so wesentlich zur Entstehung dieser Dissertation beigetragen haben. Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Daniel Scholl, der mir einen Rahmen geboten hat, der gleichermaßen von fachlicher Kompetenz, persönlicher Wertschätzung und vertrauensvoller Begleitung geprägt war. Die Verbindung aus klarer Struktur, individueller Freiheit und kontinuierlicher Unterstützung hat mein Promotionsvorhaben in entscheidender Weise getragen.

Ebenso danke ich Herrn PD Dr. Markus Gamper herzlich für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie die Bereitschaft, meine Arbeit mit seinem netzwerktheoretischen Blick zu begleiten. Seine Expertise war für mich stets anregend und hat meine Perspektive auf viele Themen geschärft.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Kolleg*innen an den Universitäten Siegen. Besonders danke ich meinem ehemaligen Büronachbarn und Promotionskollegen Simon Küth, der mir mit seiner empathischen, unterstützenden Art stets zur Seite stand - im fachlichen Austausch genauso wie in persönlichen Momenten des Zweifels.

Ein großes Dankeschön gilt zudem meinen ehemaligen studentischen Hilfskräften: Jana, Leonard, Julian, Leyla, Sara, Finja, Leonie, Martha und Luca. Eure Unterstützung war in so vielerlei Hinsicht von unschätzbarem Wert. Genauso wertvollen waren die gemeinsamen Mittagspausen, in denen der Promotionsalltag kurz Pause hatte. Danke für euer Engagement, euer Interesse an meinem Projekt und eure Verlässlichkeit.

Dankbar bin ich auch meiner qualitativen Forschungswerkstatt, deren Mitglieder mir seit unserem ersten Zusammentreffen im Rahmen einer Summer School eine fachliche wie mentale Stütze waren. Der regelmäßige Austausch mit euch war nicht nur inhaltlich bereichernd, sondern auch ein wichtiger mentaler Anker im Verlauf meines Promotionsprozesses.

Mein tief empfundener Dank gilt ebenfalls den 15 Referendar*innen, die bereit waren, an meiner Studie teilzunehmen und mir dabei tiefe und ehrliche Einblicke in ihre individuellen Ausbildungserfahrungen gewährt haben. Eure Offenheit war keine Selbstverständlichkeit und dennoch das Fundament dieser Arbeit.

Nicht zuletzt danke ich meinem privaten Umfeld, allen voran meinen engsten Freund*innen. Ohne euren emotionalen Rückhalt, eure Zuversicht, euer Mitfühlen und euren Glauben an mich hätte ich insbesondere die letzte Phase dieser Dissertation nicht bewältigen können.

Euch allen: Danke!

Kurzzusammenfassung

Die Lehrer*innenbildung in Deutschland stellt ein komplexes Konstrukt unterschiedlicher Phasen, Ausbildungsinstitutionen, aber auch Akteur*innen dar. Die angehenden Lehrkräfte führen im Verlauf ihrer Ausbildung soziale Beziehungen zu einer Vielzahl an Personen. Mit einigen stehen sie in offiziellen Ausbildungsverhältnissen (z. B. Dozierende, Praktikumsbeauftragte). Andere sind keine offiziellen Ausbildner*innen der Lehramtsanwärter*innen, jedoch dennoch Teil ihres Ausbildungsalltags (z. B. Mitstudierende/-referendar*innen). Aus diesen offiziellen und inoffiziellen Ausbildungsakteur*innen ergibt sich ein soziales Netzwerk an Beziehungen, die maßgeblich die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte beeinflussen. Besagte Ausbildungsakteur*innen, die sozialen Beziehungen zu ihnen sowie deren Einflüsse auf die Professionalisierung sind anteilig bereits als Forschungsgegenstände zu identifizieren. Allerdings fehlt es bisher an einer netzwerkanalytischen Perspektive, die 1) die Entstehung und Veränderung der Netzwerke und 2) das Zusammenspiel der Akteur*innen hinsichtlich der Professionalisierung betrachtet.

Die vorliegende Dissertationsstudie widmet sich der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und verfolgt das Ziel der Untersuchung sozialer Netzwerke von Referendar*innen im schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Es gilt, die sozialen Netzwerke in ihrer Entstehung und Veränderung im Verlauf der Ausbildung sowie die Professionalisierungseffekte – durch Beziehungen und Interaktionen mit den Aus-bildungsakteur*innen – zu analysieren. Dazu wurden im Rahmen einer qualitativ-längsschnittlichen Studie 15 Referendar*innen in ihrem Vorbereitungsdienst begleitet und zu drei Erhebungszeitpunkten Netzwerkinterviews geführt. Diese wurden mithilfe einer Kombination aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und der qualitativ strukturalen Analyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Entstehungs- und Veränderungsprozesse sozialer Referendar*innennetzwerke durch fünf Faktoren erklären lassen: wahrgenommene Gestaltungsfreiheit, wahrgenommene Professionsunterstützung, wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung, wahrgenommene Netzwerkbelastungen, wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen. Außerdem konnten die Professionalisierungseffekte mithilfe der beiden Wirkmechanismen soziales Lernen und sozialer Druck erklärt werden. Für beide Mechanismen konnten zudem unterschiedliche Reaktions- bzw. Verarbeitungsarten herausgestellt werden, die sowohl zu professionalisierungsförderlichen als auch -hemmenden Effekten führen können.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung I

Kurzzusammenfassung II

Inhaltsverzeichnis III

1. Einleitung 1

1.1. Forschungsstand und Forschungsdesiderate 1

1.2. Forschungsinteresse und Fragestellung der Untersuchung 3

1.3. Überblick zum Aufbau der Arbeit 5

I Theoretischer Rahmen 8

2. Lehrer*innenbildung aus netzwerkanalytischer Perspektive 9

2.1. Grundlagen der Netzwerktheorie 9

2.2. Netzwerkmechanismen 15

2.3. Die Lehrer*innenbildung als netzwerkanalytisches Mehrebenensystem 18

2.3.1. Makroebene 21

2.3.2. Mesoebene 24

2.3.2.1. Lehrer*innenbildende Institutionen 24

2.3.2.2. Lehrer*innenbildende Akteur*innen 26

2.3.3. Mikroebene 37

2.4. Netzwerkforschungen im Kontext Lehrer*innenbildung und Lehrberuf 42

3. Forschungsdesiderate und erkenntnisleitende Fragestellungen 45

II Empirischer Teil 53

4. Methodik 54

4.1. Forschungsdesign 54

4.1.1. Qualitative Netzwerkforschung 55

4.1.2. Längsschnittdesign 56

4.1.3. Studienverlauf 58

4.1.4. Stichprobe 59

4.2. Das Netzwerkinterview 60

4.2.1. Das leitfadengestützte Experteninterview 61

4.2.2. Visualisierung von Netzwerken 62

4.2.3. Erhebungsinstrumente 64

4.2.3.1. Interviewleitfaden für das Netzwerkinterview 64

4.2.3.2. Egozentrierte Netzwerkkarten 67

4.2.4. Durchführung der Erhebungen 68
4.2.5. Aufbereitung und Anonymisierung der Daten 70
4.3. Auswertungsmethoden 71
4.3.1. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckatz und Rädiker (2022) 71
4.3.2. Die qualitativ strukturale Analyse nach Herz, Truschkat & Peters (2015) 74
4.3.3. Methodische Erweiterung der qualitativ strukturalen Analyse zur Anwendung an Längsschnittdaten 76
4.3.4. Kombination der inhaltlich strukturierenden qualitative Inhaltsanalyse und der qualitativ strukturalen Analyse 80
5. Entstehung und Veränderung der sozialen Referendar*innennetzwerke 82
5.1. Netzwerkentstehungs- und Veränderungsfaktoren 82
5.1.1. Wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen 83
5.1.2. Wahrgenommene Gestaltungsfreiheit 85
5.1.3. Wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung 88
5.1.4. Wahrgenommene Professionsunterstützung 91
5.1.5. Wahrgenommene Netzwerkbelastung 95
5.2. Entstehung der sozialen Referendar*innennetzwerke (T1) 98
5.2.1. Beschreibung der sozialen Referendar*innennetzwerke 98
5.2.2. Erklärung der Entstehung der sozialen Referendar*innennetzwerke 102
5.2.2.1. Offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK) 102
Seminarleitungen 103
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen 106
Schulleitung 109
Ausbildungsbeauftragte (ABBA) 111
5.2.2.2. Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK) 113
Mitreferendar*innen 113
Kolleg*innen 116
Sonstiges schulisches Personal 117
5.2.3. Zwischenfazit 118
5.3. Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke (T2) 123
5.3.1. Beschreibung der sozialen Referendar*innennetzwerke 124
5.3.2. Erklärung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke 127
5.3.2.1. Offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK) 127
Seminarleitungen 128

Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen 132
Schulleitung 136
Ausbildungsbeauftragte (ABBA) 138
5.3.2.2. Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK) 140
Mitreferendar*innen 140
Kolleg*innen 143
Sonstiges schulisches Personal 144
5.3.3. Zwischenfazit 145
5.4. Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke (T3) 151
5.4.1. Beschreibung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke 151
5.4.2. Erklärung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke 155
5.4.2.1. Offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK) 156
Seminarleitungen 156
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen 159
Schulleitung 163
Ausbildungsbeauftragte (ABBA) 164
5.4.2.2. Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK) 166
Mitreferendar*innen 166
Kolleg*innen 169
Sonstiges schulisches Personal 171
5.4.3. Zwischenfazit 171
6. Soziales Lernen in sozialen Referendar*innennetzwerken 175
6.1. Arten sozialer Lernprozesse 175
6.2. Verarbeitung sozialer Lernprozesse 178
6.3. Soziales Lernen in Referendar*innennetzwerken (T1) 180
6.3.1. Grundsätzliche Wahrnehmung soziales Lernen 181
6.3.2. Auswirkungen auf Kompetenzentwicklung 182
Fachwissen 182
Fachdidaktisches Wissen 183
Pädagogisches Wissen 186
Beratungswissen 188
Organisationswissen 189
Selbstregulation 190
Motivationale Orientierungen 191

Überzeugungen/Wertehaltungen 192
6.3.3. Zwischenfazit T1 193
6.4. Soziales Lernen in Referendar*innennetzwerken (T2) 197
6.4.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Lernens 198
6.4.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung 201
Fachwissen 201
Fachdidaktisches Wissen 203
Pädagogisches Wissen 206
Beratungswissen 209
Organisationswissen 212
Selbstregulation 214
Motivationale Orientierungen 217
Überzeugungen/Wertehaltungen 218
6.4.3. Zwischenfazit T2 220
6.5. Soziales Lernen in Referendar*innennetzwerken (T3) 224
6.5.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Lernens 224
6.5.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung 228
Fachwissen 228
Fachdidaktisches Wissen 232
Pädagogisches Wissen 236
Beratungswissen 239
Organisationswissen 241
Selbstregulation 244
Motivationale Orientierungen 247
Überzeugungen/Wertehaltungen 250
6.5.3. Zwischenfazit T3 251
7. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken 255
7.1. Reaktionsarten der Referendar*innen auf soziale Drucksituationen im Vorbereitungsdienst 255
Positive Beugung 257
Negative Beugung 258
Nicht-Beugen 259
7.2. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken (T1) 260
7.2.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Drucks 261

7.2.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung ... 262
Positive Beugung ... 262
Negative Beugung ... 267
Nicht-Beugen ... 269
Zwischenfazit T1 ... 271
7.3. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken (T2) ... 274
7.3.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Drucks ... 274
7.3.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung ... 276
Positive Beugung ... 276
Negative Beugung ... 280
Nicht-Beugen ... 284
Zwischenfazit T2 ... 285
7.4. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken (T3) ... 288
7.4.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Drucks ... 288
7.4.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung ... 289
Positive Beugung ... 290
Negative Beugung ... 293
Nicht-Beugen ... 295
Zwischenfazit T3 ... 298
8. Beantwortung der Forschungsfragen ... 300
8.1. Netzwerkentstehung und -veränderung ... 301
8.1.1. Beschreibung der Netzwerkentstehung und -veränderung ... 301
8.1.2. Erklärung der Netzwerkentstehung- und -veränderung ... 306
8.2. Erklärung der Professionalisierungseffekte ... 308
8.2.1. Professionalisierungseffekte durch soziales Lernen ... 308
8.2.2. Professionalisierungseffekte durch sozialen Druck ... 314
III Diskussion, Reflexion und Ausblick ... 319
9. Diskussion der Ergebnisse ... 320
9.1. Entstehung und Veränderungen der Professionalisierungsnetzwerke ... 320
9.1.1. Die Persönlichkeit der Referendar*innen als möglicher Einflussfaktor für die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit ... 320
9.1.2. Referendar*innennetzwerke als Doppelstern ... 321
9.1.3. Die Schüler*innen als vergessene Ausbildungsakteur*innen? ... 323
9.1.4. Die Individualität der sozialen Referendar*innennetzwerke ... 324

9.2. Soziales Lernen als Professionalisierungsmechanismus 325
9.2.1. Von Rezeption zu Selektion sozialer Lernpartner*innen 325
9.2.2. Übernahme- und Ablehnungsprozesse als polarisierte Aneignung 326
9.2.3. Sternförmige Professionalisierungsnetzwerke 327
9.3. Sozialer Druck als Professionalisierungsmechanismus 329
9.3.1. Negative Beugung durch Beurteilungsmacht 329
9.3.2. Mitreferendar*innen im Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Konkurrenz .. 331
9.3.3. Sozialer Druck als Ansporn 332
9.3.4. Sozialer Druck als Ursache eines erhöhtes Belastungs- und Beanspruchungserlebens 333
10. Reflexion und Limitationen der Studie 335
10.1. Explorativer Charakter der Arbeit 335
10.2. Stichprobe und Generalisierbarkeit 335
10.3. Herausfordernde Interviewsituation 336
10.4. Innovatives methodisches Vorgehen 336
10.5. „Unvollständigkeit“ der Erfassungen der Netzwerkveränderungen 336
10.6. Einsatz von Selbsteinschätzungsverfahren 337
10.7. Aufwendiges Studiendesign 337
10.8. Professionalisierungsmechanismen 337
10.9. Fazit der Reflexion 338
11. Implikationen für Praxis und Wissenschaft 339
11.1. Praxisimplikationen 339
11.2. Wissenschaftliche Implikationen 342
Verzeichnisse 347
Abkürzungsverzeichnis 347
Tabellenverzeichnis 348
Abbildungsverzeichnis 349
Literaturverzeichnis 380
Anhang 417
Anhang A: Informationsschrift und Datenschutzerklärung für Studienteilnehmer*innen 417
Anhang B: Interviewleitfäden 422
Anhang C: Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2011) 447
Anhang D: Checkliste zur internen Studiengüte nach Kuckartz und Rädiker (2022) 449
Anhang E: Netzwerkgrößen und -dichten der sozialen Referendar*innennetzwerke 452

Eigenständigkeitserklärung 453

1. Einleitung

Heute ist der erste Tag im Vorbereitungsdienst für die Referendarin Camille. Vieles ist neu für sie: der Schulalltag, die Seminare am Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenbildung, der Ausbildungsunterricht, ihre Rolle als angehende Lehrerin ...

In den ersten Tagen begegnet sie ihren Mitreferendar*innen, den Seminarleitungen, den Ausbildungslehrkräften, den Ausbildungsbeauftragten und vielen mehr. Personen, die sie in den kommenden anderthalb Jahren begleiten, unterstützen, beobachten und beurteilen werden. Manche dieser Kontakte sind unterstützend – andere herausfordernd. Camille bewegt sich nicht zufällig durch ihr soziales Umfeld im Vorbereitungsdienst - ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen, aber auch institutionelle und ausbildungsbezogene Vorgaben beeinflussen, mit wem sie wie und mit welcher Intention interagiert.

Bereits in den ersten Wochen beginnt sich ein Geflecht sozialer Beziehungen herauszubilden - ein soziales Netzwerk, das Camilles berufliche Entwicklung entscheidend prägen wird. Doch wie entsteht dieses Netzwerk? Und wie verändern sich die Beziehungskonstellationen im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes? Und welche konkreten Auswirkungen auf die professionelle Entwicklung werden diese Beziehungen haben?

Die Beschreibung des Ankommens der fiktiven Referendarin Camille im Vorbereitungsdienst illustriert die soziale Eingebundenheit angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Es wird deutlich, dass die angestrebte schulpraktische Professionalisierung im Vorbereitungsdienst maßgeblich von Interaktionen und sozialen Beziehungen mit einer Vielzahl an Akteur*innen geprägt ist. Dementsprechend soll in der vorliegenden Arbeit ein Forschungsvorhaben verfolgt werden, das ein tiefgehendes Verständnis vom Zusammenhang sozialer Beziehungen und Professionalisierungsprozessen und -effekten in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung ermöglicht.

1.1. Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist ein mehrphasiges Ausbildungskonstrukt (Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung), das sich an unterschiedlichen Institutionen (Universität, Zentrum für (schulpraktische) Lehrer*innenbildung (ZLB; ZfsL), Schulen) und in Interaktion mit verschiedenen Personen (z. B. Dozierende, Praktikumslehrpersonen, Schulleitungen) vollzieht. In den letzten drei Dekaden wurde die Lehrer*innenbildung umfassend theoretisch wie empirisch erforscht. In den Blick genommen wurden u. a. Reformveränderungen (Himpele et al., 2010; Keuffer, 2010; Raidt, 2010; Terhart, 2018), das Belastungs- und Beanspruchungserleben der Lehramtsanwärter*innen (Bastemeyer et al., 2021; Baumann & Martschinke, 2021; Dirks, 2011; Drüge et al., 2014; Helm & Hagenauer, 2024; Košinàr, 2010; Ziert, 2012), der Übergang zwischen den Ausbildungsphasen (Badzio, 2011; Schneider, 2021) sowie Kooperationsprozesse von Akteur*innen oder Institutionen (E. Arnold, 2010; Gröschner, 2015; Hellmann & Kreutz, 2020; Paetsch et al., 2020; Ruloff et al., 2024). Eine zentrale Bedeutung wurde außerdem den Studien zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beigemessen. Diese liefern wichtige Erkenntnisse darüber, wie sich einzelne Ausbildungselemente oder -phasen auf die Wissens- und Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte auswirken. Diese Fragen gelten als entscheidend, da die Qualität der Lehrer*innenbildung im engen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Schüler*innen steht (Klieme, 2019). Bei einer genaueren Betrachtung des Forschungsstandes zu Professionalisierungswirkungen der Lehrer*innenbildung wird zudem erkenntlich, dass sich die Forschungsarbeiten überwiegend im Lehramtsstudium verorten (Bach, 2012; Dittrich, 2020; Gröschner & Hascher, 2019; Gröschner & Müller, 2013; Hascher & Moser, 1999; Kunina-Habenicht et al., 2013; Mohr & Ittel, 2015; Schmelzing et al., 2010; Schüpbach, 2007). Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung galt hingegen lange Zeit als „kaum erforscht [und] aus forschungsmethodischer Sicht äußerst defizitär“ (Schaefers, 2002, S. 80). Inzwischen können jedoch vermehrt Ansätze und Studien identifiziert werden, die sich der Untersuchung des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes

widmen. So wurden u. a. Forschungen zu verschiedenen Akteur*innenperspektiven (Englert et al., 2006; Gerlach, 2021; Munderloh, 2018; Schubarth et al., 2007b; Wiernik, 2020b), Ausbildungselementen (Englert et al., 2006; Peitz, 2024; Storr, 2006) ebenso wie Professionalisierungswirkungen getätigt. Gleichzeitig ist ein verstärktes Interesse an sozialen Beziehungen zwischen Referendar*innen und ihren Ausbildungsakteur*innen zu verzeichnen. Dies ist deutlich auf die Ausbildungslogik des Vorbereitungsdienstes zurückzuführen, da Referendar*innen in Interaktion und Beziehungen mit/zu mehreren Ausbildner*innen (z. B. Seminarleitungen, Schulleitungen, Ausbildungslehrkräften) stehen. Neben diesen offiziellen Ausbildungsakteur*innen (OAK) treten Referendar*innen auch mit ihren Mitreferendar*innen, dem Kollegium und weiterem schulischen Personal in Kontakt. Als inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK) sind diese ebenfalls fester Bestandteil des Vorbereitungsdienstes. Studien zur Erforschung sozialer Beziehungen zu besagten OAK und IAK belegen verschiedene Effekte auf das Wohlbefinden, das Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie die Professionalisierung der Lehramtsanwärter*innen (Englert et al., 2006; Kärner et al., 2022; Katzenbach, 1999; Košinàr, 2013; Richter et al., 2011; Richter & Richter, 2021; Warwas et al., 2016a; Weiß, Kurz et al., 2014; Wernet, 2009). Soziale Beziehungen von Referendar*innen sind demnach prinzipiell nicht unerforscht, obgleich spezifische Personengruppen bislang kaum berücksichtigt werden (z. B. Schulleitungen). Gleichwohl blieben bestimmte Aspekte, die im Kontext sozialer Beziehungen von Lehramtsanwärter*innen jedoch bedeutsam erscheinen, bislang unberücksichtigt:

(1) Die Entstehung und Veränderung der sozialen Beziehungen angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.
(2) Das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Inwiefern erscheint es lohnenswert, diese Aspekte näher zu betrachten? Soziale Beziehungen in der Lehrer*innenbildung werden oftmals als gegeben vorausgesetzt, indem ihre Existenz über formal zugeschriebene Rollen (z. B. Mentor*in, Schulleitung) attestiert wird. Wenig bekannt ist jedoch über die tatsächlichen Entstehungsprozesse dieser ausbildungsbezogenen Beziehungen. Inwiefern Interaktionsprozesse, Beziehungserwartungen, strukturelle oder institutionelle Rahmenbedingungen den Aufbau von sozialen Beziehungen angehender Lehrkräfte mitbestimmen, ist bisher größtenteils unbeantwortet. Auch ihre Veränderungsprozesse sind bislang unbeleuchtet, obwohl soziale Beziehungen grundsätzlich als dynamisch und somit veränderbar gelten (Muschke, 2010). Folglich ist davon auszugehen, dass auch die Beziehungen zu Ausbildungsakteur*innen im Vorbereitungsdienst keine statischen, sondern veränderbare Konstrukte darstellen. Daher ist es ebenfalls von Interesse, Prozesse und/oder Ursachen zu identifizieren, die zu Veränderungen sozialer Beziehungen von Referendar*innen führen können.

Die Bedeutsamkeit der Erforschung sozialer Beziehungen wird im Zusammenhang mit der Lern- und Professionalisierungsforschungen umso deutlicher. Zahlreiche Arbeiten belegen, dass soziale Lernprozesse maßgeblich von der sozialen Beziehung zwischen den Personen abhängen (Bogo, 1994; Geddes, 2014; Lefevre, 2005; Looser, 2011; Moroni et al., 2013; Schratz, 2018). Dies leitet zu einem zweiten Forschungsdesiderat über: Es fehlt an Wissen über das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Inwiefern ist dieses Zusammenspiel zentral? Grundsätzlich scheint die Ausbildungs- und somit Professionalisierungsstruktur im Vorbereitungsdienst stark sozialorientiert angelegt zu sein. Die Erlangung lehrberufsbezogener Kompetenzen ist laut Ausbildungsverordnung (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) überwiegend in sozialen Ausbildungssettings (z. B. Hospitationen bei

ausgebildeten Lehrkräften, Teilnahme an Seminaren, Ausbildungsunterricht mit Mentor*innen (Kultusministerkonferenz, 2012) vorgesehen. Daraus lässt sich schließen, dass besagte Ausbildungssettings an das Konzept des sozialen Lernens (Bandura, 1962) angelehnt sind, in denen Referendar*innen von und mit anderen Akteur*innen lernen sollen. Der Forschungsstand zeigt erste Bemühungen, diese Ausbildungssettings in den Blick zu nehmen. So lassen sich Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen (Bitan, 2014; Bührig-Hollmann, 2023; Peitz, 2021, 2024; Schüpbach, 2007) oder Mentoring und Coaching (Krächter, 2018; Reintjes et al., 2018; Schade, 2016) identifizieren. Die Befunde belegen einerseits das Potenzial dieser sozialen Lerngelegenheiten für Professionalisierungsprozesse, betonen anderseits jedoch auch Herausforderungen. Beschrieben wird u. a. eine problematische Doppelrolle der Ausbildner*innen als Beurteiler*innen und Berater*innen (Dietrich, 2014) sowie Konformitätsdruck gegenüber beurteilenden Ausbildungsakteur*innen (Wernet, 2009), um positive Beurteilungen zu erhalten oder Konflikte zu vermeiden. Soziale Beziehungen zu Ausbildner*innen werden folglich auch als Lehrer*in-Schüler*in-ähnlichen Beziehungen bezeichnet (Wernet, 2006), wodurch die Asymmetrie der Beziehungen (Košinàr, 2013) betont wird, die wiederum die Nutzung der Lerngelegenheiten einschränken können.

Neben diesen unzufriedenstellenden Befunden wird ebenfalls die Fokussierung einzelner Akteur*innengruppen (z. B. Ausbildungslehrkräfte, Seminarlehrkräfte) deutlich, auf die das skizzierte Forschungsdesiderat verweist. Es fehlt an einer gemeinsamen Betrachtung der Akteur*inneneinflüsse. Selbst Studien, die verschiedene Akteur*innengruppen gleichzeitig betrachten (Englert et al., 2006; Munderloh, 2018), mangelt es an einer Herausarbeitung des Zusammenspiels der Akteur*innen hinsichtlich Professionalisierungsprozessen sowie deren Effekten. Sie werden tendenziell additiv statt verbindend analysiert. Dies mag u. a. darauf zurückzuführen sein, dass einzelnen Ausbildungsakteur*innen spezifische Verantwortungsbereiche und Beurteilungshoheiten für bestimmte Ausbildungselemente zugeschrieben werden. Als Folge werden Professionalisierungseinflüsse häufig isoliert voneinander betrachtet. Ein gemeinsamer, akteur*innenübergreifender Untersuchungsansatz ist im derzeitigen Forschungsstand in Deutschland nicht vorzufinden. Eine solche Perspektive ermöglicht jedoch die Analyse förderlicher sowie hemmender Synergieeffekte innerhalb eines derart sozial-komplexen Ausbildungssystems wie dem Vorbereitungsdienst.

Insgesamt führen die skizzierten Forschungsbefunde zu der begründeten Annahme, dass der Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte maßgeblich durch soziale Beziehungen zu verschiedenen Ausbildungsakteur*innen geprägt ist. Diese Beziehungen bestimmen wiederum maßgeblich die Professionalisierungsprozesse und deren -effekte aufgrund der sozialangelegten Ausbildungsstruktur. Es ist daher notwendig, die Entstehung und Veränderungen sozialer Beziehungen sowie ihr Zusammenwirken zu untersuchen, um deren (gemeinsames) Wirken auf die Professionalisierung der Referendar*innen nachvollziehen zu können. Diese Aspekte stellen bislang eine Leerstelle im aktuellen Forschungsstand dar und sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden.

1.2. Forschungsinteresse und Fragestellung der Untersuchung

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die Referendar*innen im schulpraktischen Vorbereitungsdienst, ihre sozialen Beziehungen zu den Ausbildungsakteur*innen sowie die darin eingebetteten Professionalisierungsprozesse sowie deren Effekte. Damit die Gesamtheit sozialer Beziehungen der Referendar*innen und deren Zusammenspiel erfasst werden können, bedarf es einen gesonderten forschungsmethodischen Ansatz. Einen geeigneten Zugang stellt die soziale Netzwerkanalyse dar. Die Netzwerktheorie hat sich seit den 1970er-Jahren als interdisziplinärer Forschungsansatz etabliert (Freeman, 2004) und basiert auf der Grundannahme, dass Menschen in soziale Gefüge eingebunden sind (Fuhse, 2014). Personen (in diesem Fall Referendar*innen) agieren nicht isoliert voneinander,

sondern sind eingebunden in vielfältige Verbindungen mit anderen Individuen, sei es durch den Austausch von Wissen in Zusammenarbeit und Unterstützungsprozessen, aber auch in Aushandlungen von Konflikten. Die Netzwerktheorie ist dabei nicht als einheitliches Theoriegebäude zu verstehen, sondern als eine Perspektive, die es ermöglicht, soziale Phänomene über die Struktur und Qualität von Beziehungen zu verstehen. Sie richtet den Blick nicht rein auf Einzelakteur*innen, sondern vielmehr auf die Verbindungen zwischen ihnen (Jansen & Diaz-Bone, 2014).

Folglich ergibt sich die soziale Netzwerkanalyse als fruchtbar für die Erforschung sozialer Netzwerke von Referendar*innen im Vorbereitungsdienst. Dieser methodische Zugang stellt für den Forschungsraum in Deutschland eine Innovation dar. Bisher lassen sich lediglich im internationalen Forschungsraum einzelne Arbeiten identifizieren, die sich der Erforschung soziales Netzwerken in der Lehrer*innenbildung widmen (Baker-Doyle & Yoon, 2020; Baker-Doyle & Yoon, 2011a; Bjorklund & Daly, 2021; Bokhove & Downey, 2018; Galle et al., 2024; Kreis et al., 2022; Kreis & Galle, 2023b). Deren ertragreichen Befunde bestärken jedoch das angestrebte methodische Vorgehen, sodass mithilfe des theoretischen und methodischen Ansatzes der Netzwerktheorie/-analyse die Untersuchung der sozialen Referendar*innennetzwerke verfolgt wird.

Als erstes Forschungsdesiderat wurde das fehlende Wissen über die Entstehung und Veränderung sozialer Beziehungen der angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst herausgestellt. Gemäß der Netzwerktheorie wird die Gesamtheit sozialer Beziehungen als soziales Netzwerk verstanden (Hollstein, 2006), sodass folgende Forschungsfragen festzuhalten sind:

(1) Wie entstehen und verändern sich die sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes?
(2) Wie lassen sich die Entstehung und die Veränderungen der sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes erklären?

Obgleich sich die Netzwerkforschung der Untersuchung sozialer Netzwerke widmet, ist dennoch wenig über die Genese sozialer Beziehungen, insbesondere in Ausbildungssettings, bekannt. Die vorliegende Untersuchung widmet sich daher der Frage, wie soziale Netzwerke von Referendar*innen im schulpraktischen Vorbereitungsdienst entstehen. Aufgrund der Dynamik von Netzwerken sowie der achtzehnmonatigen Dauer des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes rücken ebenfalls deren Veränderungen im Ausbildungsverlauf in das Erkenntnisinteresse.

Zu unterscheiden sind die beiden benannten Forschungsfragen hinsichtlich ihrer beschreibenden (Forschungsfrage 1) und erklärenden Funktion (Forschungsfrage 2). Die erste Frage zielt auf die Beschreibung der sozialen Referendar*innennetzwerke mithilfe netzwerktheoretischer Konzepte und Strukturmaße. Die zweite Forschungsfrage fokussiert die Identifikation von bislang unentdeckten Faktoren, die die Entstehung und Veränderung der sozialen Referendar*innennetzwerke erklären können.

Zur Beantwortung des zweiten Forschungsdesiderats – des bislang fehlenden Wissens über das Zusammenspiel und -wirken der Ausbildungsakteur*innen auf die Professionalisierung der Referendar*innen – ist ebenfalls ein netzwerktheoretischer Zugang erforderlich. Hierfür wird sich der beiden Netzwerkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks (Klärner & von der Lippe, 2020) bedient. Beide Mechanismen lassen sich anhand des Forschungsstandes als wirksam in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung vermuten. Es wurde bereits skizziert, dass die Ausbildungselemente im Vorbereitungsdienst stark das Konzept des sozialen Lernens angelehnt sind und gleichzeitig soziales Druckerleben aufgrund von hierarchischen Positionen im Ausbildungs- sowie Beurteilungskontext besteht. In gemeinsamer Betrachtung dieses sozial ausgerichteten Lehr-Lern-Settings und dem Abhängigkeitserleben der Referendar*innen von beurteilenden Ausbildungsakteur*innen ist es wenig überraschend,

dass der Vorbereitungsdienst als „eine Zeit schwieriger Beziehungen“ (Weiß, Schlotter & Kiel, 2014) betitelt wird. Das Nutzen von Professionalisierungsgelegenheiten, das gleichzeitig als stetiges Aushandeln sozialer Beziehungen verstanden werden kann, zeichnet sich somit als erhebliche Herausforderung für die angehenden Lehrkräfte ab. Diese erscheint vor dem Hintergrund, dass Referendar*innen mit einer Vielzahl an Akteur*innen Beziehungen führen müssen, all deren Erwartungen und Ansprüchen sie genügen sollen, umso größer. An dieser Stelle wird erneut die Bedeutsamkeit der Betrachtung des Zusammenspiels- und -wirken der Ausbildungsakteur*innen für die Professionalisierung der Referendar*innen sichtbar. Um die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte auch aus professionstheoretischer Perspektive fassen zu können, wird ergänzend Netzwerkmechanismen das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) herangezogen. Es ergeben sich demnach folgende dritte Forschungsfrage:

(3) Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch Wirkmechanismen erklären?

Wie bereits skizziert, wird im Rahmen der Forschungsarbeit auf die beiden Wirkmechanismen soziales Lernen und sozialer Druck zurückgegriffen, die als ertragreich für die Untersuchung des Spannungsfeldes von Lerngelegenheiten und Druck im Vorbereitungsdienst der Referendar*innen vermutet werden. Auch für diese dritte Forschungsfrage sei darauf hingewiesen, dass das Ziel der vorliegenden Studie nicht in einer punktuellen Analyse der sozialen Professionalisierungsnetzwerke besteht, sondern in der Erlangung einer prozessualen Perspektive. Die Berücksichtigung dieser Perspektive in allen Forschungsfragen erweist sich als essenziell, um die Dynamiken sozialer Netzwerke zu achten und somit auch der Idee dynamischer Professionalisierungsprozesse und -effekte im Verlauf der Ausbildung zu folgen.

Insgesamt ist die Studie an der Schnittstelle von Lehrer*innenprofessionsforschung und Netzwerkforschung zu verorten. Dementsprechend werden soziale Netzwerke im Zuge der Studie als *Professionalisierungsnetzwerke* interpretiert. Mit der Studie soll ein Beitrag zum systematischen Verständnis sozialen und professionsbezogenen Zusammenwirkens im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte geleistet werden.

1.3. Überblick zum Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird die Arbeit in elf Kapitel untergliedert, die jeweils Teilbereich I (Theoretischer Rahmen), Teilbereich II (Empirische Analyse) oder Teilbereich III (Diskussion, Reflexion und Ausblick) zugeordnet sind. Da die vorliegende Arbeit an der Schnittstelle von Lehrer*innenbildungs-, Lehrer*innenprofessions- und Netzwerkforschung verortet ist, erfolgt die Integration der Netzwerkperspektive konsequent auf theoretischer, methodischer und analytischer Ebene.

Zu Beginn des theoretischen Rahmens wird im *zweiten Kapitel* die Lehrer*innenbildung aus netzwerkanalytischer Perspektive beschrieben. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, die Forschungsdesiderate zu erörtern, eine inhaltliche Vorbereitung für deren Bearbeitung zu gewährleisten und zuletzt die herausgestellten Befunde kritisch einzuordnen und zu reflektieren. Dementsprechend erfolgt zunächst eine Einführung in die Grundlagen der Netzwerktheorie (Kapitel 2.1), in welcher die Traditionen und Konzepte sowie Forschungsstränge der Netzwerkforschung skizziert werden. Im Anschluss wird auf das Konzept der Netzwerkmechanismen eingegangen (Kapitel 2.2), die für die vorliegende Studie als zentraler Bezugsrahmen gelten, um die Professionalisierungseffekte der Referendar*innen zu erklären.

Nach dieser vorbereitenden Einführung wird die Lehrer*innenbildung als netzwerkanalytisches Mehrebenensystem dargestellt, um die Schnittstelle von Lehrer*innenbildung und sozialen Netzwerken zu eröffnen (Kapitel 2.3). Die einzelnen Ebenen des Modells fungieren als Unterkapitel und werden mithilfe von Befunden aus der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung netzwerkanalytisch gedeutet, sodass der Mehrwert der Netzwerkheuristik sichtbar wird. Anschließende erfolgt die Darstellung bestehender Netzwerkforschungen im Kontext der Lehrer*innenbildung aus dem internationalen Forschungsraum (Kapitel 2.4).

Im *dritten Kapitel* wird dann der Deutungsversuch der Lehrer*innenbildung mithilfe der besagten Netzwerkheuristik genutzt, um die Forschungsdesiderate zu erörtern und hieraus die Formulierung der erkenntnisleitenden Fragen vorzunehmen. Die übergeordneten Forschungsfragen werden in Subfragen ausdifferenziert und zusätzlich kurz kommentiert, um die Forschungsinteressen zu präziseren.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit dem *vierten Kapitel* zur Methodik der Studie. Hierbei wird die netzwerkanalytische Perspektive sowohl in die Erhebungs- als auch die Auswertungsmethoden sowie die Erhebungsinstrumente integriert. Zu Beginn des vierten Kapitels wird das qualitativ-längsschnittliche Forschungsdesign vorgestellt und methodische Entscheidungen erläutert (Kapitel 4.1). Im Anschluss gilt es die Erhebungsmethode (Netzwerkinterview als Kombination aus leitfadengestützten Experteninterviews und dem Einsatz egozentrierten Netzwerkkarten) (Fuhse, 2018) sowie die Erhebungsinstrumente zu beschreiben. Daran anschließend folgt eine Darstellung der Erhebungsdurchführungen zu den jeweiligen Untersuchungszeitpunkten (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) sowie das Vorgehen zur Aufbereitung und Anonymisierung der Daten. Zum Abschluss des Methodenkapitels werden die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und die qualitativ strukturale Analyse (QSA) (Herz et al., 2015) sowie deren methodische Kombination als Auswertungsmethode(n) beschrieben (Kapitel 4.3). Die QSA wurde aufgrund bislang fehlender Anwendung an längsschnittlichen Daten durch die Forschende weiterentwickelt, sodass die Methodenerweiterung ebenfalls im letzten Teilkapitel erläutert wird. Folglich zeigt sich der explorative Charakter der vorliegenden Arbeit sowohl in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung als auch der gewählten Methodik.

Das fünfte, sechste und siebte Kapitel widmet sich der Ergebnisdarstellung der durchgeführten qualitativ-längsschnittlichen Studie. Alle drei Ergebniskapitel sind untergliedert in die drei Erhebungszeitpunkte, um stets die längsschnittliche Perspektive der Arbeit zu wahren. Zudem beginnt jedes Ergebniskapitel mit der Darstellung zentraler, theoriegenerierender Konzepte, die im Zuge der Auswertung als analytische Kategorien herausgestellt wurden. Diese bilden die Grundlage für die anschließende Darstellung der Befunde und ermöglichen eine konsistente begriffliche Rahmung der empirischen Ergebnisse. Zusätzlich wird mit Zwischenfazits gearbeitet, die die umfassenden Ergebnisse der jeweiligen Erhebungszeitpunkte theoretisch und empirisch rückkoppeln.

Das *fünfte Kapitel* umfasst die Ergebnisse der ersten beiden Forschungsfragen, die sich der Beschreibung und Erklärung der Netzwerkentstehung- und -veränderung der sozialen Referendar*innennetzwerke widmen. Hierdurch kann eine direkte Zusammenführung der beschreibenden Merkmale und erklärenden Faktoren ermöglicht werden. Die dritte Forschungsfrage zur Erklärung der Professionalisierungseffekte wird entsprechend der beiden herangezogenen Netzwerkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks in ein *sechstes und siebtes Kapitel* unterteilt. Dies ermöglicht die differenzierte Herausarbeitung der Wirkung der beiden Mechanismen. Die Professionalisierungseffekte werden dabei den jeweiligen Kompetenzbereiche und Wissensfacetten des Modells der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) zugeordnet.

Nachdem die Studienergebnisse der drei übergeordneten Forschungsfragen ausführlich dargelegt wurden, erfolgt zum Ende des empirischen Teils der Arbeit im *achten Kapitel* eine zusammenfassende Beantwortung dieser entlang der untergeordneten Fragen aus Kapitel drei.

Im Anschluss an diese finale Beantwortung der Forschungsfragen beginnt der dritte und letzte Teil der Arbeit. Er befasst sich mit der Diskussion der Studienergebnisse, der Reflexion der durchgeführten Studie sowie einem Ausblick für Wissenschaft und Praxis. Beginnend wird im *neunten Kapitel* eine umfassende Diskussion zentraler Befunde unter erneute Rückkopplung an Theorie und Empirie angeführt. Das Kapitel ist erneut an den drei übergeordnete Forschungsfragen orientiert.

Im *zehnten Kapitel* erfolgt dann die kritische Reflexion der Studie, in der auch Limitationen und Grenzen des Forschungsdesigns und Befunde benannt werden. Dies dient der Vermeidung von Über- oder Fehlinterpretationen sowie der Kontextualisierung im bestehenden Forschungsstand.

Das *elfte und letzte Kapitel* der Arbeit beinhaltet Praxis- und Wissenschaftsimplikationen, die eng an die Befunde der Arbeit geknüpft sind. Sie sollen Ansatzpunkte für zukünftige Studien als auch konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis in der Lehrer*innenbildung aufzeigen und untermauern zum Abschluss der umfassenden Arbeit erneut den Mehrwert der Studie.

I Theoretischer Rahmen

Die vorliegende Arbeit positioniert sich an der Schnittstelle von Lehrer*innenbildungsforschung, Lehrer*innenprofessionsforschung und Netzwerkforschung. Die sozialen Netzwerke von Referendar*innen im Vorbereitungsdienst stellen hierbei den Forschungsgegenstand dar. Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die Lehrer*innenbildung mithilfe einer Netzwerkheuristik zu deuten. Hierfür werden zunächst die Grundlagen der Netzwerktheorie und Netzwerkmechanismen erläutert (Kapitel 2.1 und 2.2), um im Anschluss ein Mehrebenenmodell der Lehrer*innenbildung mithilfe dieser Grundlagen netzwerkanalytisch zu deuten (Kapitel 2.3). Die einzelnen Bestandteile der Lehrer*innenbildung (z. B. Institutionen, Standards, lehrer*innenbildendes Personal, Curricula) werden somit entsprechend der Netzwerktheorie auf den drei Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) verortet. Der Fokus dieses Kapitels liegt dabei auf der Mesoebene – hier liegen die sozialen Beziehungen und Interaktionen der Akteur*innen der Lehrer*innenbildung. Da aktuell keine netzwerkanalytischen Forschungsarbeiten zu sozialen Beziehungen zwischen Referendar*innen und ihren Ausbildungsakteur*innen in Deutschland vorliegen, werden in diesem Kapitel Studienbefunde der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung präsentiert, um erste Einblicke in besagte Beziehungsdynamiken zu schaffen. Um eine ganzheitliche Netzwerkperspektive zu schaffen, werden diese Studienbefunde mithilfe netzwerktheoretischer Konzepte und Forschungsergebnissen gedeutet, sodass mögliche Effekte der netzwerkanalytisch gedeuteten Mesoebene skizziert werden können. In einem letzten Unterkapitel werden zudem internationale netzwerkanalytische Forschungsergebnisse zur Lehrer*innenbildung und dem Lehrberuf präsentiert, um erneut das Potenzial dieses bisher unberücksichtigten Zugangs im deutschen Forschungsraum der Lehrkräftebildung zu unterstreichen.

Folglich werden im anschließenden Kapitel der Arbeit die sozialen Netzwerke angehender Lehrkräfte im schulpraktischen Vorbereitungsdienst sowie deren Effekte auf die Professionalisierung als Forschungsdesiderate präsentiert. Es werden die erkenntnisleitenden Fragestellungen formuliert, ausdifferenziert und kommentiert (Kapitel 3), um auf den nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit vorzubereiten.

2. Lehrer*innenbildung aus netzwerkanalytischer Perspektive

Die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist ein komplexes, mehrphasiges und institutionell wie personell hochgradig ausdifferenziertes Ausbildungssystem. Von Bildungsforscher*innen wird sie als „Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche“ (Keuffer, 2010, S. 51) bezeichnet, da der Föderalismus in Deutschland zu einer Vielzahl an individuellen Unterschieden in der Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung führte. Dennoch können deutschlandweit Gemeinsamkeiten herausgestellt werden: Die Gliederung in drei Phasen, das universitäre Studium (erste Phase), der Vorbereitungsdienst (zweite Phase) und die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung (dritte Phase) sowie die Studienelemente der ersten Phase (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktische Elemente). Jede der drei Ausbildungsphasen ist u. a. durch ministeriale Vorgaben und curriculare Rahmenbedingungen geprägt und weist eine Vielzahl an phasenspezifischen Akteur*innen (z. B. Dozierende, Seminarleitungen, Mentor*innen, Kommiliton*innen) auf, die wiederum an verschiedenen Institutionen (Universität, ZfsL, ZLB, Schule) tätig sind. Gemeinsam wird das Ziel der Professionalisierung angehender Lehrkräfte verfolgt. Dementsprechend sind Lehramtsanwärter*innen in eine institutionelle Vielschichtigkeit eingebunden und stehen mit mehreren Akteur*innen in Kontakt und in Beziehung, um eine professionelle Handlungskompetenz im Rahmen ihrer Ausbildung zu entwickeln. Die professionelle Entwicklung erfolgt demnach nicht losgelöst in rein eigenständigen Lernprozessen, sondern überwiegend in einem Geflecht aus sozialen Interaktionen und Beziehungen, das den Zugang zu Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen mitbestimmt.

Um diese soziale Dimension der Professionalisierung systematisch erfassen und analysieren zu können, erscheint es daher sinnvoll, auf eine netzwerktheoretische Heuristik zurückzugreifen. Die Netzwerktheorie folgt der Annahme, dass Menschen nicht unabhängig voneinander agieren, sondern in Form von Austausch, Unterstützung, Zusammenarbeit oder Konflikten in komplexe Verbindung mit anderen Personen eingebettet sind (Fuhse, 2014). Dementsprechend fokussieren Netzwerkforschungen die Verbindungen zwischen den Personen (Jansen & Diaz-Bone, 2014). In der Konsequenz kann folglich auch die Lehrer*innenbildung unter Zuhilfenahme einer Netzwerk-Heuristik tiefgehend netzwerktheoretisch analysiert werden.

Um eine inhaltliche Grundlage für besagte Netzwerkperspektive innerhalb der vorliegenden Arbeit zu schaffen, ist es zunächst erforderlich, sich mit den Grundlagen der Netzwerktheorie (Kapitel 2.1) sowie Netzwerkmechanismen (Kapitel 2.2) zu befassen. Im Anschluss erfolgt eine Darstellung der Lehrer*innenbildung, gedeutet als netzwerkanalytisches Mehrebenensystem. Dabei ist es wichtig, alle drei Ebenen (Marko-, Meso-, Mikroebene) netzwerkanalytisch zu betrachten, um die Wechselseitigkeit der Ebenen zu betonen (Kapitel 2.3). Die einzelnen Ebenen (Kapitel 2.3.1–2.3.3) werden anschließend näher erläutert und mit Befunden der Lehrer*innenbildungsforschung und -professionsforschung zusammengeführt. Diese Vorgehensweise innerhalb des theoretischen Rahmens der Arbeit erlaubt die Betrachtung der Lehrer*innenbildung durch die Heuristik der Netzwerktheorie und bildet die Basis für die Hinführung zu den Forschungsdesideraten und deren Bearbeitung.

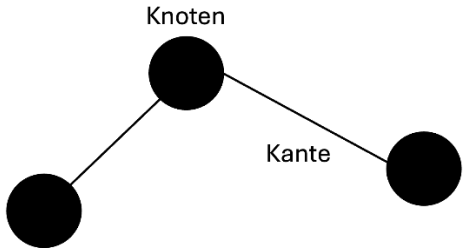
2.1. Grundlagen der Netzwerktheorie

Um eine netzwerktheoretische Deutung der Lehrer*innenbildung im weiteren Verlauf der Arbeit zu eröffnen, ist zunächst eine Einführung in die Grundlagen der Netzwerktheorie und -forschung notwendig. Dementsprechend werden in diesem Kapitel Grundannahmen, theoretischen Konzepte, Begriffe sowie Forschungsstränge dargelegt.

Die gegenwärtige soziale Welt wird als Netzwerkgesellschaft bezeichnet (Wellman, 1983; Weyer, 2014a), da die Menschheit inzwischen deutlich stärker vernetzt ist als zuvor. Um die sozialen

Strukturen der Gesellschaft analysieren zu können, wird verstärkt auf die Netzwerktheorie zurückgegriffen. Sie folgt der Annahme, dass soziale Realität nicht primär aus isolierten Einheiten, sondern aus deren Relationen und Verflechtungen untereinander hervorgeht (Häußling, 2010). Die Netzwerktheorie positioniert sich demnach als Gegenentwurf zu strukturell-funktionalistischen oder individualistischen Perspektiven, welche sich entweder dem Ganzen (z. B. Gesellschaften oder Institutionen) oder dem Individuum zuwenden. Stattdessen wird der Fokus auf die Beziehungsebene zwischen den Akteur*innen (sogenannten Alteri)[1] gelegt. Die Gesamtheit an Relationen zwischen Personen wird dann als soziales Netzwerk bezeichnet. Ein soziales Netzwerk ist folglich eine „abgegrenzte Menge von Knoten oder Elementen und der Menge der zwischen ihnen verlaufenden sogenannten Kanten" (Jansen, 2006, S. 58). In diesem Kontext werden Knoten[2] als die Alteri selbst interpretiert, während die Kanten[3] die Alteri-Beziehungen repräsentieren, die die Knoten miteinander verbindet (Gamper, 2020a). Abbildung 1. visualisiert diese Basis der Netzwerkanalyse.

Abbildung 1.
Knoten und Kanten in sozialen Netzwerken (Eigene Darstellung)



Die Kanten sozialer Netzwerke können dabei zweierlei Richtungen haben: gerichtet oder ungerichtet. Gerichtete Beziehungen sind dabei symmetrische Relationen, während ungerichtete Beziehungen asymmetrisch, also nicht wechselseitig sind (J. Haas & Malang, 2010).

Sowohl die Knoten als auch die Kanten dienen zudem der Berechnung bestimmter Strukturmaße der Netzwerktheorie: Netzwerkgröße und Netzwerkdichte. Anhand der Knoten in einem Netzwerk wird die Netzwerkgröße berechnet. In Vollnetzwerken ergibt sich die Netzwerkgröße aus der Gesamtzahl aller Alteri. In egozentrierten Netzwerken entspricht sie der Anzahl der Alteri, die von Ego genannt werden. Damit sind demnach alle von Ego ausgehende Beziehungen (auch Degree genannt) gemeint (Herz, 2012). Die Netzwerkdichte berechnet sich wiederum aus der Anzahl der existierenden Beziehungen im Verhältnis zu den möglichen Beziehungen[4] (Rau, 2012).

Zurückkommend auf die Alteri in Netzwerken (Knoten), werden diesen zwei Arten von Eigenschaften zugeschrieben: Attributs-Eigenschaften und relationale Eigenschaften. Die klassische empirische

[1] Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff „Alteri" verwendet, sofern es sich um konkrete Netzwerkknoten in referierten Studien, der vorliegenden Forschungsarbeit vorliegen oder konkrete netzwerktheoretische Bezüge handelt. Die Begriffe „Akteur*innen" und „Akteur*innengruppe" werden verwendet, sofern allgemein Personen(gruppen) der OAK und IAK gemeint sind.

[2] Es sei darauf hingewiesen, dass Alteri, also Knoten, nicht nur als Individuen abgebildet werden, sondern dass auch Organisationen (z. B. Firmen, Schulen) als Knoten fungieren können Fuhse (2018).

[3] Kanten, also Beziehungen, können auch multiplex sein. Das bedeutet, einer Kante werden mehrere Beziehungsarten zugeschrieben (z. B. Lebenspartner*in, Kolleg*in) (Bandes, 2010).

[4] In egozentrierten Netzwerken wird die Dichte aus der Anzahl der existierenden Beziehungen zwischen den von Ego benannten Alteri im Verhältnis zu den möglichen Beziehungen zwischen den von Ego benannten Alteri berechnet (Rau, 2012).

Sozialforschung folgt der Annahme, dass individuelle Attribute (z. B. Geschlecht, Bildungsstand, Ethnie) zu bestimmten Effekten führen (z. B. ein hoher Bildungsstand der Eltern führt zu Bildungserfolg der Kinder). Diese Effekte werden als kausal angenommen, sodass die Alteri als Träger*innen der Attribute stets ähnliche Wirkungen reproduzieren. Die Effekte sind somit unabhängig vom Individuum und dessen soziale Beziehungen (Malang, 2025). Mit Harrison White (Schmitt & Fuhse, 2015) und seiner Studierendengruppe[5] entstand eine entgegengesetzte Perspektive zur Betonung der relationalen Eigenschaften. Whites Denken war durch eine strukturelle Perspektive geprägt (Freeman, 2004), sodass er sich gegen den damaligen Fokus auf individuelle Knoten und deren Attribute und für eine globale Perspektive aussprach (Raab, 2010a). Beziehungen werden in der relationalen Perspektive nicht als Eigenschaften der Alteri verstanden, sondern Beziehungen stellen Eigenschaften von relationalen Systemen, in denen die kleinste Einheit Alteri-Paare sind, dar (Scott, 2013). Hieraus kann jedoch nicht geschlussfolgert werden, dass Alteri mit gleichen Attributen kein ähnliches Verhalten zeigen können. Die Ähnlichkeit des Verhaltens wird allerdings nicht durch die Attribute selbst erklärt, sondern durch die Tatsache, dass Alteri mit ähnlichen Attributen ähnliche Relationen aufweisen und sich aufgrund dieser ähnlich verhalten (Malang, 2025). Beispielsweise knüpfen Kinder ähnlicher Altersgruppen Freundschaften miteinander und verfolgen innerhalb dieser sozialen Beziehungen ähnliche Freizeitaktivitäten (z. B. Spielen auf dem Spielplatz). Dementsprechend fokussiert die heutige Netzwerkforschung die Mesoebene, also die Sozialbeziehungen zwischen den Alteri und nicht die Mikroebene, die die Attribute, Handlungen und Intentionen der Knoten darstellen (Trezzini, 2010). Nach Borgatti et al. (2009) können Sozialbeziehungen dabei in vier Kategorien unterteilt werden, die jedoch nicht gänzlich trennscharf sind:

(1) *Gemeinsamkeiten als Beziehung*: Es besteht eine formale Beziehung zwischen Alteri, sofern eine körperliche oder ideelle Präsenz am selben Ort und zur selben Zeit gegeben ist.

(2) *Soziale Beziehungen:* Sie sind ein wesentlicher Aspekt der sozialen Interaktion und des sozialen Verhaltens. Es sei darauf hingewiesen, dass zusätzlich eine Differenzierung in formale Rollenbeziehungen, Verwandtschaftsbeziehungen und affektive Beziehungen vorgenommen werden kann. Letztere stellt dabei den fokussierten Beziehungstyp der Soziologie dar.

(3) *Interaktionen als Beziehungen*: Inkludiert sind verhaltensbasierte Beziehungen, die durch Interaktionen wie Tausch oder (nicht)materielle Transaktionen geprägt sind.

(4) *Flüsse als Beziehungen*: In dieser Kategorie wird der Fokus auf die Flüsse von Ressourcen oder Informationen innerhalb des gesamten Netzwerks gelegt, nicht auf die Beziehung selbst.

Unabhängig der Kategorie der Sozialbeziehung wird die Einbettung des Individuums in soziale Netzwerke durch die jeweilige Netzwerkzusammenstellung und dessen vorherrschende Struktur beeinflusst. Als Folge dessen stehen Individuen unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen oder Informationen zur Verfügung. Die Analyse sozialer Netzwerkstrukturen ermöglicht dann „Kausalaussagen zu der

[5] White unterrichtete einen Universitätskurs in Harvard, indem eine Vielzahl hochbegabter Studierenden teilnahm. Aus der gemeinsamen Arbeit seinen Mitarbeiter*innen, ehemalige Studierenden, resultierten mehrere einflussreiche Soziolog*innen (Raab, 2010a). Zu den bekanntesten zählen unter anderem Barry Wellman (Gründer von INSNA), Ronald Breiger, Kathleen M. Carley, Bonnie, Marc Granovetter, Michel Schwartz und John Padgett. Whites Überzeugung für die relationale Perspektive prägte die Netzwerkforschung und Netzwerkanalyse eindrücklich, sodass viele der zentralen netzwerktheoretischen Konzepte durch seine Nachfolger*innen entstanden. So stellen die Arbeiten zur Bedeutung und Funktion von Beziehungsstärke (Granovetter, 1973) und „Embeddedness“ (Granovetter, 1985), die unimodale Projektion von bimodalen Daten (Breiger, 1974), Netzwerkpositionen (Padgett & Ansell, 1993) oder Grundlagewerte wie „Social Structures: A network approach“ (Wellmann & Berkowitz, Stephen, D., 1988) zentrale Werke der Netzwerktheorie dar.

Wirkung von Beziehungen auf die Akteure (oder umgekehrt) zu treffen oder die Akteure und ihre Beziehungen beschreiben zu können“ (Gamper, 2020a, S. 111). Das Erleben und Handeln eines Individuums im Kontext seiner zwischenmenschlichen Beziehungen kann folglich durch soziale Netzwerkanalyse beschrieben, verstanden und rekonstruiert werden (Klärner et al., 2020).

Die Entstehung der soziale Netzwerkanalyse wird zu Beginn der 70er-Jahre anhand des wissenschaftlichen Durchbruchs von White und seiner Studierendengruppe verortet (Scott, 1991). Zuvor sind eine Reihe an Entwicklungen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen und -feldern[6] vollzogen worden, beispielsweise aus der Soziologie, (Sozial-)Psychologie und der strukturfunktionalen Anthropologie (Jansen, 2006), die schlussendlich im „Harvard Breakthrough“ (Raab, 2010a) und somit der Netzwerkforschung mündeten. Dementsprechend bezeichnet Stegbauer (2010a) die Netzwerktheorie und Netzwerkanalyse als ein noch relativ junges Forschungsfeld. Inzwischen hat sie sich jedoch zu einem etablierten Forschungsansatz[7] entwickelt (Ziegler, 2010), sodass verschiedene Herangehensweisen und Stränge der Netzwerkforschung unterschieden werden können. Hierzu unterscheiden Fuhse und Mützel (2011) vier Stränge: (1) Den Mittelpunkt bildet die *formale Netzwerkanalyse von Vollnetzwerken*. Im Rahmen dieser Analysen werden Informationen über die Beziehungen zwischen Alteri in einem spezifischen Kontext gesammelt. Dies umfasst beispielsweise alle Mitarbeiter*innen eines Unternehmens oder alle Lehrkräfte einer Schule. Häufig besteht Interesse an der Analyse der Rollenverteilung innerhalb des Netzwerkes sowie an der Untersuchung der Netzwerkstruktur. (2) Die *statistische Analyse* wird im Zuge der egozentrierten Netzwerke angewandt. Dabei versteht man unter einem egozentrierten Netzwerk:

> „die Beziehungen einer fokalen Person (Ego) zu anderen Personen (Alteri), mit denen sie in einem direkten Kontakt steht. Statt von einem egozentrierten Netzwerk wird manchmal auch von einem persönlichen Netzwerk gesprochen. Die notwendigen Angaben stammen meist von Ego; d. h. die fokale Person gibt Auskunft über ihre Beziehungen zu anderen Personen, über die Beziehungen zwischen diesen Anderen sowie über deren Eigenschaften“ (Wolf, 2010, S. 471).

Im Rahmen von egozentrierten Netzwerkerhebungen werden Personen, zumeist zufällig ausgewählt, nach ihren sozialen Beziehungen befragt. Das Netzwerk wird folglich aus einer egozentrischen Perspektive erhoben. Aus den Angaben der Befragten lassen sich dann Rückschlüsse auf die Ähnlichkeit der Attribute der Bezugspersonen ziehen. Im Rahmen der Analyse werden die Eigenschaften dieser Netzwerke einer Prüfung unterzogen, um statistische Zusammenhänge mit individuellen Variablen zu ermitteln. Im Gegensatz dazu ist die Untersuchung der Struktur von egozentrierten Netzwerken aufgrund ihrer Natur nur eingeschränkt möglich. In diesem Zusammenhang ist die Dichte[8] des Netzwerks von wesentlicher Bedeutung. Sie stellt den Grad der Vernetzung dar. Während in Erhebung von Vollnetzwerken eher standardisierte Fragen gestellt werden, ist es bei der Analyse egozentrierter Netzwerke von entscheidender Bedeutung, offene Fragen zu stellen. Diese Art der Befragung motiviert die

[6] Ein Überblick über die Entwicklungslinien der Netzwerkanalyse findet sich in der Arbeit von Jansen (2006) in Anlehnung an Scott (1991). Zentrale Werke, die in diesen vorangegangen Entwicklungen entstanden sind unter anderem die sozialanthropologischen Arbeiten von Radcliffe-Brown (1940) oder die System der Allgemeinen Soziologie von Wiese (1949).

[7] Die heutige Netzwerkforschung hat sich interdisziplinär etabliert, sodass inzwischen eine Vielzahl an Arbeiten in unterschiedlichen Forschungsbereichen (z. B. Politikwissenschaft (Leifeld & Schneider, 2012); Soziale Arbeit (Hack, 2021) oder Management (Rank, 2008)) identifizieren lässt.

[8] Eine hohe Dichte weist auf eine enge Verbundenheit der Alteri hin, die die Verbreitung von Informationen erleichtern kann. Niedrige Dichte signalisiert hingegen fragmentierte Netzwerke (Wasserman & Faust, 1994).

Teilnehmer*innen, ihre Bezugspersonen zu benennen. Im Rahmen der Netzwerkforschung findet die Anwendung von sogenannten Namensgeneratoren[9] statt.

(3) Die *qualitativen Zugänge der Netzwerkforschung* haben in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren. Hollstein und Straus (2006), die im deutschsprachigen Raum als primäre Vertreter*innen der qualitativen Netzwerkforschung angesehen werden, schreiben diesem Zugang insbesondere Potenzial für explorative Forschungskontexte zu. Der Fokus liegt zumeist auf Fragestellungen hinsichtlich der Relevanz sozialer Beziehungen und Netzwerke, der dort vorherrschenden Kommunikationsformen sowie der Orientierungsmuster einzelner Alteri.

(4) Als vierter Forschungsstrang benennen die Fuhse und Mützel (2011) die *theoretische Reflexion*. Der Fokus liegt dabei auf der theoretischen Erörterung von Netzwerkkonzepten. Dabei wird das Ziel verfolgt, Erkenntnisse über die Genese und Transformation solcher Netzwerke zu erlangen.

Obwohl es sich um vier separate Forschungsstränge handelt, besteht die Möglichkeit einer gegenseitigen Verbindung, sofern ein Mehrwert in der Betrachtung der Phänomene aus verschiedenen Perspektiven besteht. Dementsprechend ist es beispielsweise möglich, egozentrierte Netzwerke sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Verfahren zu erheben.

Inzwischen ist eine Vielzahl an Netzwerkforschungen und Netzwerktheorien vorzufinden – dennoch konnte der Netzwerkforschung über einen langen Zeitraum das Defizit der Theoretisierung der Netzwerke zugeordnet werden (Fuhse, 2018; Gamper, 2020b; Wellman, 1983). Dabei verstand sich die Netzwerkanalyse, White folgend nie als reine Methode, sondern als wegweisenden Ansatz zur Entwicklung einer Theorie sozialer Strukturen (Jansen, 2006). Erst in den 1980er-Jahren wurden mehrere Versuche unternommen, dieses Defizit zu bearbeiten. Grundsätzlich liefert eine Theorie sozialer Netzwerke „eine konsistente theoretische Konzeption von sozialen Netzwerken und von deren Verhältnis zu anderen Aspekten des Sozialen“ (Fuhse, 2018, S. 175). Netzwerktheorie sind hierbei in *Grand Theory* und *Theorien mittlerer Reichweite* zu unterscheiden. Während Grand Theories umfassende Theoriegebäude mit universellem Erklärungsanspruch liefern (u. a. Simmel, 1908; Nadel, 1951; White, 2010), sind Theorien mittlerer Reichweite[10] zwischen Globaltheorien und forschungsorientierten Arbeitstheorien angesiedelt und demnach auf ein spezifisches Forschungsfeld begrenzt (u. a. Burt, 1992; Granovetter, 1973). Nachfolgend sollen anhand exemplarischer Grand Theories sowie Theorien mittlerer Reichweite zentrale netzwerktheoretische Arbeiten beleuchtet werden.

Die Arbeit von Elias (2014) zählt zu den Grand Theories. Er betont die Rolle von Netzwerken in Gesellschaften und beschreibt soziale Beziehungen als sogenannte „Interdependenzgeflechte bzw. Figurationen“. Er erläutert, dass zwischen den Alteri soziale Abhängigkeiten bestehen, welche folglich das soziale Miteinander sowie die Alteri selbst beeinflussen. Auch die Arbeit von Harrison White „Identity und Control“ (2010), die die Ausbildung von Identität erklären will, ist den Grand Theories zuzuordnen. White macht deutlich, dass soziale Identitäten nicht in Form von Attributen, sondern in Netzwerkrelationen entstehen. Diese Netzwerkbeziehungen bezeichnet er als „Netdoms“, in denen im Zuge von Kontrollprozessen durch die Alteri jeweils Identität ausgebildet werden. Folglich unterscheiden sich soziale Identitäten von Netdom zu Netdom (Raab, 2010a).

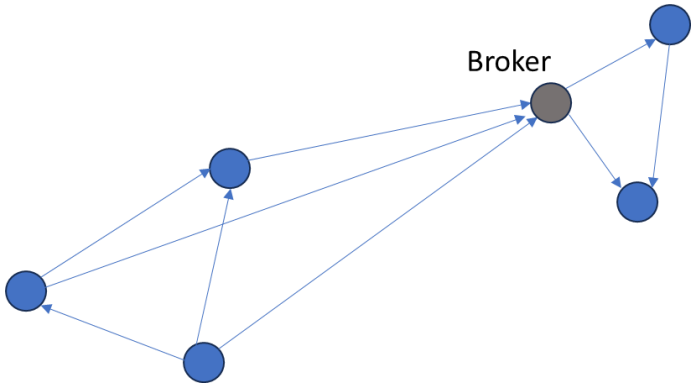
Zu den Theorien mittlere Reichweite zählt unter anderem die Arbeit von Mark Granovetter (1973). Er etablierte das Konzept der *Stärke von Beziehungen*, demzufolge eine Kategorisierung von

[9] Mithilfe von Namensgeneratoren können die für Ego relevanten Alteri identifiziert werden. Dabei werden die zu Intervieweden darum geben, eine Liste von Personen zu erstellen, mit denen sie in Relationen zu den betrachteten Themen stehen (Franke & Wald, 2006).

[10] Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie werden Theorien mittlerer Reichweite angestrebt, da es sich um ein ausgewähltes Forschungsfeld (hier: Lehrer*innenbildungsforschung und Lehrer*innenprofessionsforschung) ohne universellen Erklärungsanspruch handelt.

Beziehungen nach ihrer Intensität, emotionaler Nähe und Häufigkeit der Interaktion als stark oder schwach erfolgt. Starke Beziehungen (strong ties) sind zumeist enge Verbindungen, wie sie zwischen Freunden oder Familienmitgliedern bestehen. Die Anzahl an intensiven Beziehungen ist jedoch zumeist begrenzt, da sie einen hohen zeitlichen und emotionalen Einsatz erfordern. In vielen Fällen existieren mehrere starke Beziehungen, die zu einer Gruppe von Alteri führen, die bereits untereinander vernetzt sind[11]. Demgegenüber werden schwache Beziehungen (weak ties) als lockerere Kontakte (z. B. Bekannte oder Kolleg*innen) definiert. Diese sind von signifikanter Relevanz für die Dissemination neuer Informationen sowie den Zugang zu Ressourcen. Granovetter (1973) verfolgt mit diesem Konzept die Hypothese, dass schwache Beziehungen eine besondere Bedeutung für soziale Mobilität und Innovation haben, da sie unterschiedliche soziale Gruppen miteinander verbinden. Ronald Burt (2004) befasst sich ebenfalls mit den unterschiedlichen Wirkungsweisen von Beziehungsarten. Im Gegensatz zu Granovetter (1973) betont er allerdings nicht die Intensität der Beziehungen, sondern die Bedeutsamkeit der Alteri-Positionen. Der Titel seiner Arbeit „Structural Holes" (*strukturelle Löcher*) beschreibt die hierbei fehlenden Beziehungen zwischen Alteri. Diese Löcher verhindern die Weitergabe von Informationen oder Ressourcen. Personen, die solche Löcher schließen, d. h. die Lücke überbrücken, nennt er „*Broker*" (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2.
Strukturelle Löcher und Broker (Eigene Darstellung)



Sogenannte Broker können aus ihren strukturell günstigen Position Vorteile wie Zugang zu neuem Wissen oder Zuwachs an Reichweite und Einflussnahme ziehen (Burt, 2004). Die Brückenbeziehungen, die durch Broker entstehen, sind häufig als schwache Beziehungen charakterisiert.

Ein weiteres zentrales Konzept der Theorien mittlerer Reichweite ist die *Homophilie* (McPherson et al., 2001). Es beschreibt die Tendenz von Individuen, Beziehungen zu Personen einzugehen, die ihnen ähnlich sind. Der Begriff der Homophilie kann verschiedene Dimensionen bezeichnen. Er kann sich auf soziale Kategorien wie Alter, Geschlecht oder Status (Status-Homophilie) oder Einstellungen, Werte und Interessen (Wert-Homophilie) beziehen. In sozialen Netzwerken manifestiert sich Homophilie in der Tendenz, dass sich strukturell ähnliche Personen miteinander vernetzen. Dies führt zur Bildung von Clustern mit ähnlichen Sichtweisen, Wissensbeständen oder Handlungsmustern. Einerseits kann dies eine stabilisierende und identitätsfördernde Wirkung haben, andererseits birgt es jedoch die Gefahr der Abschottung gegenüber abweichenden Perspektiven und des Verlusts von Innovationspotenzial

[11] Diese Entwicklung lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen. Erstens neigen enge Beziehungen durch den Mechanismus der kognitiven Balance zur Bildung geschlossener sozialer Netzwerke. Zweitens pflegen Alteri ihre engen Beziehungen auf effiziente Weise, indem sie beispielsweise durch die Teilnahme an Ereignissen gleichzeitig mehrere Verbindungen stärken. Sie bieten Unterstützung und Verlässlichkeit.

durch fehlende Heterogenität. Aus netzwerktheoretischer Perspektive ist festzustellen, dass Homophilie einen signifikanten Einfluss auf die Struktur, die Reichweite und die inhaltliche Qualität sozialer Netzwerke ausübt (McPherson et al., 2001).

Ein weiteres Konzept, das sich der Ähnlichkeit von Alteri widmet, ist das der Äquivalenz. Es bezieht sich auf die Ähnlichkeiten der Beziehungen zu anderen Relationen im Netzwerk (Lorrain & White, 1971). Zwei Alteri sind strukturell äquivalent, sofern sie identische Beziehungen zu denselben anderen Alteri aufweisen. Reguläre Äquivalenz bedeutet hingegen, dass zwei Alteri ähnliche Rollen im Netzwerk erfüllen, unabhängig von den spezifischen Partner*innen (Wasserman & Faust, 1994). Das Konzept der Äquivalenz kann herangezogen werden, um Alteri mit ähnlicher Funktion oder Rolle zu identifizieren (z. B. Führungskräfte in verschiedenen Abteilungen).

Zuletzt sei das Konzept der Reziprozität (Prinzip der Gegenseitigkeit) zu nennen. Es beschreibt das Maß, in dem Beziehungen in einem Netzwerk wechselseitig sind. Reziprozität beruht auf der Annahme, dass Menschen für eine erbrachte Leistung eine entsprechende Gegenleistung von ihrem Gegenüber erwarten (Gamper, 2020b). Reziproke Beziehungen gelten dabei als stabiler und weisen auf Vertrauen und Zusammenarbeit zwischen den Alteri hin (Newman, 2003). Zusammenfassend stellen Grand Theories umfassende Deutungsrahmen für gesellschaftliche Strukturen bereit, während Theorien mittlerer Reichweite konkrete, empirisch anschlussfähige Erklärungsmodelle für Teilphänomene bereitstellen.

Insgesamt wurde innerhalb dieses Unterkapitels die Grundlagen der Netzwerktheorie dargelegt. Sie bilden den Rahmen für die netzwerktheoretischen Deutungen der Lehrer*innenbildung im weiteren Verlauf der Arbeit. Die Netzwerktheorie als Heuristik ermöglicht innerhalb der vorliegenden Arbeit die Analyse sozialer Beziehungen und sozialer Einbettung im Ausbildungskontext angehender Lehrkräfte. Für das vorliegende Forschungsinteresse bedarf es jedoch einen weiteren netzwerktheoretischen Zugang, um nicht nur die Beziehungen in den sozialen Netzwerken, sondern auch die Professionalisierungsprozesse und -effekte innerhalb der sozialen Netzwerke der angehenden Lehrkräfte zu fassen. Dementsprechend werden im nachfolgenden Kapitel sogenannte Netzwerkmechanismen sozialer Netzwerke näher erläutert, die für die vorliegende Studie als Bezugsrahmen zur Analyse der Professionalisierung angehender Lehrkräfte genutzt werden.

2.2. Netzwerkmechanismen

Netzwerkmechanismen beschreiben entweder die Struktur und Zusammensetzung von Netzwerken in Verbindung mit weiteren sozialen Strukturaspekten oder geben Auskunft über systematische Veränderungen einer Netzwerkstruktur (Fuhse, 2018). Hierzu argumentieren Klärner et al. (2020, S. 14), dass „Netzwerkstrukturen und Charakteristika der Beziehungsebene über spezifische Mechanismen auf individuelles Erleben und Handeln auf der Mikroebene wirken“. Netzwerkmechanismen fungieren folglich als Erklärungsansatz für Verhalten und Wahrnehmung auf Mikroebene, wodurch wiederum die Struktur sozialer Netzwerke beeinflusst. Klärner und von der Lippe (2020, S. 67) betonen ebenfalls, dass es bestimmter Mechanismen bedarf, um die Logik und Dynamiken sozialer Netzwerke fassen und erklären zu können.

Eine klare Unterteilung oder Kategorisierung identifizierter Netzwerkmechanismen liegt derzeit jedoch nicht vor. Fuhse (2018) unterscheidet zwischen Mechanismen der Netzwerkbildung (Aktivitäts-Foki, Homophilie, Orientierungen an Institutionen und Rollen), Netzwerkeffekte (Reziprozität, Transitivität, Preferential Attachement) und Netzwerkstrukturierung (Zugang zu Information, Macht, sozialer Druck, soziale Kategorisierung, Koordination). Klärner et al. (2020) folgen hingegen dem Vorschlag von Berkman und Glass (2000) sowie Bernardi, Keim und Kolleg*innen (Bernadi & Klärner, 2014; Bernardi et al., 2006; Keim et al., 2009) und unterscheiden zwischen Mechanismen der sozialen Unterstützung,

sozialer Integration, sozialer Ansteckung und sozialem Einfluss (soziales Lernen, sozialer Druck, Vergleichsprozesse) (Klärner & von der Lippe, 2020). Darüber hinaus nehmen andere Forscher*innen weitere Unterscheidungen vor (z. B. Aderhold, 2010; Rivera et al., 2010), sodass deutlich wird: Es liegt keine Homogenität in Bezug auf die Kategorisierung der Netzwerkmechanismen im Forschungsraum vor.

Dies zeigt sich auch in näherer Betrachtung des Forschungsstandes, in denen sich unterschiedlichste Mechanismen als leitende Konzepte der Untersuchungen erkennen lassen. Im Gesundheitsbereich lassen sich insbesondere Studien zur sozialen Unterstützung oder sozialen Integration als Netzwerkmechanismen vorfinden (Berkman et al., 2000; Chou et al., 2012; Fiori et al., 2006; Kroenke et al., 2013; Seeman, 1996). Weitere Studien aus unterschiedlichsten Fachbereichen beziehen sich auf Mechanismen wie der sozialen Organisation (im Kontext von Naturkatastrophen) (Chen et al., 2019), des Zögerns (im Kontext der Verbreitung von Gerüchten) (Xia et al., 2015), Überzeugungsabsicht (im Kontext von Werbekampagnen) (van Noort et al., 2012) oder der sozialen Integration (im Kontext des Jugendalters) (Wölfer et al., 2012). Bereits diese kurze Skizzierung zeigt auf, dass Netzwerkmechanismen vielfältig genutzt werden, um soziale Phänomene zu erklären.

Für die vorliegende Arbeit wird ebenfalls eine eigene Mechanismenunterscheidung vorgenommen. Unterschieden wird zwischen Veränderungsmechanismen und Wirkmechanismen. Erstere beziehen sich auf Prozesse, die vordergründig die Struktur des Netzwerks beeinflussen. Sie erklären, wie sich Netzwerke in ihrer Zusammensetzung, Größe, Dichte oder Beziehungsinhalten verändern. Im Gegensatz dazu fokussieren Wirkmechanismen die Wirkungen von Interaktionen innerhalb sozialer Beziehungen. Hierbei stehen keine strukturellen Veränderungen im Vordergrund, sondern die Frage, wie durch soziale Interaktionen, etwa durch Beratung, Feedback oder Unterstützung, konkrete Wirkungen (z. B. auf das Wohlbefinden, Belastungserleben, Gesundheit, Kompetenzentwicklung) ausgelöst werden. Während Veränderungsmechanismen somit erklären, wie Netzwerke entstehen und sich verändern, beleuchten Wirkmechanismen, welche Effekte diese Netzwerke hervorrufen können.

Für die vorliegende Arbeit sind die Netzwerkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks von besonderem Interesse. Sie stellen ertragreiche Konzepte für die Erklärung von Professionalisierungserträgen der Referendar*innen dar (ausführlich in Kapitel 2.3.2 und Kapitel 3) und werden als Wirkmechanismen verstanden. Sie sollen nachfolgend in ihren Grundkonzeptionen näher erläutert werden, damit sie im späteren Verlauf der Arbeit auf den spezifischen Forschungsgegenstand der Studie bezogen werden können.

Soziales Lernen ist ein in der Sozialpsychologie fest verankertes Konzept (Bandura, 1977). Es umfasst jegliches Lernen, das mit sozialer Interaktion verbunden ist (Salomon & Perkins, 1998). Dabei ist nicht nur entscheidend, ob eine Einstellung oder eine Verhaltensweise übernommen oder abgelehnt wird, sondern bereits der Prozess der Beobachtung von Handlungsoptionen ist von immenser Bedeutung. Hierdurch können die Konsequenzen bestimmter Praktiken „erlebt“ werden. Soziales Lernen führt jedoch erst „dann zu Verhaltensänderungen, wenn Beobachtungen, Informationsweitergabe, und/oder, Diskussionen des Netzwerkes, die Ansichten von Individuen über die Machbarkeit und die Konsequenzen bestimmter Handlungen und damit die eigenen Einstellungen und Intentionen bzw. Handlungsabsichten verändern“ (Klärner & von der Lippe, 2020, S. 73). Dies schließt auch Lernen ein, welches auf die Aneignung sozial erwünschter Verhaltensweisen abzielt. Individuen übernehmen beobachtete Verhaltens- und Handlungsmodelle von Alteri in ihrem Netzwerk und nehmen diese teils bewusst, teils unbewusst an oder lehnen diese gänzlich ab. Je öfter ein bestimmtes Verhalten im Netzwerk gesehen wird, desto höher ist zudem die Chance, dass es übernommen wird (Klärner & von der Lippe, 2020).

Im Kontext der Netzwerkforschung besteht Einigkeit über die Abhängigkeit des sozialen Lernens von der Art und Weise der Beziehungen und der Beziehungsstruktur. So belegt auch die Theorie des sozialen Lernens von Rotter (1954), dass das Verhalten und die Persönlichkeit von Menschen zu einem Großteil durch die Interaktion mit der jeweiligen Umwelt determiniert ist. Zusammenfassend bezeichnet soziales Lernen somit den "Prozess der Übernahme des Austauschs oder der gemeinsamen Bewertung von Informationen, beobachteten Handlungen etc. in einem Netzwerk“ (Klärner & von der Lippe, 2020, S. 72).

Der Forschungsstand zu sozialem Lernen ist fachbereichsübergreifend gestreut. So erforscht beispielsweise Chwialkowska (2019) soziales Lernen im Kontext von der Bewerbung eines grünen Lebensstiles in sozialen Medien und Checkel (2001) untersucht soziales Lernen in Bezug auf Normen der Staatsbürgerschaft. Zudem lässt sich ein breiter Forschungsstand zu sozialem Lernen in schul- und unterrichtsbezogenen Themengebieten identifizieren. Mehrere Studien befassen sich mit Lehr-Lern-Prozessen oder Interaktionsprozessen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen mithilfe sozialer Lerntheorien (Arishaba, 2024; Collie et al., 2012; Hurst et al., 2013). Andere Forscher*innen legen den Fokus wiederum auf spezifische Aspekte wie Persönlichkeitsentwicklung (Kim et al., 2019) oder Verhalten der Schüler*innen (Helm, 2017). Auch im Kontext der Lehrer*innenbildung können Studien ausfindig gemacht werden, die sich dem Konzept des sozialen Lernens bedienen (Meijs et al., 2016; Vrieling et al., 2019; Vuorikari & Scimeca, 2013).

Sozialer Druck beschreibt hingegen den Prozess, in welchem Personen durch Interaktion mit Alteri aus ihrem Netzwerk dazu verleitet werden, den sozialen Normen einer bestimmten Referenzgruppe zu entsprechen (Klärner & von der Lippe, 2020 zit. n. Festinger et al., 1963; Asch, 1955). Die Normen sind dabei abhängig von einer Kultur oder auch Organisation bzw. Institution. Sie sind jedoch im Verlauf der Zeit veränderbar (Popitz, 2010). Oftmals ist Anpassung des Individuums an den Wunsch nach Anerkennung aus der Gruppe oder dem aktiven Vermeiden von Konflikten gekoppelt. Dabei bedarf es keiner allgemeingültiger Normen (z. B. Du darfst nicht töten), sondern jedes System kann kulturell oder organisatorisch geprägt sein und im Zuge dessen bestimmte Werte und Normen vertreten, die das Einhalten bestimmter Handlungsweisen verlangen, sofern man Teil des Systems sein möchte.

Im Kontext der Netzwerkforschung ist sozialer Druck häufig einhergehend mit Sanktionsmechanismen, welche bei Nicht-Einhaltung der Normen und Praktiken wirken und besonders in dichten und überschaubaren Netzwerken zu beobachten sind. Die Wirkung sozialen Drucks ist jedoch maßgeblich von der Netzwerkstruktur abhängig. Zudem spielt auch die Bewertung des Drucks durch die jeweilige Alteri sowie die Frage nach Rückzugs-, Ausweich-, oder Vermeidungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle (Davis et al., 2015).

Studien, die sich dem Konzept des sozialen Drucks bedienen, sind vordergründig der Soziologie zuzuordnen. So erforschen Balbo und Mills (2011) die Auswirkungen von sozialem Kapital und sozialem Druck auf die Entscheidung, ein zweites oder drittes Kind zu bekommen. Sprecher und Felmlee (2021) untersuchen darüber hinaus Geschlechterunterschiede in Bezug auf den sozialen Druck, eine Beziehung eingehen zu müssen sowie der Angst vor dem Alleinstehend-Sein. Weitere Studien widmen sich den Auswirkungen sozialen Drucks auf das politische Wahlverhalten (Blais et al., 2018; Panagopoulos, 2013) oder religiöser Konformität (van Droogenbroeck & Spruyt, 2020). Studien zum sozialen Druck in der Lehrer*innenbildung liegen derzeit nicht vor.

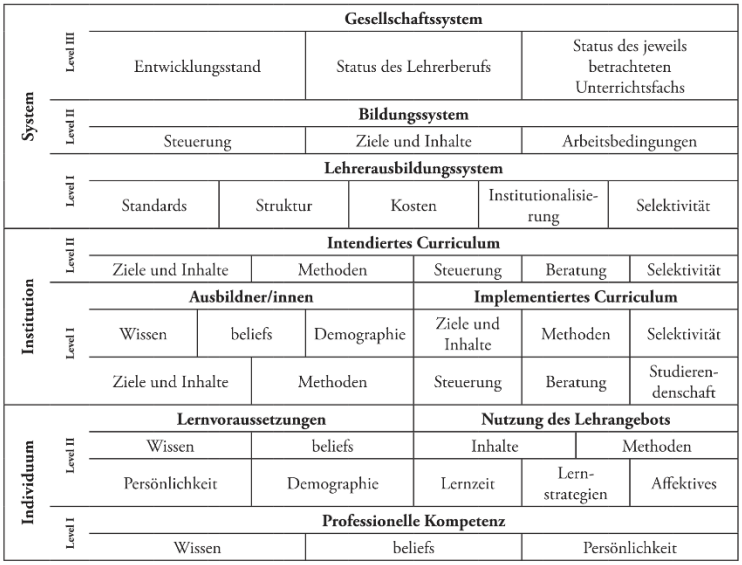
Für die Wirkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks kann folglich zusammengefasst werden, dass Individuen einerseits von anderen Personen in Form von Übernahme- oder Ablehnungsprozesse lernen können. Andererseits nehmen Individuen auch sozialen Druck wahr und passen ihr Verhalten an akzeptierte soziale Normen an, um Anerkennung zu erhalten oder Sanktionen zu vermeiden (Passet-Wittig, 2017). Beide Konzepte fanden bereits Anwendung in vielfältigen Forschungs-

bereichen, obgleich es an einer Verwendung im Forschungsfeld der Lehrer*innenbildung, die für das vorliegende Forschungsvorhaben von Bedeutung wären, mangelt. Sie sollen dementsprechend in Kapitel 2.3.2 auf den Forschungsgegenstand der Studie bezogen werden, um in der Studie dieser Arbeit Anwendung zu finden.

2.3. Die Lehrer*innenbildung als netzwerkanalytisches Mehrebenensystem

Die Phasen der Lehrer*innenbildung, die lehrer*innenbildenden Institutionen, Ausbildungselemente und Akteur*innen sowie die zu erlangenden Wissens- und Kompetenzbereiche stellen keine isolierten Teilaspekte der Ausbildung dar. Gemeinsam bilden sie ein Konstrukt vielschichtiger institutioneller, sozialer und inhaltlicher Verbindungen mit dem Ziel der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Professionalisierung kann demnach nicht nur als Ziel der Lehrer*innenbildung, sondern als strukturierendes Prinzip angesehen werden, das die einzelnen Bestandteile der Ausbildung (z. B. Institutionen, Curriculum, personelle Ausstattung) prägt. Wird diesem Verständnis gefolgt, so kann Lehrer*innenbildung als Mehrebenensystem, wie es auch Blömeke et. al. (2009) (siehe Abbildung 3) entwickeln, verstanden werden.

Abbildung 3.
*Mehrebenenmodell zur Untersuchung der Lehrer*innenbildung nach Blömeke et al. (2009, zit. n. Herzmann & König, 2015, S.172)*

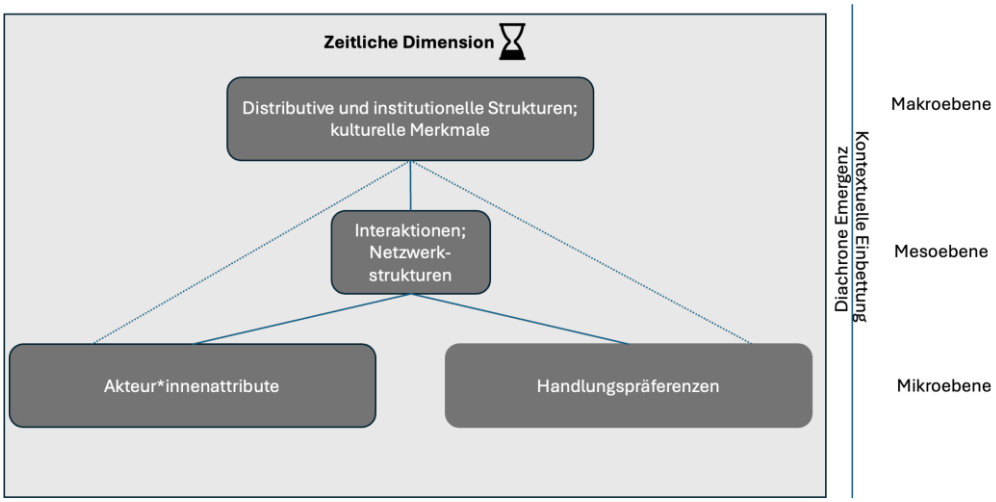


Blömeke et al. (2009) teilen ihr Mehrebenenmodell in drei Ebenen ein: System, Institution und Individuum. Sie bezeichnen die einzelnen Ebenen somit nicht explizit als Marko-, Meso- und Mikroebene, obgleich diese als solche verstanden werden können. Sie untergliedern ihre Ebenen außerdem in mehrere Level und nehmen somit auch innerhalb der Ebenen hierarchischen Abstufungen vor. Da die vorliegende Arbeit eine netzwerkanalytische Perspektive verfolgt, reicht das Modell in dieser Form nicht aus, um als Teil der Netzwerkheuristik zu fungieren. Folglich muss das Mehrebenenmodell von Blömeke et al. (2009) netzwerkanalytisch gedeutet werden. Die ist insofern notwendig, als dass die Deutung die Brücke zwischen dem systemisch-strukturellen Modell der Lehrer*innenbildung und der relationalen Netzwerkperspektive schlägt, die wiederum die gesamte Arbeit prägt. Ansonsten bestünde die Gefahr einer theoretischen Inkonsistenz: Einerseits würde mit einem Mehrebenenmodell gearbeitet, das primär strukturtheoretisch angelegt ist, andererseits mit einer netzwerkanalytischen Logik

argumentiert. Die Übersetzung in ein netzwerkanalytisches Mehrebenenmodell stellt also sicher, dass die Analyseebenen des Modells im Einklang mit der zentralen Perspektive der Arbeit verstanden und bearbeitet werden. Dabei ist es notwendig, alle drei Ebenen netzwerkanalytisch zu deuten, da diese sich gegenseitig beeinflussen[12] und somit nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können.

Bevor jedoch das Mehrebenenmodell der Lehrer*innenbildung netzwerkanalytisch gedeutet wird, soll zunächst die Netzwerkforschung mehrebenenanalytisch aufgefächert werden. Erst im Anschluss können beide Perspektiven zusammengeführt werden. Der Netzwerktheorie folgend sind soziale Netzwerke auf der Mesoebene angelegt. Ihnen wird das Potenzial attestiert, „eine gewissermaßen naturwüchsige Vermittlung zwischen Mikro- und Makro-Ebene zu ermöglichen“, indem soziale Netzwerke eine „Vermittlungsposition oder ‚Scharnierfunktion‘“ in Form der Mesoebene einnehmen (Trezzini, 2010, S. 196). Gleichzeitig wurde diese Verortung lange unter dem Begriff der Mikro-Makro-Problematik[13] thematisiert und versucht zu bereinigen (Burt, 1982; Coleman, 1986). Weyer (2000, S. 239) führt als Antwort auf diese Problematik aus, dass die Netzwerkforschung und soziologische Theorien durchaus voneinander profitieren können. Hierfür müssen jedoch die besagte Problematik zentriert und soziale Netzwerke in Form einer Brücke zwischen der Handlungs- und der Strukturebene gedacht werden. Als Folge kann die Lücke zwischen Individuum und Gesellschaft geschlossen werden. Trezzini (2010) schließt sich Weyers Grundidee (2000, S. 241) an und erweitert dessen Abbildung und Ausführungen zu einem Interdependenzmodell (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4.
Interdependenzmodell zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene (Eigene Darstellung in Anlehnung an Trezzini (2010) auf Grundlage Weyer (2010))



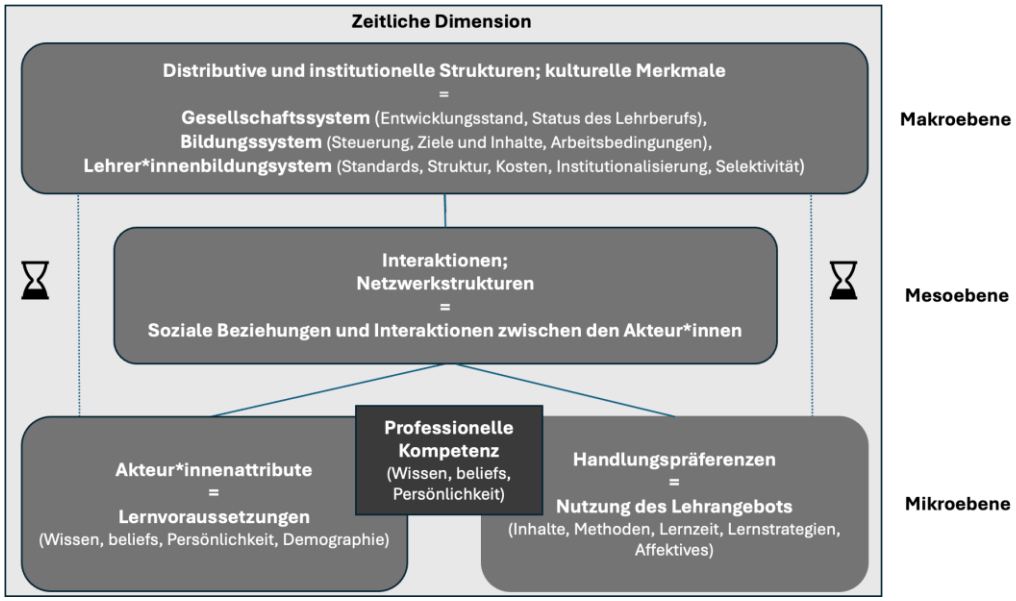
[12] So beeinflussen beispielsweise die Inhalte des Curriculums, die wiederum durch die Ausbildner*innen und deren individuellen Wissens- und Kompetenzständen umgesetzt werden, die Nutzung der Lehrangebots durch die Lehramtsanwärter*innen, die ebenfalls aufgrund individueller Lernvoraussetzungen auf das Lehrangebot reagieren.

[13] Die Mikro-Makro-Problematik, also die Frage, wie sich individuelles Handeln und soziale Struktur gegenseitig bedingen, ist seit jeher ein fester Bestandteil sozialwissenschaftlicher Selbstverständigungsversuche und akademischer Kontroversen. Der Klärung des Verhältnisses von Mikro- und Makroebene in der Netzwerkforschung kann unter einer allgemein sozialwissenschaftlichen sowie spezifisch netzwerkanalytischen Perspektive nachgegangen werden.

Mit seinem Modell betont Trezzini (2010) die Abhängigkeit der Ebenen untereinander. Auf der Mikroebene verortet er die Alteri-Attribute. Diese können für die Entstehung, Dynamik und Wandels sozialer Netzwerke von Relevanz sein. Des Weiteren betrachtet Trezzini (2010) die Handlungsintentionen der Alteri als zentral und positioniert diese auf derselben Ebene. Die Mesoebene stellt typischerweise die sozialen Netzwerke sowie Interaktionen dar. Auf der Makroebene werden die distributiven und institutionellen Strukturen sowie kulturelle Merkmale positioniert. Als fehlend in Weyers (2000) Ausführung markiert Trezzini (2010) die zeitliche Dimension. Trezzini (2010) betont die Bedeutsamkeit der zeitlichen Dynamik sozialer Prozesse. Hierunter versteht er die Frage, wie sich soziale Phänomene über die Zeit hinweg entwickeln und verändern. Folglich integriert er die zeitliche Dimension in sein Interdependenzmodell.

Nachfolgend sollen die beiden vorgestellten Modelle (Blömeke et al., 2009; Trezzini, 2010) miteinander kombiniert werden. Hierbei reicht es wie bereits erwähnt nicht aus, lediglich die Mesoebene des Mehrebenenmodells der Lehrer*innenbildung netzwerkanalytisch zu deuten, obgleich soziale Netzwerke auf dieser Ebene verortet sind. Eine isolierte netzwerkanalytische Deutung der Mesoebene würde zu kurz greifen, da diese erst im Zusammenwirken mit der Mikro- und Makroebene umfassend verstanden werden kann. Nur durch eine ganzheitliche netzwerkanalytische Perspektive der Lehrer*innenbildung wird die komplexe Wirkweise sozialer Netzwerke wirklich erfassbar. Die nachfolgende Abbildung 5 vereint die beiden Modelle.

Abbildung 5.
*Netzwerkanalytisches Mehrebenenmodell (in Anlehnung an Blömeke et al., 2009; Trezzini, 2010) der Lehrer*innenbildung*



Diesem kombinierten Modell wird für dir vorliegende Arbeit gefolgt. Die einzelnen Ebenen sollen kurz skizziert werden. Auf der Makroebene werden das Gesellschaftssystem, das Bildungssystem sowie das Lehrer*innenbildungssystem als distributive und institutionelle Strukturen positioniert. Durchzogen sind sie von kulturellen Merkmalen. Auf der Mesoebene finden sich die sozialen Beziehungen und Interaktionen (z. B. Unterstützung, Instruktion) zwischen den Alteri. Zu Letzteren zählen neben den Lehramtsanwärter*innen sowohl Ausbildner*innen als auch Kommiliton*innen oder nicht ausbildendes Personal an Schulen (z. B. Hausmeister*in, Sekretär*in). Auf der Mikroebene sind als Alteri-Attribute

die Lernvoraussetzungen (Wissen, beliefs, Persönlichkeit, Demografie) der Lehramtsanwärter*innen verortet. Zudem sind auf dieser Ebene die Handlungspräferenzen im Sinne der Nutzung des Lehrangebots (z. B. Inhalte, Methoden, Lernzeit, Lernstrategien, Affektives) durch die angehenden Lehrkräfte integriert. Auf dieser Ebene entwickelt sich somit die professionelle Kompetenz (Wissen, beliefs, Persönlichkeit) der Lehramtsanwärter*innen. Durchzogen ist das gesamte Modell von der zeitlichen Dimension, welche den Verlauf der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) repräsentiert. Insgesamt ist zu erkennen, dass das kombinierte Modell im Kern die Zuordnung der Elemente von Blömeke et al. (2009) nicht verschoben hat. Vielmehr wurden die von ihnen verwendeten Begriffe netzwerktheoretischen übergeordneten Bezeichnungen zugeordnet. Die Kombinationsfähigkeit der beiden Modelle unterstreicht das Potenzial eines netzwerkanalytischen Zugangs zur Erforschung der Lehrer*innenbildung.

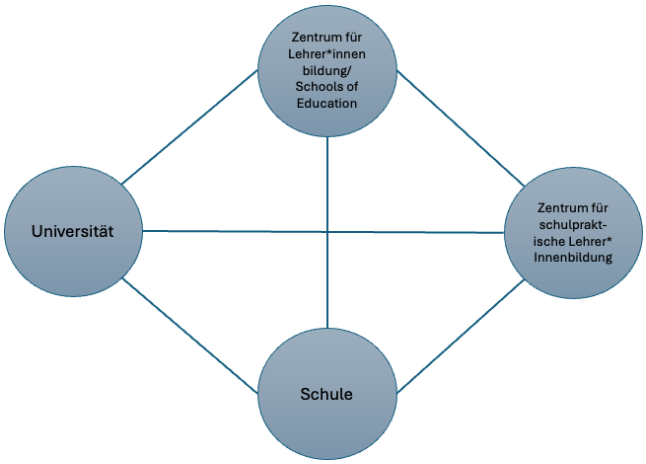
In den nachfolgenden Unterkapiteln gilt es nun die einzelnen Ebenen des netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells genauer zu erläutern. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Meso- und Mikroebene gelegt. In den Kapiteln dieser beiden Ebenen werden daher zusätzlich deren Effekte aufeinander (Interdependenz) aus nicht-netzwerkanalytischen Forschungsarbeiten der Lehrer*innenbildungs- und Lehrer*innenprofessionsforschung abgeleitet. Für die Makroebene werden dementsprechend keine Effekte hergeleitet – es werden lediglich ausgewählte Bestandteile der netzwerkanalytischen Ebene dargestellt.

2.3.1. Makroebene

In diesem Unterkapitel wird die Makroebene des zusammengeführten, netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells der Lehrer*innenbildung dargestellt. Sie bildet den strukturellen Rahmen für die Meso- und Mikroebene und realisiert sich im Lehrer*innenbildungssystem, dem Bildungssystem sowie dem Gesellschaftssystem. Fokussiert werden soll in diesem Kapitel ausgewählte Bestandteile des Lehrer*innenbildungssystem.

Zunächst soll der Aspekte der Institutionalisierung näher erläutert werden. Die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist nicht einheitlich organisiert. Während in den meisten Bundesländern inzwischen Universitäten die lehrer*innenbildenden Studiengänge anbieten, findet die Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg nach wie vor an Pädagogische Hochschulen statt (Hollenstein et al., 2020). Pädagogische Hochschulen haben im Gegensatz zu Universitäten eine stärkere pädagogische Ausrichtung in Bezug auf ihr Studienangebot. Hierauf lässt sich unter anderem zurückführen, dass Pädagogische Hochschulen keine fachbereichsübergreifenden Einrichtungen zur Bündelung der Lehramtsstudiengänge benötigen. Die übrigen Bundesländer realisieren die erste Phase der Lehrer*innenbildung zumeist einem Geflecht mehrerer Institutionen (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6.
*Institutionalisierung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung*



Die Abbildung veranschaulicht, dass sich das Lehramtsstudium an Universitäten (zentraler Lernort), Schulen (im Rahmen der schulpraktischen Phasen) sowie den ZLBs/Schools of Education und ZfsLs realisiert. ZLBs wurden mit dem Ziel eingeführt, die Lehrer*innenbildung an einem Ort zu bündeln, denn diese war (und ist) stets über die verschiedenen Fachbereiche verteilt, sodass Lehramtsanwärter*innen keiner ihrer Fachdisziplinen gänzlich zugehörig waren/sind (Bohl & Beck, 2020). Lehrer*innenbildung sollte mithilfe der ZLBs institutionell und organisatorisch in die Universitäten integriert werden – dies ist für die pädagogischen Hochschulen nicht notwendig, da diese explizit für Studiengänge im Bildungsbereich eingerichtet wurden (Hollenstein et al., 2020).

Auf den ersten Blick scheint das „lehrer*innenbildende Viereck" somit institutionell einheitlich ausgerichtet zu sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass dies nicht der Fall ist. Es ist eine große institutionellen und organisationalen Heterogenität in den Grundstrukturen der Lehrer*innenbildung zu verzeichnen (E. Arnold et al., 2023; Keuffer, 2010). Dies zeigt sich exemplarisch in der tiefgehenden Betrachtung von ZLBs und Schools of Education. Seit 2009 lässt sich ein Trend zur Umbenennung von ZLB in School of Education verzeichnen. Zunächst mag es sich lediglich um eine leicht veränderte internationalisierte Umbenennung handeln. Dies ist jedoch nicht der Fall. Einhergehend mit der Umbenennung waren, wenngleich nicht übergreifend, Veränderungen in den Aufgabenbereichen und Ausstattungen (z. B. personell) (Bohl & Beck, 2020). Der Monitor Lehrerbildung (2016) stellt zudem heraus, „dass je nach Institution an der jeweiligen Universität unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte oder -bereiche (Forschung, Beratung, Lehre, Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung, Dienstleistungen) zu identifizieren sind – unabhängig ihrer Bezeichnung. Die individuelle Ausgestaltung liegt hingegen bei den Universitäten selbst" (Monitor Lehrerbildung, 2016, S. 5). Folglich resümieren Bohl und Beck (2020), dass bis jetzt keine institutionellen Standards für die Lehrer*innenbildung gegeben sind.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung ab. Auch diese ist innerhalb Deutschlands nicht einheitlich umgesetzt. Obgleich die Ausbildung stets an je zwei Institutionen stattfindet und Ausbildungsschulen (manchmal auch mehreren z. B. im Bundesland Bayern) in allen Bundesländern involviert sind, unterscheidet sich der zweite Ausbildungsort anteilig zwischen den Bundesländern. Den zweiten Ausbildungsort stellen entweder Studienseminare, ZfsL, Seminare oder wie in Schleswig-Holstein das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen dar. Kunz und Uhl (2022, S. 22) fassen hierzu zusammen:

> Hinsichtlich der räumlichen Verteilung der Ausbildungseinrichtungen zeigen sich unterschiedliche Vorgehensweisen. In kleineren Ländern (Bremen, Hamburg, Saarland – aber nicht Berlin) erfolgt die Ausbildung

> zentral an einem oder zwei Standorten. So führen in den beiden Hansestädten das Landesinstitut für Schule (Bremen) bzw. das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) die berufspraktische Ausbildung in der zweiten Phase unmittelbar und ohne die Zwischenebene von zusätzlichen Studienseminaren in den Stadtteilen durch. […] Aber auch in einigen Flächenländern ist die Ausbildung an wenigen Zentralseminaren gebündelt – wie im Fall Mecklenburg-Vorpommerns in Rostock und Greifswald. Sachsen und Sachsen-Anhalt gehen ähnlich vor. Ein anderes Bild bietet sich dagegen in vielen westlichen Flächenländern – und in einem Stadtstaat, Berlin. Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz haben vielerorts im Land Seminare eingerichtet […] Die Studienseminare befinden sich (so in Baden-Württemberg) häufig an den Standorten heutiger oder früherer lehrerbildenden Hochschulen und sind auch aus strukturpolitischen Erwägungen möglichst gleichmäßig in der Fläche verteilt. Thüringen hat eine Mischform gewählt.

Somit ist auch die zweite Phase von einer großen Heterogenität an Institutionalisierungen der Lehrer*innenbildung geprägt.

Bereits diese verkürzten Skizzierungen für die erste und zweite Phase der Lehrer*innenbildung zeigt große Unterschiede zwischen den Bundesländern auf. Zurückzuführen ist dies auf das föderalistische Prinzip in Deutschland. Jedes Bundesland kann ihr Schulwesen und ihre Lehrer*innenbildung nach eigenem Ermessen ausgestalten. Im Zuge dessen dürfen sie eigene Regelungen verabschieden, was wiederum zu individuellen Lehrer*innenbildungssystemen und Institutionalisierungen führt (Kunz & Uhl, 2022).

Eine Maßnahme, die u. a. dem Ziel der Homogenisierung der Lehrer*innenbildung dienen sollte, war die Einführung der Kompetenzstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK) (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. 2022, 2008 i.d.F. 2019). Nachdem Anfang der 2000er-Jahre eine große Unzufriedenheit hinsichtlich der Ergebnisse deutscher Schüler*innen in der internationalen Schulleistungsstudie PISA herrschte, plädierten Bildungspolitiker*innen und Bildungsforscher*innen für einen Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung – eine Sicherung der Bildungsqualität sei ohne eine Überprüfung des Outputs nicht mehr möglich (Schott & Azizi Ghanbari, 2012). Da die Qualität der Schüler*innenleistungen auch von der Qualität der Lehrer*innenbildung abhängt (Klieme, 2019), entwickelte die KMK neben den Bildungsstandards auch Kompetenzstandards für die Lehrkräftebildung. Im Jahr 2004 verabschiedete die KMK schließlich die Standards für die Bildungswissenschaften. In den vorgelegten Standards sind Kompetenzen in den Bildungswissenschaften formuliert, die für die Ausbildung und den Berufsalltag von Lehrkräften von zentraler Bedeutung sind. Die KMK unterscheidet dabei vier übergeordnete Standards: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. 2022).

Vier Jahre nach der Entwicklung der Kompetenzstandards für die Bildungswissenschaft veröffentlichte die KMK auch Standards für die Fachwissenschaften und -didaktiken (Kultusministerkonferenz, 2008 i.d.F. 2019). Im Jahr 2015 verabschiedete die KMK zudem ihre Empfehlungen zum Thema Lehrer*innenbildung für eine Schule der Vielfalt (Kultusministerkonferenz, 2015). Obgleich die KMK, wie bereits erwähnt, lediglich Empfehlungen aussprechen, finden sie aufseiten der lehrer*innenbildenden Universitäten jedoch deutliche Anwendung. Terhart (2014) beschreibt, dass insbesondere mit den Standards für die Bildungswissenschaften „gearbeitet“ wird, sodass diese deutlich in den Modulhandbüchern und Studienordnungen wiederzufinden sind. Das Ausmaß der jeweiligen Umsetzung und Integration war und ist jedoch stark standortspezifisch und keinesfalls deckungsgleich mit den Vorschlägen der KMK. Für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung stellt Terhart jedoch heraus, dass die Umsetzung in den Studienseminaren deutlich homogener erfolgt. Er führt dies darauf zurück, dass administrative Weisungen aufgrund einer anderen Steuerung der Personalausstattung, Weisungsbefugnisse und Berichtspflichten formal besser umgesetzt werden können (Terhart, 2014, S. 307).

Insgesamt wird deutlich, dass bundes- und länderspezifische Rahmenrichtlinien sowie empfohlene Kompetenzstandards die curricularen Aspekte der Lehrer*innenbildung mitbestimmen. Im Vergleich hierzu die Frage nach der Organisationsgestalt der Lehrer*innenbildung, wenn überhaupt als begriffliche Vorgabe zu verstehen (Bohl & Beck, 2020, S. 282).

2.3.2. Mesoebene

Nachfolgend wird die Mesoebene des zusammengeführten netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells der Lehrer*innenbildung dargestellt. Hierfür wird zunächst die netzwerkanalytische Interpretation der Ebene beschriebenen, indem einzelnen Bestandteile näher erläutert werden. In einem weiteren Unterkapitel werden Effekte der Mesoebene auf die Lehrer*innenbildung mithilfe von Befunden der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung, die wohlgemerkt keine netzwerkanalytischen Befunde darstellen, zusammengetragen. Die Mesoebene wird im Vergleich zur Marko- und Mikroebene besonders ausführlich dargestellt. Auf dieser Ebene sind die Netzwerkstrukturen und Interaktionen innerhalb der Netzwerke verortet, die wiederum im Kontext der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit darstellen.

*2.3.2.1. Lehrer*innenbildende Institutionen*

In der Netzwerkforschung gilt die Grundannahme, dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen und Institutionen als Alteri in Netzwerken fungieren können. Dementsprechend werden auch die lehrer*innenbildenden Institutionen[14] als Knoten der Netzwerkstruktur der Lehrer*innenbildung verstanden (Stegbauer, 2016). Wie bereits in Kapitel 2.3.1 im Zuge der Beschreibung der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung erläutert, sind Universitäten, ZLBs, ZfsLs und Schulen am Ausbildungsprozess angehender Lehrkräfte beteiligt. Bei einer Betrachtung der zugeordneten Aufgaben und Zuständigkeiten der jeweiligen Knoten wird deutlich, dass diese klar unterteilt sind. An den Universitäten erfolgt eine wissenschaftliche Ausbildung mit fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Anteilen (Kultusministerkonferenz, 2004 i.d.F. 2022, 2008 i.d.F. 2019, 2015). ZLBs, eingeführt zur Bündelung der Lehrer*innenbildung (Merkens, 2005), fungieren als koordinierende, beratende und verbindende Instanzen. Sie sind Einrichtungen innerhalb der Universitäten – jedoch unabhängig von den übrigen Fachbereichen, die an der Lehrer*innenbildung beteiligt sind. ZfsLs sind hingegen universitätsexterne Institutionen und übernehmen sowohl in der ersten als auch der zweiten Phase einen – wenngleich unterschiedlich umfangreichen – schulpraktischen Ausbildungsteil. Dieser realisiert sich in Form von lehramtsspezifischen Einführungsveranstaltungen, Beratungsangeboten und Praxisbegleitungen durch Fachleitungen oder Ausbildner*innen (Badde et al., 2024). Die Schulen selbst übernehmen schließlich die Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung. Obgleich die Aufgaben somit übergreifend klar verteilt sind und die Institutionen weitgehend unabhängig voneinander agieren, ist ihre Zusammenarbeit insbesondere im Kontext der schulpraktischen Elemente vorgesehen und notwendig (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010,

[14] Lehrer*innenbildenden Institutionen stellen pädagogische Institutionen dar. Diese gelten zumeist als lose gekoppelte Institutionen. Der Begriff der losen Kopplung wurde von Weick (1976) geprägt und bezeichnet Organisationen, in denen Teilsysteme relativ autonom agieren. Starre Regelungen, wie sie in Bürokratiemodellen zu finden sind, existieren in der Praxis lose gekoppelter Institutionen nicht. Vielmehr zeichnen sie sich durch Flexibilität, Dezentralität und situative Handlungsautonomie aus. Pädagogischen Institutionen sind besonders häufig lose gekoppelt, da die Erbringung pädagogischer Leistungen immer individuell und kontextabhängig bleibt (Merkens, 2006). Bezogen auf die lehrer*innenbildenden Institutionen stellt die zu erbringende Leistung das Bereitstellen qualitativer Professionalisierungsgelegenheiten für angehende Lehrkräfte.

2017). Ihre Kooperationsbeziehungen untereinander sind demnach als Kanten innerhalb der Netzwerkstruktur der Lehrer*innenbildung zu fassen. Diese sollen nachfolgend anhand der Organisation und Durchführung der Praxisphasen, in denen die Kooperation miteinander besonders zentral wird, skizziert werden.

Sowohl das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) als kurze Praxisphase[15] im lehramtsbezogenen Bachelorstudium, das Praxissemester im Masterstudium[16] als auch der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrer*innenbildung, erfordern koordinierte Abstimmungsprozesse zwischen den Institutionen. Universitäten verantworten die curriculare Einbindung der Praxisphasen sowie die theoriegeleitete und forschungsmethodische[17] Vorbereitung und Reflexion (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017). Schulen bieten als Beobachtungs- und Erkundungsumgebung praktische Erfahrungsräume, vom ersten Hospitieren sowie Unterrichtsanleitungen bis hin zu eigenverantwortlichem Unterrichten (Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologien der Lehrerausbildung, 2024). Die ZLBs[18] fungieren in schulpraktischen Phasen vordergründig als Serviceagenturen. Sie koordinieren Termine und informieren Studierende über diese, sowie notwendige Dokumente, Unterschriften oder Nachweise (Böttcher & Blasberg, 2015). Die ZfsLs als hochschulexterne Institution übernehmen in beiden lehrer*innenbildenden Phasen schulpraktische Ausbildungsteile, Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen sowie Praxisbegleitungen (Badde et al., 2024). Die Vielzahl an verschiedenen, teils überschneidenden Aufgaben verdeutlichen die Notwendigkeit der Kooperationen zwischen den Institutionen. Zeitliche Abstimmung von Terminen und Zeitfenstern (z. B. Praktikumszeiträume, Einführungsveranstaltungstermine, Seminartermine), inhaltliche Verzahnung der theoretischen und praktischen Lerngelegenheiten sowie organisatorische Koordination der Rollen und Verantwortlichkeiten der Institutionen erscheinen somit unerlässlich.

Effekte der Ebene – netzwerkanalytische Deutungsversuche

Die lehrer*innenbildenden Institutionen wurden im vorangegangenen Abschnitt im Rahmen der netzwerkanalytischen Deutung als Knoten begriffen. Ihre Kooperationsbeziehung innerhalb der Netzwerkstruktur der Lehrer*innenbildung wiederum als Kanten. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern diese netzwerkanalytische Deutung forschungsmethodisch aufgegriffen werden könnte. Hierfür bietet sich die Organisationsforschung[19] an, die sich innerhalb der Netzwerkforschung als eigener Forschungszweig entwickelt hat. Die Organisationsforschung beschäftigt sich explizit mit der Untersuchung von Netzwerken auf Organisationsebene. Die Netzwerkanalyse wird dabei vielfältig eingesetzt, um soziale und strukturelle Phänomene auf unterschiedlichen Analyseebenen zu erklären. Sie reicht von der Untersuchung individueller Alteri-Positionen innerhalb einer Organisation über Teamforschung zur Analyse von Performanz, bis hin zu Ebene der strukturellen Einbettung von Einzelorganisationen aufgrund von Innovationsleistungen oder Performanzanalysen (Raab, 2010b; Raab et al., 2013).

[15] Das EOP ist eine 25-tägige Praxisphase, die in den ersten Semestern des Lehramtsstudiums absolviert werden soll (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017).

[16] Das Praxissemester wurde im Jahr 2015 erstmalig im Bundesland Nordrhein-Westfalen durchgeführt und ermöglicht den Studierenden eine schulische Praxisphase im Umfang von fünf Monaten (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung [ZfsL], 2025).

[17] Insbesondere im Praxissemester liegt ein Schwerpunkt auf dem Konzept des forschenden Lernens (J. König et al., 2018).

[18] Oder Schools of Education – je nach Universitätsstandort.

[19] In der Soziologie wird zwischen Organisationen und Institutionen unterschieden, obgleich die beiden Begriffe im Alltagsprachlichem oft synonym verwendet werden. Auf die genaue soziologische Unterscheidung soll an dieser Stelle nicht umfassend eingegangen werden (ausführlich in Gukenbiehl (1995)). Die lehrer*innenbildenden Institutionen können jedoch als Organisationen verstanden werden, da sie politische Vorgaben umsetzen, organisationsinterne Dynamiken entwickeln und Mitgliedschaftsregeln umfassen.

Diese Perspektive ermöglicht es sowohl intraorganisationale Netzwerke, d. h. innerhalb einer Organisation (z. B. in Schulen: Fachbereiche, Fachkollegien, Studiengänge, Jahrgangsstufenteams), als auch interorganisational, d. h. zwischen verschiedenen Organisationen (z. B. Schule und Universität) oder auch das Individuum als Einheit (hier: Lehramtsanwärter*innen im Ausbildungssystem Lehrer*innenbildung) zu analysieren. Eine zentrale Erkenntnis der netzwerktheoretischen Organisationsforschung ist, dass die Positionen von Organisationen in übergeordneten Netzwerken sowie ihre internen Netzwerkstrukturen entscheidenden Einfluss auf ihren Zugang zu Ressourcen, Innovationsfähigkeit und Handlungsspielräume haben (Borgatti & Foster, 2003). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Organisationen, die strategisch gut vernetzt sind, besseren Zugang zu Wissen, sozialen, politischen sowie finanziellen Ressourcen haben (Powell et al., 1996). Übertragen auf die Organisationen der Lehrer*innenbildung könnte demnach vermutet werden, dass die Positionen der einzelnen Institutionen innerhalb des Netzwerks Auswirkungen auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten und Innovationspotenziale haben. Ein Beispiel wäre im Kontext der Positionen von Universitäten, ZLBs und Schulen möglich. So wäre denkbar, dass eine Schule, die eng mit der Universität und dem ZLB vernetzt ist, von einem kontinuierlichen Austausch über Anforderungen, Innovationen und Weiterentwicklungsbedarfen in Bezug auf Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen profitiert. Mit diesem Wissen könnte die Schule anschließend die Betreuung der angehenden Lehrkräfte in schulpraktischen Phasen anpassen.

Diese kurzen skizzierte Überlegungen zur Möglichkeit netzwerkanalytischer Untersuchungen der lehrer*innenbildenden Institutionen auf der Mesoebene untermauern das Potenzial der Netzwerkperspektive auf die Lehrer*innenbildung.

*2.3.2.2. Lehrer*innenbildende Akteur*innen*

Nachdem im vorangegangenen Unterkapitel die lehrer*innenbildenden Institutionen als Knoten der Netzwerkstruktur der Lehrer*innenbildung erläutert wurden, soll nachfolgend der Fokus auf den lehrer*innenbildenden Akteur*innen – ebenfalls als Knoten gedeutet – liegen. Dieses Kapitel wird sehr umfassend behandelt, da die Studie der vorliegenden Arbeit besagte Akteur*innen sowie deren soziale Beziehungen fokussiert.

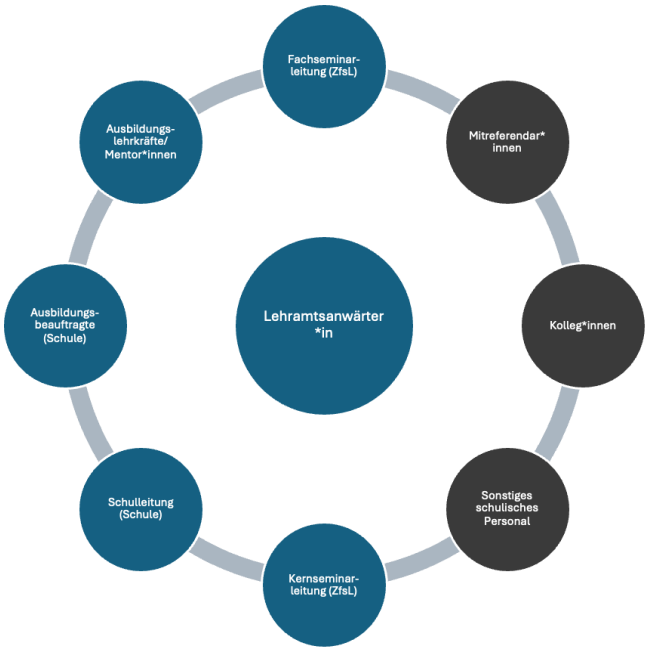
Zunächst werden, wie auch für die lehrer*innenbildenden Institutionen, die Akteur*innen in ihren Funktionen und Aufgaben näher erläutert werden. Zur Unterteilung der Akteur*innen ergibt sich eine Trennung in offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK) und inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK) als sinnvoll. Unter OAK werden Personen gefasst, die laut LABG (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009 i.d.F. 2023) oder aufgrund ihrer institutionellen Rollenzuweisung einen formalen Ausbildungsauftrag gegenüber angehenden Lehrkräften nachkommen sollen. Unter IAK werden alle weiteren Personen gefasst, denen Lehramtsanwärter*innen im Verlauf und im Rahmen ihrer Lehrer*innenbildung begegnen, jedoch keine offizielle ausbildende Funktion (z. B. Beurteilen oder Beraten) ihnen gegenüber einnehmen. Das bedeutet, Familie, außeruniversitäre Freunde oder Arbeitgeber*innen einer Nebentätigkeit fallen nicht in diese Kategorie, da sie nicht Teil des Kosmos Lehrer*innenausbildung sind. Abbildungen 7 und 8 visualisieren die OAK (blau) und IAK (schwarz) für die erste und zweite Phase der Lehrer*innenbildung[20].

[20] Für die nachfolgenden Ausführungen wird nur auf die OAK und IAK eingegangen und nicht auf weitere private (z. B. Familie, Freunde) oder berufliche Akteur*innen (z. B. Arbeitgeber Nebenjob), da diese nicht in direkter Verbindung zur Lehrer*innenausbildung stehen.

Abbildung 7.
*Soziales Netzwerk aus OAK und IAK in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung*



Abbildung 8.
*Soziales Netzwerk aus OAK und IAK in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung*



Die beiden Abbildungen visualisieren eindrücklich, dass angehende Lehrkräfte formal betrachtet in ein komplexes soziales Netzwerk eingebettet sind. Dabei ist zu betonen, dass es sich um dynamische Netzwerke im Verlauf der Lehrer*innenbildung handelt. Aufgrund von Wechsel der Personen innerhalb der Akteur*innengruppen (z. B. verschiedene Dozierende zwischen den Seminaren/Semestern, unterschiedliche Praktikumsschulen, neue Kommiliton*innen) ist davon auszugehen, dass sich Alteri

innerhalb der sozialen Netzwerke im Ausbildungsverlauf stetig verändern. Dies verweist auf die bewusst integrierte zeitliche Dimension des netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells (siehe Kapitel 2.3).

Die Komplexität der Akteur*innengruppen wird umso deutlicher, sofern zusätzlich deren Aufgaben und Funktionen betrachtet werden. Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung sollen diese in der nachfolgenden Tabelle (siehe Tabelle 1)[21] dargestellt werden.

Tabelle 1.
*Übersicht der Akteur*innen, Ausbildungsstandorte, Funktionen und Aufgaben*

Akteur*in	Institution	Funktion/Aufgabe
Dozierende	Universität	Fachliche und bildungswissenschaftliche Ausbildung; Planung und Durchführung universitärer Lehrveranstaltungen; Beteiligung an Theorie-Praxis-Verzahnung
Kommiliton*innen	Universität / ZLB / ZfsL / Schule	Kollegiale Unterstützung, Peer-Feedback, kooperatives Lernen und Erfahrungsaustausch in Ausbildungssituationen
Mentor*innen	Schule	Betreuung und Begleitung in schulpraktischen Phasen; Anleitung, Beratung und Rückmeldung gemäß Praktikumsformaten (z. B. EOP, Praxissemester, Vorbereitungsdienst)
Schulleitung	Schule	Organisation und Bereitstellung schulischer Rahmenbedingungen für Praxisphasen; Auswahl und Einbindung von Mentor*innen
Lehrerkolleg*innen	Schule	Informelle Unterstützung, Austausch im Schulalltag, Mitwirkung an Unterrichtsplanung, Mitgestaltung beruflicher Sozialisation
Praktikumsbeauftragte	Schule	Schulinterne Koordination und Kommunikation mit Hochschule/ZfsL/ZLB; Ansprechpartner*in für Praktikumsfragen an der Schule.
Personal des ZLB	ZLB	Koordination der schulpraktischen Studien; Vergabe von Praktikumsplätzen; Beratung und Informationsmanagement zur Lehrer*innenbildung
Personal des ZfsL	ZfsL	Koordination der schulpraktischen Studien; Vergabe von Praktikumsplätzen; Beratung und Informationsmanagement zur Lehrer*innenbildung
Sonstiges schulisches Personal	Schule	Unterschiedliche Aufgaben und Funktionen je nach Stellenbezeichnung

Die Aufgaben reichen folglich von (über)fachlicher Ausbildung, Koordination und Beratung bis hin zur Kooperation. OAK wie IAK innerhalb der Lehrer*innenbildung weisen demnach in Bezug auf ihre Aufgaben und Funktionen eine hohe Diversität auf. Es wird zudem erkenntlich, dass, auch wenn

[21] Die Angaben in der Tabelle resultieren aus dem LABG (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009 i.d.F. 2023) und dem Forschungsstand zu Akteur*innen und Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung (Bonsen, 2007; Do & Hascher, 2021; Hascher, 2012b; Hascher & Moser, 1999; Kreis & Schnebel, 2017; Kreische et al., 2019).

Akteur*innengruppen wie Kommiliton*innen kein formaler Ausbildungsauftrag zukommt, aus dem Forschungsstand dennoch zu erkennen ist, dass sie am Ausbildungsprozess mitwirken können (ausführlich später in diesem Kapitel).

Die nachfolgenden Ausführungen zu den OAK und IAK in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung erfolgen aufgrund der Verortung der vorliegenden Studie umfassender. Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung vollzieht sich in einem dualistischen Konzept (Peitz & Harring, 2021). Das bedeutet, die schulpraktische Ausbildung von Referendar*innen vollzieht sind an zwei Institutionen: ZfsL und Ausbildungsschulen. An beiden Ausbildungsinstitutionen sind OAK tätig, die die Referendar*innen in der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz begleiten sollen. Gleichzeitig können für beide Institutionen auch IAK identifiziert werden. Es gilt nachfolgend die Aufgaben und Funktionen der OAK sowie anschließend der IAK zu näher beschreiben.

Begonnen wird mit den OAK an den Ausbildungsschulen. Gemäß den geltenden Bestimmungen obliegt der *Schulleitung* die Verantwortung für die schulpraktische Ausbildung der Referendar*innen. Sie weist bedarfsdeckenden Unterricht (bdU)[22] zu und nimmt, sofern möglich, an Unterrichtsbesuchen (UB)[23] teil. Zudem erstellen Schulleitungen die Langzeitbeurteilung, die auf allen vorhandenen Gutachten sowie auf eigenen Beobachtungen basiert. Die *Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen*[24] sind für die Betreuung des Ausbildungsunterrichts[25] der Referendar*innen zuständig und begleiten sowie beraten die Anwärter*innen in ihrer Unterrichtspraxis. Sie ermöglichen Hospitationen, um Einblicke in unterschiedliche Unterrichtsformate zu gewähren, und führen die angehenden Lehrkräfte in die Planung und Umsetzung außerunterrichtlicher Aktivitäten ein. Darüber hinaus nehmen sie an UBs sowie Nachbesprechungen teil und erstellen Gutachten, die in die Langzeitbeurteilung[26] einfließen. Die *Ausbildungsbeauftragten (ABBA)*[27] fungieren als zentrale Ansprechpartner*innen für die Referendar*innen in allen schulischen Belangen. Sie nehmen eine Vermittler- und Berater*innenrolle ein und leiten die regelmäßigen Besprechungssitzungen der Referendar*innen einer Schule. Ihre vordergründige Aufgabe besteht zudem in der Kooperation zwischen der Schule und ZfsL sowie der ergänzenden Beratung für die Referendar*innen. Außerdem sind sie für die organisatorische Koordination der Lehrer*innenbildung innerhalb der Schule verantwortlich und beraten die Schulleitung in entsprechenden

[22] Der bdU ist selbstständiger Unterricht ohne konkrete Ausbildungsanleitung. Nach § 1 Abs. 5 OVP (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023) soll in den beiden vollständigen Schulhalbjahren jeweils durchschnittlich neun Stunden bedarfsdeckend unterrichtet werden. In den ersten und letzten drei Monaten der Ausbildung wird kein bdU erteilt. Die bdU-Stunden sind Teil der 14 Stunden Ausbildungsunterricht (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023c).

[23] UBs dienen sowohl der Anleitung, Beratung, Unterstützung als auch der Benotung durch die Ausbilder*innen. Benotet werden UBs nur durch die Fachseminarleitungen, nicht durch die Kernseminarleitungen. Insgesamt müssen zehn UBs absolviert werden. Die Beurteilungen fließen mit in die Gesamtbeurteilung ein (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023d).

[24] Die beiden Bezeichnungen werden im Verlauf der Arbeit synonym verwendet.

[25] Ausbildungsunterricht stellt im Verständnis von § 11 OVP (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009 i.d.F. 2023) das schulpraktische Übungsfeld für Referendar*innen dar. Es wird zunächst von den Ausbildungslehrer*innen aber auch den Referendar*innen (im bdU) verantwortet wird. Der Gesamtumfang des Ausbildungsunterrichts beträgt 14 Stunden pro Woche (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023b).

[26] Die Langzeitbeurteilungen von ZfsL und Ausbildungsschule fließen zu je 25% in das Ergebnis der Staatsnote mit ein (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2024).

[27] Es ist es nicht ausgeschlossen, dass einzelne Personen Doppelrollen einnehmen. So kann ein*e ABBA gleichzeitig eine Ausbildungslehrkraft sein.

Angelegenheiten. Sie nehmen nach Möglichkeit an UBs sowie dem Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG)[28] teil und können auch Ausbildungsunterricht anbieten.

Der Blick soll nun auf die OAK des ZfsL gerichtet werden. Gemäß der Konzeption des ZfsL obliegt den *Fachseminarleitungen* die Aufgabe, die Schulpraxis theoriegestützt zu reflektieren. Sie begleiten die Aufarbeitung und Anwendung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien und sind für die Beurteilung der UBs verantwortlich. Die *Kernseminarleitungen* fokussieren sich ebenfalls auf die theoriegestützte Reflexion der Schulpraxis. Dabei liegt ihr Fokus auf pädagogischen Theorien, also überfachlichen Inhalten. Sie sind Teil des EPGs und begleiten, sofern möglich UBs, um die Referendar*innen in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen. Allerdings nehmen sie keine Beurteilungen der Referendar*innen vor. Sie fungieren demnach als neutrale Ansprechperson (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2024; Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024).

Neben den OAK lassen sich außerdem drei IAK-Gruppen im Vorbereitungsdienst identifizieren. Wie bereist erläutert, kommen IAK keine offiziellen Ausbildungsaufgaben oder -Funktionen für die Referendar*innen zu. Dennoch stellen sie potentielle Knoten in den Netzwerkstrukturen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung dar, denn die Referendar*innen begegnen ihnen unweigerlich im Verlauf der zweiten Phase. Zunächst sind die *Mitreferendar*innen* zu benennen. In den meisten Fällen werden in allen Seminaren des ZfsL als auch an den meisten Ausbildungsschulen[29] mehrere Referendar*innen gleichzeitig ausgebildet. Insbesondere im Seminarkontext sind Referendar*innen stets in eine Kohorte eingebunden. Sie nehmen gemeinsam an Fach- und Kernseminaren teil, besprechen zusammen Seminarinhalten, hospitieren teilweise gegenseitig im Unterricht und reflektieren schulpraktische Erfahrungen (Richter & Richter, 2021). Weiterführend ist das *Lehrer*innenkollegium* zu nennen. Hiermit sind ausgebildete Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen gemeint, die in keinem Ausbildungsverhältnis zu den Referendar*innen stehen. Die hier gemeinten Lehrerkolleg*innen sind somit nicht als ausgewiesene Mentor*innen tätig. Dennoch leisten sie zumeist Unterstützung im Bereich der schulinternen Organisation sowie im täglichen Schulgeschehen. Darüber hinaus haben Referendar*innen die Möglichkeit, zusätzliche Hospitationen zu absolvieren, um verschiedene Einblicke in Unterrichtspraxen zu erlangen. Zuletzt ist das *sonstige schulische Personal* (z. B. Schulsozialarbeiter, Schulpsycholog*innen, Hausmeister*innen) zu nennen. Dieser Akteur*innengruppe wird ebenfalls keine offizielle Ausbildungsaufgabe zugeschrieben. Sie stehen dennoch potenziell in Interaktion mit den Referendar*innen (z. B. Organisation, Technik) und sind somit ebenso als mögliche Knoten der Netzwerkstrukturen zu verstehen.

Effekte der Ebene – netzwerkanalytische Deutungsversuche

Die vorangegangenen Ausführungen zu den OAK und IAK, der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung konnten aufzeigen, dass sich die Netzwerkstrukturen der Lehrer*innenbildung aus einer Vielzahl an Knoten unterschiedlicher Akteur*innengruppen formen können. Nachfolgend gilt es nun die Kanten zwischen diesen zu fokussieren. Dabei sollen insbesondere die Kanten zwischen den

[28] Perspektivgespräche dienen dazu, die Ausbildung individuell zu gestalten und Professionalisierungsprozess individuell begleitbar zu machen. Sie finden im ersten und fünften Quartal statt und werden mit frei gewählten Beteiligten an deiner Ausbildung am Seminar und der Schule geführt (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2025).

[29] Die Anzahl an Referendar*innen ist abhängig von mehreren Faktoren wie den Ausbildungskapazitäten der Schulen. Diese Kapazität wird durch die Belastbarkeit der Schule bestimmt, insbesondere durch den Anteil des Ausbildungsunterrichts am Gesamtunterricht. Laut der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (2024) sollte der Ausbildungsunterricht etwa 15% des insgesamt erteilten Unterrichts nicht überschreiten. Zudem spielt der durch den eigenständigen Unterricht der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter gedeckte Unterrichtsbedarf eine Rolle bei der Festlegung der Kapazität.

Lehramtsanwärter*innen und den Ausbildungsakteur*innen betrachtet werden, um auf die durchzuführende Studie innerhalb der vorliegenden Arbeit vorzubereiten.

Derzeit liegen keine netzwerkanalytischen Studien zu sozialen Beziehungen von angehenden Lehrkräften im Rahmen der Lehrer*innenbildung vor, die zur Klärung über die Kanten innerhalb der besagten Netzwerke herangezogen werden können. Dementsprechend werden Studien aus der Lehrer*-innenbildungs- und -professionsforschung rezipiert, deren Befunde nachfolgend netzwerkanalytisch interpretiert werden sollen. Es werden dabei Studien fokussiert, deren Ergebnisse mithilfe der Netzwerkheuristik Hinweise auf (1) die Inhalte der sozialen Beziehung, (2) den Auswirkungen der sozialen Beziehungen auf die Mikroebene (im Fokus: Professionelle Kompetenz) liefern.

Insgesamt untermauert die nachfolgende Betrachtung der Befunde, dass die vorgenommene Differenzierung der Akteur*innengruppen in OAK und IAK als sinnvoll erachtet werden kann, denn es zeigen sich deutliche Unterschiede in den Beziehungen zwischen Lehramtsanwärter*innen und den jeweiligen Akteur*innengruppen. Begonnen wird erneut mit der Gruppe der OAK. Der Forschungsstand zu sozialen Beziehungen zu OAK in der universitären Phase konzentriert sich dabei vordergründig auf die Mentor*innen an Praktikumsschulen im Kontext schulpraktischer Phasen. Mentor*innen sind als zentrale Knoten in den Netzwerken der Lehramtsanwärter*innen anzusehen, denn die angehenden Lehrkräfte stehen i. d. R. in häufiger Interaktion mit ihren schulischen Ausbildner*innen. Im Rahmen von Hospitationen, Feedback nach eigenen Unterrichtsversuchen oder Reflexionsgesprächen über Unterrichtsgeschehen verbringen sie viel Zeit mit ihren Mentor*innen (Schön, 1996). Besteht ein guter Kontakt zwischen Mentee und Mentor*innen, so können die angehenden Lehrkräfte stark von der Unterrichtserfahrung der ausgebildeten Lehrkräfte profitieren. Weitere Studien zeigen außerdem eine hohe Bedeutsamkeit der Mentor*innen in Bezug auf die emotionale und persönliche Unterstützung auf. Hierbei kann ein Mehrwert für das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexion der Lehramtsanwärter*innen vermerkt werden (Ballantyne et al., 1995; Lindgren, 2005; Odell & Ferraro, 1992; Staub, Fritz, C. et al., 2014).

Nachfolgend soll nun versucht werden, diese Befunde netzwerkanalytisch zu deuten. Es ist zu vermuten, dass eine Mentor*in-Mentee-Beziehung, die von einer hohen Regelmäßigkeit, einem hohen Maß an Hilfeleistungen sowie einer hohen Inhaltsintensität als eine starke Beziehung (Granovetter, 1973) betrachtet werden kann. Werden die zuvor rezipierten Studienbefunde netzwerkanalytisch interpretiert, so kann geschlussfolgert werden, dass die Beziehungen zu Mentor*innen somit potenziell starke Beziehungen darstellen. Eine starke Beziehung ermöglicht dabei den Zugang zu mehr Informationen und Ressourcen (Granovetter, 1973) – auch dieser netzwerktheoretische Befund lässt sich somit an die Befunde der Lehrer*innenprofessionforschung rückkoppeln. Zudem lässt sich aus der Studie von Otto (2016) das Potenzial der Mentor*innen als Broker vermuten. Otto kommt in seiner (nicht-netzwerkanalytischen) Studie zu dem Ergebnis, dass Mentor*innen als Gate-Keeper für Lehramtspraktikant*innen fungieren. Netzwerkanalytisch betrachtet wäre dies somit als Art Broker-Funktion (Burt, 2007) zu verstehen. Das bedeutet, ausgebildete, etablierte Lehrkräfte „verbinden“ Lehramtsanwärter*innen mit weiteren Akteur*innen und bestimmen somit deren Integration in der Ausbildungsinstitution mit. Durch die Relation zu ihrem Broker-Mentor*innen können angehende Lehrkräfte andere ausgebildete Lehrkräfte im Kollegium erreichen, zu denen sie Beziehungen aufbauen können, aus denen wiederum Professionalisierungsgelegenheiten (z. B. Austausch, Hospitationen) resultieren könnten. Otto (2016) betont im Zuge seiner Studie außerdem, dass Lehramtsanwärter*innen in sehr individuellen Settings eingebettet sind, wobei der Grad an Mitgestaltung für die Studierenden stark variiert. Netzwerkanalytisch gedeutet wäre zu schlussfolgern, dass die sozialen Netzwerke angehender Lehrkräfte in Ausbildungsschulen sehr heterogen sind. Die Wahl der Alteri für die Lehramtsanwärter*innen kann somit teilweise eingeschränkt sein. Die Kontaktaufnahme zu Personen, die ihnen ähnlich sind

(McPherson et al., 2001)[30], ist somit nicht für jede*n Praktikant*in möglich, obgleich sich dies potenziell förderlich auf die Professionalisierung auswirken könnte. Insgesamt lassen die netzwerkanalytische Deutung der Befunde darauf schließen, dass die Beziehungen zu Mentor*innen im Schulpraktikum großes Professionalisierungs- und Integrationspotenzial[31] bergen. Auch der Zugang zu Wissen und Informationen innerhalb der Ausbildungsinstitution kann durch ein gutes Mentor*in-Mentee-Verhältnis verbessert werden.

Der Forschungsstand zu den Beziehungen der Referendar*innen zu OAK im Vorbereitungsdienst verzeichnet hingegen ein ambivalenteres Bild. Weiß et al. (2014) bezeichnen die zweite Phase der Lehrer*innenbildung als eine Zeit „schwieriger Beziehungen“ und beziehen sich dabei insbesondere auf die Verhältnisse zwischen Referendar*innen und ihren Ausbildner*innen (OAK). So beschreibt auch Wernet (2009) ein schwieriges Betreuungsverhältnis zwischen Referendar*innen und Ausbilder*innen, das stark von der "formalen Struktur der personalen Ungeschiedenheit von Ausbilder- und Prüferrolle" (S.47) geprägt ist. Dies führt zu einem hohen Misstrauen gegenüber den Ausbilder*innen, da ihre Bewertungs- und Beratungsfunktion nicht klar getrennt werden kann[32]. Neben Misstrauen wird auch das Gefühl der Abhängigkeit von Referendar*innen verstärkt erwähnt. Angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst berichten von Verhaltensanpassungen aufgrund ihrer Abhängigkeit von guten Beurteilungen durch ihre Ausbildungslehrkräfte und Fachseminarleitungen (Wernet, 2006). Auch die Studien von Pres (2001), Schubart et al. (2007a) und Ulich (1996) belegen, dass Referendar*innen mit Konformitätsdruck und der Erwartung konfrontiert sind, sich an bestehende schulische Normen und Praktiken anzupassen. Gecks (1988) beschreibt ebenfalls, dass viele angehende Lehrkräfte ein Ohnmachtsgefühl gegenüber ihren Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräften empfinden. Sie erleben deren Verhalten als machtorientiert und kontrollierend. Referendar*innen finden sich folglich in einer Reihe an Machtgefällen wieder und erleben sich häufig als "Nicht-Zugehörige". Von ausgebildeten Lehrkräften werden sie als vermehrt als Suchende und Unwissende wahrgenommen, während die Ausbildner*innen ihre eigene Rolle als Etablierte betonen (Pille, 2013). Soziale Beziehungen zu OAK sind demnach aufgrund einer Lehrling-Meister*in- oder Schüler*in-Lehrer*in-Dynamik in schwierige Rahmenbedingungen eingebettet. Wie sind diese Befunde nun netzwerkanalytisch zu deuten? Blicken wir zunächst auf die Asymmetrie zwischen OAK und Referendar*innen (Košinàr, 2013). Jansen (1999) beschreibt, dass der Besitz von hochbewerteten knappen Ressourcen zu asymmetrischen Beziehungsmustern führt, die sich wiederum im netzwerkanalytischen Status oder Prestige der Alteri zeigen. Die Beurteilungsmacht, die den OAK durch ihre Rolle zuteilwird, könnten als besagte Ressourcen

[30] Es können Status-Homophilie (z. B. Geschlecht, Alter) (Louch, 2000)) und Werte-Homophilie (z. B. Gerechtigkeit, Ehrlichkeit (Newcomb, 1956)) unterschieden werden.

[31] Gleichzeitig gelten sie auch als Risiko für Deprofessionalisierung (Hascher, 2012b; Mcintyre & Hagger, 2013). Da sich Lehramtsanwärter*innen stark am professionellen Handeln ihrer betreuenden Lehrkräfte orientieren (Hascher, 2012a, 2012b; Hobson et al., 2009), beeinflussen diese nicht nur die Wahrnehmung von Berufsanforderungen, sondern auch die Entwicklung von Überzeugungen und Wertehaltungen. Werden diese vermittelt bzw. übernommen (Borko & Mayfield, 1995; Hascher & Moser, 2001), so birgt dies großes Potenzial, kann jedoch gleichzeitig auch als großes Risiko angesehen werden, denn auch negative Überzeugungen gegenüber der Schülerschaft, dem Lehrberuf oder einzelnen Aufgaben von Lehrkräften können folglich übernommen werden. Arnold et al. (2010) befürchten eine derartige unreflektierte Übernahme auch im Zuge von Handlungsroutinen, in denen sich diese negativen Überzeugungen bzw. Wertehaltungen ebenfalls widerspiegeln könnten.

[32] Misstrauen, „als soziale Einstellung (…), sich nicht in die Hand anderer Personen oder auch Institutionen begeben zu können, ohne sich dabei einer subjektiv hohen Gefahr der Risikoverletzung und einer damit verbundenen potenziellen Schädigung auszusetzen“ (Schweer (2014, S. 1) zit. n. Schweer et al. (2021, S. 72)), kann daher zu einem Klima der Unzufriedenheit führen, welches von Demotivation, Resignation und Ablehnung geprägt ist (Heavey et al., 2011; Neser, 2016). Misstrauensvolle Beziehungen bergen somit das Risiko, sich negative auf die Professionalisierung von Referendar*innen auszuwirken.

fungieren. Als Folge genießen die OAK einen hohen Status und Prestige innerhalb des Netzwerks der angehenden Lehrkräfte. Zudem scheinen die Beziehungen zu Mentor*innen und Fachseminarleitungen multiplex zu sein (Malang, 2025). Die Netzwerktheorie versteht unter Multiplexität Beziehungen zwischen zwei Individuen, die mehrere soziale Inhalte miteinander teilen (Avenarius, 2010). Für die Beziehungen der Referendar*innen und besagten OAK realisiert sich die Multiplexität aus der Berater*innen- und Beurteiler*innenrolle. Der Netzwerktheorie folgend erhöht die gleichzeitige Erfüllung verschiedener Funktionen die Konsistenz der Unterstützung und begünstigt zudem eine vertrauensvolle Beziehung (M. Weber, 2010). Dies scheint für die Multiplexität der Referendar*innen-OAK-Beziehungen nicht zuzutreffen. Die Doppelrolle der Ausbildner*innen scheint vielmehr Konfliktpotenzial zu bieten und Misstrauen zu begünstigen. Dies ist somit bereits ein interessanter Befund, der netzwerkanalytische Zugänge in der Lehrer*innenbildungsforschung umso ertragreicher erscheinen lässt.

Eine weitere netzwerkanalytische Deutung der Studienbefunde ist in Bezug auf die Wahrnehmung der Referendar*innen im Kollegium zu tätigen. Das Gefühl der angehenden Lehrkräfte nicht-zugehörig zu sein, kann als eine dezentrale Position im Netzwerk der ausgebildeten Lehrkräfte (Lehrer*innenkollegium) gedeutet werden. Die geringe und unsichere Anbindung an etablierte Kolleg*innen erschwert soziale Integration und reduziert potenziell die Chance auf Lern- und Professionalisierungsgelegenheiten. Gleichzeitig kann nicht davon ausgegangen werden, dass Beziehungen, die weniger intensiv und in einer geringeren Häufigkeit auftreten, gänzlich unwirksam sind. Schwache Beziehungen können Granovetter (1973) zufolge auch ertragreich sein, zum Beispiel in Bezug auf Informationsbeschaffung. Ihr Potenzial liegt in ihrer Anpassungsfähigkeit, die es Personen erlaubt „kurzzeitig und kurzfristig aus ihren von Verpflichtungen geprägten, eng geknüpften sozialen Kreisen auszubrechen“ (Avenarius, 2010, S. 104). Bezogen auf das Lehrer*innenkollegium könnte dies bedeuten, dass ausgebildete Lehrkräfte dennoch als Informationsquelle oder Lerngelegenheiten dienen können, obgleich keine starken Beziehungen zu den Lehramtsanwärter*innen bestehen. Es bleibt somit offen, ob aufgrund von schwachen oder multiplexen Beziehungen eher ein Professionalisierungspotenzial oder Einschränkungen/Hemmungen für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz ausgeht.

Im Vergleich zwischen den OAK der ersten und zweiten Phase zeigt sich, dass in vielen sozialen Beziehungen im Vorbereitungsdienst deutlich stärkere Hierarchien, Machtgefällen und Beurteilungskontexten wahrgenommen werden als Relationen in den schulpraktischen Elementen des Lehramtsstudiums. Einheitlicher werden hingegen die Beziehungen zu den Peers der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV-Peers) beschrieben. Ihnen kommt im Zuge der schulpraktischen Elemente (sowohl in der ersten als auch der zweiten Ausbildungsphase) eine zentrale Rolle für soziale Unterstützung zu. Die gemeinsame Teilnahme an Seminaren, der Austausch über erlebte Unterrichtssituationen oder das gegenseitige Hospitieren bieten sich als Lerngelegenheiten an, um von- und miteinander zu lernen (Kreis & Schnebel, 2017). Kreische et al. (2019) untersuchen soziale Unterstützung von Peers im Praxissemester und kommen zu dem Ergebnis, dass sich der Austausch mit ihnen als förderlich für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht erweist. Darüber hinaus betonen die Praktikant*innen, dass gerade das Gefühl, von jemandem verstanden zu werden, der dieselbe Situation erlebt, hoch bedeutsam ist. Peer-Feedback erscheint dabei als zentrales Element. So weist auch Gröschner (2015) nach, dass die grundsätzliche Offenheit der Lehramtsanwärter*innen durch Peer-Feedback begünstigt wird.

Ähnlich positive Effekte können für Mitreferendar*innen als IAK der zweiten Phase rezipiert werden. Wie auch die Kommiliton*innen der ersten Phasen befinden sich Peers in der gleichen hierarchischen Position und erleben als Folge ähnliche Herausforderungen. Dies begünstigt einen offenen Austausch, bei dem keine Angst vor möglichen Konsequenzen, beispielsweise für die eigene Bewertung besteht. Auch Peers im Vorbereitungsdienst gelten demnach als zentrale Quelle sozialer Unterstützung

(Richter & Richter, 2021). Als Gleichgesinnte sind sie zudem essenziell für den Materialaustausch, gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen sowie die gemeinsame Unterrichts- und Prüfungsvorbereitung (Schulte, 2008). Es zeigt sich außerdem, dass das Erleben instrumenteller Unterstützung durch Mitreferendar*innen eine geringere Erschöpfung zur Folge hat (Richter et al., 2011). Obgleich die skizzierten Befunde deutlich die positiven Auswirkungen der Peer-Beziehungen betonten, wird in Studien auch Konkurrenzerleben als Kehrseite der Status-Hierarchie herausgestellt (Schubarth et al., 2006; Strietholt & Terhart, 2009). Auch diese Befunde zu Peers in der Lehrer*innenbildung sollen nachfolgend netzwerkanalytisch gedeutet werden. Als Erstes könnten der beschriebene offene, vertrauensvolle Austausch sowie das Teilen von Material sowie die gegenseitige emotionale Unterstützung zwischen Lehramtsanwärter*innen und ihren Peers netzwerkanalytisch als reziproke Beziehungen gedeutet werden können – das heißt, die Beziehungen sind von einem gegenseitigen Geben und Nehmen geprägt (Stegbauer, 2010b). Da Reziprozität ein Merkmal starker Beziehungen darstellt (Avenarius, 2010) und der Forschungsstand die Bedeutsamkeit der Referendar*innen für das Durchleben des Vorbereitungsdienstes betont (Richter et al., 2011; Richter & Richter, 2021; Schulte, 2008), können Peerbeziehungen netzwerkanalytisch als oftmals starke Beziehungen vermutet werden. Avenarius (2010) beschreibt außerdem, dass starke Beziehungen die Alteri zu internem Zusammenhalt motivieren. Die „Eingeschworenheit“ der Referendar*innen als Clique gleicher Hierarchien könnte folglich u. a. mit diesem netzwerkanalytischen Befund erklärt werden.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass sich angehende Lehrkräfte in einem vielfältigen Netzwerk bewegen, in dem Beziehungen einerseits von Hierarchie, Bewertung und Abhängigkeit, andererseits von Unterstützung, Zusammenarbeit und Gleichrangigkeit geprägt sind. Die Differenzierung zwischen OAK und IAK erwiesen sich daher als sinnvoll, um die unterschiedlichen Dynamiken und Wirkungen sozialer Beziehungen im Ausbildungskontext differenziert darzustellen. Die Versuche, die Befunde aus der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung netzwerkanalytisch zu deuten, ergaben sich als ertragreich. Die Befunde weisen eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für die Netzwerktheorie auf, sodass das Potenzial einer netzwerkanalytischen Untersuchung sozialer Beziehungen von angehenden Lehrkräften untermauert wird. Nachdem es forschungslogisch erscheint, Befunde zu sozialen Beziehungen in der Lehrer*innenbildung mithilfe von Theorien und Befunden aus der Netzwerktheorie und sozialen Netzwerkanalyse zu deuten, bleibt dennoch eine Frage offen, die sich aus erneuter Rückkopplung an das Ziel der Lehrer*innenbildung – die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte – ergibt:

Wie können Professionalisierungseffekte sozialer Beziehungen netzwerkanalytisch erklärt werden?

Eine Antwort könnten die bereits beschriebenen Netzwerkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Druckes liefern. In den vorangegangenen Ausführungen (Kapitel 2.2) wurde bereits erläutert, dass die beiden Mechanismen im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Wirkmechanismen verstanden werden. Das bedeutet, es wird der Annahme gefolgt, dass soziales Lernen und sozialer Druck zwischen zwei oder mehr Personen bestimmte Wirkungen hervorrufen können. Im Kontext von angehenden Lehrkräften und deren sozialen Beziehungen, die im Rahmen von Ausbildungskontexten erlebt werden, sind *Professionalisierungswirkungen* zu vermuten. Im Folgenden sollen die Konzepte des sozialen Lernens und sozialen Druck mit Befunden der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung in Verbindung gebracht, um – wie auch für die Studienergebnisse zu den sozialen Beziehungen – einen netzwerkanalytischen Deutungsversuch zu unternehmen.

Der Forschungsstand zu Professionalisierungswirkungen innerhalb der Lehrer*innenbildung fokussiert erneut stark auf die schulpraktischen Phasen. Die Befunde verweisen darauf, dass

Lerngelegenheiten im schulischen Umfeld einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte beitragen (Hobson et al., 2009; Zanting et al., 2001). Im Zentrum stehen hier vor allem die Weiterentwicklung von Fähigkeiten wie Klassenführung oder auch Leistungsbeurteilung (Richter et al., 2011). Gröschner und Schmitt (2013), Gröschner und Müller (2014; 2013) sowie Seifert et al. (2018) stellen ebenfalls signifikante Kompetenzsteigerung insbesondere im Bereich der Unterrichtskompetenz heraus. Für die Bereiche Erziehen, Beurteilen und Innovieren sind allerdings tendenziell kleine bis mittlere Effekte in der Kompetenzentwicklung zu vermerken (Gröschner et al., 2013). Weitere Studien betonen die Bedeutsamkeit der Mentor*innen in Lehramtspraktika in Bezug auf die emotionale und persönliche Unterstützung der Lehramtsanwärter*innen mit positiven Effekten für das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexion der angehenden Lehrkräfte (Ballantyne et al., 1995; Lindgren, 2005; Odell & Ferraro, 1992; Staub, Fritz, C. et al., 2014). Professionalisierungsstudien zum Vorbereitungsdienst ergeben, dass soziale Unterstützung in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen der Referendar*innen hat. Hierbei gelten Ausbildungslehrkräfte insbesondere für unterrichtsrelevante Fragen, etwa zu methodischen Aspekten oder zur Leistungsbewertung, als zentrale Ansprechpartner*innen. Für die Erweiterung des Fachwissens werden die Ausbildungslehrkräfte hingegen eher selten herangezogen (Richter et al., 2011). Im Zuge von Untersuchungen zu Coachingsettings kann außerdem festgestellt werden, dass Referendar*innen personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C) als Beratungsinstrument als hilfreich empfinden. Insbesondere hinsichtlich des Selbstmanagements der angehenden Lehrkräfte ließen sich positive Effekte nachweisen (Schade, 2016). Eine weitere Studie kommt zu dem Ergebnis, dass POB-C zu Verbesserungen in Bezug auf professionelle Haltungen sowie allen vier Kompetenzklassen (Aktivitäts- und Handlungskompetenz, personale Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Fach- und Methodenkompetenz) zu Verbesserungen beitragen konnte (Krächter, 2018). Neben diesen formalen Lernsettings kommt allerdings auch informeller Unterstützung durch Kolleg*innen im Vorbereitungsdienst eine positive Wirkung auf die Kompetenzentwicklung zu (Richter et al., 2011). Auch der Interaktionen zwischen Peers werden positive Auswirkungen attestiert. So weist Gröschner (2015) nach, dass Offenheit durch Feedback mit Peers begünstigt wird und Do und Hascher (2021) belegen, dass insbesondere gegenseitiges Feedback im Zuge von Nachbereitungsphasen von Unterricht genutzt wird.

Diese Befunde gilt es nun durch Rückkopplung an den Wirkmechanismus des sozialen Lernens zu erklären. Soziales Lernen beschreibt Prozesse, in dem Personen durch soziale Interaktionen Wissen, Fähigkeiten und Handlungsmuster übernehmen, indem sie diese bei anderen beobachten, reflektieren und auf die eigene Praxis übertragen. Soziale Netzwerke in Ausbildungssettings (hier: schulische Praktika und Vorbereitungsdienst) bieten dabei eine strukturierte soziale Umgebung, in der solche Lernprozesse durch Austausch, gemeinsame Aktivitäten und geteilte Erfahrungen angestoßen werden können. In der Lehrer*innenbildung fungieren insbesondere Mentor*innen als zentrale Bezugspersonen für besagte soziale Lerngelegenheiten. Sowohl der Forschungsstand als auch die Ausbildungsordnungen zeigen eindeutig, dass Lehramtsanwärter*innen von ausgebildeten und erfahrenen Lehrkräften durch Teilnahme an deren Unterricht, Feedbackgespräche oder allgemeinen Austausch über das Schulgeschehen lernen und Kompetenzentwicklungen in verschiedenen Bereichen wahrnehmen. Auch Coachingformate wie das personenorientierte Beratungskonzept POB-C können als strukturierte Settings sozialen Lernens verstanden werden, die die Weiterentwicklung selbstregulativer und reflexiver Kompetenzen fördern, die für das Bewältigen des Berufsalltags notwendig sind. Außerdem sind nicht nur offizielle Mentor*innen, sondern auch Peers als soziale Lernpartner*innen zu verstehen. Durch informellen Austausch, Peer-Feedback oder den Austausch von Unterrichtsmaterial entstehen soziale Lernsituationen, in denen sie von Wissensständen und Erfahrungen des Anderen in ihrer

Kompetenzentwicklung profitieren. In diesen Beziehungen wird Wissen nicht in hierarchischen Kontexten weitergegeben, sondern im Sinne eines geteilten Lernens auf Augenhöhe füreinander verfügbar gemacht. All diese Befunde haben gemein, dass sie auf soziale Lernsettings in Form von Anleitung, Hospitation, Feedback, Reflexion, Beratung o. ä. zurückzuführen sind. Das bedeutet, ein Großteil der Professionalisierungsgelegenheiten, insbesondere im schulpraktischen Umfeld, realisiert sich im sozialen Lernen von und mit anderen Personen. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass Professionalisierungserträge im Sinne der Erweiterung von Kompetenzen und Wissensstände durch soziale Lernprozesse erklärt werden können. Hieraus ist weiterhin zu schließen, dass sozial-lernförderlichen Netzwerkstrukturen für angehende Lehrkräfte die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz begünstigen können. Der Wirkmechanismus des sozialen Lernens kann somit Professionalisierungseffekte sozialer Beziehungen und Interaktionen zwischen Ausbildungsakteur*innen und Lehramtsanwärter*innen erklären. Wie gestaltet es sich für den sozialen Druck? Auch hier soll der Blick zunächst auf den nicht-netzwerkanalytischen Forschungsstand gerichtet werden. Hierbei wird ausschließlich der Vorbereitungsdienst fokussiert, da der soziale Druck in dieser Phase der Lehrer*innenbildung aufgrund von vielfältigen Beurteilungssettings sichtbarer wird. Wie bereits beschrieben zeigt der Forschungsstand, dass vermehrt schwierige Betreuungsverhältnisse zwischen angehenden Lehrkräften und Ausbilder*innen aufgrund von Hierarchien und Machtgefällen (Gecks, 1988; Pille, 2013; Wernet, 2006, 2009) sowie fehlendem Vertrauen und Transparenz (Kärner et al., 2021) bestehen. Gleichzeitig hegen viele Referendar*innen den Wunsch, schneller als gleichwertiges Mitglied des Kollegiums akzeptiert zu werden (Košinàr, 2013). Darüber hinaus belegen Forschungsarbeiten, dass Referendar*innen sich in den vorgegebenen sozialen Lerngelegenheiten (z. B. Ausbildungsunterricht, Seminare, UBs) zum Teil stark eingegrenzt fühlen. Der Titel von Storrs (2006) Arbeit „In der Lehrprobe, da machst du `ne Show" verdeutlicht dies eindrücklich. Die stetige Kopplung zwischen Ausbildungsbeziehung und Bewertungssituation erzeugt ein Spannungsfeld, in dem soziale Lernprozesse nicht allein an den individuellen Entwicklungsbedarfen der Lehramtsanwärter*innen ausgerichtet sind, sondern häufig von dem Bemühen überlagert werden, den Erwartungen der Ausbildungsakteur*innen zu entsprechen (Reese-Schnitker, 2006b). Dementsprechend resümiert Košinàr (2014a), dass einige Autor*innen in Frage stellen, inwiefern Professionalisierung in einem solchen Ausbildungssetting vollzogen werden kann. Ist es Referendar*innen überhaupt möglich, in einem Setting, das von nahezu omnipräsenter Beurteilung und Beobachtung geprägt ist,

> die „sich ihnen stellenden Entwicklungsaufgaben auf eine Art und Weise zu bearbeiten, die ihrem individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten entspricht" (Englert et al., 2006, S. 23) und ob nicht der Anpassungsdruck (an „institutionelle Strukturen und vorgegebene Handlungsmuster", ebd.) oder die hohe Verpflichtung zur Bedarfsdeckung von Unterricht (Lenhard, 2004, S. 282) die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns generell verhindern" (Košinàr, 2014a, S. 126).

Das Zitat von Košinàr illustriert somit eindrücklich potentielle Professionalisierungsproblematik im Vorbereitungsdienst. Anhand dieser empirisch belegten Spannungen in Professionalisierungsprozessen, bzw. die (potentiellen) Einschränkung der Professionalisierungswirkungen kann der Wirkmechanismus des sozialen Drucks als Erklärungskraft hinzugezogen werden. Soziale Beziehungen bzw. Interaktionen zwischen angehenden Lehrkräften und OAK werden vermehrt als Momente sozialer Kontrolle und Druckausübung erlebt. Als Ursache konnte die bewertungsbezogene Abhängigkeit identifiziert werden. In dieser Beziehungskonstellation entfaltet sich sozialer Druck, ausgeübt durch die OAK. Referendar*innen passen ihr ausbildungsbezogenes Verhalten oftmals daran an, was sie als erwartungskonform erleben – nicht unbedingt, weil sie diese Überzeugungen teilen, sondern weil sie sich von normkonformem Verhalten eine gute Beurteilung und institutionelle wie soziale Anerkennung versprechen.

Dieser soziale Druck, der aus der dauerhaften Bewertungspräsenz resultiert, verändert möglicherweise die Qualität der Interaktionen sowie Beziehungen und beschränkt die Möglichkeit zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit professionellen Entwicklungsaufgaben. Er führt zu einer Haltung der Vorsicht, Selbstzensur und performativen Absicherung – wie es Storr (2006) mit dem Bild der „Show" in der Lehrprobe zugespitzt formuliert hat. Lerngelegenheiten (z. B. Ausbildungsunterricht, Unterrichtsnachbesprechungen) werden somit nicht rein inhaltlich und lernbedürfnisorientiert gesteuert, sondern sind eventuell gerahmt durch die subjektiven Vorlieben und Erwartungen der Ausbildner*innen. Referendar*innen präsentieren und „lernen" bzw. übernehmen Erwartungskonformes. Eigens identifizierte Entwicklungsbedarfe oder -wünsche sind potentiell untergeordnet. Netzwerkanalytisch betrachtet wirken die sozialen Beziehungen zu den OAK in diesem Deutungs- bzw. Erklärungsversuch nicht (nur) als Quelle professioneller Entwicklung, sondern als Träger*innen normativer Kontrolle. Es kann somit vermutet werden, dass sozialer Druck Einschränkungen in Professionalisierungserträgen oder auch negative Professionalisierungseffekte (z. B. die Übernahme ungünstiger berufsbezogener Überzeugungen) erklären kann. Die Arbeiten von Peitz (2024), Luhr (2016), erneut Košinár (2014a) und Hoppenworth (1993) betonen allerdings die Bedeutsamkeit der Atmosphäre, in der u. a. Unterrichtsnachbesprechungen durchgeführt werden. Sie sei entscheidend dafür, welche Wirkungen dieser Interaktionen mit sich ziehen. Hieraus kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sozialer Druck nicht per se in jeder sozialen Beziehung zwischen Referendar und einem/einer beurteilenden OAK besteht. Es wird in Abhängigkeit der Ausgestaltung der Situation und der Beziehung wahrgenommen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass soziale Beziehungen von angehenden Lehrkräften als Mesoebene der Lehrer*innenbildung ambivalente Wirkungen für die Professionalisierungsprozesse und -effekte auslösen können. Während viele dieser Beziehungen als lernförderlich erlebt werden können, sind andere durch Machtasymmetrien, Bewertungsfunktionen und institutionelle Erwartungen geprägt. Insgesamt konnte durch die netzwerkanalytische Deutung ein erster Versuch unternommen werden, das Potenzial der Perspektive von Professionalisierung im Zusammenhang mit sozialen Beziehungen in der Lehrer*innenbildung – insbesondere im Vorbereitungsdienst – aufzuzeigen. Die beiden Mechanismen – soziales Lernen und sozialer Druck – können als theoretische Konzepte genutzt werden, um die ambivalenten Potenziale von sozialen Beziehungen zwischen angehenden Lehrkräften und ihren Ausbildungsakteur*innen analysieren und erklären zu können.

2.3.3. Mikroebene

Zuletzt gilt es die Mikroebene des entwickelten netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells der Lehrer*innenbildung darzustellen. Auf der Mikroebene sind die Attribute (Lernvoraussetzungen), Handlungspräferenzen (Nutzung des Lehrangebots) sowie die professionelle Kompetenz (Wissen, beliefs, Persönlichkeit) verortet. Fokussiert wird nachfolgend die professionelle Kompetenz der Lehramtsanwärter*innen. Anhand eines etablierten Kompetenzmodells sollen die einzelnen Bestandteile besagter Kompetenz erläutert werden. Da auch für die Mikroebene der Lehrer*innenbildung derzeit keine netzwerkanalytischen Studien vorliegen, die Effekte von oder auf diese Ebene nachweisen, sollen erneut Befunde aus Lehrer*innenprofessionsforschung mithilfe netzwerkanalytischer Ansätze gedeutet werden.

Das Ziel der Lehrer*innenbildung ist die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Dementsprechend hat sich in den letzten Jahrzehnten ein breiter Theorie- und Forschungsstand entwickelt, der sich dem Professionalisierungsprozess sowie den Wirkungen von Ausbildungsphasen, -elementen oder weiteren Faktoren widmet. Im Zuge dessen wurden ebenfalls eine Vielzahl an Modellen professionellen Lehrer*innenwissen sowie anforderungsbezogenen Lehrer*innenkompetenzen entwickelt (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke & Suhl, 2010; A. Frey, 2004; Seifert & Schaper, 2010; Sleurs, 2008). In

diesen Modellen werden Kompetenzen[33], die im Verlauf der Lehrer*innenbildung ausgebildet werden sollen, gruppiert. Sie identifizieren Wissensdomänen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Orientierungen und Haltungen, die erfolgreiches Handeln im Berufsalltag von Lehrkräften im Sinne des Lernerfolges von Schüler*innen maximieren (Cramer, 2020). Besagte Kompetenzmodelle fußen auf dem kompetenzorientierten Ansatz[34], welcher wiederum auf dem Experten-Paradigma[35] (Bromme, 1992) sowie der Taxonomie der relevanten Wissensformen für den Lehrberuf (Shulman, 1987) beruht. Shulmans (1987) Vorschlag zu strukturbildenden Wissensdimensionen hat sich als primäre Unterscheidung durchgesetzt[36]. Er unterscheidet zwischen Fachwissen (subject matter content knowledge), allgemein pädagogischem Wissen (general pedagogical knowledge), fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge) und Wissen über Fachcurricula (curriculum knowledge). Im Anschluss erweitert er seine Unterscheidung um die Psychologie des Lernens (knowledge of learners), Organisationswissen (knowledge of educational context) und erziehungs- und bildungstheoretisches sowie bildungshistorisches Wissen.

Ein bekanntes Kompetenzmodell, welches auf der Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) fußt und sich an der Unterscheidung der Wissensdimensionen nach Shulman (1987) orientiert[37], ist das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen nach Baumert und Kunter (2011). Um die Professionalisierungserträge von angehenden Lehrkräften im Rahmen der vorliegenden Studie systematisch erfassen und erklären zu können, bedarf es eines solchen theoretischen Modells, das zentrale Wissens- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften gruppiert. Dementsprechend soll es

[33] Bis heute kann noch nicht von einer einheitlich vorherrschenden Definition von Kompetenz gesprochen werden. Allerdings wurde die Definition des Kompetenzbegriffs in der deutschsprachigen Bildungsforschung nachhaltig stark von Weinert (2001, S. 27) geprägt: Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Seine Definition betont somit mehrere zentrale Aspekte des Kompetenzbegriffs: (1) Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten: Kompetenz umfasst nicht nur Wissen und Können, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen gezielt einsetzen zu können (Performanz), (2) Erlernbarkeit: Kompetenzen sind nicht angeboren, sondern können durch Bildungsprozesse erworben und weiterentwickelt werden, (3) Problemorientierung: Der Kompetenzbegriff ist auf die Bewältigung konkreter Herausforderungen und Aufgaben ausgerichtet, (4) Motivation und Volition: Neben dem Wissen und den Fertigkeiten spielen auch die Bereitschaft und der Wille eine Rolle, diese tatsächlich anzuwenden.

[34] In den letzten Jahrzehnten haben sich eine Vielzahl von professionstheoretischen Ansätzen entwickelt. Diese Ansätze folgen verschiedenen Verständnissen von Profession und Professionalität von Lehrkräften. Neben dem kompetenzorientierten Ansatz (J. König, 2020) haben sich vordergründig der berufsbiographische (Wittek & Jacob, 2020) und der strukturtheorethische Ansatz (Helsper, 2016) im Forschungsdiskurs etabliert.

[35] Das Expertenparadigma nach Bromme (1992) betrachtet Lehrkräfte als Experten ihres Fachs und untersucht die spezifischen Merkmale ihres professionellen Wissens und Handelns. Dieses Paradigma basiert auf der kognitionspsychologischen Expertenforschung und zielt darauf ab, die kognitiven Voraussetzungen für die Bewältigung komplexer beruflicher Anforderungen zu analysieren. Das Expertenparadigma liefert wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung der Lehrer*innenbildung. Es betont die Notwendigkeit, nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern auch praktische Erfahrungen zu ermöglichen, die zur Entwicklung von Expertise führen. Durch reflektierte Praxis und kontinuierliche Weiterbildung können Lehrkräfte ihre professionellen Kompetenzen stetig erweitern.

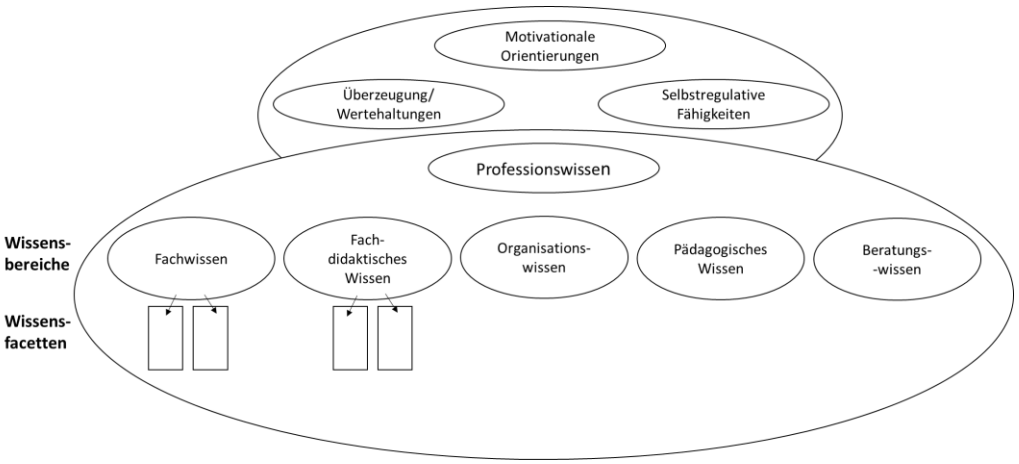
[36] Viele empirische Forschungsarbeiten, die sich mit dem Professionswissen von Lehrkräften befassen, basieren auf seinem Referenzrahmen (Brunner et al., 2006; Jüttner et al., 2009; König, Doll et al., 2018; van Dijk & Kattmann, 2010). Diese Wissensbereiche aus der Perspektive dieser und weitere empirischer Bildungsforschungen decken sich größtenteils mit den Standards für die Lehrer*innenbildung der KMK (2004 i.d.F. 2022, 2008 i.d.F. 2019).

[37] In den Ramen des Modells der professionellen Handlungskompetenz wurde Shulmans Vorschlag weitestgehend übernommen, jedoch um die Dimensionen Beratungswissen und Organisationswissen erweitert.

nachfolgend erläutert werden. Das Modell wurde im Rahmen der COACTIV-Studie[38] (Kunter et al., 2011a) entwickelt und folgt der Annahme, dass professionelles Handeln in einem Zusammenspiel von (1) „spezifischem, erfahrungsgesättigten, deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können), (2) professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, (3) motivationalen Orientierungen sowie (4) Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33) entsteht. Es vereint in sich mehrere Wissensbereiche, die gemeinsam die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften bilden (siehe Abbildung 9)[39].

Abbildung 9.

Das Kompetenzmodell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2011, S.32)



Die einzelnen Kompetenz- und Wissensfacetten des Modells sollen nachfolgend erläutert werden. *Motivationale Orientierungen* sind für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung des beruflichen Handelns verantwortlich. Motivation, das heißt die „Gründe für die Initiation, Richtung, Intensität und Aufrechterhaltung von Verhalten“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 272), ist folglich eine wichtige handlungssteuernde Facette sowie ein zentrales Merkmal der psychologischen Funktionsfähigkeit von Menschen (Baumert & Kunter, 2011). Kunter betont folglich, dass die Anforderungsbewältigung von Lehrkräften eng mit den motivationalen Orientierungen zusammenhängt (2011).

Die Fähigkeit zur *Selbstregulation* und vor allem der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen ist eine essenzielle Komponente der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, insbesondere im Kontext von Belastungserleben (Maslach et al., 2001). Studien belegen, dass ein hohes Belastungserleben zu weniger qualitativerem Unterricht führt, negative Emotionen verstärkt und Stresserkrankungen wahrscheinlicher sind (Klusmann, 2011). Als Folge ist es für Lehrkräfte wichtig, die eigenen Ressourcen zu kennen und Copingstrategien (Lazarus &

[38] Im Rahmen des Forschungsprogramms COACTIV (Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers) wurde am Beispiel des Fachs Mathematik die professionelle Kompetenz von Lehrkräften untersucht.

[39] Das Modell fand sowohl in seiner grundständigen Form als auch (modifiziert) im Rahmen mehrerer Professionalisierungsstudien (angehender) Lehrkräfte vermehrt Anwendung (Bertram, 2022; Brunner et al., 2024; Fricke, 2018).

Folkman, 1984) zu entwickeln, um den vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs und den daraus resultierenden Belastungen standzuhalten.

Überzeugungen und Wertehaltungen sind nicht an eine theoretische Gültigkeit gebunden. Vielmehr gilt der „individuelle Richtigkeitsglaube“ (Baumert & Kunter, 2011, S.41). Sie stellen eine bedeutsame Komponente des Modells dar, denn Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften hängen stark miteinander zusammen (Pajares, 1992). Dabei lassen sich verschiedenen Arten der Lehrer*innenüberzeugungen unterscheiden: Lehr-Lern-Überzeugungen (lerntheoretisch), Fach-Überzeugungen (epistemologisch), bildungspolitische Überzeugungen (z. B. über Bildungsreformen wie G8 oder Inklusion), Schüler*innenüberzeugungen (z. B. Erwartungen an einzelne Schüler*innen) und gesellschaftliche Überzeugungen, die sich auf Schule und Unterricht beziehen. Innerhalb des Modells sind schwerpunktmäßig epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien über Lehre und Lernen und Unterrichtszielen bedeutsam. Das bedeutet, dass besagte Überzeugungen direkte Handlungsrelevanz für das Unterrichten (Hoy et al., 2006).

Das Professionswissen wird in fünf weitere Wissensfacetten gegliedert. Begonnen wird mit der Erläuterung des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens. Diese beiden Facetten zählen laut dem Modell von Baumert und Kunter (2011) zum Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Fachwissen* bezieht sich auf ein tiefgehendes Verständnis des zu unterrichtenden Schulstoffs und geht über das allgemeine Schul- oder Alltagswissen hinaus. Es umfasst dabei mehrere Ebenen: (1) akademisches Forschungswissen, d. h. Kenntnisse über die wissenschaftlichen Grundlagen und aktuellen Forschungsergebnisse des jeweiligen Fachgebiets, (2) profundes Verständnis der schulischen Inhalte, d. h. ein vertieftes Verständnis der Themen und Konzepte, die im Schulunterricht vermittelt werden (3), die Beherrschung des Schulstoffs auf Abschlussniveau, d. h. die Fähigkeit, den gesamten Lehrplan bis zum Abschlussniveau sicher zu beherrschen und (4) alltagsrelevantes Fachwissen, d. h. Kenntnisse, die auch außerhalb des schulischen Kontexts Anwendung finden und im Alltag relevant sind. Fachwissen bietet folglich die Grundlage für effektiven Unterricht (Baumert & Kunter, 2011). Es bedarf jedoch zusätzlich *fachdidaktisches Wissen*, um Lehr-Lern-Prozesse qualitativ vorbereiten und durchführen zu können. Fachdidaktisches Wissen kann dabei in drei Dimensionen unterteilt werden: (1) Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, einschließlich der kognitiven Anforderungen, impliziten Wissensvoraussetzungen, ihrer didaktischen Sequenzierung sowie der langfristigen curricularen Einbettung von Inhalten, (2) Wissen über Schüler*innenvorstellungen einschließlich typischer Fehlkonzeptionen, häufiger Fehler und genutzter Strategien sowie die Fähigkeit zur Diagnostik von Schüler*innenwissen und Verständnisprozessen, (3) Wissen über verschiedene Repräsentationsformen und Erklärungsansätze zur Vermittlung von Fachinhalten (Baumert & Kunter, 2011, S. 37–38).

Neben dem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen stellt auch das *pädagogische Wissen*[40] eine bedeutsame Facette der professionellen Handlungskompetenz dar. Es integriert zentrale Aspekte effektiven Unterrichts, d. h. Wissen über die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Hierzu zählt insbesondere die Klassenführung. Sie dient der Schaffung einer störungsfreien, lernförderlichen Umgebung, während die Orchestrierung der Lernprozesse auf die gezielte Gestaltung von Lerngelegenheiten und adaptive Lehrstrategien abzielt. Weiterhin ist das Wissen über Entwicklung und Lernen im pädagogischen Wissen integriert. Es befähigt Lehrkräfte dazu, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse ihrer Schüler*innen zu verstehen und diese angemessen zu fördern. Folglich bedarf es Wissen über Diagnostik und Leistungsbeurteilung, um Lernstände der Schüler*innen differenziert zu erfassen und individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten. Zuletzt beinhaltet pädagogisches Wissen ebenso das

[40] Innerhalb des COACTIV-R-Studie wurde das pädagogische Wissen mit den Teilaspekten Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Diagnostik, Lernprozess und Heterogenität erfasst.

professionelle Verhalten in Schule und Unterricht, einschließlich der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, der Kommunikation mit Eltern sowie der Reflexion des eigenen Handelns (Baumert & Kunter, 2011, S. 38–39).

Damit die angedeutete Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen gelingen kann, ist zudem *Beratungswissen* von Nöten. Beratungswissen ermöglicht es, die Schüler*innen, Eltern sowie weiteren Beteiligten in schulischen Beratungssituationen fachkundig und adressatengerecht zu informieren. Im Lehrer*innenberuf treten vielfältigen Kontexte auf, in denen Lehrkräfte in ihrer Berater*innenrolle tätig werden müssen. Darunter zählen Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme. Beratung geht zumeist über einzelne Unterrichtsfächer hinaus, sodass ein breites diagnostisches Verständnis sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften und Eltern erforderlich werden. Der Beratungsprozess umfasst neben der Vorbereitung und Durchführung auch die Planung und Umsetzung geeigneter Folgemaßnahmen. Zudem kann es notwendig sein, weitere institutionelle Partner*innen wie schulpsychologische oder sonderpädagogische Dienste, Erziehungsberatungsstellen oder die Kinder- und Jugendhilfe einzubeziehen. Beratungswissen setzt somit nicht nur kommunikative und diagnostische Fähigkeiten voraus, sondern auch ein Verständnis für die sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen schulischer Beratung sowie die Fähigkeit, komplexe Beratungsprozesse professionell zu steuern (Baumert & Kunter, 2011, S. 40).

Zuletzt ist das *Organisationswissen* als Wissensfacette des Professionswissens zu nennen. Es bezieht sich auf das Verständnis der Funktionsweise des Bildungssystems sowie der einzelnen Bildungseinrichtungen. Dieses Wissen ermöglicht es Lehrkräften, sich sicher im schulischen Kontext zu bewegen, institutionelle Abläufe zu verstehen und aktiv an der Schulentwicklung mitzuwirken. Zentrale Bereiche des Organisationswissens umfassen die Strukturen und Rahmenbedingungen des Bildungssystems, einschließlich gesetzlicher Vorgaben und administrativer Steuerungsmechanismen. Ebenso bedeutsam ist das Wissen über Schulorganisation und Schulökologie, einschließlich der internen Hierarchien, Entscheidungswege und der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen. Darüber hinaus umfasst Organisationswissen auch Kenntnisse über Schulqualität und Schuleffektivität, insbesondere in Bezug auf Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Evaluation schulischer Prozesse. Ein fundiertes Organisationswissen versetzt Lehrkräfte somit in die Lage, sich in schulischen Entscheidungsstrukturen zu orientieren, Veränderungen aktiv zu begleiten und sich an der Gestaltung von schulischen Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Damit trägt es wesentlich zur Sicherung der Funktionsfähigkeit und Weiterentwicklung von Schulen bei (Baumert & Kunter, 2011, S. 40).

Zusammenfassend ermöglicht das vorgestellte Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011), die individuellen Voraussetzungen für professionelles Lehrer*innenhandeln in einen übergeordneten theoretischen Rahmen einzuordnen, der an psychologische Handlungsmodelle anschlussfähig ist. Diese Perspektive erlaubt sowohl eine theoretische Fundierung als auch eine empirische Untersuchung der relevanten Bedingungen für erfolgreiches Lehrer*innenhandeln.

Für die vorliegende Studie ist es nun entscheidend, das besagte Modell aus einer netzwerkanalytischen Perspektive zu verstehen: Wie kann dieses Modell mithilfe der Netzwerk-Heuristik gedeutet werden? Im Rahmen des netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells resultiert die professionelle Kompetenz auf der Mikroebene aus einer Verbindung der Alteri-Attributen (Wissen, beliefs, Persönlichkeit, Demografie) und der Nutzung des Lehrangebots (d. h. der Lerngelegenheiten (z. B. Seminare, Praxisphasen, Vorlesungen) innerhalb der Lehrer*innenbildung) der angehenden Lehrkräfte. Dabei werden Lerngelegenheiten nicht ausschließlich institutionell bereitgestellt, sondern vor allem durch die aktive Einbindung in soziale Beziehungen und Interaktionsprozesse mit unterschiedlichen Personen zugänglich und erfahrbar gemacht. Netzwerkanalytisch betrachtet entsteht professionelle Handlungskompetenz demnach nicht isoliert innerhalb des Individuums, sondern als Ergebnis der relationalen

Einbettung der angehenden Lehrkraft in verschiedene soziale Kontexte. An dieser Stelle wird die von Trezzini (2010) beschriebene Interdependenz der Ebenen deutlich. Die Entwicklung der professionellen Kompetenz auf Mikroebene erfolgt zu einem großen Teil in einer Wechselwirkung mit den Interaktionen und Beziehungen auf der Mesoebene. Dies wurde bereits in den Ausführungen zu den Effekten der Mesoebene in Kapitel 2.3.2 deutlich. Dabei wurde aufgezeigt, dass die Nutzung von (sozialen) Lerngelegenheiten durch ausbildungsbezogene Einflüsse (z. B. Beurteilungslogik, Doppelrolle der Ausbildner*innen) mitbestimmt wird. Besonders ertragreich erschien die Erklärung von Erträgen der professionellen Kompetenz (Mikroebene) über die beiden Wirkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks. Resümiert wurde, dass je nach sozialer Aushandlung Professionsentwicklungserträge oder -einschränkungen resultieren, die somit die Entwicklung der professionellen Kompetenz (Mikroebene) beeinflussen. Folglich hat die Mesoebene des netzwerkanalytischen Mehrebenenmodells der Lehrer*innenbildung unmittelbare Auswirkungen auf die Mikroebene. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die Mikroebene nicht nur passiv von den Strukturen und Dynamiken der Mesoebene beeinflusst wird, sondern sie auch auf diese zurückwirkt. Wie ist dies zu verstehen? Die individuellen Attribute der Lehramtsanwärter*innen (aber selbstverständlich auch die der jeweiligen Akteur*innen) prägen maßgeblich die Art und Weise, wie angehende Lehrkräfte ihre Beziehungen zu den jeweiligen Personen gestalten, welche Interaktionen sie initiieren oder meiden. So könnten beispielsweise Attribute wie Offenheit, Reflexionsfähigkeit oder Selbstwirksamkeitserwartungen mitbestimmen, inwiefern das Feedback von Ausbilder*innen als professionelle Anregung oder als bedrohliche Bewertung empfunden wird. Hieraus könnten wiederum unmittelbaren Konsequenzen für die Ausgestaltung der Interaktion folgen, die schließlich den Professionalisierungsertrag beeinflussen mögen. Beziehungsmuster, Kommunikationsverläufe oder Kooperationsintensitäten entstehen demnach nicht gänzlich unabhängig von den individuellen Attributen der Beteiligten.

Zusammenfassend bleibt somit festzuhalten, dass die Mikroebene stark von der Mesoebene beeinflusst wird, aber auch umgekehrte Effekte im Rahme einer netzwerkanalytischen Deutung anzunehmen sind. Im Sinne eines dynamischen Wechselverhältnisses entsteht somit ein fortlaufendes Zusammenspiel zwischen individueller Voraussetzung, Beziehungsgestaltung und Angebotsnutzung: Die Mikroebene formt mit, wie sich die Mesoebene konkret ausgestaltet – und umgekehrt. Diese Interdependenz zwischen individuellen Dispositionen und strukturell-relationalen Kontexten unterstreicht die Notwendigkeit, Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung als komplexen sozial eingebetteten Prozess zu verstehen, der durch vielfältige Wechselwirkungen zwischen Ebenen geprägt ist.

2.4. Netzwerkforschungen im Kontext Lehrer*innenbildung und Lehrberuf

Die vorherigen Ausführungen in Kapitel 2.3 stellten das durch die Forscherin zusammengeführte netzwerkanalytische Mehrebenenmodell der Lehrer*innenbildung dar. Die einzelnen Ebenen wurden beschrieben und ihre potenziellen Wirkungen anhand von Befunden aus der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung, die netzwerkanalytisch gedeutet wurden, erläutert. Die Notwendigkeit, nichtnetzwerkanalytische Studien mithilfe von Konzepten, Modellen und Theorien der Netzwerktheorie und -forschung zu deuten, betont das Fehlen einer netzwerkanalytischen Perspektive auf soziale Beziehungen und somit soziale Netzwerke in der deutschen Lehrer*innenbildung. Für den Forschungsraum in Deutschland konnten keinerlei Studien identifiziert werden, die sich einzelnen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung mithilfe netzwerkanalytischer Verfahren widmen. Ein erweiterter Blick auf die internationale lehrer*innenbildende Netzwerkforschung zeigt gleichwohl erste Forschungsbemühungen diesbezüglich auf. Nachfolgend sollen einzelne Studien und Forschungsergebnisse aus dem internationalen Forschungsraum dargelegt werden, um auf das Potenzial der netzwerkanalytischen Untersuchung im Kontext Lehrberuf und Lehrer*innenbildung erneut zu bestärken.

In der Schweiz untersuchen Galle et al. (2024) die kooperativen Tätigkeiten schulischer und hochschulischer Ausbildner*innen in Lehramtspraktika mithilfe netzwerkanalytischer Methoden. Sie stellen heraus, dass zwei Typen von Tandem-Partner*innen (schulisch und hochschulische Alter) vorzufinden sind: (1) Tandems mit einseitiger Verantwortung und vorwiegender Arbeitsteilung, (2) Tandems mit gemeinsam wahrgenommener Verantwortung und vorwiegender Ko-Konstruktion. Sie schlussfolgern, dass Ausbildner*innen in Tandems als Broker*innen fungieren, die zwei Teilnetzwerke verbinden und den Ressourcenfluss sichern. In derselben Studie richten Kreis und Galle (2023b) ihren Blick zudem auf die Kooperationshäufigkeiten zwischen Studierenden, Praxislehrpersonen und Mentor*innen mit Praxisdozierenden[41]. Sie vergleichen diese mit vorherigen Kooperationsschulleiter*innen, sowie die Bedeutung der unterschiedlichen Personen bezüglich ihrer professionellen Entwicklung füreinander. Die Ergebnisse zeigen, dass bestimmte Tätigkeiten in Praxiszentren stärker gemeinsam von Mentorierenden und Praxisdozierenden wahrgenommen werden als an Kooperationsschulen. Außerdem verweisen die quantitativen Ergebnisse darauf, dass sowohl Mentor*innen als auch Studierende und Praxislehrpersonen stärker kokonstruktiv und reflexiv mit den neu eingeführten Praxisdozierenden kooperieren als den bisherigen Kooperationsschulleiter*innen. In einem weiteren Beitrag betonen Kreis et al. (2023) erneut die Funktion der Praxisdozierende als Broker*innen und stellen deren Funktion als Wissensvermittelnde heraus.

Neben den schweizerischen Forschungsbemühungen die Lehrer*innenbildung netzwerkanalytisch zu untersuchen, lässt sich darüber hinaus im englischsprachigen Forschungsraum eine gewisse Anzahl an Studien identifizieren, die sich mithilfe der sozialen Netzwerkanalyse der Erforschung sozialer Netzwerke von (angehenden) Lehrkräften widmen. Der Forschungsstand belegt, dass soziale Netzwerke die Lernprozesse und -erträge von (angehenden) Lehrkräften maßgeblich beeinflussen. Baker-Doyle und Yoon (2011a, S. 77) heben aus dem Forschungsstand fünf zentrale Aspekten positiver Professionalisierungsauswirkungen sozialer Lehrer*innennetzwerken hervor: (1) Offenheit für neue Ideen und Konzepte, (2) Verstehen, Wahrnehmen und Modifizieren von Praktiken, (3) das Teilen von komplexem Wissen, (4) die Kapazität einer Lerngemeinschaft, Reformen und Veränderungen zu unterstützen, (5) nachhaltiges Engagement für die Lerngemeinschaft oder Lernaktivität. Die Mehrheit netzwerkanalytischer Studien über angehende Lehrkräfte fokussieren dabei das Peer-Netzwerk während der Ausbildung. So können Nobles et al. (2012) nachweisen, dass ein kohortenbasiertes Umfeld (Peer-Netzwerk) im Sinne eines kollaborativen Lernumfeldes förderlich für die professionelle Entwicklung der Lehramtsanwärter*innen ist. Die Zusammenarbeit bzw. der Austausch zwischen/von angehenden Lehrkräften führt zu produktiven Lerngelegenheiten, in denen beispielsweise Unterrichtsideen gemeinsam besprochen werden können. Die dabei entstehenden Beziehungen zwischen den Peers können dabei zu einer langfristigen Ressource sozialer Unterstützung werden (Jensen, 2012; Steinbrecher & Hart, 2011). Eine weitere Studie zu sozialen Peer-Netzwerken von angehenden Lehrkräften betont, dass die soziale und emotionale Unterstützung durch enge soziale Bindungen, das Vertrauen der Peers und Selbstwirksamkeit in signifikantem und positivem Zusammenhang mit der Lehrleistung angehender Lehrer*innen stehen (Liou et al., 2017). Bokhove und Downey (2018) können ebenfalls belegen, dass Vertrauen ein bedeutsamer Einflussfaktor in Peer-Netzwerken angehender Lehrkräfte darstellt. Sie weisen weiterhin nach, dass zwei Arten von unterstützenden Relationen unterschieden werden können: (1) Relationen,

[41] In der Schweiz wurden sogenannte Praxiszentren etabliert, die der Weiterentwicklung bereits länger bestehender Kooperationsschule dienen. Praxiszentren bestehen aus einer bis drei Schulleitungseinheiten, einer Schulgemeinde, die teilweise auch unter Einbezug von Nachbargemeinden verläuft. Ein zentrales Element der Praxiszentren sind die Praxisdozierenden. Sie arbeiten als Lehrperson oder Schulleiter*in an ihrer Schule im Tandem mit einer/einem Dozierenden und übernehmen Aufgaben in der berufspraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden (Kreis & Galle, 2023b, S. 77).

die Material und Literatur und (2) Relationen, die moralischen oder emotionalen Support bereitstellen. In einer der wenigen Studien, die den Blick nicht ausschließlich auf Peer-Netzwerke angehender Lehrkräfte richtet, kommen die Forscher*innen zu dem Ergebnis, dass die Position innerhalb des Netzwerks angehender Lehrkräfte stark abhängig vom Gefühl der Zugehörigkeit, strukturellen Merkmalen, wahrgenommener Ähnlichkeiten (Homophilie) sowie der Interaktionshäufigkeiten mit den jeweiligen Alteri ist (Bjorklund & Daly, 2021).

Insgesamt zeigt sich, dass der internationale Forschungsraum bereits deutlich stärker die soziale Netzwerkanalyse nutzt, um Lehrer*innenbildung und den Lehrberuf zu erforschen. Sie verwenden die Netzwerkanalyse um Unterstützungsnetzwerke, Wirkungen spezifischer Netzwerkpositionen und -funktionen oder auch Kooperationstätigkeit zu untersuchen. Im internationalen Forschungsdiskurs scheint in den letzten Jahren ein Betrachtungswandel der Lehrer*innenprofessionalisierung von Humankapital zu Sozialkapital stattgefunden zu haben. Coppe (2023, S. 381) führt aus:

> This shift refers to an evolution from teacher professional development conceptualised as an individual-level construct in which new skills, competencies, and practices can be taught to teachers, to teacher professional development as a socially-embedded construct in which knowledge and resource are socially distributed, transferable and exchangeable among teachers within a community, for example, the school workplace […]Put differently, the concept of teacher professional development has moved from a human capital-centred perspective to a social capital perspective.

Der von Coppe (2023) beschriebene Betrachtungswandel fand im deutschsprachigen Forschungsraum bisher keinen Einzug und kann folglich als Forschungsdesiderat betrachtet werden. Aus den wenigen internationalen Studienergebnissen könnten tendenziell einzelne Hypothesen für die Entstehung, Veränderung von sozialen Netzwerken sowie deren Wirkung auf die professionelle Kompetenz der angehenden Lehrkräfte in Deutschland abgeleitet werden. Allerdings wird angenommen, dass diese aufgrund der immensen strukturellen Unterschiede der Lehrer*innenbildungssystemen nur zu einem gewissen Maße übertragbar wären. Daher soll die vorliegende Arbeit an diesem Forschungsdesiderat ansetzen. Im nachfolgenden Kapitel werden die identifizierten Desiderate ausführlich dargestellt, ebenso wie die erkenntnisleitenden Fragestellungen und Erkenntnisinteressen.

3. Forschungsdesiderate und erkenntnisleitende Fragestellungen

Ausgehend von einer theoretischen Fundierung durch die Grundlagen der Netzwerktheorie (Kapitel 2.1) sowie den Netzwerkmechanismen (Kapitel 2.2) wurde im vorangegangenen Kapitel die Lehrer*innenbildung als netzwerkanalytisches Mehrebenensystem beschrieben (Kapitel 2.3). Die Beschreibung der drei Ebenen (Marko-, Meso-, Mikroebene), ebenso wie die netzwerkanalytische Deutung von Studienbefunden der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung haben verdeutlich, dass soziale Beziehungen und Interaktionen auf der Mesoebene als Vermittler zwischen der Makro- und Mikroebene fungieren. Während das Gesellschafts-, Bildungs- und insbesondere das Lehrer*innenbildungssystem (Standards, Struktur, Kosten, Institutionalisierung, Selektivität) die sozialen Beziehungen und Interaktionen zwischen den Alteri auf der Mesoebene beeinflussen, wirken letztere wiederum auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz (Mikroebene). Ebenso wird davon ausgegangen, dass auch die Mikroebene die Mesoebene beeinflusst, indem Attribute und Handlungspräferenzen der Individuen, die sozialen Aushandlungen von Beziehungen und Interaktionen mitbestimmen. In den vorangegangenen Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurden diese netzwerkanalytische Deutung des Mehrebenenmodells der Lehrer*innenbildung durch die Einbindung von Ergebnissen aus der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung untermauert – dabei wurde ebenfalls das Potenzial, aber auch die Risiken sozialer Beziehungen im Kontext von Professionalisierung angehender Lehrkräfte herausgearbeitet. Die Studien belegten sowohl förderliche Effekte für Professionalisierungserträge (z. B. Wissenserweiterung, Reflexion, emotional-soziale Unterstützung) (Blömeke et al., 2008; Fried; Gröschner & Häusler, 2014; Pape, 1993; Richter, 2011; Richter & Richter, 2021; Riese & Reinhold, 2012) als auch potenziell belastende Beziehungsdynamiken (z. B. Machtasymmetrien, Konformitätsdruck, Konkurrenz) (Katzenbach, 1999, 2005; Košinàr, 2013; Strietholt & Terhart, 2009; Wernet, 2009).

Als fehlend können jedoch Studien markiert werden, die das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen erfassen. Aufgrund der Tatsache, dass Lehramtsanwärter*innen im Ausbildungssystem mit einer Vielzahl an Akteur*innen konfrontiert sind, die wiederum unterschiedliche Aufgaben, Funktionen und Erwartungen aufweisen, ist eine gemeinsame Betrachtung der sozialen Beziehungen zu diesen Personen allerdings von zentraler Bedeutung. Dies zeigt sich insbesondere für die Ausbildung im schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Die Referendar*innen stehen in Interaktion mit und Beziehung zu mehreren OAK (z. B. Schulleitungen, Mentor*innen, Seminarleitungen) denen unterschiedliche Verantwortungsbereiche (z. B. Ausbildungsunterricht, UBs, Organisation) und Beurteilungshoheiten zugesprochen werden. Zusätzlich haben diese OAK vermutlich verschiedene, potenziell widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen an die Referendar*innen, da diese in ebenfalls in institutionellen Vorgaben und Logiken (z. B. ministerielle Richtlinien, Ausbildungsordnungen, curriculare Strukturen, Ausbildungsrollen) auf der Makroebene eingebunden sind. Es kann folgend die Hypothese aufgestellt werden, dass soziale Beziehungen im Vorbereitungsdienst kaum losgelöst voneinander existieren. Das Aushandeln verschiedenster Erwartungen und Anforderungen steht stellvertretend für das Aushandeln mehrerer sozialer Beziehungen. Aufgrund der formal vorgesehenen Beteiligung der OAK an der Begleitung der professionellen Entwicklung der Referendar*innen, etwa durch Beratung, Anleitung, Instruktion oder Unterstützung, nehmen sie aktiv Einfluss auf deren Professionalisierung. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass der Aufbau und das Führen sozialer Beziehungen sowie die darin eingebetteten Professionalisierungsprozesse äußerst komplexe Tätigkeiten für die Referendar*innen darstellen.

Bisher konnten für den Forschungsraum in Deutschland keine Studien identifiziert werden, die es ermöglichen, die beschriebene Komplexität, Parallelität und Wechselwirkungen der sozialen Beziehungen sowie deren Wirkung auf die Professionalisierung von Referendar*innen im Vorbereitungsdienst

zu erfassen[42]. Im internationalen Forschungsraum der Lehrer*innenbildung und des Lehrberufs zeichnet sich hingegen seit geraumer Zeit ein forschungsmethodischer Zugang ab, der dies ermöglich: die soziale Netzwerkanalyse (Stegbauer, 2008). Die Befunde internationaler netzwerkanalytischen Arbeit im Kontext Lehrer*innen(bildung) zeigen auf, dass die soziale Netzwerkanalyse geeignet ist, um soziale Strukturen und deren Auswirkungen in der Lehrer*innenbildung und im Lehrberuf zu untersuchen (Baker-Doyle & Yoon, 2020; Baker-Doyle & Yoon, 2011a, 2011b; Brannan & Bleistein, 2012; De Jong et al., 2016; Galle et al., 2024; Kreis et al., 2022; Kreis & Galle, 2023a). Die vorliegende Arbeit setzt sich folglich zum Ziel, die bislang unbeachteten sozialen Netzwerkstrukturen im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte zu erfassen und deren Bedeutung für die Professionalisierung zu untersuchen. Es lassen sich somit zwei Forschungsdesiderate für den Vorbereitungsdienst von Referendar*innen formulieren:

1) Es fehlt an Wissen über die Entstehung und Veränderung der sozialen Beziehungen angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.
2) Es fehlt an Wissen über das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Beide Forschungsdesiderate können mithilfe etablierter netzwerkanalytischer Konzepte und Methoden bearbeitet werden. Während für das erste Forschungsdesiderat auf gängige Erhebungs- uns Auswertungsmethoden der sozialen Netzwerkanalyse zurückgegriffen werden kann (nachfolgend in Kapitel 4), wird für das zweite Forschungsdesiderat ebenfalls ein netzwerkanalytischer, aber dennoch eher explorativer Zugang gewählt. Zurückgegriffen wird auf die Wirkmechanismen soziales Lernen und sozialer Druck, die bereits übergreifend in Kapitel 2.2. und forschungsgegenstandsspezifisch in Kapitel 2.3.2. näher erläutert wurden. Beide Konzepte fanden bereits in mehreren netzwerkanalytischen Forschungsarbeiten Anwendung (Balbo & Mills, 2011; Blais et al., 2018; Chwialkowska, 2019; Ferraioli & Ventre, 2017; Helm, 2017; X. Lin et al., 2016; Maertens, 2017; Meijs et al., 2016; Panagopoulos, 2013, 2014), sodass ihre Wirkung in sozialen Netzwerken nachgewiesen ist. Für die spezifischen Bedingungen, unter denen soziale Beziehungen angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bestehen, erschienen diese Mechanismen besonders anschlussfähig. Einerseits ist die zweite Phase der Lehrer*innenbildung durch soziale ausgerichtete Lerngelegenheiten (z. B. Ausbildungsunterricht, Seminare, Hospitationen) (Bandura, 1977) geprägt, andererseits sind soziale Beziehungen zu Ausbildungsakteur*innen stark durch bestehende Beurteilungslogiken beeinflusst. Das heißt, soziale Beziehungen liefern zentrale Orientierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten und sind gleichzeitig mit Anforderungen und Erwartungen geladen. Die Wirkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks eignen sich daher um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte, die sich in einem Spannungsfeld aus Lerngelegenheiten und Konformitätserwartungen realisiert, zu analysieren.

Aus den benannten Forschungsdesideraten lassen sich mehrere Hauptfragestellungen für das vorliegende Forschungsvorhaben ableiten. Für das erste Forschungsdesiderat, das fehlende Wissen über die Entstehung und Veränderung der sozialen Referendar*innennetzwerke, wird folgende erste Forschungsfrage entwickelt:

1) Wie entstehen und verändern sich die sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes?

[42] Gleiches gilt für die erste Phase der Lehrer*innenbildung in Deutschland. In der vorliegenden Studie wird allerdings die zweite Phase der Lehrer*innenbildung fokussiert, da soziale Beziehungen im Vorbereitungsdienst aufgrund der Ausbildungslogik in einem noch stärkeren Spannungsfeld von Potenzialen und Risiken sozialer Eingebundenheit stehen.

Die erste Forschungsfrage zielt auf die deskriptive Ebene. Sie fokussiert sich auf die Beschreibung der Struktur der sozialen Referendar*innennetzwerke sowie deren Inhalte. Was ist hiermit gemeint? Die Struktur sozialer Netzwerke entsteht laut Stegbauer (2016) aus einem Zusammenspiel von Alteri (Knoten), ihren Beziehungen (Kanten), sozialen Situationen, sozialer Aushandlung, Kultur, Positionen der Alteri, (Beziehungs)Geschichten und Dynamik. Es ergeben sich mehrere untergeordnete Fragen, wobei sich die erste der Identifikation der Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerken widmet:

1.1. Welche offiziellen und inoffiziellen Ausbildungsakteur*innen sind in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen integriert?

Im nächsten Schritt sollen die spezifischen Positionen der identifizierten Alteri innerhalb der Netzwerke betrachtet werden. Dies ermöglicht Wichtigkeitsunterscheidungen der Ausbildungsakteur*innen(gruppen) und die Identifikation äquivalenter Alteri-Positionen, die wiederum auf vergleichbare Rollen oder Funktionen schließen lassen. Es ergibt sich folgende Frage:

1.2. Welche Positionen nehmen die Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerke ein?

Aufbauend auf der Analyse der einzelnen Alteri sowie deren Positionen rückt nachfolgend die Netzwerkstruktur in den Blick. Die Netzwerkstruktur ergibt sich aus den Alteri sowie deren Beziehungen untereinander. Dementsprechend bilden sich aus den Kanten der Alteri-Teilstrukturen wie Dyaden, Cliquen, Triaden oder auch strukturelle Löcher, die im Zuge der Untersuchung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke ebenfalls von Interesse sind, da sie Hinweise auf Vernetzungs- und Interaktionsmuster der Referendar*innen liefern können. Es ergibt sich somit die Frage:

1.3. Welche Teilstrukturen (z. B. Dyaden, Cliquen, Triaden, strukturelle Löcher) sind in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen zu identifizieren?

Neben den Teilstrukturen der Netzwerke sind auch die Strukturmaße der Netzwerke als zusätzlicher Interpretationsaspekt von Bedeutung. Im Anschluss an die Analyse der Alteri-Beziehungen wird daher die Größe und Dichte der Referendar*innennetzwerke in den Blick genommen

1.4. Wie groß und wie dicht sind die sozialen Referendar*innennetzwerke?

Sind die Netzwerkstrukturen der sozialen Referendar*innennetzwerke identifiziert, beschrieben und mithilfe von Strukturmaßen untermauert, so gilt es anschließend zu analysieren, in welchen Beziehungen die Alteri miteinander stehen. Folglich sollen die Beziehungsarten und -richtungen zwischen den Studienteilnehmer*innen und ihren Alteri sowie der Alteri untereinander herausgestellt werden. Als vierte untergeordnete Frage ist somit folgendes zu formulieren:

1.5. Welche Arten von Beziehungen und Beziehungsrichtungen (gerichtet, ungerichtet) bestehen zwischen den Referendar*innen und ihren Alteri sowie unter den Alteri?

Neben der Art und der Richtung der Beziehungen in den sozialen Referendar*innennetzwerke ist auch die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Beziehung von Interesse für das vorliegende Forschungsvorhaben. Demnach soll analysiert werden, welche Gesprächsthemen oder gemeinsamen Aktivitäten die Beziehungen der Studienteilnehmer*innen prägen. Die Frage bezieht sich somit ausschließlich auf

die Beziehungen zwischen den Studienteilnehmer*innen und ihre Alteri. Die Beziehungsinhalte der Alter untereinander werden an dieser Stelle nicht fokussiert. Es ergibt sich somit die Frage:

1.6. Welche Inhalte (z. B. Gesprächsthemen, Aktivitäten) prägen die Beziehungen zwischen den Referendar*innen und ihren Alteri?

Insgesamt widmet sich die erste Forschungsfrage der Beschreibung der sozialen Referendar*innennetzwerke. Sie ist darauf ausgerichtet, die Knoten und Kanten zu identifizieren, sodass Wissen über die Netzwerkstrukturen und Netzwerkinhalte der Referendar*innen generiert werden kann.

Es bedarf neben der vorgestellten deskriptiven Dimension gleichwohl auch einer Forschungsfrage, die sich der explanativen Ebene der sozialen Referendar*innennetzwerke widmet. Das bedeutet, es sollen Faktoren identifiziert werden, die Netzwerkentstehungen und -veränderungen erklären können. Hieraus ist folgende zweite übergeordnete Forschungsfrage abzuleiten:

2) Wie lassen sich die Entstehung und die Veränderungen der sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes erklären?

Die zweite Forschungsfrage wird ebenso wie die erste in weitere untergeordnete Fragen untergliedert, die nachfolgend erneut kurz kommentiert werden. Die erste untergeordnete Frage zielt auf die Identifikation von übergreifenden Faktoren, die die Aufnahme und Exklusion von Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerke erklären können:

2.1. Welche Faktoren beeinflussen, welche Ausbildungsakteur*innen in die sozialen Netzwerke der Referendar*innen integriert oder exkludiert werden?

Im Anschluss an die Feststellung besagter Faktoren stellt sich im nächsten Schritt die Frage, welche Faktoren die jeweiligen Positionierungen der Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerken erklären können.

2.2. Welche Faktoren erklären, welche Positionen die jeweiligen Ausbildungsakteur*innen in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen einnehmen?

Ein besonderes Augenmerk soll bei besagten Fragen stets auf den Unterschieden zwischen den beiden zentralen Ausbildungsinstitutionen (Ausbildungsschule und ZfsL) und den beide Ausbildungsakteur*innengruppen (OAK und IAK), sowie der zeitlichen Dimension, also den Veränderungen der Aspekte im Verlauf des Vorbereitungsdienstes gerichtet werden. Durch diese differenzierte Betrachtung sollen institutionen- und akteur*innengruppenspezifische Muster in der Netzwerkbildung und -veränderung sichtbar werden. Während sich somit zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die Frage stellt, aus welchen Gründen die einzelnen sozialen Beziehungen entstehen, wird es im weiteren Studienverlauf von Interesse sein, die Gründe für die Stabilität, Intensivierung und Distanzierung sowie die Entstehung neuer Beziehungen zu identifizieren.

Es verbleibt das zweite Forschungsdesiderat: Das fehlende Wissen über das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen auf die Professionalisierung. Aus diesem Desiderat ist folgende dritte übergeordnete Forschungsfrage abzuleiten:

3) Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch Wirkmechanismen erklären?

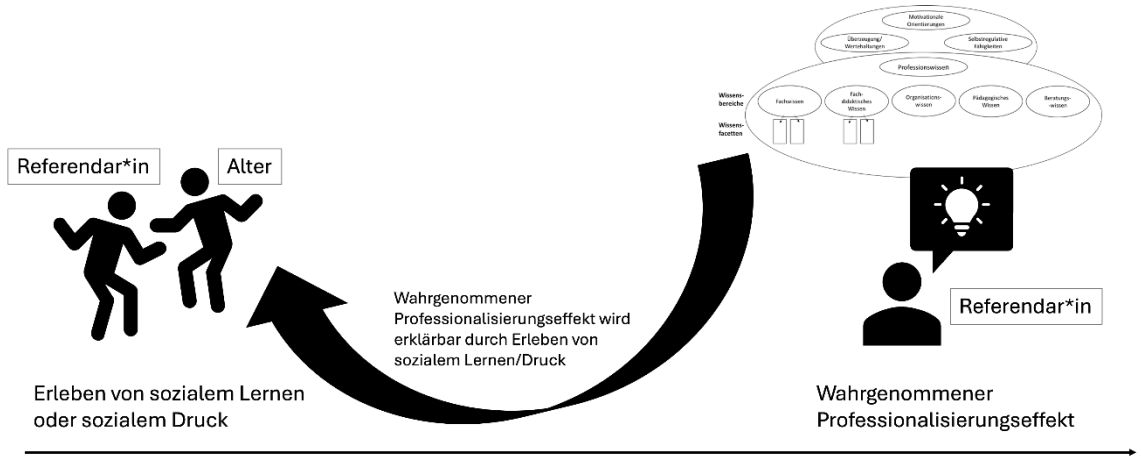
Zur Erklärung der Professionalisierungseffekte wird auf die beiden Wirkmechanismen *soziales Lernen* und *sozialer Druck* zurückgegriffen. Dementsprechend wird die Forschungsfrage weiter aufgeschlüsselt:

3.1. Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch den Wirkmechanismen des sozialen Lernens erklären?

3.2. Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch den Wirkmechanismus des sozialen Drucks erklären?

Bevor auf die weiteren untergeordneten Fragen näher eingegangen wird, sollen zunächst die zentralen Bestandteile der Forschungsfrage kurz erläutert werden. Um die Professionalisierungseffekte der angehenden Lehrkräfte im Rahmen der vorliegenden Studie systematisch erfassen und analysieren zu können, bedarf es eines theoretischen Modells, das zentrale Wissens- und Kompetenzbereiche von Lehrkräften gruppiert. Hierfür wird auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011) zurückgegriffen (siehe Kapitel 2.3.3). Unter Professionalisierungseffekte werden die *Wirkungen* von Interaktionsprozessen (z. B. Feedback, Reflexionen) in sozialen Beziehungen verstanden, auf die Entwicklung der professioneller Handlungskompetenz verstanden. Diese Effekte können sowohl förderlich als auch hemmend sein. Da in der vorliegenden Arbeit ein ganzheitlich netzwerktheoretischer Ansatz verfolgt wird, greift die Forscherin zur Erklärung der Professionalisierungseffekte auf die beiden Wirkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks (siehe Kapitel 2.2 und 2.3.2) zurück. Die Mechanismen werden für die vorliegende Studie als *Professionalisierungsmechanismen* gedeutet. Folglich sind ebenfalls die sozialen Netzwerke der Referendar*innen im Rahmen dieser Studie als *Professionalisierungsnetzwerke* zu verstehen. Hieraus folgt, dass die Forschungsfragen 3.1 und 3.2 auf die erklärende Analyse der selbsteingeschätzten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen abzielen. Es gilt zu untersuchen, inwiefern das Erleben sozialen Lernens und Drucks mit unterschiedlichen Alteri die Professionalisierungseffekte der Referendar*innen beeinflusst (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10.
*Angenommenes Prozess-Produkt-Paradigma von Professionalisierungseffekte der Referendar*innen*



Nachfolgend gilt es, die beiden aufgeschlüsselten Fragen (3.1 und 3.2) erneut weiter ausdifferenzieren, um die Forschungsdesiderate möglichst gezielt bearbeiten zu können.

Die erste Subfrage zielt auf die Unterschiede sozialen Lernens in den Ausbildungselementen und -phasen des Vorbereitungsdienstes. Bisher ist unklar, inwiefern in verschiedenen Settings und Ausbildungsphasen soziales Lernen aus der Perspektive der Referendar*innen stattfinden. Es ergibt sich daher folgende erste untergeordnete Frage:

3.1.1. In welchen Ausbildungselementen (z. B. Ausbildungsunterricht, Seminare, Nachbesprechungen) und -phasen (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) berichten die Referendar*innen von Erfahrungen sozialen Lernens?

Aufbauend auf der Identifikation relevanter Ausbildungselemente und -phasen für soziales Lernen stellt sich anschließend die Frage, wie soziales Lernen in diesen Kontexten konkret ausgestaltet ist und welche Formen dabei zum Tragen kommen:

3.1.2. Welche Formen sozialen Lernens beschreiben die Referendar*innen innerhalb ihrer sozialen Netzwerke?

Da vermutet wird, dass diese Formen sozialen Lernens nicht von/mit allen Alteri innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerke gleichermaßen erlebt werden, gilt es im nächsten Schritt zu untersuchen, inwiefern die Wahrnehmungen in Bezug auf die verschiedenen Alteri aufgrund unterschiedlicher Attribute oder Rollen variieren. Es ergibt sich folgende Frage:

3.1.3. Inwiefern unterscheidet sich die Wahrnehmung sozialen Lernens der Referendar*innen in Bezug auf die verschiedenen Ausbildungsakteur*innengruppen?

Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen diese unterschiedlich wahrgenommenen sozialen Lernprozesse auf einzelne Bereiche der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) haben:

3.1.4. Welche Bereiche und Facetten der professionellen Handlungskompetenz werden durch soziales Lernen beeinflusst(gehemmt/gefördert)?

Während Forschungsfrage 3.1 somit fokussiert, inwiefern Professionalisierungseffekte durch Prozesse sozialen Lernens erklärt werden können, richtet sich Forschungsfrage 3.2 auf den Wirkmechanismus des sozialen Drucks. Damit wird geprüft, ob und in welcher Weise auch belastungs- oder anpassungsorientierte Einflüsse im sozialen Umfeld der Referendar*innen Wirkungen auf die Professionalisierung erklären können. Für Forschungsfrage 3.2 werden nachfolgend gleichermaßen Ausdifferenzierung vorgenommen. Wie auch für das soziale Lernen gilt es zunächst zu klären, in welchen Ausbildungselementen und -phasen Referendar*innen solche Erfahrungen verorten:

3.2.1. In welchen Ausbildungselementen (z. B. Ausbildungsunterricht, Seminare, Nachbesprechungen) und -phasen (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) berichten die Referendar*innen von Erfahrungen sozialen Drucks?

Neben der Identifikation der Ausbildungsmomente, in denen sozialer Druck durch die Referendar*innen wahrgenommen wird, ist außerdem von Interesse, die Unterschiede in der Wahrnehmung sozialen Drucks hinsichtlich der verschiedenen Ausbildungsakteur*innen zu untersuchen. Es ergibt sich somit als zweite untergeordnete Frage:

3.2.2. Inwiefern unterscheidet sich die Wahrnehmung der Referendar*innen hinsichtlich sozialen Drucks zwischen ihren unterschiedlichen Netzwerkakteur*innen?

Aufbauend auf den Unterschieden in der wahrgenommenen Druckausübung durch verschiedene Netzwerkakteur*innen stellt sich anschließend die Frage, welche konkreten Formen sozialen Drucks in den Daten erkennbar werden:

3.2.3. Inwiefern können unterschiedliche Formen sozialen Drucks identifiziert werden?

Nachdem verschiedene Erscheinungsformen sozialen Drucks herausgearbeitet wurden, richtet sich der Blick im Folgenden auf die Handlungsebene:

3.2.4. Inwiefern können verschiedene Reaktionen seitens der Referendar*innen auf erlebten sozialen Druck identifiziert werden?

Im weiteren Verlauf ist relevant, wie auch für das soziale Lernen zu prüfen, welche Auswirkungen diese Erlebnissen sozialen Drucks auf einzelne Bereiche und Facetten der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) haben. Als letzte untergeordnete Frage ergibt sich:

3.2.5. Welche Bereiche und Facetten der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) werden durch sozialen Druck beeinflusst (gehemmt/gefördert)?

In Bezug auf die Forschungsfragen ist stets eine Berücksichtigung der Aspekte der Akteur*innengruppenunterscheidungen (OAK und IAK) sowie der zeitlichen Dimension, d. h. der Veränderungen der Aspekte im Verlauf des Vorbereitungsdienstes erforderlich. Insgesamt zielen Forschungsfrage 3.1 und

3.2. auf die Beschreibung der Prozesse, in denen soziales Lernen und sozialer Druck wahrgenommen werden, sowie der Erklärung der daraus resultierenden Professionalisierungseffekten.

Zusammenfassend greifen die Forschungsfragen zentrale Leerstellen in der Schnittstelle Lehrer*innenbildung, -professionsforschung und Netzwerkforschung auf. Sie adressieren nicht nur das *Was* (Netzwerkstruktur und -inhalte), sondern auch das *Wie* (Faktoren der Netzwerkentstehung und -veränderung, Wirkmechanismen), um ein umfassendes Verständnis sozialer Netzwerke im Vorbereitungsdienst generieren zu können.

Im nachfolgenden Kapitel soll nun das Forschungsdesign vorgestellt werden, welches die Bearbeitung der Forschungsdesiderate und die Beantwortung der präsentierten Forschungsfragen ermöglicht.

II Empirischer Teil

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens, bestehend aus der Netzwerkheuristik für die Lehrer*innenbildung (Kapitel 2) und den hieraus identifizierten Forschungsdesideraten und abgeleiteten Forschungsfragen (Kapitel 3) werden im folgenden empirischen Teil zunächst die theoretischen Stränge zu einem Forschungsdesign kombiniert. Hierfür gilt es die methodologischen Entscheidungen sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden ausführlich zu beschreiben (Kapitel 4). Im Anschluss werden die Ergebnisse zur Untersuchung der Entstehung und Veränderung sozialer Referendar*innennetzwerke (Kapitel 5), sowie den berichteten Professionalisierungsprozessen und insbesondere der Erklärung der Effekten mithilfe der beiden Professionalisierungsmechanismen des soziales Lernen und sozialer Druck (Kapitel 6 und 7), jeweils entlang der drei Erhebungszeitpunkte dargestellt. In Kapitel 8 werden anschließend die Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet.

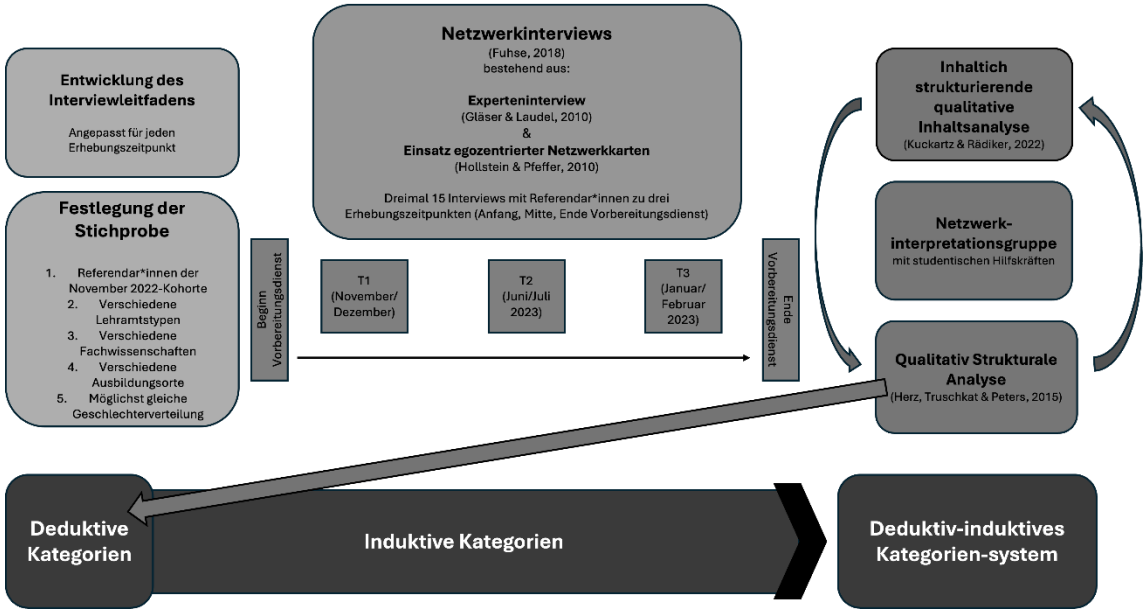
4. Methodik

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel der Exploration sozialer Netzwerke von Referendar*innen im schulpraktischen Vorbereitungsdienst sowie den Zusammenhang der Netzwerke mit den wahrgenommenen Professionalisierungsprozessen und -effekten im Verlauf der achtzehnmonatigen Ausbildung. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Forschungsdesiderate höchst komplexe Themenfelder darstellen, zu denen wenig Vorwissen besteht. Es bedarf daher einem Forschungsdesign, das sowohl in seinem zeitlichen Ablauf als auch der Erhebung- und Auswertungsmethode passgenau auf die Erkenntnissinteressen abgestimmt ist. Nachfolgend soll zunächst das Forschungsdesign in seiner grundsätzlichen Anlage (Qualitative Netzwerkforschung, Längsschnittdesign, Studienverlauf, Stichprobe) (Kapitel 4.1) beschrieben werden. Im Anschluss soll das leitfadengestützte Experteninterview unter Einsatz egozentrierter Netzwerkkarten als Erhebungsmethode erläutert werden. Zudem sollen die entwickelten Erhebungsinstrumente sowie die Durchführung der Interviews ebenso wie die Aufbereitung der qualitativen Daten dargestellt werden (Kapitel 4.2). Danach gilt es die beiden Auswertungsmethoden der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und die qualitativ strukturale Analyse (QSA) (Herz et al., 2015) zu beschreiben (Kapitel 4.3). Zur Beantwortung der Forschungsfragen war es zudem notwendig, die Auswertungsmethoden längsschnittlich anzuwenden - wofür eine methodische Erweiterung der QSA entwickelt wurde (Kapitel 4.3.3) – und diese mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zu kombinieren (Kapitel 4.3.4).

4.1. Forschungsdesign

Das Erkenntnisinteresse legt aufgrund des erforderten explorativen Charakters ein qualitatives Vorgehen nahe. Gewählt wurde ein leitfadengestütztes Experteninterview unter Einsatz egozentrierter Netzwerkkarten (Netzwerkinterview) in einem Längsschnittdesign, um eine prozessuale Perspektive auf die Referendar*innennetzwerke und Professionalisierungsprozesse sowie -effekte einnehmen zu können. Die Studie kann aufgrund der Exploration des Forschungsgegenstandes und der erstmaligen Zusammenführung von Lehrer*innenbildungsforschung und qualitativen sozialen Netzwerkanalyse im deutschen Forschungsraum als Pilotstudie verstanden werden, da hierbei auch selbst erstellte Erhebungsinstrumente als auch Auswertungsmethoden (Kapitel 4.2 und 4.3) erstmalig zum Einsatz kommen. Abbildung 11 visualisiert das Forschungsdesign im Überblick.

Abbildung 11.
Forschungsdesign der Studie



4.1.1. Qualitative Netzwerkforschung

Nachdem viele Jahre die formalen Formen der sozialen Netzwerkanalyse dominierten, erfuhren die qualitativen Methoden und somit auch neue Formen der Visualisierung der Netzwerke in den letzten Jahren einen Aufschwung (Hollstein & Straus, 2006). Qualitative Netzwerkerhebungen bergen dabei eine Vielzahl an Potenzialen: (1) Sie dienen der Exploration. Gerade in unerforschten Forschungsbereichen können qualitative Netzwerkuntersuchungen ideal als Voruntersuchung genutzt, um im Anschluss aus den Ergebnissen eine quantitative Studie zu konzipieren. (2) Qualitative Netzwerkforschungen eignen sich um Deutungen von Alteri, deren subjektive Wahrnehmungen, individuelle Relevanzsetzungen und Orientierungen zu erfassen. (3) Sie ermöglichen darüber hinaus die Rekonstruktion von konkreter Praxis, Interaktion und Handlungsvollzügen. Gemeint ist hiermit spezifische Vernetzungs- und Netzwerkarbeit. (4) Schlussendlich bieten qualitative Netzwerkanalysen den Vorteil, zeitliche Veränderungen, also Netzwerkdynamiken besser zu verstehen (Hollstein, 2006).

Inwiefern unterscheidet sich nun die qualitative Netzwerkforschung im Vergleich zur formalen Netzwerkanalyse? Qualitative Forschungen, auch außerhalb der Netzwerkanalyse, folgen dem qualitativen Paradigma und dem Sozialkonstruktivismus. Das qualitative Paradigma zielt, anders als das Quantitative, nicht auf eine exakte Messung oder Definition von Merkmalen oder Wirkzusammenhängen, sondern auf eine verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene. Dabei stehen die subjektiven Betrachtungsweisen und Sinngebung der Beteiligten im Vordergrund (Döring & Bortz, 2016). Folglich gilt auch in der qualitativen Netzwerkforschung das Sinnverstehen als wesentliches Kennzeichen. Sinnverstehen bedeutet, dass Gegenstände sinnhaft strukturiert werden, das heißt, in einem gewissen Bedeutungszusammenhang zu einem bestimmten Kontext zu stehen. Dieses Fremdverstehen muss methodisch kontrolliert ablaufen. Das Prinzip der Offenheit qualitativer Sozialforschung kommt hierbei zutage. Es herrscht einerseits Offenheit für den noch nicht gänzlich erforschten Gegenstand und andererseits für die bestehenden Vorannahmen und Wissensstände zu nutzen. Dabei müssen Forscher*innen gleichzeitig offen für Neues und auch Unerwartetes bleiben (Hopf &

Weingarten, 1993). Aus einer Vielzahl an Forschungs- und Theoriearbeiten (Diaz-Bone, 2007; Herz et al., 2015; Hollstein & Straus, 2006; A. Müller, 2021; A. Müller et al., 2017; Töpfer & Behrmann, 2021), die sich mit der (Weiter-)Entwicklung und Etablierung qualitativer Netzwerkforschung gewidmet haben, lassen sich vier forschungsleitende Prämissen der qualitativen Netzwerkanalyse zusammenfassen: (1) Beziehungen stellen keine losgelösten Realitäten dar, sondern sie sind eingebettet in andere Beziehungen. Sie sind also Teil von Beziehungsgefügen. Hiermit wird die strukturale Perspektive der Netzwerkanalyse betont. (2) Die qualitative Netzwerkforschung fragt insbesondere nach der Bedeutung von Beziehungen und Beziehungsgefügen, da diese das soziale Handeln der Alteri mitbestimmen. Während die quantitative Netzwerkforschung davon ausgeht, dass bestimmte Beziehungsstrukturen per se eine bestimmte Folge für die jeweiligen Alteri haben, betont die qualitative Netzwerkforschung neben der Struktur auch die Beziehungsbedeutung als Erklärungsansatz für soziales Handeln. (3) Folglich sind Beziehungen stets deutende Bezugnahmen, die perspektivisch (sozial und subjektiv) sinnhaft konstruiert, prozesshaft und dynamisch ausgehandelt werden. Sie existieren erst, indem sich bedeutend auf eine Beziehung bezogen wird. So muss eine Freundschaft erst als Freundschaft gedeutet werden. Sie existiert nicht ohne jene freundschaftliche Deutung. Die deutenden Bezugnahmen sind dabei nicht stabil, sondern können sich verändern, wenn sich beispielsweise das Verhalten einer Person wandelt. (4) Besagte Beziehungsgefüge und Beziehungsdeutungen sind stark konturiert durch institutionalisierte Deutungshorizonte (größtenteils durch Sozialisation erworben). Die institutionalisierten Deutungshorizonte (z. B. was macht eine Freundschaft aus?) sind damit Teil der Beziehungsgefüge.

Einhergehend mit besagtem qualitativem Verständnis und den beschriebenen Prämissen qualitativer Netzwerkforschung ist die Forderung nach bestimmten methodischen Prinzipien ein Erhebungs- und Aufwertungsprozess. Es bedarf offener netzwerkanalytischer Erhebungs- und interpretativer Auswertungsverfahren, die sich von denen der formalen Netzwerkanalyse abgrenzen. Offene Erhebungen im Rahmen qualitativer Netzwerkforschung sind dabei Interviews, Beobachtungen oder auch die Arbeit mit bereits verschriftlichen Dokumenten. In den meisten qualitativen Netzwerkforschungen wird (oftmals in Ergänzung zu Interviewsituationen) mit verschiedenen Visualisierungstechniken gearbeitet. Der Einsatz von Netzwerkkarten und Netzwerkbildern ist fest etabliert. Dieses Vorgehen wird auch für die vorliegende Arbeit verfolgt. Die Konstruktion der Erhebungsinstrumente (Leitfaden und Netzwerkkarte) sowie die Durchführung des Netzwerkinterviews werden in Kapitel 4.2.3 und 4.2.4 ausführlich dargestellt.

4.1.2. Längsschnittdesign

Das Dissertationsvorhaben verfolgt das Ziel der Exploration sozialer Referendar*innennetzwerke im schulischen Vorbereitungsdienst sowie den Zusammenhang der Netzwerke mit den wahrgenommenen Professionalisierungsprozessen und -effekten im Verlauf der achtzehnmonatigen Ausbildung. Dementsprechend war die Notwendigkeit eines Längsschnittdesigns gegeben. Rekonstruktive Verfahren (im Rahmen einmaliger Erhebungen) kamen aufgrund der möglichen Wahrnehmungsverzerrungen aufseiten der Referendar*innen nicht infrage. Die Entscheidung für ein längsschnittliches Design begründet sich weiterhin in dessen Eignung für Erhebungen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung aufgrund der zeitlich festgelegten achtzehnmonatigen Periode im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Somit sind Beginn und Ende der Ausbildung eindeutig markiert. Es war essenziell, die Längsschnittuntersuchung mit einer neuen Kohorte des Vorbereitungsdienstes zu beginnen, da nur so die

sozialen Netzwerke in ihrer Entstehung und darauffolgenden Veränderungen abgebildet werden können[43].

Blickt man auf die Entstehungsgeschichte von Längsschnittstudien, so wird deutlich, dass es sich um eine lange sozialwissenschaftliche Tradition aus dem 18. Jahrhundert handelt. Die Untersuchung von Lebensläufen, -ereignissen und -geschichten wurde durch längsschnittliche Erhebungen erfassbar. Insbesondere die Pädagogik, Psychologie, Gesundheitswissenschaft, Soziologie und Politik bedienen sich dieser Methode (Witzel, 2010). Längsschnittstudien basieren dabei auf der Annahme der Prozesshaftigkeit von meist sozial- und humanwissenschaftlichen Untersuchungsgegenständen. Dabei werden über einen längeren Zeitraum hinweg dieselben Personen, Gruppen oder Objekte beobachtet und mehrere Messzeitpunkte erhoben (Eye & Bergman, 2003). Durch die Wiederholung von Messungen können Veränderungen in bestimmten Merkmalen oder Verhaltensweisen im Laufe der Zeit erfasst werden. Dies ermöglicht es, sowohl individuelle Entwicklungsverläufe als auch Gruppenvergleiche zu untersuchen (Nesselroade & Baltes, 2012; Singer & Willett, 2003). Dabei ist es jedoch unerlässlich, mögliche Störfaktoren zu berücksichtigen und die Validität der erhobenen Daten sicherzustellen (Rhemtulla et al., 2012).

Bei der durchgeführten Studie handelt es sich um einen Längsschnitt im engeren Sinne. Dies bedeutet, dass mehrmals bestimmte Merkmale einer Stichprobe erfasst werden (Döring & Bortz, 2016). Längsschnittstudien weisen sowohl Vor- als auch Nachteile auf, die im Zuge des Forschungsvorhabens berücksichtigt werden müssen. Zu den Vorteilen zählt die qualitativ hochwertige Datenlage, die in der Regel die notwendigen Informationen zu individuellen Entwicklungen/Veränderungen der einzelnen Personen/Gruppen/Objekte aufweisen. Es wird somit nicht aus punktuell erhobenen Daten auf Entwicklungslinien von Individuen geschlossen (Schick, 2012). Außerdem verfügen Daten im Längsschnitt über multiple Merkmale, sodass auch „nach unerwarteten Zusammenhängen oder Korrelationen, die mit Wandlungsprozessen einhergehen, gefahndet werden kann“ (Höger, 2020, S. 115). Weiterhin können durch die mehrfachen Erhebungssituationen neue Erfahrungsaufschichtungen aufgedeckt werden, wodurch frühere Handlungsbegründungen ans Licht treten bzw. diese sich im Falle dieser Studie durch die Referendar*innen neu bewerten lassen. Hierdurch lassen sich wissenschaftliche Fehlurteile aufgrund von falschen Bedeutungszuschreibungen durch den Forschenden anteilig vermeiden (Witzel, 2010).

Neben den Vorteilen sind jedoch auch Nachteile bei der Planung eines solchen Designs zu berücksichtigen. Als unvermeidbar ergibt sich ein sehr hoher forschungsökonomischer, logistischer, zeitlicher und evtl. auch finanzieller Aufwand für die Forschenden, welcher auch in der vorliegenden Untersuchung zutage kam. Die Organisation der Termine mit denselben Studienteilnehmer*innen unter gleichzeitiger Einhaltung der fixierten Erhebungszeiträume zur Sicherung der maximalen Vergleichbarkeit, teilweise langen Anreisen sowie der ständigen Gefahr von Teilnehmer*innen Drop-out-Quote ergaben sich als große Herausforderung. Besagte Nachteile, die mit einem hohen zeitlichen Aufwand einherkamen, wurden bei der Wahl einer Längsschnittstudie für die vorliegende Forschungsarbeit akzeptiert. Auch sogenannte Testungseffekte aufgrund der Gewöhnung der Studienteilnehmer*innen an das Messinstrument (hier: Interviewleitfaden und Netzwerkkarte) waren zu bedenken, ebenso wie die beschränkte Generalisierbarkeit zurückführend auf die aus einer Kohorte bestehenden kleinen

[43] Eine quantitative Längsschnittstudie wurde nicht in Erwägung gezogen, da das Ziel nicht die Bestätigung eines theoretischen Konzepts war, sondern die Entwicklung eines neu empirisch begründeten Konzepts im Hinblick auf Professionalisierung angehender Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Weiterhin ermöglichen qualitative Forschungen die prozessualen Aspekte von Phänomenen (J. Kruse et al., 2011). Dies ist vor allem im Rahmen der Abbildung von Netzwerkveränderungen von hoher Wichtigkeit. Zudem sind qualitative Netzwerkstudien insbesondere für explorative Forschungsvorhaben geeignet (Hollstein, 2006).

Stichprobe (Witzel, 2010). Trotz der nicht anfechtbaren Nachteile von Längsschnittstudien überwiegen die Vorteile und Möglichkeiten der Methodik für die vorliegenden Erkenntnisinteressen und die zu bearbeitenden Forschungsdesiderate.

4.1.3. Studienverlauf

Zur ganzheitlichen Begleitung der Referendar*innen durch ihren Vorbereitungsdienst wurde die Entscheidung getroffen, dass der Startpunkt der längsschnittlichen Erhebungen an den Beginn des Vorbereitungsdienstes einer neuen Kohorte im Bundesland Nordrhein-Westfalen gesetzt werden soll. Der Vorbereitungsdienst beginnt in Nordrhein-Westfalen halbjährig jeweils im Mai und November jedes Jahres. Nachdem Mitte des Jahres 2022 der methodische Ansatz und sowie die theoretischen Hintergründe der Studie und ausgearbeitet wurden, fand die Rekrutierung der Studienteilnehmer*innen im September 2022 statt. Insgesamt realisiert sich das Dissertationsvorhaben in drei Messzeitpunkten. Die nachfolgende Tabelle 2 stellt den Studienverlauf zusammengefasst dar.

Tabelle 2.
Verlauf der Erhebungen der Längsschnittstudie

Erhebungszeitpunkt T1	Erhebungszeitpunkt T2	Erhebungszeitpunkt T3
Netzwerkinterview und Ausfüllen der egozentrierten Netzwerkkarte	Netzwerkinterview und Überarbeitung der egozentrierten Netzwerkkarte	Netzwerkinterview und Überarbeitung der egozentrierten Netzwerkkarte
November/Dezember 2022	Mai/Juni 2023	Februar/März 2024
1-2 Monate im Vorbereitungsdienst	6-7 Monate im Vorbereitungsdienst	15-16 Monate im Vorbereitungsdienst

Die drei Messzeitpunkte wurden zu spezifisch ausgewählten Zeitpunkten durchgeführt. *Messzeitpunkt (T1)* fand ca. vier bis sechs Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes der Referendar*innen im November/Dezember 2022 statt. Dabei wurde für jeden der 15 Studienteilnehmer*innen individuell berücksichtigt, dass der erste Erhebungstermin so angesetzt ist, dass der/die Referendar*in bereits mindestens vier Wochen an der Ausbildungsschule verbracht hat. Einige ZfsLs verfolgten das Konzept sogenannter „Intensivwochen“ oder „Kompakttage“[44]. Individuell vom jeweiligen ZfsL ausgestaltet, begleiten die Referendar*innen ihre Fach- und/oder Kernseminarleitungen in deren Unterricht, sofern diese neben ihrer Tätigkeit als Seminarleitung ebenfalls an einer Schule tätig sind und/oder die Referendar*innen verbringen die ersten Tage des Vorbereitungsdienstes ganzheitlich im ZfsL, um erste organisatorische Aspekte zu klären und die Seminargruppen sowie -leitungen kennenzulernen. Abhängig von der jeweiligen Anfangszeit an den Ausbildungsschulen fanden die Interviews daher in der letzten Novemberwoche oder den ersten Dezemberwochen im Jahr 2022 statt. Durch das Erleben dieser ersten Wochen im Vorbereitungsdienst hatten die angehenden Lehrkräfte die Möglichkeit eines ersten Aufbaus ihres sozialen Netzwerks. Dies war hinreichend für die Durchführung des ersten Erhebungszeitpunktes. Bis auf zwei Interviews, die krankheitsbedingt digital durchgeführt[45] wurden, fanden alle Interviews in Präsenz statt.

[44] An dieser Stelle wird keine Quelle der jeweiligen ZfsL-Webseiten oder Handreichungsdokumente angegeben, um die Anonymisierung der Studienteilnehmer*innen und Mitarbeiter*innen der ZfsL zu wahren.
[45] Die digitale Durchführung wird in Kapitel 4.2.4 genauer erläutert.

Messzeitpunkt (T2) wurde für die Monate Mai und Juni vor den Sommerferien 2023 angesetzt und hat somit einen sechs- bis siebenmonatigen Abstand zur ersten Erhebungswelle. Wie bereits zu T1 wurde auch die zweite Erhebungswelle vor den Schulferien durchgeführt, da ansonsten das Risiko bestünde, dass es aufgrund des eingeschränkten Kontakts zu den Ausbildungsakteur*innen in dieser Zeit zu einer Verfälschung der Einschätzungen der Alteri im Netzwerke führen könnte. Zum Messzeitpunkt T2 wurden alle Interviews aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen beider Seiten digital durchgeführt.

Messzeitpunkt (T3) markiert das Ende des Vorbereitungsdienstes und fand somit im Februar/März 2024 statt, um das soziale Netzwerk zum Ende der zweiten Ausbildungsphase zu erfassen. Die Referendar*innen standen zum Zeitpunkt des dritten Interviews kurz vor ihrer UPP. Da die Termine hierfür individuell zwischen Referendar*innen und deren ZfsL sowie Ausbildungsschule vereinbart wurden, sind die Interviewtermine zu T3 zeitlich weniger eng getaktet. Als Bedingungen wurde dennoch einheitlich festgelegt, dass das Interview vor der UPP durchgeführt wird, um insbesondere das Erleben von sozialem Lernen und sozialen Druck noch innerhalb der Ausbildung fassen zu können. Es wurde vermutet, dass deren Wirkungen nach Absolvieren der UPP und somit dem potenziellen Abfall von Erwartungen, Anforderungen und Lernanlässen deutliche Reduktionen vermerken lassen. Auch zu T3 wurden alle Interviews digital durchgeführt.

4.1.4. Stichprobe

Für das Dissertationsvorhaben wurde eine Stichprobe von 15 Teilnehmer*innen angesetzt. Eine größere Stichprobe war sowohl mit Blick auf die zeitlichen, personelle als auch finanziellen Ressourcen (Vergütung der Teilnehmer*innen) nicht umsetzbar. Zudem strebt die Studie keine allgemeine Repräsentativität an, sondern dient der Exploration sozialer Netzwerke und deren Zusammenhang zu den wahrgenommenen Professionalisierungsprozessen und -effekten von Referendar*innen.

Die Teilnehmer*innenakquise erfolgte über mehrere digitale Wege. Im ersten Anlauf wurde ein Informationsflyer zur Interviewstudie über soziale Medienkanäle geteilt. Dabei lag der Fokus auf dem sozialen Medium Facebook und den dort existierenden Gruppen für Lehramtsanwärter*innen der jeweiligen Universitäten, die sich dem Bundesland Nordrhein-Westfalen zuordnen lassen. Inkludiert sind hiermit (1) Gruppen für Lehramtsstudierende aller lehrer*innenbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen (2) Gruppen für angehende Referendar*innen im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Zur zweiten Kategorie gehören sowohl Gruppen, die sogenannte private Tauschbörsen für Ausbildungsplätze darstellen, als auch Gruppen, die von wirtschaftlichen Anbietern zur Einstiegsunterstützung in den Vorbereitungsdienst (Fit ins Referendariat, 2024; Fit4Ref, 2025), geführt werden. Bedauerlicherweise erhielt keiner der Aufruf zum damaligen Zeitpunkt eine Rückmeldung. Es wurde vermutet, dass der große zeitliche Aufwand für die Zielgruppe als abschreckend empfunden wurde. In Rücksprache mit Kolleg*innen aus dem Wissenschaftskontext wurde entschieden, dass für die Teilnahme an einer längsschnittlichen Interviewstudie mit einer ungefähren Aufwandsschätzung von anderthalb Stunden pro Termin eine Vergütung zur Verfügung gestellt werden muss. Somit wurde der Informationsflyer um den Aspekt einer Teilnehmervergütung ergänzt. Als zusätzlicher Anreiz wurde die Möglichkeit der Teilnahme an einem Ergebnisworkshop in den Flyer mitaufgenommen. Der überarbeitete Informationsflyer wurde erneut in den genannten sozialen Medien verbreitet. Der Flyer wurde außerdem über das soziale Medium Instagram geteilt. Auch Freunde, Bekannte und Kolleg*innen teilten den Aufruf zur Teilnehmerakquise. Im zweiten Anlauf verlief die Akquise erfolgreich, sodass sich insgesamt über 25 Interessent*innen meldeten.

Mit dem Ziel einer möglichst heterogenen Stichprobe wurden 15 Interessent*innen nach folgenden Merkmalen ausgewählt: (1) Schulform, (2) Fächerkombination, (3) Standort Ausbildungsschule & ZfsL für schulpraktische Lehrerbildung und (4) Geschlecht.

In der nachfolgenden Tabelle 3 werden die teilnehmenden Referendar*innen mit ihren individuellen Merkmalen aufgelistet. Zur Wahrung der Anonymität der Referendar*innen werden die jeweiligen ZfsLs und Ausbildungsschulen nicht genannt. Es kann jedoch vermerkt werden, dass es sich um 15 verschiedene Ausbildungsschulen und 13 verschiedene ZfsLs aus ganz Nordrhein-Westfalen handelt.

Tabelle 3.
*Merkmale der Studienteilnehmer*innen*

Referendar*in	Geschlecht	Schulform der Ausbildungsschule	Fächerkombination
Viktor	Männlich	Gymnasium	Englisch, Pädagogik
Vivien	Weiblich	Gymnasium	Physik, Mathematik
Ben	Männlich	Gymnasium	Sport, Spanisch
Fiona	Weiblich	Grundschule	Deutsch, Mathematik, Englisch
Mathilda	Weiblich	Grundschule	Deutsch, Mathematik, Englisch
Hannah	Weiblich	Grundschule	Deutsch, Mathematik, katholische Religion
Tara	Weiblich	Grundschule	Deutsch, Mathematik, Englisch
Linus	Männlich	Berufskolleg	Wirtschaft, Politik
Carolin	Weiblich	Berufskolleg	Wirtschaft, Produktion, Logistik, Absatz
Max	Männlich	Berufskolleg	Sport, Englisch
Alena	Weiblich	Gesamtschule	Sozialwissenschaften, Deutsch
Belinda	Weiblich	Gesamtschule	Spanisch, Pädagogik
Nele	Weiblich	Realschule	Sozialwissenschaften, Geografie
Annabell	Weiblich	Realschule	Deutsch, praktische Philosophie
Emil	Männlich	Realschule	Mathematik, praktische Philosophie

Alle 15 Teilnehmer*innen haben an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen, wodurch keine Mortalität innerhalb der Studie vermerkt wird.

Anzumerken ist außerdem, dass den Studienteilnehmer*innen vor offiziellem Beginn der Studie ein Dokument eine Datenschutzerklärung sowie ein Informationsschreiben (Anhang A) zugesendet wurde. Beide Dokumente mussten vor dem ersten Interviewtermin an die Forschende unterschrieben zurückgesandt werden, um die endgültige Zusage zur Teilnahme an der Studie zu erhalten.

4.2. Das Netzwerkinterview

Innerhalb der Studie wurden Netzwerkinterviews durchgeführt. In Netzwerkinterviews:

> werden die Befragten in offener, narrativer Form nach wichtigen Bezugspersonen und nach den Beziehungen zu ihnen gefragt. Der Fokus liegt auf der Erkundung des subjektiven, mit diesen Beziehungen und Bezugspersonen verbundenen Sinn. Häufig werden Interviews auch durch den Einsatz von Netzwerkkarten unterstützt (Fuhse, 2018, S. 143).

Der Fokus eines Netzwerkinterviews liegt demnach auf sozialen Beziehungen und unterscheidet sich somit von klassischen qualitativen Interviews. Letztere zielen ebenfalls auf subjektive Sichtweisen, Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen und Deutungsmuster von Einzelpersonen, allerdings ohne die relationalen Strukturen oder gar soziale Netzwerke in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel von Netzwerkinterviews sind Informationen über Beziehungen zu anderen Personen (Alteri) wie auch Relationsinhalte und Strukturen. Sie sind dementsprechend besonders ertragreich, wenn Netzwerkstrategien, -orientierungen und -einschätzungen untersucht werden sollen, wie z. B. die subjektive Verortung und Wahrnehmung der Zugehörigkeit in sozialen Netzwerken (Hollstein, 2019). Das vorliegende

Erkenntnissinteresse ist demnach geeignet für den Einsatz von Netzwerkinterviews. Um die Qualität der Interviewdaten sicherzustellen, wird sich außerdem einer etablierten Interviewmethode bedient: dem leitfadengestützen Experteninterview (Liebold & Trinczek, 2009).

Wie das Zitat von Fuhse (2018) bereits andeutete, werden in Netzwerkinterviews häufig Netzwerkkarten eingesetzt. Um die sozialen Referendar*innennetzwerke erheben und auswerten zu können, werden in der vorliegenden Studie ebenfalls Netzwerkkarten eingesetzt. Es liegen somit zwei Datentypen vor: die Interviewtranskripte und die egozentrierten Netzwerkkarten. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Entwicklung zweier Erhebungsinstrumente, die sich gegenseitig weder beschränken noch erschweren, sondern vielmehr eine wechselseitige Bereicherung für die Erhebungs- und auch Auswertungsverfahren darstellen. Nachfolgend werden die beiden Erhebungsmethoden und -instrumente näher beschrieben.

4.2.1. Das leitfadengestützte Experteninterview

Für die Erhebung der sozialen Referendar*innennetzwerke wurden Netzwerkinterviews unter den Kriterien *leitfadengestützter Experteninterview*s durchgeführt. Gläser und Laudel (2010) verstehen unter einem/einer Expert*in jemanden der/die als Quelle von Spezialwissen über den zu erforschenden Sachverhalten verfügt. Expert*in-Sein bedeutet demnach, dass die zu befragende Person Wissen über ein spezifisches Themengebiet besitzt, welches sie/er für die Befragung diesbezüglich qualifiziert. Dabei muss das Wissen nicht in Form von Abschlüssen oder Zertifikaten bescheinigt sein. Auch durch das Innehaben einer bestimmten Funktion, Rolle oder Position in einem Beruf, einem System (hier: die Referendar*innen als Auszubildende in der Lehrer*innenbildung) oder der Gesellschaft können Personen zu Expert*innen in abgesteckten Gebieten werden. Gleichzeitig ist hieraus zu schlussfolgern, dass unter dieser Definition fast jede Person in irgendeinem beschränkten Gebiet als Expert*in fungieren könnte (Schütz, 1972). Meuser und Nagel (2006) ergänzen, dass ein*e Expert*in als eben diese*r gefasst wird, sofern das von erlangte Wissen nicht grundsätzlich zugänglich ist. Es handelt sich somit nicht nur um strukturelles Fachwissen, welches auch für Außenstehen zugänglich ist, sondern insbesondere um Praxis- und Handlungswissen. Letzteres kann teilweise schwer in Worte gefasst werden, weshalb viele Forschenden auf eine handlungsbegleitende Erhebung im Praxisfeld zurückgreifen (Gläser & Laudel, 2010).

Für Experteninterviews ist es von großer Bedeutung, dass auch die Interviewenden über ein gewisses Maß an Wissen über den zu befragten Themenkomplex verfügen. Die Forschende benötigen somit Vorwissen, um (1) die potenziellen Expert*innen zunächst identifizieren zu können und (2) um ein kompetente*r Gesprächspartner*in zu sein, die das entgegengebrachte Expert*innenwissen einschätzen und dementsprechend reagieren können (Blöbaum et al., 2016). Im Fall der vorliegenden Studie war es dementsprechend notwendig, dass die Forscherin insbesondere über die Struktur des Vorbereitungsdienstes, die Ausbildungsakteur*innen, deren Aufgaben- und Funktionen oder auch den Beurteilungscharakter spezifischer Ausbildungssituationen informiert war. Die Studienteilnehmer*innen als angehende Lehrkräfte fungieren als Expert*innen für ihre Rolle als Referendar*innen im Vorbereitungsdienst. Sie verfügen über spezifisches Wissen im Hinblick auf Verhaltensaspekte als Auszubildende. Gleichzeitig sind sie Expert*innen für das Erleben von Lern- und Druckerfahrungen (orientiert an den Professionalisierungsmechanismen) in den zweiten Phasen der Lehrer*innenbildung. Sie sind folglich in der Lage, den Vorbereitungsdienst aus ihrer subjektiven Erfahrungskontext zu beschreiben und zu beurteilen.

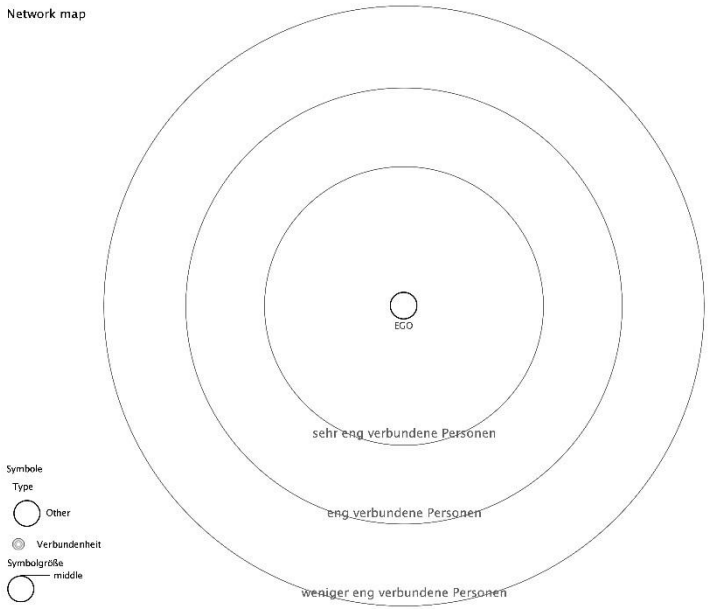
4.2.2. Visualisierung von Netzwerken

In qualitativen Netzwerkforschungen wird (oftmals in Ergänzung zu Interviewsituationen) mit verschiedenen Visualisierungstechniken gearbeitet, um die erhobenen soziale Netzwerke abzubilden. Dabei werden persönliche Beziehungen in der Regel als egozentrierte Netzwerke konzeptualisiert (Hollstein & Pfeffer, 2010), wenngleich auch Vollnetzwerke qualitativ erhoben werden können[46]. Beim Einsatz egozentrierter Netzwerke müssen, anders als bei der Erhebung von Vollnetzwerken, offene Fragen gestellt werden, die die Befragten dazu verleiten, ihre Bezugspersonen zu benennen. Hierfür werden sogenannte Namens-Generatoren eingesetzt. Diese stellen Instrumente in Form von vorformulierten Fragen zur Erhebung wichtiger Bezugspersonen in standardisierten Interviews dar. In der Regel werden zu Beginn des Interviews oder des Fragebogens ein bis zwei Fragen gestellt, die darauf abzielen herauszufinden, welche Personen den Befragten wichtig sind (Fuhse, 2018). Dabei wird verstärkt auf den Burt-Namens-Generator (1984) zurückgegriffen. Er lautet: „Hin und wieder besprechen die meisten Leute wichtige Angelegenheiten mit anderen. Wenn Sie an die letzten sechs Monate zurückdenken: Mit wem haben Sie über Dinge gesprochen, die Ihnen wichtig waren?“. Grundsätzlich gilt zu beachten, dass Fragen gewählt werden, die möglichst genau auf die zu befragende Population und die jeweilige Forschungsfrage ausgerichtet sind.

In den Visualisierungstechniken ist zudem zwischen Netzwerkkarten und Netzwerkbildern zu unterscheiden. Ihr Unterschied liegt hauptsächlich im Grad ihrer Strukturierung und Standardisierung. Sofern soziale Netzwerke freihändig erstellt werden, ist von Netzwerkbildern die Rede. Liegt ein stärkerer Grad an Strukturierung und Standardisierung durch den Forschenden vor, so wird von Netzwerkkarten gesprochen (Schönhuth, 2013). Für die vorliegende Arbeit, bei der die Relationen der Referendar*innen im Vorbereitungsdienst im Fokus liegen, wurden in der vorliegenden Studie besagte egozentrierten Netzwerkkarten eingesetzt. Netzwerkkarten und -bilder bergen dabei verschiedene Vor- und Nachteile. So fasst Schönhuth (2013) basierend auf Straus (2002) zusammen, dass Netzwerkbilder u. a. eine höhere Gestaltungsfreiheit aufweisen und als symbolträchtige Metapher genutzt werden können, während sie gleichzeitig an Vergleichbarkeit einbüßen. Netzwerkkarten hingegen sind empirisch erprobt, analyseorientiert und vergleichbarer. Sie bergen jedoch die Einschränkung der geringeren Wahlfreiheit für die Befragten und eine „kognitive Festzurrung“ aufgrund der getroffenen Vorentscheidungen. Es gilt somit bei der Planung des Forschungsvorhabens abzuwägen, welche Vorteile der jeweiligen Netzwerkvisualisierung für das Erlangen des Erkenntnisinteresses von Bedeutung sind und welche Nachteile in Kauf genommen werden können. Grundsätzlich werden Visualisierungstechniken eingesetzt, um Hintergründe zu den jeweiligen Knoten und/oder den jeweiligen Alteri zu erfahren. Sie werden zumeist parallel zum Interviewgespräch erstellt und dienen sowohl dem Interviewten als dem Interviewenden als Gedächtnis- und Verständnisstütze für das Erzählte. Unter Einsatz von Netzwerkkarten arbeiten Forschende verstärkt mit sogenannten konzentrischen Kreisen. Diese verleihen den Netzwerkkarten Struktur, da durch die Kreise Abstufungen für verschiedenste Merkmale gewählt werden können. So nutzen Kahn und Antonucci (1980) die Kreise als Abstufungen für emotionale Nähe (siehe Abbildung 12).

[46] Dies geschieht häufig im Kontext von Organisations- und Projektberatungen, wobei Teile oder die Gesamtheit von Vertreter*innen befragt werden und diese gemeinsam das jeweilige System abbilden (Schiffer & Hauck, 2010).

Abbildung 12.
Strukturierte und standardisierte Netzwerkkarte (in Anlehnung an Kahn & Antonucci, 1980)



Die Entfernung von der Mitte der Karte (Ego), stellt die persönliche Distanz/Nähe zu den verschiedenen Alteri dar. Innerhalb des Convoy-Modells wird die Entfernung zu Ego anhand des Merkmals der Wichtigkeit festgelegt. Die Netzwerkkarte in Abbildung 12 kann außerdem als standardisiert bezeichnet werden, da die jeweiligen Abstufungen mit fixen Stimuli (sehr eng verbundene Personen, eng verbundene Personen, weniger eng verbundene Personen) ergänzt wurden.

Solche strukturierten und standardisierten Netzwerkkarten ermöglichen gezielte Vergleiche unter den Karten. Hollstein und Pfeffer (2010) betonen, dass die Netzwerkkarte nicht nur das Hilfsmittel in der Erhebung darstellt, sondern Ziel der Erhebung ist. Liegen keine vom Forschenden fixen Stimuli für die konzentrischen Kreise vor, so handelt es sich um eine unstandardisierte Netzwerkkarte. Strukturierte aber unstandardisierte Netzwerkkarten stellen damit einen Mittelweg zwischen den bereits beschriebenen Typen dar. Hierbei ist somit im Gegensatz zu den unstrukturierten Netzwerkkarten (oder Netzwerkzeichnung) ein Vergleich teilweise möglich und besitzt zudem einen höheren Gehalt an Individualität und Eigenwert (Hollstein & Pfeffer, 2010).

Neben der Strukturierung durch konzentrische Kreise ist zudem die Strukturierung mithilfe sogenannter Sektoren möglich. Hierdurch lässt sich die Netzwerkkarte in verschiedene (Lebens-)Bereiche einteilen. So kann beispielsweise bei der Erforschung von Unterstützungssystemen die Karte in die Sektoren Familie, Freunde und Kolleg*innen unterteilt werden[47]. Für die vorliegende Studie wurden egozentrierte Netzwerkkarten eingesetzt, deren Aufbau in Kapitel 4.2.3 näher erläutert wird.

[47] Im Kontext von analogen Netzwerkkarten wird zudem in einigen Studien mithilfe von Karten-Legeverfahren oder auch Figuren (z. B. Playmobil-Figuren) anstelle von Stift oder Klebepunkten gearbeitet. Hierzu wird unter anderem der Mehrwerte genannt, dass die spezifische Auswahl der Figuren (z. B. Feuerwehrmann oder Arzt) du deren implizite Eigenschaften eine narrative Beschreibung von Rollenverständnissen der Akteur*innen erfolgen (Peters et al., 2019). Dies muss jedoch vor dem Hintergrund abgewogen werden, dass zu Interviewende bestimmte Personen anhand von optischen Merkmalen oder Berufszugehörigkeiten andere Attribute zuschreiben als zunächst vom Interviewer vermutet wird, oder diese zusätzliche Auswahl an Figuren bei der Positionierung die Teilnehmer*innen überfordert.

4.2.3. Erhebungsinstrumente

Nachfolgend sollen der Interviewleitfaden und die egozentrierte Netzwerkkarte als Erhebungsinstrumente dargestellt werden, die in der vorliegenden Studie eingesetzt wurden.

4.2.3.1. Interviewleitfaden für das Netzwerkinterview

Im Vorbereitungsprozess von Experteninterviews stellt die Erstellung eines Interviewleitfadens die Kernarbeit dar. Der Leitfaden ermöglicht eine thematische Vorstrukturierung und kann gleichzeitig für den zeitlichen Verlauf im Abgleich der Interviews Orientierung bieten (Meuser & Nagel, 2006). So kann der Interviewleitfaden die Reihenfolge der Fragen vorgeben, erlaubt jedoch gleichzeitig, dass diese je nach individueller Interviewsituation individuell verändert werden. Fragen können vorgezogen, vertieft oder auch übersprungen werden, sofern dies förderlich für den Interviewfluss ist. Es ist folglich von einem halbstrukturierten Interview zu sprechen[48].

Für die Studie wurde ein Interviewleitfaden (siehe Anhang B) erstellt, welcher zu allen Erhebungswellen in seiner Grundstruktur und seinen Themenblöcken bestehen blieb, jedoch auf die jeweiligen Messzeitpunkte und die dort zu thematisierenden Themen individuell angepasst wurde. Dieses Vorgehen beschreiben Bogner, Littig und Menz (2014) auch außerhalb von Längsschnittuntersuchung als ertragreich. Der Leitfaden wurde in Form einer Tabelle erstellt, um eine schnelle Orientierung zu bieten, wodurch er übersichtlich ist und dadurch flexibel eingesetzt werden kann. Die nachfolgende Tabelle 4 soll die Struktur des Interviewleitfadens ersichtlich machen.

Tabelle 4.
Aufbau des Interviewleitfadens (Auszug aus T1)

Interviewphase	Leitfragen (Erzählaufforderung)	Nachfragen	Anmerkungen
Visualisierung und Beschreibung der Netzwerk-entstehung und Veränderungen	**Erzählimpuls:** Nachdem du die ersten Wochen im Referendariat nun absolviert hast: Welche Personen sind für dich bis jetzt die wichtigsten im Studienseminar und deiner Ausbildungsschule? Ganz spontan! Du kannst diese dann gerne direkt in das Programm eintragen. (Ausführungen abwarten) Alles klar. Mich interessiert auch genauer, warum diese Personen für dich wichtig waren bzw. sind. Erzähl gerne etwas mehr zu deiner Beziehung zu den jeweiligen Personen.	**Beziehungsinhalt:** Könntest du mir bitte genauer erläutern, worüber du mit (X) sprichst? **Position:** Warum genau hast du (X) in diese Stelle des Kreises in deinem Netzwerk positioniert? **Häufigkeit Kontakt**: Wie häufig sprichst du mit (X)?	Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN** **Namen mitschreiben** Fragen, die eindeutig bereits beantwortet wurden dürfen übersprungen werden.

Der Interviewleitfaden wurde mithilfe der ersten Spalte in sechs Phasen unterteilt: (1) Einführung, (2) Einstieg/Warm-Up, (3) Visualisierung und Beschreibung Netzwerkentstehung/Netzwerkveränderung, (4) Visualisierung und Beschreibung Lern- und Druckerfahrungen und Professionalisierungswirkung, (5) Netzwerkeinschätzung und -wünsche sowie (6) Abschluss. Die Phasen sollen nachfolgend kurz in ihren Inhalten beschrieben werden. Die Trennung der einzelnen Phasen ist jedoch analytisch zu

[48] Bei einem vollstrukturierten Interview wären sowohl die Anzahl, Abfolge als auch der Wortlaut der geschlossenen Fragen und die dafür vorgesehenen Antwortmöglichkeiten genau vorgegeben und für die Teilnehmer*innen verbindlich Döring und Bortz (2016).

verstehen. Die Übergänge können fließend gestaltet werden, wobei bestimmte grundsätzliche Reihenfolgen (z. B. erst Alteri positionieren, dann über Lern- und Druckerfahrung sprechen) eingehalten werden müssen, um einen logischen Interviewverlauf für alle Beteiligten zu ermöglichen.

(1) (Wieder-)Einführung

Vor Beginn der Interviewsituation und der Aufnahme findet eine (Wieder-)Einführung für die Referendar*innen statt. Die Einführung dient der Klärung thematischer sowie technischer Fragen. Inkludiert sind die Begrüßung, die (erneute) Rahmung der Interviewsituationen, die zu besprechenden Themen die Datenschutzverordnung sowie die Erklärung des Aufbaus der egozentrierten Netzwerkkarte und die technische Handhabung der Software. In dieser Phase haben die Studienteilnehmer*innen die Möglichkeit, Rückfragen zum weiteren Vorgehen zu stellen oder auf besonders nennenswerte Veränderungen auszulassenden Themen o. ä. hinzuweisen.

(2) Einstieg/Warm-Up

Zu Beginn der tatsächlichen Interviewsituation wird die Audioaufnahme gestartet und zunächst folgende Frage an die Referendar*innen gestellt: „Wurdest du ausreichend über die Hintergründe der Interviewstudie aufgeklärt und bist du mit der Durchführung, Aufnahme und Auswertung dieses Interviews einverstanden?“. Sofern diese Frage mit einem deutlichen „Ja“ beantwortet wurde, beginnt die eigentliche Interviewsituation. Hierzu wird eine sogenannte Warm-up-Frage gestellt (Misoch, 2019). Diese hat noch keinen konkreten Bezug zur Fragestellung der Studie, sondern dient vielmehr der Öffnung der Gesprächssituation. Gewählt wurde eine Frage zum grundsätzlichen Erleben des Vorbereitungsdienstes zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt. Die Studienteilnehmer*innen wurden gebeten, einen kurzen Einblick in ihre aktuelle Wahrnehmung der Ausbildungssituation zu geben[49].

(3) Visualisierung und Beschreibung Netzwerkentstehung/Netzwerkveränderung

Diese Phase des Netzwerkinterviews wird für das Ausfüllen der Netzwerkkarte unter gleichzeitiger Beschreibung der Alteri, den jeweiligen Relationen zu ihnen ebenso wie den Alteri-Relationen genutzt. Mithilfe eines Erzähl- und Ausfüllimpulses werden die Referendar*innen dazu angeregt, ihre Alteri in der egozentrierten Netzwerkkarte (um-) zu positionieren und gleichzeitig über die Relation zu ihnen zu berichten. Der Erzählimpuls zum Erhebungszeitpunkt T1 lautet: „Nachdem du die ersten Wochen im Vorbereitungsdienst nun absolviert hast: Welche Personen sind für dich bis jetzt die wichtigsten im Studienseminar und deiner Ausbildungsschule und warum? Ganz spontan! Du kannst diese dann gerne direkt in das Programm eintragen.“. Der Erzählimpuls fungiert dabei als sogenannter Namengenerator[50]. Für T2 und T3 wurde der Namensgenerator minimal abgeändert.

Nachdem der/die Referendar*innen aus seiner/ihrer Sicht alle relevanten Alteri in die Netzwerkkarte eingetragen hat, werden Rückfragen zu den einzelnen Personen und Relationen gestellt. Im Anschluss galt es auch die Relationen der eingetragenen Alteri untereinander zu besprechen, da diese im Zuge der sozialen Netzwerkanalyse gleichermaßen bedeutsam sind. Im Zuge dessen wurden die Studienteilnehmer*innen gebeten, nach ihrem Kenntnisstand über die Alteri-Relationen zu berichten und

[49] Diese Frage ergab sich als sehr ertragsreich, da hierbei in den meisten Fällen bereits auf einzelnen Akteur*innen verwiesen wurde, die sich im weiteren Interviewlauf als relevant ergaben. Hieraus konnte nachfolgend ein Erzähl- oder Eintrageimpuls erfolgen.

[50] Mithilfe von Namensgeneratoren können die für Ego relevanten Akteur*innen identifiziert werden. Dabei werden die zu Intervieweden darum geben, eine Liste von Personen zu erstellen, mit denen sie In Relationen zu den betrachteten Themen stehen (Franke & Wald, 2006).

diejenigen Alteri, die in irgendeiner Beziehung zueinanderstehen, mithilfe der schwarzen Relationslinien in dem Software Programm VennMaker (Kronenwett, 2024) miteinander zu verbinden.

(4) Visualisierung und Beschreibung Lern- und Druckerfahrungen und Professionalisierungswirkung

Nachdem sowohl die Ego-Alter als auch die Alter-Alter-Relationen in ihren Dynamiken besprochen wurden, galt es mit der Beschreibung von Lern- und Druckerfahrungen innerhalb des jeweiligen sozialen Referendar*innennetzwerks fortzufahren. Wie auch in Phase eins wurde erneut zunächst eine Warm-up-Frage gestellt: „Inwiefern hast du in deiner bisherigen Zeit im Vorbereitungsdienst bereits Lern- und Druckerfahrungen gemacht?“. Dabei wurde sich bewusst gegen eine konkrete Verortung der Fragen innerhalb des sozialen Netzwerks der Referendar*innen entschieden. Das Ziel war es, im Anschluss zwischen Äußerungen zu strukturellem Druckerleben (z. B. durch Rahmenbedingungen der Schule), selbst verursachtem Druckerleben (z. B. durch hohe eigene Ansprüche) und dem sozialen Netzwerkmechanismus sozialem Druck (siehe Kapitel 2.3.2) differenzieren zu können[51].

Im Anschluss an diese offene Erzählung wurde nach dem Lern- und Druckerleben mit spezifischen Alteri innerhalb des sozialen Netzwerks gefragt. Dabei wurde im Anschluss an Berichten zu dyadischen Lern- und Drucksituationen explizit nach dem Erleben von Lern- und Drucksituationen in Mehr-Personen-Konstellationen gefragt. Dies dient der späteren Analyse von Triaden und Cliquen in den sozialen Netzwerken. Die Referendar*innen kennzeichneten ihr Erleben von Lernen und Druck mit bestimmten Alteri durch farbige Linien in ihrer egozentrierten Netzwerkkarte. Grüne Relationslinie visualisieren Lernerfahrungen, während lila Relationslinien soziale Druckerfahrungen darstellen. Dabei wurden gemeinsame Lern- oder Druckerfahrungen nur in Bezug auf das eigene Erleben (aus Sicht von Ego) markiert. Es wurden keine Linien zwischen den Alteri eingezeichnet, selbst wenn mehrere von ihnen gemeinsam genannt wurden. Dies hätte den Eindruck erweckt, dass auch zwischen diesen Personen unabhängig vom Ego Lern- oder Druckprozesse stattgefunden hätten – was jedoch nicht zwangsläufig zutrifft.

Die zweite Forschungsfrage der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 3) widmet sich der Frage nach der Erklärung der Professionalisierungseffekte anhand der Wirkmechanismen sozialem Lernen und sozialem Druck. Folglich gilt es in dieser Interviewphase auch den Einfluss der jeweiligen Alteri-Interaktionen und -Beziehungen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche und Wissensfacetten der professionellen Handlungskompetenz zu erfragen. Das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011) (siehe Kapitel 2.3.3) stellt hierfür den theoretischen Rahmen dar.

Damit die Referendar*innen im Interviewgespräch auf die jeweiligen Wissensfacetten und Kompetenzbereiche Bezug nehmen können, wurden kurze Definitionen verfasst und auf Papier gedruckt, um diese den Studienteilnehmer*innen vorzulegen. Hierzu erfolgt folgende Erklärung:

> Das Ziel des Referendariats ist ja unter anderem die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Das heißt, du sollst im Referendariat Kompetenzen entwickeln, mit denen du deinen beruflichen Aufgaben als Lehrer*in gut bewältigen kannst. Ich habe dir kleine Karten mitgebracht auf denen verschiedene Komponenten dieser professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften stehen. Dazu zählen: motivationale Orientierungen, Überzeugen/Werte/Haltungen, Selbstregulation, Organisationswissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Fachdidaktisches Wissen, Fachwissen. Es gibt auch noch leere

[51] Zur weiteren Absicherung wurde jedoch im weiteren Verlauf des Interviews explizit noch einmal nach strukturellem Druck und selbst verursachtem Druck gefragt, sofern dies nicht durch die Referendar*innen selbst thematisiert wurde.

> Karten, die du selbst beschriften kannst, falls dir eine Komponente fehlt, die du wichtig findest[52]. Hast du zunächst Fragen zu den einzelnen Definitionen?

Nachdem offene Verständnisfragen zu den Begriffen geklärt werden können, werden die Referendar*innen gebeten einzuschätzen, inwiefern ihr Erleben von Lernsituationen mit ihren Alteri Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Kompetenzbereiche und Wissensfacetten hat. Im Anschluss wird ähnliche Frage für den Einfluss der Druckerfahrungen gestellt. Zudem wird stets nach dem Einfluss von Lernen und Druck in Mehr-Personen-Konstellationen gefragt. Sofern die Interviewten bis zu diesem Zeitpunkt lediglich allgemein von Lern- oder Drucksituationen, ohne konkreten Bezug zu *sozialem* Lernen oder *sozialem* Druck gesprochen haben, wird an dieser Stelle gezielt nach deren Erleben in sozialen Zusammenhängen gefragt.

(5) Netzwerkeinschätzung und -wünsche

Die fünfte Phase leitet den Abschluss der Interviewsituation ein. Die Referendar*innen werden nach einer grundsätzlichen Einschätzung ihres Netzwerks bezüglich folgender Aspekte befragt: (1) Einschätzung zum wahrgenommenen Einfluss sozialen Lernens und sozialen Drucks auf ihre Professionalisierung, (2) Einschätzung zum wahrgenommenen Einfluss sozialen Lernens und sozialen Drucks auf ihre Netzwerkgestaltung. Nach diesen Einschätzungen können die Studienteilnehmer*innen zudem ihre Zufriedenheit hinsichtlich ihres sozialen Netzwerks sowie potenzielle Veränderungswünsche (z. B. Vergrößerung, engere Beziehungen) erläutern. Zum letzten Interviewtermin wurde diese Frage durch die Bitte zu einer resümierenden Einschätzung bezüglich der Zufriedenheit mit ihrem Netzwerk ersetzt. Hierbei können die Referendar*innen weiterhin äußern, inwiefern sie ihr Netzwerk rückblickend anders gestalten würden.

(6) Abschluss

Die letzte Phase markiert den Abschluss der Interviewsituation. An dieser Stelle wurde den Referendar*innen ein Dank für die offenen und ehrlichen Einblicke ausgesprochen. Es wurde zudem erwähnt, dass den Referendar*innen jederzeit die Möglichkeit offensteht, sich bei Rückfragen bei der Forscherin melden zu können. Abschließend werden die Studienteilnehmer*innen gefragt, ob zum jetzigen Zeitpunkt noch letzte Fragen bestehen. Sofern dies verneint wird, wird die Audioaufnahme beendet.

4.2.3.2. Egozentrierte Netzwerkkarten

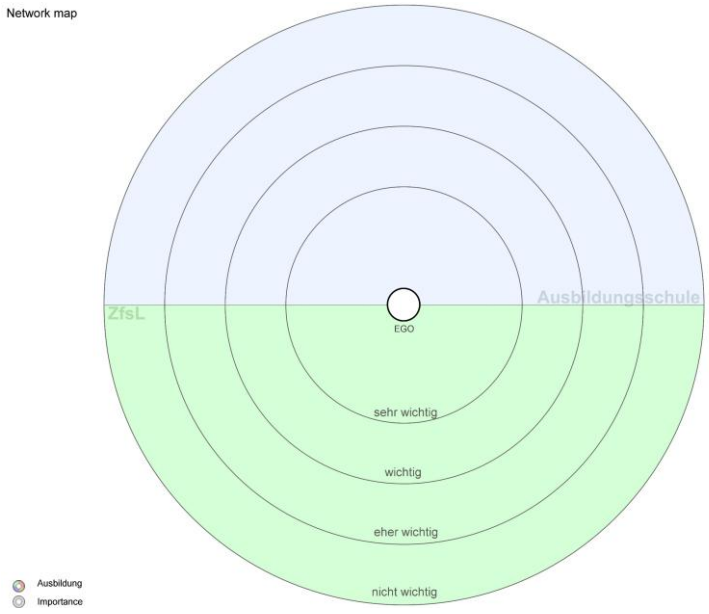
Für die Erstellung der egozentrierten Netzwerkkarte wurde die Software VennMaker (Kronenwett, 2024) verwendet. VennMaker wurde im Jahr 2010 entwickelt und deckte damit den Bedarf nach einem einfachen Instrument zur Erhebung und quantitativen und qualitativer Auswertung von Daten im Zuge sozialer Netzwerkanalysen. VennMaker fungiert als softwarebasiertes Tool, welches zur kommunikativen Erhebung und Validierung persönlicher oder auch beruflicher Netzwerke genutzt werden kann (Kronenwett, 2024).

Für die Studie wurden egozentrierte Netzwerkkarten visualisiert, indem die Referendar*innen das jeweilige Ego darstellen. Orientiert an den beiden Ausbildungsinstitutionen im Vorbereitungsdienst wurden die Netzwerkkarten in zwei Sektoren (ZfsL und Ausbildungsschule) vorstrukturiert. Eine weitere Vorstrukturierung erfolgt mithilfe von konzentrischen Kreisen, die unterschiedliche Wichtigkeitsstufen darstellten. Es handelt sich um eine strukturierte und standardisierte Netzwerkkarte und ist an

[52] Um die Erzählungen möglichst wenig einzuschränken, bot ich den Referendar*innen zusätzliche leere Karten zur eigenen Bennungen von Kompetenzbereichen oder Wissensfacetten an. Diese wurden jedoch im Rahmen aller drei Erhebungszeitpunkte kaum genutzt.

dem Erhebungsinstrument von Kahn und Antonuccui (1980) orientiert. Die fixen Stimuli sind am Merkmal der Wichtigkeit orientiert und reichen von „sehr wichtig“ über „wichtig“, „eher wichtig“ bis „nicht wichtig“, da für die Beantwortung der Forschungsfrage auch die Bedeutsamkeit der einzelnen Akteur*innen(gruppen) für die Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst relevant ist. Vor Studienstart führte die Forscherin zwei Probeinterviews mit Lehramtsstudierenden im Praxissemester[53]. Diese Zielgruppe wurde gewählt, da sie leichter zugänglich war als Referendar*innen und sie sich gleichzeitig in einer sehr ähnlichen Struktur in dieser praktischen Ausbildungsphasen wiederfinden. In diesen Interviews konnte der Interviewleitfaden sowie die Vorlage der egozentrierte Netzwerkkarte getestet werden. Die ursprüngliche Unterteilung der Kreise sah „sehr wichtig“, „wichtig“ und „eher wichtig“ vor. In anschließenden Feedbackgesprächen mit den Probeinterviewteilnehmer*innen stellte sich jedoch heraus, dass sie sich einen weiteren Kreis mit der Bezeichnung „nicht wichtig“ gewünscht hätte, da Personen teilweise als nicht wichtig eingeschätzt werden, diese jedoch teilweise Druck ausüben oder in relevanten Relationen zu anderen Alteri stehen. Dementsprechend wurde diese Wichtigkeitsstufe hinzugefügt, die sich auch im Studienverlauf als wertvoll herausstellte. Abbildung 13 zeigt die endgültige Vorlage der egozentrierten Netzwerkkarte für die vorliegende Studie.

Abbildung 13.
Vorlage der egozentrierten Netzwerkkarte für die vorliegende Studie



Die Vorlage der Netzwerkkarte illustriert somit den Vorbereitungsdienst der Referendar*innen, indem sie beide Ausbildungsstandorte integriert. Es existieren somit zwei soziale Teilnetzwerke, deren Alteri sich jedoch überschneiden können. So sind beispielsweise einige Mitreferendar*innen der Ausbildungsschule im selben Fach- und/oder Kernseminar wie die interviewten Referendar*innen. Ist dies der Fall, so werden diese Alteri auf die Mittellinie der beiden Sektoren positioniert.

4.2.4. Durchführung der Erhebungen

Die Erhebungen mit 15 Studienteilnehmer*innen wurden aufwendig vorbereitet. Im Rahmen zweier Probeinterviews mit Lehramtsanwärter*innen aus dem Praxissemester wurde festgestellt, dass eine

[53] Es konnte keine Referendar*innen für die Testung der Erhebungsinstrumente akquiriert werden.

Testphase mit dem Programm VennMaker (Kronenwett, 2024) zur Erstellung der Netzwerkkarte und sich Vertraut-Machen mit dem Programm vor Beginn des Interviews notwendig ist. In dieser Phase können technische Fragen geklärt werden, um während des Interviews einen möglichst ununterbrochenen Gesprächsfluss gewährleisten zu können.

In der ersten Erhebungswelle wurden 13 von 15[54] Netzwerkinterviews in Präsenz durchgeführt. Die Referendar*innen konnten eigenständig entscheiden, ob sie das Interview an einem öffentlichen Ort (z. B. Schule, Café, Bibliothek) oder in ihrem privaten Zuhause durchführen möchten. Zwei der 13 Interviews, die in Präsenz durchgeführt wurden, entschieden sich für die Durchführung in einem Café. Die Interviews wurden stets mithilfe eines Audioaufnahmegeräts aufgenommen. Das Ausfüllen der egozentrierten Netzwerkkarte erfolgt über das mitgebrachte Endgerät der Forscherin. Die Möglichkeit, das Interview im privaten Zuhause zu führen, sollte den Aufwand für die Referendar*innen reduzieren und zugleich das Vertrauensverhältnis stärken (Misoch, 2019). Um möglichst qualitative Daten generieren zu können, bedarf es insbesondere bei derart persönlichen Forschungsgegenständen eine gewisse Vertrauensbasis zwischen Studienteilnehmer*innen und Forscherin. Durch die Durchführung des Netzwerkinterviews im privaten Umfeld der Referendar*innen sollte ein schnellerer Vertrauensaufbau und das Gefühl eines besonders geschützt Interviewrahmens befördert werden. Außerdem wurde mit allen Studienteilnehmer*innen vor Beginn der Interviewsituation (vor Phase 1) ein Kennlerngespräch geführt. Diese dauerten in der Regel zwischen 10-30 Minuten[55]. In diesen Vorgesprächen konnten bereits relevante Informationen über die Referendar*innen (z. B. Wohnsituation, aktuelles Wohlbefinden) generiert werden. Wenngleich diese Informationen nicht in die Datenauswertung einflossen, erlauben sie dennoch eine authentischere Einschätzung der Studienteilnehmer*innen. Diese vereinfachte wiederum die individuelle Gestaltung der Interviewsituation. Gleichzeitig ergibt sich durch dieses Kennenlernen die Gefahr des sogenannten „going native“. Going native bezeichnet die Gefahr in der Doppelrolle von Forschenden, die eine einseitige Identifikation mit der Teilnehmer*innenrolle im Feld beinhaltet. Die Hintergründe für diese Art des Heraustretens aus der Beobachter*in bzw. Forscher*inrolle können vielfältig sind. Die Konsequenz ist dabei jedoch stets der Distanzverlust zum Forschungsgegenstand, welcher die Datenerhebung erschwert oder sogar unmöglich macht (Legewie, 1995). Zur Vermeidung des going natives und dem damit potenziell auftretenden Rollenkonflikts wurden im Anschluss an jede Interviewsituation Memos verfasst. Mithilfe der Memos konnten im Anschluss an die Interviewsituationen zentrale Gedanken festgehalten werden, die im darauffolgenden Aufwertungsprozess nachträglich reflektiert werden konnten.

Die zweite und dritte Erhebungswelle wurde aufgrund beschränkter zeitlicher Ressourcen gänzlich digital durchgeführt. Ursprünglich war geplant, dass die Studienteilnehmer*innen die Software VennMaker auf ihrem eigenen digitalen Endgerät installieren, um ihre Netzwerkkarte selbstständig bearbeiten zu können. Die Veränderungen hätten sie dann über eine Bildschirmfreigabe im Interview sichtbar gemacht. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass viele Referendar*innen Schwierigkeiten bei der Installation der Software hatten. Daher wurde beschlossen, dass die Forscherin die Netzwerkkarten auf erneut ihrem digitalen Endgerät öffnet und diese per Bildschirmfreigabe teilt. Die Forschende veränderte dann die Netzwerkkarte auf Grundlage der Anweisungen der Studienteilnehmer*innen. Hierbei

[54] Zwei Interviews konnten aufgrund von Krankheit der Referendar*innen nur digital durchgeführt werden. Eine Verschiebung des Termins wurde ausgeschlossen, da die anstehenden Weihnachtsferien eine verzerrte Wahrnehmung hätten erzeugen können.

[55] Retrospektiv wird die Stimmung mit allen Studienteilnehmer*innen als sehr vertrauensvoll und offen wahrgenommen. Dies könnte, neben den förderlichen Rahmenbedingungen, auch auf das ähnliche Alter zwischen Forscherin und Studienteilnehmer*innen zurückgeführt werden. Es wird vermutet, dass die Referendar*innen als Folge weniger Hierarchiegefälle o. ä. wahrgenommen haben.

bestand zunächst die Sorge, inwiefern die Referendar*innen Hemmungen bezüglich der Korrektur der Anweisungsumsetzungen erleben würden, gleichwohl im Vorgespräch explizit erwähnt wurde, dass jederzeit Hinweise auf Korrekturen geäußert werden können. Diese Sorge wurde anteilig dadurch reduziert, dass mehrere Studienteilnehmer*innen anmerkten, sofern eine Änderung nicht ihren Vorstellungen entsprechend umgesetzt wurde. Gleichwohl lässt sich nicht ausschließen, dass sich einzelne Referendar*innen dennoch nicht trauten, entsprechende Rückmeldungen zu äußern. Dementsprechend kann der besagte Aspekt als kleine Einschränkung der Studie gesehen werden, das eigenständige Ausfüllen der Netzwerkkarte grundsätzlich als bedeutsamer Bestandteil von Netzwerkinterviews angesehen wird (Hollstein et al., 2014).

Insgesamt kann die Durchführung der Erhebungen als sehr gelungen bewertet werden. Besonders hervorzuheben ist die kontinuierliche Teilnahme aller Studienteilnehmer*innen über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg, was als ein zentraler Qualitätsfaktor der Studie einzuschätzen ist.

4.2.5. Aufbereitung und Anonymisierung der Daten

Alle Netzwerkkarten und Interviewtranskripte wurden anonymisiert. Für den Anonymisierungs- und Aufbereitungsprozess wurden folgende Regeln festgelegt:

Für die Interviewtranskripte:

- Alle Personen, die namentlich oder in ihrer Funktion genannt wurden, wurden mit einem Pseudonym versehen, welches keine Rückschlüsse auf die Identität der Personen ermöglicht.
- Alle weiteren Hinweise im Interview wie Ortsangaben, Namen der Schulen/Regionen etc. wurden mit einem „X“ anonymisiert.

Für die Netzwerkkarten:

- Es wurden alle Alteri entfernt, die nicht offiziell zu den beiden Ausbildungssektoren ZfsL und Ausbildungsschule gehören[56].
- Alteri, die auf der Netzwerkkarte bereits anonym eingetragen wurden, indem beispielsweise nur ihre Funktion (z. B. Ausbildungslehrerin 1 Englisch) benannt wurde, erhielten im Zuge der Anonymisierungen ein Pseudonym, um die Arbeit mit den Netzwerkkarten und Interviewtranskripten zu erleichtern.
- Bei allen Alteri wurde deren Gruppenzugehörigkeit in Klammern hinter den pseudonymisierten Namen gesetzt (z. B. Frau Weinert (AL Englisch)).
- Für die Gruppenzugehörigkeiten wurde Abkürzungen festgelegt, damit die Netzwerkkarten übersichtlich bleiben (siehe Tabelle 5).

[56] Im Zuge der Interviews zu Erhebungszeitpunkt T1 kam es in einzelnen Fällen zu Eintragungen von Bekannten oder Freunden, da diese in enger Verbindung zu der Ausbildungssituation der Referendar*innen standen. Diese wurden nachträglich entfernt.

Tabelle 5.
Abkürzungen der Rollen/Funktionen für die Aufbereitung der Netzwerkkarten

Gruppenzugehörigkeit	Abkürzung
Ausbildungslehrkraft	AL
Mitreferendar*in	LAA
Schulleitung	SL
Fachseminarleitung	FSL
Kernseminarleitung	KSL
Ausbildungsbeauftragte	ABBA

4.3. Auswertungsmethoden

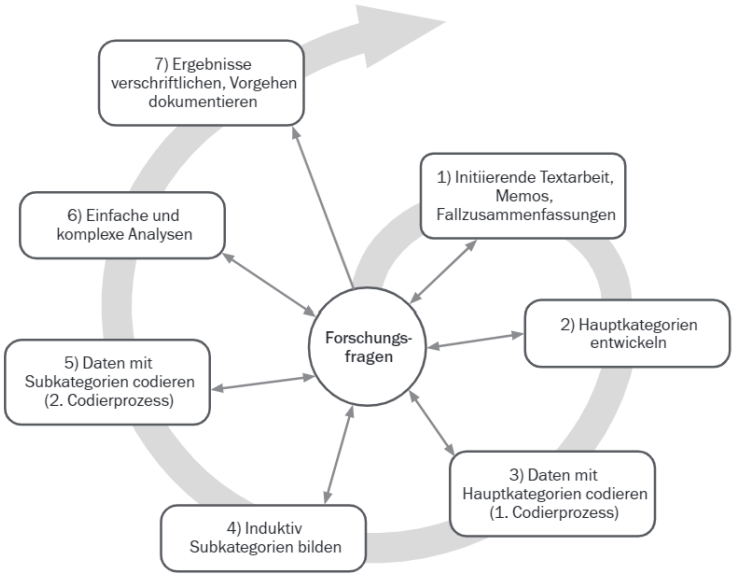
Im Rahmen der vorliegenden Studie liegen zwei Datentypen für die Auswertung vor: die egozentrierten Netzwerkkarten und die Interviewtranskripte (siehe digitaler Anhang). Daher bedarf es einer Methodenkombination, um beide Datentypen gemeinsam auswerten zu können. Gewählt wurde die Kombination aus der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und der QSA nach Herz, Truschkat und Peters (2015). Außerdem erforderte das Längsschnittdesign eine Modifizierung der QSA, um die Daten hinsichtlich ihrer Veränderungen analysieren zu können. Nachfolgend werden zunächst die beiden Methoden (Kapitel 4.3.1 und 4.3.2) separiert voneinander vorgestellt. Im Anschluss wird dann eine eigens entwickelte Methodenerweiterung der QSA zur Anwendung an qualitativ längsschnittlichen Netzwerkdaten präsentiert (Kapitel 4.3.3). Zum Abschluss wird die Kombination der beiden Auswertungsmethoden beschrieben, die in der vorliegenden Arbeit angewendet wird.

4.3.1. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckatz und Rädiker (2022)

Inzwischen hat sich eine Vielzahl an Inhaltsanalysen im qualitativen Forschungsbereich etabliert. Zu den etablierten Methoden der Inhaltsanalyse zählen insbesondere das Vorgehen nach Mayring (2019) sowie Kuckartz und Rädiker (2022). Während Mayring (2019) die qualitative Inhaltsanalyse im Kern als theoriegeleitetes Verfahren versteht, das sich vordergründigen in einer deduktiven Kategorienbildung realisiert, betonen Kuckartz und Rädiker (2022) die Bedeutung der Entwicklung von induktiven Kategorien am Material. Diese ist im Rahmen der vorliegenden Studie unerlässlich, da die Vorannahmen über das Wirken der Professionalisierungsmechanismen und die Beziehungen zwischen Referendar*innen und Ausbildungsakteur*innen im Vorbereitungsdienst (siehe Kapitel 2.3.2) in die Auswertung miteinfließen sollen. Außerdem zeichnet sich die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse aufgrund ihrer Offenheit und Flexibilität aus und eignet sie sich demnach besonders für explorative Forschungsfragen.

Nachfolgend soll diese Methode in ihrer Konzeption dargestellt werden. Die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) stellt eine Methode der Textanalyse dar, die zur Untersuchung offener Fragestellungen eingesetzt wird. Sie basiert auf der Theorie der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) und zielt auf die Entwicklung von Kategorien am Textmaterial sowie die Reflexion der Texte und Forschungsfragen. Dabei wird ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung verwendet. Durch diese iterative Prozessierung können schließlich Konzepte und Theorien aus den Daten abgeleitet werden. Kuckartz und Rädiker (2022) betonen, dass die Methode nicht statisch ist und Kategorien sich im Laufe der Analyse weiterentwickeln können. Nachfolgend soll der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben und gleichzeitig ihre konkrete Anwendung im Forschungsvorhaben erläutert werden. Sie besteht aus sieben Phase wie die nachfolgende Grafik (siehe Abbildung 14) visualisiert.

Abbildung 14.
Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.132)



Die *erste Phase* beinhaltet die initiierende Textarbeit ebenso wie das Verfassen von Memos und Fallzusammenfassungen. Die Phase besteht aus einem sorgfältigen und interessierten Lesen der Transkripte und dem Notieren von Anmerkungen über auffallende Besonderheiten. In dem gesamten Aufwertungsprozess waren studentische Hilfskräfte eingebunden. Zu Beginn des Auswertungsverlaufs transkribierten sie die Interviews, sodass sie bereits intensiv in den Leseprozess involviert waren. Bei der Transkription wurden die Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2010) (siehe Anhang C) berücksichtigt. Im Anschluss an die Transkription wurden die Transkripte durch die Forscherin gegengelesen und erneut Auffälligkeiten im Text notiert. Die Fallzusammenfassungen verfasste die Forscherin eigenständig und unter Rückbezugnahme auf Memos, die direkt im Anschluss an die jeweiligen Interviewdurchführungen verfasst wurden.

Phase zwei wurde der Entwicklung von Hauptkategorien gewidmet, die aus dem Theorie- und Forschungsstand, den Forschungsfragen, dem Interviewleitfaden sowie der QSA (siehe Kapitel 4.3.2) abgeleitet wurden. Die Hauptkategorien stellen diejenigen Kategorien dar, die bereits bei der Datenerhebung leitend waren. Nach einem methodisch empfohlenen Testdurchgang mit den abgeleiteten Hauptkategorien an einem Teildatensatz ergaben sich folgende Hauptkategorien für den weiteren Auswertungsverlauf: Erleben des Vorbereitungsdienstes, Soziales Netzwerk, Lernen, Druck, professionelle Handlungskompetenz, Sonstiges. Diese Hauptkategorien blieben bis zum Ende der Auswertung bestehen und wurden lediglich durch Subkategorien (Phase vier) ergänzt.

Während in Phase zwei lediglich ein kleiner Teil der Daten testweise codiert wurde, um die Sinnhaftigkeit der Hauptkategorien zu überprüfen, galt es dann in der *dritten Phase* das gesamte Material zu kodieren. Hierbei wurde für die vorliegende Studie eine Einschränkung vorgenommen. Aufgrund des Längsschnittdesigns konnte die dritte Phase der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nicht erst nach der dritten Erhebungswelle durchgeführt werden, da es ansonsten innerhalb des Forschungsvorhabens zu zeitlichen Engpässen in der Auswertung gekommen wäre. Weiterhin wurde angestrebt, bereits einen Großteil der Kodierung der Interviews der ersten Erhebungswelle fertiggestellt zu haben, sodass Überarbeitungen des Interviewleitfadens möglich wären. Zudem war es

aufgrund personeller und zeitlicher Kapazitäten nicht möglich, das gesamte Transkriptionsmaterial (N=15) in einem ersten ganzheitlichen Kodierprozess durchzugehen.

Es wurde entschieden, drei Interviews sowohl durch die Forscherin als auch die studentischen Hilfskräfte ganzheitlich kodieren zu lassen. Im Anschluss an die Kodierung wurden die Ergebnisse gemeinsamen besprochen und Anpassungen an den Kategorien sowie den Definitionen vorgenommen. Dabei wurden außerdem Kodierregeln festgelegt, wie sie auch von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 136) empfohlen werden.

Exkurs: Raterschulung der studentischen Hilfskräfte

Um eine möglichst hohe Reliabilität in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zu erreichen, wurden die Transkripte der längsschnittlichen Netzwerkinterviews durch studentische Hilfskräfte kodiert. Hierfür wurde vorab eine Raterschulung mit besagten Hilfskräften durchgeführt, die nachfolgend in aller Kürze beschrieben werden soll.

Die studentischen Hilfskräfte arbeiteten zu diesem Zeitpunkt bereits länger in der Arbeitsgruppe tätig und waren mit den Inhalten des Forschungsvorhabens vertraut. In einem mehrteiligen Workshop wurden sechs studentische Hilfskräfte zunächst die Grundlagen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargelegt. Im Anschluss wurde in das deduktive Kategoriensystem der Studie eingeführt. Nachfolgend erfolgte eine Demonstration der Software MAXQDA, wobei alle notwendigen Funktionen erklärt und vorgeführt wurden. Anschließend erhielten die Hilfskräfte erste Aufgaben, die eine langsame Einführung in die Nutzung der Software MAXQDA bieten sollten (z. B. Import eines Transkripts, Anlegen von Codes, Kodierung von Textpassagen).

Für den weiteren Schulungsverlauf wurde an einem der Interviews aus der ersten Erhebungswelle gearbeitet. Zunächst wurden den Hilfskräften die Aufgabe gestellt, eine kurze ausgewählte Passage des Transkripts mithilfe eines Probe-Kategoriensystems zu kodieren. Die Ergebnisse wurden im Nachhinein im Plenum des Workshops besprochen und Unklarheiten geklärt. Am Ende des ersten Teils des Workshops erhielten die Hilfskräfte die weitere Aufgabe, das gesamte restliche Transkript mit dem Probe-Kategoriensystem zu kodieren. In einem zweiten Workshoptermin wurde dann weitere Fragen geklärt, die während des Kodierprozess aufkamen. Die Hilfskräfte erhielten im Anschluss erneut Zeit, ihre Kodierungen zu überarbeiten.

Weiterführend kam es zu einer ersten Berechnung der Intercoderreliabilität zwischen den Kodierungen der Studierenden und der Forscherin. Zu diesem Zeitpunkt entsprach der Wert Cohens Kappa noch nicht dem angesetzten Ziel. Es erfolgte eine individuelle Feedbackrunde mit jeder studentischen Hilfskraft. Im Anschluss erfolgte eine erneute Überarbeitung der Kodierung. Bei der nächsten Berechnung der Intercoderreliabiliät entsprach der Wert von fünf SHKs der gewünschten Mindestgröße von (κ)=0.75 (Rädiker & Kuckartz, 2019). Bei einer Hilfskraft war der Wert nach wie vor zu niedrig, sodass eine weitere Feedbackrunde angesetzt wurde. Da der Wert jedoch auch nach dieser Feedbackrunde nicht dem Mindestwert von (κ)=0.75 entsprach, wurde die Hilfskraft nicht in den weiteren Kodierprozess miteingebunden.

Phase vier dient der induktiven Bildung von Subkategorien. Nach dem ersten Kodierprozess in der dritten Phase wurden die Hauptkategorien geleitet am Material und der QSA weiter in Subkategorien ausdifferenziert. Aus dem Material wurden zudem Ankerbeispiele herausgestellt, die als zusätzliche Hilfe im Kodierprozess dienten.

Nachfolgend wurden in *Phase fünf* die Daten mithilfe der induktiv gebildeten Subkategorien kodiert. Es wurde erneut eine Testkodierung an selbigen drei Interviews aus der dritten Phase vorgenommen. In einer weiteren Reflexionsrunde mit den studentischen Hilfskräften wurden die Kategorien und

Definitionen erneut angepasst und um weitere Ankerbeispiele ergänzt. Anschließend wurde das gesamte Material von der ersten Erhebungswelle durch die studentischen Hilfskräfte kodiert.

Nach der zweiten und dritten Erhebungswelle wurde in erneuten Feedbackgesprächen mit den studentischen Hilfskräften festgestellt, dass es weiterer Subkategorien für den Kodierprozess bedarf. Dementsprechend wurde das Kategoriensystem erneut überarbeitet. Nach Abschluss aller drei Erhebungswellen wurden alle 45 Interviewkodierungen in einem letzten Kodierprozess[57] mithilfe des finalen Kategoriensystems (siehe digitaler Anhang) überarbeitet.

Phase sechs beinhaltet die einfachen und komplexen Analysen des kodierten Materials. Dabei wurde sich vordergründig auf die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien und der Analyse von Zusammenhängen zwischen Kategorien fokussiert[58].

Die *siebte und letzte Phase* widmet sich der Ergebnisverschriftlichung und der Dokumentation des Vorgehens. Hierfür wurden die Fallzusammenfassung, die jeweils nach T2 und T3 erweitert wurden, mit den Ergebnissen der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ergänzt und mithilfe tabellarischer Darstellungen zusammengefasst[59]. In die Fallzusammenfassungen fließen zudem relevante Strukturmerkmale der sozialen Netzwerkkarten mit ein. Diese sind jedoch nicht Fokus der Fallzusammenfassung der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, sondern Kernaspekte der QSA. Sie sind jedoch bedeutsame Zusatzinformationen, die Gesagtes aus dem Interview unterstreichen oder infrage stellen können. Zum Abschluss des Auswertungsprozesses ergab sich ein komplexes deduktiv-induktives Kategoriensystem. Ein ausführliches, detailliertes und validiertes Kategoriensystem stellt ein wesentliches Qualitätsmerkmale der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dar. Darüber hinaus wurde im Zuge der Interviewauswertung auf die Einhaltung weitere qualitativer Gütekriterien geachtet. Kuckartz und Rädiker (2022) stellen hierfür folgende zu beachtende Gütekriterien qualitativer Forschung heraus: interne Studiengüte, Intercode-Übereinstimmung, Gültigkeitsprüfungen (z. B. durch peer debriefing, member checking). Bezogen auf die interne Studiengüte stellen sie eine Checkliste zur Verfügung (2022, 237f.), welche dem Anhang (siehe Anhang D) beigefügt ist.

Zusammenfassend wurde im Rahmen der Inhaltsanalyse eine bestmögliche Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung angestrebt, wobei die spezifischen kontextuellen Bedingungen und forschungspraktischen Gegebenheiten der Studie berücksichtigt wurden.

4.3.2. Die qualitativ strukturale Analyse nach Herz, Truschkat & Peters (2015)

In der qualitativen Netzwerkanalyse stieß man vermehrt auf die Problematik eines fehlenden Vorgehens zur qualitativen strukturbezogenen Analyse (Herz et al., 2015). Gleichzeitig vermehrte sich die Kritik an der quantitativen Netzwerkanalyse und dem dort herrschenden strukturellen Determinismus (Hauck, 2018). Wenngleich die Entwicklung von Methoden zur Erhebung qualitativer Netzwerkdaten bereits vor einigen Jahrzehnten Aufmerksamkeit erfuhr, galt dies nicht für qualitative Auswertungsmethoden. Herz, Peters und Truschkat (2015) nahmen sich diesem methodischen Desiderat an und entwickelten daraufhin die QSA. Die QSA ist eine Kombination aus der analytischen Perspektive der

[57] Aufgrund des Längsschnittdesign entstanden zeitliche Engpässe zwischen den Erhebungen, Transkripten und Kodierungen. Daher konnte für die Kodierungen nicht auf die aufwendige Anonymisierung der Transkripte gewartet werden. Dementsprechend wurden die Kodierungen an den nicht-anonymisieren Transkripten vorgenommen. Als Folge dessen können keine Auszüge aus den Kodierungen dem Anhand beigefügt werden, da ansonsten der Datenschutz nicht gewährleistet wäre.

[58] Eine ausführliche Beschreibung dieser Analysen ist bei Kuckartz und Rädiker (2022, S.148ff.) zu finden.

[59] Phase sechs und sieben nahm die Forschende eigenständig vor. Die finalen Ergebnisse der Analysen wurden jedoch mit den studentischen Hilfskräften im Rahmen eines Reflexionsrunde besprochen. Die SHKs verfügten zu diesem Zeitpunkt über tiefe Einblicke in das Material. Diese Besprechungen wurden als sehr ertragsreich empfunden und halfen zudem die Gefahr des „going native“ zu minimieren.

strukturalen Analyse und analytischen Standards der qualitativen Sozialforschung. Bereits der Name der Methode lässt auf den Bezug zur Netzwerkanalyse schließen, denn diese zielt mit ihrem theoretischen und methodischen Repertoire auf die Analyse von Beziehungsstrukturen. Deshalb wird die soziale Netzwerkanalyse auch als strukturale Analyse bezeichnet (Wellmann, 1988).

Die Entwicklung der QSA geschah unter Berücksichtigung der Herausforderungen qualitativer Netzwerkanalysen und der Leitung durch bereits bestehende Auswertungsverfahren aus der formalen Netzwerkanalyse (Herz et al., 2015). Die QSA integriert die Annahmen der strukturalen Analyse mit einem qualitativen Analyseverfahren, welches entlang egozentrierter Netzwerkkarten in Kombination mit leitfadengestützten Interviews entwickelt wurde. Sie begegnet somit auch der Kritik von Diaz-Bone (2008). Dieser kritisierte, dass Forscher*innen mithilfe bisheriger Ansätze oftmals an der Grundform der formalen, oftmals quantifizierenden Analyse für die Auswertung qualitativer Daten bedienen. Die QSA leistet hier Abhilfe. Nachfolgend sollen nun die einzelnen Wortbestandteile der qualitativ strukturalen Analyse in ihrem Gehalt verdeutlicht werden:

- *Qualitativ (Q):* Es wird einem rekonstruktiven Ansatz gefolgt, der davon ausgeht, dass jegliche soziale Alteri auf der von ihnen individuell zugeschriebenen Bedeutungszuschreibungen zu Objekten, Personen etc. handeln. Dabei stehen Forscher*innen vor der Herausforderung, die Netzwerkkonstruktionen der Alteri aus der Sicht der interviewten Personen zu rekonstruieren. Ziel im qualitativen Sinne ist demnach die Rekonstruktion der Bedeutung struktureller Einbettung für die Alteri sowie die Einflüsse dieser Strukturen auf ihr Handeln. Kurz: Inwiefern bedingt die Struktur meines Netzwerks mein Handeln?

- *Strukturale (S):* Die QSA bedient sich der strukturalen Konzepte (z. B. Strong und Weak Ties[60]) der formalen Netzwerkanalyse und übersetzt diese in sogenannte „sensitizing concepts" für die Rekonstruktion der Bedeutung der strukturellen Einbettung der jeweiligen Alteri.

- *Analyse (A):* Sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung sind an dem Prinzip des theoretischen Samplings[61], der Methode des permanenten Vergleichs uns des theoretischen Kodierens orientiert. Im Zuge der Methode des permanenten Vergleichs werden Netzwerkkarten und Interviewtranskripte bzw. deren analytischen Erkenntnisse im Laufe der Analyse aufeinander bezogen. Das theoretische Kodieren realisiert sich in Form der Herausarbeitung von Interpretationshypothesen und der Entwicklung spezifischen Lesarten, die zunehmend theoretisch abstrahiert werden. Die theoretischen Kategorien werden zu einer gegenstandsbezogenen Theorie verdichtet, indem sie miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die QSA zielt folglich auf die Entwicklung einer strukturfokussierten, empirisch begründeten Theorie.

Nach dieser Darstellung der Grundleitkonzepte der QSA gilt es nun den konkreten Auswertungsprozess näher zu betrachten. Insgesamt nimmt die QSA im Analyseprozess unterschiedliche Perspektiven ein und blickt zunächst getrennt auf Netzwerkkarten und des Transkriptionsmaterials (Peters et al., 2019). Die Perspektiven sind dabei in strukturbezogene, akteursbezogene und relationenbezogene Beschreibungen zu unterteilen. In *strukturbezogenen Beschreibungen* werden Darstellungen zusammen-

[60] Eine ausführliche Erläuterung dieser strukturalen Konzepte findet sich in Kapitel 2.2.

[61] Die Strategie des theoretischen Sampling konnte im Zuge dieser Studie nicht verfolgt werden, da der ohnehin erschwerte Zugang ins Feld, das Längsschnittdesign, welches den zeitgleichen Start aller Teilnehmer*innen erforderte und die eingeschränkten zeitlichen Ressourcen zur Durchführung des Vorhabens, dies nicht ermöglichten.

gefasst, die die Komplexität der Netzwerke in weniger komplexe Beschreibungen übersetzen. Dabei wird stets ein Bezug auf die Konzepte Kohäsion (Dichte) und Äquivalenz der formalen Netzwerkanalyse hergestellt. In *akteursbezogenen Beschreibungen* wird die strukturelle Einbettung einzelner Alteri in den Blick genommen. Unterschieden werden dabei zwei Vorgehensweisen, in der entweder die Beschreibungen der Einbettung der Alteri in deren soziale Umgebung inklusive der Beziehungen zwischen den Alteri betrachtet werden oder die auf die *Komposition* der direkten Netzwerkumgebung anhand der Eigenschaften der Beziehungen oder der Alteri zielen. Das heißt, im Falle letzteres geht es um eine aggregierte Darstellung der Zusammensetzung der direkten Umgebung. *Relationale Beschreibungen* ergeben sich aus der Interpretation einzelner Beziehungen, ggf. unter Berücksichtigung andere Relationen. Für alle drei Arten an Beschreibungen formulieren Herz, Truschkat und Peters (2015) Leitfragen[62], um die jeweilige Perspektive in er Analyse einnehmen zu können. Durch das abgeleitete Vorgehen aus der formalen Netzwerkanalyse wird es ermöglicht, die gesamte Netzwerkkarte in Analysesequenzen aufzuschlüsseln und somit vorläufige Interpretationshypothesen aufzustellen. Diese werden anschließend in Form von Memos (Glaser, Berney, G., 1978; Strauss & Corbin, 2010) festgehalten. Sie dienen im zweiten Schritt der Interviewanalyse zur Sensibilisierung der Beziehungskonstellationen (Peters et al., 2019). Nachdem dies geschehen ist und sowohl Beschreibungen, Annahmen als auch weiterführende Fragen notiert sind, gilt es sich im Anschluss mit dem Interviewmaterial auseinanderzusetzen. Methodologisch resultiert aus dem Vorgehen der QSA ein Analyseinstrument, das durch sequenzielle Analysen theoretisch gehaltvolle Interpretationen generiert, welche über Kodierungen und Memos systematisch dokumentiert und verdichtet werden (Herz et al., 2015, S. 18).

4.3.3. Methodische Erweiterung der qualitativ strukturalen Analyse zur Anwendung an Längsschnittdaten

Bisher liegen keine Forschungsarbeiten vor, die die QSA für die Auswertung qualitativ-netzwerkanalytischer Längsschnittdaten einsetzen. Zwar greift die QSA für die Ableitung relationaler, akteursbezogener und strukturbezogener Leitfragen (siehe Kapitel 4.3.2) auf Konzepte der formalen sozialen Netzwerkanalyse zurück, doch erweist sich dieses Vorgehen als unzureichend für die Analyse längsschnittlich erhobener Daten, wie sie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung vorliegen. Vor diesem Hintergrund wurde in dieser Arbeit ein methodisches Vorgehen entwickelt, das die QSA systematisch um Elemente qualitativer Längsschnittauswertungen (Košinàr & Laros, 2021; Leinhos et al., 2018) erweitert. Diese methodische Weiterentwicklung ermöglicht es, die dynamische Veränderung sozialer Netzwerke im Zeitverlauf differenziert zu rekonstruieren und eröffnet neue Analysemöglichkeiten, die bislang nicht erschlossen waren. Damit leistet die Arbeit nicht nur einen empirischen Beitrag zur Erforschung sozialer Netzwerkbildungsprozesse im Vorbereitungsdienst, sondern zugleich eine methodische Innovation, die auch für künftige Studien anschlussfähig ist. Zugleich ist diese Weiterentwicklung als erster explorativer Schritt zu verstehen, der durch weitere Arbeiten zu prüfen, auszubauen und in forschungsmethodische Standards zu überführen ist.

Alle längsschnittlichen Analysen wurden in sogenannten Netzwerkinterpretationsgruppen durchgeführt[63]. Diese bestanden dabei aus der Forscherin und zwei bis drei der studentischen Hilfskräfte, die zuvor bereits an den Transkripten und Kodierungen im Zuge der Inhaltsanalyse gearbeitet hatten. In jeder Interpretationsgruppe wurde je ein Fall (alle drei Netzwerkinterviews eine*r Studienteil-

[62] In ihrem Artikel „How to do qualitative strukturale Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews“ (2015) findet sich eine Auflistung der verschiedenen Leitfragen.

[63] Herz, Truschkat und Peters (2015) führen ihre entwickelte Grundform der QSA ebenfalls in sogenannten Interpretationsgruppen durch.

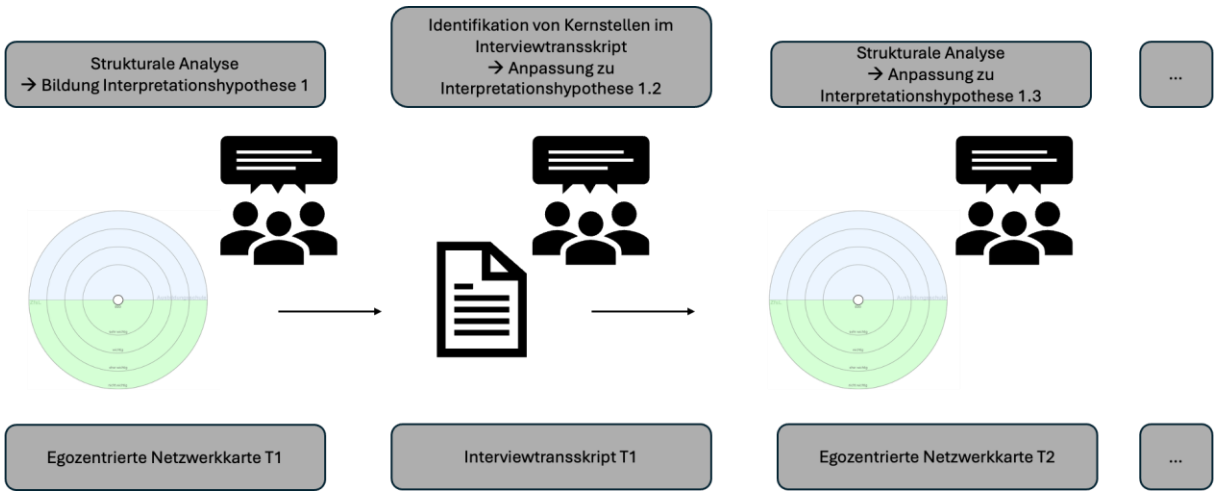
nehmer*in) im Längsschnitt besprochen, sodass insgesamt 15 Interpretationsrunden durchgeführt wurden.

Für die methodische Erweiterung zur Auswertung längsschnittlicher Daten mithilfe der QSA wurden zwei hinreichende Anpassungen identifiziert: (1) Das Gespräch in den Netzwerkinterpretationsgruppen über das Datenmaterial muss angepasst werden und (2) die Tools, die in diesen Gesprächen verwendet werden, müssen angepasst werden. Hieraus ergaben sich zwei methodische Weitentwicklungen, die nachfolgend näher beschrieben werden sollen.

(1) Zweifacher interpretationshypothesengenerierender Dialog der beiden Datenmaterialien

Wie im Vorgehen der regulären QSA beschrieben, zielt die Methode auf das Herausarbeiten von Interpretationshypothesen ab. In der Ursprungsmethode werden diese Interpretationshypothesen im ersten Analyseschritt während der Betrachtung der Netzwerkkarte, also der strukturalen Analyse, gebildet. Dies ist für längsschnittliche Daten nicht ausreichend. Es bedarf (1) einem (noch) stärkeren Dialog der beiden Datenmaterialien (Interviewtransskript und Netzwerkkarte) und (2) einer zweifachen Durchführung jenes Dialogs. Es werden folglich zu zwei Zeitpunkten Interpretationshypothesen gebildet: Bei der strukturalen Analyse der Karte *und* nach der Identifikation der Kernstellen im Interview (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15.
Grafische Darstellung des zweifachen hypothesengenerierenden Dialogs



Die zu Erhebungszeitpunkt T1 entwickelten Interpretationshypothesen werden somit fortlaufend weiterentwickelt, indem sie jeweils im Abgleich mit den Netzwerkkarten und Interviewtranskripten der folgenden Erhebungszeitpunkten (T2 und T3) überprüft und angepasst werden. Hierdurch erfährt nicht nur die Netzwerkkarte Berücksichtigung, sondern auch das Interviewmaterial wird in seinem Inhalt gewürdigt. Außerdem stärkt dies die Offenheit und Neugierde für mögliche Veränderungsprozesse in den soziale Netzwerkkarten der Referendar*innen.

(2) Anpassung der strukturbezogenen, relationenbezogenen und akteursbezogenen Fragen

Die zweite notwendige methodische Erweiterung bezieht sich auf die Anpassung der Fragen, die Herz, Truschkat und Peters (2015) in ihrem Methodenartikel als Handreichung für die strukturbezogene Analyse der Netzwerkkarte präsentieren. Orientiert sind die Fragen an den Konzepten aus Auswertungsverfahren der formalen Netzwerkanalyse (sowohl für egozentrierte als auch für Gesamtnetzwerke). Es

war unerlässlich, die Fragen für die längsschnittliche Auswertung anzupassen, damit sich diese ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt auch für die Identifikation von Veränderungsprozessen eignen. Es soll betont werden, dass jedoch stets die Ursprungs- als auch die angepassten Fragen an das Datenmaterial gestellt werden müssen, denn auch der Ist-Zustand ist stets von Relevanz. Die nachfolgenden Tabellen 6, 7 und 8 stellen die Anpassung der Fragen dar.

Tabelle 6.

Anpassung der strukturbezogenen Fragen für netzwerkanalytische Längsschnittdaten

Ursprungsfrage	Angepasste Frage
Gibt es Regionen im Netzwerk, die stärker vernetzt sind als andere?	Gibt es Regionen im Netzwerk, die im Zeitverlauf stärker oder schwächer vernetzt sind als andere?
Zerfällt das Netzwerk in verschiedene Subkomponenten oder Cluster?	Zerfällt das Netzwerk im Zeitverlauf in verschiedene Subkomponenten oder Cluster, oder entstehen neue Verbindungen zwischen bestehenden Clustern?
Gibt es Verbindungen zwischen diesen Clustern?	Wie verändern sich Verbindungen zwischen Clustern im Zeitverlauf? Entstehen oder verschwinden Brücken zwischen diesen Clustern?
Gibt es strukturelle Löcher?	Gibt es strukturelle Löcher, die sich im Lauf der Zeit schließen oder neu entstehen?
Gibt es Beziehungen zwischen Clustern, die ohne die Beziehung zu Ego "funktionieren"?	Gibt es Beziehungen zwischen Clustern, die ohne die Beziehung zu Ego über verschiedene Zeitpunkte hinweg bestehen oder aufrechterhalten werden?
Wie unterscheiden sich einzelne Cluster hinsichtlich der Attribute der Alter?	Wie unterscheiden sich einzelne Cluster über die Zeit hinweg hinsichtlich der Attribute der Alter? Gibt es Muster oder Trends in diesen Veränderungen?
Wo zeigen sich Triaden (auch in Verbindung mit Ego), die es weiter zu betrachten gilt?	Wo zeigen sich Triaden (auch in Verbindung mit Ego), die im Zeitverlauf stabil bleiben oder sich signifikant verändern?
Welche Akteur/innen[64] nehmen eine ähnliche Position im Netzwerk anhand von deren Beziehungen ein?	Welche Akteur/innen nehmen im Zeitverlauf ähnliche oder wechselnde Positionen im Netzwerk ein, basierend auf deren Beziehungen?
Gibt es beispielsweise Alter, die sowohl zu Ego als auch zu anderen (gleichen) Alter in Beziehung stehen?	Gibt es Alter, die sowohl zu Ego als auch zu anderen (gleichen) Alter über die Zeit hinweg in Beziehung stehen, und wie verändert sich diese Konstellation?

[64] An dieser Stelle wird nicht die für diese Arbeit festgelegte Begriffsverwendung von Akteur*innen und Alteri eingehalten, da es sich über eine Überarbeitung forschungsmethodischer Auswertungsinstrumente handelt.

Tabelle 7.

Anpassung der relationenbezogenen Fragen für netzwerkanalytische Längsschnittdaten

Ursprungsfrage	Angepasste Frage
Welche Beziehungsarten sind aufgeführt?	Welche Beziehungsarten sind zu den verschiedenen Zeitpunkten aufgeführt, und wie verändern sich diese im Zeitverlauf?
Welche Beziehungen überwiegen? Weisen die Beziehungen eine Richtung auf?	Welche Beziehungen überwiegen in den verschiedenen Zeitpunkten und gibt es Verschiebungen in den dominanten Beziehungsarten? Weisen die Beziehungen über die Zeit eine Richtung auf und bleiben diese Richtungen stabil oder ändern sie sich?
In welche Richtung deuten die Beziehungen?	In welche Richtung deuten die Beziehungen im Zeitverlauf und gibt es Muster oder Veränderungen in den Richtungsverhältnissen?
Erhalten einzelne Relationen in der Darstellung der Karte mehrere Inhalte, d. h. ist diese Beziehung multiplex?	Erhalten einzelne Relationen über die Zeit mehrere Inhalte, d. h. werden bestimmte Beziehungen zunehmend multiplex oder verlieren sie ihre Multiplexität?
Gibt es Relationen, die das Netzwerk stabilisieren oder bei Wegfall destabilisieren (im Sinne eines relational hole)?	Gibt es Relationen, die das Netzwerk über die Zeit hinweg stabilisieren oder bei Wegfall destabilisieren (im Sinne eines *relational hole*), und wie verändern sich diese zentralen Relationen im Zeitverlauf?

Tabelle 8.

Anpassung der akteursbezogenen Fragen für netzwerkanalytische Längsschnittdaten

Ursprungsfrage	Angepasste Frage
Welche Akteur/innen erreichen über Relationen alle anderen Akteur/innen?	Welche Akteur/innen erreichen über Relationen zu verschiedenen Zeitpunkten alle anderen Akteur/innen, und wie verändert sich diese Fähigkeit im Zeitverlauf?
Welche Akteur/innen verbinden andere Akteur/innen, die sonst unverbunden wären?	Welche Akteur/innen verbinden zu verschiedenen Zeitpunkten andere Akteur/innen, die sonst unverbunden wären, und wie stabil sind diese Verbindungen über die Zeit?
Welche Akteur/innen verbinden einzelne Netzwerksegmente oder überbrücken sogenannte strukturelle Löcher?	Welche Akteur/innen verbinden einzelne Netzwerksegmente oder überbrücken strukturelle Löcher, und wie verändert sich ihre Rolle als Brücken im Lauf der Zeit?
Welche Eigenschaften sind für Akteur/innen in den Karten aufgeführt? Welche Attribute tauchen auf?	Welche Eigenschaften sind für Akteur/innen in den Karten zu verschiedenen Zeitpunkten aufgeführt, und wie verändern sich diese Attribute im Zeitverlauf?
Welche Akteur/innen mit welchen Eigenschaften überwiegen?	Welche Akteur/innen mit welchen Eigenschaften überwiegen zu verschiedenen Zeitpunkten, und wie verändern sich die dominanten Akteurstypen im Zeitverlauf?
Wie verteilen sich die Knoten auf einzelne Attribute?	Wie verteilen sich die Knoten (Akteur/innen) auf einzelne Attribute zu verschiedenen Zeitpunkten und lassen sich dabei Muster oder Veränderungen feststellen?
Ggfs. Attribute oder Beziehungsinhalte überwiegen, in welchem Netzwerksegment?	Welche Attribute oder Beziehungsinhalte überwiegen in welchem Netzwerksegment zu verschiedenen Zeitpunkten, und wie verschieben sich diese Schwerpunkte im Zeitverlauf?

Anzumerken bleibt, dass in der durchgeführten Studie nicht alle Fragen rein durch die Netzwerkkarte beantwortet werden konnte. Einige Aspekte (z. B. Beziehungsart oder Beziehungsrichtung) können nur mithilfe des Interviewtransskripts identifiziert werden. Dies stellt jedoch keine Einschränkung für die methodische Anwendung dar, sondern betont vielmehr die Bedeutsamkeit beider Datenmaterialien sowie den Dialog dieser. Gerade in dieser systematischen Verknüpfung unterschiedlicher Datenquellen und Auswertungsperspektiven liegt ein zentraler Beitrag der vorliegenden Arbeit. Durch die methodische Weiterentwicklung der QSA wurde nicht nur ein an die Spezifika qualitativ-längsschnittlicher Netzwerkanalysen angepasstes Vorgehen erarbeitet, sondern zugleich ein innovatives Analyseinstrument geschaffen, das für zukünftige Studien im Feld der Lehrer*innenbildung und dem Lehrberuf, wie auch in anderen sozialwissenschaftlichen Kontexten anschlussfähig ist.

4.3.4. Kombination der inhaltlich strukturierenden qualitative Inhaltsanalyse und der qualitativ strukturalen Analyse

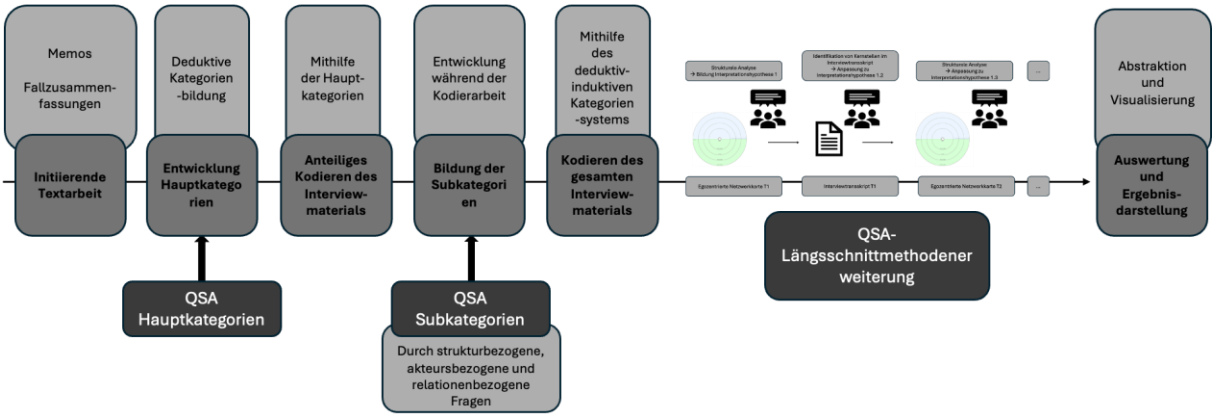
Die Methodenkombination aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und der qualitativ strukturalen Analyse ist keine gänzlich unerprobte (Hack, 2021). Insbesondere der Artikel von Hack (2019) gibt Aufschluss über die Erfahrung mit der Verknüpfung der beiden Analysemethoden und diente für das eigene Forschungsvorhaben als Orientierung. Allerdings bedurfte es einiger Anpassungen aufgrund des längsschnittlichen Studiendesigns. Die Kombination der beiden Methoden soll nachfolgend beschrieben werden.

Grundsätzlich ermöglicht die Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eine systematische Beschreibung des Materials auf Grundlage zuvor definierter thematischer Inhalte und Merkmale (Kuckartz & Rädiker, 2022). Diese Themen und Merkmale dienen gleichzeitig als Struktur für das Kategoriensystem. Durch die Nutzung der QSA wird die Übertragung strukturaler Perspektiven auf die Auswertung qualitativ erhobener Netzwerkdaten realisiert. Wie bereits in Kapitel 4.3.2 beschrieben, bedient sich die QSA den Konzepten der formalen Netzwerkanalyse im qualitativen Sinn als eine Art sensibilisierendes Konzept (Truschkat, 2016). Anders als bei Hack (2019), fand für die vorliegende Studie keine unterschiedliche Gewichtung der struktur-, akteur*innen- und relationenbezogenen Beschreibungen der Netzwerkkarten statt. Sie erfuhren gleichermaßen Berücksichtigung.

Für die Analyse der beiden Datenmaterialien wurden die Phasen der QSA (Netzwerkanalyse, Interviewanalyse und Kombination der beiden Analyseergebnisse) in den Forschungsablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse integriert, sodass sich folgender Verlauf ergab (siehe Abbildung 16).

Abbildung 16.

Integration der qualitativ strukturalen Analyse (Herz, Truschkat & Peters, 2015) in die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker, 2022)



Anders als Abbildung 16 vermuten lässt, lief der Prozess in der Forschungspraxis nicht gänzlich linear ab. So wurde beispielsweise das Interviewmaterial anteilig mehrmals kodiert und Subkategorien an mehreren Stellen ergänzend gebildet. Da die einzelnen Schritte der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und QSA bereits in Kapitel 4.3.1 und 4.3.2 detailliert beschrieben wurden, soll nachfolgend lediglich auf die drei integrierenden Momente der QSA in die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse kurz ausgeführt werden.

In dem Entwicklungsprozess der Hauptkategorien wurden die Hauptkategorie *soziales Netzwerk* gebildet. In dieser Hauptkategorie sollten alle Aspekte zugeordnet werden, die sich sowohl aus den egozentrierten Netzwerkkarten als auch dem Interviewmaterial selbst entnehmen lassen. Entlang der strukturbezogenen, akteursbezogene und relationenbezogenen Fragen der QSA wurden dann Subkategorien für besagte Hauptkategorie gebildet. Der Fokus lag dabei auf der Bildung von Subkategorien anhand der relationenbezogenen und akteursbezogenen Fragen. Diese beiden Fragearten fließen ebenfalls in der Bildung von Subkategorien anderer Hauptkategorien (z. B. Druckerleben & Lernerleben) ein. Die Strukturanalyse sollte vordergründig durch die Netzwerkkarten per se erfolgen. Letztlich wurde die QSA, wie bereits in Kapitel 4.3.3 erläutert, für die längsschnittliche Anwendung erweitert. Diese Erweiterung fand im sechsten Schritt der einfachen und komplexen Analyse, der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Anwendung.

Insgesamt zeichnet sich die verknüpfte Anwendung der QSA und inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durch ein dynamisches Vorgehen und einem Wechsel zwischen den Datentypen aus. Die Methodenkombination hat ermöglicht, dass die individuellen methodischen Ziele berücksichtigt werden konnten (Hack, 2019). Dennoch müssen insbesondere aufgrund der explorativen längsschnittlichen Methodenerweiterung der QSA weitere Analysen und Methodenreflexionen in unterschiedlichen Forschungsbereichen stattfinden, um die Qualität des Vorgehens zu überprüfen.

5. Entstehung und Veränderung der sozialen Referendar*innen-netzwerke

In diesem Kapitel erfolgt die Bearbeitung des ersten Forschungsdesiderats – das fehlende Wissen über die Entstehung und Veränderung sozialer Netzwerke von Referendar*innen im Vorbereitungsdienst. Dementsprechend erfolgt in diesem Ergebniskapitel die Beschreibung und Erklärung der Netzwerkentstehungs- und Veränderungsprozesse der sozialen Referendar*innennetzwerke im Verlauf des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes. Die Ergebnisse resultieren aus der kombinatorischen Auswertung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und der QSA (Herz et al., 2015) (siehe Kapitel 4.3.4).

Die qualitative Datenanalyse ergibt fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren: (1) wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen, (2) wahrgenommene Gestaltungsfreiheit, (3) wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung, (4) wahrgenommene Professionsunterstützung und (5) wahrgenommene Netzwerkbelastung. Bevor auf die näheren Ergebnisse zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten eingegangen wird, sollen diese Faktoren zunächst erläutert werden (Kapitel 5.1). Im Anschluss werden diese Faktoren entlang der drei Erhebungszeitpunkte (Anfang, Mitte und Ende Vorbereitungsdienst) beschrieben (Kapitel 5.2 – 5.4). In diesen Kapiteln wir auch auf die Netzwerkgrößen und -dichten der egozentrierten Netzwerke zurückgegriffen (siehe Anhang E). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im Anschluss getrennt für die Gruppen der OAK und IAK. Diese Trennung ist für die Ergebnisdarstellung bedeutsam, da die Faktoren für beide Akteur*innengruppe anteilig unterschiedliche Ausprägungen zeigen[65].

5.1. Netzwerkentstehungs- und Veränderungsfaktoren

Die Untersuchung der sozialen Netzwerke der Referendar*innen im Vorbereitungsdienst erfolgt auf Grundlage qualitativer Daten, die in Form von egozentrierten Netzwerkkarten und leitfadengestützter Interviews (Netzwerkinterview) an drei verschiedenen Zeitpunkten des Ausbildungsverlaufs erhoben wurden. Ziel war es, die strukturellen und inhaltlichen Veränderungen dieser Professionalisierungsnetzwerke im Längsschnitt sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Die zugrunde liegende Datengrundlage wurde in Netzwerkinterpretationsgruppen mithilfe der Methodenkombination aus QSA (Herz et al., 2015) und inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Im Verlauf des Analyseprozesses kristallisierten sich fünf Faktoren heraus, die sich als besonders geeignet erwiesen, um die Entstehung und Veränderung der sozialen Referendar*innennetzwerke im Verlauf des Vorbereitungsdienstes zu erklären. Diese fünf Faktoren:

1. *wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen*
2. wahrgenommene *Gestaltungsfreiheit*
3. *wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung*
4. *wahrgenommene Professionsunterstützung*
5. *wahrgenommene Netzwerkbelastung*

wurden in weiten Teilen aus dem Material selbst entwickelt (induktiv) und in Abgleich mit theoretischen Konzepten und empirischen Ergebnissen validiert (deduktiv). Allen Faktoren wurde das Adjektiv „wahrgenommene“ vorangestellt. Dies unterstreicht, dass die Ausprägung dieser Faktoren der

[65] In Kapitel 2.3.2 wurde bereits dargestellt, inwiefern die Trennung in IAK und OAK für das Forschungsvorhaben bedeutsam und ertragreich ist.

subjektiven Wahrnehmung der Referendar*innen entspricht. Dies entspricht den Grundannahmen der qualitativen Netzwerkanalyse.

Die folgenden Darstellungen dienen der begrifflichen Klärung der fünf Faktoren. Ziel ist es, die Wirkungen der jeweiligen Faktoren offenzulegen, um anschließend die Entstehung und Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke durch sie erklären zu können.

5.1.1. Wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen

Der Faktor der wahrgenommenen Funktion bzw. Rolle der Ausbildungsakteur*innen beschreibt die *subjektive* Zuschreibung der Funktionen/Rollen ihrer OAK und IAK. Es geht somit nicht rein um die Frage, welche Funktion/Rolle eine Person formal betrachtet einnimmt – obgleich diese durchaus die Wahrnehmung der Referendar*innen mitbestimmen kann – sondern insbesondere um die individuelle Sicht der Studienteilnehmer*innen auf besagte Funktion und Rolle der Akteur*innen. Einhergehend mit dieser Zuschreibung ist ebenso eine subjektive Bedeutsamkeitszuschreibung dieser.

Dieser Faktor ergibt sich als besonders interessant innerhalb der vorliegenden Studie, da soziale Netzwerke im Vorbereitungsdienst nicht gänzlich unstrukturiert, sondern in weiten Teilen curricularen und ausbildungsbezogenen Vorgaben unterliegen(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2024; Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024). Bestimmte Ausbildungsakteur*innen wie Seminarleitungen, Ausbildungslehrkräfte, ABBAs und auch Schulleitungen sind institutionell fest verankert und damit formal als relevant für die Professionalisierung der Referendar*innen (siehe Kapitel 2.3.2). Diese formalen Zuständigkeiten, etwa Beurteilung und Beratung, führen zu einer formalen Wichtigkeit der Akteur*innen, sodass bestimmte Personen nahezu „natürlich“ in den sozialen Netzwerken der angehenden Lehrkräfte vermutet werden. Die Datenanalyse belegt jedoch, dass die bloße Existenz einer offiziellen Funktion oder Rolle nicht zwangsläufig eine Integration oder gar zentrale Position im Professionalisierungsnetzwerk der Referendar*innen einzunehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Innehaben einer formalen Funktion für OAK zwar häufig eine Art Eintrittskarte in das soziale Netzwerk darstellt, allerdings die subjektiv zugeschriebene Rolle/Funktion sowie die subjektiv wahrgenommene Ausübung derer über die mögliche Integration und Positionierung im Netzwerk entscheidet. Das heißt, die Referendar*innen beurteilen das Verhalten der OAK sowie dessen Mehrwert für ihr Professionalisierung als Lehrkraft oder auch ihr Wohlbefinden innerhalb der Ausbildung. Wird eine formale Rolle als irrelevant, hemmend oder belastend erlebt, so können Akteur*innen nicht integriert bzw. exkludiert werden oder lediglich eine dezentrale(re) Position einnehmen (u. a. T1 Nele, Pos.34; T1 Vivien, Pos.123-125; T2 Max, Pos.71-73). In einigen Fällen berichten Referendar*innen zudem davon, dass sie ganz bewusst auf die Integration bestimmter OAK verzichten, zum Beispiel wenn sie von anderen Personen oder durch eigene Netzwerke ausreichend unterstützt werden (T1 Alena, Pos.56).

Für IAK, also u. a. Mitreferendar*innen oder schulische Kolleg*innen, existieren keine formalen Ausbildungsfunktionen oder -rollen. Dennoch übernehmen sie aus Sicht der Referendar*innen wichtige Rollen, die oft hochgradig relevant für das tägliche Ausbildungserleben sind. So wird beispielsweise Mitreferendar*innen häufig die Rolle der Vertrauten, Krisenbegleiter*innen oder auch der Alltagsberater*innen zugeschrieben (Richter et al., 2011; Richter & Richter, 2021). Diese Rollen sind eng mit sozialem Rückhalt, geteiltem Erfahrungswissen oder informeller Wissensweitergabe verbunden (ausführlich in Kapitel 2.3.2). Entscheidend ist hier, dass auch die informellen Rollen zunächst zugeschrieben werden und dann anhand konkreter Erfahrungen bestätigt oder korrigiert werden. Werden diese subjektiven Funktionen als erfüllt erlebt, resultiert daraus i. d. R. eine zentrale(re) Position im Netzwerk. Bleiben sie hingegen aus oder werden unzufriedenstellend ausgeführt, beispielsweise durch Konkurrenzverhalten, Gleichgültigkeit oder fehlende Ansprechbarkeit, führt dies zu einer Dezentralisierung oder Exklusion aus dem Netzwerk.

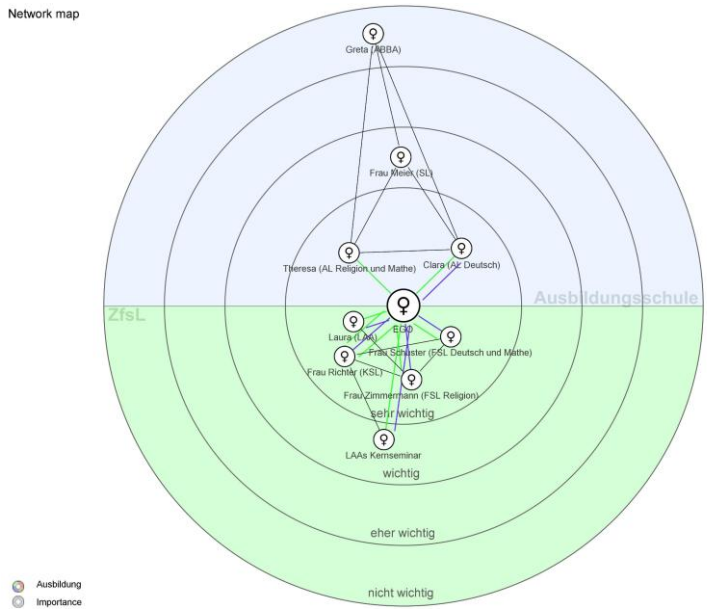
Ein exemplarischer Vergleich zwischen den Netzwerken von Referendarinnen Hannah und Alena zum ersten Erhebungszeitpunkt verdeutlicht eindrücklich die Bedeutung der wahrgenommenen Funktion bzw. Rolle der Ausbildungsakteur*innen für die Netzwerkstruktur. Referendarin Hannah beschreibt im Interview, dass ihre drei Seminarleitungen für sie von zentraler Bedeutung sind (T1 Hannah, Pos. 40). Sie hebt hervor, dass alle drei Personen sie im Verlauf des Vorbereitungsdienstes beurteilen und dementsprechend wichtig sind. Für Hannah besteht somit eine hohe formale Relevanz hinsichtlich besagter Alteri. Diese wahrgenommene Bewertungsfunktion führt dazu, dass Hannah die Seminarleitungen als unverzichtbare Alteri in ihrem Ausbildungsprozess einordnet. Entsprechend positioniert sie diese in ihrer egozentrierten Netzwerkkarte im innersten Kreis als Alteri mit sehr hoher Wichtigkeit. Die Positionierung geschieht somit zunächst unabhängig von der Qualität der Beziehung oder der aktiv wahrgenommenen Unterstützung. Hier zeigt sich deutlich, dass das Innehaben einer formellen Rolle als Beurteilende einen großen Teil der Positionierungsbegründung[66] in Hannahs Netzwerk ausmacht. Im Gegensatz hierzu werden bei Referendarin Alena die Seminarleitungen nicht in das Netzwerk integriert. Alena begründet dies mit einer zu geringen Interaktionshäufigkeit zu besagten Akteur*innen. Für sie reicht die formale Funktion als Seminarleitung demnach nicht aus, um genügend Relevanz im Ausbildungsalltag zu erzeugen, die eine Positionierung im Netzwerk zur Folge hat. Aus Alenas Sicht ist die Funktionen der Seminarleitungen nicht greifbar oder präsent. Darüber hinaus ordnet sie den Alteri keine bedeutsame Rolle zu – weder für ihre emotionale Unterstützung noch für ihre professionelle Entwicklung. Dies führt dazu, dass die Seminarleitungen trotz offizieller Funktion nicht im Netzwerk erscheinen. Die beiden nachfolgenden Abbildungen 17 und 18 zeigen die beiden Netzwerkkarten der Referendar*innen zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 17.
Soziales Netzwerk Alena (T1)



[66] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Akteure -> *Positionsbegründung*.

Abbildung 18.
Soziales Netzwerk Hannah (T1)



Der Vergleich dieser beiden Fälle zeigt exemplarisch, dass die subjektive Wahrnehmung der Funktion entscheidend für die Integration sowie Positionierung von Personen in das soziale Netzwerk ist. Während Hannah die formale Bewertungsrolle unmittelbare Netzwerkintegration und -zentralität erzeugt und somit subjektiv eine hohe Bedeutsamkeit zuschreibt, entspricht dies nicht Alenas Wahrnehmung. Sie empfindet die Ausführung der Funktion der Seminarleitung als nicht relevant genug. Dies mündet in einer Exklusion dieser Akteur*innengruppe. Der Fall Alena bestätigt somit die Annahme, dass nicht allein die institutionelle Funktion, sondern vielmehr deren gelebte und wahrgenommene Ausgestaltung darüber entscheidet, ob und wie Personen im Netzwerk der Referendar*innen verortet sind.

Die wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen stellt damit einen zentralen Strukturierungsfaktor in sozialen Netzwerken von Referendar*innen dar. Der Faktor erklärt, warum bestimmte Personen trotz formaler Relevanz keine (zentrale) Position im Netzwerk einnehmen – und umgekehrt, warum IAK eine tragende Rolle spielen können. Entscheidend ist nicht nur die Funktion an sich, sondern wie sie im konkreten Ausbildungsalltag wahrgenommen, zugeschrieben und bewertet wird.

5.1.2. Wahrgenommene Gestaltungsfreiheit

Der Faktor der *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* des Netzwerks bezieht sich auf den subjektiv empfundenen Freiheitsgrad der Referendar*innen, ihr soziales Netzwerk aktiv mitzugestalten, insbesondere hinsichtlich der Auswahl an Akteur*innen. Innerhalb der Analyse der Netzwerke wurde dieser Faktor nicht anhand formaler Gegebenheiten beurteilt (z. B. Gibt es mehr als eine/n Fachlehrer*in zur Auswahl als potenzielle Ausbildungslehrkräfte? Ist diese Kombination an Klassen im Stundenplan möglich?), sondern basierte auf den konkreten Aussagen der Referendar*innen zu erlebten Wahlmöglichkeiten oder Einschränkungen. Entscheidend war somit erneut die subjektive Wahrnehmung und nicht die objektive Vielfalt an möglichen Akteur*innen. Dieser Faktor muss im Gegensatz zu den vier anderen Faktoren nachfolgend für die jeweiligen Akteur*innengruppen näher erläutert werden, da hier große Unterschiede zur Beurteilung der wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit zu identifizieren sind.

Ausbildungslehrkräfte sind im Vorbereitungsdienst besonders bedeutsam, da sie häufig die primäre Ansprechperson für den unterrichtspraktischen Teil der Ausbildung darstellen. Die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit zeigt sich hier vor allem daran, ob die Referendar*innen die Möglichkeit erhalten, eigenständig subjektiv geeignete Personen aus dem Kollegium anzufragen oder Vorschläge äußern können, mit wem sie ein Ausbildungsverhältnis eingehen möchten. In einigen Fällen wird berichtet, dass die Referendar*innen aktiv ihren Stundenplan mitgestalten und in diesem Rahmen möglichst selbstständig ihre Mentor*innen auswählen konnten, wobei auch in diesen Schilderungen Einschränkungen aufgrund von personellen Engpässen oder nicht vorhandener Stundenplanpassung bestehen können (u. a. T1 Linus, Pos.66; T1 Max, Pos.137; T1 Viktor, Pos.15). Andere Referendar*innen berichten, dass ihnen ein fertiger Stundenplan zu Beginn der Ausbildung übergeben wurde (u. a. T1 Annabell, Pos.90; T1 Hannah; T1 Carolin, Pos.90). Die Gestaltungsfreiheit ist an dieser Stelle somit potenziell eingeschränkt. Im weiteren Ausbildungsverlauf ist bedeutsam, inwiefern die Referendar*innen selbstbestimmt Wechsel zwischen den Ausbildungslehrkräften vornehmen können, zum Beispiel bei einer nicht vorhandenen Passung der Unterrichtsansätze oder Lehrphilosophien.

Auch in Bezug auf die *Mitreferendar*innen* als Teil der IAK kann die Gestaltung des Netzwerks unterschiedlich erlebt werden. Während einige Referendar*innen im ZfsL und an ihren Ausbildungsschulen auf größere Gruppen an LiV-Peers treffen, unter denen gezielt Kontakte nach Sympathie, Fächerkombination oder gemeinsamer Haltung zur Ausbildung geknüpft werden können (u. a. T1 Linus, Pos.52/134; T1 Emil, Pos.47; T1 Viktor, Pos.76), berichten andere von kleinen Seminargruppen oder die alleinige Referendar*innenposition an der Schule (u. a. T1 Carolin, Pos 83-84; T1 Mathilda, Pos.97). In diesen Fällen ist die Möglichkeit, aus mehreren Personen einer Akteur*innengruppe zu wählen, faktisch stark eingeschränkt oder nicht vorhanden. Die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit wird hier insbesondere durch das Verhältnis von Angebot und persönlicher Anschlussfähigkeit bestimmt. Selbst bei vorhandenen Mitreferendar*innen kann eine geringe Gestaltungsfreiheit wahrgenommen werden, sofern keine Anschlussfähigkeit erlebt oder artikuliert wurde (u. a. T1 Viktor, Pos.51; T2 Belinda, Pos.41). Dabei ist dennoch entscheidend, inwiefern dieser fehlende Anschluss als Einschränkung empfunden wird oder er zum Beispiel durch positive bestehende Beziehungen irrelevant ist. Ist dies nicht der Fall, so ist auch die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit nicht eingeschränkt.

Nachfolgend ist der Faktor in Bezug auf Lehrkräfte außerhalb der formalen Ausbildungsrollen, etwa Fach*kolleg*innen* oder weitere Mitglieder des Kollegiums, zu beschreiben. Diese Personen spielen für viele Referendar*innen eine wichtige, wenngleich auch den Ausbildungslehrkräften meist untergeordnete Rolle, in Bezug auf (über)fachlichen oder auch organisatorischen und informellen Austausch. Die Möglichkeit, aus einem größeren Kollegium Personen auszuwählen, zu denen ein vertrauensvoller Kontakt aufgebaut werden kann, ist hier zentral. Besonders an größeren Schulen mit einem vielfältigen Kollegium besteht prinzipiell ein höheres Maß an Auswahlmöglichkeiten. An kleineren Schulen oder bei geringer Fächerdeckung kann sich das Netzwerk hingegen schnell auf wenige Personen reduzieren (u. a. T1 Viktor, Pos.15; T1 Emil, Pos.61). Die Referendar*innen berichten in diesem Zusammenhang vermehrt davon, inwiefern sie gezielt auf Kolleg*innen zugehen konnten, die ähnliche fachliche Interessen/Ansichten, pädagogische Überzeugungen oder persönliche Anschlussstellen boten (u. a. T2 Hannah, Pos.60; T2 Alena, Pos. 105-109). Auch hier ist die subjektive Einschätzung entscheidend. Das bloße Vorhandensein eines größeren Kollegiums führt nicht automatisch zu einer höher wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit, sofern der Zugang zu diesen Akteur*innengruppe als unzugänglich, intransparent oder geschlossen erlebt wird.

Neben den genannten Gruppen ist auch das *sonstige schulische Personal* für die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit im sozialen Netzwerk relevant. Hierzu zählen beispielsweise Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, pädagogisches Fachpersonal, Hausmeister, Verwaltungsangestellte

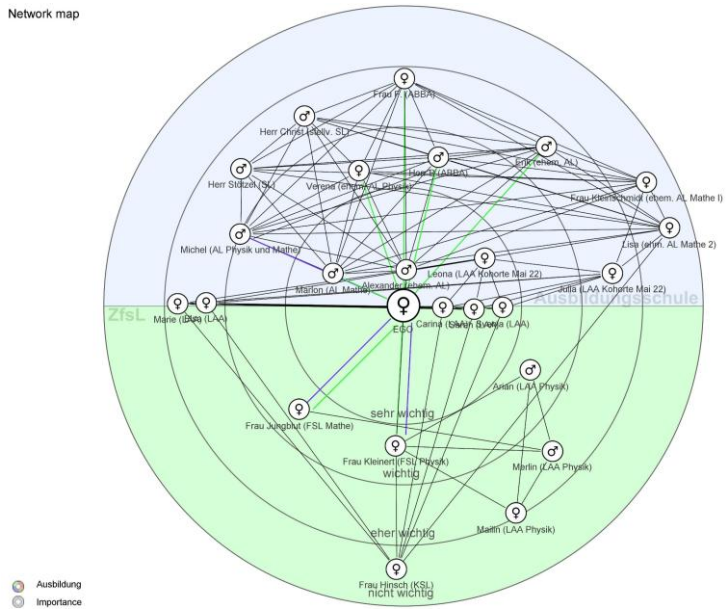
sowie weitere unterstützende Akteur*innen, die zwar nicht formal in den Ausbildungsprozess eingebunden sind, im schulischen Alltag jedoch eine wichtige Rolle spielen können. Für die Referendar*innen können diese Personen niedrigschwellige Anlaufstellen darstellen, insbesondere in Situationen, in denen sie sich emotional überfordert fühlen, schnelle Rückversicherung benötigen oder informelle Informationen über schulische Abläufe einholen möchten. Die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit in diesem Bereich ist besonders eng an das Zusammenspiel von strukturellen Voraussetzungen gebunden. Falls kein sonstiges schulisches Personal angestellt ist oder als nicht ansprechbar erlebt wird, entfällt die Möglichkeit des Kontakt- und Beziehungsaufbaus vollständig und damit auch der potenzielle Raum für selbst gewählte Netzwerkbeziehungen.

Die *ABBAs* stellen in Bezug auf die Vorgaben im sozialen Netzwerk eine nicht eindeutig zuordenbare Gruppe dar. An den meisten Ausbildungsschulen sind ABBAs für eine bestimmte Kohorte an Referendar*innen fest vorgegeben. An manchen Schulen gibt es jedoch zwei oder drei ABBAs (i. d. R. ist dies der Fall, wenn mehrere Referendar*innen an der Schule ausgebildet werden), sodass die Referendar*innen potenziell zwischen unterschiedlichen ABBAs als Ansprechpartner*in wählen können. Der Grad an Gestaltbarkeit ist hiermit in Bezug auf die Gruppe der ABBAs demnach abhängig von weiteren Faktoren. Dementsprechend wird die Gestaltungsfreiheit des Netzwerks in Bezug auf die ABBAs nur dann für die Dimensionsausprägungen mitberücksichtigt, sofern es mehr als einen vorgegebenen ABBA gibt.

Weniger berücksichtigt werden im Rahmen dieser Analyse jene Ausbildungsakteur*innen, die durch institutionelle und ausbildungsortbezogene Vorgaben festgelegt sind. Dazu zählen insbesondere *Kernseminarleitungen, Fachseminarleitungen sowie Schulleitungen*. Diese Personen sind an jedem Ausbildungsstandort gesetzt und unterliegen keiner Einflussmöglichkeit durch die Referendar*innen. Die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit wurde daher vorrangig für vier Akteur*innengruppen analysiert: Ausbildungslehrkräfte, Mitreferendar*innen, ABBAs sowie weitere Lehrkräfte des Kollegiums und sonstiges schulisches Personal.

Ein Beispiel, indem die beschriebene Wirkung der wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit deutlich erkenntlich wird, ist das soziale Netzwerk von Referendarin Vivien. An ihrer Ausbildungsschule wird Vivien mit vier weiteren Referendar*innen ausgebildet. Die Netzwerkkarte (siehe Abbildung 19) visualisiert, dass Vivien Unterscheidungen in den Wichtigkeitseinschätzungen ihrer LiV-Peers vornimmt.

Abbildung 19.
Soziales Netzwerk Vivien (T2)



Vivien positioniert ihre Mitreferendar*innen (auch innerhalb eines konzentrischen Kreises)[67] bewusst hierarchisch. Sie betont, dass die Beziehungsqualität und Interaktionshäufigkeit mit den einzelnen Mitreferendar*innen sehr schwankt und verweist darauf, dass sich die Wichtigkeit der einzelnen LiV-Peers regelmäßig ändert (T3 Vivien, Pos.58). Dies verweist auf eine hohe Gestaltungsfreiheit, die Vivien aufgrund der Möglichkeit, zu mehreren Gleichgesinnten Kontakt und Beziehungen aufbauen zu können, gegeben ist.

Insgesamt ist die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit im sozialen Netzwerk ein differenzierter, kontextabhängiger Faktor, die sich nicht auf objektive Strukturen der Ausbildungsorte, reduzieren lässt. Der Faktor hängt maßgeblich davon ab, inwiefern die Referendar*innen eigenständig Einfluss auf die Auswahl von Akteur*innen zum Aufbau subjektiv relevanter Beziehungen nehmen können oder sich durch institutionelle Vorgaben, personelle Engführungen oder fehlende Anschlussmöglichkeiten eingeschränkt fühlten.

5.1.3. Wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung

Die Dimension der *emotional-sozialen Unterstützung* beschreibt das Ausmaß, in dem Referendar*innen im Verlauf ihres Ausbildungsalltags emotionale Rückmeldung, Zugehörigkeitserleben und persönliche Stabilisierung durch Alteri in ihrem sozialen Netzwerk erfahren. Im Zentrum steht dabei keine formale Zuständigkeit, sondern gelebte Beziehungserfahrungen, die emotionale Entlastung, soziale Eingebundenheit und das Gefühl, den Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes nicht allein gegenüberzustehen.

Im Interviewmaterial zeigte sich, dass emotional-soziale Unterstützung in unterschiedlichen Formen auftreten kann. Sie reicht von aktiver Zuwendung, etwa durch ermutigende Gespräche oder praktische Hilfe bei Überforderung bis hin zu subtileren Signalen wie Anerkennung, Interesse oder nonverbaler Wertschätzung (u. a. T2 Alena, Pos. 156; T1 Nele, Pos. 16; T2 Viktor, Pos. 18). Entscheidend ist

[67] Im Interview verweist Vivien explizit darauf, auch innerhalb des konzentrischen Kreises „sehr wichtig“ Abstufungen vornehmen zu wollen.

nicht alleinige Verfügbarkeit von Unterstützung, sondern insbesondere ihre subjektive Wirksamkeit. Die Unterstützung muss als ehrlich, hilfreich und situationsangemessen erlebt werden. Emotional-soziale Unterstützung wird dann als hoch eingeschätzt, wenn Referendar*innen sich in ihrer Rolle angenommen, verstanden und gerade in belastenden Phasen aktiv begleitet fühlen. Häufig ist diese Form der Unterstützung durch ein Klima gegenseitigen Vertrauens, Kontinuität und ein aktives Zugehen aufeinander gekennzeichnet. Diese induktiven Ergebnisse lassen sich in Rückkopplung an Studien der sozialen Netzwerkforschung bestätigen. Marsden und Campbell (1984) stellten in ihrer Untersuchung zu schwachen und starken Beziehungen (Granovetter, 1973) heraus, dass emotionale Nähe als ausschlaggebender Indikator für eine starke Beziehung gilt. Auch Lin (2001) betont, dass Individuen einer sozialen Gruppe einerseits emotionale Unterstützung liefern können und darüber hinaus auch eine allgemeine Bestätigung für den Anspruch an bestimmten Ressourcen (z. B. Material oder auch Unterstützung) stellen können. Diese sind wiederum bedeutsam für die Aufrechterhaltung der psychischen Verfassung. Diese Ergebnisse sowie der Forschungsstand zum Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte (ausführlich in 2.3.2), der ein immenses Stresserleben für die Referendar*innen und daraus resultierenden psychischen Belastungen attestiert (Darius et al., 2021; Drüge et al., 2014; Košinàr, 2014b; Weiß et al., 2016) unterstreichen die Bedeutsamkeit emotional-sozialer Unterstützung in sozialen Referendar*innennetzwerken.

Zwischen der geleisteten emotional-soziale Unterstützung der OAK und IAK können dabei deutliche Unterschiede bestehen. IAK, insbesondere Mitreferendar*innen, aber auch Lehrerkolleg*innen werden vermehrt als niederschwelliger und emotional zugänglicher erlebt. Aufgrund einer fehlenden Beurteilungsfunktion fällt es den Referendar*innen i. d. R. leichter, ihre Sorgen, Unsicherheiten oder persönliche Belastungen anzusprechen, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen[68] (u. a. T1 Vivien, Pos.52; T2 Mara, Pos.80). Als Folge spielt der Faktor insbesondere für Mitreferendar*innen eine zentrale Rolle. Als Gleichgesinnte verfügen sie über ein hohes Maß an geteiltem Erfahrungswissen. Dies ermöglicht ein tiefes Verständnis und eine authentische Unterstützung (Richter et al., 2011) (u. a. T3 Carolin, Pos.80; T1 Vivien, Pos.378). Demgegenüber kann der Austausch mit OAK durch ihre bewertende Rolle potenziell gehemmt sein (Kärner et al., 2021; Kärner et al., 2022). Selbst bei Akteur*innen wie Kernseminarleitungen oder ABBAs, die formal nicht unmittelbar beurteilen, äußern einige Referendar*innen Bedenken, inwiefern Informationen möglicherweise indirekt weitergegeben werden könnten, etwa an Fachseminarleitungen oder Schulleitungen (u. a. T1 Ben, Pos.46; T1 Nele, Pos.18). Dies kann wiederum zu einer vorsichtigen, selektiven Kommunikation führen.

Unabhängig von der Rolle der Akteur*innen zeigt sich jedoch, dass emotional-soziale Unterstützung zumeist dann wahrgenommen wird, sofern diese auf einer tragfähigen Beziehung basiert. Es muss ein gewisses Maß an Vertrauen, persönlicher Vertrautheit und Sicherheit vorhanden sein, damit emotional-soziale Unterstützung nicht nur angeboten, sondern auch angenommen oder aktiv aufgesucht werden kann. Emotional-soziale Unterstützung setzt damit immer voraus, dass die Beziehung als sicher und transparent erlebt wird. Proaktive emotional-soziale Unterstützung der Akteur*innen erfolgt i. d. R., sofern ein kontinuierliches Klima des gegenseitigen Vertrauens gegeben ist. Andernfalls bleibt sie entweder oberflächlich oder wird gänzlich vermieden.

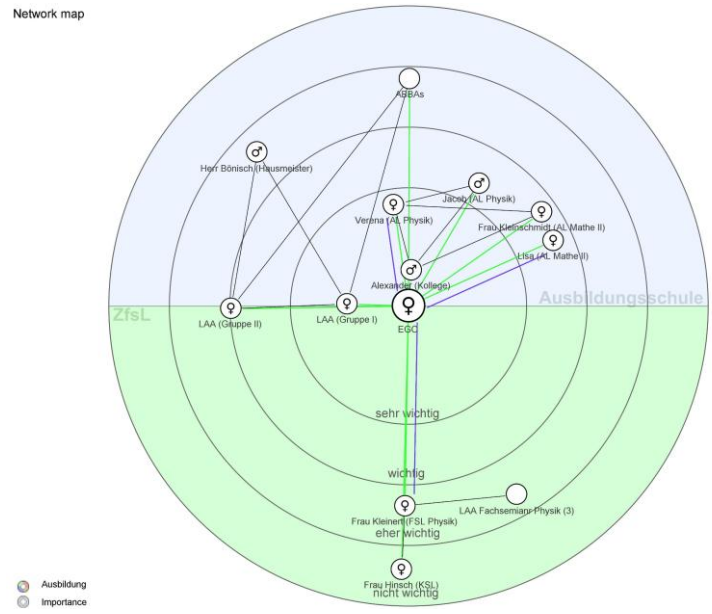
Die Bedeutung dieser Unterstützungsart geht jedoch über ihre unmittelbare Wirkung auf das emotionale Erleben hinaus. Als Faktor der Netzwerkentstehung und -veränderung beeinflusst sie maßgeblich die Struktur des sozialen Netzwerks. Es zeigt sich, dass die Relevanz der emotional-sozialen Unterstützung für die Netzwerkbildung und -verankerung zudem stark von der jeweiligen Akteur*innen-

[68] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsausgestaltung -> *Kommunikation.*

gruppe abhängt. Während bei OAK die wahrgenommene Professionsunterstützung (siehe Kapitel 5.1.4) einen zentraler Positionierungs- und Zentralisierungsfaktor darstellt, ist dies ein vergleichbarer Zusammenhang für die emotional-soziale Unterstützung und die IAK festzustellen. Für IAK, insbesondere Mitreferendar*innen und Kolleg*innen, stellt die wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung häufig einen Kern der Positionsbegründung durch die Referendar*innen dar. Die Netzwerkbedeutung der IAK basiert nicht auf formaler Funktion, sondern vielmehr auf erlebter Zugewandtheit, Offenheit und geteiltem Alltag. Die Möglichkeit, Sorgen und Belastungen angstfrei zu thematisieren, sowie das Gefühl von echtem Verständnis konstituiert hier oft die Grundlage für die Aufnahme in das soziale Netzwerk. Die emotionale Anschlussfähigkeit ist somit für IAK nicht nur ein begleitendes Element der Beziehung, sondern vielfach das entscheidende Kriterium für ihre soziale Sichtbarkeit innerhalb des Netzwerks.Bei OAK hingegen fungiert die emotional-soziale Unterstützung tendenziell als Verstärker. Ist die formale Wichtigkeit gegeben, etwa durch die Rolle als Fachseminarleitung oder Mentor*innen, und wird zusätzlich emotional-soziale Unterstützung erlebt, so wirkt dies zentralisierend. Emotional-soziale Unterstützung kann folglich für OAK als eine Art „Boost“ fungieren, der die Beziehungsqualität vertieft und die Bereitschaft der Referendar*innen erhöht, diese Personen häufiger zu konsultieren, ihnen zu vertrauen und auch sensible Themen anzusprechen.

Ein besonders prägnantes Beispiel für die strukturierende Wirrung der emotional-sozialen Unterstützung lässt sich anhand der Netzwerkkarte und Interviewaussagen von Referendarin Vivien nachvollziehen (siehe Abbildung 20).

Abbildung 20.
Soziales Netzwerk Vivien (T1)



Vivien positioniert ihren Kollegen Alexander über alle Erhebungszeitpunkte hinweg im innersten Kreis ihres Netzwerks und beschreibt ihn als die zentrale Bezugsperson während ihres gesamten Vorbereitungsdienstes. Sie charakterisiert besagten Alter als ersten Ansprechpartner für „alles“ (T1 Vivien, Pos.52) und hebt insbesondere das hohe Maß an Vertrauen sowie die große emotionale Sicherheit hervor, die sie in der Beziehung zu Alexander erlebt. Dabei betont sie mehrfach, dass in der Beziehung mit Alexander keine Ängste vorherrschen, sich verletzlich zu zeigen oder Unsicherheiten offen anzusprechen, da keine Beurteilungssituation im Hintergrund steht. Interessanterweise äußert Vivien

bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes den Wunsch, Alexander zukünftig nicht als offizielle Ausbildungslehrkraft anzufragen, da sie eine Einschränkung des aktuellen offenen und vertrauensvollen Verhältnisses befürchtet (T1 Vivien, Pos.64). Diese Einschätzung verdeutlicht die hohe Relevanz einer wertfreien Kommunikationssituation für das Erleben von emotional-sozialer Unterstützung. Die Beziehung zu Alexander basiert nicht auf formaler Zuständigkeit, sondern zu einem Großteil auf persönlicher Zuwendung, Verlässlichkeit und einer niedrigschwelligen, gleichrangigen Beziehungsebene. Gerade diese Aspekte machen ihn für Vivien zu einer zentralen Figur in ihrem Unterstützungsnetzwerk. Demgegenüber beschreibt Vivien ihre offiziellen Ausbildungslehrkräfte deutlich distanzierter. Zwar nimmt sie zu T1 dort punktuell professionsbezogene Unterstützung wahr, jedoch fehlt es diesen Beziehungen an emotionaler Tiefe oder gegenseitigem Vertrauen. Diese Alteri werden entsprechend außerhalb des innersten Kreises ihrer Netzwerkkarte platziert. Sie sind für die emotionale Stabilisierung weniger bedeutsam und nehmen damit auch eine peripherere Rolle in ihrem subjektiven Netzwerk ein (T1 Vivien, Pos.105/111). Das Beispiel von Vivien illustriert somit exemplarisch, inwiefern emotional-soziale Unterstützung insbesondere bei IAK nicht nur zur Stabilisierung in belastenden Ausbildungssituationen beiträgt, sondern im konkreten Fall entscheidend für die Netzwerkzentralität und soziale Sichtbarkeit einer Person ist. Die besondere Nähe zu Kollege Alexander gründet maßgeblich auf emotional-soziale Unter-stützung und bestätigt damit die zuvor theoretisch hergeleitete Annahme, dass emotional-soziale Unterstützung bei IAK häufig der ausschlaggebende Faktor für die Existenz und zentrale Position im Netzwerk darstellt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass emotional-soziale Unterstützung je nach Akteur*innengruppe unterschiedliche strukturbildende Funktionen einnimmt. Für IAK stellt sie häufig die Eintrittskarte ins Netzwerk dar, für OAK beeinflusst sie primär die Intensität und Tiefe der Beziehung und somit die Zentralität ihrer Netzwerkposition.

5.1.4. Wahrgenommene Professionsunterstützung

Die wahrgenommene Professionsunterstützung beschreibt das Ausmaß, in dem Referendar*innen innerhalb ihres sozialen Netzwerks Unterstützung[69] bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz erfahren. Der Forschungsstand (siehe Kapitel 2.3.2 und 2.3.3), sowie die curricularen Ausbildungsvorgaben belegen (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024), dass das soziale Umfeld im Vorbereitungsdienst maßgeblichen Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse der Lehramtsanwärter*innen nimmt/nehmen soll. Die Referendar*innen werden von ausgebildeten Lehrkräften in ihren Professionalisierungsprozessen begleitet, wobei den verschiedenen Ausbildungsakteur*innen unterschiedliche Aufgaben zukommen (siehe Kapitel 2.3.2). In der vorangegangenen Darstellung des Forschungsstandes wurde ebenfalls deutlich, dass neben den offiziell ausgewiesenen Ausbildungsakteur*innen auch weitere schulische Akteur*innen Einfluss auf die Ausbildung bestimmter Kompetenzen, Wissensstände oder das Durchlaufen des Vorbereitungsdienstes nehmen. Der Faktor der wahrgenommenen Professionsunterstützung berücksichtigt beide Akteur*innengruppen und folgt der Idee, dass diese Unterstützung eng mit dem Erleben des sozialen Lernens (siehe Kapitel 6) verknüpft ist. Professionsunterstützung als Faktor für Netzwerkentstehung und -veränderung orientiert sich am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011). Es ist zu betonen, dass für den Faktor der Professionsunterstützung das Professionswissen, d. h. das

[69] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsart -> *Unterstützungsbeziehung.*

fachliche, fachdidaktische, pädagogische, beratungsbezogenes sowie organisationsbezogenes Wissen dabei fokussiert wird.[70]

Die Analyse der Daten ergab, dass die wahrgenommene Professionsunterstützung abhängig von drei Aspekten ist: (1) der subjektiven Kompetenzzuschreibung der Akteur*innen durch die Referendar*innen, (2) der Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Unterstützung und (3) der Bedarfsorientierung und Proaktivität. Die einzelnen Aspekte sollen nachfolgend kurz erläutert werden:

(1) Um eine Professionsunterstützung durch Ausbildungsakteur*innen wahrzunehmen, scheint eine gewissen Kompetenzzuschreibung durch die Referendar*innen erforderlich. Es ist deutlich zu erkennen, dass Referendar*innen vordergründig Professionsunterstützung von Akteur*innen erleben, denen sie in den weiteren Erzählungen ein gewisses Maß an Berufskompetenz zuschreiben (u. a. T1 Max, Pos.171; T2 Fiona, Pos.148; T2 Tara, Pos.124). Akteur*innen, die die Referendar*innen als wenig oder inkompetent erleben, leisten aus ihrer Perspektive i. d. R. wenig bis keine Professionsunterstützung bzw. die geleistete Unterstützung wird nicht als ertragreich wahrgenommen (u. a. T2 Vivien, Pos.134; T2 Carolin, Pos.96).
(2) Darüber hinaus scheint ebenfalls entscheidend, inwiefern die erfahrene Professionsunterstützung regelmäßig erfolgt[71] (u. a. T1 Mathilda, Pos. 83; T2 Fiona, Pos.73; T2 Max, Pos.54). Dabei spielt auch die zeitliche Verfügbarkeit der Ausbildungsakteur*innen eine Rolle. Personen können grundsätzlich als kompetent angesehen werden, aufgrund ihrer eingeschränkten zeitlichen Kapazität kann die wahrgenommene Professionsunterstützung dennoch als gering wahrgenommen werden (u. a. T2 Max, Pos.164; T3 Tara, Pos.112).
(3) Als letzter Aspekt ist zu benennen, dass die erfahrene Professionsunterstützung idealerweise sowohl bedarfsorientiert als auch proaktiv[72] erfolgen sollte. Das bedeutet, wahrgenommene Professionsunterstützung muss in Situationen erlebt werden, in denen die Referendar*innen aktiv hilfesuchend auf Ausbildungsakteur*innen zugehen. Weiterhin ist von den Referendar*innen auch ein gewisses Maß an Proaktivität gewünscht (u. a. T1 Mathilda, Pos.91; T1 Belinda, Pos.66; T1 Linus, Pos.112). Erfolgt professionsbezogene Unterstützung proaktiv, d. h. ohne dass diese erst dringlichst eingefordert werden muss, wird sie als besonders zugänglich und hilfreich erlebt. Die Annahme professionsbezogener Unterstützung fällt den Referendar*innen deutlich leichter, wenn sie freiwillig, niedrigschwellig und aus echtem Unterstützungswillen heraus angeboten werden. Wird die Unterstützung hingegen als pflichtgebunden[73] oder mit einem gewissen Erwartungsdruck verbunden wahrgenommen, kann dies dazu führen, dass Referendar*innen zögern, das Angebot tatsächlich in Anspruch zu nehmen (u. a. T1 Mathilda, Pos.87; T2 Tara, Pos.64).

In der qualitativen Auswertung des Materials wird erkenntlich, dass die angehenden Lehrkräfte die Professionsunterstützung durch ihre Ausbildungsakteur*innen entlang der drei skizzierten Teilaspekte äußerst differenziert wahrnehmen. Die Professionsunterstützung wird als besonders hoch wahrgenommen, sofern die Personen über Expertise verfügen und diese aktiv, anlassbezogen und

[70] Die Bereiche der Selbstregulation, motivationalen Orientierung sowie Überzeugung und Wertehaltungen werden im Zuge dieses Netzwerkentstehungs- und Veränderungsfaktors nicht näher berücksichtigt. Diese drei Kompetenzbereiche werden von den Referendar*innen nur selten explizit als Lernertrag mit ihren Alteri artikuliert. Sie nehmen Professionsunterstützung vordergründig in Bezug auf ihr Professionswissen wahr.
[71] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsausgestaltung -> *Interaktionshäufigkeit*.
[72] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsrichtung -> *Ungerichtet.*
[73] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsrichtung -> *Gerichtet.*

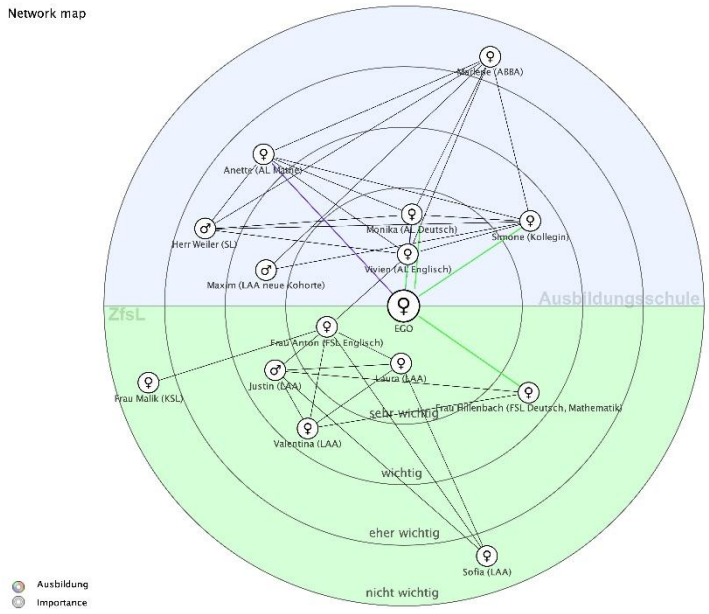
bedarfsorientiert einbringen; beispielsweise durch das Anbieten von Unterrichtshospitationen, methodisch-didaktische Beratung, Materialaustausch oder kollegiale Reflexions- und Feedbackgespräche (u. a. T1 Mathilda, Pos.149; T2 Ben, Pos.128; T2 Tara, Pos.96). Ist dies nicht der Fall, so wird kaum bis keine Professionsunterstützung wahrgenommen (u. a. T1 Nele, Pos. 30; T1 Mathilda, Pos.97).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich in der Analyse deutlich, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Professionsunterstützung nicht nur für die Qualität der Beziehung, sondern auch in erheblichem Maße für die Integration und Zentralisierung der Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerke bedeutsam ist. Das heißt, die jeweilige Professionsunterstützung ist maßgeblich entscheidend dafür ob bestimmte Akteur*innen in das Netzwerk integriert werden. Personen, die von den Referendar*innen keine oder nur geringe Professionsunterstützung bieten, werden mitunter nicht als zentrale Alteri benannt – obwohl sie formal Teil des Ausbildungsumfeldes sind[74] (T1 Nele, Pos.34; T1 Tara, Pos.48; T3 Tara, Pos.40). Es zeigt sich, dass wahrgenommene Professionsunterstützung eine zentrale Bedingung dafür ist, dass eine Person als bedeutsam für den eigenen Ausbildungsprozess als angehende Lehrkraft anerkannt und damit als Alter positioniert wird. Ohne das Erleben einer solchen Unterstützung im Ausbildungsprozess werden diese häufig als wenig präsent wahrgenommen. Das Vorhandensein professioneller Unterstützung fungiert somit für viele Akteur*innen als eine Art „Eintrittskarte“ in das Netzwerk der Referendar*innen. Weiterhin wirkt sich das Ausmaß der Professionsunterstützung unmittelbar auf die Position der jeweiligen Alteri im Netzwerk aus. Je höher die wahrgenommene Unterstützung in Bezug auf die eigene Professionalisierung eingeschätzt wird, desto zentraler und bedeutungsvoller ist die Position der betreffenden Person innerhalb des Netzwerks. Diese zentralen Alteri fungieren nicht selten als Schlüsselpersonen in der Ausbildung, da sie nicht nur als besonders kompetent erlebt werden, sondern auch häufiger konsultiert, intensiver eingebunden und in Entscheidungs- oder Reflexionsprozesse mitgedacht werden. Es zeigt sich, dass Alteri, die zwar formal erreichbar, aber nicht als professionsunterstützend erlebt werden, in eine dezentralere Position innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerke rücken. Diese Differenzierung verdeutlicht, dass die Qualität der Interaktionen, insbesondere in Hinblick auf ihre professionsunterstützende Wirkung, entscheidend dafür ist, wie zentral Alteri im Netzwerk der Referendar*innen verortet werden.

Anhand des sozialen Netzwerks von Referendarin Tara zeigt sich die beschriebene Wirkung der Professionsunterstützung deutlich. Die Netzwerkkarte (siehe Abbildung 21) visualisiert die unterschiedlichen Positionen der Alteri von Tara.

[74] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Akteure -> *Nicht-positionierte Akteure.*

Abbildung 21.
Soziales Netzwerk Tara (T3)



Während Taras Ausbildungslehrerin Vivien über den gesamten Vorbereitungsdienst hinweg eine hohe Professionsunterstützung zugeschrieben wird, umfassen die Schilderungen zu ihrer Matheausbildungslehrerin Anette überwiegend Schwierigkeiten. Tara berichtet von wenig, bis hin zu fehlendem qualitativem Feedback zu ihrem Matheunterricht sowie insgesamt stark eingeschränkten zeitlichen Ressourcen ihre Ausbildungslehrerin Annette (T2 Tara, Pos.86; T2 Tara, Pos.94). Als Folge schildert Tara fehlende Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz als Lehrkraft. Die wahrgenommene professionsbezogenen Unterstützung in Bezug auf Anette ist somit sehr gering ausgeprägt, sodass Tara sie zum dritten Erhebungszeitpunkt in den konzentrischen Kreis „nicht wichtig“ positioniert. Die Professionsunterstützung von Vivien wird hingegen zu jedem Erhebungszeitpunkt sehr wertgeschätzt und gelobt. Tara schreibt Vivien eine hohe fachliche Kompetenz zu (T2 Tara, Pos.124), berichtet von einer sehr regelmäßigen Unterstützung und Proaktivität (T2 Tara, Pos.8). Dieses Beispiel skizziert, dass das formale Innehaben einer Ausbildner*innenposition für Referendar*innen nicht ausreichen kann, um Personen zentral in ihren Netzwerken zu positionieren. Die Professionsunterstützung ist hierbei ein entscheidendes Kriterium.

Zu betonen ist weiterhin, dass die Zuweisung von erwarteter Professionsunterstützung in verschiedenen Kompetenzbereichen stark akteur*innengruppenspezifisch erfolgt. *Fachleitungen* werden in erster Linie mit der theoretischen Fundierung professionellen Handelns assoziiert, insbesondere im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich (u. a. T1 Mathilda, Pos.173; T1 Ben, Pos.176). *Ausbildungslehrkräfte* hingegen werden eher mit der praktischen Umsetzung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte, dem Umgang mit Schüler*innen sowie dem Classroom-Management in Verbindung gebracht (u. a. T1 Annabell, Pos.56; T1 Alena, Pos.108). Auch Beratungswissen wird von Ausbildungslehrkräften stärker eingefordert als von Fachleitungen, beispielsweise in der Planung und Durchführung von Elternsprechtagen (u. a. T1 Hannah, Pos.241; T2 Emil, Pos.146). Kernseminarleitungen gelten ebenfalls vermehrt als Ansprechpartner*innen für Beratungswissen, jedoch vordergründig für überfachliche oder pädagogisch-reflexive Themenbereiche (u. a. T1 Mathilda, Pos.145; T2 Mathilda, Pos.134; T3 Ben, Pos.196). *ABBAs* treten tendenziell als organisatorische Begleiter*innen in Erscheinung. Sie können wertvolle Einblicke in schulinterne Abläufe geben (u. a. T1 Carolin, Pos.281;

T2 Nele, Pos.184). *Mitreferendar*innen* nehmen eine besondere Rolle hinsichtlich der Professionsunterstützung ein, da sie bei fächerübergreifenden sowie fachspezifischen Fragen gleichermaßen als zentrale Ansprechpartner*innen fungieren. Teilen sie sich ein Unterrichtsfach, steht der fachlich-didaktische Austausch im Vordergrund (u. a. T1 Annabell, Pos.146; T1 Alena, Pos.118), ansonsten überwiegen kollegiale überfachliche Reflexionen (u. a. T1 Vivien, Pos.378; T2 Emil, Pos.86). *Sonstiges schulisches Personal* kann, abhängig von der jeweiligen Profession, spezifisches pädagogisches, sozialpädagogisches oder organisatorisches Wissen einbringen (u. a. T2 Vivien, Pos.330). Die *Schulleitung* hingegen wird weniger einheitlich mit einer spezifischen Professionsunterstützung in Verbindung gebracht und scheint insgesamt vorwiegend in den Grundschulen eine professionsunterstützende Rolle einzunehmen. Auffällig ist außerdem, dass an OAK zumeist höhere Erwartungen hinsichtlich der Qualität und Relevanz ihrer Professionsunterstützung gestellt werden. Dies hängt mit ihrer Rolle als formale Ausbildner*innen zusammen, die die IAK nicht innehaben. Im Zuge der Erläuterung der emotional-sozialen Unterstützung wurde bereits betont, dass diese Unterstützungsart für IAK bedeutsamer zu sein scheint als für die OAK. Ein umgekehrter Effekt lässt sich nun für die Professionsunterstützung erkennen – sie ist für die OAK das zentralere Kriterium zur Integration und Zentralisierung als für die IAK. Es zeigt sich somit erneut, dass für OAK und IAK somit unterschiedliche Unterstützungserwarten vorherrschen.

Insgesamt stellt die wahrgenommene Professionsunterstützung folglich nicht nur eine erklärende Variable für die Qualität der Netzwerkbeziehungen dar, sondern auch einen maßgeblichen Einflussfaktor für die Integration und Zentralisierung in den sozialen Referendar*innennetzwerken, die von Unterschieden zwischen OAK und IAK sowie Akteur*innengruppen geprägt ist.

5.1.5. Wahrgenommene Netzwerkbelastung

Der fünfte Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktor bezieht sich auf das Ausmaß, in dem soziale Beziehungen im Netzwerk der Referendar*innen als konfliktbehaftet, spannungsgeladen oder belastend erlebt werden. Diese Belastungen sind maßgeblich entscheidend für Strukturveränderungen innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerke. Die wahrgenommene Netzwerkbelastung umfasst dabei keine allgemeinen Stressoren des Vorbereitungsdienstes (z. B. Durchführung von bedarfsdeckendem Unterricht und UBs)[75], sondern Belastungen, die aus den Beziehungen zu den Akteur*innen resultieren. Das heißt, Beziehungen, in denen beispielsweise Konflikte[76], Kommunikationsprobleme, uneindeutige oder widersprüchliche Anforderungen eine Rolle spielen, gelten hier als Stressoren der Netzwerkbelastung. Der Zusammenhang von sozialen Beziehungen und Belastungen wurde bereits im Forschungsstand (ausführlich in Kapitel 2.3.2) dargelegt. Aufgezeigt wurde, dass insbesondere zwischen Referendar*innen und beurteilenden OAK ein hohes Konfliktpotenzial aufgrund von Machtgefällen, Beurteilungslogiken oder Doppelrollen der Akteur*innen gegeben ist (u. a. Košinàr, 2013; Pille, 2013; Wernet, 2009). Doch auch zu Mitreferendar*innen als IAK können beispielsweise Vergleiche und Konkurrenzgedanken die Beziehung belasten (u. a. Strietholt & Terhart, 2009).

Die Netzwerkbelastungen können aus zwei verschiedenen Ursprüngen entstehen. Einerseits können Beziehungen zwischen Ego und Alter belastend sein (z. B. aufgrund von Meinungsverschiedenheiten) (u. a. T1 Nele, Pos.30; T2 Annabell, Pos.142; T2 Belinda, Pos.41). Andererseits können Belastungen auch aus Beziehungen zwischen den Alteri resultieren (u. a. T2 Tara, Pos.112; T2 Belinda, Pos.143). Das heißt, die Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Alteri hat indirekte Auswirkungen auf Ego. Dabei ist zu betonen, dass nicht nur konfliktbehaftete Beziehungen zwischen den Alteri zu Belastungen in der

[75] Kategorie im Kategoriensystem: Druck -> *Struktureller Druck.*

[76] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsart -> *Konfliktbeziehung.*

Beziehung von Ego und Alter führen können. Auch positive Alter-Alter-Beziehungen können negative Auswirkungen auf Ego haben (z. B. aufgrund von Allianzen oder Loyalitätskonflikten). Es ist demnach festzuhalten, dass eine hohe Netzwerkbelastung vorliegt, sofern mehrere belastende Beziehungen in den sozialen Referendar*innennetzwerken bestehen, Konflikte wiederholt auftreten und diese als emotional beeinträchtigend oder arbeitserschwerend erlebt werden. Die Bewertung der Netzwerkbelastung erfolgte stets entlang der subjektiven Wahrnehmungen der Referendar*innen. Entscheidend ist somit nicht, ob objektiv betrachtet eine Belastung vorliegt, sondern inwiefern dieses von den Studienteilnehmer*innen als belastend empfunden werden.

Vor dem Hintergrund dieser qualitativen Befunde wird deutlich, dass das Ausmaß wahrgenommener Netzwerkbelastung eine strukturierende Funktion für die sozialen Referendar*innennetzwerke übernimmt. Dabei wirkt dieser Faktor stärker auf die Positionierung und mögliche Exklusion als auf die Integration von Alteri. Es zeigt sich, dass stark belastende Beziehungen häufig Anlass für Positionsveränderungen der Alteri sind. Personen, mit denen wiederholt Konflikte, Spannungen oder Meinungsverschiedenheiten erlebt werden, sind zumeist deutlich dezentraler positioniert, verlieren im Verlauf der Studie an Zentralität oder werden in Extremfällen aus dem Netzwerk entfernt (T3 Annabell, Pos. 13ff.). In mehreren Fällen berichten Referendar*innen davon, sich von bestimmten Alteri bewusst (und nach Möglichkeit) zu distanzieren, nachdem die Beziehung über längere Zeit als emotional anstrengend oder demotivierend erwiesen haben (u. a. T3 Tara, Pos.14; T2 Tara, Pos.20; T2 Belinda, Pos.33; T2 Vivien, Pos.80). Das heißt, eine hohe Netzwerkbelastung führt oftmals zu Distanzierung und folglich Dezentralisierung der Alteri.

Besonders sichtbar werden Netzwerkbelastungen innerhalb der Stichprobe bei Konflikten mit Fachleitungen oder Ausbildungslehrkräften, die häufig zu einer zunehmenden Anstrengung der Aufrechterhaltung der Beziehung und schließlich zum Rückzug der Referendar*innen aus der Beziehung führen kann. Aber auch Loyalitäts- oder Spannungskonflikte zwischen Dritten (Alter-Alter-Beziehungen), etwa zwischen mehreren Mitreferendar*innen oder zwischen Kolleg*innen, können zu einer indirekten Veränderung der Netzwerkstruktur führen, indem sich die befragte Person beispielsweise aus Gruppenkonstellationen zurückzieht oder den Kontakt reduziert. Relevant wird an dieser Stelle erneut die wahrgenommene Funktion/Rolle der Akteur*innen. Oftmals werden Beziehungen, die als konflikthaft oder spannungsgeladen erlebt werden, aufgrund formaler Ausbildungsverhältnisse (z. B. Mentor*in-Mentee) zunächst aufrechterhalten. Allerdings zeigt die Analyse, dass auch diese Alteri zunehmend in dezentralere konzentrische Kreise rücken, sofern die Belastungen zu groß sind. In Fällen, in denen eine belastete Beziehung nicht vollständig vermieden werden kann, etwa bei verpflichtenden Interaktionen zu OAK, wird oft von einer selektiven Kommunikation oder einer Reduktion auf das Notwendigste berichtet. Dies führt zu einer „Entleerung“ der Beziehung, die sich zumeist in einer deutlichen Dezentralisierung der Alteri niederschlägt. Dies kann wiederum auch zu Reduktionen an Lerngelegenheiten führen und folglich die Professionalisierung der Referendar*innen einschränken.

Ein exemplarischer Fall für die Wirkung der Netzwerkbelastungen zeigt sich im Netzwerk von Annabell (siehe Abbildung 22) insbesondere im Hinblick auf die Beziehung zu ihrer Ausbildungslehrerin Susanna.

Abbildung 22.
Soziales Netzwerk Annabell (T2)

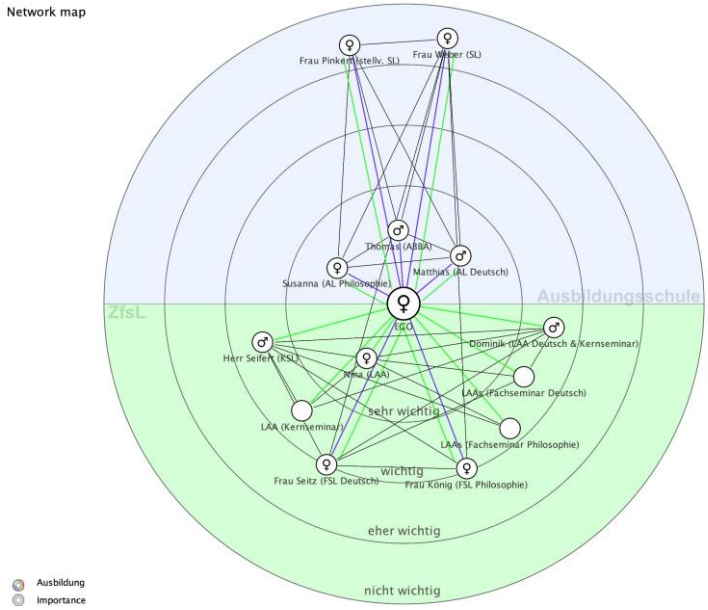
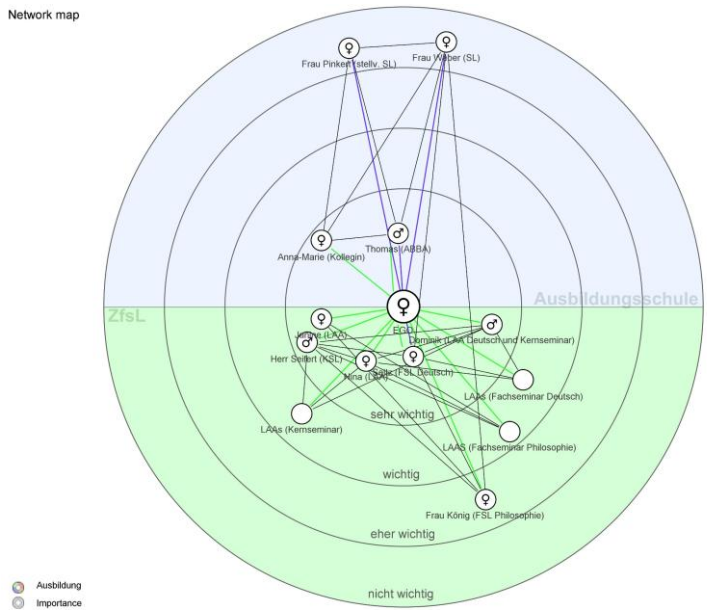


Abbildung 23.
Soziales Netzwerk Annabell (T3)



Abbildungen 22 und 23 visualisieren, dass Annabells Ausbildungslehrerin Susanna zum zweiten Erhebungszeitpunkt im konzentrischen Kreis „sehr wichtig“ positioniert ist. Zum dritten Erhebungszeitpunkt wird sich allerdings aus dem Netzwerk entfernt. Diese drastische Veränderung lässt sich vordergründig (aber nicht ausschließlich) durch eine zunehmende Belastung der Beziehung erklären, die von

Annabell eindrücklich im Interview geschildert wird. Annabell berichtet, dass die Beziehung zu Susanna bereits nach kurzer Zeit von Spannungen und fehlender lehrphilosophischer Passung geprägt war (T3 Annabell, Pos. 13-17). Die Beziehung wird nicht nur als konfliktbehaftet, sondern auch als asymmetrisch und fremdbestimmt erlebt, was das Vertrauen untereinander untergräbt[77]. In der Konsequenz entscheidet sich Annabell für eine vollständige Distanzierung: „Dann habe ich für mich einfach festgestellt, ok, entweder du kommst weiter oder du verlässt dich auf sie und bist dann aber verlassen. Und dann habe ich mich halt gegen sie entschieden“ (T3 Annabell, Pos.17). Dieser Fall zeigt sehr deutlich, inwiefern wahrgenommene Netzwerkbelastung zur Dezentralisierung oder Entfernung von Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerken führen kann, selbst wenn OAK formale Ausbildungsfunktionen oder -rollen innehaben. Die Belastung wird hier nicht als punktuelles Problem, sondern als dauerhaft dysfunktionale Beziehung erlebt, die sowohl emotional als auch arbeitsbezogen negative Effekte haben kann. Die Entscheidung zur Distanzierung kann somit als ein bewusster Akt der Selbstfürsorge und professioneller Abgrenzung mit direkten Konsequenzen für die Netzwerkstruktur verstanden werden.

Insgesamt verdeutlicht der Faktor der wahrgenommenen Netzwerkbelastung, dass soziale Netzwerke von Referendar*innen nicht nur durch unterstützende Beziehungen geprägt sind, sondern auch durch Mechanismen des Rückzugs, der Distanzierung und im Extremfall des Ausschlusses strukturiert werden. Belastete Beziehungen wirken damit nicht nur als psychosoziale Stressoren, sondern auch als dynamische Treiber von Netzwerkveränderung und Reorganisation.

5.2. Entstehung der sozialen Referendar*innennetzwerke (T1)

Im vorangegangenen Kapitel 5.1 wurden die fünf identifizierten Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert, die im Rahmen der qualitativen Datenanalyse der vorliegenden Arbeit herausgestellt wurden. Es gilt nun die Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes darzulegen. Hierfür sollen nachfolgend die sozialen Referendar*innennetzwerke zunächst in ihrer Größe, Dichte, Zusammensetzung und Positionen der Alteri sowie den daraus entstehenden übergreifenden Netzwerkstrukturen beschrieben werden (Kapitel 5.2.1). Im Anschluss werden die Entstehungsprozesse mithilfe der fünf Faktoren jeweils für die einzelne Akteur*innengruppe – getrennt nach den OAK und IAK – erläutert werden (Kapitel 5.2.2). Das Unterkapitel zu T1 endet mit einem Zwischenfazit, in dem die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirische Befunde aus Kapitel 2 rückgekoppelt werden (Kapitel 5.2.3).

5.2.1. Beschreibung der sozialen Referendar*innennetzwerke

Zum ersten Erhebungszeitpunkt befinden sich die Referendar*innen ca. ein bis zwei Monate in der schulpraktischen Ausbildung. Sie haben sowohl an ihrer Ausbildungsschule als auch an ihrem ZfsL Personen kennengelernt, die sie voraussichtlich über einen langen Zeitraum ihrer Ausbildung begleiten werden. Diese frühzeitigen Kontakte spiegeln sich bereits deutlich in den egozentrierten Netzwerkkarten und den Erzählungen in den Netzwerkinterviews wider. Dabei fällt auf, dass trotz der überwiegend deckungsgleichen personellen Ausstattung in den Ausbildungsinstitutionen, dennoch eindeutige

[77] Zudem beschreibt Annabell das Fehlen konstruktiver professionsbezogener Unterstützung. Trotz der formalen Rolle als Ausbildungslehrerin wird Susanna nicht als hilfreiche Ressource wahrgenommen, sondern als eine Person, die weder emotional entlastet noch fachlich fördert. Die Beziehung stellt sich damit als doppelt belastet dar – sowohl im emotionalen als auch im professionsbezogenen Sinne. Dies gibt bereits Aufschluss darauf, dass die Faktoren der Netzwerkentstehung und -veränderung eng miteinander zusammenhängen und sich auch gegenseitig beeinflussen.

Unterschiede in Bezug auf Anzahl der integrierten Alteri und deren Positionierungen zu erkennen sind. Diese sollen nachfolgend skizziert werden.

Die Netzwerkgrößen der sozialen Referendar*innennetzwerke liegen zwischen den Werten 6 und 20. Der Durchschnittswert[78] liegt bei $\bar{n}$=12,33. Es sind somit große Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der integrierten Alteri gegeben. Weitere Unterschiede werden auch in Bezug auf die Netzwerkdichte sichtbar. Der niedrigste Wert der Netzwerkdichte liegt bei d=0,135, der höchste bei d=0,556. Der Mittelwert[79] der Netzwerkdichte ist $\bar{d}$=0,36. Dieser übergeordnete Einblick in die Strukturmaße der Netzwerke deutet bereits auf eine Heterogenität zwischen den sozialen Referendar*innennetzwerken hin.

Ein gewisses Maß an Homogenität kann allerdings in Bezug auf die integrierten Akteur*innengruppen festgestellt werden. In allen Netzwerkkarten lassen sich Alteri der Gruppen Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen und Mitreferendar*innen identifizieren. Die Fachseminarleitungen, Kernseminarleitungen und ABBAs sind ebenfalls überwiegend in allen sozialen Referendar*innennetzwerken integriert. Größere Unterschiede zeigen sich allerdings im Hinblick auf die Gruppe der Schulleitungen, Kolleg*innen und sonstiges schulisches Personal – diese Akteur*innengruppen werden nur von wenigen Studienteilnehmer*innen in die Netzwerkkarten eingetragen. Demensprechend ergeben sich in einer Gesamtübersicht unterschiedliche Häufigkeiten der einzelnen Akteur*innengruppen, die in der nachfolgenden Tabelle 9 dargestellt werden.

Tabelle 9.
*Übersicht der Häufigkeiten der Netzwerkakteur*innengruppen (T1)*

Akteur*innengruppe	Anzahl (gesamt) T1
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen	43
Fachseminarleitungen	26
Kernseminarleitungen	15
Schulleitungen	6
Ausbildungsbeauftragte	19
Mitreferendar*innen	63
Kolleg*innen	9
Sonstiges schulisches Personal	1
Gesamt OAK	109
Gesamt IAK	73
Gesamt (OAK & IAK)	182

Die Tabelle 9 visualisiert die Unterschiede in den Häufigkeiten der integrierten Alteri der gesamten Stichprobe. Insgesamt wird sichtbar, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt mehr OAK als IAK in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Akteur*innengruppen mit dem höchsten Wert, eine Gruppe der IAK darstellt – die Mitreferendar*innen. Obgleich berücksichtigt werden muss, dass einzelne Akteur*innengruppen (z. B. Seminarleitungen und Schulleitungen) grundsätzlich nur in begrenzter Zahl[80] in die Netzwerke integriert werden können, zeigt sich dennoch, dass die sozialen Netzwerke der Referendar*innen zu T1 trotz hoher Häufigkeiten der OAK gleichzeitig stark durch IAK geprägt sind[81]. In einer genaueren Betrachtung der einzelnen Netzwerke

[78] Die Mittelwerte werden jeweils auf die zweite Nachkommastelle gerundet.
[79] Die Mittelwerte werden jeweils auf die zweite Nachkommastelle gerundet.
[80] Aufgrund von ein- bis zweifach Besetzungen der jeweiligen beruflichen Position.
[81] Aus Tabelle 9 ist nicht zu erkennen, inwiefern die jeweiligen Akteur*innengruppe in den einzelnen Netzwerken vertreten sind. Folglich wird bei einer genaueren Betrachtung der Einzelnetzwerke deutlich, dass nicht jedem Netzwerk dieselbe Akteur*innengruppe stets am häufigsten integriert wird.

stellt sich dennoch heraus, dass Mitreferendar*innen nicht in allen Fällen die dominante Akteur*-innengruppe darstellen. Ein Vergleich zweier Netzwerkzusammensetzung hinsichtlich der Akteur*innengruppen (siehe Tabelle 10) verdeutlicht diese Unterschiede.

Tabelle 10.
Vergleich der Netzwerkzusammensetzung von Referendarin Fiona und Referendar Ben (T1)

Akteur*innengruppe	Fiona	Ben
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen	2	5
Fachseminarleitungen	2	2
Kernseminarleitungen	1	2
Schulleitungen	1	1
Ausbildungsbeauftragte	1	2
Mitreferendar*innen	4	4
Kolleg*innen	0	4
Sonstiges schulisches Personal	0	0
Gesamt OAK	7	12
Gesamt IAK	4	8
Gesamt (OAK & IAK)	11	20

Der Vergleich der Netzwerkakteur*innenzusammensetzung von Referendarin Fiona und Referendar Ben bestätigt zunächst die Dominanz der OAK in den sozialen Referendar*innennetzwerke zu T1. In beiden Netzwerken überwiegen die summierten Häufigkeiten der OAK im Vergleich zu den IAK – die insgesamte Netzwerkgröße ist dabei dennoch unterschiedlich. Das Netzwerk von Ben umfasst vier Alteri mehr als das von Referendarin Fiona.

In Bezug auf die Netzwerkzusammensetzungen lassen sich weitere Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten herausstellen. Letztere liegen hinsichtlich der Integration von Fachseminarleitungen, Kernseminarleitungen und Schulleitungen vor. Allerdings variieren die dominanten Akteur*innengruppen der beiden Referendar*innen. Während bei Referendar Ben die Gruppe der Mentor*innen dominiert, stellen bei Referendarin Fiona die LiV-Peers die Gruppe mit den meisten Alteri dar. Auch der Kontakt zu Kolleg*innen, also Personen, mit denen die Referendar*innen nicht in einem direkten Ausbildungsverhältnis stehen, scheint bereits zu Ausbildungsbeginn unterschiedlich ausgeprägt. Referendar Ben integriert zu T1 vier Kolleg*innen in sein Netzwerk. Referendarin Fiona hingegen positioniert keine Kolleg*innen.

Weitere Unterschiede sind auch hinsichtlich der Positionierungen der integrierten Netzwerkakteur*innen zu erkennen. Abbildung 24 und 25 zeigen die Netzwerkkarten der beiden Referendar*innen:

Abbildung 24.
Soziales Netzwerk Fiona (T1)

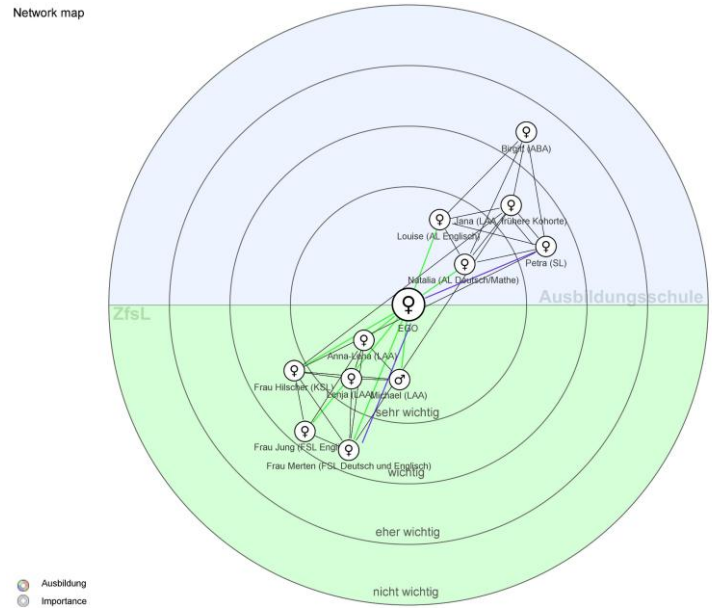


Abbildung 25.
Soziales Netzwerk Ben (T1)



Ein herausstechender Unterschied wird in Bezug auf die jeweilige Positionierung der Schulleitung erkenntlich. Während Fiona ihre Schulleitung in den konzentrischen Kreis „wichtig“ positioniert, ordnet Ben seine Schulleitung dem Kreis „nicht wichtig“ zu. Auch die Mitreferendar*innen erfahren deutlich Unterschiede in den Positionierungen. Ben platziert seine Mitreferendar*innen in die Kreise „eher wichtig“ bis „nicht wichtig“, während Fiona ihre LiV-Peers dem „sehr wichtig“-Kreis zuordnet.

Gleichzeitig zeigen sich auch hier Gemeinsamkeiten. Beide Referendar*innen positionieren Ausbildungslehrkräfte und Kernseminarleitungen[82] in das Zentrum ihrer Netzwerkkarte.

Ein weiterer interessanter Befund zeichnet sich in Bezug auf Alteri-Vernetzung ab. Im Netzwerk von Ben zeigen sich unterschiedlich stark vernetzte Regionen. Einerseits ist im Sektor des ZfsL eine isolierte Akteurin (Frau Röhring) zu identifizieren – sie ist mit keinem weiteren Alteri verbunden. Auch der Fachseminarleiter (Herr Krause) steht lediglich in Form einer Dyade mit der Kernseminarleitung (Herr Becker) in einer Beziehung. Gleichzeitig zeigen sich stärker vernetzte Regionen in Form von Cliquen zwischen den Mitreferendar*innen auf der Mittellinie der Sektoren oder der Schulleitung und den Mentor*innen/ABBAs. Übersektionale Beziehungen können nicht identifiziert werden.

Isolate sind im Netzwerk von Fiona nicht vorzufinden. Ihr Netzwerk ist von deutlich mehr Alteri-Relationen geprägt. Innerhalb des jeweiligen Sektors trägt Fiona Relationen zwischen allen Alteri ein. Auch zwei übersektionale Beziehungen (LAA Jana und Kernseminarleitung; Seminarleitung und Kernseminarleitung), die insgesamt innerhalb der Stichprobe nur sehr selten vorzufinden sind. Im Vergleich der Dichte der beiden sozialen Referendar*innennetzwerke sind Fionas Alteri somit deutlich stärker vernetzt.

Bereits diese kurze Skizzierung an Befunden aus dem Vergleich zweier sozialer Referendar*innennetzwerke zum ersten Erhebungszeitpunkt deuten darauf hin, dass sich zwar durchaus Ähnlichkeiten in den sozialen Referendar*innennetzwerken erkennen lassen, mehrheitlich jedoch Unterschiede in den Netzwerken herauszustellen sind. Diese Befunde lassen sich auf die gesamte Stichprobe übertragen: Die Referendar*innen integrieren überwiegend dieselben Akteur*innengruppe in ihre Netzwerke, allerdings in verschiedener Anzahl und teilweise in unterschiedliche Wichtigkeitsstufen. Auch die Vernetzung der Alteri untereinander scheint aus der Perspektive der Referendar*innen stark zu variieren, sodass sich bereits wenige Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes Netzwerke mit deutlich unterschiedlichen Werten der Netzwerkdichte vorfinden lassen. Folglich unterscheiden sich nicht nur die Netzwerkakteur*innenanzahl, und -zusammensetzungen, sondern auch deren Grad an Verbundenheit untereinander. Somit haben die Referendar*innen trotz formal-homogener Ausbildungsstruktur heterogen soziale Netzwerke aufgebaut.

5.2.2. Erklärung der Entstehung der sozialen Referendar*innennetzwerke

Im vorherigen Kapitel konnte mithilfe der Strukturmaße, Häufigkeiten hinsichtlich der Akteur*innengruppen sowie der Analyse der Alteri-Positionierungen erste Erkenntnisse bezüglich der sozialen Referendar*innennetzwerke zu Beginn des Vorbereitungsdienstes herausgestellt werden. Nachfolgend sollen die Entstehungsprozesse der sozialen Referendar*innennetzwerke tiefgehender aus qualitativer Perspektive betrachtet werden, indem sie anhand der identifizierten Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert werden. Untergliedert wird das Kapitel zudem in eine getrennte Erläuterung der Faktoren für OAK (Kapitel 5.2.2.1) und IAK (5.2.2.2). Das Kapitel zum ersten Erhebungszeitpunkt endet mit einem Zwischenfazit, in dem die Studienergebnisse an Befunde aus Theorie und Empirie rückgekoppelt werden.

*5.2.2.1. Offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK)*

Zunächst wird die Integration und Positionierungen der OAK mithilfe der fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert.

[82] Das Kernseminar von Referendar Ben wird von zwei Kernseminarleitungen geleitet. Offiziell ist Ben jedoch Herrn Becker („sehr wichtig“) zugeteilt. Seine zweite Kernseminarleitung Frau Steinhauf positioniert er in dem Kreis („nicht wichtig“).

Seminarleitungen

Zum ersten Erhebungszeitpunkt, etwa vier bis sechs Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes, werden die Fachseminarleitungen und Kernseminarleitungen in fast allen Fällen in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert und zumeist zentral positioniert. Die Positionierung der Seminarleitungen in die beiden inneren konzentrischen Kreisen („wichtig“ und „sehr wichtig“) kann unabhängig von Schulform und Seminargröße als überwiegend homogenes Muster in den sozialen Referendar*innennetzwerken identifiziert werden. Für viele Lehramtsanwärter*innen spielt die institutionelle Bewertungsfunktion (*wahrgenommene Funktion/Rolle*) der Fachseminarleitung eine zentrale Rolle für ihre Integration und Positionierung in ihren Netzwerken. Obgleich sich die Referendar*innen zu diesem frühen Ausbildungszeitpunkt noch in einer Einführungs- und Orientierungsphase befinden, ist ihr Bewusstsein über die Beurteilungen durch die Fachseminarleitung bereits deutlich ausgeprägt (u. a. T1 Linus, Pos.142; T1 Annabell, Pos.209f.; T1 Mathilda, Pos.31). Das Innehaben einer beurteilenden Rolle ergibt sich folglich als ein stark befördernder Faktor für Netzwerkintegration und zentrale Positionierung der Fachseminarleitungen.

Zweitens verweisen mehrere Studienteilnehmer*innen auf eine hohe bildungs- bzw. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz ihrer Seminarleitungen. Insbesondere für die Fachseminarleitungen wird deren Rolle als Fachexpert*innen betont, wie auch das nachfolgende Zitat von Viktor veranschaulicht:

> Und man hat sich gut aufgehoben gefühlt. [...] Und das natürlich dann gepaart mit extremer fachlicher Kompetenz auch irgendwie. Wo ich so für mich auch schon festhalten musste, dass das für mich so eine Art ROLE MODEL einfach ist, weil ich das gesehen habe und mir dachte: Wow. Wenn ich da irgendwann mal nur so halb hinkomme, dann bin ich glaub ich zufrieden mit mir (T1 Viktor, Pos.23-26).

In Viktors Ausführung wird die hohe Kompetenzzuschreibung gegenüber seiner Fachseminarleitung deutlich. Sie kommt einher mit einer entsprechend hohen wahrgenommenen *Professionsunterstützung*. In den Erzählungen der Referendar*innen wird diese Exptertisezuschreibung sowie das Erleben hoher Professionsunterstützung verstärkt sichtbar – die Referendar*innen berichten von ertragreichem fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Input durch die Fachseminarleitungen und schätzen ebenso den Austausch mit besagten Alteri im Seminar oder auch deren Feedback nach dem EPG als professionalisierungsförderlich ein (T1, Alena, Pos.122; T1 Viktor, Pos.29; T1 Ben, Pos.124). Die Professionsunterstützung ist somit ebenso ein wichtiger Erklärungsfaktor für die Integration und Zentralisierung der Fachseminarleitungen.

Für die Kernseminarleitungen zeigen sich hingegen heterogenere Einschätzungen. Zwar werden auch die Kernseminarleitungen i. d. R. aufgrund ihrer offiziellen Funktion als Ausbildner*innen nah an Ego positioniert, allerdings wird ihre Bedeutung jedoch nicht im gleichen Maß an eine erlebte Professionsunterstützung wie bei den Fachseminarleitungen geknüpft. Gleichwohl mehrere Studienteilnehmer*innen das Wissen und die Kompetenz ihrer Kernseminarleitungen, sowie die Gestaltung des Kernseminars positiv hervorheben (u. a. T1 Mathilda, Pos.173, T1 Fiona, Pos. 80), lassen sich auch Fälle identifizieren, in denen sich die Referendar*innen in Bezug auf den Mehrwert oder auch Stellenwert des Kernseminars – insbesondere im Vergleich zum Fachseminar – unsicher sind (u. a. T1 Nele, Pos.18; T1 Annabell, Pos.6; T1 Belinda, Pos.47f.). So äußert Viktor:

> Es ist für mich ein bisschen schwierig zu greifen, was die fachliche Kompetenz im Kernseminar ist. Ich habe das Gefühl, dass/ also mein Verständnis davon ist, dass es viel um das / Um die Art und Weise, wie Schule funktioniert ist. Um so Verhaltensweisen etc. Und was das angeht. Finde ich schwierig zu sagen, dass man da so eine Belesenheit hat. Ich glaube, eine gewisse Kompetenz bzw. einen gewissen Skillgrad hat man dann einfach auch der Erfahrung wegen (T1 Viktor, Pos. 29).

Im übergreifenden Vergleich der Bedeutsamkeit von Fachseminarleitungen und Kernseminarleitungen zeigt sich daher, dass die Fachseminarleitungen zu T1 insgesamt als wichtiger wahrgenommen und somit auch oftmals zentraler platziert werden.

Im Vergleich zur Professionsunterstützung, die von den Fachseminarleitungen als besonders relevant herausgestellt werden konnte ergibt sich für die Kernseminarleitungen jedoch eine andere Unterstützungsart als integrations- und zentralisierungsförderlich: die *emotional-soziale Unterstützung*. Durch ihre Funktion können Kernseminarleitungen grundsätzlich einen Beratungsraum ohne Beurteilungshintergrund schaffen, der von den Referendar*innen überwiegend positiv beurteilt und wertgeschätzt wird (u. a. T1 Mathilda, Pos.10; T1 Fiona, Pos.80). Dieser Befund ist auch in den nachfolgenden Ausführungen von Referendarin Nele zu erkennen:

> Sie [die Kernseminarleitung] ist halt sehr wichtig, weil neben dem, was sie uns zum Ref allgemein beibringt, ist sie halt auch auf persönlicher Ebene, also auf emotionaler Ebene, eine sehr gute Unterstützung und sagt auch, dass wir, egal was für Probleme wir haben sollten, immer zu ihr kommen können. Wenn etwas mit der Schule nicht passen sollte, können wir immer zu ihr gehen (T1 Nele, Pos.16).

Kernseminarleitungen stellen somit für viele der Referendar*innen trotz tendenziell niedrigeren Professionsunterstützung im Vergleich zu Fachseminarleitungen wichtige Ansprechpartner*innen für Ängste, Sorgen und Herausforderungen dar. Im Umkehrschluss wird emotional-soziale Unterstützung nur sehr selten in Verbindung mit Fachseminarleitungen erlebt[83], sodass vorsichtig vermutet werden kann, dass unterschiedliche Unterstützungsart für verschiedenen Akteur*innengruppen verschieden bedeutsam und somit integrierend und zentralisierend sind.

Ein weiterer Aspekt, der sich in den Positionsbegründungen für die Kernseminarleitungen herausstellen lässt, ist deren Verantwortung des EPGs. Dieses stellt den ersten unbenoteter UB dar und wird von den Kernseminarleitungen verantwortet. Das bedeutet, das anschließende Reflexionsgespräch wird in ihrer Verantwortung geführt. Die nachfolgenden UBs liegen hingegen in der Verantwortung der Fachseminarleitung. Somit erfahren die Kernseminarleitungen im Rahmen des EPGs eine Ausnahmerolle. Die Berichte in den Interviews lassen schlussfolgern, dass die Kernseminarleitungen in diesem ersten UB vermehrt als eine Art „Hybrid“ wahrgenommen werden. Obgleich sie formal keine Beurteilungsfunktion innehaben, kommt ihnen in diesem ersten UB dennoch ein erheblicher Einfluss auf die erste Reflexion und Ausrichtung der eigenen Ausbildung zu (u. a. T1 Annabell, Pos. 10; T1 Mathilda, Pos. 139). Folglich ist davon auszugehen, dass die Referendar*innen zum ersten Erhebungszeitpunkt vermehrt eine emotional-soziale Unterstützung nur von Kernseminarleitungen, aber kaum von Fachseminarleitungen erlebt wird.

Hinsichtlich der *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* zeigt sich erwartungsgemäß ein einheitliches Bild. Die Referendar*innen können ihre Seminarleitungen nicht auswählen. Die Zuweisung erfolgt über die Strukturen der Ausbildungsinstitutionen und ist nicht beeinflussbar. Die Seminarleitungen stellen somit einen festen, nicht veränderbaren personellen Bestandteil der Ausbildung dar. Sofern die Referendar*innen zufrieden mit ihren Seminarleitungen sind – also Professions- oder emotional-soziale Unterstützung erfahren – scheint diese Akteur*innenzuweisung für sie nicht problematisch. Demzufolge wirkt die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit in diesen Fällen weder akteur*innenintegrierend noch -zentralisierend. Dies bestätigt sich auch in dem Befund, dass eine bloße Zuweisung von Ausbildner*innen nicht zwangsläufig zu deren Netzwerkintegration führt. Die beiden

[83] Gleichzeitig beschreiben die Referendar*innen diese Unterstützungsart nicht als fehlend in Bezug auf ihre Fachseminarleitungen.

Referendar*innen Alena und Vivien entscheiden sich trotz der hohen formalen Wichtigkeit gegen die Positionierung (einzelner) Seminarleitungen:

> Also klar, sie [die Kernseminarleitung] ist da. Und klar, irgendwie kann man mit ihr sprechen über alles. Aber erstens fand ich diese Frau total unsympathisch. Zweitens/ Das kommt ja (unv. wegen Lachen) öffentlich, oder? Zweitens ja, weiß diese Frau meistens selber nicht, wovon sie spricht (T1 Vivien, Pos.117).

> und meine Fachleiter*innen und Kernseminarleiter*innen, also die sind halt da und die machen ihren Job und ich mache meinen und dann verstehen wir uns gut, aber die sind mir halt nicht wichtig (T1 Alena, Pos.56).

Im Fall von Vivien wird ihre Fachseminarleitung aufgrund fehlender persönlicher Sympathie sowie mangelnder fachlicher Kompetenz nicht als relevante Akteurin angesehen. Viviens Aussage verweist auf eine deutliche Entwertung der professionellen Funktion, die eine Aufnahme in das Netzwerk verhindert. An dieser Stelle wird indirekt deutlich, dass auch hier die Professionsunterstützung entscheidend ist. Die fehlende Professionsunterstützung führt dazu, dass Vivien ihre Fachseminarleitung als inkompetent wahrnimmt, folglich keine Lerngelegenheiten mit ihr wahrnimmt und sie dementsprechend nicht in ihr Netzwerk inkludiert.

Referendarin Alena beschreibt hingegen ein distanziert-funktionales Verhältnis zu all ihren Seminarleitungen, die zwar konfliktfrei, aber emotional wie professionell unbedeutend erscheinen. Auch sie begründet die fehlende Netzwerkintegration demnach mit einem zu geringen Mehrwert der Akteur*innenbeziehung. Folglich nutzen die beiden Referendarinnen ihre Möglichkeiten in der Gestaltungsfreiheit der Netzwerke, um innerhalb ausbildungsbezogener, festgelegter Strukturen dennoch selbst darüber zu entscheiden, welche Akteur*innen(beziehungen) für ihren Vorbereitungsdienst als bedeutsam erscheinen und somit Teil ihres Netzwerks sind. Diese bewusste Entscheidung kann als Ausdruck einer selektiven Beziehungsgestaltung im Rahmen der subjektiv empfundenen Handlungsspielräume im Vorbereitungsdienst verstanden werden. Die Wahrnehmung, selbst bestimmen zu können, ob Seminarleitungen in die Netzwerke integriert werden, zeigt sich als Ausleben der wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit. Gleichzeitig konnte durch die Begründungen für die fehlende Integration erneut die Bedeutsamkeit der Professions- und/oder der emotional-sozialen Unterstützung für die Akteur*innengruppe der Seminarleitungen herausgestellt werden.

Neben diesen beiden Ausnahmen werden Fachseminarleitungen jedoch mehrheitlich in den sozialen Referendar*innennetzwerke und zentral positioniert. In den Netzwerkinterviews zu T1 zeigen sich jedoch neben dem Lob für die Professionsunterstützung gleichzeitig auch belastende Beziehungsaspekte. Mehrere Äußerungen der befragten Referendar*innen verweisen auf *Netzwerkbelastungen* durch Beziehungen und Interaktionen mit Fachseminarleitungen. Dabei beziehen sich die Aussagen meist auf das Spannungsverhältnis zwischen der Rolle als Lernbegleiter*in und Beurteilungsinstanz. So beschreibt auch Referendarin Hannah:

> Die [Fachseminarleitungen] kommen ja zu den Unterrichtsbesuchen und die bewerten dich ja auch am Ende. Und das ist natürlich dann wichtig, dass man selber weiß, was die mögen oder was für die wichtig ist, aber auch, dass man gut mit denen zurechtkommt, dass man mit denen, sage ich mal, gut sprechen kann (T1 Hannah, Pos.40).

Hannah betont die Bedeutsamkeit der Beurteilungen im Kontext der UBs und hofft, ein gutes Verhältnis mit den Fachseminarleitungen aufbauen zu können. Auch weitere Referendar*innen berichten von einem hohen Erwartungsdruck, die sie als herausfordernd erleben. Dennoch scheinen die Netzwerkbelastungen zu den Fachseminarleitungen zu T1 keinen Einfluss auf die Positionierung der Fach-seminarleitungen in den sozialen Referendar*innennetzwerken zu haben. Sie werden dennoch von den

meisten Referendar*innen zentral positioniert – auch wenn von Netzwerkbelastungen mit besagten Alteri berichtet wird.

Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen

Ausbildungslehrkräfte stellen für die Referendar*innen bereits zu T1 zentrale Ansprechpartner*innen in der Ausbildungsschule dar. Dabei sticht heraus, dass alle angehenden Lehrkräfte all ihre Mentor*innen in die Netzwerke integrieren. Gleichwohl fällt auf, dass die Referendar*innen mit unterschiedlichen vielen Lehrkräften Ausbildungsverhältnisse eingehen. Wie können diese Unterschiede erklärt werden? Hierfür soll zunächst der Faktor der *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* herangezogen werden. Die Datenanalyse ergibt, dass sich Gestaltungsfreiheit je nach Schulform der Ausbildungsschule unterscheidet. An Grundschulen, die meist über kleinere Kollegien mit einer begrenzten Anzahl an Lehrkräfte verfügen, berichten die befragten Studienteilnehmer*innen meist implizit von einer fehlenden Wahlmöglichkeit der Mentor*innen. Sie durchlaufen eine Hospitationsphase mit vorgegebenen Lehrkräften, die nachfolgend als ihre Mentor*innen fungieren. Die Referendar*innen selbst sind somit nicht in einen Auswahlprozess der Ausbildungslehrkräfte eingebunden. Dementsprechend beschreiben die Grundschulreferendarinnen von der Vorgabe eines Stundenplans, der mit der Zuweisung bestimmter Mentor*innen zusammenhängt (u. a. T1 Hannah, Pos.30). So schildert auch Referendarin Mathilda:

> Das ist die Frau Hering (...) Das wird meine Mathe- und Englisch-Mentorin sein, weil sich mein Stundenplan noch ein bisschen ändert. Aktuell bin ich noch bei der Frau Jones mit Mathe und ich werde aber zum neuen Halbjahr dann zu Frau Hering mit in Mathe gehen, weil ich dann den Übergang in die eins im neuen Schuljahr mache (T1 Mathilda, Pos. 33).

Mathilda scheint demnach ohne eigene Einflussnahme den strukturellen Rahmenbedingungen des Stundenplans ausgesetzt. Demnach ist insbesondere für Referendar*innen an Grundschulen zu erkennen, dass die Entscheidungen in Bezug auf die Zuordnung von Ausbildungslehrkräften vordergründig institutionsbezogenen Aspekten untergeordnet werden. Eine individuelle Einflussnahme auf die Auswahl, etwa nach pädagogischer Passung oder fachlicher Präferenz, ist bis auf eine eingeschränkte Ausnahme innerhalb der Stichprobe (T1 Fiona, Pos.118), somit an dieser Schulform nicht gegeben. Nur Referendarin Fiona kann an ihrer Grundschule mit über Mentor*innenzuweisung entscheiden.

Das kleine Kollegium an Grundschulen führt neben der konkreten Zuweisung von Mentor*innen außerdem zu einer Begrenzung der Mentor*innenanzahl. Allen Grundschulreferendar*innen stehen lediglich mit zwei Ausbildungslehrkräfte in einem Ausbildungsverhältnis. Dementsprechend beeinflusst die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit an Grundschulen, die überwiegend nicht gegeben ist, stark, welche Mentor*innen überhaupt in die Netzwerke integriert werden könnten. Sie beeinflusst an Grundschulen jedoch nicht die Positionierung der Mentor*innen.

Für Referendar*innen an weiterführenden Schulen ergibt sich ein anderes Bild. Die meisten sozialen Referendar*innennetzwerke an Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegien weisen mehr als zwei Mentor*innen in ihren Netzwerken auf. Gleichzeitigen erleben diese Referendar*innen ein deutlich höheres Maß an Gestaltungsfreiheit. Insbesondere an Schulen mit größeren Kollegien und breiterer Fächerauswahl scheint es eine gängigere Praxis zu sein, dass die Lehramtsanwärter*innen ihre Stundenpläne in Abstimmung mit dem Kollegium eigenständig zusammenstellen können (u. a. T1 Linus, Pos.66; T1 Max, Pos.175; T1 Viktor, Pos.15; T1 Carolin, Pos. 49). Dies eröffnet den Referendar*innen die Möglichkeit, Mentor*innen gezielter auszuwählen, beispielsweise aufgrund wahrgenommener fachlicher Expertise oder persönlicher Sympathie. Allerdings können auch an weiter-führenden Schulen Einschränkungen der Referendar*innen, etwa wenn das Fachkollegium sehr klein ist

oder bestimmte Fächer nicht doppelt besetzt sind (T1 Viktor, Pos.15; T1 Ben, Pos.68; T1 Nele, Pos.30), herausgestellt werden. In diesen Fällen reduziert sich die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit entsprechend. Ein passendes Beispiel lässt sich im sozialen Netzwerk von Referendar Max vorfinden. Er berichtet von einer belastenden Situation hinsichtlich der Kapazitäten seiner favorisierten Ausbildungslehrkraft. Er beschreibt, dass ein weiterer Referendar seinen Ausbildungsunterricht ebenfalls bei besagter Ausbildungslehrerin absolvieren wollte. Hieraus ergab sich die Frage, inwiefern diese Mehrfachbelastung für die Mentorin zumutbar ist, sodass Max zunächst in seiner Gestaltungsfreiheit eingeschränkt war, bis die Klärung zu seinen Gunsten ausfiel (T1 Max, Pos.147-149). Es ist somit zu schlussfolgern, dass die Gestaltungsfreiheit zu T1 stark von den jeweiligen Gegebenheiten der Einzelschule mitbestimmt wird, wobei schulformspezifische Ähnlichkeit festzustellen sind.

Auffällig ist darüber hinaus die Unterschiedlichkeit im Umgang mit der Anzahl der eingebundenen Ausbildungslehrkräfte. Es wurde bereits angedeutet, dass einige Referendar*innen mehr als zwei Mentor*innen in ihre Netzwerke integriert haben. In einer tieferen Analyse des Interviewmaterials zeigt sich, dass diese Entscheidung nicht (nur) institutionell vorgegeben, sondern auch durch persönliche Entscheidungen der Referendar*innen geprägt sein kann. Referendar*innen, die die Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Stundenplans haben, tendieren zum ersten Erhebungszeitpunkt dazu, für zumindest eines ihrer Unterrichtsfächer mehrere Mentor-Mentee-Verhältnisse einzugehen. Begründet wird dies zumeist durch eine hohe wahrgenommenen Kompetenz der ausgebildeten Lehrkräfte, die wiederum mit der Hoffnung ertragreicher Professionalisierungsgelegenheiten für die Referendar*innen einherkommt (u. a. T1 Annabell, Pos.56; T1 Belinda, Pos.202; T1 Ben, Pos.140). Es zeigt sich somit an dieser Stelle der Zusammenhang zur wahrgenommenen *Professionsunterstützung*. Die Tatsache, dass Ausbildungslehrkräfte u. a. für die Vorbereitung und Beurteilung der unterrichtspraktischen Leistungen der Referendar*innen zuständig sind, verleiht ihnen eine formale Relevanz für soziale Referendar*innennetzwerken (*wahrgenommene Funktion/Rolle*). Sie scheint, wie auch bei den Seminarleitungen, zumeist Teil der Begründung für die Integration in die sozialen Referendar*innennetzwerke zu sein. Die jeweilige Positionierung der Mentor*innen innerhalb der konzentrischen Kreise scheint hingegen vordergründig von der *wahrgenommenen Professionsunterstützung* abzuhängen. Dies zeigt sich darin, dass die Positionsbegründungen der angehenden Lehrkräfte zumeist Argumente für eine erlebte Professionsunterstützung beinhalten. Sie berichten von konkreten Lerngelegenheiten, etwa durch Reflexionsgespräche, Unterrichtsnachbesprechungen oder methodische Impulse (u. a. T1 Belinda, Pos.202; T1 Max, Pos.205; T1 Fiona, Pos.266). So berichtet auch Referendarin Tara von einem sehr positiven Ausbildungsverhältnis zu ihrer Mentorin:

> Vivien/ Oh Gott/ Vivien ist meine Englischmentorin in der Schule. Ist auch noch relativ jung. Hat auch erst vor drei Jahren/ Ah Träumchen/ hat auch erst vor drei Jahren ihr Referendariat beendet an der Schule. Sie weiß also auch noch, wie es sich anfühlt, Referendarin zu sein und pressured mich nicht/ ganz langsames Tempo und hilft mir unheimlich viel (T1 Tara, Pos.14).

Tara schätzt somit die Unterstützung ihrer Mentorin und befürwortet das angemessene Tempo zu Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Auch die zeitlichen Verfügbarkeiten der Mentor*innen scheinen Einfluss auf deren Wichtigkeitseinschätzungen zu nehmen. Die zeitlichen Kapazitäten der Ausbildungslehrkräfte variieren dabei stark. Während viele Mentor*innen aktiv Raum für Austausch mit den Referendar*innen schaffen (u. a. T1 Emil, Pos.61; T1 Annabell, Pos.6), werden andere gleichzeitig als wenig erreichbar und nicht proaktiv erlebt (T1 Linus, Pos.112; T1 Viktor, Pos.73). Insgesamt ergibt sich die wahrgenommene Professionsunterstützung somit als zentrale Erklärung für die konkrete Positionierung innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerke. Je kompetenter, verfügbarer und unterstützender Mentor*innen

wahrgenommen werden, desto zentralere sind sie i. d. R. in den Netzwerkkarten positioniert. Somit bleiben die subjektiv zugeschriebene professionelle Kompetenz, gekoppelt an die erlebte Professionsunterstützung, die zentrale Erklärung für die jeweilige Positionierung der Mentor*innen. Je nachdem, wie kompetent und professionsunterstützend die Referendar*innen ihre Mentor*innen erleben, wird ihnen eine dezentralere oder zentralere Position im Netzwerk zugeteilt.

Im Gegensatz zur Professionsunterstützung spielt die erlebte *emotional-soziale Unterstützung* für die Integration und Positionierung der Ausbildungslehrkräfte zu T1 lediglich eine untergeordnete Rolle. Dennoch beschreiben mehrere Referendar*innen eine wertschätzende und unterstützende Atmosphäre durch ihre Mentor*innen (u. a. T1 Viktor, Pos.112; T1 Robin, Pos.112, T1 Emil, Pos.180; T1 Mathilda, Pos.91; T1 Viktor, Pos.102). Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes stehen die Referendar*innen in einer Vielzahl an Ausbildungselementen (z. B. UBs, Ausbildungsunterricht) mit ihren Mentor*innen in Interaktion, in denen sie stets beurteilt werden. Als Folge dessen können Versagensängste entstehen. Kommunizieren sie diese Sorge an ihre Mentor*innen, so schätzen die Referendar*innen eine emotionale Unterstützung diesbezüglich sehr wert. Referendarin Vivien beschreibt in ihren Erzählungen zu ihrer Ausbildungslehrerin in Mathematik:

> Aber sie [die Ausbildungslehrerin] ist halt auch eine Person, wo ich hingehen würde, wenn ich Probleme habe, unabhängig von irgendwelchen Gutachten oder so. Und sie war jetzt auch zum Beispiel/ Ich hatte gestern Fachseminar und dann meinte sie/ Meinte ich heute zu ihr: „Ja, ich habe doch etwas Angst vor dem UB“ und dann ist sie direkt auch so: „Ah nein, wir schaffen das zusammen und wir gucken uns das vorher zusammen an“. Also da unterstützt sie auf jeden Fall auch sehr gut (T1 Vivien, Pos. 105).

Aus dem Zitat ist deutlich zu erkennen, dass Vivien sich vonseiten ihrer Mentorin, in ihren Ängsten ernst und angenommen fühlt. Dies stärkt ihre zwischenmenschliche Beziehung zueinander und ermöglicht eine offene Kommunikation.

Obgleich diese emotional-soziale Unterstützung von den Referendar*innen sehr begrüßt wird, werden in den Positionsbegründungen innerhalb der Netzwerkinterviews dennoch zuvor vermehrt Argumente der Professionsunterstützung benannt. Die emotional-soziale Unterstützung stellt sich zu T1 eher als ein zusätzlicher Positionierungsfaktor für Ausbildungslehrkräfte dar.

Aufgrund des zumeist engen Verhältnisses zwischen Referendar*innen und Mentor*innen sowie dem Hintergrund der Beurteilungsfunktion berichten die Studienteilnehmer*innen neben Professions- und emotional-sozialer Unterstützung allerdings auch von *Netzwerkbelastungen* mit besagter Akteur*innengruppe. Netzwerkbelastungen mit Ausbildungslehrkräften lassen sich zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vordergründig dann identifizieren, sofern (1) hohe Leistungsanforderungen, (2) enge Zeitrahmen oder (3) mangelnde zwischenmenschliche wie auch professionsbezogene Passungen erlebt werden. Hohe Leistungsanforderungen äußern sich beispielsweise darin, dass bereits zu Ausbildungsbeginn eine hohe Unterrichtsqualität von den Referendar*innen erwartet wird. Die angehenden Lehrkräfte berichten in solchen Situationen von einem Druck, sich bereits zu Beginn beweisen zu müssen – dabei empfinden sie die Erwartungen der Mentor*innen anteilig auch als unangemessen (u. a. T1 Max, Pos.161). Dies lässt sich exemplarisch in den Ausführungen von Referendarin Vivien bezüglich ihres Ausbildungslehrers erkennen:

> Ich wollte bei ihm [dem Ausbildungslehrer] oder werde bei ihm auch einen UB machen. Und wir haben so ein bisschen darüber gesprochen, welche Themen dann irgendwie sind zu dem Zeitpunkt. Und wir haben halt so ein bisschen gebrainstormed irgendwie. Und man hat relativ gemerkt, dass er dann anfing mit so Sachen wie: „Ja, aber dann haben die Schüler ja in der Stunde keine Lernprogression“ und „Da musst du auf das, aufpassen und auf dies aufpassen“. Und ich saß da und dachte: „Naja, also das ist alles richtig was du sagst, aber wir reden hier gerade vom zweiten UB“. Also wir reden nicht von UB zehn, wo dann solche

> Sachen sein müssten, und da ging es dann auch schon, das ist bei uns zum Beispiel auch nicht so (T1 Vivien, Pos.134).

Vivien empfindet das Ausbildungsverhältnis zu ihrem Mentor aufgrund der (zu) hohen Leistungserwartungen als belastend. Einhergehend mit solchen Belastungen ist zumeist ein hohes Stresserleben der Referendar*innen. Diese Beziehungen werden als umso belastender empfunden, sofern diese nicht durch eine begleitende, ressourcenorientierte Unterstützung abgefedert werden. Außerdem können auch zeitliche Engpässe aufseiten der Ausbildungslehrkräfte oder eine fehlende zwischenmenschliche wie professionsbezogene Passungen zu Belastungen führen. Letzteres berichten mehrere Referendar*innen im Zuge des organisierten Vorgehens in Bezug auf Unterrichtsplanung (T1 Nele, Pos.30), unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf Umgang mit Schüler*innen (T1 Linus, Pos.112) oder ganzheitliche Bildung (T1 Hannah, Pos.119) sowie unterschiedliche Feedbackkulturen (T1 Viktor, Pos.73). Ein angespanntes Ausbildungsverhältnis kann zu weniger Professionsunterstützung führen, indem sich die Referendar*innen bewusst weniger mit ihren Mentor*innen austauschen oder diese bei Problemen gehemmter kontaktieren. Allerdings zeigt sich zu T1, dass Netzwerkbelastungen wie auch für die Seminarleitungen zu diesem frühen Ausbildungszeitpunkt (noch) keine dezentralisierenden Wirkungen entfalten. Werden Ausbildungslehrkräfte zu Beginn des Vorbereitungsdienstes weniger zentral positioniert als andere Mentor*innen, so ist dies stets auf ein geringes Maß an wahrgenommener Professionsunterstützung zurückzuführen. Von der Mehrheit der Mentor*innen geht allerdings ein hohes Maß an Professionsunterstützung aus, sodass die meisten Mentor*innen in die konzentrischen Kreise „sehr wichtig“ oder „wichtig“ positioniert werden. Nur in Einzelfällen werden sie in „eher wichtig“ positioniert. Eine Einordnung als „nicht wichtig“ findet in keinem Fall der Stichprobe zu T1 statt.

Schulleitung

Die Schulleitung stellt formal betrachtet eine zentrale Instanz in der Ausbildungsinstitution Schule dar und ist auch im Kontext des Vorbereitungsdienstes mit Funktionen der Koordination, Verantwortung und Bewertung betraut (siehe Kapitel 2.3.2). In der qualitativen Analyse der sozialen Referendar*innennetzwerke zeigt sich jedoch, dass diese Akteur*innengruppe von vielen Referendar*innen zu T1 nicht in die Netzwerke integriert wird (u. a. T1 Vivien, Pos.167; T1 Max, Pos.71-73; T1 Emil, Pos.109; T1 Alena, Pos.56). Nur fünf Referendar*innen nehmen zum ersten Erhebungszeitpunkt ihre Schulleitung in die Netzwerkkarte auf. Wie kann dies erklärt werden? Grundsätzlich ist die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* in Bezug auf Schulleitungen nicht gegeben. Die Auswahl der Schulleitung ist von den Referendar*innen nicht beeinflussbar, da sie institutionell festgelegt ist. Gleichzeitig äußern die Referendar*innen keine wahrgenommene Einschränkung diesbezüglich. Folglich hat dieser Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktor keinen Einfluss auf besagte Akteur*innengruppe.

Die *wahrgenommene Professionsunterstützung* kann hingegen als erklärender Faktor für die Integration sowie Exklusion der Schulleitungen herangezogen werden. Die Referendar*innen führen die fehlende Integration der Schulleitung in vielen Fällen auf eine geringe Interaktionshäufigkeit mit ihren Vorgesetzten zurück. So beschreibt auch Referendarin Tara:

> Meine Schulleitung ist ein super super netter Herr; Herr Weiler/ Ich habe einfach nichts mit ihm zu tun. Er hat mich am ersten Tag begrüßt und wenn er mal durch das Lehrerzimmer läuft, sagt man mal hallo, aber ansonsten ist das momentan einfach noch absolut kein Berührungspunkt für mich. Ich weiß, wer er ist. Er weiß glaube ich auch, wer ich bin, aber das war es (T1 Tara, Pos.48).

Aufgrund der besagten niedrigen Interaktionshäufigkeit und den damit verbundenen fehlenden Momenten Lern- und Professionalisierungsgelegenheiten wird von Referendar*innen, die ihre Schulleitungen nicht in ihre Netzwerke integrieren, keine Professionsunterstützung geäußert. Das Fehlen

dieser Professionsunterstützung ist somit als einer der Erklärungsfaktoren für die Exklusion mehrerer Schulleitungen festzuhalten. Dieser Befund wird im Umkehrschluss gleichzeitig in die sozialen Referendar*innennetzwerke bestätigt, in denen die Schulleitungen eingetragen wurden. In diesen Fällen beschreiben die Referendar*innen Lerngelegenheiten mit ihren Schulleitungen. Dennoch finden diese Momente stets in einem deutlich geringeren Ausmaß statt, als mit ihren Mentor*innen oder Seminarleitungen. So beschreibt Referendarin Fiona bezüglich ihrer Schulleitung:

> Also die Schulleiterin ist mir auch wichtig, die hat ja irgendwie so die Hand über der Schule, aber die beiden sind ja so in meinem alltäglichen Leben dann einfach näher dran und Petra dann eher was Organisation, EPG, UBs und so/ Das sprechen wir halt immer ab. Sie ist aber auch allgemein sehr präsent. Also man kann sie mal ansprechen. Auch morgens hat sie ihre Tür offen, da kann man reingehen. Sie kommt auch immer in den Pausen, dann aus dem Büro, setzt sich dann ins Lehrerzimmer. Ja, letztendlich hat sie auch eine bewertende Funktion. Also es ist mir auch wichtig, da irgendwie einen guten Eindruck zu machen (T1 Fiona, Pos. 108).

In Fionas Zitat zeichnet sich das Erleben von Professionsunterstützung in Form von berufsbezogenen Absprachen sowie der „offenen Tür" als Zeichen der Verfügbarkeit. Gleichzeitig betont sie am Ende des Zitats die Beurteilungsfunktion der Schulleitung. Hiermit kann auf die *Funktion/Rolle* der Schulleitungen als weitere Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktor übergeleitet werden. Diejenige Referendar*innen, die die Schulleitungen zu T1 in ihr Netzwerk integrieren, erwähnen – mehr oder weniger explizit – die Bedeutsamkeit der Schulleitungen aufgrund ihrer Beurteilungsfunktion im Rahmen der Langzeitgutachten zum Ende der Ausbildung (u. a. T1 Hannah, Pos. 22; T1 Ben, Pos.81; T1 Annabell, Pos.134). Die Rolle als Beurteiler*innen führt somit bei einigen Studienteilnehmer*innen bereits zu einer Integration der Schulleitungen in die sozialen Referendar*innennetzwerke. Den übrigen Referendar*innen ist die Beurteilungsfunktion ihrer Schulleitungen gleichermaßen bewusst, jedoch erleben sie diese Funktion noch nicht als ausgelebt oder wahrnehmbar. Als Folge dessen sowie aufgrund der fehlenden Professionsunterstützung werden die Schulleitungen nicht in die Netzwerke integriert.

Auch die *emotional-soziale Unterstützung* durch die Schulleitung kann im Rahmen der qualitativen Analyse zum ersten Erhebungszeitpunkt, vermutlich aus ähnlichen Gründen wie die überwiegend fehlende Professionsunterstützung, nicht identifiziert werden. Gleichzeitig erwarten die Referendar*innen auch nicht diese Art der Unterstützung von ihren Schulleitungen.

Weiterhin zeigen sich trotz überwiegend geringer Interaktionshäufigkeit dennoch vereinzelt *Netzwerkbelastungen* in den Beziehungen zwischen den Referendar*innen und ihren Schulleitungen. Referendarin Mathilda beschreibt ein kühles Verhältnis zu ihrer Schulleitung. Obgleich alle anderen Kolleg*innen die Schulleitungen duzen dürfen, muss sie ihre Schulleitung weiterhin siezen und nimmt ebenso eine distanzierte Haltung ihrer Vorgesetzten ihr gegenüber wahr (T1 Mathilda, Pos.76). Eine weitere Referendarin berichtet zudem eine konkrete belastende Situation, die sich bereits zum Start des Vorbereitungsdienstes ereignete:

> Um ehrlich zu sein, hatte ich einen blöden Start mit der Schulleitung. Einfach so. Sie hat sich mir vorgestellt, aber während der ganzen Konferenzen eben nicht dem Kollegium. Was mich einfach total gestört hat und für mich einfach ein blöder Start war. Aber auch, das habe ich auch am Anfang schon erwähnt, dass wenn die Schulleitung irgendwas in Erfahrung bringen möchte, dass es immer über mein ABBA läuft, was ich super schade finde. Ich meine, er ist für mich zuständig, keine Frage. Aber es läuft halt immer hintenrum und sowohl bei der Schulleitung als auch bei der stellvertretenden Schulleitung und deswegen würde ich sie hier noch gar nicht so richtig den Kreisen zuordnen, weil ich einfach noch nicht so die Chance bekommen habe, sie mal kennenzulernen oder dass sie mich mal kennenlernen. Deswegen würde ich sie jetzt erstmal nicht zuordnen (T1 Annabell, Pos.76).

Annabells Schilderungen zufolge besteht der Konflikt somit in der fehlenden Vorstellung vor dem Kollegium in der Rolle der Schulleitung als Führungsposition und in der indirekten Kommunikation über den ABBA. Hieraus lässt sich interpretieren, dass Annabell sich aufgrund dieses zwischenmenschlichen Konflikts weniger zugehörig im Team fühlt, da die Schulleitung sie weder als offizielle Kollegin begrüßt, noch als direkte Ansprechpartnerin betrachtet. Diese zwischenmenschlichen Konflikte sind zusätzlich zur geringen Interaktionshäufigkeit dezentralisierende Faktoren für die Positionierung der Schulleitungen in ihrem Netzwerk.

Insgesamt nehmen die angehenden Lehrkräfte ihre Schulleitungen somit überwiegend als administratives Oberhaupt der Ausbildungsschule mit Bewertungsmacht wahr, deren Rolle und Funktion allerdings erst in späteren Ausbildungszeitpunkt als explizit sichtbar vermutet wird. Nur in Ausnahmefällen stehen die Referendar*innen stärker in Interaktion mit ihren Schulleitungen und erleben Professionsunterstützung.

Ausbildungsbeauftragte (ABBA)

Im Hinblick auf die Integration und Positionierung der ABBAs zeigt sich bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt ein auffallend heterogenes Bild in den sozialen Referendar*innennetzwerke. Bereits die Anzahl der ABBAs variiert stark innerhalb der Stichprobe - auch zwischen den Schulformen - sodass die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* sich deutlich zu unterscheiden scheint. Mehrere Referendar*innen berichten davon, lediglich eine(n) feste(n) ABBA zugeteilt bekommen zu haben (T1 Tara, Pos.80; T1 Max, Pos.26; T1 Emil, Pos.85), während andere Referendar*innen auf eine Gruppe an ABBAs zurückgreifen können (u. a. T1 Nele, Pos.52; T1 Alena, Pos.32; T1 Ben, Pos.26). Die personelle ABBA-Ausstattung scheint zumeist an die Größe des Kollegiums sowie die Anzahl an auszubildenden Lehramtsanwärter*innen der jeweiligen Schule gekoppelt. Je größer das Kollegium, desto mehr Referendar*innen scheinen pro Schule ausgebildet zu werden. Hieraus erfolgt der Bedarf mehrerer ABBAs – vermutlich aufgrund der Belastungsverteilung auf die Lehrkräfte. Die Mehrfachbesetzung der ABBAs eröffnen für die angehenden Lehrkräfte eine höhere wahrgenommene Gestaltungsfreiheit. Referendar*innen können dann zumindest theoretisch wählen, mit welcher/welchem ABBA sie stärker in den Kontakt und Beziehung treten möchten. Praktisch zeigen sich allerdings auch im Fall von Mehrfachbesetzungen institutionelle Einschränkungen. So werden u. a. feste Zuordnungen oder Gruppeneinteilungen zu einzelnen ABBAs durch die Schule vorgegeben (T1 Nele, Pos.34 & 52; T1 Linus, Pos.154), wodurch selbst bei vorhandener Mehrfachbesetzung keine vollständige Gestaltungsfreiheit gegeben ist. Dennoch beeinflusst die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit die Integration sowie die Positionierungen der Akteur*innengruppe. Durch die Existenz mehrere ABBAs können die Referendar*innen grundsätzlich mehr Akteur*innen dieser Gruppe in ihre Netzwerke integrieren. Außerdem können sich, sofern keine feste Zuteilung erfahren wird, die Referendar*innen gezielt(er) Personen zuwenden, die ihnen zwischenmenschlich, kompetenzbezogen oder auch aufgrund derer zeitlichen Kapazitäten geeigneter in deren Rolle als ABBA erscheinen.

Die Analyse der Interviews zeigt ebenso Unterschiede in der *wahrgenommenen Funktion und Rolle* der ABBAs auf. Einzelne ABBAs werden als engagierter, präsenter oder strukturierender erlebt, wie sich exemplarisch in Viktors Ausführungen erkennen lässt: „Ich habe irgendwie das Gefühl, dass sie [Simone] von unseren [ABBAs] am verfügbarsten ist und am meisten Zeit und Geduld für diese Rolle hat“ (T1 Viktor, Pos. 112). Während Simone für Referendar Viktor in ihrer Rolle als ABBA sichtbar ist, beschreibt er die anderen beiden ABBAs in ihren Rollen als weniger verfügbar oder nicht wahrnehmbar

(T1 Viktor, Pos. 15/75/ 87). Dies spiegelt sich auch in deren Netzwerkpositionen wider. Seine ABBA Valerie („nicht wichtig“) ist deutlich dezentraler positioniert als Simone („sehr wichtig“)[84].

Auch in einem grundsätzlichen Positionierungsvergleich der ABBAs, ebenso in Fällen, in denen den Referendar*innen nur eine*n ABBA zugeteilt wurde, zeigen sich große Unterschiede in den jeweiligen Wichtigkeitseinschätzungen. So beschreiben mehrere Referendar*innen, dass sie mit ihrem/ihrer ABBA zu Beginn des Vorbereitungsdienstes selten in Interaktion stehen und/oder bis jetzt wenig Bedarf in der Ausübung ihrer Rolle vernommen wurde (u. a. T1 Carolin, Pos.26; T1 Tara, Pos. 80). In diesen Fällen sind die ABBAs i. d. R. dezentraler positioniert (zumeist „eher wichtig“ oder „nicht wichtig“). Werden sie von den Referendar*innen als organisatorisch strukturierende Instanz beschrieben, die etwa bei der Planung von EPGs, dem Stundenplan oder der internen Koordination mit anderen Akteur*innen relevant sind (u. a. T1 Mathilda, Pos.6; T1 Nele, Pos.20; T1 Max, Pos.24-26), so werden sie hingegen tendenziell zentraler positioniert (zumeist „sehr wichtig“). Folglich erklärt die Ausübung der Rolle/Funktion der ABBAs, gekoppelt an den wahrgenommenen Bedarf dieser Rolle/Funktion, die Integration sowie Positionierung dieser Akteur*innengruppe.

In Bezug auf die *wahrgenommene Professionsunterstützung* ist zu identifizieren, dass wenig fachliche Impulse, unterrichtsbezogene Beratung mit den ABBAs beschrieben werden. In einzelnen Fällen lassen sich jedoch Hinweise auf Unterstützungsprozesse in Bezug auf schulinterne Prozesse und Organisationsaspekte erkennen (u. a. T1 Mathilda, Pos.6; T1 Emil, Pos.195). In diesen Fällen sind die ABBAs zentral im Netzwerk positioniert. Somit ergibt sich auch für diese Akteur*innengruppe die Professionsunterstützung als Erklärungsfaktor für zentrale Positionierungen.

Große Unterschiede zeigen sich ebenfalls in Bezug auf die *emotional-soziale Unterstützung*. Hier werden erneut deutlichere Differenzierungen in den Wahrnehmungen der Referendar*innen deutlich. Mehrere Studienteilnehmer*innen beschreiben ihre ABBAs als niedrigschwellige, zugängliche Ansprechpartner*innen, bei denen auch Sorgen oder Unsicherheiten thematisiert werden können. Dies lässt sich in Aussagen wie, „er setzt sich immer für mich ein“ (T1 Annabell, Pos.6) oder „das ist meine allererste Ansprechpartnerin, egal ob positiv, negativ oder bei Fragen“ (T1 Nele, Pos.18) erkennen. Andere Referendar*innen erleben ihre ABBAs hingegen als distanzierter oder in ihrer formalen Rolle nicht greifbar (T1 Alena, Pos.32; T1 Hannah, Pos.56). Wird emotional-soziale Unterstützung erfahren, so sind die ABBAs tendenziell zentral in den Netzwerken positioniert. Somit ergibt sich neben der Professionsunterstützung auch die emotional-soziale Unterstützung als Erklärungsansatz für deren Positionierungen.

Abschließend soll der Blick auf den Einfluss der *Netzwerkbelastungen* gerichtet werden. Diese treten in Beziehungen zu T1 nur vereinzelt auf. Sofern sie thematisiert werden, beziehen sie sich vordergründig auf einen hohen organisatorischen Erwartungsdruck, der von Seiten der ABBAs ausgeübt wird. Typische Situationen stellen beispielsweise die kurzfristige Bereitstellung von Informationen, die spontane Erteilung von Aufgaben oder hohe Anforderungen an die Koordination der beiden Ausbildungsorte dar (u. a. T1 Max, Pos.175). Ein solches Beispiel lässt sich im Interview von Referendar Linus vorfinden:

[84] Der ABBA Alex wird im konzentrischen Kreis „wichtig“ positioniert, wobei Viktor dies anhand seiner parallelen Rolle als Ausbildungslehrkraft begründet. Innerhalb der Stichprobe finden sich eine weitere Referendarin, deren ABBA gleichzeitig ihre Ausbildungslehrkraft ist (T1 Belinda, Pos.55-56). Auch bei ihr begründet sich die Positionierung überwiegend in ihrer Rolle als Ausbildungslehrerin und nicht als ABBA. Im Interview mit Referendarin Vivien lässt sich diese Hypothese bestätigen, denn sie äußert explizit: „Ich glaube, mit denen kann man auch ganz gut reden, wenn man mal irgendwie Probleme hat oder so. Also die bewerten uns auch nicht. Deshalb sind sie eher wichtig. Aber dadurch, dass sie uns nicht bewerten und auch zumindest bei mir jetzt kein Fach mit mir haben, finde ich sie jetzt auch nicht irgendwie sehr wichtig oder wichtig. Aber sie sind wahrscheinlich gute Ansprechpartner“ (T1 Vivien, Pos.89).

> Also wie gesagt, von der Ausbildungsbeauftragten unbedingt, wenn nicht alles zackig abläuft und so, dann wird da irgendwie auf so eine, kann ich gar nicht nachmachen, auf so eine bestimmte Art nachgefragt, die so ein bisschen immer so einen vorwurfsvollen Unterton hat. Wo man dann denkt: Okay, Mist irgendwie, das war jetzt nicht gut, vielleicht liegt es auch nicht nur an ihr, sondern weil man auch selbst denkt, okay, das ist diejenige, bei der man einen besonders guten Eindruck machen muss (T1 Linus, Pos. 242).

In diesen Fällen, wie ihn auch Referendar Linus anhand von organisatorischem Druck und fehlender Passung in der zwischenmenschlichen Kommunikation beschreibt, berichten die Referendar*innen von einem belastenden Gefühl und einem erhöhten Stresserleben, was sich tendenziell negativ auf die Beziehung zu den ABBAs auswirken kann. Weitere Netzwerkbelastungen können sich für einzelne Referendar*innen aus der stetigen Beobachtung durch ihre ABBAs ergeben. Dementsprechend werden sie von Referendar*innen unter anderem als „Spitzel von der Schulleitung“ (T1 Max, Pos.26) oder „die Person ist, der wir am ehesten Rechenschaft schuldig sind“ (T1 Ben, Pos. 175) beschrieben. Es ist zu schlussfolgern, dass die ABBAs in diesen Fällen keine neutrale Rolle für die Referendar*innen einnehmen, obgleich sie diese formal zugeschrieben bekommen. Es zeigt sich jedoch, dass die Netzwerkbelastungen nur in Fällen zu einer dezentraleren Positionierung führen, in denen gleichzeitig keine Professionsunterstützung oder emotional-soziale Unterstützung erfahren wird. Demnach ist zu schlussfolgern, dass die beiden Unterstützungsarten emotional-soziale Unterstützung und Professionsunterstützung für ABBAs auch eine Puffer-Funktion für Netzwerkbelastungen einnehmen.

Insgesamt zeigt sich in der Stichprobe zu T1 ein ambivalentes Bild in Bezug auf die Akteur*innengruppe der ABBAs: Während sie von einigen Referendar*innen als zentrale Ansprechpartner*innen geschätzt werden, bleiben andere ABBAs trotz formal bedeutsamer Rolle dezentraler oder exkludiert. Die konkrete Ausübung der Rolle, die jeweiligen Bedarf der Referendar*innen sowie die wahrgenommene Unterstützung entscheiden somit über ihre Integration und Positionierung in den sozialen Referendar*innennetzwerken zum ersten Erhebungszeitpunkt.

*5.2.2.2. Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK)*

Nach den OAK werden nun die Integrationen und Positionierungen der IAK mithilfe der Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert.

Mitreferendar*innen

Obgleich alle Studienteilnehmer*innen mehrere Mitreferendar*innen in ihre Netzwerke integrieren, zeigen sich dennoch große Unterschiede hinsichtlich der Anzahl sowie den jeweiligen Positionierungen. Bereits hinsichtlich der *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* sind große Unterschiede erkennbar. Einige Referendar*innen berichten von der parallelen Anstellung mehrerer Mitreferendar*innen an ihrer Ausbildungsschule (u. a. T1 Vivien, Pos. 6; T1 Max, Pos.8ff; T1 Ben, Pos.36ff), wodurch sich vielfältige Gelegenheiten zum Aufbau sozialer Beziehungen mit ihren Mitstreiter*innen ergeben. Andere Studienteilnehmer*innen wiederum beschreiben, dass sie lediglich am ZfsL mit Mitreferendar*innen im Kontakt stehen (u. a. T1 Annabell, Pos.6; T1 Tara, Pos.6). In Bezug auf den Ausbildungsstandort ZfsL wird ebenfalls sichtbar, dass die Größen der Seminargruppen stark variieren. Während einige Referendar*innen von größeren Seminargruppen berichten (u. a. Viktor, Pos. 37;41; T1 Linus, Pos.54), beschreibt Referendarin Carolin als extremes Gegenbeispiel den Sonderfall, mit ihrer Fachleitung allein im Seminar zu sein:

> Und ja, bei der Frau Engels, ich komme mit der total gut klar. Ich sitze allerdings auch alleine in diesem Seminar bei ihr. Das macht es vielleicht halt auch ein bisschen schwieriger für uns beide, sage ich mal oder

> anstrengender für uns beide, weil wir halt irgendwie die ganze Zeit NUR zusammen reden, ich mich auch mit keinem anderen austauschen kann (T1 Carolin, Pos. 68).

Diese strukturellen Unterschiede in den Seminargrößen beeinflussen maßgeblich, inwiefern die Studienteilnehmer*innen mit unter Gleichgesinnten eingebunden sind. Somit ergibt sich einerseits, dass die Referendar*innen je nach Anzahl der sie umgebenden LiV-Peers potenziell mehrere Personen dieser Akteur*innengruppe in ihr Netzwerk integrieren könnten. Andererseits ergibt die Analyse, dass je größer die Gruppe an Mitreferendar*innen um die Referendar*innen ist, desto eher wird von einer selektiven Kontaktaufnahme berichtet, die häufig nach Sympathie, geteilten Werten oder ähnlichem Humor erfolgt, wie auch nachfolgende Zitat von Viktor illustriert:

> Das heißt, das sind fünf [im] Fachseminar [Pädagogik]/ (...) Wie gesagt, wir verstehen uns relativ gut und sind halt auch so als Gruppe habe ich das Gefühl sehr schnell irgendwie eingeschworen gewesen. Und das war sehr schön […] Und die Leute aus dem Fachseminar Englisch. Wie vorhin schon gesagt. Da war das ein bisschen anders. Die waren mir auf Anhieb nicht so ganz/ Nicht, dass sie mir unsympathisch sind, aber sie waren einfach nicht auf der Stufe der Sympathie, wo eben die anderen Leute waren (T1 Viktor, Pos. 43-45).

Wie auch Viktor in seinen Ausführungen beschreibt, können bereits nach wenigen Wochen des Kennenlernen Unterschiede in den Beziehungen zu den jeweiligen Mitreferendar*innengruppen herausgestellt werden. Sind mehrere Mitreferendar*innen in die Netzwerke integriert, so sind diese i. d. R. nicht einheitlich positioniert, wodurch individuelle Wichtigkeitsunterschiede sichtbar werden (u. a. T1 Viktor, Pos.43, 75; T1 Belinda, Pos.52; T1 Alena, Pos.18). Woran orientieren sich die Referendar*innen nun hinsichtlich ihrer Wichtigkeitseinschätzung und somit der Positionierung ihrer Mitreferendar*innen? Hierfür soll auf den Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktor der *wahrgenommenen Rolle/Funktion* näher betrachtet werden. Obwohl den Mitreferendar*innen als IAK formal keine Rolle/Funktion erteilt wird, ordnen die Studienteilnehmer*innen ihren Peers auffallend einheitliche Rollen und Funktionen zu. Fast alle Studienteilnehmer*innen sehen ihren Mitreferendar*innen als emotionale und alltagspraktische Unterstützer*innen an. Das gemeinsame Durchlaufen des Vorbereitungsdienstes wird als verbindendes Element verstanden. Man sitzt im selben „Boot“ (T1 Max, Pos.97), weiß um die Herausforderungen (T1 Alena, Pos.50) und den erlebten Beurteilungsdruck. Diese geteilten Erfahrungen schaffen nicht nur Solidarität, sondern auch einen Raum, in dem man sich gegenseitig emotional entlasten und gleichzeitig kollegialen Rat einholen kann (u. a. T1 Nele, Pos.22; T1 Annabell, Pos.12; T1 Alena, Pos.18; T1 Linus, Pos.52). Wird diese Rolle erfüllt, führt dies i. d. R. zu einer zentraleren Netzwerkposition. Fehlt das Gefühl von gegenseitigem Verständnis oder bleibt der Austausch oberflächlich, bleiben die betreffenden Personen eher in den äußeren konzentrischen Kreisen verortet.

Die vorherigen Ausführungen lassen erkennen, dass die wahrgenommene Rolle/Funktion der Mitreferendar*innen in vielen Facetten *emotional-sozialen Unterstützung* beinhaltet. Dabei berichten die Referendar*innen zu T1 jedoch von einem unterschiedlichen erlebten Ausmaß diesbezüglich. In einigen Fällen entstehen bereits früh intensive Beziehungen, die von Vertrauen, Fürsorge und gegenseitiger Verlässlichkeit geprägt sind (u. a. T1 Alena, Pos.16-18; T1 Linus, Pos.52, 166; T1 Fiona, Pos.100). In anderen Fällen werden die ersten Wochen hingegen eher als Phase eines langsamen Kennenlernens beschrieben (u. a. T1 Belinda, Pos.80; T1 Vivien, Pos.18; T1 Ben, Pos.20). In diesen Fällen wird zwar das Potenzial der Mitreferendar*innen für emotionale Unterstützung gesehen, jedoch bislang noch nicht vollständig genutzt. Erleben die Referendar*innen jedoch deutliche emotional-soziale Unterstützung von ihren Peers, so sind diese Teil der sozialen Referendar*innennetzwerke und i. d. R. zentraler positioniert (zumeist „wichtig“ oder „sehr wichtig“).

Auch die wahrgenommene *Professionsunterstützung* durch Mitreferendar*innen kann als Erklärung für die Integration und Positionierung herangezogen werden. Die Referendar*innen berichten sowohl im Fach- als auch im Kernseminar von einem kollegialen Lernklima, in dem Erfahrungen ausgetauscht, Unterrichtsideen diskutiert und Unsicherheiten besprochen werden können (u. a. T1 Annabell, Pos.146; T1 Mathilda, Pos.173; T1 Hannah, Pos.184). Besteht eine engere Beziehung zu einem/einer Mitreferendar*in, so berichten die Interviewten auch von 1:1-Besprechungen mit ihren Mitreferendar*innen, wie sich am Beispiel von Referendar Emil zeigt:

> Ich finde es vor allem hilfreich, wenn er [Mitreferendar] helfen möchte, wenn wir seinen Unterrichtsverlauf durchgehen oder das, was er vorbereitet hat, hilft mir eigentlich genauso, wenn ich irgendwie sehe, okay, das und das hat er jetzt gemacht, das und das könnte man besser machen, dann nehme ich auch Sachen für mich mit (T1 Emil, Pos.202).

Das gemeinsame Besprechen von Unterrichtsentwürfen wird demnach von den Referendar*innen als gegenseitige Professionsunterstützung wahrgenommen. An Ausbildungsschule ist professionsbezogener Austausch vor allem überfachlich (u. a. T1 Viktor, Pos.184; T1 Carolin, Pos.140; T1 Belinda, Pos.204-206), da sich die Referendar*innen mit ihren Mitreferendar*innen selten ein Unterrichtfach teilen (u. a. T1 Belinda, Pos.213-217). Außerdem wird in den Gesprächen zwischen den Referendar*innen an der Ausbildungsschulen vermehrt Wissen über die schulischen Abläufe o. ä. geteilt (u. a. T1 Alena, Pos.152, 158; T1 Linus, Pos.230). Professionsunterstützende Mitreferendar*innen sind ebenso wie die emotional-sozialen unterstützenden Peers in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert und zumeist zentraler positioniert. Es zeigt sich außerdem, Mitreferendar*innen, die im Zentrum der Netzwerkkarte positioniert sind, leisten beide Unterstützungsarten.

Obgleich die Mitreferendar*innen in der Gesamtbetrachtung von T1 als eine dominante Akteur*innengruppen identifiziert werden können, die in vielen Fällen zentral in den Netzwerken positioniert werden, ergeben sich dennoch vereinzelt *Netzwerkbelastungen* in den Beziehungen zu ihnen. In wenigen Fällen werden Konkurrenzsituationen oder ein negativ empfundener emotionaler Druck geschildert. So berichten einzelne Referendar*innen von Momenten, in denen sich die Belastungen einzelner Mitreferendar*innen negativ auf ihr eigenen Wohlbefinden auswirkt oder in Bezug auf Leistungen und Schnelligkeit in der Ausbildung ein unterschwelliger Vergleich stattfindet (T1 Ben, Pos.147-149; T1 Fiona, Pos.276). So beschreibt Referendar Viktor in Bezug auf seine Mitreferendarin Melanie[85]:

> Gleichzeitig ist das genauso bei allen anderen Mitreferendaren dann auch, wenn man merkt bei denen läuft das alles 1a, die liefern alle super ab, aber ich nicht. Schwierig. Ganz besonders bei Melanie. Wenn Melanie nach Hause kommt und jedes Mal bis unter die Ohrläppchen grinst und sagt, du hast alles so einfach und ich hier sitze und sage, das fällt mir gar nicht so leicht, habe ich/ Kommt man da, glaube ich schnell zu dem Gefühl, dass man denken kann, dass man irgendwas falsch macht oder vielleicht auch nicht am richtigen Ort ist (T1 Viktor, Pos. 164-165).

Es wird deutlich, dass die Referendar*innen tendenziell unfreiwillig in Vergleichssituationen mit ihren Mitstreiter*innen geraten, die einerseits die eigene Kompetenz(entwicklung), das Tempo der Weiterentwicklung oder die Eignung für den Beruf anzweifeln lassen können. Gleichzeitig können diese Vergleiche auch beruhigend wirken, wenn festgestellt wird, dass die Mitreferendar*innen ähnliche Probleme erleben (u. a. T1 Fiona, Pos.268). Für die Wirkungen der Netzwerkbelastungen zeigt sich ein ähnliches Muster wie für die ABBAs. Sofern Netzwerkbelastungen mit Mitreferendar*innen erlebt werden, die gleichzeitig auch Professions- und/oder emotional-soziale Unterstützung tätigen, wirken die Netz-

[85] Bei Viktors Mitreferendarin Melanie besteht die Besonderheit, dass die beiden zudem verheiratet sind und zusammenwohnen.

werkbelastungen nicht dezentralisierend. Ist diese Puffer-Funktion nicht gegeben, so werden die Akteur*innen tendenziell dezentraler positioniert.

Insgesamt überwiegt jedoch deutlich eine positive Wahrnehmung der Beziehungen zu den Mitreferendar*innen. Sie werden als solidarische Begleiter*innen auf Augenhöhe erlebt, mit denen gemeinsam die professionelle Handlungskompetenz entwickeln, aber auch mehrheitlich Probleme und Herausforderungen besprechen können.

Kolleg*innen

Im Vergleich zu anderen Ausbildungsakteur*innen nehmen Kolleg*innen, also Lehrkräfte, die nicht als Ausbildungslehrkräfte fungieren, zum ersten Erhebungszeitpunkt tendenziell eine randständige Rolle in den sozialen Netzwerken der Lehramtsanwärter*innen ein. Nur vier der fünfzehn befragten Referendar*innen integrieren zu Beginn des Vorbereitungsdienstes Kolleg*innen in ihrer egozentrierten Netzwerkkarte. Dabei fällt auf, dass die Referendar*innen in diesen Fällen stets an Schulen mit größerem Kollegium tätig sind. Dies führt offenbar zu einer höheren *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* im Aufbau zusätzlicher sozialer Beziehungen mit besagter Gruppe der IAK. Eine höhere wahrgenommene Gestaltungsfreiheit kann somit die Integration von Kolleg*innen in den sozialen Referendar*innennetzwerke zum ersten Erhebungszeitpunkt erklären.

In Bezug auf die Gründe für die Integration einzelner Kolleg*innen können Sympathien, Homophilie wie z. B. Alter oder fachliche Passungen oder auch erlebte Unterstützung herausgestellt werden (u. a. T1 Linus, Pos.188; T1 Ben, Pos.66; T1 Vivien, Pos.52). Letzteres steht folglich im Zusammenhang mit der *wahrgenommenen Professionsunterstützung*. Aufgrund der wenig integrierten Kolleg*innen fällt diese entsprechend heterogen aus. Die vier Referendar*innen, die Kolleg*innen in ihrem Netzwerk positionieren, berichten von fachlichen Impulsen, methodische Tipps oder Hinweisen zur Work-Life-Balance (u. a. T1 Vivien, Pos.295). So beschreibt Referendar Ben hinsichtlich seines Sportkollegen Mark folgendes:

> Er [Kollege] ist glaube ich Fachschaftsvorsitzender und immer ein Ansprechpartner und hilft mir immer, wenn ich Fragen habe, kann ich zu dem gehen und ist auch sehr angenehm und ich habe das Gefühl auch sehr reflektiert. Auch Thema Work-Life-Balance ist er immer sehr im kritischen Austausch auch mit den anderen Lehrern. Von daher, ich würde gerne irgendwann mal Ausbildungsunterricht bei ihm haben, weil ich glaube, dass er auch sehr anspruchsvoll ist und davon kann ich ja profitieren. Aber bisher ist er noch nicht in dem sehr-wichtig-Kreis, weil ich nicht so viel mit ihm interagiere (T1 Ben, Pos. 68).

Das Zitat zeigt auf, dass Professionsunterstützung von Kolleg*innen zwar durchaus gegeben sein kann, im Ausmaß allerdings oftmals geringer ausfällt als die der Seminarleitungen oder Mentor*innen. Dementsprechend wird der Lehrerkollege Mark von Referendar Ben lediglich im Kreis „eher wichtig" positioniert, während er seine Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen zentraler platziert. Für andere eingetragenen Kolleg*innen innerhalb der Stichprobe bleibt der beschriebene Austausch ebenfalls eher oberflächlich (u. a. T1 Linus, Pos.52). Es handelt sich häufig um sporadische Gespräche im Lehrer*innenzimmer oder in Pausen. Das bedeutet, auch für die Kolleg*innen gilt, dass nur ein hohes Maß an erlebter Professionsunterstützung zu einer zentralen Positionierung führt.

Emotional-soziale Unterstützung wird zudem nur in einem einzelnen Fall thematisiert. Referendarin Vivien beschreibt eine enge Beziehung zu einer Physiklehrkraft, den sie bereits aus dem Studium kennt. Dementsprechend berichtet sie von einer deutlich vertrauteren Beziehung als die anderer Referendar*innen zu ihren Kolleg*innen beschreiben:

> Alexander hat tatsächlich am gleichen Lehrstuhl promoviert wie ich, aber ist vor mir fertig geworden. Aber dadurch, dass ich da halt Bachelorarbeit geschrieben habe, Masterarbeit geschrieben habe usw., habe ich

> immer ganz viel mit ihm zu tun gehabt. Und er ist jetzt fertiger Physiklehrer an meiner Schule und hatte auch die gleiche Fachleiterin wie ich in Physik. Und es ist ganz oft so, wenn ich ein Problem habe und er gerade da ist. Egal, auch wenn das Problem eigentlich wen anders betrifft, gehe ich erst mal zu ihm, weil ich bei ihm weiß, ich kann mit ihm offen über alles reden. Ich schätze tatsächlich seine Meinung total zu vielen Dingen und da weiß ich, dass ich mich mit ihm auch austauschen kann, ohne dass ich irgendwie ein Gutachten im Hinterkopf habe oder Ähnliches (T1 Vivien, Pos.52).

In diesem Fall basiert das Vertrauensverhältnis auf einer langfristigen Bekanntschaft und nicht allein auf der aktuellen schulischen Zusammenarbeit. Diese Ausnahme verdeutlicht, dass starke emotional-soziale-Unterstützungs-Wahrnehmung gegenüber Kolleg*innen i. d. R. erst entstehen, wenn eine längere Beziehungsdauer und eine höhere Interaktionshäufigkeit vorliegen.

Hinsichtlich der *wahrgenommenen Funktion/Rolle* der Kolleg*innen ergibt sich folgend, dass Referendar*innen, die Kolleg*innen im Netzwerk integrierten, diese zumeist für kollegialen Austausch oder informelle Unterstützung im Schulalltag nutzen. Die übrigen Referendar*innen scheinen diese Rolle entweder (noch) nicht zu erkennen oder sie wird von den Kolleg*innen im schulischen Alltag nicht spürbar umgesetzt. In diesen Fällen integrieren sie besagte Akteur*innen nicht in ihre sozialen Netzwerke. Der Kollege von Referendarin Vivien stellt, aufgrund der bereits zuvor existierenden Beziehungen, wie gesagt eine Ausnahme dar.

Netzwerkbelastungen mit Kolleg*innen lassen sich zu T1 nicht identifizieren. Dies kann u. a. auf die geringere Interaktionshäufigkeit sowie die nicht gegebene Beurteilungsfunktion zurückgeführt werden. Kolleg*innen sind, im Gegensatz zu Mentor*innen oder Fachleitungen, nicht für die Leistungsbewertung oder Organisation der Ausbildungselemente im Vorbereitungsdienst zuständig, woraus tendenziell konfliktarme Beziehungen ermöglicht werden. Die wenigen vorhandenen Beziehungen zu Kolleg*innen zum Beginn des Vorbereitungsdienstes erscheinen somit überwiegend neutral bis positiv konnotiert, ohne jedoch eine hohe Relevanz für den Ausbildungserfolg zu beanspruchen.

Zusammenfassend werden Kolleg*innen zum ersten Erhebungszeitpunkt nur vereinzelt im Netzwerk der Referendar*innen integriert. In diesen Fällen zeigt sich zudem ein ausgesprochen heterogenes Bild hinsichtlich ihrer Positionierung. Sie werden sowohl in der Kategorie „sehr wichtig“ als auch als „nicht wichtig“ verortet. Diese Spannbreite verdeutlicht, dass ihre Bedeutung stark von individuellen Beziehungserfahren und erlebten Unterstützungsausprägungen abhängt.

Sonstiges schulisches Personal

In den sozialen Referendar*innennetzwerke spielt das sonstige schulische Personal zum ersten Erhebungszeitpunkt kaum eine Rolle. Nur eine einzige Person dieser Akteur*innengruppe wird in einem der 15 sozialen Referendar*innennetzwerke platziert: der Hausmeister an der Ausbildungsschule von Referendarin Vivien. Weder sonderpädagogisches Personal noch Schulsozialarbeiter*innen, Schulbegleiter*innen oder weiteres nicht-lehrendes Fachpersonal werden im Kontext der qualitativen Netzwerkinterviews erwähnt oder integriert. Dies deutet potentiell auf eine sehr eingeschränkte wahrgenommene Gestaltungsfreiheit hinsichtlich besagter Akteur*innengruppe hin. Hierbei können zweierlei Vermutungen aufgestellt werden. Entweder die entsprechenden Personen spielen im Schulalltag (noch) keine Rolle für die Referendar*innen oder es existiert kein sonstiges schulisches Personal an den Ausbildungsschulen. Dies erscheint vor dem Hintergrund der personellen Ausstattung an Schulen wie Sekretär*innen und Hausmeister*innen jedoch unwahrscheinlicher.

Die Tatsache, dass entsprechende Akteur*innen nicht in den Netzwerken integriert sind, kann zudem auf eine Lücke in der *professionsbezogenen Unterstützung* hinweisen. Gerade bei spezifischen Herausforderungen wie dem Umgang mit Förderbedarfen, Verhaltensauffälligkeiten oder schulsozialen Problemlagen könnten Akteur*innen wie Sonderpädagog*innen oder Schulsozialarbeiter*innen

wichtige Perspektiven und Expertise einbringen. Zu T1 lässt sich anhand der Interviews allerdings nicht erkennen, inwiefern diese Kontakte nicht aufgesucht werden oder nicht aufgesucht werden können, da derartige Akteur*innen nicht an den Schulen tätig sind.

Die einzige Ausnahme bildet somit die Referendarin Vivien, die den Hausmeister ihrer Schule in ihr Netzwerk integriert. Ihre Begründung ist dabei nicht an fachliche, organisatorische oder strukturelle Merkmale gebunden, sondern rein an zwischenmenschliche Wahrnehmungen:

> Ach ja, ich würde ihn [Hausmeister] nicht als unwichtig bezeichnen. […] Einfach, weil er jeden Tag kommt uns fragt, wie's geht. Und lächelt. Und gute Laune verbreitet (T1 Vivien, Pos. 155-157).

Diese kurze, aber prägnante Aussage kann als Hinweis auf eine *emotional-soziale Unterstützung* gedeutet werden, wenn auch auf einem niedrigschwelligen und alltagsnahen Niveau. Die emotional-soziale Unterstützung erklärt somit die Integration und Positionierung in das soziale Netzwerk.

Professionsunterstützung beschreibt Referendar*innen Vivien hingegen nicht und auch *Netzwerkbelastungen* sind nicht zu analysieren. Auch die formale *Rolle/Funktion* als technische oder organisatorische Unterstützungseinheit wird von Vivien nicht beschrieben. Viviens Einbindung des Hausmeisters ist somit ein Ausdruck rein subjektiver Beziehungsgestaltung auf Basis von Sympathie und Freundlichkeit. Sie positioniert ihn im konzentrischen Kreis „eher wichtig".

Das sonstige schulische Personal spielt zusammenfassend zum ersten Erhebungszeitpunkt nahezu keine Rolle in den sozialen Netzwerken der Referendar*Innen. Die geringe Sichtbarkeit dieser Akteur*innengruppe deutet auf eine enge Fokussierung auf andere Ausbildungsakteur*innen hin, kann zu T1 jedoch auch als eine potenziell ungenutzte Ressource im schulischen Umfeld angesehen werden.

5.2.3. Zwischenfazit

Nach ungefähr vier bis sechs Wochen im Vorbereitungsdienstes weisen die 15 egozentrierten Netzwerkkarten in Bezug auf die Integration von Personen unterschiedlicher Akteur*innengruppen tendenziell homogenes Bild auf. Während einige Akteur*innengruppen (Ausbildungslehrkräfte, Mitreferendar*innen und Seminarleitungen) nahezu stichprobenübergreifend in allen Netzwerken integriert sind, erscheinen andere Akteur*innengruppen eher punktuell (Kolleg*innen und Schulleitungen) oder nur in Ausnahmen gänzlich platziert (sonstiges schulisches Personal). In Bezug auf deren Positionierungen lassen sich jedoch Unterschiede ausmachen.

Zum Erhebungszeitpunkt T1 befindet sich das soziale Netzwerk der Referendar*innen in einer Art Aufbauphase. In der qualitativen Analyse stellt sich heraus, dass die Integration der Alteri sowie deren Positionierung in die sozialen Referendar*innennetzwerke vordergründig durch vier der fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erklärt werden können: die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit, die wahrgenommene Professionsunterstützung*, die w*ahrgenommene emotional-soziale Unterstützung* und die *wahrgenommene Rolle und Funktion der Ausbildungsakteur*innen.* Wahrgenommene Netzwerkbelastungen spielen zu T1 lediglich eine nachgeordnete Rolle für die Integrations- und Positionierungsbegründungen.

Die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit entscheidet für den Großteil der Stichprobe maßgeblich darüber, ob Ausbildungsakteur*innen frei(er) wählbar sind oder strukturelle, wie institutionelle Vorgaben die Ausbildungsverhältnisse bestimmen. Sie beeinflusst maßgeblich, inwiefern Akteur*innen in das Netzwerk integriert werden oder alternative Akteur*innen derselben Gruppe wählbar sind. Eine Ausnahme stellen die Kernseminar-, Fachseminarleitungen und Schulleitungen dar. Diese sind als feste Akteur*innen in der Ausbildung vorgegeben. Bezogen auf die Ausbildungslehrkräfte sind große Unterschiede in der Gestaltungsfreiheit zu vermerken. Der Mehrheit der Lehramtsanwärter*innen wird

wenig Spielraum bei der Wahl der ihrer Mentor*innen, sei es aufgrund von Stundenplanpassungen, beschränktem Fachpersonal oder grundsätzlich Vorgaben durch die Ausbildungsschule, gewährt. Referendar*innen, die eine größere Gestaltungsfreiheit wahrnehmen, hospitieren bei mehreren Fachkolleg*innen und können im Rahmen der Stundenplanpassungen und in Absprache mit den angefragten Lehrkräften ihre Ausbildungsverhältnisse mitbestimmen. Die Auswahl erfolgt dabei vordergründig auf Grundlage menschlicher Sympathie und erlebter Fachkompetenz in der Hospitationsphase.

Bei der Gruppe der Mitreferendar*innen ist die Gestaltungsfreiheit, ähnlich wie bei den Ausbildungslehrkräften, ebenfalls anteilig abhängig von der Anzahl an Mitstreiter*innen in beiden Ausbildungsinstitutionen. Es fällt auf, dass Referendar*inne, die mehrere Mitreferendar*innen an ihren Ausbildungsschulen vorweisen, die Beziehungen zu ihren Liv-Peers sehr unterschiedlich wahrnehmen. Sie sprechen sehr bewusst über Unterschiede in den Gesprächsthemen[86] und Interaktionshäufigkeiten, woraus bereits nach wenigen Wochen unterschiedliche Beziehungsqualitäten entstanden sind. Hieraus resultiert, dass die Mitreferendar*innen der Ausbildungsschulen eher heterogenere Positionen im sozialen Netzwerk einnehmen und somit bewusste Abstufungen in der Wichtigkeit getätigt werden. Referendar*innen, die tendenziell weniger Mitreferendar*innen an ihren Ausbildungsschulen aufweisen, nehmen für die Alteri dieser Gruppe meist ähnliche Positionierungen vor. Von den Mitreferendar*innen in den Fach- und Kernseminaren werden in der Regel einzelne Personen aus Gruppenpositionierungen herausgehoben, denen eine höhere Interaktionshäufigkeit sowie Sympathie zukommt. Häufig werden die übrigen Seminarteilnehmer*innen als *ein* Knoten auf der Netzwerkkarte (z. B. Mitreferendar*innen Kernseminar) platziert. Sie werden als kollektive Einheit wahrgenommen und stellen somit indirekt ein Cluster (Fuhse, 2018) an Mitreferendar*innen dar. Die Relationen innerhalb dieses Clustern scheinen für die Studienteilnehmer*innen neben den herausgehobenen Alteri zu verschwimmen, sodass keine differenzierten Relationen in diesem Cluster wahrgenommen werden. Für die Gesamtbetrachtung der Akteur*innengruppe Mitreferendar*innen kann das Konzept der strukturellen Äquivalenz (Schmitt & Fuhse, 2015) herangezogen werden. Referendar*innen weisen aufgrund ihrer einheitlichen Rolle im Ausbildungssystem Vorbereitungsdienst ähnliche Beziehungsprofile auf. Sie alle verfügen über mehr oder weniger (enge) Beziehungen zu OAK und IAK. Eine besonders hohe strukturelle Äquivalenz weisen die Referendar*innen zu Mitreferendar*innen auf, die sowohl an ihrer Ausbildungsschule als auch in Fach- und/oder Kernseminaren sind und/oder dieselben Unterrichtsfächer studiert haben, da in diesen Fällen mehr Relationen zu denselben Akteur*innen bestehen.

Für die Akteur*innengruppe der ABBAs ergibt sich ein heterogenes Bild bezüglich der Gestaltungsfreiheit. Während mehrere Referendar*innen der Stichprobe ein*n konkrete*n ABBA vonseiten der Ausbildungsschule zugewiesen wird, besteht für einen Teil der Stichprobe die Möglichkeit aus mehrere ABBAs als Ansprechpartner*innen zu wählen. Oftmals kristallisiert sich jedoch ein*e ABBA als zentrale*r Alter heraus. Dies wird von den Studienteilnehmer*immer mehrheitlich auf die Sichtbarkeit ihrer Rolle und Funktion zurückgeführt. Formal betrachtet kommen ABBAs die Aufgaben der Kooperation zwischen den Schulen und ZfsL und Koordination der Ausbildung an den Schulen zu. Ihre Leistungseinschätzung hat zudem Einfluss auf die Benotung der Referendar*innen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023a). Die ersten beiden Aufgaben liefern bereits einen Hinweis auf die strukturelle Funktion dieser Ausbildungsakteur*innen. Erfüllen die ABBAs ihre Rolle in hohem Maße, so werden sie von den Referendar*innen als eine Art Broker, der/die strukturelle Löcher überbrückt (Burt, 1992), wahrgenommen. Anders als in der ursprünglichen Definition von Brokern, welche als Brücke für fehlende Beziehungen betrachtet werden, scheinen ABBAs nicht nur fehlende, sondern auch schwache

[86] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsausgestaltung -> *Gesprächsthemen.*

bzw. lose Beziehungen (Granovetter, 1973) zu überwinden. In der Auswertung der T1-Interviews wird erkenntlich, dass ABBAs zu Beginn des Vorbereitungsdienstes oftmals als Vermittler*innen zwischen Referendar*innen und Lehrkräften aber auch Referendar*innen und Schulleitungen fungieren und auch organisatorische Aspekte (z. B. überinstitutionelle Absprachen) übernehmen. Erleben die Referendar*innen ihre ABBAs in der Erfüllung dieser Rolle und Funktion, so werden sie zumeist in zentralere konzentrische Kreisen positioniert.

Die Akteur*innengruppe der Kolleg*innen ergibt sich für die Studienteilnehmer*innen ebenfalls als beschränkt gestaltungsfrei. Dies ist maßgeblich auf die unterschiedliche Größe der Schulkollegien zurückzuführen. Dabei sind Lehrer*innenkollegien an Grundschulen i. d. R. deutlich kleiner als die in weiterführenden Schulen. Die höhere Netzwerkgröße der Studienteilnehmer*innen weiterführender Schulen kann abhängig von der Betrachtungsweise unterschiedlich interpretiert werden. Einerseits kann argumentiert werden, dass ein kleineres Kollegium tendenziell eine höhere Netzwerkdichte (Wasserman & Faust, 1994) aufweisen könnte. Dementsprechend überrascht es, dass Grundschulreferendar*innen nicht von Interaktionen mit weiteren Lehrkräften außerhalb der Mentor*innen berichten. Andererseits bietet ein größeres Kollegium eine höhere Chance auf Akteur*innen, die Ähnlichkeiten (McPherson et al., 2001) zu den Referendar*innen aufweisen, sodass Kontakt zu diesen Personen eher gesucht wird. Zum ersten Erhebungszeitpunkt lassen sich für keine der beiden Argumentationen eindeutige Indikatoren vorfinden. Aufgrund des hohen Grads an ausbildungsbezogenen Vorgaben durch die OVP (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) kann jedoch die Vermutung aufgestellt werden, dass die Nicht-Positionierungen auf eine fehlende formale Relevanz (auch im Vergleich zu Ausbildungslehrkräften) und daraus resultierende beschränkte Berührungspunkte zurückzuführen sind.

Ähnliche Begründungen können ebenfalls für die IAK-Gruppe des sonstigen schulischen Personals herangezogen werden. Diese Akteur*innengruppen spielen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes kaum eine Rolle in den sozialen Netzwerken der Lehramtsanwärter*innen. Lediglich eine Referendarin platziert den schulinternen Hausmeister. Diese Nicht-Positionierungen können zum einen erneut mit einer fehlenden ausbildungsbezogenen Relevanz begründet werden. Zum anderen ist zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht bekannt, inwiefern die Ausbildungsschulen grundsätzlich über sonstiges schulisches Personal verfügen und die Befragten diese dementsprechend nicht platzieren können. Dieser Befund muss folglich in den weiteren Erhebungszeitpunkten überprüft werden.

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit maßgeblich beeinflusst, ob Akteur*innen in das Netzwerk integriert werden. Für die jeweilige Positionierung der Alteri ist hingegen die wahrgenommene Professionsunterstützung und emotional-soziale Unterstützung entscheidend. Die Analyse lässt dabei auf folgendes Motiv der Referendar*innen schließen: Je stärker die professionelle Unterstützung von Ausbildungsakteur*innen empfunden wird, desto zentraler werden die Alteri im Netzwerk platziert. Allerdings können bereits erste Unterschiede im Zusammenhang der beiden Unterstützungsarten und Akteur*innengruppen herausgestellt werden, die nachfolgend zusammengefasst werden sollen. Stichprobenübergreifend empfinden die meisten Referendar*innen große Professionsunterstützung von ihren Fach- und Kernseminarleitungen sowie Ausbildungslehrkräften, wobei dennoch Abstufungen zwischen den einzelne Akteur*innen vorgenommen werden. Diese Abstufungen werden durch unterschiedlich hohe Kompetenzzuschreibung oder Ausbildungsqualität (z. B. Verfügbarkeit, Feedbackqualität) begründet. Es zeigt sich weiterhin, dass mehrere Referendar*innen (1) ihre Mentor*innen zentraler positionieren als ihre Seminarlehrkräfte und (2) oftmals die Fachseminarleitungen zentraler platziert werden als die Kernseminarleitungen. Beide Befunde lassen sich im aktuellen Forschungsstand bestätigen. Studien zum Vorbereitungsdienst belegen, dass Referendar*innen den Mentor*innen eine höhere Bedeutsamkeit für ihr Ausbildung

zuschreiben als ihren Seminarleitungen (Krüger & Diehl, 2011; Reese-Schnitker, 2006a) und das Kernseminar in seinem Mehrwert häufig hinter die der fachbezogen Seminare fällt (Matern et al., 2006; Schreier, 2001). Diese Ergebnisse bestätigen den Befund der vorliegenden Studie, welcher die wahrgenommene Professionsunterstützung als Kernargument für die Netzwerkzentralität der OAK zu Beginn des Vorbereitungsdienstes identifiziert. Darüber hinaus kann auch die höhere Interaktionshäufigkeit mit Mentor*innen im Vergleich zu Seminarleitungen aufgrund der institutionellen Vorgaben[87] zu einer höheren Wichtigkeitseinstufung führen. Auch die Grundidee von Holzer (2008), Sozialbeziehungen entstünden vor allem in Interaktion, bekräftigt die Bedeutsamkeit der Interaktionshäufigkeit.

Dennoch scheinen die Beiträge der Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen zur Professionalisierung individuell beurteilt zu werden. Es lassen sich auch soziale Referendar*innennetzwerke vorfinden, in denen die Fachseminarleitungen wichtiger oder gleichermaßen wichtig wie die Mentor*innen eingestuft werden. Übergeordnet scheint somit die individuelle Professionsunterstützungsleistung der Alteri entscheidend. Seminarleitungen und Mentor*innen, die als besonders kompetent, hilfreich oder inspirierend erlebt werden, sind tendenziell zentraler in den Netzwerkkarten positioniert. Werden diese Alteri hingegen als wenig hilfreich oder gar professionshinderlich wahrgenommen wird, rücken sie in dezentralere Bereiche des Netzwerks.

In einem engen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Professionsunterstützung steht die Bewertungslogik der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Die anstehenden UBs, Langzeitbeurteilungen und die abschließende UPP erzeugen bereits zu Ausbildungsbeginn ein hohes Maß an Leistungs- und Erwartungsdruck (Giesbrecht, 1983; Schubarth et al., 2006; Wernet & Kreuter, 2007). Innerhalb der vorliegenden Studie betonen alle Studienteilnehmer*innen sowohl die Belastungen als auch die Bedeutsamkeit der Beurteilungen des Vorbereitungsdienstes. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig überraschend, dass Alteri zentral positioniert werden, die als Unterstützung bei der Bewältigung dieser Anforderungen erlebt werden. Die zentrale Platzierung und die damit einhergehende Beziehungsintensität der Alteri ist somit Ausdruck einer strategisch-funktionalen Orientierung innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerke, die sowohl auf kurzfristige als auch auf langfristige Erfolgsperspektiven ausgerichtet ist.

Auch den Mitreferendar*innen wird ein gewisses Maß an Professionsunterstützung zugesprochen. Dennoch fällt diese zu T1 deutlich geringer aus als in Bezug auf die Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräften. Dabei wird insbesondere die gemeinsame Erarbeitung von Seminarinhalten, der Austausch von Material oder der fachliche wie überfachliche Austausch wertgeschätzt. Die Studienlage bestätigt, dass die Zusammenarbeit unter LiV-Peers auf einem geringeren Niveau als mit OAK stattfindet (Schulte, 2008). Diese Art der Zusammenarbeit wird von Gräsel et al. (2006, S. 210) auch als „low-cost“-Form bezeichnet. Ähnlich verhält es sich für die wenigen positionierten Kolleg*innen in den Referendar*innenetzwerken. Von ihnen nur selten eine hohe Professionsunterstützung erlebt.

Die Bedeutsamkeit der wahrgenommenen Rolle/Funktion der Ausbildungsakteur*innen wurde bereits in Bezug auf die ABBAs geschildert. In Betrachtung der weiteren OAK und IAK zeigt sich, dass nicht nur formell zugeschriebene Rollen und Aufgaben (z. B. Beurteiler*in und Berater*in bei Ausbildungslehrkraft und Fachseminarleitung) entscheidend sind, sondern auch die individuellen Rollen und Aufgabenzuschreibung durch die Referendar*innen. Ausbildungslehrkräfte sowie Fach- und Kernseminarleitungen haben klar definierte Funktionen innerhalb des Vorbereitungsdienstes, die beratende und beurteilende Anteile vereint. Dies stellt eine Doppelrolle (Giesbrecht, 1983) innerhalb der ambivalenten Beziehungskonstellationen (Kärner et al., 2018) dar. Obgleich die Referendar*innen diese

[87] Die Referendar*innen verbringen in der Regel einen Tag pro Woche am Studienseminar und vier Tage die Woche an der Ausbildungsschule.

Ambivalenz bewusst wahrnehmen, sind sie sich dessen Unveränderbarkeit bewusst. Dementsprechend scheint die bloße Existenz dieser Doppelrolle keinen direkten Einfluss auf die Positionierung dieser Personen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes zu nehmen. Sie positionieren die entsprechenden Alteri zumeist trotz dieser Doppelrolle als zentrale Alteri. Ausnahmen, wie etwa die Nicht-Positionierung von Seminarleitungen, trotz Bewusstheit über deren formale Relevanz, unterstreichen zeitgleich, dass es letztlich die subjektive Bedeutung ist, die darüber entscheidet, ob ein Alter als wichtig erlebt wird und nicht allein ihre institutionelle Funktion und formale Rolle. Dieser Befund bestätigt sich auch im Umgang mit der Positionierung der Schulleitungen. Obwohl diese zum Ende des Vorbereitungsdienstes eine essenzielle Rolle in Form von Langzeitbeurteilungen einnehmen und folglich der Wunsch, einen guten Eindruck zu hinterlassen, bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes nachvollziehbar wäre, wird dieser Akteur*innengruppe zu T1 von nahezu allen Referendar*innen, nicht in die Netzwerke integriert. Begründet wird dies verstärkt durch geringe Interaktionshäufigkeiten (Matern & Wachner, 2006), die dementsprechende wenigen professionsunterstützenden Momente sowie die daraus resultierende mangelnde Relevanz der Schulleitungen.

Obgleich die Studienteilnehmer*innen in den meisten Fällen hohe Professionsunterstützung durch Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen erleben, scheinen die Beziehungen zu diesen Akteur*innen dennoch das Stress- und Belastungserleben erhöhen zu können. Die Studienteilnehmer*innen berichten vermehrt von einem vorherrschenden Anpassungsdruck an die spezifischen Erwartungen und Anforderung der beurteilenden Alteri (Reese-Schnitker, 2006b; Schubart & Speck, 2021) um gute Beurteilungen zu erhalten. Wird ein zu hoher Anpassungsdruck, beispielsweise aufgrund von zu stark divergierenden berufsbezogenen Ansichten (z. B. Sanktionierung von Schüler*innen) wahrgenommen, so resultiert dies in Netzwerkbelastungen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt scheinen diese Netzwerkbelastungen zwischen Referendar*innen und Seminarleitungen oder Mentor*innen noch keinen Einfluss auf die Netzwerkpositionierung zu nehmen. Die Studienteilnehmer*innen begründen dezentralere Positionierungen der beurteilenden Alteri stattdessen mit einer geringen Interaktionshäufigkeit oder dem Einbußen in fachlicher Kompetenzwahrnehmung und Professionsunterstützung. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass eine hohe Professionsunterstützung als eine Art Puffereffekt für Netzwerkbelastungen von beurteilenden Ausbildungsakteur*innen fungiert.

Nachdem der Gruppe der Mitreferendar*innen eine hohe Gestaltungsfreiheit und eine weniger ausgeprägte Professionsunterstützung zukommt, leisten sie hingegen bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes ein hohes Maß an emotional-sozialer Unterstützung. In Bezug auf ihre Rolle/Funktion zeigt sich somit eine anderweitige Fokussierung im Vergleich zu Seminarleitungen und Mentor*innen. Obwohl LiV-Peers keine formale Rolle oder Funktion während der Ausbildung im Vorbereitungsdienst einnehmen, schreiben ihnen dennoch nahezu alle Studienteilnehmer*innen eine wichtige unterstützende Rolle zu. Sie realisiert sich insbesondere im Sinne emotional-sozialer Entlastung und kollegialer Begleitung in der herausfordernden Ausbildungszeit. Diese individuell zugeschriebene Rolle führt dazu, dass Mitreferendar*innen bereits zu Ausbildungsbeginn häufig eine zentrale Position im Netzwerk einnehmen. Studien belegen diese Art der Unterstützung sowohl innerhalb der Praxisphasen in der ersten Ausbildungsphase (Kreische et al., 2019) als auch für den Vorbereitungsdienst (Richter & Richter, 2021). Referendar*innen schreiben ihren LiV-Peers „einen starken sozialen Zusammenhalt und ein intensives Gruppegefühl“ (Schubarth & Pohlenz, 2006, S. 135) zu. In der gleichzeitigen Betrachtung von Netzwerkkarte und Interviewtranskripten wird zudem erkenntlich, dass die Mitreferendar*innen umso zentraler platziert werden, desto intensiver die emotional-soziale Unterstützung beschrieben wird. Es zeigt sich dennoch, dass obwohl die Mitreferendar*innen mehrheitlich als Regulationshilfe, offenes Ohr und Wegbegleiter*innen wahrgenommen werden, die Beziehungen auch Belastungen in Form von Konkurrenz- und Vergleichsgedanken (Schubarth et al., 2006; Strietholt & Terhart, 2009)

auslösen können. Dies geschieht beispielsweise in Gesprächen, in denen über Ausbildungsfortschritte oder konkrete Beurteilungen gesprochen wird. Die Analyse weist jedoch nach, dass Netzwerkbelastungen (noch) nicht die Positionierung der Mitreferendar*innen beeinflussten, vermutlich, da die Belastungen ein noch aushaltbares Maß umfassen und gleichzeitig die Bedeutsamkeit der Gleichgesinnten überwiegt.

Während demnach emotional-soziale Unterstützung innerhalb der Studie annähernd homogen von den Mitreferendar*innen erlebt wird, erfahren die Studienteilnehmer*innen darüber hinaus nur gelegentlich vergleichbaren emotionalen Rückhalt und das Gefühl in ihren Herausforderungen und Sorgen ernstgenommen zu werden. In der Gruppe der OAK kann diese Unterstützung zumeist von Kernseminarleitungen und Ausbildungslehrkräften, nachgeordnet ABBAs, erfahren werden. Fachseminarleitungen und Schulleitungen spielen in dieser Unterstützungsart lediglich eine stark untergeordnete Rolle. Dieser Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktor ergibt sich folglich - außer für die Mitreferendar*innen - lediglich als ein zusätzlicher Einflussfaktor für die konkrete Positionierung im Netzwerk zu sein. Er ist nicht der entscheidende Faktor für eine grundsätzlich Platzierung oder konkrete Positionierung.

In einer Gesamtbetrachtung der ersten Erhebungswelle wird deutlich, dass sich (1) die Netzwerkbildung noch im Aufbau befindet, (2) jedoch bereits Unterschiede in den erlebten Beziehungen zu den Alteri identifizierbar sind, die wiederum (3) zu unterschiedlichen Netzwerkgrößen, -dichten und -strukturen führen. In Bezug auf die Integration der Akteur*innengruppe sind hingegen kaum Unterschiede zu erkennen. Allerding variiert die Anzahl der integrierten Alteri bestimmter Akteur*innengruppen (z. B. Mitreferendar*innen, Mentor*innen) deutlich. Die Analyse ergibt, dass zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vordergründig ausbildungsbezogene Vorgaben, institutionelle Gegebenheiten und erste zwischenmenschliche wie berufsbezogene Eindrücke entscheidend für die Integration von Personen den sozialen Referendar*innennetzwerke sind. Die Position der jeweiligen Alteri lässt sich anschließend durch ihre Rolle/Funktion sowie der wahrgenommene Unterstützungsleistungen der jeweiligen Alter erklären. Insgesamt resultieren aus den individuellen Erfahrungen der Referendar*innen in den ersten Wochen bereits heterogene soziale Netzwerk, die sich zwar in der Integration der Akteur*innengruppe kaum unterscheiden, jedoch feine Unterschiede in Bezug auf deren Positionierung erkennen lassen. Die Netzwerkstrukturen zu T1 sind somit eher als Ausdruck erster Orientierung und institutioneller Vorgaben zu verstehen als ein Ergebnis gezielter Beziehungsgestaltung. Daher gilt es, im weiteren Auswertungsverlauf der zwei folgenden Erhebungszeitpunkten, die Veränderungen in den sozialen Referendar*innennetzwerke zu analysieren sowie herausgestellte Befunde und aufgestellte Vermutungen zu überprüfen.

5.3. Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke (T2)

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 5.2 die Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt präsentiert wurden, gilt es nun, die Veränderungen in den sozialen Referendar*innennetzwerken ca. sechs bis sieben Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes darzulegen. Hierfür sollen zunächst die sozialen Referendar*innennetzwerke in den Veränderungen ihrer Größe, Dichte, Akteur*innenzusammensetzung, Akteur*innenpositionierungen sowie den daraus entstehenden übergreifenden Netzwerkstruktur beschrieben werden (Kapitel 5.3.1). Im Anschluss werden die Veränderungsprozesse mithilfe der fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren jeweils für die einzelne Akteur*innengruppe – getrennt nach den OAK und IAK – erläutert werden (Kapitel 5.3.2). Das Unterkapitel zu T2 endet mit einem Zwischenfazit, in dem die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde aus Kapitel 2 rückgekoppelt werden (Kapitel 5.3.3).

5.3.1. Beschreibung der sozialen Referendar*innennetzwerke

Die zweite Erhebungswelle findet ca. sechs bis sieben Monate nach Ausbildungsbeginn der Referendar*innen statt. Zu diesem Zeitpunkt haben die sozialen Beziehungen der Studienteilnehmer*innen in vielerlei Hinsichten verändert. Es können Beziehungsintensivierungen, -distanzierungen, aber auch Be--abbrüche sowie die Entstehung neuer Beziehungen in den Daten des zweiten Erhebungszeitpunkts identifiziert werden. Nachfolgend sollen die Veränderungen von T1 zu T2 im Hinblick auf Netzwerkgröße, -dichte, -zusammensetzung und ihre Alteripositionierungen dargestellt werden.

Die Netzwerkgröße der sozialen Referendar*innennetzwerke hat sich im Durchschnitt erhöht (T1: bei $\bar{n}$ =12;33 T2: bei $\bar{n}$ =15,27), wobei das größte Netzwerk inzwischen 24, das Kleinste 11 Akteur*innen umfasst. Obgleich sich somit die Netzwerkgrößen auch zu T2 noch stark unterscheiden, kann dennoch mehrheitlich eine Erweiterung der sozialen Referendar*innennetzwerke vermerkt werden. In zwei Fällen sind die Netzwerkgrößen allerdings unverändert und in einem Fall fand eine Reduktion statt.

Einhergehend mit den Veränderungen der Netzwerkgrößen sind auch Veränderungen der Netzwerkdichte. Der niedrigste Wert der Netzwerkdichte liegt zu T2 bei d=0,221, der höchste bei d=0,484. Der Mittelwert hat sich insgesamt auf $\bar{d}$=0,35 verringert. Demnach hat der Grad an Verbundenheit der Alteri durchschnittlich leicht abgenommen. Allerdings kann auch für die Netzwerkdichte festgestellt werden, dass die besagte durchschnittliche Verringerung der Dichte nicht übergreifend festzustellen ist. In sieben Fällen verweisen die Werte, wenngleich auf unterschiedliche große, Erhöhungen der Netzwerkdichten. Folglich haben sich die Strukturmaße der sozialen Referendar*innennetzwerke heterogen verändert.

In Bezug auf die Integration der Akteur*innengruppen kann zu T2 eine leichte Angleichung zwischen den sozialen Referendar*innennetzwerke festgestellt werden. Wie auch zu T1 sind lediglich Ausbildungslehrkräfte und Mitreferendar*innen stichprobenübergreifend als integrierte Alteri zu identifizieren. Allerdings integrieren zu T2 weitere Referendar*innen ihre Fachseminarleitungen, Schulleitungen und Kolleg*innen in ihre Netzwerke, sofern diese zu T1 noch nicht integriert wurden. Dennoch sind besagte Akteur*innengruppen nach wie vor nicht in allen Fällen der Stichprobe in die Netzwerkkarten eingetragen. Dementsprechend ergeben sich in einer erneuten Gesamtübersicht nach wie vor unterschiedliche Häufigkeiten der einzelnen Akteur*innengruppen – visualisiert in Tabelle 11:

Tabelle 11.
*Übersicht der Häufigkeiten der Netzwerkakteur*innen gesamt (T1 und T2)*

Akteur*innengruppe	Anzahl (gesamt) T1	Anzahl (gesamt) T2
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen	43	36
Fachseminarleitungen	26	28
Kernseminarleitungen	15	16
Schulleitungen	6	12
Ausbildungsbeauftragte	19	22
Mitreferendar*innen	63	76
Kolleg*innen	9	40
Sonstiges schulisches Personal	1	1
Gesamt OAK	109	114
Gesamt IAK	73	117
Gesamt (OAK & IAK)	182	231

Hervorstechend ist der Anstieg der IAK-Gesamt – dieser Wert liegt inzwischen über dem Wert der OAK-Gesamt. Unverändert ist hingegen die Akteur*innengruppe mit den höchsten Häufigkeiten, die nach

wie vor die Mitreferendar*innen darstellen. Deren Anzahl hat sich zwischen den Erhebungen ebenfalls erhöht. Allerdings ist ebenfalls festzustellen, dass besagte Gruppe trotz höchstem Gesamtwert der Akteur*innenhäufigkeit erneut nicht in allen Fällen die dominante Akteur*innengruppe in den Referendar*innennetzwerken darstellt. Es zeigt sich, dass auch Ausbildungslehrkräfte oder Kolleg*innen in einzelnen sozialen Referendar*innennetzwerke als häufigste Akteur*innengruppe identifiziert werden können.

Ein weiterer interessanter Befund ergibt sich mit Blick auf die reduzierte Zahl der Ausbildungslehrkräfte sowie der gleichzeitige Anstieg an Kolleg*innenhäufigkeiten. Außerdem sind leichte Anstiege für die Gruppe der Schulleitungen, ABBAs und Fachseminarleitungen zu erkennen. Unverändert sind die Werte der Kernseminarleitungen und sonstiges schulisches Personal.

Es sollen nun erneut die beiden egozentrierten Netzwerkkarten von Referendarin Fiona und Ben (T1 siehe 5.2.1) miteinander verglichen werden, um weitere Veränderungen der soziale Referendar*innennetzwerke zu erkennen. Im Vergleich ihrer Netzwerkzusammensetzung (siehe Tabelle 12) zeigt sich, dass trotz übergreifend größerer Anzahl der IAK in den beiden Fällen die OAK als dominierende Gruppe identifiziert werden können.

Tabelle 12.
Vergleich der Netzwerkzusammensetzungen von Referendarin Fiona und Referendar Ben (T1-T2)

Akteur*innengruppe	Fiona (T1)	Fiona (T2)	Ben (T1)	Ben (T2)
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen	2	2	5	4
Fachseminarleitungen	2	2	2	2
Kernseminarleitungen	1	1	2	2
Schulleitungen	1	1	1	2
Ausbildungsbeauftragte	1	1	2	2
Mitreferendar*innen	4	6	4	4
Kolleg*innen	0	0	4	6
Sonstiges schulisches Personal	0	0	0	0
Gesamt OAK	7	7	12	12
Gesamt IAK	4	6	8	10
Gesamt (OAK & IAK)	11	13	20	22

Bestätigend ist hingegen, dass nach wie vor die Gruppen der Mentor*innen, Mitreferendar*innen und Kolleg*innen diejenigen mit den größten Häufigkeiten darstellen. Auch insgesamt haben sich beide sozialen Referendar*innennetzwerke um je zwei Alteri vergrößert, sodass auch das Ergebnis der durchschnittlich gestiegenen Netzwerkgröße in beiden Fällen bestätigt wird.

Unterschiede zwischen den beiden Fällen ergeben sich hingegen unverändert in Bezug auf die Anzahl einzelner Akteur*innengruppen. So weist das Netzwerk von Referendar Ben nach wie vor eine größere Anzahl an Mentor*innen auf. Außerdem hat Referendarin Fiona inzwischen zwei weitere Mitreferendar*innen in ihr Netzwerk integriert, sodass deren Anzahl im Vergleich zu Referendar Ben nun überwiegt. Ein umgekehrter Effekt zeigt sich für die Werte der Kolleg*innengruppe – Referendar Ben hat zwei weitere Kolleg*innen in sein Netzwerk aufgenommen, während Fiona nach wie vor keine Kolleg*innen in ihrem Netzwerk platziert. Somit wird deutlich, dass sich die Netzwerke in ihren Alterizusammensetzung von T1 zu T2 unterschiedlich verändert haben – die beiden Referendar*innen haben Beziehungen zu Alteri unterschiedliche Akteur*innengruppe neu aufgebaut.

Auch die Positionierung der Alteri sowie die daraus resultierende Netzwerkstruktur verweisen auch zu T2 auf Heterogenität zwischen Netzwerke. Abbildung 26 und 27 zeigen die Netzwerkkarten der beiden Referendar*innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt.

Abbildung 26.
Soziales Netzwerk Fiona (T2)

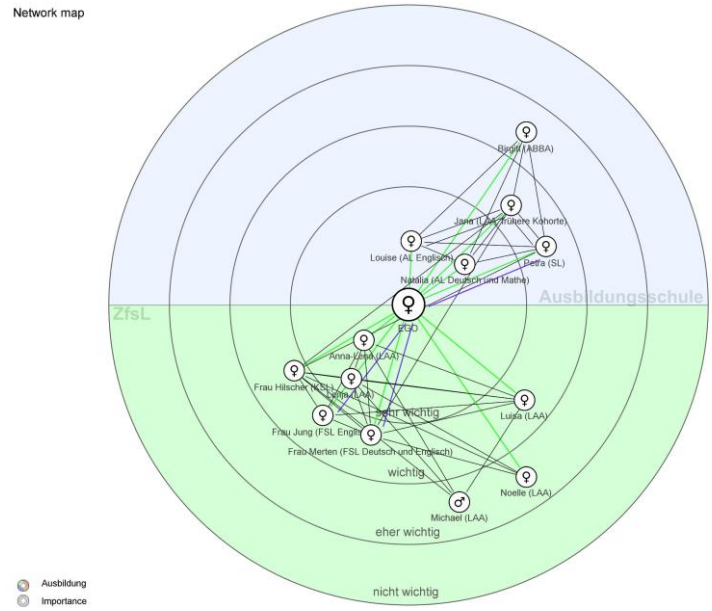


Abbildung 27.
Soziales Netzwerk Ben (T2)



Während das Netzwerk von Fiona zu T2 eine leichte Reduktion der Dichte einbüßt (T1: d= 0,485; T2: d=,484), steigt der Wert der Netzwerkdichte bei Referendar Ben (T1: d=0,167; T2 d=0,221). Dennoch ist der Grad an Verbundenheit im Netzwerk von Fiona auch zu T2 höher. Eine genauere Analyse der Relationslinien zeigt auf, dass trotz Steigerung der Dichte im Netzwerk von Ben nach wie vor Dyaden und Isolate vorzufinden sind – seine Fachseminarleitung (Frau Röhring) ist auch zu T2 mit keinem weiteren Alteri verbunden. Ebenso steht sein Fachseminarleiter (Herr Krause) unverändert lediglich in

einer Beziehung mit dem Kernseminarleiter (Herr Becker). Dennoch prägen auch zu T2 überwiegend Cliquen und Triaden die Strukturen der beiden sozialen Referendar*innennetzwerke. Diese sind unverändert mehrheitlich unter Mitreferendar*innen oder zwischen Mitreferendar*innen und Ausbildner*innen, nachgeordnet zwischen den Lehrkräften zu identifizieren. Insbesondere im Netzwerk von Referendar Ben ist die Bildung mehrerer neuer Cliquen und Triaden zu analysieren – dies erklärt u. a. den Anstieg der Netzwerkdichte. Dennoch sind nach wie vor mehrere strukturelle Löcher in seinem Netzwerk zu erkennen – es fehlen überwiegend übersektionale Relationen zwischen Alteri. Auch innerhalb der jeweiligen Sektoren der Netzwerkkarte von Ben sind wie vor nicht zwischen allen Alteribeziehungen eingetragen. Im Gegensatz hierzu zeigt sich bei Referendarin Fiona in beiden Sektoren eine stärkere Vernetzung der Alteri – auch einzelne übersektionale Relationen sind bestehen unverändert, wenngleich zu T2 keine weiteren hinzugefügt wurden.

Gemeinsamkeiten in den beiden sozialen Referendar*innennetzwerken sind hinsichtlich der Veränderungen der Positionierungen der Alteri zu erkennen. Beide Referendar*innen positionieren ihre Kernseminarleitung einen konzentrischen Kreis weiter nach außen – die Positionierungen der Fachseminarleitungen bleiben hingegen unverändert. Auch die Zentralität der Ausbildungslehrkräfte ist stets in beiden Netzwerkkarten zu erkennen. Allerdings sind im sozialen Referendar*innennetzwerk von Ben inzwischen ehemalige Ausbildungslehrkräfte verortet, die im Netzwerk von Fiona nicht vorzufinden sind.

Unterschiede zeigen sich u. a. wiederholt in der unterschiedlichen Wichtigkeitseinschätzung der Mitreferendar*innen, obgleich Referendar Ben einen seiner Mitstreiter*innen inzwischen als „wichtig“ einschätzt.

Diese kurze Skizzierung einiger Veränderungen in den beiden ausgewählten Fällen unterstreicht, dass die Netzwerke durchaus ähnliche, aber auch unterschiedliche Veränderungen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes durchlaufen. Der Blick auf die gesamte Stichprobe bestätigt diesen Befund erneut. Obgleich sich in mehreren sozialen Referendar*innennetzwerken ähnliche Veränderungen – zum Beispiel die Integration weitere LiV-Peers oder die Zentralisierung ausgewählter Mentor*innen – identifizieren lassen, ergeben sich in der Gesamtbetrachtung dennoch stets höchstindividuelle Netzwerke in Bezug auf die Netzwerkgröße, -dichte, Alterizusammensetzung, deren Positionierungen sowie deren Verbundenheit.

5.3.2. Erklärung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke

Im vorangegangenen Kapitel konnte mithilfe von Strukturmaßen, Häufigkeiten hinsichtlich der Akteur*innengruppen sowie der Analyse der Alteri-Positionierungen erste Erkenntnisse bezüglich der Veränderungen sozialen Referendar*innennetzwerken nach über einem halben Jahr im Vorbereitungsdienst herausgestellt werden. Nachfolgend sollen die Veränderungsprozesse der sozialen Referendar*innennetzwerke tiefgehender betrachtet werden, indem sie anhand der identifizierten Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert werden. Untergliedert wird das Kapitel in eine getrennte Erläuterung der Faktoren für die Gruppen der OAK (Kapitel 5.3.2.1) und IAK (5.3.2.2). Das Kapitel zum zweiten Erhebungszeitpunkt endet mit einem Zwischenfazit (Kapitel 5.3.3), in dem die Studienergebnisse an Befunde aus Theorie und Empirie rückgekoppelt werden.

*5.3.2.1. Offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK)*

Zunächst werden die Veränderungen der Akteur*innenintegration der OAK sowie deren Positionierung mithilfe der fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert.

Seminarleitungen

Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren die Seminarleitungen bis auf wenige Ausnahmen in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert und zentral positioniert, wobei der Großteil der Stichprobe den Fachseminarleitungen eine höhere Wichtigkeit zuordnete als den Kernseminarleitungen. Im zweiten Erhebungszeitpunkt, etwa sechs bis sieben Monate nach Ausbildungsbeginn, zeigen sich erste Veränderungen dieser Befunde.

Zunächst kann herausgestellt werden, dass inzwischen zwei weitere Referendar*innen ihre Fachseminarleitungen in ihre Netzwerke integriert haben – somit sind zu T2 lediglich die beiden Fachseminarleitungen einer Referendarin unverändert exkludiert. In Bezug auf die Positionierung der Fachseminarleitungen zu T1 waren diese überwiegend in den konzentrischen Kreisen „wichtig" und „sehr wichtig" positioniert – in wenigen Fällen wurden die Positionierungen „eher wichtig" gewählt. Zu T2 ergibt die Analyse, dass kaum einheitliche Positionsveränderungen identifiziert werden können. Es können sowohl Wichtigkeitssteigerungen als auch Stabilisierungen der Positionierungen festgestellt werden. Wichtigkeitsabstufungen wurden hingegen nicht vollzogen.

Anders ergibt es sich für die Kernseminarleitungen. Für diese Akteur*innengruppe können in mehreren Fällen Wichtigkeitsabstufungen herausgestellt werden. Eine Zentralisierung ist hingegen nur in einem Fall festzustellen. Die übrigen Referendar*innen behalten die damalige Positionierung der Kernseminarleitungen bei. Insgesamt sind die Kernseminarleitungen zu T2 in allen sozialen Referendar-*innennetzwerke, außer besagtem Einzelfall, jedoch integriert. Wie sind diese Befunde zu T2 für die OAK der Seminarleitungen zu erklären? Grundsätzlich ist die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit*, wie bereits zu T1 bei den Seminarleitungen strukturell eingeschränkt. Fachseminarleitungen und Kernseminarleitungen sind durch die Ausbildungsinstitutionen vorgegeben. Besonders auffällig ist jedoch der Fall von Referendar Emil, der von einem Fachseminar-Wechsel berichtet. Er berichtet, dass seine Fachseminarleitung im Fach Philosophie die Stelle bald verlassen wird und er dies sehr bedauert, da er diese bereits für die zukünftige UPP als Kommissionsmitglied anvisiert hatte (T2 Emil, Pos.24). Der damit verbundene Wechsel wird von ihm als Einschränkung empfunden. Zwei weitere Referendar*innen berichten ebenfalls von neuen Zuweisungen aufgrund krankheitsbedingter Ausfälle zu T1. Sie erleben die neuen Fachleitungen jedoch als wertschätzende Personen und kannten die ursprünglichen Fachseminarleitungen zudem nicht, sodass sie den Wechsel nicht als Einschränkung wahrnehmen (T2 Tara, Pos.52; T2 Vivien, Pos.162). Somit bestimmt die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit nach wie vor die potenzielle Integration der Fachseminarleitungen, aber natürlich auch der Kernseminarleitungen maßgeblich mit.

In Bezug auf die *wahrgenommene Professionsunterstützung* zeichnet sich ein differenziertes Bild ab. Sieben der fünfzehn Referendar*innen stufen ihre Kernseminarleitung zum zweiten Erhebungszeitpunkt in ihrer Wichtigkeit herab, unabhängig davon, in welchem konzentrischen Kreis diese zu T1 positioniert wurden. Die Gründe sind dabei auffallend homogen. Der wahrgenommene Wissenszuwachs durch Lerngelegenheiten mit den Kernseminarleitungen wird als geringfügig beschrieben, teilweise sogar als enttäuschend, insbesondere im Vergleich zu Fachseminarleitungen (u. a. T2 Mathilda, Pos.6; T2 Vivien, Pos.136; T2 Ben, Pos.72). Referendar Max formuliert dies in seinen Erläuterungen sehr präzise:

> Einerseits an der glaube ich Qualität, unter anderem der Arbeit im Kernseminar. Und andererseits auch, dass ich an/ Eben nicht das Gefühl habe, dass es zumindest zurückgestellt wurde jetzt, dass das Kernseminar häufiger eben diese Fragen, für die das Seminar zumindest für mich die Funktion erfüllt hat, beantworten kann. Da es halt einfach größtenteils fachliche Fragen sind und eben nicht diese über fachlichen (T2 Max, Pos.42).

Aus seinen Formulierungen ist deutlich zu erkennen, dass er weniger Mehrwert in den überfachlichen Inhalten des Kernseminars wahrnimmt. Als Folge stuft er die Kernseminarleitung um eine Wichtigkeitsstufe herab und positioniert sie in den konzentrischen Kreis „eher wichtig“. Gleichzeitig zentralisiert er seine Fachseminarleitungen und betont deren Professionsunterstützung im Fachseminar sowie den Nachbesprechungen der UBs (T2 Ben, Pos.70).

Außerdem führen auch divergierende Ansichten zu unterrichts- oder professionsbezogenen Themen dazu, dass die Rolle der Kernseminarleitungen zunehmend kritisch von einigen Referendar*innen hinterfragt wird (u. a. T2 Vivien, Pos.136-138). Referendarin Tara erläutert, dass sich alle ihre Mitreferendar*innen des Kernseminars aufgrund von „interessanten Meinungen zu Problemen“ der Kernseminarleitung (T2 Tara, Pos.18) von dieser distanziert habe. Auf die Nachfrage zu einem Beispiel diesbezüglich erläutert sie:

> Ja, zum Beispiel, wir hatten eine Referendarin, die sich über ihren Fachleiter beschwert hat. Ich meine, die hat irgendeine Methode gemacht, sagen wir Museumsrundgang oder so. Und im Nachgespräch hätte der Fachleiter dann gesagt: „Ja, den Museumsrundgang würde er sowieso nicht mögen. Es wäre eh keine Möglichkeit gewesen, da jetzt eine gute Note abzustauben.“ Und das hat sie halt erzählt, weil sie sagt, das kann es ja nicht sein, dass man Fachleitung abhängig jetzt sein UB planen soll. Ich finde den Museumsrundgang gut, ich mache den weiter. Und da ist sie [Kernseminarleitung] dann so ein bisschen in Fachleiter-Schutz gegangen. Sie sagt: „ja, ich habe auch so meine Methoden, die ich nicht mag. Da bin ich dann auch eher, dass ich dann die schlechten Noten gebe“. Und wir saßen alle nur so, das kann es doch nicht sein, dass ich jetzt/ Okay, ich weiß, der und der Fachleiter kommt und ich darf keinen Museumsrundgang machen, obwohl sie richtig gut passen würde. Und da hätten wir uns von ihr einfach gewünscht als Kernseminarleitung, wir kommen mit einem Anliegen zu ihr, dass wir uns unfair behandelt fühlen und letztendlich haben wir uns nachher schlecht gefühlt, weil sie dann auf die Barrikaden gegangen ist und den Fachleiter verteidigt hat. Das fanden wir, glaube ich, sehr schade (T2 Tara Pos. 22).

Taras Erläuterungen zeigen auf, dass neben fachlich divergierenden Ansichten auch der mangelnde Fokus auf Fachlichkeit bzw. Überbetonung von subjektiven Vorlieben zu Einschränkungen in der Professionsunterstützung führen kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass hieraus eine *Netzwerkbelastung* in der Beziehung zur Kernseminarleitung bzw. eine nicht erfüllte *emotional-soziale Unterstützung* identifiziert werden kann, da sich diese nicht für die Position der Referendar*innen eingesetzt hat.

Demgegenüber stehen die Fachseminarleitungen, die in der Wahrnehmung der Referendar*innen weiter an Bedeutung gewinnen. Mehrere Studienteilnehmer*innen berichten von einer Wichtigkeitssteigerung besagter Akteur*innengruppe. Auch diese Veränderungen sind nicht an bestimmte vorherige Positionierungen der Fachseminarleitungen gebunden. Diese Positionsveränderung wird insbesondere auf spürbare Kompetenzentwicklungen aufgrund qualitativer *Professionsunterstützung* sowie eine zunehmende Wahrnehmung der Beurteilungsfunktion zurückgeführt (u. a. T2 Annabell, Pos.70; T2 Belinda, Pos.32). Anhand eines Interviewausschnitts von Referendarin Fiona lassen sich diese drei Aspekte deutlich wiederfinden:

> Ja, also Frau Hilscher [Kernseminarleitung], Frau Jung und Frau Merten [Fachseminarleitungen] sind nach wie vor wichtige Personen. Ich würde Frau Jung und Frau Merten ein bisschen weiter mittlerweile vor/ Also, dass sie ein bisschen wichtiger geworden sind. Ja, weil sie jetzt eben schon in Unterrichtsbesuchen bei mir mit dabei waren und die Nachbesprechung dann mit mir gemacht hatten. Wir waren / Sind immer im Seminar zusammen und klar, sie bewerten mich auch, aber sie sind auch einfach ein guter Ratgeber und Begleiter, so im Vorbereitungsdienst. Und ich finde es total schön, dass sie da auch sehr kompetent sind und kooperativ und geben wirklich auch gute Tipps für die Weiterentwicklung. Und auch wenn sie uns bewerten, sind sie trotzdem Ansprechperson und wichtig für uns auch einfach (T2 Fiona Pos. 10).

In Fionas Äußerungen beschreibt sie ein hohes Maß an Professionsunterstützung im Rahmen der Seminare und Unterrichtsnachbesprechung, betont jedoch gleichzeitig zweimal die Beurteilungsfunktion

ihrer Fachseminarleitungen. Folglich erscheint für Fiona die *Rolle/Funktion* als Beurteiler*innen sehr präsent. Sie verändert die Positionen der Seminarleitungen in ihrem Netzwerk nicht, da sich sowohl das Ausmaß an Unterstützung als auch die Wahrnehmung der Rolle/Funktion aus ihrer Perspektive zwischen den Erhebungen nicht verändert hat.

Auch weitere Referendar*innen betonen ebenfalls zum zweiten Erhebungszeitpunkt verstärkt die Wahrnehmung der Beurteiler*innenrolle der Fachseminarleitung, indem sie Formulierungen wie „[es] ist das fachliche, was da am Ende bewertet wird" (T2 Ben, Pos.72) oder „sie [Fachleitungen] bewerten und benoten mich" (T2 Annabell, Pos.70) verwenden. Gleichzeitig erwarten die Referendar*innen dementsprechend die Vermittlung hochwertige von fachdidaktischer und -wissenschaftlicher Inhalten. Die Mehrzahl der Studienteilnehmer*innen berichten positiv diesbezüglich. Es lassen sich nur wenige Ausnahmen vorfinden, die Kritik an der Qualität der Fachseminare üben:

> Also in ihrem Seminar nehme ich gefühlt gar nicht wahr, weil das meistens eine zweistündige Gruppenarbeit ist und wir alleine sind. Also deshalb. Aber ich schätze sie tatsächlich als Person total. Also sie hat uns am Anfang zwar gesagt: „Okay, sie machen jetzt alle Unterricht, wie ich das möchte, was sie nach dem Ref machen, ist mir egal". Die gibt uns auch ihre Meinung vor, aber begründet und ich muss sagen, dass ich ihre Meinung in vielem auch teile und auch so UB Nachbesprechungen finde ich bei beiden Fachleiterinnen total wertschätzend und ich habe immer das Gefühl, dass es eigentlich ein Gespräch über meinen Unterricht und über mich als irgendwie, dass da groß was kritisiert wird. Ja, deshalb (...) schätze ich die Frau Jungblut doch sehr als Person. Auch wenn ich ihr Seminar ganz schrecklich finde, aber als Person schätze ich sie (T2 Vivien, Pos. 134).

Anhand dieses Zitats wird erkenntlich, dass die Referendar*innen durchaus zwischen Professionsunterstützung und grundsätzlicher Sympathie zu ihre Fachseminarleitungen unterscheiden können. Vivien betont einerseits die mangelnde Kompetenz zur Seminargestaltung ihrer Fachleitung und beschreibt gleichzeitig Sympathie ihr gegenüber. Dennoch positioniert Vivien Frau Jungblut in den konzentrischen Kreis „sehr wichtig". Sie führt dies jedoch nicht auf die Professionsunterstützung, sondern die Funktion als Beurteilerin ihrer UBs zurück. Mit derselben Begründung zentralisiert sie auch ihre zweite Fachseminarleitung, die zu T1 noch im Kreis „eher wichtig" positioniert war (T2 Vivien, Pos.130). Folglich kann nicht nur die Professionsunterstützung, sondern auch die Funktion/Rolle der Fachseminarleitung zu T2 zentralisierend wirken.

Während Professionsunterstützung durch die Fachseminarleitung somit erstens von besagter Akteur*innengruppe erwartet und zweitens auch erlebt wird, lässt sich für die Kernseminarleitung ein interessanter Zusammenhang zwischen der bereits angedeutet verringerten Professionsunterstützung und deren wahrgenommenen Rolle und Veränderungen feststellen. Bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes haben einzelne Referendar*innen, Skepsis gegenüber dem Mehrwert der Kernseminare geäußert. Diese Anzweifelungen scheinen nun bei mehreren Referendar*innen gereift zu sein. Die überfachliche Ausrichtung wird zunehmend infrage gestellt, fachspezifische Hinweise als hilfreicher und notwendiger erachtet. Dennoch sind auch zu T2 einige Referendar*innen der Auffassung, dass das Kernseminar und die Leitungen eine wichtige Rolle im Vorbereitungsdienst einnehmen. Sie schätzen den beurteilungsfreien Raum, die POB-C-Coachings und beschreiben ein vertrauensvolles Miteinander (u. a. T2 Linus, Pos.24; T2 Viktor, Pos.56; T2 Annabell, Pos.62). Als Folge dessen sind die Kernseminarleitung dieser Studienteilnehmer*innen zentraler pensioniert als die der kritikübenden Referendar*innen. Dieser Befund bestätigt, dass nicht (allein) die formale Rolle und Funktion, sondern die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung dieser entscheidend für die Positionierung der Alteri ist. An dieser Stelle lassen sich ebenfalls Zusammenhänge zum Faktor *emotional-soziale Unterstützung* erkennen. Die Referendar*innen, die ihre Kernseminarleitung zu T2 in ihrer Wichtigkeit herabgestuft haben, beschreiben kaum/keine emotional-soziale Unterstützung (mehr) durch diese Akteur*innengruppe.

Diejenigen, die ihre Kernseminarleitung auf derselben Wichtigkeitsstufe beließen oder ihre Wichtigkeit hochstuften, betonen hingegen den vertrauensvoller Raum, in dem Sorgen oder Probleme ohne Bewertungsdruck angesprochen werden können. Fachseminarleitung hingegen werden kaum mit emotional-sozialer Unterstützung assoziiert. Nur vereinzelt gibt es Aussagen, in denen eine Beziehung beschrieben wird, in der professioneller Support auch mit einem gewissen Maß an zwischenmenschlichem Rückhalt verbunden ist (u. a. T2 Belinda, Pos.32-34).

In Bezug auf die *Netzwerkbelastungen* in den Beziehungen zu Seminarleitungen wurde bereits angedeutet, dass eine mangelnde Professions- und emotional-soziale Unterstützung zu belastenden Beziehungen führen kann (vgl. Beispiel Tara und ihre Kernseminarleitung). Neben dem Fall von Tara werden Netzwerkbelastungen mit Kernseminarleitungen jedoch nur sehr vereinzelt beschrieben (u. a. T2 Hannah, Pos.16). In diesen Fällen sind die Belastungen an deren hohe Leistungsanforderungen gekoppelt, denen die Referendar*innen versuchen zu genügen, jedoch in einem erhöhen Stress- und Belastungserleben münden. Ähnliche Befunde können für die Fachseminarleitung identifiziert werden. Obgleich diese in Bezug auf die Professionsunterstützung überwiegend gelobt werden, können dennoch Netzwerkbelastungen herausgestellt werden, die aus den Befunden des Forschungsstandes hinsichtlich der Machtgefälle und Konformitätsdruck (siehe Kapitel 2.3.2) bereits zu vermuten waren. Während zu T1 bereits acht Referendar*innen mit mindestens einer Fachseminarleitungen eine belastende Beziehung beschrieben (z. B. aufgrund von Erwartungshaltungen, den Bewertungssituationen oder Konformitätsdruck), lassen sich zu T2 diese Belastungen bereits bei zehn der fünfzehn Studienteilnehmer*innen vorfinden. Dies kann als eine Folge gestiegener Anforderungen und zunehmenden Druck im Verlauf der Ausbildung interpretiert werden, wie sich auch im nachfolgenden Zitat von Emil bestätigen lässt:

> Wobei ich halt bei meiner Fachseminarleitung in Mathe immer ein größeres Druckgefühl hatte als bei meiner Fachseminarleitung in Philosophie. Einfach weil/ Ich weiß nicht. Sie ist halt jünger, die Fachleitung in Philosophie und wirkt ein bisschen lockerer und menschlicher und sehr auf Augenhöhe und unterstützend. Also meine Fachseminarleitung in Mathe ist auch super. Unterstützt und alles, aber ich finde, sie wirkt ein bisschen anspruchsvoller, sodass ich da ein bisschen mehr Druck verspüre (T2 Emil, Pos.96).

Es ist zu erkennen, dass Emil sich von seiner Fachseminarleitung in Mathematik stärker unter Druck gesetzt fühlt und dementsprechend die Beziehung als belastender empfindet als die zu seiner Fachseminarleitung im Fach Philosophie. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Belastungen nicht zu einer Dezentralisierung besagter Seminarleitung führen. Gleichwohl zeigt sich dieser Effekt in einem anderen Fall der Stichprobe. Referendar Linus beschreibt im Vergleich seiner Fachseminarleitung einen Unterschied in der Nähe zueinander. Als Folge stuft er die Fachseminarleitung, zu der er ein distanzierteres Verhältnis empfindet, in ihrer Wichtigkeitseinstufung herab:

> Also Fachleitung Poli will ich dalassen. Fachleitung WiWi als Ansprechpartner jetzt, wäre von sehr wichtig auf wichtig zurück. Aber er benotet mich natürlich, also insofern wäre er sehr wichtig, aber als Ansprechpartner eher zurück. Also das ist halt echt ein bisschen distanzierter und die Notenbesprechung war jetzt auch sehr angenehm so, aber das ist immer noch distanzierter, also würde dann vom Verhältnis her nicht passen, wenn sozusagen beide Fachleitungen auf dem gleichen Niveau stehen (T2 Linus, Pos. 24).

Aus dem Vergleich dieser beiden Fälle, sowie der Gesamtbetrachtung der Stichprobe kann geschlussfolgert werden, dass Netzwerkbelastungen nicht zwingend an die grundsätzliche Beurteilungsfunktion der Fachseminarleitung, sondern vielmehr an das spezifische Ausleben der Rolle, also dem Geben von Feedback und dem Verhalten in der Unterrichtsnachbesprechungen, geknüpft ist. Im weiteren Verlauf des Interviews stellt sich außerdem heraus, dass Linus seine UBs spezifisch an die Vorlieben besagter Fachleitung anpassen muss. Er habe an dieser Stelle keine Handlungsspielraum (T2 Linus, Pos.164).

Ähnliche Äußerungen von Anpassungen an die Wünsche und Erwartungen der Fachleitungen lassen sich auch in anderen Interviews vorfinden (u. a. T2 Belinda, Pos.245; T2 Hannah, Pos.18). Dies bestätigt den Befund, dass das jeweilige Ausleben der Machtposition als Beurteiler*innen der Fachseminarleitungen darüber entscheidet, inwiefern Netzwerkbelastungen durch die Referendar*innen wahrgenommen werden und als Folge Positionsveränderungen getätigt werden. Im Vergleich zu T1 ist somit festzuhalten, dass Netzwerkbelastungen inzwischen als Ursachen für Umpositionierungen in weniger zentrale Bereiche der Netzwerkkarten angesehen werden können.

Insgesamt zeigt sich, dass die Referendar*innen mit fortschreitender Ausbildungszeit die Positionierungen ihrer Seminarleitungen, abhängig von erlebter Unterstützung, Rollenausübung und Belastungserleben, stärker ausdifferenzieren. Die individuelle Beziehungsausgestaltung und -erleben gewinnt somit zunehmend an Bedeutung für die Positionierung dieser Akteur*innengruppe innerhalb des sozialen Netzwerks.

Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen

Zum ersten Erhebungszeitpunkt stellten die Mentor*innen, neben den Seminarleitungen, die zentralen Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerke dar. Dabei stach heraus, dass bereits wenige Wochen nach Ausbildungsbeginn alle Referendar*innen die Gesamtheit ihrer Mentor*innen in ihre Netzwerke integrieren. Gleichwohl zeigte sich, dass die Studienteilnehmer*innen mit unterschiedlichen vielen Lehrkräften Ausbildungsverhältnisse eingehen. Diese Befunde von T1 bleiben insgesamt auch zu T2 unverändert. Nach wie vor integrieren alle Referendar*innen ihre Mentor*innen in die Netzwerke – allerdings nach wie vor (1) in unterschiedlicher Anzahl und (2) in unterschiedlichen Positionen. Letztere lassen dabei einige Umpositionierungen zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes erkennen. Die (Um-)Positionierungen der Mentor*innen sollen nachfolgend erneut durch die Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erklärt werden. Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird insbesondere die *Professionsunterstützung* der Mentor*inne mehrheitlich durch die Referendar*innen positiv hervorgehoben. Stark befürwortet wird die Qualität der Rückmeldungen im Ausbildungsunterricht sowie die intensive Auseinandersetzung mit Unterrichtsplanung und -reflexion, die teils auch in Form von längeren Gesprächen außerhalb des Unterrichts stattfindet (u. a. T2 Fiona, Pos 10; T2 Tara, Pos.8; T2 Ben, Pos.48; T2 Alena, Pos.149; T2 Vivien, Pos.110). Neben den fachlichen Kompetenzen der Mentor*innen werden ebenso Umgangsweisen mit den vielfältigen Herausforderungen oder dem stressigen Lehrer*innenalltag bewundert, sodass auch hier Professionsunterstützung im Sinne einer Vorbildfunktion erfahren wird. Dabei stellen mehrere Referendar*innen eine positive Entwicklung im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt heraus, indem sie betonen, dass sie einzelne Mentor*innen nun noch mehr in ihrer Kompetenz und Beratung schätzen. Dies lässt sich exemplarisch in den nachfolgenden Ausführungen von Referendar Viktor erkennen. Zu T1 äußerte sich Viktor noch zurückhaltender über die Vorgehensweisen seines Ausbildungslehrers, während der nun zu T2 dessen Arbeitsweise schätzt:

> Alex ist oben in der Mitte. Ist jetzt gerade immer noch mein Ausbildungslehrer, einfach weil ich wieder zurück in die Klasse gegangen bin und Alex ist ja jetzt gerade im zweiten Kreis und der ist jemand, den ich sehr, sehr schätzen gelernt habe, weil er eine Ansicht zu den Dingen hat, die ich/ Mit der ich mich sehr gut identifizieren kann und würde Alex deswegen sehr gerne in den engen Kreis mit aufnehmen. Der ist von seiner Art her sehr menschlich, fordert sehr viel Respekt vor den Schülern ein und ist dann auch jemand, der diese Verbindlichkeit sehr stark einfordert, gleichzeitig aber immer ein lockeres und ein sehr respektvolles und wertschätzendes Verhältnis gegenüber Schülerinnen und Schülern, aber auch wirklich immer ein offenes Ohr für die Referendare hat. Alex hat halt auch Englisch als Fach, deswegen ist das für mich auch vielleicht noch mal was Besonderes. Aber mit dem verstehe ich mich auch auf menschlicher Ebene wirklich sehr, sehr gut. Einfach, weil ich in ihm tatsächlich auch ein klares Rollenvorbild sehe, wie

> er die Verbindlichkeit und die Lockerheit quasi, also diesen schmalen Grat für sich verhandelt. Das finde ich sehr bemerkenswert (T2 Viktor, Pos.18).

Viktor hebt den Umgang zwischen seinem Mentor Alex und dessen Schüler*innen hervor und bewundert dessen Aushandlung von Nähe und Distanz. Dementsprechend zentralisiert er dessen Positionierung zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes. Dieses Muster lässt sich stichprobenübergreifend identifizieren. Zumeist werden Mentor*innen, denen eine große Professionsunterstützung zugeschrieben wird, sofern sie nicht bereits im Zentrum der Karte platziert, zu T2 in ihrer Wichtigkeit hochgestuft.

Ein weiterer bedeutsamer Auswertungsaspekt der Mentor*innengruppe ist die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungslehrkräften. Sofern zwei Ausbildungslehrkräfte – aus Sicht der Referendar*innen – in einem guten Verhältnis zueinanderstehen und konstruktiv zusammenarbeiten, kann sich dies positiv auch auf die angehenden Lehrkräfte auswirken. Es können Konstellationen identifiziert werden, in denen die Studienteilnehmer*innen in bestehende professionelle Arbeitsbeziehungen integriert werden. Dies führt wiederum zu einem unterstützenden, kollegialen Miteinander (u. a. Fiona, Pos.80). Es entstehen mitunter Triaden oder kleinere Cliquen, die die professionelle Entwicklung der Referendar*innen vorantreiben können. Der Zugang zu sich ergänzenden Perspektiven, Materialien oder Feedbackformaten wird von einigen Referendar*innen als besonders hilfreich beschrieben. Derartige positiven Synergien wirken sich entsprechend auch auf die Netzwerkpositionierung der beteiligten Ausbildungslehrkräfte aus. Sie gewinnen an Wichtigkeit.

Trotz dieser vielversprechenden Befunde können, im Vergleich zu T1, ebenso vermehrt Unzufriedenheiten bezüglich der Professionsunterstützung einzelner Ausbildungslehrkräfte herausgestellt werden. Einige Referendar*innen berichten, dass sie kaum bis kein Feedback von ihren Mentor*innen erhalten und sie sich als Folge dessen in ihrer Entwicklung als angehende Lehrkraft gehemmt fühlen. In Einzelfällen stellen die angehenden Lehrkräfte auch die fachliche Eignung ihrer Ausbildungslehrkräfte infrage (u. a. T2 Vivien, Pos. 272; T2 Linus, Pos.30; T2 Hannah, Pos.8;). Zumeist werden diese Mentor*innen als Folge der geringen Professionsunterstützung in ihrer Wichtigkeit herabgestuft. An dieser Stelle ergibt sich ein Rückbezug zur *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* ertragreich. Die beschriebene Unzufriedenheit bezüglich der Professionsunterstützung führt bei einigen Referendar*innen zu dem Wunsch, ihre*n Mentor*in zu wechseln. Während einige Studienteilnehmer*innen, aufgrund eines größeren Kollegiums oder flexibler Stundenpläne, die Möglichkeit besitzen weitere/neue Ausbildungsverhältnisse einzugehen, ist anderen diese Option verwehrt (u. a. T2 Tara, Pos.86). Exemplarisch zeigt sich dies im Netzwerk von Referendar Emil. Er kritisiert das unzureichende Feedback seines Philosophie Mentors und berichtet im Anschluss von fehlenden Wechselmöglichkeit, da an seiner Schule wenig Auswahl bei den Fachlehrkräften in Philosophie gegeben ist:

> Mein Mentor in Philosophie. Wir haben hier und da mal, sage ich mal, dann auch über einen UB gesprochen, aber ich würde ihn eher noch weiter einordnen in eher wichtig als in wichtig […] Nein, in Philo haben wir nicht so viel Auswahl. Da habe ich nur den einen Mentor gehabt (T2 Emil, Pos.6, 70).

Die damit verbundenen Einschränkungen können einerseits nicht nur zu Frustration und Unzufriedenheit seitens der Referendar*innen führen und sich folglich dezentralisierend auf die Netzwerkpositionierung besagter Alteri auswirken – sie werden zunehmend dezentraler verortet. Auffällig ist weiterhin, dass diese Abwertung oft mit dem Eindruck einhergeht, dass die betroffene Mentor*innen ihre formale *Rolle/Funktion* nicht angemessen erfüllt, da sie den Unterstützungsbedürfnissen der Referendar*innen nicht gerecht werden.

Ein weiterer Befund, der die Relevanz der Rolle/Funktion als strukturierenden Faktor in Referendar*innennetzwerken unterstreicht, zeigt sich im Umgang mit ehemaligen Ausbildungslehrkräften.

Sobald das Ausbildungsverhältnis[88] endet, verändert sich deren Positionierung im Netzwerk deutlich. In Fällen, in denen nach Beendigung des Ausbildungsverhältnisses kaum noch Kontakt besteht, werden die ehemaligen Mentor*innen oftmals in den konzentrischen Kreis „eher wichtig" oder „nicht-wichtig" umpositioniert (u. a. T2 Max, Pos.14; T2 Vivien, Pos.32). Besteht hingegen weiterhin Austausch, etwa bei fachlichen Rückfragen oder wenn die Alteri relevante Aufgaben im (Fach)Kollegium übernehmen, verbleiben sie zumindest im „eher-wichtig" Bereich der Netzwerkkarte (T2 Ben, Pos.10, 65; T2 Vivien, Pos.34; T2 Max, Pos.16; T2 Carolin, Pos.42). Es ist somit festzuhalten, dass auch bei einem Wandel der Funktion/Tolle, die konkret erlebte Professionsunterstützungserfahrung weiterhin (mit)entscheidend für die Positionierung der (ehemaligen) Ausbildungslehrkräfte im Netzwerk ist.

Als nächstes gilt es die *wahrgenommenen Netzwerkbelastungen* in Beziehungen zu den Mentor*innen zu betrachten. Insgesamt lässt sich ein leichter Anstieg in den Netzwerkbelastungen vermerken. Eine Art der *Netzwerkbelastung*, die eng mit der wahrgenommenen Rolle/Funktion der Ausbildungsakteur*innen zusammenhängt, ist die Überlagerung mehrerer Rollen in einer Person. Eine Referendarin berichtet, dass ihre ABBA nun auch die Rolle als Ausbildungslehrkraft einnimmt. Während die ABBA-Funktion ursprünglich als unterstützend und begleitend wahrgenommen wurde, nimmt die Referendarin aufgrund der Doppelrolle, nun Veränderungen in der Beziehung wahr, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

> So vielleicht in diesen Kreis? Ja, weil sich das einfach so ein bisschen/ Also, wenn man irgendwie sich austauschen will oder so, dann macht man das mit den Referendarinnen, Mitreferendaren und jetzt nicht mehr unbedingt so mit ihr, weil ja das/ Also sie ist auch inzwischen meine Ausbildungslehrerin für das Fach Spanisch. Das heißt, sie ist also eine Doppelrolle. […] Und da hat sich da durch diesen Ausbildungsunterricht vielleicht ein bisschen das Verhältnis geändert, dass man jetzt nicht mehr unbedingt mit allen Problemen oder so auch dahinläuft, sondern das erst mal versucht unter den Referendaren zu besprechen (T2 Belinda, Pos. 28-30).

Durch die neue Konstellation reduziert sich aus der Sicht von Belinda die ehemalige Neutralität ihrer ABBA. Die Erwartungen, die an die Rolle der ABBA geknüpft waren, etwa die vermittelnde, zugewandte und vertrauensvolle Unterstützung außerhalb der Beurteilungshierarchie, lassen sich aus Belindas Sicht nicht mehr einlösen. Die Referendarin beschreibt, dass die Beziehungsveränderung mit ihrer ABBA thematisiert hat, diese jedoch wenig empathisch reagiert und ihre Sorgen nicht ernst nahm (T2 Belinda, Pos.160). Diese fehlende Empathie verstärkt das Gefühl von Belinda, dass sie mit ihren Anliegen inzwischen nicht mehr ihre ABBA konsultieren kann. Die zuvor etablierte Vertrauensbasis bricht teilweise weg. Dies führt wiederum zu einer Verschlechterung der Beziehung und einer Umpositionierung der ABBA/Mentorin in ihrem Netzwerk in einen dezentraleren Bereich der Netzwerkkarte (T2 Belinda, Pos. 26-28). Es kann somit festgehalten werden, dass derartige Doppelrollen einerseits zu Unsicherheiten in der Beziehungsgestaltung führen und andererseits auch zu Rollenkonflikten, in denen die Ausbildungsakteur*innen den unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen möglicherweise selbst nicht gerecht werden können. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen Begleitung und Bewertung. Dieser Fall verdeutlicht, wie bedeutsam klare Rollenzuschreibungen und eine transparente Kommunikation in der Gestaltung von Ausbildungsverhältnissen sind.

Neben diesen spezifischen Netzwerkbelastungen durch Doppelrolle sind, wie auch zu T1, Belastungen aufgrund des Spannungsfeldes aus Leistungsdruck und Erwartungshaltungen (u. a. T2 Max, Pos.216; T2 Tara, Pos.86; T2 Hannah, Pos.32) vorzufinden. In einzelnen Fällen beschreiben

[88] Ausbildungsverhältnisse zwischen Referendar*innen und Mentor*innen können aus unterschiedlichen Gründen beendet werden, zum Beispiel: Änderungen des Stundenplans, sodass keine Passung der Unterrichtsstunden der Akteur*innen vorgegeben ist, Beendigung durch die Referendar*innen aufgrund des Wunsches nach einem/r neuen Mentor*in, krankheitsbedingter Ausfall der Mentor*innen u. v. m.

Referendar*innen spitze Kommentare der Ausbildungslehrkräfte nach unzufriedenstellenden Ergebnissen in gestellten Klassenarbeiten, die das Vertrauen in die eigene Kompetenz zusätzlich erschüttern (T2 Emil, Pos.94). Auch widersprüchliches Verhalten, beispielsweise das Kritisieren von Verhaltensweisen, die von der Ausbildungslehrkraft selbst praktiziert werden (T2 Carolin, Pos.96), wird als belastend empfunden und verschlechtert die Beziehung zu besagten Alteri. Diese Netzwerkbelastungen führen ebenfalls zu Positionsveränderung der Mentor*innen in dezentralere Bereiche der Netzwerkkarten.

Außerdem werden erstmals Belastungen in Triaden sichtbar. Referendarin Tara berichtet von einer problematischen Beziehung zu ihrer Ausbildungslehrkraft Anette, die privat eng mit ihrer ABBA Marlene befreundet ist. Dieser enge persönliche Kontakt hinderte Tara daran, Marlene als neutrale Unterstützungsinstanz wahrzunehmen, woraus für sie wiederum eine Netzwerkbelastung resultiert:

> (...) Ja die Beziehung zwischen Marlene und Anette. (…) Weil ich damals, als ich gemerkt habe, dass Anette nicht ganz glücklich mit meinem Unterricht in ihrer Klasse ist, eigentlich mit meiner ABBA reden wollte. Ich habe es mir lange durch den Kopf gehen lassen, ob ich es mache oder nicht. Wollte es dann machen. Aber habe dann gesehen, dass die beiden sehr, sehr gut miteinander befreundet sind. Und dann war diese Sorge: „Ich als neue Referendarin beschwer mich jetzt über eine andere Lehrerin, wie sie mich behandelt, dass ich mich nicht gewertschätzt fühle“ und das dann bei ihrer besten Freundin. Das war dann so, wollte ich dann doch nicht. Das war diese Sorge. Vertraue ich jetzt meiner ABBA, die ich noch gar nicht kenne. Rede ich mit ihr über ein Problem, das ich mit ihrer besten Freundin habe. Bleibt das bei ihr oder gelangt das hinterrücks zu Anette, die das dann nur noch wütender macht, dass ich hinter ihrem Rücken zur ABBA gegangen bin. Ich habe es dann letztendlich nicht gemacht. Einfach aus genau diesen Sorgen dann. Also deren Beziehung war dann für mich so ein kleines Problem (T2 Tara, Pos. 76)

Solche belastenden Triaden können es erschweren, zwischenmenschliche Probleme oder Herausforderungen offen zu kommunizieren. Im Falle von Tara führt die Freundschaft von Marlene und Anette, gekoppelt mit ihrer herausfordernden Beziehung zu letzterer dazu, dass beide Alteri dezentraler positioniert als die übrigen Alteri aufseiten der Ausbildungsschule.

Interessant ist weiterführend, dass neben diesen vielfältigen Netzwerkbelastungen durch Akteur*innengruppe, sich gleichzeitig nur wenige *emotional-soziale-Unterstützungen* durch selbige Ausbildungsakteur*innengruppe in den Interviews vorfinden lassen. Emotional-soziale Unterstützung durch Ausbildungslehrkräfte wird, wie bereits zu T1, nur von einer begrenzten Zahl an Referendar*innen berichtet. Wird diese Form der Unterstützung hingegen erlebt, steht sie in der Regel im Zusammenhang mit einer sehr zentralen Positionierung. Die betreffenden Mentor*innen nehmen Sorgen ernst, sprechen Mut zu und zeigen sich in belastenden Situationen unterstützend (u. a. T2 Emil, Pos.104). So beschreibt Referendarin Fiona bezüglich ihren beiden Ausbildungslehrkräften eine vertrauensvolle Beziehung:

> Natürlich sind sie wichtig aber Louise und Natalia, also das geht ja auch irgendwie so eine persönliche Ebene und weil es eben auch ins Private geht und ich viel, viel Praxis von den beiden lernen kann, würde ich sagen, dass Jessi und Verena deshalb wichtiger für mich sind, weil ich sie immer ansprechen kann und auch ganz offen und ganz ehrlich sagen kann, was jetzt gerade Phase ist (T2 Fiona, Pos.22).

Fionas Erläuterungen lassen erkennen, dass sie den Beziehungen zu ihren Mentor*innen *innen ein hohes Maß an Sicherheit zuschreibt, ohne Angst vor negativen Konsequenzen im Zuge von Problemthematisierungen. Diese emotional-soziale Komponente von Beziehungen zu Mentor*innen, die meist auch mit dem teilen privater Informationen (z. B. Wochenendgestaltung, Urlaub, Lebenssituation) (u. a. T2 Emil, Pos.54; T2 Fiona, Pos.22; T2 Tara, Pos.12), erweist sich erneut als bedeutsamer Verstärker bzw. Stabilisator für die Zentralität im Netzwerk. Alteri, die emotional-soziale Unterstützung leisten, sind in der Regel im Zentrum der sozialen Referendar*innennetzwerke positioniert.

Insgesamt zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dass Ausbildungslehrkräfte weiterhin verstärkt zentrale Positionen in den sozialen Referendar*innennetzwerken einnehmen, die sich maßgeblich durch die erlebte Professionsunterstützung erklären lassen. Dennoch wird deutlich, dass die jeweiligen Ausbildungslehrkräfte bzw. die Ausbildungsbeziehungen zu ihnen sehr heterogen erlebt werden und sich dementsprechend auch ihre Netzwerkpositionen deutlich unterscheiden können – je nach Ausmaß an Unterstützung, Ausleben der Rolle als Beurteiler*innen und möglichen Netzwerkbelastungen.

Schulleitung

Zum Erhebungszeitpunkt T1 wurden nur wenige Schulleitungen in den sozialen Referendar*innennetzwerke positioniert. Dieser Befund bleibt auch zu T2 weitestgehend stabil. Obgleich einzelne Referendar*innen ihre Schulleitungen zu T2 in ihre Netzwerke integrieren, bleibt diese OAK-Gruppe bei fast der Hälfte der Stichprobe nach wie vor exkludiert. Wie können diese vereinzelten Integrationen, Positionen und -veränderungen sowie fortlaufende Exklusion erklärt werden?

Zunächst soll der Blick auf die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* ist für diese Akteur*innengruppe gerichtet werden. Diese ist weiterhin nicht gegeben, da Schulleitungen strukturell festgelegt und nicht wählbar für die Studienteilnehmer*innen sind. Nach wie vor wird dies von den angehenden Lehrkräften jedoch nicht als Einschränkung erlebt.

In Bezug auf die *wahrgenommene Rolle/Funktion* sind Schulleiter*innen für die Mehrheit der Referendar*innen nach wie vor von geringer Relevanz. Dies zeigt sich sowohl in ihrer vergleichsweisen seltenen Nennung, als auch in ihrer meist dezentralen Positionierung im Netzwerk (u. a. T2 Max, Pos.84; T2 Nele, Pos.119; T2 Tara, Pos.58), sofern sie überhaupt integriert wurden. Zurückzuführen ist dieses Ergebnis nach wie vor auf eine geringe Interaktionshäufigkeiten, die daraus resultierende geringe *Professions- und emotional-soziale Unterstützung* sowie die nicht wahrgenommene Relevanz, da die Schulleitungen, aus der Perspektive der Referendar*innen, erst zum Ende des Vorbereitungsdienstes aktiv ihre Beurteilungsfunktion ausüben. Dementsprechend ähneln sich die Begründungen für die Nicht-Positionierung dieser Akteur*innengruppen. Das nachfolgende Zitat von Referendar Emil verdeutlicht die geringfügige Interaktion mit seiner Schulleitung:

> Ich habe einfach super wenig Kontakt mit der Schulleitung bisher gehabt. Also das Einzige, wo ich mal Kontakt mit der Schulleitung habe, war bei der Begrüßung, wo die uns empfangen hat, die neuen Referendare und bei Konferenzen. Also deshalb habe ich da einfach sie noch nicht mit aufgeführt, weil ich einfach noch nicht so irgendwie Problemfälle hatte, so dass ich vielleicht ein Gespräch mit ihr brauchte oder anderes halt deswegen. Da war einfach noch nicht so viel Kontakt, dass ich nicht sagen würde/ Also generell für das Referendariat ist die Schulleitung natürlich super wichtig, aber ich habe einfach noch nicht so den Kontakt bisher mit der gehabt (T2 Emil, Pos.64).

Der Großteil der Stichprobe steht somit auch nach über sechs Monaten im Vorbereitungsdienst kaum mit ihren Schulleitungen in Interaktion und Beziehungen. Die Grundschulreferendar*innen stellen diesbezüglich, wie bereits zu T1, eine Ausnahme dar. Sie interagieren deutlich häufiger mit ihre Schulleiter*innen. Als Folge sind in fast allen sozialen Netzwerken der Grundschulreferendar*innen die Schulleitungen im konzentrischen Kreis „wichtig“ positioniert. Im Gegensatz hierzu positionieren nur drei von elf Referendar*innen an weiterführenden Schulen besagte Akteur*innen in ihre Netzwerke (T2 Viktor, Pos.8; T2 Vivien, Pos. 152-156; T2 Ben, Pos.54). Zwei Referendar*innen weiterführender Schulen integrieren zudem die stellvertretende Schulleitung. Referendarin Belinda begründet dies mit einem ehemaligen Ausbildungsverhältnis und dementsprechenden fachlichen Berührungspunkten (T2 Belinda, Pos.24). Referendar Ben führt die Integration des Stellvertreters ebenfalls auf fachliche Berührungspunkte im Sportunterricht sowie Sympathie aufgrund von Humor und einer entspannten

Haltung zurück (T2 Ben, Pos.52). Hieraus ist abzuleiten, dass stellvertretende Schulleiter*innen stärker in der Rolle als Fachkolleg*innen und nicht als eine Führungsperson wahrgenommen werden.

Aufgrund der zuvor skizzierten tendenziell niedrigen Interaktionshäufigkeit zwischen den Referendar*innen und Schulleitungen werden ebenfalls nur vereinzelt Momente der *Professionsunterstützung* berichtet. In wenigen Fällen wird eine Unterstützung auf organisatorischer Ebene beschrieben, etwa in Form von Hinweisen zu Verfahren im Rahmen sonderpädagogischer Förderbedarfe (u. a. T2 Fiona, Pos. 103; Mathilda, Pos.36*)*. Ist dies jedoch gegeben, so lässt sich eine zentrale Positionierung erkennen.

Emotional-soziale Unterstützung durch Schulleitungen wird, im Vergleich zu T1, zu T2 tendenziell häufiger berichtet, wenngleich sie stets geringer ausfällt als die der Mitreferendar*innen, Mentor*innen Kernseminarleitungen. Punktuell werden aufmunternde Gespräche nach negativen Ausbildungserfahrungen wahrgenommen und als entlastend und unterstützend erlebt (u. a. T1 Linus, Pos. 78). Diesbezüglich berichtet Referendar Viktor von einer Interaktion mit seiner Schulleitung, woraus eine emotional-soziale Unterstützung zu erkennen ist:

> Die Schulleitung hat sich nach dem, muss ich kurz überlegen, die war bei mir in den letzten beiden UBs, ich hatte ich habe bis jetzt vier, also in UBs drei und vier war die jeweils dabei Nach meinem vierten UB hat mich der Schulleiter dann auch eingeladen, dass wir noch mal über die Stunde sprechen können und, dass wir gerne/ Dass er mir gerne noch Feedback geben möchte. Und da muss ich sagen, da habe ich erst ein bisschen Bammel vor gehabt, einfach weil der UB absolut in die Hose gegangen ist und bin dann aber auch wirklich mit weder einer negative noch einer positiven Einstellung in das Gespräch reingehen. Es war wirklich ein SEHR angenehmer und auch hilfreicher Austausch. Also, obwohl unser Schulleiter das schon sehr distanziert macht, also im Sinne von wir sind Referendare an seiner Schule, nicht mehr und nicht weniger, hat er sich wirklich sehr viel Zeit genommen und war auch wirklich unglaublich wertschätzend in seiner Kommunikation und auch in seinem Feedback und hat auch den Fakt, dass der Unterrichtsbesuch eben nicht so gelaufen ist wie geplant, einfach in so zwei Kommentaren weggelächelt und dann war das Thema auch gegessen. Also der hat da jetzt kein großes Krisengespräch mit mir geführt. Ich würde insofern sagen, dass die Schulleitung sehr gerne, wenn auch natürlich dezimiert, nur auf die Unterrichtsbesuche bezogen, aber dann schon sehr gerne auch in den zweiten Kreis, also von innen den zweiten Kreis folgen darf. Weil wenn es tatsächlich Momente gibt, mit der Schulleitung zu sprechen, dann empfinde ich das als unfassbar hilfreich einfach, weil die natürlich auch extrem viel Erfahrung hat (T2 Viktor, Pos. 8).

Aus diesem positiven Erlebnis und der Ermutigung heraus integriert Viktor seine Schulleitung zu T2 in seinem sozialen Netzwerk. Ein solches Erlebnis stellt innerhalb der Stichprobe jedoch eine Ausnahme dar.

Die *Netzwerkbelastungen* in Beziehungen zu Schulleitungen betreffen weiterhin nur einige wenige Fälle. Die Beziehungen zwischen Referendar*innen und Schulleitungen sind meist geprägt durch distanzierte Verhältnisse und das Gefühl, den Erwartungen der Schulleitung dauerhaft gerecht zu werden oder auch strukturelle Probleme im Rahmen der Ausbildung (z. B. zu wenige Fachunterricht aufgrund von Stundenplanschwierigkeiten) nach ihren Wünschen lösen zu müssen (u. a. T2 Mathilda, Pos. 96, 146; T2 Fiona, Pos.134). In Kombination mit einer meist nicht gegeben oder nur sehr geringen Professions- und emotional-sozialen Unterstützung kann dies als zusätzlich Erklärung für die Exklusion sowie tendenziell dezentraleren Positionierungen geschlussfolgert werden.

Somit zeigt sich, wie auch zu T1, dass Schulleitungen im Netzwerk vorrangig aufgrund ihrer institutionellen Rolle wahrgenommen werden. Dies reicht jedoch auch zu T2 nicht für eine Integration in alle sozialen Referendar*innennetzwerken. Ihre tatsächliche Integration ist an Interaktionen, die Professionsunterstützung oder emotional-soziale Unterstützung beinhaltet gekoppelt, die jedoch nur von ausgewählten Referendar*innen erlebt wird.

Ausbildungsbeauftragte (ABBA)

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes integrierten fast alle Studienteilnehmer*innen ihre ABBAs in soziales Netzwerk – nur eine Referendarin exkludierte diese Akteur*innengruppe zu T1.Diese beiden Befund bleiben auch zu T2 unverändert. Gleichzeitig kann analysiert werden, dass nach wie vor ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Netzwerkpositionierungen der ABBAs festzustellen ist.

Die ABBAs sind weiterhin institutionell festgelegt und können von den Referendar*innen nicht frei gewählt werden. Dementsprechend ist die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* nach wie vor eingeschränkt. In einzelnen Fällen der Stichprobe kommt es zudem zu personellen Veränderungen, etwa durch Lehrkräftewechsel (T2 Max, Pos. 48), die die Gestaltungsfreiheit weiter einschränken. Dennoch erlebten einzelne Referendar*innen eine größere Gestaltungsfreiheit, da ihnen bereits zu T1 mehrere ABBAs zugewiesen wurden. Dieser Befund besteht auch zu T2. Dabei kommt es, wie auch zu T1, zu Vergleichen zwischen diesen Alteri. Es wird deutlich, dass erneut einzelne ABBAs in ihrer Wichtigkeit hervorgehoben und als Hauptansprechpartner*innen benannt werden (T2 Viktor, Pos.8), wie auch das Zitat von Referendarin Vivien illustriert:

> Also bei uns ist das so, dass wir eigentlich vor allem was die Fächer angeht, einem von beiden offiziell zugeteilt sind. Also ich bin zum Beispiel bei Frau Hummel. Muss aber sagen, dass was so Beziehung usw. angeht, mir der andere wichtiger ist, weil er einfach offener mit einem redet, weil er auch mal kommt und fragt, wie es einem geht. Und deshalb würde ich ihn weiter in die Mitte, also mindestens zu wichtig. […] Also sie ist auch diejenige, die ich schon mal bei mir in den Unterricht kommt und so, aber eigentlich ist der andere bzw. schätze ich den anderen mehr (T2 Vivien, Pos.14-18).

Vivien wendet sich somit trotz anderweitiger Zuweisung somit ihren nicht zugewiesenen ABBA (Herrn Flöter), den sie aufgrund seiner Kommunikation als vertrauensvoller einschätzt. Es bestätigt sich demnach erneut, dass Wichtigkeitsunterschiede mithilfe des Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktors der *wahrgenommenen emotional-sozialen Unterstützung* erklärt werden können. Es ist zu vermuten, dass emotional-soziale Unterstützung zunehmend ein Kriterium für die Positionierung der ABBAs im sozialen Netzwerk darstellen.

Professionsunterstützung wird hingegen nur noch sehr vereinzelt wahrgenommen (T2 Nele, Pos.174; T2 Max, Pos.240), von den übrigen Referendar*innen allerdings auch nicht als fehlend beklagt. Die zunehmende Bedeutsamkeit der emotional-sozialen Unterstützung bestätigt sich ebenfalls vorsichtig in dem Ergebnis, dass inzwischen mehrere Studienteilnehmer*innen ihre ABBAs als engagierte und zugewandte Personen wahrnehmen, die sich für ihre Anliegen einsetzen, vermittelnd tätig werden und kommunikativen Aufwand auf sich nehmen (u. a. T2 Fiona, Pos. 10; T2 Emil, Pos.104; T2 Hannah, Pos.37-38). ABBAs übernehmen nun in mehreren Fällen die Kommunikation mit der Schulleitung oder anderer Alteri. Eine Referendarin beschreibt ihren ABBA auch als „Mittelmann“ (T2 Annabell, Pos.151-152). Ein solches Verhalten wird von den Referendar*innen als entlastend wahrgenommen. Diejenigen ABBAs, die sich in dieser Rolle bewähren, werden meist zentraler im sozialen Referendar*innennetzwerken positioniert.

Gleichzeitig berichten weitere Referendar*innen wiederum von ernüchternden *Rollen*- und *Funktion*sausübungen dieser OAK-Gruppe. Sofern ABBAs wenig präsent im Ausbildungsalltag sind, keine schulische oder ausbildungsbezogene Orientierung bieten, erfolgt keine zentrale Positionierung – auch Sympathie ist an dieser Stelle nicht ausreichend um die Positionierung zu zentralisieren (T2 Tara, Pos.6; T2 Viktor, Pos.6, 26; T2 Vivien, Pos.18-20; T2 Alena, Pos.113). Die formale Rolle als koordinierende, neutrale und unterstützende Instanz wird in diesen Fällen nicht als erfüllt betrachtet.

Wie bereits zu T1 lassen sich auch zu T2 *Netzwerkbelastungen* mit einzelnen ABBAs identifizieren. In einigen Fällen wurden frühere Belastungen jedoch abgebaut, etwa weil ABBAs mit Fortschritt der Ausbildung „entspannter“ oder „zugänglicher“ erlebt werden (T2 Linus, Pos.38). In anderen Fällen

kamen neue Konflikte hinzu. Eine Referendarin berichtet, dass ein Gespräch mit ihrer ABBA zu einer Verunsicherung hinsichtlich des eigenen Selbstbewusstseins führte, woraufhin sie auch die Beziehung zu ihrer ABBA hinterfragt:

> Also es war zum Beispiel so, dass meine Ausbildungsbeauftragte gesagt hat, sie wurde jetzt schon öfter angesprochen von anderen Lehrkräften, weil ich doch so selbstbewusst wäre für eine Referendarin, weil ich sagte, „ist das jetzt negativ?“ oder „Nein ich finde das gut“. Aber es war halt so, wir sind das hier nicht gewohnt, dass Referendare so selbstbewusst sind und für sich irgendwie auch einstehen. Und das sind halt Sachen. Das hat sie jetzt zwar gesagt, dass das nicht negativ ist, aber ich weiß auch, dass es bei anderen, wenn ich da nicht das ruhige Mäuschen bin, das immer Ja und Amen sagt, vielleicht auch mal negativ ankommt. Und das ist auch letztendlich ein systematisches Druck Problem, weil viele Lehrer noch denken, wir haben Hierarchien. Die kleine Referendarin muss sich hier zurückhalten und darf im Prinzip nicht sagen, wenn wir es jetzt mal überspitzen wollen. Und das auch ein systematisches Problem und ein Druckproblem und dann kann ich, also bin ich eigentlich anderthalb Jahre/ bin ich nicht. Aber müsste ich eigentlich anderthalb Jahre eine andere Person sein, um jemandem zu gefallen, völlig absurd und völlig psychisch wahnsinnig […] Also ich mache es begrenzt, also ich halte mich schon zurück, aber ich verstelle mich nicht komplett, weil ich glaube, das macht einfach krank. Wenn du jeden Tag jemand anderes bist und das ist ja auch komisch, wenn ich dann auf einmal an der Schule vielleicht bleiben kann und dann bin ich ein ganz anderer Mensch in einem Jahr. Also das wäre auch absurd. Also, ich glaube, es ist ein sozialer Druck (T2 Carolin, Pos.132, 136).

Carolin nimmt als Folge die Beziehung zu ihrer ABBA anteilig als konfliktbehaftete wahr, obgleich der Kommentare bezüglich ihres Selbstbewusstseins ursprünglich nicht von ihr ausging. Anhand dieses Beispiels zeigt sich erneut, dass auch Interaktionen zwischen den Alteri zu Netzwerkbelastungen führen können. Es ist daher stets bedeutsam, auch die Interaktionen und Beziehungen der Alteri zu betrachten. Allerdings scheinen diese Netzwerkbelastungen auch zu T2, nicht zu einer Dezentralisierung zu führen.

Die Schwierigkeit der Doppelrolle als ABBA und Ausbildungslehrkraft wurde bereits im Unterkapitel zu den Ausbildungslehrkräften angesprochen. Es soll nachfolgend verstärkt auf die ABBA-Rolle in dieser Konstellation eingegangen werden. Während sich einerseits zeigt, dass die Vertrauensbasis, die ABBAs vermehrt aufgrund ihrer formal neutralen Rolle zukommt, unter besagter Doppelrolle leiden kann, zeigen sich in anderen Fällen auch gegenteilige Effekte. In Beziehungen, in denen ein hohes Vertrauen besteht, wird diese trotz Bewertungsrolle weiterhin als verlässliche Unterstützung wahrgenommen (T2 Viktor, Pos. 28). Entscheidend ist somit erneut der Umgang mit den jeweiligen Rollen und deren Funktionen seitens der Alteri. Eine gelungene Ausübung der Doppelrolle führt dann i. d. R. zu zentralen Positionierungen im Netzwerk.

In einigen Fällen treten zudem akteur*innengruppenübergreifende Belastungen auf. Eine Referendarin beschreibt ein Abstimmungsproblem zwischen ihrer ABBA und der Schulleitung in Bezug auf ihren Stundenplan. Trotz offensichtlicher Überlastung der Referendar*innen bestand die Schulleitung mit Rückendeckung der ABBA auf einer Mehrarbeitsbeantragung. Im nachfolgenden Zitat beschreibt Referendarin Mathilda diesen Konflikt:

> Also ich würde auf jeden Fall sagen, dass von der Schulleitung und der Frau Schleifenbaum insgesamt ein bisschen Druck auf mich ausgeübt wird. Wir hatten auch so eine Sache, wo ich dann angemerkt habe, dass ich zu wenig Deutschunterricht habe, weil ich so viel Matheunterricht mache und das ausgeglichen sein soll. Und das war dann schwierig, weil das im Stundenplan einfach aktuell nicht anders zu realisieren war. Und mir wurde dann gesagt, es wäre kein Problem mehr, wenn ich mehr Arbeit anmelden würde, weil dann könnte ich in Deutsch mehr machen. Das war dann schon eine kleine Drucksituation für mich, wo ich aber tatsächlich dann auch Nein zugesagt habe. Also/ Aber deswegen würde ich schon sagen, dass die beiden zusammen auch noch mal so einen Druck Beziehung auf mich haben (T2 Mathilda, Pos.96).

Mathilda erlebt somit eine mangelnde Unterstützung seitens der beiden Alteri, die als Folge zu einer Neubewertung der Beziehung führt, die nun insgesamt konfliktbehafteter gilt. Auch diese Netzwerkbelastungen wirken für die ABBAs jedoch nicht dezentralisierend.

Eine weitere akteur*innengruppenübergreifende Belastung schildert Referendar Linus anhand der Beziehung zwischen seiner ABBA und seinen Ausbildungslehrkräften. Er erläutert, dass die beiden Alteri kollegial eng verbunden sind. Dies führt zu aus seiner Wahrnehmung zu informellen Rückmeldungen der ABBA an die Ausbildungslehrkraft, woraus wiederum das entspannte Verhältnis zu seinen Mentor*innen unter Druck gesetzt werden könnte (T2 Linus, Pos.180). Es wird deutlich, dass Linus die Weitergabe von gegebenenfalls sensiblen Informationen, befürchtet. Dies kann potenziell das Vertrauensverhältnis zu beiden Alteri einschränken. Es ist somit ein ähnliches Muster gegeben, wie die befürchtete „Spitzelfunktion" (T1 Ben, Pos.26) der ABBA in Beziehung zur Schulleitung, obgleich hierbei herauszustellen ist, dass sich diese Befürchtung von Referendar Ben nicht bewahrheitet hat. Er äußert:

> Emilie und David sind weiterhin Ansprechpartner und ich treffe sie auch oft und wir haben einmal pro Woche unsere ABBA Sitzung. Aber bisher ist da noch nicht so eine Abhängigkeit. Und Druck verspüre ich bei den beiden auch nicht, obwohl die sozusagen der Schulleiterin immer rückmelden. Ich weiß auch nicht, die machen das irgendwie cool irgendwie. Obwohl da so ein komisches, ambivalentes Verhältnis sozusagen zwischen uns besteht, ist da alles gut (T2 Ben, Pos.16).

Bens Aussage bestätigt erneut, dass nicht die rein formale Funktion zu Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Beziehung führt, sondern das individuelle Ausüben der Rolle und die jeweilige Beziehungsqualität. Diese Belastungen bleiben erneut positionsunverändernd.

Zusammenfassend zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dass ABBAs für mehrere Referendar*innen eine zentrale Rolle im sozialen Netzwerk einnehmen, insbesondere wenn sie aktiv in ihrer Funktion als koordinierende, unterstützende und vermittelnde Instanz auftreten. Interessant ist zudem, dass mehrere Arten der Netzwerkbelastung berichtet werden, diese allerdings für diese Akteur*innengruppe keine dezentralisierende Wirkung zu haben scheinen – möglicherweise aufgrund einer insgesamt geringeren Relevanz für den Vorbereitungsdienst als Mentor*innen und Fachseminarleitungen.

*5.3.2.2. Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK)*

Nach den OAK sollen nun die Veränderungen der Akteur*innenintegration der IAK sowie deren Positionierung mithilfe der Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert werden.

Mitreferendar*innen

Die LiV-Peers stellten für die angehenden Lehrkräfte zum ersten Erhebungszeitpunkte in vielen Fällen die dominante Akteur*innengruppe in den sozialen Referendar*innennetzwerken dar. Sie wurden von allen Studienteilnehmer*innen, obgleich in unterschiedlichem Ausmaß, in die Netzwerke integriert und zudem häufig zentral positioniert. Diese zentralen Positionierungen, aber auch Veränderungen in der Wichtigkeit können erneut über die Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erklärt werden. Die *Gestaltungsfreiheit* hinsichtlich dieser Akteur*innengruppe wird unverändert als hoch wahrgenommen, da sich die Mehrheit der Referendar*innen sowohl in Schule als auch Seminar überwiegend mit einer Vielzahl an LiV-Peers in Kontakt stehen und somit selbstbestimmt entscheiden können, mit welchen Mitstreiter*innen sie Kontakt aufbauen und/oder engere Beziehungen eingehen wollen. Im Vergleich zu T1 ist allerdings eine noch stärkere Dynamik in den Positionierungen zu vernehmen. Viele Referendar*innen nehmen Umpositionierungen ihrer Peers vor, die deren *Rolle/Funktionen* zurückzuführen sind. Die Studienteilnehmer*innen schreiben ihren Mitreferendar*innen die

Rolle der Ausbildungs- bzw. Alltagsbegleiter*innen als Gleichgesinnte zu. Dementsprechend möchten sie mit ihren Peers regelmäßig in Kontakt stehen und über alltägliche Themen im Rahmen der Ausbildung sprechen. Folglich werden als Gründe für Dezentralisierung eine reduzierte Interaktionshäufigkeit, wenig/kein privater außerschulischer Kontakt oder auch fehlende zwischenmenschliche Passung benannt (u. a. T2 Fiona, Pos.10, 42; T2 Vivien, Pos.58, 60; T2 Emil, Pos. 20,22). Eine typische Aussage für die Umpositionierung in einen dezentraleren konzentrischen Kreis stellt das Zitat von Max dar:

> Weil das halt auch zentrale Bezugspunkte, wo ich Casimir eher dann bei wichtig lassen würde, weil da die Kontakte/ Das nicht so eng ist wie mit den anderen beiden, da eher nähere Austausch stattfindet. […] Einerseits also wie gesagt auch wiederum räumliche Nähe. Also wir haben halt mehrere Gebäude, bedeutet Casimir wird von uns vier Referendaren hauptsächlich an unserem dritten Standort eingesetzt, der ein bisschen außerhalb ist. Und zusätzlich kamen aber da auch zwischen/ Grundsätzlich ist es Verhalten ihm Gegenüber, der sich eher so ein bisschen heraushält, glaube ich aus der Vernetzung der Referendare (T2 Max, Pos.28-30).

In seinen Ausführungen wird die reduzierte Interaktionshäufigkeit deutlich, die letztlich dazu führt, dass Max seinen Mitreferendar Casimir im Vergleich zu den anderen Referendar*innen weniger relevant wahrnimmt. Demgegenüber sind Gründe für eine Wichtigkeitssteigerung und somit Zentralisierung, eine intensivierte Interaktion sowie erhöhter persönlicher Austausch außerhalb der Schule (u. a. T2 Mathilda, Pos.6; T2 Vivien, Pos.58; T2 Ben, Pos.34). Diese Begründungen werden auch gegenüber LiV-Peers geäußert, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt neu in die Netzwerkkarte integriert werden. Wohl gemerkt werden tendenziell nur neue Mitreferendar*innen in das soziale Netzwerk aufgenommen, sofern diese mindestens dem konzentrischen Kreis „wichtig“ zugeordnet werden (u. a. T2 Tara, Pos.54; T2 Fiona, Pos.35; T2 Alena, Pos.34).

Insgesamt spielt auch die *emotional-soziale* Unterstützung bei zentral positionierten Mitreferendar*innen eine entscheidende Rolle in den Positionsbegründungen. Dies kann auf die zunehmenden Belastungen und das erhöhte Stresserleben im Vorbereitungsdienst zurückgeführt werden und stützt ebenfalls den Befund als Ausbildungsbegleiter*innen, die auch den Austausch über Probleme und Schwierigkeiten beinhalten. Folglich zeigt sich emotional-soziale Unterstützung zeigt sich zu T2 vordergründig in der gemeinsamen Bearbeitung von Herausforderungen und Belastungen, dem Teilen von Sorgen und in kleinen alltäglichen Hilfen, wie auch das nachfolgende Zitat von Tara deutlich veranschaulicht:

> Okay. Laura, meine Mitreferendarin, ist nach wie vor absolut richtig. Sie ist von den Referendaren meine engste Bezugsperson, auf die ich mich immer verlassen kann. Wir unterstützen uns gegenseitig. Das ist ein Geben und Nehmen von Materialien, von Hilfe, von liest mal drüber und ich brauche noch eine zweite Schere heute Abend. Also meine wichtigste Bezugsperson von Referendaren (T2 Tara, Pos.24).

Tara schätzt die Verlässlichkeit ihrer Mitreferendarin Laura, die sie inzwischen auch als Freundin[89] bezeichnet. In ihrem Zitat deutet sich zudem *Professionsunterstützung* in Form vom gegenseitigen Lesen von Unterrichtsentwürfen an. Auch in anderen Netzwerkinterviews wird deutlich, dass in besonders engen Beziehungen zu LiV-Peers auch gegenseitige Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung stattfindet (u. a. T2 Ben, Pos.34), wobei diese in der Gesamtschau eher eine untergeordnete Rolle spielt. Bei einer Referendarin scheint die Professionsunterstützung jedoch eine sehr zentrale Rolle einzunehmen. Referendarin Belinda berichtet von einem triadischen Zusammenschluss von ihr und zwei Mitreferendaren in ihrem Fachseminar Pädagogik. Ihre gemeinsame Schwierigkeit, qualitativen

[89] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsart -> *Freundschaft*.

Pädagogikunterricht zu planen hat sie dazu veranlasst, eng zusammenzuarbeiten und gemeinsam Lernsituationen zu schaffen:

> Bei uns hat sich das so schnell herauskristallisiert, wenn so Gruppenarbeiten gemacht wurden oder so, dann haben wir [Mitreferendare Jason und Marvin] uns immer schnell zusammengetan, weil wir wussten, die anderen beiden sind vielleicht ein bisschen ambitionierter oder haben ein bisschen mehr Durchblick. Und was vielleicht auch gar nicht so schlau war, dann zu sagen okay, die drei Chaoten tun sich zusammen, aber es hat sich halt so gefunden irgendwie. […] Also da kommen wir schon viel auch ins Gespräch, allerdings auch immer nur vor den UBs bzw. jetzt mit dem Jason habe ich auch ausgemacht, weil bei uns beiden der dritte UB in Päda nicht gut war, dann haben wir gesagt: „Komm, wir tun uns mal zusammen irgendwie Anfang des neuen Schuljahres und planen mal zusammen eine Stunde und legen die mal der Fachleitung vor." Damit man noch mal so außerhalb vom UB sagen kann, was kann man hier verbessern? Weil wenn der UB gelaufen ist, dann ist es zu spät, irgendwas zu verbessern. Genau deswegen. Mit dem bin ich halt sehr jetzt auch in Kontakt, weil es bei ihm auch so schlecht lief, zuletzt (T2 Belinda, Pos.46-48).

Die zentrale Rolle/Funktion der Mitreferendar*innen ergibt sich somit nach wie vor aus dem gemeinsamen Durchleben des Vorbereitungsdienstes, das von einem hohen Maß an geteiltem Erleben und kollegialem Beistand und gemeinsamem Lernen geprägt ist.

Gleichzeitig treten inzwischen vermehrt *Netzwerkbelastungen* auf, die wiederholt auf Konkurrenz- und Vergleichsdynamiken zurückzuführen sind (u. a. T2 Emil, Pos.96; T2 T2 Max, Pos.186-190; T2 Hannah, Pos.120). Eine interessante Interviewstelle findet sich diesbezüglich erneut bei Referendarin Belinda. Sie berichtet, dass Konkurrenzgedanken nicht aufgrund eines selbst initiierten Vergleichs mit einer/m Mitreferendar*in entstehen, sondern aufgrund von Aussagen aus dem Kollegium:

> Ich glaube, dass Carlotta und Christine das ähnlich sehen, dass sie sich auch mit Elisa messen. Hört sich irgendwie doof an, aber dass sie auch wissen, dass immer betont wird: „Nehmt euch doch mal ein Beispiel an Elisa." Nein, also ich glaube, das würde ich schon sagen, dass da auch Druck ausgeht und auch. Druck? Auf jeden Fall ja. Doch auf jeden Fall (T2 Belinda, Pos.172).

Obgleich Belinda nicht beschreibt, dass der Vergleich mit ihrer Mitreferendarin Elisa zu einer Umpositionierung dieser führt, kann dennoch vermutet werden, dass die Vergleiche, die zu Belindas Ungunsten ausfielen, die Beziehung zu ihr dennoch beeinflusst haben. Begründet wird die Umpositionierung von Elisa jedoch mit dem Altersunterschied und ungleichen Interessen (T2 Belinda, Pos.14). In der Gesamtschau wird erkenntlich, dass die Beziehungsqualität entscheidend dafür ist, ob sich diese Konkurrenzempfinden und Vergleiche auf die Netzwerkpositionierung auswirken. In gefestigten, vertrauensvollen Beziehungen, also Relationen, in denen emotional-sozial Unterstützung erlebt wird, wirken sich solche Spannungen nicht auf die Positionierung aus, während sie in ohnehin distanzierten Konstellationen die Beziehung zusätzlich belasten und zu einer dezentraleren Einordnung führen können (u. a. T2 Alena, Pos. 55; T2 Viktor, Pos. 116).

Darüber hinaus zeigt sich in einzelnen Fällen, dass nicht nur Konkurrenz, sondern auch die Beziehungen zu stark beanspruchten LiV-Peers zur Herausforderung für die Referendar*innen werden können. Einige Referendar*innen berichten, dass der regelmäßige Kontakt mit emotional stark beanspruchten Mitreferendar*innen, etwa durch häufiges Weinen oder anhaltende negative Stimmung, auch für sie zur Belastung wird. Das „Mitziehen in die Negativität" führt dazu, dass sich einzelne Studienteilnehmer*Innen emotional abgrenzen und den Kontakt zu besagten Personen reduzieren (u. a. T2 Vivien, Pos.302; T2 Emil, Pos.96) – dies kann auch in einer Umpositionierung in dezentralere Bereiche der Netzwerkkarte münden. Dieses Phänomen verdeutlicht, dass auch Beziehungen zu Gleichrangigen eine gewisse Balance benötigen, um stabil und förderlich zu bleiben.

Insgesamt bleiben Mitreferendar*innen nach über sechs Monaten im Vorbereitungsdienst für die überwiegende Mehrheit der Referendar*innen zentrale Bezugs- und Unterstützungsfiguren in ihren

Netzwerken. Sie agieren vermehrt als unmittelbare alltagsnahe Begleiter*innen im Vorbereitungsdienst, die sowohl ein hohes Maß an Unterstützung als auch das Risiko von Belastung bergen, wodurch sie oftmals auch nach mehreren Monaten im Vorbereitungsdienst zentrale Positionen einnehmen.

Kolleg*innen

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich, dass Lehrerkolleg*innen für einige Referendar*innen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Während zu T1 erst wenige Kolleg*innen in den Netzwerken positioniert wurden, ist zu T2 eine deutliche Steigerung der Integration dieser Akteur*innengruppe zu vermerken. Insgesamt erleben die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen die Möglichkeit, Kontakt zu Kolleg*innen, mit denen sie in keinem Ausbildungsverhältnis stehen, aufzubauen - jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* der Beziehung zu Lehrerkolleg*innen ist somit heterogen. Auch zu T2 sind, je nach Größe des Kollegiums und Anzahl der jeweiligen Fachlehrkräfte bestehen, unterschiedlich viele Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme geboten. In kleineren Schulen mit begrenztem Fachpersonal ist die Auswahl entsprechend eingeschränkt, während größere Kollegien grundsätzlich eine größere Variabilität und damit auch mehr Möglichkeiten für gezielten Beziehungsaufbau bieten. Ein zentraler Unterschied zu T1 besteht darin, dass die Akteur*innengruppe der Kolleg*innen inzwischen auch ehemalige Ausbildungslehrkräfte umfasst. Wie bereits im Kapitel zu den Ausbildungslehrkräften beschrieben, verlieren viele dieser ehemaligen Mentor*innen an Wichtigkeit und werden dezentralisiert, sobald das strukturierte Ausbildungsverhältnis endet. Dies bestätigt die Bedeutsamkeit der *Rolle/Funktion* dieser Akteur*innengruppe für die Netzwerkintegration und -positionierung. Die Ergebnisse zeigen jedoch gleichzeitig, dass die Veränderung der Positionierungen aufgrund von Rollenwechsel, von der erlebten *Professionsunterstützung* abgepuffert werden kann. Besteht wenig Kontakt und wenig Professionsunterstützung, so werden Umpositionierung in dezentralere Netzwerkbereiche vorgenommen (u. a. T2 Max, Pos.14; T2 Alena, Pos.9-11; T2 Carolin, Pos.42). Wird die ehemalige Ausbildungslehrkraft weiterhin als beratend, unterstützend oder inspirierend wahrgenommen, bleibt sie relevanter Bestandteil des Netzwerks, wenn auch unter veränderter Rollenbezeichnung (u. a. T2 Mathilda, Pos. 102; T2 Alena, Pos.97; T2 Vivien Pos.34; T2 Max, Pos.16, 98).

Zusätzlich zu den ehemaligen Mentor*innen werden ebenfalls Kolleg*innen in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert, mit denen die Referendar*innen nicht in einem Ausbildungsverhältnis standen. Besonders häufig werden Kolleg*innen genannt, die als fachliche Austauschpartner*innen (*Professionsunterstützung*) wahrgenommen werden. Aspekte wie gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen, informeller Austausch im Lehrer*innenzimmer oder kollegiale Gespräche über alltägliche Herausforderungen im Schulalltag führen dazu, dass Kolleg*innen als unterstützend erlebt und entsprechend in zentralere Netzwerkbereiche positioniert werden (u. a. T2 Mathilda, Pos.106; T2 Ben, Pos.14,16). Eine typische Beschreibung für die Integration neuer Kolleg*innen ist im Netzwerkinterview mit Referendar Ben vorzufinden:

> Doch, da könnte ich noch eine Kollegin hinzufügen. Und das ist Beate, da kann man einfach nur Spanisch Lehrerin hinschreiben, weil ich habe mit ihr sozusagen/ Genau, Spanischkollegin oder so. Nicht so viel zu tun, aber ist auch eine Kollegin, an die ich mich wenden kann, dadurch, dass sie auch Spanisch hat. Und jetzt auch als/ Neulich kam UV raus. Also, dass wir für die/ Für das kommende Schuljahr so ein bisschen wünschen konnten, in welche Lerngruppe wir vielleicht reinkommen. Und da muss ich mich halt auch mit denen, mit Eva [ABBA] und Beate absprechen. Beate würde ich jetzt erst mal auf die eher wichtige Ebene stellen. Sie hat eine Beziehung zu Anna [Mentorin] und Eva [Mentorin] […] Aber dadurch, dass wir so ein kleines Spanisch im Kollegium haben, habe ich doch das Gefühl, dass sie da irgendwie noch eine irgendwie ansatzweise wenigstens wichtige Rolle spielt (T2 Ben, Pos.76).

In weiteren Interviewpassagen wird darüber hinaus deutlich, dass neben der fachspezifischen Beratung von Fachkolleg*innen auch der überfachliche Austausch als bereichernd empfunden werden kann. Dabei kann es sich beispielsweise um Hinweise zum Umgang mit Schüler*innen, zur Elternkommunikation oder zur Schulorganisation handeln (u. a. T2 Hannah, Pos.60). Derartige Unterstützungsangebote, die nicht formal an die Rolle von Ausbildungsakteur*innen geknüpft sind, erscheinen den Referendar*innen besonders wertvoll, da sie proaktiv erfolgen. In diesen Fällen wirkt die Professionsunterstützung integrierend und wichtigkeitssteigernd.

Trotz erhöhter Anzahl an Kolleg*innen in nahezu allen sozialen Referendar*innennetzwerken wird *emotional-soziale Unterstützung* durch Lehrerkolleg*innen zu T2 nur vereinzelt berichtet (T2 Alena, Pos.97; T2 Belinda, Pos.84). Dies dürfte damit zusammenhängen, dass der Austausch oft auf professioneller Ebene verbleibt und keine enge persönliche und vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wird – auch aufgrund der geringen Interaktionshäufigkeit. Wird sie jedoch erfahren, so sind dies i. d. R. Alteri, die in zentraleren Bereichen der sozialen Referendar*innennetzwerke positioniert sind. Wird emotional-soziale Unterstützung nicht von Kolleg*innen erfahren, so wird jedoch gleichzeitig nicht bemängelt. Das Fehlen der emotional-sozialen Unterstützung wirkt somit nicht dezentralisierend oder exkludierend.

Aufgrund der zuvor beschriebenen Ergebnisse ergibt es sich als wenig überraschend, dass zu T2 nach wie vor keine *Netzwerkbelastungen* zu Lehrerkolleg*innen wahrgenommen werden. Die Beziehungen zu Kolleg*innen sind überwiegend von informeller und freiwilliger Natur. Da kein ausbildungsbezogenes Machtgefälle und keine Beurteilungen (*Funktion/Rolle*) durch die Kolleg*innen vorgenommen werden, entstehen keine konfliktbehafteten Momente, die die Beziehungen belasten. Die Möglichkeit zur selektiven Kontaktpflege und die geringe strukturelle Abhängigkeit scheinen zentrale Faktoren dafür zu sein, dass diese Akteur*innengruppe als weitgehend unbelastet wahrgenommen wird. Die wahrgenommene Rolle/Funktion dieser Akteur*innen scheint für viele Referendar*innen demnach eine Art „Back-up“ zu den OAK darzustellen. Kolleg*innen gelten als hilfreiche Ergänzung, insbesondere zu den Ausbildungslehrkräften. Sie werden vor allem an den Stellen wichtig, an denen Unterstützungslücken entstehen oder Bedarf an zusätzlichem Input vorhanden ist. Das heißt, Kolleg*innen werden punktuell aufgesucht, um alternative Perspektiven einzuholen oder Unsicherheiten abzufedern. Ist dies der Fall, so werden sie in die Netzwerke integriert und je nach Ausmaß der Unterstützung entsprechend zentraler oder dezentraler positioniert. Trotz einzelner positiver Beispiele werden Lehrerkolleg*innen in ihrer Relevanz insgesamt nicht mit der Bedeutung von Ausbildungslehrkräften oder Fachseminarleitungen gleichgesetzt. Vermutlich liegt dies darin begründet, dass sie nur begrenzt zur systematischen Professionalisierung beitragen. Ihre Rolle ist eher als unterstützender Hintergrund zu verstehen. Sie werden bei Bedarf „aktiviert“, rücken aber nicht in den Mittelpunkt der Netzwerke. Entsprechend werden sie in der Gesamtschau zwar als hilfreich, aber nicht als zentral für die Ausbildung im engeren Sinne beschrieben.

Sonstiges schulisches Personal

Zum ersten Erhebungszeitpunkt integrierte lediglich eine Referendarin sonstiges schulisches Personal in ihr Netzwerk. Dieser Befund bleibt zu T2 unverändert. Allerdings integriert zu T2 eine andere Referendarin eine Akteurin der Akteur*innengruppe des sonstigen schulischen Personals. Während Vivien den Hausmeister, den sie zu T1 aufgrund freundlicher Interaktionen, die als leichte emotional-soziale Unterstützung analysiert werden konnte, zu T2 exkludiert, positioniert nun Referendarin Mathilda die Sonderpädagogin ihrer Ausbildungsschule. Vivien revidiert im zweiten Netzwerkinterview die Wichtigkeit des Hausmeisters (T2 Vivien, Pos.148ff.), da er aus ihrer Sicht von Fortschritt der Ausbildung keine

Relevanz mehr in ihrer Ausbildung einnimmt. Dabei führt sie nicht weiter aus, inwiefern sich *die emotional-soziale Unterstützung* verändert hat, oder ob diese als Integrationsgrund nicht mehr genügt.

Darüber hinaus bleibt stichprobenübergreifend nach wie vor unklar, inwiefern die überwiegend fehlende Integration von sonstigem schulischem Personal auf eine tatsächliche Abwesenheit entsprechender Personen oder auf ihre als gering eingeschätzte Wichtigkeit für den Vorbereitungsdienst zurückzuführen ist. Entsprechend lässt sich zur *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* keine eindeutige Aussage treffen.

Für die Integration der Sonderpädagogin im sozialen Referendar*innennetzwerk von Mathilda steht, ähnlich wie bei Referendarin Vivien zu T1 überwiegend *emotional-soziale Unterstützung* im Vordergrund für die Integrations- und Positionsbegründung der Sonderpädagogin. Laut Mathilda erkundigt sich diese regelmäßig nach dem Befinden der Referendarin und scheint dadurch eine gewisse emotionale Entlastung zu bieten. Mathilda berichtet:

> Mit der ist es auch eher so, ich spreche schon mit ihr [Sonderpädagogin] auch über die Schule und über meine/ Also kann ihr Fragen stellen usw. aber das ist auch eher so ein bisschen ein persönliches Verhältnis, wo ich das Gefühl habe, dass sie sich auch privat ein bisschen für mich interessiert. Und dann sitzt man schon mal nach der Schule einfach noch zusammen und quatscht ein bisschen. Das lässt mich einfach ein bisschen wohler fühlen in der Schule. Also sie gibt mir so ein bisschen Halt, dass sie sich auch für meine persönlichen Belangen interessiert würde ich sage (T2 Mathilda, Pos. 58).

Diese Wahrnehmung gewinnt vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass sich Mathilda an ihrer Schule unwohl fühlt und von einer kühlen Atmosphäre im Kollegium berichtet. Demzufolge platziert sie die Sonderpädagogin im konzentrischen Kreis „wichtig“. Eine *Professionsunterstützung* schreibt sie ihr allerdings nicht zu.

Die wenigen Platzierungen von sonstigem schulischem Personal innerhalb der Stichprobe deuten darauf hin, dass eine Integration in die sozialen Netzwerke sowie eine zentrale Positionierung dieser Akteur*innengruppe bislang nur dann erreicht wird, wenn zwischenmenschlich unterstützenden Qualitäten spürbar sind. Gleichzeitig werden ebenfalls keine *Netzwerkbelastungen* mit dieser Akteur*innengruppe berichtet, die als Erklärungen für Netzwerkexklusionen herangezogen werden können. Insgesamt ergeben sich somit die Ergebnisse zu T2 aufgrund fehlender Datengrundlage unverändert als wenig aufschlussreich für die IAK-Gruppe des sonstigen schulischen Personals.

5.3.3. Zwischenfazit

Die Analyse der sozialen Referendar*innennetzwerke zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt deutlich, dass sich viele der im ersten Zwischenfazit herausgearbeiteten Dynamiken weiterentwickelt, andere wiederum stabilisiert haben. Während institutionelle Vorgaben weiterhin mitbestimmend für die weiter bestehende Integration gewisser Alteri sind, gewinnen die erlebten Unterstützungsarten und daraus resultierenden Beziehungen verstärkt Einfluss auf die konkrete Positionierung innerhalb der Netzwerke.

Insgesamt verweisen die Ergebnisse zu T2 auf eine hohe Dynamik innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerke. Dies zeigt sich insbesondere in einer hohen Häufigkeit von Um- und Neupositionierungen der Alteri. Die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* bleibt ein zentraler Einflussfaktor für die Netzwerkstruktur, wenngleich sie in Bezug auf die Akteur*innengruppen der Seminarleitungen sowie Schulleitungen und anteilig ABBAs nach wie vor unbeeinflussbar bleibt. In anderen Akteur*innengruppen wie Mentor*innen, (Fach)kolleg*innen und Mitreferendar*innen ergeben sich durch veränderte Gegebenheiten (z. B. Wechsel der Ausbildungslehrkräfte, Einstellung neuer Lehrkräfte), aber auch das Kennenlernen weiterer Personen, neue Möglichkeiten der (Um-)Gestaltung von Netzwerken.

Die Gestaltungsfreiheit ist insbesondere in der Betrachtung von Kolleg*innen, Mentor*innen und Mitreferendar*innen nach wie vor deutlich durch die Schulform bzw. die Kollegiumsgröße mitbestimmt. Kleine Kollegien an Grundschulen haben zur Folge, dass Referendar*innen an dieser Schulform über deutlich weniger Kolleg*innen verfügen, die potenziell auch als Ausbildungslehrkräfte fungieren könnten. Zudem legt die vorliegende Studie offen, dass auch mit Fortschritt des Vorbereitungsdienstes keine neuen Referendar*innen in den Ausbildungsschulen der vier Grundschulreferendar*innen hinzukommen[90]. Gleichzeitig ist in den Netzwerkkarten unverändert zu erkennen, dass alle Referendar*innen weiterführender Schulen Mitreferendar*innen im Sektor der eigenen Ausbildungsschule positionieren. Dies spricht für eine hohe Bedeutsamkeit der Mitstreiter*innen im Schulalltag. Außerdem betonen besagte Referendar*innen den emotionalen Beistand, die (über-)fachliche Rückversicherung sowie die Selbstregulationsmöglichkeiten durch ihre LiV-Peers. Es ist stark zu vermuten, dass diese Aspekte aufgrund der gestiegenen Leistungserwartungen und Ausbildungsanforderungen, die u. a. mit dem Beginn der UBs, dem Ausbildungs- und dem bdU einherkamen (Dirks, 2011; Horstmeyer, 2021; Munderloh, 2018; Reese-Schnitker & Stams, 2006) an Wichtigkeit gewonnen haben. Auch die Studienlage bestätigt, dass eine hohe Unterstützung von LiV-Peers ausgeht. Sie resultiert als Folge regelmäßigen Kontakts im Studienseminar sowie dem informellen Austausch in der Ausbildungsschule (Richter et al., 2011). Im Vergleich zu Ausbildungslehrkräften verfügen Mitreferendar*innen nicht über dasselbe Ausmaß an Berufserfahrung, aber sie profitieren von der Ähnlichkeit der Ausbildungserfahrungen und können demnach die Schwierigkeit und Probleme ihrer Mitstreiter*innen nachvollziehen (ebd.). Weitere Studien, die Zusammenhängen zwischen Wohlbefinden und positiver kollegialen Erfahrungen mit schulischen Kolleg*innen (Colognesi et al., 2019; Schmidt et al., 2017) oder unter Praxissemesterstudierenden (Kreische et al., 2019; Römer et al., 2018) nachweisen, belegen ebenfalls die förderlichen Wirkungen der Interaktionen und sozialen Beziehungen mit Mitreferendar*innen. Somit nehmen die Peers zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine wichtige Rolle für Professions- aber insbesondere emotional-soziale Unterstützung ein.

Gleichzeitig wird in den Netzwerkkarten und Netzwerkinterviews eine bewusste Differenzierung zwischen den Beziehungen zu den einzelnen Mitreferendar*innen sichtbar. Eine hohe emotional-soziale und Professionsunterstützung wird nicht von jeder/jedem integrierten Mitreferendar*in erfahren, sondern nur bestimmten Beziehungen zugeschrieben. Es stellt sich heraus, dass Mitreferendar*innen, die in der Nähe der Netzwerkzentren positioniert sind, sowohl ein bestimmtes Maß an Professions- aber vor allem emotional-sozialer Unterstützung liefern. Aus den Ausführungen der Studienteilnehmer*innen wird außerdem ersichtlich, dass Beziehungen zu Mitreferendar*innen, die im Zentrum positioniert sind, als reziprok und beidseitig erlebt werden müssen. Starke (Granovetter, 1973) Liv-Peer-Beziehungen zeichnen sich demnach zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes durch eine hohe Interaktionshäufigkeit, oftmals auch außerschulische gemeinsame Aktivitäten, emotionalen Beistand, gegenseitiges Verständnis und berufsbezogenen Unterstützung aus. Mitreferendar*innen, mit denen vordergründig (über-)fachlicher Austausch stattfindet[91] und deren Beziehung keine emotionale Komponente beinhaltet, sind zu T2 tendenziell in dezentraleren Positionen platziert.

Während die Referendar*innen somit von ihren Mitreferendar*innen als IAK emotional-soziale Unterstützung erwarten, entwickelt sie in Bezug auf ihr OAK eine zunehmende Erwartung hochwertiger

[90] Die vorliegende Studie wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. In jenem Bundesland beginnt der Vorbereitungsdienst jeweils im November und Mai. Die Stichprobe entstammt der November 2022-Kohorte. Der zweite Erhebungszeitpunkt lag im Juni/Juli 2023, sodass die Mai-Kohorte bereits ihren Vorbereitungsdienst begonnen hat. Es wäre somit möglich gewesen, dass neue Referendar*innen an den Schulen der vier Grundschulreferendarinnen ihren Vorbereitungsdienst beginnen. Allerdings ist dies nicht der Fall.

[91] Oftmals sind dies Mitreferendar*innen in Studienseminaren.

Professionsunterstützung. Aus der Perspektive der Studienteilnehmer*innen stehen die OAK, insbesondere die Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen, in der Verantwortung, als Unterstützer*innen in ihrer professionellen Entwicklung als Lehrkraft zu agieren. Die Professionsunterstützung bleibt somit auch zu T2 das maßgebliche Kriterium für die zentrale Positionierung von Seminarleitungen und Mentor*innen. Sowohl im Forschungsstand (Gergen, 2023; Schubarth et al., 2007b) als auch innerhalb der vorliegenden Studie[92] stellt sich heraus, dass sie maßgeblich zur Entwicklung der Lehrer*innenkompetenz beitragen. Auch der Befund, dass Ausbildungslehrkräfte aus Sicht der Referendar*innen hilfreicher die Professionalisierung sind als Seminarleitungen (Krüger, 2014; Matern & Wachner, 2006), bestätigt sich erneut zu T2. Die Analyse der Netzwerkkarten zeigt auf, dass deutlich mehr Ausbildungslehrkräfte als Seminarlehrkraft in den Zentren der Netzwerkkarten platziert sind[93]. Das erlebte Ausmaß an Professionsunterstützung führt, anders als zu T1, nun zu deutlicheren Abstufungen zwischen den einzelnen Seminarleitungen und Mentor*innen. Je nach wahrgenommener Kompetenz, Feedbackkultur und Engagement innerhalb des Ausbildungsverhältnisses werden besagte Alteri als zentrale Unterstützungsakteur*innen oder lockere Arbeitsbeziehung[94] erlebt. Diese Wichtigkeitsunterschiede lassen sich in fast allen Netzwerkinterviews und -karten wiederfinden.

Es fällt zusätzlich auf, dass nur wenige neutrale Beziehungen zu den Mentor*innen wahrgenommen werden. Vielmehr scheinen die Alteri dieser Gruppe jeweils in eines der beiden Extrema (sehr hohe vs. sehr niedrige Professionsunterstützung) hinsichtlich der Professionsunterstützung zugeordnet zu werden. Erleben Referendar*innen ungenügende Professionsunterstützung durch diese Akteur*innengruppen und können diese Ausbildungsverhältnisse gleichzeitig nicht beenden, beispielsweise aufgrund von begrenzter Anzahl von Fachkolleg*innen, so stellt sich aufseiten der angehenden Lehrkräfte Frustration und Ärger ein (Jehn, 1997; Jehn et al., 2008) – die Referendar*innen fühlen sich in ihrer professionellen Entwicklung eingeschränkt. Im Umkehrschluss wird deutlich: Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen werden als „Entwicklungsermöglicher*innen“ verstanden, sofern sie den Erwartungen der Referendar*innen entsprechen. Die Studienteilnehmer*innen empfinden folglich den Bedarf einer anleitenden und beratenden Lehrkraft als Motor für die eigene Professionalisierung.

Interessante Befunde lassen sich ebenfalls für die Akteur*innengruppe der ABBAs feststellen. Zu T1 wurden sie von der Mehrheit der Studienteilnehmer*innen, sofern sie ihre Rolle als Organisator*innen und Koordinator*innen ausübten, als Brücke (Burt, 1992) zu schwachen oder schlecht verfügbaren Alteri angesehen. Je nach Qualität der Rollenausübung wurden die ABBAs mehr oder weniger zentral in den sozialen Referendar*innennetzwerken platziert. Während die Ergebnisse zu T2 nach wie vor eine heterogene Einschätzung der ABBA-Wichtigkeit belegt, zeigt sich gleichzeitig ein interessanter Befund bezüglich einer im Forschungsstand bislang unberücksichtigte Doppelrolle dieser Akteur*innen. ABBAs scheinen in seltenen Fällen auch als Mentor*innen zu fungieren. Diese Mulitplexität[95] (Herz, 2012) wird innerhalb der Studie sowohl positiv als auch negativ empfunden. Abhängig scheint das Empfinden der Doppelrolle von dem Vertrauen gegenüber der Person zu sein, die beiden Rollen trennen zu können. Es ergibt sich demnach ein ähnliches Dilemma wie bei der vorbestimmten Doppelrolle von Ausbildungslehrkraft und Fachseminarleitung als Beurteiler*in und Berater*in. Wird die Multiplexität

[92] Es soll erneut angemerkt werden, dass die Befunde der vorliegenden Studie aus Selbsteinschätzungen durch die Referendar*innen resultieren, respektive keine objektivierende, unabhängige Kompetenzmessungen durch Fremdbeobachtung erfolgte. Befunde über Selbsteinschätzungen zu Kompetenzen müssen daher kritisch reflektiert werden.

[93] Es muss angemerkt werden, dass die Referendar*innen im Durchschnitt mehr Ausbildungslehrkräfte als Seminarleitungen in ihrem Vorbereitungsdienst begegnen. Dennoch sind insgesamt mehr Mentor*innen als Seminarleitungen im Kreis „sehr-wichtig“ platziert.

[94] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Akteure -> Beziehungsart -> *Arbeitsbeziehung*.

[95] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsausgestaltung -> *Multiplexität.*

positiv erlebt, so führt dies zu zentralen Positionierungen. Wird sie negativ erlebt, so ergeben sich Netzwerkbelastungen, die bei einem zu hohen Maß zu Wichtigkeitsabstufungen führen können.

Ein weiterer bedeutender Befund zeigt sich zu T2 in der erstmaligen Identifizierung von Netzwerkbelastungen durch akteur*innengruppenübergreifende Relationen[96]. Beschrieben wird zunächst ein dyadischer Konflikt zwischen Referendarin und Mentorin. Er mündet jedoch in einer triadischen Netzwerkbelastung, da die ABBA aufgrund eines freundschaftlichen Verhältnisses zur Mentorin nicht als neutraler Ansprechpartnerin für besagte Problematik angesprochen werden. Die Referendarin fürchtet, dass die Thematisierung der Schwierigkeiten mit der Mentorin als Beschwerde aufgenommen werden und folglich (noch) negativerer Auswirkungen auf sie haben, als die Beziehung bereits aufweist. Diese triadische Netzwerkbelastung kann ebenfalls als Multiplexitäts-Problematik betrachtet werden. Die ABBA der Referendarin hat eine Doppelrolle aufgrund ihrer gleichzeigen Rolle als Freundin der Mentorin inne, wodurch die Referendarin ihre ABBA nicht in ihrer Funktion als neutrale Beraterin konsultieren kann. Es ergibt sich erneut die Notwendigkeit eines engen Vertrauensverhältnisses, um die Herausforderungen dieser Mulitplexität entgegentreten zu können. Dieses Vertrauensverhältnis zur ABBA scheint aufseiten der Referendarin jedoch nicht zu bestehen, sodass sie sich die gegen die Thematisierung der Mentorin-Problematik entscheidet. Sie erduldet somit als Folge zwei Netzwerkbelastung innerhalb einer Triade.

Neben dieser triadischen Netzwerkbelastungen sind zu T2 ebenfalls Konflikte mit Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräften zu identifizieren. Beide Akteur*innengruppen erweisen sich als primäre Quelle für Netzwerkbelastungen zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes. Zu T1 äußerten die Studienreferendar*innen bereits Anpassungsdruck, zwischenmenschliche Differenzen und hohe Leistungsanforderungen. Insgesamt haben sich diese Belastungen verstärkt. Der Fortschritt der Ausbildung hat erhöhte Leistungserwartungen zur Folge, die insbesondere in UBs und Ausbildungsunterricht kulminieren. Mehrere Studienteilnehmer*innen berichten von schwierigen Beziehungen (Weiß, Schlotter & Kiel, 2014) mit ihren Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräften. Sie beschreiben sehr spezifische Wünsche vonseiten der Fachseminarleitungen, denen oftmals keine logischen (fach-)didaktischen Argumente zugrunde liegen, sondern tendenziell subjektiven Vorlieben entsprechen. Hinsichtlich der Ausbildungslehrkräfte werden ähnliche Erfahrungen berichtet, wobei zusätzlich die ungenügende Feedbackqualität (Umfang und Tiefe) bemängelt wird. Als Folge fehlen ihnen außerdem Anhaltspunkte für Verbesserungen. Diese Befunde stellen keine Neuheiten im Forschungsdiskurs dar (Kärner et al., 2019; C. Kruse, 2022; Peitz, 2021; Schubarth et al., 2006; Storr, 2006; Terhart, 2000), sondern unterstreichen die Einheitlichkeit dieser Wahrnehmung unter Referendar*innen sowie den (noch) nicht stattgefundenen Wandel zu transparenten, objektiven und nachvollziehbaren Kriterien im Kontext der Beurteilung von Referendar*innen. Erschwerend ist zudem, dass für die Gruppe der Fachseminarleitungen keine Wechselmöglichkeit bestehen. Die Studienteilnehmer*innen müssen den achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienst mit den zugewiesenen Fachseminarleiter*innen absolvieren und stehen somit vor großen Herausforderungen, sofern keine lehrphilosophische Passung oder transparente Leistungskriterien gegeben sind. Für die Gruppe der Ausbildungslehrkräfte ergibt sich potenziell eine höhere Chance auf Akteur*innenwechsel, die jedoch von den jeweiligen institutionellen Gegebenheiten mitbestimmt werden. Sind auch hier keine Wechsel möglich, so führt dies zu einem höheren Belastungserleben als bei den Fachseminarleitungen. Vermutlich ist dies auf die höhere Interaktionshäufigkeit aufgrund der institutionellen Verortung zurückzuführen. Werden diese Netzwerkbelastungen über einen längeren Zeitraum erlebt, so führt dies in der Regel trotz Beurteilungsfunktion zu einer Umpositionierung der Mentor*innen in dezentralere Bereiche der Netzwerkkarte in der zweiten

[96] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> *Auswirkung Beziehung.*

Erhebungswelle. Die Passung zwischen Referendar*in und beurteilende Instanzen erscheint somit als zentraler Gelingensbedingung für die soziale Beziehung zwischen ihnen. Dieser Befund wird auch im Forschungsdiskurs belegt, der die Wichtigkeit von fachlicher und zwischenmenschlicher Passung zwischen Referendar*innen und Mentor*innen betont (Heymann, 2009; Scheilke, 1992). Die Möglichkeit, seine Ausbildungslehrkräfte frei wählen zu können, steht im positiven Zusammenhang mit der Beurteilung schulischen Betreuungsleistung (Englert et al., 2006). Dies wird auch durch die Aussagen in den Netzwerkinterviews deutlich. Referendar*innen, die ihre Mentor*innen selbstbestimmt(er) wählen können, berichten tendenziell von einem hohen Maß an erfahrener Professionsunterstützung. Zurückzuführen ist dies auf die fachlichen und persönlichen Passungen, also ähnlichen berufsbezogenen Ansichten sowie berufspraktisches Vorgehen. Homophilie (McPherson et al., 2001) in Bezug auf Schule und Unterricht fungiert somit zu einer höheren Zufriedenheit in Bezug auf Betreuungsleistung. Als zusätzliche Folge können ebenfalls besseren Leistungsbeurteilungen durch die beurteilenden Akteur*innen vermutet werden. Die Studienergebnisse der vorliegenden Arbeit liefern demnach Hinweisen darauf, dass eine hohe Homophilie zwischen angehenden Lehrkräften und Fachseminarleitungen sowie zwischen Referendar*innen und Ausbildungslehrkräften zu weniger Kritik im Ausbildungsunterricht und UBs führt und hieraus positivere Bewertungen der Lehramtsanwärter*innen resultieren können. Folglich sind Alteri mit einem hohen Grad an Passung zumeist im Zentrum der Netzwerkkarte positioniert.

Im Umkehrschluss lassen die vorangegangenen Ausführungen darauf schließen, dass Nicht-Passungen mit nicht beurteilende Akteur*innen als deutlich weniger belastend wahrgenommen werden. Dies bestätigt sich ebenfalls in der vorliegenden Studie mit Blick auf die Kernseminarleitungen, Kolleg*innen und Mitreferendar*innen. Insgesamt wird Professionsunterstützung durch Kernseminarleitungen geringer eingeschätzt als zu Fachseminarleitungen und Mentor*innen. Professionsunterstützung von Kolleg*innen tritt im Vergleich zu T1 vermehrt zutage[97], bleibt jedoch punktuell und ergänzt eher die Arbeit der Mentor*innen und Seminarleitungen – diese Unterstützungsform wird wertgeschätzt, erreicht aber in ihrer Bedeutsamkeit meist nicht das Niveau der Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen. Dieser Befund entspricht ebenfalls dem Forschungsstand (Matern & Wachner, 2006), der den Kolleg*innen eine geringere Bedeutsamkeit aufgrund der niedrigen Interaktionshäufigkeit attestiert.

Insgesamt werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt die unterschiedlichen Stärken der Relationen in den Referendar*innennetzwerken umso deutlicher. Starke Beziehungen (Granovetter, 1973) zeichnen sich in Referendar*innennetzwerken nicht nur durch (über-)fachlichen Austausch, sondern vor allem durch gegenseitige Entlastung, Verlässlichkeit und emotionale Offenheit aus. Die Analyse ergibt zudem, dass gezielte und beidseitige Beziehungspflege ausschlaggebend für eine zentrale Positionierung innerhalb der Netzwerkstruktur ist. Treten Konflikte (z. B. Konkurrenz, unterschiedliche Ansichten, Missverständnisse, Allianzen) mit oder zwischen Alteri auf, so können diese Netzwerkbelastungen in Fällen von schwachen Beziehungen (Granovetter, 1973) oftmals zu Wichtigkeitsabstufungen führen. Eine hohe Beziehungsqualität hingegen wirkt als Puffer für Netzwerkbelastungen, sodass zumeist keine Wichtigkeitsabstufung erfolgt. Diese Befunde zeigten sich zu T1 annähernd für die Gruppe der Mitreferendar*innen, treten nun aber auch für die übrigen Akteur*innengruppen in Erscheinung. Am deutlichsten zu erkennen sind diese Befunde jedoch nach wie vor bei den LiV-Peers, aber auch Ausbildungslehrkräften. Die Ursache könnte hierfür in der potenziellen Austauschbarkeit (z. B. im Vergleich zu Seminarleitungen oder Schulleitungen) dieser Alteri liegen. Als Schlussfolgerung müssen die Relationen zu diesen Alteri ein gefestigtes Fundament aufweisen, um Netzwerkbelastungen standhalten zu können. Nach über sechs Monaten in der schulpraktischen Ausbildung zeigt sich somit ein gestiegenes

[97] Dies ist vornehmlich auf die gestiegene Anzahl positionierter Kolleg*innen insgesamt zurückzuführen.

Doppelbedürfnis der Referendar*innen nach professionsbezogener und emotional-sozialer Unterstützung. Dies bestätigt sich auch durch die Netzwerkkarten. Als zentrales Auswertungsergebnis von T2 ist festzuhalten, dass eine Gemeinsamkeit zentraler Alteri in Referendar*innennetzwerke die Leistung sowohl professionsbezogener emotional-sozialer Unterstützung darstellt. Dies sind zumeist Ausbildungslehrkräfte. Dieser Befund erscheint vor dem Hintergrund, dass die Mehrheit an Referendar*innen den Ausbildungsort Schule als primäres Lern- und Arbeitsfeld ansieht (Munderloh, 2018), als empiriebestätigend. Dabei ergibt sich die Rolle der Mentor*innen und Seminarleitungen aufgrund der Rollenambivalenz als Berater*in und Bewerter*in (Hartig, 2005; Krüger, 2014; Schubarth et al., 2007b) unverändert als besonders herausfordernd. Die Frage, inwiefern beide Rollen losgelöst voneinander ausgeführt werden können, führt nach wie vor bei der Mehrheit der Referendar*innen zu Unsicherheiten und teils belastenden Dynamiken. Eine Relation, die von Vertrauen und Transparenz (Kärner et al., 2021) geprägt ist, ermöglicht jedoch die Wahrnehmung und Nutzung beider Rollen, wie sich in einigen Referendar*innenrelationen zeigt. Eine Relation mit niedriger Beziehungsqualität weist diese Attribute nicht auf, sodass größere Belastungen und Unsicherheit entstehen, die wiederum zu dezentraleren Netzwerkpositionierungen führen können. Aufgrund des gestiegenen Doppelbedürfnisses nach professioneller und emotional-sozialer Unterstützung nutzen die Studienteilnehmer*innen zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes vermehrt die bestehenden Möglichkeiten, Beziehungen zu bestimmten Alterizu intensivieren oder zu verringern. Sie wählen nun bewusster aus, welche Beziehungen ihr Wohlbefinden und Professionalisierung positiv beeinflussen. Dementsprechend versuchen sie Ausbildungsverhältnisse oder Interaktionshäufigkeiten zu reduzieren, sofern die Netzwerkbelastungen zu groß werden. In diesen Auswahlprozessen spielt Homophilie (Dunkake, 2018) als Konzept der Netzwerkgestaltung nun eine noch zentralere Rolle. Insbesondere im Zuge von Ausbildungslehrkräften, (Fach)kolleg*innen und Mitreferendar*innen nähern sich die Referendar*innen gezielt Alteri an, in denen sie Ähnlichkeiten wiedererkennen. Dabei stellen sich die Dimensionen Alter (McPherson et al., 2001), Geschlecht (Louch, 2000) und Verhalten (Newcomb, 1956) (z. B. Umgang mit Schüler*innen, Organisation im Arbeitsalltag), die im Kontext der Netzwerkforschung als Status- und Wert-Homophilie (Lazarsfeld & Merton, 1954) bekannt sind, auch für sozialen Referendar*innennetzwerke als bedeutsam heraus. Die wahrgenommene Rolle bzw. Funktion der Alteri bleibt ebenfalls ein wichtiger Deutungsrahmen. Viele Referendar*innen interpretieren Rollen nicht rein formell, sondern im Lichte ihrer individuellen Erfahrungen. Das führt dazu, dass z. B. ehemalige Ausbildungslehrkräfte nach Ende des offiziellen Ausbildungsverhältnisses ihre Bedeutung verlieren, sofern sie keine anschlussfähige Unterstützungsfunktion mehr ausüben. Dieser Befund erklärt auch die nach wie vor seltenen und zumeist dezentralen Positionierungen der Schulleitungen. Auch nach über sechs Monaten nehmen diese in der Mehrheit der Referendar*innennetzwerken keine nennenswerte Position einnehmen, da sie oftmals weder Professions- noch emotional-soziale Unterstützung beisteuern, obgleich dieser Akteur*innengruppe formell betrachtet eine hohe Wichtigkeit zukommt. Dieser Befund unterstreicht, wie marginalisiert die Rolle von Schulleitungen im alltäglichen Ausbildungssetting häufig ist. Dies stellt ein Thema, das in der Forschung bislang nur randständig behandelt wird und potenziell weiteren Untersuchungsbedarf markiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die sozialen Netzwerke der Referendar*innen zu T2 als hochgradig differenziert, reflexiv gestaltet und zunehmend funktional ausgerichtet zeigen. Die Phase des Kennenlernens scheint größtenteils abgeschlossen. Stattdessen treten nun gezielte, auf Passung und Nutzen ausgerichtete Netzwerkstrategien nach individuellen Möglichkeiten in den Vordergrund. Unterstützungsnetzwerke werden nicht mehr bloß angenommen, sondern aktiv gestaltet, angepasst und modifiziert. Die sozialen Netzwerke werden damit zu einem Spiegel professioneller

Selbstverortung im Spannungsfeld zwischen strukturellen Vorgaben, individueller Belastung und erlebter Unterstützung.

5.4. Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke (T3)

Nachdem im vorangegangenen Kapitel 5.3 die Ergebnisse zum zweiten Erhebungszeitpunkt präsentiert wurden, gilt es nun, die Veränderungen in den sozialen Referendar*innennetzwerken ca. 15 bis 16 Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes und kurz vor der UPP darzulegen. Hierfür sollen erneut zunächst die Netzwerke in den Veränderungen ihrer Größe, Dichte, Alterizusammensetzung und -positionierungen sowie den daraus entstehenden übergreifenden Netzwerkstruktur beschrieben werden (Kapitel 5.4.1). Im Anschluss werden die Veränderungsprozesse mithilfe der fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren jeweils für die einzelne Akteur*innengruppe – getrennt nach den OAK und IAK – erläutert werden (Kapitel 5.4.2). Das Unterkapitel zu T3 endet mit einem Zwischenfazit, in dem die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde aus Kapitel 2 rückgekoppelt werden (Kapitel 5.4.3).

5.4.1. Beschreibung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke

Die dritte und letzte Erhebungswelle findet ca. fünfzehn bis sechzehn Monate nach Ausbildungsbeginn statt. Die Referendar*innen befinden sich wenige Wochen vor ihrer ausbildungsabschließenden UPP und somit kurz vor Ende des Vorbereitungsdienstes. Zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle liegt somit ein deutlich größerer Abstand als zwischen T1 und T2, sodass die sozialen Beziehungen der Referendar*innen potenziell vielfältige Entwicklungen durchlaufen haben können. Nachfolgen sollen die Veränderungen von T2 zu T3 im Hinblick auf Netzwerkgröße, -dichte, -zusammensetzung und ihre Alteripositionierungen dargestellt werden.

Die Netzwerkgröße der sozialen Referendar*innennetzwerke hat sich im Durchschnitt erneut erhöht (T2: $\bar{n}$ =15,27; T3: $\bar{n}$ =15,87), wobei das größte Netzwerk inzwischen 25, das Kleinste 11 Alteri umfasst. Demnach haben sich die Minimal- und Maximalwerte der Netzwerkgröße jeweils um eins erhöht. Auch für die Werte der Netzwerkdichten sind erneut Veränderungen zu identifizieren. Der niedrigste Wert der Netzwerkdichte liegt zu T3 bei d=0,205 der höchste bei d=0,484. Der Mittelwert hat sich insgesamt von $\bar{d}$=0,35 auf $\bar{d}$=0,34 leicht verringert. Demnach hat sich die Anzahl an Alteri durchschnittlich erneut erhöht, während der Grad an Verbundenheit wiederholt leicht abgenommen hat.

In Bezug auf die Integration der verschiedenen Akteur*innengruppen kann zu T3 ebenfalls eine gestiegene Homogenität herausgestellt werden. Das übergreifend verbindende Element stellen nach wie vor die Ausbildungslehrkräfte und Mitreferendar*innen als vielfach positionierte Alteri dar. Auch ABBAs können zu T3 nun in allen egozentrierten Netzwerkkarten vorgefunden werden. Außerdem werden zu T3 erneut vermehrt Schulleitungen in sozialen Referendar*innennetzwerken positioniert, in denen sie zu T2 noch exkludiert wurden. Fachseminarleitungen und Kernseminarleitungen sind, wie auch zu T3, in allem außer einem Netzwerk integriert. Sonstiges schulisches Personal wird jedoch nach wie vor nur in einem Einzelfall als Teil des Netzwerks beschrieben. Obgleich die Akteur*innenzusammensetzung sich somit anteilig homogenisiert hat, sind die Häufigkeiten der jeweiligen Akteur*innengruppen sowohl im direkten Vergleich als auch in Betrachtung der Einzelfälle sehr unterschiedlich. Die nachfolgende Tabelle 13 visualisiert erneut die gruppierten Häufigkeiten der jeweiligen Akteur*innengruppen – nun im gesamten Längsschnitt.

Tabelle 13.
*Übersicht der Akteur*innenhäufigkeiten gesamt (T1, T2 und T3)*

Akteur*innengruppe	Anzahl (gesamt) T1	Anzahl (gesamt) T2	Anzahl (gesamt) T3
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen	43	36	27
Fachseminarleitungen	26	28	27
Kernseminarleitungen	15	16	15
Schulleitungen	6	12	14
Ausbildungsbeauftragte (ABBA)	19	22	22
Mitreferendar*innen	63	76	78
Kolleg*innen	9	40	45
Sonstiges schulisches Personal	1	1	1
Gesamt OAK	109	115	105
Gesamt IAK	73	117	124
Gesamt (OAK & IAK)[98]	182	231	229

Die Betrachtung der Tabelle 13 zeigt erneut auf, dass die IAK-Gesamt-Häufigkeit auch zu T3 überwiegt. Zudem wird erkenntlich, dass sich die Anzahl der OAK-Gesamt leicht reduziert hat, während zeitgleich der Wert der IAK-Gesamt erneut gestiegen ist. Zurückzuführen ist die Reduktion der OAK-Werte primär auf die gesunkenen Häufigkeiten der Mentor*innengruppe. Unverändert ist hingegen die hohe Anzahl an Mitreferendar*innen – sie stellen nach wie vor die am häufigsten integrierte Akteur*innengruppe, gefolgt von den Kolleg*innen sowie Ausbildungslehrkräften und Fachseminarleitungen, dar. Hierbei zeigt sich, wie auch zu T1 und T2, dass die Gruppe der Mitreferendar*innen jedoch trotz höchster Häufigkeit nach wie vor nicht in allen Fällen die dominante Akteur*innengruppe in den sozialen Referendar*innennetzwerken darstellen. In zwei Fällen kann festgestellt werden, dass auch Kolleg*innen als dominanteste Akteur*innengruppe in den Netzwerken zu identifizieren sind – Mentor*innen sind zu T3 allerdings in keinem Fall mehr die meist vertretende Gruppe.

Nachfolgend sollen ein letztes Mal die beiden Netzwerkkarten der Referendar*innen Fiona und Ben (siehe 5.2.1 und 5.3.1) miteinander verglichen werden. Hierbei wird deutlich, dass die Befunde bezüglich der dominanten Akteur*innengruppen auch für die Netzwerke von Fiona und Ben zutreffend sind. In Fionas Netzwerk stellen die Mitreferendar*innen die am häufigsten integrierte Akteur*innengruppe da. In Bens Netzwerk sind dies Kolleg*innen. Diesbezüglich sind somit im Vergleich zu T2 keine Veränderungen festzustellen (siehe Tabelle 14).

[98] Es soll angemerkt werden, dass die Gesamtzahlen an OAK und IAK nicht den Gesamtzahlen der Netzwerkgröße (siehe Anhang E) entsprechen, da bestimmte Alteri mehreren Akteur*innengruppen zugehören können (z. B. Ausbildungslehrkraft und ABBA).

Tabelle 14.
Vergleich der Netzwerkszusammensetzung von Referendarin Fiona und Referendar Ben (T1-T3)

Akteur*innengruppe	Fiona (T1)	Fiona (T2)	Fiona (T3)	Ben (T1)	Ben (T2)	Ben (T3)
Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen	2	2	2	5	4	2
Fachseminarleitungen	2	2	2	2	2	2
Kernseminarleitungen	1	1	1	2	2	2
Schulleitungen	1	1	1	1	2	2
Ausbildungsbeauftragte	1	1	1	2	2	2
Mitreferendar*innen	4	6	5	4	4	5
Kolleg*innen	0	0	1	4	6	8
Sonstiges schulisches Personal	0	0	0	0	0	0
Gesamt OAK	7	7	7	12	12	10
Gesamt IAK	4	6	6	8	10	23
Gesamt (OAK & IAK)	11	13	13	20	22	22

Eine Vergrößerung der Netzwerke, so wie der Durchschnittswert im T2-T3 Vergleich angibt, kann nicht in beiden Fällen nachgewiesen werden. Während sich das Netzwerk von Ben erneut um zwei Alteri erweitert hat, sind für Fionas Netzwerkgröße keine Veränderungen zu verzeichnen. Insgesamt sind die Netzwerkgrößen auch zum Ende der Ausbildung somit äußerst heterogen.

Im Vergleich der einzelnen Häufigkeiten der Akteur*innengruppen ergibt sich der größte Unterschied in Bezug auf die Anzahl der Kolleg*innen. Hierbei weist das Netzwerk von Ben die neunfache Anzahl an Alteri im Vergleich zu Fiona auf – zudem bleibt ihre Kolleg*innenanzahl über alle Erhebungszeitpunkt hinweg stabil. Unveränderte Unterschiede in den beiden sozialen Referendar*innennetzwerke ergeben sich erneut in Bezug auf die Anzahl der Mitreferendar*innen, Kernseminarleitung und ABBAs. In allen Akteur*innengruppe weist das Netzwerk von Ben je einen Alteri zusätzlich auf. Hinsichtlich der Ausbildungslehrkräfte lässt sich hingegen ein Angleichungstrend der beiden Netzwerke erkennen. Beide Netzwerke weisen zum Ende des Vorbereitungsdienstes lediglich zwei Mentor*innen auf – zuvor hatten Bens Netzwerk über vier Mentor*innen verfügt.

Auch die Positionierung der Alteri sowie die daraus resultierende Netzwerkstruktur unterstreichen zu T3 erneut die Heterogenität der beiden Netzwerke (siehe Abbildung 28 und 29).

Abbildung 28.
Soziales Netzwerk Fiona (T3)

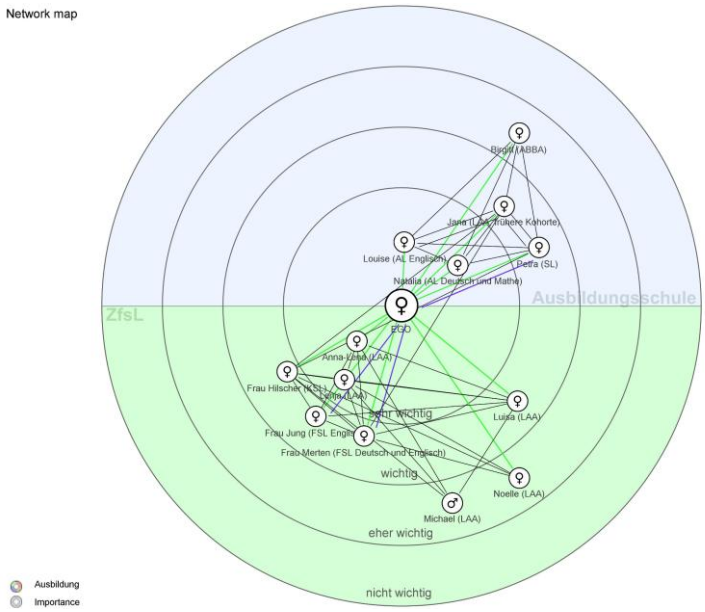


Abbildung 29.
Soziales Netzwerk Ben (T3)



Es sollen erneut die Netzwerkdichten verglichen werden. Hierbei zeigt sich ein interessanter Befund. Beide Netzwerke bleiben in ihren Dichtewerten unverändert (Fiona T2: d= 0,484; T3: d=,484; Ben T2: d=0,221; T3: d=0,221)[99]. Somit zeigt sich auch zu T3 eine deutlich höhere Netzwerkdichte bei Referendarin Fiona. Eine detaillierte Analyse der Relationslinien lässt allerdings erkennen, dass in dem

[99] Der Befund der Stabilität der Netzwerkdichte ist nur in diesen beiden Fällen vorzufinden.

Netzwerk von Referendar Ben dennoch Veränderungen in der Verbundenheit der Alteri zu erkennen sind. Beispielsweise wurde die Kernseminarleitung (Frau Steinhauf) mit den vier Mitreferendar*innen auf der Mittellinie der beiden Sektoren verbunden. Folglich entsteht eine neue Clique bestehend aus den beiden Kernseminarleitungen und den vier Mitreferendar*innen. Dennoch lässt sich Fachseminarleitung (Frau Röhring) auch zum letzten Erhebungszeitpunkt nach wie vor als Isolat vorfinden. Der Fachseminarleiter Herr Krause weist inzwischen jedoch eine weitere Dyade zu Mitreferendar Tobias auf. Darüber hinaus lassen sich nach wie vor Triaden und Cliquen unter den Mitreferendar*innen, zwischen Mitreferendar*innen und Ausbildner*innen sowie zwischen den Lehrkräften selbst identifizieren. Dennoch sind auch zu T3 nur sehr wenige übersektionale Relationen vorzufinden. Auch strukturelle Löcher zwischen Triaden und Cliquen, beispielsweise im Netzwerk von Fiona zwischen ihren Mentor*innen und ihren Seminarleitungen, sind nach wie vor erkennbar.

Gemeinsamkeiten der beiden Netzwerke sind hinsichtlich der Veränderungen der Alteripositionierungen zu erkennen. Beide Referendar*innen positionieren ihre Seminarleitungen im konzentrischen Kreis „wichtig". Auch die Zentralität der Ausbildungslehrkräfte ist nach wie vor in beiden Netzwerkkarten vorzufinden. Im sozialen Referendar*innennetzwerk von Referendar Ben hat sich zudem ein Wechsel zwischen ehemaligen und aktuellen Ausbildungslehrkräften vollzogen. Lehrkraft Daniel – er war zu T2 als ehemaliger Ausbildungslehrer im Kreis „eher wichtig" im Netzwerk positioniert – rückt zu T3 rückt als Ausbildungslehrkraft in das Zentrum der Netzwerkkarte. Im Gegenzug hierzu sind bei Referendarin Fiona auch zu T3 keine ehemaligen Ausbildungslehrkräfte im Netzwerk vorzufinden. Ihre beiden Mentor*innen bleiben über alle Erhebungszeitpunkte hinweg bestehen und auch in ihrer Positionierung stabil.

Differenzen zeigen sich ebenfalls wiederholt in der unterschiedlichen Wichtigkeitseinschätzung der Mitreferendar*innen. Obgleich Referendar Ben einen seiner Mitstreiter*innen inzwischen als „wichtig" einschätzt, sind seine LiV-Peers dennoch als weniger wichtig eingestuft als die von Referendarin Fiona – sie positioniert die Mehrheit ihrer Peers nach wie vor im Kreis „sehr-wichtig".

Diese erneute kurze Skizzierung der Veränderungen der beiden Fälle unterstreicht, dass die Netzwerke durchaus ähnliche, aber auch unterschiedliche Veränderungen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes durchlaufen. Der Blick auf die gesamte Stichprobe bestätigt diesen Befund erneut. Obgleich sich in mehreren sozialen Referendar*innennetzwerken ähnliche Veränderungen identifizieren lassen, ergeben sich in der Gesamtbetrachtung dennoch stets höchstindividuelle Netzwerke in Bezug auf die Netzwerkgröße-, dichte, Alterizusammensetzung sowie deren Verbundenheit.

5.4.2. Erklärung der Veränderungen der sozialen Referendar*innennetzwerke

Im vorherigen Kapitel konnte mithilfe von Strukturmaßen, Häufigkeiten hinsichtlich der Akteur*innengruppen sowie der Analyse der Alteripositionierungen erste Erkenntnisse bezüglich der Veränderungen sozialen Referendar*innennetzwerke nach 15 bis 16 Monaten im Vorbereitungsdienst herausgestellt werden. Nachfolgend sollen erneut die Veränderungsprozesse der Netzwerke tiefgehender betrachtet werden, indem sie anhand der identifizierten Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert werden. Untergliedert wird das Kapitel in eine getrennte Erläuterung der Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren für OAK (Kapitel 5.4.2.1) und IAK (5.4.2.2). Das Kapitel zum dritten und letzten Erhebungszeitpunkt endet mit einem Zwischenfazit, in dem die Studienergebnisse an Befunde aus Theorie und Empirie rückgekoppelt werden.

*5.4.2.1. Offizielle Ausbildungsakteur*innen (OAK)*

Zunächst werden die Veränderungen der Akteur*innenintegration der OAK sowie deren Positionierung mithilfe der Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert.

Seminarleitungen

Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt waren die Seminarleitungen bis auf wenige Ausnahmen in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert und zudem vermehrt zentral positioniert, wobei der Großteil der Stichprobe den Fachseminarleitungen eine höhere Wichtigkeit zuordnete als den Kernseminarleitungen. Diese Befunde bleiben zu T3 ebenfalls unverändert. Es ist nach wie vor ein soziales Netzwerk zu identifizieren, in dem die Seminarleitungen nicht integriert werden. Die anderen Studienteilnehmer*innen integrieren nach wie vor ihre Seminarleitungen. Allerdings zeigt ich zum Ende der Ausbildung, genauer gesagt im Zusammenhang mit der UPP, eine interessante Freiheit in Bezug auf die „Wahl" der Fachseminarleitungen. In den vorangegangen Erhebungszeitpunkten bestand hinsichtlich der Fach- und Kernseminarleitungen keine *Gestaltungsfreiheit*. Sie waren institutionell vorgegeben. Kurz vor der UPP der Referendar*innen ergibt sich allerdings ein beeinflussbarer Faktor diesbezüglich. Die Referendar*innen erhalten die Möglichkeit, im Rahmen der anstehenden UPP ihre begleitende Fachseminarleitung zu wählen. Diese Auswahl wird von nahezu allen als ein relevanter Akt der Selbstbestimmung erlebt, der den Studienteilnehmer*innen in einem ansonsten weitgehend fremdgesteuerten Ausbildungskontext einen wichtigen Moment der Kontrolle und Mitgestaltung erlaubt. Lediglich eine Referendarin erhält nicht die Möglichkeit der freien Wahl aufgrund von Kapazitätsproblemen in einer Fachseminarleitung:

> Ich wollte eigentlich Frau Pankratz mitnehmen und weil es nicht genug Fremdprüfer im Fach Englisch gab, konnte ich die dann doch nicht mehr mitnehmen und das Prüfungsamt hat entschieden, dass ich dann Frau Meschner mitnehmen muss, was für mich okay ist, weil ich bin mit Frau Meschner auch zufrieden und es war einfach nur ein bisschen so die Situation ein bisschen schwierig, weil man nicht so genau wusste, wie sie jetzt auch damit umgeht, weil sie eigentlich ja wusste, dass ich sie nicht mitnehmen wollte, aber das ist alles geklärt und in Ordnung. Genau, deswegen würde ich die auch dastehen lassen und Frau Pankratz würde ich jetzt eins nach außen schieben, weil sie jetzt aktuell da nicht mehr so wichtig ist (T3 Mathilda, Pos. 11).

Wenngleich Mathilda im Verlauf des Interviews ausführt, dass sie mit der Zuweisung von Frau Meschner als Prüfungsbegleitung ebenfalls zufrieden ist und ein gemeinsames Gespräch die vermutete Anspannung gelöst hat, nimmt sie die Entscheidung des Prüfungsamts dennoch als Einschränkung wahr. Allerdings resultiert diese Einschränkung nicht in einer Dezentralisierung von Frau Meschner, da sie auch mit dieser Fachseminarleitung als Kommissionsmitglied letztlich zufrieden ist. Dennoch zeigt sich innerhalb der Stichprobe, dass vermehrt die Fachseminarleitungen, die die Referendar*innen in ihre UPP begleiten, zentraler positioniert werden als die Nicht-Begleitenden. In Abhängigkeit der jeweiligen Positionen der beiden Fachseminarleitungen wird entweder, falls möglich, die Begleitende in ihrer Wichtigkeitsstufe erhöht oder die nicht-begleitende Fachseminarleitung um eine Stufe dezentralisiert. Es stellt sich nun die Frage, auf welcher Grundlage die Referendar*innen über die Wahl ihrer begleitenden Fachseminarleitungen treffen. Die Analyse der Netzwerkinterviews lässt mehrere Argumente identifizieren, die sowohl fachlich-strategische als auch beziehungsbezogene Überlegungen umfassen. Einige Referendar*innen betonen, dass sie gezielt diejenige Fachseminarleitung wählen, die dieselben Vorstellungen von gutem Unterricht teilt, um Widersprüche zwischen der gelebten Seminarkultur und den Bewertungskriterien in der UPP zu vermeiden (u. a. T3 Viktor, Pos.89; T3 Vivien, Pos.24; T3 Hannah, Pos.96). Weitere Begründungen lassen sich in Bezug auf Besonderheiten in Unterrichtskonzepten der Ausbildungsschulen (z. B. jahrgangsübergreifender Unterricht) zurückführen (T3 Fiona, Pos.112).

Andere Studienteilnehmer*innen stellen hingegen emotionale Aspekte in den Vordergrund und entscheiden sich für diejenige Fachleitung, die sie als beruhigender, unterstützender oder schützender erleben. Dies kann somit als Teil erlebter *emotional-sozialer Unterstützung* festgehalten werden. Die Referendar*innen benutzen u. a. Metapher wie „Bodyguard“ (T3 Linus, Pos.45) oder „Mutti“ (T3 Annabell, Pos.49), um diese Art der Unterstützung zu beschreiben. Ein weiteres Argument, das in diesem Kontext angeführt wird, ist das Vertrauen, das die ausgewählte Fachleitung in die Person persönlich setzt. Das Gefühl, dass die Fachseminarleitung in der UPP „für einen kämpft“ (T3 Tara, Pos.27) sorgt für Sicherheit und Wohlbefinden bei den Referendar*innen (u. a. T3 Annabell, Pos.81; T3 Ben, Pos.34). Dementsprechend sind Fachseminarleitungen die diese Unterstützung leisten, vermehrt im Zentrum der sozialen Referendar*innennetzwerke positioniert. In einzelnen Fällen fließt auch die Einschätzung der erlangten fachlichen Kompetenzen mit ein. Wird das Fachwissen und fachdidaktische Wissen in einem der Unterrichtsfächer als weniger umfassend und qualitativ vorbereitet erlebt, so fällt die Entscheidung zugunsten derjenigen Fachseminarleitungen aus, die weniger anspruchsvoll eingeschätzt wird (T3 Vivien, Pos.24; T3 Carolin, Pos.61). Letzteres Argument der unzureichenden Vorbereitung zeigt einen Zusammenhang zur *wahrgenommenen Professionsunterstützung* auf. Diese wird weiterhin gespalten wahrgenommen, insbesondere im Hinblick auf die Differenzierung zwischen Kernseminarleitung und Fachseminarleitungen. Das Kernseminar bleibt für viele Referendar*innen inhaltlich weniger bedeutsam als die Fachseminare. Die Studienteilnehmer*innen kritisieren, dass die Inhalte als wenig fachlich (T3 Vivien, Pos.85), stark organisationsbezogen (z. B. Ablauf UPP, UB-Entwürfe) (T3 Nele, Pos.62), inhaltsarm (T3 Carolin, Pos.69) oder nur als Nebenschauplatz im Vergleich zum Fachseminar (T3 Linus, Pos.111) sind. Das Kernseminar ist für mehrere Referendar*innen nach wie vor weniger relevant für die eigenen professionsbezogene Entwicklung. Daher empfinden viele Referendar*innen eine geringere Professionsunterstützung ihrer Kernseminarleitung, die wiederum die weniger zentralen Positionierungen im Vergleich zu den Fachseminarleitungen erklärt.

Vergleichend wird das Fachseminar somit häufiger als gewinnbringender eingestuft, insbesondere wenn die Fachseminarleitungen als kompetent wahrgenommen werden. Der Austausch im Fachseminar sowie die vermittelten Inhalte, aber auch inhaltliche Gespräche über die anstehende UPP werden zum dritten Erhebungszeitpunkt vermehrt positiv hervorgehoben (u. a. T3 Max, Pos. 42; T3 Linus, Pos.168,205; T3 Viktor, Pos.88). Die Qualität des Feedbacks und die Feedbackkultur, vor allem im Kontext der vorangegangenen UBs, spielen dabei eine zentrale Rolle. Die meisten Studienteilnehmer*innen (u. a. T3 Tara, Pos.27; T3 Linus, Pos.45; T3 Belinda, Pos.50; T3 Annabell, Pos.53), wie auch Referendarin Mathilda, beschreiben sehr gewinnbringende und wertschätzenden Unterrichtsnachbesprechungen:

> Ich würde sagen, dass ich relativ viele Lernerfahrungen erlebt habe, auch seit dem letzten Mal, als wir gesprochen haben, einfach weil ich ja noch einige Unterrichtsbesuche hatte und in diesen Unterrichtsbesuchen und diesen Nachbesprechungen dazu habe ich doch echt noch mal einiges mitgenommen und konnte auch mich selbst gut reflektieren (T3 Mathilda, Pos. 101).

Die Referendar*innen begrüßen stets die fachliche Expertise und die daraus resultierenden Hinweise für ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung durch ihre Fachseminarleitung. Dabei wird in mehreren Interviews eine Kompetenzsteigerung zwischen den UBs beschrieben, die auch auf das Feedback und die Seminarinhalte der Fachseminarleitungen zurückzuführen sind (u. a. T3 Belinda, Pos.95-100; T3 Viktor, Pos.90). Folglich wird in vielen Fällen eine hohe Professionsunterstützung erlebt, die auch zu T3 wichtigkeitsstabilisierend oder fördernd wirkt. Entscheid ist jedoch stets Art und Weise des Feedbacks für die Verarbeitung die wahrgenommene Professionsunterstützung. Es wird deutlich bemängelt, wenn die Nachbesprechungen mit Fach- oder Kernseminarleitungen wenig engagiert oder un-

genau verlaufen (u. a. T3 Carolin, Pos.55). Auch fachlich versierte Fachleitungen können als weniger professionsunterstützend wahrgenommen werden, wenn sie defizitorientiertes oder nicht nachvollziehbares Feedback geben. Referendar Viktor beschreibt eine solche Situation in der Nachbesprechung mit seiner Fachleitung in Englisch:

> Also ich persönlich bin kein Freund von einer, ich nenne es mal, harten didaktischen Hand, die mir nur defizitorientiert aufzeigt, wo meine Schwachstellen sind. Ich bin durchaus auch dankbar dafür, wenn man stärkenorientiert arbeitet und das eben nicht nur auf die negativen Aspekte reduziert. Und das ist, glaube ich, so ein bisschen unser Kommunikationsproblem gewesen, was mich dann eben auch wirklich belastet hat und auch wirklich frustriert hat in dem Moment. Ich muss aber unter dem Strich sagen, dass ich glaube, dass ich von ihm [Fachleiter] trotzdem viel gelernt habe. Also auch wenn es mir in dem Moment vielleicht nicht so gepasst hat oder wenn es mir in dem Moment auch nicht so gutgetan hat. Auf einer professionellen und inhaltlichen Ebene habe ich da unter dem Strich sehr viel daraus mitgenommen. […] Also, natürlich habe ich auch aus der Situation heraus Sachen für mich mitnehmen können. Das Ganze hätte meiner Meinung nach produktiver funktionieren können, wenn man eben das anders aufgezogen hätte. Wenn man die komplette Art und Weise der Rückmeldung von Nachbesprechungen von UB vielleicht auch anders gemacht hätte (T3 Viktor, Pos.90-94).

Solche Erfahrungen, wie sie Viktor exemplarisch beschreibt, führen nicht nur zu einer reduzierten Professionsunterstützung, sondern können in einzelnen Fällen sogar zu temporären Konfliktbeziehungen führen, die erst im weiteren Verlauf wieder konstruktiv aufgearbeitet werden müssen und zwischenzeitlich zu einer Dezentralisierung führen können. Umgekehrt steigt die wahrgenommene Professionsunterstützungsqualität dort, wo Inhalte als praxisnah, methodisch fundiert und konstruktiv eingebettet erlebt werden. *Netzwerkbelastungen* werden somit auch zu T3 beschrieben, wobei sie nun verstärkt auf vergangene oder bevorstehende Leistungsanforderungen bezogen sind, insbesondere in Verbindung mit ehemaligen UBs und der anstehenden UPP. Misserfolge im Rahmen von UBs werden nicht nur als Belastung in Bezug auf die eigene Leistung empfunden, sondern auch als Risiko für die Beziehung zu den Fachseminarleitungen. Während einige Fachseminarleitungen bei Misserfolgen als empathisch und unterstützend wahrgenommen werden (u. a. T3 Belinda, Pos.50; T3 Emil, Pos.17), beschreiben andere Referendar*innen unspezifische oder ungerechtfertigte Kritik gegenüber ihren Unterrichtsstunden (u. a. T3 Carolin, Pos.59). Ein empathisches Reagieren kann als *emotional-soziale Unterstützung* verstanden werden und erklärt zentrale Positionierungen der Fachseminarleitungen – auch bei (zwischenzeitlichen) Leistungsabfällen. Wird die Kritik hingegen als unangemessen wahrgenommen, so kann diese erlebte Ungerechtigkeit die sozialen Beziehungen zu den Fachseminarleitungen belasten. Auch zwischenmenschliche Konflikte oder fehlende Passungen aufgrund divergierender Unterrichtsverständnisse, persönlicher Differenzen oder auch eine wahrgenommene Distanz bestehen weiterhin, treten aber seltener auf (u. a. T3 Vivien, Pos.86; T3 Linus, Pos.46; T3 Carolin, Pos. 99). Dabei zeigt sich: Bestehen diese Netzwerkbelastungen über einen längeren Zeitraum, so wirken sie inzwischen durchaus dezentralisierend.

Übergreifend tritt, im Kontrast zu früheren Erhebungszeitpunkten, zu T3 die emotional-soziale Unterstützung bei der Gruppe der Fachseminarleitungen nun deutlich stärker hervor. Zu T1 und T2 erwähnten bereits einige Referendar*innen erlebten Zuspruch und Ermutigungen sowie einen bewertungsfreien Raum für Ängste und Sorgen durch ihre Kernseminarleitungen. Fachseminarleitungen wurden hingegen nur sehr vereinzelnd mit emotional-sozialer Unterstützung in Verbindung gebracht. Dies war in den vorherigen Erhebungszeitpunkten auf die vordergründige *Rolle/Funktion* als Wissensvermittler zurückzuführen. Kurz vor der UPP wünschen sich die Referendar*innen jedoch vermehrt Zuspruch, Sicherheit und emotionale Stabilität von ihren Fachseminarleitungen – Alteri, die sie über Monate hinweg begleitet, beraten und bewertet haben. Aussagen wie „wir kriegen Sie zu einer Eins“ (T3 Emil, Pos.103), das Gefühl „dass ich nicht alleine bin“ und mit „offenen Karten spielen zu können“ (T3

Annabell, Pos.31, 33) sowie das Fragen nach dem Wohlbefinden vonseiten der Fachseminarleitungen (u. a. T3 Tara, Pos.72; T3 Mathilda, Pos.132) treten zum letzten Erhebungszeitpunkt deutlich häufiger auf als zuvor. Folglich gewinnt ein empathischer, unterstützender und wertschätzender Umgang zum Ende der Ausbildung auch für Fachseminarleitungen an Bedeutung, da sie eine wichtige emotionale Entlastung in den letzten Tagen und Wochen des Vorbereitungsdienstes darstellen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass fachliche Kompetenz allein nicht mehr ausreicht, um als Seminarleitung eine zentrale Figur in den sozialen Referendar*innennetzwerken darzustellen. Vielmehr ist es die Kombination aus fachlicher Anleitung und emotionaler Stärkung. Fachseminarleitungen werden folglich nicht nur als inhaltlich vorbereitende Instanzen, sondern auch als prüfungsrelevante Begleiter*innen erwartet, die „für einen kämpfen" und das Gefühl vermitteln, auf der Zielgeraden nicht allein zu sein. Die zuvor erwähnten „Bodyguard"- und „Mutti"-Metaphern (T3 Linus, Pos. 45; T3 Annabell, Pos.49) stehen sinnbildlich für diese veränderte Erwartungshaltung. Die gewählte Fachseminarleitung für die Prüfungskommission soll sowohl fachlich schützen als auch emotional stützen. Wird dieses Bild nicht erfüllt, sei es durch fehlende Kompetenz oder mangelnde emotionale Präsenz, erfolgt eine eher dezentralere Positionierung im Netzwerk. Dennoch wird die Professionsunterstützung nach wie vor die zentrale geforderte Unterstützungsart wahrgenommen.

Die Kernseminarleitung nimmt hingegen zu T3 in vielen Fällen eine eher untergeordnete Rolle ein. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass (1) die Kernseminarsitzungen inzwischen überwiegend absolviert wurden, (2) die Kernseminarleitungen nicht Teil der Prüfungskommission sind und (3) viele Referendar*innen kaum Professionsunterstützung durch sie wahrnehmen oder wahrgenommen haben. Kernseminarleitungen fungieren zu T3 überwiegend als zusätzliche Gesprächspartner*innen oder Back-up. Dies ist eine Position, die weniger mit aktiver Anleitung, sondern mehr mit einem niederschwelligen Unterstützungsangebot verbunden ist. Sie nehmen dementsprechend auch zum dritten Erhebungszeitpunkt oftmals dezentralere Positionen ein als die Fachseminarleitungen.

Zusammenfassend wird sichtbar, dass sich zum Ende des Vorbereitungsdienstes die Netzwerkstrukturen hinsichtlich der Seminarleitungen noch einmal verändern und stärker funktionalisiert werden. Die Referendar*innen priorisieren nun gezielter diejenigen Alteri, von denen sie sowohl professionelle als auch emotionale Unterstützung in der Prüfungssituation erwarten. Die Seminarleitungen, insbesondere die Fachseminarleitungen, die diesen Anforderungen gerecht werden, festigen oder verbessern ihre zentrale Position. Alteri, die dies nicht leisten (können), verlieren entsprechend an Relevanz. Die Netzwerke spiegeln damit nicht nur vergangene Erfahrungen wider, sondern richten sich strategisch auf den erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes aus.

*Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen*

Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt stellten die Mentor*innen verstärkt zentrale Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerke dar. Auffällig war, dass Mentor*innen über beide vorangegangenen Erhebungszeitpunkt in allen Netzwerken integriert und oftmals auch zentral positioniert wurden. Gleichwohl zeigte sich, dass die sich die Beziehungen zu den Mentor*innen und dementsprechend auch deren Netzwerkpositionierungen deutlich voneinander unterscheiden können. So kann zu T3 zudem ein soziales Referendar*innennetzwerk identifiziert werden, in dem keine Ausbildungslehrkräfte mehr integriert sind. Dementsprechend zeigen sich zum Ende des Vorbereitungsdienstes erneut verschiedenste Mentor*innenbeziehungen und Veränderungen in den Integrations-, Positionierungs- und Exklusionsbegründungen, die erneut durch die Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erklärt werden sollen. Auch zum dritten Erhebungszeitpunkt zeigt sich eine differenzierte Wahrnehmung hinsichtlich der *Gestaltungsfreiheit* im Ausbildungsverhältnis zu den Ausbildungslehrkräften. Wie bereits in den vorherigen Erhebungen (T1 und T2) fällt diese weiterhin hetero-

gen aus. Während einige Referendar*innen auf stabile und kontinuierlich entwicklungsfördernde Ausbildungsverhältnisse mit ihren Mentor*innen zurückblicken, berichten andere von mehrfachen Wechseln und Entwicklungseinschränkungen. Die Mentor*innen-Wechsel finden insbesondere an weiterführenden Schulen statt – sie erfolgen u. a. aus strukturellen Gründen, beispielsweise durch Veränderungen im Stundenplan, Weggang von Lehrkräften oder personellen Engpässen (u. a. T3 Linus, Pos.11-15; T3 Max, Pos.24; T3 Vivien, Pos.68; T3 Emil, Pos.9-15; T3 Annabell, Pos.17). Anteilig vollziehen sich die Wechsel auch aufgrund von nicht-passenden pädagogischen oder fachlichen Ansichten (u. a. T3 Annabell, Pos. 29). Bemerkenswert ist, dass auch im Grundschulbereich, in denen Mentor*innen-Wechsel erfahrungsgemäß schwieriger umzusetzen sind, dennoch eine Referendarin erfolgreich den Wechsel ihrer Mathe-Ausbildungslehrkraft vollzogen hat. Sie beschreibt:

> Ach, ja genau, das hatte ich auch, einen Mentorinnen-Wechsel in Deutsch. Genau, weil mit der einen Mentorin wir hatten sehr verschiedene Ansichten. Und die, wo ich jetzt bin, da komme ich total gut mit klar. […] Genau. Sie [ehemalige Ausbildungslehrerin] hat mir auch falsche Sachen gesagt. Wo ich so dachte, das passt jetzt gar nicht. Also sie war fachlich auch nicht gut. Und menschlich/ Also menschlich verstehen wir uns so, finde ich die nett. Aber wir waren nicht auf einer Wellenlänge, zum Beispiel in der 4. Klasse waren wir vorher zusammen und ich wollte, dass die Kinder auch lernen, dass sie sich mal eigenständig was erarbeiten müssen und dass ich denen nicht immer alles vorkauen in den Arbeitsauftrag. Sondern dass sie einfach mal lesen sollen. Und sie meinte dann so: „Nein, ich muss denen das aber erstmal alles genau erklären". Also so, wir waren nicht einer Meinung oft (T3 Hannah, Pos.17-32).

Hannah beschreibt somit eine zwischenmenschliche Passung, die jedoch die fehlende fachliche Passung nicht aufwiegen konnte. Mit der neuen Ausbildungslehrerin ist sie sehr zufrieden und blickt positiv auf die Entscheidung des Wechsels zurück. Insgesamt werden Einschränkungen in der Gestaltungsmöglichkeit mit Ausbildungslehrkräften zwar weiterhin thematisiert, jedoch scheinen diese nicht mehr in gleichem Maße zu Frustration und Handlungsunfähigkeit zu führen. Die Referendar*innen scheinen einerseits stärker für ihre eigenen Bedürfnisse und ihr Wohlbefinden einzustehen, indem sie Wege aus belastenden Ausbildungslehrer*innenverhältnissen suchen oder sich mit den begrenzten Spielräumen arrangiert haben. Letzteres suggeriert eine gewisse Akzeptanz gegenüber den systemischen Bedingungen im Vorbereitungsdienst.

Im Zuge der UPP-Vorbereitungen zeigt sich eine weitere interessante Entwicklung im Vergleich zu T2. Ausbildungslehrkräfte, die aus der Sicht der Referendar*innen für die Vorbereitung der UPP keine wichtige Rolle spielen[100], werden nun verstärkt in stark dezentralere Netzwerkbereiche verschoben (u. a. T3 Linus, Pos.15; T3 Ben, Pos.28; T3 Alena, Pos.14) oder sogar vollständig aus dem Netzwerk exkludiert (T3 Max, Pos.18ff.). Dies scheint weniger mit der Qualität der (ehemaligen) Zusammenarbeit, als vielmehr mit der aktuellen Relevanz der Beziehung im Prüfungskontext zusammenzuhängen. Darüber hinaus zeigt sich, wie auch zu T2, dass Mentor*innen auch aufgrund der Beendigung des Ausbildungsverhältnisses aus den Netzwerken entfernt werden (u. a. T3 Alena, Pos.180; T3 Nele, Pos.14-18). Zurückzuführen ist dies somit auf die wahrgenommene Rolle/Funktion der ehemaligen Mentor*innen, die durch die Beendigung des Ausbildungsverhältnisses oder die Relevanz für die UPP-Vorbereitung für die Studienteilnehmer*innen nicht mehr wichtig erscheinen.

Ausschlaggebend für die zentrale Positionierung von Ausbildungslehrkräften zum Ende des Vorbereitungsdienstes scheint somit (1) ob sie die Referendar*innen bei der UPP begleitet oder ob einer ihrer Klassen Teil der Prüfung ist und (2) die wahrgenommene *Professionsunterstützung,* die jedoch passend für die UPP ausgerichtet sein muss. Die Professionsunterstützung im Zuge der UPP-Vorbereitung nimmt demnach einen zentralen Stellenwert in den Interviews ein. Viele Referendar*innen

[100] Zum Beispiel, wenn deren Klassen nicht in die UPP involviert sind.

beschreiben intensive Vorbereitungsprozesse gemeinsam mit ihren aktuellen Mentor*innen. Die Schilderungen reichen von regelmäßigen, strukturierten Planungsgesprächen über Feedbackrunden zu Entwürfen bis hin zu konkreten methodischen und fachdidaktischen Hilfestellungen sowie Wissensinput (u. a. T3 Max, Pos.60; T3 Viktor, Pos.34; T3 Fiona, Pos.48; T3 Hannah, Pos.186; T3 Tara, Pos.116). Besonders positiv berichten Referendarin Belinda und Tara. Ihre Ausbildungslehrerinnen haben den „[UPP-]Entwurf bestimmt schon 17-mal gelesen, weil immer noch was geändert [wurde]“ (T3 Tara, Pos.35) und Fachhefte ausgeliehen wurden, in denen auch „Sticker [mit] „das ist besonders wichtig““ (T3 Belinda, Pos.226) als Hilfestellungen geklebt wurden. Im weiteren Interviewverlauf mit Referendarin Belinda wird deutlich, dass ihre Pädagogik-Mentorin Natascha einen großen Einfluss auf ihre Professionsentwicklung in den vergangenen Wochen hatte, sodass Belinda auf das überraschte Lob ihres Fachseminarleiters auf die Unterstützung ihrer damals neuen Ausbildungslehrkraft verweist (T3 Belinda, Pos.173). Dementsprechend sind beide Mentorinnen im Zentrum des Netzwerks positioniert. Außerdem wird die erlebte Professionsunterstützung durch die Mentor*innen in den Interviews gründlich reflektiert. Ausbildungslehrkräfte, die „nicht das krasseste Fachwissen [haben] (T3 Alena, Pos.184), „wenig Gelegenheiten [zum Austausch]“ (T3 Tara, Pos.112-116) bieten oder „kein Feedback mehr [geben]“ (T3 Alena, Pos.248) sind kurz vor Abschluss der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung nicht mehr von großer Bedeutung für die Referendar*innen. Wird zu T3 kaum bis keine Professionsunterstützung wahrgenommen, so werden diese Alteri tendenziell dezentralisiert. Umgekehrt werden Alteri, die als engagiert, fachlich versiert und empathisch beschrieben werden, ins Zentrum des Netzwerks gerückt. Hierzu zählen auch neu hinzugefügt Ausbildungslehrkräfte – es werden zum dritten Erhebungszeitpunkt allerdings nur neue Mentor*innen integriert, mit denen die Referendar*innen professionsunterstützende Ausbildungsverhältnisse erleben, die für die UPP von Relevanz sind (u. a. T3 Vivien, Pos. 54; T3 Hannah, Pos.8). Exemplarisch kann hier ein Zitat von Referendarin Alena angeführt werden. Sie berichtet von ihrem neuen Ausbildungslehrer im Fach Sozialwissenschaften:

> Okay, also einmal mit Blick auf die Ausbildungsschule, Simon als Lehrer ist mittlerweile mein Ausbildungslehrer geworden in SoWi, auch für meine UPP-Prüfung. Deswegen würde ich ihn jetzt gerade schon eher in den Bereich wichtig einstufen. […] Weil ich ihn bei Fragen natürlich irgendwie als mit ersten Ansprechpartner sehe, weil er die Lehrergruppe kennt, weil er eben halt SoWi-Lehrer ist und ich noch nicht (T3 Alena, Pos.12).

Das Zitat unterstreicht erneut die zuvor beschriebene Verknüpfung von Mentor*innenbedeutsamkeit und UPP-Unterstützung. Weder Alena noch die anderen Referendar*innen haben ausdrücklich erwähnt, ob die neu entstandenen Beziehungen zu Mentor*innen bewusst gewählt wurden. Dennoch spricht vieles dafür, dass Referendar*innen mit zunehmender Erfahrung im Vorbereitungsdienst gezielter bei der Auswahl oder zumindest beim Aufbau von Kooperationsbeziehungen vorgehen – vorausgesetzt, sie haben dabei eine gewisse Gestaltungsfreiheit.

Im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungszeitpunkten zeigt sich zu T3 eine interessante Verschiebung im Bereich der *emotional-sozialen Unterstützung* und Ausbildungslehrkräfte. Während zu T2 noch ein deutlicher Anstieg in der Wahrnehmung von emotional-sozialer Unterstützung zu beobachten war, scheint diese Form der Unterstützung kurz vor der UPP oftmals abzunehmen. Dies steht in einem gewissen Kontrast zur Gruppe der Fachseminarleitungen, bei denen emotional-soziale Unterstützung zeitgleich deutlich an Relevanz, aus der Perspektive der Referendar*innen, gewonnen hat. Eine mögliche Erklärung dafür könnte darin liegen, dass die Mentor*innen nicht Teil der Prüfungskommission sind und folglich in der finalen Beurteilungssituation keine präsente Rolle spielen. Im Gegensatz zu den Fachseminarleitungen, von denen sich die Referendar*innen auf emotionaler wie auch fachlicher Ebene Rückhalt für die UPP erhoffen, scheinen die Mentor*innen zunehmend auf ihre

Professionsunterstützung „reduziert“ zu werden. Diese kann jedoch auch indirekt emotional entlastend wirken, etwa wenn Mentor*innen durch strukturierte Rückmeldungen, fachliche Expertise und präsente Begleitung in der UPP-Vorbereitung den Referendar*innen Orientierung und Sicherheit geben. Emotional-soziale Unterstützung wird in diesen Fällen nicht explizit analysierbar, sondern wird eher als implizites Gefühl von Rückhalt, das über die Qualität der professionellen Begleitung entsteht, interpretierbar. Somit verlagert sich das Gewicht der emotionalen Unterstützung in der Beziehung zu den Ausbildungslehrkräften zunehmend auf die professionelle Ebene. Sicherheit entsteht nicht mehr primär durch mitfühlende Worte, sondern durch fachliche Klarheit, Verlässlichkeit und kontinuierliche Beratung, obgleich es auch wenige Fälle gibt, in denen die Referendar*innen explizit emotionalen Beistand äußern (u. a. T3 Tara, Pos.35; T3 Viktor, Pos.32). Diese Befunde lassen darauf schließen, dass die Referendar*innen die Rolle/Funktion ihrer Ausbildungslehrkräfte inzwischen verstärkt als Professionsunterstützer wahrnehmen.

Netzwerkbelastungen werden insgesamt seltener berichtet als zu T2. Erklärbar wird dieser Befund dadurch, dass viele Referendar*innen sich inzwischen aktiv von belastenden Beziehungen distanziert haben, sei es durch Mentor*innenwechsel oder durch eine bewusste Abgrenzung innerhalb bestehender Ausbildungsverhältnisse (u. a. T3 Tara, Pos.35; T3 Max, Pos.58). Dieses aktive Eintreten für das eigene Wohlbefinden markiert eine neue Qualität in der Beziehungsgestaltung. Die Referendar*innen haben gelernt, ihre Bedürfnisse deutlicher wahrzunehmen und Grenzen zu setzen. Dennoch bestehen weiterhin Belastungen, insbesondere im Hinblick auf hohe Leistungserwartungen, sowohl in Rückschau auf UBs als auch in Bezug auf die anstehende UPP (u. a. T3 Belinda, Pos.169; T3 Emil, Pos.17; T3 Linus, Pos.117). Interessanterweise wird dieser Druck nicht jedoch nicht einheitlich negativ bewertet. Einige Studienteilnehmer*innen berichten, dass der Leistungsdruck zwar anstrengend, aber zugleich mobilisierend und entwicklungsförderlich sei, wie sich auch im Zitat von Belinda deutlich erkennen lässt:

> Ich habe aber auch ganz viel Druck von Natascha, muss ich sagen, aber zeitgleich lerne ich dadurch auch mega viel von ihr, weil sie sagt auch immer: Nein, Lola, nicht einen Tag vorher, sondern, keine Ahnung, eine Woche vorher oder so, weil wir arbeiten ja zusammen, also sie macht dann die Stunden da, die ich halt plane, weil leider konnte der Stundenplan nicht so gelegt werden, dass ich/ also ich habe halt zeitgleich, montags ist die Trippelstunde von dem LK, da habe ich Seminar, […] Also sie gibt mir immer Rückmeldung und sofort und erklärt mir auch, warum das an der Stelle vielleicht keinen Sinn macht und es anders mehr Sinn machen würde (T3 Belinda, Pos.169).

Während Belinda folglich von den hohen Leistungsansprüchen ihrer Mentorin profitiert, obgleich sie ein erhöhtes Stress- und Belastungserleben äußert und somit dennoch von einer Netzwerkbelastung gesprochen werden kann, beschreiben andere Studienteilnehmer*innen besagte Erwartungen als ausschließlich belastend – insbesondere, wenn parallel wenig unterstützenden Rückmeldungen oder stärkere zwischenmenschlichen Spannungen erlebt werden (u. a. Annabell, Pos.13-17). Auch zeitlicher Druck in Bezug auf rechtzeitige Planungen werden von einzelnen Referendar*innen geäußert (u. a. T3 Emil, Pos. 160; T3 Linus, Pos. 145). Gleichzeitig beschreiben mehrere Referendar*innen Belastungen aufgrund der Tatsache, dass sie ihre Mentor*innen nicht enttäuschen wollen (u. a. T3 Fiona, Pos.123; T3 Hannah, Pos.134). Netzwerkbelastungen aufgrund von Anpassungsthematiken an die Wünsche der Mentor*innen im Ausbildungsunterricht werden nur noch in wenigen Netzwerkinterviews beschrieben (u. a. T3 Fiona, Pos. 216). Dies ist vermutlich auf den beschriebenen Anstieg an Abgrenzung von professionshemmenden Ausbildungsverhältnisse zurückzuführen. Außerdem nehmen Netzwerkbelastungen mit Alteri, denen grundsätzliche eine beidseitige, unterstützende und wohlwollende Beziehung zugesprochen wird, keinen Einfluss auf deren Netzwerkpositionierung. Soziale Beziehungen zu

Mentor*innen mit einer hohen Beziehungsqualität sind somit auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes resistent gegenüber Netzwerkbelastungen.

Zusammenfassend wird zum dritten Erhebungszeitpunkt deutlich, dass Ausbildungslehrkräfte weiterhin zentrale Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerken darstellen. Ihnen kommt eine besonders hohe Wichtigkeit zu, wenn sie aktiv in die UPP-Vorbereitung eingebunden sind und somit professionsunterstützend agieren. Die Qualität der Unterstützung ist dabei unverändert ausschlaggebend für eine zentrale Positionierung im Netzwerk.

Schulleitung

In beiden vorangegangenen Erhebungswellen konnten die Schulleitungen nicht als fester Bestandteil in allen sozialen Referendar*innennetzwerken herausgestellt werden. Sowohl zu T1 als auch zu T2 integrierten nicht alle Studienteilnehmer*innen ihre Schulleitungen in ihre Netzwerkkarte. Obgleich zu T2 ein leichter Anstieg an Schulleitungsintegrationen festgestellt werden konnte, war diesen OAK dennoch in sieben soziale Netzwerke nicht integriert. Zu T3 werden erneut Schulleitungen integriert – dennoch sind sie nach wie vor nicht in allen Netzwerken positioniert. Auch die Wahrnehmung der Schulleitungen, die zu T1 und T2 vorherrschten, bleiben zu T3 weitestgehend stabil.

Die Referendar*innen verfügen weiterhin über keinerlei *Gestaltungsfreiheit* im Hinblick auf diese Akteur*innengruppe, da es sich um institutionell vorgegebene Rollen handelt. Diese fehlende Einflussmöglichkeit wird jedoch trotz mehrfach geäußerter Unzufriedenheit mit einzelnen Schulleitungen nach wie vor nicht als Einschränkung erlebt. Offenbar ist den Referendar*innen bewusst, dass das die Rolle der Schulleitung nicht beeinflussbar ist, wodurch sich auch keine Frustration hinsichtlich der fehlenden Wahlfreiheit artikuliert wird.

Die *wahrgenommene Professionsunterstützung* durch Schulleitungen bleibt auch zu T3 marginal. Nur in Ausnahmefällen berichten Referendar*innen von Unterstützungsleistungen in Bezug auf ihre Handlungskompetenz als Lehrkraft (u. a. T3 Tara, Pos. 74-78; T3 Viktor, Pos.176). An Grundschulen ist die Interaktionsfrequenz mit der Schulleitung wie auch zu T1 und T2 unverändert höher als an weiterführenden Schulen. Dennoch bleibt Professionsunterstützung auch hier auf Einzelfälle begrenzt. Lediglich zwei Grundschulreferendarinnen berichten davon, dass ihnen im Vorfeld der UPP angeboten wurde, das Kolloquium der UPP durchzuspielen (T3 Mathilda, Pos.9; T3 Fiona, Pos.48). Dementsprechend werden diese Schulleitungen jedoch auch in die konzentrischen Kreise „wichtig“ und „sehr wichtig“ positioniert. Weitere professionelle Impulse oder inhaltliche Unterstützungsangebote durch die Schulleitung bleiben weitgehend aus. An weiterführenden Schulen bleiben die Schulleitungen i. d. R. eine wenig präsente Figur im Ausbildungsalltag der Referendar*innen. Lediglich in einem Fall wird von der Teilnahme der Schulleitung an einer ABBA-Sitzung berichtet. In dieser Situation steuert die Schulleitung einen wertvollen Hinweis zur UPP bei:

> Frau Albrecht könnte man theoretisch mal noch weiter nach vorne ziehen. Jetzt weiß ich aber nicht, wohin. Dadurch, dass ich jetzt auch auf sie angewiesen war, wegen meiner 25-prozentigen Teilnote der Schule, war mir doch in letzter Zeit auch wichtig, was sie zu sagen hat. Jetzt war sie bei der letzten ABB-Sitzung mit dabei und hat noch mal über den Prüfungstag und über das Kolloquium gesprochen und wie sie das aus Kommissions- oder Prüfer-Sicht sieht. Da hat sie tatsächlich meine aktuelle Planung für meinen Spanisch-UPP, ein bisschen beeinflussen können. Von daher könnte man sie mal auf eher wichtig ziehen (T3 Ben, Pos. 42).

Derartige Professionsunterstützungen stellen allerdings auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes eine Seltenheit dar. Stichprobenübergreifen ist die Interaktion mit der Schulleitung gering, obgleich sie im Verlauf des Vorbereitungsdienstes bei vielen Studienteilnehmer*innen dennoch den Wichtigkeits-Hochpunkt erreicht (u. a. T3 Linus, Pos.24; T3 Emil, Pos.113, T3 Tara, Pos.74). Insbesondere im Ver-

gleich zu Ausbildungslehrkräften oder Seminarleitungen ist über alle Erhebungszeitpunkte hinweg sichtbar, dass die Schulleitungen im Kontext von Professionsunterstützung für die Referendar*innen kaum von Relevanz sind – gleichzeitig erwarten die Referendar*innen diese Art an Unterstützung jedoch auch nicht von besagter Akteur*innengruppe.

Emotional-soziale Unterstützung wird ebenfalls nicht von Schulleitungen erfahren. Allerdings werden auch Ermutigungen, Zuspruch und regulierenden Gesprächen, wie auch die Professionsunterstützung nicht von ihnen erwartet.

Die angehenden Lehrkräfte sehen die Schulleitung überwiegend in der *Rolle/Funktion* als administrative Führungskraft und Verfasser*in ihrer Langzeitbeurteilungen. Anhand dieses Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktors kann in der Mehrheit der Fälle die Netzwerkintegration und die Positionsbegründung der Schulleitungen erklärt werden. Obwohl die Langzeitbeurteilungen formal betrachtet somit eine große Rolle spielen, nehmen sie im Interviewverlauf kaum Raum ein. Dies kann als ein wichtiger Befund herausgestellt werden, denn zu T1 erwähnten die Referendar*innen vermehrt, dass die Schulleitungen aufgrund der Langzeitbeurteilungen für sie erst im späteren Ausbildungsverlauf an Wichtigkeit gewinnen werden. Dies scheint jedoch nur in einigen wenigen Fälle Auswirkungen auf die Positionierung zu T3 zu nehmen. In wenigen Fällen gewinnt die Schulleitung aufgrund potenzieller Übernahmen nach dem Vorbereitungsdienst an Wichtigkeit. Gleichzeitig wird von mehreren Referendar*innen betont, dass sie keine dauerhafte Perspektive an der Ausbildungsschule anstreben (u. a. T3 Hannah, Pos.6; T3 Belinda, Pos.142), weshalb entsprechende Gespräche entweder gar nicht stattfinden oder nur kurz und unbedeutend verlaufen. In Fällen, in denen Schulleitungen zu T3 schlussendlich integriert wurden, erfolgt ihre Platzierung i. d. R. in die äußeren konzentrischen Kreise (u. a. T3 Tara, Pos.74-78; T3 Emil, Pos. 108-117). Dies verweist erneut und geringe Wichtigkeit abseits von Beurteilungstätigkeiten und potenziellen Weiterbeschäftigungen.

Insgesamt bleibt die Bedeutung der Schulleitungen im Unterstützungsnetzwerk der Referendar*innen somit weiterhin gering. Weder Professionsunterstützung noch emotional-soziale Unterstützung werden in nennenswertem Maße wahrgenommen – sie fungieren für die Studienteilnehmer*innen vordergründig als administrative und bewertende Instanz, die jedoch oftmals keine wichtige Rolle in ihrem Vorbereitungsdienst spielt.

Ausbildungsbeauftragte (ABBA)

Zum vorangegangenen Erhebungszeitpunkt konnten ABBAs für mehrere Studienteilnehmer*innen als wichtige Vermittlerfiguren identifiziert werden. In diesen Fällen waren die ABBAs in zentralen Bereichen der Referendar*innennetzwerken positioniert. ABBAs, die diese Rolle nicht (gelungen) ausübten, wurden in dezentralere konzentrische Kreise verortet. Auch zum dritten und letzten Erhebungszeitpunkt kann nach wie vor ein heterogenes Bild hinsichtlich der Netzwerkpositionierungen der ABBAs herausgestellt werden. Die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* in Bezug auf diese Akteur*innengruppe ist nach wie vor größtenteils eingeschränkt. Einige Referendar*innen berichten unverändert von mehreren ABBAs an ihrer Schule, während andere Studienteilnehmer*innen lediglich einer oder einem ABBA zugeordnet sind. In Fällen, in denen die angehenden Lehrkräfte mehrere ABBAs zur Verfügung stehen, lässt sich unverändert analysieren, dass i. d. R. eine Person als zentrale*r Ansprechpartner*in favorisiert wird. Ausschlaggebend hierfür ist nach wie vor die Interaktionshäufigkeit (u. a. T3 Vivien, Pos.84; T3 Viktor, Pos.18), die mit einer hohen in ihre*r *Rolle*/*Funktion* als Ansprechpartner*in für organisatorische und ausbildungsbezogene Anliegen einherkommt.

Insgesamt zeigt sich jedoch im Vergleich zu T1 und T2 ein deutlicher Bedeutungsverlust dieser Akteur*innengruppe zum letzten Erhebungszeitpunkt. In mehreren Interviews wird beschrieben, dass die Wichtigkeit der ABBAs abgenommen hat, da ihre Rolle/Funktion entweder nicht (mehr) aktiv ausgefüllt

wird oder schlichtweg kein Bedarf mehr an dieser spezifischen Form der Unterstützung besteht. Dabei lassen sich drei Hauptbegründungen identifizieren: (1) Organisatorischen Aufgaben, wie beispielsweise Stundenplanabstimmungen oder Prüfungsvorbereitungen werden mittlerweile eigenständig durch die Referendar*innen übernommen (u. a. T3 Belinda, Pos.177; T3 Viktor, Pos.32), (2) Es herrscht Unzufriedenheit hinsichtlich der Ausübungen der ABBA-Rolle – beispielsweise aufgrund von unzuverlässiger Kommunikation, fehlenden ABBA-Sitzungen oder mangelnder Präsenz im Ausbildungsgeschehen (u. a. T3 Belinda, Pos.72; T3 Carolin, Pos.41) und (3) Ist der allgemeine Bedarf an Rückfragen und Unterstützungsleistung deutlich gesunken. Die Lehramtsanwärter*innen schildern, dass die „ABBA-Sitzungen gar nicht mehr [stattfinden]" (T3 Vivien, Pos.82) und sich der Kontakt „so ein bisschen verlaufen [hat]" (T3 Mathilda, Pos. 11). Dieser gesunkene Bedarf an Hilfe und Organisation deutet darauf hin, dass sich die Referendar*innen in ihrer Rolle zunehmend sicherer fühlen und stärker im System Schule angekommen sind. Die zunehmende Selbstständigkeit der Referendar*innen, gepaart mit wachsender Erfahrung und etablierteren Beziehungen zu anderen Alteri wie den aktuellen Ausbildungslehrkräften oder Seminarleitungen, führt dazu, dass ABBAs häufig nur noch eine ergänzende Rolle einnehmen.

Trotz dieser generellen Tendenz zur Dezentralisierung gibt es einzelne Fälle, in denen ABBAs zu T3 neu hinzugefügt und/oder zentraler (um)positioniert werden. In einem Fall kehrt eine ABBA aus dem Mutterschutz zurück und wird unmittelbar im Netzwerk platziert, da sie ihre Rolle engagiert übernimmt und durch praktische Unterstützungsleistungen, zum Beispiel der Mitorganisation der UPP (z. B. Verpflegung der Kommission, Raumplanung) wahrgenommen wird (T3 Fiona, Pos.14).

Auch in drei weiteren Fällen wird eine stärkere Zentralisierung beobachtet, die jeweils mit einer erhöhten Interaktionshäufigkeit einhergeht (u. a. T3 Ben, Pos.26). Interessant ist dabei, dass diese ABBAs nicht nur organisatorisch aktiv sind, sondern auch fachliche Unterstützung bieten, etwa durch Hilfe bei Unterrichtsplanung oder Rückmeldungen zu fachlichen Fragen, wie unter anderem Referendarin Alena berichtet:

> Eigentlich hatte ich mit ihr [ABBA] gar nicht so viel zu tun. Das war halt so, war mir immer egal. Aber mittlerweile muss ich sagen, haben wir uns irgendwie so ein bisschen angenähert. […] Und deswegen würde ich sie mittlerweile sogar in den Kreis der wichtigen Menschen stufen, weil sie auch eine Fachkollegin ist. Also sie unterrichtet auch Deutsch, und ich muss sagen, immer wenn ich eine Frage habe oder irgendwie komplett die Orientierung verloren habe, rückt sie mir den Kopf zurecht und kann mir noch mal einen Fokus geben, hat super coole Ideen. Also da ist sie schon auch so ein Vorbildcharakter (T3 Alena, Pos.34).

Die Begründung von Referendarin Alena inkludiert somit eine *Professionsunterstützung*. Auch weitere Referendar*innen begründen Positionen ihrer ABBAs mit dem Teilen von Unterrichtsfächern und der damit einherkommend Möglichkeit, fachbezogene Fragen zu stellen (u. a. T3 Vivien, Pos.83f.). Dies lässt darauf schließen, dass ABBAs zu T3 insbesondere dann relevant werden/bleiben, sofern sie in einer Art und Weise agieren, die an das Unterstützungsverhalten von Ausbildungslehrkräften erinnert. Umgekehrt zeigt sich, dass ABBAs, die nicht dieselben Fächer unterrichten wie die Referendar*innen, seltener als wichtig eingeordnet werden (u. a. T3 Viktor, Pos.18). Dies ist ein weiterer Hinweis auf die zentrale Bedeutung fachspezifischer Anschlussfähigkeit. Ähnlichkeiten in den Unterrichtsfächern ist somit auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes ein Indikator für höhere Bedeutsamkeit in Referendar*innenetzwerken.

Emotional-soziale Unterstützung durch ABBAs wird zu T3 nur sehr vereinzelt beschrieben. In seltenen Fällen dienen sie als Regulationspartner*innen oder offenes Ohr, wenn Probleme oder Konflikte auftreten (u. a. T3 Annabell, Pos.39; T3 Viktor, Pos. 32). Diese Formen der Unterstützung bleiben

jedoch marginal und sind für die Stichprobe nicht repräsentativ – wirken jedoch wichtigkeitsfördernd, sofern sie auftreten.

Netzwerkbelastungen in Bezug auf die ABBAs werden zu T3 nicht berichtet. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass ABBAs in den meisten Fällen nicht (mehr) als machtvolle oder beurteilungsberatende Instanzen erlebt werden. Zudem ermöglicht die Struktur ihrer Rolle ein höheres Maß an Distanzierung[101], insbesondere dann, wenn ihre Unterstützung nicht als hilfreich erlebt wird. ABBAs erscheinen zum Ende der schulpraktischen Ausbildung nun vermehrt als neutrale Figuren in den sozialen Referendar*innennetzwerken.

Zusammenfassend verlieren ABBAs zum dritten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zu den ersten beiden Erhebungen oftmals an Wichtigkeit in der Ausbildung der Referendar*innen. Ihre Wichtigkeit ist weiterhin stark an Interaktionshäufigkeit und Rollenwahrnehmung und -ausübung geknüpft, wobei organisatorische Unterstützung nur noch vereinzelt als notwendig erachtet wird. Die zunehmende Selbstständigkeit und Systemvertrautheit der Referendar*innen scheint dazu zu führen, dass ABBAs vielfach in den Hintergrund rücken oder ganz aus dem Netzwerk verschwinden.

*5.4.2.2. Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen (IAK)*

Nach den OAK sollen nun die Veränderungen der Akteur*innenintegration der IAK sowie deren Positionierung mithilfe der Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erläutert werden.

*Mitreferendar*innen*

Die Mitreferendar*innen wurden zu beiden Erhebungszeitpunkt in allen sozialen Referendar*innennetzwerken integriert – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Die LiV-Peers stellten zudem sowohl ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkte in vielen Netzwerken die dominante Akteur*innengruppe dar. Diese Befunde lassen sich zum Ende des Vorbereitungsdienstes analysieren. Erneut können diese vielfachen Integrationen oder überwiegend zentralen Positionierungen, aber auch Veränderungen in der Wichtigkeit über die Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren erklärt werden. Auch zum dritten Erhebungszeitpunkt können die Mitreferendar*innen als dynamische Akteur*innengruppen beurteilt werden. Nach wie vor berichten die Studienteilnehmer*innen von einer hohen *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* in der Beziehungsgestaltung mit dieser Akteur*innengruppe. Die Gestaltungsfreiheit ist am ausgeprägtesten über alle Erhebungszeitpunkte hinweg. Wie bereits zu T1 und T2 integrieren die angehenden Lehrkräfte auch zu T3 neue Alteri dieser Gruppe in ihre Netzwerkkarten. Dementsprechend lernen die Studienteilnehmer*innen auch nach über einem Jahr im Vorbereitungsdienst weiterhin neue Mitreferendar*innen kennen, beispielsweise durch zufällige Gespräche im Seminar (u. a. T3 Annabell, Pos.97) oder gemeinsame Aufgaben in Gruppenarbeiten (u. a. T3 Tara, Pos.54). Parallel erfolgen auch Umpositionierungen bestehender Alteri, sowohl zentralisierend (u. a. T3 Annabell, Pos.107; T3 Belinda, Pos.24; T3 Alena, Pos.82) als auch dezentralisierend (u. a. T3 Tara, Pos.14; T3 Max, Pos.34; T3 Fiona, Pos.60). Diese Veränderungen im Netzwerk spiegeln sich insbesondere im Zusammenhang mit der wahrgenommenen *Professionsunterstützung* und *emotional-sozialen Unterstützung* wider. Mitreferendar*innen, die zeitlich verfügbar sind und sich für kollegialen Austausch anbieten, rücken häufiger Richtung Zentrum des Netzwerks. Dabei ist sowohl die fachliche Kompetenz der Alteri (u. a. T3 Annabell, Pos.259), als auch um deren Bereitschaft, sich über Unterrichtsvorhaben, Planungsschritte und Prüfungsvorbereitungen auszutauschen (u. a. T3 Ben, Pos.84; T3 Fiona, Pos.140; T3 Emil, Pos.51-54) bedeutsam. Die Referendar*innen beschreiben, dass sie ihre LiV-Peers „immer ansprechen [können]“ (T3 Fiona, Pos.96) und der Austausch „sehr gegenseitig“

[101] Im Vergleich zu Mentor*innen oder Seminarleitungen.

(T3 Carolin, Pos.45) erlebt wird. Besonders bei Übereinstimmungen in den Unterrichtsfächern wird dieser kollegiale Austausch als gewinnbringend erlebt (u. a. T3 Annabell, Pos.259; T3 Alena, Pos.252; T3 Viktor, Pos.82). Gleichzeitig kann aus Interviews auch überfachlicher Austausch identifiziert werden (u. a. T3 Max, Pos.38; T3 Alena, Pos.190). Dabei wird der Austausch über UPP-Entwürfe oder die Vorbereitung auf das anschließende Kolloquium in mehreren Interviews als konkrete Unterstützungsleistung beschrieben (u. a. T3 Belinda, Pos.36; T3 Nele, Pos.76).

Die *emotional-soziale Unterstützung* hat aufgrund der belastenden Endphase des Vorbereitungsdienstes erneut an Bedeutsamkeit gewonnen. Die Mitreferendar*innen fungieren kurz vor der UPP als emotionale Stabilisatoren, die sowohl durch ihr Verständnis für die spezifische Belastungslage als auch durch aufmunternde Worte und das Teilen eigener Sorgen einen wichtigen Beitrag leisten (u. a. T3 Tara, Pos.72; T3 Carolin. Pos.95). Gegenseitige Rückversicherung, Ermutigung und ein offenes Ohr werden dabei besonders geschätzt, wie auch das Zitat von Referendar Max illustriert:

> Absolut, also ich glaube, viel würde einfach ohne diesen Austausch nicht funktionieren. Es gibt einerseits, ja, gibt es dem Handeln so ein bisschen Orientierung, also links und rechts zu schauen, hilft halt einfach aus einer praktikablen Tatsache einfach, ist so eine leichte Überprüfung, um zu wissen, ob man auf dem richtigen Weg ist, aber natürlich auch der Austausch und die Bekräftigung oder auch nochmal, weil man ja alle anderen Personen, die einen umgeben, eben nicht diese Situation nachempfinden können, glaube ich, in der man ist und auf dieser Ebene es halt schon funktioniert (T3 Max, Pos.114).

Aus den Ausführungen von Max lässt sich die Bedeutsamkeit der Begleitung durch Gleichgesinnte zum Ende des Vorbereitungsdienstes hervorheben. Auch die übrigen Teilnehmer*innen der Studie betonen, wie wichtig es ist, Personen zu haben, die im „gleichen Boot" (T3 Mathilda, Pos.65) sitzen. Die Analyse ergibt, dass sowohl eine hohe erlebte Professions- aber auch insbesondere die emotional-soziale Unterstützung stark wichtigkeitsfördernd und somit zentralisierend in den sozialen Referendar*innennetzwerken wirken.

Aufgrund der hohe emotional-sozialen Unterstützung ist es wenig überraschend, dass *Netzwerkbelastungen* im Vergleich zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten nun seltener auftreten. Konkurrenzgedanken, die zu T1 und T2 wiederholt geäußert wurden, spielen nun kaum noch eine Rolle. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass sich die Studienteilnehmer*innen von Mitreferendar*innen distanziert haben, deren Beziehungen als belastend empfunden wurden (u. a. T3 Viktor, Pos.171f.). Ebenso kann der Fokus auf die eigenen Leistungsbewältigung als möglicher Erklärungsansatz herangezogen werden. Netzwerkbelastungen bestehen dennoch in Einzelfällen, insbesondere dann, wenn weniger engen Alteri ein hohes Maß an emotionaler, aber auch professionsbezogener Unterstützung einfordern, dies von den Studienteilnehmer*Innen jedoch als überfordernd erlebt wird. Eine solche Konfliktbeziehung lässt sich im Netzwerkinterview von Referendarin Tara vorfinden. Sie beschreibt bezüglich ihrer Mitreferendarin Sofia:

> Es gab einfach immer weiter diese Druckbeziehung zwischen uns. Sie [Sofia] erwartet sehr viel von mir, was ich einfach irgendwann auch mit dem Druck der UBs nicht mehr leisten konnte, und dann hat man irgendwie immer weniger Kontakt gehabt und irgendwann ist der so fast ganz abgebrochen, sodass, also da ist jetzt kein Streit zwischen uns, aber man hat einfach quasi nichts mehr miteinander zu tun und jeder hat jetzt irgendwie so seine Gruppe gefunden, mit dem man GUT arbeiten kann und wir haben festgestellt, bei uns funktioniert das irgendwie nicht so ganz. Wir haben nicht die gleichen Erwartungen aneinander (T3 Tara, Pos.14).

Tara distanziert sich als Folge dieser Belastung von ihrer Mitreferendarin Sofia und wendet sich einer anderen Referendarin zu. Diese Beziehung erlebt sie als reziprok. In einer stichprobenübergreifenden Betrachtung der Akteur*innengruppe Mitreferendar*innen stellt sich zudem heraus, dass LiV-Peers,

die eine dauerhaft negative Einstellung gegenüber dem Beruf oder der Ausbildung aufweisen, als gestresst oder emotional instabil wahrgenommen werden, ebenfalls zu einer Belastung für die Studienteilnehmer*innen werden können (u. a. T3 Vivien, Pos.18). Besteht eine tendenziell geringere Beziehungsqualität, so wird auch hier eine Distanzierung und folglich Dezentralisierung dieser Alteri vorgenommen.

Die *Rolle und Funktion* der Mitreferendar*innen bleibt insgesamt über alle Erhebungszeitpunkte konstant. Sie werden weiterhin als emotionale Begleiter*innen, kollegiale Berater*innen oder als soziale Austauschpartner*innen zur Unterrichtsgestaltung wahrgenommen. Materialaustausch, Rückmeldungen zu Unterrichtsentwürfen und Gespräche über Prüfungsängste oder Planungsunsicherheiten werden dabei als wertvoll für das eigene Bestehen im Vorbereitungsdienst erlebt. Die Interaktionshäufigkeit spielt dabei eine zentrale Rolle: Wer regelmäßig Kontakt hat, wird zumeist auch als wichtiger erlebt und dementsprechend in zentral positioniert.

Außerdem zeigt sich, dass die Gleichzeitigkeit der UPP-Termine ebenfalls indirekt auf die Positionierung der LiV-Peers auswirken kann (u. a. T3 Vivien, Pos.170). Referendar*innen, die selbst noch nicht in der Endphase des Vorbereitungsdienstes stehen, beispielsweise aufgrund von Verlängerungen oder Ausfällen (u. a. T3 Max, Pos. 34; T3 Linus, Pos.75), werden weniger zentral positioniert. Dies ist auf eine geringere thematische Anschlussfähigkeit zurückzuführen. So schildert auch Referendarin Belinda, dass die Relation zu ihrer Mitreferendarin Alice kurz vor der UPP weniger intensiv ist, da kein Teilen der Abschlussvorbereitungserfahrung besteht: „Ja, und Alice darf auch ruhig/ Also die ist noch nicht ganz so/ also wir sind nicht ganz so eng mit ihr, weil sie einfach ja später dazugekommen ist und auch noch nicht in diesem ganzen UPP-Prozess drin ist“ (T3 Belinda, Pos.26). Nach intensiven anderthalb Jahren im Vorbereitungsdienst wird außerdem in den Interviews sichtbar, dass aus besonders langen und engen Beziehungen zu Mitreferendar*innen enge Freundschaften entstehen sind (u. a. T3 Alena, Pos. 84; T3 Tara, Pos.52). Diese Beziehungen gehen über die rein professionelle Ebene hinaus und werden als besonders tragend erlebt. Die gemeinsame Bewältigung der Herausforderungen im Vorbereitungsdienst, insbesondere im Hinblick auf Belastungen, Unsicherheiten und Leistungsdruck, wird als verbindendes Element beschrieben, woraus letztendlich freundschaftliche Relationen entstehen. Referendarin Tara beschreibt die Relation zu ihrer Mitreferendarin Laura wie folgt:

> Laura ist inzwischen so, so wichtig für mich geworden. Meine beste Freundin mit Abstand jetzt durchs Reff. Wir waren jetzt auch zusammen im Urlaub, jeweils mit unseren Partnern zusammen. Wir haben Silvester zu viert gefeiert. Also die ist echt so meine closeste Bezugsperson, mit der man jeden Tag sich austauscht, wo ich dann gerne mal drüber lese, wo auch sie gerne mal drüber liest. Also das ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen ohne dieses Einseitige, wie es mit Sofia war. Also ja, kitschig gesagt, ich glaube, ohne Laura hätte ich es nicht mal geschafft. Deswegen sehr wichtige Person für mich (T3 Tara, Pos.40).

Referendarin Tara schildert, dass das „gemeinsame Durchstehen“ dieser intensiven Zeit sie und Laura stark zusammengeschweißt habe. Es herrscht ein ausgewogenes Geben und Nehmen, bei dem gegenseitige Unterstützung nicht nur in beruflichen Belangen, sondern auch im privaten Bereich stattfindet. Gemeinsame Freizeitgestaltung, geteilte Routinen und emotionale Nähe werden dabei als zentrale Merkmale dieser besonderen Beziehungen hervorgehoben. Diese Freundschaften nehmen im sozialen Netzwerk der Referendar*innen einen hohen Stellenwert ein und sind von starker emotionaler Bindung geprägt.

Insgesamt stellen die Mitreferendar*innen demnach auch zum dritten Erhebungszeitpunkt zentrale, zugleich jedoch hochdynamische Akteur*innengruppe in den Netzwerken dar. Die Rolle der Mitreferendar*innen als kollegiale Partner*innen, emotionale Stützen und Gleichgesinnte im Vorbereitungsdienst bleibt damit zentral, wandelt sich aber durchzunehmende Differenzierung und Selektivität

der Beziehungen. Die LiV-Peers, die besonders viel Unterstützung leisten verbleiben oder rücken zum Ende der Ausbildung in die Zentren der sozialen Referendar*innennetzwerke.

*Kolleg*innen*

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte eine deutliche Steigerung der Integration dieser Akteur*innengruppe festgestellt während, nachdem diese zu T1 eher vereinzelt in die sozialen Referendar*innennetzwerke integriert wurden. Für die Akteur*innengruppe der Kolleg*innen, zu denen auch die ehemalige Ausbildungslehrkräfte gezählt werden, zeigt sich zum dritten Erhebungszeitpunkt eine vergleichsweise stabile, aber zunehmend dezentrale Rolle in den Netzwerken. Die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* hinsichtlich dieser Akteur*innengruppe bleibt weiterhin tendenziell hoch. Insbesondere in großen Kollegien oder an Schulen mit hohem Personalschlüssel beschreiben die Referendar*innen, Kontakte und Beziehungen mit einer Vielzahl an Alteri. In großen Kollegien können die Studienteilnehmer*innen nach wie vor selbstbestimmter entscheiden, mit welchen Personen sie Kontakte/Beziehungen aufnehmen und pflegen. Diese Freiheit wird auch zu T3 in Form einzelner neuer Alteri-Integrationen sichtbar. Diese ergeben sich weniger durch strukturelle Veränderungen (z. B. Einstellung neuer Kolleg*innen), sondern eher durch fortlaufende Kennlernprozesse im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Ein Beispiel diesbezüglich ist im Netzwerkinterview mit Referendarin Mathilda vorzufinden. Sie berichtet von zwei Kolleginnen, die sie aufgrund punktueller Interaktion nun in ihr Netzwerk aufnehmen möchte. Interessant ist dabei, dass sie die Kolleginnen in verschiedene konzentrische Kreise positioniert werden:

> Und da sind noch zwei Kolleginnen dabei, die ich vielleicht noch einsetzen würde, mit denen ich zwar nur an diesem Planungstag Kontakt habe, aber die gehören eben dann doch auch dazu und mit denen tausche ich mich auch so über Deutschthemen aus/ und genau/ das wäre einmal die Frau Gansauer. […] Die würde ich in den eher-wichtig-Kreis setzen. Und da gibt es noch Frau Heinicke, die würde ich aber noch weiter nach außen setzen, weil mit Frau Gansauer spreche ich dann doch schon mal auch persönlich so zwischen Tür und Angel, zwar nur, aber mit Frau Gansauer ist es dann doch noch ein bisschen enger (T3 Mathilda, Pos. 47-52)

Dieses Beispiel zeigt auf, dass selbst ein gewisses Maß an Interaktionen ausreichen kann, um Kolleg*innen als bedeutsam wahrzunehmen und folglich in das eigene Netzwerk zu integrieren. Dies geschieht zumeist, wenn thematischer oder zwischenmenschlicher Anschluss besteht. Zugleich wird deutlich, dass die Beziehungsqualität maßgeblich über die Positionierung im Netzwerk entscheidet. Dementsprechend zeigen sich bei tendenziell niedrigen Beziehungsqualitäten deutliche Verschiebungen in die äußeren konzentrischen Kreise. Viele Kolleg*innen, sowie ehemalige Ausbildungslehrkräfte, deren Rolle im Rahmen des Ausbildungsunterrichts ausgelaufen ist, werden zu T3 dezentraler positioniert. Häufig erfolgt ihre Platzierung in die konzentrischen Kreise „eher wichtig“ oder „nicht wichtig“. Mitunter werden sie sogar vollständig aus dem Netzwerk entfernt (u. a. T3 Max, Pos.20; T3 Nele, Pos.14; T3 Annabell, Pos.13). Diese Umpositionierungen stehen meist im Zusammenhang mit einer sinkenden Interaktionshäufigkeit oder einer nur noch sporadisch erlebten *Professionsunterstützung*. Viele Gespräche verbleiben inzwischen auf einer oberflächlichen Ebene, beispielsweise in Form kurzer Gespräche oder pragmatischer Tipps. Die Referendar*innen verwenden Formulierungen wie „quatscht man auch“ (T3 Linus, Pos.21) oder der Austausch ist „nicht so rege“ (T3 Mathilda, Pos.9). Lediglich bei Kolleg*innen, die als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingeordnet werden, sind die Beschreibungen ausführlicher und verweisen auf eine intensivere (über-)fachliche oder allgemein schulbezogener Auseinandersetzung oder persönliche Verbindung (u. a. T3 Tara, Pos.35; T3 Belinda, Pos.58; T3 Vivien, Pos.56). In diesen Fällen geht der Austausch über bloße kurzweilige Gespräche hinaus und umfasst konkrete Einblicke in schulische Prozesse oder Rollenübernahmen. Ein Beispiel hierfür liefert Referendarin

Mathilda, die ihre Kollegin Frau Osterkamp aufgrund einer engen Zusammenarbeit im Rahmen der Klassenleitung als besonders bereichernd erlebt:

> Und von Frau Osterkamp konnte ich einfach wirklich viel mitnehmen, was Klassenleitung angeht, weil ich sie einfach sehr viel in ihrer Klasse begleitet habe, weil ich da auch Elternpflegschaftssitzungen mitgemacht habe und/ genau da konnte ich einfach total viel mitnehmen, weil sie mich wirklich auch mitgenommen hat und mir die Sachen gezeigt hat (T3 Mathilda, Pos.103).

Das Zitat zeigt exemplarisch, dass Kolleg*innen durch intensive gemeinsame Tätigkeit[102] zu bedeutsamen Bezugspersonen werden können. Diese Form der kontinuierlichen, praxisnahen Begleitung hebt sich deutlich von den eher oberflächlichen Begegnungen mit dezentral platzierten Kolleginnen ab.

Emotional-soziale Unterstützung ist innerhalb dieser Akteur*innengruppe zum Ende des Vorbereitungsdienstes nur in Ausnahmefällen zu erkennen. Nur wenige Referendar*innen berichten davon, dass sie ihre Kolleg*innen als emotionale Stütze oder als verständnisvolle Gesprächspartnerinnen in Belastungssituationen erleben (u. a. Annabell, Pos.145). Falls solche Beziehungen jedoch bestehen, beinhalten die Berichte der Referendar*innen hohe persönliche Wertschätzung. So schildert Referendarin Alena eindrücklich, welche emotionale Bedeutung ein Kollege für sie hat:

> Und der [Heiko] ist auch bei wichtig einzuordnen. Das ist halt so ein älterer Techniklehrer. Aber irgendwie komme ich mit dem so gut zurecht. Der ist einfach ein super Kerl. Und immer wenn irgendwas ist, der ist so ein Papa an der Schule. Und der unterstützt einen. Der hat einfach so ein riesiges Herz. Und deswegen fühle ich mich mit ihm sehr verbunden (T3 Alena, Pos.50).

Dieses Zitat betont, dass emotionale Unterstützung durch Kolleg*innen vor allem dann an Bedeutung gewinnt, wenn sie mit persönlichen Bindungen und Fürsorgeerleben verknüpft ist. In solchen Fällen sind die betreffenden Alteri zumeist zentraler im Netzwerk positioniert und werden klar als wichtige Bezugspersonen benannt. In der Breite bleibt jedoch festzuhalten, dass die emotionale Funktion dieser Akteur*innengruppe insgesamt eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Die *Rolle/Funktion* der Kolleg*innen hat sich wenig gewandelt. Sie erscheinen zunehmend als „Backup“ hilfreich und unterstützend im Hintergrund, aber nicht mehr zentral für das Ausbildungsgeschehen (T3 Alena, Pos.18,56; T3 Emil, Pos.57). Diese Verschiebung ist vermutlich auf die stark gestiegene Relevanz der Mentor*innen und Fachseminarleitungen im Kontext der UPP-Vorbereitung zurückzuführen. Während diese Akteur*innen nun primär für die Professionsunterstützung stehen und Mitreferendar*innen vor allem für emotionale Begleitung zuständig sind, verbleiben die Kolleg*innen auf einer vermittelnden, eher ergänzenden Position.

Netzwerkbelastungen werden in Bezug auf Kolleg*innen dementsprechend kaum thematisiert. Nur in seltenen Fällen beschreiben die Studienteilnehmer*innen Kooperationen, die als stressig oder wenig konstruktiv empfunden werden. Diese werden jedoch nicht als stark belastend erlebt, sondern eher als punktuelle Herausforderungen, die meist durch Rückzug oder selektive Zusammenarbeit reguliert werden (u. a. T3 Annabell, Pos. 29; T3 Max, Pos.54).

Insgesamt ergibt sich die Gruppe der Kolleg*innen zum Ende des Vorbereitungsdienstes als eine ergänzenden, unterstützenden Akteur*innengruppe im Hintergrund. Sie fungiert als eine Art Backup, das punktuell entlastet, jedoch keine zentrale Bedeutung mehr für die Ausbildungsrealität der Referendar*innen besitzt. Dies steht in engem Zusammenhang mit der gestiegenen Relevanz anderer Akteurinnen wie den Ausbildungslehrkräften oder Fachseminarleitungen im Kontext der UPP-Vorbereitung.

[102] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Beziehung -> Beziehungsausgestaltung -> *Gemeinsame Aktivität.*

Sonstiges schulisches Personal

Auch zum dritten Erhebungszeitpunkt bleibt die Akteur*innengruppe des sonstigen schulischen Personals für die Mehrheit der Referendar*innen weiterhin weitgehend unwichtig im Kontext ihres Netzwerks im Vorbereitungsdienst. Ähnlich wie zu T1 und T2 wird diese Akteur*innengruppe kaum benannt, was weiterhin offenlässt, ob dies auf eine tatsächliche Abwesenheit dieser Rollen oder lediglich auf eine als gering empfundene Relevanz zurückzuführen ist. Weiterhin ist lediglich im Netzwerk von Referendarin Mathildas eine Sonderpädagogin positioniert. Dementsprechend können auch zu T3 keine übergreifenden Aussagen zur *wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit* dieser Akteur*innengruppe getroffen werden.

Professionsunterstützung durch diese Akteur*innen wird nach wie vor nicht beschrieben. Dies bestätigt die bereits in den vorangegangenen Erhebungen beobachtete Tendenz, dass diese Gruppe kaum als beitragend zur professionsbezogenen Entwicklung der Referendar*innen wahrgenommen wird.

Emotional-soziale Unterstützung wird hingegen innerhalb des Einzelfalls von Referendarin Mathilda berichtet. Die Referendarin hebt hervor, dass sie in der Sonderpädagogin Frau Fuchs, eine Bezugsperson gefunden hat:

> Die Frau Fuchs würde ich genau da halten, wo sie ist, die ist wirklich eine Bezugsperson von mir geworden, mit der ich mich gut austauschen kann, sowohl über schulisches als auch Privates, also/ genau, die kann an der Stelle, glaube ich, stehen bleiben so (T3 Mathilda, Pos. 11).

Diese Form der persönlichen Anbindung wird jedoch, wie die Akteur*innengruppe insgesamt, isoliert berichtet und es bietet sich somit kein Vergleichswert.

Netzwerkbelastungen werden in Bezug auf diese Gruppe ebenfalls nicht geschildert.

Die Analyse zum dritten Erhebungszeitpunkt bestätigt die bisherige Marginalität des sonstigen schulischen Personals im sozialen Netzwerk der Referendar*innen. Ihre Rolle bleibt weitgehend unbedeutend im Hinblick auf professionsbezogene Unterstützung. Der Einzelfall von Referendarin Mathilda deutet zwar auf eine mögliche emotional-soziale Unterstützung dieser Akteur*innengruppe hin, allerdings sind aufgrund der fehlenden Vergleichswerte, keine verallgemeinernden Aussagen zu treffen. Diese Akteur*innengruppe bleibt somit auch zu T3 überwiegend unplatziert, interaktionsarm und spielt, mit Ausnahme einer individueller Beziehungen, keine tragende Rolle im Verlauf des Vorbereitungsdienstes der Referendar*innen.

5.4.3. Zwischenfazit

Fast zehn Monate nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt und wenige Wochen vor der UPP wurde die dritte und letzte Erhebungswelle der Studie durchgeführt. Die Auswertung der Netzwerkkarten und -interviews zum dritten Erhebungszeitpunkt verdeutlicht, dass sich die sozialen Netzwerke der Referendar*innen zum Ende des Vorbereitungsdienstes weiter konsolidieren, funktional verdichten und in ihrer Struktur zunehmend stabilisiert haben. Während die initiale Phase des Kennenlernens und der Orientierung (T1) sowie die Phase der aktiven Netzwerkmodifikation und Beziehungsfestigung (T2) durch viel Dynamik geprägt waren, steht T3 stärker im Zeichen der finalen Beziehungsselektion und Fokussierung. Die Referendar*innen scheinen kurz vor Ausbildungsende bewusster denn je zu entscheiden, welche Beziehungen sie aktiv aufrechterhalten, vertiefen oder reduzieren wollen. Sie verfolgen dabei das Ziel, durch ihr soziales Netzwerk die Belastung so gering wie möglich zu halten und gleichzeitig eine bestmögliche Unterstützung für die Vorbereitung der UPP zu erhalten.

Die *wahrgenommene Gestaltungsfreiheit* bleibt, wie bereits in den vorangegangenen Erhebungen, ein zentraler Einflussfaktor für die Netzwerkstruktur. Besonders in den Gruppen der Mitreferendar-

*innen, Mentor*innen und Kolleg*innen bleibt diese Freiheit ausgeprägter als in anderen Akteur*innengruppen, wenngleich auch in unterschiedlichem Maße, je nach institutionellen Bedingungen der jeweiligen Schule und des ZfsL. Diese Gestaltungsfreiheit ermöglicht differenzierte Beziehungsanpassungen. In Bezug auf institutionell vorgegebenen Akteur*innengruppen (z. B. Schulleitungen, Seminarleitungen) bleibt die Gestaltungsfreiheit erwartungsgemäß eingeschränkt (Munderloh, 2018), wird von den Studienteilnehmer*innen jedoch zunehmend akzeptiert. Hier dominiert die Haltung, dass gewisse Rahmenbedingungen vorgegeben und nicht beeinflussbar sind.

Die Differenzierung zwischen OAK und IAK sowie die vordergründig erwarteten Unterstützungsarten ist zu T3 klarer ausgeprägt als zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes. OAK wie Ausbildungslehrkräfte und Fachseminarleitungen[103] sind kurz vor Beendigung des Vorbereitungsdienstes unverändert die wichtigsten Alteri für die *Professionsunterstützung*. Auch im Rückblick auf die absolvierten UBs werden vordergründig diese beiden Akteur*innengruppen als bedeutsame Einflussfaktoren erwähnt. Besonders wichtige und somit zentral positionierte Alteri sind in ihrer Unterstützung verlässlich, regelmäßig fachlich anschlussfähig und den eigenen Lehr- und Unterrichtsphilosophien entsprechend. Homophilie (Louch, 2000) fungiert erneut als Prädiktor für positiv gedeutete soziale Beziehungen zu diesen Alteri, die sowohl emotionalen Rückhalt bieten als auch professionsförderlich sein können.

Gleichzeitig zeigen sich weiterhin Polarisierungen in den sozialen Beziehungen mit Mentor*innen und Fachseminarleitungen. Je nachdem, ob die Alteri als kompetent, sowohl fachlich (Krüger & Diehl, 2011) als auch in ihrer Aufgabe als Feedbackgeber*innen (Matern & Wachner, 2006) wahrgenommen werden, fungieren diese OAK entweder als zentrale Entwicklungsmotoren oder als wenig hilfreiche, eventuell sogar entwicklungshinderliche größtenteils unvermeidbare Arbeitsbeziehung eingeordnet. Trifft Letzteres zu, so nehmen die Referendar*innen zum Ende des Vorbereitungsdienstes (Um)Positionierungen dieser Alteri in die beiden äußeren konzentrischen Kreise vor. Dabei scheint die zuvor vorherrschend Hemmschwelle dieser deutlichen Distanzierungen im Vergleich zu den vorherigen Erhebungswellen überwiegend überwunden. Dies mag u. a. an dem nahenden Ende des Vorbereitungsdienstes und dem damit zwangsläufigen Ende der diffusen Referendar*innenrolle (Affeldt & Greve, 2002; Müller-Fohrbrodt et al., 1978) liegen. Die Referendar*innen befinden sich in einer Ambiguität, die sie weder zur vollwertigen Lehrperson noch zur ausschließlich Lernenden macht. Ihrer positionellen Identität ist von Nicht-Zugehörigkeit (Pille, 2013) geprägt, die zu Rollenkonflikten und Identitätsverunsicherung führen kann. Gefordert war ein ständiges Aushandeln von Autonomie und Anleitung (Reese-Schnitker, 2006b; Weiß et al., 2016), das sich nun dem Ende neigt.

Während einige Referendar*innen die UPP als eine Art der letzten Anpassung deuten, gehen andere Referendar*innen mit großer Überzeugung hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und der zurückliegenden Entwicklung in diese letzte Bewährungsprobe. Somit können die deutlichen Abgrenzungen von „negative ties“ (Labianca & Brass, 2006) auch als Folge der zunehmenden Festigung der eigenen Lehrer*innenrolle und eine Steigerung der Netzwerkkompetenz verstanden werden.

ABBAs, die zu T1 und T2 noch vermehrt als Broker (Burt, 1992; Galle et al., 2024) agiert haben, scheinen zu T3 Bedeutungseinbußen aufzuweisen. Das Ende der schulpraktischen Ausbildung markiert gleichzeitig eine deutliche Abnahme an Organisations- und Koordinationsbedarf. Für die Mehrheit der Referendar*Innen sind die ABBAs in ihrer Rolle kurz vor der UPP nicht mehr bedeutsam, es sei denn, sie erledigen letzte organisatorische Tätigkeiten (z. B. Bereitstellung Räume am Tag der UPP) oder liefern *emotional-soziale Unterstützung* in Form von Zuspruch und Ermutigung. Letzteres gilt auch für die

[103] Über den gesamten Erhebungsverlauf hinweg zeigt sich, dass Fachseminarleitungen vermehrt wichtiger eingestuft werden als Kernseminarleitungen. Für einzelne Studienteilnehmer*innen stellen allerdings auch Kernseminarleitungen, jedoch vordergründig in Bezug auf emotional-soziale Unterstützung, wichtige OAK dar.

Kernseminarleitungen. Diese Akteur*innengruppe wurde über die gesamte Längsschnitterhebung hinweg sehr unterschiedlich erlebt. Während einige Referendar*innen den beurteilungsfreien Raum und die überfachlichen Inhalte sowie Austausch wertschätzten, stießen das Kernseminar bei anderen Studienteilnehmer*innen auf wenig Anerkennung – diesen wurde ein geringerer Mehrwert, insbesondere im Vergleich zum Fachseminar (Matern & Wachner, 2006; Schubarth et al., 2007a), attestiert. Kurz vor der UPP begründen sich Positionierungen die Kernseminarleitungen, die zu diesem Zeitpunkt noch in den zentraleren konzentrischen Kreisen platziert waren, nahezu ausschließlich in emotional-sozialer Unterstützung.

Für die Gruppen der Mitreferendar*innen und Kolleg*innen scheinen hingegen nach wie vor eine Mischung aus Professions- und emotional-sozialer Unterstützung wahrnehmbar; wobei letztere überwiegt. Die Vorbereitungszeit auf die UPP ist für die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen von starker Belastung geprägt. Die Möglichkeit, sich mit Mitstreiter*innen und nicht beurteilenden, aber dennoch ausgebildeten und erfahrenen Lehrkräften auszutauschen, gegenseitige Rückversicherung zu erfahren und private wie berufliche Sorgen zu teilen, wird in diesem Zusammenhang als stabilisierend und entlastend beschrieben. Freundschaftliche Beziehungen mit LiV-Peers, die sich im Verlauf des Vorbereitungsdienstes entwickelt haben, sind für einige Referendar*innen zu tragenden Säulen geworden. Die Referendar*innen betonen, dass die letzten Ausbildungsmonate ohne ihre Peers kaum bewältigbar gewesen wären. Der positive Zusammenhang von Wohlbefinden und sozialer Unterstützung durch Mitreferendar*innen und Kolleg*innen (Reese-Schnitker, 2006a; Richter & Richter, 2021; Schmidt et al., 2017; Schulte, 2008) wird somit auch in der letzten Erhebungswelle der Studie bestätigt.

Schulleitungen hingegen spielen selbst zum Ausbildungsende nach wie vor eine stark untergeordnete Rolle. Dies ist kontinuierlich auf die geringe Interaktionshäufigkeit[104] (Matern & Wachner, 2006) und die damit verbundenen seltenen Momente an professions- oder emotional-sozial-unterstützenden Lerngelegenheiten zurückzuführen. Trotz ihrer formalen Wichtigkeit und ihres Einflusses auf die Langzeitbeurteilungen schätzen die meisten Studienteilnehmer*innen sie auch kurz vor der UPP nicht als wichtige Alteri ein. Eine Studienlage hinsichtlich der Beziehung zwischen Referendar*innen und Schulleitungen ist ebenfalls kaum gegeben (C. Kruse, 2022; Laux, 2011; Nölte, 2024). Dies ist eine vorsichtige indirekte Bestätigung für die mangelnde Bedeutsamkeit besagter Akteur*innengruppe im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte.

Als weitere Schlussfolgerung bestätigt sich erneut, dass das Kernanliegen von Referendar*innen für ihren Vorbereitungsdienst in der Professionalisierung als Lehrkraft darstellt. Alteri, die ihnen diesbezüglich keine Unterstützung leisten (egal ob (über-)fachlich oder emotional) spielen innerhalb ihres Netzwerks keine zentrale Rolle. Als Folgeschluss ergibt sich hieraus, dass die reine Beurteilungsfunktion aller OAK nicht zu einer hohen Wichtigkeitseinstufung in Referendar*innenetzwerken führt, sondern eine aktive Unterstützung erlebt werden muss. Diese Schlussfolgerung bestätigt sich ebenfalls aus den qualitativen Daten. Im Abgleich der Karten und Interviews wird erkenntlich, dass Mentor*innen oder Fachseminarleitungen, denen keine hohe Professionsunterstützung zugeschrieben wird, trotz Beurteilungsfunktion nicht in den zentralen konzentrischen Kreisen positioniert werden.

Ein weiterer zentraler Befund zum dritten Erhebungszeitpunkt ist die zunehmende funktionale Zuschreibung von Alteri-*Rollen*. Während zu Beginn der Ausbildung viele Beziehung explorativ eingegangen wurden und sich zu T2 bereits eine zunehmende Instrumentalisierung der Beziehungen abzeichnete, zeigt sich dieses Muster zu T3 als verfestigt. Alteri werden im Hinblick auf ihren wahr-

[104] Die geringe Interaktionshäufigkeit wird innerhalb der Studie von Matern und Wachner (2006) auch für die Gruppe der Kolleg*innen nachgewiesen. Die vorliegende Studie stellt jedoch eindeutig heraus, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen Referendar*innen und Kolleg*innen deutlich ist höher ist als jene zwischen Referendar*innen und Schulleitungen.

genommenen Nutzen eingeordnet, insbesondere hinsichtlich ihrer Fähigkeit, entweder zur fachlichen Entwicklung oder zur emotionalen Stabilisierung beizutragen. Diese funktionale Betrachtung führt auch dazu, dass ehemals zentrale Alteri (z. B. ehemalige Ausbildungslehrkräfte, Kolleg*innen, Kernseminarleitungen) an Bedeutung verlieren. Dies könnte auf die immense Belastung und den Endspurt innerhalb der Ausbildung hinweisen. Zum Ende des Vorbereitungsdienstes legen die Referendar*innen ihren Fokus auf soziale Beziehungen, die sie entweder zur fachlichen oder emotionalen Unterstützung nutzen können. Für Beziehungen ohne *Funktion* sind aufgrund des hohen Belastungserlebnisses und eingeschränkter zeitlicher Möglichkeiten potenziell keine Ressourcen mehr verfügbar.

Netzwerkbelastungen treten zu T3 deutlich seltener auf als in den vorherigen Erhebungen. Konkurrenzgefühle (Schubart et al., 2007; Strietholt & Terhart, 2009), die insbesondere zu T1 und T2 unter Mitreferendar*innen häufiger thematisiert wurden, scheinen inzwischen stark rückläufig zu sein. Dies ist auf zwei Entwicklungen zurückzuführen. Einerseits distanzierten sich viele Referendar*innnen (nach Möglichkeit) aktiv von belastenden Kontakten. Andererseits liegt der Fokus zu T3 auf der eigenen UPP-Vorbereitung und den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Es kann zudem vermutet werden, dass die Referendar*innen inzwischen Copingstrategien (Lazarus & Folkman, 1984) entwickelt haben, die ihnen Belastungsreduktionen ermöglichen. Werden zum dritten Erhebungszeitpunkt jedoch Netzwerkbelastungen wahrgenommen, so sind diese i. d. R. entweder auf fehlende zwischenmenschliche oder fachliche Passungen (Englert et al., 2006; Heymann, 2009; Scheilke, 1992), unausgewogene Unterstützungserwartung oder (zu) hohe Leistungserwartungen (Schubart & Speck, 2021) zurückzuführen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die sozialen Netzwerke der Referendar*innen zu T3 hochgradig selektiv, funktional und stabilisiert erscheinen. Die Alteri sind differenziert eingeordnet, ihre Rollen klar zugewiesen und die Netzwerke gezielt genutzt werden, um das eigene Wohlbefinden zu sichern und die professionellen Anforderungen der UPP erfolgreich zu bewältigen. Die qualitative Netzwerkanalyse zeigt damit nicht nur die finale Ausgestaltung sozialer Unterstützungsstrukturen im Vorbereitungsdienst, sondern verdeutlicht auch, wie stark soziale Beziehungen als Ressource für professionelle Entwicklung und emotionalen Beistand zur Belastungsreduktion wahrgenommen werden. Die sozialen Referendar*innennetzwerke spiegeln zum Ende des Vorbereitungsdienstes eine ausgeprägte Selbstverortung im Spannungsfeld zwischen individueller Belastung, funktionaler Unterstützung und institutioneller Rahmung wider.

6. Soziales Lernen in sozialen Referendar*innennetzwerken

In diesem Kapitel erfolgt die Bearbeitung des zweiten Forschungsdesiderats: Es fehlt an Wissen über das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Zur Erklärung der Wirkung sozialer Beziehungen auf die Professionalisierung von Referendar*innen wurden in diese Studie die Wirkmechanismen soziales Lernen und sozialer Druck als netzwerktheoretische Konzepte herangezogen (siehe Kapitel 2.2 und 2.3.2). Der Fokus dieses Kapitels liegt auf dem sozialen Lernen als Professionalisierungsmechanismus. Die Ergebnisse resultieren aus der kombinatorischen Auswertung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und der QSA (Herz et al., 2015) (siehe Kapitel 4.3.4).

Bevor in diesem Kapitel näher auf die Ergebnisse zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten eingegangen wird, sollen zunächst die identifizierten Arten und Verarbeitungsformen sozialen Lernens erläutert werden (Kapitel 6.1 und 6.2). Im Anschluss können diese dann zur Ergebnisdarstellung der berichteten Effekte sozialer Lernsituationen auf die Professionalisierung der Referendar*innen – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – verwendet werden (Kapitel 6.3, 6.4 und 6.5). Die drei Unterkapitel zur Ergebnisdarstellung zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten beginnen dabei stets mit einer kurzen Beschreibung der grundsätzlichen Wahrnehmung sozialen Lernens zu den Ausbildungszeitpunkten. Außerdem wird jeweils ein Zwischenfazit verfasst, in dem die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde aus Kapitel 2 rückgekoppelt werden.

6.1. Arten sozialer Lernprozesse

Insgesamt konnte soziales Lernen in sämtlichen sozialen Netzwerken der Studienteilnehmer*innen und über alle Erhebungszeitpunkte hinweg als wirksamer Professionalisierungsmechanismus identifiziert werden. Gleichzeitig zeigte sich, dass zwei Arten sozialen Lernens unterschieden werden können. Soziale Lernprozesse finden sowohl in Form von *Austausch*- als auch *Beobachtungsprozesse*n statt (Bandura, 1977). Diese sollen nachfolgend erläutert werden, um auf deren Analyse zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten vorzubereiten.

Beobachtungsprozesse werden von den Referendar*innen vordergründig zu Beginn des Vorbereitungsdienstes in der sogenannten Hospitationsphase berichtet. Diese Phase dient der Orientierung für die angehenden Lehrkräfte und verfolgt das Ziel, den Referendar*innen Einblicke in gute schulische Praxis zu ermöglichen. In dieser Phase begleiten die Referendar*innen ausgebildete Lehrkräfte ihrer Ausbildungsschule in den Unterricht und beobachten deren Lehrer*innenhandeln. Diese Phase ist für viele der Referendar*innen auch vor dem Hintergrund der Wahl der Ausbildungskräfte entscheidend, sofern sie diesbezüglich wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit (siehe Kapitel 5.1.2) wahrnehmen. So äußert Referendar Max, dass er insbesondere im Unterricht seiner Ausbildungslehrerin Paula in der damaligen Hospitationsphase eine hohe Unterrichtsqualität wahrnahm und sie dementsprechend als Mentorin präferierte: „Ich meine Kathi und Paula [Mentorinnen] habe ich oder gerade Paula habe ich, deswegen ausgewählt, weil grundsätzlich ihr Unterricht mir sehr gut gefallen hat“ (T1 Max, Pos. 191). Beobachtungen dienen somit auch der jeweiligen Einschätzungen der Lehrkräfte – sowohl berufsbezogen als auch zwischenmenschlich.

In den ersten beiden Wochen des Vorbereitungsdienstes führen zudem einzelne ZfsL Intensivtage/-wochen durch. Sofern im Seminarkonzept verankert, sind in dieser Zeit auch Gruppenhospitationen bei den Fachseminarleitungen und/oder Kernseminarleitungen vorgesehen – vorausgesetzt diese gehen parallel einer schulischen Anstellung nach. Wie auch in der Begleitung der Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen beobachten die Referendar*innen auch hier das Lehrer*innenhandeln ihrer Seminar-

leitungen. Im Rahmen der Studie berichten darüber hinaus zwei Grundschulreferendar*innen davon, zu einem späteren Zeitpunkt der Ausbildung, Gruppenhospitationen bei ihren Mitreferendar*innen aus dem Kernseminar durchzuführen. Dies diente den gegenseitigen Praxiseinblicken. Dennoch stellen die beiden zuletzt genannten Beobachtungsgelegenheiten Ausnahmen dar. Der Großteil an Beobachtungssituationen erfolgt in den Unterrichtsstunden der Ausbildungslehrkräfte und Fachkolleg*innen in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes.

Die Beobachtungsgegenstände sind dabei überwiegend homogen. Die Referendar*innen beschreiben einen Großteil ihrer Beobachtungen in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen, Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Klassenführung und die didaktische Aufbereitung der Unterrichtsstunden, wie es im nachfolgenden Zitat von Referendarin Hannah exemplarisch sichtbar wird:

> Bei meiner Deutsch-Mentorin, die macht zum Beispiel am/ Morgens, am Anfang des Tages haben die so einen Kalender mit Quizfragen und dann darf immer ein Kind das/ Die Quizfrage vorlesen. Und die anderen Kinder überlegen dann und am Ende, dann nach kurzer Zeit, liest sie dann die Antwort vor. Das finde ich irgendwie ganz/ Ein schöner Einstieg (T1 Hannah, Pos.176).

Hannah lobt die didaktische Aufbereitung ihrer Fachseminarleitung und erläutert in ihren weiteren Ausführungen, dass sie solche Beobachtungen als Lernprozesse ansieht.

Im Gegensatz zu den Beobachtungsgegenständen sind hinsichtlich der Beobachtungshäufigkeiten jedoch größere Unterschiede zu vermerken. In den Netzwerkinterviews wird deutlich, dass einige Referendar*innen in den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes einen hohen Hospitationsanteil erfahren. Jedoch lassen sich in der Stichprobe ebenfalls Fälle vorfinden, in denen ein rascher und teilweise auch vorzeitiger Übergang in den bdU berichtet wird. So schildert Referendarin Tara im Interview zum ersten Erhebungszeitpunkt folgende Situation im Zuge von Krankheitsfällen ihrer Ausbildungslehrkräfte:

> Ja, definitiv durch Monika und Anette [Mentorinnen] früher, aber auch längeren Ausfall/ die sind relativ früh in meinem Referendariat ausgefallen und dann hieß es direkt: „Ja, Tara, du kennst die Klassen ja, mach einfach mal“. Und dann stand ich plötzlich da. Ich musste plötzlich direkt alleine den Unterricht planen, alleine vor den Klassen stehen und das war für mich schon eine Drucksituation. Und dann war eigentlich die Hoffnung, wenn sie wiederkommen, dass das wieder weniger wird, weil eigentlich bin ich ja noch in meiner Hospitationsphase. Dazu ist es nicht gekommen, es hieß dann: „Ja, lief ja bei dir, dann machst du jetzt einfach weiter“. Und momentan ist der Druck, dass ich von meinen 14 Stunden zwölf selbstständig planen und selbstständig durchführe, was ja nicht mal im bdU ab Februar so viel ist. Das sind eigentlich auch nur neun Stunden (T1 Tara, Pos. 114).

Diese unterschiedlichen Ausbildungsverläufe führen dazu, dass die Referendar*innen eine unterschiedliche Intensität und Quantität an sozialen Lernsituationen in Form von Beobachtungssituationen erleben und infolgedessen potenziell mehr oder weniger Möglichkeiten zur Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz in dieser Art der sozialen Lernprozesse wahrnehmen.

Auch die Bewertungen der Hospitationsphasen durch die Referendar*innen fallen heterogen aus. Ein Teil der Stichprobe empfindet die Beobachtungen im Rahmen des Ausbildungsunterrichts als wenig hilfreich und wünscht sich bereits nach kurzer Zeit umfassendere Möglichkeiten zur eigenen Unterrichtserprobung, also dem Planen und Durchführen von Unterrichtsstunden. So empfindet auch Referendar Linus das eigene Unterrichten als eine effektivere Lerngelegenheit als zu hospitieren. Er erzählt:

> Man lernt ja quasi eigentlich vor allen Dingen das eigene Unterrichten, würde ich sagen. Klar, Hospitation ist auch nicht schlecht und da kann man sich mal ein paar Arbeitsblätter holen und da kann man mal wie gesagt, die Meinung der Lehrer dann irgendwie hören, ob man das selbst richtig eingeschätzt hat oder genau gleich eingeschätzt hat. Das auf jeden Fall. Aber das richtige Lernen, Also so richtig Lernen ist für mich über den eigenen Unterricht einfach (T1 Linus, Pos.220).

Im Gegenzug hierzu berichten allerdings weitere Studienteilnehmer*innen positiv über die Hospitationsphase. Einige Referendar*innen beschreiben außerdem, dass sie gerne über einen längeren Zeitraum fremden Unterricht beobachtet hätten, um vor den eigenen Unterrichtsübernahmen mehr Einblicke in Unterrichtsgestaltung, -durchführung und Lehrer*innenhandeln zu erlagen. Es scheint somit vordergründig ein subjektives Empfinden zu sein, inwiefern Hospitieren als sinnvoll und professionalisierungsförderlich wahrgenommen wird. Weitere Gründe für diese Wahrnehmungsunterschiede können innerhalb der Studie nicht analysiert werden.

Für den Großteil der Referendar*innen enden die Beobachtungen meist gänzlich nach den ersten Weihnachtsferien. Dies entspricht ungefähr zwei Monaten nach Start des Vorbereitungsdienstes. Hospitationen finden ab diesem Zeitpunkt deutlich weniger, in einzelnen Fällen auch nur noch vereinzelt, statt. In den Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt berichten die Referendar*innen vordergründig von ihren eigenen Unterrichtsdurchführungen und den UBs. Hospitationen bei Lehrerkolleg*innen sind untergeordnet. Sie finden vordergründig zwischen Referendar*innen und Ausbildungslehrkräften statt, die die Referendar*innen als kompetente Lehrkräfte beurteilen. Sofern der beobachtete Unterricht nicht als qualitativ oder den eigenen Lehrphilosophien entsprechend durchgeführt wird, desto weniger werden dort Hospitationen absolviert, da sie nicht als förderlich für die eigene Professionalisierung wahrgenommen werden. Eine Referendarin führt aus, dass sie im Falle einer deutlichen Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Auffassung und der einer Ausbildungslehrkraft das Mentor-Mentee-Verhältnis beenden würde:

> Also ich würde sagen, ich bin jetzt auch schon so weit, dass wenn ich merken würde mir/ Ich kann von einer Lehrperson nicht ganz so viel mitnehmen, weil wir einfach nicht gut kommunizieren können oder so, dann würde ich das auch abbrechen, dieses Ausbildungsverhältnis und sagen, ich würde mich gerne noch mal woanders irgendwie ausbilden lassen (T2 Alena, Pos.182).

Hospitationen scheinen dementsprechend für die Referendar*innen auch als eine Art Beurteilungssituation ihrer Mentor*innen zu fungieren. Durch Einblicke in deren schulischen Praxis können sie genauer abwägen, inwiefern ihnen in diesen Ausbildungsverhältnissen qualitative Lerngelegenheiten geboten werden können. Allerdings finden diese, wie bereits angedeutet, überwiegend in den ersten zwei Monaten des Vorbereitungsdienstes statt. Die Ausbildungsordnung (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) sieht allerdings vor, dass Referendar*innen kurz vor der UPP[105] ihren bdU ablegen und stattdessen in eine erneute Hospitationsphase übergehen. Die Aussagen aus den Interviews zum letzten Erhebungszeitpunkt kurz vor besagter UPP lassen allerdings darauf schließen, dass der Großteil der Studienteilnehmer*innen keine erneute Hospitationsphase durchläuft. Stattdessen führen die Referendar*innen weitere Unterrichtsstunden/-reihen für letzte Erprobungen durch und bereiten sich intensiv auf das Kolloquium als Teil der UPP vor. Vereinzelt fordern einzelne Referendar*innen jedoch Hospitationen ein, um letzte Einblicke in gute pädagogische und fachdidaktische Handlungsoptionen zu erfahren. So beschreibt Referendarin Hannah, dass sie ihrer Mathementorin den Wunsch kommunizierte, nach Abgabe des bdU einige Unterrichtsstunde bei ihr zu hospitieren:

> Aber ich habe schon gesagt, jetzt eigentlich ist die Zeit vom bdU zu Ende und dann habe ich ihr auch schon mal zu meiner Mathe-Mentorin gesagt, dass ich gerne auch noch mal sehen würde, wie SIE das manchmal macht. Dass ich hier auch einfach hospitiere auch. Ich denke, einfach ist ja auch wichtig, noch mal das so mitzunehmen und auch von anderen nochmal zu lernen (T3 Hannah, Pos.124).

[105] Für die begleitet Stichprobe, die ihren Vorbereitungsdienst im November 2022 begonnen hat, bedeutet dies eine Abgabe des bdU zum 1. Februar 2024.

An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass die Referendarin ihre Mathematikmentorin als kompetent erlebt und die Beobachtungen folglich als lernförderlich wahrnimmt. Der Wunsch nach Hospitationen ist somit auch an dieser Stelle im Kompetenzerleben der Ausbildungslehrkraft begründet. In der gemeinsamen Betrachtung aller Erhebungszeitpunkte zusammengenommen ist jedoch erkenntlich, dass sowohl die Häufigkeiten als auch die wahrgenommene Qualität sozialer Lernprozesse in Form von Austausch stets denen der Beobachtung überwiegen.

Austauschprozesse finden hingegen zu allen Erhebungszeitpunkte und in unterschiedlichen Akteur*innenkonstellationen, verschiedenen Settings und einer hohen Regelmäßigkeit statt. Ein Großteil der sozialen Lernprozesse vollzieht sich in den Ausbildungsschulen in Interaktion zwischen Referendar*innen und den Lehrkräften. Vorrangig werden hierbei Vor- und Nachbesprechungen von bedarfsdeckenden Unterrichtsstunden, Ausbildungsunterricht und UBs, nachrangig in Besprechungen wie (Fach-)Konferenzen oder ABBA-Sitzungen benannt. Austauschprozesse im ZfsL ereignen sich primär in Form von Plenumsgesprächen zwischen den Fachseminarleitungen, Kernseminarleitungen und den angehenden Lehrkräften.

Viele Situationen, in denen soziales Lernen in Form von Austausch beschrieben wird, findet in formalen Ausbildungssettings statt. Die Referendar*innen berichten von Feedbackprozessen, vordergründig mit Mentor*innen und Fachseminarleitungen im Anschluss an UBs und Ausbildungsunterricht. Hierbei werden ihnen Stärken und Schwächen der präsentierten Unterrichtsstunden besprochen, Reflexionsprozesse angeregt und die Argumentationsfähigkeit der Referendar*innen herausgefordert – die Gespräche dienen somit der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Während am Ende jedes UBs stets eine Beurteilung in Form einer Note steht, erhalten Referendar*innen für einzelne Stunden des Ausbildungsunterrichts in der Regel keine differenzierte Bewertung, sondern lediglich Feedback. Die Gesamtheit an gezeigtem Ausbildungsunterricht stellt jedoch die Grundlage für die Gutachten der Ausbildungslehrkräfte dar. Alle beteiligten Parteien sind sich somit der Beurteilungsfunktion dieser Nachbesprechungen bewusst. Die Analyse der qualitativen Daten zeigt jedoch auf, dass das erhaltene Feedback unabhängig der Akteur*innengruppe stark in Ausmaß, Qualität sowie die Art und Weise variiert. Während einige Referendar*innen von einer Vielzahl an umfassenden und wertschätzenden Austauchprozessen mit hohen Professionalisierungserträgen berichten, erzählen weitere Studienteilnehmer*innen von unpräzisen, wenig hilfreichen und teilweise sehr kurz ausfallenden Austauschprozessen. Letztere führen aus Sicht der Referendar*innen zumeist nicht oder eingeschränkt zu einer Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz.

6.2. Verarbeitung sozialer Lernprozesse

Im vorherigen Kapitel wurden die beiden Arten – Beobachtungs- und Austauschprozesse – sozialen Lernens erläutert. Nachfolgend soll nun die Verarbeitung dieser Prozesse erläutert werden. Verarbeitung meint dabei den Prozess, in dem die Informationen aus den Beobachtungen oder Austauschen aufgenommen, analysiert, interpretiert und potenziell auch integriert werden. Es handelt sich um die aktive Auseinandersetzung mit dem Gehörten oder Beobachteten. Dabei lassen sich zwei Verarbeitungsarten unterscheiden: *Übernahme- und Ablehnungsprozesse*. Die beiden Prozessarten sollen zunächst in aller Kürze beschrieben werden, um diese anschließend in den jeweiligen Befunden der Ergebniszeitpunkte analysieren zu können.

Ein *Übernahmeprozess* beschreibt die Verarbeitung, indem die Referendar*innen durch die Interpretation des beobachteten/gehörten Verhalten oder Einstellungen einer Person zu dem Ergebnis kommen, diese für ertragreich zu befinden. Sie beurteilen eine Handlung oder wahrgenommene Haltung beispielsweise als nützlich, hilfreich oder den eigenen Werten entsprechend. Wird dieses

Verhalten oder die Einstellung des Alters anschließend übernommen, so kann von einem Übernahmeprozess gesprochen werden. Innerhalb der vorliegenden Studie sind Übernahmeprozesse vordergründig zu identifizieren, sofern die angehenden Lehrkräfte durch die Übernahme des Beobachteten oder Gehörten positive Konsequenzen erwarten – zum Beispiel, wenn das Vorgehen einer Lehrkraft bei Unterrichtsstörungen diese unterbindet und folglich auch der eigene Unterricht mit diesem Verhalten störungsärmer werden könnte.

Übernahmeprozesse einer Einstellung oder Haltung geschehen verstärkt durch Austauschprozesse, in denen Reflexionsprozesse aufseiten der Referendar*innen angeregt werden. Sofern die Studienteilnehmer*innen in ihrer Reflexion zu dem Ergebnis kommen, dass die Haltung des Gegenübers fundiert und im Idealfall mit den eigenen Zielen und Werten vereinbar ist, wird diese übernommen. Dabei kann die zuvor bestandene Haltung gänzlich revidiert oder auch nur erweitert werden. Übernahmeprozesse von Haltungen sind i. d. R. seltener als Übernahmen von Verhalten[106]. In den Befunden zeigt sich außerdem, dass Übernahmeprozesse zudem nur gelingen, sofern die Qualität des Austausches und der Grad der damit verbundenen Reflexion hoch ist. Das nachfolgende Zitat illustriert wie Wirkung von hochkarätigem Austausch zwischen Referendar Viktor und seinem Fachleiter in Pädagogik:

> Aber da ist es auch wirklich so, dass dieser Ansatz, der von der Fachleitung verfolgt wird, dass das echt sehr gut fruchtet bei mir, dass da in der Fachseminararbeit, dass da immer Dinge angerissen werden, die mich zum Nachdenken anregen und wo ich dann wirklich beim Zerdenken der Sache irgendwann realisiere, inwieweit ich das umsetzen kann und wieso ich das umsetzen muss und was der Mehrwert davon ist und das ist wirklich was, was für mich sehr gewinnbringend ist (T2 Viktor, Pos. 116).

Folglich sind nicht nur berufsbezogenes Verhalten, sondern auch Einstellungen dynamisch und veränderbar.

Im Gegensatz zu Übernahmeprozessen stehen die *Ablehnungsprozesse*. Diese treten auf, wenn beobachtetes oder gehörtes Verhalten sowie Einstellungen explizit durch die Referendar*innen abgelehnt wird. Diese Ablehnungen können dabei auf zwei Gründe zurückgeführt werden. Erstens, die angehenden Lehrkräfte können das Gehörte/Beobachtete nicht mit ihren eigenen Werten und Überzeugungen vereinbaren. Zweitens, die Referendar*innen interpretieren das Gehörte/Beobachtete nicht als wirksam. Diese beiden Ursachen für Ablehnungsprozesse sollen nachfolgend anhand von Beispielen aus der Studie verdeutlicht werden. Ersteres lässt sich anhand einer beschriebenen Situation zwischen Studienteilnehmerin Carolin und ihrem Ausbildungslehrer Mark veranschaulichen:

> Bei Mark sehr prägend für mich ist gewesen, dass er gesagt hat, du musst bei den Schülern einen Druck erzeugen, damit sie die Aufgaben bearbeiten, indem du bei der Aufgabenbesprechung nicht die Schüler nur drannimmst, die sich melden, sondern und das sagte er quasi Zitat mäßig bei mir im Referendariat war es so, jede Stunde musste jeder Schüler mindestens dreimal drankommen. Und ich bin überhaupt nicht der Typ dafür. Also, ich nehme auch mal Schüler dran, die sich nicht melden, wenn ich jetzt merke, die passen hier gar nicht auf. Aber ich mache das nicht, um allen Angst zu machen, damit sie auch bloß die Aufgaben bearbeiten, sondern vielleicht einfach auch mal Schülern die Möglichkeit zu geben, ein Stück weit aufzuwachen oder auch ruhigere Schüler, die sich vielleicht auch einfach mal nicht so selber trauen zu melden, dass die halt auch eine Chance haben mündlich. Aber dieses/ Ich bin keine Lehrerin, die Druck erzeugen möchte und darüber Lernprozesse erzielen möchte, weil ich glaube, dass das ein ganz falscher Weg (T2 Carolin, Pos.98).

[106] Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass Verhalten unmittelbar beobachtbar und im sozialen Interaktionskontext leicht imitierbar ist. Sichtbare Handlungen können übernommen werden, ohne dass hierfür eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen erforderlich wäre. Einstellungen und Haltungen hingegen sind kognitiv-emotional stärker verankert, weniger direkt zugänglich und eng mit der individuellen Identität verbunden. Ihre Veränderung setzt daher oftmals längerfristige Prozesse von Reflexion und Erfahrung voraus, sodass sie im Vergleich zum Verhalten deutlich resistenter gegenüber kurzfristigen Übernahmeprozessen sind.

Referendarin Carolin distanziert sich sehr eindeutig vom Verhalten ihres Ausbildungslehrers und lehnt eine Übernahme dessen Verhalten gegenüber den Schüler*innen ab, obgleich dies negative Konsequenzen für ihre eigene Beurteilung haben könnte. Das zu übernehmende Verhalten ist jedoch nicht mit ihrer eigenen Lehrphilosophie zu vereinen, sodass ein Ablehnungsprozess stattfindet. Die zweite Ursache – Ablehnung aufgrund von Unwirksamkeit – zeigt sich u. a. in den Erzählungen von Referendarin Hannah gegenüber dem Verhalten ihrer Fachseminarleitung in Religion erkennen. Hannah beschreibt:

> Ja und zum Beispiel anderer Punkt in Religion ist so eine Sache, die [Fachleitungen Religion] wollen immer am liebsten immer einen Kreis oder (unv.) finde ich auch schön. Ich habe in der sechsten Stunde, immer in der letzten Stunde meine Reli-Kurse und die Kinder sind dann einfach fertig. Manchmal macht das gar keinen Sinn mehr einen Kreis zu machen, weil die sich dann nur kloppen würden. Also die sitzen dann beengt und dann bist du eigentlich nur damit zugange, die Kinder zu ermahnen oder ruhig zu stellen, sag ich mal, und dann macht das auch nicht so viel Sinn. Dann ist besser, wenn die ein bisschen Abstand haben und sich dann SO entspannen können, als wenn die so dicht sitzen. Klar, wenn man es in der ersten Stunde hat, ist es was anderes. Also das ist dann so eine Sache. Da würde ich sagen, dann macht es für mich keinen Sinn, immer. Da kommt es immer auch auf die Umstände an (T2 Hannah, Pos. 182).

Hannah empfindet die konsequente Durchführung eines Sitzkreises ohne Berücksichtigung der individuellen Rahmenbedingungen des Unterrichts, somit als wenig ertragreich für die Unterrichtsstunde und den Lernerfolg der Schüler*innen – Sie lehnt folglich das Verhalten ihrer Religionsmentorin ab, sodass keine Übernahme stattfindet.

Wenngleich Haltungen und Überzeugungen der Alteri zumeist in ihrem Verhalten deutlich werden, lassen sich auch Situationen in den Interviews identifizieren, in denen das konkrete Ablehnen einer wahrgenommenen Haltung deutlich wird. Hierzu kann das Erlebnis von Referendarin Alena herangezogen werden. Sie beschreibt zunächst, dass sie die Transparenz im Unterricht ihrer Ausbildungslehrerin Alexandra als sehr lernförderlich für die Schüler*innen empfindet, betont jedoch anschließend, dass der grundsätzliche Anspruch zu hoch sei und sie selbst die Erwartungen niedriger ansetzen würde:

> Was ich wiederum nicht so gut finde, ist, dass ihr [Alexandras] Anspruch manchmal einfach ein bisschen zu weit weg ist von dem, was realistisch ist. [...] Und das finde ich schwierig, weil sie damit den Schülern teilweise suggeriert, dass die daran schuld sind, dass sie es nicht verstehen. Wobei ich glaube, dass das immer Aufgabe der Lehrkraft ist, antizipieren zu können: „Okay, würden die das verstehen oder nicht?“ Und wenn nein, dann muss ich eben Hilfe irgendwie stellen. Das finde ich nicht ganz so gut (T1 Alena, Pos.114).

Es wird somit deutlich, dass die Referendar*innen durchaus unterschiedliche Facetten des Verhaltens oder Haltungen ihrer Alteri getrennt voneinander wahrnehmen können. Einige Aspekte können für gut befunden und folglich übernommen werden, während andere bewusst abgelehnt werden.

Insgesamt können innerhalb der Studie in allen Referendar*innenfällen sowohl Übernahme- als auch Ablehnungsprozesse identifiziert werden – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß (auch zwischen den Erhebungszeitpunkten) und mit unterschiedlichen Effekten auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte.

6.3. Soziales Lernen in Referendar*innennetzwerken (T1)

In den vorherigen Unterkapiteln wurde aufgezeigt, dass soziale Lernprozesse in sozialen Referendar*innennetzwerken (1), in Form von Beobachtungs- und Austauschprozessen auftreten und (2) als Übernahme- oder Ablehnungsprozesse verarbeitet werden können. Das bedeutet, die Studienteilnehmer*innen beobachten Verhalten, tauschen sich über Praktiken aus oder nehme Haltungen wahr, interpretieren diese jeweils und entscheiden dann, inwiefern es zu einer Übernahme oder Ablehnung

dessen kommt. Diese Prozesse spielen eine entscheidende Rolle in ihrer Professionalisierung als angehende Lehrkräfte. Dementsprechend sollen in diesem Kapitel die berichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011) – durch soziales Lernen mit unterschiedlichen Ausbildungsakteur*innen erklärt werden. Es erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der grundsätzlichen referendarielle Wahrnehmung sozialen Lernens zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes, bevor im Anschluss die konkreten Ergebnisse präsentiert werden. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit, das die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde rückgekoppelt.

6.3.1. Grundsätzliche Wahrnehmung soziales Lernen

In den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes nehmen Referendar*innen soziales Lernen bereits als einen zentralen Bestandteil ihrer Orientierungsphase in beiden Ausbildungsinstitutionen wahr. Diese Phase ist geprägt von einem intensiven Austausch und einer Vielzahl an Beobachtungssituationen, die gemeinsam eine Grundlage für die Entwicklung erster berufspraktischer Kompetenzen schaffen. Der wesentliche Schwerpunkt liegt für den Großteil der Studienteilnehmer*innen in der Beobachtung von erfahrenen und ausgebildeten Lehrkräften, insbesondere den Ausbildungslehrkräften, den ABBAs und den Seminarleitungen. Die Phase der Orientierung wird durch diese Beobachtungen strukturiert, da sie den Referendar*innen helfen, die neue berufliche Umgebung und ihre Anforderungen besser zu verstehen. Dabei handelt es sich um die intensivste Beobachtungsphase im gesamten Vorbereitungsdienst. Doch auch zum ersten Erhebungszeitpunkt findet parallel zu den Beobachtungen bereits ein intensiver Austausch mit mehreren Ausbildungsakteur*innen statt. Diese Gespräche dienen oftmals der Reflexion der Beobachtungen und der Klärung organisatorischer sowie pädagogischer und fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Fragen (z. B. T1 Annabell, Pos.148; T1 Mathilda, Pos.152; T1 Fiona, Pos. 244).

In dieser frühen Ausbildungsphase erfolgt soziales Lernen überwiegend in dyadischen Interaktionen, etwa zwischen den Referendar*innen und ihren Mentor*innen oder Fachseminarleitungen. Diese 1:1-Interaktionen schaffen für die Referendar*innen ein intensives Lernumfeld, welches sich auch darin auszeichnet, dass sie gezielte Rückmeldungen zu eigenen Unterrichtserprobungen erhalten.

Ergänzend hierzu sind Lernsettings in Cliquenstrukturen, beispielsweise bei Gruppenhospitationen oder gemeinsamen Diskussionen in Seminaren, die ebenfalls soziale Lernprozesse begünstigen, herauszustellen. Diese Gruppenkontexte fördern zusätzlich den Austausch und die Reflexion der Referendar*innen, bleiben jedoch gegenüber den dyadischen Prozessen in der referendariellen Wahrnehmung nachrangig in ihrer Häufigkeit. Dies zeigt sich durch die Kodierhäufigkeit der beiden Subkategorien *Austausch* und *Beobachtung*. Zu T1 lassen sich für die Subkategorie *Austausch* 114 Codes identifizieren. Für die Subkategorie *Beobachtung* können nur 66 Textstellen kodiert werden.

Soziales Lernen wird in dieser Phase der Ausbildung vorwiegend in Form von Übernahmeprozess geschildert. Die Referendar*innen berichten, dass sie die von den erfahrenen Ausbildungsakteur*innen vorgelebten Verhaltensweisen und Einstellungen weitgehend übernehmen. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die eigene Kompetenzeinschätzung als Referendar*innen niedriger ist als die Kompetenz, die sie mehrheitlich ihren Ausbildungsakteur*innen zuschreiben. Diese Orientierung an Vorbildern ermöglicht es den Referendar*innen, erste Handlungsroutinen zu entwickeln und sich schrittweise in ihre neue Rolle als Lehrkraft einzufinden. Ablehnungsprozesse finden in dieser Ausbildungsphase nur vereinzelt statt. Sie treten auf, wenn das Gegenüber von den Referendar*innen nicht als kompetent wahrgenommen wird, weil das beobachtete Verhalten oder der Austausch nicht zielführend für das erfolgreiche Handeln als Lehrkraft im Sinne einer Maximierung des Lernerfolges der Schüler*innen erscheint.

6.3.2. Auswirkungen auf Kompetenzentwicklung

Nachfolgend werden die berichteten Professionalisierungseffekte durch soziale Lernprozesse zum ersten Erhebungszeitpunkt erklärt. Die Gliederung des Kapitels erfolgt entlang der Kompetenzbereiche und Wissensfacetten aus dem Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011).

Fachwissen

Die Fachseminarleitungen werden von den Referendar*innen als primäre Quelle für die systematische Vermittlung von Fachwissen[107] wahrgenommen. Im Fachseminar liegt der Schwerpunkt auf der theoretischen Fundierung fachlicher Inhalte. Die meisten Referendar*innen berichten von einer immensen Expertise ihrer Fachleitungen. Sie erleben, dass ihre Fachseminarleitungen über strukturiertes Fachwissen verfügen, das auf den aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. So beschreibt Max seine beiden Fachseminarleitungen in Sport und Englisch folgendermaßen: „Man könnte auch behaupten, es liegt in der Natur, aber also einfach Herr Heils und Herr Wellenbrock, die Fachseminarleiter überzeugen halt einfach mit ungeheurem Fachwissen einfach. Was einfach in dem Fach und Expertise verankert ist“ (T1 Max, Pos.171). Er beschreibt im Anschluss, wie auch der Großteil der anderen Studienteilnehmer*innen, dass das im Seminar vermittelte Fachwissen einen hohen Praxisbezug hat:

> Weil das für mich bisher Quelleninhalt von unfassbar großem praktischem Wissen ist. Also zu mindestens meiner Einschätzung nach sind die Personen, die am ZfsL da eben Lehren und dieser Funktion als Fach- und Kernseminarleiter sind, halt gestandene Lehrkräfte, die halt wissen, was sie tun, in der Lage sind, halt immer ein Praxisbezug zu erhalten (T1 Max, Pos.171).

Dies scheint den Referendar*innen die Annahme der gelehrten Inhalte zu erleichtern, da sie einen direkten Anwendungsbezug erkennen können. Interessant ist außerdem, dass in den Aussagen der interviewten Referendar*innen oft nur implizit zu erkennen ist, dass sich soziales Lernen[108] in Form von Austausch mit den Fachseminarleitungen zumeist in gemeinsamen Plenumsgesprächen und nicht in dyadischen Unterhaltungen vollziehen. Dies lässt sich durch Formulierungen wie „im Seminar“ (z. B. Vivien, Pos.365, T1 Linus, Pos.296) ableiten. Die Vermittlung von Fachwissen durch die Fachseminarleitungen realisieren sich demnach zu einem großen Teil in Gesprächen zwischen Fachseminarleitungen und dem *gesamten* Seminar. Es kann somit als soziales Lernen in Cliquenstrukturen interpretiert werden, obgleich die Stichprobe dies nicht eigenständig als gemeinsamen Lernprozess mit ihren LiV-Peers betitelt.

Die zuvor referierte Erfahrung von Studienteilnehmer Max wird von der Mehrheit der Studienteilnehmer*innen zum ersten Erhebungszeitpunkt geteilt. Nur einzelne Teilnehmer*innen berichten kritisch in Bezug auf die fachliche Kompetenz einzelner Fachseminarleitungen Kritik hinsichtlich deren fachliche Kompetenz. Carolin absolviert ihren Vorbereitungsdienst an einem Berufskolleg und äußert Kritik in Bezug auf ihre Fachseminarleitung Frau Engels:

> Die ist supernett, aber die redet dann im ersten Moment davon, dass es heute schneit und auf einmal redet sie davon, dass in fünf Monaten Ostern ist. Also die springt so zwischen den Themen her, dass man gar nicht weiß: „Okay, was möchte sie“ also im übertragenen Sinne dann fachlich gesehen, macht sie das und ich sitze da manchmal: „Okay, was möchte sie mir jetzt gerade sagen?“. Ich vermute, dass sie auch nicht so hohe Ansprüche hat im Vergleich zu den anderen (T1 Carolin, Pos.68).

[107] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Fachwissen.*

[108] Kategorie im Kategoriensystem: Lernen -> Soziales Lernen -> *Erlebnisse sozialen Lernens*.

Im Vergleich zu Carolins Erzählungen zu ihrer zweiten Fachseminarleitung wird erkenntlich, dass sie in Frau Engels Seminaren deutlich weniger Fachwissen erlangt als von ihrem Leiter des Wirtschaftswissenschaftenseminars:

> Wie oft hatten wir das Seminar, ich glaube drei oder viermal. Also der war ein paar Mal krank auf jeden Fall. Nichtsdestotrotz habe ich da gerade im Vergleich zu meinem anderen Fachseminar in der Zeit jetzt schon mehr gelernt als in diesem anderen Seminar (T1 Carolin, Pos.97).

Aus diesen stellvertretenden Interviewpassagen kann geschlussfolgert werden, dass die Referendar*innen durchaus Unterschiede in der Fachkompetenz Ihrer Fachseminarleitungen wahrnehmen und dies wiederum auf ihre wahrgenommene Professionalisierungserträge in der entsprechenden Facette auszuwirken scheint.

Weiterhin berichten die Referendar*innen von sozialen Lernprozessen mit ihren Ausbildungslehrkräfte die ihr Fachwissen erweitert haben, wenngleich sich an den Häufigkeiten innerhalb der Interviews vermuten lässt, dass diese eine den Fachseminarleitungen nachrangige Vermittler*innenrolle in sozialen Lernprozessen einnehmen. Die Referendar*innen schildern Hospitationen bei ihren Mentor*innen, aus welchen sie ihr Fachwissen durch Beobachtungslernen erweitert haben, wie das nachfolgende Zitat von Alena illustriert: „Ja, auch was Fachwissen angeht. Also allein schon, dass ich bei denen im Unterricht sitze und denen zuhören kann, schult mein Fachwissen auch nochmal irgendwie auch noch auf einer anderen Ebene, als das jetzt Uni gemacht hat“ (T1 Alena, Pos.154). Neben den sozialen Lerngelegenheiten, in denen die angehenden Lehrkräfte bei ihren Ausbildungsakteur*innen hospitieren, können auch Interviewstellen identifiziert werden, in denen die Referendar*innen auch von Beobachtungen durch ihre Ausbildungslehrkräfte in ihren eigenen durchgeführten Unterrichtsstunden berichten. Das daran anschließende gemeinsame Besprechen, also soziales Lernen als Austausch, mündet zumeist in Übernahmeprozessen und führt zu einer wahrgenommenen Erweiterung ihres Fachwissens. So beschreibt Referendarin Tara auf die Frage zu Situationen, in denen sie ihr Fachwissen erweitern konnte: „Ja, dann Vivien beim Fachwissen durch ihr Beobachten meines Unterrichts genau das aufschreiben, was gut lief, was schlecht lief und das danach hinsetzen (…) und das Fachwissenschaftliche besprechen“ (T1 Tara, Pos.164). Die beiden Beispiele von Tara und Alena veranschaulichen, dass die Referendar*innen, ähnlich wie hinsichtlich der Erweiterung des Fachwissens durch die Fachseminarleitungen den besonderen Mehrwert darin sehen, die Inhalte unmittelbar im Kontext der Implementation in Unterricht zu erleben.

In Bezug auf die übrigen Akteur*innengruppen wie Mitreferendar*innen, sonstiges schulisches Personal, Lehrerkolleg*innen oder ABBAs sind die Äußerungen in Bezug auf soziale Lernprozesse, betreffend der fachwissenschaftlichen Kompetenz, nur vereinzelt zu identifizieren. Es können nur sehr wenige Einheiten kodiert werden, in denen Fachgespräche mit Mitreferendar*innen im Fachseminar oder der Ausbildungsschule als professionalisierungsförderlich wahrgenommen wurden oder Hospitationen in Unterrichtsstunden der ABBAs zu einer wahrgenommenen Kompetenzerweiterung des Fachwissens führten. Folglich scheinen zum ersten Erhebungszeitpunkt die Fachseminarleitungen und nachrangig die Mentor*innen als soziale Lernpartner*innen für die Ausbildung der eigenen fachwissenschaftliche Kompetenz angesehen zu werden.

Fachdidaktisches Wissen

Zu den Aufgaben der Fachseminarleitungen zählen neben der Vermittlung von Fachwissen[109] auch die der Fachdidaktik. In Plenumsgespräche im Fachseminar erleben die Studienteilnehmer*innen ihre

[109] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Fachdidaktisches Wissen*.

Fachseminarleitungen im sozialen Austausch in vielen Fällen als Expert*innen für fachdidaktische Methoden. Sie berichten von sozialen Lernprozessen in Form von Austausch (u. a. T1 Nele, Pos.110; T1 Annabell, Pos.146), wie sich anhand der Beschreibung von Mathilda angesichts ihrer Fachseminarleitung in Englisch erkennen lässt:

> Ich habe das Gefühl, ich kann von der Frau Pankratz sehr viel lernen, weil die sehr kompetent in ihrem Fach ist. Und im Seminar haben wir zum Beispiel auch schon über gute Lernaufgaben gesprochen. Das konnte ich direkt quasi in meinem EPG-Unterricht umsetzen und habe das genutzt, was wir da gemacht haben (T1 Mathilda, Pos.162).

Die Fachseminarleitung wird somit als qualitative Quelle für fachdidaktisches Wissen angesehen.

Während die Mitreferendar*innen zu T1 in Bezug auf die Entwicklung der Kompetenz Fachwissen keine wichtigen Lernpartner*innen in den sozialen Referendar*innennetzwerken einnehmen, spielen sie für das fachdidaktische Wissen eine bedeutendere Rolle. Im Seminarsetting wird auch das Gespräch mit den Mitreferendar*innen angeregt. Besonders in Gruppenarbeiten und Diskussionen im Plenum tauschen sich die Referendar*innen über fachdidaktische Methoden aus. Mitreferendar*innen berichten über den Einsatz spezifischer Methoden, die die Studienteilnehmer*innen häufig in ihr eigenes Methodenrepertoire integrieren und folglich einen Lernertrag feststellen. So schildert Annabell folgende Situation:

> Also ganz oft ist es eben auch so in den Seminaren, dass dann neue Methoden vorgestellt werden. Letztens war eine Mitreferendarin auch im Seminar, die von dieser Lerngirlande erzählt hat. Habe ich mir dann auch direkt notiert, weil ich die Methode ganz gut finde (T1 Annabell, Pos.206).

Somit agieren die Mitreferendar*innen in diesen Seminarstrukturen sowohl als Unterstützer*innen als auch als Lernpartner*innen, wodurch die Verarbeitung und Anwendung neuer Fachdidaktik erleichtert werden. Die Referendar*innen berichten, dass der Austausch über Fachdidaktik auch mit LiV-Peers, die zwar nicht dasselbe Unterrichtsfach, jedoch eines aus demselben Fachbereich studiert haben (z. B. Fremdsprachen), bereichernd sein kann. Studienteilnehmerin Alena erzählt von einem entsprechenden Austausch mit ihrem Mitreferendar. Sie finden in dem Thema Fairtrade die Möglichkeit des fachdidaktischen Austausches trotz ihres Fächerunterschieds von Biologie und Sozialwissenschaften.

> Also, er [Sebastian] hat Bio studiert. Und dann hat er mich auch irgendwie gefragt: „Ja, wie würdest du jetzt Fairtrade im Unterricht einbauen?“. Und dann haben wir generell darüber gesprochen, dass es irgendwie eigentlich wichtig ist, in fast allen Fächern darüber zu sprechen über fairen Handel und über faire Bezahlungen und ja, über Gütesiegel und so, und dass ich das halt auch in meinem Sozialwissenschaftsunterricht irgendwie gerne einbringen würde. Und dann haben wir halt einfach so generell überlegt, wie könnte man das eigentlich lebensnah gestalten. Und das könnte man dann halt sowohl in Bio als auch in Sowi irgendwie so gestalten, dass man einfach verschiedene Lebensmittel mitbringt oder verschiedene Kleidung, die halt dieses Fairtrade-Siegel hat. Und dann haben wir gesagt: „Hey, voll cool, dann können wir das ja beide machen und gucken, in welcher Stufe das dann besser klappt“. Also da haben wir uns auf jeden Fall gegenseitig so ein bisschen geholfen (T1 Alena, Pos.146).

Solche Gespräche ergänzen die Inputs der Fachseminarleitungen und ermöglichen den Referendar*innen, ihre eigenen didaktischen Ansätze auch abseits traditioneller Unterrichtsgestaltung weiterzuentwickeln. Die Mitreferendar*innen können an dieser Stelle als eine Art multiprofessionelles Team verstanden werden. Deren individuellen fachbezogenen, aber auch überfachlichen Kompetenzen[110] können in Dyaden (wie im obigen Beispiel), aber auch in Triaden oder Cliquen (z. B. im Studienseminar) gemeinsame Synergien hinsichtlich Unterrichtsplanung und -durchführung entstehen lassen. Sowohl

[110] Hier ist auch das pädagogische Wissen als Wissensfacette zu erkennen.

im Fach- als auch im Kernseminar besteht Potenzial in der Heterogenität der Unterrichtsfächer der Referendar*innen. Die Studienteilnehmer*innen befinden sich i. d. R. mit Mitreferendar*innen in den Studienseminaren, die nicht alle dieselben Unterrichtsfächer(kombinationen) studiert haben. Darüber hinaus sind auch die individuellen Studienverläufe (Kunina-Habenicht & Terhart, 2020) universitätsintern als auch universitätsübergreifend mehr oder weniger divers. Diese individuellen Kompetenz-, Wissen und Erfahrungsstände können zu einem produktiven Austausch unter Referendar*innen beitragen, aus denen innovative Ideen und Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung, wie im Beispiel von Alena und ihrem Mitreferendar, entstehen. Für die Gruppe der Mitreferendar*innen berichten außerdem zwei Grundschulreferendar*innen von organisierten Gruppenhospitationen bei ihren LiV-Peers aus den Seminaren des ZfsL. Sie empfinden diese Gruppenhospitationen als wertvolle soziale Lerngelegenheit durch Beobachtung. Im Interview mit Grundschulreferendarin Fiona wird sie gefragt, was sie schon von ihrem Mitreferendar Michael gelernt habe. Daraufhin antwortet sie:

> Also er [Michael] hat zum Beispiel schon jetzt direkt in seinem ersten, also in dieser ersten Gruppenhospitationen schon viel mit digitalen Medien gemacht. Er hatte seine Transparenz schon digital. Fand ich schon total cool und hat schon die Haltestelle benutzt, also war das schon sehr weit (T1 Fiona, Pos.234).

Hieraus wird deutlich, dass die Gruppenhospitation als soziale Lerngelegenheit für ihr fachdidaktisches Wissen angesehen wird.

Die Mentor*innen spielen ebenfalls eine zentrale Rolle in der praktischen Vermittlung fachdidaktischer Inhalte im Rahmen von sozialen Lernprozessen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt steht diesbezüglich das Lernen durch Beobachtung im Fokus. Die Referendar*innen schildern, dass sie durch das Beobachten der Unterrichtsmethoden und der Interaktion der Ausbildungslehrkräfte mit deren Lerngruppe wertvolle Einblicke in die praktische Anwendung fachdidaktischer Methoden gewinnen. Durch diese Beobachtungen oder auch anschließende Gespräche begreifen die Referendar*innen, wie Methoden an die spezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden können. Exemplarisch kann die Erzählung von Referendarin Nele, die ihren Vorbereitungsdienst an einer Gesamtschule absolviert, angeführt werden:

> Der Punkt der Differenzierung. Da habe ich einmal meine ABBA Nelly begleitet, weil ich wissen wollte, wie sie ihren Unterricht plant und gestaltet. Und sie hat jetzt nicht mein Fach, aber da habe ich gesehen, dass sie zum Beispiel in der Arbeitsphase drei Arbeitsblätter nach vorne gelegt hat. Einmal für Kinder mit Förderschwerpunkten bzw. ein Arbeitsblatt „Int“ heißt es dann integrativ. Dann das normale Arbeitsblatt und ein Arbeitsblatt plus für die, die sich trauen, da ein bisschen längere Texte zu lesen oder eigenständig zu lesen und ohne, dass Wörter schon vor markiert sind (T1 Nele, Pos.102)

Nele berichtet von stark differenziertem Unterrichtsmaterial ihrer ABBA während einer Hospitation und führt nachfolgend aus, dass Differenzierung an Gesamtschulen besonders wichtig ist. Sie übernimmt das Verhalten und führt im Interview weiter aus, dass sie hierdurch ihren Umgang mit heterogenen Klassen verbessert hätte. In der Mehrheit der Interviews sind die ABBAs allerdings nicht die zentralen Ansprechpartner*innen für fachdidaktische Inhalte. Neles ABBA stellt hierbei eine Ausnahme dar.

Die große Mehrheit sozialer Lernprozesse münden in Übernahmeprozessen. Es lassen sich jedoch auch bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt vereinzelt Ablehnungsprozesse identifizieren. Diese finden zumeist mit den Ausbildungslehrer*innen und nachrangig den Fachseminarleitungen statt. Meistens betrifft dies fachdidaktische Ansätze, die aus der Wahrnehmung der Referendar*innen, nicht den aktuellen Wissenschaftsständen entsprechen. Als Beispiel kann hier eine Situation zwischen Referendarin Carolin und ihrer Mentorin referiert werden:

> Ist ja eigentlich so, dass mein Schüler mittlerweile nicht mehr die Antwort sagt, sondern zur Antwort bringen soll. Also sagen wir mal die Frage war: „Ein Unternehmen nimmt bei einer Bank einen Kredit auf" und dann sollten die im Rechnungswesen das Buchen und die wussten die Konten nicht. Und sie hat gesagt: „Ja, ist doch klar, dass das die Bank ist". So von hinten schrie sie dann 5 Meter irgendwie und ich dachte, und ich stand vor dem Schüler und wollte dem helfen. Und ja, mein Ansatz und das sollte es eigentlich auch sein, ist dann halt „Ja, was denken Sie denn, wie wäre das privat usw". Und das ist auch/ Also auch das hilft mir jetzt im Moment nicht so wirklich, weil ich halt denke, wir sollen halt nachher ja eigentlich dieses, ja, ZfsL unterrichten können, irgendwie. Und das ist es halt nicht, ne. Also immer dieses handlungsorientierte usw. und so fort. Genau. Und, ja, also da werde ich aber auch nicht mehr lange im Unterricht sein (T1 Carolin, Pos.94).

In dem zitierten Interviewausschnitt wird deutlich, dass Carolin das Vorgehen ihrer Mentorin, den Schüler*innen die Antwort auf die Frage direkt mitzuteilen und diese nicht durch weitere Fragen eigenständig zur Lösung zu begleiten, ablehnt. Carolin ist der Auffassung, dass Handlungsorientierung das korrekte Vorgehen in solchen Situationen ist und fühlt sich durch diese Situation in ihrer eigenen fachdidaktischen Vorgehensweise bestätigt, da sie bei den Schüler*innen keinen Wissenszuwachs durch das Vorgehen der Mentorin vermutet. Ähnliche Ablehnungsprozesse treten auch mit Mitreferendar*innen auf, sofern deren didaktisches Vorgehen nicht gutgeheißen wird, wie Referendarin Vivien schildert:

> Weil, also zum Beispiel die eine Person/ Wir haben dann doch was Erziehung usw. oder Pädagogik, Didaktik angeht, unterschiedliche Ansätze und dann würde ich gar nicht erst zu ihr gehen, weil wir uns da, glaube ich, nicht unbedingt auf einen gemeinsamen Nenner bringen könnten (T1 Vivien, Pos.48).

Aus dem Zitat lässt sich nicht erkennen, welche spezifischen Aspekte Vivien in der Didaktik ihrer Mitreferendarin ablehnt. Es wird jedoch deutlich, dass es sich um einen Ablehnungsprozess handelt und hieraus potenziell eine Festigung der eigenen fachdidaktischen Überzeugungen resultiert. Insgesamt bleiben Ablehnungsprozesse zu Beginn des Vorbereitungsdienstes in Bezug auf fachdidaktisches Wissen jedoch eine Ausnahme.

Die Akteur*innengruppe der Lehrerkolleg*innen spielen in der Referendar*innenwahrnehmung für ihre Entwicklung des fachdidaktischen Wissens eine stark untergeordnete Rolle zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Dies hängt vermutlich eng mit der Tatsache zusammen, dass grundsätzlich nur wenige Kolleg*innen zum ersten Erhebungszeitpunkt in den sozialen Referendar*innennetzwerken integriert sind. Sofern Lehrerkolleg*innen in Bezug auf fachdidaktisches Wissen zum ersten Erhebungszeitpunkt erwähnt werden, sind dies in der Regel Fachkolleg*innen. Die Beschreibungen beziehen sich auf soziale Lernprozesse durch Austausch, sind jedoch in ihren Formulierungen sehr unspezifisch, wie das nachfolgende Zitat illustriert: „Und das ist Sonja. Vertretungslehrerin Spanisch, hat noch nicht den Master gemacht. Kann mir mit Material helfen, aber nicht mit Erfahrung" (T1 Ben, Pos.90). Hierbei bleibt offen, ob über das erhaltene Material auch ein Austausch stattfindet, oder ob es sich lediglich um ein kommentarloses Weiterleiten handelt. Es ist somit nicht eindeutig zu erkennen, inwiefern die besagte Interaktion als sozialer Lernprozess betrachtet werden kann.

Pädagogisches Wissen

Für das pädagogische Wissen[111] ergeben sich die Kernseminarleitungen für vielen Referendar*innen als wichtige soziale Lernpartner*innen. Themen wie Classroom-Management und das Schaffen einer lernförderlichen Umgebung für Schüler*innen stehen dabei zu T1 im Vordergrund. Referendarin Mathilda verweist im Zuge dessen auf ihre Kompetenzentwicklung im Umgang mit den Schüler*innen, die

[111] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Pädagogisches Wissen.*

u. a. aus den Beobachtungen ihrer Kernseminarleitung während den Hospitationen in der Intensivwoche resultiert: „Von Frau Ackermann habe ich schon viel gelernt, habe ich das Gefühl. Auch wenn es jetzt noch nicht mehr so nur dieses Fachliche ist, sondern einfach dieser wertschätzende Umgang“ (T1 Mathilda, Pos.145). Obgleich ein großer Teil der Studienteilnehmer*innen die Wahrnehmung von Mathilda teilt und demzufolge ihre Kernseminarleitung mit sozialen Lernprozessen in Bezug auf pädagogisches Wissen assoziieren, äußert ein geringer Teil der Stichprobe, dass das Kernseminar ihnen bisher grundsätzlich auch über das pädagogische Wissen hinaus nur eine marginale bis keine Wissens- und Kompetenzerweiterung ermöglicht hat. Referendarin Carolin betont dies besonders eindrücklich:

> Und der Herr Nölke, ja, der war bei meinem EPG und, na ja, also das hat uns halt auch vorher jeder gesagt im Kern Seminar. Man lernt halt nichts, das ist halt einfach so. Also wir haben und das ist jetzt nicht gelogen, jedes Mal, wenn wir da sind, singen wir erst mal eine halbe Stunde oder klatschen oder machen irgendwelche, ja irgendwelche Dinge, haben aber bis zum Tag des EPGs vielleicht fünf Minuten mal kurz darüber gesprochen (T1 Carolin, Pos.68).

Somit kann zu Beginn des Vorbereitungsdienstes keine einheitliche Wahrnehmung in Bezug auf die Kernseminarleitung und deren Rolle in Bezug auf die Weiterentwicklung pädagogischen Wissens geschlussfolgert werden.

Ein weiterer interessanter Befund lässt sich in der Lernbeziehung zu den Mentor*innen feststellen. Diese spielen sowohl für Übernahme- als auch Ablehnungsprozesse eine zentrale Rolle in der Entwicklung des pädagogischen Wissens. Einerseits werden sie in ihrem Lehrer*innenhandeln von den Referendar*innen häufig als Vorbild, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen, wahrgenommen. Dies betont auch Mathilda in ihren Erzählungen zu ihrer Ausbildungslehrkraft für das Fach Deutsch:

> Ich würde sagen, das geht so ein bisschen in Classroom Management, also wie sie quasi ihre Klasse so einfängt, dass alle mit dabei sind und interessiert mitarbeiten und dass sie quasi auch professionell mit den Kindern umgeht. Also wenn da dann Streit ist, dass sie dann da auch quasi durchgreift. Und ja, genau, also da fand ich ihren Umgang mit den Kindern einfach gut (T1 Mathilda, Pos.154).

Das obige Zitat illustriert somit einen Übernahmeprozess im Zuge von Beobachtungen.

Gleichzeitig wird in weiteren Netzwerkinterviews implizit auch von sozialen Lernprozessen in Form von Ablehnungsprozessen berichtet. Referendar*innen beschreiben, dass sie Verhaltensweisen ihrer Ausbildungslehrkräfte beobachten, die nicht mit ihren eigenen pädagogischen Überzeugungen übereinstimmen. Referendarin Hannah beschreibt hierzu einen zu strengen Umgang ihrer Ausbildungslehrkraft für das Unterrichtsfach Deutsch in Bezug auf Sanktionen von Schüler*innen:

> Meine Deutsch-Mentorin zum Beispiel, die hat schon mal gesagt dann, wenn/ Irgendwas ist vorgefallen, dann musste der Junge in der Pause länger bleiben und noch Aufgaben machen. Das finde ich zum Beispiel nicht so gut, weil ich mir so denke, es ist wichtig, dass die frische Luft bekommen, Bewegung/ Dass es dann eher vielleicht die Situation verschlimmert, als verbessert. Weil da würde ich gucken, dass man eine andere, ich sage mal jetzt, Strafe oder weiß ich nicht/ Zum Beispiel irgendwas, was auch vielleicht der Klasse nützt, dass er einen Klassendienst übernehmen muss oder weiß ich nicht/ Also ich weiß noch nicht genau, ich würde es anders machen (T1 Hannah, Pos.192).

Solche Ablehnungsprozesse, wie aus dem vorangestellten Zitat, tragen dazu bei, dass die Referendar*innen ihre eigenen Werte und Haltungen im Umgang mit Schüler*innen herauszubilden und dann fortlaufend zu reflektieren und festigen. An dieser Stelle kann eine Verbindung zwischen dem pädagogischen Wissen und dem Bereich der Überzeugung/Wertehaltungen erkannt werden. Ablehnungs-

prozesse in Bezug auf pädagogisches Wissen können zu einer Festigung der eigenen Überzeugungen/Wertehaltungen führen und somit dennoch als Lernprozess gedeutet werden.

Mit Mitreferendar*innen erfolgt der Austausch über pädagogisches Wissen vor allem in Gesprächen in Freistunden, Pausen oder dem Kernseminar, beispielsweise zur Klassenführung im Unterricht. So führt beispielsweise Referendar Viktor an, dass er in Gesprächen mit seiner Mitreferendarin Melanie wertvolle Hinweise zum Verhalten zwischen Lehrkraft und Schüler*innen der Unterstufe erhalten habe:

> Weil ich Melanie auch in die Position stellen, wo ich noch viel von lernen kann, weil Melanie da eben mehr diesen Bezug zu den jüngeren Schülern hat, den ich einfach noch nicht erfahren habe vorher. Und auf Beziehungsebene ist, das glaube ich auch was, was mir imponiert, wo ich auf jeden Fall mitnehmen kann (T1 Viktor, Pos.184).

An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass die Studienteilnehmer*innen von Stärken oder Vorerfahrungen ihrer LiV-Peers profitieren können. Gleichzeitig beraten auch die Studienteilnehmer*innen ihre Mitreferendar*innen zu überfachlichen Themen. So wird in dem nachfolgenden Zitat von Vivien implizit deutlich, dass es sich um ein Geben und Nehmen der Referendar*innen untereinander handelt:

> Und ich glaube, dass man im Austausch der Erfahrungen und von dem, was man macht, ganz viel profitieren kann. Und deshalb würde ich schon sagen, dass sie sehr wichtig sind und weil ich sie halt den ganzen Tag über sehe. Also es ist eigentlich immer irgendwer von diesen gerade am Tisch, wenn man Freistunden hat oder ist nachher noch da, ist vorher noch da oder dann im Auto, wenn ich nach Hause fahre. Also das sind schon so, was Schule angeht, die Personen, mit denen ich mich am meisten austausche (T1 Vivien, Pos.36)

Es kann somit, wie auch beim fachdidaktischen Wissen, von einem reziproken sozialen Lernprozess zwischen Referendar*innen und ihren Peers im Vorbereitungsdienst gesprochen werden, der in den verschiedensten Settings wie Fahrgemeinschaften, Freistunden oder Pause stattfindet. Austausch mit LiV-Peers findet somit auch in informellen Settings statt. Diese Gespräche können die Reflexion und Entwicklung neuer Handlungsansätze fördern, da verschiedene Perspektiven und Erfahrungen eingebracht werden. Der Austausch ist dabei durch Gleichrangigkeit gekennzeichnet, die es den Referendar*innen potenziell erleichtert, offen über Herausforderungen und mögliche Lösungsstrategien zu sprechen.

Stark vereinzelt werden Kolleg*innen oder ABBAs als soziale Lernpartner*innen im Bereich des pädagogischen Wissens benannt. Dieser Austausch findet ebenfalls in informellen Settings wie Pausen im Lehrer*innenzimmer statt. Die Inhalte konzentrieren sich hierbei meist auf konkrete Tipps für den Umgang mit Unterrichtsstörungen oder den Aufbau eines positiven Klassenklimas. Schulleitungen, sonstiges schulisches Personal oder Fachseminarleitungen werden nicht erwähnt. Vordergründig sind zu T1 die Kernseminarleitungen, Mitreferendar*innen und Ausbildungslehrkräfte, die Hauptakteur*innen soziale Lernpartner*innen zur Erweiterung des pädagogischen Wissens.

Beratungswissen

Die Mentor*innen sind neben dem fachdidaktischen Wissen und Fachwissen ebenfalls die zentralen sozialen Lernpartner*innen für die Weiterentwicklung von Beratungswissen[112] während des ersten Erhebungszeitpunktes der Studie. Der Großteil der Referendar*innen berichtet, dass sie bei Elternabenden und Elternsprechtagen ihrer Mentor*innen hospitieren konnten, wodurch sie praxisnahe Einblicke

[112] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Beratungswissen.*

in die Planung und Moderation solcher Veranstaltungen in Form von Beobachtungen erhielten. Dies spiegelt sich exemplarisch in der Aussage von Referendarin Fiona wider:

> Beratungswissen (...) da gab es ja jetzt auch schon die Elternsprechtage, wo ich mit meiner Ausbildungslehrerin dabei war, und konnte da auch schon viel zu lernen, weil ich da jetzt auch noch gar keine Erfahrungen hatte. Und hab mir dann schon so das ein oder andere schon abschauen können von ihr. Wie gehe ich Elternsprechtage eigentlich an? Was zeige ich da? Wie bereite ich mich vor? Also positiv auf jeden Fall (T1 Fiona, Pos.302).

Weitere wichtige Elemente bei der Teilnahme an Elternsprechtagen oder -abenden waren für die Referendar*innen ebenfalls Beobachtung, in denen ihre Ausbildungslehrkräfte schwierige Themen wie Leistungsabfall oder Verhaltensprobleme sensibel und konstruktiv mit den Eltern kommunizierten.

Beratungswissen umfasst neben der Elternkommunikation auch die Beratung von Schüler*innen bezüglich deren Leistungen oder Verhalten. Auch in diesen Situationen begleiteten die Referendar*innen ihre Mentor*innen, sodass auch hier soziale Lernprozesse in Form von Beobachtungen identifiziert werden können. So beschreibt Referendarin Tara eine Beobachtung ihrer Mentorin Anette:

> Die Kommunikation mit Eltern, Schülern, Kollegen/ zumindest mit Eltern, Schülern, dadurch, dass ich bei Elternabenden bei Anette mit dabei sein durfte, schon mal gelernt habe: Okay, wie laufen so Elterngespräche ab? Wie muss man vielleicht auch mit Eltern von schwierigen Kindern reden und trotzdem positiv bleiben? Also Kommunikation mit Eltern, aber wir hatten auch schon Schülergespräche, also das Beratungswissen würde ich definitiv bei Anette mit einordnen, dass ich da/ also, dass ich da mein Beratungswissen dank Anette Mitnahme bei Elternabenden ausbauen konnte (T1 Tara, Pos.162).

Es zeigt sich somit, dass auch hinsichtlich der Wissensfacette Beratungswissen die Mentor*innen Ansprechpartner*innen für Rückfragen, also Lernen durch Austausch und Hospitationen, also Beobachtungslernen, sind.

Mitreferendar*innen, Fachseminarleitungen, Kolleg*innen und Schulleitungen nehmen hingegen keine nennenswerte Rolle in der Entwicklung des Beratungswissens der Referendar*innen ein. Der Fokus der sozialen Lernprozesse liegt den Studienteilnehmer*innen zufolge eindeutig auf den Mentor*innen.

Organisationswissen

Die qualitative Analyse ergibt, dass sich die Weiterentwicklung des Organisationwissen[113] aus der Perspektive der Referendar*innen ausschließlich im Rahmen von Übernahmeprozessen vollzieht. Für den ersten Erhebungszeitpunkt zeigt sich, dass insbesondere ABBAs sowie nachrangig Kernseminarleitungen und Mitreferendar*innen mehrheitlich als wichtige soziale Lernpartner*innen diesbezüglich benannt werden. In den Berichten der Referendar*innen wird erkenntlich, dass in ABBA-Sitzungen der Aufbau des Bildungssystems, zumeist auf Mikroebene Schule, thematisiert wird, wie das Zitat von Carolin verdeutlicht:

> Organisationswissen würde ich sagen, ja. Auch wenn wir die Linie jetzt von den Ausbildungsbeauftragten nicht eingezeichnet haben, im Zusammenhang Lernen. Aber das habe ich ja ein paarmal gesagt. Also das ist gerade diese Organisation Schule, Stundenplan, (unv.) usw. Das auf jeden Fall also auch einen positiven Einfluss darauf hat (T1 Carolin, Pos. 163).

[113] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Organisationswissen.*

Die gemeinsamen Besprechungen in den ABBA-Sitzungen scheinen somit bei Carolin und der Mehrheit der Studienteilnehmer*innen zu einer wahrgenommenen Erweiterung ihres Organisationswissens zu führen.

In der Mehrheit der Interviews werden die konkreten Inhalte des Organisationswissens allerdings tendenziell oberflächlich nur angedeutet. Die meisten Studienteilnehmer*innen führen die Inhalte des Organisationswissens nicht weiter aus, sondern bringen lediglich die Kompetenzfacette mit den besagten Akteur*innengruppen in Verbindung. Dies deutet daraufhin, dass das Erlangen von Wissen über die Struktur des Bildungssystems oder die Gestaltung schulischer Entwicklungsprozesse zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht im Entwicklungsfokus der Referendar*innen stehen. So formuliert Mathilda in Bezug auf ihre Kernseminarleitung folgendes: „Da kann ich aber, glaube ich, gerade bei dem Organisationswissen auch noch viel von Frau Hilscher lernen, weil wir im Kernseminar eben auch Zeit für solche Sachen schon mal haben“ (T1 Mathilda, Pos.186). Es lässt sich anhand des Profils des Kernseminars jedoch vermuten, dass dort zumeist die grundlegenden Strukturen und Verantwortlichkeiten im Bildungssystem erklärt werden. Mit ihren Mitreferendar*innen tauschen sich die Referendar*innen laut eigener Aussage gelegentlich über schulinterne Strukturen und Abläufe aus. Dieser soziale Austausch wird von den Referendar*innen als hilfreich erachtet, um die täglichen Anforderungen im schulischen Kontext besser zu verstehen, wie folgende Aussage von Alena illustriert:

> Ja, also schon auf dieses Organisationswissen. Ja, also dass wir [Referendar*innen] uns quasi gerade gegenseitig so ein bisschen einfach die Strukturen erklären müssen, weil wir das einfach noch gar nicht, also weil wir einfach noch nie in dieser Struktur so lange verankert waren und weil jede Schule ja auch nochmal anders funktioniert. Genau. Also das da hat er gerade noch den meisten Einfluss mit drauf, weil ich weiß, wenn ich eine Frage habe, dann frage ich und wenn er es nicht weiß, dann kümmert er sich drum oder ich kümmere mich drum und wir geben uns dann gegenseitig Infos und leiten die an die anderen Refis weiter und so (T1 Alena, Pos.158).

Wie das Zitat verdeutlicht, sind viele Gespräche mit Mitreferendar*innen, in denen Organisationswissen erweitert wird, häufig aus aktuellen Fragen und Problemen heraus entstehend. Das benötigte Organisationswissen scheint vermutlich auf der Ebene der Einzelschule zu liegen. Hierrunter fallen Inhalte wie Einblick in schulinterne Hierarchien, Entscheidungsprozesse und Partizipationsmöglichkeiten (z. B. Schulleitung, Lehrkräfte, Schulkonferenzen) oder schulische Regeln und Normen wie Kenntnis von Verhaltensrichtlinien, Schulordnungen und Disziplinarmaßnahmen.

Andere Alteri wie Ausbildungslehrkräfte, Kolleg*innen, das sonstiges schulische Personal oder Schulleitungen erfahren keine Erwähnung durch die Studienteilnehmer*innen Bezug auf die Entwicklung des Organisationswissens zum ersten Erhebungszeitpunkt.

Selbstregulation

Der Kompetenzbereich der Selbstregulation[114] wird zum ersten Erhebungszeitpunkt aus der Perspektive der Referendar*innen überwiegend in eigenständigen Lernprozessen wahrgenommen. Das bedeutet, die angehenden Lehrkräfte sind der Auffassung, ihre selbstregulativen Fähigkeiten nicht im sozialen Miteinander zu erweitern, sondern im Rahmen der eigenständigen Bewältigung belastender Momente. Einige Interviewaussagen lassen allerdings erkennen, dass diese Kompetenzfacette auch in sozialer Interaktion mit den Alteri weiterentwickelt wird. Die Studienteilnehmer*innen berichten, dass Gespräche mit ihren Mitreferendar*innen als Gleichgesinnte über Schwierigkeiten, Ärger und Herausforderungen eine wichtige Möglichkeit darstellen, eigene Erfahrungen einzuordnen und zu reflektieren. Ein prägnantes Beispiel für diese Perspektive ist folgendes Zitat:

[114] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Selbstregulation.*

> Und mit meinen Mitreferendarinnen. Also wenn man sich da austauscht. Ich habe ja eben schon mal, glaube ich, gesagt, ich bin eine Person, die ganz viel über Austausch auch verarbeitet. Und da sind dann meine Mitreferendarinnen ganz weit oben (T1 Vivien, Pos.373)

Wie auch aus Viviens Ausführungen, lässt sich aus der Mehrheit der Zitate der Studienteilnehmer*innen implizit entnehmen, dass die Gespräche unter den Mitstreiter*innen eine beruhigende und regulierenden Wirkung haben können und sich dies positiv auf ihre Selbstregulationskompetenz auswirkt. LiV-Peers stellen Gleichgesinnte dar – Sie durchlaufen dieselbe Ausbildung, werden potenziell mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert und können daher ein großes Verständnis für Probleme im Rahmen der Ausbildung aufweisen. Sie sind somit eine soziale Ressource für die Selbstregulation der Referendar*innen. Zudem können diese Austauschsituationen den angehenden Lehrkräften helfen, einzuschätzen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie bereits entwickeln konnten und welche noch (weiter) ausgebaut werden könnten. Es ist demnach auch ein Moment des Vergleiches, der auch als Druck wahrgenommen werden kann (siehe Kapitel 7). In den meisten Situationen wird der Austausch jedoch als unterstützend und regulierungsförderlich empfunden.

Ferner werden einzelne Mentor*innen von den Referendar*innen als Vorbilder für Selbstregulation wahrgenommen. Die Referendar*innen erläutern Beobachtungslernen, indem sie erleben, wie erfahrene Lehrkräfte in stressigen Situationen ruhig und besonnen bleiben. So beschrieb Referendar Ben seinen Ausbildungslehrer im Fach Spanisch wie folgt: „Man hat das Gefühl, dass er immer irgendwie relaxt ist. Und das ist ja die Kunst, auch wenn man dann 25,5 Wochenstunden hat, da noch relaxt zu sein, das finde ich beneidenswert“ (T1 Ben, Pos.30). Derartige eher beiläufigen Beobachtungen können dazu beitragen, eigene Strategien zur Stressbewältigung zu entwickeln. In der Regel werden sowohl die sozialen Lernprozesse mit den Mentor*innen als auch mit den LiV-Peers als Übernahmeprozesse realisiert. Sie bleiben jedoch insgesamt eine Ergänzung zur eigenständigen Weiterentwicklung dieser Kompetenzfacette. Darüber hinaus berichten Studienteilnehmer*innen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes nicht von sozialen Lerngelegenheiten mit Kernseminarleitungen, Fachseminarleitungen, sonstiges schulisches Personal, ABBAs und Schulleitungen in Bezug auf ihre Selbstregulation.

Motivationale Orientierungen

Die Kompetenzfacette der motivationalen Orientierungen[115], die sich auf die handlungsleitenden Ziele und Wünsche der Referendar*innen bezieht, steht zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht im bewussten Entwicklungsfokus der angehenden Lehrkräfte. Dennoch identifizieren einige Referendar*innen soziale Lernprozesse mit verschiedenen Alteri, die sie laut eigener Aussage bei der Entwicklung dieser Facette beeinflusst haben – hierbei sticht allerdings keine Akteur*inngruppe eindeutig heraus. Die Referendar*innen berichten von verschiedenen Interaktionen mit Ausbildungslehrkräften, ABBAs oder auch Mitreferendar*innen und Seminarleitungen, denen sie einen sozialen Lernprozess für ihre motivationale Orientierungen zuschreiben. So spielen für einige Referendar*innen ihre Mentor*innen, durch deren Vorbildfunktion, eine wichtige Rolle bei der Entwicklung motivationaler Orientierungen. Referendar Max äußert auf die Frage, inwiefern er von Alteri in seinem Netzwerk bereits Einfluss auf seine motivationalen Orientierungen erlebt hat, Folgendes:

> Also gute Lehrkräfte, also Ausbildungslehrkräfte dienen natürlich als Vorbild, das man erfüllen kann und zum Beispiel anstrebt, quasi sich auf dem Niveau zu befinden oder zu begeben (T1 Max, Pos.205).

[115] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Motivationale Orientierungen.*

Die Vorbildfunktion wird auch von weiteren Referendar*innen in Form von „Rolemodel-technisch“ (T1 Viktor, Pos.184) oder auch „Träumchen“ (T1 Tara, Pos.14) zum Ausdruck gebracht.

Neben dieser Vorbildfunktion ist auch das positive Feedback der Ausbildungslehrkräfte und Fachleiter*innen, insbesondere bei guten Leistungen, ein stark motivierender Faktor für die Referendar*innen. Dieses Lob kann nicht nur das Vertrauen der Referendar*innen in ihre Fähigkeiten, sondern auch die Ausrichtung auf langfristige Ziele fördern.

Für einen Teil der Stichprobe scheinen zusätzlich die LiV-Peers eine wichtige Rolle betreffend die motivationalen Orientierungen zu spielen. Sie äußern die motivierende Wirkung durch den Zusammenhalt unter den Mitreferendar*innen. Der Austausch mit Personen, die „im gleichen Boot [sitzen]“ (T1 Carolin, Pos.4) bietet Gelegenheiten, sich über persönliche Ziele, Wünsche und Herausforderungen abzustimmen. Dieser Abgleich kann dazu die eigene Orientierung zu reflektieren und auch individuelle sowie gemeinsamen Zielsetzungen zu festigen. Ablehnungsprozesse werden zu T1 in Bezug auf motivationale Orientierungen nicht von den Referendar*innen benannt.

Überzeugungen/Wertehaltungen

Zuletzt sollen nun die sozialen Lernprozesse analysiert werden, die Effekte auf die Entwicklung der Überzeugungen und Wertehaltungen[116] erkennen lassen. Dabei zeigen die Befunde auf, dass diese Kompetenzfacette bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt eine wichtige Rolle in der professionellen Entwicklung der Referendar*innen spielt. Die sozialen Lernprozesse in diesem Bereich sind von einer Balance zwischen Übernahme- und Ablehnungsprozessen geprägt und involvieren eine Vielzahl von Netzwerkakteur*innen. Die Referendar*innen berichten vermehrt von sozialen Lernprozessen, in denen sich bestehende Werte und Überzeugungen festigen. Dies betrifft insbesondere Werte wie Fürsorge, Mitbestimmung und Empathie. Dies lässt sich exemplarisch anhand des nachfolgenden Zitats von Alena darstellen:

> Und bei Heidi, ich finde, sie hat halt so eine Wärme, wenn sie in den Raum kommt und man hat das Gefühl, glaub ich als Schülerin, dass man zu ihr kommen kann, wenn irgendwas ist. Sie hört einem zu und sie nimmt dich ernst und das finde ich total schön und wichtig. Sie schafft einfach eine gute Raumatmosphäre, eine gute Klassenatmosphäre (T1 Alena, Pos.114).

Im Anschluss erläutert Alena, dass sie ein solches Klassenklima und die darin wiedergespiegelte Wärme als förderlich für die Lernerfolge der Schüler*innen ansieht. Sie fühlt sich somit in ihrem Wert der Fürsorge bestätigt. Derartige soziale Übernahmeprozesse erfolgen sowohl durch Beobachtung als auch durch Austausch mit anderen Alteri, die ähnliche Werte vertreten oder entsprechende Lehrer*innenverhaltensweisen vorleben. Die Referendar*innen fühlen sich in ihrer Haltung bestärkt, wenn sie erleben, dass diese Werte im schulischen Alltag erfolgreich umgesetzt werden können.

Ablehnungsprozesse treten hingegen auf, sofern Referendar*innen Lehrer*innenhandeln beobachten, das nicht mit ihren eigenen Überzeugungen oder Werten vereinbar ist. Besonders häufig betrifft dies Verhaltensweisen, die als zu streng oder autoritär wahrgenommen werden, etwa der Kommunikation mit Schüler*innen oder im Umgang mit Unterrichtsstörungen, wie das nachfolgende Zitat exemplifiziert:

> Ja, also wie gesagt, der Umgang mit Unterrichtsstörungen. Ich finde, dass es an unserer Schule sehr streng gehandhabt wird. Ich stehe da halt einfach nicht hinter. Also wir haben auch so einen Planer an der Schule und da wird halt alles eingetragen. Fehlende Materialien, fehlende Hausaufgaben. Kann man natürlich bei den Schülern machen, die ständig negativ auffallen, weil sie ständig ihre Hausaufgaben vergessen, weil sie

[116] Kategorie im Kategoriensystem: Professionelle Handlungskompetenz -> *Überzeugungen/Wertehaltungen*.

keine Lust haben. Also man erkennt das ja nach einer Weile, aber da stehe ich einfach nicht hinter. Ich finde, man sollte nicht die Schüler nicht immer bestrafen. Da denke ich manchmal, ach komm, das war aber ein bisschen zu heavy (T1 Annabell, Pos.128).

Das beobachtete Verhalten der anderen Lehrkräfte in der Schule wird von Annabell als unverhältnismäßig autoritär wahrgenommen und sie lehnt einen solchen Umgang ab. Diese Ablehnungsprozesse[117] führen dazu, dass die Referendar*innen ihre eigenen Werte reflektieren und eine bewusste Abgrenzung vornehmen. Dies kann zur Klarheit und Festigung ihrer beruflichen Haltung beitragen.

Die übrigen Akteur*innengruppen werden in Bezug auf soziale Lernprozesse hinsichtlich der Kompetenzfacette Überzeugungen und Wertehaltungen nicht in den Interviews zum ersten Erhebungszeitpunkt erwähnt.

6.3.3. Zwischenfazit T1

Die qualitative Analyse der Interviews und Netzwerkkarten zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigt auf, dass soziales Lernen als Professionalisierungsmechanismus bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes wirksam zu sein scheint. Die Referendar*innen beschreiben eine breitgefächerte Kompetenzentwicklung durch soziale Lernprozesse mit ihren Alteri, wobei sich die Wahrnehmung der sozialen Lerngelegenheiten je nach Kompetenzbereich/Wissensfacette und beteiligten Alteri unterscheiden kann.

Der Großteil der analysierten sozialen Lernprozesse mündet in Übernahmeprozessen. Besonders häufig werden in der ersten Erhebungswelle soziale Lernsituationen beschrieben, die sich auf eine Erweiterung fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens beziehen. Sie werden zumeist mit den Fachseminarleitungen im ZfsL in Verbindung gebracht, die sie überwiegend als Fachexpert*innen erleben. Der zugeschriebene Expertisestatus kann u. a. auf eine sehr bewusste Auswahl der Fachseminarleitungen zurückgeführt werden[118]. Ausgewählt werden in der Regel, „erfahrene, überdurchschnittliche Lehrer*innen“ (Merzyn, 2021, S. 44) für die berufliche Position als Fachseminarleitungen. Die Studienteilnehmer*innen berichten, dass sie die Seminare als strukturierte und praxisnahe Lerngelegenheiten wahrnehmen, in denen insbesondere Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -methoden sowie berufliche Situationen gemeinsam in theoriegeleiten Reflexionen (Merzyn, 2021), besprochen werden. Beobachtungen im Unterricht der Fachseminarleitungen finden nur in Einzelfällen in den Intensivtagen/-wochen statt. Folglich erfolgen die Lernprozesse mit den Fachseminarleitungen in der Regel in Austauschprozessen.

Ausbildungslehrkräften fungieren von Beginn der Ausbildung an als alltägliche Ansprechpartner*innen für die angehenden Lehrkräfte. In den ersten Wochen hospitieren und beobachten die Referendar*innen verstärkt bei ihren Mentor*innen und reflektieren in anschließenden Gesprächen das beobachtete Lehrer*innenhandeln (Merzyn, 2021). Das An- und Abgucken von Unterrichtsmethoden bei ausgebildeten Lehrkräften nimmt zu Beginn des Vorbereitungsdienstes eine Großteil der Zeit in der Ausbildungsschule ein (Schulte, 2008). Das soziale Lernen durch Beobachtung (Hospitation) und anschließender Austausch (Reflexionsgespräche) (Bandura, 1962, 1977) wird von den Referendar*innen überwiegend als äußerst gewinnbringend erlebt. Die Ausbildungslehrkräfte werden verstärkt als beobachtbare Praktiker wahrgenommen, die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Inhalte sichtbar und anwendbar „vormachen“, sodass Übernahmeprozesse ermöglicht werden.

[117] Das Zitat kann ebenfalls für einen Ablehnungsprozess in der Kompetenzfacette *pädagogisches Wissen* herangezogen werden.

[118] Das Auswahlverfahren setzt sich in der Regel aus Unterrichtshospitationen, Nachbesprechungen fremden Unterrichts und Auswahlgesprächen zusammen (Merzyn, 2021).

Soziale Lernprozesse mit Mitreferendar*innen tangieren ebenfalls das fachdidaktische Wissen der Studienteilnehmer*innen. Sie finden vereinzelt in Form von gegenseitigen Hospitationen statt, in denen Unterrichtsmethoden als wirksam und folglich nachahmbar wahrgenommen werden. Der Großteil der sozialen Lernsituationen mit Gleichgesinnten findet jedoch, gemeinsam mit der Fachseminarleitung, in Form von Austausch im Seminar statt. Diese gemeinsamen Gespräche können als soziales Lernen in Cliquenstrukturen (Jahn et al., 2020) interpretiert werden, die das Profitieren von vielfältigen Erfahrungsschilderungen unter theoretischer Einordnung durch die Seminarleitungen ermöglichen. Auch in den Ausbildungsschulen, beispielsweise in Pausen, Freistunden oder anderen kurzweiligen Momenten werden soziale Lernprozesse mit Mitreferendar*innen erlebt. Die LiV-Peers besprechen miteinander, meist in dyadischen Konstellationen, Unterrichtsvorhaben und die dafür notwendigen (fach-)didaktischen Aufbereitungen, angepasst an die jeweiligen Lerngruppe. Diese Austauschmomente über Fachdidaktik werden als gewinnbringend beschrieben. Er wird jedoch meist nur implizit in den Aussagen der Referendar*innen wiedererkennbar und scheint der Fachdidaktik gegenüber insgesamt nachgeordnet.

Neben den sozialen Lernprozessen, die zu einer wahrgenommene Kompetenzentwicklung in den Bereichen Fachwissen und Fachdidaktik führen, beschreiben die Referendar*innen auch Lernfortschritte im pädagogischen Wissen, welches vordergründig sozialen Lernprozesse mit Kernseminarleitungen zugeschrieben wird. Dabei kann eine einheitliche Wahrnehmung der Lerninhalte, die durch die Kernseminarleitungen präsentiert werden, identifiziert werden. Die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen berichten von allgemein-pädagogischen und -didaktischen Inhalten. Dieser Befund wird auch im Forschungsdiskurs belegt (Schulte, 2008). Die Beurteilung des Mehrwerts dieser sozialen Lernsituationen und -inhalte für die eigene Professionalisierung fallen hingegen deutlich heterogener aus als für das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen. Während einige Referendar*innen ihre Kernseminarleitungen als wertvolle Reflexionspartner*innen beschreiben (Schulte, 2008), berichten andere, dass sie deren Beiträge als weniger substanzhaltig empfinden. Dieser Befund bestätigt den Forschungsstand zum Kernseminar, in denen es „Achillesverse“ (Merzyn, 2021, S. 45) bezeichnet wird und in Studien durchschnittlich schlechter abschneidet als die Fachseminare (Munderloh, 2018; Schubarth et al., 2007b). Die Referendar*innen nehmen einen höheren Praxisbezug und dadurch eine höhere Relevanz im Fachseminar war (Schreier, 2001), wodurch der Mehrwert infrage gestellt wird. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen durch die sozialen Lernprozesse mit den Kernseminarleitungen, eine Weiterentwicklung im pädagogischen Wissen wahrnehmen. Die Referendar*innen absolvieren die Kernseminarsitzungen gemeinsam mit ihren Mitreferendar*innen. Demnach ergibt sich der Befund, dass LiV-Peers ebenfalls als soziale Lernpartner*innen für pädagogisches Wissen erwähnt werden, als wenig überraschend. Sie profitieren von gegenseitigen Erlebnisschilderungen, beispielsweise im Umgang mit Schüler*innen in verschiedenen Altersklassen und leiten aus dem Austausch Handlungsoptionen für ihre Tätigkeit ab. Dieser überfachliche Austausch „über grundsätzliche Fragen von Unterricht und Erziehung“ (Matern & Wachner, 2006, S. 361) mit Mitreferendar*innen wird von den Studienteilnehmer*innen als entwicklungsförderlich empfunden und findet außerhalb des Kernseminars auch in Freistunden oder Pausen statt.

Während demnach für Mitreferendar*innen und Kernseminarleitungen ausschließlich Übernahmeprozesse hinsichtlich des pädagogischen Wissens analysierbar werden, lassen sich für die Gruppe der Ausbildungslehrkräfte in dieser Facette sowohl als Vorbilder als auch Ablehnungsprozesse herausstellen. Neben einer Vielzahl an positiven Beobachtungsschilderungen in Form von inspirierenden Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen oder erfolgreicher Klassenführung, die die Referendar*innen für ihre eigenen Unterrichtspraxis übernehmen möchten, kommt es auch zu Momenten der Ablehnung. Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes sind diese insbesondere in Hospitationen im Unterricht der

Mentor*innen im Rahmen von Beobachtungen des Lehrer*innenhandeln zu analysieren, die die Referendar*innen nicht mit ihren Überzeugungen und Wertehaltungen vereinbaren können, zu analysieren. Folglich sind Ablehnungsprozesse hinsichtlich allgemein-pädagogischer Themen eng mit dem Bereich der Überzeugungen und Wertehaltungen verbunden. Werden beispielsweise Schüler*innen aus der Perspektive der Referendar*innen bei Unterrichtsstörungen zu stark sanktioniert, so münden diese Momente in Ablehnungsprozess in Bezug auf pädagogisches Vorgehen der Mentor*innen. Die Referendar*innen lehnen das beobachtete Verhalten ab. Hieraus können zweierlei Folgen resultieren, die nachfolgend anhand des Beispiels der Schüler*innen-Sanktionierung erläutert werden sollen. Einerseits kann aus den beobachteten Konsequenzen besagter Sanktionierung, sowohl bei Erfolg (z. B. die Unterrichtsstörungen kann unterbunden werden), als auch bei Misserfolg (z. B. die Unterrichtsstörung bleibt bestehen) das pädagogische Wissen im Sinne einer Aktion-Ergebnis-Erfahrung erweitert werden. Es kann als eine Art Erweiterung des Erfahrungswissens verstanden werden. Andererseits können solche Ablehnungsprozesse zu einer Festigung der eigenen Überzeugungen und Wertehaltungen führen. Die Referendar*innen fühlen sich in ihrem individuellen Vorgehen bestätigt, wenn sie Handlungsweisen erleben, die ihren eigenen Überzeugungen deutlich widersprechen. Derartige Kontrasterfahrungen können demnach zu einer nicht intendierten, fast schon unfreiwilligen, Kompetenzfestigung im Bereich Überzeugung und Wertehaltungen führen. Diese Kompetenzfestigung kann aus der Perspektive der Mentor*innen dabei nicht nur als nicht-intendiert, sondern vielmehr als unerwünscht wahrgenommen werden.

Der Forschungsstand belegt den hohen Anpassungsdruck (Matern et al., 2006; Weiß et al., 2016)[119] gegenüber den spezifischen Erwartungen und Vorlieben der Ausbildungslehrkräften, welcher in Fällen solcher Ablehnungsprozesse, steigen könnte. Potenziell können die Lernerträge, die durch derartige Ablehnungsprozesse entstehen, nur im eigenständigen Unterricht oder nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes aktiv genutzt werden, sofern die Referendar*innen mögliche Konflikte mit ihren Mentor*innen vermeiden möchten.

Neben den beschriebenen Festigungen der eigenen Überzeugungen und Wertehaltungen durch Ablehnungsprozesse bestimmter pädagogischer Handlungen, können darüber hinaus auch Übernahmeprozesse im Bereich der Lehrer*innenüberzeugungen (Pajares, 1992) identifiziert werden. Diese sozialen Lernprozesse sind dabei erneut auf Interaktionen mit Ausbildungslehrkräften zurückzuführen. Es lassen sich sowohl gesellschaftliche (z. B. Unterricht als angstfreier Raum) als auch Lehr-Lern-Überzeugungen (z. B. kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung) ausmachen, die die Referendar*innen in Interaktionen und Beobachtungen (mit) ihren Mentor*innen als eine Art geteiltes Wertesystem wahrnehmen. Hieraus erwachsen Lernerträge im Kompetenzbereich Überzeugung und Wertehaltungen, die die Referendar*innen in den folgenden Ausbildungsmonaten ausleben wollen.

Eine Wissensfacette, die erneut nur von Übernahmeprozessen geprägt ist, stellt das Beratungswissen dar. Dieses wird aus Sicht der Referendar*innen vorrangig durch Hospitationen im Rahmen von Eltern- und Schüler*innengesprächen bei ihren Ausbildungslehrkräfte erlangt. Das „Dabeisein“ in professionellen Beratungssettings ermöglicht den angehenden Lehrkräften Einblicke in gute Beratungspraktiken, Kommunikationstools sowie zu berücksichtigende organisatorische Aspekte, die sie voraussichtlich für ihre eigenen Beratungsanlässe im anstehenden bdU benötigt werden. Außerdem berichten mehrere Referendar*innen über die Thematisierung von Beratungsanlässen und -praktiken im Kernseminar und ABBA-Sitzungen. Der gemeinsame Austausch wird dabei als Lernsituation erlebt.

[119] Die besagte Doppelrolle wird in der Literatur vornehmlich den Seminarleitungen zugeschrieben. Innerhalb der vorliegenden Studie zeigt sich hingegen deutlich, dass jene Rollenambiguität auch in den Relationen zu den Ausbildungslehrkräften vorzufinden ist.

Dennoch bleibt die Häufigkeit und Intensivität von sozialen Lernsituationen, die das Beratungswissen beeinflussen, deutlich hinter den zuvor beschriebenen Bereichen des Fachwissens, fachdidaktischen Wissen sowie pädagogischen Wissens. Dieser Befund bestätigt vorsichtig die Ergebnisse der Studie von Abs et al. (2009), die herausstellen, dass Referendar*innen die höchste Kompetenzsteigerung im Bereich des Unterrichtens und die geringste Entwicklung unter anderem im Bereich der Elternarbeit wahrnehmen. Auch die Studie von Englert et al. (2006) belegt, dass die Lernzuwächse aus Sicht der Referendar*innen im Bereich der Elternberatung deutlich geringer sind als die des selbstständigen Unterrichtens.

Eine OAK-Gruppe, die in den bisherigen Ausführungen nur wenig erwähnt wurde, sind die der ABBAs. In Bezug auf soziale Lernprozesse hinsichtlich des Organisationswissen stellen sie jedoch, gemeinsam mit den Kernseminarleitungen, eine wichtige Gruppe dar. Die Studienteilnehmer*innen berichten von hilfreichen Erläuterungen schulischer Abläufe und Strukturen (z. B. Schulprogramm, Konferenzen, Stundenplanerstellung, rechtliche Themen) in den regelmäßigen ABBA-Sitzungen. Die Studie von Schulte (2008) identifiziert ebenfalls die besagten Themen als Inhalte in den ABBA-Sitzungen und bestätigt den Befund aus der vorliegenden Studie, dass besagte Sitzungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes sehr regelmäßig stattfinden. Die qualitative Analyse der Netzwerkinterviews ergibt, dass die Gespräche in diesen Sitzungen, die als soziales Lernen in Cliquenstrukturen betrachtet werden können, dabei ausschließlich in Übernahmeprozessen münden. Dies ist wenig verwunderlich, da Themen wie Schulorganisation, Ausbildungsvorhaben o. ä. nicht durch eine subjektive Richtigkeit, sondern offizielle Vorgaben geprägt sind. Das Ablehnen von Informationen aus diesen Themenfeldern ist daher höchst unwahrscheinlich, da keine subjektiven Wahrheiten existieren.

Der Austausch mit Mitreferendar*innen über organisatorische Fragen scheint ebenfalls eine Rolle zu spielen, wird jedoch weniger häufig thematisiert. Die Ergebnisse der Studie von Englert et al. (2006) legt ebenfalls nahe, dass angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst den Austausch mit Mitreferendar*innen über „organisatorische Dinge“ (S.361) eine gewisse Wichtigkeit für Referendar*innen zukommt.

Der Kompetenzbereich der Selbstregulation wird von den Referendar*innen vor allem als individueller[120] und nicht als sozialer Lernprozess beschrieben. In der qualitativen Analyse der Netzwerkinterviews können jedoch Gespräche über Sorgen, Probleme und Herausforderungen mit Mitreferendar*innen identifiziert werden, denen eine regulierende Wirkung zukommt. Auch der Forschungsstand belegt die Bedeutsamkeit der LiV-Peers in Bezug auf offene und ehrliche Gespräche, in denen auch Kritik gegenüber der Ausbildung oder bestimmten Akteur*innen(gruppen) geäußert werden kann (Matern & Wachner, 2006). Die Referendar*innen schätzen den „psychologischen Beistand“ (Reese-Schnitker, 2006a, S. 375). Die Fähigkeit zur Selbstregulation scheint sich folglich in dem Wissen und dem bewussten Nutzen sozialer Ressourcen widerzuspiegeln (Freisler-Mühlemann & Schafer, 2019; Keller-Schneider, 2016).

Die Entwicklung motivationaler Orientierungen wird von einigen Referendar*innen mit dem Erleben von positiven Vorbildern unter ihren Mentor*innen (Englert et al., 2006) und in Ausnahmen auch mit Fachseminarleitungen in Verbindung gebracht. Werden Alteri als kompetent erlebt, indem sie trotz des herausfordernden Schulalltag, in der Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen als professionell wahrgenommen werden, so wirkt die Möglichkeit eine gute Lehrkraft sein zu können greifbar und nahbar für die Referendar*innen. Diese Beobachtungen können als soziale Lernprozesse für die eigene Ziele verstanden werden, die dadurch mit einer höheren Selbstwirksamkeit verfolgt werden.

[120] Kategorie im Kategoriensystem: Lernen -> *Eigenständiges Lernen*.

Weiterhin wird auch der erlebte Zusammenhalt unter den Mitreferendar*innen der Weiterentwicklung besagtem Kompetenzbereich zugeordnet. Das gemeinsame Durchstehen ähnlicher Herausforderungen (Richter & Richter, 2021), welche oftmals als „im selben Boot sitzen“ beschrieben wird, steigert das Durchhaltevermögen der Referendar*innen und gibt gleichzeitig Sicherheit emotionalen Rückhalt wie auch (über-)fachliche Ratschläge durch die LiV-Peers.

Die vorangegangene Ausführung verdeutlicht, dass die Referendar*innen bereits wenige Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes von vielfältigen sozialen Lerngelegenheiten mit unterschiedlichen Alteri berichten. Fachseminarleitungen (Munderloh, 2018), Ausbildungslehrkräften (Englert et al., 2006; Krüger & Diehl, 2011) und Mitreferendar*innen (Englert et al., 2006; Richter et al., 2011; Richter & Richter, 2021) nehmen dabei in der vorliegenden Studie zentrale Rollen ein. Kernseminarleitungen (Englert et al., 2006; Menck & Schulte, 2006; Schulte, 2008) sowie ABBAs (Schulte, 2008) scheinen tendenziell als soziale Lernpartner*innen für einzelne Wissensfacetten herauszustechen. Schulleitungen, Kolleg*innen und sonstiges schulisches Personal werden zum ersten Erhebungszeitpunkt nur in sehr vereinzelten Beschreibungen Teil als Initiator*innen oder Mitgestalter*innen sozialer Lernprozesse angesehen. Zurückzuführen ist dies vermutlich auf die geringe Interaktionshäufigkeit, die auch im aktuellen Forschungsstand belegt wird (Matern & Wachner, 2006).

Die Mehrheit der identifizierten Lernprozesse findet dabei in Form von Übernahmeprozessen statt. Ablehnungsprozesse treten deutlich seltener auf. Dies ist mitunter auf die positiv gedeutet Lehrling-Meister-Relation (Merzyn, 2021) oder, negativ gedeutet, die hierarchischen Abhängigkeitsverhältnissen (Wernet, 2006) zwischen Referendar*innen und beurteilenden Ausbildungsakteur*innen zurückzuführen. Die Referendar*innen befinden sich zu großen Teilen in asymmetrischen Beziehungskonstellationen (Košinàr, 2013), in denen die beurteilenden Instanzen zugleich auch als zentrale Quelle professionellen Wissens fungieren. Dieses Spannungsverhältnis kann dazu führen, dass Lernprozesse gerade zu Ausbildungsbeginn, zustimmend und wenig kritisch verlaufen, da eine Distanzierung vom Vorbild oder eine offene Ablehnung seiner Handlungsmuster potenziell negative Auswirkungen auf Bewertungen und Karriereperspektiven befürchten lässt. Hinzu kommt, dass insbesondere in frühen Phasen des Vorbereitungsdienstes das Vertrauen in die eigene professionelle Urteilsfähigkeit noch nicht vollständig ausgebildet ist. In dieser Phase übernehmen viele Referendar*innen fachliche, didaktische oder pädagogische Konzepte, ohne diese tiefgreifender zu hinterfragen – nicht zuletzt, um den Anforderungen der Ausbildung und den erwartbaren Bewertungskriterien gerecht zu werden. Es kann erwartet werden, dass erst mit wachsender Sicherheit in die professionelle Handlungskompetenz und beruflicher Identitätsbildung treten zunehmend auch selektive und kritische Aneignungsprozesse in den Vordergrund treten.

6.4. Soziales Lernen in Referendar*innennetzwerken (T2)

Im vorherigen Unterkapitel wurden die Effekte sozialer Lernprozesse mit Ausbildungsakteur*innen auf die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz zu Beginn des Vorbereitungsdienstes analysiert. Es gilt nun, diese Effekte zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Studie – ca. sechs bis sieben Monate nach Ausbildungsbeginn – zu analysieren. Hierfür erfolgt erneut zunächst eine kurze Beschreibung der grundsätzlichen referendariellen Wahrnehmung sozialen Lernens zu besagtem Ausbildungszeitpunkt, bevor im Anschluss die konkreten Ergebnisse präsentiert werden. Das Kapitel endet erneut mit einem theorie- und empirierückkoppelnden Zwischenfazit.

6.4.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Lernens

Mit dem Fortschreiten des Vorbereitungsdienstes verändern sich die Wahrnehmungen sozialen Lernens der Referendar*innen deutlich. Nach über einem halben Jahr in der schulpraktischen Ausbildung haben sie sich zunehmend in ihrer Rolle als angehende Lehrkräfte etabliert. Viele der Studienteilnehmer*innen beschreiben, dass eine verstärkte Integration ins Kollegium und eine akzeptierte Rolle als Lehrkraft vonseiten der Schüler*innen. Das nachfolgende Zitat von Mathilda kann stellvertretend für die Mehrheit der Einstiegsschilderungen in den Interviews herangezogen werden:

> Also ich bin natürlich in der Schule ein bisschen besser angekommen, jetzt. Ich kenne jetzt alle Lehrerinnen und Lehrer, alle Kolleginnen und Kollegen. Und insgesamt hat man da jetzt so ein bisschen sichereres Standing, würde ich sagen, dass man auch von den Kindern eher wahrgenommen wird als Lehrperson. Und man ist da jetzt quasi ein bisschen besser integriert, würde ich sagen als vorher (T2 Mathilda, Pos.4).

Diese stärkere Integration sorgt auch für einen vermehrten Austausch mit Akteur*innen, die zu Beginn des Vorbereitungsdienstes keine oder nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes berichten die Referendar*innen nun von einem intensiveren Austausch mit Lehrerkolleg*innen außerhalb des direkten Ausbildungssettings mit ihren Mentor*innen – zuvor waren überwiegend Fachseminarleitungen, Ausbildungslehrer*innen und Peers zentrale soziale Lernpartner*innen. Es lässt sich vermuten, dass dies mit einem anteiligen Ablösungsprozess aus dem Abhängigkeitsverhältnis zu den Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräften zurückzuführen ist. Die Referendar*innen fühlen sich sicherer in ihrer Rolle als Lehrkraft und können den Austausch mit Fachkolleg*innen mehr Raum geben, da sie sich kompetenter in ihren Einschätzungen zu Unterrichtsgegenständen fühlen. Sie berichten von routinierterem Lehrer*innenhandeln und weniger Zeit, die für Unterrichtsplanungen aufgewendet werden muss, wie das nachfolgende Zitat von Ben illustriert:

> Ich habe echt eine Menge dazugelernt. Einfach auch für mich als Lehrkraft für meine Lehreridentität vielleicht. (...) Viele in der/ Besonders in der Unterrichtsplanung viele oder viel Routine entwickelt. Wo ich gemerkt habe, ganz am Anfang, da in den ersten sechs Wochen, war das noch gefühlt jedes Mal eine wissenschaftliche Arbeit, da eine Stunde Unterricht zu planen. Und jetzt kann man das auch in kürzester Zeit machen, ohne dass das kompletter Quatsch ist (T2 Ben, Pos.6).

Die zu T1 empfundene Überwältigung im Lehrberuf und Schulalltag ist zu T2 abgeflacht und das eigene Kompetenzerleben gestiegen. Für das soziale Lernen zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes bedeutet dies, dass die Referendar*innen inzwischen besser abschätzen, inwiefern die Informationen, Feedback und Hinweise hilfreich für ihr eigenes Lehrer*innenhandeln sind und inwiefern dies auch mit den Anforderungen ihrer beurteilenden OAK vereinbar sind. Diese Entwicklungen können außerdem mit einer zunehmenden Ent-Idealisierung (Hascher, 2006) der Ausbildungsakteur*innen erklärt werden. Während Fachseminarleitungen und Mentor*innen weiterhin als die wichtigsten Lernpartner*innen genannt werden, hat sich der Umgang mit ihrem Feedback leicht verändert. Die gewachsene Kompetenzsicherheit der Referendar*innen führt dazu, dass sie nicht mehr jegliche Rückmeldung übernehmen, sondern bewusste Abwägungen treffen. Das Vertrauen in die eigene Lehrprofessionalität ist gestiegen, sodass Empfehlungen oder Beobachtungen nur dann als lernrelevant betrachtet werden, wenn sie als erfolgreich für Lehr-Lern-Prozesse eingeschätzt werden. Dieser Prozess manifestiert sich in einer Zunahme von Ablehnungsprozessen. Die Referendar*innen hinterfragen Unterrichtskonzepte ihrer Mentor*innen und Fachseminarleitungen nun kritischer und positionieren sich stärker im Spannungsfeld zwischen eigener pädagogischer Überzeugung und den Erwartungen ihrer Alteri. Anhand einer Unterrichtsnachbesprechung zwischen Referendar Emil und seiner Ausbildungslehrerin lässt sich zeigen,

dass Emil die Kritik an seiner gewählten didaktischen Methode nicht nachvollziehen kann, da die Stunde erfolgreich verlaufen ist:

> Das waren vielleicht jetzt/ Zwei Unterrichtsbesuche waren jetzt, wo ich auch mit meiner Ausbildungslehrerin geredet habe, dass in Mathe wir ein Lerntempo-Duett machen. Und es war aber eine Bearbeitungsstunde und die sind aber so drauf getrimmt, die können so gut mit Lerntempo-Duett arbeiten. Und die Stunde hat auch super geklappt und die Fachleitung war krank, sodass wir dann halt/ Ich die Stunde gehalten habe und dann eine Nachbesprechung online gemacht haben. Und sie fand das Lerntempo-Duett trotzdem kacke, weil man das ja nur in Übungsstunden machen soll. Und ich habe ja gesagt, das hat aber super geklappt und trotzdem findet sie halt nein, hat aber nichts in Erarbeitungsstunden zu suchen, sondern nur in Übungsstunden. Wo ich mir dachte, aber wenn das doch super klappt, warum kann man das nicht machen? (T2 Emil, Pos.164).

Seine Äußerungen lassen erkennen, dass er an seinen eigenen Lehrer*innenüberzeugungen festhält, obwohl seine Ausbildnerin ihn in seinem Lehrer*innenhandeln kritisiert. Obgleich solche Ablehnungsprozesse nun bei jedem der Studienteilnehmer*innen, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit, herausgestellt werden können, überwiegen dennoch die Übernahmeprozesse in sozialen Lernprozessen.

Die Unterrichtsverantwortung hat sich von begleitenden Hospitationen und ersten Unterrichtserprobungen zu T1 überwiegend hin zu Ausbildungsunterricht und bdU verschoben. Seit Februar (ca. 2 Monate nach der ersten Erhebungswelle) unterrichten die Referendar*innen neun Stunden wöchentlich eigenverantwortlich, ohne die Anwesenheit ihrer Ausbildungslehrkräfte. Dies hat Auswirkungen auf das Erleben sozialen Lernens. Während in der frühen Orientierungsphase des Vorbereitungsdienstes soziales Lernen stärker durch Beobachtungen geprägt war, hat sich dieser Schwerpunkt zum zweiten Erhebungszeitpunkt zum sozialen Austausch verstärkt. Hospitationen sind anstelle der vorherigen 14 Stunden Ausbildungsunterricht in Form von Hospitationen und Unterricht unter Anleitung gegenwärtig für ungefähr fünf Stunden wöchentlich angesetzt. Die Ausgestaltung dieser fünf Stunden Ausbildungsunterrichts vollziehen sich dabei sehr individuell bei den Studienteilnehmer*innen. Es lässt sich jedoch die Tendenz erkennen, dass die Referendar*innen selbst nur noch selten hospitieren. Im Vorbereitungsdienst an Grundschulen ergibt sich diese Umverteilung unter anderem auch aus fehlenden Kapazitäten und Stundenplanpassungen wie das nachfolgende Zitat von Referendarin Fiona exemplifiziert:

> Bei Natalia beobachte ich auch noch bei ihr im Unterricht, was ich auch total gut finde. Bei Louise nicht mehr, weil wir einfach nicht genügend Englischstunden haben, sodass wir irgendwie in der Schule die Möglichkeit haben, dass ich noch mal in ihren Unterricht gehe. Also letztendlich ist es so, dass ich ihr quasi den Unterricht abnehme im Moment. Sie unterrichtet also derzeit nicht selbst. Aber vielleicht ändert sich das jetzt im neuen Schuljahr, so dass ich/ So, dass sie die neue drei nehmen kann und ich bei ihr noch mal in den Unterricht gehen kann, gleichzeitig. Das fände ich auch total gut, weil ich mir sicherlich noch das eine oder andere von ihr abschauen kann und es im Moment nicht sehen kann (T2 Fiona, Pos.117).

Aus dem Zitat wird deutlich, dass Fiona die Hospitationen bei ihren Mentorinnen sehr geschätzt hat und sie sich eine erneute Intensivierung der Hospitationen bei diesen wünscht. Sie erlebt die Hospitationen demnach als Lerngelegenheiten und professionalisierungsförderlich. Dieses Bild zeichnet sich jedoch nicht für die gesamte Stichprobe ab. Auch außerhalb besagter Kapazitäts- und Passungsproblematiken werden die übrigen Stunden von dem meisten Studienteilnehmer*innen im Ausbildungsunterricht vordergründig für Beobachtungen durch die Ausbildungslehrkräfte genutzt werden, um im Anschluss Feedback für die eigenen Unterrichtsdurchführungen zu erhalten. Sie schreiben Feedbackgesprächen folglich einen größeren Stellenwert als Hospitationen zu, sofern das Feedback ausführlich und angemessen ist. Ein Beispiel für mangelhaftes Feedback sind die Nachbesprechungen zwischen Referendarin Tara und ihrer Ausbildungslehrerin Anette:

> Sie ist eigentlich immer in den Stunden mit drin, außer wenn sie krank ist oder so, aber an sich sind, obwohl es bdU ist, ist sie halt immer da. Und EIGENTLICH haben wir mal abgemacht, dass wir uns jeden Mittwoch nach der sechsten Stunde treffen und sie mir Feedback gibt, dass wir darüber sprechen. Ich glaube, das hat in den sechs Monaten jetzt zweimal stattgefunden. Meistens hat sie es vergessen und ich sitze da und warte. Oder ab und zu sagt sie es auch ab (T2 Tara, Pos.88).

Als Folge dieser nicht-zufriedenstellen Feedbackprozesse nimmt Tara den Ausbildungsunterricht und somit den Prozess sozialen Lernens nicht als lern- oder kompetenzförderlich wahr.

Bei der Analyse der Interviews fällt zudem auf, dass sich bei mehreren Studienteilnehmer*innen die Menge an Feedback durch den Beginn des bdUs reduziert hat. Exemplarisch beschreibt Referendar Ben, dass sich die sozialen Lernprozesse reduzieren, sein eigenständiges Lernen jedoch inzwischen intensiviert hat:

> In den letzten Monaten, seit Start des bdUs ist Lernen so ein bisschen weniger geworden. Dadurch, dass ich halt nicht mehr 14 Ausbildungsunterrichtsstunden habe, sondern nur noch fünf. Dadurch, dass der Rest bdU ist und diese eine ABBA-Stunde, die zählt auch damit, wenn/Von daher ist es so, dass Lernen so ein bisschen weniger geworden dadurch, dass ich halt viel weniger Feedback bekomme, quantitativ. [...] Aber dadurch, dass es jetzt auch eine relativ lange Phase war, habe ich trotzdem auch viel gelernt in der Zeit und das durch selber ausprobieren im bdU. (T2 Ben, Pos.118)

Viele der interviewten Referendar*innen teilen diese Wahrnehmung und berichten, dass Feedbackprozesse nach wie vor mit den Ausbildungslehrer*innen stattfinden, „aber auch seltener“ (Max T2, Pos.184), wobei sie dennoch betonen, dass es „immer halt vorkommt“ (Max T2, Pos.184). Dabei merken einige Referendar*innen an, dass sie ein unterschiedliches Ausmaß an zeitlichen Kapazitäten der Mentor*innen wahrnehmen. Während einige Ausbildungslehrer*innen sich viel Zeit für Feedbackprozesse nehmen, sind andere nur selten verfügbar, wie das nachfolgende Zitat von Referendar Max veranschaulicht:

> Grundsätzlich wichtig, da es mein/ Für die Zeit nach Kathi in meinem aktuellen Stundenplan der einzige Ausbildungsunterricht in Englisch ist. Und dadurch halt eben viel Feedback kommt, aber Markus sehr zeitlich eingeschränkt ist und das ist natürlich dann mit einer Beschränkung kommt und da halt dann nicht immer vielleicht das Ausmaß oder die Zeit für genommen werden kann. Deswegen wichtig mit Abstrichen (T2 Max, Pos. 64)

Der zeitliche Umfang von Feedbackprozessen scheint somit nicht nur von Studienteilnehmer*in zu Studienteilnehmer*in zu variieren, sondern auch zwischen den sozialen Lernprozessen mit unterschiedlichen Mentor*innen. Grundsätzlich nimmt der Stellenwert des sozialen Lernens durch Austausch jedoch weiter zu, wobei sich die Gesprächsinhalte zu diesem Zeitpunkt stärker als zuvor an den eigenen Unterrichtsreihen orientiert sind. Zum ersten Erhebungszeitpunkt war auch der Unterricht der Ausbildungslehrkräfte häufig Gesprächsgegenstand. Für viele Referendar*innen stehen nun die durchzuführenden UBs mit all ihren Alteri und den stattfindenden Gesprächen mit diesen im Mittelpunkt. Die Referendar*innen reflektieren und diskutieren insbesondere die Planung und Umsetzung von Unterrichtsreihen sowie didaktische und methodische Entscheidungen. Diese veränderte Dynamik unterstreicht den hohen Stellenwert der UBs für die Endnote der zweiten Staatsprüfung, wodurch gezieltes Feedback und strategische Unterrichtsplanung zentrale Bestandteile des sozialen Austauschs werden. Dies betrifft folglich nicht nur die Gespräche mit den Mentor*innen, sondern auch den ABBAs, (Fach-)kolleg*innen oder auch den Mitreferendar*innen.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich demnach eine Veränderung der sozialen Lernprozesse im Vorbereitungsdienst. Während Beobachtungslernen an Bedeutung verliert, bleibt der Austausch

mit zentralen Alteri und neu hinzugekommenen Kolleg*innen der wichtigste Mechanismus der professionellen Entwicklung. Die zunehmende Eigenverantwortung im Unterricht stärkt das Vertrauen in die eigene Professionalität, sodass soziale Lernprozesse nun selektiver stattfinden. Insbesondere Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte bleiben zentrale Bezugspersonen, jedoch werden ihre Anregungen zunehmend kritisch hinterfragt. Der wachsende Einfluss von regulären Lehrkräften als informelle Lernpartner*innen zeigt, dass sich die Referendar*innen verstärkt in schulische Strukturen einfügen und ihr professionelles Netzwerk erweitern. Diese Entwicklungen deuten auf einen fortschreitenden Professionalisierungsprozess hin, der von zunehmender Selbstsicherheit, reflektierter Selektion von Lernimpulsen und einer bewussten Positionierung innerhalb der schulischen Praxis geprägt ist.

6.4.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung

Nachfolgend werden die berichteten Professionalisierungseffekte durch soziale Lernprozesse zum zweiten Erhebungszeitpunkt erklärt. Die Gliederung des Kapitels erfolgt entlang der Kompetenzbereiche und Wissensfacetten des Modells der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011).

Fachwissen

Mit dem Fortschreiten des Vorbereitungsdienstes bleibt das Fachwissen ein wichtiger Bestandteil der professionellen Entwicklung, den die Referendar*innen durch vielfältige soziale, aber auch zunehmend durch individuelle Lernprozesse weiterentwickeln. Während Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte weiterhin die primären sozialen Lernpartner*innen für besagte Wissensfacette darstellen, zeigt sich eine verstärkte Eigenständigkeit in der Wissensaneignung. Die Referendar*innen greifen zunehmend auf Fachliteratur zurück, um ihr Fachwissen gezielt zu vertiefen. Bemerkenswert ist, dass diese Fachlektüre oft durch die Fachseminarleitungen bereitgestellt oder empfohlen wird, was darauf hinweist, dass die Fachseminarleitung nicht nur als direkte Wissensvermittler*innen, sondern auch als Wegweiser*innen für weiterführende theoretische Auseinandersetzung fungieren. Dennoch unterstreicht es die fortschreitenden eigenständigen Lernprozesse der Referendar*innen.

Eine weitere bedeutsame Veränderung ist die zunehmende Selbstsicherheit der angehenden Lehrkräfte im Umgang mit ihrem Fachwissen. Während zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die Wissensvermittlung primär als einseitiger Prozess mit den Mentor*innen und Fachseminarleitungen als Hauptquellen des Fachwissens verstanden wurde, zeigt sich nun ein verändertes Verhältnis. Die Referendar*innen trauen sich zunehmend zu, ihr eigenes Fachwissen in die Interaktionen mit ihren Ausbildungslehrkräften einzubringen. Das bedeutet, dass sich das soziale Lernen nicht mehr nur durch Aufnahme und Übernahme von Wissen auszeichnet, sondern auch durch wechselseitige Austauschprozesse, in denen Referendar*innen ihr eigenes Wissen aktiv in die Diskussionen mit ihren Mentor*innen einbringen. Dies war zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits mit den LiV-Peers der Fall, geschieht jedoch zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes nun auch anteilig mit Mentor*innen. Die Referendar*innen berichten beispielsweise, dass sie in Fachdiskussionen eigene wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Studium oder aktuelle fachdidaktische Ansätze präsentieren und so mitunter als Impulsgeber*innen für ihre Ausbildungslehrerin agieren:

> Ja, auch fachdidaktisch oder auch was das Fachwissen angeht, versuche ich immer irgendwie Dinge, die wir in der Uni gelernt haben, einzubringen und ja, vielleicht auch Kolleginnen, die schon ein bisschen länger raus sind, da zu sagen: „Ja, heutzutage machen wir das so“, oder „Ich habe das im Seminar so gelernt“ oder „Wir hatten mal eine Uni-Vorlesung“, ich habe tatsächlich auch schon das eine oder andere

> Mal in meinen Unterlagen geschaut und mal gesagt, wir haben es an der Uni so oder so gesagt und ja. Also hat schon alles so seinen Sinn (T2 Fiona, Pos.150).

Diese Entwicklung kann als Zeichen für eine zunehmende Professionalisierung im Bereich des Fachwissens angesehen werden, in der Referendar*innen sich nicht mehr ausschließlich als Lernende, sondern auch als Mitgestaltende von sozialen Lernprozessen um fachwissenschaftliche Inhalte verstehen.

Ein weiterer wichtiger Befund betrifft die Rolle der Fachseminare. Während das Fachwissen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes oft auf der Ebene spezifischer Fachinhalte reflektiert wurde, steht nun zusätzlich das Verstehen und Einordnen großer fachlicher Theorien im Vordergrund, wie sich anhand einer Interviewpassage von Referendar Viktor veranschaulichen lässt:

> Fachwissen (…) Ich finde das sehr nützlich und hilfreich, wenn man persönlich ein großes Verständnis von Dingen hat und auch mal links und rechts von Theorien schauen kann und das Einordnen kann und verstehen kann und, dann gegebenenfalls auch noch zusätzlichen Kontext geben kann. Das, finde ich, hilft im Bereich Pädagogik und besonders im Pädagogikunterricht extrem, weil man da ja auch nicht unbedingt darauf festgenagelt ist, bestimmte Sachen nur abzuklappern, sondern man kann wirklich interessensgeleitet auch mal links und rechts gucken und, wenn man da so ein bisschen Ahnung hat, was man machen KÖNNTE, finde ich das auch sehr schön (T2 Viktor, Pos.155).

Er führt im Anschluss weiter aus, dass sich die beschriebene Vielfalt Theorien in Kontexte einordnen und auch eigene Schwerpunkte setzen zu können, auch im Ausbildungsunterricht im Zuge von Beobachtung andere Lehrkräfte zeigt:

> Und das ergibt sich eben auch aus der Praxis, also sowohl vom Ausbildungsunterricht, wenn man da schaut, was andere machen oder wenn man einfach selber mal was ausprobiert oder vielleicht auch seine eigenen persönlichen Interessen oder das, was man persönlich kennt, damit einfließen lässt (T2 Viktor, Pos.155).

Außerdem berichten mehrere Referendar*innen, dass sie sich durch die fortschreitende Praxis nun deutlich leichter tun, theoretische Konzepte mit schulischen Unterrichtserfahrungen in Verbindung zu bringen. Dies lässt darauf schließen, dass mit zunehmender Praxiserfahrung eine vertiefte kognitive Verarbeitung des Fachwissens stattfindet, da theoretische Modelle nun nicht mehr abstrakt, sondern im Lichte eigener unterrichtlicher Erfahrungen betrachtet werden können. Für das Fachwissen scheinen Fachseminare und Ausbildungsunterricht somit neben den eigenständigen Wissens- und Kompetenzaneignungen gleichermaßen bedeutsam.

Gleichzeitig muss betont werden, dass einige Studienteilnehmer*innen explizit formulieren, dass das Fachseminar ihnen mehr soziale Lerngelegenheiten für Fachwissen bietet als der Ausbildungsunterricht, wie sich an einem Zitat von Mathilda in Bezug auf ihre Fachseminarleitung interpretieren lässt.

> Ich denke, am ehesten sind das meine Fachleiter, also Frau Pankratz und Frau Meschner, die eben auf das Fachwissen und auf das fachdidaktische Wissen den größten Einfluss haben. Wie gesagt, im Seminar habe ich das Gefühl, dass ich da dann doch einfach mehr mitnehme als aus der Schule (T2 Mathilda, Pos.156).

Diese Wahrnehmung teilen jedoch nicht alle Studienteilnehmer*innen. Weitere Referendar*innen äußern, dass sie sich das Fachwissen fast ausschließlich selbst aneignen. Anhand von einem exemplarischen Zitat von Referendarin Carolin lässt sich dieser Befund festmachen:

> Das Fachwissen direkt würde ich eigentlich nicht mehr nennen, weil das halt/ Ich sehe Dinge, aber ich habe dadurch nicht zwangsläufig direkt ein höheres Fachwissen. Also für mich ist es dann eher so, dass ich mir das selber halt noch mal erarbeiten und angucken muss, als das mir das jetzt/ Also es hat mir auch vorher keiner direkt beigebracht (T2 Carolin, Pos.144).

Wie auch zu T1 unterstreicht dieses Zitat im Kontrast zum vorherigen Interviewausschnitt, dass die Wahrnehmung der Lerngelegenheiten zwischen den Studienteilnehmer*innen unterscheiden können, obgleich sich vermehrt auch Gemeinsamkeiten herausstellen lassen.

Während die Interaktion mit Ausbildungslehrkräften und Fachseminarleitungen weiterhin eine zentrale Rolle spielt, zeigt sich, dass andere Alteri im Netzwerk der Referendar*innen auch zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes für die Weiterentwicklung des Fachwissens nicht relevanter geworden sind. Die Referendar*innen berichten nach wie vor nur in reduzierter Häufigkeit von einem fachlichen Austausch mit Mitreferendar*innen, Fachkolleg*innen, sonstiges schulisches Personal oder ABBAs. Während zu Beginn des Vorbereitungsdienstes noch vereinzelt über fachlichen Austausch innerhalb der Ausbildungsgruppen berichtet wurde, scheint der Schwerpunkt nun umso stärker auf sozialen Lernprozessen mit Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräften zur Vertiefung des Fachwissens zu liegen. Auch die verstärkte Eigenverantwortung im Unterricht könnte dazu führen, dass der informelle Austausch über Fachinhalte mit Mitreferendar*innen weniger notwendig erscheint, da fachliche Fragestellungen nun häufig durch die direkte Anwendung im Unterricht geklärt werden. Der Austausch mit IAK tritt dabei zunehmend in den Hintergrund, was auf eine zunehmende Differenzierung der professionellen Lernprozesse hinweist.

Fachdidaktisches Wissen

Das fachdidaktische Wissen entwickelt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin in engem Zusammenhang mit dem Fachwissen. Die qualitative Analyse zeigt, dass die Referendar*innen in vielen Fällen die Wissensfacetten nicht strikt trennen, sondern ihre Professionalisierung häufig als eine Verbindung zwischen fachlichen und fachdidaktischen Aspekten beschreiben. Alenas Zitat in Bezug auf soziale Lernsituationen mit ihrem Mentor illustriert dies stellvertretend für die Stichprobe: „Das fachdidaktische Wissen auf jeden Fall auch von Hans. Es geht so ein bisschen einher mit dem Fachwissen und aus den Lernsituationen“ (T2 Alena, Pos.238). Dies unterstreicht die Bedeutung einer integrativen Betrachtung dieser Wissensbereiche in der Lehrer*innenbildung. Die inhaltliche Tiefenstruktur eines Faches und dessen didaktische Vermittlung sind für die Referendar*innen stark miteinander verbunden.

Die Fachseminarleitungen und die Mentor*Innen sind wie auch bei der Wissensfacette des Fachwissens die zentralen sozialen Lernpartner*innen für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Wissens. Dabei übernimmt das Fachseminar vornehmlich eine theoriebasierte Funktion. Die Fachseminarleitungen vermitteln im sozialen Austausch nach wie vor strukturiertes fachdidaktisches Wissen, das in größere theoretische Rahmen eingebettet wird. Die Referendar*innen erleben das Fachseminar zunehmend als einen Ort der systematischen Einordnung, in dem didaktische Konzepte und Theorien reflektiert und in Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis gesetzt werden. Diese theoretischen Diskurse ermöglichen es den Referendar*innen, ein breiteres Verständnis für die konzeptionellen Grundlagen fachdidaktischer Ansätze zu entwickeln und sie im Kontext verschiedener Unterrichtssituationen zu analysieren. Dies lässt sich unter anderem in den Worten von Studienteilnehmerin Tara über ihre Fachseminarleitung erkennen:

> Bei Frau Hillenbach auch fachdidaktisches und pädagogisches Wissen. In den Seminaren reden wir über beides sehr, sehr viel. Sie hat ein unfassbar gutes fachdidaktisches Wissen. (…) Sie bringt immer mega gute Literatur mit. Sie weiß aber auch einfach super viel selber. Man kann sie immer alles fragen und sie hat auch irgendwie eine Antwort drauf (T2 Tara, Pos.124).

Folglich sieht Tara ihre Fachseminarleitung als ertragreiche soziale Lernpartnerin für ihr fachdidaktisches Wissen an, die zudem suggeriert, dass jede Frage gestellt werden kann und somit einen Raum für Fragen bietet. Diese wahrgenommene Verfügbarkeit und Offenheit kann das Wahrnehmen der

Rolle als Fachseminarleitung dabei zusätzlich begünstigen und trägt zu einem angstfreien Lernklima bei. Der Großteil der Studienteilnehmer*innen teilen die Wahrnehmung von Tara. Allerdings äußert ein Teil der Stichprobe auch Kritik gegenüber den Fachseminarleitungen in Bezug auf die Vermittlung von Fachdidaktik. Referendarin Vivien berichtet einerseits über sehr wertschätzendes und nachvollziehbares Feedback in den UB-Nachbesprechungen, bemängelt jedoch stark die Qualität der Wissensvermittlung in Seminar:

> Also in ihrem Seminar nehme ich gefühlt gar nicht wahr, weil das meistens eine zweistündige Gruppenarbeit ist und wir alleine sind. Also deshalb. Aber ich schätze sie [Fachseminarleiterin] tatsächlich als Person total. Also sie hat uns am Anfang zwar gesagt: „Okay, sie machen jetzt alle Unterricht, wie ich das möchte, was sie nach dem Ref machen, ist mir egal". Die gibt uns auch ihre Meinung vor, aber begründet und ich muss sagen, dass ich ihre Meinung in vielem auch teile und auch so UB Nachbesprechungen finde ich bei beiden Fachleiterinnen total wertschätzend und ich habe immer das Gefühl, dass es eigentlich ein Gespräch über meinen Unterricht und über mich als irgendwie, dass da groß was kritisiert wird. Ja, deshalb (...) schätze ich die Frau Jungblut doch sehr als Person. Auch wenn ich ihr Seminar ganz schrecklich finde, aber als Person schätze ich sie (T2 Christina, Pos.134).

Die Fachseminarleitungen werden zum Erhebungszeitpunkt T2 demnach nicht homogen wahrgenommen, sondern es lassen sich individuelle Wahrnehmungsunterschiede in deren Bedeutungszuschreibung für soziale Lernprozesse in Bezug auf fachdidaktisches Wissen verzeichnen.

Die Ausbildungslehrkräfte sind für die Referendar*innen unverändert die wichtigsten Alteri, wenn es um die praktische Umsetzung fachdidaktischer Methoden geht. Während zu Beginn des Vorbereitungsdienstes fachdidaktisches Wissen vor allem durch Beobachtung ihrer Mentor*innen erlangt wurde, zeigt sich nun eine Verschiebung hin zur aktiven Unterrichtsgestaltung mit begleitender Reflexion. Die Referendar*innen berichten, dass sie von ihren Ausbildungslehrkräften gezielte Unterstützung erhalten, wenn es darum geht, theoretisch erlernte fachdidaktische Konzepte in ihren eigenen Unterricht zu überführen. Dies geschieht insbesondere in Form von Beratungsgesprächen nach dem Ausbildungsunterricht oder UBs, in denen spezifische Unterrichtsplanungen bzw. Durchführungen besprochen und reflektiert werden. In diesen Austauschprozessen prüfen die Referendar*innen zunehmend kritisch, welche didaktischen Strategien sie übernehmen und welche sie modifizieren oder ablehnen. Damit zeigt sich auch im Bereich des fachdidaktischen Wissens eine wachsende Professionalisierung, die sich durch eine zunehmende Eigenständigkeit in der didaktischen Entscheidungsfindung auszeichnet. Das nachfolgende Zitat von Tara skizziert die positiven Lernerfahrungen mit ihrer Ausbildungslehrerin im Fach Englisch. Hier verzeichnet Tara einen großen Lernertrag:

> Es ist der Wahnsinn, was ich da schon alles mitgenommen habe. Auch wie ich inzwischen anders an UBs ran gehe mit ihrem Wissen, was sie [Mentorin] mir schon gelehrt hat. Das ist/ Also mein Englischunterricht hat sich um 360 Grad gedreht, dank Ihres fachdidaktischen Wissens und auch ihr pädagogisches Wissen. Wie ich mit meinen schwierigen Kindern umgehen muss. Was über dieses Lehren im Unterricht hinausgeht, dass es bei ihr so unfassbar gut zu beobachten und auch zu adaptieren. Wir führen öfters Gespräche über schwierige Kinder. Sie sagt mir, wie sie damit umgehen würde. Also fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen ich definitiv in Lernsituationen mit Vivien verordnen (Tara T2, Pos.124).

Anhand dieses Zitats wird zudem deutlich, dass die Mentor*innen häufig sowohl Ansprechpartner*innen für fachdidaktisches Wissen, Fachwissen, aber auch das pädagogische Wissen sind (siehe Pädagogisches Wissen). Auch hier scheint das Erleben sozialer Lernprozesse aus der referendariellen Wahrnehmung häufig die Entwicklung mehrere Wissensfacetten gleichzeitig zu befördern.

Die meisten sozialen Lernprozesse mit den Ausbildungslehrkräften vollziehen sich nach wie vor in Übernahmeprozessen. Ablehnungsprozesse sind jedoch auch zu T2 vorfindbar. Dabei ist interessant, dass es oftmals nicht um die Ablehnung einer konkret beobachteten didaktische Handlung geht,

sondern die Referendar*innen tendenziell die stark subjektive Meinung ihrer Mentor*innen oder Fachseminarleitungen im Sinne einer fehlenden Offenheit für eine didaktische Methodenvielfalt ablehnen. Dies lässt sich an der nachfolgenden Ausführung von Referendarin Hannah herausstellen:

> Ja, weil ich/ Mir ist einfach total aufgefallen, wie subjektiv das Ganze ist, weil die sagen ja einfach echt nur teilweise, was die anders machen würden und zum Beispiel in einem Reli-UB oder so, es haben mehrere Lehrer drüber geguckt vorher und alle fanden die Stunde sehr gut, nur sie hätte zum Beispiel eine andere Methode gewählt. Und dann denke ich mir so „Ja okay, aber alle anderen fanden es gut, also ist ja nicht unbedingt dann schlecht". Ja, das ist so ein bisschen so eine Sache, was ich irgendwie heftig finde, dass es so von einer Person abhängt. Hätte ich jetzt eine andere dasitzen, die hätte vielleicht/ Ihr hätte die Methode gefallen, so wäre es was anderes gewesen. (…) Was Methoden angeht oder zum Beispiel ‚ne Hinführungsphase, finde ich schon ist teilweise sehr subjektiv, weil das können die einen gut und die anderen vielleicht dann nicht (T2 Hannah, Pos.18).

An diesem Beispiel lässt sich erneut die zunehmende Sicherheit der Referendar*innen erkennen. Sie sind scheinbar nun in der Lage, didaktisches Feedback objektiv zu beurteilen und nicht reflexionsarm zu anzunehmen.

Neben den Ausbildungslehrkräften und Fachseminarleitungen spielen auch Mitreferendar*innen eine Rolle eine eher untergeordnete Rolle für die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens. Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigt sich, dass dieser Austausch weniger häufig statt. Gespräche über fachdidaktische Fragestellungen finden zwar sowohl innerhalb desselben Faches als auch zwischen Referendar*innen unterschiedlicher Fachbereiche statt. Der Austausch mit Mitreferendar*innen des gleichen Faches ist erwartungsgemäß häufiger und dient dazu, spezifische didaktische Fragen zu klären oder bewährte Unterrichtspraktiken zu teilen. Dies wird auch im Interview mit Referendarin Carolin sichtbar:

> Also ich glaube, dass das fachdidaktische Wissen und dieses methodische Wissen schon im Einfluss ist mit den anderen Referendaren, also mit Louisa und Angela und auch Sophie, weil wenn sie einfach auch viel austauschen, was machst du jetzt, wie könnte man das machen, hast du eine Idee usw. Also ich glaube, durch diesen Austausch hat man immer mal wieder neue Ideen, wie man Dinge umsetzen kann, was es noch so gibt usw. auch wenn man das vielleicht gerade nicht für sich selber anwenden kann. Aber so ein bisschen den Horizont zu erweitern, sag ich mal (T2 Carolin, Pos.124).

Carolin erwähnt in ihrer Erzählung neben ihren Mitreferendar*innen Louisa und Angela, mit denen sie sich ein Unterrichtsfach teilt, auch ihre Fachkollegin Sophie. Wie aus dem Zitat von Carolin erkenntlich wird, gewinnt zu T2 auch der Austausch mit Fachkolleg*innen eine zunehmend an Bedeutsamkeit für soziale Lernprozesse. Wichtig ist dabei auch die schnelle Verfügbarkeit der Mitreferendar*innen innerhalb der Ausbildungsschule, wie das Zitat von Referendarin Nele zum Ausdruck bringt:

> Wenn es um Methodisches geht, also um einen methodischen Austausch, dann frage ich auch mal LAA eins und zwei einfach, weil ich die Personen bei mir an der Schule sehe und auch häufig sehe und man sich da schnell austauschen kann, was dafür passend oder geeignet wäre (T2 Nele, Pos.160).

Hierdurch können fachdidaktische Herausforderungen oder Ideen zügig und ohne Beurteilungssorge besprochen werden. Der Diskurs über Fächergrenzen hinweg kommt seltener vor, wird von den Referendar*innen jedoch als bereichernd beschrieben.

Alteri wie ABBAs oder das sonstige schulische Personal sind aus der Wahrnehmung der Referendar*innen für die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens nicht relevant. Während sie beispielsweise für das Organisationswissen als relevante Gesprächspartner*innen wahrgenommen werden, fehlt in den Daten eine systematische Verknüpfung dieser Alteri mit fachdidaktischen Lernprozessen. Dies könnte darauf hindeuten, dass der fachdidaktische Austausch im Vorbereitungsdienst vorrangig

in denjenigen Kontexten stattfindet, die explizit auf die Vermittlung von Unterrichtskompetenz ausgerichtet sind, also in den Fachseminaren, in Nachbesprechungen mit Ausbildungslehrkräften oder innerhalb der Mitreferendar*innengruppe.

Zusammenfassend bleibt das soziale Lernen im Bereich des fachdidaktischen Wissens im zweiten Erhebungszeitpunkt stark von der Interaktion mit Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräften geprägt. Während die Fachseminarleitungen für die theoretische Fundierung und systematische Reflexion sorgen, erleben die Referendar*innen durch ihre die Ausbildungslehrkräfte praktische fachdidaktische Umsetzung. Mitreferendar*innen verlieren als fachdidaktische Austauschpartner*innen ein wenig an Bedeutung, sind aber dennoch präsent in den Ausführungen der Studienteilnehmer*innen. Der Austausch mit anderen Alteri bleibt in diesem Bereich weitgehend nachrangig. Die wachsende Selbstständigkeit der Referendar*innen zeigt sich auch hier darin, dass sie fachdidaktische Konzepte zunehmend reflektiert und kontextbezogen anwenden, anstatt sie lediglich zu übernehmen. Insgesamt vermerken die Referendar*innen einen Anstieg an fachdidaktischer Kompetenz. Dies reflektieren sie insbesondere im Vergleich mit früheren Unterrichtsplanungen und -durchführungen. Das nachfolgende Zitat von Carolin unterstreicht diesen Befund:

> Fachdidaktisches Wissen hat sich definitiv verändert. Also ich habe tatsächlich letztens noch mit einem anderen Referendar gesprochen, der auch vorher Vertretungslehrer war und ich war auch Vertretungslehrerin und wir haben gesagt, dass was wir da vorher im Unterricht gemacht haben, das darfst du eigentlich keinem erzählen, weil uns irgendwie jegliche Grundlage für irgendetwas gefehlt hat. Also wir haben es halt gemacht, weil wir dachten, es könnte eine ganz gute Idee irgendwie sein, wie das halt so ist. Aber wirklich, warum ich etwas mache, wie ich etwas anders machen kann, wie ich vielleicht auch spontan reagiere, wenn etwas nicht funktioniert, wo ich am Anfang dachte oder in der Planung dachte, es funktioniert. Also ich denke, dass sich das schon verändert hat oder ich jetzt halt auch weiß, okay, in manchen Situationen muss es halt vielleicht auch einfach der Frontalunterricht sein und in anderen Situationen kann ich Schülern aber auch eine Selbstständigkeit erlauben oder das halt zulassen und dann kriegen die das entsprechend auch hin (T2 Carolin, Pos.122).

Das soziale Lernen mit den Alteri im Vorbereitungsdienst ist somit in der Referendar*innen Wahrnehmung für die eigene Professionalisierung größtenteils sehr förderlich.

Pädagogisches Wissen

Im zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich eine deutliche Veränderung in den sozialen Lernprozessen in der Wissensfacette des pädagogischen Wissens. Die Referendar*innen berichten nun von einem breiteren Spektrum an sozialen Lernpartner*innen. Nachdem zu T1 die Mentor*innen und Kernseminarleitungen die zentralen Lernpartner*innen darstellten, nehmen nun vermehrt auch Mitreferendar*innen, (Fach)kolleg*innen eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung pädagogischer Kompetenz ein.

Ein zentrales Merkmal des sozialen Lernens im Bereich des pädagogischen Wissens ist weiterhin der Austausch mit der Kernseminarleitung im ZfsL. Allerdings unterscheiden sich hier, wie auch zu T1, die Wahrnehmungen der Studienteilnehmer*innen. So äußert sich Grundschulreferendarin Fiona nach wie vor sehr positiv über das Kernseminar und das dort erlangte pädagogische Wissen:

> Auf jeden Fall auch viel lerne. Also jeden Donnerstag. Fast schon zu viel, dass ich das alles gar nicht aufnehmen kann. Und Frau Hilscher ganz besonders, weil die so viel Erfahrung hat und uns da so tolle Praxistipps auch immer gibt. Und manchmal sagt sie was und ich denke: „Hey, super, das ist so eine Kleinigkeit, aber probiere ich jetzt aus“, und war jetzt auch vor paar Wochen so, dass sie uns was empfohlen hatte, eine Methode und die habe ich dann direkt in der Woche darauf mal ausprobiert, weil ich das so toll fand (T2 Fiona, Pos.132).

Andere Referendar*innen erläutern hingegen weiterhin kaum bis wenig Wissenserwerb durch ihre Kernseminarleitung, obwohl diese formal gesehen für überfachliches Wissen als Ansprechpartner*in und Wissensvermittler*in fungieren sollen. Diese negative Wahrnehmung wird unter anderem im Zitat von Alena sichtbar:

> Und meine Kern- und Fachseminarleitung. Ich sehe die Menschen einmal die Woche also/ Und dann habe ich mit den anderthalb Stunden etwas zu tun und dann auch wieder nicht. Spielt für mich nicht so eine große Rolle. Ich muss auch sagen, das sind keine Vertrauensperson, obwohl ich alle echt gerne habe, aber nein (T2 Alena, Pos.151).

Die Wahrnehmung der Kernseminarleitung in Bezug auf pädagogisches Wissen sind somit auch zu T2 sehr heterogen. Nicht alle Studienteilnehmer*innen erleben soziale Lernprozesse mit ihren Kernseminarleitung oder beurteilen diese als professionalisierungsförderlich.

Während zu Beginn des Vorbereitungsdienstes der Austausch mit (Fach)kolleg*innen über pädagogische Inhalte kaum stattfinden, lässt sich hierfür zu T2 ein Anstieg an sozialen Lernprozessen mit diesen verzeichnen. Dieser Austausch mit (Fach)kolleg*innen wird als einheitlich, positiv und lernförderlich für das pädagogische Wissen beschrieben. Er findet primär in informellen Gesprächen im Lehrer*innenzimmer, in Pausen oder in fachspezifischen sowie überfachlichen Besprechungen statt. Gelegentlich finden auch Hospitationen statt, in denen zum Beispiel ein positiver Umgang mit den Schüler*innen beobachtet wird, wie Referendarin Hannah berichtet:

> Franzi [Kollegin] und Johanna [Kollegin], ja, die habe ich jetzt noch nicht SO viel gesehen im Unterricht. Aber die ist auch/ die ist gerade frisch aus dem Referendariat und, ja, die ist auch eine total Liebe. Ich mag einfach ihre Art auch so, wie sie mit den Kindern ist (T2 Hannah, Pos.120).

Aus dem Zitat lässt sich implizit ein Übernahmeprozess ableiten, da Hannah den „lieben" Umgang als positiven beurteilt und als vorbildlich ansieht. Die Referendar*innen beschreiben diesen sozialen Lerngelegenheiten als wertvolle Gelegenheit, um praxiserprobte Handlungsstrategien für den Umgang mit Schüler*innen zu besprechen und herausfordernde pädagogische Situationen zu reflektieren. Im Gegensatz zum fachlichen Lernen, das stärker durch die strukturierten Seminarsettings geprägt ist, basiert der Erwerb pädagogischen Wissens zu T2 stärker auf alltäglichen Interaktionen im Schulkontext.

Beobachtungslernen bei Ausbildungslehrkräften wird wenige häufig erwähnt als zu T1, findet jedoch immer noch statt. Die Beobachtungen münden dabei zumeist in Übernahmeprozessen, wie das nachfolgende Zitat von Fiona illustriert:

> Und bei Louise hatten wir jetzt auch oft auch so diesen Fokus Classroom-Management. So, wie kann ich zum Beispiel gut meine Arbeitsanweisungen geben? Wie mache ich eine knackige Lehrermoderation? Was kann ich mit dem einzelnen Schüler machen, um ihn positiv zu bestärken? Ich kann das Smileybuch einsetzen. Also da ging es auch noch mal um dieses Classroom-Management (T2 Fiona, Pos.115).

Insbesondere in den Interviews der Grundschulreferendar*innen ist zu erkennen, dass in den UB-Nachbesprechungen viel Wert auf die Besprechung pädagogischer Inhalte gelegt wird. Hierbei kann es auch zu Ablehnungsprozessen kommen, sofern die Referendar*innen das Feedback als unangemessen beurteilen, wie in der nachfolgenden Schilderung von Hannah in Bezug auf ihre Fachseminarleitung in Religion zu erkennen ist:

> Also kommt wirklich auf die Kritik an oder auf die Dinge, die jetzt an/ Also die, die anders machen würden oder so. Teilweise bringt einen das auf jeden Fall weiter. Wenn das, was ist, was auch Sinn macht. Ja und zum Beispiel anderer Punkt in Religion ist so eine Sache, die [Fachseminarleitungen] wollen immer, am liebsten immer einen Kreis oder (unv.) finde ich auch schön. Ich habe in der sechsten Stunde, immer in der letzten Stunde meine Reli-Kurse und die Kinder sind dann einfach fertig. Manchmal macht das gar keinen Sinn mehr

> einen Kreis zu machen, weil die sich dann nur kloppen würden. Also die sitzen dann beengt und dann bist du eigentlich nur damit zugange, die Kinder zu ermahnen oder ruhig zu stellen, sag ich mal, und dann macht das auch nicht so viel Sinn. Dann ist besser, wenn die ein bisschen Abstand haben und sich dann SO entspannen können, als wenn die so dicht sitzen. Klar, wenn man es in der ersten Stunde hat, ist es was anderes. Also das ist dann so eine Sache. Da würde ich sagen, dann macht es für mich keinen Sinn, immer. Da kommt es immer auch auf die Umstände an (T2 Hannah, Pos.182).

An dieser Stelle lässt sich erneut die zunehmende Sicherheit der Referendar*innen in Bezug auf ihr Lehrer*innenhandeln erkennen. Insbesondere dann, wenn Referendar*innen das Verhalten ihrer Mentor*innen als zu streng, autoritär oder nicht förderlich für das soziale Klima in der Klasse empfinden, distanzieren sie sich bewusst von diesen Strategien und bleiben ihren eigenen Verhaltensweisen treu. Diese Ablehnung kann sich in der bewussten Entscheidung äußern, alternative pädagogische Handlungsweisen zu erproben oder in der Reflexion darüber, welche Werte und Haltungen[121] sie als Lehrkraft vertreten möchten. Dies steht im Einklang mit der allgemeinen Reduzierung von Hospitationen zugunsten eigenverantwortlicher Unterrichtsgestaltung. Die Ausbildungslehrkräfte spielen weiterhin dennoch eine zentrale Rolle für Übernahmeprozesse beim pädagogischen Wissen. Besonders im Bereich der Klassenführung und der Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen dienen sie sowohl als Vorbilder als auch als kritische Reflexionspunkte.

Zu T1 stellten die ABBAs aus Sicht der Referendar*innen keine relevante Akteur*innengruppe für die Erweiterung des pädagogischen Wissens dar. Inzwischen erleben jedoch einige Referendar*innen in Gesprächen mit ihren ABBAs Wissenszuwächse im Bereich des pädagogischen Wissens, insbesondere im Umgang mit (schwierigen) Schüler*innen:

> Pädagogisches Wissen kann ich (…) eher meinen ABBAs zuordnen. Also auch immer dieser Umgang mit Störungen. Und wie gehe ich mit bestimmten Schülern um? Die, die ja zum Teil halt auch kennen und dann genaue Tipps geben können, die sich dann halt auf das Pädagogische auch beziehen (T2 Fiona, Pos.174)

Dabei schätzen die Referendar*innen, dass die ABBAs die Schüler*innen anteilig gut kennen und dementsprechend in Form von zusätzlichen Informationen über potenzielle Verhaltensursprünge oder Lösungsmöglichkeiten behilflich sein können.

Auch Mitreferendar*innen gewinnen im zweiten Erhebungszeitpunkt als soziale Lernpartner*innen für pädagogisches Wissen an Bedeutung. Der Austausch mit ihnen erfolgt sowohl in formalen Settings, etwa im Kernseminar, als auch in informellen Gesprächen, in Freistunden oder Pausen. Besonders häufig werden in diesen Gesprächen allgemeine didaktische Fragen sowie Herausforderungen im Umgang mit herausfordernden Schüler*innen thematisiert. Der wertvolle Beitrag der LiV-Peers liegt darin, pädagogische Herausforderungen gemeinsam zu reflektieren und alternative Lösungsansätze zu diskutieren, wie das nachfolgende Zitat von Belinda illustriert:

> Aber auch im Austausch mit den Mitreferendaren an der Schule, die ja alle andere Fächer haben, würde ich sagen, dass auch das fachunabhängige Wissen über Lehren und Lernen auf jeden Fall fördert und beeinflusst im Sinne von: „Ja, ich gucke jetzt mal nicht auf meine beiden Fächer, sondern was passiert eigentlich, wenn man“/ Ich hatte zum Beispiel bis jetzt ja nur zehnte Klasse und Oberstufe. Wie ist das eigentlich, wenn ich mal in Kontakt komme mit jüngeren, mit kleineren? Was muss ich da anders machen? Was muss ich da bedenken? Oder vielleicht auch mal so einen Sporttag irgendwie zu begleiten. Da muss man ja auch anders agieren als vielleicht im Pädagogikunterricht oder so oder im Spanischunterricht. (T2 Belinda, Pos.200)

Diese sozialen Austauschprozesse sind wie zur T1 von hoher Gleichrangigkeit geprägt, was sie von der Wissensvermittlung durch Mentor*innen und Seminarleitungen unterscheidet. Die zu T1 erwähnten

[121] Hier lässt sich erneut die Verbindung zur Kompetenzfacette Überzeugungen/Wertehaltungen feststellen.

Gruppenhospitationen bei den Grundschulreferendar*innen finden zu T2 allerdings nicht mehr statt. Somit ist kein Lernen durch Beobachtungen mit den LiV-Peers zu identifizieren.

Zusammenfassend zeigt sich im zweiten Erhebungszeitpunkt eine Ausdifferenzierung der sozialen Lernprozesse im Bereich des pädagogischen Wissens. Während Mentor*innen und Fachseminarleitungen weiterhin zentrale Orientierungspunkte für den Erwerb und die Reflexion pädagogischer Kompetenz bleiben, nehmen Mitreferendar*innen und (Fach)kolleg*innen zunehemnd in dieser Facette auch eine bedeutsame Rolle ein. Der Austausch mit diesen Alteri erfolgt primär in informellen Settings und zeichnet sich in Bezug auf die LiV-Peers zudem durch hohe Reziprozität aus. Die Wahrnehmung über den Einfluss der Kernseminarleitungen sind wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt inkonsistent. Schulleitungen werden, wie auch zu T1 nicht in Bezug auf Lernprozesse pädagogischen Wissens erwähnt. Es treten im Vergleich zu T1 leicht verstärkt Ablehnungsprozesse gegenüber bestimmten pädagogischen Praktiken verstärkt auf, da die Referendar*innen mit wachsender Sicherheit in ihrer eigenen Lehrer*innenrolle bewusster entscheiden, welche Handlungsweisen sie übernehmen und welche sie ablehnen. Dies deutet darauf hin, dass sich das pädagogische Wissen nicht nur durch externe Einflüsse entwickelt, sondern auch durch eine zunehmende Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Unterrichtspraktiken.

Beratungswissen

Soziale Lernprozesse, die zu einer Erweiterung des Beratungswissens führen, können zu T2 nach wie vor herausgestellt werden. Die Berichte der Referendar*innen zeigen auf, dass dabei Unterschiede in den jeweiligen Wahrnehmungen der sozialen Lernprozesse auf, insbesondere mit Blick auf die Akteur*innengruppen. Zudem zeigen sich schulformspezifische Unterschiede.

Zunächst kann herausgestellt werden, dass die Erweiterung des Beratungswissens in Schulformen mit jüngeren Schüler*innen – insbesondere in der Grundschule und den unteren Jahrgangsstufen weiterführender Schulen – als bedeutsamer wahrgenommen wird als in Berufskollegien. Referendar*innen an Berufskollegien berichten auffallend selten von sozialen Lernprozessen in diesem Bereich oder äußern explizit, dass Beratungswissen am Berufskolleg „wegfällt", wie das nachfolgende Zitat von Linus skizziert: „Und Beratungswissen/ Eltern, das fällt bei uns raus quasi am Berufskolleg. Ausbilder, schon, aber wir Referendare hatten da jetzt am Ausbildungssprechtag noch keinen Besuch von denen sozusagen" (T2 Linus, Pos.144). Dieser Interviewauszug verdeutlicht, dass Beratungssituationen am Berufskolleg auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich seltener auftreten oder anders ausgestaltet sind als an anderen Schulformen. Eine plausible Erklärung für die schulformspezifischen Unterschiede liegt in den individuellen Anforderungen der jeweiligen Schulformen. Während in Grundschulen und der Unterstufe die Zusammenarbeit mit Eltern einen essenziellen Bestandteil des Berufsalltags bildet, ist die Elternarbeit in der beruflichen Bildung deutlich weniger präsent, da viele Schüler*innen bereits volljährig sind und selbstständig agieren. Hier ist die Kooperation mit Ausbildner*innen der Berufskollegschüler*innen, wie auch das Zitat von Linus unterstreicht, vordergründig Beratungsanlass. Gleichzeitig werden diese Beratungsaufgaben laut Ausführungen der Referendar*innen im Vorbereitungsdienst nicht ihnen selbst überlassen, sondern von den ausgebildeten Lehrkräften nach wie vor übernommen. Ein Erproben der eigenen Beratungskompetenzen selbst unter Anleitung findet folglich zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes scheinbar nicht statt. Berichte der Referendar*innen, die ihren Vorbereitungsdienst an Grundschulen, Gymnasien, Gesamtschulen oder Realschulen absolvieren, beinhalte vordergründig Berichte über soziale Lernprozesse im Rahmen der Vorbereitung oder Durchführung der Elternsprechtage, Elternabenden oder auch Schüler*innenberatungen oder Austausch von Wissen über Gesprächsführung – die Befunde von T1 bleiben somit in dieser Hinsicht stabil.

Auch soziale Lernprozesse mit Schulleitungen bleiben in Bezug auf diese Wissensfacette, wie auch zu T1 eine Ausnahme. Schulleitungen haben sowohl zu T1 als auch T2 eine sehr untergeordnete Rolle in sozialen Lernprozessen zur Erweiterung des Beratungswissens. Sie sind nur in Einzelfällen Teil sozialer Lernsituation der Referendar*innen und sind auch im sonstigen Schulalltag zumeist wenig präsent. Im nachstehenden Zitat erläutert Grundschulreferendarin Fiona, dass sie an Elterngesprächen ihrer Schulleitung Petra teilnehmen durfte und formuliert hierbei implizit, dass sie durch Beobachtungslernen ihre Kompetenzen im Bereich Gesprächsführung ausbauen konnte:

> Ja und Petra ist natürlich die Expertin für Gesprächsführung mit Eltern, Schülern, Kollegen. Gestern auch im Elternabend. Da nehme ich auch ganz viel von mit und aber auch von Verena, wenn sie mich mitnimmt in Elterngespräche, beeinflusst mich natürlich auch total (T2 Fiona, Pos.148).

Die übrigen Studienteilnehmer*innen erwähnen die Schulleitungen nicht in Bezug auf Beratungswissen. Referendarin Fiona absolviert ihren Vorbereitungsdienst an einer Grundschule, wodurch die Vermutung aufgestellt werden kann, dass aufgrund des kleinen Personalschlüssels die Schulleitung eine präsentere Rolle einnimmt als Schulleitungen weiterführender Schulen.

Eine weitere Ausnahme stellt die Äußerung von Referendarin Vivien dar. Sie beschreibt eine lernförderliche Interaktion mit der Schulsozialarbeiterin in Bezug auf Beratungswissen:

> Wo ich ganz viel mitgenommen habe, die ist jetzt nicht in diesem Verbindungsnetzwerk, aber von unserer Schulsozialarbeiterin. Aber das war auch das einzige Mal, dass ich mit ihr geredet habe. Deshalb würde ich sie jetzt nicht in dieses Beziehungsgeflecht einbinden. Aber sie hat uns dann halt noch mal ganz viel zu Beratungssituationen usw. gesagt (T2 Vivien, Pos.308).

In dem Ausschnitt wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin darüber hinaus keinen regelmäßigen Partner*in für soziale Lernprozesse darstellt. Außerdem positioniert Vivien diese nicht in ihr Netzwerk. Dies unterstreicht ebenfalls die fehlende Wichtigkeit dieser Alteri trotz dem beschriebenen sozialen Lernprozess.

Ferner lassen sich in keinem weiteren Netzwerkinterviews Aussagen identifizieren, die auf sozialen Lernprozessen im Kontext Beratungswissen mit sonstigem schulischem Personal hinweisen. Darüber hinaus erwähnen einzelne Referendar*innen Austauschprozesse mit Kolleg*innen. Referendar Ben berichtet im Zuge dessen von einer Fortbildung, die sein Kollege Simon organisiert und durchgeführt hat:

> B: Beratungswissen würde ich jetzt eher gar nicht. Klar, doch vielleicht in dem Sinne hatte ich die Fortbildung/
> I: Bei Simon?
> B: bei Simon genau. Von daher da irgendwie schon effektive Gesprächsführung mit Eltern, besonders (T2 Ben, Pos.162-164).

Neben der Gesprächsführung mit Eltern umfasst Beratungswissen auch die Beratung von Schüler*innen, etwa in Bezug auf Lernstrategien, Leistungsentwicklung oder soziale Konflikte. Allerdings bleibt dieser Aspekt in den Schilderungen der Referendar*innen häufig im Hintergrund. Als eine der wenigen Ausnahmen berichtet Referendarin Linus explizit von Schüler*innenberatung im Kontext Beratungswissen und sozialen Lernsituationen:

> Und da lernt man auf jeden Fall. Und da spielt auch das Netzwerk eine Rolle, weil man natürlich allein schon bei anderen Referendaren sich mal unterhält: „wie gehst du da damit um?“. Oder auch sich mit Kollegen unterhält da bei der Notenbesprechung. Oder ich habe es auch einmal, als ich hospitiert habe, erlebt/ Wie gesagt, ich hospitiere noch eine Stunde bei einer Kollegin und da hatten die halt letztens eine Notenbesprechung und ich war dann halt dabei und hatte zwei Schülerinnen, die sehr unzufrieden waren mit ihrer Note. Und da habe ich auch viel dadurch gelernt, wie meine Kolleginnen damit umgegangen ist (T2 Linus, Pos.144).

Linus erwähnt in seinen Ausführungen Kolleg*innen, von denen er sowohl im Austausch als auch im Rahmen von Hospitationen Schüler*innenberatung hinsichtlich Unzufriedenheit mit Noten Lernprozesse erlebt hat. Diese sehr vereinzelte Beschreibung einer Schüler*innenberatung könnte darauf hinweisen, dass die direkte Beratungsarbeit mit Schüler*innen zum aktuellen Zeitpunkt ihres Vorbereitungsdienstes noch nicht als vorrangige Aufgabe wahrgenommen wird. In diesen wenigen Berichten kommt zudem vordergründig das Dabeisein in Beratungssituationen und weniger als aktive eigenständige Beraten unter Anleitung oder Anwesenheit von Mentor*innen zu Tage. Diese sozialen Lerngelegenheiten werden als wertvolle Impulse für die Entwicklung ihres Beratungswissens angesehen. Diese Situationen können allerdings als sporadisch bezeichnet werden.

Nach den Mentor*innen stellen werden nachrangig die Kernseminarleitungen als die häufigsten Akteur*innengruppe für soziale Lernprozesse hinsichtlich Beratungswissen benannt. Ihr Beitrag besteht vorrangig darin, allgemeine Prinzipien der Gesprächsführung oder theoretische Konzepte der Beratung im schulischen Kontext zu vermitteln. Anders als bei pädagogischem oder fachdidaktischem Wissen sind die Kernseminarleitungen jedoch nur für eine kleinere Gruppe von Referendar*innen in diesem Bereich relevant, und es gibt Hinweise darauf, dass die in den Seminaren vermittelten Inhalte eher abstrakt bleiben und weniger auf konkrete, erfahrungsbasierte Lernprozesse in der Praxis ausgerichtet sind. Dem eigenständigen Erproben von Beratungssituationen wird dabei jedoch ebenfalls eine große Bedeutung zugemessen, wie die beiden nachfolgenden Zitate illustrieren:

> Wir haben diese Konfliktgespräche oder generell diese Gesprächsführung auch im Kernseminar, da haben wir letzte Woche drüber gesprochen. Und es ist auch wichtig, dass jeder mal kurz lernt, wie er sich zu verhalten hat in bestimmten Situationen. Aber das kann man wirklich nur lernen, wenn man selber auch die Gespräche führt (T2 Annabell, Pos.220).

> Also klar, aus der Kernseminararbeit, aber wenn man es dann wirklich mal gemacht hat, dann weiß man spätestens nachher, was man nicht wieder so machen würde oder was man wieder so machen würde (T2 Viktor, Pos.157).

Es ergibt sich folglich zum zweiten Erhebungszeitpunkt potenziell die Schwierigkeit, dass die angehenden Lehrkräfte sich tendenziell mehr Erprobungen in Beratungssettings wünschen, nachdem das Hospitieren zum Beginn des Vorbereitungsdienstes noch als Lernsituation zu genügen schien, die sich jedoch nicht zu genüge ergeben bzw. ihnen nicht ermöglicht werden. Es kann somit von eingeschränkten Lerngelegenheiten für Beratungswissen gesprochen werden.

Für die Gruppe der Mitreferendar*innen lassen sich primär implizite Schlussfolgerungen treffen. Die Referendar*innen berichten größtenteils von wertvollen Austauschen im Kernseminar über Beratungssituationen, wie sich anhand des Zitats von Linus veranschaulichen lässt:

> Auf jeden Fall. Also das Lernen mit anderen, jetzt gerade dieser Austausch mit Mitreferendare und gerade im Seminar hat, würde ich sagen, hat auf fast alles Einfluss, weil wir tauschen uns über sehr viele Sachen aus, halten gegenseitig die Motivation hoch. (…) Manche Referendare/ Viele würde ich mal sagen, sind auch eher noch sehr schülernah und sehr/ Geben vielleicht auch zu gute Noten und andere sind aber irgendwie das Gegenteil. Also richtig krass. Die sind dann besonders/ Versuchen irgendwie auf straight zu machen oder so was. Sich dann dadurch vielleicht irgendwie abzuheben oder wie auch immer. Das finde ich auch/ Da war man also/ Da habe ich auf jeden Fall versucht, ein bisschen Einfluss zu nehmen, sage ich mal. Und ansonsten, Fachwissen, da fragt man sich auch manchmal was gegenseitig. Oder vor allen Dingen hat Beratungswissen, wie gesagt (T2 Linus, Pos.152).

Während Linus in seiner Schilderung spezifisch äußert, dass der Austausch über Notengebung mit seinen Mitreferendar*innen ihn in seinem Beratungswissen bereichert hat, äußern die übrigen

Referendar*innen lediglich implizit, dass Gespräche mit den LiV-Peers ihr Beratungswissen erweitert. Aus Formulierungen wie „im Seminar“ (u. a. T2 Fiona, Pos.148, T2 Max, Pos.198) kann abgeleitet werden, dass hiermit neben den Kernseminarleitungen auch die Mitreferendar*innen gemeint sind, es bleibt jedoch auf einer abstrakten Ebene. Dies mag ein Indiz für den eher geringen Einfluss der Mitreferendar*innen auf das Beratungswissen der Referendar*innen sein.

Insgesamt fällt auf, dass Akteur*innengruppen wie Mitreferendar*innen, Fachkolleg*innen, Schulleitungen oder sonstiges schulisches Personal in den Berichten zum Beratungswissen kaum bis keine eine Rolle spielen. Während in anderen Kompetenzbereichen, insbesondere im pädagogischen Wissen, der Austausch mit Kolleg*innen oder Mitreferendar*innen als bedeutsame soziale Lernprozesse beschrieben wird, bleibt dieser Aspekt in Bezug auf Beratungswissen weitgehend ausgeklammert.

Zusammenfassend bleibt Beratungswissen trotz Intensivierung im Vergleich zum Beginn der Studie auch im zweiten Erhebungszeitpunkt ein eher selten erwähnter Wissensbereich in sozialen Lerngelegenheiten der Referendar*innen. Es wird vorrangig im Kontext von Elternsprechtagen und mit Fokus auf die Gesprächsführung erworben. Dabei sind vor allem die Ausbildungslehrkräfte die entscheidenden sozialen Lernpartner*innen, während Kernseminarleitungen eine nachrangige Rolle einnehmen, wobei ausschließlich Übernahmeprozesse identifiziert werden. Die Entwicklung von Beratungswissen zeigt zudem deutliche schulformspezifische Unterschiede: Während Referendar*innen an Schulen mit jüngeren Schüler*innen diesen Bereich als relevanter wahrnehmen, bleibt er im beruflichen Schulwesen weitgehend unbeachtet. Der Aspekt der Schüler*innenberatung wird nur vereinzelt thematisiert und scheint bisher nicht im Fokus der Professionalisierung zu stehen. Dies lässt darauf schließen, dass Beratungswissen erst mit zunehmender beruflicher Erfahrung stärker als integraler Bestandteil der Lehrer*innenkompetenz wahrgenommen wird.

Organisationswissen

Die Wahrnehmung der Referendar*innen hinsichtlich der Entwicklung ihres Organisationswissens durch soziale Lernprozesse zeigt im zweiten Erhebungszeitpunkt kaum Veränderungen. Die Bedeutung dieser Kompetenzfacette bleibt im Gesamtkontext sozialer Lernprozesse nachrangig und wird von den Studienteilnehmer*innen seltener thematisiert als pädagogisches, fachliches oder fachdidaktisches Wissen. Dennoch lassen sich Akteur*innengruppe identifizieren, die tendenziell häufiger mit der Wissensfacette in Verbindung gebracht werden als andere.

Mehrfachnennungen lassen sich erneut hinsichtlich der Aneignung von Organisationswissen durch Austauschprozesse mit den Kernseminarleitungen sowie den ABBAs feststellen. Ungefähr die Hälfte der Studienteilnehmer*innen schildern, dass ihre Kernseminarleitungen hierbei eine formalisierte Struktur bieten, in der grundlegende administrative und institutionelle Rahmenbedingungen des schulischen Systems thematisiert werden, wie sich exemplarisch am Zitat von Viktor erkennen lässt:

> So Organisationswissen finde ich besonders im Kernseminar unfassbar hilfreich. Also, dass man da einfach schlussendlich auch Regeln lernt, wie man mit gewissen Dingen umgeht, also dass man sich auch mit den Gesetzen auseinandersetzt und das ist ja bei der Notenvergabe hilfreich, bei Gesprächen hilfreich, bei Feedback hilfreich, bei der Klausurkorrektur hilfreich, also bei allem das, was so den Orgakram angeht, würde ich sagen ist das so das, was wirklich gut funktioniert (T2 Viktor, Pos.145).

Das Zitat verdeutlicht, dass das Hintergrundwissen über das Bildungssystem, welches Viktor über Austauschprozesse mit seinem Kernseminarleiter erlangt hat, ihm einen handlungssichereren Umgang in verschiedenen Situationen (z. B. Notenvergabe) ermöglicht.

Die ABBAs hingegen fungieren tendenziell als zentrale Informationsquellen für die spezifischen Strukturen und Abläufe an den jeweiligen Ausbildungsschulen. Diese Unterstützungsfunktion der

ABBAs spiegelt sich insbesondere in informellen Austauschprozessen wider, etwa in Pausengesprächen oder in gezielten Rückfragen in den regelmäßigen ABBA-Sitzungen zu organisatorischen Abläufen. So äußert Max auf die Frage zum Zusammenhang von bestimmten Wissensbereichen und Akteur*innen folgendes:

> Also gerade das Organisationswissen oder bzw. und Wissen über das Bildungssystem. Das sind halt eben gerade da Lücken, sag ich mal, die gefüllt werden müssen. Also häufig ist es nicht nur dann das Wissen was, sondern auch das Finden wo, also was weiß ich sei es über Sachen, Arbeit mit dem Schulgesetz oder den gesamten Verordnungen, denen wir unterliegen. Da hat halt eben/ Da haben andere Leute halt größtenteils Einfluss drauf (T2 Max, Pos.206).

Das Zitat betont, dass neben dem inhaltlichen Wissen über strukturelle Abläufe und administrative Anforderungen die Kompetenzfacette des Organisationswissens für die Referendar*innen auch die Fähigkeit, relevante Informationen gezielt zu beschaffen, beinhaltet.

Sehr vereinzelt berichten die Referendar*innen zudem von Austauschprozessen mit weiteren Akteur*innen, darunter die Schulleitung, Lehrerkolleg*innen oder Mitreferendar*innen: „Aber auch mit AOSF-Anträgen oder jetzt das Zeugnisprogramm. Die [Schulleitung] ist da ja, der Chef im Haus und weiß wie alles läuft und/ Also ich kann da auf jeden Fall eine ganze Menge von ihr lernen. Ich suche eben nicht immer zuallererst bei ihr das Gespräch, aber sie ist eben immer da“ (T2 Fiona, Pos.103), „Dann gehen wir also zum Organisationswissen, da hilft mir Florian [Kollege] auf jeden Fall extrem, weil er einfach so mir einen Überblick und Einblick über sehr viele verschiedene, institutionelle Regelungen gibt und ich das vorher noch nicht so erfahren habe. Glaube ich zumindest nicht in dem Ausmaß“ (T2 Alena, Pos.238), „Oder die Mitreferendare, irgendwer weiß immer irgendwas“ (T2 Viktor, Pos.163), „Also Sebastian [Mitreferendar] wieder bezogen auf das Organisationswissen ist halt einfach die Quelle“ (T2 Alena, Pos.240). Während die Schulleitung als Quelle für übergeordnete organisatorische Fragen wahrgenommen wird, sind Mitreferendar*innen und Lehrerkolleg*innen vordergründig für den Wissenstransfer in Bezug auf schulinterne Abläufe relevant. Aus den Zitaten wird außerdem erkenntlich, dass die Äußerungen über erlangtes Organisationswissen durch die LiV-Peers unspezifischer bleibt als die Schilderungen in Bezug auf Schulleitungen oder Lehrerkolleg*innen.

Beobachtungslernen spielt in dieser Kompetenzfacette zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine stark untergeordnete Rolle, ist jedoch in Situationen erkennbar, in denen Referendar*innen gezielt wahrnehmen, wie erfahrene Lehrkräfte mit organisatorischen Aufgaben umgehen. Beispielsweise berichtet Referendar Max, dass Ausbildungslehrkräfte in Konferenzen durch gezielte Nachfragen eine tiefgehende Auseinandersetzung mit schulorganisatorischen Themen anregen: „Er hat alle Termine unter Kontrolle. Bei den Lehrerkonferenzen stellt er irgendwie immer wichtige Fragen, also habe ich schon das Gefühl, dass er da total in der Materie ist“ (T2 Ben, Pos.128). Aus dem Zitat lässt sich implizit entnehmen, dass den beobachteten Lehrkräften zugeschrieben wird, die Zusammenhänge von Themen zu überblicken und dadurch wiederum relevante Fragen stellen zu können. Durch dieses Beobachtungslernen[122] können die Studienteilnehmer*innen, Querschnittsverbindungen zu bildungsorganisatorischen Themen erkennen und folglich dafür sensibilisiert werden, das Bildungssystem Schule als großes Ganzes zu denken.

Auffällig ist erneut, wie auch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, dass im Gegensatz zu anderen Wissensfacetten keine Ablehnungsprozesse hinsichtlich Organisationswissen beschrieben werden. Die sozialen Lernprozesse von Organisationswissen erfolgt ausschließlich über Übernahmeprozesse, was

[122] Diese Situation wird nicht als Austausch interpretiert, da nicht erkenntlich ist, dass Referendar Max sich aktiv an dem Gespräch innerhalb der Konferenz beteiligt. Aus der Schilderung des Referendars wird lediglich deutlich, dass er die Äußerungen der Lehrkraft wahrnimmt. Es ist folglich eine Beobachtungssituation.

darauf hindeutet, dass die Referendar*innen in diesem Bereich weniger subjektive Interpretationsspielräume oder individuelle Handlungsspielräume wahrnehmen. Vielmehr wird Organisationswissen als objektives und notwendiges Element des schulischen Arbeitsalltags betrachtet, das weitgehend durch formale Vorgaben und etablierte Abläufe determiniert ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Organisationswissen im zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin als eine funktionale Wissensbereich wahrgenommen wird, die primär durch Austausch mit Kernseminarleitungen und ABBAs vermittelt wird. Während Beobachtungslernen eine untergeordnete Rolle spielt, bleibt der informelle Austausch innerhalb des schulischen Netzwerks eine zentrale Strategie der Wissensaneignung. Im Vergleich zu anderen Wissensfacette ist dieser Bereich weniger durch individuelle Reflexion oder kritische Auseinandersetzung geprägt, sondern wird weitgehend als notwendiges und pragmatisch orientiertes Wissen verstanden.

Selbstregulation

Die Wahrnehmung sozialer Lernprozesse zur Entwicklung der Selbstregulation hat sich zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt verändert. Während zu Beginn des Vorbereitungsdienstes der Austausch mit LiV-Peers eine zentrale Rolle für die emotionale Bewältigung von Herausforderungen spielte, wird nun verstärkt das Beobachtungslernen als Strategie zur Weiterentwicklung der eigenen Selbstregulationsfähigkeit beschrieben. Dieser Wandel deutet auf eine zunehmende Eigenständigkeit in der Professionalisierung hin, da sich Referendar*innen verstärkt auf implizite Lernprozesse durch die Analyse erfolgreicher Bewältigungsstrategien erfahrener Lehrkräfte konzentrieren.

Zu T1 stand der soziale Austausch mit Mitreferendar*innen im Vordergrund, um mit belastenden Situationen, wie herausfordernden UBs oder kritischem Feedback umgehen zu können. Der Austausch diente dabei nicht nur der emotionalen Entlastung, sondern auch der Perspektivenerweiterung, indem alternative Deutungen oder konstruktive Lösungsstrategien diskutiert wurden. In dieser Phase war das soziale Netzwerk der Mitreferendar*innen eine zentrale Ressource zur gemeinsamen Reflexion und Stabilisierung. Zu T2 hingegen wird dieser Austausch seltener beschrieben. Stattdessen beobachten die Studienteilnehmer*innen zunehmend, wie andere Alteri – vor allem erfahrene Lehrkräfte – mit Belastungen und Herausforderungen im schulischen Alltag umgehen. Dies zeigt sich exemplarisch in der nachfolgenden Erzählung von Referendarin Fiona:

> Genau. Ja, und auch wenn ich bei anderen im Unterricht sehe, sehe ich ja auch, wie sie mit der Selbstregulation umgehen und ihre/ Ihr Verhalten so steuern und da kann ich auch manchmal sagen: „Wow, da hat sie jetzt echt gut reagiert". Aber auch manchmal denke ich: „Ja, vielleicht versuche ich das das nächste Mal anders". Auch das sind ja wertvolle Erfahrungen, die man macht (T2 Fiona, Pos.150).

Die Fähigkeit, den Schulalltag effizient zu organisieren, stressresistent zu agieren und dabei die eigene professionelle Haltung zu wahren, wird demnach als zentraler sozialer Lerngegenstand wahrgenommen. Dieser Wandel zeigt sich auch in der wachsenden Relevanz bestimmter Alteri für die Selbstregulation. Während in der ersten Phase primär Mitreferendar*innen als Unterstützungsressource dienten, rücken nun Ausbildungslehrkräfte und Lehrerkolleg*innen stärker in den Fokus. Die zunehmende Orientierung an diesen Alteri spiegelt sich in Wörtern wie „Rollenvorbild" (T2 Viktor, Pos.18), oder „meistern" (T2 Ben, Pos.20) wider. Ausbildungslehrkräfte und Lehrerkolleg*innen gelten folglich für viele der Teilnehmer*innen als zentrale Vorbilder für den Umgang mit stressintensiven Situationen, wie sich an den Zitaten von Ben und Mathilda exemplarisch zeigen lässt:

> Sasha und Sabrina [Mentor*innen] hatte ich gesagt, dass sie den Lehralltag gut gemeistert haben und dass ich bei denen da was für die spätere Routine lernen kann. Und dass man offenbar auch Lehrer sein kann, ohne Burnout zu bekommen. Da kann ich mir viel mitnehmen. Alexandra [Kollegin], genauso. Obwohl es da

> ein bisschen weniger ist. Dadurch, dass ich ein bisschen mehr oder weniger Zeit mit ihr pro Woche verbringe (T2 Ben, Pos.128).

> Wie gesagt, mit der war ich auf Klassenfahrt und habe dann gemerkt, dass man sich einfach gut austauschen kann, dass sie auch gute Tipps für mich hat, was so meine Work-Life-Balance angeht (T2 Mathilda, Pos.50).

Folglich scheint es für die Studienteilnehmer*innen inspirierend und lernförderlich zu sein, wenn sie Lehrkräfte beobachten, die auch unter hoher Arbeitsbelastung professionell agieren und dennoch auf die eigenen Kapazitäten und Gesundheit achten können.

Die Rolle der Mitreferendar*innen in der Entwicklung der Selbstregulation zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich ambivalenter als zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Während die LiV-Peers in einigen Fällen als unterstützende Ressource wahrgenommen werden, können sie in anderen Situationen auch eine belastende Wirkung entfalten. Diese Dynamik ist maßgeblich davon abhängig, welche Inhalte und Stimmungen innerhalb des kollegialen Austauschs dominieren. Positiv wirken sich soziale Lernprozesse unter Mitreferendar*innen aus, wenn sie in einem unterstützenden und validierenden Rahmen stattfinden. Der gemeinsame Austausch über Herausforderungen, etwa nach einem herausfordernden UBs oder im Umgang mit ausbildungsbezogenen Anforderungen, wird von vielen Referendarinnen als entlastend empfunden. Das Teilen von Erfahrungen und die gegenseitige emotionale Unterstützung tragen dazu bei, Belastungen zu relativieren und alternative Perspektiven zu entwickeln. Diese Form des reziproken Austauschs stärkt nicht nur das Wohlbefinden, sondern kann auch die Fähigkeit zur professionellen Selbstregulation fördern, indem sie Resilienz im Umgang mit Herausforderungen unterstützt. Dieser positive gedeutete Austausch lässt sich anhand eines Zitats von Belinda erkennen:

> Auf die Selbstregulation würde ich sagen Elisa, Carlotta und Christine [Mitreferendarinnen]. Weil das beruht, glaube ich, auch auf Gegenseitigkeit. So dieses Es würde niemals aufkommen, dass ich irgendwie sage: „Boah, ich habe keine Lust mehr oder ich mach das jetzt nicht mehr“. Sondern das ist wirklich so, wir haben das zusammen angefangen, wir ziehen das zusammen durch, da gibt es auch kein diskutieren. Weil da gab es zwischenzeitlich auch mal von Carlotta Zweifel und dann hat sie gesagt: „Ich glaube, ich mach das nicht mehr. Ich will das nicht mehr. Ich habe da keinen Spaß mehr dran. Das ist mir zu viel“. Und ich glaube, dass da die Selbstregulation/ Das hatte sehr viel Einfluss auf die Selbstregulation, im Sinne von: „Egal wie schwer das ist, egal wie hart das ist, egal wie viel Druck und wir machen das auf jeden Fall“ (T2 Belinda, Pos.260).

Im stellvertretenden Beispiel von Belinda trägt der Austausch ihrer Wahrnehmung nach zu einer Steigerung der Selbstregulation in Form von bewusster Ressourcennutzung bei. Allerdings berichten andere Studienteilnehmer*innen auch von negativen Effekten des Austauschs mit ihren Peers, insbesondere wenn sich pessimistische oder frustrierte Haltungen innerhalb der Gruppe verstärken. In Gruppen, in denen eine ausgeprägte Unsicherheit hinsichtlich der Berufswahl oder eine allgemeine Unzufriedenheit mit den Bedingungen des Vorbereitungsdienstes vorherrscht, kann sich diese negative Grundstimmung auf andere übertragen oder je nach eigenen mentalen Kapazitäten als belastend wahrgenommen werden. Vivien beschreibt dies in ihren Erzählungen zu ihren beiden Mitreferendar*innen in ihrer Ausbildungsschule:

> Okay, dann würde ich da auf jeden Fall bei Svenja und Marie ein negativ beeinflusst. Also zum Beispiel sind das zwei Personen/ Man kann nicht montags ins Lehrerzimmer kommen und fragen, wie das Wochenende war, weil dann jemand anfängt zu heulen und zusammenbricht. Also das ist wirklich so schlimm (T2 Vivien, Pos.302).

Hieraus könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass insbesondere Referendar*innen Gespräche, die primär von Frustration geprägt sind, nicht nur kurzfristige emotionale Reaktionen hervorrufen,

sondern auch die langfristige Wahrnehmung des Berufsbildes beeinflussen können. Hierbei könnten insbesondere Referendar*innen, die tendenziell unsicherer in ihrer Berufswahl sind, negativ beeinflusst werden. Ein bislang wenig reflektierter Aspekt dieser Dynamik ist jedoch die Möglichkeit, dass auch der Umgang mit negativen Gruppeneinflüssen eine potenzielle Lerngelegenheit darstellt. Die Fähigkeit, sich von destruktiven Stimmungen abzugrenzen und eine eigene Haltung zu bewahren, könnte als relevante Facette der Selbstregulation gedeutet werden. Lediglich im Interview einer Referendarin wird in der zweiten Erhebungswelle eine solche Situation als Lerngelegenheit explizit benannt:

> Also was mir direkt in den Kopf schießt, Selbstregulation. Naja, hatte ich gerade mit Sebastian. Also ich lerne mich da schon sehr/ Meine Impulse zu kontrollieren und zu steuern. Das auf jeden Fall. (…) Also Sebastian bringt mich manchmal an den Rand der Selbstregulation. Am liebsten würde ich ihm einfach sagen: „Stop it, hör auf!“, und dann/ Also, das musste ich erst mal lernen, wie ich das irgendwie regulieren kann. Und habe dann da jetzt so meine kleinen Wege gefunden, dass ich halt einfach sage: „Du, ich gehe jetzt, Du weißt, mir wird das alles zu viel“, und im Prinzip hat er mich das ja gelehrt. Also eigentlich ist das Ganze eigentlich schon wieder ganz gut, dass der so ist (T2 Alena, Pos.235).

Neben Alena nehmen die restlichen Referendar*innen diese Prozesse selbst nicht als kompetenzförderlich wahr. Solche sozialen Lernsituationen könnten jedoch als eine Form von Ablehnungsprozessen interpretiert werden. Das bewusste Aushalten und Reflektieren negativer Dynamiken können dabei langfristig zur Stärkung einer eigenständigen professionellen Identität beitragen. Darüber hinaus treten Ablehnungsprozesse auch in Interaktion mit anderen Alteri in diesem Bereich seltener auf als in anderen Kompetenzfacetten. Wie bereits erwähnt berichten Referendar*innen anteilig von Distanzierungsprozessen gegenüber ihren LiV-Peers, die sich durch übermäßigen Stress und hohe Selbstansprüche stark unter Druck setzen. In diesen Fällen wird betont, dass ein solches Verhalten als wenig zielführend für den eigenen Professionalisierungsprozess angesehen wird.

Es zeigt sich, dass die Mitreferendar*innen sowohl als unterstützende als auch als potenziell hemmende Einflussgröße in der Entwicklung der Selbstregulation wirken können. Die Auswirkungen hängen maßgeblich von der jeweiligen Gruppendynamik und der individuellen Fähigkeit ab, sich konstruktiv mit den vorherrschenden Stimmungen auseinanderzusetzen. Langfristig bleibt zu klären, inwiefern das bewusste Aushalten und Hinterfragen dieser Dynamiken nicht ebenfalls als relevanter Professionalisierungsprozess betrachtet werden kann.

Ein weiterer Unterschied zwischen T1 und T2 besteht in der zunehmenden Bedeutung eigenständigen Lernens zur Entwicklung der Selbstregulation. Während im ersten Erhebungszeitpunkt die Bewältigung von Stress und Belastung primär über soziale Unterstützung und Austausch mit Peers erfolgte, nehmen nun individuelle Strategien zur Selbstregulation eine wichtigere Rolle ein. Die Referendar*innen berichten von Reflexionsprozessen über ihre eigene Resilienz, von individuellen Anpassungen im Umgang mit Zeitmanagement und Arbeitsbelastung sowie von der bewussten Entwicklung eigener Bewältigungsmechanismen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die sozialen Lernprozesse hinsichtlich der Selbstregulation im Verlauf des Vorbereitungsdienstes eine Verschiebung von kommunikativen hin zu beobachtenden und eigenständigen Lernprozessen erfahren. Während der emotionale Austausch mit Mitreferendar*innen nach wie vor existiert, hat er an Bedeutung verloren und kann zudem als Belastung wahrgenommen werden. Stattdessen gewinnen soziale Lernprozesse durch die Beobachtung erfahrener Lehrkräfte und eigenständige Reflexionsprozesse zunehmend an Einfluss. Die Entwicklung der Selbstregulation wird damit als ein zunehmend individueller und autonomer Prozess erlebt, der sich an den Strategien etablierter Lehrkräfte orientiert und durch eigene Erfahrungen und Reflexion weiterentwickelt.

Motivationale Orientierungen

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigt sich in der Entwicklung der motivationalen Orientierungen ein Wandel hin zu einer verstärkten Eigenständigkeit in Lernprozessen. Während zu T1 noch stärker auf soziale Lernprozesse zurückgegriffen wurde, erleben die Referendar*innen sich nun zunehmend als handlungsfähig in ihrem eigenen Unterricht. Durch die wachsende Erfahrung im eigenverantwortlichen Unterrichten wird das Ziel, eine kompetente Lehrkraft zu werden, greifbarer, was sich wiederum positiv auf die intrinsische Motivation auswirkt. Das erfolgreiche Meistern von Herausforderungen im Unterricht bestärkt viele Referendar*innen in ihrem Berufswunsch und trägt zur Stabilisierung ihrer motivationalen Orientierungen bei. Dennoch bleiben soziale Lernprozesse in diesem Bereich relevant, sowohl in Form von Übernahme- als auch Ablehnungsprozessen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Alteri prägt weiterhin die Reflexion über die eigene berufliche Entwicklung. Als motivationsförderlich wird es insbesondere erlebt, wenn die Studienteilnehmer*innen im Kollegium Lehrkräfte wahrnehmen, die den Beruf mit Überzeugung und fachlicher sowie pädagogischer Expertise ausüben. Das nachfolgende Zitat von Viktor skizziert die beschriebene Wirkung:

> Ich finde, dass man natürlich in einem Kollegium viel unterwegs ist und sich Leute sucht, die so auf einer Wellenlänge sind. Das habe ich ja grade auch schon gesagt und ich finde, das schlägt sich dann auch viel in den motivationalen Orientierungen oder in den, so in seinen eigenen Weltansichten, das geht vielleicht ein bisschen über, aber, dass man eben schaut, wie möchte ich sein und was möchte ich damit/ Mich damit hervorheben. Und ich habe ja vorhin schon über Alex [Mentor/ABBA] gesprochen, dass ist jemand, wo ich da sehr/ Wo ich davon sehr viel mitnehmen kann, das mich gleichzeitig in meiner eigenen Orientierung bestärkt, aber vielleicht auch noch mal ein paar Perspektiven öffnet, die ich so vielleicht nicht gesehen habe (T2 Viktor, Pos.145).

Solche positiven Vorbilder können dazu beitragen, die eigene Zielsetzung zu festigen und die Identifikation mit dem Beruf weiter zu stärken. Diese Übernahmeprozesse erfolgen primär durch Beobachtungslernen im schulischen Alltag, insbesondere in der Beobachtung aber auch mit Ausbildungslehrkräften und anderen erfahrenen Lehrkräften im Kollegium.

Soziales Lernen in Form von Austauschprozessen wird beispielsweise auch in Bezug auf positives Feedback von Ausbildungslehrkräften und Lehrerkolleg*innen erwähnt. Erhalten die Studienteilnehmer*innen eine positive Rückmeldung zur Entwicklung ihrer Lehrer*innenkompetenzen, so wirkt sich dies Referendar*innenaussagen positive auf ihre motivationalen Orientierungen und somit das Verbleiben im Lehrberuf bzw. der Lehrer*innenbildung aus:

> Vor allem natürlich, wenn ich positives Feedback bekomme und sowas finde ich das immer sehr motivierend, als auch einfach diese einzelnen Beratungssituationen. Auch klar, konstruktive Kritik finde ich eigentlich ganz hilfreich, so dass einfach da dann die Motive, Wünsche usw. bestehen, das zu verbessern oder auch beizubehalten in diesen Lernsituationen (T2 Emil, Pos.136).

Folglich sind zu T2 ausgebildete Lehrkräfte nicht nur in Form von Beobachtungs- sondern auch Austauschprozessen bedeutsame Lernpartner*innen für die Entwicklung der motivationalen Orientierungen der Referendar*innen.

Die Kernseminarleitungen spielen nur vereinzelnd in diesem Entwicklungsprozess zum Zeitpunkt T2 eine Rolle. Sie fungieren weniger als Vorbilder im Sinne eines Beobachtungslernens, sondern sind vor allem als Reflexionspartner*innen relevant. In Austauschprozessen mit ihnen werden die Stärken der Referendar*innen oder positive Aspekte der Leistung hervorgehoben, um den Negativfokus zu vermeiden, wie Referendarin Nele in ihrer Erzählung berichtet:

> Ja, motivationale Orientierung würde ich meiner Kernseminarleiterin zuordnen, also handlungsleitende Ziele, Wünsche und Motive. Da sie halt auch immer an diesem Guten fokussiert ist. Also sie versucht

> doch immer auf das Gute zu fokussieren, an dem, was gerade gut läuft und an dem, was das Ziel ist und nicht immer auf das Negative sich zu fokussieren. Das ist dadurch halt diese Motivation, was einen selbst auch motiviert, dass man das so nicht aus dem Auge vergisst (T2 Nele, Pos.176).

Dieser Austausch trägt demnach dazu bei, die eigene Motivation aufrechtzuerhalten und Unsicherheiten zu thematisieren.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die motivationalen Orientierungen zunehmend durch eigenständige Lernprozesse geprägt werden, jedoch weiterhin durch soziale Lernprozesse mit verschiedenen Alteri beeinflusst werden. Während die Wahrnehmung „guter" Lehrkräfte im Kollegium motivierend wirken kann, führen kritische Reflexionen über abgelehnte Praktiken ebenfalls zu einer Schärfung der eigenen Berufsidentität. Die Kernseminarleitungen unterstützen diesen Prozess durch gezielte Reflexionsanlässe, während Ausbildungslehrkräfte und Kolleg*innen primär durch ihre Vorbildfunktion Einfluss auf die motivationalen Orientierungen der Referendar*innen nehmen. Schulleitungen, Mitreferendar*innen und sonstiges schulisches Personal scheinen zum zweiten Erhebungszeitpunkt keinen bedeutsamen Einfluss mehr auf die Entwicklung dieser Kompetenzfacette einzunehmen.

Überzeugungen/Wertehaltungen

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigen sich bei den Referendar*innen nur geringe inhaltliche Veränderungen sozialer Lernprozessen im Bezug auf die Entwicklung von Überzeugungen und Wertehaltungen. Auffällig ist jedoch, dass soziale Lernprozesse in diesem Bereich insgesamt seltener berichtet werden als zu T1. Dies könnte im Zusammenhang mit der zunehmenden Sicherheit der Referendar*innen in ihrer Lehrer*innenpersönlichkeit stehen. Während zu T1 noch vermehrt Unsicherheiten in der eigenen pädagogischen Positionierung bestanden und stärker auf Vorbilder oder kritische Reflexionen mit anderen Alteri zurückgegriffen wurde, zeigt sich zu T2 eine größere Stabilität und Eigenständigkeit. Die Referendar*innen bleiben sich zunehmend treu und reflektieren ihre Werte und Haltungen stärker in individuellen Prozessen.

Die wenigen berichteten sozialen Lernprozesse zu Überzeugungen und Wertehaltungen realisieren sich sowohl in Form von Austausch- als auch Beobachtungslernen. Während einige Referendar*innen durch direkte Gespräche und Reflexionen mit Kolleg*innen oder Mitreferendar*innen ihre pädagogischen Überzeugungen festigen oder überdenken, entstehen andere Lernprozesse durch die Beobachtung von Unterrichtspraktiken erfahrener Lehrkräfte, wie das Beispiel von Mathilda illustriert:

> Also ich würde jetzt mal erst zu Frau Wierum [Kollegin] gehen. Da denke ich direkt an Überzeugungen, Werte und Haltungen, weil sie eben schon sehr persönlich auch mit mir redet und auch über wirklich private Dinge. Und ich habe das Gefühl, dass sie mir so auch wirklich helfen möchte, ihr Verhalten zu verstehen und warum sie vor den Kindern so ist und nicht anders und warum sie sich auch vor der Schulleitung so verhält und nicht anders. Und ich habe schon das Gefühl, dass sie mir da ein bisschen was mitgeben möchte (T2 Mathilda, Pos.134).

Mathilda berichtet demnach in Bezug auf ihre Kollegin Frau Wierum von einem Übernahmeprozess durch sozialen Austausch in Bezug auf Überzeugungen und Wertehaltungen, wobei offenbleibt, um welche konkreten Werte es sich handelt. Dieser Bericht ist stellvertretend für mehrere Erzählungen innerhalb der Interviews. Übernahmeprozesse treten insbesondere dann auf, wenn Referendar*innen Lehrkräfte als pädagogische Vorbilder wahrnehmen. Sie berichten, dass insbesondere ein wertschätzender, schüler*innenorientierter und unterstützender Umgang mit Lernenden als inspirierend empfunden wird. In diesen Fällen werden bestimmte Verhaltensweisen oder Prinzipien in das eigene Repertoire übernommen, da sie mit den bereits vorhandenen eigenen Werten übereinstimmen oder

diese weiter festigen. Besonders häufig beziehen sich solche Übernahmen auf Aspekte des Classroom-Managements und des schülerzentrierten Lehrens.

Insgesamt zeigt sich jedoch, dass sich zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes nicht nur Übernahmeprozesse, sondern auch zunehmend Ablehnungsprozesse ereignen. Ablehnungsprozesse werden tendenziell beschrieben, sofern Lehrkräfte Verhaltensweisen zeigen, die aus Sicht der Referendar*innen als unangemessen oder nicht lernförderlich empfunden werden. Kritisiert wird vordergründig ein autoritärer Umgang mit Schüler*innen oder das Erzeugen von Leistungsdruck. In diesen Fällen lehnen die Referendar*innen nicht nur die beobachtete Praxis ab, sondern nutzen diese Erfahrungen anteilig gezielt, um ihre eigenen Werte und Haltungen zu reflektieren und bewusster zu verankern. Interessanterweise werden diese Ablehnungsprozesse zunehmend als bedeutsame Lernprozesse anerkannt – ein deutlicher Unterschied zu T1. Zum ersten Erhebungszeitpunkt standen Ablehnung oftmals noch stärker mit Unsicherheit oder Irritation in Verbindung. Inzwischen fühlen sich Referendar*innen gefestigter, wie das nachfolgende Zitat von Carolin verdeutlicht:

> Was das Zweite angeht, also insbesondere die tief verankerten Einstellungen, glaube ich, haben sich teilweise noch mal verstärkt. Zum Beispiel auch eben durch diese Situation, was ich vorhin gesagt habe mit dem du musst jeden Schüler dreimal die Stunde drannehmen. Das war vorher schon meine Einstellung, dass ich das nicht möchte über Druck lernen zu erzeugen. Und ich glaube, dass sich das gefestigt hat (T2 Carolin, Pos.118).

Carolin lehnt somit Lernen durch Druck ab und fühlt sich in ihrem eigenen Wert der Freiwilligkeit. Die Ablehnungsprozesse in Bezug auf Überzeugungen/Wertehaltungen stehen wie auch im Unterkapitel zu pädagogischem Wissen, eng in Verbindung mit überfachlichen Aspekten des Lehrens und Lernens.

Auch positive Rückmeldungen durch Lehrkräfte spielen eine Rolle in der Stabilisierung der eigenen Werte. Wenn Referendar*innen für ihren Umgang mit Schüler*innen oder für ihr pädagogisches Handeln gelobt werden, bestärkt dies ihre Überzeugung, dass sie auf dem „richtigen Weg“ sind. Dadurch erhalten sie eine zusätzliche Bestätigung für ihre individuellen Werte, was das Vertrauen in die eigene pädagogische Kompetenz weiter stärkt.

Während zu T1 noch verschiedene Akteur*innengruppen wie Kernseminarleitungen, Fachseminarleitungen oder auch Schulleitungen eine gewisse Rolle spielten, werden diese zu T2 kaum noch in Bezug auf soziale Lernprozesse zu Überzeugungen und Wertehaltungen genannt. Die Entwicklung dieser Facette scheint nun stärker individualisiert abzulaufen, wobei die Referendar*innen zunehmend aus eigenen Erfahrungen und Reflexionen heraus ihre Werte festigen. Sie sind sich dieser potenziellen Beeinflussung nun stärker bewusst und verbalisieren die Entwicklung der eigenen Lehrer*innenhaltung, wie auch Fiona im folgenden Zitat artikuliert:

> Aber ich musste auch grad an die Überzeugungen, Wertehaltungen denken, weil das ja auch sehr persönlich ist und irgendwie tief verankert und man hat ja so sein Bild. Natürlich wird es so von der einen oder anderen Seite beeinflusst, aber ich möchte mich ja auch nicht zu sehr beeinflussen lassen und habe da ja auch schon so auch in meinen jungen Jahren schon so meine Einstellungen und Haltungen und manche Dinge, die finde ich dann gut, aber von manchen kann ich mich dann auch trennen (T2 Fiona, Pos.152).

Dies deutet darauf hin, dass soziale Lernprozesse, insbesondere in der Form von Übernahmeprozesse, in diesem Bereich eher in der frühen Phase des Vorbereitungsdienstes eine zentrale Rolle spielten, während sie mit zunehmender Professionalisierung an Bedeutung verlieren und die Festigung der eigenen Überzeugungen zentraler wird. Dabei sind Reflexionsprozesse essenziell. Diese werden wenigen Aussagen zufolge von der Kernseminarleitung oder ABBAs angeregt. Dabei werden Impulse wie „Ist das denn richtig so? Und warum machst du das so?“ (Ben T2, Pos.162). Referendar Ben beschreibt im

Anschluss, dass er ihn diese Frage noch länger beschäftigt hatte und er seit Verhalten im Anschluss an den Reflexionsprozess geändert habe.

Insgesamt zeigt sich, dass die Referendar*innen zu T2 eine größere Eigenständigkeit in der Entwicklung ihrer Überzeugungen, Werte und Haltungen aufweisen. Während Übernahme- und Ablehnungsprozesse weiterhin stattfinden, erfolgt die Auseinandersetzung mit diesen zunehmend selbstständig. Soziales Lernen ist in dieser Facette weniger präsent als zu T1, da sich die Referendar*innen nun sicherer in ihrer pädagogischen Haltung fühlen und ihre Entscheidungen zunehmend unabhängig von äußeren Einflüssen treffen.

6.4.3. Zwischenfazit T2

Die qualitative Analyse der Daten zum zweiten Erhebungszeitpunkt verdeutlicht, dass soziale Lernprozesse weiterhin eine zentrale Rolle in den Professionalisierungsprozessen von Referendar*innen einnehmen, sich im Vergleich zu T1 dennoch Unterschiede herausstellen lassen. Dabei zeigt sich eine deutlich gestiegene Eigenständigkeit in der Aneignung professioneller Kompetenzen sowie eine selektivere Gestaltung sozialer Lernbeziehungen.

Fachwissen und fachdidaktisches Wissen bleiben für die Referendar*innen weiterhin bedeutsame Wissensfacetten in ihrer Professionalisierung, die sich über soziale, wie auch über eigenständige Lernprozesse entwickeln. Die Fachseminarleitungen (Schulte, 2008) und Mentor*innen fungieren weiterhin als wichtigste soziale Lernpartner*innen. Der Austausch mit den Fachseminarleitungen ist verstärkt theoriebasiert, während die Mentor*innen stärker praxisorientierte Lernimpulse geben. Dabei attestiert der Großteil der Studienteilnehmer*innen ihren Ausbildungslehrkräften wie auch Fachseminarleitungen ein hohes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen, von dem sie in sozialen Austauschsituationen profitieren. Dabei werden zunehmend Praxiserfahrungen der Referendar*innen und eigene theoretische Kenntnisse aus der Universität aktiv in Gespräche eingebracht, wodurch der Charakter sozialer Lernprozesse zunehmend reziprok wird. Die sozialen Austausche finden, soweit von den Mentor*innen zugelassen, nun vermehrt auf Augenhöhe statt. Ein solches „symmetrisches, anerkennendes Ausbildungsverhältnis, welches dem Anspruch einer intellektuellen diskursiven zweiten Phase der Lehrerausbildung Rechnung trägt“ (Wernet, 2009, S. 62) kann folglich als Ziel sozialer Lernprozesse in Referendar*innenetzwerken formuliert werden, welches sich zu T2 bereits in mehreren Schilderungen der Studienteilnehmer*innen abzeichnet.

Es zeigt sich insbesondere in Bezug auf das fachdidaktische Wissen eine gestiegene Reflexionsfähigkeit der Referendar*innen. Rückmeldungen zu fachdidaktischen Aspekten werden nicht mehr bedenkenlos übernommen, sondern kritisch reflektiert. Während übergeordnet weiterhin mehrheitlich Übernahmeprozesse stattfinden, in denen die Referendar*innen Hinweise für eine (noch) bessere Anpassung ihrer Fachdidaktik an die Lerngruppe erhalten, lassen sich auch vermehrt selektive Aneignungen und erste Ablehnungsprozesse beobachten. Hinsichtlich des erhaltenen Feedbacks zu fachdidaktischen Unterrichtsausgestaltungen bemerken mehrere Referendar*innen eine hohe Subjektivität und eine fehlende objektive, kriteriengeleitete Rückmeldung durch ihre Fachleiter*innen. Sie können bestimmte Aspekte des fachdidaktischen Feedbacks nur schwer akzeptieren, da ihnen inhaltlich fundierte Anhaltspunkte für die entgegengebrachte Kritik fehlen. Sie unterstellen den Fachseminarleitungen subjektive Vorlieben, an denen sie sich als Referendar*innen zu orientieren haben. Die Seminarleitungen befinden sich dabei in einer sicheren Position, denn aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses sind gegen ihre Anforderungen, egal ob subjektiv oder objektiv, kaum Widerstände zu erwarten (Bovet & Frommer, 2004). Dieses höchstproblematische Machtgefälle wirkt sich dabei nicht nur negativ auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben der Referendar*inne aus, sondern mündet darüber hinaus in einem Dilemma um die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit. Während Studien die mangelnde

und konflikthafte Reflexionspraxis in Mentoringprozessen des Vorbereitungsdienstes belegen (Gergen, 2021) und ebenfalls der grundsätzlichen Mentoringpraxis ein stetiger kritischer Reflexionsbedarf zugewiesen wird (Pille, 2013), ergibt sich Reflexion im Vorbereitungsdienst für Referendar*innen zunehmend als Dilemma. Einerseits sollen sie ihr eigenes, aber auch fremden unterrichtliches Vorhaben stets kritisch reflektieren. Die Bedeutsamkeit der Reflexionsfähigkeit wird ihnen bereist im Lehramtsstudium kommuniziert, fast schon indoktriniert und auch in einer Vielzahl an Studien- und Prüfungsleistungen[123] gefordert (Bellin-Mularski, 2021; Gebhardt & Jenert, 2011; Hartung-Beck & Schlag, 2020; Heinzel & Krasemann, 2019; Volmer et al., 2021). Andererseits wird harsch kritisiert, sobald sie Kritik und Feedback von ihren beurteilenden OAK hinterfragen, d. h. kritisch reflektieren und nicht unreflektiert übernehmen. Für die Referendar*innen ist demnach häufig nicht die Frage: „Wie konzipieren ich guten Unterricht?“, sondern: „wie hätte der/die Ausbilder*in gerne den Unterricht?“ (Englert, 2006, S.327 zit. n. Munderloh, 2018, S.170) entscheidend. Dies hemmt potentiell tiefgehendere Reflexionen über soziale, aber auch eigenständige Lernprozesse. In der Referendar*innenwahrnehmung der vorliegenden Studie führen diese Ablehnungsprozesse somit nicht zu einer Kompetenzentwicklung. Vielmehr scheinen sich die Referendar*innen bei fachdidaktischen Ablehnungsprozessen in der Weiterentwicklung ihres fachdidaktischen Wissens eingeschränkt.

Neben diesen heterogenen sozialen Lernprozesserfahrungen zur fachdidaktischen Kompetenzentwicklung mit Mentor*innen und Fachseminarleitungen werden auch zu T2 weiterhin Austauschprozesse mit Mitreferendar*innen in Fachseminar, Pausen, Freistunden[124] oder auch in der außerschulischen Arbeitszeit[125] beschrieben. Dies sozialen Lernprozesse bleiben relevant, insbesondere innerhalb gleicher Fachrichtungen, verliert aber im Vergleich zu T1 leicht an Bedeutung. Dies ist vermutlich auf die tendenziell geringere Austauschqualität im Kontrast zu ausgebildeten Lehrkräften zurückzuführen, die auch in anderen Studien beschrieben wird (Gräsel et al., 2006; Schulte, 2008).

Neben der Intensivierung sozialer Lernprozesse zur Erweiterung der fachbezogenen Kompetenzfacetten widmen sich die Referendar*innen auch eigenständig in Form von gezieltem Arbeiten mit Fachliteratur oder durch die Auseinandersetzung mit eigenen Unterrichtserfahrungen im bdU. Mit Beginn des eigenständigen Unterrichts[126] besteht für die Studienteilnehmer*innen somit die Möglichkeit, ohne die Anwesenheit von Ausbildungsakteur*innen Unterrichtserfahrung zu sammeln. Es ist wichtig, dies zu erwähnen, weil diese eigenständigen Unterrichtserfahrungen die Nutzung von sozialen Lernprozessen potenziell beeinflussen können, beispielsweise, wenn Ausbildungsunterricht als wenig kompetenzförderlich wahrgenommen wird, hingegen ein Kompetenzfortschritt durch selbstständige Unterrichtsplanen und -durchführen erlebt wird. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt berichten nahezu alle Studienteilnehmer*innen von lernförderlichen (insbesondere fachdidaktischen) Wirkungen (Matern & Wachner, 2006) des bdU. Allerdings ordnen sie den sozialen Lernprozessen mit ihren Mentor*innen und Seminarleitungen nicht explizit unter. Es lässt sich jedoch vorsichtig interpretieren, dass

[123] Vor allem im Kontext von schulpraktischen Phasen (z. B. Eignungs- und Orientierungspraktikum, Praxissemester).

[124] Anhand von Formulierungen wie „im Seminar“ oder „zusammen besprechen“ wird erkenntlich, dass soziale Lernprozesse unter LiV-Peers oftmals nicht dyadisch, sondern sich auch verstärkt in Triaden oder Cliquen vollziehen.

[125] In starken Beziehungen Granovetter (1973) stehen die Studienteilnehmer*innen auch außerhalb der ausbildungsbezogenen Arbeitszeiten in den Institutionen miteinander in Kontakt, sodass auch in diesen Zeitfenstern sozialer Austausch (z. B. Anruf, Textnachrichten) stattfindet.

[126] Der eigenständige Unterricht begann für die Studienteilnehmer*innen ungefähr im Februar 2023, also ca. drei Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes.

Referendar*innen, die ausführlich von einer Unzufriedenheit[127]mit ihren Ausbildungslehrkräften oder Seminarleitungen berichten, gleichzeitig auch vermehrt Lernerfolgen durch eigenständiges Unterrichten beschreiben.

Die Facette des pädagogischen Wissens ist, wie auch in der ersten Erhebungswelle, weiterhin zentraler Bestandteil der Referendar*innenberichte zu sozialen Lernprozessen, erfährt jedoch eine deutliche Ausweitung hinsichtlich der Alteri. Neben Mentor*innen und Kernseminarleitungen, die zu T1 die primären sozialen Lernpartner*innen für überfachliche Wissensgegenstände darstellten, treten nun verstärkt Fachkolleg*innen[128] und Mitreferendar*innen als relevante soziale Lernpartner*innen auf. Gespräche in informellen Settings, beispielsweise im Lehrer*innenzimmer, in Pausen oder im Kollegium (Richter et al., 2011) bieten Gelegenheiten zur Reflexion und Aneignung pädagogischer Handlungsstrategien (z. B. Classroom-Management). Besonders wertgeschätzt wird der Erfahrungsaustausch über den Umgang mit (schwierigen) Schüler*innen (Lenhard, 2004).

Die Wahrnehmung des Kernseminars bleibt weiterhin heterogen. Einige Referendar*innen erleben das Seminar, die präsentierten Inhalte und somit auch die Rolle der Kernseminarleitungen als praxisrelevant. Andere bemängeln die fehlende Anschlussfähigkeit an ihre schulischen Herausforderungen (Schreier, 2001). Erscheinen die Inhalte nicht wertig oder tiefgehend genug, so beurteilen die Studienteilnehmer*innen den Mehrwert des Kernseminars und somit der Kernseminarleitung als geringfügig. Es erfolgen somit Ablehnungsprozesse im Sinne einer Ablehnung aufgrund von fehlender Bedeutsamkeit – nicht aufgrund von Widersprüchen zu eignen Wissensständen oder Überzeugungen.

Im Bereich des Beratungswissens lässt sich eine leichte Verstärkung der Häufigkeit sozialer Lernprozesse feststellen. Dabei sind Mentor*innen aufgrund ihrer stetigen Präsenz im Schulalltag weiterhin die zentralen Ansprechpersonen, insbesondere in der Vorbereitung und Durchführung von Eltern- und Schüler*innengesprächen. Vereinzelt werden auch Kernseminarleitungen und (Fach-)kolleg*innen als Quellen für Beratungswissen genannt. Allerdings zeigen sich schulformspezifische Unterschiede. Referendar*innen an Berufskollegs berichten deutlich seltener von Beratungssituationen, was auf das Alter der Schüler*innen und die damit zusammenhängenden nicht-stattfindenden Elterngespräche, wie auch ein geringeren Erziehungsauftrag zurückzuführen ist. Aus diesen Umständen ergeben sich folglich weniger soziale Lernsituationen mit Mentor*innen oder (Fach)kolleg*innen, da sich insgesamt kaum Anwendungssituationen von Beratungswissen ergeben. Ein weiterer interessanter Befund diesbezüglich ergibt sich in der zugewiesenen Bedeutung des eigenständigen Lernens in Beratungssettings. Mehrere Referendar*innen betonen den Wunsch nach mehr praktischen Erprobungsmöglichkeiten für Beratungssituationen, denen sie jedoch scheinbar nicht nachkommen können. Dieser Befund spiegelt sich in Studienergebnissen zur Kompetenzerhebung von Referendar*innen wider, die auf geringe Kompetenzzuwächse im Bereich der Elternarbeit (als Teil der Beratungskompetenz) hinweisen (Abs et al., 2009).

Die vorangegangenen Beschreibungen sozialer Lernprozesse zur Erweiterung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogischem Wissen und Beratungswissen waren zu T1 verstärkt durch Beobachtungslernen realisiert. Die Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle zeigen allerdings auf, dass Beobachtungslernen nur noch in seltenen Fällen stattfindet. Die Studie von Schulte (2008) wie auch die Interviewanalyse bestätigen, dass Hospitationen bei Mentor*innen in einer deutlich geringeren Häufigkeiten auftreten. Hospitationen und folglich Beobachtungslernen sind demnach kennzeichnend für den Beginn des Vorbereitungsdienstes, spielen im weiteren Ausbildungsverlauf jedoch eine stark

[127] Unzufriedenheit resultiert zumeist aus fehlender fachlicher oder persönlicher Passung, der laut Forschungsstand eine wichtige Komponente in Mentor*in-Mentee-Beziehungen zukommt (Heymann, 2009; Scheilke, 1992).
[128] Fachkolleg*innen waren zu T1 nur selten in den Referendar*innenetzwerken positioniert, können zu T2 jedoch vermehrt ausgemacht werden.

untergeordnete Rolle. Dabei kann außerdem herausgestellt werden, dass einzelne Studienteilnehmer*innen sich eine erneute Intensivierung von Hospitationen wünschen oder retrospektiv einen zu frühen Wechsel zu Ausbildungsunterricht und bedarfsdeckenden Unterricht erläutern.

Organisationswissen, welches von Ausbildungsbeginn an nur durch Austauschprozesse erweitert wurde, bleibt im zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin ein funktional orientierter Bereich, der vorrangig durch Austauschprozesse mit Kernseminarleitungen und ABBAs vermittelt wird. Die Referendar*innen nutzen diese Alteri, um sich über schulorganisatorische Strukturen, rechtliche Grundlagen und administrative Abläufe zu informieren. (Fach-)kolleg*innen und Mitreferendar*innen werden punktuell als ergänzende Informationsquellen benannt, wobei die Aussagen hierzu meist unspezifisch bleiben. Insgesamt bleibt die Erweiterung des Organisationswissens in sozialen Lernprozessen weiterhin vordergründig in sozialen Lernprozessen mit den Kernseminarleitungen und ABBAs erlebbar, die sich unverändert ausschließlich in Übernahmeprozessen äußern, da es nach wie vor durch eine geringe subjektive Deutungsflexibilität geprägt ist.

Im Bereich der Selbstregulation zeichnet sich zu T2 ein Wandel der sozialen Lernprozesse ab. Während zu T1 vor allem reziproke Gespräche mit Mitreferendar*innen als soziale Ressourcen dominieren, treten zu T2 vermehrt Beobachtungslernprozesse bei erfahrenen Lehrkräften in den Vordergrund. Mentor*innen und Fachkolleg*innen werden als Rollenvorbilder für professionellen Umgang mit Belastungssituationen wahrgenommen, sodass beispielsweise Work-Life-Balance-Strategien über-nommen werden können und im Idealfall bereits im Vorbereitungsdienst aufgrund der hohen Belastungserfahrungen (Dirks, 2011; Drüge et al., 2014; Horstmeyer, 2021) genutzt werden können. Gleichwohl bleiben Mitreferendar*innen wichtige Bezugspersonen zum Erfahrungsaustausch und emotionalen Beistand (Englert et al., 2006; Richter & Richter, 2021; Schulte, 2008). Zeitgleich zeigt sich, dass Mitreferendar*innen zu T2 auch verstärkt potenzielle Belastungen oftmals in Form von Konkurrenzgedanken darstellen können. Auch negative Gruppendynamiken unter LiV-Peers werden berichtet, werden jedoch weitestgehend reflektiert, teilweise auch abgelehnt. Diese Abgrenzung kann selbst als Lernprozess im Sinne der Selbstregulation interpretiert werden. Eigenständige Reflexions- und Bewältigungsstrategien scheinen demnach zuzunehmen und weisen auf eine fortschreitende Individualisierung des Lernens in diesem Bereich hin.

Die motivationalen Orientierungen der Referendar*innen werden im zweiten Erhebungszeitpunkt zunehmend durch eigene Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserlebnisse im Unterricht gestärkt. Das Reflektieren beruflicher Ziele erfolgt verstärkt in individuellen Prozessen, gestützt durch positive Erfahrungen mit Schüler*innen und erfolgreich gemeisterten Unterrichtssituationen. Soziale Lernprozesse bleiben dennoch relevant. Vorbilder im Kollegium und positive Rückmeldungen von Ausbildungslehrkräften, Seminarleitungen und Fachkolleg*innen wirken sich motivierend aus. Dies kann durch das Kompetenzerleben begründet werden, welches laut der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) als eines von drei psychologischen Grundbedürfnisse identifiziert wurde. Gleichzeitig treten auch Ablehnungsprozesse gegenüber wenig inspirierenden Rollenvorbildern in den Hintergrund, was auf eine selektivere Gestaltung des sozialen Netzwerks hindeutet.

Im Bereich der Überzeugungen und Wertehaltungen zeigt sich eine zunehmende Stabilisierung in den sozialen Lernprozessen. Die Referendar*innen berichten von einem gestärkten Vertrauen in die eigene Lehrer*innenpersönlichkeit (Rothland, 2021), wodurch soziale Lernprozesse in diesem Bereich weniger zentral erscheinen. In Momenten, in denen sie dennoch stattfinden, handelt es sich meist um Übernahmeprozesse von Ausbildungslehrkräften, deren Werte und Haltung mit der eigenen Lehr- und Unterrichtsethik resonieren. Gleichzeitig werden mehr Ablehnungsprozesse als zu T1 berichtet. Diese dienen der Abgrenzung von autoritären oder druckausübenden Verhaltensweisen und fördern die

Festigung eigener Überzeugungen. Auch in diesem Bereich nimmt die Eigenständigkeit in der Entwicklung beruflicher Haltungen zu, während die soziale Einflussnahme selektiver und gezielter erfolgt.

Schulleitungen und sonstiges schulisches Personal spielen derweil auch zu T2 keine nennenswerten Rollen in sozialen Lernprozessen der Referendar*innen. Nur in sehr vereinzelten Interviewausschnitten berichten einige wenige Referendar*innen von einem sozialen Austausch mit ihrer Schulleitung.

Zusammenfassend verdeutlicht der zweite Erhebungszeitpunkt eine Professionalisierungsbewegung, in der soziale Lernprozesse weiterhin zentral sind, jedoch zunehmend differenziert, selektiv und kritisch reflektiert gestaltet werden. Die Referendar*innen treten nicht mehr nur als Rezipient*innen, sondern verstärkt auch als aktiv Mitgestaltende ihrer Lernprozesse auf. Das soziale Lernen bleibt eine tragende Säule der Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz, wird jedoch ergänzt durch eine wachsende Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit. Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt lassen sich im zweiten Erhebungszeitpunkt verstärkt Ablehnungsprozesse identifizieren. Die Referendar*innen zeigen sich zunehmend in der Lage, bestimmte didaktische oder pädagogische Handlungsweisen, die sie bei Ausbildungsakteur*innen beobachten oder im Austausch thematisieren, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls abzulehnen. Diese Entwicklung lässt sich als Indikator einer wachsenden professionellen Autonomie und einer zunehmend gefestigten Lehrer*innenrolle interpretieren. Allerdings werden besagte Ablehnungsprozesse stets im Kontext bestehender Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse (Košinàr, 2013; Pille, 2013; Weiß, Kurz et al., 2014; Weiß, Schlotter & Kiel, 2014) sorgsam abgewogen. Die Referendar*innen wägen bewusst ab, in welchen Situationen sie ihre ablehnende Haltung offen kommunizieren können und wann eine strategische Anpassung, etwa zur Konfliktvermeidung oder zur Sicherung guter Beurteilungen, notwendig erscheint. Die unvorteilhafte Ausbildungslogik verlangt indirekt somit von den Referendar*-innen nicht nur reflexive, sondern auch diplomatische Kompetenzen. Dies bedeutet, dass selbst in Fällen, in denen sie inhaltlich oder normativ Widerspruch empfinden, eine offene Ablehnung zugunsten einer taktischen Konformität (Wernet, 2009), die als „Überlebensstrategie“ im strukturell asymmetrischen Ausbildungsfeld des Vorbereitungsdienstes verstanden werden kann, häufig nicht kommuniziert werden darf. Diese selektive Offenlegung von Ablehnungen verweist auf eine zunehmende Selbstregulationsfähigkeit der Referendar*innen im Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen. Gleichzeitig wird damit auch sichtbar, dass Professionalisierungsprozesse im Vorbereitungsdienst nicht allein durch fachlich-didaktische Inhalte, sondern ebenso durch implizite soziale Aushandlungsprozesse geprägt sind. Die Fähigkeit, eigenes berufliches Handeln und persönliche Werte mit institutionellen Anforderungen in Einklang zu bringen – oder begründet von diesen abzuweichen – stellt somit eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Vorbereitungsdienst dar.

6.5. Soziales Lernen in Referendar*innennetzwerken (T3)

Nachfolgend werden die Effekte sozialen Lernens auf die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz der Referendar*innen zum dritten und letzten Erhebungszeitpunkt der Studie – ca. 15 bis 16 Monate nach Ausbildungsbeginn und kurz vor der UPP –zu analysieren. Hierfür erfolgt erneut zunächst eine kurze Beschreibung der grundsätzlichen referendarielle Wahrnehmung sozialen Lernens zu besagtem Ausbildungszeitpunkt, bevor im Anschluss die konkreten Ergebnisse präsentiert werden. Das Kapitel endet erneut mit einem theorie- und empirierückkoppelnden Zwischenfazit.

6.5.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Lernens

Mit dem dritten Erhebungszeitpunkt, der zeitlich kurz vor der UPP liegt, lässt sich eine weitere Verstärkung der eigenständigen Lernprozesse der Referendar*innen feststellen. Im Vergleich zu den

vorangegangenen Phasen wird soziales Lernen tendenziell seltener thematisiert, da viele der sozialen Lernprozesse aus Wahrnehmung der Referendar*innen bereits zu früheren Zeitpunkten der Ausbildung stattgefunden haben und in den vergangenen Monaten der bdU zunehmend mehr Raum eingenommen, wie sich auch im Zitat von Tara zeigt: „Lernen ist irgendwie auch weniger geworden, finde ich. Ich habe von weniger Menschen gelernt, weil ich jetzt zum größten Teil allein im Unterricht bin und es weniger Situationen gab zum Lernen“ (T3 Tara, Pos.218). Diese Reduktion von sozialen Lernsituationen wird von vielen der Studienteilnehmer*innen beschrieben und zeigt sich auch in den Positionierungen der Alteri in den Netzwerkkarten. Während einige der bestehenden Lernrelationen[129] weiterhin eingetragen bleiben, werden nur noch wenige neue Lernverbindungen zu neuen oder bestehenden Alteri hinzugefügt. Gleichzeitig lösen sich einige der zuvor benannten Lernrelationslinien auf, was darauf hindeutet, dass bestimmte Alteri nicht mehr als relevante soziale Lernpartner*innen wahrgenommen werden. Die Auswahl, welche Alteri in der letzten Phase des Vorbereitungsdienstes als soziale Lernpartner*innen genutzt werden, ist nun deutlich bewusster und selektiver, sofern es die Netzwerkstruktur ermöglicht. Dies lässt sich in den Zitaten von Ben und Max deutlich erkennen: „Also ich glaube, wir können aktuell Lernlinien entfernen bei allen, die auch nicht-wichtig und eher also vier und drei sind“ (T3 Ben, Pos.142), „Das Lernen würde logischerweise zu den Ausbildungslehrkräften eigentlich, die weiter außen stehen, entfernt werden, beziehungsweise zu Volker und Pauline hinzugefügt werden. Also von Viola, Paula und Markus entfernen“ (T3 Max, Pos.98). Sowohl Referendar Max als auch Referendar Ben verbalisieren, dass ehemaliges soziales Lernerleben mit bestimmten Alteri kurz vor der UPP nicht mehr bestehen. Das Zitat von Max lässt zudem erkennen, dass trotz des späten Ausbildungszeitpunkts mit neuen Alteri soziale Lernprozesse erlebt werden, obgleich dieses Erleben von weniger als der Hälfte der Studienteilnehmer*innen geteilt wird. Diese bewusste Reduktion sozialer Lernprozesse mit ausgewählten Alteri scheint eng mit der zunehmenden Eigenständigkeit der Referendar*innen in der Unterrichtsplanung und -durchführung verknüpft. Für die Gewichtung von eigenständigem Unterricht und Ausbildungsunterricht lässt sich eine Spaltung in der Stichprobe feststellen. Mehrere Studienteilnehmer*innen nehmen eine deutliche Reduktion angeleiteten Unterrichts, Feedback und Unterrichtshospitationen wahr. Besonders prägnant wird dies von Nele und Tara formuliert:

> Nein, nicht jeden Tag, aber halt immer mal wieder in regelmäßigen Abständen von Personen, wo du dann auch manchmal nicht gezielt weißt, okay, ich nehme jetzt was mit, sondern dann redest du mit, sag ich mal, auch einer fremden Person aus der Schule, die dir aber dann so einen Tipp noch mitgibt, was du dann halt/ Was dir sehr hilfreich kommt (T3 Nele, Pos.156).

> Also von anderen lernen ist definitiv weniger geworden. Von mir selber lernen, Erfahrung machen, deutlich mehr. (…) Das ist also auch so umgeswitcht von ich lerne von anderen zu ich lerne von mir selber und lerne aus meinen Erfahrungen und möchte mir auch neues Fachwissen aneignen, weil es mir wichtig ist für meinen Unterricht (T3 Tara, Pos.134).

Anhand dieser Interviewausschnitte kann ebenfalls die verstärkte Selbstständigkeit in Lernprozessen der angehenden Lehrkräfte abgeleitet werden. Die andere Gruppe der Stichprobe nimmt hingegen keine bis wenige Veränderung in der Gewichtung von sozialen und eigenständigen Lernprozessen wahr, wie das Zitat von Linus illustriert:

> Erleben von Lernen. Weiß nicht, ob sich das so stark/ Also die Stundenanzahl hat sich erstmal nicht geändert, auch was jetzt so den Anteil angeht an selbstständig und nicht-selbstständig. Das hat sich nicht geändert. Ja, ich würde sagen, es ist trotzdem auch eine Nuance selbstständiger geworden (T3 Linus, Pos.115).

[129] Diese sind als grüne Relationslinien in den Netzwerkkarten eingetragen.

Somit betont auch Linus die verstärkte Selbständigkeit, allerdings nimmt er keine Veränderung in der Gewichtung von Ausbildungsunterricht und bdU wahr. Eine Reduktion in den sozialen Lernprozessen ist aus seiner Wahrnehmung nicht geschehen. In diesen unterschiedlichen Wahrnehmungen zeigt sich erneut die hohe Individualität der Professionalisierung im Vorbereitungsdienst.

Insgesamt wird der Ausbildung an den Schulen jedoch nach wie vor eine Vielzahl an qualitativen sozialen Lernprozessen zugeschrieben. Die Studienteilnehmer*innen berichten, dass sie insbesondere im Hinblick auf die intensive Vorbereitung der UPP verstärkt mit ausgewählten Alteri in Austausch treten. So betont Max:

> Also momentan ist es sehr intensiv, also eigentlich liegt irgendein Szenario, was ich in diese Kategorien einfüllen würde, täglich vor. Da wir finden uns jetzt auch, ja, dieser Umschwung eben vom Selbstständigen Unterricht in die UPP rein, kurz zum Examen, steht immer eigentlich irgendwas an, was erledigt werden muss oder müsste. Aber auch halt eben, wenn dann außerhalb dieser Situation im Ausführungsunterricht sind es weiterhin halt starke Lehrerfahrungen, praktisch täglich, ja (T3 Max, Pos.104).

In der vorangegangenen Äußerung von Max und vielen weiteren Studienteilnehmer*innen stehen insbesondere die Ausbildungslehrkräfte und Mitreferendar*innen im Fokus. Während der Austausch mit den Mentor*innen oft der gezielten Planung und Optimierung der Prüfungsstunden dient, wie Tara in Bezug auf ihre Mentorin Vivien berichtet:

> Auch jetzt für die UPP gibt sie sich so viel Mühe. Sie hat meinen Entwurf bestimmt schon 17-mal gelesen, weil ich immer noch was geändert habe. Sie kommt dann immer an und sagt, ich habe auch noch das und das geträumt, so und so können wir es noch machen. Also sie ist da auch voll mit drin und das ist richtig schön (T3 Tara, Pos.35).

Der soziale Austausch mit Mitreferendar*innen erfolgt primär zur wechselseitigen Unterstützung und zur Klärung organisatorischer Fragen oder Rückversicherungen bzw. Korrekturarbeiten (z. B. T3 Alena, T3 Fiona, Pos.166; T3 Max, Pos.135).

Ein weiterer interessanter Befund ist die Selektivität in der Wahl der sozialen Lernpartner*innen. Während zu T1 und T2 noch eine größere Offenheit für vielfältige soziale Lernprozesse erkennbar war, zeigt sich zu T3 eine verstärkte Fokussierung auf Alteri, die als besonders kompetent oder professionell eingeschätzt werden. Dies hat zur Folge, dass viele Austauschprozesse vermieden werden, wenn sie nicht als zielführend oder qualitativ hochwertig für die eigene Kompetenzentwicklung wahrgenommen werden. Besonders Lernbeziehungen zu Alteri ohne Beurteilungsfunktion oder denjenigen, denen keine fachliche Expertise zugeschrieben wird, werden zunehmend ausgeblendet, sofern dies im soziale Umfeld zulässt. Dies kann stellvertretend anhand von der Schilderung von Referendar Linus skizziert werden. Er berichtet, dass die eingetragenen Lernlinien auf der Netzwerkkarte zu allen Alteri außer LiV-Peers und Ausbildungslehrkräfte entfernt werden können, da er keine sozialen Lernsituationen mehr wahrnimmt und diese auch nicht aktiv aufsucht:

> Ja, aber wobei das natürlich jetzt so diese Sachen zum Schulalltag auch alle wegfallen, dadurch, dass ich den bdU auch nicht mehr habe, ne. Also insofern fällt das da eigentlich auch weg, genau. Also Lernen ist jetzt eigentlich hauptsächlich echt noch, ja, andere Referendare und Ausbildungslehrerinnen so die drei, die würde ich da drin lassen, die beiden. Der Rest können weg, Fachlehrerinnen, die anderen. Ja, genau (T3 Linus, Pos. 133).

Sofern Situationen sozialen Lernens beschrieben werden, sind dies zumeist Austausche. Beobachtungslernen spielt, wie auch zu T2, nach wie vor eine untergeordnete Rolle, obgleich sich einige Teilnehmer*innen eine verstärkte Hospitation bei ihren Ausbildungslehrkräften zum Ende der Ausbildung

wünschen und diejenige, die Hospitationen aktuell verstärkt durchführen, diese auch als positiv und lehrreich beurteilen, wie die nachfolgenden Interviewausschnitte unterstreichen:

> Bei meinen Mentorinnen ist es so, meistens/ Also momentan ist es noch so, dass ich die ganze Zeit den Unterricht mache. Aber ich habe schon gesagt, jetzt eigentlich ist die Zeit vom bdU zu Ende und dann habe ich ihr auch schon mal zu meiner Mathe-Mentorin gesagt, dass ich gerne auch noch mal sehen würde, wie SIE das manchmal macht. Dass ich hier auch einfach hospitiere auch. Ich denke, einfach ist ja auch wichtig, noch mal das so mitzunehmen und auch von anderen noch mal zu lernen (T3 Hannah, Pos. 124).

> Jetzt seit dem 01.02, also wir müssen ja offiziell immer noch 14 Stunden machen und ich habe mich halt bei ihr einfach eingetragen zum Hospitieren. Deshalb bin ich jetzt ab und zu mal bei ihr und hospitiere, weil man da wirklich was lernen kann. Und die benutzt halt schon manchmal Methoden, die ich vorher noch nicht gesehen habe, so was Hausaufgaben und Besprechungen angeht und so. Also da kann man nochmal was mitnehmen (T3 Vivien, Pos. 202).

Der Wunsch nach Beobachtungen scheint somit, wie auch bei den beiden vorherigen Erhebungszeitpunkten mit einer hohen Kompetenzzuschreibung der Alteri zusammenzuhängen. Hospitationen werden nach wie vor nur als lehrreich wahrgenommen, wenn die Unterrichtspraxis als professionell und erfolgreich für die Förderung der Lehr-Lernprozesse der Schüler*innen wahrgenommen wird.

Die Ausbildungszeit am ZfsL, kurz vor der UPP, wird von den Studienteilnehmer*innen sehr ähnlich beschrieben. Sie berichten davon, dass die letzten Seminarsitzungen nun absolviert wurden oder in der nächsten Woche anstehen[130]. Den meisten Fach- und Kernseminarleiter*innen wird retrospektiv eine große Bedeutung für soziale Lernprozesse zugewiesen. In der aktuellen Phase kurz vor dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes sind die Fachseminarleitungen, die anteilig die UPP als Prüfer*in mitbeurteilen, zwar noch wichtig für die finale Beurteilung, jedoch tendenziell weniger für aktuelle soziale Lernprozesse. Kernseminarleitungen verlieren hingegen oftmals noch deutlich an Wichtigkeit für Lernprozesse, da sie nicht in UPP begleiten und zudem der Fokus auf fachlichen Inhalten liegt. So möchte Referendarin Nele die Lernlinie auf der Netzwerkkarte zu ihre Kernseminarleitung entfernen, da diese aktuell keine Lernsituationen mehr mit dieser erlebt:

> Also das Kernseminar (…) Inhaltlich war das nicht mehr viel, es war, sage ich mal, noch viel Formelles, was zwar auch wichtig ist, aber das hat keine so hohe Bedeutsamkeit, sage ich mal [...] Dann würde ich die Beziehung Lernen, glaube ich, jetzt auch wegmachen, weil, wie gesagt, Lernen hat nicht mehr so stattgefunden (T3 Nele, Pos.58).

Ein weiteres auffälliges Muster zeigt sich in der Dynamik zwischen Übernahme- und Ablehnungsprozessen. Während zu T2 noch deutlich mehr Ablehnungsprozesse zu analysieren waren, zeigt sich zu T3 ein deutlicher Anstieg an Übernahmeprozessen und gleichzeitiger Abnahme der Ablehnungsprozesse. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Referendar*innen nun in der Endphase ihrer Ausbildung gezielt Alteri auswählen, von denen sie lernen möchten und können. Das bedeutet, dass Ablehnungsprozesse seltener auftreten, da potenzielle Ablehnungsquellen bereits im Vorfeld ausgeblendet oder vermieden werden. Soziales Lernen wird also zunehmend strategisch eingesetzt und nur noch dann initiiert, wenn ein klarer Mehrwert erkennbar ist.

Insgesamt lässt sich aus den Schilderungen zu sozialen Lernsituationen zu T3 eine fortschreitende Professionalisierung der Referendar*innen ableiten. Soziales Lernen findet weiterhin statt, jedoch zunehmend selektiv und auf Basis bewusster Entscheidungen. Die Wahl der sozialen Lernpartner*innen orientiert sich stark an deren fachlichen Kompetenz, während allgemeine, informelle oder zufällige

[130] Dies hängt mit den leicht unterschiedlichen Terminzeitpunkten der dritten Erhebungswelle zusammen. Einige Interviewtermine fanden drei Wochen vor der UPP statt, andere nur zwei oder eine Woche(n) zuvor.

Lerngelegenheiten seltener und vordergründig mit den Mitreferendar*innen genutzt werden. Dies unterstreicht die wachsende Autonomie der Referendar*innen in ihrer professionellen Entwicklung und die zunehmende Eigenständigkeit in der Gestaltung und Reflexion ihres Lehrer*innenhandelns.

6.5.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung

Nachfolgend wird der wahrgenommene Einfluss sozialen Lernens mit den Alteri der Referendar*innen zum dritten und letzten Erhebungszeitpunkt geschildert. Die Gliederung des Kapitels erfolgt erneut entlang der Kompetenzbereiche und Wissensfacetten aus dem Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011).

Fachwissen

Zum dritten Erhebungszeitpunkt lässt sich eine nochmals verstärkte Selbstständigkeit der Referendar*innen im Erwerb von Fachwissen beobachten. Die Studienteilnehmer*innen betonen, dass das eigenständige Unterrichten im bdU sowie die intensive Auseinandersetzung mit Fachliteratur ihre fachliche Kompetenz signifikant erweitert haben. Dieser eigenständige Wissenserwerb erwies sich insbesondere dann als notwendig, wenn Unterrichtsinhalte behandelt wurden, die ihnen selbst noch nicht vertraut waren. Diese Entwicklung zeigt eine Fortsetzung der bereits zu T2 erkennbaren Tendenz, sich zunehmend selbstständig mit fachlichen Themen auseinanderzusetzen und Fachwissen unabhängig von expliziten sozialen Lernprozessen weiterzuentwickeln. Dennoch spielen zum Ende des Vorbereitungsdienstes auch soziale Lernprozesse nach wie vor eine Rolle. Zu T2 zeichnete sich bereits eine Tendenz der Fokussierung auf Mentor*innen und Fachseminarleitungen als soziale Lernpartner*innen zur Erweiterung der fachwissenschaftlichen Kompetenz ab – dies kann zu T3 nun verstärkt erkannt werden. Für die Rolle der Fachseminarleitungen kann angesichts der Steigerung des Fachwissens herausgestellt werden, dass ungefähr die Hälfte der Stichprobe nach wie vor überwiegend positive über die fachwissenschaftlichen Erträge im sozialen Austausch mit den Fachseminarleitungen berichtet und diese als zentrale Vermittlungsquelle betrachtet, wie auch Referendarin Nele in Bezug auf ihrer Fachseminarleitung schildert: „Also Fachwissen würde ich sagen, in Bezug vor allem auf meine/ Auf meinen Fachleiter in Sowi und natürlich auch zu einem Teil irgendwo auch zu Beginn des Referendariats von meinem Fachleiter in Erdkunde“ (T3 Nele, Pos.165).Weitere Studienteilnehmer*innen äußern jedoch auch kritischere Empfindungen. Referendarin Mathilda nimmt im Vergleich zwischen ihrer beiden Fachleiter*innen einer der beiden als weniger praxisnah vermittelnd wahr. Diese Wahrnehmung wird im nachfolgenden Interviewausschnitt deutlich:

> Ja, tatsächlich haben wir bei Frau Meschner schon mehr handlungsorientiert gearbeitet. Also da haben wir solche Methoden, die wir erarbeitet haben, auch einfach schon mal ausprobiert. Und fast immer zu Beginn des Seminars haben wir irgendwas Neues gemacht, was wir dann mit in die Schule nehmen konnten. Das war bei Frau Pankratz nicht so, da war es dann doch ein bisschen fachlicher einfach (T3 Mathilda, Pos. 159).

Für die Referendar*innen scheint der Anwendungsbezug auf die Schulpraxis zu T3 notwendiger als zu T2. Eine mögliche Erklärung für diese Veränderung könnte die anstehende UPP sein, in der die angehenden Lehrkräfte ihr gebündeltes Fachwissen passgenau in ihre Unterrichtsentwürfe einbinden und anschließend vermitteln müssen. Das Bedürfnis nach „schulbezogenem“ Fachwissen im Vergleich zum grundständigen Fachwissen, könnte folglich gestiegen sein. Diese Hypothese kann vorsichtig durch die gestiegene Wichtigkeit der Mentor*innen in Bezug auf soziale Lerngelegenheiten für Fachwissen bestätigt werden. In mehreren Interviews ist aus dem Gesamtkontext zu erschließen, dass die Bedeutung der Fachseminarleitungen für Fachwissen abgenommen hat. Referendarin Tara benennt dies als eine

der wenigen Studienteilnehmer*innen explizit. Auf die Frage, ob ihre Fachseminarleitung Frau Hillenbach nach wie vor der größte Einfluss für ihr Fachwissen ist, wie sie es zu T2 erwähnt hat, entgegnet sie überrascht:

> Krass. Nein, das hat sich definitiv eingestellt. (…) Es gab in den letzten Monaten sehr wenig Gelegenheiten, wirklich noch von Frau Hillenbach per se zu lernen. Deswegen, sie ist nach wie vor eine bestimmte große Quelle an Fachwissen. Nur habe ich es in den letzten Monaten nicht mehr so wahrgenommen, weil es einfach sehr wenig Situationen gab, in denen das überhaupt möglich war (T3 Tara, Pos.116).

Während Frau Hillenbach somit an Wichtigkeit für fachwissenschaftliches Wissen verloren hat, betont sie gleichzeitig im Anschluss die gestiegene Bedeutsamkeit von ihrer Mentorin Vivien:

> Und ich hätte jetzt tatsächlich gesagt, Vivien ist meine größte Wissensquelle, weil sie mich jetzt in der UPP-Vorbereitung auch mit so einem Fachwissen unterstützt hat. Die sind im Entwurf Sachen aufgefallen. Das ist der hellste Wahnsinn gewesen. Also Sachen, die ich niemals gewusst hätte und wie sie auch ihren Unterricht jetzt plant und was sie mir teils für Fragen stellt. Ich denke, das hätte ich mich niemals gefragt und ich kenne auch die Antwort nicht darauf. Also was sie an Fachwissen in Englisch hat, ist echt der Wahnsinn und da lerne ich nicht aus, obwohl ich sie jetzt schon über ein Jahr begleite. Deswegen, das hätte sich geändert inzwischen ist Vivien Fachwissensquelle Nummer eins (T3 Tara, Pos.116).

Aus den Ausführungen von Tara kann geschlussfolgert werden, dass Referendar*innen von dem Fachwissen ihrer Mentor*innen im Austausch stark profitieren können. Die Mentor*innen stellen den Studienteilnehmer*innen Fragen zu ihren Planungen, sodass diese ihr fachliches Vorhaben reflektieren können und folglich Brüche und Leerstellen in diesen erkennen können.

Wie auch Tara berichten mehrere Referendar*innen, von einer Unterstützung ihrer Mentor*innen bei der Planung der UPP-Entwürfe. Dies unterstreicht ihre Bedeutung für die letzte Phase der Ausbildung zusätzlich. Die Mentor*innen nehmen demnach eine bedeutendere Rolle für die Weiterentwicklung des Fachwissens als zu T2 ein. Sie sind die entscheidenden Ansprechpersonen für die Anwendung und Integration des Fachwissens in den konkreten Unterrichtsalltag. Während die Fachseminarleitungen weiterhin den theoretischen Rahmen liefern, die für viele Referendar*innen zu diesem Ausbildungszeitpunkt nicht mehr ausreichend ist, liegt die zentrale Funktion der Ausbildungslehrkräfte darin, diesen Rahmen in die Praxis zu überführen. Der Großteil der Studienteilnehmer*innen äußern demnach ähnliche Erfahrungen wie diese von Ben in Bezug auf seine Mentorin in Englisch: „Sie hilft mir tatsächlich sehr viel und fachlich kann sie da echt gut unterstützen“ (T3 Ben, Pos.228). Die fachliche Expertise der Mentor*innen wird somit auch kurz vor der UPP sehr von den angehenden Lehrkräften geschätzt. Neben der Vorbereitung auf die UPP bleiben Mentor*innen unverändert wichtige Ansprechpartner*innen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung im bdU und Ausbildungsunterricht. Aus mehreren Erzählungen wird ableitbar, dass viele Ausbildungslehrkräfte die Referendar*innen sukzessiv als kompetente Gesprächspartner*innen für fachliche Diskussionen. Die zu T2 erwähnte zunehmende Reziprozität in sozialen Lernprozessen mit den Ausbildungslehrkräften hat sich zu T3 somit ausgeweitet. Dies wird exemplarisch in den Erzählungen von Referendar Viktor deutlich. Er berichtet von gewinnbringenden Fachgesprächen mit seiner Mentorin Simone:

> Auf professioneller Ebene ist Simone aber fachlich unglaublich versiert, was mir natürlich sehr hilft. Und versteht auch meinen Ansatz von Unterricht sehr gut. Und ist da auch wirklich offen, sich darauf einzulassen und das mit mir auszudiskutieren und zu verhandeln. Sie hat einen WIRKLICH sehr guten Blick auf Pädagogikunterricht in meinen Augen, mit dem ich wirklich was anfangen kann. Und ist aber gleichzeitig auch so, dass sie durchaus auch konstruktive Kritik üben kann (T3 Viktor, Pos.36).

Neben der Wertschätzung für das Gespräch auf Augenhöhe betont Viktor ebenfalls die Fachkompetenz von Simone, indem er ihr zuschreibt, die wichtigen Aspekte von gutem Pädagogikunterricht identifizieren zu können.

In der Gesamtbetrachtung aller Interviews zu T3 wird deutlich, dass soziale Lernprozesse in Bezug auf Fachwissen nur mit den Mentor*innen vollzogen werden, denen eine hohe fachwissenschaftliche Kompetenz zugeordnet wird. Die sozialen Lernprozesse sind somit selektiert nach Kompetenzerleben der Mentor*innen. Dementsprechend münden solche Lernprozesse mit den Mentor*innen zum Ende der Ausbildung gänzlich in Übernahmeprozessen. Sie finden dabei finden ausschließlich in dyadischen Settings statt.

Auffällig ist, dass Beobachtungen des Unterrichts der Ausbildungslehrkräfte, wie sich bereits zu T2 abzeichnete, kaum noch stattfinden. Diese Veränderung korreliert mit der insgesamt verringerten Anzahl an Hospitationen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Die wenigen verbleibenden sozialen Lernprozesse mit Mentor*innen sind primär durch Übernahmeprozesse geprägt. Die Referendar*innen übernehmen praxisbezogene Handlungsmuster oder Strategien, die sie als zielführend für ihre eigene Unterrichtspraxis erachten.

Während T2 wurde sporadisch von sozialen Lernprozessen mit ABBAs berichtet. Diese haben sich nun bis auf eine einzige Erwähnung gänzlich ausgeschlichen. Kernseminarleitungen und Schulleitungen waren zu keinem Zeitpunkt der Längsschnittstudie relevante soziale Lernpartner*innen im Bereich des Fachwissens für die Referendar*innen. Dies hat sich auch zum dritten Erhebungszeitpunkt nicht verändert. Die endgültige Schwerpunktsetzung auf die Ausbildungslehrkräfte und Fachseminarkräfte spiegelt die veränderten Prioritäten der Referendar*innen wider, die sich in der Endphase ihrer Ausbildung auf praxisnahe Unterstützung konzentrieren und gezielt diejenigen Alteri in ihre sozialen Lernprozesse einbinden, die für die unmittelbare Unterrichtsgestaltung und Prüfungsplanung von Bedeutung sind.

Im Bereich der IAK bleiben die Mitreferendar*innen die wichtigsten sozialen Lernpartner*innen für Fachwissen zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Nachrangig werden auch Fachkolleg*innen in den Schulen als Austauschpartner*innen genannt, während sonstiges schulisches Personal und die ABBAs kaum noch erwähnt werden. Der Einfluss IAK ist im Vergleich zu T2 insgesamt weiter zurückgegangen, was darauf hindeutet, dass Referendar*innen ihre Lernbeziehungen zu T3 stärker selektiv gestalten und gezielt diejenigen Alteri einbinden, die sie als professionell und relevant für ihre fachliche Weiterentwicklung wahrnehmen und/oder eine Beurteilungsfunktion innehaben.

Soziales Lernen mit Mitreferendar*innen findet weiterhin statt, insbesondere im Zuge von dem gemeinsamen Durchdenken und Besprechen von Unterrichtsreihen und -stunden. Dabei findet der fachwissenschaftliche Austausch mit Mitreferendar*innen statt, die dasselbe Unterrichtsfach studiert haben. Für soziale Lernprozesse in anderen Wissensfacetten sind ebenfalls Mitreferendar*innen, die andere Fachwissenschaften studiert haben, relevant. Der soziale Austausch über die Unterrichtsplanungen ist dabei in einer stetigen Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten zu verstehen. Dementsprechend trennen die Referendar*innen in ihren Ausführungen, wie auch bei den OAK, zumeist nicht zwischen Fachwissen und fachdidaktischen Kompetenzentwicklungen, sondern erwähnen diese gemeinsam, wie auch das nachfolgende Zitat von Annabell illustriert:

> Auf jeden Fall das Fachwissen, weil man sich untereinander immer wieder austauscht. Aber auch das fachdidaktische Wissen spielt hier auch eine große Rolle, gerade wenn man auch/ Sowohl das Fachwissen als auch das fachdidaktische Wissen, gerade wenn man jetzt noch mal eine Unterrichtsstunde mit den Mitreferendaren da hindurch geht und überlegt, okay, ist die Gelenkstelle so in Ordnung oder der Arbeitsauftrag so nachvollziehbar. Da lernt man, finde ich, immer ganz viel dazu (T3 Annabell, Pos. 259).

Berichten die Referendar*innen über soziale Lernsituationen mit ihren Mitreferendar*innen in den Fachseminaren, so wird wie auch zu T1 und T2 selten explizit eine Gruppe an LiV-Peers erwähnt. Es werden nach wie vor Formulierungen „lerne ich natürlich auch in den Fachseminaren“ (T3 Emil, Pos.168) oder „das fachdidaktische Wissen genauso wie das Fachwissen habe ich aus dem Seminar“ (T3 Mathilda, Pos.157) verwendet. Implizit sowie aus dem weiteren Verlauf der Interviews wird jedoch erkenntlich, wie auch im Kontext der Beschreibungen zu den Fachseminarleitungen, dass ein gemeinsamer Lernprozess mit den Mitreferendar*innen stattfindet. Es kann somit auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes von sozialen Lernprozessen in Triaden und Cliquen in Bezug auf Fachwissen gesprochen werden.

Ein Austausch mit Fachkolleg*innen, in denen das Fachwissen der zentrale Gesprächsgegenstand ist, ist zu T3 nicht kaum noch vorfindbar. Die fachwissenschaftlichen Gespräche mit den IAK scheinen sich vordergründig auf die LiV-Peers zu konzentrieren. Fachkolleg*innen sind nur vereinzelt Ansprechpartner*innen für fachspezifische Fragestellungen wahrgenommen. Es fällt zudem auf, dass nur diejenigen Referendar*innen Fachkolleg*innen im Rahmen von Lerngelegenheiten für Fachwissen zum Ende der Ausbildung erwähnen, die (anteilige) Unzufriedenheit bezüglich der Fachkompetenz ihre Ausbildungslehrkräfte oder Fachseminarleitungen beschreiben. Soziale Lernprozesse mit Fachkolleg*innen könnten daher als eine Art Rückgriff gedeutet werden. Die Wahl ist dabei weiterhin von der Kompetenzzuschreibung und der Beziehungsqualität abhängig. Referendarin Carolin verzeichnet sowohl in Bezug auf einer ihre Fachseminarleitung als auch eine ihrer Mentorin fehlende Kompetenz und Verfügbarkeit. Sie ist daher stärker als andere Studienteilnehmer*innen mit ihrer Fachkollegin Sophie im Austausch. Sie berichtet angesichts sozialen Austausches und fachwissenschaftlicher Kompetenz folgendes:

> Bei Sophie [Kollegin] würde ich eigentlich, was haben wir denn da? Auf jeden Fall Fachwissen und auch fachdidaktisches Wissen mit dabei, wenn wir einfach halt darüber sprechen, wie baut man vielleicht noch mal irgendwas auf, was macht man für eine Methode einer Erarbeitung oder solche Geschichten, weil mit ihr war ich jetzt nicht selber im Unterricht, deswegen könnte ich da jetzt gar nicht so viel geradezu sagen, wie das bei ihr läuft (T3 Carolin, Pos.156).

Neben dem sozialen Austausch hinsichtlich der verschiedenen Unterrichtsbausteine unterstreicht das Zitat erneut die deutliche Reduktion von Beobachtungssituationen und somit auch Beobachtungslernen. Das Zitat verdeutlicht, dass Carolin nicht bei ihrer Kollegin Sophie im Unterricht hospitiert hat und somit keine Aussagen zu ihrer tatsächlichen Unterrichtsqualität treffen kann. Aus dem Zitat selbst wird nicht deutlich, ob Carolin Hospitationen als gewinnbringende soziale Lerngelegenheit für Fachwissen ansieht. Es zeigt sich jedoch in der Gesamtbetrachtung aller Interviews, dass zum Ende des Vorbereitungsdienstes eigenständige Lernprozesse verstärkt an Bedeutung gewinnen, sodass das soziale Lernen nicht mehr in dem Maße prägend ist wie zu den früheren Erhebungszeitpunkten. Auf die Frage nach Lerngelegenheiten zur Weiterentwicklung des Fachwissens kommen viele Studienteilnehmer*innen auf das Planen und Durchführen des bdU zusprechen. So berichtete auch Referendarin Belinda auf diese Frage folgendes:

> Genauso Fachwissen, weil ich ja natürlich in der ganzen Zeit jetzt viel mehr Themen auch abgedeckt habe, ne? Also ich habe in Pädagogik fast alles einmal schon unterrichtet, zumindest in der EF und Q1. Q2 fehlt mir noch, aber ja. Unterrichtet oder halt hospitiert bei bestimmten Sachen. Und, ja, natürlich auch durch die Erarbeitung (T3 Belinda, Pos.226).

Belinda verweist auf die vielfältigen Erfahrungen in der Unterrichtsplanung und -durchführung in den verschiedenen Klassenstufen, die mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten in Verbindung stehen. Sie führt weiter aus, dass sie sich in Themen einarbeiten musste, zu denen sie zuvor kein

Vorwissen hatte. Dieses Muster spiegelt sich auch in anderen Interviews wider. Besteht ein geringes fachwissenschaftliches Vorwissen, so scheinen eingeständige Lernprozesse von den Referendar*innen verfolgt zu werden. Soziale Lernprozesse sind in solchen Fällen tendenziell eine Seltenheit. Belinda erwähnt in ihrem Zitat auch Hospitationen, wobei in der Gesamtbetrachtung ihres Interviews deutlich wird, dass diese zu T3 nicht mehr regelmäßig als Lerngelegenheiten in Bezug auf Fachwissen stattfinden.

Insgesamt zeigt sich zu T3, dass Fachwissen weiterhin durch soziale Lernprozesse erworben wird, diese aber zunehmend bewusster gestaltet werden. Referendar*innen suchen sich gezielt diejenigen Lernpartner*innen aus, von denen sie sich einen tatsächlichen Mehrwert versprechen, und vermeiden weniger produktive Interaktionen. Gleichzeitig zeigt sich eine deutliche Intensivierung der eigenständigen Lernprozesse. Diese Intensivierung artikulieren einige Referendar*innen explizit in den Interviews. Tara äußert diese zunehmende Eigenständigkeit wie folgt:

> Okay. Ja, also mein Fachwissen und mein schulfachbezogenes Wissen ist am Anfang vor allem von anderen mir beigebracht worden. Ich habe von anderen gelernt. Inzwischen ist es viel mein selbstständiges Lernen. Ich wollte mich weiterentwickeln. Ich habe durchs Unterrichten mich auch besonders im Fachwissen weiterentwickeln können. Das ist also auch so umgeswitcht von ich lerne von anderen zu ich lerne von mir selber und lerne aus meinen Erfahrungen und möchte mir auch neues Fachwissen aneignen, weil es mir wichtig ist für meinen Unterricht (T3 Tara, Pos.114).

Durch diese explizite Formulierung wird das besagte Ergebnis aus der qualitativen Analyse gestützt: Die Referendar*innen setzen zu T3 vermehrt auf die eigenständige Erarbeitung von Fachwissen, wobei insbesondere die Praxis des eigenständigen Unterrichtens sowie die Nutzung von Fachliteratur eine zentrale Rolle spielen. Die sozialen Lernprozesse konzentrieren sich verstärkt auf wenige, als besonders relevant wahrgenommene Alteri. Mentor*innen und Fachseminarleitungen bleiben die zentralen Wissensquellen, wobei die Ausbildungslehrkräfte aufgrund des stärkeren Schulbezugs aus Sicht der Referendar*innen zum Ende der Ausbildung wichtiger sind als die Fachseminarleitungen. Im Bereich der IAK dominieren weiterhin die Mitreferendar*innen die sozialen Lernprozesse, allerdings weniger im Kontext der UPP-Vorbereitung, sondern vordergründig in Bezug auf die Planung von bedarfsdeckendem Unterricht. Allerdings sind auch hier die Prozesse selektiver geworden. Außerdem werden für jegliche Akteur*inngruppen nur von Übernahmeprozessen sozialen Lernens im Kontext von fachwissenschaftlichen Lernerträgen berichtet.

Fachdidaktisches Wissen

Die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens zu T3 zeigt starke Parallelen zum Fachwissen. Auch hier lässt sich eine verstärkte Selbstständigkeit in den Lernprozessen der Referendar*innen erkennen, wobei soziale Lernprozesse weiterhin eine bedeutende Rolle spielen. Die Fokussierung auf bestimmte Alteri ist dabei noch deutlicher ausgeprägt als zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten. Während zu T2 noch eine größere Offenheit und Wunsch für/nach verschiedene/n soziale/n Lernquellen bestand, werden nun fast ausschließlich diejenigen Personen für fachdidaktisches Lernen aufgesucht, die als besonders kompetent wahrgenommen werden. Die sozialen Lerngelegenheiten fachdidaktischen Wissens werden in den Interviews nicht immer klar vom Fachwissen abgegrenzt, sondern oft in einem gemeinsamen Lernprozess thematisiert. Dies entspricht der logischen Verzahnung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten im schulischen Unterricht, da die Vermittlung von Fachinhalten unmittelbar mit den didaktischen Methoden verknüpft ist.

Die Ausbildungslehrkräfte stehen zu T3 im Zentrum der sozialen Lernprozesse für fachdidaktisches Wissen. Die Referendar*innen beschreiben diese als primäre Ansprechpersonen für fachdidaktische Fragestellungen, insbesondere im Rahmen von Vor- und Nachbesprechung zu ihrem Unterricht. Dabei

geht es vor allem um die konkrete Umsetzung fachdidaktischer Prinzipien in der Praxis, die Methodenanpassung an spezifische Lerngruppen und die Entwicklung von Unterrichtsstrategien für spezifische Schüler*innenbedürfnisse. Dabei greifen die Referendar*innen insbesondere dann auf die erfahrenen Lehrkräfte zurück, wenn sie mit bestimmten schulpädagogischen Situationen noch wenig Erfahrung sammeln konnten oder individuelle Schwierigkeiten mit jenen haben. Dies zeigt sich exemplarisch in den Ausführungen von Emil, welcher von Herausforderungen im Umgang mit jüngeren Schüler*innen berichtet. Dabei ist die Rede von einem gewinnbringenden Ausbildungsunterricht bei seiner Mentorin Lena:

> Also auch so Kleinigkeiten, worauf ich im Unterricht achten kann. Weil ich bei Lena vor allem jetzt die Kleineren unterrichtet habe, 5. Und 6. Klasse und finde es da vor allem schwierig/schwieriger eigentlich als bei den Älteren, weil man da auf viel mehr Dinge achten muss. Dass sie nicht so lange in Arbeitsphasen sind und so weiter. Und, dass man Sprintaufgaben parat hat und alles Mögliche (T3 Emil, Pos.153).

In Emils Ausführungen ist nicht eindeutig zu erkennen, ob es sich um soziales Lernen durch Austausch oder Beobachtung handelt. Es kann jedoch definitiv von einem Übernahmeprozess in Bezug auf die didaktische Anpassung an jüngere Klassenstufen und verschiedene Leistungsniveaus gesprochen werden.

Die Interaktion mit den Mentor*innen ist durch eine zunehmende Eigenständigkeit der Referendar*innen geprägt, die gezielt Fragen stellen und ihre Unterrichtsentscheidungen reflektieren. Dabei kann erneut eine gestiegene Reziprozität herausgestellt werden. Sofern Mentor*innen sich auf einen beidseitigen Wissensaustausch einlassen, fühlen sich die Referendar*innen nun vermehrt in der Lage, ihr theoretisches fachdidaktisches Wissen, welches sie sich Fachseminar oder eigenständige Erarbeitung aneignen konnten, mit ihren Ausbildungslehrkräften zu teilen. Das Zitat von Tara zeigt, dass sie sich durch vorherige Lernprozesse nun sicher in ihrer fachdidaktischen Kompetenz fühlt und demnach soziale Lernprozesse mit den Ausbildungslehrkräften als Geben und Nehmen versteht:

> Ähnlich mit dem fachdidaktischen Wissen, da eben vor allem halt in meinem Unterricht, wie bringe ich mein Fach eigentlich rüber? Was ist wichtig in meinem Fach? Auch da war besonders so von Vivien und Monika [Mentorinnen] am Anfang, in der Hospitationsphase, ich lerne ganz, ganz viel von euch, vor allem aus eurem Fach, für das ich mich ja ausbilde, in dem ihr also Experten seid zu ich leite den Unterricht und ich kann euch auch was zeigen. Ich kann euch ganz viel Fachwissen aus dem Seminar mitgeben. Was sind neue fachwissenschaftliche, pädagogische Ansätze, die momentan in der Schule ausprobiert werden, die ich jetzt mitbringen kann und die ich weitergeben kann? Also auch da dieser Switch von ich lerne von euch zu ich lerne viel aus mir und gebe auch viel von dem, was ich gelernt habe im Ref weiter an die Kollegen, die eben nicht mehr im Ref sind und nicht mehr, vielleicht auch nicht mehr dieses ich möchte mich unbedingt noch weiterbilden und viele neue Methoden kennenlernen (T3 Tara, Pos.144).

Neben diesem zunehmenden Wechselspiel zwischen Mentor*innen und den Referendar*innen berichten mehrere Studienteilnehmer*innen, dass im Sinne von einseitigen Lernprozessen ihre Mentor*innen insbesondere im Kontext der UPP-Planung bedeutsam sind. Sie beraten die Referendar*innen in Bezug auf fachdidaktische Planungsaspekte, wie auch zuvor bei den UBs, wie sich im Zitat von Carolin wiedererkennen lässt: „Fachdidaktisches Wissen, aber auch auf jeden Fall mit Vorbereitung der UBs und UPP sowieso“ (T3 Carolin, Pos. 152). Die Mehrheit sozialen Austausches mit Ausbildungslehrkräften findet, wie auch zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten, in dyadischen Konstellationen statt. Der gemeinsame Austausch über Fachdidaktik mit mehreren Ausbildungslehrkräften oder/und Fachkolleg*innen, wird nur vereinzelt beschrieben.

Positiv zu vermerken ist, dass die Gesamtheit an sozialem Austausch zur Fachdidaktik in Form von Übernahmeprozessen beschrieben wird. Ablehnungsprozesse zu fachdidaktischen Aspekten werden

nicht beschrieben, was eine weitere Veränderung zu T2 darstellt und unter anderem durch die noch selektivere Auswahl der sozialen Lernpartner*innen erklärt werden kann.

Ein weiteres Ergebnis in Bezug auf soziale Lernprozesse fachdidaktischen Wissens ist die gesunkene Häufigkeit von Beobachtungslernen. Hospitationen bei den Mentor*innen finden nur noch sehr punktuell und nur bei ausgewählten Referendar*innen statt. Die Mehrheit der interviewten Referendar*innen berichtet zum Ende des Vorbereitungsdienstes ausschließlich von sozialen Lernprozessen in Form von Austausch. Aus einzelnen Interviewaussagen lässt sich allerdings ableiten, dass sich einzelne Referendar*innen eine erneute Hospitationsphase zum Ende der Ausbildung wünschen würden. Dies wird durch Aussagen wie, „dass ich gerne auch noch mal sehen würde, wie SIE das manchmal macht" (T3 Hannah, Pos.124) und „ich habe mich halt bei ihr einfach eingetragen zum Hospitieren" (T3 Vivien, Pos.202) deutlich. Die Formulierungen „wie SIE das […] macht" kann zudem darauf hindeuten, dass es sich um den Wunsch nach der Beobachtung guter Fachdidaktik handelt. Die Formulierung legt nahe, dass es um eine bestimmte Vorgehensweise oder Methodik geht, also die Art und Weise, wie eine Lehrkraft Wissen vermittelt oder didaktische Prinzipien anwendet. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass im Vorbereitungsdienst grundsätzlich eine erneute Hospitationsphase vorgesehen ist, sobald der bdU abgegeben wurde. In der Realität der Stichprobe ist dies jedoch eher weniger sichtbar. Vielmehr nutzen die Referendar*innen die frei gewordene Zeit für das Verfassen der UPP-Entwürfe oder die Kolloquiumsvorbereitung.

Obgleich die Fachseminarleitungen anteilig Mitglied der Prüfungskommission in der UPP sind, nehmen sie zu T3 eine den Mentor*innen untergeordnete Rolle hinsichtlich sozialer Lernprozesse zur Erweiterung fachdidaktischen Wissens ein. Während zu T2 fast die gesamte Stichprobe über soziale Lernprozesse mit ihren Fachseminarleitungen berichtet, scheinen sich diese zu T3 deutlich reduziert zu haben. Dabei merken mehrere Referendar*innen, wie auch Carolin an, dass die Qualität der fachdidaktischen Inhalte in den letzten Monaten zurückgegangen sei: „Fachwissen haben wir da aber nicht wirklich gemacht, weil das sehr spezifisch ist, je nachdem, was wir da gerade so unterrichten. Didaktik haben wir eigentlich auch nicht mehr gemacht" (T3 Carolin, Pos.156). Zu berücksichtigen ist außerdem, dass auch das Auslaufen der Fachseminare als Grund für die Reduktion an sozialen Lernprozessen mit den Fachleiter*innen angeführt werden kann. Einige Referendar*innen haben bereits ihre letzte Fachseminarsitzung absolviert und somit keinen Input mehr von ihren Fachseminarleitungen erhalten. Interessant ist dabei ebenfalls, dass die Berichte zu den Lernprozessen im Fachseminar zumeist in der Vergangenheitsform ausgedrückt werden, wie „ihre Seminare waren wirklich tip top. Ich habe in Deutsch da ganz viel mitgenommen" (T3 Fiona, Pos.230) oder „das fachdidaktische Wissen genauso wie das Fachwissen habe ich aus dem Seminar einfach viel mitgenommen" (T3 Mathilda, Pos.157). Dies lässt zusätzlich darauf schließen, dass die Referendar*innen den Input der Fachseminarleitungen retrospektiv in den meisten Fällen sehr schätzen, aktuell deren Bedeutsamkeit für fachdidaktische Lernprozesse jedoch weniger stark ausgeprägt ist, insbesondere im Vergleich zu den Mentor*innen. Einige Studienteilnehmer*innen betonen jedoch auch zu T3 die lernförderlichen, fachdidaktischen Inhalte, die sie in Form von sozialem Austausch von ihren Fachseminarleitungen erhalten. Für sie sind die Seminare weiterhin wichtige Lernorte für fachdidaktische Inhalte, wie sich beispielsweise durch das nachfolgende Zitat von Max untermauern lässt: „Nach wie vor, also pädagogisches und fachdidaktisches Wissen wird einfach in Höhe und Fülle im Kern- und Fachseminar relevant und füllt diese Lernsituation einfach ständig" (T3 Max, Pos.108). In den weiteren Ausführungen der Referendar*innen wird deutlich, dass hierbei primär um das Kennenlernen neuer Methoden und deren Einbindung in die Unterrichtsplanung geht.

ABBAs, Kernseminarleitungen und Schulleitungen spielen für das fachdidaktische Wissen zu T3 nach wie vor keine Rolle. Eine Ausnahme bilden Fälle, in denen ABBAs gleichzeitig Fachkolleg*innen sind –

in diesen Fällen wird ein sozialer Austausch über Fachdidaktik beschrieben, jedoch nicht in der Funktion als ABBA, sondern als fachdidaktisch versierte Lehrkraft.

Neben den Ausbildungslehrkräften und Fachseminarleitungen stellen die Mitreferendar*innen unverändert zu T3 die wichtigsten Personen der IAK für den sozialen Austausch zu fachdidaktischem Wissen dar. Besonders in den Fachseminaren und in Freistunden oder Pausen an der Schule diskutieren Referendar*innen fachdidaktische Fragen miteinander. Dies geschieht zu T3 jedoch deutlich weniger fachübergreifend als noch zu T2. Die Referendar*innen tauschen sich nun vordergründig mit den LiV-Peers in ihren Fachseminaren aus. So spricht Nele mit ihrem Mitreferendar an ihrer Ausbildungsschule über die UPP-Planung in Erdkunde, da sie beiden im selben Fachseminar sitzen:

> (…) bei der Lisa ist es halt der/ Wie gesagt, der Austausch für die UPP und auch vorher schon UB-Planungen, sei es Ideen entwickeln, welche Methode nehme ich, welches Thema könnte ich nehmen, also schon fachspezifisch, dann auf Erdkunde und darauf, was unser Erdkundefachleiter will (T3 Nele, Pos.134).

Nele bewertet den Austausch mit ihrer Mitreferendarin Lisa als besonders wertvoll, da diese ebenfalls mit dem Fachseminarleiter und dessen Anforderungen vertraut ist. Dadurch kann der Austausch gezielt erfolgen und die Seminarinhalte gezielt einbezogen werden. Diese Form der Kommunikation wäre in dieser Weise nicht möglich, wenn ihr Mitreferendar einem anderen Fachseminar angehören würde. Da die Fachseminarleitungen anteilig Mitglied in der Prüfungskommission sind und somit über die Beurteilung der UPP mitentscheiden, ist dieses Vorgehen als Absicherung für die angehenden Lehrkräfte nachvollziehbar. Insgesamt zeigt sich jedoch für die Gruppe der Mitreferendar*innen, dass deren Bedeutsamkeit für soziale Lernprozesse zu fachdidaktischen Aspekten in Vergleich zu T2 abgenommen hat. Sie werden seltener in den Interviews erwähnt und auch die Ausführungen selbst zeigen durch Formulierungen wie „bisschen für Fachdidaktik“ (T3 Alena, Pos.252) oder „auf didaktischer Ebene, methodischer Ebene, ein bisschen was zu sagen“ (T3 Ben, Pos.92), dass dieser soziale Austausch, auch im Vergleich zu den OAK, an Relevanz verloren haben.

Auch für die Fachkolleg*innen lässt sich dieser Relevanzverlust verzeichnen. Während zu T2 die Häufigkeit an sozialen Lernprozessen zur Erweiterung des fachdidaktischen Wissens mit Fachkolleg*innen zunahm, sind diese zu T3 erneut gesunken. Sie werden nur noch vereinzelt als fachdidaktische Austauschpartner*innen genutzt, zum Beispiel wenn es um die Abstimmung von Parallelklassen geht. Als Beispiel kann hier ein Zitat von Mathilda angeführt werden, indem sie über die Interaktion mit ihrer Fachkollegin Frau Müller berichtet: „Gerade in meiner Prüfungsklasse ist auch ein Junge, der da spezielle Bedürfnisse hat und darüber komme ich mit ihr auch schon mal in den Austausch. Aber ich plane eben auch Englisch parallel zu ihr“ (T3 Mathilda, Pos. 31). Aus den weiteren Ausführungen in ihrem Interview wird erkenntlich, dass sie sporadisch mit Frau Müller in Fachgesprächen involviert wird und diese als sozialer Lernprozess gedeutet werden können. Es wird jedoch auch deutlich, dass diese Gespräche eher selten stattfinden und Mathilda sich stark auf ihr eigenes Vorgehen verlässt. Auch in diesem Zusammenhang kann somit die verstärkte Eigenständigkeit der angehenden Lehrkräfte bestätigt werden. Insgesamt sind die sozialen Austausche mit Fachkolleg*innen zu fachdidaktischem Wissen jedoch seltener als der Austausch mit Mitreferendar*innen.

Sonstiges schulisches Personal spielt in Bezug auf diesen Wissensbereich auch zu T3 keine Rolle. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus T1 und T2, die bereits zeigten, dass sich fachdidaktisches Wissen primär innerhalb der Fachgruppen und mit ausgewählten (angehenden) Lehrkräften entwickelt.

Soziale Lernprozesse zu fachdidaktischen Inhalten verlaufen zu T3 in Übernahmeprozesse. Die Referendar*innen berichten, dass sie fachdidaktische Prinzipien und Methoden übernehmen, wenn sie diese als sinnvoll für ihre eigene Unterrichtspraxis bewerten. Ablehnungsprozesse werden im in diesem Wissensbereich nicht beschrieben. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Referendar*innen ihre

Lernpartner*innen für das fachdidaktische Wissen bereits so selektiert haben, dass Ablehnungen nicht notwendig geworden sind. Auffällig ist erneut die implizite Art und Weise, wie Seminarsettings beschrieben werden. Wie bereits bei der Wissensfacette des Fachwissens erwähnt, benennen die Referendar*innen ihre Lernprozesse im Seminar selten als Gruppenlernen, sondern sprechen allgemein davon, dass „etwas im Seminar" besprochen wurde. Dies zeigt, dass Gruppenlernprozesse zwar stattfinden, aber nicht explizit als solche wahrgenommen oder benannt werden. Während die Mentor*innen vor allem für die praktische Anwendung fachdidaktischer Prinzipien und die UPP-Vorbereitung essenziell sind, bieten die Fachseminarleitungen weiterhin theoretische Grundlagen, die jedoch in ihrer Relevanz für die Referendar*innen teilweise abnehmen. Der Austausch mit Mitreferendar*innen besteht weiterhin insbesondere für neue methodische Impulse, während Fachkolleg*innen nur in spezifischen Fällen eine Rolle spielen. Eigenständige Lernprozesse nehmen zwar zu, sind aber weniger dominant als im Bereich Fachwissen.

Pädagogisches Wissen

Zu T3 zeigt sich, ähnlich wie bereits zu T2, ein heterogenes Bild in Bezug auf die sozialen Lernprozesse im Bereich des pädagogischen Wissens. Einerseits bleibt soziales Lernen durch Austauschprozesse mit relevanten Alteri bestehen, andererseits gewinnt das eigenständige Erproben von Strategien im Umgang mit Schüler*innen weiter an Bedeutung. Die Mentor*innen sind weiterhin die wichtigsten sozialen Lernpartner*innen für pädagogisches Wissen der angehenden Lehrkräfte. Die meisten Referendar*innen berichten auch zum Ende der schulpraktischen Ausbildung nach wie vor von regelmäßigen Austauschprozessen mit ihren Ausbildungslehrkräften, insbesondere zu Themen der Klassenführung, der Steuerung von Lernprozessen und dem Umgang mit herausfordernden Schüler*innen. Dies geschieht nicht nur im Kontext der Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht, sondern auch in kurzweiligen Gesprächen zwischen den Unterrichtsstunden im Lehrer*innenzimmer. Diese Interaktionen finden fast ausschließlich in dyadischen Konstellationen statt. So beschreibt auch Viktor in Bezug auf seinen Ausbildungslehrer Alex:

> Und insgesamt weiß ich, dass ich mit Alex eine ziemlich enge Bezugsperson hatte, mit der ich eben auch über erzieherische oder hauptsächlich erzieherische oder unterrichtliche Fragen sprechen konnte. Weil ich weiß, dass er die Schüler aus meiner 9. eben gut kannte. Und war da auch sehr dankbar für, um einfach noch mal eine Außenperspektive auf verschiedene Dinge zu bekommen (T3 Viktor, Pos.30).

Viktor schätzt den Austausch mit seinem Mentor und betont die Wichtigkeit einer außenstehenden Perspektive für die Erweiterung des pädagogischen Wissens.

Neben dem sozialen Lernen durch Austausch spielt das Beobachtungslernen zu T3, wie auch bereits zu T2, nur noch eine untergeordnete Rolle. Dies erklärt sich erneut durch den allgemeinen Rückgang von Hospitationen zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Aus den wenigen noch verbleibenden Hospitationssituationen ziehen die Referendar*innen zumeist Hinweise auf die Ausgestaltung eines lernförderlichen Klassenklimas, den generellen Umgang mit Schüler*innen oder das Leiten einer Klasse. Primär werden von Grundschulreferendar*innen Aussagen zum Beobachtungslernen in Rahmen von pädagogischen Beobachtungsgegenständen getätigt. Wie beispielsweise Mathilda in ihrem Interview darlegt, waren die Hospitationen bei ihrer Ausbildungslehrkraft in Deutsch für sie förderliche Lernprozesse zum Umgang mit der Rolle einer Klassenleitung:

> Und von Frau Osterkamp konnte ich einfach wirklich viel mitnehmen, was Klassenleitung angeht, weil ich sie einfach sehr viel in ihrer Klasse begleitet habe, weil ich da auch Elternpflegschaftssitzungen mitgemacht habe und/ genau da konnte ich einfach total viel mitnehmen, weil sie mich wirklich auch mitgenommen hat und mir die Sachen gezeigt hat (T3 Mathilda, Pos.103).

Mathilda beschreibt einen einseitigen Lernprozess. Auch außerhalb des angeführten Beispiels können, im Gegensatz zu den Bereichen des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens, für das pädagogische Wissen keine reziproken Lernprozesse zu pädagogischem Wissen mit den OAK herausgestellt werden. Während Referendar*innen in diesen Facetten zunehmend als kompetente Diskurspartner*innen wahrgenommen werden, bleibt das Lernen von Mentor*innen im Bereich des pädagogischen Wissens vermehrt ein einseitiger Übernahmeprozess. Dies könnte darauf hindeuten, dass Referendar*innen in diesem Bereich weniger bereit sind ihre eigenen Vorstellungen gegen die pädagogischen Erfahrungswerte der Mentor*innen zu stellen. Gleichzeitig scheinen die Ausbildungslehrkräfte in dieser Dimension stärker als unangefochtene Expert*innen anerkannt zu werden.

Die Kernseminarleitungen werden von einige, aber nicht allen Studienteilnehmer*innen, als relevante Lernpartner*innen im Bereich des pädagogischen Wissens benannt. Dabei steht zumeist Fragen um den Erziehungsauftrag und Umgang mit herausfordernden Schüler*innensituationen im Fokus, wie auch das nachfolgende Zitat von Viktor illustriert:

> Kernseminarleitung. Nach wie vor […] eine wichtige Bezugsperson bei so allgemeinen Fragen und auch so bei Problemen, die einen irgendwie beschäftigt haben, die jetzt nicht unbedingt was mit dem Fach zu tun hatten, sondern einfach mit Erziehungsfragen, Schulfragen, also auch so ein bisschen Schulrecht und so Umgang mit einfach schwierigen Situationen (T3 Viktor, Pos.78).

Viktor führt weiterführend jedoch aus, dass das Kernseminar und somit implizit die sozialen Lernprozesse mit der Kernseminarleitung für ihn nicht die wichtigsten Lerngelegenheiten darstellen, obgleich er insbesondere den Austausch miteinander schätzt:

> Also auch wenn das Kernseminar an sich jetzt meiner Ansicht nach nicht so das meist gewinnbringendste Ding des Referendariats war, war es trotzdem immer eigentlich ganz schön, da irgendwie in den Austausch zu kommen, und ich fand auch besonders die Phasen des Austauschs, wo es halt um dann so reale Probleme ging, fand ich halt SEHR hilfreich (T3 Viktor, Pos.78).

Diese Meinung lässt sich bei mehreren Studienteilnehmer*innen vorfinden, die verstärkt zu T3 betonen, dass die Kernseminarleitung keine Person ist auf die sie zukommen würde, sofern sie etwas in der Hinsicht in Erfahrung bringen wollten (T3 Tara, Pos.40). Für viele Referendar*innen sind die Kernseminarleitungen somit keine primären Ansprechpartner*innen (mehr) und nehmen lediglich eine untergeordnete Rolle – auch für das pädagogische Wissen – ein.

Auch die Schulleitung bleibt weitestgehend unbedeutend für die Entwicklung des pädagogischen Wissens innerhalb der Stichprobe – mit einer einzigen Ausnahme. Ein Referendar berichtet von einem hilfreichen Gespräch mit der Schulleitung über die pädagogische Perspektive der Prüfungskommission in der UPP:

> Es ging darum, dass sie gesagt hat, erstmal so grundlegende Sachen aus Kommissionssicht. Guckt man, wie geht derjenige mit Schülern um? Und wie gehen die Schülerinnen und Schüler und was ist da für eine Beziehung? Würde man diese Person auf seine eigenen Kinder loslassen? (T3 Ben, Pos.52)

Dieses Gespräch scheint jedoch auch für Referendar Ben ein Einzelfall zu sein. Er berichtet darüber hinaus nicht von weiteren sozialen Lernprozessen mit seiner Schulleitung. Schulleitungen stellen folglich auch in den letzten Wochen des Vorbereitungsdienstes kein nennenswerten Alteri für pädagogische Wissen dar.

Die ABBAs werden ebenfalls kaum in Verbindung mit sozialen Lernprozessen zu pädagogischem Wissen benannt. Es ist gleichermaßen, wie bei der Gruppe der Schulleitungen, nur eine Ausnahme zu verzeichnen, in der ein Referendar seinen ABBA/Mentor Alex als pädagogisches Vorbild und

Reflexionspartner benennt (T3 Viktor, Pos.30). Da dieser soziale Lernprozess mit einem ABBA zu pädagogischen Fragestellungen allerdings einen Einzelfall darstellen, bestätigt dies die Erkenntnis aus früheren Erhebungszeitpunkten, dass ABBAs vorrangig für organisatorische und strukturelle Fragen als Lernpartner*innen wahrgenommen werden, während ihre Bedeutung für inhaltliche und methodische Lernprozesse eher begrenzt ist.

Insgesamt zeigt sich, dass soziale Lernprozesse für pädagogisches Wissen mit den OAK sich fast ausschließlich in Form von sozialem Austausch vollziehen und in Übernahmeprozessen realisiert werden. Beobachtungslernen findet nur gelegentlich mit den Mentor*innen statt, die auch insgesamt die zentralen Ansprechpartner*innen darstellen, während nachgeordnet Kernseminarleitungen, ABBAs und Schulleitungen als soziale Lernpartner*innen zum Ende des Vorbereitungsdienstes im Kontext pädagogischen Wissen beschrieben werden.

Neben den OAK spielen auch die Mitreferendar*innen weiterhin eine Rolle im Erwerb von pädagogischem Wissen, wenn auch stark nachgeordnet. Während der soziale Austausch mit ihnen zu T2 noch eine regelmäßige und wechselseitige Lerngelegenheit darstellte, sind die Äußerungen zu T3 deutlich seltener und werden nur noch vereinzelt in einem übergeordneten Seminarkontext erwähnt, wobei zudem nicht explizit deutlich wird, dass es sich um pädagogische Inhalte handelt. Dies kann nur aufgrund der Zuordnung zum Kernseminar vermutet werden, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht: „Fachunabhängig war auf jeden Fall Kernseminar. Da haben wir über alles Mögliche gesprochen“ (T3 Ben, Pos.196). Die Formulierung „wir“ lässt an dieser Stelle vermuten, dass Ben sich auf seine Mitreferendar*innen und die Kernseminarleitung gleichzeitig bezieht. Ist dies zutreffend, so kann von einem sozialen Lernprozess in Cliquenstruktur gesprochen werden, welcher jedoch wie auch T1 und T2 nicht explizit als ein gemeinsamer Lernprozess von den Referendar*innen wahrgenommen wird; wobei gleichermaßen wie bei den OAK das Muster der Übernahmeprozesse alleinig vorherrscht. Eine der seltenen Ausnahmen, in denen sich ein sozialer Austausch in Cliquen explizit erkennen lässt, findet sich im Netzwerkinterview mit Referendar Emil. Er berichtet, dass er mit seinen LiV-Peers über pädagogische Situationen und entsprechende Umgangsmöglichkeiten spricht:

> Pädagogisches Wissen jetzt in letzter Zeit, wenn dann auch mit Lara, Lena und Tom [Mitreferendar*innen], würde ich sagen, wenn man sich da mal ausgetauscht hat, gerade im Lehrerzimmer, dass man dann schon unterhalten hat über bestimmte Schüler oder sowas, wie man damit umgehen kann und so (T3 Emil, Pos.168).

Emils Erläuterungen lassen sich als einen lernförderlichen sozialen Austauschprozess in Cliquenstruktur deuten, da implizit deutlich wird, dass er in dem Gespräch die Handlungsempfehlungen der LiV-Peers annimmt. Insgesamt ist jedoch eine deutliche Bedeutsamkeitsabnahme der Mitreferendar*innen hinsichtlich pädagogischen Wissens festzustellen, die auch mit einer zunehmenden Sicherheit der Referendar*innen im Umgang mit pädagogischen Herausforderungen einherkommen könnte.

Soziale Lernprozesse mit Fachkolleg*innen werden ebenso lediglich vereinzelt berichtet und stellen die Ausnahme dar. Die Aussagen hierzu sind oftmals allgemeiner gehalten. So beschreiben Referendar*innen, dass der gebündelte Austausch mit erfahrenen Lehrpersonen wertvoll für den Aufbau pädagogische Handlungsroutinen ist:

> Pädagogisches Wissen (…) Ich finde auch das, besonders der Austausch mit den erfahreneren Leuten, besonders wertvoll, weil die einfach wissen, wie es läuft. Und man sich natürlich aus den ganz verschiedenen Positionen irgendwo so seine eigene zusammenstellt. Und das finde ich sehr angenehm. Weil er [Kollege] natürlich auch einen gewissen Handlungsspielraum hat. Aber schlussendlich ist das was, was man sich abguckt und man dann entscheidet, ob man das übernehmen möchte oder eben, ob man das halt auch als Negativbeispiel nutzt (T3 Viktor, Pos.208).

Neben den Äußerungen von Viktor lassen sich nur wenige ähnliche Formulierungen vorfinden, sodass es keine Hinweise darauf gibt, dass Fachkolleg*innen eine Hauptrolle in der Entwicklung des pädagogischen Wissens der Referendar*innen zu T3 spielen. Dies ist folglich als ein deutlicher Unterschied zu T2 zu vermerken. Gleiches gilt für das sonstige schulische Personal. Personen wie Schulsozialarbeiter*innen oder Sonderpädagog*innen werden nur in einem Fall von einer Grundschulreferendar*innen erwähnt: „Sie ist auch die Sonderpädagogin bei uns an der Schule, deswegen besteht da dann auch schon mal etwas Kontakt, wenn es um Förderkinder geht, dass man sich da austauscht“ (T3 Mathilda, Pos.31). Diese Äußerung bleibt somit als Ausnahme zu werten.

Insgesamt zeigt sich, dass die Eigenständigkeit in der Entwicklung pädagogischen Wissens zu T3 weiter zugenommen hat, gleichzeitig, aber soziale Lernprozesse weiterhin eine bedeutsame Rolle spielen. Die Mentor*innen sind nach wie vor die wichtigsten Lernpartner*innen, insbesondere durch Austauschprozesse über Klassenführung und den Umgang mit Schüler*innen. Kernseminarleitungen sind für einige, insbesondere Grundschulreferendar*innen, relevant, während ABBAs und Schulleitungen kaum eine Rolle spielen. Die sozialen Lernprozesse mit Mitreferendar*innen realisieren sich in reduzierten Austauschprozessen, insbesondere in informellen Settings wie Pausen und Seminaren. Fachkolleg*innen und sonstiges schulisches Personal werden nur in Einzelfällen mit sozialen Lernprozessen zu pädagogischem Wissen in Verbindung gebracht.

Im Gegensatz zu anderen Wissensfacetten zeigen sich zu T3 keine Ablehnungsprozesse im Bereich des pädagogischen Wissens. Dies deutet darauf hin, dass die Referendar*innen hier weniger kritisch sind und weniger Bedarf verspüren, sich von bestimmten pädagogischen Ansätzen bewusst abzugrenzen. Vielmehr scheint die Hauptstrategie darin zu bestehen, aus verschiedenen sozialen Lernquellen diejenigen pädagogischen Ansätze zu übernehmen, die als zielführend für die eigene Praxis empfunden werden.

Beratungswissen

Das Beratungswissen zeigt zu T3 eine weitgehende inhaltliche und personelle Kontinuität. Sowohl die thematischen Schwerpunkte als auch die erwähnten Alteri, mit denen soziale Lernprozesse im Bereich dieser Wissensfacette berichtet werden, bleiben weitgehend konstant. Dennoch wird auch in diesem Bereich eine zunehmende Eigenständigkeit in den Lernprozessen der Referendar*innen deutlich. Diese zeigt sich insbesondere darin, dass sie zunehmend eigenständig Elterngespräche führen, Schüler*innen beraten oder „selber kollegiale Fallberatung durchgeführt [haben]“ (T3 Nele, Pos.171). Gleichzeitig äußern mehrere Referendar*innen Unzufriedenheit über unzureichende Gelegenheiten, Beratungserfahrungen eigenständig zu sammeln. Dieser wahrgenommene Mangel an Praxiserfahrungen resultiert aus unterschiedlichen Faktoren. Einige Studienteilnehmer*innen berichten, dass in ihrem Unterrichtsalltag keine herausfordernden Beratungssituationen auftraten, da sie mit Klassen arbeiteten, in denen weder gravierende disziplinarische noch leistungsbezogene Probleme bestanden. So beschreibt Referendar Ben, dass er in seinen Kursen durchgehend keine Schüler*innen mit Noten im Vierer-Bereich hatte, wodurch potenziell konflikthafte Beratungssituationen seltener erforderlich waren (T3 Ben, Pos.198-202). Referendar*innen an Berufskollegien schildern weiterhin, dass sie in ihrem Ausbildungskontext generell seltener in Beratungsprozesse eingebunden sind, da die Schüler*innen dort oft älter sind und Beratungsgespräche in einem anderen Rahmen stattfinden. Weitere Studienteilnehmer*innen geben an, dass sie durch Abordnungen zu anderen Tätigkeiten in den relevanten Zeiträumen nicht an Konferenzen oder Beratungsgesprächen teilnehmen konnten: „Wir haben jetzt zwei oder drei Elternsprechtage gehabt, wo wir da waren schon, die wir aber wirklich zeitweise verschwendet haben, weil wir dann abgestellt wurden für Mensadienst oder so“ (T3 Belinda, Pos.226). Die Referendar*innen, die diese oder ähnliche Gründe für fehlende Erprobungsräume im Kontext von Beratungssettings

anführen, äußern rückblickend ausdrücklich den Wunsch, mehr Erfahrungen in dieser Facette der professionellen Handlungskompetenz gesammelt zu haben. Es wird somit sichtbar, dass für die Facette des Beratungswissens das eigene Austesten für die Referendar*innen ebenso bedeutsam ist wie für das Fachwissen, fachdidaktische Wissen und pädagogische Wissen. Dennoch lassen sich aus den Interviews auch Kernstellen identifizieren, die auch die Relevanz sozialer Lernsituationen herausstellen. Die Ausbildungslehrkräfte sind zu T3 weiterhin die primären sozialen Lernpartner*innen für die Ent-wicklung von Beratungswissen. Die meisten Referendar*innen schildern unverändert zu T2, dass sie durch Hospitationen bei Elternsprechtagen oder anderen Beratungssituationen von ihren Mentor*innen lernen. Hierbei steht das Beobachtungslernen stärker im Vordergrund als in anderen Wissensfacetten, da viele Referendar*innen die Gesprächsführung der Ausbildungslehrkräfte analysieren und für ihre eigene Praxis adaptieren, wie das folgende Zitat illustriert:

> Also, ich war jetzt bei einem Elternsprechtag vor einigen Monaten halt dabei, und natürlich habe ich da dann mir auch so ein bisschen diese Gesprächsführungen angeschaut, also mit Blick auf Beratungswissen, Kenntnisse über adaptive und effektive Gesprächsführung zur Kommunikation mit Eltern, Schülern, Kollegen (T3 Alena, S.228).

Nach solchen Hospitationen erfolgt in vielen Fällen ein gemeinsamer Austausch über das beobachtete Beratungsgespräch, sodass die Lernprozesse sowohl durch Beobachtung als auch durch Reflexion gefördert werden. Diese Lernprozesse sind ausschließlich durch Übernahmeprozesse gekennzeichnet. Es gibt keine Hinweise darauf, dass Referendar*innen Beratungspraktiken ihrer Mentor*innen bewusst ablehnen oder alternative Strategien entwickeln. Begründet werden kann dies durch die eingeschränkte Erfahrung und damit einhergehende limitierte Kompetenz in schulischen Beratungssettings, sodass die Referendar*innen auf die Expertise der ausgebildeten Lehrkräfte vertrauen und diese als professionell betrachten.

Die Kernseminarleitungen werden zu T3 vereinzelt als relevante Alteri im Kontext des Beratungswissens erwähnt. Insbesondere wird in den Seminaren über verschiedene Beratungskontexte gesprochen, etwa über formale Vorgaben für Elterngespräche oder über Konzepte der kollegialen Fallberatung. Auch Coachings, die die meisten Studienteilnehmer*innen mit ihren Kernseminarleitungen durchgeführt haben, werden als soziale Lerngelegenheit für Beratungswissen angesehen (u. a. T3 Nele, Pos.171). Diese sozialen Lernprozesse im Kernseminar sind jedoch nicht für alle Studienteilnehmer*innen relevant – einige erwähnen ihre Kernseminarleitungen nur am Rande, während sie für andere Referendar*innen eine unterstützende, aber dennoch keine zentrale Rolle spielen. In diesen Fällen werden eher ungenaue und kurze Formulierungen wie „Da haben wir über alles Mögliche gesprochen. Sei es Beraten, schwierige Gespräche“ (T3 Ben, Pos.196) getätigt.

Eine einzige Ablehnungssituation in Bezug auf Beratungswissen wird von einer Referendarin geschildert. Sie beschreibt eine gemeinsame Notenbesprechung mit ihrer Mentorin, in der sie mit deren Vorgehensweise nicht übereinstimmte:

> Wir haben da Notenbesprechungen zusammen gemacht. Also, ich gehe jetzt noch mal auf das Beratungswissen da ein bei ihr. Fand aber eher, dass es so ein bisschen so war, wo ich dachte, ich glaube, das möchte ich so gar nicht machen. Was auch ein Lernen ist. Also, alles gut (T3 Carolin, Pos.154).

Referendarin Carolin beurteilt diesen Ablehnungsprozess explizit als Lernprozess und leitet daraus für sich ab, eine andere Herangehensweise für ihre spätere Berufspraxis zu wählen. Diese Situation stellt ein seltenes Beispiel eines Ablehnungsprozesses im Bereich des Beratungswissens dar, welches ansonsten ausschließlich durch Übernahmeprozesse geprägt ist.

Die Fachseminarleitungen, Schulleitungen und ABBAs spielen in der Entwicklung des Beratungswissens zu T3 keine nennenswerte Rolle. Dies entspricht der bereits zu T2 beobachteten Tendenz, dass sich die sozialen Lernprozesse mit OAK in diesem Bereich fast ausschließlich auf die Mentor*innen und in geringem Maße auf die Kernseminarleitungen konzentrieren.

Die Gruppe der IAK hat für die Entwicklung des Beratungswissens zu T3 keine Bedeutung. Es lassen sich keine Interviewstellen identifizieren, in denen die Studienteilnehmer*innen über soziale Lernprozesse mit IAK in Bezug auf Beratungswissen sprechen. Die einzigen Situationen, die als soziale Lerngelegenheiten interpretiert werden können, sind die Teilnahme an den Schulkonferenzen, in tendenziell das gesamte schulische Personal anwesend ist. Innerhalb dieser Sitzungen kann das soziale Lernen primär durch Austausch in Cliquenstrukturen, in denen sich Referendar*innen über Erfahrungen in Beratungssituationen austauschen und wechselseitig Perspektiven reflektieren, wie das nachfolgende Zitat von Mathilda exemplifiziert:

> Zum Beispiel bei den Zeugniskonferenzen. Da werden bei uns immer ganz konkret die Fördermaßnahmen genannt und an unserer Schule gibt es wirklich viele Fördermaßnahmen und teilweise sind Kinder kaum noch in ihren Klassen, weil die an so viel Förderung teilnehmen. Für mich hat das erstmal Sinn ergeben, weil die Kinder gefördert werden müssen, aber sie [Kollegin] hat das eben dann doch noch mal viel kritischer hinterfragt, ob das denn überhaupt Sinn ergibt und hat eben durch ihre Erfahrungen geäußert, dass die Kinder, so wie sie in die Schule kommen, auch die Schule verlassen und dass die Förderungen vielleicht in dem Moment, wo sie stattfinden, Frucht tragen, aber im Endeffekt verändern wir die Kinder dadurch nicht und ob das dann wirklich so sinnvoll wäre, sie immer aus den Klassen zu nehmen, um sie zu fördern, das fand ich einfach eine gute Idee, darüber mal nachzudenken. Das sind so Sachen, die ich vielleicht einfach noch nicht hinterfragen würde (T3 Mathilda, Pos.105).

Mathilda beurteilt die Gespräche innerhalb der Konferenz somit als Lerngelegenheit zur Reflexion über Fördermöglichkeiten.

Insgesamt haben sich somit die sozialen Lernprozesse mit IAK im Vergleich zu T2 deutlich reduziert und finden vermehrt noch in organisierten Settings statt, die das gesamten Lehrpersonal betreffen. Selbständig werden keine Lernprozesse für Beratungswissen mehr mit den IAK durch die Referendar*innen initiiert. Dies ist als deutliche Veränderung zu T2 zu verzeichnen. Das Beratungswissen bleibt zu T3 inhaltlich weitgehend konstant, zeigt jedoch eine zunehmende Eigenständigkeit der Referendar*innen. Sie führen vermehrt selbstständig Elterngespräche und Beratungen durch, wobei die Erfahrungen in diesem Bereich sehr unterschiedlich sind. Während einige Referendar*innen wertvolle Praxiserfahrungen sammeln konnten, fühlen sich andere durch fehlende Gelegenheiten eingeschränkt. Die Mentor*innen sind weiterhin die wichtigsten sozialen Lernpartner*innen für Beratungswissen, vor allem durch Hospitationen und anschließenden Austausch. Kernseminarleitungen spielen eine untergeordnete Rolle, insbesondere im Rahmen von Reflexionsgesprächen oder Fallbesprechungen. Ablehnungsprozesse sind in dieser Wissensfacette kaum vorhanden, mit einer einzigen Ausnahme, in der eine Referendarin eine alternative Vorgehensweise zur Notenbesprechung entwickelt. Die IAK spielen im Rahmen der Erweiterung von Beratungswissen zum Ende des Vorbereitungsdienstes nur eine stark untergeordnete Rolle. Vereinzelt finden Austausche mit Fachkolleg*innen, ABBAs oder dem sonstigen schulischen Personal statt, jedoch ohne eine systematische Bedeutung.

Organisationswissen

Das Organisationswissen unterscheidet sich in seiner Struktur von den bisher betrachteten Wissensfacetten zum Ende des Vorbereitungsdienstes, da es zu T3 fast ausschließlich durch soziale Lernprozesse erworben wird. Während in anderen Kompetenzbereichen eigenständiges Lernen eine zunehmend

wichtige Rolle spielt, ist dies für das Organisationswissen nur in einem sehr spezifischen Kontext relevant: der Vorbereitung auf das Kolloquium, das im Anschluss an die UPP stattfindet:

> Wobei ich jetzt fürs Kolloquium natürlich nochmal sehr, ja, eigentlich hat es jetzt fast zu Ende, was soll ich sagen, ja, fürs Kolloquium ist es nochmal ein so großes Thema, das Wissen über das Bildungssystem, alle Schulrechte, weiter für eine Schule, aber auch Kita, wie läuft das überhaupt, der Übergang also da muss man ja quasi alles zum Bildungssystem wissen, also da ist jetzt, was bringe ich mir selber bei, was lerne ich durch meine Notizen und alles, gerade nochmal eher der Höhepunkt, weil ich es einfach fürs Kolloquium wissen muss (T3 Tara, Pos.148).

Neben diesen individuellen Vorbereitungen basiert das Organisationswissen auf sozialen Lernprozessen, die in Übernahmeprozessen münden. Zudem lassen sich keine Ablehnungsprozesse in der Analyse herausstellen. Dies ist vermeintlich darauf zurückzuführen, dass Inhalte des Organisationswissens eine objektive Richtigkeit innehaben und subjektive Ansichten folglich keinen Einfluss auf die Verarbeitung dieser Lerngelegenheiten haben.

Ein weiteres zentrales Merkmal des Organisationswissens ist die breite Streuung der beteiligten Alteri – auch zu T3. Während sich in anderen Wissensfacetten soziale Lernprozesse mit einzelnen dominanten Gruppen herausstellen lassen, zeigt sich hier eine größere Vielfalt an OAK und IAK mit denen Referendar*innen über schulische Strukturen, bildungsrechtliche Rahmenbedingungen und organisatorische Abläufe diskutieren. Die Lernprozesse vollziehen sich dabei ausschließlich durch Austauschprozesse – Beobachtungslernen spielt im Bereich des Organisationswissens allerdings keine Rolle.

Die Kernseminarleitungen sind eine wichtige Quelle für Organisationswissen zu T3. Referendar*innen berichten annähernd übereinstimmend, dass sie in den Kernseminaren Einblicke in das Bildungssystem und seine Strukturen erhalten. Zudem werden nach wie vor bildungsrechtliche Fragen besprochen, was in dieser Phase des Vorbereitungsdienstes besonders relevant erscheint, da diese Kenntnisse eine wichtige Grundlage für das Kolloquium nach der UPP bilden. Die Kernseminarleitungen werden daher als wesentliche Vermittler*innen dieses Wissensbereichs wahrgenommen, wie sich auch anhand von einem Zitat von Viktor zeigt:

> Also einfach dadurch, dass die rechtliche Seite ein ziemlich zentraler Aspekt ist und dass man daran auch sein Handeln ausrichtet, weil die Schule als Behörde ist natürlich auch eine Verwaltungsorganisation und das muss man natürlich auch den Regularien entsprechend irgendwie folgen. Und ohne Wissen über das Bildungssystem kommt man da nicht ran. Und da ist natürlich das Kernseminar super wichtig (T3 Viktor, Pos.204).

In seinen weiteren Ausführungen berichtet Viktor ebenfalls von der Bedeutsamkeit der ABBAs oder Schulleitung im Zuge von Organisationswissen (T3, Pos. 204-207). Viktor Erfahrungen teilen zu T3 jedoch nur wenige der Referendar*innen. Nur ein weiterer Studienteilnehmer (T3 Ben, Pos. 196) berichtet, dass er in den ABBA-Sitzungen sein Organisationswissen erweitern konnte. Referendar Ben führt dabei jedoch nicht weiter aus, um welchen inhaltlichen Schwerpunkten es sich explizit handelt. Die übrigen Referendar*innen bringen ihre ABBAs nicht mit Organisationswissen in Verbindung und äußern teilweise Unzufriedenheit über die Ausführung der Rolle durch ihre ABBAs. So antworte Linus auf die Frage, ob die ABBAs nicht als Ansprechpartner*innen für Organisationswissen agieren könnten, folgendes: „Eigentlich schon, ja. Ja, eigentlich könnte auch von ihr mal was kommen. Man hört und sieht man gar nichts. Wir von selbst haben da jetzt auch nicht so Bock drauf“ (T3 Linus, Pos.138). Dabei führt Referendar Linus im Vorhinein aus, dass aktuell viele organisatorische Fragen im Zuge des anstehenden Abschlusses des Vorbereitungsdienstes im Raum stünden. Die Beantwortung dieser Fragen wird dabei seinen Ausführungen zufolge nicht durch seine ABBAs realisiert. Diese unterschiedlichen

Wahrnehmungen, wie sie bei Linus und Viktor deutlich wurden, deuten darauf hin, dass die Qualität der Unterstützung durch die ABBAs stark von der jeweiligen Ausführung der Funktion abhängt.

Die Schulleitung wird wie bereits erwähnt nur von wenigen Studienteilnehmer*innen im Rahmen sozialer Lernprozesse zum Organisationwissen benannt. Die geschilderten Lerngelegenheiten sind dabei zudem sehr heterogen. Während ein Referendar von Mails der Schulleitung über Organisationsaspekte auf Mikroebene Schule berichtet (T3 Viktor, Pos. 204), schildern zwei Grundschulreferendar*innen (T3 Mathilda, Pos.9; T3 Fiona, Pos.48) von dem Angebot ihrer Schulleitung mit ihr das Kolloquium zu üben:

> Ich glaube, dass meine Schulleitung einen starken Einfluss auf mich hat im Sinne von Organisationswissen. Sie hat da einfach eben viel Wissen. Und sie hat mir angeboten, dass wir ein Kolloquium durchspielen. Und dadurch ist jetzt natürlich für mich, dieses Angebot muss ich annehmen und ich denke, da kann ich auch wirklich total viel von mitnehmen (T3 Mathilda, Pos.187).

Die Kommunikation per Mail kann als ein indirekter sozialer Lernprozess angesehen werden, während die Kolloquiums-Simulation ein spezifisches Übungssetting mit Austausch darstellt. Letzteres entspricht eine außergewöhnliche Unterstützungsleistung, die in der Gesamtstichprobe jedoch nicht als generelle Praxis, sondern nur von den beiden Grundschulreferendar*innen berichtet wird. An dieser Stelle wird erneut sichtbar, dass die Schulleitungen an Grundschulen eine höhere Verfügbarkeit als soziale Lernpartner*innen aufweisen als an andere Schulformen. Dies ist, wie bereits an anderen Stellen ebenfalls angeführt, vermutlich auf die Größe des Kollegiums zurückzuführen.

Die Mentor*innen und Fachseminarleitungen spielen im Bereich des Organisationswissens zu T3 eine stark untergeordnete Rolle. Sie werden zwar vereinzelt in diesem Zusammenhang genannt, sind jedoch nicht zentrale Akteur*innen in der Wissensvermittlung zu diesem Thema. Die Formulierung von Linus unterstreicht den Unterschied in der Nutzung der Mentor*innen im Vergleich mit anderen Akteur*innen: „Also wenn ich mich zu detaillierten Sachen von mir eine Frage ist und so, dann eher, wie gesagt, zu der Ausbildungslehrerin, dann halt eher so im fachlichen Bereich zu den anderen Referendaren eher im organisatorischen Bereich“ (T3 Linus, Pos.143). Aus dem vorangegangenen Zitat lässt sich erkennen, dass anstelle der Mentor*innen vielmehr die LiV-Peers als IAK relevante Ansprechpartner*innen für ihn darstellen.

Auch im Bereich der IAK zeigt sich eine vergleichsweise breite Verteilung von sozialen Lernprozessen. Die Mitreferendar*innen spielen auch in diesem Wissensbereich eine bedeutsame Rolle. Während einige Referendar*innen ihre LiV-Peers zu T3 im für schnelle Rückfragen nutzen (u. a. T3 Fiona, Pos.166; T3 Linus, Pos.135), etablieren andere gemeinsame Lernsettings, um gesetzliche Grundlagen zu erarbeiten:

> Also vor allen Dingen auch unter uns Referendarinnen, weil wir uns da auch selber immer wieder gepusht haben. Komm, die eine liest jetzt irgendwie hier im Schulgesetz, die andere guckt sich da die BAS an und das und das. Und dass man sich da viel zusammengestrickt hat und auch in den Lernsituationen (T3 Belinda, Pos.224).

Das Zitat von Belinda lässt folglich einen sozialen Lernprozess in einer Cliquenstruktur mit ihren Mitreferendar*innen in der Ausbildungsschule erkennen. Innerhalb der Studie werden diese außerhalb der impliziten gemeinsamen Lernprozesse im Studienseminar kaum identifiziert werden, sodass dies als eine Ausnahme beurteilt werden. Es wird vermutet, dass das anstehende Ende des Vorbereitungsdienstes die Referendar*innen zu einer noch engeren Zusammenarbeit als Gleichgesinnte animiert hat.

Neben den LiV-Peers sind ferner die Fachkolleg*innen, die eine weitaus wichtigere Rolle spielen als in den zuvor betrachteten Wissensfacetten, anteilig innerhalb der Stichprobe bedeutsam. Da Organisationswissen keinen fachspezifischen Charakter aufweist, sind Referendar*innen in der Wahl ihrer Lernpartner*innen weniger eingeschränkt. Es wird berichtet, dass in vielen formellen wie informellen Gesprächen mit Lehrerkolleg*innen immer etwas mitgenommen werden kann (u. a. T3 Annabell, Pos.145), oder dass sie gezielt Kolleg*innen ansprechen, die als besonders kompetent in schulorganisatorischen Fragen gelten (u. a. T3 Alena, Pos.250). Diese Kolleg*innen werden von den Referendar*innen als wertvolle Quellen wahrgenommen, da sie detaillierte Einblicke in die schulische Verwaltung und in strukturelle Abläufe bieten können. In diesem Kontext erwähnen mehrere Studien-teilnehmer*innen ihre ehemaligen Ausbildungslehrkräfte oder Lehrerkolleg*innen, mit denen sie zuvor bereits in einem engeren Verhältnis standen:

> Also ich glaube, mir sticht gerade das Organisationswissen heraus, weil das ist unter anderem die Gründe, warum ich Kathi und Markus auch noch einmal stehen lassen habe, oder die Lernbeziehung. Das ist das Erste, wo man, glaube ich, an alle Leute immer schnell herantreten kann und einfach organisatorische Aspekte sehr neutral beantworten kann. Wie eben auch beschrieben, das sind Organisationsaspekte oder eben das Bildungssystem (T3 Max, Pos.108).

Die Ausführungen von Max lassen erkennen, dass ehemalige Mentor*innen folglich Ansprechpartner*innen für Organisationswissen bleiben können, während aktuelle Ausbildungslehrkräfte für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lernprozesse angesprochen werden.

Das sonstige schulische Personal wird hingegen gänzlich nicht erwähnt, was darauf hinweist, dass dieses Akteur*innengruppe keine relevante Rolle für das soziale Lernen im Bereich des Organisationswissens spielt.

Das Organisationswissen unterscheidet sich zu T3 von anderen Kompetenzbereichen in mehrfacher Hinsicht. Erstens basiert es fast ausschließlich auf sozialen Lernprozessen, wobei eigenständiges Lernen fast nur in der Vorbereitung auf das Kolloquium eine Rolle spielt. Zweitens sind die sozialen Lernprozesse durchgehend durch Übernahmeprozesse geprägt. Es gibt keinerlei Hinweise auf Ablehnungsprozesse oder kritische Reflexion über das vermittelte Wissen. Drittens zeigt sich eine hohe Diversität der beteiligten Alteri.

Im Bereich der OAK sind die Kernseminarleitungen die wichtigste Quelle für Organisationswissen, insbesondere in Bezug auf bildungsstrukturelle und schulrechtliche Themen. Die ABBAs sind für viele, aber nicht für alle Studienteilnehmer*innen eine relevante Lernquelle, da einige ihre Unterstützung als unzureichend empfinden. Einzelne Schulleitungen werden als hilfreiche Ansprechpersonen wahrgenommen, allerdings nur in Ausnahmefällen. Mentor*innen und Fachseminarleitungen sind in diesem Kompetenzbereich kaum von Bedeutung.

Unter den IAK spielen Fachkolleg*innen eine größere Rolle als in anderen Wissensfacetten, da sie übergreifende Einblicke in schulorganisatorische Strukturen bieten. Mitreferendar*innen sind weiterhin relevante Ansprechpersonen für Fragen auf schulischer Mikroebene, werden jedoch weniger intensiv konsultiert als in anderen Wissensbereichen.

Selbstregulation

Zum dritten Erhebungszeitpunkt zeigt sich eine erneute Veränderung der sozialen Lernprozesse im Bereich der Selbstregulation. Während zu T2 verstärkt Beobachtungslernen im Fokus stand – insbesondere durch das Erleben von Mentor*innen, Kernseminarleitungen und Fachkolleg*innen als Vorbilder für den Umgang mit Belastungssituationen – hat sich dieser Fokus erneut verschoben. Zu T3 tritt erneut der Austausch als primäre Art sozialen Lernens in den Vordergrund. Zudem kann weiterhin ein

bedeutender Anteil an Eigenständigkeit in den Lernprozessen der Referendar*innen in Bezug auf selbstregulative Kompetenzen vermerkt werden. Besonders im bdU erleben die Referendar*innen herausfordernde Situationen mit Schüler*innen, die eine bewusste Regulation erfordern (T3 Emil, Pos.174). Die Referendar*innen berichten dies als eigenständige Lernerfahrung[131]. Andere Studienteilnehmer*innen berichten davon, im Sinne einer bewussten Abgrenzung und Selbstfürsorge gezielt Strategien entwickelt zu haben, um sich nicht in allen Aufgaben und Anforderungen zu verlieren (u. a. T3 Viktor, Pos.202ff.)

Neben diesen eigenständigen Lernprozessen bleibt das soziale Lernen zur Selbstregulation weiterhin relevant, insbesondere durch Gespräche mit anderen als soziale Ressource. Der Austausch mit verschiedenen Alteri wird als entlastend beschrieben, da er die Möglichkeit bietet, sich über Stressoren auszutauschen, Emotionen zu regulieren und neue Perspektiven auf Herausforderungen zu gewinnen. Dabei bleibt der Austausch nicht nur auf inhaltliche Aspekte der Ausbildung beschränkt, sondern umfasst auch persönliche Herausforderungen und Belastungen.

Die Ausbildungslehrkräfte sind, wie auch zu T1 und T2, wichtige soziale Lernpartner*innen im Bereich der Selbstregulation, sowohl im Rahmen von beobachteten Vorbildern ebenso wie als Austauschpartner*innen für Reflexionsgespräche. Die Referendar*innen berichten, dass sie von ihren Mentor*innen lernen, wie sie selbstbestimmt mit Herausforderungen und dem beanspruchenden Schulalltag umgehen und sich nicht von Belastungen überfordern lassen. So berichtet Fiona, dass sie unter anderem von ihrer Mentorin Louise ein bestimmtes Verhalten übernehmen möchte, um in ihrem zukünftigen Lehrer*innenalltag eine bessere Work-Life-Balance zu schaffen:

> Und Louise zum Beispiel ist eine Person, die lange in der Schule bleibt und versucht irgendwie da alles noch zu organisieren und sich da noch alles abzuarbeiten. Und das nehme ich auch so ein bisschen für mich mit, weil ich so der Meinung bin, dass man dann vielleicht nach Hause fahren kann und dann abschalten kann. Und vielleicht ist das ein guter Weg, den ich mir mal so für später mitnehmen kann (T3 Fiona, Pos.196).

Dieses Beobachtungslernen ermöglicht es den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, Strategien zur Stressbewältigung zu entwickeln.

Kernseminarleitungen werden anteilig als soziale Lernpartner*innen hinsichtlich Selbstregulation genannt, wobei hier insbesondere der thematische Austausch im Seminar über verschiedene Wege der Selbstregulation betont wird. Dabei wird von einem Referendar betont, dass er sehr die vermittelte Haltung, Lehrkräfte können und müssen keine „Weltbesserer" (T3 Viktor, Pos.204) sein. Er führt aus:

> Natürlich heißt das nicht, dass man nicht versuchen wollte, das besser rauszuholen, aber dass eine Person alleine das System halt nicht auf seinen Schultern tragen kann, in dem Sinne, dass man deswegen auch nicht Probleme des Systems zu seinen eigenen Problemen machen sollte (T3 Viktor, Pos.204).

Neben Viktor erwähnt nur eine weitere Referendarin in der dritten Erhebungswelle, dass im Kernseminar selbstregulative Skills thematisch behandelt wurden und sie diese als nützlich für ihrer Lehrerprofessionalisierung empfindet (T3 Nele, Pos.171).

Die restlichen OAK-Gruppen werden von den Studienteilnehmer*innen ebenfalls nicht homogen in Beziehung zum Kompetenzbereich Selbstregulation gebracht. Schulleitungen werden zum Ende des Vorbereitungsdienstes, wie auch in T1 und T2 nicht mit sozialen Lernprozessen zur Steigerung der Selbstregulation verknüpft. Vereinzelt wird ein ABBA als soziale Ressource zur Gefühlsreflexion

[131] Allerdings fällt auf, dass Schüler*innen nie aktiv als Lernpartner*innen in sozialen Prozessen reflektiert werden, obwohl sie zweifellos eine Rolle für die Professionalisierung spielen. Diese fehlende explizite Anerkennung wird im Diskussionskapitel (siehe Kapitel 9) weiter thematisiert.

erwähnt (T3 Viktor, Pos.32) und eine Referendarin erwähnt ihre beiden Mentor*innen sowie ihre Kernseminarleitungen und Fachseminarleitungen als Ansprechpersonen für emotionale Unterstützung: „Auch Frau Hilscher und Frau Jung [Kernseminarleitung und Fachseminarleitung] fragen immer, wie es uns geht. Aber so im Alltag sehen Louise und Natalia [Mentorinnen] und ich uns einfach mehr und da kriegt man mehr mit“ (T3 Fiona, Pos.132). Diese emotionale Unterstützung durch die OAK kann nur in der Analyse von Fionas Interview zum dritten Erhebungszeitpunkt herausgearbeitet werden. Die anderen Studienteilnehmer*innen beschreiben emotionale Unterstützung vordergründig in Gesprächen mit IAK. Unter den IAK stellen die Mitreferendar*innen die wichtigste Ressource für soziale Lernprozesse zur Selbstregulation dar. Gespräche mit Peers werden als besonders hilfreich empfunden, um Belastungen zu verarbeiten und emotionale Unterstützung zu erfahren, wie das nachfolgende Zitat von Viktor unterstreicht:

> (…) sowohl die drei Mitreferendare als auch Nico im wichtigen Bereich lassen, einfach weil das hat einen beruhigenden Aspekt. Die sind wirklich, ich kann es nicht anders sagen, aber die sind auf ihre Art und Weise auch sehr entspannt. Die sind/ Die lockern die Atmosphäre auf, die erleichtern einem den Alltag und es freut einen einfach, die zu sehen. (…) Haben wir uns auch ab und zu mal gegenseitig besucht, haben uns das mal angeguckt, haben aber auch über Sachen gesprochen, die uns eventuell beschäftigen und konnten da halt dann auch noch einfach ein bisschen, insofern ein bisschen Ruhe reinbringen, dass man halt nochmal andere Sichtweisen auf Sachen bekommen konnte (T3 Viktor, Pos. 66).

Diese Gespräche, wie auch Viktor sie beschreibt, finden in Pausen, Freistunden nach UBs oder auch außerhalb der Schule in der Freizeit statt, sofern ein freundschaftliches Verhältnis besteht. Dieser soziale Austausch dient dabei nicht nur der Bewältigung von akuten Stresssituationen, sondern auch der langfristigen Reflexion über die eigene Belastungsgrenze und das Finden individueller Strategien zur Selbstfürsorge. Referendarin Fiona schlussfolgert daraus, dass jeder seinen eigenen Copingstrategien entwickeln muss:

> Man weiß aber auch, wie man sich selbst regulieren kann. Man kriegt es irgendwie von anderen in der Schule mit, aber auch im ZfsL mit und findet da irgendwie so seinen Weg oder bekommt Tipps, wie die anderen mit Stresssituationen zum Beispiel umgehen oder wie die Haltungen da sind und schafft sich dann irgendwie so sein eigenes Süppchen daraus quasi (T3 Fiona, Pos.194).

Wie auch Referendarin Fiona in ihren Äußerungen beschreibt, erleben die angehenden Lehrkräfte verschiedenste Umgänge mit Belastungen und Beanspruchungen von ihrem Umfeld im Vorbereitungsdienst. Dabei erwähnen einige Studienteilnehmer*innen auch ihre Lehrerkolleg*innen. Sofern die Beziehung als beidseitig beschrieben wird, äußern die Studienteilnehmer*innen zumeist, dass die Lehrerkolleg*innen einen positiven Einfluss auf ihr Wohlbefinden haben. Ein passendes Beispiel für eine solche Lehrerkolleg*in lässt sich im Interview von Alena herausfiltern:

> Sie ist halt auch eine Fachkollegin, weil sie auch Deutsch unterrichtet. Ich frage sie schon ab und zu mal Sachen. Aber sie ist jetzt nicht der Mensch, bei dem ich denke, okay, wenn sie mir das sagt, dann hat das für mich keine große Relevanz, was das Fachliche angeht. Das meine ich auch gar nicht despektierlich oder so, aber da gibt es einfach andere Fachkollegen, denen ich eher vertraue oder auf deren fachlichen Rat ich eher setze. Deswegen für meinen Ref an sich, also für den Erfolg meines Refs hat sie jetzt nicht so die große Tragweite, aber für mein persönliches Wohlbefinden schon (T3 Alena, Pos. 55).

Folglich wird die Fachkollegin von Alena als soziale Ressourcen im Zuge der Selbstregulation angesehen.

In der Analyse der referierten Alteri fällt zudem auf, dass die Referendar*innen es verstärkt positiv erleben, sofern ihr Gesprächspartner*in den Vorbereitungsdienst erst vor kurzer Zeit absolviert hat. So formuliert Tara in Bezug auf ihre Kollegin Simone:

> Also es ist einfach super hilfreich, weil sie auch gerade erst durch ist mit dem Ref. Sie weiß noch, wie stressig das alles ist und manchmal ist es einfach mehr gut, jemanden zu haben, der mal nachfragt, wie es läuft und das dann auch versteht noch (T3 Tara, Pos.35).

Wie auch bei der Gruppe der LiV-Peers kann auch hier ein Gefühl des tieferen Verständnisses für die erlebte Situation im Vorbereitungsdienst als potentieller Grund für diese Äußerung herangezogen werden. Empathie für die wahrgenommene Belastung und Beanspruchung scheint demnach entscheidend um sich in Gesprächen öffnen zu können.

Insgesamt bleibt der Austausch mit den Kolleg*innen in einer ähnlichen Häufigkeit wie der mit den LiV-Peers. Dies kann als ein Indiz für die zunehmende Integration in das Lehrer*innenkollegium angesehen werden, welches zu T2 noch nicht in dieser Art und Weise bestand.

Neben den Übernahmeprozessen, die in den meisten sozialen Lerngelegenheiten zur Selbstregulation beschrieben werden, treten selten auch Ablehnungsprozesse auf. Diese entstehen insbesondere dann, wenn Referendar*innen beobachten, dass Akteur*innen in ihrem Netzwerk, sowohl OAK als auch IAK sich übermäßig belasten und in eine Überarbeitungsspirale geraten, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht: „Wenn letzteres, dann ist das Lernen ein schlechtes Beispiel. Also, dass ich mir Personen angucke, die das eben vielleicht nicht so draufhaben und ich sehe, wie die sind. Und ich für mich feststelle, dass ich nicht so sein möchte“ (T3 Viktor, Pos.204). In derartigen Fällen distanzieren sich die Referendar*innen bewusst von diesen Vorbildern und nehmen deren Verhalten als Negativbeispiel wahr. Sie betonen, dass sie sich nicht in einen übermäßigen Perfektionismus oder Dauerstress hineinziehen lassen wollen und aktiv Strategien zur Selbstabgrenzung entwickeln.

Als letzte Akteur*innengruppe ist das sonstige schulische Personal zu nennen – es spielt allerdings keine relevante Rolle für soziale Lernprozesse zur Selbstregulation.

Die Ergebnisse zu T3 zeigen eine erneute Verschiebung der sozialen Lernprozesse zur Selbstregulation. Während zu T2 vor allem Beobachtungslernen eine zentrale Rolle spielte, findet sich zu T3 ein ausgewogeneres Verhältnis von Lernen durch Austausch und Beobachtungslernen. Eigenständige Lernprozesse sind weiterhin relevant, insbesondere im Hinblick auf das bewusste Setzen von Grenzen, den Umgang mit Belastungen im Unterricht und die Pflege einer Work-Life-Balance. Soziale Lernprozesse finden insbesondere mit Ausbildungslehrkräften, Mitreferendar*innen und Kolleg*innen statt, wobei Mentor*innen verstärkt als Reflexionspartner*innen fungieren und Mitreferendar*innen sowie Kolleg*innen eine zentrale Rolle für emotionale Unterstützung und Stressbewältigung einnehmen. Ablehnungsprozesse treten vor allem dann auf, wenn übermäßige Belastung oder Selbstüberforderung bei anderen Alteri beobachtet wird, was dazu führt, dass Referendar*innen bewusst alternative Strategien der Selbstregulation entwickeln, die an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst sind.

Motivationale Orientierungen

Zum dritten Erhebungszeitpunkt zeigt sich hinsichtlich der motivationalen Orientierungen ein weitgehend stabiles Bild im Vergleich zu T2. Es sind nach wie vor soziale Lernprozesse zu identifizieren. Die Ablehnungsprozesse haben weiter abgenommen. Dies vermutlich mit der zunehmenden Selektion der sozialen Lernpartner*innen innerhalb der sozialen Referendar*innennetzwerkezusammenhängt. In dieser späten Phase des Vorbereitungsdienstes orientieren sich die angehenden Lehrkräfte nahezu ausschließlich an Personen, die sie als professionell, kompetent und unterstützend wahrnehmen. Akteur*innen, deren Einfluss als hinderlich oder negativ erlebt wurde, werden nach Möglichkeit aus den eigenen sozialen Lernprozessen ausgeschlossen. Dies kann als Strategie zur Wahrung der eigenen Motivation und als Ausdruck der zunehmenden Unabhängigkeit interpretiert werden.

Wie bereits zu den früheren Erhebungszeitpunkten sind es vor allem positive Vorbilder, die eine entscheidende Rolle für die Motivation der Referendar*innen spielen. Referendar Viktor führt hierbei seine ABBA/Mentor Alex an:

> Und würde weiterhin sagen, dass Alex insgesamt für die Ausbildung sehr wichtig war, einfach weil er einen sehr individuellen Ansatz hat und auch in seiner eigenen Biografie durchaus Entwicklungsschritte durchgemacht hat, die er auch selber reflektieren kann und auch selber so offenlegen kann. Das hat mir auf persönlicher Ebene imponiert, aber gleichzeitig ist es auch auf professioneller Ebene irgendwie wünschenswert, dass man selber sich einordnen kann und eben auch sein eigenes Handeln irgendwie hinterfragen kann und gegebenenfalls anpassen kann. Und da schätze ich eben Alex als ein ziemlich großes Rollenvorbild dafür ein, sich halt manchmal auch selbst nicht um sich selbst Willen in den Vordergrund stellen zu müssen, sondern sich halt für die Sache auch mal selbst zurückzunehmen. Also er ist jemand, der am Anfang gesagt hat, dass er sehr aufbrausend reagiert hat und jetzt halt auch durchaus sehr bedacht für Bedarfe und so individuelle Probleme der Schüler und Schülerinnen ist. Und das finde ich, also ist für mich ein großes Rollenvorbild (T3 Viktor, Pos.30).

Der Austausch und die Beobachtung erfahrener Lehrkräfte, die den Schulalltag professionell und erfolgreich bewältigen, halten den Glauben aufrecht, dass sich der Beruf unter den gegebenen Rahmenbedingungen qualitativ ausüben lässt. Diese Vorbilder bestärken die Referendar*innen in ihrem Berufswunsch und zeigen ihnen praxisnahe Wege zur langfristigen Bewältigung beruflicher Herausforderungen auf.

Ausbildungslehrkräfte sind die am häufigsten genannte Akteur*innengruppe in diesem Zusammenhang. Sie fungieren als direkte Vorbilder im Schulalltag und beeinflussen durch ihr professionelles Handeln die motivationalen Orientierungen der Referendar*innen nachhaltig. Besonders entscheidend ist dabei das positive Feedback der Mentor*innen in Bezug auf ihren Unterricht geben:

> Der [UB] hat richtig gut funktioniert und er hat mich in dem Moment SEHR bestärkt, so diesen Weg, den ich da eingeschrieben habe, so weiterzugehen. Und das ist natürlich eine super positive Selbstwirksamkeitserfahrung gewesen, von einer Person, die irgendwo in einer hierarchischen Position der Macht steht, mir gegenüber, dann eben so gutes Feedback und auch so ermutigendes Feedback für meinen eigenen Weg zu erfahren, das fand ich wirklich gut. Und das hat sich eben dann auch durch die nächsten Monate einfach durchgetragen, dass ich ihn dadurch als Person wahrnehmen konnte, der beziehungsweise, die wirklich ehrlich daran interessiert ist, mich auf einen Weg zu bringen, wie ich Pädagogikunterricht so gestalten kann, dass es guter Pädagogikunterricht ist und dass das Schüler und Schülerinnen mitnimmt und dass er mich auch gleichzeitig darum bestärkt hat, mich selbst in meiner Authentizität weiter wahrzunehmen und auch weiter so umzusetzen. Das war eine SEHR schöne Erfahrung, die dazu geführt hat, dass er auch eine der essentiellsten Bezugspersonen in der Zeit des Referendariats geworden ist bzw. war (T3 Viktor, Pos.88).

Wie auch in dem Zitat erkenntlich, wird die Bestätigung durch erfahrene Lehrkräfte von den Studienteilnehmer*innen als äußerst motivationsförderlich beschrieben.

Auch kollegiale Zusammenarbeit – als gemeinsamer Lernprozess – wird als förderlich für die eigenen motivationalen Orientierungen erlebt. So beschreibt Referendarin Fiona, dass sie durch die Kooperation mit ihrer Mentorin Louise ein Vorbild in Bezug auf die berufliche Haltung als Lehrerin erlebt hat:

> Also ich glaube, dass Louise ganz viel so motivational mit mir gemacht hat. Wir waren so ein eingespieltes Team und wir sind so auf einer Wellenlänge und glaube ich, uns sind viele Dinge gleich wichtig und irgendwie hat sie mich da auch in vielen Dingen so motiviert und ich sehe sie auch so als Vorbild und sie ist auch selbst mit so einem Engagement dabei und ist wirklich eine ganz tolle Lehrkraft. Also ich glaube auch so, was die Haltungen angeht, finde ich da einfach ganz viele Sachen, die sie so macht, ganz toll (T3 Fiona, Pos.230).

Ein kollegiales Miteinander scheint sich demnach auf die Festigung beruflicher Ambitionen auszuwirken zu können.

Nachrangig zu den Ausbildungslehrkräften werden auch Fachseminarleitungen als Quelle motivationsfördernden Feedbacks benannt. Dies geschieht vorrangig in den Fachseminaren, indem die Fachseminarleitungen positive Rückmeldungen zu Unterrichtsplanungen und - durchführungen geben. Hier scheint die Bedeutung der Fachseminarleitungen im Vergleich zu T2 weiter gesunken zu sein, da die Referendar*innen in der Endphase des Vorbereitungsdienstes ihren Fokus stärker auf den Austausch mit den Mentor*innen richten. Es sind alle UBs bereits absolviert, sodass kaum noch Beurteilungssituationen mit den Fachseminarleitungen erlebt werden.

Die Kernseminarleitungen spielen für die Entwicklung der motivationalen Orientierungen kurz vor Abschluss des Vorbereitungsdienstes nur in Einzelfällen eine Rolle. Sie wird von meisten Referendarinnen nicht als primäre Ansprechperson zur Unterstützung diesbezüglich wahrgenommen (T3 Tara, Pos.40).

Schulleitungen und ABBAs werden bis auf die Ausnahme von Viktor in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Dies deckt sich mit den bisherigen Erkenntnissen aus T1 und T2, wonach diese Alteri für motivationsfördernde soziale Lernprozesse keine bedeutsame Rolle spielen.

Mitreferendar*innen nehmen nach wie vor eine Rolle in motivationsbezogenen Austauschprozessen ein, jedoch eher in informellen Kontexten. Gespräche über Berufsperspektiven, Herausforderungen und positive Erlebnisse im Unterricht finden in Freistunden, Pausen oder im Fachseminar statt. Der Einfluss der Mitreferendar*innen ist den Studienteilnehmer*innen sehr bewusst. Sie schätzen das gemeinsame Durchleben und die gegenseitige Unterstützung und Motivation:

> Absolut, also ich glaube, viel würde einfach ohne diesen Austausch nicht funktionieren. Es gibt einerseits, ja, gibt es dem Handeln [so ein bisschen Orientierung, also links und rechts zu schauen, hilft halt einfach aus einer praktikablen Tatsache einfach, ist so eine leichte Überprüfung, um zu wissen, ob man auf dem richtigen Weg ist, aber natürlich auch der Austausch und die Bekräftigung oder auch nochmal, weil man ja alle anderen Personen, die einen umgeben, eben nicht diese Situation nachempfinden können, glaube ich, in der man ist und auf dieser Ebene es halt schon funktioniert (T3 Ben, Pos.114).

Diese Interaktionen dienen häufig der gegenseitigen Bestärkung und können in schwierigen Phasen des Vorbereitungsdienstes als Ressource für emotionale Unterstützung fungieren. Andere IAK wie Fachkolleg*innen oder das sonstige schulische Personal spielen im Bereich der motivationalen Orientierungen zu T3 kaum eine Rolle.

Eine erneute Auffälligkeit kann, wie auch bei der Kompetenzfacette Selbstregulation hinsichtlich der Äußerungen über die Schüler*innenschaft vermerkt werden. Obwohl mehrere Referendar*innen positive Rückmeldungen von Schüler*innen als besonders motivationsförderlich beschrieben, erkennen die Referendar*innen sie nicht als soziale Lernpartner*innen in Bezug auf die eigene Professionalisierung und den dazugehörigen motivationalen Orientierungen an – zudem sind die Schüler*innen nicht Teil der Netzwerkkarten. Dennoch beschreibt u. a. Referendarin Belinda sehr deutlich, dass die Freude der Schüler*innen sie motiviert hat, diesen Berufsweg weiter zu verfolgen:

> Ja, durch mich und dadurch, dass ich ganz viel auch diese Rückmeldung kriege jetzt. Also jeder Kurs, den ich jetzt hatte, selbst dieser Vertiefungskurs in Spanisch, der eigentlich nur/ also ich habe versucht, denen was beizubringen, aber das war mit der Motivation allgemein, mit der Lernmotivation ein bisschen schwierig alles, weil die durch ihre Fachlehrerin total abgefuckt eigentlich von dem Fach waren. Aber trotzdem, selbst die haben gesagt, boah, Frau Funke, das hat so Spaß bei Ihnen gemacht und also diese positive Rückmeldung immer oder die Neuner, die dann jetzt erfahren haben, dass ich quasi nach der UPP sie ja abgebe an die Ausbildungslehrer/ also an die neue Lehrkraft dann: ja, ne, dann wähle ich auch Spanisch ab, dann will ich das nicht mehr und so. Also einfach diese Rückmeldung/ das und halt meinen

> Werdegang, dass ich das jetzt endlich so zum Greifen nahe habe, ist immer wieder genug Motivation und Motiv und Ziel und überhaupt (T3 Belinda, Pos.235).

Auch weitere Studienteilnehmer*innen berichten von einer solchen Bestätigung durch Schüler*innen (T3 Viktor, Pos.194; T3 Emil, Pos.172) – beispielsweise durch direkte Wertschätzung oder sichtbare Lernerfolge – ihre Überzeugung stärkt, als Lehrkraft tätig bleiben zu wollen. Dennoch wird dieser Einfluss nicht explizit als Teil ihrer sozialen Lernprozesse benannt[132].

Die Ergebnisse zu T3 zeigen, dass sich die motivationalen Orientierungen der Referendar*innen durch eine zunehmende Selektion ihrer sozialen Lernpartner*innen weiter gefestigt haben. Ablehnungsprozesse sind kaum noch vorhanden, da bewusst nur noch Interaktionen mit positiv wahrgenommenen Vorbildern stattfinden. Eigenständige Lernprozesse gewinnen an Bedeutung, insbesondere durch die Reflexion der eigenen beruflichen Entwicklung. Das positive Feedback von Schüler*innen sowie von Ausbildungslehrkräften und Fachseminarleitungen trägt maßgeblich zur Stabilisierung der Berufsmotivation bei. Die sozialen Lernprozesse mit Mitreferendar*innen bleiben bestehen, sind aber weniger zentral als in früheren Phasen des Vorbereitungsdienstes.

Überzeugungen/Wertehaltungen

Zu T3 zeigt sich eine weitere Reduktion sozialer Lernprozesse in Bezug auf Überzeugungen, Werte und Haltungen. Während zu T2 noch ein gewisser Anteil an sozialen Lernprozessen durch Austausch- und Beobachtungssituationen mit bestimmten Alteri bestand, sind diese nun nur noch vereinzelt in den Interviews auffindbar. Dies deutet darauf hin, dass die Referendar*innen in dieser Phase des Vorbereitungsdienstes eine weitgehende Sicherheit in ihren eigenen Überzeugungen und Werten als Lehrkraft entwickelt haben und weniger Input oder Reflexionsprozesse diesbezüglich benötigen. Ein zentrales Muster ist dementsprechend die zunehmende Fokussierung auf eigenständige Lernprozesse, insbesondere durch die persönliche Erprobung und Reflexion von Unterrichtssituationen im bedarfsdeckenden Unterricht (u. a. T3 Annabell, Pos.266). Die Referendar*innen erleben sich selbst als zunehmend autonom in der Gestaltung ihres Unterrichts und betonen die Bedeutung von Authentizität, um ihren eigenen Wertehaltungen treu zu bleiben (u. a. T3 Carolin, Pos.174).

Die sozialen Lernprozesse mit den OAK sind zu T3 hingegen stark reduziert. Vereinzelt wird beschrieben, dass Gespräche mit Mentor*innen (u. a. T3 Carolin, Pos.152) oder ABBAs zur Reflexion über die eigenen Überzeugungen und Werte angeregt haben. Referendar Ben führt in diesem Kontext an, dass sein ABBA ihn argumentativ besonders gefordert hat:

> Tief verankerte Einstellungen, Werte? Ich glaube, das ist David [ABBA]. Er ist auch Pädagogiklehrer und man merkt ihn den Pädagogen total an, dass er oft zum Reflektieren angehalten hat. Und dann, wie es ja in der Wertererziehung ist, durch so Dilemma-Geschichten, wo man mal dann Argumente pro und contra abwägen muss, und wie beurteilt man die Situation und so, glaube ich schon, dass immer mal wieder, dass er so ein paar Aha-Momente bei mir hervorgerufen hat. Was genau das jetzt war, weiß ich jetzt nicht mehr, aber wenn ich darüber nachdenke, würde ich am ersten an Sadi denken (T3 Ben, Pos.194).

Diese Reflexionen scheinen jedoch eher punktuell zu erfolgen und nicht mehr den gleichen Stellenwert zu haben wie in früheren Phasen der Ausbildung.

Schulleitungen werden in diesem Kontext nicht erwähnt. Dies deutet darauf hin, dass sie für diesen Bereich der Professionalisierung im späteren Verlauf des Referendariats nach wie vor nicht relevant sind.

[132] Dieses Ergebnis wird im Diskussionskapitel (siehe Kapitel 9) ausführlich thematisiert.

Im Gegensatz zu früheren Erhebungszeitpunkten werden Mitreferendar*innen, Fachkolleginnen und sonstiges schulisches Personal ebenfalls nur noch vereinzelnd als soziale Lernpartner*innen für die Entwicklung von Überzeugungen/Wertehaltungen genannt. Die nachfolgende Äußerung von Carolin über ihren ehemaligen Ausbildungslehrer Jannis ist dabei eine der wenigen Lernprozesse mit dieser IAK-Gruppe zum Ende des Vorbereitungsdienstes hinsichtlich besagter Kompetenzfacette:

> So, bei Jannis [ehem. Ausbildungslehrer], ich glaube, das ist so ein bisschen Überzeugungen, Werte, Haltung und auch Selbstregulation. Also, einfach, das habe ich auch schon gesagt, dass wir da glaube ich relativ auf einer Wellenlänge sind von unseren Einstellungen, dass wir Dinge irgendwie verändern wollen und weiterdenken. Also, ich glaube, das passt da ganz gut zu (T3 Carolin, Pos.156).

Carolin schätzt somit das gemeinsame Besprechen mit ihrem Lehrerkollegen. Hieraus wird implizit eine Festigung in den eigenen Überzeugungen deutlich. Diese wenigen sozialen Lernprozesse mit IAK unterstreichen eine noch stärkere Selektivität in den sozialen Interaktionen der Referendar*innen. Die wenigen verbliebenen sozialen Lernprozesse scheinen sich ausschließlich auf diejenige Akteur*innen zu beschränken, die als besonders professionell oder reflektiert wahrgenommen werden.

Die Entwicklung zu T3 zeigt, dass sich die Professionalisierung im Bereich Überzeugungen/Wertehaltungen zunehmend über eigenständige Lernprozesse vollzieht. Während in früheren Phasen soziale Lernprozesse noch eine Rolle für die Reflexion und Anpassung der eigenen Werte spielten, ist diese externe Orientierung nun weitgehend verschwunden. Die Referendar*innen haben zunehmend eine eigene Lehrer*innenidentität entwickelt, die sie vor allem durch eigene Unterrichtserfahrungen und nicht mehr durch soziale Interaktion mit ihren Alteri festigen.

Ein markanter Unterschied zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten ist, dass keine Ablehnungsprozesse mehr beschrieben werden. Dies könnte ebenfalls mit der bewussten Auswahl der Alteri zusammenhängen. Da die Referendar*innen nun stärker ihre eigene pädagogische Haltung gefestigt haben, scheinen sie sich weniger mit negativen Vorbildern oder kritischen Abgrenzungsprozessen auseinanderzusetzen. Stattdessen scheinen sie sich nur noch an Alteri zu orientieren, die ihre eigenen Werte bestätigen oder konstruktiv reflektieren.

6.5.3. Zwischenfazit T3

Die Auswertung der qualitativen Daten zum dritten Erhebungszeitpunkt verdeutlicht eine weitere Ausdifferenzierung der Professionalisierungsprozesse und -effekte der Referendar*innen. Im Vergleich zu T2 lässt sich eine verstärkte Eigenständigkeit, eine zunehmend selektive Nutzung sozialer Lernprozesse feststellen. Soziale Lernprozesse bleiben für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz bedeutsam, werden aber gezielter ausgewählt – nicht nur in Bezug auf Lerninhalte, sondern auch die Alteri. Bevor die Ergebnisse nachfolgend mit dem aktuellen Forschungsstand verglichen und in Verbindung gebracht wird, soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die derzeitige Studienlage kaum Forschungsergebnisse hinsichtlich der Bedeutsamkeit von verschiedenen Ausbildungsakteur*innengruppen kurz vor oder für die UPP vorfinden lassen. Die vorliegenden Ergebnisse werden daher mit den allgemeinen Forschungsergebnissen zur Unterstützungsleistung von Ausbildungsakteur*innen im Vorbereitungsdienst verglichen.

In den Bereichen des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens zeigt sich zu T3 eine klare Reorganisation der sozialen Lernbeziehungen. Mehrere Fachseminarleitungen verlieren im Vergleich zu T2 an Relevanz[133], während die Bedeutung kompetenter Ausbildungslehrkräfte[134], insbesondere in der

[133] Kategorie im Kategoriensystem: Lernen -> *Wegfall von Lernen.*

[134] Es ist wichtig zu erwähnen, dass nur als kompetent wahrgenommene Mentor*innen zu T3 relevant für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sind.

UPP-Vorbereitung, deutlich zunimmt. Die Referendar*innen fokussieren sich scheinbar vermehrt auf Alteri, die praxisnahe Unterstützung leisten können. Im sozialen Austausch mit Ausbildungslehrkräften dominieren dyadische Settings mit zunehmender Reziprozität. Die Fähigkeit, eigenes Fach- und fachdidaktisches Wissen aktiv in Diskussionen einzubringen, wird von vielen Referendar*innen als Ausdruck ihrer gestiegenen Professionalität erlebt. Im Unterschied zu T2 lassen sich gleichzeitig weniger Ablehnungsprozesse gegenüber den Mentor*innen feststellen. Dies kann einerseits auf deren passgenaue Unterstützung zurückgeführt werden, andererseits auch auf die selektive Nutzung sozialer Lernpartner*innen. Das bedeutet, Ablehnungsprozesse treten potenziell seltener auf, weil wenig hilfreiche Alteri proaktiv aus dem Lernprozess ausgeklammert bzw. sich von ihnen nach Möglichkeit distanziert wird. Die Referendar*innen scheinen an Urteilsfähigkeit (Thiel et al., 2021), welche als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften angesehen wird, gewonnen zu haben. Gleichzeitig zeigt sich eine deutliche Intensivierung eigenständiger Lernprozesse im Umgang mit fachlichen Inhalten, insbesondere durch Unterrichtserfahrungen im bdU und gezielte Fachliteraturarbeit. Auch Studien belegen eine umfassende Vorbereitung auf die abschließende Prüfungsunterrichtsstunden, die selbst die Vorbereitung für vorangegangene UBs überschreitet (Schulte, 2008).

Ebenfalls im Bereich des pädagogischen Wissens bestätigen sich die Tendenzen zu mehr Eigenverantwortung und Handlungssicherheit. Die Referendar*innen entwickeln ihren Unterrichtsstil, hierunter fällt auch ihre Klassenführung sowie Ausgestaltung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, zunehmend autonom und bewerten pädagogische Herausforderungen aus einer stabileren professionellen Haltung heraus. Die Ausbildungslehrkräfte bleiben wichtige Reflexionspartner*innen, insbesondere im Umgang mit herausfordernden Schüler*innen.

Soziale Lernprozesse in Form von Hospitationen, die bereits zu T2 rückläufig waren, finden zu T3 nur noch in Ausbildungssettings einzelner Studienteilnehmer*innen statt. Sie werden vom Großteil der Referendar*innen allerdings nicht als fehlend markiert, sofern diese nicht erlebt werden. Die angehenden Lehrkräfte schreiben, wie auch der Forschungsstand belegt (Schulte, 2008), Gesprächen, Feedback und eigenständigen Unterrichtserfahrungen einen größeren Mehrwert zu.

Im Unterschied zu T2 treten Fachkolleg*innen und Kernseminarleitungen als Lernpartner*innen für pädagogische Inhalte und Handlungsstrategien stärker in den Hintergrund. Auch die Rolle der Mitreferendar*innen ist für besagte Wissensfacette auf informelle, oft beiläufige Gespräche reduziert, während das sonstige schulische Personal mit Ausnahme einzelner Grundschulsettings weiterhin marginalisiert bleibt.

Die Entwicklung des Beratungswissens bleibt auch zu T3 stark von praxisnahen Lerngelegenheiten abhängig. Werden Beratungssituationen aktiv erlebt, geschieht soziales Lernen vorrangig durch Beobachtung und anschließende Reflexion mit Mentor*innen. Der Wunsch nach mehr Erprobungsräumen wird erneut deutlich. Die Referendar*innen fühlen sich oft auf sich selbst gestellt und nicht ausreichend auf die Anforderungen der Beratung verschiedener schulischer Alteri vorbereitet. Im Vergleich zu T2 zeigt sich keine deutliche Ausweitung an Beratungswissen durch das (gemeinsame) Erproben von Beratungssettings statt.

Im Gegensatz zum Beratungswissen, welches sich die Referendar*innen laut den vorliegenden Ergebnissen vornehmlich in eigenständigen Lernprozessen aneignen müssen, wird Organisationswissen weiterhin fast ausschließlich durch soziale Austauschprozesse erworben. Dabei zeigt sich jedoch zu T3 eine erhöhte Vielfalt an benannten Alteri diesbezüglich. Neben Kernseminarleitungen und ABBAs treten nun auch verstärkt Fachkolleg*innen in den Vordergrund, vor allem als niedrigschwellige Ansprechpartner*innen für schulpraktische Abläufe. Gespräche mit Mitreferendar*innen in Form von gegenseitiger kollegialer Hilfestellung, insbesondere in Vorbereitung auf das Kolloquium, werden ebenfalls wertgeschätzt. Als eine der wenigen sozialen Lernerfahrungen mit Schulleitungen können zum

Ende des Vorbereitungsdienstes die Angebote zweier Schulleitungen zum probehaften Durchspiel des Kolloquiums herausgestellt werden. Insgesamt auch über die Kompetenzfacette des Beratungswissens hinaus, bleiben die Schulleitungen jedoch mehrheitlich kaum nennenswerte soziale Lernpartner*innen für angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Die Erweiterung selbstregulativer Fähigkeiten ist zu T3, wie auch viele weitere Kompetenzentwicklungen, durch einen hohen individuellen Umgang mit Belastungen geprägt. Die Studienteilnehmer*innen berichten von einem bewussteren Umgang mit Belastungen, einer stärkeren Selbstfürsorge und einem gezielteren Umgang mit emotionalen wie sozialen Ressourcen. Dabei tritt im Vergleich zu T2 der Austausch über Stressbewältigung wieder stärker in den Vordergrund, insbesondere mit Mitreferendar*innen und Kolleg*innen, während Beobachtungslernen, welches zum vorherigen Erhebungszeitpunkt durch Rollenvorbilder in Bezug auf Work-Life-Balance, zurücktritt. Ablehnungsprozesse gegenüber überlasteten Vorbildern werden nun häufiger als Anlass für bewusste Abgrenzung und Entwicklung eigener Copingstrategien (z. B. Distanzierung von belastenden Beziehungen) genutzt. Die Referendar*innen unterscheiden klar zwischen hilfreichen und schädlichen Vorbildern und selektieren aktiv ihr professionelles Umfeld.

Die motivationalen Orientierungen zeigen sich zu T3 gefestigter und stabiler als in den vorherigen Erhebungswellen. Bestärkende Rückmeldungen von Schüler*innen wie OAK und IAK sowie die Reflexion des eigenen Werdegangs stärken die Berufsmotivation. Ausbildungslehrkräfte bleiben als Rollenvorbilder bedeutsam, insbesondere wenn sie sowohl professionell als auch zwischenmenschlich inspirieren.

Im Bereich der Überzeugungen und Wertehaltungen ist eine starke Verlagerung hin zu eigenständigem Lernen und stabilen Selbstkonzepten zu erkennen. Soziale Lernprozesse sind nur noch vereinzelt in diesem Kompetenzbereich analysierbar. Die Referendar*innen reflektieren über Werte und Haltungen primär durch eigene Unterrichtserfahrungen und Alltagssituationen. Soziale Lernsituationen, in denen Austausch stattfindet, betrifft zumeist Alteri, deren Grundhaltung bereits mit der eigenen übereinstimmt. Die fachliche wie zwischenmenschliche Passung, die in der Literatur als bedeutsam herausgehoben wird (Heymann, 2009; Schreier, 2001), scheint auch innerhalb der vorliegenden Studie bestätigt werden zu können. Die sinkende Zahl der Ablehnungsprozesse kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass kritische Haltungen gegenüber unpassenden Überzeugungen nicht mehr kommuniziert werden müssen. Die betreffenden Alteri wurden bereits aus dem Netzwerk entfernt oder die Distanzierung ist groß genug. Dies unterstreicht die zunehmende selektive Steuerung des eigenen professionellen Netzwerks (siehe wahrgenommene Gestaltungsfreiheit in Kapitel 5.1).

Im dritten Erhebungszeitpunkt verdichtet sich das Bild einer hochselektiven, selbstbestimmten und zunehmend autonom agierenden Referendar*innenschaft. Während soziale Lernprozesse weiterhin bestehen, sind sie klarer fokussiert, stärker auf Augenhöhe und funktional auf spezifische Ausbildungsanforderungen ausgerichtet. Die Referendar*innen nutzen soziale Lerngelegenheiten nicht mehr als vorgegebene Struktur, sondern als gezielte Ressource, die aktiv angesteuert oder bewusst vermieden wird. Eigenständige Lernprozesse gewinnen weiter an Bedeutung. Dies geschieht nicht aus Ablehnung des sozialen Lernens, sondern als Ergänzung und Erweiterung. Soziale Lernprozesse finden überwiegend in dyadischen Settings mit zentralen Alteri statt, während triadische oder kollektive Lernprozesse (z. B. in Gruppen mit Mitreferendar*innen) kaum noch berichtet werden. Hospitationen, die zu T1 ein zentrales Lernformat darstellten, haben sich größtenteils aufgelöst. Die Professionalisierung vollzieht sich nicht mehr über breite Netzwerke, sondern über qualifizierte, personalisierte Lernbeziehungen.

Im Unterschied zu T2 sind Ablehnungsprozesse seltener, weil sie strategisch durch selektive Beziehungspflege, situative Anpassung oder bewusste Vermeidung von Konflikten umgangen werden – sofern möglich. Diese Entwicklungen verweisen auf eine weiterentwickelte Selbstregulationsfähigkeit

und soziale Navigationskompetenz, die nicht nur für die Bewältigung des Vorbereitungsdienstes, sondern auch für die langfristige Berufsidentität zentral sein dürften. Insgesamt zeigt sich zu T3 ein eindeutiges Bild. Hinter den Referendar*innen liegt eine intensive Ausbildungszeit, in der viele verschiedene Alteri bedeutende „Lernermöglicher“ und „-begleiter“ für eine Vielzahl an Kompetenzen darstellten. Keller-Schneider(2021) beschreibt die spezifische Professionalisierung im Vorbereitungsdienst als eine zunehmende Verschiebung von passiver Anpassung hin zu aktiver Auseinandersetzung mit Herausforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben. Referendar*innen übernehmen dabei eine aktivere Rolle, reflektieren Erfahrungen theoriebezogen und entwickeln individuelle Lösungswege. Die Phase ist geprägt durch Abhängigkeiten von Ausbildenden, unklare Bewertungskriterien, eine Kluft zwischen Theorie und Praxis sowie durch die Spannung zwischen Selbstentwicklung und Anpassungsdruck. Lernen erfolgt modellhaft, ist aber durch strukturelle Grenzen und hohe Leistungsanforderungen erschwert. Die vorliegende Studie bestätigt dieses Erleben, lässt aber auch darauf schließen, dass die Studienteilnehmer*innen ihren individuellen Weg der Professionalisierung kurz vor der UPP gefunden haben. Nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern auch in Bezug auf ihr professionelles Netzwerk, ihre Selbststeuerung und ihre Haltung zur Ausbildung und dem Lehrberuf.

7. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken

In diesem Kapitel erfolgt ebenfalls die Bearbeitung des zweiten Forschungsdesiderats: Es fehlt an Wissen über das Zusammenspiel und -wirken der sozialen Beziehungen auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Zur Erklärung der Wirkung sozialer Beziehungen auf die Professionalisierung von Referendar*innen wurden in diese Studie die Wirkmechanismen soziales Lernen und sozialer Druck als netzwerktheoretischen Konzept herangezogen (siehe Kapitel 2.2 und 2.3.2). Der Fokus dieses Kapitels liegt auf dem sozialen Druck als *Professionalisierungsmechanismus*. Die Ergebnisse resultieren aus der kombinatorischen Auswertung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und der QSA (Herz et al., 2015) (siehe Kapitel 4.3.4).

Bevor in diesem Kapitel näher auf die Ergebnisse zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten eingegangen wird, sollen zunächst die drei identifizierten Reaktionsarten auf wahrgenommenen sozialen Druck erläutert werden (Kapitel 7.1). Im Anschluss werden diese zur Ergebnisdarstellung der berichteten Effekte sozialer Lernsituationen auf die Professionalisierung der Referendar*innen herangezogen. Die drei Unterkapitel zur Ergebnisdarstellung, entlang der Erhebungszeitpunkte, beginnen stets mit einer kurzen Beschreibung der grundsätzlichen Wahrnehmung sozialen Drucks zum jeweiligen Ausbildungszeitpunkt. Es folgt die Ergebnisdarstellung zur Erklärung der Professionalisierungseffekte – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – gegliedert nach den drei Reaktionsarten. Außerdem wird für jeden Erhebungszeitpunkt ein Zwischenfazit verfasst, in dem die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde aus Kapitel 2 rückgekoppelt werden.

7.1. Reaktionsarten der Referendar*innen auf soziale Drucksituationen im Vorbereitungsdienst

Aus dem Forschungsstand (Kapitel 2.3) zum Vorbereitungsdienst wurde die Hypothese aufgestellt, dass Referendar*innen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sozialen Druck aufgrund Beurteilungslogiken und asymmetrischen Beziehungen erleben. Als Folge dieser Hypothese wurde der Wirkmechanismus des sozialen Drucks (Klärner & von der Lippe, 2020) als theoretisches Konzept für die vorliegende Arbeit herangezogen, um die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen erklären zu können. Hierfür wurde der soziale Druck als Professionalisierungsmechanismus umgedeutet. Die Auswertung der qualitativen Daten der netzwerkanalytischen Längsschnittstudie belegen die besagte Hypothese: Sozialer Druck kann Professionalisierungseffekte im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte erklären. Über alle Erhebungszeitpunkte hinweg schildern die Referendar*innen Situationen sozialen Drucks, die sowohl förderliche als auch hemmende Auswirkungen auf ihre Professionalisierung haben. Dabei konnten im Rahmen der Analyse der vorliegenden Studienergebnisse nicht nur Effekte sozialen Drucks auf die einzelnen Kompetenzbereiche und Wissensfacetten des Modells der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) herausgestellt werden, sondern auch verschiedene Reaktionsarten der Studienteilnehmer*innen auf das Erleben sozialen Drucks. Diese Reaktionsarten beeinflussen wiederum die Effekte. Diese sollen in diesem vorangestellten Unterkapitel erläutert werden, bevor im Anschluss die jeweiligen Ergebnisse der drei Erhebungszeitpunkte dargestellt werden. Hierfür gilt es zunächst den Blick auf diejenigen Akteur*innengruppen zu richten, die aus der Perspektive der Referendar*innen sozialen Druck im Verlauf des Vorbereitungsdienstes auf sie ausgeübt haben. Die OVP (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) bestimmt einzelne OAK (Schulleitungen, Fachseminarleitungen, Ausbildungslehrkräfte) als Beurteilungsinstanzen, die die Leistungen der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes bewerten. In Rückbezug auf den Forschungsstand, der den besagten Anpassungsdruck der Referendar-

*innen an die Wünsche und Erwartungen dieser beurteilenden OAK attestiert, mag zunächst der Eindruck entstehen, dass sozialer Druck nicht von nicht-beurteilenden Akteur*innengruppen erlebt wird. Die Auswertung der qualitativen Daten der vorliegenden Studie belegt jedoch, dass sozialer Druck auch durch Akteur*innengruppen ohne offizielle Bewertungsfunktion ausgelöst werden kann. Dennoch kann Bewertungsfunktion bestimmter OAK kann jedoch als prädiktiver Faktor beurteilt werden. Wie ist sozialer Druck im Vorbereitungsdienst also zu verstehen? Grundsätzlich erleben die Referendar*innen sozialen Druck, ähnlich wie soziales Lernen, vor allem in dyadischen Beziehungskonstellationen. Die Ursachen dieses sozialen Drucks sind dabei sehr vielfältig. In den Interviews berichten die Referendar*innen von sozialem Druck durch beurteilende Akteur*innengruppen, beispielsweise in Bezug auf ihr Verhalten als Lehrkraft in pädagogischen Situationen (z. B. Beispiel im Umgang mit Schüler*innen), in Bezug auf die Fachinhalte ihre Unterrichtsplanungen und die darin enthaltenen didaktischen Ansätze oder das Einhalten bestimmter Regeln der Schulordnung. In mehreren Interviewaussagen erläutern die Referendar*innen, dass sie ihr ausbildungsbezogenes Verhalten den Wünschen und Vorlieben der bewertenden Ausbildungsakteur*innen anpassen und sich somit dem sozialen Druck beugen. Der nachfolgende Interviewausschnitt von Referendar*in Mathilda stellt ein klassisches Beispiel für eine soziale Drucksituation zwischen angehender Lehrkraft und Mentorin dar:

> Also wir sind im Englischunterricht und das war auch tatsächlich ein Tipp von meiner Mentorin, dass ich doch mal was anderes ausprobieren sollte und vielleicht mal ein Lied mit den Kindern singen sollte zu Beginn. Und an sich ist das einfach nicht so mein Stil, würde ich sagen (T2 Mathilda, Pos.166).

Für Referendarin Mathilda bestehen in diesem exemplarischen Szenario grundsätzliche mehrere Reaktionsmöglichkeiten auf die didaktische Empfehlung ihrer Fachseminarleitung. Erstens, Mathilda könnte der Empfehlung folgen und in den zukünftigen Unterrichtsstunden vermehrt Lieder mit den Schüler*innen singen, obgleich dies nicht ihren persönlichen Präferenzen entspricht. Dies hätte vermutlich eine positive Beurteilung durch ihre Mentorin zur Folge. Zweitens, Mathilda könnte die Empfehlung nicht umsetzen und diese somit ablehnen. Sie singt in Zukunft also keine englischen Lieder mit den Schüler*innen und priorisiert ihre eigenen Vorlieben für die Unterrichtsgestaltung. Die Konsequenzen dessen könnte jedoch eine negative(re) Beurteilung durch ihre Mentorin sein, da sie nicht deren didaktischen Vorstellung folgt. In der Auswertung der Netzwerkinterviews wird deutlich, dass die Referendar*innen in solchen Situationen gedanklich einen Abwägungsprozess durchlaufen. Sie wägen die eigenen Überzeugungen, Haltungen und Wissens- und Kompetenzständen mit den potenziellen Konsequenzen ihres Handelns miteinander ab. Im Fallbeispiel von Mathilda entscheidet sie sich, der Empfehlung von ihrer Fachleitung Frau Meschner zu folgen und in zukünftigen Unterrichtsstunden mit den Schüler*innen Lieder zu singen:

> Also ich fühl mich damit einfach nicht so wohl. Ich habe es aber dann ausprobiert und tatsächlich wurde ich dafür sehr gelobt von Frau Meschner. Und ich habe mich jetzt entschieden, dass dann halt einfach in den Besuchen durchzuziehen, weil ich weiß, dass ihr das gefällt (lacht) (T2 Mathilda, Pos.166).

Im Abwägungsprozess scheinen für Mathilda die positiven Konsequenzen zu überwiegen und die Einbußen ihrer persönlichen Vorlieben akzeptabel. Mathilda hat sich somit dem sozialen Druck ihrer Fachleitung *gebeugt*. Eine Reaktionsart auf sozialen Druck ist somit das Beugen auf die jeweiligen Erwartungen und Wünsche der Alteri. Im Rahmen dieser Analyse genügt es jedoch nicht die Reaktionen auf sozialen Druck in Beugung und Nicht-Beugen zu differenzieren. Auch die Triebkraft, also die Haltung hinter einer Beugung, ist entscheidend. Das heißt, wird die Anpassung des Verhaltens als sinnvoll empfunden oder nicht? Es lassen sich folglich drei Reaktionsarten unterscheiden: (1) *Positive Beugung*, (2) *Negative Beugung* und (3) *Nicht-Beugen*. Diese sollen nachfolgend erläutert werden.

Positive Beugung

Eine Positive Beugung als Reaktion auf sozialen Druck tritt auf, wenn Referendar*innen den Hintergrund des Drucks, in Bezug auf den jeweiligen Druck-Gegenstand verstehen und anerkennen, sodass sie die geforderte Handlungsveränderung als sinnvoll für ihre Professionalisierung und/oder ihr Lehrer*innenhandeln erachten. Eine positive Beugung ist nicht mit einem sozialen Lernprozess mit Übernahme zu verwechseln, obgleich in beiden Fällen eine positive Haltung gegenüber dem jeweiligen Gegenstand vermerkt werden kann. Soziale Lernprozesse mit Übernahmeprozess entstehen durch Beobachtung und Interaktion mit OAK oder IAK. Diese Interaktionen sind in einem hohen Maß strukturell vorgegeben ist (z. B. durch UBs, Seminare oder Nachbesprechungen). Für die Unterscheidung zwischen Lern- und Drucksituation ist die subjektive Deutung der Referendar*innen entscheidend: Wird eine Situation als Gelegenheit verstanden, Wissen, Verhaltensweise oder Einstellungen aufzunehmen, handelt es sich um einen sozialen Lernprozess. Dabei kann der Anstoß sowohl von den Referendar*innen selbst als auch von den OAK/IAK ausgehen, ohne dass dies notwendigerweise als Druck erlebt wird. Eine Positive Beugung hingegen bezeichnet eine Reaktion auf eine Situation, die explizit als Erwartungssituation von den Referendar*innen wahrgenommen wird. Zwar wird das Verhalten unter Druck eingefordert, die Referendar*innen erkennen jedoch dessen Sinnhaftigkeit und akzeptieren es und passen ihr Verhalten an. Damit gilt: Soziale Lernprozesse mit Übernahmeprozess beruhen auf der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten, Positive Beugung auf der Wahrnehmung von Anforderungen. Dabei ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass aus letzterem nicht auch ein Lernprozess resultieren kann – die Ausgangslage beruht jedoch auf dem Erleben sozialen Drucks.

Die Analyse der entsprechenden Interviewpassagen zu Erlebnissen sozialen Drucks zeigen dabei auf, dass sich positiv-beugende Referendar*innen den erlebten Druck vermehrt als eine Art Ansporn wahrnehmen. In diesen Fällen handelt sich zumeist *nicht* um Anpassungen an spezifische berufsbezogene Vorlieben oder Wünsche (z. B. eine bestimmte didaktische Methode) der Alteri, sondern um den sozialen Druck, *qualitativen* Unterricht zu planen und durchzuführen und somit eine kompetente Lehrkraft zu sein. Diese Art von sozialem Druck wird überwiegend positiv verarbeitet, obgleich sie von den Referendar*innen oftmals als Belastung wahrgenommen werden, da die Alteri neue oder zusätzliche Erwartungen an ihr Verhalten stellen. Dementsprechend sind vermehrt Arbeitsbemühungen notwendig, um diesen Erwartungen zu entsprechen (z. B. Einlesen in Fachdidaktik). Dies geschieht zudem in einem Ausbildungskosmos, der ohnehin eine Vielzahl an Anforderungen und Entwicklungsaufgaben beinhaltet. In der Reaktion auf diesen sozialen Druck verspüren die Referendar*innen jedoch gleichzeitig die Motivation, sich weiterzuentwickeln. Der Druck kann deshalb positiv verarbeitet werden, da er zumeist nicht von subjektiven Vorlieben der Alteri abhängt. Das bedeutet, sozialer Druck wird nicht als Aufforderung zur Übernahme persönlicher Ansichten oder Handlungen verstanden, sondern vielmehr als Motivation, professionelle Kompetenzen einer Lehrkraft (weiter) zu entwickeln. Dieser Befund lässt sich anhand der Beschreibungen von Referendarin Belinda veranschaulichen. Sie schildert eine positive Beugung in Bezug auf den sozialen Druck von ihrer Ausbildungslehrkraft Natascha:

> Wenn jetzt zum Beispiel nicht die Natascha da gewesen wäre, die gesagt hätte: „hör mal, du musst dich auch mal vielleicht ein bisschen einlesen in das, was du da machst“, dann hätte ich halt vielleicht bis heute nicht das Handbuch Pädagogikunterricht durchgelesen (T3 Belinda, Pos.239).

Im weiteren Interviewverlauf wird deutlich, dass Referendarin Belinda versteht, inwiefern ihr das Lesen des Handbuchs für Pädagogikunterricht ihr zu einem qualitativeren Unterricht verhelfen kann. Sie beugt sich dem sozialen Druck positiv und schildert nachfolgend eine daraus resultierende Verbesserung ihrer professionellen Lehrer*innenkompetenz.

Die Motive solchen Ansporns unterscheiden sich allerdings je nach Bewertung der wahrgenommenen Beziehung zu den Alteri. In Relationen, die als positiv und unterstützend gedeutet werden, wird häufig ein *Gefallen-Motiv* ausgeprägt. Referendar*innen, die dieses Motiv in Beziehungen mit Alteri innerhalb ihres sozialen Netzwerks verfolgen, ist daran gelegen, ein positives Bild von ihnen bei den Personen hervorzurufen. Das Gefallen-Motiv ist dabei nicht vordergründig an eine erhoffte positive Beurteilung gekoppelt, sondern an die Anerkennung durch die Alteri, die für sie oftmals als eine Art Rollenvorbild fungiert. In sozialen Beziehungen, die negativ, wenig unterstützend und in der Folge oftmals als belastend wahrgenommen werden, ergibt sich in vielen Fällen ein *„Ich zeig's euch!"-Motiv*. Auch hier wird der Druckgegenstand verstanden. Es ist nach wie vor eine positive Beugung – das Feedback wird als angemessen hinsichtlich der eigenen Lehrer*innenverhalten interpretiert. Das Ziel des Motivs ist dabei jedoch nicht vordergründig, dass die druckausübenden Alteri die Referendar*innen im Anschluss an die Erfüllung der Erwartung auf persönlicher Ebene mögen und schätzen. Vielmehr geht es ihnen um die Anerkennung ihrer berufsbezogenen Kompetenzen und der Professionalisierung hin zu einer „guten" Lehrkraft. Somit kann Positive Beugung zusammenfassend als eine Anpassung an Erwartung verstanden werden, die von den Referendar*innen mit einem Verständnis und Akzeptanz der jeweiligen Erwartung einhergeht.

Negative Beugung

Eine *Negative Beugung* als Reaktion auf erlebten sozialen Druck ist gegeben, sofern die Referendar*innen das geforderte Verhalten der Alteri *nicht* als sinnvoll für ihre Professionalisierung und/oder ihr Lehrer*innenhandeln betrachten, sich aber trotzdem an Anforderungen beugen. Wie auch bei der Positiven Beugung findet auch bei der Negativen Beugung vorangestellt ein Abwägungsprozess zwischen den eigenen Überzeugungen, Werten, Wissens- und Kompetenzständen mit den potenziellen Konsequenzen des Nicht-Beugens statt. Im Fall einer Negativen Beugung kommen die Referendar*innen in diesem Prozess zu dem Ergebnis, dass die Konsequenzen eines Nicht-Beugens, im Vergleich zu den Einbußen in den persönlichen Vorlieben, schwerwiegender sind. Ein klassisches Beispiel für eine Negative Beugung findet sich in einer Erlebnisschilderung von Referendarin Fiona. Sie berichtet von einem Belohnungssystem an ihrer Ausbildungsschule, dem sie aufgrund ihres fachlichen Hintergrundwissens zu positiver Verstärkung im Unterricht negativ gegenüber eingestellt ist:

> Es gibt so manche Sachen an der Schule, zum Beispiel wie so ein Smiley Board, was wir haben, wovon das Kollegium sehr angetan ist, war anscheinend teuer, wurde von der Schule angeschafft, ist aber so ein bisschen negativ und wir haben auch viel an der Uni von positiven Verstärkern gelernt und auch so im Seminar, dass man eher die Stärken herausholen sollte, als ein Kind immer auf Ruhe zu drehen und zu ermahnen. Und natürlich habe ich, weil Louise und Natalia das in ihrem Unterricht nutzen, habe ich das natürlich auch weitergeführt, aber stehen nicht so 100% hinter diesem System. Ich hoffe einfach, dass ich das vielleicht in der eigenen Klasse dann irgendwie anders machen kann (T3 Fiona, Pos.216).

In ihren Ausführungen im Interview wird erkenntlich, dass die Schulleitung das gesamte Kollegium verpflichtet, das Board, dessen Anschaffung zudem mit größeren Kosten einherging, im Unterricht einzusetzen. Fiona beugt sich dem erlebten sozialen Druck. Allerdings plant sie, dieser Beugung nur Rahmen des Vorbereitungsdienstes nachzugehen. In ihrer späteren Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft möchte sie ihren eigenen Überzeugungen treu bleiben. Die Beugung ist somit nur temporär und maßgeblich auf die Beurteilungsabhängigkeit zu ihrer Schulleitung zurückzuführen.

Die Ego-Alter-Relation spielt für die negative Beugung eine zentrale Rolle. Negative Beugungen treten besonders dann auf, wenn die Referendar*innen die Beziehung zum jeweiligen Alter als belastend, konfliktbehaftet oder anderweitig negativ empfinden. Dieser Befund ist wenig überraschend, da negative oder belastende Beziehungen im Vorbereitungsdienst häufig auf einer mangelnden Passung

zwischen den pädagogischen Überzeugungen oder Vorstellungen von Ego und Alter beruhen. Folglich ergibt sich für die Referendar*innen in diesen Situationen oftmals die Notwendigkeit einer Negativen Beugung, da Erwartungen seitens der Alteri bestehen, die nicht mit den eigenen Überzeugungen und Präferenzen übereinstimmen. Es kann jedoch auch in positiven Beziehungen zu negativen Beugungen kommen, sofern hinsichtlich einzelner Aspekte unterschiedliche Auffassungen zwischen ihnen bestehen werden (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen). Dementsprechend beugen sich Referendar*innen teilweise negativ, obwohl insgesamt eine gute Beziehung zu den betreffenden Alteri besteht. Dieses Verhalten wird in der Literatur auch als Reaktanzmuster beschrieben (Bovet & Frommer, 2004). Bovet und Fommer (2004) beschreiben, dass Personen, die ihre Theorie qualitativen Unterrichts in dem Mittelpunkt von Unterrichtsnachbesprechungen anführen, bei den Referendar*innen ein reaktantes Verhalten provozieren. Die Provokation ist für die Berufsgruppe der Lehrer*innen besonders groß, da ihr Beruf grundsätzlich von einer hohen Autonomie geprägt ist und auch ein Einzelkämpfertum (Lortie, 2007) nachgewiesen wurde. Werden Referendar*innen also dazu angehalten, den Unterricht nach den Vorlieben anderer zu gestalten, führt dies zu einem starken Gefühl an Autonomieeinschränkung. An dieser Stelle beginnt oftmals der Reaktanzprozess (Affeldt & Greve, 2002), der jedoch aufgrund von Beurteilungssituationen zumeist nicht offen gezeigt werden kann. Bovet und Fommer (2004, S. 34) schildern, dass der Reaktanzprozess sich daher meist rein innerlich vollzieht und sich extern in Form einer geringen Änderungsbereitschaft zeig. Für die vorliegende Studie lassen sich diese Ergebnisse bestätigen und können gleichzeitig weiter ausdifferenziert werden.

Nicht-Beugen

Neben der Positiven und Negativen Beugung berichten die Referendar*innen auch von sozialem Druck, dem sie nicht nachgeben. Das bedeutet, die angehenden Lehrkräfte beugen sich *nicht* den externen Erwartungen ihrer OAK oder IAK. In dem Abwägungsprozess zwischen eigenen Überzeugungen, Wertehaltungen sowie Wissens- und Kompetenzständen mit den potenziellen Konsequenzen des Nicht-Beugens, kommen sie zu dem Entschluss, den externen Erwartungen nicht nachzugeben zu wollen. Vermutlich aufgrund der enormen Bedeutung der Staatsexamensnote für den weiteren beruflichen Verlauf und dem grundsätzlich verspürten Prüfungsdruck (Englert et al., 2006) kommt dieses Verhalten innerhalb der Studie allerdings selten oder tendenziell zu späteren Zeitpunkten im Verlauf des Vorbereitungsdienstes vor. Erklärbar ist dieser Befund u. a. durch eine fortgeschrittene Professionalisierung der Referendar*innen und der damit einhergehenden Festigung eigener Überzeugungen, Haltungen und Verhaltensweisen. Die Referendar*innen fühlen sich zu späteren Ausbildungspunkten vermehrt in der Lage, eigenständig und selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen.

Es ist herauszustellen, dass Nicht-Beugen vor allem in Situationen auftreten, die nicht konkrete Leistungsbeurteilungen (z. B. UBs) gebunden sind. In diesen Situationen interpretieren die Referendar*innen die möglichen Konsequenzen einer Nicht-Beugung als geringer, sodass die Entscheidung für ein Nicht-Beugen leichter fällt. So beschreibt Referendarin Tara beim dritten Erhebungszeitpunkt, dass sie dem sozialen Druck ihrer Mathematikmentorin, welcher bereits seit Beginn des Vorbereitungsdienstes bestand und für sie lange eine große Belastung darstellte, inzwischen deutlich geringer ist – sie konnte sich nun von den Erwartungen ihrer Mentorin distanzieren:

> Die Drucksituation mit Anette ist zwar nach wie vor da, aber definitiv weniger geworden, weil ich mich entschieden habe, es weniger werden zu lassen. Beziehungsweise habe ich auch mit Frau Malik ein Coaching deswegen wahrgenommen, um mit ihr darüber zu sprechen, wie ich damit besser umgehen kann, ob ich es noch ansprechen soll, ob ich es noch ansprechen lassen sollte. (…) Deswegen einfach für mich entschieden, ich lasse den Druck nicht mehr so zu. Er ist nach wie vor da, sie ist nach wie vor meine

> Mentorin und nach wie vor gibt es so Negativ-Feedback, das mich natürlich trifft, aber ansonsten ist der Druck weniger geworden, weil ich ihn nicht mehr so sehr zulasse, zumindest versuche (T3 Tara, Pos.108).

Tara wählt zum Ende des Vorbereitungsdienstes somit erstmalig ihren eigenen Überzeugungen und entscheidet sich, nicht mehr zu versuchen, den undurchsichtigen Erwartungen von ihrer Mentorin zu entsprechen.

Können Nicht-Beugungen innerhalb der vorliegenden Studie analysiert werden, so lassen sich i. d. R. parallel negativ wahrgenommenen Ego-Alter-Relationen zu den jeweiligen Alteri identifizieren. Dies ist auch in der sozialen Beziehung zwischen Referendarin Tara und ihrer Mentorin der Fall. Eine negative Beziehung kann somit einerseits als Prädiktor für nicht-beugende Reaktionen auf sozialen Druck angesehen werden. Andererseits kann die empfundene Notwendigkeit der Referendar*innen, sich nicht zu beugen, auch zu einer Verschlechterung der Ego-Alter-Beziehung führen.

Besteht sozialer Druck von nicht beurteilenden Alteri, so wird dieser zumeist als weniger belastend und intensiv wahrgenommen, weshalb sich die Referendar*innen diesem in solchen Fällen eher nicht beugen. Ein solcher Druck, beispielsweise ausgeübt durch Mitreferendar*innen, wird meist auf die Konkurrenz untereinander (z. B. die Anzahl an bereits absolvierten UBs) zurückgeführt:

> [...] mir geht es SEHR auf die Nerven, wenn eben die ganze Zeit über die persönlichen Erfolge oder die: `Guck, wie weit ich schon bin´, `Guck, wie gut ich bin´, also diese Selbstbeweihräucherung der anderen, [...] weil es jedem selbst in seinem individuellen Weg so ein bisschen einfach unter Druck/ Noch mehr unter Druck setzt, als man es selbst ja schon tut (T2 Viktor, Pos.116).

Viktor verspürt einen sozialen Druck mit seinen Mitreferendar*innen mithalten zu müssen. Er beschreibt in seinen Ausführungen ein erhöhtes Stresserleben durch die Vergleiche unter den Mitreferendar*innen. Dennoch beugt er sich diesem Druck nicht, indem beispielsweise die UBs zügiger durchläuft, sondern verfolgt weiterhin sein eigenes Tempo innerhalb der Ausbildung[135].

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Nicht-Beugen somit maßgeblich von der/dem ausübenden Alteri, einer Beurteilungsfunktion und der Ego-Alter-Relation abhängig zu sein scheint. Im Vergleich zur Negativen Beugung kann außerdem festgehalten werden, dass die Reaktanz bei Nicht-Beugen sowohl innerlich wie auch äußerlich „sichtbar" ist. Bei Negativen Beugungen verbleibt die Reaktanz auf mentaler Ebene bzw. „innerlich" wie Bovet und Fommer (2004) es benennen.

7.2. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken (T1)

In vorangegangen Unterkapiteln wurden die drei identifizierten Reaktionsarten auf das Erleben sozialen Drucks von Referendar*innen im Vorbereitungsdienst erläutert. Das Erleben sozialen Drucks, also den Erwartungen bestimmter Alteri entsprechen zu müssen, kann folglich zu unterschiedlichen Reaktionen aufseiten der angehenden Lehrkräfte führen. In der Berücksichtigung, dass der Vorbereitungsdienst stark durch spezifische Beurteilungslogiken geprägt ist und eine Vielzahl unterschiedlicher Personengruppen und dementsprechend verschiedener sozialer Beziehungen, ergibt sich sozialer Druck als zentraler Prozess in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Dementsprechend sollen in diesem Kapitel die berichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011) – durch sozialen Druck mit unterschiedlichen Ausbildungsakteur*innen(gruppen) erklärt werden. Es erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der grundsätzlichen referendariellen Wahrnehmung sozialen Drucks zu Beginn

[135] Obgleich aus dem Zitat anzunehmen ist, dass die Mitreferendar*innen den sozialen Druck nicht aktiv ausgeübt haben, wird im Verlauf des Interviews dennoch deutlich, dass Viktor die Situation als sozialen Druck erlebt – folglich wird die Situation als soziales Druckerlebnis gedeutet.

ihres Vorbereitungsdienstes, bevor im Anschluss die konkreten Ergebnisse entlang der drei Reaktionsarten präsentiert werden. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit, das die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde rückgekoppelt.

7.2.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Drucks

Aus den Erzählungen der Referendar*innen – wenige Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes – ist deutlich zu erkennen, dass die angehenden Lehrkräfte bereits mit einer Fülle an Aufgaben konfrontiert sind. Sie beschreiben den Start in den Vorbereitungsdienst als „sehr vollgepackt, voller verschiedener neuer Eindrücke“ (T1 Alena, Pos.4) und eine Zeit mit „ganz viele[n] Informationen“ (T1 Vivien, Pos.4), in die man „reingeschmissen“ (T1 Max, Pos.4) wird. Von Stundenplanerstellung über Koordination von Terminen bis hin zur Planung erster Unterrichtsstunden sowie dem EPG, erleben die Referendar*innen allesamt von Beginn an eine hohe Arbeitsbelastung. Einhergehend mit dieser sind auch erste Erlebnisse sozialen Drucks zu analysieren. Berichtet wird von sozialem Druck, der aus den verschiedenen Erwartungen der Alteri beider Ausbildungsinstitutionen – Schule und ZfsL – resultiert. Die Vielzahl an Erwartungen führt dazu, dass Referendar*innen kontinuierlich zwischen verschiedenen Erwartungshaltungen navigieren müssen. Die Referendar*innen versuchen zudem all diese Erwartungen mit ihren eigenen Ansprüchen, Erwartungen und Bedürfnissen in Einklang zu bringen. Dabei drohen den Referendar*innen nicht selten negative Konsequenzen, beispielsweise in Form negativer Beurteilungen, die in ihre Staatsexamensnote miteinfließen, sollten sie diesen Erwartungen nicht erfüllen. Dieser soziale Druck stellt für die Referendar*innen allerdings keine Überraschung dar. Neben dem beschriebenen Forschungsstand (siehe Kapitel 2.3), kursieren auch in der digitalen Umgebung (z. B. Foren, Soziale Medien) (Nölte, 2024) sowie in Zeitungen und Fernsehberichten (Klitzsch, 2023), Erlebnisberichte sozialen Drucks im Vorbereitungsdienst. Das Bewusstsein für diesen bereits vermuteten sozialen Druck ist in den Netzwerkinterviews zu T1 deutlich zu erkennen, wie sich in nachfolgendem Zitat zeigt: „Also man weiß ja vorher, worauf man sich einlässt und man weiß halt einfach, dass man jedem irgendwie gerecht werden muss, damit man das irgendwie durchsteht“ (T1 Annabell, Pos.4). Besagtes Wissen schützt jedoch nicht vor den daraus resultierenden Belastungen. Dabei ist der soziale Druck in den ersten Wochen des Vorbereitungsdienstes insbesondere in Verbindung mit den Ausbildungslehrkräften, Fachseminarleitungen und Kernseminarleitungen sowie Mitreferendar*innen herausstellbar. Der soziale Druck der Ausbildungslehrkräfte und Fachseminarleitungen resultiert vordergründig aus deren Beurteilungsfunktion, während Kernseminarleitungen aufgrund ihrer gesonderten Rolle[136] bezüglich des EPGs als Ausübende sozialen Drucks wahrgenommen werden. In Bezug auf die Mitreferendar*innen können Konkurrenzgedanken entstehen, sodass diese Ausbildungsakteur*innen ebenfalls mit sozialem Druck in Verbindung gebracht werden. Gleichzeitig wird auch vermehrt sozialer Druck hinsichtlich Gruppenintegration geäußert. Der Großteil der Referendar*innen berichtet von dem Bedürfnis, Teil einer Gruppe (Mitreferendar*innen, Kollegium) zu sein. Hieraus versprechen sich die Referendar*innen einerseits eine positive Wahrnehmung vonseiten entscheidungskräftiger Personen (z. B. Schulleitung), die auch im Kontext späterer Übernahmen bedeutsam werden könnte. Andererseits sehen die Referendar*innen auch das Potenzial im Aufbau sozialer Ressourcen. Dennoch nehmen Teilnahmen an sozialen Veranstaltungen potenziell wertvolle Zeit zum Bewältigen der vielfältigen Aufgaben ein, sodass auch hier für die Referendar*innen sozialer Druck wahrnehmbar wird.

[136] Grundsätzlich hat die Kernseminarleitung keine Beurteilungsfunktion inne. Das Eignungs- und Perspektivgespräch in Anschluss an den ersten UB wird jedoch in Hauptverantwortung durch die Kernseminarleitung geführt, wodurch die Referendar*innen zu T1 diese ebenfalls als beurteilende Instanz wahrnehmen.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt kann der Großteil der sozialen Drucksituationen als unausweichlich interpretiert werden. Dies lässt sich anhand von Formulierungen wie „dementsprechend habe ich mich da natürlich auch angepasst“ (T1 Carolin, Pos.126) oder „das ist natürlich dann wichtig, dass man selber weiß, was die mögen oder was für die wichtig ist“ (T1 Hannah, Pos.40) erkennen. Auch das Wort „müssen“ (u. a. T1 Nele, Pos. 122; T1 Annabell, Pos. 134; T1 Carolin, Pos.348) wird im Kontext der Beschreibung sozialer Druckerlebnisse[137] häufig erwähnt – dies betont ebenfalls das Erleben einer sozialen Druck- anstelle einer sozialen Lernsituation. Dementsprechend findet zum ersten Erhebungszeitpunkt zumeist eine Beugung statt, die jedoch auch positiv sein kann, da eine Vielzahl an Referendar*innen den sozialen Druck als Ansporn verarbeiten, obgleich sie sich nicht in der Lage sehen, sich dem sozialen Druck zu widersetzen. Einzelne Referendar*innen wiederum äußern bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes deutlich ihren Unmut gegenüber sozialem Druck. Sie empfinden diesen nicht als anspornend und stellen heraus, dass sie sich nicht allen Erwartungen anpassen werden.

7.2.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung

Nachfolgend werden die berichteten Professionalisierungseffekte – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011) – durch Erlebnisse sozialen Druck zum ersten Erhebungszeitpunkt erklärt. Die Gliederung des Kapitels erfolgt entlang der drei beschriebenen Reaktionsarten (siehe Kapitel 7.1).

Positive Beugung

Bereits zum Erhebungszeitpunkt T1 zeigen sich unter den befragten Referendar*innen vermehrt Positive Beugungen als Reaktion auf Erlebnisse sozialen Drucks. Dabei lassen sich die herausgestellten Drucksituationen in zwei Kategorien einteilen: (1) sozialer Druck, den berufsbezogenen Erwartungen der Ausbildungsakteur*innen zu entsprechen, (2) sozialer Druck, sich gut in die Ausbildungsstandorte, die sozialen System sowie deren Abläufe einzufügen. In diesen Situationen lassen sich fast ausschließlich Positive Beugungen seitens der Referendar*innen erkennen, deren Wirkung nun weiter ausgeführt werden soll. Die erste Kategorie betrifft zumeist die Erwartungen von Ausbildungslehrkräften, Fachseminarleitungen- wie auch Kernseminarleitungen an die Referendar*innen bereits zu Beginn der schulpraktischen Ausbildung qualitativ hochwertigen Unterricht zu planen und durchzuführen. Vermehrt wird dies zu T1 in Hinblick auf das EPG beschrieben, wie auch das Zitat von Belinda passend veranschaulicht:

> Gut, das [EPG] hat dann natürlich vorab etwas Druck erzeugt, im Sinne von man muss sich das erste Mal wirklich, zumindest mal einen Verlaufsplan schreiben und mal ein Lernziel formulieren, obwohl man noch nie in seinem Leben unterrichtet hat. Und das war dann natürlich schon, ja/ Und aber auch trotzdem, weil ich weiß, dass die mich im Endeffekt benoten und bewerten werden, eben hier diese beiden Fachleiterinnen Päda und Spanisch/ Die strahlen aber auch beide, muss ich sagen, so ein bisschen Druck schon allgemein aus von der Person her. Also die/ Man weiß/ Ich glaube, man wusste schon nach fünf Minuten jeweils bei beiden, dass die einiges erwarten, halt, dass sie sehr hohe Ansprüche haben (T1 Belinda, Pos.226).

Belinda fühlt sich somit durch die hohen Ansprüche unter Druck gesetzt und befürchtet, dass sie diese gerade zu Ausbildungsbeginn nicht erfüllen kann. Wie auch Belinda empfinden viele weitere Studienteilnehmer*innen ebenfalls sozialen Druck gute erste Unterrichtsproben zu präsentieren (z. B. T1 Annabell, Pos.122; T1 Max, Pos.177, T1 Fiona, Pos.248). Da das EPG von der Kernseminarleitung verantwortet wird, im Gegensatz zu den späteren UBs, in denen diese Akteur*innengruppe nur in wenigen

[137] Kategorie im Kategoriensystem: Druck -> sozialer Druck -> *Erlebnisse sozialen Drucks*.

Fällen als Ergänzung zu den Fachseminarleitungen anwesend sind, wird sie zu T1 auch als ausübende Kraft für sozialen Druck hinsichtlich der Unterrichtsplanung erwähnt: „Dann Druck dazu, auch durch meine Kernseminarleiterin, weil sie in unserem EPG schon eine kurz gefasste Stundenplanung haben wollte und die kurz gefasste Planung der Stunde ist aber schon/ Sie geht schon in Richtung eigentlich UB-Planung“ (T1 Nele, Pos.90). Wie auch im Zitat von Nele zu erkennen ist, scheinen die Erwartungen an die Unterrichtskompetenz in dem EPG teilweise auf einem Niveau angesetzt zu sein, welches aus der Perspektive der Studienteilnehmer*innen, erst dem Kompetenzentwicklungsstand zu einem späteren Zeitpunkt in der Ausbildung entspricht. Folglich fühlen sich einige Referendar*innen überfordert mit dieser Erwartung der OAK, die zusätzlich zu den weiteren Anforderungen des Berufsalltags einer angehenden Lehrkraft einherkommen. Diese Art des sozialen Drucks ist für die Referendar*innen dennoch zumeist nachvollziehbar. Die Studienteilnehmer*innen verstehen, dass es ihre Aufgabe ist, qualitativen Unterricht durchzuführen, damit die Schüler*innen Wissens- und Kompetenzzuwachs erfahren können. Dementsprechend wird dieser soziale Druck vermehrt als Ansporn, sich in seinen Lehrer*innenkompetenzen weiterzuentwickeln, wahrgenommen. Gleichzeitig wirkt dieser soziale Druck auch negativ, indem er ein erhöhtes Stress- und Belastungserleben hervorruft, wie Referendarin Nele in ihren Ausführungen schildert:

> Also wir kriegen immer positiven Druck, dass wir uns zum Beispiel schon einen schönen Verlaufsplan erstellen sollen für den Unterricht. Das ist zwar im ersten Sinne Druck und dann halt Stress, wenn man es macht, aber im Endeffekt ist es das, was wir jetzt machen müssen und dementsprechend kann man nicht früh genug damit anfangen, weil man sich dann nur verbessern kann (T1 Nele, Pos.128).

Nele nimmt somit durchaus den Ertrag dieser sozialen Drucksituationen wahr, obgleich sie ein erhöhtes Stresserleben verspürt. Ihre Ausführungen lassen zeitgleich vermuten, dass dieser soziale Druck, dem sie sich positiv beugt, für sie eine Lerngelegenheit darstellt. Einen sehr ähnlichen Zusammenhang zwischen positiver Beugung und sozialem Druck als Lernsituation lässt sich auch innerhalb des Interviews mit Annabell erkennen:

> Nun ja, wie gesagt, also Lernen hat ja auch was mit Druck zu tun und natürlich ist es halt super wichtig. Also ich glaube, wenn da dieser Druck nicht wäre, dann wäre ich vielleicht auch nicht bereit so viel zu lernen. Das ist ja in der Schule auch so. Kein Fleiß, kein Preis. Und es ist ja auch so, dass wenn man weiß, okay, man steht unter Druck, man muss eben jedem irgendwie gerecht werden, dass man da auch gewillt ist, mehr zu lernen, damit man das irgendwie umsetzen kann, damit dann wiederum man dann auch eine bessere Note hat (T1 Annabell, Pos.180).

Es zeigt sich, Referendarin Annabell fühlt sich durch den sozialen Druck, fachlichen guten Unterricht zu präsentieren, angespornt ihr Wissen und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Der soziale Druck ist somit kompetenzentwicklungsförderlich. Inwiefern wirken positive Beugungen nun konkret auf die Professionalisierung der Referendar*innen? Dies wird nur an wenigen Stellen in den Interviews ausgeführt. Nur wenige Referendar*innen erwähnen explizit, auf welche konkrete Wissensfacette oder welchen Kompetenzbereich sich ihre Reaktionen auf sozialen Druck, dem sie sich positiv beugen, auswirkt. In einzelnen Aussagen lässt sich dennoch eine tendenziell positive Auswirkung auf die *insgesamte* Kompetenzentwicklung feststellen, indem Aussagen wie, „Ja, in allen Bereichen“ (T1 Fiona, Pos.306), getätigt werden. In den Interviewverläufen wird jedoch erkenntlich, dass sich der beschriebene Ansporn, qualitativen Unterricht durchzuführen, zumeist darauf bezieht, dass der Unterricht fachlich fundiert, lerngruppenspezifisch, didaktisch aufbereitet und ein gelungenes Classroom-Management vorherrscht. Demnach könnte interpretiert werden, dass insbesondere positive Auswirkungen im fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Wissen verzeichnet werden, da sich die

Referendar*innen insbesondere in diesen Wissensfacetten weiterbilden, während sie versuchen, den Anforderungen zu genügen.

Es lassen sich gleichwohl auch Interviewstellen identifizieren, in denen Positive Beugungen hinsichtlich spezifischerer Aspekte wie Fachdidaktik oder Umgang mit den Schüler*innen bezieht. Ein eindeutiges Beispiel lässt sich im Interview mit Referendarin Hannah identifizieren. Sie berichtet von einer Seminarsitzung, in der ihre Fachseminarleitung im Fach Deutsch und Mathematik ein didaktisches Vorgehen mithilfe eines Bilderbuches vorstellte:

> Also (…) einfach, dass ich zum Beispiel meine Deutsch- und Mathe-Seminarleiterin/ Die hat letzte Woche auch ein Bilderbuch vorgestellt und wie die das umsetzen würde und dann denke ich sehr: Ich hoffe, dass ich auch so gute Ideen habe und dass ihr das auch gefällt dann, was ich mache (T1 Hannah, Pos.172).

Hannah bewertet das didaktische Vorgehen ihrer Fachseminarleitung als positiv und empfindet gleichzeitig sozialen Druck ebenfalls solch kreative didaktische Ideen in ihren Unterricht einzubauen. Sie berichtet dabei nicht von einer konkreten Äußerung ihrer Ausbildungslehrkraft dies zu tun müssen. Der soziale Druck ist somit implizit geäußert. Gleichzeitig empfindet sie das Einbinden solcher didaktischen Ansätze auch persönlich als wichtig und kann den sozialen Druckgegenstand, kreative didaktische Ansätze entwickeln zu müssen, nachvollziehen. Sie beugt sich dem sozialen Druck demnach positiv. Aus ihren Ausführungen kann vage vermutet werden, dass sie sich anschließend intensiv mit der Fachdidaktik der Unterrichtsfächer beschäftigt, um den Ansprüchen gerecht zu werden. Der soziale Druck wäre dann positiv verarbeitet und würde in potenziell in einer Kompetenzerweiterung im fachdidaktischen Wissen aufgrund selbst initiierter Lernprozesse zur Erweiterung des eigenen Wissensstandes münden. Folglich könnte sich positiv sozial verarbeiteter Druck in Bezug auf einen spezifischen Unterrichtsaspekt sich kompetenzentwicklungsförderlich auf die damit verknüpfte Wissensfacette auswirken.

Besonders deutlich werden positiven Beugungen in Interaktionen zu Fachseminarleitungen und Mentor*innen, deren Beurteilungsfunktion den Referendar*innen bewusst ist. Hier zeigen sich Anpassungen an fachspezifische Erwartungen – etwa hinsichtlich der Verwendung bestimmter didaktischer Methoden oder Sozialformen. Diese Anpassungen erfolgen nicht unreflektiert von den Studienteilnehmer*innen, sondern zumeist vor dem Hintergrund der wahrgenommenen fachlichen und pädagogischen Expertise der beurteilenden Personen. Viele Referendar*innen nehmen besagte OAK mehrheitlich als kompetente Rollenvorbilder wahr und schreiben ihnen die Fähigkeit zu, professionelles Lehrer*innenhandeln adäquat einschätzen zu können. Dies führt dazu, dass das Anpassen an deren Vorstellungen nicht (nur) als strategisch notwendig im Hinblick auf die Leistungsbewertung, sondern auch als fachlich sinnvoll erlebt wird. Als Folge dessen kann sich dem Druck leichter positiv gebeugt werden.

Weiterhin lassen sich Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen erlebtem sozialem Druck, dem sich die Referendar*innen positiv beugen und dem Kompetenzbereich der Selbstregulation herauszustellen. Mehrere Referendare*innen berichten im Zuge Positiver Beugungen von einer Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

> Ja, ich finde, so einen Druck, der auf einem ausgeübt wird, zwingt einen ja quasi dazu, in Selbstregulation stärker zu werden. Habe ich mir jetzt auch vom EPG gedacht. Da war ich sehr nervös und dachte dann okay, also ich habe da ja schon einen großen Druck auch gespürt und dachte, na ja, so in den nächsten Unterrichtsbesuchen hoffe ich, dass ich das so von mir selbst dann ein bisschen/ Also, dass ich das schaffe, ein bisschen runterzuschrauben, ein bisschen zu regulieren, weil es ja alle vier Wochen dann so der Fall sein wird. Das kann ja nicht sein, dass ich da nicht schlafen kann (T1 Fiona, Pos.298).

Fiona vermutet folglich eine Weiterentwicklung ihrer Selbstregulationsfähigkeit im Sinne von Gefühlsregulation aufgrund des sozialen Drucks im EPG guten Unterricht präsentieren zu müssen, dem sie sich

positiv gebeugt hat. Auch Belinda beschreibt, dass der soziale Druck, dem sie sich positiv gebeugt hat, ihre Selbstregulation verbessert hat:

> Ja, genau, (...) Ja. Also, zum Beispiel, wenn ich[138] jetzt mir nicht diesen Druck machen würde, zu sagen: „Ich muss richtig gut werden und ich muss jetzt zum Beispiel den ersten UB total geil machen". (...) Dann hätte ich ja/ Also das bewirkt ja, dass ich mich selbst reguliere, indem ich sage: „So jetzt gehst du aber heute Abend kein Bier trinken oder Fußball gucken, sondern setzt sich an den Schreibtisch und machst das jetzt, damit das morgen ein bomben UB wird" oder so (T1 Belinda, Pos.274).

Im Gegensatz zu Fiona bezieht Belinda ihre Selbstregulationskompetenz somit auf ihre Work-Life-Balance. Im Interview mit Linus lässt sich ebenfalls ein Zusammenhang zwischen sozialem Druck, dem er sich positiv beugt, und der Selbstregulationskompetenz vermuten. Er formuliert:

> Druck habe ich ja gesagt, dass ich das von welchen Personen ich den manchmal fühle. Und da würde ich sagen, was jetzt die motivationale Orientierung angeht, auch wenn man Druck in dem Sinne von Kernseminarleitung, Fachseminarleitung erfährt, dass die was von einem erwarten, hatte das aber nie Einfluss auf die Motivation. (…) Eigentlich, wenn, dann sogar eher im positiven Sinne. Also, dass man ein höheres Pflichtbewusstsein hat und denkt okay, Seminar ist jetzt nicht mal so eben nebenbei, sondern da wird auch viel erwartet (T1 Linus, Pos.274).

Linus bringt den erlebten sozialen Druck nicht explizit in Verbindung mit der Selbstregulationskompetenz. Seine Formulierung „Pflichtbewusstsein" gibt jedoch einen Hinweis auf besagtem Kompetenzbereich. Dieses Pflichtbewusstsein und das damit einhergehende Zurückstellen eigener Bedürfnisse kann auch hier im Sinne einer professionalisierungsförderlichen Work-Life-Balance im Vorbereitungsdienst, ähnlich wie im Falle von Belinda, interpretiert werden. Obwohl aus den zuletzt zitierten Interviewstellen zur Selbstregulation nicht eindeutig zu erkennen ist, inwiefern es sich um positive oder negative Beugungen handelt, kann in Betrachtung des Gesamtkontextes der Interviews dennoch festgestellt werden, dass negative Beugungen (1) expliziter formuliert werden und (2) stets die anspornende Wirkung herausgestellt werden kann, die charakteristisch für eine positive Beugung ist.

Folglich scheinen positive Beugungen zu T1 positive Effekte auf die Entwicklung der Selbstregulation der Referendar*innen haben zu können. Der Anspruch, den Erwartungen professioneller Ausbildungsakteur*innen zu entsprechen, erfordert ein hohes Maß an inhaltlicher Vorbereitung, die Einarbeitung in neue Themen sowie die Erstellung umfangreicher Unterrichtsmaterialien. Die Interviews deuten indessen darauf hin, dass dieser Stress als Antrieb fungieren kann. Folglich kann vermutet werden, dass der erhöhte Stress als Resultat der Positiven Beugung, die selbstregulativen Fähigkeiten der Referendar*innen stärkt – im Sinne eines trainingsähnlichen Effekts im Umgang mit herausfordernden Anforderungen.

Die zweite Kategorie Positiver Beugung zu T1 – die Integration in die sozialen Gefüge und Abläufe der Ausbildungsstandorte – wird ebenfalls von einer Mehrzahl der Studienteilnehmer*innen beschrieben. Dies betrifft primär das Einfinden in das Lehrer*innenkollegium. Referendarin Nele beschreibt diese Beugungen in Rückbezug auf eine schulische Veranstaltung in der Weihnachtszeit:

[138] Obgleich die Formulierung: „wenn ich jetzt mit nicht diesen Druck machen würde" nahelegt, dass Belinda diesen Druck selbst verursacht, lässt sich in der Gesamtbetrachtung ihres Interviews deutlich erkennen, dass der soziale Druck durch ihre Fachseminarleitung ausgelöst wurde, wie auch die nachfolgende Interviewstelle unterstreicht: „Und [die Fachleitung] hat halt gesagt, von selbst, irgendwie zum Beispiel jetzt im Bezug auf den ersten UB. Der ist ja, wie wir wissen, unbenotet eigentlich. Aber sie hat sofort dazugesagt, zum Beispiel es gibt halt nur eine Möglichkeit für den ersten Eindruck. So, das war/ Der erste Satz war „Es ist zwar unbenotet, aber". Und wo andere vielleicht sagen ,,Ja, der erste UB ist voll chillig. Mach dir keine Sorgen", denk ich mir jetzt natürlich, okay gut, dann ist vielleicht doch nicht so chillig" (T1 Belinda, Pos.228).

> Klar, ist es nie eine Pflicht an außerschulischen Sachen wie einem Weihnachtsmarkt oder so teilzunehmen, dass man da mitgeht oder einer Weihnachtsfeier. Aber es ist halt irgendwo/ Oder im Winter-Festival in der Schule, also eine Veranstaltung, dass man da unbedingt teilnehmen muss. Aber man weiß, dass da so eine gewisse Erwartung ist, also dadurch lernt man ja auch die anderen besser kennen. Und ja, man nimmt halt dran teil (T1 Nele, Pos.18).

Die Referendarin beugt sich dem sozialen Druck des Kollegiums[139]. Sie versteht die Notwendigkeit, die Lehrerkolleg*innen näher kennenzulernen und geht somit tendenziell auch ihrem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit nach. Gleichzeitig scheinen mehrere Referendar*innen im Zuge solcher Integrationen auch die Idee zu verfolgen, soziale Ressourcen für emotionale oder auch (über-)fachliche Unterstützung aufzubauen, gleichzeitig aber auch einen guten Eindruck zu hinterlassen (T1 Linus, Pos. 220; T1 Fiona, Pos. 248). Es ist herauszustellen, dass diese Positive Beugung gegenüber dem Kollegium gegenüber als positive Beugung innerhalb einer Cliquenstruktur gedeutet werden kann. Dies ist ein interessanter Befund, da darüber hinaus nur positive Beugungen in dyadischen Settings analysiert werden können. Inwiefern besteht nun ein Zusammenhang zwischen diesen positiven Beugungen zur Kollegiumsintegration und Professionalisierungseffekten? Es muss eingeräumt werden, dass kein unmittelbarer Zusammenhang in den Transkripten herausgestellt werden kann. Allerdings erscheint dennoch die folgende Hypothesenaufstellung plausibel: Die Teilnahme an sozialen Veranstaltungen – auch wenn sie primär unter dem Einfluss sozialen Drucks erfolgt – kann positive Effekte auf die Beziehungsgestaltung zu Ausbildungsakteur*innen haben. Durch die gemeinsame Zeit und die daraus mögliche Intensivierung sozialer Beziehungen könnten vertrauensvollere Verhältnisse entstehen, die wiederum einen förderlichen Rahmen für Lerngelegenheiten bieten. Diese könnten wiederum zur Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz der Referendar*innen beitragen. Eine solche Wirkung bleibt jedoch auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials, vorerst spekulativ.

Insgesamt lässt sich zum ersten Erhebungszeitpunkt festhalten, dass Positive Beugungen der Referendar*innen grundsätzlich förderlich auf ihre Kompetenzentwicklung wirken. Allerdings beschreiben die Studienteilnehmer*innen die damit verbundenen Effekte überwiegend in allgemeiner Form, ohne konkrete Kompetenzbereiche oder Wissensfacetten explizit zu benennen. Aus dem Material wird jedoch erkenntlich, dass ihre Bemühungen insbesondere auf den Erwerb von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen sowie pädagogischem Wissen ausgerichtet zu sein scheinen. Diese Wissensdimensionen erscheinen für die angehenden Lehrkräfte zentral, da sie eng mit den Erwartungen ihrer Ausbilder*innen verbunden sind, im Unterrichtsalltag professionelle Planung und Durchführung von Unterricht unter Beweis zu stellen. Zugleich sind gerade diese drei Facetten maßgeblich entscheidend für die qualitative Gestaltung von Unterricht, sodass ihre Fokussierung durch Positive Beugungen folgerichtig erscheint. Außerdem kann ein positiver Zusammenhang mit der Selbstregulationskompetenz vermutet werden, indem die Referendar*innen durch Aushalten und Standhalten in beanspruchenden Situationen zur Erfüllung der geforderten Erwartungen ihre selbstregulativen Kompetenzen weiterentwickeln.

Andere Bereiche wie Werthaltungen, Überzeugungen oder motivationale Orientierungen scheinen dagegen zu T1 nicht erkenntlich betroffen. Zusammenhänge zwischen positiven Beugungen und dessen Auswirkungen auf Organisationswissen und Beratungswissen sind ebenfalls nicht zu identifizieren. Positive Beugungen geschehen zu T1 ausschließlich mit OAK, wobei vordergründig die Fachseminarleitungen, Ausbildungslehrkräfte und Kernseminarleitungen zu nennen sind. Es werden, bis auf die Beugungen bezogen auf das gesamte Lehrer*innenkollegium, keine Positiven Beugungen mit IAK beschrieben.

[139] Das Lehrer*innenkollegium wird hier auch als OAK und IAK gedeutet, da Nele in ihren Ausführungen nicht explizit nur von den Ausbildungslehrkräften spricht, sondern das gesamte Kollegium anspricht.

Negative Beugung

Neben den Positiven Beugungen können zu T1 ebenfalls auch Negative Beugungen in den Netzwerkinterviews herausgestellt werden. Die Referendar*innen passen sich Erwartungen an, die ihnen grundsätzlich widerstrebend – sie empfinden das Geforderte nicht als sinnvoll oder als nicht vereinbar mit den eigenen Werten und Überzeugungen. Die Beugung erfolgt in diesen Fällen nicht aus innerer Überzeugung, sondern aus dem Empfinden heraus, dass die Konsequenzen einer Verweigerung, etwa schlechte Beurteilungen oder Konflikte mit OAK, schwerer wiegen würden als das eigene Unbehagen. Ein häufig beschriebenes Beispiel sind Negative Beugungen als Reaktion auf das erwartete Verhalten durch ihre OAK im Umgang mit Schüler*innen. Von mehreren Referendar*innen wird verlangt, eine bestimmte Haltung gegenüber den Lerngruppen einzunehmen oder bestimmte schulische Regeln (z. B. Handyverbot) durchzusetzen, obwohl dies nicht mit den eigenen pädagogischen Überzeugungen übereinstimmt. So berichtet Annabell in Bezug auf eine Regel, die von ihrer Schulleitung aufgestellt wurde, Folgendes:

> Also zum einen ist da der Druck, weil man weiß, dass sie [Schulleitung] eben großen Einfluss auf die Langzeitbeurteilung haben. Da muss man halt einfach zu allem Ja und Amen sagen. Das ist halt einfach so. Was ich super schade finde, aber gut. Ja, und der Druck ist natürlich auch da, weil man weiß, es gibt bestimmte Regeln, wie mit Unterrichtstörung umgegangen werden soll oder zum Beispiel auch mit Handys an unserer Schule. Wir haben ein absolutes Handyverbot und da sind halt einfach ein paar Regelungen, die ich nicht so ganz nachvollziehen kann, halt auch blöd finde. Also ein anderes Wort würde mir jetzt auch nicht einfallen. Und da ist eben der Druck, dass man das so umzusetzen hat, wie die Schulleitung das eben bestimmt (T1 Annabell, Pos.134).

Dieser Bericht von Annabell beschreibt stellvertretend für mehrere Studienteilnehmer*innen, dass zwar eine Anpassung stattfindet, diese jedoch nicht aus ihrer eigenen professionellen Einsicht, sondern aufgrund äußerer Zwänge geschieht. Diese Erfahrung wird als kontrafaktisch zur eigenen professionellen Haltung erlebt – ein Spannungsverhältnis, das ambivalente Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung zeigt. Diese negativen Beugungen können sich zu T1 sowohl negativ als auch positiv auf die wahrgenommene Kompetenzentwicklung der Referendar*innen auswirken. Negative Auswirkungen zeigen sich wie folgt: Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes tritt negatives Beugen vermehrt im Zuge einer Anpassung an die Wünsche von OAK auf. Dies ist wenig überraschend, da diese vermehrt Bewertungsfunktionen innehaben. So wird beispielsweise von spezifischen didaktischen Präferenzen der Fachseminarleitungen gesprochen, denen sich die Referendar*innen möglichst annähern müssen, um gute Beurteilungen zu erhalten, wie Hannah in ihren Ausführungen deutlich macht: „Achso, doch. In der Schule vielleicht schon. Weil man vielleicht/ Meine Mentorin in Deutsch zum Beispiel, die sagt so: „ja in Deutsch mach dieses Blatt“ oder so. Dann muss ich das ja umsetzen (T1 Hannah, Pos.196ff). Hannah führt aus, dass sie keine Wahl habe und das präferierte Arbeitsblatt ihrer Ausbildungslehrkraft verwenden müsse, unabhängig von ihrer eigenen professionellen Meinung zu besagtem Unterrichtsmaterial. Auch Referendarin Carolin schildert im ersten Interview, dass ihre Fachseminarleitung deutlich ihre Erwartungen an Unterrichtsgestaltung und -durchführung kommuniziert habe und sie dadurch sozialen Druck erlebt habe:

> Aber sie [Fachseminarleitung] hat uns auch ganz klar ihre Erwartungen gesagt und daher kam dann der Druck, und auch so No-Gos gesagt, die aber im normalen Unterrichtsbetrieb jeder Lehrer macht und dadurch kommt dann oder kommt so ein bisschen Druck (T1 Carolin, Pos.287).

Carolin bleibt in ihrer Ausführung unspezifisch. Aufgrund der Formulierung „Unterrichtsbetrieb“ lässt sich jedoch vermuten, dass es sich um pädagogische oder fachdidaktische Aspekte handelt. Sofern die Referendar*innen über derartige soziale Drucksituationen und Negative Beugungen aufgrund von

Notendruck berichten, bleiben die Ausführungen über konkrete Auswirkungen auf die professionelle Handlungskompetenz zumeist offen. Grundsätzlich können solche Beugungen jedoch die Gefahr bergen als Einschränkung individueller Lerngelegenheiten wahrgenommen zu werden, beispielsweise wenn durch zu erfüllende Erwartungshaltungen weniger Raum für das eigene Ausprobieren oder das Finden der eigenen Lehrphilosophie besteht. Negative Beugungen könnten somit in bestimmten Fällen als kompetenzhemmend empfunden werden. Einhergehend mit diesen Negativen Beugungen wird die Sorge artikuliert, ungünstige oder veraltete Muster zu verinnerlichen, die nicht zum Lernerfolg der Schüler*innen beitragen. Referendarin Tara artikuliert dies anhand von ihren Erlebnissen im Englisch-Ausbildungsunterricht sehr deutlich:

> Also es ist immer dieser/ Diese Übersetzungssituation für die Kinder, auch wenn die meisten wahrscheinlich verstanden haben, was sie von ihr wollte, fragt sie [Mentorin] trotzdem nochmal: „Okay, nochmal auf Deutsch bitte". Und das macht sie bei/ ja eigentlich konstant im Unterricht und sobald es ziemlich stressig wird, wechselt sie komplett auf Deutsch, was ich natürlich nicht machen darf; im Unterrichtsbesuch vor allem. Das heißt, die Kinder müssen sich jetzt bei mir daran gewöhnen: Es wird Englisch gesprochen. Es gibt nicht diese Übersetzungssituation. Das heißt, das ist etwas, was ich mir nicht abgucken darf, wo ich nicht reinfallen darf in diesen Trott, dieses übersetzen lassen; klar ist das einfacher, ich bin mir sicher, dann alle Kinder wissen, was jetzt Phase ist. Ja, was ich mir aber nicht abgucken darf, weil es für meinen Unterrichtsbesuch später auf jeden Fall nicht hilfreich wäre (T1 Tara, Pos.135).

Sofern Taras Befürchtungen Realität würden, könnte hierbei von einem negativen Einfluss des sozialen Drucks auf die Kompetenzentwicklung gesprochen werden.

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass sich Negative Beugung nachteilig auf Werthaltungen und Überzeugungen der Referendar*innen auswirken kann, insbesondere dann, wenn zentrale Elemente des eigenen professionellen Selbstverständnisses unterdrückt werden müssen. Die Referendar*innen berücksichtigen in ihren UB-Planungen stets, inwiefern das inhaltliche Thema oder der didaktische Aufbau verwendbar ist. Ihre eigenen Überzeugungen stellen sie anteilig hinten an, wie die nachfolgende Interviewstelle von Fiona verdeutlicht:

> Ich fange mal mit dem Druck an. Man hat ja schon so einen gewissen Druck von oben, quasi auch vom ZfsL eben mit den gewissen Anforderungen. Und man hat ja so gewisse Rahmenbedingungen, an die man sich halten muss und auch in seinen Reihen. Und dann gibt es ja auch noch den Lehrplan. Und wenn man jetzt so eine Unterrichtsreihe plant oder so was/ Ich meine, vielleicht bin ich auch der Überzeugung oder zum Beispiel liegt mir, ich weiß nicht, das Thema Mitbestimmung oder so total am Herzen, aber/ Also ich hatte auch schon mal darüber nachgedacht, zum Beispiel ich weiß halt gar nicht, ob das jetzt so dann für den Unterrichtsbesuch oder so passt. Also ich will damit sagen, vielleicht will man ja jetzt auch schon/ Also wie sage ich das? Aber wenn man seine eigene Klasse hat, zum Beispiel, ist es glaube ich noch mal eine andere Freiheit, die man da genießt, als jetzt im Referendariat. Und auch so thematisch hat man ja schon so einen Druck, sich an gewissen Rahmenbedingungen eben zu halten so. Und wenn ich jetzt irgendwas zum Thema Mitbestimmung machen will, was mir total wichtig ist, so Demokratie zum Beispiel in der Schule, aber das passt halt irgendwie nicht in dieses Ding, ja dann wird es halt irgendwie schwierig. Deswegen würde ich sagen, dass das schon Überzeugungen, Werte, Handlungen und auch motivationale Orientierungen dann eben beeinflussen kann. Also das zum einen (T1 Fiona, Pos.292).

Auf die Rückfrage, inwiefern dies ihre benannten Kompetenzfacetten positiv oder negativ beeinflusst, bestätigt Fiona den negativen Einfluss (T1 Fiona, Pos. 294). Sie kann ihre eigenen Überzeugungen im Unterricht nicht gänzlich ausleben, empfindet eine Fremdbestimmung und hofft auf eine „Freiheit" (T1 Fiona, Pos.292), die mit einer eigenen Klasse einherkommt, um diese ausleben zu können. Für die Zeit zu Beginn des Vorbereitungsdienstes erlebt sie zudem negative Auswirkungen auf ihre motivationalen Orientierungen, da sie in ihrer Handlungsfreiheit eingeschränkt ist und den beruflichen Alltag als weniger erfüllend erleben, wie auch das Interview mit Referendar Linus bestätigt:

> Also der Druck an manchen Tagen nimmt der einem natürlich so ein bisschen die Motivation, das ist klar. Das ist auf jeden Fall so. Aber jetzt grundsätzlich, im Großen und Ganzen ist es ja nicht so, dass man vorher nie irgendwie im Studium mal gedacht hat, ich habe keinen Bock mehr oder so, hatte man ja auch mal (T1 Linus, Pos.284).

Linus formuliert weiterführend sehr deutlich, dass er im Lehramtsstudium zuvor keine Motivationsprobleme hatte, der Vorbereitungsdienst und der dort vorherrschende soziale Druck jedoch bereits in den ersten Wochen nun anteilig eine demotivierende Wirkung auf ihn hatte. Er führt weiter aus, sich diese Erfahrungen auch in der Selbstregulation niederschlagen können:

> Ja, vielleicht bei Selbstregulation klar. Wenn man sich grundsätzlich unter Druck gesetzt fühlt, dann ist man halt auch/ Dann ist man halt ein bisschen gereizter, sagen wir mal. Eher so, dass man vielleicht ein bisschen sich nicht mehr unter Kontrolle hat (T1 Linus, Pos.286).

Seinen Ausführungen zufolge kann die durch negative Beugungen entstehende Frustration die Fähigkeit zur konstruktiven Bewältigung herausfordernder Situationen beeinträchtigen. Insgesamt kann das Gefühl der Entfremdung von den eigenen Prinzipien und Überzeugungen durch Negative Beugungen somit potenziell negative Folgen für bestimmte Professionalisierungsaspekte der Referendar*innen haben.

Gleichzeitig zeigt sich in den Daten auch ein paradoxer Effekt negativer Beugung, indem sich auch positive Auswirkungen auf die Professionalisierung feststellen lassen. Für einige Referendar*innen führt der innere Widerstand gegen bestimmte Anforderungen zu einer Stärkung der eigenen Überzeugungen und Werthaltungen. Die Erfahrung, trotz äußerer Anpassung innerlich bei der eigenen Haltung zu bleiben, wird von diesen Personen als Bestätigung der eigenen pädagogischen Grundprinzipien gewertet. Damit kann Negative Beugung – bei gleichzeitiger innerer Distanzierung – auch überzeugungsstärkend wirken. Aus dieser Perspektive heraus formulieren einige Interviewte die Hoffnung, nach dem Vorbereitungsdienst freier und selbstbestimmter arbeiten zu können, was wiederum positive Effekte auf die motivationale Orientierung entfalten kann.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Negative Beugung zu Beginn des Vorbereitungsdienstes ein ambivalentes Phänomen darstellt. Einerseits begrenzt sie Handlungen und erschwert die Entwicklung individueller pädagogischer Ansätze, andererseits kann sie – wenn reflektiert verarbeitet – auch zur Klärung und Festigung professioneller Selbstbilder beitragen. Negative Beugungen werden dabei ausschließlich ausgehend von Ausbildungslehrkräften und Fachseminarleitungen erlebt. Weitere OAK und IAK[140] üben sozialen Druck aus dem sich die Referendar*innen negativ beugen und auf Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung schließen lassen. Negative Beugungen in Triaden oder Cliquen ist nicht vorzufinden. Zudem lassen sich keinerlei Verknüpfungen zwischen Negativer Beugung und dessen Auswirkungen auf Professionalisierungswirkungen in Bezug auf die Wissensfacetten Fachwissen, Organisationswissen und Beratungswissen herausstellen.

Nicht-Beugen

Im Vergleich zu den beiden zuvor beschriebenen Reaktionsarten tritt zum ersten Erhebungszeitpunkt Nicht-Beugen nur sehr vereinzelt auf. Die Situationen, in denen sich Referendar*innen aktiv gegen eine Anpassung entscheiden, beziehen sich dabei nahezu ausschließlich auf sozialen Druck innerhalb ihrer Gruppe der LiV-Peers. Dies erscheint insofern wenig überraschend, als dass von den Mitreferendar*innen keine formale Beurteilung ausgeht. Das Risiko, das mit einer Nicht-Beugung einhergeht,

[140] Das Fehlen von Negativen Beugungen auf sozialen Druck von IAK kann auf die fehlende formaler Bewertungsmacht zurückgeführt werden.

beschränkt sich daher vornehmlich auf den potenziellen Verlust sozialer Anschlussfähigkeit oder kollegialer Unterstützung – also auf eine soziale, nicht auf eine berufsbezogene Konsequenz.

Ein zentrales Setting, in dem sozialer Druck innerhalb der Peer-Gruppe wahrgenommen wird, ist ein vergleichendes Gespräch über UBs, also Beurteilungssituationen. Hierbei berichten einige Referendar*innen von mitschwingenden Konkurrenzgefühlen im Rahmen von Leistungsvergleichen. Fällt der Vergleich nicht zu ihren Gunsten aus, so empfinden sie teilweise sozialen Druck, gleichermaßen schnell oder erfolgreich in ihrer Ausbildung fortzuschreiten. So beschreibt auch Referendarin Hannah:

> Von meinen Mitreferendaren würde ich auch sagen Druck, weil zum Beispiel erzählen die dann, was sie schon alles gemacht haben und so und ich war ja länger krank und dann dachte ich so „Oh Gott, du hast das alles noch gar nicht gemacht, du bist noch gar nicht so weit" oder so (T1 Hannah, Pos.209).

Der von Hannah beschriebene Vergleichsgedanke tritt bei mehreren Studienteilnehmer*innen auf. Auch Viktor beschreibt in einer Erzählung zu seiner Mitreferendarin Melanie, mit der er auch zusammenwohnt:

> Gleichzeitig ist das genauso bei allen anderen Mitreferendaren dann auch, wenn man merkt bei denen läuft das alles 1a, die liefern alle super ab, aber ich nicht. Schwierig. Ganz besonders bei Melanie. Wenn Melanie nach Hause kommt und jedes Mal bis unter die Ohrläppchen grinst und sagt, du hast alles so einfach und ich hier sitze und sage das fällt mir gar nicht so leicht, habe ich/ Kommt man da, glaube ich schnell zu dem Gefühl, dass man denken kann, dass man irgendwas falsch macht oder vielleicht auch nicht am richtigen Ort ist (T1 Viktor, Pos.165).

Gleichwohl betonen die Referendar*innen, diesem sozialen Druck nicht nachzugeben, sondern ihr eigenes Tempo und Weg beizubehalten. Diese Reaktion lässt sich deutlich im Interview mit Fiona erkennen:

> Und so vielleicht vom ZfsL her, also ich glaube, man muss auch so ein bisschen seinen eigenen Weg finden, wie man da am besten auch durch diese Zeit kommt und wie es für einen am besten passt. Aber natürlich guckt man so nach rechts und nach links und wenn/ Also nur, weil vielleicht Casimir jetzt schon ganz viel Erfahrungen gemacht hat und jetzt direkt den ersten Unterrichtsbesuch mit digitalen Medien macht und seiner Transparenz, heißt das ja nicht, dass das für mich jetzt der Weg ist oder der Weg sein muss. Und also wann er jetzt den ersten Unterrichtsbesuch hat oder den zweiten Unterrichtsbesuch, das ist ja vielleicht für ihn anders richtig als für mich und auch mit welchem Fach er zum Beispiel anfängt (T1 Fiona, Pos.276).

Die Entscheidung zur Nicht-Beugung kann somit als selbstbestimmt und reflektiert beurteilt werden.

Ein weiterer Kontext, in dem Nicht-Beugung erkennbar wird, betrifft erneut die Teilnahme an sozialen Veranstaltungen. Die Referendar*innen berichten davon, gelegentlich einen subtilen Erwartungsdruck zu erleben, an sozialen Events teilzunehmen, um Teil der LiV-Gruppe zu bleiben und nicht als unkollegial zu gelten. So beschreibt Referendarin Alena, dass mehrere Mitreferendar*innen ihres ZfsL eine Clique[141] gebildet haben, die Abende oft zusammen verbringen und dabei Alkohol konsumieren:

> Also, es war schon so, es gibt halt immer diese Saufgruppen, die sich im Referendariat irgendwie so herauskristallisieren. Und wenn die einen trinken gehen nach einem Seminartag, dann ist das für mich immer schon so ein sozialer Druck, wo ich mir so denke: „Oh, gehst du da jetzt mit? Eigentlich kein Bock. aber ich muss sagen, die Menschen sind mir ja nicht wichtig, sonst hätte ich sie da ja eingetragen, und dieser soziale Druck lässt auch relativ schnell wieder nach, weil ich mich dann eher auf das besinne, was mir wirklich wichtig ist. Und ich will einfach schnell nach Hause kommen und irgendwie noch Zeit mit meinen Freunden oder meinem Partner oder wem auch immer verbringen. Da hatte ich zwar schon Druck, aber er ließ auch relativ schnell nach (T1 Alena, Pos.128).

[141] Die LiV-Peers können als Clique innerhalb des sozialen Netzwerks verstanden werden.

Alena beschreibt in ihrem letzten Satz, dass der Druck ihrem Empfinden nach schnell vergeht und sie sich diesem dementsprechend nicht beugt. Sie verweigert sich bewusst der Erwartung ihrer LiV-Peers und entscheidet sich gegen die Teilnahme an diesen Zusammenkünften, um mehr Zeit mit ihren außerschulischen Freunden und ihrem Partner verbringen zu können oder beruflichen Verpflichtungen nachzugehen. Ein direkter Zusammenhang zwischen dem Nicht-Beugung bei Vergleichen mit Mitstreiter*innen oder der Teilnahme an sozialen Veranstaltungen und der professionellen Kompetenzentwicklung wird von den Interviewten nicht eindeutig thematisiert. Dennoch lässt sich vermuten, dass insbesondere im Fall des bewussten Festhaltens am eigenen Tempo oder der Selbstabgrenzung von Gruppendruck Aspekte selbstregulativer Kompetenz gestärkt werden. Auch eine Festigung eigener Überzeugungen und Werthaltungen kann als potenzieller Effekt angenommen werden, da die Entscheidung gegen soziale Konformität eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Prioritäten und professionellen Prinzipien erfordert. Inwieweit sich daraus nachhaltige Effekte auf die Professionalisierung ergeben, bleibt vor dem Hintergrund des Datenmaterials zum Zeitpunkt T1 jedoch ungeklärt.

Das Nicht-Beugen gegenüber OAK (z. B. Fachseminarleitungen, Ausbildungslehrkräfte*)* lässt sich zum Zeitpunkt T1 im Interviewmaterial nicht identifizieren. Dieses Ausbleiben aktiver Abgrenzung ist vermutlich auf die ausgeprägte Bewertungsmacht dieser Ausbildungsakteur*innengruppen sowie auf die zu Beginn des Vorbereitungsdienstes vorherrschende Unsicherheit der Referendar*innen zurückzuführen. In dieser frühen Phase der Ausbildung sind viele angehende Lehrkräfte noch damit beschäftigt, ihre eigene professionelle Rolle zu entwickeln und die Grenzen des eigenständigen Lehrer*innenhandelns im Spannungsfeld institutioneller Anforderungen auszuloten. Es lassen sich zudem keinerlei Verknüpfungen zwischen Nicht-Beugen und dessen Auswirkungen auf Professionalisierungsprozesse in Bezug auf die Bereiche des Fachwissens, Organisationswissen, Beratungswissen, motivationale Orientierungen und pädagogisches Wissen analysieren.

Zwischenfazit T1

Zum ersten Erhebungszeitpunkt, wenige Wochen nach Beginn des Vorbereitungsdienstes, zeigt sich erste Muster im Umgang mit sozialem Druck. In einer Phase, die stark durch Rollenunsicherheit (Kiel & Pollak, 2011; Lenhard, 2004), Neu-Orientierung (Blömeke et al., 2008) und erste formale Bewertungssituationen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023d) geprägt ist, reagieren die befragten Referendar*innen unterschiedlich auf sozialen Druck – dabei sind nicht nur Unterschiede zwischen den Referendar*innen, sondern vielmehr Differenzen je nach Druckgegenstand, Akteur*innengruppe und sozialer Beziehung zu vermerken. Die qualitative Analyse der Interviews zeigt deutlich auf, dass sich bereits zu Beginn der Ausbildung die drei Reaktionsarten Positive Beugung, Negative Beugung und Nicht-Beugen identifiziert werden können, wenngleich in unterschiedlicher Häufigkeit. Die drei Reaktionsarten stehen dabei in enger Verbindung mit Konzepten der professionellen Identitätsentwicklung (Cohen, 2008; Flores & Day, 2006; Hsieh, 2010) und Anpassungsmechanismen im Vorbereitungsdienst (Weiß et al., 2016; Wernet, 2009).

Positive Beugung tritt zu T1 am häufigsten auf. Die Anpassung an soziale Erwartungen erfolgt in vielen Fällen nicht primär aus Angst oder bloßer Pflichterfüllung, sondern auf Basis einer als sinnvoll empfundenen An- und Aufforderung zur Professionalisierung. Das Interesse daran, guten Unterricht zu gestalten, wird von den Referendar*innen als zentraler Maßstab für professionelles Handeln als Lehrkraft angesehen (Hericks, 2006). Die Situation, die für die Mehrheit der Stichprobe eines der ersten Erlebnisse positiver Beugung darstellt, ist die Vorbereitung und Durchführung des EPGs. Das EPG beruht auf einer gehaltenen Unterrichtsstunde. Es ist im Vergleich zu den darauffolgenden UBs unbenotet und dient auf der Grundlage der bereits erreichten Kompetenzen, der Entwicklung von

Perspektiven für die weitere schulpraktische Ausbildung (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2025). Von den Referendar*innen wird es als Anlass für verstärkte Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Inhalten verstanden, beispielsweise durch intensive Planung, Literaturrecherche, Analyse der Lerngruppe oder methodisch-didaktische Vorbereitung. Die Formulierung einer Studienteilnehmerin „Es gibt halt nur eine Möglichkeit für einen ersten Eindruck" (T1 Belinda, Pos.228) steht stellvertretend für den wahrgenommenen sozialen Druck, den bisherigen Wissens- und Kompetenzstand möglichst erfolgreich unter Beweis stellen zu müssen. Das EPG zeigt sich somit als eine Bewährungs- aber auch versteckte Prüfungssituation (Reese-Schnitker, 2021). Anwesend im EPG sind i. d. R. Fachseminarleitung, Kernseminarleitung, Ausbildungslehrkräfte und ggf. ABBAs. Dementsprechend ist es wenig verwunderlich, dass besagte Akteur*innengruppen verstärkt als Quellen, d. h. Ausüber*innen sozialen Drucks, vordergründig in Bezug auf hohe Erwartungen an die Unterrichtsqualität und das Lehrer*innenhandeln, zu T1 benannt werden. Im Rahmen einer positiven Beugung bemühen sich die Referendar*innen, die Erwartungen der besagten Akteur*innengruppen zu erfüllen, indem sie Lernprozesse initiieren, die zu einer Erweiterung der eigenen Kompetenzen und Wissensstände führen. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass diese intensive Vorbereitung (Reintjes & Bellenberg, 2016) und die Nachbesprechung (Peitz, 2021) auf diese verdeckte Prüfungssituation, trotz erhöhtem Belastungserleben (Merzyn, 2021; Schubart & Speck, 2021) positive Auswirkungen auf die Kompetenzbereiche fachdidaktisches Wissen, fachwissenschaftliches Wissen und pädagogisches Wissen verzeichnen lässt. Die Bewertungs- und Autoritätsfunktion, insbesondere die der Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte in der Frühphase ist somit aufgrund der vielen zu verzeichnenden Positiven Beugungen als wirksam für die Professionalisierung der Referendar*innen festzuhalten.

Zudem sind erste vorsichtige Hinweise auf positive Effekte im Bereich der Selbstregulation zu erkennen, die jedoch langfristig auch negative Auswirkungen vermuten lassen. Mehrere Referendar*innen berichten davon, sich angesichts des sozialen Drucks besser zu organisieren und emotionale Belastungen gezielt mithilfe sozialer Ressourcen zu bearbeiten (positive Wirkung). Der soziale Druck wird bzw. kann kaum ignoriert oder relativiert werden und wird folglich aktiv in produktive Lernprozesse überführt. Dennoch können die immensen Belastungen durch die positive Verarbeitung trotz wahrgenommener Kompetenzentwicklung nicht untergraben werden. Studien belegen ein erhöhtes Burnout Risiko bei Lehrkräften (Käser et al., 2012), und stellen auch gezielt für Referendar*innen eine besonders hohe Erschöpfung heraus (Christ, 2005; Klusmann et al., 2012; F. Zimmermann et al., 2016), sodass der vorliegende Befund des deutlichen Beanspruchungserlebens nach wenigen Wochen im Vorbereitungsdienst als alarmierend eingestuft werden sollte. Außerdem zeigen Studien, dass emotionale Erschöpfung negativ mit der Unterrichtsqualität zusammenhängt (Hüber & Käser, 2015; Klusmann et al., 2006). Burnoutsymptome bei Lehrkräften führen zu einem reduzierten Engagement in der Unterrichtsplanung, ineffizienterem Arbeiten sowie emotionale wie kognitive Distanzierung. Auch das Verhalten gegenüber den Schüler*innen kann kritischer werden und in einer Reduktion von Ermutigungen enden (Klusmann et al., 2016). Bezogen auf den Vorbereitungsdienst könnten somit kompetenzentwicklungshemmende Folgen der enormen Erschöpfung vermutet werden. Auch mit dem Ziel des Verbleibs im Lehrberuf, welcher auch vor aktuellen Herausforderungen des Lehrkräftemangels (Deutsches Schulportal, 2025) im Interesse des Staates liegen sollte, steht dieser somit in der Verantwortung, Wohlbefindens und Gesundheitsveränderungen, zu forcieren. Das Thema Lehrer*innengesundheit (Kieschke et al., 2019; Schoch & Keller, 2024) muss folglich auch für *angehende* Lehrkräfte (Darius et al., 2021; Weigelt et al., 2016; L. Zimmermann, 2011) mit dem Leitbild „Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben" (Röbe et al., 2019) verstärkt thematisiert werden.

Negative Beugungen treten zu Beginn des Vorbereitungsdienstes deutlich seltener auf als Positive, sind aber dennoch rekonstruierbar. Sie finden überwiegend im Kontakt mit Fachseminarleitungen und

Ausbildungslehrkräften statt. Diese erwarten vermehrt Anpassungen der unterrichtlichen Fachinhalte, fachdidaktischen Ansätze oder auch bestimmte pädagogische Verhaltensweisen der Referendar*innen. Oftmals lässt sich aus Sicht der Referendar*innen eine erwünschte Adaption des persönlichen Unterrichtsstils der Fachseminarleitungen erkennen, den sie durch Erzählungen dieser identifizieren. Letzterem kommt dabei aus der Perspektive der Referendar*innen eher eine subjektive und weniger eine objektive Richtigkeit zu (Peitz, 2024). Gleichzeitig besteht für die Ausbildner*innen ein großes Interesse in der Anpassung der Referendar*innen an ihren Unterrichtsstil (Leroy et al., 2007; Pelletier et al., 2002). Aufgrund der „extreme[n] Abhängigkeit von Lob und Tadel" (L. Zimmermann, 2011, S. 50) durch die omnipräsente Beurteilungssituation im Vorbereitungsdienst, beugen sich Referendar*innen anteilig auch diesen Erwartungen (Katzenbach, 2005), die sie didaktisch oder pädagogisch nicht nachvollziehen können. Die Anpassung erfolgt in diesen Fällen nicht aus Einsicht der „Richtigkeit" der Hinweise, sondern zur Vermeidung von Konflikten oder negativen Bewertungen.

Zu T1 geschehen Negative Beugungen meist aufgrund des sozialen Drucks spezifische Unterrichtspraktiken, etwa der Einsatz bestimmter Materialien, Sozialformen oder Disziplinierungsstrategien durchzuführen. Die Datenanalyse liefert dabei Hinweise darauf, dass der innerliche Reaktanzprozess, also die Negative Beugung, kompetenzhemmende Wirkungen im pädagogischen oder fachdidaktischen Bereich zur Folge hat, sofern Handlungen eingeschränkt werden. Es kann vermutet werden, dass die Referendar*innen durch die empfundene Einschränkungen weniger Bedarf an Einarbeitung in Pädagogik und Fachdidaktik vornehmen, da nur spezifische Methoden, Handlungsweisen o. ä. präsentiert werden sollen. Darüber hinaus besteht auch die Gefahr, dass sich ungünstige Handlungsmuster, die grundsätzlich nicht zum Lernerfolg der Schüler*innen beitragen, aber von beurteilenden Ausbildungsakteur*innen gefordert werden, verfestigen.

Auch wenn die Unterdrückung eigener Überzeugungen (z. B. Verzicht auf Sanktionierung von Schüler*innen) notwendig wird, kann sich dies negative auf die Entwicklung dieser Kompetenzfacette auswirken, da die eigenen Werte nicht ausgelebt werden können und es somit zu einer anteiligen Selbstverleugnung bzw. wahrgenommenen Inkongruenz kommt. Als Folge können sie Referendar*innen als „identities as obedient assistants" anstelle von „autonomous teachers in the school" (Teng, 2017, S. 127) wahrnehmen. Dies widerspricht wiederum dem grundsätzlichem Ausbildungsziel des Vorbereitungsdienstes, dessen Beurteilungslogik diese unerwünschte Wahrnehmung jedoch anteilig befördert.

Die Interviewdaten zu T1 deuten zudem auf erste negative Irritationen hinsichtlich der motivationalen Orientierungen hin. Einige Referendar*innen berichten von Frustration oder Zweifel an ihrer Passung zum Berufssystem, ausgelöst durch strukturelle Fremdbestimmung oder unvereinbare Rollenerwartungen. Sie stellen sich Fragen wie: Wenn *das* erwartet wird – bin ich dann richtig hier? (Košinàr, 2014a).[142] Zugleich gibt es vereinzelte Hinweise darauf, dass solche Spannungen auch klärende, also positive Effekte haben können, zum Beispiel durch Abgrenzung oder das bewusste Formulieren eigener pädagogischer Positionen. Dennoch bleibt diese reflexive Umdeutung die Ausnahme und ist meist noch wenig vertreten.

Nicht-Beugen, also innerlich wie äußerliche Reaktanz (Bovet & Frommer, 2004), tritt zu T1 am seltensten auf und bleibt weitgehend auf den Umgang mit Mitreferendar*innen[143] beschränkt, vermutlich, da das Risiko des Nicht-Beugens bei beurteilenden OAK mit einem zu großen Risiko für negative Beurteilungen verbunden ist (Warwas et al., 2016b; Wernet, 2009). Die wenigen Fälle von Nicht-Beugen, exemplarisch bei sozialem Druck innerhalb der Peer-Gruppe oder im Kontext außerschulischer

[142] Es lassen sich Aspekte der in der Dimension Passung der Typenbildung nach Košinár (2014) erkennen.

[143] Hierbei handelt es sich in der Regel um nicht erwünschtes soziales Verhalten (z.B. Über-Inszenierungen von Ausbildungsfortschritten oder Forcierung gemeinsamer Unternehmungen).

Veranstaltungen, deuten auf erste Formen der Selbstpositionierung hin. Hier werden eigene Prioritäten gesetzt, Gruppendruck zurückgewiesen und persönliche Grenzen markiert. Diese Muster lassen sich als Anzeichen einer beginnenden Selbstvergewisserung deuten, deren langfristige Wirkungen auf die professionelle Entwicklung zu T1 noch offenbleiben. Eine explizite Verbindung zu Kompetenzzuwächsen in bestimmten Facetten ist zum Zeitpunkt T1 kaum erkennbar, auch wenn selbstregulative Prozesse und Werthaltungen vermutet werden können.

Insgesamt lässt sich für den ersten Erhebungszeitpunkt festhalten, dass sozialer Druck zu Beginn des Vorbereitungsdienstes nicht durchgängig negativ erlebt sowie verarbeitet wird, sondern von vielen Referendar*innen als unausweichliches Element im Professionalisierungsprozess angenommen wird. Positive Beugungen dominieren und zeigen sich als kompetenzförderlich, wenn Anforderungen als nachvollziehbar, fachlich begründet und kommunikativ gut eingebettet erlebt werden – obgleich ein erhöhtes Stresserleben zutage kommt. Gleichzeitig bestehen erste Hinweise darauf, dass Drucksituationen auch zu innerer Distanz, Entfremdung oder Einschränkung führen können, insbesondere wenn Rückmeldung fehlt oder Erwartungen als willkürlich empfunden werden. Nicht-Beugen ist in dieser frühen Ausbildungsphase kaum verbreitet, was die starke Anpassungsorientierung (Košinàr, 2014a; Wernet, 2009) und die hierarchisch und asymmetrisch wahrgenommene Struktur des Ausbildungssystems (Košinàr, 2013; Merzyn, 2021) widerspiegeln. Soziale Druckverarbeitung zu T1 ist somit geprägt von einem Spannungsfeld aus Orientierung, Anpassung und ersten Ansätzen selbstbestimmter Positionierung.

7.3. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken (T2)

In den vorangegangen Unterkapiteln wurden die berichteten Professionalisierungseffekte auf die professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) durch den Professionalisierungsmechanismus des sozialen Drucks zu Beginn des Vorbereitungsdienstes erklärt. Es gilt nun, die Studienergebnisse zu T2, ca. sechs bis sieben Monate nach Ausbildungsbeginn zu analysieren. Hierfür erfolgt erneut zunächst eine kurze Beschreibung der grundsätzlichen referendariellen Wahrnehmung sozialen Drucks zum zweiten Erhebungszeitpunkt, bevor im Anschluss die konkreten Ergebnisse entlang der drei Reaktionsarten, präsentiert werden. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit, das die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde rückgekoppelt.

7.3.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Drucks

Sechs bis sieben Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes, kurz vor den Sommerferien, zeichnen die Interviewdaten ein verändertes Bild hinsichtlich der Wahrnehmung und Reaktion (auf) sozialen Druck ab. Im Vergleich zu T1 beschreiben die Referendar*innen mehrheitlich, besser im System Schule angekommen zu sein. Abläufe und Strukturen seien inzwischen vertraut, der schulische Alltag weniger von Unsicherheit geprägt (z. B. T2 Rica, Pos. 4; T2 Viktor Pos.4; T2 Mathilda Pos.4). Gleichwohl wird der Weg dorthin retrospektiv als hochbelastend und fordernd beschrieben, insbesondere durch den Wechsel vom Hospitations- zur eigenen Unterrichtspraxis, die damit verbundenen Planungserfordernisse und die zunehmende Verantwortung im schulischen Handeln, wie Belinda in ihrem Interview ausführlich beschreibt:

> Was sich verändert hat seitdem, ist, dass der Druck natürlich gestiegen ist, dass eher Prüfungssituation mehr geworden sind und dadurch auch der Stress mehr geworden ist. Ich glaube zu dem Zeitpunkt des letzten Termins hatte ich gerade mal mein EPG hinter mir und jetzt habe ich sechs UBs gemacht bis jetzt. Ich bin sehr froh, dass es in die Ferien geht, weil einfach so viel war und so viel passiert ist und ja, Ausbildungsunterricht ganz anders geworden ist. Zu dem Zeitpunkt des ersten Interviews habe ich ja nur hospitiert. Da habe ich, glaube ich, noch gar keinen Unterricht selber, also den Ausbildungsunterricht gemacht,

> sondern nur hospitiert. Und seither habe ich jetzt natürlich den bdU und Ausbildungsunterricht parallel. Das hat sich so geändert (T2 Belinda, Pos.4).

Wie auch Belinda in ihren Ausführungen erläutert, haben neben dem bdU und dem Ausbildungsunterricht insbesondere die UBs zeitliche Kapazitäten eingenommen. Diese sind oftmals ein zentraler Gesprächsgegenstand des zweiten Erhebungszeitraums. Die Mehrheit an Referendar*innen hat bereits den Großteil der zehn verpflichtenden UBs abgeschlossen. Während diese im Verlauf des zweiten Halbjahres vielfach als belastend erlebt wurden – vor allem im Hinblick auf Planung, Durchführung und Erwartungsdruck seitens der Fachseminarleitungen – berichten viele Interviewte nun von Erleichterung, da ein großer Teil dieser formalen Leistungssituationen abgeschlossen sei. Diese zeitliche Einordnung ist für die Interpretation der Aussagen zentral, da der akut erlebte soziale Druck in Bezug auf die UBs für viele bereits in der Vergangenheit liegt. Insgesamt zeigen die Daten zu T2 jedoch, dass die Wahrnehmung sozialen Drucks weniger einheitlich ausfällt als noch zu T1. Während einige Referendar*innen weiterhin von einer hohen Arbeitsbelastung berichten und den Druck als konstant empfinden, beschreiben andere eine spürbare Entlastung oder sogar einen als „entspannt“ (z. B. T2 Ben, Pos.6) empfundenen Zustand. Diese Heterogenität verweist darauf, dass sich im Verlauf des Vorbereitungsdienstes individuelle Bewältigungsstrategien und unterschiedliche schulische Realitäten zunehmend stärker auswirken.

Deutlich wird weiterhin, dass sich die Rolle der Referendar*innen verändert hat. Viele der Studienteilnehmer*innen berichten, zunehmend als vollwertige Mitglieder des Schulsystems wahrgenommen zu werden – sowohl von Schüler*innen als auch vom Kollegium. So beschreibt Referendarin Fiona dies mit den Wörtern eines „sichereren Standings“:

> Und insgesamt hat man da jetzt so ein bisschen sichereres Standing, würde ich sagen, dass man auch von den Kindern eher wahrgenommen wird als Lehrperson. Und man ist da jetzt quasi ein bisschen besser integriert, würde ich sagen als vorher (T2 Fiona, Pos.4).

Diese verstärkte Integration geht jedoch gleichzeitig mit neuen Erwartungen einher, etwa hinsichtlich eigenständiger Unterrichtsverantwortung oder kollegialer Zusammenarbeit, die ebenfalls sozialen Druck erzeugen können.

Bezüglich der Ausüber*innen sozialen Drucks zeigen sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt folgende Tendenzen. Die Fachseminarleitungen bleiben eine zentrale Instanz, von der sozialer Druck ausgeht – insbesondere im Kontext der UBs. Dabei berichten viele Referendar*innen, dass sich ihre zu T1 geäußerte Annahme bestätigt hat: Eine Anpassung an die spezifischen Vorstellungen der Fachseminarleitungen – v. a. in fachdidaktischer Hinsicht – sei/war notwendig, um gute Bewertungen zu erhalten (z. B. T2 Hannah, Pos.16; T2 Carolin, Pos. 96). Dieser soziale Druck wird zwar oft als belastend, zugleich aber auch als erwartbar und strukturell bedingt beschrieben.

Im Unterschied dazu fällt der soziale Druck seitens der Ausbildungslehrkräfte deutlich ambivalenter aus. Zwar bestehen auch hier Anforderungen, etwa in Bezug auf die Unterrichtsqualität oder die vertiefte Auseinandersetzung mit Fachliteratur, doch wird dieser Druck zumeist als konstruktiver und nachvollziehbarer wahrgenommen. In vielen Fällen berichten die Referendar*innen, dass sie sich den Erwartungen der Ausbildungslehrkräfte positiv beugen, insbesondere dann, wenn diese durch präzises, differenziertes Feedback vermittelt werden.

Der Konkurrenzdruck innerhalb der Peer-Gruppe wird auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt mehrfach in den Interviews thematisiert, zeigt sich jedoch ebenfalls heterogen. Einzelne Interviewte berichten von Vergleichsdynamiken – etwa hinsichtlich der Anzahl absolvierte UBs oder erhaltenen Noten (z. B. T2 Hannah, Pos.120; T2 Max, Pos. 189f., T2 Linus, Pos. 112) – während andere den Druck als weniger

ausgeprägt oder sie inzwischen einen passenderen Umgang mit jener Thematik für sich gefunden haben (z. B. T2 Viktor, Pos. 122; T2 Tara, Pos. 98).

Nicht-Beugen als Reaktion auf sozialen Druck bleibt auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein seltenes Phänomen. Es findet– wenn überhaupt – ausschließlich im Umgang mit Akteur*innengruppen ohne Beurteilungsfunktion, etwa im Peer-Kontext, statt. Eine bewusste Verweigerung gegenüber den Erwartungen von OAK ist weiterhin nicht nachweisbar, was auf die nach wie vor bestehende strukturelle Asymmetrie und die Machtposition dieser Akteur*innen verweist. Akteur*innengruppen wie Kernseminarleitungen, Fachkolleg*innen und ABBA haben hingegen an Relevanz für soziale Drucksituationen verloren. Der Grund hierfür ist vermutlich ebenfalls die fehlende Beurteilungsfunktion.

7.3.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung

Nachfolgend werden die berichteten Professionalisierungseffekte – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011) – durch Erlebnisse sozialen Druck zum zweiten Erhebungszeitpunkt erklärt. Die Gliederung des Kapitels erfolgt entlang der drei beschriebenen Reaktionsarten (siehe Kapitel 7.1).

Positive Beugung

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt – rund sechs bis sieben Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes – berichten zahlreiche Referendar*innen von Situationen, in denen sie sich erlebtem sozialem Druck beugen, diesen jedoch als produktiv und im Sinne ihrer Professionalisierung verarbeitbar erleben. In diesen Fällen liegt eine Positive Beugung vor. Die Anpassung an Erwartungen erfolgt nicht unkritisch oder vordergründig aus Angst vor Sanktionen, sondern auf der Basis einer, wenn auch teilweise stressbehafteten Einsicht in die Relevanz der externen Anforderungen für die eigene professionelle Entwicklung als Lehrkraft.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich eine deutlichere und explizitere Thematisierung positiver Beugung durch die Referendar*innen feststellen. Während zu T1 Positive Beugungen vielfach nur durch die Forscherin rekonstruiert werden konnten, benennen die Interviewten nun offen, dass sie sozialen Druck erleben, insbesondere im Hinblick auf die Qualität ihres Unterrichts. Interessanterweise sind es dabei weniger konkrete methodisch-didaktische Vorgaben, die genannt werden, sondern vielmehr ein allgemeiner Anspruch, einen „runden", professionellen Eindruck im Unterricht zu hinterlassen (u.a. T2 Carolin, Pos. 52). Dieser Druck wird sowohl im Ausbildungsunterricht mit den Mentor*innen als auch im Rahmen der UBs mit den Fachseminarleitungen erlebt. Auffällig ist hingegen, dass im eigenverantwortlichen Unterricht derartige Drucksituationen kaum thematisiert werden – was nahelegt, dass die Wahrnehmung sozialer Anforderungen eng an institutionalisierte Bewertungssituationen und die Anwesenheit beurteilender Alteri gekoppelt ist. Trotz der empfundenen Belastung werden diese sozialen Drucksituationen von vielen Referendar*innen nicht per se negativ bewertet. Im Gegenteil – häufig wird der damit verbundene Aufwand als lernwirksam und entwicklungsförderlich gedeutet. So berichten mehrere Referendar*innen, dass sie sich intensiver mit didaktischen Fragestellungen auseinandersetzen, vertieft in Fachliteratur einlesen und sich bewusster mit pädagogischen Maßnahmen befassen (u. a. T2 Ben, Pos. 174). Diese Wahrnehmung sozialen Drucks mit Positiver Beugung als Reaktion lässt sich deutlich in den Ausführungen von Referendar Emil erkennen. Er beschreibt eine Situation sozialen Drucks als Auslöser zur Initiierung von eigenständigen Lernprozessen:

> Drucksituation sind leider einfach vorhanden, obwohl ich auch manchmal sagen muss, vielleicht ist es auch gut so, dass sie vorhanden sind, weil man dann einfach ja/ Weil man auch was dazulernt. Besonders einfach/ Finde ich sehr wichtig/ (…) Aber dann kommt halt noch dieser extra Druck mit den

> Unterrichtsbesuchen, mit dem Bewerten und sowas. Ja und natürlich, dass man halt auch einfach sich selber reflektieren kann und selber vernünftig guckt, wie muss Unterricht gestaltet sein? Weil klar kann ich da jetzt einfach was aus dem Buch nehmen und so was. Ich muss immer mir irgendwie Gedanken machen. Okay, wie kommen die jetzt da drauf und welche methodischen Aspekte passen da gut zu? Weshalb Drucksituation da irgendwie dazugehören (T2 Emil, Pos.172).

Das Zitat verdeutlicht, dass der Druck zwar als herausfordernd, aber auch als Antrieb für Leistung und Weiterentwicklung erlebt wird.

Viele der identifizierten Kernstellen in Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt thematisieren Positive Beugungen in Bezug auf die Anforderung, guten Unterricht planen und durchführen zu müssen. Nur selten werden Positive Beugungen in Bezug auf konkrete fachliche, fachdidaktische oder pädagogische Erwartungen der Alteri beschrieben[144]. Werden diese spezifischen Erwartungen jedoch an die Referendar*innen herangetragen, so ist eine begünstigende Bedingung für eine Positive Beugung eine hohe Feedbackqualität. Die Daten zeigen, dass Referendar*innen insbesondere dann von einer Positiven Beugung berichten, wenn Rückmeldungen klar, fachlich fundiert und nachvollziehbar formuliert sind. Unspezifische oder subjektiv anmutende Kritik, der es an transparenter Begründung fehlt, kann hingegen nicht produktiv verarbeitet werden. Im Interview mit Referendarin Hannah antwortet sie auf die Frage, ob der soziale Druck für sie besser zu verarbeiten ist, wenn er mit konkreten Verbesserungsvorschlägen zusammenhänge, antwortet sie:

> Ja bzw. wenn man einfach weiß, was gemeint ist. Wenn jemand was sagt und du nicht weißt, was damit gemeint ist und man dir das nicht erklären kannst. Dann ist halt die Frage, ob das berechtigt ist, auch. Weil normalerweise musst du ja auch selber dann wissen, wie man es besser machen kann oder wo man Informationen darüber kriegen kann, oder was weiß ich (T2 Hannah, Pos.210).

Entscheidend für eine Positive Beugung scheint nicht allein das Vorhandensein sozialer Erwartungen, sondern deren kommunikative Einbettung in eine professionelle, unterstützende Beziehung.

Auch in Bezug auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz zeigen sich vielfältige Anknüpfungspunkte. Positive Beugung wirkt sich auf die fachliche, fachdidaktische und pädagogische Weiterentwicklung aus. Mehrere Referendar*innen berichten, dass sie sich – getrieben durch die Erwartungen der Ausbildungslehrkräfte und Fachseminarleitungen – intensiver mit Inhalten beschäftigen und ihre Unterrichtsentscheidungen zunehmend begründen können (u. a. T2 Fiona, Pos. 158). Organisations- oder Beratungswissen bleiben hingegen durch positive Beugungen unbeeinflusst. In einigen Fällen wird jedoch deutlich, dass durch die Herausforderung und das erhöhte Stress- und Belastungserleben, die mit der Bewältigung Positiver Beugungen einherkommen, selbstregulative Fähigkeiten gestärkt werden, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

> Drucksituationen beeinflussen übrigens auch meine Selbstregulation. So in dem Sinne: "Wie bin ich mit der Situation umgegangen?“ und „wie will ich mich zukünftig in der Situation verhalten?". Beispielsweise hatte ich vor meinem ersten UB eine schlaflose Nacht, während ich derzeit eher denke, dass ich alles in der Unterrichtsplanung gegeben habe und der UB schon schiefgehen wird. Auch Gespräche im Seminar können schonmal Verwirrung stiften, aber ich versuche mich immer wieder zu besinnen und will eher daran wachsen, davon profitieren und versuchen, für mich das Beste daraus zu ziehen (T2 Fiona, Pos.193).

Die Ausführungen von Referendarin Fiona lassen darauf schließen, dass das vermehrte Erleben sozialen Drucksituationen und die Bewältigung dieser Anforderung ihr langfristig einen stressfreieren Umgang in diesen Situationen ermöglicht (u.a. T2 Linus, Pos. 158; T2 Emil, Pos. 148). Sie können ihre eigenen Reaktionen im Verlaufe des Vorbereitungsdienstes besser reflektieren und gezielt nach

[144] Bei diesen konkreten Erwartungen werden zumeist Negative Beugungen beschrieben.

Ressourcen zur Bewältigung zu suchen, etwa im Kollegium oder bei Mitreferendar*innen (u.a. T2 Fiona, Pos. 180; T2 Viktor, Pos.38).

Eine weitere Referendarin schreibt Positiven Beugungen jedoch eine negative Auswirkung auf ihre selbstregulativen Fähigkeiten zu. Referendarin Carolin entwickelt im Umgang mit kritischem Feedback ihrer Ausbildungslehrkräfte ein „Ich zeig's euch!"-Motiv:

> Ich würde das nicht auf eine spezielle Kompetenz beziehen, sondern so insgesamt, dass ich dadurch noch mehr gebe, weil für mich ist das so okay. Ihr kritisiert mich jetzt erst recht. Also das ist eher so ein vielleicht dann auch so ein bisschen in Richtung motivationale Orientierung. So, jetzt will ich es erst recht schaffen. Jetzt will ich euch erst recht zeigen, dass ich es halt kann. Was aber natürlich in der Selbstregulation halt auch eigentlich eine Katastrophe ist, weil es halt wieder zu einer/ Zum hohen Stresslevel führt und ich auch mein Verhalten vielleicht dadurch dann halt nicht immer regulieren kann, weil ich halt viele Sachen aufnehme und halt überlastet bin einfach am Ende des Tages so. Also ich glaube, dass das halt so ein übergeordnetes Ding ist und nicht zwangsweise auf eine Handlungskompetenz jetzt nur bezogen (T2 Carolin, Pos. 140).

Ihre Erläuterungen zeigen, dass sie, anstatt sich entmutigen zu lassen, den empfundenen Druck als Antrieb nutzt, um sich stärker zu engagieren und zu zeigen, dass sie den Anforderungen gewachsen ist. Diese Form der Positiven Beugung wirkt sich nach eigenen Angaben förderlich auf ihre motivationale Orientierung aus – sie entwickelt eine Haltung des Durchhaltens und beweist sich selbst ihre Kompetenz. Gleichzeitig beschreibt sie jedoch, dass diese Haltung ihre Selbstregulation stark beansprucht, da sie zu zusätzlichen Anstrengungen führt, die über das ohnehin hohe Belastungsniveau hinausgehen. Sie müsse sich noch mehr regulieren, um mit Stress, Erwartungsdruck und Erschöpfung umzugehen.
Zugleich lässt sich vermuten, dass diese Art von Reaktion auch eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Weiterentwicklung begünstigen kann: Um in der Unterrichtspraxis zu überzeugen, setzt sich Carolin mutmaßlich intensiver mit Fachliteratur, methodischen Ansätzen und Unterrichtsqualität auseinander. Auch wenn dies nicht explizit benannt wird, deutet die beschriebenen Handlungslogik auf einen erhöhten inhaltlichen Aufwand zur Qualitätssteigerung hin. Die Form der Positiven Beugung erscheint damit zugleich kompetenzförderlich und kräftezehrend – ein Spannungsfeld, das für viele angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst charakteristisch sein dürfte.

Weitere Referendar*innen berichten hingegen von Positiven Beugungen, die keinerlei Auswirkungen auf ihre Kompetenzentwicklung feststellen können. In diesen Fällen wird sozialer Druck eher als belastend, aber in Bezug auf die eigene Professionalisierung folgenlos erlebt, wie auch Emil berichtet:

> Also, ich würde jetzt nicht sagen, dass ich durch diese Drucksituation groß was lerne. Also ich denke, ich würde auch ohne diesen erhöhten Druck, dass ich weiß, dass eigentlich weiß ich nicht/ Also klar, wenn ich weiß, dass die UPP super viel zählt, dann muss ich halt auch super viel in die UPP später rein investieren. Das ist meine einzige Erfahrung gerade. Aber sonst? Sind diese Drucksituation einfach hemmend in dem Sinne, dass ich einfach nervös bin und ja, aber klappt schon (T2 Emil, Pos.152).

Emil beschreibt demnach ein steigendes Gefühl von Nervosität, jedoch keinerlei Kompetenzentwicklung. Diese Selbsteinschätzung wirft jedoch die Frage auf, ob tatsächlich keine Wirkung besteht oder ob lediglich kein *positiver* Kompetenzzuwachs bewusst wahrgenommen oder benannt wird. Vor dem Hintergrund der Aussagen anderer Studienteilnehmer*innen, die gerade durch Drucksituationen über Fachwissen, Fachdidaktik, pädagogisches Wissen und insbesondere Selbstregulation (positiv wie negativ) berichten, erscheint es plausibel, dass auch unbewusste oder nicht reflektierte Entwicklungsprozesse stattfinden könnten, die im Rahmen des Interviews (noch) nicht explizit benannt werden. Die Wahrnehmung der Wirkungen Positiver Beugung ist demnach auch von der individuellen Fähigkeit zur Reflexion und Bedeutungszuschreibung der Referendar*innen abhängig.

Obgleich Positive Beugung in vielen Fällen mit Kompetenzzuwächsen in besagten Wissensfacetten sowie der Selbstregulation verknüpft zu sein scheint, zeigt sich in den Interviews außerdem, dass auch hemmende Wirkungen ausgemacht werden können. In einem Einzelfall wird deutlich, dass auch positive Beugungen negative Effekte auf die professionellen Überzeugungen und Werthaltungen haben kann. Eine Referendarin berichtet davon, dass sie zunehmend Aufgaben übernimmt, die über ihre Belastungsgrenze hinausgehen – nicht, weil sie fachlich wenig sinnbehaftet erscheinen, sondern weil das System Schule durch strukturelle Unterversorgung, etwa Personalmangel, keiner entlastenden Alternativen bietet:

> Dieses ganze Bildungssystem an sich, es stößt ja manchmal auf und es gibt auch viele Probleme in unserem Bildungssystem und ein gewisser Druck wird ja seitens der Schulleitung schon auf die Lehrer übertragen und beeinflusst mich dann schon über das Denken/ Also beeinflusst mein Denken über das Bildungssystem ja dann schon und wenn immer mehr Arbeit auf weniger Lehrkräften bleibt, dann drückt das ja schon das Bild und so eine Drucksituation steigt dann und ja, mein Blick darauf dann irgendwie auch (T2 Fiona, Pos.158).

Im Anschluss an diese Ausführungen bestätigt Referendarin Fiona, dass sich diese Positive Beugung negativ auf ihre Überzeugungen und Wertehaltungen auswirkt, indem sie eine wachsende Skepsis gegenüber dem Beruf bzw. dessen Ausübung andeutet. Zwar handelt es sich formal um eine Positive Beugung, der Druck wird akzeptiert und in Handeln überführt, doch entsteht hier eine spannungsreiche Diskrepanz zwischen Idealvorstellungen und institutioneller Realität, die längerfristig auch das professionelle Selbstbild und möglicherweise auch die Verbleibsintention im Lehrer*innenberuf belasten könnte.

Ein vergleichbarer Effekt zeigt sich auch im Bereich der motivationalen Orientierungen. Ein Referendar äußern, dass sie sich angesichts der Vielzahl an Aufgaben im Vorbereitungsdienst immer wieder überwinden müssen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Dabei ist ihm bewusst, dass er durch diese Prozesse lernen und sich weiterentwickeln kann – gleichzeitig kann die dauerhafte Anforderung, sich unter Druck zu strukturieren und Leistung zu zeigen, auch demotivierend wirken, wie der nachfolgende Gesprächsausschnitt mit Referendar Linus erkennen lässt:

> B: (...) Auf die Motivation kann das natürlich schon immer mal echt einen Einfluss haben, Auf jeden Fall.
> I: Also negativ, meinst du?
> B: Ja, manchmal halt auch positiv, in dem Sinne, dass man es dann irgendwie machen muss und so. Aber klar, auf jeden Fall einzelne negative Erlebnisse können auf jeden Fall erst mal kurzfristig zumindest die Motivation senken (T2 Linus, Pos. 154-156).

Es entsteht somit ein Spannungsfeld zwischen dem Wissen über den Nutzen der Positiven Beugung und dem Gefühl permanenter Überforderung. Auch hier zeigt sich: Eine Positive Beugung ist kein Garant für die Wahrnehmung professionalisierungsförderlichen Wirkungen. Ihre Wirkung hängt maßgeblich von Rahmenbedingungen, persönlicher Belastbarkeit und Deutungsmustern ab.

Insgesamt wird die Positive Beugung jedoch von den meisten Interviewten als förderlich für die Professionalisierung beschrieben bzw. analysierbar. Mehrfach wird formuliert, dass man durch den Druck „zu Höchstleistungen“ (T2 Max, Pos. 218) auflaufe oder sich „weiterzuentwickeln“ (T2 Annabell, Pos. 160). Diese Formulierungen sind ein Indikator dafür, dass sozialer Druck bzw. positive Beugung in bestimmten Konstellationen als Lernimpuls erlebt werden kann. Auffällig ist hingegen, dass neben den Mentor*innen und Fachseminarleitungen keine weiteren Alteri im Zusammenhang mit Positiver Beugung erwähnt werden. Dies unterstreicht die zentrale Rolle dieser beiden Gruppen im Ausbildungsgeschehen. Zudem scheint die Zunahme positiver Beugung auch mit der wachsenden Integration der Referendar*innen ins System Schule und Vorbereitungsdienst zusammenzuhängen. Viele Studien-

teilnehmer*innen berichten, sich inzwischen gut im Ablaufgeschehen zurechtzufinden und mit den institutionellen Erwartungen vertraut zu sein. Ein weiterer Faktor könnte in der gezielten Wahl der Ausbildungslehrkräfte liegen: In Fällen, in denen Referendar*innen ein gutes Verhältnis zu ihren Mentor*innen beschreiben, fällt es ihnen offenbar leichter, sich Anforderungen anzupassen. Umgekehrt zeigen sich Negative Beugungen häufiger dort, wo die Beziehung zu den Mentor*innen konflikthaft oder wenig unterstützend erlebt wird.

Im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Positive Beugung zum zweiten Erhebungszeitpunkt vermehrt auftritt. Die Referendar*innen entwickeln zunehmend ein Bewusstsein für die Funktion sozialer Erwartungen im Ausbildungsprozess und beginnen, diese Anforderungen selektiv und strategisch für ihre Professionalisierung zu nutzen. Mögliche Erklärungen für diese Entwicklung lassen sich aus den Interviewaussagen ableiten, bleiben jedoch vorerst hypothetisch. So könnte die zunehmende Vertrautheit mit schulischen Abläufen und die beginnende Rollenklärung der Referendar*innen dazu beitragen, sozialen Druck differenzierter wahrzunehmen und gezielter zu verarbeiten. Auch erste erfolgreiche Bewältigungserfahrungen – etwa im Zusammenhang mit UBs – sowie konstruktives Feedback könnten das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit stärken und dazu führen, dass Drucksituationen nicht mehr ausschließlich als Belastung, sondern auch als Anlass für Professionalisierung erlebt werden. Gleichzeitig gilt zu betonen, dass die Referendar*innen bei Positiven Beugungen auch negative Professionalisierungswirken wahrnehmen. Dies ist zumeist dann zutreffend, wenn Belastungen größer und dadurch weniger handhabbar sind.

Negative Beugung

Wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt berichten auch zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes mehrere Referendar*innen von Situationen, in denen sie sich den Erwartungen ihrer Ausbildungsakteur*innen beugen, obwohl sie das erwünschte Verhalten nicht als sinnvoll erachten oder mit den eigenen Werten und Überzeugen übereinstimmen. Diese Negativen Beugungen sind Ausdruck eines Anpassungshandelns, das primär auf den Erhalt positiver Bewertungen abzielt, nicht aber auf inhaltlich geteilte Einsicht. Besonders häufig treten Negative Beugungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Kontext der zu absolvierenden UBs auf. Diese Situationen sind stark von ihrer Beurteilungskomponente geprägt, sodass die UB-Planung und -Durchführung oftmals zu einer strategischen Anpassung an die subjektiven Vorlieben einzelner Fachseminarleitungen werden. Dieses Vorgehen wir unter anderem auch von Referendar Max sehr explizit beschrieben:

> Also zumindest unter uns, auch Referendare und uns selber erlebe ich es auch so. Es ist kein Geheimnis, dass UBs stellenweise so ausgerichtet werden, dass sie eben Wünschen von Fachleitern entsprechend. Natürlich nicht im vollen Umfang und entspricht es natürlich auch irgendwo einer objektiven Didaktik. Aber, wenn man das so beschreiben kann. Aber klar, es entspricht/ Selbstverständlich werden da quasi soziale Erwartungshaltungen durch Fachleiter bedient (T2 Max, Pos. 222).

Diese strategische Anpassung wird von Max nicht vordergründig als Teil eines professionellen Lernprozesses beschrieben, sondern vielmehr als die Erarbeitung einer subjektiv zugeschnittenen Unterrichtsplanung an die spezifischen Erwartungen der Fachseminarleitung. In solchen Berichten merken einige Referendar*innen explizit an, dass diese Negativen Beugungen nicht zu einer Kompetenzentwicklung führen. Referendarin Carolin beschreibt hinsichtlich ihrer Fachseminarleitung:

> Dann würde ich bei Herrn Pakovin [Fachseminarleiter] das Lernen auf jeden Fall wegnehmen, weil ich lerne da nichts. Aber einen Druck wiederum hinzufügen, weil es natürlich einfach mittlerweile/ Weil zuerst zu benotete UB und damit dann auch der Druck steigt, da entsprechend die Wünsche zu erfüllen (T2 Carolin, Pos. 96).

Carolin betont folglich eine Beugung an die Erwartungen ihres Fachleiters und merkt gleichzeitig an, dass sie durch die Interaktionen mit diesem keinen Lernertrag erlebt. Als Motiv der Anpassung benennt sie weiteren Verlauf des Interviews die positiven Bewertungen, die kennzeichnend für eine negative Beugung sind.

In weiteren Ausführungen der Referendar*innen wird zudem erkenntlich, dass sich die spezifischen Wünsche der Fachseminarleitungen wie auch zum ersten Erhebungszeitpunkt zumeist auf fachdidaktische Aspekte des Unterrichts konzentrieren. Unterrichtsgestaltung richtet sich nicht zuerst nach einer fundierten didaktischen Analyse, sondern nach den erwarteten Vorlieben einer bewertenden Instanz. Diese Vorlieben können durchaus fundierte didaktische Ansätze beinhalten – können jedoch auch unfundiert bestehen. Letzteres wird von Referendar*innen besonders negativ beurteilt.

Neben diesem Spannungsfeldern treten vereinzelt auch Konflikte mit dem eigenen pädagogischen Verständnis zutage. Referendarin Hannah schildert, dass sie regelmäßig dazu angehalten wird, mit ihren Schüler*innen im Sitzkreis zu arbeiten – unabhängig davon, ob dies zur jeweiligen Unterrichtssituation passt:

> Ja und zum Beispiel ein anderer Punkt in Religion ist so eine Sache, die wollen immer, am liebsten immer einen Kreis oder (unv.) finde ich auch schön. Ich habe in der sechsten Stunde, immer in der letzten Stunde meine Reli-Kurse und die Kinder sind dann einfach fertig. Manchmal macht das gar keinen Sinn mehr einen Kreis zu machen, weil die sich dann nur kloppen würden. Also die sitzen dann beengt und dann bist du eigentlich nur damit zugange, die Kinder zu ermahnen oder ruhig zu stellen, sag ich mal, und dann macht das auch nicht so viel Sinn. Dann ist besser, wenn die ein bisschen Abstand haben und sich dann SO entspannen können, als wenn die so dicht sitzen (T2 Hannah, Pos. 182).

Obwohl Hannah die Methode des Sitzkreis situativ als unpassend einschätzt, setzt sie diesen um – nicht aus Überzeugung, sondern um den Erwartungen ihrer Fachseminarleitung zu entsprechen. Damit wird der Spielraum für eigenes pädagogisches Urteilen und situatives Handeln eingeschränkt. Obgleich Hannah im Interview keine spezifische Professionalisierungsauswirkung dieser berichteten Anpassung beschreibt, könnte dennoch vermutet werden, dass der Aufbau des pädagogischen Wissens, insbesondere im Sinne von Kontextsensibilität, durch derartige Negative Beugungen in der Entwicklung gehemmt werden. Diese subjektiven Vorlieben werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt von der Referendar*innen noch expliziter kritisiert als zu Beginn des Vorbereitungsdiensts (z. B. T2 Hannah, Pos. 18). Dabei wird vonseiten der Referendar*innen der Wunsch nach objektiven Beurteilungskriterien geäußert, sodass subjektive Vorlieben weniger Raum erhalten sollten.

Neben den Beurteilungssituationen in UBs beschreibt ein Großteil der Referendar*innen auch hinsichtlich des Ausbildungsunterrichts und den damit verbundenen Wünschen bzw. Erwartungen ihrer Ausbildungslehrkräfte Negative Beugungen. Referendar Max beschreibt eine Negative Beugung als Reaktion auf eine Forderung seines Ausbildungslehrers im Unterrichtsfach Sport (T2 Max, Pos. 216). Der soziale Druck führt laut Max dazu, dass er sich im Unterricht an Vorstellungen seines Mentors anpasst, obwohl sie seinem eigenen pädagogischen Verständnis widersprechen:

> Also, es geht zum Beispiel/ Leistungsbewertung letztendlich, wie sie bei ihm ablaufen sollte, also im Sportunterricht, genauso wie die Leistungsüberprüfung gestaltet ist. Und, wie sie dann letztendlich im Sportunterricht ablief, das wäre jetzt so das konkrete Beispiel (T2 Max, Pos. 226).

Die Auswirkungen dieser Beugung sind für Max deutlich spürbar. Er benennt im weiteren Interviewverlauf eine Einschränkung seiner fachdidaktischen Kompetenz, da er nicht die Möglichkeit sieht, eigene Konzepte auszuprobieren, zu reflektieren und weiterzuentwickeln (T2 Max, Pos.232). Auch hier

wird die Anpassung somit nicht als lernförderlich beschrieben, sondern als hemmend für die professionelle Entwicklung.

Diese sozialen Druckerlebnisse, die in Negativen Beugungen resultieren, können sich ebenfalls negativ auf die motivationale Orientierung der Referendar*innen auswirken, da die Durchführung bestimmter fachdidaktische Methoden nicht aus eigenen Überzeugungen, sondern nur aus Angst vor negativen Beurteilungen erfolgt (u. a. T2 Carolin, Pos. 96). Dies führt nicht nur zu Frustration aufseiten der angehenden Lehrkräfte, sondern kann auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fachlichen oder pädagogischen Inhalten hemmen. Wenn Lehrende ihre didaktischen Entscheidungen nicht mehr auf Grundlage fachlicher Überzeugung treffen, sondern auf die Antizipation individueller Präferenzen anpassen, kann es zu Deprofessionalisierung kommen, die sich besonders im Bereich der Urteils- und Entscheidungskompetenz negativ auswirken kann.

Eine weitere Kernstelle in einem Netzwerkinterview deutet zudem darauf hin, dass Negative Beugungen auch negative Auswirkungen im Bereich der Überzeugungen und Werthaltungen erzeugen. Neben Fiona, die sich kritisch mit strukturellen Belastungen im Bildungssystem auseinandersetzt und offen reflektiert, ob sie langfristig in diesem System arbeiten möchte (T2 Fiona, Pos. 158), berichtet auch Belinda von einem Wertekonflikt. Einerseits wird ihr in der Ausbildungsschule vermittelt, dass Vielfalt und Individualität von Schüler*innen im Unterricht geachtet werden soll, gleichzeitig wird ihr geraten, bei UBs sichtbare Piercings zu entfernen und Tattoos zu verdecken. Diese implizite Erwartung widerspricht ihren eigenen Überzeugungen, wie die nachfolgende Interviewstelle veranschaulicht:

> Man lernt in der Uni: Schule steht für Vielfalt. Dann hört man aber irgendwie: „Na ja, also wenn ihr jetzt in der UPP sitzt, würde ich mir schon lange Sachen anziehen, damit man die Tätowierungen nicht sieht und vielleicht das Piercing rausnehmen“. Und das sind halt so Sachen, die dann meine eigenen Werte und Haltung natürlich so ein bisschen/ Womit das so ein bisschen kollidiert und ich mir dann denke naja, irgendwie passt das nicht so richtig zusammen und dann zweifelt man auch da manchmal. Ja, jetzt hast du das so lange gemacht. Das Studium hat lange gedauert, jetzt noch das Referendariat, irgendwie neun Monate nach den Ferien kommt noch dazu und dann weißt du eigentlich gar nicht, ist das überhaupt/ Passt du überhaupt rein in dieses System? (T2 Belinda, Pos. 241).

Belinda hinterfragt somit ihre eigene Passung in das Bildungssystem Schule. Solche Erfahrungen können zur Erosion des Zugehörigkeitsgefühls und zur Infragestellung der eigenen Berufswahl beitragen. Sie selbst beschreibt eine negative Auswirkung auf ihre Überzeugung und Wertehaltung hinsichtlich des Lehrberufs, der Bildungsinstitution Schule und dem dort bestehenden Möglichkeitsraum als Lehrkraft (T2 Belinda, Pos. 243). Belinda verbalisiert somit eine rein negative Wirkung dieser Negativen Beugung. Gleichzeitig kann darin aber auch eine Festigung eigener Wertehaltungen liegen – im Sinne einer bewussten Abgrenzung gegenüber nicht geteilten Normvorstellungen. Auch wenn diese Werte aktuell nicht ausgelebt werden können, könnte die Spannung langfristig dazu beitragen, die eigene professionelle Haltung zu schärfen. Dies ist demnach ein ambivalenter, aber potenziell bedeutungsvoller Prozess im Rahmen professioneller Selbstverortung.

Ein weiterer interessanter Befund bezüglich Negativen Beugungen liegt in der paradoxen Möglichkeit, durch den Konflikt mit den Erwartungen dennoch zur Selbstklärung zu gelangen. So beschreibt Carolin rückblickend auf eine konflikthafte Beziehung zu einem Mentor:

> Also wirklich, es war einfach nur das ist negativ, das musst du anders machen, das geht so nicht, warum machst du das usw. Das war halt wirklich unangenehm. Auf der anderen Seite war es aber für mich auch ein Lernprozess, weil es ein Stück weit war: „Okay, so möchte ich nicht als Lehrerin sein“. Und das finde ich auch wichtig, auch wenn mich das jetzt nicht direkt weitergebracht hat, aber indirekt dann irgendwie doch schon, dass ich halt weiß, okay, so möchte ich halt eigentlich nicht sein von ihm [Mentor], aber dadurch halt auch ein gewisser Druck einfach da war oder ich den Druck hatte, das zu erfüllen, was er

> wollte, obwohl ich es eigentlich selber für mich gar nicht wollte, weil ich ihm natürlich gerecht werden wollte (T2 Carolin, Pos.94).

Diese Aussage deutet an, dass soziale Drucksituationen, denen sich negativ gebeugt wird, zur Klärung beruflicher Überzeugungen beitragen können – nicht durch Nachahmung, sondern durch bewusste Abgrenzung. Diese Art der Verarbeitung bleibt jedoch die Ausnahme und setzt ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus.

Während zu T1 alle Negativen Beugungen „erfolgreich" verliefen und sich die Referendar*innen den Erwartungen ihrer Alteri anpassen konnten, lässt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein Phänomen analysieren, indem Negative Beugungen nicht erfolgreich verlaufen. Eine Referendarin berichtet von sozialem Druck ihrer Mentorin in Mathematik. Referendarin Tara beschreibt, dass sie sich zwar intensiv bemüht, den subjektiven und teils undurchsichtigen Anforderungen ihrer Ausbildungslehrerin zu entsprechen – etwa durch das Einlesen in fachdidaktische Literatur oder die Umsetzung vorgeschlagener methodischer Anpassungen – jedoch trotz dieser Anstrengungen kein positives Feedback von ihr erhält. Stattdessen erfährt sie durchgehend negatives oder Feedback fehlt gänzlich, selbst wenn sie selbst bestimmte Unterrichtsstunden als gelungenem wahrnimmt (T2 Tara, Pos.142). Diese wiederholten Misserfolgserlebnisse führen nicht nur zu Frustration, sondern beeinträchtigen auch zentrale Bereiche professioneller Entwicklung. Besonders eindrücklich schildert Tara, wie sich ihre Motivation und inhaltliche Auseinandersetzung im Fachunterricht zunehmend verringert, weil ihre Bemühungen von ihrer Fachleitung nicht anerkannt werden:

> Ich bin so frustriert, dass egal wie viel ich lese, egal welche Methode ich ausprobiere, dass einfach nur Negatives kommt. Und wenn mal eine Stunde gut war, dann kommt halt gar nichts. […] Ich habe echt im Ref anderes zu tun, als da für eine Person zehn Stunden am Tag irgendwelche Fachliteratur zu lesen (T2 Tara, Pos.142).

Die Folge ist eine strategische, aber nicht lernwirksame Anpassung: „Ich mache das, was sie möchte, und nicht, was in der Fachliteratur steht, was ich mir angeeignet habe, sondern was gefällt ihr" (T2 Tara, Pos.150). Dieses Beispiel verdeutlicht, inwiefern sich Negative Beugungen nicht nur auf die motivationale Orientierung, sondern auch unmittelbar auf fachdidaktisches Wissen und Fachwissen auswirken kann. Wenn der investierte Aufwand – etwa das Recherchieren, Lesen und Planen – regelmäßig ohne (qualitative) Rückmeldung oder gar mit undurchsichtiger Kritik quittiert wird, verlieren die Referendar*innen das Vertrauen in die Sinnhaftigkeit professioneller Auseinandersetzungen. Stattdessen tritt eine Reorientierung an individuellen Vorlieben der Ausbildenden in den Vordergrund. Dies kann als eine Entwicklung, die nicht nur professionelles Lernen blockiert, sondern auch eine Verengung pädagogischer Handlungsspielräume zur Folge haben kann, gedeutet werden. Diese potenzielle Auswirkung zeigt, dass Negative Beugung nicht nur dann problematisch ist, wenn Anforderungen als unsinnig erlebt werden, sondern auch dann, wenn selbst ernsthafte Bemühungen nicht anerkannt oder gewürdigt werden. Die Interviewaussagen legen nahe, dass die Wirkung sozialer Erwartungen immer auch von der Qualität der Rückmeldung und dem erlebten Verhältnis zu den Ausbildungsakteur*innen abhängen. Bleibt diese aus oder ist sie durchweg negativ, können selbst engagierte Anpassungsversuche entmutigend, lernhemmend und letztlich demotivierend wirken. Ein weiterer Hinweis auf diese hemmenden Effekte findet sich bei Referendarin Mathilda, die im Interview die Auswirkungen der Beziehung[145] zu ihrer Ausbildungslehrkraft sehr deutlich beschreibt. Sie schildert, dass sie in ihrer Planung und Durchführung kaum Gestaltungsspielraum habe und sich den Vorgaben ihrer Ausbildungslehrkraft weitgehend unterordnen müsse:

[145] Kategorie im Kategoriensystem: Soziales Netzwerk -> Akteure -> Beziehung -> *Auswirkung Beziehung*.

> Ich würde auf jeden Fall sagen, dass da die Druckbeziehungen zu Frau Florian Einfluss auf meine Entwicklung hat, aber tatsächlich eher im negativen Bereich, weil sie mir doch schon sehr viel vorgibt, was ich machen muss und wie ich es machen muss und mir wenig Freiraum lässt für eigene Überlegungen und eigene Planungen. Und da bin ich dann doch wirklich sehr eingeschränkt, auch in meinem unterrichtlichen Handeln. Und in meiner Unterrichtsplanung eben auch (T2 Mathilda, Pos.142).

Die Ausführungen von Mathilda verdeutlichen, wie sich ein enger Erwartungsrahmen negativ auf die Entwicklung professionsbezogener Entscheidungskompetenz auswirken kann. Wenn kaum Raum bleibt, um eigene didaktische Urteile zu fällen oder alternative Zugänge zu erproben, wird nicht nur fachliches Lernen blockiert – auch das Vertrauen in die eigene pädagogische Urteilskraft kann darunter leiden.

Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich Negatives Beugen somit als verbreitetes sowie komplexes Phänomen. Sie erfolgen meist im Kontext von UBs und dem Ausbildungsunterricht, primär gegenüber Fachseminarleitungen und Mentor*innen. Die Anpassung erfolgt aus strategischen Gründen – etwa zur Sicherung positiver Bewertungen – und nicht aus fachlicher Überzeugung. Dabei wird insbesondere deutlich, dass sich Negatives Beugen auf zentrale Kompetenzbereiche wie fachdidaktisches Wissen, Fachwissen, pädagogisches Wissen und motivationale Orientierungen hemmend auswirken kann. Einzelne Fälle zeigen zudem negative Auswirkungen auf den Kompetenzbereich der Überzeugungen und Werthaltungen, die das Zugehörigkeitsgefühl zum Beruf infrage stellen können. Gleichzeitig zeigt sich: Auch wenn reflexive Abgrenzung in Einzelfällen zur Klärung und/oder Festigung eigener Überzeugungen und Haltungen beitragen kann, bleibt sie eher die Ausnahme. Beratungs- und Organisationswissen werden nicht thematisiert. Insgesamt verdeutlichen die Daten, dass Negatives Beugen häufig mit Frustration und dem Gefühl fehlender Wirksamkeit einhergeht – insbesondere dann, wenn Anpassungsversuche dauerhaft unbeachtet oder abgewertet bleiben.

Nicht-Beugen

Im Vergleich zu Positiven und Negativen Beugungen bleibt das Nicht-Beugen als Reaktion auf sozialen Druck auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach wie vor seltener. Dennoch finden sich in den Interviews mehrere Situationen, in denen Referendar*innen sozialen Druck wahrnehmen, sich den Erwartungen der Alteri jedoch bewusst nicht anpassen. Dieses Nicht-Beugen betrifft unverändert überwiegend Akteur*innengruppen ohne direkte Beurteilungsfunktion wie Mitreferendar*innen. In Einzelfällen können Nicht-Beugungen auch in Interaktion mit Ausbildungslehrkräften als bewusste Abgrenzung oder bewusster Haltungsschärfung erfolgen.

Auch zu T2 lassen sich erneut Nicht-Beugen im Umgang mit Vergleichsdruck innerhalb der Peer-Gruppe feststellen. Mehrere Referendar*innen berichten von Situationen, in denen sie sich mit Mitreferendar*innen vergleichen, etwa hinsichtlich der Anzahl geplanter UBs oder thematischer Vorbereitung, sich diesem Vergleichsmaßstab jedoch nicht unterordnen. Sie beschreiben einen eher gering ausgeprägten sozialen Druck, zumeist mit Formulierungen wie „nicht Gravierendes“ (T2 Hannah, Pos. 132) oder „kleiner Maßstab, (…) den direkten, den man hat“ (T2 Max, Pos.190). Damit deutet die Referendar*innen an, dass der soziale Druck im Peer-Vergleich zwar wahrgenommen wird, die Konsequenzen bei Nicht-Beugen jedoch keine großen Auswirkungen haben. Sie erleben den sozialen Bezugspunkt mit ihren LiV-Peers eher als Orientierung und nicht als Aufforderung zur direkt Handlungsveränderung. Auswirkungen auf konkrete Kompetenzbereiche oder Wissensfacetten lassen sich nicht eindeutig ableiten, jedoch erscheint eine Festigung eigener Überzeugungen und Wertehaltungen gegenüber dem eigenen Vorgehen in der schulpraktischen Ausbildung plausibel.

Außerdem lassen sich für die Dynamiken zwischen den interviewten Referendar*innen und ihren Peers weitere Nicht-Beugungen identifizieren, die durchaus Auswirkungen auf die wahrgenommene Kompetenzentwicklung erkennen lassen. So beschreibt Referendarin Alena den Kontakt mit einem dominanten Mitreferendar wie folgt:

> Also Sebastian bringt mich manchmal an den Rand der Selbstregulation. Am liebsten würde ich ihm einfach sagen: „Stop it, hör auf!“, und dann/ Also, das musste ich erst mal lernen, wie ich das irgendwie regulieren kann. Und ich habe dann da jetzt so meine kleinen Wege gefunden, dass ich halt einfach sage: „Du, ich gehe jetzt, Du weißt, mir wird das alles zu viel.“, und im Prinzip hat er mich das ja gelehrt. Also eigentlich ist das ganz eigentlich schon wieder ganz gut, dass der so ist (T2 Alena, Pos. 247).

Alena beschreibt in ihren Ausführungen den Lernprozess der emotionalen Abgrenzung. Das bedeutet, sozialer Druck wird nicht nur bewusst erkannt, sondern zur Entwicklung selbstregulativer Strategien genutzt. Die Referendarin deutet an, dass der wiederholte Umgang mit belastenden Situationen dazu geführt hat, Stressgrenzen wahrzunehmen und gezielt zu handeln, um handlungsfähig zu bleiben. Dies kann als ein Hinweis auf Kompetenzzuwachs im Bereich der Selbstregulation betrachtet werden.

Wenngleich selten, kann es auch in Interaktion mit beurteilenden OAK zu Nicht-Beugen als Reaktion auf sozialen Druck kommen – zum Beispiel, wenn Mentor*innen ihren Referendar*innen gegenüber inhaltlich fragwürdigen berufsbezogenen Haltungen zeigen. So schildert Carolin ihre ablehnende Haltung gegenüber der Erwartung ihres Ausbildungslehrers, im Unterricht bewusst Druck auf Schüler*innen auszuüben. Besagter Ausbildungslehrer legte ihr nahe, jede*n Schüler*in in jeder Unterrichtsstunde mindestens drei Mal einen Wortbeitrag leisten zu lassen (T2 Carolin, Pos. 98). Carolin lehnt diese Strategie jedoch entschieden ab: „Ich bin keine Lehrerin, die Druck erzeugen möchte und darüber Lernprozesse erzielen möchte, weil ich glaube, dass das ein ganz falscher Weg ist“ (T2 Carolin, Pos.98). Diese explizite Abgrenzung gegenüber der Haltung eines Mentors lässt sich als Ausdruck einer gefestigten professionellen Überzeugung im Rahmen einer Kompetenzentwicklung deuten, die von der Referendarin selbst jedoch nicht explizit geäußert wird, sondern nur im Rahmen der Auswertung vermutet werden kann.

Zusammenfassend bleibt das Nicht-Beugen gegenüber sozialem Druck im zweiten Erhebungszeitpunkt ein vergleichsweise seltenes, aber dennoch bedeutsames Phänomen. Die identifizierten Fälle zeigen, dass sich Referendar*innen insbesondere gegenüber Alteri ohne direkte Beurteilungsfunktion wie LiV-Peers oder auch ausgewählten Ausbildungslehrkräften bewusst von deren spezifischen Ansprüchen und Erwartungen distanzieren. Diese Distanzierung wird häufig nicht (nur) als Widerstand, sondern als reflektierte Selbstverortung analysierbar, die auf eine zunehmende Stabilität eigener Überzeugungen schließen lässt. In einzelnen Fällen lassen sich sogar Hinweise auf Kompetenzzuwachs im Bereich der Selbstregulation ableiten. Das beobachtete Nicht-Beugen markiert damit Momente individueller Selbstverortung, die im Rahmen der Ausbildung eine zentrale Rolle für die Entwicklung professioneller Lehrer*innenidentität spielen kann.

Zwischenfazit T2

Die Auswertung der qualitativen Daten zum zweiten Erhebungszeitpunkt, rund sechs bis sieben Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes, zeigt erneut alle drei identifizierten Reaktionsarten auf erlebten sozialen Druck. Positive Beugungen auf sozialen Druck sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt häufiger herauszustellen als noch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Die Referendar*innen berichten, dass sie sich Anforderungen beugen, weil sie darin eine Chance zur Professionalisierung sehen, etwa durch die intensive Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen, verstärkte Fachrecherche oder bewusster Unterrichtsreflexion. Insbesondere wenn Rückmeldungen zu Entwicklungs-

potenzialen seitens der Fachseminarleitungen oder Ausbildungslehrkräfte als eindeutig, konstruktiv und nachvollziehbar wahrgenommen werden, kann der soziale Druck bzw. die Reaktion auf diesen als lernförderlich erkannt werden. In diesen Fällen führt die positive Beugung nicht zu einer passiven Unterordnung, sondern zu einer aktiven Auseinandersetzung mit zentralen Anforderungen des Lehrer*innenhandelns. Besonders deutlich wird dabei der förderliche Einfluss auf die Entwicklung fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenzen. Deren Inhalte sind laut Referendar*innenaussagen verstärkt Thema in den Nachbesprechungen. Die Studienlage zu Gesprächsinhalten in Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst ist sehr dünn. Lediglich die qualitative Studie von Peitz (2024) liefert erste Anhaltspunkte. Peitz stellt heraus, dass das Verhalten der Lerngruppe Hauptreferenzpunkt in Nachbesprechungen ist. Dies ermöglicht (1) den Ausbildner*innen die Beurteilung sichtbarer Reaktionen (Peitz, 2024, S. 368) und (2) den Referendar*innen eindeutige Anknüpfungspunkte für Handlungsveränderungen. Die Befunde von Peitz und die der vorliegenden Studie können somit diesbezüglich als kongruent betrachtet werden. Fachdidaktische Aspekt werden laut Peitzs Studie hauptsächlich auf der Ebene der Schüler*innenaktivierung thematisiert. Dies kann hingegen in der vorliegenden Studie zu T2 nicht bestätigt werden. Die Studienteilnehmer*innen berichten vermehrt von Gesprächen über didaktische Methoden. Hier kommt es also zu einem Widerspruch der Forschungsergebnisse.

Ein weiterer Befund zeigt die Wirkung Positiver Beugung auf die Selbstregulation. Während sich zu T1 noch vorsichtige Hinweise auf förderliche Wirkungen positiver Beugung abzeichneten, gleichzeitig aber auch schon die langfristig negativen Wirkungen vermutet wurden, werden diese zu T2 nun sichtbar. Mehrere Referendar*innen berichten von negativen Belastungssymptomen (z. B. Gereiztheit (Rothland, 2013; Urbutt, 2015)) aufgrund der Anstrengungen, die mit den Positiven Beugungen einherkommen. Positive Beugungen wirken nach mehreren Monaten im Vorbereitungsdienst somit sowohl kompetenzfördernd als auch kräftezehrend. Ihre Wirkung scheint dabei maßgeblich vom Zusammenspiel zwischen persönlicher Belastbarkeit (Klusmann et al., 2012), Qualität der Rückmeldung Motiven um(Behnke, 2016), aber auch der Ego-Alter-Relation abzuhängen.

Negative Beugungen treten zur Ausbildungsmitte häufiger auf als zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Die Anpassung erfolgt nach wie vor nicht aus Einsicht, sondern aus strategischen Motiven, um positive Bewertungen zu sichern oder Konflikten auszuweichen (Wernet, 2009). Wie auch zu T1 berichten die Referendar*innen besonders häufig von erzwungenen Anpassungen an methodisch-didaktische Vorlieben (Leroy et al., 2007; Pelletier et al., 2002)[146] von Fachseminarleitungen oder Ausbildungslehrkräften, selbst wenn diese als fachlich nicht begründet oder situativ unpassend erlebt werden. Diese Negativen Beugungen führen zu kompetenzentwicklungshemmenden Wirkungen im Bereich der Fachdidaktik. Außerdem lässt sich erneut ein Frustrationsgefühl in den Berichten der Referendar*innen über derartige Erlebnisse erkennen. Eine Studie (Vermote et al., 2023) weist sozialem Druck unter Lehrkräften[147] ein eingeschränktes Gefühl von Autonomie-, Zugehörigkeit und Kompetenzerleben (Deci & Ryan, 1985) nach. Üben Personen, die eigentlich soziale Ressourcen darstellen (z. B. Kolleg*innen) sozialen Druck aus, so können Vermote et al. (2023) ebenfalls den vorliegenden Befund des Frustrationsgefühls bestätigen.

Auch Wertespannungen, zum Beispiel zwischen eigenen pädagogischen Überzeugungen und impliziten Verhaltensnormen in der Ausbildungsschule treten vermehrt hervor. Gehen die Referendar*innen den erwarteten Verhaltensnormen konform nach und übergehen folglich ihre eigenen Überzeugungen/Wertehaltungen, so sind auch hier negative Auswirkungen auf besagten Kompetenzbereich zu

[146] Die Studien beziehen sich auf sozialen Druck unter ausgebildeten Lehrkräften, können jedoch vorsichtig auf die Mentor*in-Mentee-Beziehungen zwischen angehenden und ausgebildeten Lehrkräften übertragen werden.
[147] Sie weisen innerhalb ihrer Studie dieselben Effekte für sozialen Druck von Schüler*innen auf Lehrkräfte nach.

vermuten. Es lassen sich jedoch auch seltene Einzelfälle identifizieren, in denen diese Negativen Beugungen hinsichtlich erwarteter Verhaltensnormen unter innerlicher Abgrenzung zu einer Klärung oder Stärkung der eigenen Überzeugungen führt, also eine kompetenzförderliche Wirkung vermerkt werden kann. Studien (Said, 2014; Said & Shegar, 2013) belegen einen vergleichbaren Effekt, indem sie herausstellen, dass (Lehrer*innen)identität, die zwar eigentlich ein ko-konstruierender und auszuhandelnder Prozess ist, auch durch Widerstand gegen externe Hinweise und Aufforderungen definiert werden kann. Es ist jedoch stark zu vermuten, dass dies nur durch tiefgehende Reflexionsprozesse möglich ist. Dies stellen auch Leijen und Kullasepp (2013) in ihrer Studie zum Potenzial von Konflikten in der Lehrer*innenbildung heraus, indem sie im Anschluss auf ihre Ergebnisse auf die Notwendigkeit von Reflexionsübungen in lehrer*innenbildenden Seminare für die „Meta-Positionierung" (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) verweisen. Auch vor dem Hintergrund, dass für die Unterrichtsnachbesprechungen im Vorbereitungsdienst ein starkes Ungleichgewicht an Gesprächsanteilen (ca. 80% Ausbildner*Innen, 20% LiV) (Schnebel, 2010; Schnebel & Hubert, 2009) nachgewiesen wird, scheint eine Forcierung der referendariellen Gesprächs- und Reflexionsanteile notwendig.

Die vorliegenden Studienergebnisse liefern ebenfalls Aufschluss darüber, dass nicht jede negative Beugung erfolgreich verläuft. Eine Referendarin berichtet von wiederholten, frustrierenden Misserfolgserlebnissen trotz intensiver Bemühungen, sich an die wohlgemerkt uneindeutigen Anforderungen ihrer Mentorin anzupassen. Die Misserfolge trotz enormer Anstrengung führen zu Demotivation, Hilflosigkeit, Frustration (Ji et al., 2022; Zamora et al., 2025) und schlussendlich zu einem Rückzug aus sozialen Lernprozessen mit diesen Alteri. Die Qualität der Rückmeldung (E. Haas, 2021), das erlebte Beziehungsverhältnis (Dreer, 2021; Mosley & McCarthy, 2023), aber auch die grundsätzliche „Erreich- bzw. Machbarkeit" der Alteri-Anforderungen erweisen sich damit auch hier als zentrale Faktoren für die Wirkung Negativer Beugung.

Nicht-Beugen tritt auch zur Halbzeit des Vorbereitungsdienstes eher selten auf, gewinnt jedoch im Vergleich zu T1 leicht an Sichtbarkeit. Die Referendar*innen schildern erneut Situationen, in denen sie sich gezielt gegen soziale Erwartungen stellen, mehrheitlich gegenüber Mitreferendar*innen oder in Bezug auf unpassende pädagogische Handlungserwartungen (z. B. Druck auf Schüler*innen ausüben) von Kolleg*innen oder Mentor*innen. Diese bewusste Abgrenzung kann, wie bereits in Bezug auf die positive Wirkung Negativer Beugung, als wichtiger Schritt zur Lehrer*innenidentitätsfindung gedeutet werden. In Einzelfällen lassen sich dabei auch Hinweise auf eine Stabilisierung der Selbstregulationsfähigkeit, also eine förderliche Wirkung, erkennen. Nicht-Beugen ist damit zwar kein dominantes Reaktionsmuster, signalisiert jedoch in den vorhandenen Fällen eine wachsende Fähigkeit zur selbstbestimmten Positionierung im Spannungsfeld institutioneller bzw. sozialer Erwartungen. Sie könnten somit Ausdruck fortschreitender professioneller Selbstverortung sein.

Insgesamt zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dass die Wahrnehmung und Reaktion auf sozialen Druck komplexer, reflektierter und differenzierter erfolgt als zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Die Rolle sozialer Erwartungen wird nicht mehr nur als Belastung, sondern zunehmend auch als Entwicklungschance, aber auch Herausforderung eingeordnet, wenngleich nicht immer mit positiven Wirkungen. Die Spannungen zwischen äußeren Anforderungen und inneren Überzeugungen treten dabei deutlicher zutage und markieren zentrale Aushandlungsprozesse im Professionalisierungsverlauf. Ob eine Beugung förderlich oder hemmend wirkt, hängt dabei maßgeblich von der Passung zwischen Erwartung, Beziehungsgestaltung, Rückmeldung und individueller Bewältigungskompetenz ab. Sozialer Druck kann damit zu T2 nach wie vor als wirksamer Mechanismus in der Lehrer*innenprofessionalisierung identifiziert werden, der allerdings in den meisten Fällen nicht im Interesse der Referendar*innen geschieht. Es bleibt daher fraglich bzw. liegt nahe, ob/dass ähnliche oder sogar erfolgreichere Professionalisierungsprozesse nicht auch mithilfe ressourcenfreundlicher, wohlwollender und

unterstützender Maßnahmen (z. B. soziales Lernen) den Übergang von der Rolle der Lernenden zur Rolle der eigenverantwortlichen Lehrperson ermöglicht werden können.

7.4. Sozialer Druck in Referendar*innennetzwerken (T3)

In den vorangegangen Unterkapiteln wurden die berichteten Professionalisierungseffekte auf die professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) durch den Professionalisierungsmechanismus des sozialen Drucks zu Beginn und zur Mitte des Vorbereitungsdienstes erklärt. Es gilt nun, die Studienergebnisse zum dritten und letzten Erhebungszeitpunkt, ca. 15 bis 16 Monate nach Ausbildungsbeginn und kurz vor der UPP zu analysieren. Hierfür erfolgt erneut zunächst eine kurze Beschreibung der grundsätzlichen referendariellen Wahrnehmung von sozialem Druck zum Ausbildungsende, bevor im Anschluss die konkreten Ergebnisse entlang der drei Reaktionsarten präsentiert werden. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit, das die zuvor präsentierten Ergebnisse an theoretische Konzepte und empirischen Befunde rückgekoppelt.

7.4.1. Grundsätzliche Wahrnehmung sozialen Drucks

Zum dritten Erhebungszeitpunkt, der kurz vor der UPP liegt, berichten die meisten Referendar*innen von einer stark angestiegenen Belastung im Ausbildungsalltag. Auch die Zeit zwischen T2 und T3 wird in vielen Interviews rückblickend als die arbeitsintensivste und stressreichste Phase des gesamten Vorbereitungsdienstes beschrieben. Insbesondere die Organisation und Durchführung der UBs wird vielfach als strukturell, fachlich wie emotional fordernd dargestellt, wie auch Referendarin Alena im Intervieweinstieg schildert:

> Ich glaube, die Zeit nach den Sommerferien bis jetzt war somit die anstrengendste Zeit, weil dazwischen eben die wichtigen Unterrichtsbesuche lagen, die nochmal großen Einfluss auf die Note genommen haben und weil natürlich auch die Anforderungen gestiegen sind. Ich glaube, das war auch die Zeit, die am schnellsten vorbeigegangen ist, weil ich einfach sehr viel zu tun hatte. Und es war die Zeit, wo ich am meisten gelernt habe. Also insgesamt eine sehr intensive Zeit (T2 Alena, Pos. 4).

Der Großteil der Stichprobe teilt Alenas Erfahrungen (u. a. T3 Tara, Pos.4; T3 Carolin, Pos. 5; T3 Fiona, Pos. 6, T3 Linus, Pos. 5). Eine Referendarin berichtet im Zuge dessen auch von spürbaren gesundheitlichen Auswirkungen dieser immensen Stressbelastung (T3 Carolin, Pos.5). Nur wenige Stimmen berichten davon, dass diese Phase planbar oder mit einem Gefühl zeitlicher Entlastung verbunden gewesen sei (u. a. T3 Ben, Pos.4).

Trotz des hohen Drucks lassen sich in den Aussagen der Befragten auch zunehmend Merkmale von Selbstsicherheit und professioneller Reife erkennen. Viele Referendar*innen äußern sich ambivalent in Bezug auf die bevorstehende UPP. Einerseits sind Sorgen, Anspannung und Erwartungsdruck deutlich spürbar, andererseits betonen sie ein gewachsenes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Aussagen wie „das wird schon werden“ (T3 Alena, Pos.6), es sei nur noch eine „bürokratische und prüfungstechnische Hürde,“ (T3 Max, Pos. 10) oder, dass sie sich „gut vorbereitet fühle[n]“ (T3 Belinda, Pos.4) zeigen, dass der institutionelle Druck zwar präsent ist, aber nicht mehr durchgehend als lähmend erlebt wird. Vielmehr scheint die intensive Ausbildungsphase für viele auch mit konkreten Lerngelegenheiten verbunden gewesen zu sein, etwa im Sinne qualitativer Unterrichtsplanung, vertieften didaktischen Reflexion oder gezielteren Kommunikationsweise mit verschiedenen Alteri.

Zum dritten Erhebungszeitpunkt lässt sich die Stimmung der Stichprobe in zwei Gruppen einteilen. Ein Teil der Stichprobe begegnet der anstehenden Prüfung neugierig-aufgeregt und beschreibt den eigenen Zustand als angespannt, aber handlungsfähig. So formuliert Referendar Viktor auf die Frage, wie es ihm nun zwei Wochen vor der UPP ginge:

> B: Aufgeregt, aber nicht in dem Sinne, dass ich denke/ Also nicht in einem panischen Sinne, sondern ich bin hauptsächlich ehrlich daran interessiert, wie der Plan, den ich gemacht habe und den ich auch mit sehr vielen Gedanken und Zeit so erstellt habe, wie das funktioniert. Also das ist wirklich die Hauptsache, dass mich extrem interessiert, wie dieser Plan, den ich gemacht habe, wie der nachher in der Umsetzung funktioniert hat.
> I: Also Neugierde quasi?
> B: Genau. Es ist eine entspannte Aufregung irgendwo (T3 Viktor, Pos.14-16).

Viktor scheint Vertrauen in sein professionelles Handeln als Lehrkraft zu besitzen und geht der UPP als letzte Herausforderungen mit einem Gefühl der Selbstsicherheit entgegen. Die andere Gruppe der Stichprobe zeigt sich deutlich nervöser, äußert Unsicherheiten und spricht von häufigem Hinterfragen der Unterrichtsplanungen und innerem Druck. Referendarin Annabell berichtet auf die Frage nach ihrer Gefühlslage:

> Kann ich gar nicht richtig beschreiben. Es sind GANZ viele Gefühle. Auf der einen Seite Panik, auf der anderen Seite aber auch irgendwie die Erleichterung, dass es bald hoffentlich vorbei ist. Dann der ganze Stress, schaffe ich das überhaupt alles und einfach auch dieses ganze Drumherum, es ist halt einfach keine schöne Zeit, man macht sich Gedanken, man träumt davon, alles dreht sich um die UPP und gerade, also die Planung ist natürlich noch mal anders als vor einem normalen Unterrichtsbesuch, man hinterfragt auch einfach alles, egal was man in den Entwurf schreibt, egal was man plant, ist jetzt die Methode tatsächlich sinnvoll? Ist die Stunde, ist da eine Lernprogression? (T3 Annabell, Pos. 9).

Diese Differenzierung der unterschiedlichen Gefühlslagen der Referendar*innen verweist auf eine nach wie vor individuelle Verarbeitung von Belastungen, die sich nicht mehr allein durch objektive Ausbildungsbedingungen erklären lässt, sondern auch durch persönliche Haltungen, Vorerfahrungen und bereits entwickelte Bewältigungsstrategien.

Parallel zum Ausbildungsfortschritt ist auch der soziale Druck gewachsen – insbesondere im Zusammenspiel mit bewertenden OAK. Gleichzeitig bleibt die Verarbeitung dieses sozialen Drucks nach wie vor uneinheitlich. Einige Referendar*innen berichten, dass sie sich im Hinblick auf die UPP klar an den Erwartungen ihrer Fachseminarleitungen orientieren, deren Anforderungen sie möglichst präzise umsetzen wollen. Für sie stellt die Anpassung an bestehende Maßstäbe eine Absicherung dar, auch wenn dies mit zusätzlichem Druck oder einem gewissen Verlust an pädagogischer Autonomie einhergeht (Negative Beugung). Andere hingegen schildern, dass sie gegen Ende der Ausbildung über größere Handlungsspielräume und von ihren Fachseminarleitungen „freie Hand“ erhalten. Diese Personen berichten, dass sie sich in ihrer Planung und Durchführung vorrangig an fachlichen Prinzipien und bildungswissenschaftlichen Grundlagen orientieren, weniger an konkreten Erwartungshaltungen Einzelner (Positive Beugung). In diesen Fällen scheint eine stärkere Eigenverantwortung etabliert zu sein, die auf professionellen Überzeugungen basiert und soziale Bewertung nicht vollständig ausschließt, aber relativiert.

7.4.2. Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung

Nachfolgend werden die berichteten Professionalisierungseffekte – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2011) – durch Erlebnisse sozialen Druck zum dritten Erhebungszeitpunkt erklärt. Die Gliederung des Kapitels erfolgt erneut entlang der drei beschriebenen Reaktionsarten (siehe Kapitel 7.1).

Positive Beugung

Auch in den Daten des dritten Erhebungszeitpunkts lassen sich bei mehreren Referendar*innen weiterhin positiver Beugung als Reaktion auf sozialem Druck analysieren. Im Zentrum der positiven Beugungen stehen nach wie vor insbesondere die zu absolvierenden UBs, die oftmals mit spezifischen Anforderungen und Erwartungen der Mentor*innen oder Fachseminarleitungen einherkommen. Über diese Ausbildungselement berichten die Referendar*innen stark retrospektiv, da die UBs inzwischen alle absolviert wurden. Diese damalige Phase wird von den meisten angehenden Lehrkräfte als besonders intensiv und belastend beschrieben. Dennoch zeigt sich, dass mehrere der Befragten den sozialen Druck in den UBs nicht nur als Herausforderung, sondern auch entwicklungsfördernd erlebt haben. Diese Haltung wird auch im nachfolgenden Zitat von Referendarin Carolin erkenntlich. Sie beschreibt eine Art Entwicklungsdruck vonseiten ihrer Ausbildungslehrkraft:

> Nein, aber da habe ich auch damals schon gesagt, und das habe ich im Prinzip auch vorhin schon gesagt, es ist halt kein negativer Druck, dass ich jetzt sage, ich habe Angst von ihr, sondern ich möchte dich noch weiterbringen, um noch mehr deine Leistung zeigen zu können. Das ist eher so ein Druck, also dass ich irgendwie auch denke, ich möchte es bei ihr irgendwie besonders gut machen, weil sie sich auch so viel Mühe gibt, aber ich habe Angst vor dem Druck. Und wenn ich sage, ich weiß das gerade nicht oder ich verstehe das nicht, dann ist das auch total okay. Also wir sind da überhaupt nicht auf so einer schlimmen hierarchischen Stufe oder auf zwei Stufen. Aber ich würde es halt eher als positiven Entwicklungsdruck irgendwie benennen (T3 Carolin, Pos. 123).

In Carolins Ausführungen wird deutlich, dass sie der Ausbildungsunterricht mit ihrer Mentorin dazu bringt, noch bessere Leistung, also noch qualitativeren Unterricht vorzubereiten und durchzuführen zu können. Gleichzeitig lässt sich somit zu T3, wie auch zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt, oftmals das „Gefallen-Motiv“ als typisches Merkmal für die Positive Beugung wiedererkennen. Carolin ist es wichtig, die Mühen ihrer Mentorin (z. B. umfassende Nachbesprechungen) durch Entwicklungsfortschritte zu würdigen. Aus ihren Erläuterungen wird allerdings nicht deutlich, auf welche Kompetenzbereiche oder Wissensfacetten sich die Positive Beugung auswirkt. Es kann jedoch auch an dieser Stelle insbesondere von fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzentwicklungen ausgegangen werden, da die Referendar*innen diese als Gelingensbedingungen für guten Unterricht ansehen. Dabei scheint nach wie vor die Relevanz des fundierten und wertschätzenden Feedbacks durch die beurteilenden Alteri zu bestehen, wie auch Referendarin Belinda formuliert:

> Und deswegen, also sowohl Druck als auch Lernen ist bei ihr [Mentorin] wirklich am meisten. Also sie gibt mir immer Rückmeldung und sofort und erklärt mir auch, warum das an der Stelle vielleicht keinen Sinn macht und es anders mehr Sinn machen würde und so, also die ist da auf jeden Fall/ (T3 Belinda, Pos. 169).

Dementsprechend sind Positive Beugungen als Reaktion auf sozialen Druck unverändert eng mit Lernprozessen verknüpft.

Der Hintergrund einer Positiven Beugung ist folglich der Wunsch, qualitativ hochwertigen Unterricht zu zeigen und sowohl Fachseminarleitungen als auch Ausbildungslehrkräften zu signalisieren, dass eine Kompetenzenzwicklung stattgefunden hat. In den Interviews fallen dabei unverändert Formulierungen wie „man will denen gefallen“ (T3 Hannah, Pos.134), „man will sie nicht enttäuschen“, (T3 Fiona, Pos.150) oder „denen gerecht werden“ (T3 Max, Pos.86). Diese deuten darauf hin, dass sich die Referendar*innen den Erwartungen bewertender Alteri bewusst anpassen – nicht aus Angst vor Sanktionen, sondern aus dem Bedürfnis nach Anerkennung und dem Anspruch, professionell wahrgenommen zu werden. Der damit einhergehende soziale Druck wird somit nach wie vor Antrieb beschrieben, der das eigene Entwicklungstempo erhöhen kann. Diese Formulierungen unterstreichen, dass

soziale Beugung im Kontext der UBs und Ausbildungsunterricht nicht primär negativ bewertet wird, sondern als eine Art Motor für Professionalisierung verstanden wird.

Diese Deutung wird zum Ende des Vorbereitungsdienstes insbesondere im Zusammenhang mit den ausgewählten Fachseminarleitungen für die Prüfungskommission der UPP deutlich. Die Referendar*innen erhalten die Möglichkeit zu entscheiden, welche ihrer betreuenden Fachseminarleitungen Teil der Prüfungskommission sein soll. In den Interviews wird deutlich, dass die Referendar*innen ihre Entscheidung dabei zumeist strategisch treffen – abhängig von bisherigen Beurteilungen oder der Beziehungsqualität. Von Fachleitungen, die die Referendar*innen in die UPP begleiten, verspüren die Studienteilnehmer*innen nach wie sozialen Druck. Dies berichtete auch Referendar Emil in seinem Interview:

> I: Kannst du beschreiben, ob das ein anderer Druck ist, weil die Fachseminarleitung Mathe mit in die Kommission kommt, oder macht das für dich keinen Unterschied?
> B: Klar macht das einen Unterschied. Klar kommt sie mit und ich verspüre da auch den Druck, was gut ist zu zeigen, aber jetzt gerade auch/ Ich werde am Donnerstag jetzt dem Fachseminarleiter meine UPP-Stunde vorstellen und zeigen und da ist trotzdem so ein Druck, dass es halt gut wird und dass sie mir nicht gleich Zehntausend Kritikpunkte vorwerfen und ich dann denke, okay ich muss alles Umhauen und Neumachen. Deswegen besteht da trotzdem irgendwie Druck, weil ich, ja, trotzdem da im Kontakt bin und über meine UPP-Stunde, sag ich mal, rede (T3 Emil, Pos. 163-164).

Es wird deutlich, dass die Referendar*innen auch im Sinne der UPP-Vorbereitung sich dem sozialen Druck der Fachleitung positiv beugen und die Unterrichtsstunden fachlich bestmöglich aufbereiten wollen, sodass ihre Fachseminarleitungen zufrieden sind. Dabei lässt sich erneut der Wunsch, eine positive Entwicklung sichtbar zu machen, erkennen. Implizit geht mit dieser Form der Anpassung nach wie vor eine intensive Auseinandersetzung mit fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anforderungen einher. Die Referendar*innen berichten von gezielter Literaturarbeit, vertiefter Planung und einer bewussten Auseinandersetzung mit prüfungsrelevanten Inhalten, die darauf hinweist, dass durch den Druck der bevorstehenden Prüfung unter Beteiligung bekannter Fachleitungen auch konkrete Kompetenzentwicklungen angestoßen wurden – insbesondere im Hinblick auf fachliche Tiefe und didaktische Klarheit.

Gleichzeitig darf nicht unerwähnt bleiben, dass Positive Beugungen nach wie vor mit hohen Belastungen einhergehen. Die Referendar*innen berichten von stressreichen Phasen, langen Arbeitszeiten und dem wiederholten Aushalten von Unsicherheit (u. a. T3 Fiona, Pos.150; T3 Alena, Pos.246). Dennoch überwiegt die Einschätzung, dass sich die Anstrengung gelohnt habe – insbesondere im Hinblick auf die fachlich-didaktische Kompetenzentwicklung. Hier erleben die Referendar*innen spürbare Fortschritte und reflektieren diese auch im Zusammenhang mit dem erlebten sozialen Druck und der positiven Beugung als Reaktion auf diesen (u. a. T3 Max, Pos.122; T3 Belinda, Pos.239).

Darüber hinaus zeigt sich erneut, dass auch die Fähigkeit zur Selbstregulation gestärkt wurde. Dabei wird, wie auch zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt, der Zusammenhang zwischen erhöhten Belastungserleben, dessen Bewältigung und der damit einhergehenden Verbesserung der Selbstregulationskompetenz nicht von den Referendar*innen hergestellt. Dieser lässt sich erneut nur implizit aus den Äußerungen der Stichprobe analysieren. Gleichzeitig erwähnen jedoch einzelne Referendar*innen auch die negativen Auswirkungen des immensen Stresserlebens auf die Selbstregulationskompetenz. So äußern Referendarin Carolin:

> Also ich finde, was da auf jeden Fall darunter leidet, ist sowas wie, Selbstregulation. Also ich kann mich regulieren, aber mein Verhalten ist ein anderes, als es im normalen Alltag wäre. Bei meinen Schülern ist es halt auch manchmal so, die kommen manchmal mit Fragen, die kann ich halt nicht beantworten. Möchte ich in der UPP aber nicht. Ich hatte gestern eine Situation mit Schülern. Wir sprechen gerade über

> Diebstahl. Und dann sagte ich so, wir gucken uns das jetzt mal an, wie das dann so in der Realität aussieht. Und dann sagten die so, dann sollen wir jetzt ausprobieren, wie man richtig klaut oder wie ist das gemeint. Ich so, ist doch eine super Hausaufgabe. Also das ist, die wissen, dass es halt ein Spaß ist und ich die jetzt nicht dazu anstifte. Aber sowas könnte ich halt niemals in dieser Situation sagen, weil dann kommt das nicht als Spaß da an. Und dann würde ich auch gar nicht mehr weiterreden (T3 Mara, Pos. 174).

Und auch Referendar Emil berichtet: „Ja, manchmal auch Selbstregulation, da man dann so viel Emotionen in sich trägt und dann vielleicht mal schnell gereizt sein kann. Ja, das würde ich sagen“ (T3 Emil, Pos.194). Aus den beiden Zitaten wird erkenntlich, dass das steige Aushalten von Belastung und die damit einhergehende stetige Selbstregulation an einem gewissen Punkt nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Sie schildern einen Erschöpfungszustand, die „Fassade“ der professionellen Lehrkraft aufrechtzuerhalten. Während die Belastungen und wiederholten Konfrontation mit komplexen Anforderungen, Zeitdruck und der Bewertung durch Alteri bei einem Teil der Stichprobe offenbar dazu führte, dass gezielt Bewältigungsstrategien entwickelt und vorhandene Ressourcen bewusster genutzt werden, erleben Referendar*in Carolin und Emil vordergründig negative Gefühle. Auch das Aufschieben von Aufgaben oder das Zurückstellen bestimmter Anforderungen wird in Einzelfällen erwähnt (T3 Linus, Pos.147) und kann als Ausdruck einer geschwächten Selbstregulation interpretiert werden. Diese Formen der Überlastung deuten nicht nur auf temporäre Einschränkungen in der Selbstregulation hin, sondern können auch als Hinweise auf eine mögliche Beeinträchtigung motivationaler Orientierungen verstanden werden. Momente, in denen Druck nicht mehr als herausfordernd, sondern als lähmend erlebt wird, droht das Verhältnis zur Ausbildung, zur eigenen Rolle und zur Motivation für professionelles Handeln instabil zu werden. Auch wenn diese Beobachtungen nur in Teilen der Stichprobe vorkommen, zeigen sie die Ambivalenz Positiver Beugung in hochbelasteten Phasen. Sie kann Entwicklung befördern, aber auch Überforderung erzeugen, wenn keine ausreichenden Ressourcen sowohl personell als auch sozial zur Verfügung stehen.

Neben Fachseminarleitungen und Mentor*innen werden im Kontext Positiver Beugung punktuell auch weitere OAK genannt. Dazu zählen insbesondere Schulleitungen, die bei einzelnen UBs anwesend waren und somit ebenfalls Bewertungsdruck erzeugen konnten. Gleiches gilt für Kernseminarleitungen, obgleich diese keine Beurteilungsmacht innehaben (u. a. T3 Emil, Pos.160; T3 Hannah, Pos. 136, T3 Fiona, Pos.152). Diese Ausbildungsakteur*innengruppen spielen jedoch im Vergleich zu den Fachseminarleitungen und Mentor*innen eine deutlich geringere Rolle. Dabei lassen sich dennoch implizit spezifische Auswirkungen auf Kompetenzbereiche identifizieren, wie zum Beispiel auf das Organisationswissen durch die Vorbereitung auf das Übungs-Kolloquium mit der Schulleitung (T3 Fiona, Pos.152). Oftmals bleiben die Zusammenhänge zu bestimmten Kompetenzfacetten jedoch auch unerwähnt und auch nicht implizit greifbar – vermeintlich aufgrund der allgemeinen geringen Bedeutsamkeit dieser Erlebnisse für die Professionalisierung.

Andere Akteur*innengruppen – wie ABBAs, Mitreferendar*innen, sonstiges schulisches Personal oder Kolleg*innen – werden im Kontext Positiver Beugung nicht erwähnt. Sie scheinen auch zum Endes Vorbereitungsdienst keinen sozialen Druck auszuüben, auf den die Referendar*innen sich positiv beugen.

Die Kompetenzfacetten Pädagogisches Wissen, Beratungskompetenz sowie Werte und Überzeugungen werden im Zusammenhang mit sozialem Druck und Positiver Beugung weder explizit noch implizit analysierbar.

Zum dritten Erhebungszeitpunkt zeigt sich Positive Beugung weiterhin als häufige Reaktion auf erlebten sozialen Druck. Insbesondere das fachdidaktische Wissen scheint dabei positiv beeinflusst zu werden. Die Referendar*innen nutzen den erlebten sozialen Druck als Antrieb zur Leistungssteigerung. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass diese Anpassung mit hoher Belastung einhergehen kann.

Einzelne berichten von Erschöpfung, eingeschränkter Selbstregulation und beginnendem Motivationsverlust. Positive Beugung erweist sich damit als potenziell entwicklungsförderlich, ist jedoch abhängig von individuellen Ressourcen und der Verfügbarkeit unterstützender Strukturen.

Negative Beugung

Auch im dritten und somit letzten Erhebungszeitpunkt lassen sich als Reaktion auf sozialem Druck Formen Negativer Beugung rekonstruieren. Sie treten insbesondere im Kontext der bevorstehenden UPP sowie im Ausbildungsunterricht und ehemaligen UBs auf und betreffen dabei überwiegend Fachseminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte. In diesen Situationen passen sich Referendar*innen den Erwartungen anderer nach wie vor an, obwohl dies nicht ihren eigenen pädagogischen Überzeugungen, didaktischen Einschätzungen oder professionellen Standards entspricht. Anders als bei der Positiven Beugung wird die Anpassung zumeist nicht als professionalisierungsförderlich, sondern mit Frust, innerem Widerstand und negativen Auswirkungen auf die eigene Kompetenzentwicklung erlebt, obgleich sich auch wenige positive Wirkungen identifizieren lassen.

Auch im Kontext der Negativen Beugung muss die Wahl der Fachleitung für die Prüfungskommission der UPP näher betrachtet werden. Referendar*innen berichten, dass sie sich aus strategischen Gründen für Fachleitungen entscheiden[148], die spezifischen Erwartungen für besagte Prüfung äußern. Obgleich dies zuvor oftmals als entwicklungseinschränkend erlebt wurde, bieten diese genauen Vorgaben nun Sicherheit und Orientierung für die Referendar*innen. Die Studienteilnehmer*innen berichten von spezifischen Vorlieben ihrer Fachseminarleitungen wie der Einsatz von Karikaturen (T3 Linus, Pos.176) oder die Vermeidung bestimmter Kompetenzbereiche für die UPP (T3 Belinda, Pos.191). Gleichzeitig wird in Aussicht gestellt, in der Kommission Rückhalt zu erhalten, wie sich im nachfolgenden Zitat von Referendar Linus deutlich erkennen lässt:

> Also tatsächlich ist es bei uns so, im Politikseminar nimmt jeder, der da drin ist, sie [Fachseminarleitung] mit. Weil, ja, sie ist halt echt. Also meine Ausbildungslehrerin, die hat vor zwei Jahren erst auch ihr Examen gemacht, hatte sie auch mit in die UPP genommen und sie sagt immer, sie ist wie ein Bodyguard (T3 Linus, Pos. 45).

In diesen Fällen scheint eine Art unausgesprochener Deal vereinbart zu sein. Die Fachleitung wird als Schutz gegenüber anderen Kommissionsmitgliedern wahrgenommen, sofern man sich ihren Erwartungen anpasst. Diese Negative Beugung erfolgt also bewusst – unter Abwägung von Nutzen und Kosten – ist aber dennoch mit negativen inneren Spannungen verbunden.

Die Negativen Beugungen äußern sich demnach vorrangig in der Planung der UPP-Stunde. Referendar*innen berichten, dass sie auf Wunsch der Fachseminarleitungen bestimmte Themen, Kompetenzen oder Methoden meiden sollen – etwa nicht den Kompetenzbereich Schreiben im Fremdsprachenunterricht einbauen (T3 Belinda, Pos.191) oder eine bestimmte Sozialform bevorzugen (T3 Hannah, Pos.200). Auch perfektionierte Unterrichtsentwürfe werden von einigen Fachseminarleitungen eingefordert (T3 Alena, Pos.242), obwohl deren tatsächlicher Bewertungsanteil gering ist[149]. Gleichzeitig wird der zuvor empfundene soziale Druck von den Fachseminarleitungen, die nicht Teil der UPP sind, zumeist als stark reduziert oder gänzlich entschwunden beurteilt[150]. Dies ist auf das Wegfallen der Beurteilungsmacht zurückzuführen (u. a. Mathilda, Pos.251-253).

[148] In einem Einzelfall wird berichtet, dass eine Referendarin aufgrund personeller Engpässe nicht ihre gewünschte Fachleitung mit in die Prüfungskommission nehmen konnte (T3 Mathilda, Pos.11).
[149] Die Unterrichtsentwürfe fließen zu 5% in die Beurteilung der Unterrichtsstunden ein Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2024).
[150] Kategorie im Kategoriensystem: Druck -> Sozialer Druck -> Wegfall von Druck.

Neben den Fachseminarleitungen werden vereinzelt auch Mitreferendar*innen als Quelle sozialen Drucks zu T3 benannt. Im Vorbereitungsprozess auf die UPP entsteht teils ein intensives Vergleichsklima, das über Fachseminargespräche zusätzlich verstärkt wird (u. a. T3 Carolin, Pos.168-174). Der Austausch über Vorbereitungsstrategien oder Stundeninhalte und -aufbereitung führt dazu, dass sich einige Referendar*innen unter Druck gesetzt fühlen, ihre Vorbereitung zu intensivieren, auch wenn dies nicht ihrem eigenen Rhythmus entspricht. Dieser Druck wird nicht selten als belastend empfunden und kann sich negativ auf die Selbstregulation auswirken, etwa durch emotionale Überforderung oder Schwierigkeiten, Prioritäten zu setzen.

Auch im Kontext des Ausbildungsunterrichts lassen sich nach wie vor Negative Beugungen identifizieren. Einige Referendar*innen schildern, dass sie strengere Maßnahmen gegenüber Schüler*innen ergreifen, als es ihrer pädagogischen Überzeugung entspricht, da ihre Ausbildungslehrkräfte eine andere Vorstellung von Disziplin oder Autorität vertreten:

> B: Und allgemein ist das, da fällt mir auch nochmal was anderes ein. Allgemein ist es sowieso so, dass man im bdU auch nochmal so sein kann, wie man ist. Man muss sich nicht verstellen. Ich habe auch gemerkt, dass im AU das immer so war, dass ich dann manchmal etwas sanktioniert habe, obwohl ich gar nicht so dahinter stand. Ich habe es aber gemacht, weil ich wusste, dass meine Ausbildungslehrerin oder mein Ausbildungslehrer das so erwartet.
> [...]
> I: Hast du denn das Gefühl, dass sich das negativ oder irgendwie halt ausgewirkt hat? Wenn du jetzt zum Beispiel, wie du gesagt hast, sanktionierst, obwohl du es eigentlich selber nicht willst. Hat sich das auf so Überzeugung oder motivationale Orientierung irgendwie ausgewirkt?
> B: Naja, ich habe es am Anfang nicht gemacht und habe dann auch Gespräche geführt und im Gutachten stand genau das, dass ich mich nicht durchsetzen kann. Von der Mentorin aus PP, weil sie halt sehr streng ist und bei ihr fliegen halt auch viele Schüler raus und müssen nachsitzen. Und ich bin der Meinung, dass man nicht immer mit Strafe weiterkommt. Aber da kann ich nicht viel zu sagen, weil ich noch nicht so lange in dem Beruf bin. Sonst bin ich auch noch in der Ausbildung, aber ich finde, sprechen bringt manchmal mehr, als wenn man die Kinder nur bestraft (T3 Annabell, Pos. 269-275).

Annabell stellt somit ihre eigenen Überzeugungen hinter die erhoffte Positive Beurteilung durch ihre Ausbildungslehrkraft, indem sie sich dem gewünschten Verhalten, die Schüler*innen stärker zu sanktionieren, nachgibt. Gleichzeitig kann aus den Äußerungen von Annabell abgeleitet werden, dass diese Art der Beugung eine reflektierende Gegenbewegung darstellt: Die Diskrepanz zwischen äußerem Verhalten und innerer Haltung wird bewusst, was mittelfristig zu einer Schärfung der eigenen Überzeugungen und Wertehaltungen führen kann.

Handelt es sich um fachdidaktische Anpassungen der Unterrichtsstunden an die Wünsche der Ausbildungslehrkräfte, so sind hier anteilig negative Auswirkungen auf die fachdidaktische Kompetenzentwicklung analysierbar. Aus der Perspektive einzelner Referendar*innen fordern bestimmte Ausbildungslehrkräfte spezifische fachdidaktische Methoden, obgleich diese ungeeignet für die Lerngruppe erscheinen, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

> B: Und ich weiß jetzt auch/ Und dann meinte sie [Mentorin]/ Sprach sie von Methodenvielfalt und ich dachte nur so, ich bin froh, wenn die einfach/ Es ist eine 7. Klasse, die sind gerade mitten in der Pubertät, ich bin einfach froh, wenn die mal 15 Minuten still sind und ihren Text schreiben.
> I: Kann ich total verstehen. Hast du denn das Gefühl, dass dieser Druck von dieser Person dich irgendwie hemmt, in deiner Kompetenzentwicklung?
> B: Voll. Und sie meint das gar nicht böse. Sie ist ein super lieber Mensch. Also die ist wirklich top, aber es stresst mich total, dass sie hinten mit drinsitzt.
> I: Und das ist wirklich, ich sag mal, nur, weil sie diese ehemalige Funktion hatte und weil sie anders drauf guckt dementsprechend, als wenn sie das nicht gemacht hätte?
> B: Genau.
> I: Kannst du benennen, in welcher Kompetenzfacette dich das am meisten hemmt?

B: Fachdidaktisches Wissen.
I: In dem Sinne, dass du da Methoden zeigen musst, die du als nicht passend oder nicht notwendig empfindest?
B: Ja, zum Beispiel (T3 Annabell, Pos. 299-307).

Diese Anpassung beeinträchtigt demnach die wahrgenommene fachdidaktische Kompetenzentwicklung, zum Beispiel, da eine Passung zwischen Methode, Ziel und Lerngruppe weniger möglich erscheint (T3 Annabell, Pos. 299-307). Zudem wird im vorangegangenen Zitat ein interessanter Zusammenhang deutlich. Obgleich Annabell ihre Ausbildungslehrkraft als „super liebe[n] Mensch“ (T3 Annabell, Pos.301) beschreibt und sich aus innerhalb des gesamten Interviews eine positive Beziehung zu besagter Mentorin erkennen lässt, scheint dennoch eine Negative Beugung vollzogen worden zu sein. Dies lässt erneut schlussfolgern, dass Negative Beugungen auch bei primär positiven Beziehungen möglich sind.

Eine zunehmende Relevanz kommt zum dritten Erhebungszeitpunkt auch der Akteur*innengruppe der Schulleitungen zu. Diese erstellen die Langzeitgutachten, die das Verhalten und die Leistung der Referendar*innen über den gesamten Zeitraum hinweg bewerten. In diesem Zusammenhang berichten mehrere Studienteilnehmer*innen, dass sie ihr Verhalten an schulische Erwartungshaltungen anpassen, um im Gutachten positiv bewertet zu werden – auch dann, wenn dies nicht mit den eigenen pädagogischen Idealen übereinstimmt. So schildert eine Referendarin, dass sie das Maß an Lob gegenüber Schüler*innen reduziert habe, da die Schulleitung dies so wünscht (T3 Hannah, Pos.130-132). Die Beugung an diese Erwartung erzeugt Unbehagen, führt jedoch auch zu einem Prozess der Selbstvergewisserung. Mehrere Referendar*innen wählen dann bewusst eine „Mittelweg“ (T3 Annabell, Pos.279). Auch wenn in diesen sozialen Drucksituationen direkte Kompetenzentwicklung benannt wird, kann eine implizite Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen vermutet werden.

Abschließend wird in einem Einzelfall auch die ABBA als Alter erwähnt (u. a. T3 Hannah, Pos.142), der man sich ebenfalls angepasst verhält, da sie als verlängerter Arm der Schulleitung wahrgenommen werden. Konkrete Auswirkungen auf Kompetenzbereiche lassen sich aus diesen Aussagen jedoch nicht rekonstruieren.

Negative Beugung zeigt sich zum dritten Erhebungszeitpunkt somit vordergründig im Kontext der UPP und des Ausbildungsunterrichts. Referendar*innen passen sich teils bewusst restriktiven Erwartungen von Fachseminarleitungen, Ausbildungslehrkräften oder Schulleitungen an, um strategische Vorteile oder positive Beurteilungen zu sichern. Diese Anpassungen werden häufig als belastend erlebt und stehen im Widerspruch zu eigenen Überzeugungen. Gleichzeitig zeigen sich erste reflektierende Gegenbewegungen: Einige Referendar*innen ziehen aus den Spannungen zwischen äußerer Anpassung und innerer Haltung zur Klärung ihrer professionellen Werte. Negative Beugung wirkt damit nicht nur hemmend, sondern kann in Einzelfällen auch orientierend auf die weitere professionelle Entwicklung zurückwirken.

Nicht-Beugen

Zum dritten Erhebungszeitpunkt lassen sich vermehrt Fälle rekonstruieren, in denen sich Referendar*innen bewusst gegen eine Anpassung an sozialen Druck entscheiden. Im Vergleich zu T2 scheint die Bereitschaft zum Nicht-Beugen leicht zugenommen zu haben. Es ist zu erkennen, dass mehrere der Befragten sich mittlerweile sicherer in ihren Entscheidungen fühlen und gezielter Abgrenzung betreiben – insbesondere dann, wenn sie Anforderungen nicht nachvollziehen können oder diese im Widerspruch zu den eigenen pädagogischen Überzeugungen stehen. Soziale Erwartungen werden zwar weiterhin wahrgenommen, beeinflussen das professionelle Handeln jedoch nicht mehr in gleichem Maße.

Ein Beispiel für ein bewusstes Nicht-Beugen zeigt sich bei Referendarin Tara im Umgang mit ihrer Ausbildungslehrkraft Anette. Die konflikthafte Beziehung zu dieser Person war bereits zu T2 ein großer Bestandteil des Interviews (siehe Kapitel 7.3) und blieb auch im weiteren Verlauf des Vorbereitungsdienstes bestehen. Tara beschreibt, dass sie in der Vergangenheit versucht habe, sich vollständig an Annettes Vorstellungen anzupassen, obgleich sie die Kritik oftmals nicht nachvollziehen konnte (Negative Beugung) – dies jedoch letztlich ohne Erfolg war. Keine ihrer Anpassungen an die undurchsichtigen Erwartungen ihrer Mentorin wurde von dieser als ausreichend anerkannt. Im Laufe der Zeit entscheidet sich Tara daher dazu, ihren eigenen Weg zu gehen und sich nicht länger an den Vorstellungen ihrer Ausbildungslehrkraft zu orientieren. Sie beschreibt:

> Die Drucksituation mit Annette ist zwar nach wie vor da, aber definitiv weniger geworden, weil ich mich entschieden habe, es weniger werden zu lassen. Beziehungsweise habe ich auch mit Frau Malik [Kernseminarleitung] ein Coaching deswegen wahrgenommen, um mit ihr darüber zu sprechen, wie ich damit besser umgehen kann, ob ich es noch ansprechen soll, ob ich es noch ansprechen lassen sollte. Wir haben lange darüber gesprochen und auch gesagt, was bringt es jetzt noch und haben versucht, darüber zu sprechen, okay, was hat es mir auch Positives gebracht, dass ich eben so schnell eigenständig sein musste und meinen eigenen Stil finden musste und mit dem ich jetzt eigentlich sehr zufrieden bin. Deswegen einfach für mich entschieden, ich lasse den Druck nicht mehr so zu. Er ist nach wie vor da, sie ist nach wie vor meine Mentorin und nach wie vor gibt es so Negativ-Feedback, das mich natürlich trifft, aber ansonsten ist der Druck weniger geworden, weil ich ihn nicht mehr so sehr zulasse, zumindest versuche (T3 Tara, Pos. 108).

Taras Schilderung lässt schlussfolgern, dass sie mit dieser Haltung deutlich besser umgehen könne als mit dem früheren, wiederholten Scheitern trotz versuchter Anpassung. Obwohl keine konkrete Kompetenzentwicklung benannt wird, lässt sich aus ihrer Haltung eine Festigung eigener Überzeugungen und Werthaltungen ableiten. Auch motivationale Orientierungen, also die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und Herausforderungen anzugehen, scheinen durch die Entscheidung, sich nicht mehr anzupassen, könnten potentiell gestärkt worden sein.

Ein weiteres Beispiel liefert Referendarin Fiona, die sich gegen den sozialen Druck ihrer Ausbildungslehrkraft stellt, indem sie die übermäßige Verantwortung im Ausbildungsunterricht anspricht. Fiona hatte über längere Zeit fast allein die Verantwortung für den Mathematikunterricht ihrer Mentorin übernommen. Dies ging wiederum mit einer hohen Belastung für die Referendarin einher. Nachdem sie das Gespräch suchte, wurde die Arbeitslastverteilung angepasst (T3 Fiona, Pos.158). Diese bewusste Grenzsetzung kann ebenfalls als ein Nicht-Beugen interpretiert werden. Auch hier werden keine konkreten Kompetenzbereiche oder Wissensfacetten benannt. Allerdings kann, ebenso wie im Falle von Tara, eine Stabilisierung der Überzeugungen und Wertehaltungen und ebenfalls der Selbstregulation vermutet werden – zum Beispiel im Hinblick auf Grenzen professioneller Belastbarkeit und das Recht auf faire Ausbildungsbedingungen.

Besonders häufig wird Nicht-Beugen zu T3 im Zusammenhang mit Mitreferendar*innen thematisiert. Der in früheren Phasen dominante Vergleichs- und Konkurrenzdruck scheint nachzulassen oder wird aktiv zurückgewiesen. Die befragten Referendar*innen berichten davon, dass sie zunehmend ihren eigenen Weg gehen, sich von Vergleichen distanzieren und unterschiedliche Arbeitsweisen oder Kompetenzstände akzeptieren können. Die Referendar*innen wählen dabei Formulierungen wie „ich würde mich in eine Position stellen, wo ich sagen würde, das hat mich weniger und weniger interessiert“ (T3 Viktor, Pos.112), „Der Druck von Sebastian, muss ich sagen, ist weniger geworden, weil ich mit ihm einfach das Kommittent getroffen habe, so wir sprechen jetzt einfach nicht mehr darüber“ (T3 Alena, Pos.160) oder „Klar fühlt man sich dann unter Druck gesetzt im Sinne von: „Mein Gott, die wissen irgendwie mehr und die können irgendwie mehr“. Ich glaube, das ist aber einfach so eine Wahrnehmung, die ja nicht unbedingt zutreffend ist“ (T3 Belinda, Pos.218). Diese Aussagen machen

deutlich, dass die Referendar*innen eine zunehmende Sicherheit in ihren individuellen Weg der Professionalisierung gefunden haben und sich inzwischen besser von den ihren LiV-Peers abgrenzen können. Auch wenn diese Aussagen nicht direkt mit Kompetenzentwicklung in Verbindung gebracht werden, spricht die konsequente Haltung für eine zunehmende Stabilität im professionellen Selbstverständnis. Erneut lassen sich insbesondere motivationale Orientierungen sowie Werthaltungen als implizit gestärkt interpretieren, beispielsweise in Form von Selbstakzeptanz oder Zielklarheit.

Eine weitere markante Reaktion des Nicht-Beugens beschreibt Hannah im Rückblick auf eine kritische Situation mit ihrer Fachseminarleitung in Religion. Nachdem ihre Leistung in einem UB negativ beurteilt wurde, riet die Fachseminarleitung ihr, über eine Verlängerung des Vorbereitungsdienstes nachzudenken. Trotz der hohen emotionalen Belastung durch diesen Kommentar entscheidet sich Hannah bewusst dagegen. Sie führt den Vorbereitungsdienst in Regelzeit zu Ende und bereitet sich nun auf die UPP vor. Ihre Reaktion lässt sich als deutlicher Ausdruck von Selbstbehauptung deuten, bei gleichzeitiger emotionaler Selbstregulation. Auch hier werden keine konkreten Kompetenzentwicklungen benannt, jedoch legt die Haltung nahe, dass sowohl die professionelle Widerstandskraft, die Zielorientierung und der Glaube an die eigene Kompetenz gestärkt wurden. Potenziell steht dies also in einem positiven Zusammenhang zur Selbstregulation, motivationalen Orientierung und Überzeugung sowie Werthaltungen.

Weiterhin ergibt sich eine Aussage von Referendarin Fiona in Bezug auf Nicht-Beugen als Kernstelle im Interview. Sie grenzt sich retrospektiv gegen die Vorstellung ab, sich im Verlauf des Referendariats und insbesondere den UB zunehmend an die Wünsche der Fachseminarleitung angepasst zu haben. Eine Kollegin hatte ihr gesagt: „Irgendwann machst du nicht mehr die UBs, hinter denen du stehst, sondern die, von denen die Fachleitungen überzeugt sind“. Fiona beschreibt, dass sie diesen Gedanken zwar zunächst als belastend empfunden habe, rückblickend jedoch sicher sei, dass sie sich selbst treu geblieben sei (T3 Fiona, Pos.216). Diese Aussage steht im Spannungsfeld zu anderen Situationen in ihrem Interview, in denen durchaus Beugung rekonstruiert werden kann, wie etwa bei der Weiterführung eines Belohnungssystems, das sie fachlich nicht befürworte. Ihr Rückblick verweist dennoch auf eine gewachsene Reflexionsfähigkeit und den Wunsch, die eigene pädagogische Haltung nicht zu verlieren. Trotzdem gibt diese Schilderung einen Hinweis darauf, dass Beugungen den Referendar*innen nicht zu jedem Zeitpunkt bewusst sind oder nicht erinnert werden. Hier lässt sich die Vermutung aufstellen, dass ein gewisses Maß an Beugung gegebenenfalls als selbstverständlich im Vorbereitungsdienst angesehen werden.

Insgesamt zeigen die Beispiele zu T3, dass Nicht-Beugen nicht zwingend mit Konfrontation oder Widerstand gleichzusetzen sind, sondern auch als Form der bewussten Abgrenzung verstanden werden kann. Referendar*innen wägen bewusst ab, wann Anpassung sinnvoll erscheint und wann nicht, und beginnen, für ihre eigenen Grenzen, Überzeugungen und Ansprüche einzustehen. Auch wenn die beobachteten Effekte zumeist nicht explizit benannt werden, deuten sie auf Prozesse der inneren Stabilisierung und der Entwicklung eines professionsbezogenen Selbstverständnisses hin. Im dritten Erhebungszeitpunkt lässt sich ein leichter Anstieg nicht-beugender Verhaltensweisen beobachten. Referendar*innen zeigen verstärkt, dass sie soziale Erwartungen reflektieren und bewusst Entscheidungen gegen Anpassung treffen, insbesondere dann, wenn Anforderungen nicht mit eigenen Haltungen vereinbar sind. Dabei lassen sich in mehreren Fällen Hinweise auf eine Festigung professioneller Werthaltungen und motivierter Selbststeuerung erkennen. Nicht-Beugen erscheint damit als Ausdruck gewachsener pädagogischer Sicherheit, nicht im Sinne von Opposition, sondern als Ausdruck beruflicher Reife.

Zwischenfazit T3

Die Analyse der Interviews im dritten Erhebungszeitpunkt wenige Wochen vor der UPP, zeigt ein vielschichtiges Bild in den Reaktionen auf sozialen Druck. Dabei treten nicht nur Veränderungen im Vergleich zu T1 und T2 zutage, sondern auch gänzlich neue Dynamiken, die durch die besondere Belastungssituation in der Prüfungsphase bedingt sind. Die identifizierten Reaktionsarten auf sozialen Druck (Positive Beugung, Negative Beugung und Nicht-Beugen) lassen sich auch in T3 rekonstruieren, wobei sich insbesondere die Intensität, individuelle Häufigkeiten und die damit einhergehende Reflexionstiefe sich verändert hat.

Positive Beugungen sind auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes ein zentrales Phänomen. Sie zeigen sich vor allem im Kontext der UPP-Vorbereitung und werden häufig mit einem hohen Maß an intrinsischer Motivation[151], Leistungsbereitschaft und dem Wunsch nach Anerkennung (Reese-Schnitker, 2006a)[152] verknüpft. Viele Referendar*innen berichten, dass sie sich gezielt an den Erwartungen ihrer Fachseminarleitungen orientieren, insbesondere dann, wenn sie Teil der Prüfungskommission sind. Als Folge dieser Beugung lassen sich insbesondere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzentwicklungen durch intensive Vorbereitung der Unterrichtsstunden (Reintjes & Bellenberg, 2016)[153], sowie Verbesserungen in der Selbstregulation im Sinne der bewussten Nutzung personeller wie sozialer Ressourcen[154] (Finkel & Fitzsimons, 2011; Vohs & Finkel, 2006) ableiten. Hierzu zeigt auch Bodensteiner (2016), dass der vermehrte Einsatz von Selbstregulationsstrategien[155] bei der Unterrichtsvorbereitung mit einem geringen Ausmaß an emotionaler Erschöpfung korreliert. Voss et al. (2017) bezeichnen dies auch als „Erholungseffekt“ durch ansteigende Erfahrung. Diese positiven Effekte werden nur selten explizit durch die Studienteilnehmer*innen benannt, sondern können primär implizit aus den Äußerungen analysiert werden. Gleichzeitig bleibt in den Interviews nicht unerwähnt, dass diese Form der Beugung nach wie vor mit hoher emotionaler und zeitlicher Belastung einhergeht. Einzelne Berichte von Erschöpfung, emotionaler Überforderung oder dem Aufschieben von Aufgaben deuten darauf hin, dass Positive Beugung unter bestimmten Umständen auch zu Instabilitäten in der Selbststeuerung oder in motivationalen Orientierungen führen kann. Positive Beugung erweist sich somit weiterhin als potenziell entwicklungsförderlich, ist jedoch eng an individuelle Belastungsgrenzen und dem Vorhandensein unterstützender Strukturen (Käser & Neugebauer, 2017) und personelle Ressourcen gebunden.

Negative Beugungen treten in T3 ebenfalls in Bezug auf die UPP-Planung oder die Gestaltung des Ausbildungsunterrichts auf. Die Referendar*innen berichten erneut davon, dass sie methodische Vorgaben, Themenwünsche oder disziplinpädagogische Einstellungen übernehmen, obwohl diese nicht mit ihren eigenen Überzeugungen/Wertehaltungen (Pajares, 1992) (epistemologische und lerntheoretische) übereinstimmen. Dies kann als eine geteilte Strategie unter den Referendar*innen angesehen werden, die aus dem Belastungs- und Konformitätsdruck entstehen (Ulich, 1996), etwa in der Hoffnung

[151] Zurückzuführen auf das Grundbedürfnis Kompetenzerleben (Deci & Ryan, 1985).

[152] Fachliche Anerkennung als Gelingensbedingung für die Relation zwischen Referendar*innen und Ausbildner*innen.

[153] Reintjes und Bellenberg (2016) stellen einen sehr hohen zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung der UBs, nicht für die UPP heraus. Es kann jedoch stark vermutet werden, dass die Vorbereitung der UPP mindestens genauso viel, wenn nicht sogar mehr Zeitstunden in Anspruch nimmt.

[154] Auch Familie, Partner*innen, Freunde werden in der letzten Erhebungswelle verstärkt als wichtige soziale Ressourcen benannt. Das private Umfeld und deren Einwirken auf die Professionalisierung wurden jedoch nicht explizit nicht miterhoben, da der Fokus der Studie auf den ausbildungsbezogenen Akteur*innen liegt.

[155] Darunter fallen Strategien, „die beim Setzen, Verfolgen und Erreichen von Zielen beteiligt sind, und es Personen ermöglichen, ihr zielgerichtetes Verhalten zu überwachen und zu steuern sowie an sich ändernde Bedingungen anzupassen“ (Bodensteier, 2016, S.293).

auf wohlwollende Beurteilung durch die beurteilenden Alteri. Die dabei empfundene Belastung ist hoch, obgleich es bereits eine Strategie zur Belastungsreduktion ist. Die Folgen von Nicht-Beugung werden als schwerwiegender vermutet als die Belastung, die aus dem inneren Widerspruch, Frustration oder dem Gefühl der Fremdbestimmung resultiert. Gleichzeitig zeigen sich verstärkt reflektierende Bewegungen. Einige Referendar*innen erkennen die Diskrepanz zwischen äußerer Anpassung und innerer Haltung, ziehen daraus Konsequenzen für ihr professionelles Selbstbild und beginnen ihre pädagogischen Überzeugungen bewusst zu festigen. Negative Beugung wirkt unverändert ambivalent. Sie kann professionelle Entwicklung (z. B. im Bereich des fachdidaktischen Wissens) hemmen, aber auch zur Klärung und Schärfung beruflicher Werte beitragen, insbesondere bei intensiven Reflexionsprozessen.

Nicht-Beugen nimmt im dritten Erhebungszeitpunkt leicht zu und verweist auf eine wachsende pädagogische Selbstsicherheit der Referendar*innen. Eine weitere mögliche Erklärung ist zudem das nahende Ende des Vorbereitungsdienstes und die Tatsache, dass die meisten Langzeitgutachten bereits verfasst sind. In mehreren Interviews wird deutlich, dass sich die Befragten gezielt gegen bestimmte Erwartungshaltungen stellen, sei es im Umgang mit Ausbildungslehrkräften, bei ungleichen Verantwortungsaufteilungen oder im Kontakt mit Mitreferendar*innen. Potenziell sind die Referendar*innen zum jetzigen Zeitpunkt weniger stark darauf angewiesen, positive formale Beziehungen zu diesen Alteri zu führen, da diese bald nicht mehr bedeutsam[156] sind. Besonders häufig wird dabei der Rückzug aus Vergleichsdruck oder Konkurrenz, welche zu T1 und anteilig T2 noch als belastend wahrgenommen wurde (Schubarth et al., 2006) beschrieben. Statt sich an den Leistungsmaßstäben anderer zu orientieren, betonen die Referendar*innen zunehmend ihren individuellen Weg und akzeptieren Unterschiede in Arbeitsweise oder Tempo. Diese Form der bewussten Abgrenzung ist als Ausdruck innerer Stabilisierung zu verstehen. Auch wenn konkrete Wissens- oder Kompetenzzuwächse selten explizit benannt werden, lassen sich Hinweise auf gestärkte motivationale Orientierungen und zunehmende Selbstregulationsfähigkeit identifizieren. Nicht-Beugen wird damit zu einem Indikator beruflicher Reife, bei dem das eigene Handeln stärker aus den eigenen Orientierungen heraus, und weniger durch äußere Einflüsse motiviert ist.

Insgesamt zeigt sich zum dritten Erhebungszeitpunkt, dass die Reaktionen auf sozialen Druck nicht einheitlich verlaufen, sondern je nach Kontext, Beziehungskonstellation und individueller Haltung sehr unterschiedlich ausfällt. Die Übergangsphase zur UPP verstärkt diese Dynamiken zusätzlich, indem sie sowohl das Bedürfnis nach Anerkennung als auch das Bedürfnis nach Selbstbehauptung intensiviert. Professionelle Entwicklung findet dabei nicht nur in Form von Wissenszuwächsen statt, sondern auch über Prozesse der Abgrenzung, der Reflexion und der Haltungsschärfung. Reaktion auf sozialen Druck werden zum Ende des Vorbereitungsdienstes damit zu einem Spiegel innerer Entwicklungsprozesse zwischen Anpassung und wachsender professioneller Selbstverortung.

[156] Dieser Befund kann vorsichtig dadurch bestätigt werden, dass die Befunde aus den Netzwerkveränderungsergebnissen der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 5) ebenfalls verstärkt Umpositionierungen bestimmter Alteri in dezentralere Bereiche herausstellen.

8. Beantwortung der Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wurde zwei Forschungsdesideraten nachgegangen. Erstens, fehlte Wissen über die Entstehung und Veränderung der sozialen Beziehungen angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Zweitens, fehlte Wissen über das Zusammenspiel und -wirken besagter sozialer Beziehungen auf die Professionalisierung der Referendar*innen.

In bestehenden Forschungen zur Lehrer*innenbildung in Deutschland wurde der Netzwerkperspektive bislang keine Aufmerksamkeit geschenkt. Über die Genese und Veränderungen sozialer Netzwerke – als Gesamtheit sozialer Beziehungen von angehenden Lehrkräften – war aufgrund fehlender Studien in Deutschland und einer eher geringen internationalen Forschungsdichte – nur sehr wenig bekannt. Gleichzeitig deutet die stark sozial-angelegte Ausbildungsstruktur der deutschen Lehrer*innenbildung – das heißt Professionalisierung als Lernen von und miteinander – darauf hin, dass angehende Lehrkräfte in komplexe soziale Netzwerke während ihrer Ausbildung eingebettet sind. Da die Lehrer*innenbildung die Professionalisierung in sozialen Lernsettings (z. B. Seminare, Ausbildungsunterricht) forciert, rückte der Zusammenhang der sozialen Netzwerke und die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz in das Erkenntnisinteresse. Ein tiefgehender Blick in den Forschungsstand zur zweiten Phase verdeutlichte ein besonders interessantes Spannungsfeld sozialer Beziehungen im schulpraktischen Vorbereitungsdienst. sind nicht nur durch soziales Lernen, sondern auch durch sozialen Druck geprägt. Die nahezu omnipräsente Bewertungssituation im Vorbereitungsdienst sowie die Abhängigkeitsverhältnisse zu beurteilenden Ausbildner*innen sowie Machtgefälle zwischen ausgebildeten und angehenden Lehrkräften bergen großes Potenzial für das Erleben von sozialem Druck aufseiten der Referendar*innen. Dementsprechend wurden soziales Lernen und sozialer Druck, die in der Netzwerktheorie bereits als Wirkmechanismen herausgestellt werden konnten, in dieser Arbeit als Professionalisierungsmechanismen gedeutet. Zur Erfassung der Professionalisierungseffekte wurde außerdem das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) herangezogen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit lag folglich in einer netzwerkanalytischen, längsschnittlichen Analyse von Netzwerkentstehung- und -veränderung sowie der Auswirkungen des sozialen Lernens und sozialen Drucks auf die Professionalisierung der Referendar*innen. Die Ergebnisse der Studie sollen ein Verständnis für Professionalisierung in sozial-komplexen und gleichzeitig beurteilungsintensives Ausbildungssettings angehender Lehrkräfte schaffen, sodass förderliche wie hemmende Einflussfaktoren für Gestaltung sozialer Netzwerke, aber auch die Professionalisierung herausgestellt werden können. Hieraus ergaben sich drei übergeordnete Forschungsfragen, denen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachgegangen wurde:

1. Wie lassen sich die Entstehung und die Veränderungen der sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes beschreiben?
2. Wie lassen sich die Entstehung und die Veränderungen der sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes erklären?
3. Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch Wirkmechanismen erklären?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden 15 Referendar*innen der November-Kohorte 2022 aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen über ihren gesamten Vorbereitungsdienst hinweg begleitet und zu drei Zeitpunkten (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) Netzwerkinterviews geführt. Ausgewertet wurden die Interviewtranskripte sowie die egozentrierten Netzwerkkarten (jeweils

N=45) mit einer methodischen Kombination aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und der QSA (Herz et al., 2015). Letztere wurde aufgrund einer bislang fehlenden Anwendung auf längsschnittliche Daten methodisch weiterentwickelt (siehe Kapitel 4.3.3). In den vorangegangenen Kapiteln fünf, sechs und sieben dieser Arbeit wurden die Studienergebnisse ausführlich entlang der drei Erhebungszeitpunkte dargelegt. Es gilt nun, die Forschungsfragen abschließend und zusammenfassend zu beantworten. Hierfür wird das vorliegende Kapitel entlang der beiden Forschungsdesiderate in zwei Unterkapitel geteilt.

8.1. Netzwerkentstehung und -veränderung

Das erste Forschungsdesiderat „Es fehlt an Wissen über die Entstehung und Veränderung der sozialen Beziehungen angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“ wurde entlang von zwei übergeordneten Forschungsfragen bearbeitet, die nachfolgend beantwortet werden sollen.

8.1.1. Beschreibung der Netzwerkentstehung und -veränderung

Als Erstes wird die erste Forschungsfrage „Wie entstehen und verändern sich die sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes?“ beantwortet. Dabei orientiert sich der Aufbau dieses Unterkapitels an den untergeordneten Fragen, die im dritten Kapitel der Arbeit entwickelt wurden.

1.1. Welche offiziellen und inoffiziellen Ausbildungsakteur*innen sind in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen integriert?

In den sozialen Referendar*innennetzwerken konnten – in unterschiedlichem Ausmaß – alle vorab identifizierten OAK und IAK (siehe Kapitel 2) identifiziert werden. Dabei zeigen sich jedoch sowohl zwischen den Erhebungszeitunkten als auch den Studienteilnehmer*innen Unterschiede. Für die OAK (Seminarleitungen, Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen, Schulleitungen, ABBAs) ergeben sich die Mentor*innen, ABBAs und Seminarleitungen über alle Erhebungszeitpunkte hinweg als überwiegend integrierte Akteur*innengruppen. Es lassen sich nur einzelne Referendar*innenfälle identifizieren, in denen Akteur*innen dieser offiziellen Gruppe der Ausbildner*innen fehlen. Eine Ausnahme stellt hingegen die Gruppe der Schulleitungen dar. Diese werden, insbesondere zu Beginn des Vorbereitungsdienstes, nur sehr selten in die Netzwerke aufgenommen. Über die Erhebungszeitpunkte hinweg integrieren jedoch immer mehr Studienteilnehmer*innen ihre Schulleitungen in ihre Netzwerke.

Für die IAK (Mitreferendar*innen, Kolleg*innen, sonstiges schulisches Personal) ist ein heterogeneres Bild festzuhalten. Alle Studienteilnehmer*innen integrieren zu allen drei Erhebungszeitpunkten Mitreferendar*innen in ihre Netzwerke. Sie stellen die einzige Akteur*innengruppe dar, die über alle die gesamte Studie hinweg in allen Fällen der Stichprobe vertreten ist. Die Akteur*innengruppe der Kolleg*innen wird hingegen erst ab Mitte des Vorbereitungsdienstes (T2) als breit vertretene Akteur*innengruppe identifizierbar. Das sonstige schulische Personal stellt die Akteur*innengruppen mit den geringsten Häufigkeiten dar. Sie bleiben stichproben- und erhebungszeitpunktübergreifend eine Randgruppe. Sie werden nur in sehr wenigen Einzelfällen in die Netzwerke integriert.

Im insgesamten Vergleich der OAK- und IAK-Häufigkeiten zeigt sich, dass zu T1 die Anzahl an integrierten OAK überwiegt. Zu T2 wandelt sich dieses Bild, indem die Studienteilnehmer*innen verstärkt IAK in ihre Netzwerke integrieren. Somit sind sowohl zur Mitte als auch zum Ende des Vorbereitungsdienstes insgesamt mehr IAK als OAK in den sozialen Netzwerken positioniert. Außerdem ist für alle Referendar*innennetzwerke der Stichprobe festzuhalten, dass diese zu allen Erhebungszeitpunkten

sowohl OAK als auch IAK beinhalten. Soziale Netzwerke angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst stellen folglich stets ein Beziehungsgefüge aus (beurteilenden) Ausbildner*innen, Peers und weiteren schulischen Ansprechpartner*innen dar.

1.2. Welche Positionen nehmen die Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerke ein?

Obwohl die Strukturen der Referendar*innennetzwerke sehr individuell ausgeprägt sind, lassen sich in den Positionierungen einzelner Akteur*innengruppen dennoch wiederkehrende Muster identifizieren. Unter den OAK nehmen Mentor*innen und Fachseminarleitungen bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes mehrheitlich zentrale Positionen (zumeist „sehr wichtig“ oder „wichtig) im Netzwerk ein und verbleiben dort überwiegend im Ausbildungsverlauf. Gleichwohl können auch einzelne Akteur*innen dieser beiden Gruppen in den konzentrischen Kreisen „eher wichtig“ und „nicht wichtig“ identifiziert werden. Kernseminarleitungen sind zu T1 oftmals nahe Ego verortet (zumeist „sehr wichtig“ oder „wichtig“). Diese Akteur*innengruppe verliert jedoch im Studienverlauf bei vielen Referendar*innen an Zentralität und somit an Wichtigkeit (zumeist „wichtig“ oder „eher wichtig“). Die Schulleitungen stellen eine Akteur*innengruppe mit hoher Positionsvariabilität dar. Einzelne Referendar*innen – oftmals Grundschulreferendar*innen – positionieren ihre Schulleitung von Beginn des Vorbereitungsdienstes an in ihre Netzwerke (zumeist „wichtig“ oder „eher wichtig“). Die Schulleitungen von Referendar*innen anderer Schulformen treten oftmals erst im späteren Ausbildungsverlauf (T2 und T3) hinzu. Sie werden jedoch tendenziell dezentraler positioniert (zumeist „eher wichtig“). Die Positionierungen der ABBAs weisen ebenfalls eine hohe Variabilität auf. Während einige Referendar*innen ihre ABBA(s) von Studienbeginn an im Kreis „sehr wichtig“ oder „wichtig“ positionieren, lassen sich ebenfalls dezentralere Positionierungen herausstellen. Zudem scheint ihre Wichtigkeit im Verlauf der Ausbildung abzunehmen, sodass sie mit der Zeit vermehrt in dezentralere Bereiche umpositioniert werden.

Für die Gruppen der IAK nehmen Mitreferendar*innen von Ausbildungsbeginn an oftmals zentrale Positionen ein (zumeist „sehr wichtig“ oder „wichtig“). Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes verändern sich ihre Positionen gleichwohl sehr individuell. Während einige Mitreferendar*innen zentrale Positionen einnehmen und halten, werden andere Peers sowohl in zentralere als auch dezentralere Bereiche umpositioniert. In Einzelfällen werden Akteur*innen auch aus dem Netzwerk entfernt. Kolleg*innen, die häufig erst zu T2 und T2 in die Netzwerke integriert werden, sind i. d. R. weniger zentral positioniert als Mentor*innen oder Seminarleitungen, jedoch in vielen Fällen zentraler positioniert als die Schulleitungen. Ihre Bedeutung nimmt im Verlauf der Ausbildung tendenziell zu, erreicht zu T2 einen Höhepunkt und sinkt zu T3 wieder leicht. Sonstiges schulisches Personal ist nur in Einzelfällen integriert, sodass keine allgemeinen Aussagen getroffen werden können.

1.3. Welche Teilstrukturen (z. B. Cliquen, Triaden, strukturelle Löcher) sind in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen zu identifizieren?

Die Analyse der egozentrierten Netzwerkkarten ergibt, dass sich in den sozialen Referendar*innennetzwerken zahlreiche Triaden und Cliquen, aber auch strukturelle Löcher identifizieren lassen. Das bedeutet: Grundsätzlich nehmen die Referendar*innen vermehrt soziale Beziehungen zwischen ihren eingetragenen Alteri war. Gleichzeitig werden in keinem Netzwerk und zu keinem Erhebungszeitpunkt alle Alteri eines Netzwerks miteinander verbunden. Es fehlt insbesondere an übersektionale

Beziehungen, also Relationen zwischen den Alteri aus dem ZfsL und der Ausbildungsschule[157]. Diese werden nur in Einzelfällen eingetragen.

Die Mehrheit an Cliquen und Triaden sind somit innerhalb eines Sektors vorzufinden. Zwischen folgenden Akteur*innen(gruppen) sind diese dabei verstärkt zu identifizieren:

- Mitreferendar*innen untereinander (sowohl im ZfsL als auch in der Ausbildungsschule),
- Mitreferendar*innen der Ausbildungsschule und ABBAs,
- Mitreferendar*innen eines Seminars und die dazugehörige Seminarleitung
- Kolleg*innen und Mentor*innen.

Als interessant ergibt sich zudem der Befund, dass nicht immer alle (integrierten) Lehrkräfte einer Ausbildungsschule miteinander in Relation gesetzt werden. Auch die Seminarleitungen am ZfsL sind nur in wenigen Fällen mittels Relationslinien verbunden. Somit entstehen strukturelle Löcher einerseits inter- als auch übersektional. Umso interessanter ergibt sich in diesem Zusammenhang die Sonderrolle der Schulleitungen. Obgleich sie insgesamt kaum zentrale Positionen einnehmen, sind sie (sofern integriert) zumeist mit allen Alteri des Sektors Ausbildungsschule verbunden. Für die Alteri in den Netzwerken sind Schulleitungen (der Wahrnehmung der Studienteilnehmer*innen folgend) somit als Broker für bestimmte Alteri zu analysieren. Auch die Studienteilnehmer*innen selbst bzw. die Referendar*innen im Vorbereitungsdienst können folglich als Mittelmann zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen und somit als Broker – insbesondere für die OAK – verstanden werden. In Ausnahmefällen können auch ABBAs oder Mentor*innen als Broker identifiziert werden.

1.4. Wie groß und wie dicht sind die sozialen Referendar*innennetzwerke?

In allen Referendar*innennetzwerken sind zu allen Erhebungszeitpunkten sowohl OAK als auch IAK – jedoch in unterschiedlichem Ausmaß – integriert und verbunden. Im Längsschnitt zeigt sich durchschnittliche eine Netzwerkexpansion von T1 zu T2[158]. Dies ist vordergründig auf eine zunehmende institutionelle Einbindung der Referendar*innen in Schule und ZfsL zurückzuführen. Im Übergang von T2 zu T3[159] ist erneut eine durchschnittliche, wenngleich auch deutlich geringer ausgeprägt Netzwerkvergrößerung zu vermerken. Dies Befunde sind jedoch auf Durchschnittswerte zurückzuführen. In einer Einzelbetrachtung der Werte der Netzwerkgrößen(veränderungen) zeigen sich auch Fälle, in denen sowohl von T1 zu T2 als auch von T2 zu T3 die Netzwerkgrößen stabil bleiben oder sich verringern. In Bezug auf diese Befunde soll außerdem angemerkt werden, dass die Netzwerkgröße keine Aussagen über die Beständigkeit der individuellen Alteri beinhaltet. Grundsätzlich kann dieselbe Netzwerkgröße vorliegen, die sich jedoch aus anderen Alteri zusammensetzt als zuvor. Die qualitative Analyse zeigt jedoch auf, dass der Großteil der Alteri beständig Teil der Netzwerke bleibt und sich lediglich ihre Positionen verändern. Obgleich vermehrt neue Alteri hinzugefügt werden, entfernen die Referendar*innen nur in wenigen Fällen Alteri gänzlich aus ihrem Netzwerk – ist dies der Fall, so sind es jedoch zumeist (ehemalige) Ausbildungslehrkräfte oder Mitreferendar*innen.

[157] Die Mitreferendar*innen, die sowohl an ZfsL als auch der Ausbildungsschule verortet sind zählen nicht als Alteri, die übersektional verbunden sind, da sie beiden Institutionen angehören.

[158] Zum Zeitpunkt T1 sind durchschnittlich 12,33 Alteri im Netzwerk platziert. Zum Zeitpunkt T2 sind es 15,27 Alteri.

[159] Zum Zeitpunkt T2 sind durchschnittlich 15,27 Alteri im Netzwerk platziert. Zum Zeitpunkt T2 sind es durchschnittlich 15,86 Alteri.

Für die Netzwerkdichte, also der Grad an Verbundenheit der Alteri, kann herausgestellt werden, dass die Werte sowohl von T1 zu T2 als auch von T2 zu T3 leicht sinken[160]. Dieser Befund ist in einer gemeinsamen Betrachtung mit der steigenden Netzwerkgröße erwartbar, da die Netzwerkdichte zumeist sinkt, je größer das Netzwerk ist (Wasserman & Faust, 1994). Folglich gewinnen die Referendar*innennetzwerke im Verlauf des Vorbereitungsdienstes zwar tendenziell an Größe, allerdings steigt die Verbundenheit zwischen den Alteri, zumindest aus der Wahrnehmung der Studienteilnehmer*innen, nicht gleichzeitig an. Dieser Befund kann anteilig als kritisch betrachtet werden, denn er verweist potenziell auf wenige Kontakt, Interaktion und auch Kooperation der Alteri. So sind insbesondere zwischen den OAK der beiden Ausbildungssektoren strukturelle Löcher zu identifizieren, die anteilig die geringe Netzwerkdichte erklären.

1.5. Welche Arten von Beziehungen und Beziehungsrichtungen (gerichtet, ungerichtet) bestehen zwischen den Referendar*innen und ihren Alteri sowie unter den Alteri?

Aus den qualitativen Daten der Studie konnten vier Beziehungsarten identifiziert werden, die in den Ego-Alter und Alter-Alter-Relationen in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen vorherrschen: Arbeitsbeziehung, Freundschaft, Unterstützungsbeziehung, Konfliktbeziehung. Sie wurden als induktive Kategorien im Kategoriensystem integriert und lassen sich kurzgefasst wie folgt beschreiben: Arbeitsbeziehungen entstehen primär durch funktional begründete, ausbildungs- und berufsbezogene Aufgaben wie Seminarteilnahmen, Unterrichtsnachbereitung oder organisatorische Abstimmungen und sind in der Regel weitgehend frei von persönlichen oder emotionalen Komponenten. Freundschaften hingegen basieren auf gegenseitiger Zuneigung, geteilten Interessen und Vertrautheit. Sie sind durch emotionale Unterstützung und Wechselseitigkeit geprägt und gehen damit über rein funktionale Kontakte hinaus. Unterstützungsbeziehungen zeichnen sich durch die Bereitschaft aus, einander bei Bedarf auf emotionaler, sozialer, berufsbezogener oder organisatorischer Ebene zu helfen, wobei diese Hilfe teilweise auch proaktiv erfolgen kann. Konfliktbeziehungen schließlich sind durch Spannungen oder divergierende Interessen gekennzeichnet, werden mindestens von einer Seite als belastend erlebt und führen oft zu eingeschränkten oder gehemmt verlaufenden Interaktionen. Alle vier Beziehungsarten sind in den Ego-Alter, aber auch den Alter-Alter-Beziehungen zu identifizieren.

Zwischen den Akteur*innengruppen und den Beziehungsarten zeigen sich zudem wiederkehrende Muster: Die Referendar*innen stehen mit ihren Mitreferendar*innen sehr häufig in Unterstützungsbeziehungen. Seltener in reinen Arbeitsbeziehungen und in Konfliktbeziehungen. Sie stellen zudem die einzige Gruppe dar, zu denen die Studienteilnehmer*innen Freundschaften führen. Zu Kolleg*innen an Ausbildungsschulen bestehen entweder Unterstützungs- oder Arbeitsbeziehungen. Mit Mentor*innen stehen die Referendar*innen überwiegend in Unterstützungsbeziehungen, anteilig auch in Konfliktbeziehungen und selten in reinen Arbeitsbeziehungen. Zu Fach- und Kernseminarleitungen unterhalten die Referendar*innen zumeist Unterstützungs- oder Arbeitsbeziehungen, in Einzelfällen auch Konfliktbeziehungen. Mit ABBAs führen die Lehramtsanwärter*innen zumeist Unterstützungsbeziehungen, in seltenen Fällen auch Arbeits- oder Konfliktbeziehungen. Zu sonstigem schulischen Personal stehen die Referendar*innen entweder in Arbeits- oder Unterstützungsbeziehungen. Mit Schulleitungen bestehen fast ausschließlich Arbeitsbeziehungen, nur vereinzelt Unterstützungs- oder Konfliktbeziehungen.

[160] Zum Zeitpunkt T1 liegt der Wert der durchschnittlichen Netzwerkdichte (gerundet auf die zweite Nachkommastelle) bei $\bar{d}$ =0,36. Zum Zeitpunkte T2 liegt der Wert der durchschnittlichen Netzwerkdichte bei $\bar{d}$ =0,35. Zum Zeitpunkt T3 liegt der Wert der durchschnittlichen Netzwerkdichte bei $\bar{d} = 0.34$.

Für die Relationen der Alteri untereinander lassen sich ähnliche Muster erkennen. Unterschiede bestehen darin, dass Mentor*innen zumeist in Arbeits- oder Unterstützungsbeziehungen mit anderen Mentor*innen oder Kolleg*innen stehen. Die Schulleitung führt i. d. R. überwiegend Arbeitsbeziehungen zu schulischen Alteri. Eine Ausnahme stellen anteilig die ABBAs dar. Hierbei nehmen mehrere Referendar*innen eine engere Beziehung zwischen ihnen und den Schulleitungen wahr. Zwischen den Seminarleitungen und Alteri der Ausbildungsschule bestehen i. d. R. nur selten Beziehungen. Sofern Beziehungen eingetragen werden, sind diese tendenziell als Arbeitsbeziehung im Zuge der Referendar*innen-Ausbildung zu verstehen.

Die Beziehungsrichtungen (gerichtet/ungerichtet) variieren je nach Beziehungsart: Arbeits- und Konfliktbeziehungen sind überwiegend gerichtet (von den Referendar*innen ausgehend), während Freundschaften und Unterstützungsbeziehungen ungerichtet sind. Diese Muster bleiben über die Erhebungszeitpunkte hinweg weitgehend stabil. Dies gilt sowohl auch für die Beziehungen der Alteri untereinander.

Viele der Beziehungen zwischen den Referendar*innen und ihren Alteri, insbesondere den OAK, sind außerdem multiplex. Das heißt, ein Alter kann mehrere Beziehungsarten vereinen (z. B. zu Mentor*innen bestehen Unterstützungs- und Konfliktbeziehungen).

1.6. Welche Inhalte (z. B. Gesprächsthemen, Aktivitäten) prägen die Beziehungen zwischen den Referendar*innen und ihren Alteri?

Die Referendar*innen schildern sowohl eine Vielzahl an Gesprächsthemen als auch Aktivitäten mit ihren jeweiligen Alteri. Zunächst sollen die Gesprächsthemen näher dargestellt werden. In der qualitativen Datenanalyse wird erkenntlich, dass je enger und vertrauter die Beziehung ist und je weniger hierarchische Distanz wahrgenommen wird (auch wenn diese durch Rollen gegeben ist), desto eher sprechen die Referendar*innen auch über private Themen wie Urlaube, persönliche Lebenssituationen oder Hobbys mit ihren Alteri. Allerdings stellen die berufs- und ausbildungsbezogenen Themen die Mehrheit dar. Häufig erwähnt werden Gespräche über Ausbildungselemente wie Ausbildungsunterricht und UBs, (über)fachliche Inhalte, Herausforderungen und Probleme im Berufsalltag sowie schulische Routinen wie Konferenzen, Elternabende oder Schulfeste. Über Probleme oder Herausforderungen sprechen die Referendar*innen insbesondere mit Alteri, zu denen sie vertrauensvolle Beziehung pflegen und mit denen sie häufig interagieren. Zumeist sind dies Alteri, die zentrale Positionen im Netzwerk einnehmen. Die Themenvielfalt ist in Gesprächen mit Mitreferendar*innen und nachrangig Mentor*innen am größten. In vielen Fällen werden mit diesen beiden Akteur*innengruppen sowohl ausbildungsbezogene als auch private oder auch sensible Themen besprochen. Mit Fachseminarleitungen, Schulleitungen und ABBAs sind die Gespräche hingegen fast ausschließlich fachlicher oder ausbildungsbezogener Natur. Nur in seltenen Fällen, zumeist kurz vor der UPP oder UBs, wird auch über konkrete Ängste oder Sorgen gesprochen. In den Gesprächen mit Kernseminarleitungen lassen sich neben den ausbildungsbezogenen Themen und Seminarinhalte häufiger emotional geprägte Gesprächsthemen wie berufliche Herausforderungen und Probleme herausstellen.

Die gemeinsamen Aktivitäten der Referendar*innen mit ihren Alteri sind ebenfalls überwiegend ausbildungs- und berufsbezogen. Sie umfassen beispielsweise Nachbesprechungen, Unterrichtsplanung, Seminare oder schulbezogene Veranstaltungen (z. B. Konferenzen, Fachschaftssitzungen). Nur mit der IAK-Gruppe der Mitreferendar*innen und in seltenen Fällen mit Kolleg*innen unternehmen die Referendar*innen außerschulische Aktivitäten wie gemeinsames Kaffeetrinken oder Ausflüge (z. B. Konzertbesuch).

Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes verändern sich die Aktivitäten und Gesprächsthemen im Wechselspiel mit der jeweiligen Beziehungsart, -richtung und -qualität. Je intensiver und enger eine Beziehung wird, desto häufiger finden gemeinsame Aktivitäten statt und desto vielfältiger – einschließlich privater oder emotionaler Inhalte – gestalten sich die Gespräche.

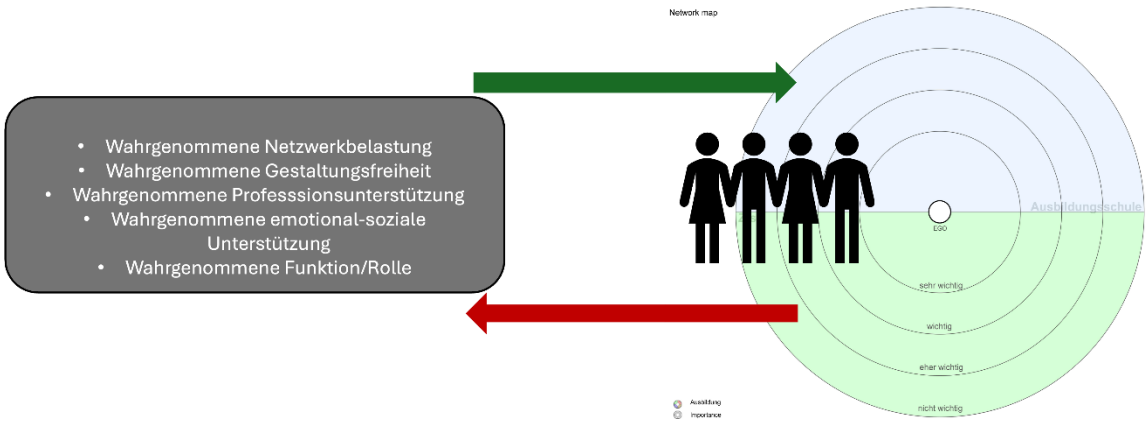
8.1.2. Erklärung der Netzwerkentstehung- und -veränderung

Die zweite Forschungsfrage „Wie lassen sich die Entstehung und die Veränderungen der sozialen Netzwerkstrukturen und -inhalte von Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes erklären?“ wird anhand der beiden ausdifferenzierten Fragen aus dem dritten Kapitel beantwortet. Anders als die erste Forschungsfrage, liegt der Fokus nun auf der explanativen Dimension. Die ersten beiden untergeordneten Fragen werden gemeinsam beantwortet.

2.1. Welche Faktoren beeinflussen, welche Ausbildungsakteur*innen in die sozialen Netzwerke der Referendar*innen integriert oder exkludiert werden?
2.2. Welche Faktoren erklären, welche Positionen die jeweiligen Ausbildungsakteur*innen in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen einnehmen?

Mithilfe der qualitativen Datenauswertung der Interviewtranskripte und egozentrierten Netzwerkkarten konnten fünf Faktoren identifiziert werden, die die Entstehungs- und Veränderungsprozesse der Referendar*innennetzwerke erklären: (1) die wahrgenommene Funktion/Rolle der Ausbildungsakteur*innen, (2) die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit, (3) die wahrgenommene Professionsunterstützung, (4) die wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung sowie (5) die wahrgenommene Netzwerkbelastung. Allen Faktoren wurde das Adjektiv „wahrgenommene“ vorangesetzt, um die subjektive Sichtweise der Referendar*innen zu betonen. Die Faktoren können sowohl akteur*innenintegrieren bzw. zentralisierend als auch akteur*innenexkludierend bzw. dezentralisierend wirken. Abbildung 30 visualisiert diese Wirkungen:

Abbildung 30.
Integrations- und zentralisierungsförderliche sowie exklusionsförderliche- und dezentralisierungsförderliche Wirkung der Netzwerkentstehungs- und Veränderungsfaktoren



Anhand der vorangegangenen Abbildung ist zu erkennen, dass die herausgestellten Netzwerkentstehungs- und Veränderungsfaktoren sowohl integrations- und zentralisierungsförderlich als auch

exklusions- und dezentralisierungsförderliche wirken können. Dies verdeutlicht, dass stets die Ausprägung der jeweiligen Faktoren entscheidend für ihre Wirkung ist. So kann beispielsweise eine hohe wahrgenommene Gestaltungsfreiheit dazu führen, dass die Referendar*innen ihre Mentor*innen frei aus dem Fachkollegium auswählen können. Die Referendar*innen können in solchen Fällen selbstbestimmt Ausbildner*innen auswählen. Ist jedoch eine geringe Gestaltungsfreiheit gegeben, beispielsweise wenn Referendar*innen die Mentor*innen durch Vorgesetzte zugewiesen, so kann dies bei einer fehlende Passung zwischen angehender Lehrkraft und Mentor*in, zu einer dezentraleren Positionierung der/des Mentor*in führen.

In einer Gesamtbetrachtung der Faktoren zeigt sich, dass die wahrgenommene Rolle/Funktion der Ausbildungsakteur*innen als strukturierender Faktor insbesondere für die Gruppen der OAK wirkt. Die höhere Wirkung für OAK lässt sich dadurch erklären, dass deren Position im Ausbildungssystem mit formalen Rollen/Funktionen einherkommt, die für die IAK nicht vorliegen. Dementsprechend sind die Rollen/Funktionen der OAK für die Referendar*innen potentiell sichtbarer und relevanter, sodass besagter Faktor für diese Akteur*innengruppe eine größere Bedeutsamkeit aufweist.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist ein identifizierte „subjektive Passungsprinzip“ zwischen dem Faktor der wahrgenommenen Funktion/Rolle und den beiden Unterstützungsformen. Besagtes Passungsprinzip bestimmt wesentlich die Wichtigkeitszuschreibung der Alteri sowie der geführten Beziehung mit. Die Zentralität der Alteri hängt stark davon ab, inwiefern die durch die Referendar*innen zugeschriebene Rolle/Funktion (z. B. Berater*in, emotionale Stütze, Beurteiler*in) kongruent zur erwarteten und geleisteten Unterstützungsform ist. In den meisten Fällen sind die wahrgenommenen Rollen/Funktionen stark an Aspekte der Professions- oder emotional-sozialen Unterstützung gekoppelt. Dementsprechend findet ein Erwartungs-Leistungs-Abgleich durch die Referendar*innen hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen statt, der die Position der Alteri maßgeblich bestimmt. Je größer die Passung der Faktoren ist, desto zentraler sind die i. d. R. Alteri positioniert. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine fehlende Passung zumeist in einer dezentraleren Positionierung im Netzwerk resultiert. Somit ist als weiteres Ergebnis festzuhalten, dass die beiden Unterstützungsarten – wahrgenommene Professionsunterstützung und wahrgenommene emotional-soziale Unterstützung – unterschiedlich stark in Abhängigkeit von der Akteur*innengruppe wirken. Während die Professionsunterstützung für die Positionierung der OAK entscheidend(er) ist, spielt emotional-soziale Unterstützung insbesondere in sozialen Beziehungen zu IAK eine Rolle.

Zu verzeichnen sind außerdem momentbezogene Bedeutungsverschiebungen. Bestimmte Akteur*innengruppen gewinnen in spezifischen Situationen, (z. B. vor Leistungsbeurteilungen) an Wichtigkeit. So werden beispielsweise Fachseminarleitungen kurz vor UBs oder der UPP oftmals als besonders wichtig betitelt, da einerseits ihre Einschätzungen und Rückmeldungen in diesen Ausbildungsmomenten und andererseits ihre Funktion/Rolle als Beurteiler*in bedeutsamer wird. Ebenso gewinnen Mitreferendar*innen in Krisen- oder Belastungsphasen an Bedeutung, wenn emotionale Stabilisierung oder kollegiale Beratungen notwendig werden. Diese Muster deuten darauf hin, dass Referendar*Innen ihre Netzwerke nicht nur strukturell, sondern auch funktional dynamisch und situativ angepasst „formen“. Das heißt, die sozialen Referendar*innennetzwerke sind anteilig abhängig von Anforderungen und Herausforderungen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes.

Der Faktor der wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit stellt eine Art Meta-Faktor dar, der die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Referendar*innen im Umgang mit ihren sozialen Beziehungen wesentlich prägt. Er beeinflusst, inwiefern die Referendar*innen selbstbestimmt Beziehungen aufbauen, führen oder sich von belastenden Alteri distanzieren können. Die Suche nach „neuen“ Alteri bzw. Beziehungen, die bestimmte Rollen (z. B. Mentor*innen) oder Funktionen (z. B. emotionale Unterstützung) einnehmen oder erfüllen können, sofern dies bestehende Alteri nicht leisten (können),

kann als eine Art Netzwerkstrategie verstanden werden. Liegt eine hohe wahrgenommener Gestaltungsfreiheit vor, erscheinen Referendar*innen als aktivere Netzwerkgestalter*innen, die ihre sozialen Ressourcen strategisch an aktuellen Unterstützungsbedarfen ausrichten (können). Demgegenüber kann eine eingeschränkte Gestaltungsfreiheit dazu führen, dass soziale Beziehungen, selbst wenn sie als dysfunktional oder belastend empfunden werden, ungewollt aufrechterhalten werden müssen. Langfristig kann dies zu „chronischen" Netzwerkbelastung führen, insbesondere bei fehlenden alternativen Beziehungsangeboten, die die Bedürfnisse der Referendar*innen erfüllen können. Auch unabhängig vom Faktor der Gestaltungsfreiheit gilt für die Wirkungen der Netzwerkbelastungen, dass diese insbesondere bei einer längeren andauernden und hohen Ausprägung dezentralisierend sind. Kurzzeitige Netzwerkbelastungen sind i. d. R. nicht positionsverändernd. Gleichzeitig wurde in der Analyse deutlich, dass nicht-belastete Beziehung, umso zentraler positioniert sind.

Trotz der identifizierbaren Muster in der Gesamtbetrachtung der 15 Referendar*innennetzwerke im Längsschnitt ist zu betonen, dass stets eine hohe individuelle Ausprägung in deren Struktur und Inhalten vorliegt. Netzwerkzusammensetzung und -struktur, Unterstützungsbedarfe, Umgang mit Belastungen sowie Wahrnehmungen von Rollen und Funktionen u. v. m. der Referendar*innen variieren deutlich zwischen den einzelnen Fällen der Stichprobe. Diese Heterogenität verweist auf die Bedeutung subjektiver Deutungsmuster der angehenden Lehrkräfte und betont zudem deren individuellen Bedürfnisse und Ressourcen. Netzwerkentwicklungen und -veränderungen im Vorbereitungsdienst folgen daher keinem einheitlichen Schema, sondern sind als individuell gerahmte soziale Aushandlungsprozesse zu verstehen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen wie ausbildungsbezogenen Vorgaben, individuellen Bedürfnissen und Netzwerkstrategien vollziehen. Die Ergebnisse unterstreichen zudem die Notwendigkeit, soziale Netzwerke im Vorbereitungsdienst nicht als statische oder normativ idealtypische Konstruktionen zu betrachten, sondern als dynamische soziale Gefüge, deren Entwicklung eng mit der subjektiven Wahrnehmung und aktiven Gestaltung durch die Referendar*innen verknüpft ist.

8.2. Erklärung der Professionalisierungseffekte

Das zweite Forschungsdesiderat „Es fehlt an Wissen über das Zusammenspiel und -wirken besagter sozialer Beziehungen auf die Professionalisierung der Referendar*innen" wurde in eine übergeordnete Forschungsfrage übersetzt: „Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte in den sozialen Netzwerken der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch Wirkmechanismen erklären?". In Kapitel drei dieser Arbeit wurde diese Forschungsfrage gezweiteilt, um sowohl die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Lehramtsanwärter*innen mithilfe des *sozialen Lernen*s und des *sozialen Drucks* zu erklären. Diese gilt es nachfolgend abschließend zu beantworten.

8.2.1. Professionalisierungseffekte durch soziales Lernen

Die Forschungsfrage 3.1 : „Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch den Wirkmechanismen des sozialen Lernens erklären?" wird in diesem Unterkapitel beantwortet.

Die qualitative Auswertung ergibt, dass soziales Lernen als Professionalisierungsmechanismus in allen 15 untersuchten Referendar*innennetzwerken und über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg nachgewiesen werden kann. Somit stellt soziales Lernen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes einen zentralen Professionalisierungsmechanismus für Referendar*innen dar. Doch wie kann die Wirkung

genauer beschrieben und erklärt werden? Hierfür werden die einzelnen Unterfrage aus Kapitel drei beantwortet:

3.1.1. In welchen Ausbildungselementen (z. B. Ausbildungsunterricht, Seminare, Nachbesprechungen) und -phasen (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) berichten die Referendar*innen von Erfahrungen sozialen Lernens?

3.1.2. Welche Formen sozialen Lernens beschreiben die Referendar*innen innerhalb ihrer sozialen Netzwerke?

Soziales Lernen konnte als ein zentraler Bestandteil der Interaktionen zwischen den Referendar*innen und ihren Ausbildungsakteur*innen im Vorbereitungsdienst identifiziert werden. Es vollzieht sich sowohl in Form von Beobachtungs- als auch Austauschprozessen. Beobachtungen finden überwiegend zum ersten Erhebungszeitpunkt, also zu Ausbildungsbeginn, statt. Hierbei hospitieren die Referendar*innen überwiegend bei ihren Mentor*innen sowie vereinzelt bei ihren Mitreferendar*innen (z. B. Gruppenhospitationen im Rahmen des Seminars) sowie Seminarleitungen (sofern diese einer parallelen Anstellung an einer Schule nachgehen). Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes werden die Hospitationen deutlich seltener, sodass die Referendar*innen nur noch von einzelnen Beobachtungssituationen bei ihren Mentor*innen und dementsprechend nur selten von Beobachtungslernen berichten. Gleichzeitig empfindet die Mehrheit der Stichprobe diese Reduktion an Hospitationen nicht als professionalisierungshemmend. Viele Referendar*innen schätzen den Lernertrag in Form von sozialem Austausch, aber auch eigenständigen Lernprozessen (z. B. im bdU), oftmals als wertvoller für ihre eigenen Professionalisierung ein als das Beobachtungslernen.

Im Gegensatz zum Beobachtungslernen bleibt der soziale Austausch in allen Fällen der Stichprobe sowie zu allen Erhebungszeitpunkte eine stabile und häufig auftretende Form sozialen Lernens. Diese sozialen Lernprozesse sind über die gesamte Ausbildung hinweg von hoher Bedeutung für die Referendar*innen. Soziales Lernen durch Austausch realisiert sich dabei sowohl in formalen wie informellen Lernsettings. Zu den formalen Settings in der Ausbildungsinstitution des ZfsL zählen u. a. die Seminargespräche zwischen Seminarleitungen und Referendar*innen. Seminarleitungen präsentieren Lerninhalte und besprechen diesen mit den Referendar*innen – meist in einem Plenumsgespräch. Es kann somit als soziales Lernen in einer Cliquenstruktur angesehen werden. Außerdem reflektieren die Seminarleitungen mit den angehenden Lehrkräften Probleme oder Herausforderungen des Ausbildungsalltags. Diese Momente sozialen Lernens bleiben über alle Erhebungszeitpunkte hinweg analysierbar.

In der Ausbildungsschule zählen die Vor- und Nachbesprechungen des Ausbildungsunterrichts zu den formalen Lernsettings, wobei in diesen vordergründig die Mentor*innen involviert sind. Obgleich dieser soziale Austausch zu allen Erhebungszeitpunkten festzustellen ist, variiert die beschriebene Intensität dieser Gespräche stark zwischen den Mentor*innen.

In den Nachbesprechungen der UBs kommen Fachleitungen und Mentor*innen oftmals zusammen, sodass die Referendar*innen sozialen Austausch in einer Triade erleben. In einzelnen Fällen berichten die Referendar*innen auch von ausgewählten UBs, in denen die Schulleitungen oder ABBA(s) anwesend waren. Allerdings stehen diese beiden Akteur*innengruppen in den Berichten der Referendar*innen nicht im Zentrum des sozialen Austausch in diesem formalen Lernsettings. Die Seminarleitungen werden als primäre Gesprächspartner*innen in diesen Ausbildungselementen wahrgenommen.

Ein weiteres formales Lernsetting sozialen Austauschs ergibt sich in Form der ABBA-Sitzungen, die jedoch vordergründig zu T1 als gegeben und lernförderlich beschrieben werden. In diesen Sitzungen besprechen die Referendar*innen (gemeinsam ihren Mitreferendar*innen an den Schulen) mit den

ABBA(s) zumeist organisationsbezogene oder überfachliche Themen, die ihnen dabei helfen, den Ausbildungsalltag zu bewältigen. Im weiteren Ausbildungsverlauf reduzieren sich diese Settings zunehmend oder entfallen gänzlich.

Neben diesen formalen Ausbildungselementen können weiterhin auch soziale Lernprozesse in informellen Settings identifiziert werden. So berichten die Referendar*innen über alle Erhebungswellen hinweg von Gesprächen mit mehreren Akteur*innengruppen, die im regulären Schulalltag mehr oder weniger geplant geschehen und zu einem Lernertrag führen. So wird von sozialem Austausch mit Mitreferendar*innen in Pausen und Freistunden, Gespräche mit Kolleg*innen auf Schulausflüge, Klassenfahrten oder dem Lehrer*innenzimmer, gemeinsame Besprechungen und Planungen von Unterrichtsreihen mit Mentor*innen u. v. m. berichtet. Dabei ist anzumerken, dass diese informellen sozialen Lernsettings überwiegend nur mit Alteri vollzogen werden, denen die Lehramtsanwärter*innen entweder als kompetent und somit professionalisierungsfördernd oder emotional unterstützend und somit regulierend wahrgenommen werden. Es kann demnach festgehalten werden, dass informelle Lernsettings, die somit keiner Durchführungspflicht unterliegen, lediglich mit Alteri gesucht werden, die die Referendar*innen als unterstützend in ihren Lehrer*innenkompetenzen erleben oder zu ihrem mentalen Wohlbefinden beitragen. Interaktionen zu Alteri, mit denen die Relation als belastenden erlebt wird, werden nur in sehr wenigen Fällen berichtet, da die Referendar*innen den Kontakt zu diesen Personen aufgrund von Konflikten oder Spannungen möglichst gering halten möchten. Ausnahmen bestehen, wenn den Referendar*innen keine alternativen Alteri für die jeweiligen Themen zur Verfügen stehen. In diesen Fällen wird oftmals auch der Austausch mit Alteri gesucht, die die Referendar*innen weniger kompetent erleben oder zu denen sie belastenden Beziehungen führen.

Neben der Unterscheidung von Austausch- und Beobachtungslernen kann ebenfalls zwischen Übernahme- Ablehnungsprozessen unterschieden werden. Übernahmeprozessen werden von den Studienteilnehmer*innen dabei stets als professionalisierungsförderlich wahrgenommen, während Ablehnungsprozesse sowohl förderlich, als auch hemmend oder negativ auf die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz, wirken können. In der längsschnittlichen Betrachtung dieser beiden Verarbeitungsarten können zudem Veränderungen in den jeweiligen Häufigkeiten herausgestellt werden. Zu Beginn der Ausbildung (T1) dominieren Übernahmeprozesse. Dieser Umstand lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass die Referendar*innen ihre eigene professionelle Handlungskompetenz im Vergleich zu den ausbildenden Lehrkräften (d. h. sämtliche OAK) zumeist als ausbaufähig einschätzen. In dieser Phase folgen sie den Ratschlägen, Verhaltensweisen und Hinweisen der OAK in höherem Maße. Das Vertrauen in die Expertise dieser Personen überwiegt und führt dazu, dass die Referendar*innen vorrangig das Vermittelte und Vorgelebte für ihre eigene Praxis übernehmen. Gleichzeitig stehen die Referendar*innen zu ihren Ausbildner*innen in einem hohen Abhängigkeitsverhältnis aufgrund deren Beurteilungsfunktion. Eine Übernahme von Gehörtem oder Beobachtetem ist somit aus der Sicht der Referendar*innen beurteilungsförderlich. Mit fortschreitender Ausbildungszeit (T2 und T3) verändern sich das Verhältnis der zu analysierenden Übernahme- und Ablehnungsprozesse allerdings. Zwar überwiegen weiterhin die Übernahmeprozesse, jedoch treten zunehmend mehr Ablehnungsprozesse auf, indem sich Referendar*innen bewusst dazu entscheiden, beobachtete Handlungspraktiken (z. B. Sanktionierung der Schüler*innen, Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden) oder Einstellungen nicht zu übernehmen, sondern abzulehnen. Ablehnungsprozesse treten insbesondere dann auf, wenn das Gehörte oder Gesehene nicht mit den eigenen Werten und Überzeugungen der Referendar*innen als zukünftige Lehrkraft in Einklang gebracht werden kann. Diese Veränderung kann als Hinweis auf ein wachsendes Vertrauen der Referendar*innen in ihre eigene Einschätzung und Kompetenzen gedeutet werden.

3.1.3. Inwiefern unterscheidet sich die Wahrnehmung sozialen Lernens der Referendar*innen in Bezug auf die verschiedenen Ausbildungsakteur*innengruppen?

Es sind deutliche Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen sozialen Lernens mit den unterschiedlichen Ausbildungsakteur*innengruppen der Referendar*innen festzustellen – sowohl in Bezug auf die Häufigkeit als auch hinsichtlich der beschriebenen Qualität der sozialen Lernprozesse. Besonders häufig beschreiben die Referendar*innen soziale Lernprozesse mit ihren Ausbildungslehrkräften, Seminarleitungen und Mitreferendar*innen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass besagte Akteur*innengruppen diejenigen sind, die aus der Sicht der Referendar*in am meisten zur Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz beitragen. Festzustellen ist außerdem, dass mehrheitlich die Mentor*innen als zentrale soziale Lernpartner*innen beschrieben werden. Die Referendar*innen beschreiben eine Vielzahl an sozialen Lernprozessen mit dieser Akteur*innengruppe in den Interviews. Die Häufigkeitsunterschiede der Wahrnehmung sozialen Lernens, insbesondere zwischen Mentor*innen und Seminarleitungen, sind u. a. auf die geringeren Interaktionshäufigkeit mit letzteren zurückzuführen. ABBAs und Kolleg*innen werden nicht im gleichen Maße wie Mentor*innen, Seminarleitungen und LiV-Peers als soziale Lernpartner*innen beschrieben. Im Vergleich zu Schulleitungen und sonstigem schulischen Personal werden sie jedoch zumeist vermehrt mit sozialen Lernprozessen in Verbindung gebracht.

Als entscheidend für die Häufigkeit der sozialen Lernprozesse mit den jeweiligen Alteri ergibt sich außerdem der Faktor der Beurteilungsfunktion. Hierzu zählen Fachseminarleitungen, Ausbildungslehrkräfte und Schulleitungen. Da diese Personen die Referendar*innen in ihren Leistungen als angehende Lehrkraft beurteilen, hängt der Ausbildungserfolg der Referendar*innen in hohem Maße von deren Beurteilung ab. Dementsprechend sind die Referendar*innen nicht nur daran interessiert, deren spezifischen Erwartungen zu kennen, sondern auch deren spezifischen Wissensstände und Kompetenzen nach Möglichkeit zu übernehmen. Soziale Lernprozesse mit beurteilenden Alteri werden daher von den Referendar*innen verstärkt forciert, da sie als notwendige Voraussetzung verstanden werden, um den Ausbildungsanforderungen gerecht zu werden und die eigene professionelle Entwicklung im Sinne der Beurteiler*innen auszurichten. Im Gegensatz dazu weisen Alteri ohne Beurteilungsfunktion in den sozialen Referendar*innennetzwerken meist eine geringere Relevanz für soziale Lernprozesse auf, da deren Rückmeldungen zwar unterstützend wirken können, jedoch nicht in gleichem Maße unmittelbare Konsequenzen für den weiteren Ausbildungsverlauf haben.

Obgleich die Lehramtsanwärter*innen somit den sozialen Lernprozessen mit beurteilenden OAK zumeist die größte Bedeutung beimessen, ist das soziale Lernen mit den IAK dennoch nicht zu vernachlässigen. Die Referendar*innen schätzen die Möglichkeit zum beurteilungsfreien Austausch – etwa mit Mitreferendar*innen oder Kolleg*innen – ohne Sorge vor Beurteilungen. Gerade in diesen nicht hierarchischen Interaktionsräumen können Referendar*innen offen über Herausforderungen sprechen, Unsicherheiten thematisieren und von den Erfahrungen anderer profitieren, ohne sich bewertet zu fühlen. Gleichzeitig zeigt sich, dass nicht alle OAK gleichermaßen bedeutsam für soziale Lernprozesse sind. So werden soziale Lernprozesse mit Schulleitungen kaum beschrieben, obgleich diese eine Beurteilungsfunktion einnehmen. Zum letzten Erhebungszeitpunkt rückt diese Akteur*innengruppe jedoch vermehrt in (zentralere Bereiche der) Netzwerke, sodass die Bedeutsamkeit ihrer Beurteilungsfunktion zum Ende der Ausbildung zwar bedeutsam wird, allerdings nicht im Kontext direkter sozialer Lernprozesse.

Neben den Häufigkeiten der sozialen Lernprozesse ergibt sich auch die unterschiedlich beschriebene Qualität dieser als interessanter Befund. Die Referendar*innen differenzieren sehr bewusst über die unterschiedliche Qualität und somit Professionalisierungsertrag der Austausche mit oder

Beobachtungen von ihren Alteri. Hierbei konnte die Expertise und Erfahrung der Alteri als zentraler Faktoren identifiziert werden, der maßgeblich über die wahrgenommene Qualität der sozialen Lernprozesse entscheidet. Soziales Lernen im Kontext des Vorbereitungsdienstes orientiert sich in hohem Maße an der jeweils wahrgenommenen Expertise und Erfahrung der Alteri. Werden Alteri von den Referendar*innen als kompetent in ihrem Lehrer*innenhandeln eingeschätzt, so werden soziale Lernprozesse gezielt gesucht, intensiviert und zugleich als besonders ertragreich beschrieben. Zwar verfügen die ausgebildeten Lehrkräfte und Seminarleitungen i. d. R. über mehr Expertise und berufspraktische Erfahrung als Mitreferendar*innen, dennoch zeigen sich auch hier Differenzierungen. Wenn bestimmte Alteri von den Lehramtsanwärter*innen als wenig kompetent wahrgenommen werden, werden entsprechende Interaktionen weniger/nicht zur Professionalisierung genutzt – dies gilt auch für OAK. Damit wird deutlich, dass nicht allein die Rollenzuschreibung als Ausbildner*innen ausschlaggebend für die Qualität des erlebten soziales Lernens ist, sondern vielmehr die subjektive Kompetenzzuschreibung, die über die Relevanz und Intensität sozialer Lernprozesse entscheidet.

3.1.4. Welche Bereiche der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) werden durch soziales Lernen beeinflusst (gehemmt/gefördert)?

Soziales Lernen konnte innerhalb der vorliegenden Studie als Professionalisierungsmechanismus identifiziert werden. Dementsprechend können selbstberichtete Professionalisierungseffekte der Referendar*innen durch das soziale Lernen als Professionalisierungsmechanismus erklärt werden.

Soziales Lernen wirkt über alle Erhebungszeitpunkte hinweg fast ausschließlich professionalisierungsfördernd und kann nur in wenigen Fällen als professionalisierungshemmend analysiert werden. Zunächst soll auf die professionalisierungsförderlichen Wirkungen eingegangen werden. Als Kernergebnis ist festzuhalten, dass sich gewisse Zusammenhangstendenzen zwischen einzelnen Akteur*innengruppen[161] und spezifischen Wissens- sowie Kompetenzzuwächsen erkennen lassen:

- Ausbildungslehrkräfte/Mentor*innen: Fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Fachwissen, Beratungswissen, Selbstregulation
- Fachseminarleitungen: Fachdidaktisches Wissen, Fachwissen
- Kernseminarleitungen: Pädagogisches Wissen, Beratungswissen, Organisationswissen
- Mitreferendar*innen: Selbstregulation, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen
- ABBAs: Organisationswissen
- Kolleg*innen: Organisationswissen, pädagogisches Wissen
- Schulleitungen: Organisationswissen

Es ist zu betonen, dass besagte Zusammenhänge innerhalb der vorliegenden Stichprobe zwar überwiegend identifiziert werden können, die sozialen Lernprozesse mit den jeweiligen Netzwerkakteur*innen der Referendar*innen – und zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten – allerdings höchst individuelle Prozesse darstellen, die stets von diesen skizzierten Zusammenhängen abweichen können. Die individuellen Beziehungen zu den Alteri entscheiden darüber, inwiefern die sozialen Lernprozesse initiiert, verfolgt und verarbeitet werden. Das bedeutet, innerhalb der Stichprobe sind beispielsweise Fachseminarleitungen zu identifizieren, in denen sozialen Lernprozesse nicht zu einer Erweiterung des Fachwissens oder fachdidaktischen Wissens führen. Dies kann, wie in der vorangegangenen Frage 3.1.3

[161] Aufgrund der geringen Anzahl der Alteri innerhalb des sonstigen schulischen Personals werden für diese Gruppe keine übergreifenden Aussagen getroffen.

bereits dargestellt, zumeist auf eine als gering wahrgenommene Expertise und Kompetenz besagter Alteri zurückgeführt werden. Im Umkehrschluss können folglich ebenfalls soziale Lernprozesse mit Akteur*innengruppen zu Professionalisierungserträgen führen, die in der obigen Auflistung nicht vermerkt sind. So sind beispielsweise Interviewstellen zu identifizieren, in denen einzelne Referendar*innen von sozialen Lernprozessen mit Schulleitungen berichten, die zu einer Erweiterung des Beratungswissens geführt haben. Somit sind die Individualität der sozialen Referendar*innennetzwerke sowie der sozialen Lernprozesse und deren Effekte stets zu berücksichtigen.

Anzumerken ist außerdem, dass die vorangegangene Auflistung der Zusammenhangstendenzen auf vordergründig explizite geäußerte Verbindungen der Studienteilnehmer*innen zurückzuführen ist. An mehreren Stellen der Interviews ließen sich auch Zusammenhänge zwischen den Akteur*innengruppen der Mentor*innen, Seminarleitungen sowie Mitreferendar*innen und Bereichen der motivationalen Orientierungen und Überzeugungen/Wertehaltung erkennen. Diese waren jedoch vermehrt interpretativ analysierbar.

Neben einer Vielzahl an professionalisierungsförderlichen Auswirkungen sozialen Lernens, lassen sich gleichzeitig auch einige wenige hemmende sowie negative Wirkungen als Folge von Ablehnungsprozessen herausstellen. Die hemmenden Wirkungen entstehen dabei stets als eine Art „Nebenprodukt“ eines Lernertrags. Das bedeutet, dass Referendar*innen in Ablehnungsprozessen einerseits neue Erkenntnisse gewinnen, sich andererseits aber auch in der Entwicklung einzelner Kompetenzbereiche oder Wissensfacetten eingeschränkt fühlen können. So lassen sich in den Interviews u. a. Beschreibungen von Ablehnungsprozessen vorfinden, in denen die Referendar*innen das Verhalten der Mentor*innen gegenüber den störenden Schüler*innen als zu stark sanktionierend empfinden. Sie lehnen das beobachtete Verhalten ab und festigen als Folge ihre eigenen Überzeugungen und Wertehaltungen – sie entscheiden, selbst keine sanktionierenden Maßnahmen anzuwenden, da dies nicht ihrer eigenen Berufsphilosophie entspricht. Gleichzeitig können die Referendar*innen in diesen Momenten Einschränkungen in der Entwicklung des pädagogischen Wissens empfinden, da sie keinen – aus ihrer Perspektive adäquaten – Umgang mit störendem Schüler*innenverhalten erlernen, da sie diesen nicht beobachten können oder ihnen berichtet wird. Hierbei sind keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Akteur*innengruppe und Kompetenzbereichen bzw. Wissensfacetten zu erkennen. Vorsichtig vermutet werden kann jedoch die Tendenz eines nachteiligen Effektes für diejenige Wissensfacette bzw. denjenigen Kompetenzbereich dem der Ablehnungsprozess inhaltlich zuzuordnen ist. Gleichzeitig scheint eine positive Festigung der eigenen Überzeugungen und Wertehaltungen verstärkt einhergehend bei einigen Ablehnungsprozessen, die das Professionswissen betreffen.

Für das soziale Lernen und dessen Wirkung auf die professionelle Handlungskompetenz bleibt übergreifend festzuhalten, dass insbesondere fachdidaktische Wissen und nachgeordnet das Fachwissen und pädagogische Wissen beeinflusst zu sein scheint[162]. Aus dem Bereich der Professionswissens werden Beratungswissen und Organisationswissen deutlich seltener in Zusammenhang mit sozialen Lernprozessen identifizierbar[163]. Auch Kompetenzbereiche wie Selbstregulation, Überzeugungen/

[162] Abgeleitet wird dieser Befund aus der Häufigkeit der Kodierungen der einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche im Rahmen der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse: Fachdidaktisches Wissen (212 Kodierungen), pädagogisches Wissen (150 Kodierungen), Fachwissen (121 Kodierungen).

[163] Abgeleitet wird dieser Befund aus der Häufigkeit der Kodierungen der einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche im Rahmen der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse: Organisationswissen (74 Kodierungen), Beratungswissen (66 Kodierungen).

Wertehaltungen oder motivationale Orientierungen werden seltener analysierbar[164]. Begründet werden können diese Befunde u. a. aus der referendariellen Wahrnehmung des Unterrichtens als Kerntätigkeit sowie dessen Bedeutsamkeit aufgrund der Beurteilungen diesbezüglich. Unterrichten stellt für die Referendar*innen den zentralen Aufgaben- und Anforderungsbereich dar, sodass das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen essenziell sind, um qualitativen Unterricht zu planen und durchführen. Die vergleichsweise geringen Kodierhäufigkeiten in den Bereichen Überzeugungen/Wertehaltungen, Selbstregulation und motivationale Orientierungen könnten darauf hindeuten, dass die Referendar*innen über eine noch begrenzte Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz im Hinblick auf diese eher impliziten Aspekte professioneller Kompetenz verfügen. Während fachliche, fachdidaktische und pädagogische Aspekte in der Ausbildung stärker sichtbar, explizit thematisiert und auch durch Rückmeldungen von Alteri direkt adressiert werden, entziehen sich die weiteren Kompetenzbereiche potentiell einer bewussteren Wahrnehmung. Lern- und Entwicklungsprozesse im Hinblick auf motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Wertehaltungen oder Selbstregulation verlaufen potentiell subtiler und impliziter, sodass sie von den Referendar*innen im Ausbildungsalltag weniger deutlich erkannt und damit auch seltener in den Interviews explizit benannt oder beschrieben werden. Dies erscheint plausibel, da solche Prozesse eher im Hintergrund wirken und für die Befragten schwerer sprachlich zu fassen sind als konkrete Handlungsanforderungen wie etwa die Unterrichtsgestaltung.

8.2.2. Professionalisierungseffekte durch sozialen Druck

Die Forschungsfrage 3.2.: „Inwiefern lassen sich die selbstberichteten Professionalisierungseffekte der Referendar*innen im Verlauf des Vorbereitungsdienstes – orientiert am Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) – durch den Wirkmechanismus des sozialen Drucks erklären?“ wird nachfolgend beantwortet.

Die Auswertung zeigt, dass sozialer Druck als Professionalisierungsmechanismus in allen 15 untersuchten Referendar*innennetzwerken und über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg nachgewiesen werden kann. Somit stellt sozialer Druck im Rahmen des Vorbereitungsdienstes einen zentralen Professionalisierungsmechanismus für Referendar*innen dar. Die genauere Wirkweisen sozialen Drucks wird entlang der untergeordneten Fragen erläutert:

3.2.1. In welchen Ausbildungselementen (z. B. Ausbildungsunterricht, Seminare, Nachbesprechungen) und -phasen (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) berichten die Referendar*innen von Erfahrungen sozialen Drucks?

3.2.2. Inwiefern unterscheidet sich die Wahrnehmung der Referendar*innen hinsichtlich sozialen Drucks zwischen ihren unterschiedlichen Netzwerkakteur*innen?

Grundsätzlich wird sozialer Druck zu allen drei Erhebungszeitpunkten wahrgenommen, wobei die Referendar*innen zu T1 am häufigsten[165] von Situationen berichten, in denen sie den Druck wahrnehmen, dass eine Anpassung von ihrem Handeln erwartet wird. Dieser Befund ist u. a. auf ein hohes Sicherheitsbedürfnis seitens der Referendar*innen zu Beginn der Ausbildung zurückzuführen. Gerade zu Anfang des Vorbereitungsdienstes müssen die angehenden Lehrkräfte zunächst ihre Handlungs-

[164] Abgeleitet wird dieser Befund aus der Häufigkeit der Kodierungen der einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche im Rahmen der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse: Selbstregulation (89 Kodierungen), motivationale Orientierungen (90 Kodierungen), Überzeugung/Wertehaltungen (67 Kodierungen).

[165] Der Befund lässt sich aus den Kodierungshäufigkeiten im Rahmen der inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ableiten: T1: 120 Kodierungen, T2: 103, T3: 76 Kodierungen.

spielräume in ihrem sozialen Professionalisierungsnetzwerk prüfen, bevor sie sich gegen Erwartungen und Anforderungen einzelner Alteri stellen und somit Konflikte oder auch negative Beurteilungen riskieren. Im Verlauf des Vorbereitungsdienstes wächst das Wissen der Referendar*innen über die Alteri und deren Anforderungen, sodass sozialer Druck und die Folgen der jeweiligen Reaktionen auf diesen adäquater eingeschätzt werden können. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass mit Fortschritt der Ausbildung auch ein Fortschritt der Professionalisierung zu verzeichnen ist, sodass die Referendar*innen vor dem Hintergrund ausgebautem berufsbezogenem Wissen adäquater entscheiden können, inwiefern die erwartete Umsetzung bestimmter Praktiken als sinnvoll erachtet werden kann.

Im Hinblick auf die verschiedenen Ausbildungselemente wird deutlich, dass sozialer Druck nicht ausschließlich, jedoch vordergründig im Kontext von formalen Ausbildungselementen und somit ausgelöst durch OAK. Die Studienteilnehmer*innen beschreiben, dass sie insbesondere im Rahmen von Ausbildungsunterricht und UBs sozialen Druck, verursacht durch ihre Mentor*innen und Fachseminarleitungen, erleben. Besagte Akteur*innengruppen üben einerseits sozialen Druck hinsichtlich spezifischer Umgangsweisen mit Schüler*innen (z. B. Drannehmen von sich nicht-meldenden Schüler*innen), den Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden oder in Bezug auf die zeitliche Planung (z. B. das Zuschicken der UB-Planung mehrere Tage vor der Durchführung) aus. Andererseits zeigt sich auch ein sozialer Druck bezogen auf „guten bzw. qualitativen Unterricht“ und somit „gutes bzw. qualitatives Lehrer*innenhandeln“. Im Kontext dieses sozialen Drucks wird keine spezifische Praktik gefordert, sondern übergreifend ein qualitatives Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, die zwangsläufig mit einer gewissen Handlungskompetenz als Lehrkraft einhergeht. Es zeigt sich: Sozialer Druck wird verstärkt dann erlebt, wenn bestimmte(s) Wissen, Kompetenzen oder Haltungen gezeigt werden muss. In Momenten, in denen die Referendar*innen nicht unter direkter Beobachtung und insbesondere nicht unter unmittelbarer Beurteilung stehen – etwa im bdU– wird sozialer Druck nicht wahrgenommen, obgleich auch dieser ein Ausbildungselement ist. In Ausbildungselementen (z. B. Seminare, Unterrichtsnachbesprechungen des Ausbildungsunterrichts, Nachbesprechungen von UBs, UPP) in denen Referendar*innen konkret unter jedoch Beobachtungs- und Beurteilung stehen, wird der soziale Druck somit stärker erlebt. Entsprechend ist dieser eng an Beurteilungssituationen gebunden, in denen beurteilende Alteri wie Fachseminarleitungen oder Ausbildungslehrkräfte anwesend sind. ABBAs nehmen diesbezüglich eine Sonderrolle ein. Obwohl sie formal keine Beurteilungsfunktion innehaben, werden sie von vielen Referendar*innen als rechte Hand der Schulleitung wahrgenommen, sodass eine indirekte Mitbeurteilung vermutet wird. Von Alteri, denen keine formale Beurteilungsbefugnis zukommt – wie Kolleg*innen oder sonstiges schulisches Personal –, wird sozialer Druck nur sehr selten erlebt. In solchen Fällen tritt er vor allem dann auf, sofern eng zusammengearbeitet wird und aufgrund der etablierten Rolle, Berufserfahrung oder höheren Position der Kolleginnen im Schulkollegium deren Arbeitsweisen übernommen werden (z. B. in der Unterrichtsplanung).

Obgleich auch Mitreferendar*innen zu den nicht-beurteilenden Akteur*innengruppen zählen, werden sie dennoch anteilig als soziale Druckausüber*innen wahrgenommen – jedoch nicht aus einem Beurteilungshintergrund heraus. Obwohl sie eine wichtige Quelle sozialer und emotionaler Unterstützung darstellen, regen sie zugleich Vergleichsprozesse untereinander an, da sie die gleiche hierarchische Position im Ausbildungssystem Lehrer*innenbildung innehaben. So entsteht sozialer Druck, etwa um mit den Unterrichts- oder Ausbildungsfortschritten sowie den Erfolgen anderer mitzuhalten. Erfahren Referendar*innen beispielsweise, dass ihre LiV-Peers bereits eine bestimmte Anzahl an UBs absolviert haben oder besonders gute Beurteilungen erhalten, kann dies den Druck verstärken, gleiche Erfolge oder ähnliches Vorgehen anzustreben. Allerdings zeigt sich, dass dieser Druck im Verlauf der Studie immer weiter abnimmt. An dieser Stelle kann erneut ein erhöhtes Sicherheits- und auch Selbstwirksamkeitsgefühl der Referendar*innen vermutet werden.

Auffällig ist zudem, dass durch Schulleitungen kaum sozialer Druck empfunden wird, obwohl diese die endgültigen Langzeitbeurteilungen verfassen. Aufgrund ihrer geringen Präsenz im Schulalltag – Grundschulen stellen hier tendenziell eine Ausnahme dar – wird die Bedeutung ihrer Beurteilung vor allem kurz vor der UPP wahrgenommen, ohne jedoch die Intensität des Drucks von Fachseminarleitungen oder Ausbildungslehrkräften zu erreichen. Dieser Befund bleibt auch zu T3 überwiegend stabil, obgleich zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung die Schulleitungen aktiv in ihrer Beurteilungsrolle tätig werden.

Schließlich tritt sozialer Druck auch in nicht-formalen Ausbildungskontexten auf. Innerhalb einer Schule bestehen interne, teils ungeschriebene Regeln, an die sich nicht nur die Referendar*innen, sondern das gesamte Kollegium halten müssen. Entsprechend können auch außerhalb spezifischer Ausbildungssituationen Erwartungen an die Referendar*innen herangetragen werden, etwa die Teilnahme an Ausflügen oder Team-Events oder die Einhaltung bestimmter formaler Vorgehensweisen beim Ausfüllen von Dokumenten. Auch dieser soziale Druck nimmt jedoch im Studienverlauf ab. Erklärungen hierfür können u. a. eine fortschreitende Integration in das Kollegium sein.

3.2.3. Inwiefern können unterschiedliche Formen sozialen Drucks identifiziert werden?

Wie bereits in der Beantwortung der vorherigen Frage angedeutet, kann zwischen drei verschiedenen Formen sozialen Drucks unterschieden werden: (1) sozialer Druck hinsichtlich spezifischer lehrberufs- oder ausbildungsbezogener Tätigkeiten, (2) sozialer Druck hinsichtlich qualitativen Unterrichts und Lehrer*innenhandeln, (3) sozialer Druck hinsichtlich sozialer Teilhabe.

3.2.4. Inwiefern können verschiedene Reaktionen seitens der Referendar*innen auf erlebten sozialen Druck identifiziert werden?

3.2.5. Welche Bereiche der professionellen Handlungskompetenz werden durch sozialen Druck (gehemmt/gefördert) beeinflusst?

Neben den drei Formen sozialen Drucks (siehe Frage 3.3.2) konnten außerdem drei verschiedenen Reaktionsarten auf erlebtem sozialem Druck herausgestellt werden: (1) Negative Beugung als Anpassung an Anforderungen, die aus der Wahrnehmung der Referendar*innen nicht als sinnvoll oder ertragreich für das eigene Lehrer*innenhandeln empfunden werden, (2) Positive Beugung als Anpassung an Anforderungen, die als sinnvoll und ertragreich empfunden werden und (3) Nicht-Beugen als bewusst nicht-getätigte Anpassung, die das Festhalten an eigenen Überzeugungen, Wertehaltungen sowie Wissens- und Kompetenzstände beinhaltet.

Abhängig von der jeweiligen Reaktionsart lassen sich unterschiedliche Professionalisierungswirkungen sozialen Drucks feststellen. Diese können sowohl professionalisierungsfördernd als auch professionalisierungshemmend sein. Zunächst soll auf die professionalisierungsförderlichen Wirkungen eingegangen werden. Positive Beugungen beeinflussen insbesondere die Entwicklung des Fachwissens, fachdidaktischen Wissens und pädagogischen Wissens positiv. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Positive Beugungen zumeist als Reaktion auf die Erwartung, qualitativ hochwertigen Unterricht zu planen und durchzuführen, sichtbar werden. Dementsprechend bemühen sich die Referendar*innen, ihr Wissen in den drei besagten Wissensfacetten[166] auszubauen, die ihrer Wahrnehmung folgend, maßgeblich die Qualität des Unterrichts mitbestimmen. Das Fachwissen wird benötigt, um die Unterrichtsinhalte

[166] Beratungs- und Organisationswissen wird weder im Kontext Positiver Beugung, noch einer der anderen beiden Reaktionsarten erwähnt oder analysierbar.

korrekt, fundiert und sicher zu vermitteln. Das fachdidaktische Wissen ermöglicht die lernwirksame und lerngruppenangepasste Vermittlung der Fachinhalte. Das pädagogische Wissen umfasst Wissen über Themen wie Klassenführung, individuelle Förderung oder auch Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen, sodass ein möglichst störungsarmer Unterricht, der auf die individuellen Bedürfnisse der Klasse ausgerichtet ist, durchgeführt werden kann. Darüber hinaus lässt sich vorsichtig vermuten, dass Positive Beugungen nicht nur zur Wissensvertiefung besagter Facetten beitragen, sondern auch eine Art Trainingseffekt für die Selbstregulation enthalten können. Die wiederholte Auseinandersetzung mit Erwartungsdruck erfordert eine bewusste Steuerung von Emotionen, Aufmerksamkeit und Handlungsstrategien, sodass langfristig eine stärkere Fähigkeit zur Selbstkontrolle und zum Umgang mit Belastungssituationen entstehen kann. Zugleich zeigt sich jedoch, dass dieser Prozess für die Referendar*innen mit erheblicher Anstrengung verbunden ist. Das kontinuierliche Bestreben, sich in mehrfacher Hinsicht zu professionalisieren, verlangt eine ständige Selbstregulation: sei es im Umgang mit Stress und Unsicherheit, bei der Priorisierung von Aufgaben oder in der Balance zwischen Berufs- und Privatleben. Nicht selten bedeutet dies, auf Freizeit und Erholungsphasen zu reduzieren, um stattdessen zusätzliche Energie in die Einarbeitung in Fachliteratur, die Vorbereitung von Unterricht oder die Reflexion didaktischer Entscheidungen zu investieren. Diese Vielschichtigkeit der Anforderungen macht deutlich, dass Professionalisierungsprozesse zwar förderlich wirken, zugleich aber hohe Anforderungen an die Selbststeuerung und Belastbarkeit der Referendar*innen stellen.

Negative Beugungen beeinflussen ebenfalls die Professionalisierung der Referendar*innen, allerdings in negativer Weise. Beugen sich die Referendar*innen bestimmten Erwartungen, obwohl sie den sozialen Druckgegenstand nicht als sinnvoll erachten, so kann sich dies aus ihrer Wahrnehmung einerseits negativ auf ihre motivationalen Orientierungen auswirken, indem es die Freude am Lehrer*in-Sein bzw. Lehrer*in-Werden hemmt. Andererseits kann es auch ihre eigenen Überzeugungen/Wertehaltungen negativ beeinflussen, indem sie an diesen nicht mehr gänzlich festhalten können, sofern die erwartet Praktik diesen widerspricht. In wenigen Fällen wird auch ein negativer Zusammenhang zwischen negativen Beugungen und Selbstregulation erkennbar. Die Referendar*innen fühlen sich in ihrer Selbstregulation herausgefordert und belastet, sofern häufig eine negative Beugung als einzige Reaktionsart möglich ist – in diesen Fällen empfinden die Referendar*innen ein Nicht-Beugen als zu risikobehaftet für die jeweilige Beziehung oder Beurteilungen. Umgekehrt kann jedoch auch eine Art Trainingseffekt in Bezug auf die Selbstregulation vorsichtig vermutet werden. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit Situationen, in denen Referendar*innen entgegen ihrer eigenen Präferenzen und Vorstellungen handeln, können die Referendar*innen lernen ihre Emotionen, Impulse und Handlungsoptionen bewusster zu steuern. Auf diese Weise könnte die Selbstregulation mittel- bis langfristig trainiert werden, indem ein sensiblerer Umgang mit Spannungen, Konflikten und Machtasymmetrien entwickelt wird. Dieser mögliche Trainingseffekt darf nicht überschätzt werden, verweist jedoch darauf, dass selbst negative Interaktionserfahrungen auch Lernpotenziale für die Entwicklung professioneller Selbststeuerungsfähigkeiten beinhalten können.

Es muss jedoch betont werden, dass diese Ergebnisse den subjektiven Wahrnehmungen der Referendar*innen entsprechen. Inwiefern die übernommenen Praktiken, als Resultat der Negativen Beugung, tatsächlich wenig sinnvoll oder unwirksam sind, kann im Rahmen der Studie nicht festgestellt werden. Es ist somit möglich, dass auch Negative Beugungen zur Kompetenzentwicklung beitragen, dies den Referendar*innen jedoch nicht bewusst ist.

Das Nicht-Beugen zeigt wiederum analysierbare positive Auswirkungen auf die motivationalen Orientierungen sowie Überzeugungen/Wertehaltungen. Durch das bewusste Festhalten an den eigenen Standpunkten wird die innere Motivation gestärkt, da die Handlungen mit den persönlichen Überzeugungen in Einklang stehen. Gleichzeitig können solche Erfahrungen zu einer Festigung der eigenen

Wertehaltungen beitragen, indem die Referendar*innen spüren, dass diese trotz möglicher Risiken oder Widerstände Bestand haben können. Darüber kann vorsichtig vermutet werden, dass das Nicht-Beugen lehrer*innenidentitätsstiftend wirken kann. Es unterstützt die Entwicklung eines konsistenten professionellen Selbstverständnisses, das nicht ausschließlich von äußeren Erwartungen oder Beurteilungen abhängt. Die Entscheidung, die eigenen Wege zu verfolgen, kann so nicht nur das Vertrauen in die eigenen motivationalen Orientierungen erhöhen, sondern auch die Überzeugung fördern, dass die individuelle pädagogische Haltung ein legitimer und tragfähiger Bestandteil professionellen Handelns ist. Auf diese Weise lassen sich in Momenten des Nicht-Beugens Prozesse der Stärkung, Stabilisierung und Selbstvergewisserung innerhalb dieser Kompetenzbereiche erkennen.

Anzumerken ist außerdem, dass sich das Verhältnis der Reaktionsarten im Verlauf des Vorbereitungsdienstes verändert. In früheren Phasen des Vorbereitungsdienstes (T1 und T2) treten sowohl positive als auch Negative Beugungen vergleichsweise häufig auf, während sich zu T3 ein klarer Wandel zeigt – sie werden nun deutlich seltener wahrgenommen. Die Referendar*innen scheinen zunehmend mit reflektierter Abgrenzung oder souveräner Einordnung der wahrgenommenen Anforderungen und Erwartungen zu reagieren. Diese Entwicklung lässt sich als Ausdruck einer zunehmenden professionellen Sicherheit interpretieren, die mit einer klareren Selbstpositionierung einhergeht. Dieser Wandel wird durch die gleichzeitige Veränderung der Netzwerkstrukturen unterstützt. Referendar*innen reduzieren gegen Ende der Ausbildung die Anzahl ihrer Netzwerkbeziehungen und konzentrieren sich auf wenige, zielgerichtet ausgewählte Alteri, die sie als (über)fachlich oder emotional besonders hilfreich erleben. Diese selektierten Netzwerke deuten auf eine zunehmende Kompetenz hin, zwischen relevanten und weniger relevanten Beziehungspartner*innen zu differenzieren und soziale Kontakte gezielt im Sinne eigener professioneller Entwicklungsziele zu nutzen. Es zeigt sich ein Übergang von einer orientierungsbedürftigen, tendenziell anpassungsbereiten Haltung hin zu einer deutlich reflektierteren und gefestigteren professionellen Identität. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass soziale Anforderungen nicht mehr unkritisch übernommen, sondern abgewogen, verhandelt oder begründet abgelehnt werden. Der soziale Druck nimmt dadurch nicht zwangsläufig ab, sondern es wird vielmehr ein Umgang damit erlernt, der als konstruktiv und selektiv bezeichnet werden kann.

III Diskussion, Reflexion und Ausblick

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Ergebnisse der Forschungsfragen ausführlich beschrieben und in Zuge von Zwischenfazits theoretisch wie empirisch rückgekoppelt wurden (siehe Kapitel 5-7), erfolgte anschließend die Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 8). Nachfolgend gilt es nun, die zentralen Befunde aus den Ergebniskapitel erneut im Hinblick auf den theoretischen Rahmen zu diskutieren. Das Diskussionskapitel (Kapitel 9) ist dabei entlang der drei Ergebniskapitel strukturiert (Netzwerkentstehung- und Veränderung, soziales Lernen, sozialer Druck). Im Anschluss wird die Studie kritisch reflektiert und Limitationen werden aufgezeigt (Kapitel 10). Die Arbeit endet mit einer Darstellung der Praxis- und Wissenschaftsimplikationen, die ebenfalls an die zentralen Befunde der Studie anknüpfen (Kapitel 11).

9. Diskussion der Ergebnisse

Nach der Beantwortung der Forschungsfragen (Kapitel 8) gilt es nun im nachfolgenden Diskussionskapitels zentrale Befunde kritisch zu diskutieren und reflektieren sowie in den übergeordneten wissenschaftlichen Diskurs einzuordnen. Die Diskussion erfolgt entlang der Unterteilung der drei Ergebniskapitel (Kapitel 5-7).

9.1. Entstehung und Veränderungen der Professionalisierungsnetzwerke

Die vorliegenden Ergebnisse liefern umfassende Einblicke in die sozialen Netzwerkstrukturen von Referendar*innen im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes. Anhand der drei Erhebungszeitpunkte (Anfang, Mitte und Ende des Vorbereitungsdienstes) lassen sich deutliche Veränderungen in Struktur und Funktion der sozialen Netzwerke nachzeichnen, die zentrale Rückschlüsse auf die professionelle wie emotionale Unterstützung und individuelle Strategien der Netzwerkkonstitution zulassen. Die Diskussion gliedert sich entlang vier zentraler Aspekte: (1) Die Persönlichkeit der Referendar*innen als möglicher Einflussfaktor für die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit, (2) Referendar*innennetzwerke als Doppelstern, (3) die Schüler*innen als vergessene Ausbildungsakteur*innen? und (4) die Individualität sozialer Referendar*innennetzwerke. Sie sollen nachfolgend unter Rückbezug auf theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse des theoretischen Rahmens (siehe Kapitel 2) und weitere fachlicher Bezüge diskutiert werden.

9.1.1. Die Persönlichkeit der Referendar*innen als möglicher Einflussfaktor für die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist die hervorgehobene Bedeutung der wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit als Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktor. Innerhalb der Studie ist eine fortlaufende Reorganisation sozialer Beziehungen sichtbar, sodass soziale Netzwerke im Vorbereitungsdienst nicht als statische Konstrukte angesehen werden können. Auch Schulz-Schaeffer (2014, S. 277) betont: „Aussagen über Akteure als Subjekte von Übersetzungen sind gleichsam Momentaufnahmen im Prozess des Netzwerkbildens. Denn im nächsten Moment können diese Akteure bereits selbst in einer Weise von Übersetzungen betroffen sein, dass sie nicht länger dieselben sind“. Entscheidend für die Intensität der Veränderung ist dabei jedoch die Gestaltungsfreiheit. Wird die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit als hoch empfunden, so wird diese von den Referendar*innen nicht nur aktiv genutzt, sondern im zeitlichen Verlauf zunehmend strategisch eingesetzt, um eigene professionelle und emotionale Bedürfnisse zu adressieren. Dabei lässt sich dieses strategische Verhalten mithilfe der Betrachtung von sozialen Netzwerken als Phänomene der Mesoebene erklären. Bei dieser Betrachtungsweise ist es wichtig,

> „(…) die Entstehung und die Veränderung sozialer Strukturen unter Bezug auf die strategische Interaktion der handelnden Akteure (bzw. Agenten) abzubilden (Pyka et al. 2009: 103f.; vgl. den Beitrag von Weyer, Fink und Liboschik, in diesem Band). Denn die Strukturen auf der Meso-Ebene des Netzwerks entstehen aus den Interaktionen auf der Mikro-Ebene, wobei die einzelnen Handlungen der Akteure stets durch eine situationale und eine strategische Komponente geprägt sind (Beckenbach et al. 2009: 97; Esser 1991). Soziale Akteure sind in ihren Handlungswahlen zwar durch die Situation, in der sie sich befinden, geprägt; aber sie haben immer eine Wahl mit möglichen Alternativen, die sie auf Grundlage ihrer subjektiven Präferenzen treffen“ (Weyer, 2014b, S. 62).

„Übersetzt“ für soziale Referendar*innennetzwerke bedeutet dies: Es ist wichtig,

„(…) die Entstehung und die Veränderung sozialer Strukturen unter Bezug auf die strategische Interaktion mit *offiziellen und inoffiziellen Ausbildungsakteur*innen* abzubilden. Denn die Strukturen auf der Ebene der *Ausbildungsschule und dem Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenbildung* entstehen aus den Interaktionen *zwischen Referendar*innen, OAK und IAK*, wobei die einzelnen Handlungen der *Referendar*innen stets durch eine situationale (z. B. Größe Kollegium, Anzahl Mitreferendar*innen…) und ausbildungsbezogene Komponenten* geprägt sind. *Referendar*innen* sind in ihren Handlungswahlen zwar durch die *Ausbildungslogik* geprägt, aber sie haben immer eine Wahl mit möglichen Alternativen, die sie auf Grundlage ihrer subjektiven Präferenzen treffen".

Bisher unberücksichtigt in der Ergebnispräsentation des Auslebens einer gegebenen Gestaltungsfreiheit blieben jedoch die subjektiven Präferenzen in deren Nutzung, die möglicherweise durch Persönlichkeitsattributen mitbestimmt werden. Im Rahmen der Studie wurden keine Persönlichkeitseigenschaften der Studienteilnehmer*innen miterhoben. Aus der eigenen subjektiven Wahrnehmung in den Interviews sowie der Tatsache, dass grundsätzlich eine hohe Persönlichkeitsheterogenität im Lehrberuf und unter Lehramtsanwärter*innen vorherrscht (Bromme & Haag, 2004; Eckert & Sieland, 2017; Kim et al., 2019; Murray et al., 1990), kann jedoch eine große Vielfalt an Persönlichkeitsunterschieden zwischen den Studienteilnehmer*innen vermutet werden. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass auch verschiedene Persönlichkeitsattribute der Referendar*innen[167] beeinflussen, inwiefern die wahrgenommene Gestaltungsfreiheit beispielsweise im Sinne der Anzahl der Alteri genutzt wird. Aus den vorliegenden Daten kann hierzu keine eindeutige Aussage getroffen werden. Eindeutig ist jedoch: Innerhalb der Studie hatten mehrere Referendar*innen kaum bis keine Auswahl an bestimmten Ausbildungsakteur*innen oder -wechsel. Sie mussten mit vorgegeben Personen Ausbildungsverhältnisse eingehen oder Relationen pflegen, auch wenn keine Passung gegeben war. Dies wurde durch die Referendar*innen jedoch nur anteilig kritisiert. Nicht für alle Referendar*innen mit einer geringen Gestaltungsfreiheit scheint diese Einschränkung problematisch zu sein. Als Folge dessen kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine grundsätzliche Ausweitung bzw. Vergrößerung der Ausbildungsakteur*innenauswahl oder auch ein (verpflichtender) Wechsel an Mentor*innen von allen Referendar*innen gewünscht ist. Potenziell sind Mentor*innenwechsel und multiple (inoffizielle) Ausbildungsverhältnisse für bestimmte Referendar*innen auch überfordernd und belastend, denn Relationen und Relationspflege bedürfen personelle Ressourcen. Der Aspekt der Persönlichkeit scheint somit ein interessanter zu berücksichtigender Faktor im Kontext von (angehenden) Lehrer*innennetzwerken zu sein. Dieser Faktor könnte, wie auch Stress- und Belastungserleben (Horstmeyer, 2021; Rothland, 2007), im Falle jedes Individuums unterschiedliche Auswirkungen haben. Folglich scheint eine flächendeckende, gar verpflichtende Akteur*innenausweitung vermutlich nicht als forschungslogische Praxisimplikation. Vielmehr scheint die grundsätzliche Verfügbarkeit verschiedener Ausbildungsakteur*innen eine zielführende Erweiterung der Ausbildungssituation im Vorbereitungsdienst. Insbesondere berücksichtigt werden sollten dabei die Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte, da für diese Gruppe die Bedeutung der Passungserfahrung als besonders wichtig herausgestellt wurden (Heymann, 2009; Scheilke, 1992).

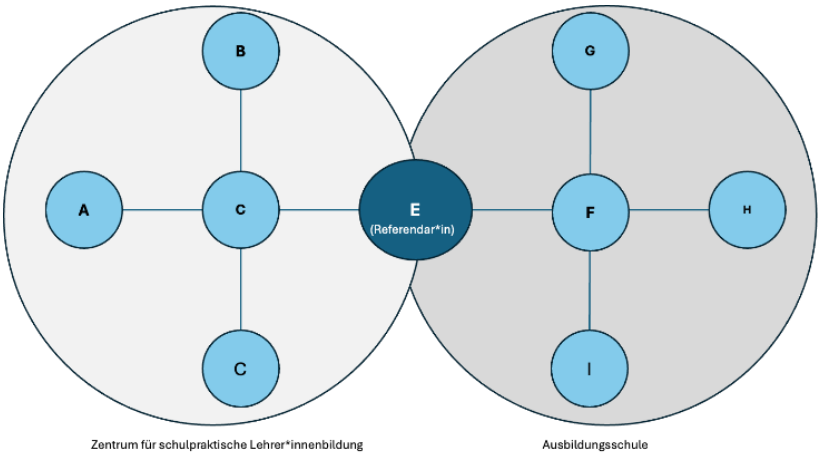
9.1.2. Referendar*innennetzwerke als Doppelstern

Eine grundlegende Annahme der vorliegenden Studie bestand darin, dass Referendar*innen im Rahmen ihrer Ausbildung nicht nur in dyadischen Beziehungen mit einzelnen Akteur*innen eingebunden sind, sondern dass auch zwischen den Alteri selbst, unabhängig von ihrer direkten Relation zu den Studienteilnehmer*innen, soziale Beziehungen bestehen. Die erhobenen Netzwerkkarten bestätigen

[167] Hier bietet sich z.B. eine Bezugnahme zu den Persönlichkeitsattributen Extraversion vs. Introversion an (Neyer & Asendorpf, 2018).

diese Annahme zumindest teilweise. Die Referendar*innen haben, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß auch Beziehungen zwischen den verschiedenen Alteri eingetragen. Wahrgenommen wurden beispielsweise kollegiale Arbeitsbeziehungen oder freundschaftliche Kontakte innerhalb des Kollegiums an der Ausbildungsschule. Ebenso wurden unter Mitreferendar*innen Cliquenstrukturen identifiziert, die auf gruppenbezogene Kooperationsdynamiken schließen lassen. Dennoch zeigt sich insgesamt ein begrenzter Grad an bestimmten akteur*innengruppenübergreifenden, insbesondere übersektionalen Vernetzungen. Während unter den Mitreferendar*innen oder unter den Lehrkräften durchaus Beziehungsstrukturen in Triaden oder Cliquenstrukturen bestehen, bleiben übergreifende Relationen zwischen Alteri unterschiedlicher institutioneller Sektoren (z. B. zwischen Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräften oder zwischen Schulleitung und Fachseminar) weitgehend aus. Dies erscheint vor dem Hintergrund formaler „gemeinsamer“ Bewertungsanlässe, wie etwa den UBs, und dem gemeinsamen Auftrag der Professionalisierungsbegleitung überraschend. Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass solche Begegnungen von den Studienteilnehmer*innen kaum als relevante gemeinsame Beziehungsmomente wahrgenommen werden. Auch im Zuge von gemeinsamer professionellen Lerngelegenheiten erscheinen diese Momente wenig präsent und genutzt. In Berichten über Lerngelegenheiten, in denen Alteri aus beiden Sektoren anwesend sind, wird nur in den wenigsten Fällen über Austausch zwischen den Personen – zumeist wird die Fachleitung als führender Gesprächspart dargestellt. Eine Diskussion über Unterrichtsinhalte o. ä. wird i. d. R. nicht beschrieben. Dementsprechend fällt auf, dass die Referendar*innen ihre OAK überwiegend[168] in Form dyadischer Beziehungsgestaltung gestalten und ausleben. Es sind vor allem die direkten Kontakte zu Einzelpersonen, etwa zur Ausbildungslehrkraft, zur Fachleitung oder zu einzelnen Kolleg*innen, die aktiv zur professionellen Orientierung und Unterstützung herangezogen werden. Auch Beziehungen über diese dyadische Struktur hinaus, zum Beispiel in Form von Jahrgangsstufenteams oder Fachschaftsgruppen, werden von den Befragten kaum thematisiert. Es ergibt sich folglich eine Netzwerkstruktur, die die eines Doppelsterns (Jansen, 2006) entspricht (siehe Abbildung 31).

Abbildung 31.
*Referendar*innennetzwerke als Doppelstern (in Anlehnung an Jansen, 2006, S.130)*



Dieser Befund legt nahe, dass soziale Netzwerke im Vorbereitungsdienst bislang überwiegend individuell-dyadisch und nicht stark kollektiv-kooperativ strukturiert sind. Die Potenziale kollektiver

[168] Ausgenommene ist die Seminarsituation, in der die Referendar*innen tendenziell eher ein Miteinander zwischen Seminarleitungen und Mitreferendar*innen wahrnehmen und beschreiben.

Professionalisierungsprozesse, wie sie etwa in fachübergreifender kollegialer Beratung oder institutionsübergreifender Ausbildungskoordination liegen könnten, werden damit nur in geringem Maße ausgeschöpft. Dieser Befund kann durch Ergebnisse zur Kooperation unter Lehrkräften, die in mehreren Studien als unzureichend und zumeist oberflächlich herausgestellt wurde (Cheng & Ko, 2009; Gräsel et al., 2006; Visscher & Witziers, 2004), bestätigt werden. Hieraus ergibt sich der Bedarf, soziale Netzwerke im Vorbereitungsdienst, aber auch insgesamt in der Lehrer*innenbildung und dem Lehrberuf stärker zu forcieren, um eine möglichst qualitative Lehrer*innenbildung zu schaffen, die der strukturellen Grundidee von vernetzten Organisationen und Akteur*innen folgt. Dies eröffnet wiederum das Potenzial nicht nur für eine vernetzte Lehrer*innenbildung im Sinne der Akteur*innen, sondern auch der Ausbildungsinhalte.

9.1.3. Die Schüler*innen als vergessene Ausbildungsakteur*innen?

Innerhalb der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass alle vermuteten IAK- und OAK-Gruppen (siehe Kapitel 2.3.2) in den egozentrierten Netzwerkkarten der Referendar*innen platziert wurden, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß. Alle sozialen Netzwerke weisen eine große Akteur*innendiversität auf, die sich tendenziell im Ausbildungsverlauf erweitert. Ein spannender Befund, der im bisherigen Verlauf der Arbeit nur kurz erwähnt wurde, ist die fehlende Integration der Schüler*innen in die Netzwerkkarten. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass Schüler*innen eine zentrale Bezugsgruppe im Alltag von Lehramtsanwärter*innen darstellen und nachweislich einen Einfluss auf deren professionelle Entwicklung haben. Insbesondere Studien zur Rolle von Schüler*innenfeedback belegen die Bedeutung der Perspektive der Lernenden für die professionelle Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte (Brooks et al., 2024; Röhl et al., 2025; Wisniewski & Zierer, 2021). Das Fehlen von Schüler*innen in den sozialen Netzwerkkarten kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Handelt es sich um ein methodenbedingtes Artefakt? In der Planung des Forschungsdesigns wurden die Schüler*innen nicht als Alteri in den sozialen Referendar*innennetzwerken vermutet. Für diese Akteur*innengruppe in Netzwerken angehender Lehrkräfte lagen weder Studienergebnisse aus anderen Forschungsarbeiten vor, noch wurden Schüler*innen im LABG oder Kerncurriculum explizit als Ausbildungsakteur*innen erwähnt. Gleichzeitig wurden Schüler*innen vorab nicht als Akteur*innengruppe ausgeschlossen, wie es beispielsweise für Familie oder private Freundschaften der Fall war. Dennoch könnte diese fehlende Überlegung dazu beigetragen haben, dass die Studienteilnehmer*innen es nicht als Möglichkeit wahrgenommen haben, die Schüler*innen in den Netzwerkkarten einzutragen werden. Die Tatsache, dass bei anderen Akteur*innen (z. B. Lebenspartner*innen, Eltern) allerdings durch die Referendar*innen gezielt nachgefragt wurde, ob diese zum Netzwerk gehören und eingetragen werden könnten, reduziert jedoch die Wahrscheinlich eines methodischen Artefakts. Dennoch hätte eine bewusstere thematische Öffnung im Namensgenerator oder ein gezieltes Nachfragen diese Gruppe diese Akteur*innengruppe potenziell sichtbar machen können, sodass hier eine Limitation der Studie zu verzeichnen ist.

Alternativ und aus bildungssoziologischer Perspektive nicht minder bedeutsam, könnte das Fehlen dieser Akteur*innengruppe auch darauf hindeuten, dass Schüler*innen von den Referendar*innen nicht als relevante Akteur*innen für ihre eigene Entwicklung wahrgenommen werden. Eine derartige Auslassung wäre inhaltlich gravierend, da sie eine hierarchische Gewichtung von Interaktionspartner*innen im Lehrberuf illustrieren könnte. Schüler*innen erscheinen dann zwar als Adressat*innen des Unterrichts, jedoch nicht als aktive Partner*innen im professionellen Lehr-Lernprozess. Diese Deutung gewinnt zusätzliche Bedeutung, wenn man den Kontext lebenslangen Lernens und die fortlaufende Professionalisierung von Lehrkräften betrachtet (Messner & Reusser, 2000; Schneider, 2021), insbesondere in der dritten Phase der Fort- und Weiterbildung. In vielen Schulen erhalten Lehrkräfte

nur selten Feedback von Kolleg*innen oder Vorgesetzten. Umso wichtiger wird die Perspektive der Schüler*innen, die unmittelbar im Unterricht präsent sind und direkt Rückmeldung geben können. Die Bildungsforschung betont deshalb die hohe Bedeutung von Schüler*innenfeedback als Instrument professioneller Selbstreflexion und Unterrichtsentwicklung (R. Berger et al., 2013; Zierer et al., 2019). Vor diesem Hintergrund erscheint die Exklusion von Schüler*innen aus den professionellen Netzwerken von Referendar*innen verwunderlich. Dieser Befund legt nahe, dass Schüler*innen möglicherweise nur als „passive" Zielgruppe wahrgenommen werden, jedoch nicht als aktive Partner*innen im professionellen Lehr-Lernprozess. In beiden Fällen, methodisch wie inhaltlich, zeigt sich ein kritischer Reflexionspunkt. Das Forschungsdesign könnte weiterentwickelt werden, um die Möglichkeit zu eröffnen, die mögliche Bedeutsamkeit der Schüler*innen in Professionalisierungsnetzwerken und -prozessen von Referendar*innen aufzudecken. Gleichzeitig verweist das Ergebnis auf einen potenziellen blinden Fleck im professionellen Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte, die in weiteren Studien vertieft untersucht werden sollte.

9.1.4. Die Individualität der sozialen Referendar*innennetzwerke

Die Studie hat ergeben, dass sich mehrere klare Muster in der Netzwerkgestaltung und Veränderung der Referendar*innen im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes identifizieren lassen. Bestimmte Akteur*innen (z. B. Seminarlehrkräfte, Mentor*innen, Mitreferendar*innen) sind stark in den sozialen Netzwerken vertreten, meist auch in den zentraleren konzentrischen Kreisen platziert. Andere Akteur*innengruppen (z. B. Schulleitungen) nehmen hingegen, aufgrund ihrer geringen Präsenz im Vorbereitungsdienst, eine untergeordnete Rolle in den sozialen Referendar*innennetzwerken ein und sind zumeist dezentraler platziert. Trotz dieser und weitere Gemeinsamkeiten, die in der Mehrheit der sozialen Netzwerke der Studienteilnehmer*innen herausgestellt werden konnten, ist dennoch zu betonen, dass Referendar*innennetzwerke höchst individuelle Konstrukte darstellen. Zwar lassen sich übergeordnete strukturelle, aber auch unterstützungsbezogene Tendenzen erkennen, etwa die zentrale Bedeutung von Ausbildungslehrkräften für professionsbezogene Unterstützung oder die emotionale Relevanz von LiV-Peers, doch zeigen sich zugleich erhebliche interindividuelle Unterschiede in der tatsächlichen Netzwerkentstehung, -veränderung und -ausgestaltung. So nehme beispielsweise einzelne Referendar*innen ungewöhnliche Netzwerkpositionierungen vor. Eine Studienteilnehmende berichtet davon, Fachseminarleitungen kaum oder gar nicht in ihr aktives Unterstützungsnetzwerk einzubeziehen, obwohl diese laut Ausbildungsordnung eine zentrale Rolle für die Entwicklung fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen einnehmen sollten. Gleichzeitig wird professionelle Unterstützung teils von Alteri erfahren, die im offiziellen Ausbildungsrahmen nicht als primäre Unterstützungsinstanzen vorgesehen sind. Dazu zählen etwa Kolleg*innen aus der Fachschaft, die keine offiziellen Ausbildungsfunktionen übernehmen. Auch Schulsozialarbeiterinnen oder sonderpädagogische Fachkräfte wurden in einzelnen Fällen als ressourcenrelevante Kontakte genannt. Diese Befunde verdeutlichen, dass soziale Netzwerke im Vorbereitungsdienst nicht vollständig über die institutionell vorgesehenen Rollen und Funktionen erklärbar sind. Vielmehr scheint es stark von individuellen Faktoren abzuhängen, wie und mit wem Referendar*innen ihr professionelles Netzwerk aufbauen und gestalten. Dazu zählen persönliche Präferenzen und Vorerfahrungen, aber auch die soziale Anschlussfähigkeit der vorhandenen Akteur*innen sowie strukturelle Bedingungen an der jeweiligen Ausbildungsschule wie Offenheit des Kollegiums, zeitliche Ressourcen oder das Engagement einzelner Personen.

Die Analyse unterstreicht folglich, dass es nicht ausreicht, zentrale Unterstützungsstrukturen nur auf Basis formaler Zuordnungen zu analysieren. Vielmehr bedarf es eines stärker beziehungsorientierten Blicks auf soziale Konstellationen in der Lehrer*innenbildung, welcher individuelle Handlungsspielräume, Kontexteinflüsse und subjektive Bedeutungszuschreibungen berücksichtigt. Die Individualität

der Netzwerkstrukturen eröffnet zugleich Hinweise für eine stärkere Differenzierung in der Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten. Nicht alle Referendar*innen benötigen die gleiche Form von Unterstützung durch dieselben Akteur*innen. Vielmehr gilt es, den Blick für flexible, adaptive Unterstützungskulturen zu schärfen, die sowohl formale als auch informelle Ressourcen im Blick behalten.

9.2. Soziales Lernen als Professionalisierungsmechanismus

Die vorliegenden Ergebnisse konnten das soziale Lernen als Professionalisierungsmechanismus im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte eindrücklich nachweisen. Die qualitative Längsschnittanalyse zeigt, dass soziale Lernprozesse nicht nur kontinuierlich stattfinden, sondern sich in ihrer Struktur und den involvierten Alteri im Ausbildungsverlauf verändern und Referendar*innen eine zunehmende Autonomie in ihren Professionalisierungsprozessen erlangen. Die nachfolgende Diskussion gliedert sich entlang folgender zentraler Aspekte: (1) Von Rezeption zu Selektion sozialer Lernpartner*innen, (2) Übernahme- und Ablehnungsprozesse als polarisierte Aneignung und (3) Sternförmige Professionalisierungsnetzwerke. Sie sollen nachfolgend unter Rückbezug auf theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse des theoretischen Rahmens (siehe Kapitel 2) und weiterer Fachbezüge diskutiert werden.

9.2.1. Von Rezeption zu Selektion sozialer Lernpartner*innen

Innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit konnte herausgestellt werden, dass zu allen drei Erhebungszeitpunkten sowohl Austausch- als auch Beobachtungsprozesse mit verschiedensten Ausbildungsakteur*innen stattfinden und als soziale Lerngelegenheiten wahrgenommen werden. Dabei zeigt sich gleichzeitig, dass die Auswahl der sozialen Lernpartner*innen deutliche Veränderungen im Ausbildungsverlauf aufweist und einen Motivwandel, von der Rezeption einer breiten Massen an sozialen Lernpartner*innen zu einer strategisch ausgewählten Gruppe dieser, festgestellt werden kann. Diese Entwicklung lässt sich als Professionalisierungsverlauf interpretieren, bei dem angehende Lehrkräfte sukzessiv von rezeptiven zu selektiven und schließlich strategisch-reflektierten Lernhaltungen übergehen. In den frühen Ausbildungsphasen stehen tendenziell Unsicherheit und ein hoher Bedarf an Orientierung im Zentrum der professionellen Entwicklungsbemühungen. Der Zugriff auf vielfältige soziale Lernquellen erfolgt tendenziell orientiert an formalen Ausbildungsakteur*innen. Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (T1) dominieren Beobachtungslernen und Übernahmeprozesse in den sozialen Referendar*innennetzwerken. Austauschprozesse finden ebenfalls mit einer Vielzahl an Akteur*innen statt und fokussiert primär Fachwissen, Fachdidaktik, pädagogisches Wissen und Organisationswissen. Diese Phase ist geprägt von einer klassischen „Lehrling-Meister“-Beziehungen (Merzyn, 2021) in der die angehenden Lehrkräfte Wissen verstärkt aufnehmen, ohne dieses umfangreich zu hinterfragen. Die eigene Urteilsfähigkeit wird (noch) nicht als hinreichend fundiert eingeschätzt, um pädagogische oder didaktische Alternativen kritisch zu bewerten. Mit wachsender Erfahrung und zunehmender Kontextkompetenz beginnen die Referendar*innen jedoch, Lerngelegenheiten bewusster auszuwählen und zu gestalten. Die Fähigkeit, zwischen produktiven und weniger produktiven sozialen Beziehungen zu unterscheiden, markiert einen qualitativen Entwicklungsschritt im Professionalisierungsprozess. Im mittleren Ausbildungsabschnitt (T2) lässt sich demnach eine wachsende Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft beobachten. Austauschprozesse treten verstärkt an die Stelle des Beobachtungslernens. Gleichzeitig differenziert sich das soziale Professionalisierungsnetzwerk aus. Neben den offiziellen Ausbildungsakteur*innen werden auch Fachkolleg*innen und Mitreferendar*innen vermehrt als bedeutende Lernpartner*innen genannt. Die Referendar*innen beginnen, selektiv zu entscheiden, welche Inhalte, Haltungen und Methoden sie übernehmen und welche sie erstmalig zunehmend auch ablehnen. Die Auswahl der relevanten Beziehungen folgt dabei einer funktionalen Rationalität: Wer nützt

mir wofür? In dieser Hinsicht lässt sich eine funktionale Spezialisierung innerhalb des Netzwerks beobachten. So werden beispielsweise Ausbildungslehrkräfte für didaktisch-methodische Expertise und Alltagsorganisation konsultiert, Fachleitungen für Prüfungsvorbereitung und inhaltlich fundierte Reflexionen, Mitreferendar*innen für emotionale Unterstützung und kollegiale Entlastung. Dabei wird das soziale Lernen überwiegend in dyadischen Interaktionen realisiert, in denen auch Reziprozität entstehen kann. Diese Entwicklung verweist auf eine zunehmende Professionalisierung im Sinne eines selektiv-kritischen Umgangs mit externem Input. Beziehungen ohne wahrgenommenen Mehrwert oder mit belastender Dynamik hingegen werden zunehmend gemieden oder vollständig aufgelöst. Diese gezielte Reduktion kann als Ausdruck wachsender professioneller Resilienz und Selbststeuerung verstanden werden. Dieser Übergang von Rezeption zu Selektion kann professionalisierungstheoretisch hoch bedeutsam betrachtet werden. Die Fähigkeit, soziale Lernprozesse gezielt zu steuern und selektiv zu gestalten, kann als zentrales Merkmal Professionalisierungsmerkmal gefasst werden.

Gegen Ende des Vorbereitungsdienstes (T3) wird eine weitere Verschiebung hin zur Eigenständigkeit deutlich. Das soziale Lernen wird zwar weiterhin als bedeutsam erlebt, aber auf wenige, bewusst gewählte Alteri reduziert. Interaktionen erfolgen fast ausschließlich mit Alteri, die von den Referendar*innen als hochprofessionell und vertrauenswürdig eingeschätzt werden. Dies betrifft zumeist die Fachleitungen und Ausbildungslehrkräfte. Austauschprozesse überwiegen nach wie vor deutlich. Beobachtungslernen tritt noch mehr in den Hintergrund. Gleichzeitig manifestiert sich ein starker Zuwachs eigenverantwortlicher Lernprozesse, insbesondere in Bezug auf Unterrichtserfahrungen im bdU und in der Vorbereitung auf die UPP. Soziales Lernen wird nicht aufgegeben, sondern nun verstärkt strategisch eingesetzt.

Die Entwicklung vom rezeptiven zum selektiven und schließlich strategischen Umgang mit sozialen Lernbeziehungen spiegelt einen zentralen Professionalisierungsschritt im Vorbereitungsdienst wider. Referendar*innen lernen nicht nur von ihren sozialen Netzwerken, sondern zunehmend auch über diese, indem sie gezielt Beziehungen auswählen, gestalten und für ihre professionelle Entwicklung nutzen. Die Qualität professionellen Handelns wächst damit nicht nur an Wissen, sondern vor allem an Urteilsfähigkeit und Beziehungskompetenz.

9.2.2. Übernahme- und Ablehnungsprozesse als polarisierte Aneignung

Die vorliegenden Studienbefunde können nachweisen, dass über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg sowohl Übernahme- als auch Ablehnungsprozesse mit den IAK und OAK der Referendar*innen, wenngleich auch in einem unterschiedlichen Ausmaß identifiziert werden können. Soziales Lernen in Referendar*innenetzwerken realisiert sich demnach einerseits in der Übernahme von Handlungspraktiken, Selbstregulationsstrategien, Wissen oder auch Haltungen und Überzeugungen. Andererseits zeigt sich auch Lernen durch Ablehnung jener Aspekte.

Über die Erhebungszeitpunkte hinweg zeigt sich, dass Übernahmeprozesse die dominierende Form sozialen Lernens darstellen. Sie manifestieren sich insbesondere in den Bereichen Fachwissen, Fachdidaktik, Organisationswissen und Beratungswissen. Dies sind Wissensbereiche, in denen klare Wissenshierarchien bestehen und wenig Raum für subjektive Deutung bleibt. Im Gegensatz dazu treten Ablehnungsprozesse vorrangig in Feldern auf, in denen individuelle Ansichten und Werte und somit subjektive Richtigkeit eine Rolle spielen, beispielsweise etwa im pädagogischen Wissen oder Überzeugung/Wertehaltungen.

Im Verlauf der Ausbildung verändern sich jedoch nicht nur die Anteile, sondern auch die Formen dieser Prozesse. Ablehnung erfolgt zunehmend reflexiver. Die Referendar*innen wägen ab, inwieweit das Abweichen von beobachteten Praktiken in asymmetrischen Beziehungen (Košinàr, 2013) und Beurteilungskontexten des Vorbereitungsdienstes (C. Kruse, 2022) integrierbar ist. Diese taktische

Konformität bzw. Negative Beugung (siehe Kapitel 7.1) kann als Ausdruck einer strategisch Selbstregulationsmaßnahme und eines Schutzmechanismus gedeutet werden. Dies deckt sich mit Erkenntnissen von Pille (2013) und Kosinár (2013), die betonen, dass in asymmetrischen Ausbildungsbeziehungen Kritikfähigkeit zwar gewünscht, aber nur eingeschränkt praktizierbar ist. Polarisierte Aneignung ist demnach mehr als nur eine kognitive Strategie. Sie ist Ausdruck eines Suchprozesses nach professioneller Identität. In der Aushandlung zwischen Übernahme und Ablehnung formieren sich persönliche Lehrer*innenbilder, die als individuelle Synthese aus Vorbildern, Erfahrungen und normativen Orientierungen verstanden werden können. Damit wird erneut deutlich, dass soziale Netzwerke nicht nur Orte des Wissenstransfers, sondern auch Räume identitätsrelevanter Aushandlungen sind.

Professionalisierung im Vorbereitungsdienst bedeutet folglich nicht, alles Beobachtete zu übernehmen, sondern zwischen dem, was übernommen und was bewusst abgelehnt wird, eine tragfähige eigene Lehrer*innenidentität und Lehrer*inennhandlungskompetenz auszubilden. Polarisierte Aneignung ist somit kein Ausdruck von Widersprüchlichkeit, sondern ein zentrales Merkmal reflexiver Professionalität.

9.2.3. Sternförmige Professionalisierungsnetzwerke

Obgleich im Rahmen der Erhebungen soziale Netzwerke durch die Studienteilnehmer*innen rekonstruiert werden konnten, zeigt sich zugleich eine auffällige dyadische Strukturierung (Sternenform) (Jansen, 2006) innerhalb der Netzwerkbeziehungen. Die überwiegende Mehrheit der geschilderten Interaktionen erfolgt in dyadischen Relationen, in denen der Austausch sowohl professioneller als auch emotionaler Unterstützung dyadisch organisiert wird. Triadische oder clusterartige Konstellationen, also Kontexte, in denen mehrere Alteri auch akteur*innengruppenübergreifend, gleichzeitig in einen (kollaborativen) Austauschprozess eingebunden sind, treten seltener auf. Nur in wenigen Fällen, etwa innerhalb Cliquen unter Mitreferendar*innen, wird von gemeinschaftlichen Besprechungen, gegenseitiger kollektiver Rückmeldung oder gemeinsamen Unterrichtsplanungen berichtet. Der dominante Modus sozialer Interaktionen und somit auch sozialer Lernprozesse bleibt jedoch das 1:1-Gespräch oder die 1:1-Beobachtung. Dies kann sowohl für formale (z. B. Nachbesprechungen Ausbildungsunterricht) als auch informell (z. B. Gespräche im Lehrer*innenzimmer) Lernsettings festgestellt werden. Selbst wenn aus der Ausbildungslogik hervorgeht, dass mehrere Alteri in bestimmten Kontexten anwesend sind, etwa im Rahmen von ABBA-Sitzungen oder UB-Nachbesprechungen, deuten die Formulierungen der Referendar*innen darauf hin, dass ein dialogischer Austausch unter mehreren Akteur*innen kaum stattfindet oder zumindest nicht als solcher erinnert und beschrieben wird. Vermutet werden kann einerseits eine Sequenzierung einzelner Zweiergespräche anstatt auf ein echtes multiperspektivisches Gruppengespräch. Andererseits könnte es Ausdruck eines dominanten Kommunikationsverständnisses oder einer Deutungshoheit eines Alters darstellen, sodass individuelle Stimmen stärker gewichtet werden als kollektive Diskurse[169]. Allerdings verweisen beide Deutungen auf ein ungenutztes Potenzial und das Verfehlen der grundsätzlichen Idee dieser gemeinsamer Besprechungsformate. Wird die kollektive Situation nicht als solche erlebt oder kommunikativ genutzt, besteht die Gefahr, dass die Wissens- und Kompetenzbestände, also das Netzwerkwissen, fragmentiert. Die Chance, durch mehrperspektivische Rückmeldung, geteilte Expertise und kontextspezifische Reflexion

[169] Im Kontext der UBs könnte vermutet werden, dass die Gesprächsbeiträge der beurteilenden Seminarleitungen als bedeutsamer eingeschätzt werden. Die Studie von Peitz (2024, S. 349) stellt in Bezug auf Gesprächsanteile im UB-Nachbesprechungen heraus, dass „die Akteurinnen und Akteure der zuständigen Schulen in den Nachbesprechungen im Referendariat allerdings weniger Raum einnehmen und damit eine geringere Dominanz aufweisen als die Kolleginnen und Kollegen der Studienseminare“. Dies kann als vorsichtige Bestätigung für den vorliegenden Verdacht angesehen werden.

eine vertiefte Auseinandersetzung für Ausbildungssituationen zu ermöglichen, wird hierdurch potentiell verwehrt. Zudem sind negativen Folgen für die Qualität professioneller sozialer Lernprozesse möglich. Dies ist insbesondere im Hinblick auf das ungenutzte Potenzial professioneller Lerngemeinschaften (Bonsen, 2007; Bonsen & Rolff, 2006; Kansteiner et al., 2023) kritisch zu bewerten. Aus der Netzwerktheorie kann abgeleitet werden, dass gerade clusterartige Netzwerkformen, in denen Informationen über mehrere Pfade zirkulieren, für die Verbreitung innovativer Praktiken wertvoll sein können (Burt, 1992; Jansen & Diaz-Bone, 2014). In dichten Netzwerken mit hoher Transitivität können Akteur*innen auf kollektives Wissen, verschiedene Perspektiven und gegenseitige Regulation zurückgreifen. Solche Strukturen begünstigen kommunikative Redundanz, also die mehrfache Absicherung von Informationen und Feedbacks, was insbesondere in hoch belastenden Ausbildungsphasen wie der Vorbereitung auf UBs oder die UPP, entlastend und qualitätsförderlich wirken könnte.

Insofern lässt sich festhalten: Selbst dort, wo formal-kooperative Settings existieren und vorgesehen sind, fehlt es offenbar häufig an einer geteilten Kooperationskultur, in der mehrere Alteri gleichzeitig und gleichwertig an Austauschprozessen beteiligt sind. Dass bisher kaum überinstitutionelle Vernetzungen sichtbar sind, legt nahe, dass in den Ausbildungsinstitutionen Kooperation nicht als strukturell verankerte Praxis etabliert ist. Auch die Studie von Munderloh (2018) verweist auf mangelnden Austausch zwischen Ausbildungslehrkräften und Seminarleitungen und fehlenden curricularen Abstimmungen.

Netzwerkarbeit im Sinne kollektiven Lernens (Laat & Simons, 2002) bleibt damit punktuell und stark auf individuelle Initiativen begrenzt. Aus der Perspektive der sozialen Netzwerkanalyse verweist diese Beobachtung auf eine niedrige Netzwerkdichte. In den Netzwerkkarten wird dies dadurch sichtbar, dass zumeist keine Relationslinien zwischen institutionsübergreifenden Alteri bestehen (z. B. Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte). Dabei wären gerade diese Verbindungen zwischen den strukturellen Löchern[170] wichtig. Die Studie von Yayavaram und Gautam (2008), ursprünglich unternehmensbezogen, zeigt, dass dichte Cluster mit einigen wenigen Verbindungen Innovation und Kreativität besser unterstützt werden als dichte Strukturen ohne Vernetzungen. Sie leiten hieraus auch den Vorteil ab, dass Alteri hierdurch in günstige Positionen gelangen, in denen sie freier von Einfluss und Zwängen Anderer sind. Dieser Vorteile scheinen in Bezugnahme auf den Vorbereitungsdienst und dem dort herrschenden sozialen Druck sehr vielversprechend. Wie kann nun diese mangelnde Netzwerknutzung erklärt werden? Die Befunde deuten auf gering gemeinsam ausgelebte Professionalisierungskultur im Vorbereitungsdienst hin. Darin spiegelt sich das bereits in anderen Studien beschriebene berufskulturspezifische Einzelkämpfertum und die mangelnde Kooperation von Lehrkräften (Gräsel et al., 2006; Lortie, 1975, 2007; Steinert et al., 2006; Ulich, 1996). Es ist daher stark zu vermuten, dass auch in den Schulen und ZfsL diese Berufskultur zumindest anteilig vorherrscht. Dies ist, wie bereits erläutert, ungünstig im Zuge von Professionalisierungsprozesse für angehende Lehrkräfte. Außerdem besteht die Gefahr, dass die Lehramtsanwärter*innen diese Arbeitskulturen reproduzieren[171]. Im Kapitel der Praxisimplikationen (siehe Kapitel 11) soll dieser Befund erneut aufgegriffen werden. Eine intensivere Vernetzung zwischen den Alteri könnte jedoch nicht nur die Koordination der Ausbildung verbessern, sondern auch zusätzliche Lerngelegenheiten für die Referendar*innen eröffnen, insbesondere im Sinne multiperspektivischer Rückmeldungen, erfahrungsbasierter Austauschformate oder professioneller Modellierung durch kooperative Ausbildungssettings. Die bislang überwiegend dyadisch ausgeprägten

[170] Es könnte argumentiert werden, dass die Referendar*innen als Broker zwischen diesen strukturellen Lächern agieren. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass deren Broker-Funktion scheinbar nicht zu einem gesteigerten Austausch der Alteri, auch über die formalen Settings hinaus, führt.

[171] Die Studienlage zeigt, dass Kooperation für Lehrkräfte belastend sein kann, in ihr aber auch ein großes Potenzial zur Entlastung besteht (Muckenthaler et al., 2019).

Netzwerkstrukturen stellen somit eine zentrale Herausforderung für die zukünftige Gestaltung einer kohärenten und vernetzten Lehrer*innenbildung dar.

9.3. Sozialer Druck als Professionalisierungsmechanismus

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sozialer Druck ein relevanter, wenngleich häufig implizit bleibender Bestandteil sozialer Lernprozesse im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte ist. Die Analyse der Interviewdaten und Netzwerkkarten verdeutlicht, dass dieser soziale Druck in unterschiedlichen sozialen Akteur*innenkonstellationen, mit variierenden Intensitäten und unter unterschiedlichen Verarbeitungsformen seitens der Referendar*innen wirksam wird. Entgegen einer defizitären Lesart erscheint sozialer Druck nicht ausschließlich als hemmender Faktor, sondern auch als professionalisierungsförderliche Mechanismus. Die nachfolgende Diskussion gliedert sich entlang folgender zentraler Aspekte: (1) Negative Beugung durch Beurteilungsmacht, (2) Mitreferendar*innen im Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Konkurrenz und (3) sozialer Druck als Ansporn. Sie sollen nachfolgend unter Rückbezug auf theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse des theoretischen Rahmens (siehe Kapitel 2) diskutiert werden.

9.3.1. Negative Beugung durch Beurteilungsmacht

Im Rahmen der Auswertung der qualitativen Daten konnte der Mechanismus des sozialen Drucks in sozialen Referendar*innennetzwerken nachgewiesen werden. Sozialer Druck wird dabei von mehreren Akteur*innengruppen im Ausbildungsverlauf ausgeübt, jedoch in einem unterschiedlichen Maß. Es konnte festgestellt werden, dass Fachseminarleitungen sowie Ausbildungslehrkräfte und nachfolgend Mitreferendar*innen die zentralen Quellen sozialen Drucks in Referendar*innennetzwerken darstellen. Die weiterführende Analyse sozialer Druckerlebnisse ergab im Anschluss, dass sich drei verschiedene Verarbeitungsformen dieses sozialen Drucks unterscheiden lassen: Positive Beugung, Negative Beugung und Nicht-Beugen (vertiefend siehe Kapitel 7.1). Dabei treten Negative Beugungen verstärkt in dyadischen Beziehungen mit hierarchisch übergeordneten OAK auf. In diesen asymmetrischen Relationen (Košinàr, 2013), zumeist mit Fachseminarleitungen und Mentor*innen, erleben die Referendar*innen sozialen Druck als Folge der Beurteilungsmacht über der Ausbildungsakteur*innen. Diese Beurteilungsmacht resultiert aus der Ausbildungslogik, die vorgibt, dass Referendar*innen durch ausgebildete Lehrkräfte (in Form von Gutachten) und Fachseminarleitungen (in Form von Beurteilung der UBs) in ihrer Lehrer*innenkompetenz bewertet werden. Besagte Beurteilungen werden oftmals nicht nur als ausbildungsbezogenes Feedback, sondern anteilig auch als personenbezogene Rückmeldung wahrgenommen, die zu Verunsicherungen durch Diskrepanzerleben (Ulrich & Massing, 1980) führen können. Aufgrund des immensen Abhängigkeitsverhältnisses zu den beurteilenden OAK beugen sich die Referendar*innen in vielen Situationen den spezifischen Erwartungen und Ansprüchen (negativ). In solchen Fällen wird die Anpassung nicht als fachlich motivierte Weiterentwicklung, sondern als notwendige Anpassungsleistung wahrgenommen, um im System zu bestehen und gute Beurteilungen zu erhalten. Netzwerktheoretisch betrachtet wirken diese Alteri als zentrale Knotenpunkte

mit hoher relationaler Macht[172] (O. König, 1996) und hohem Prestige[173] (Burt, 1982) innerhalb des professionellen Beziehungsgeflechts der Referendar*innen. Die Netzwerkposition dieser machtvollen Alteri ist zumeist gekennzeichnet durch hohe Zentralität. Sie verleiht ihnen besonderen Einfluss auf normative Erwartungen und Bewertungen. Damit stellen sie nicht nur fachliche Orientierungspunkte dar, sondern prägen zugleich soziale Normen und Konformitätsdruck innerhalb des Netzwerks.

Dabei gerät die eigene professionelle Identitätsbildung als Lehrkraft in ein Spannungsfeld. Die Referendar*innen erleben, dass sie sich nicht immer ihren eigenen Überzeugungen entsprechend verhalten können, sofern sie kein Risiko einer negativen Beurteilung eingehen wollen. Oftmals stellen sie daher ihre eigenen didaktisch-pädagogischen Überzeugungen (z. B. Differenzierung, Klassenführung, Feedbackkultur) zurück, um den Erwartungen ihrer Ausbildner*innen zu entsprechen. Dabei scheinen sich diese negativen Beugungen auf die Art und Weise, wie mit Fehlern und Unsicherheiten umgegangen wird, auswirken. Die Angst vor negativer Beurteilung führt bei einigen Referendar*innen zu einer anteiligen Risikovermeidung. Innovative Ideen, neue Methoden oder unkonventionelle Wege im Unterricht werden potenziell vermieden, um möglichst wenig Angriffsfläche zu bieten. In einem vernetzten Ausbildungssetting bedeutet dies, dass soziale Innovationen, beispielsweise etwa in Form neuer pädagogischer Praktiken an den zentralen Alteri blockiert oder gefiltert werden können. Die Möglichkeit neuer Formen oder Ansätze der Unterrichtsplanung und -durchführen ist demnach stark abhängig von der Offenheit dieser zentralen Knoten[174]. Erschwerend hinzu kommt zudem, dass sowohl aus der Wahrnehmung der Studienteilnehmer*innen als auch aus dem Forschungsstand (Strietholt & Terhart, 2009) zu erkennen ist, dass Beurteilungen im Vorbereitungsdienst oftmals nicht (einheitlich) kriteriengeleitet (Döbrich & Abs, 2008; Luhr, 2016; Strietholt & Terhart, 2009), sondern an individuellen Präferenzen der Ausbildenden orientiert (Hoppenworth, 1993) , erfolgen. Dies wird von den Referendar*innen als intransparent und unfair empfunden (Kärner et al., 2021). Auch innerhalb der vorliegenden Studie äußern demnach mehrere Referendar*innen den Wunsch nach objektiven und kriteriengeleiteten Beurteilungen. Transparente Beurteilungskriterien könnten den Referendar*innen ein größeres Sicherheitsgefühl geben, da sie durch offengelegte Erwartungen und Ansprüche genauer abschätzen können, welche unterrichtlichen Planungen erfolgversprechend sein könnten. Zu vermuten wäre außerdem, dass diese Transparenz auch zu einem abgeschwächten Stress- und Belastungserleben führen könnte, da weniger Unsicherheiten vorherrschen und mehr Orientierung geboten wird.

Es offenbart sich zudem aus netzwerkanalytischer Perspektive ein Ungleichgewicht in der Relationalität innerhalb der Netzwerke. Während bestimmte Alteri in den Referendar*innennetzwerken über hohe relationale Macht verfügen, fehlen anteilig horizontale, gleichwertige Beziehungen, über die Referendar*innen entlastende Perspektiven oder Korrektive gewinnen könnten. Netzwerke mit

[172] Macht als relationales Konstrukt wird von Stokman (1995, S. 161) in Anlehnung an Coleman (1991, 168ff.) wie folgt definiert: „Ich würde Macht deshalb definieren als das Vermögen, wertvolle kollektive Ergebnisse in einem sozialen System mitzubestimmen. Der Wert der kollektiven Ergebnisse wird seinerseits bestimmt durch das Interesse, das mächtige Akteure im sozialen System an diesem Ergebnissen haben“. Das kollektive Ergebnis ist im vorliegenden Beispiel die Leistungsbeurteilung der Referendar*innen.

[173] Das Prestige in Netzwerken beschreibt das Konzept, dass verschiedene Statusgruppen (hier: Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte) innerhalb einer Gesellschaft (hier: Lehrer*innenbildung und Lehrberuf) aufgrund ihrer Verfügung über allgemein hochbewertete Ressourcen (hier: Macht aufgrund ihrer Beurteilungsfunktion) haben (Burt, 1982, 49ff.). Im Kontext von Prestigekonzepten spielt Asymmetrie in Relationen eine wichtige Rolle, sodass jener netzwerktheoretische Rückbezug vor der Hintergrund asymmetrischer Beziehungen (Košinàr, 2013) im Vorbereitungsdienst umso bedeutsamer erscheint.

[174] Auch an dieser Stelle erscheint das Konzept der Homophilie (McPherson et al., 2001) erneut von Bedeutung, denn ein höheres Maß an Ähnlichkeit kann als begünstigender Faktor für das Ausprobieren neuer Unterrichtsmethoden oder Lehr-Lern-Formate vermutet werden.

geringem Zugang zu horizontaler Unterstützung sind vermeintlich anfälliger für Anpassungsdruck bzw. Beugungen.

Sozialer Druck im Vorbereitungsdienst ist somit ein machtvoller Mechanismus, der vor allem in asymmetrischen[175], beurteilungsrelevanten Beziehungen mit OAK wirkt und zu negativen Beugungen führen kann. Obwohl er in einzelnen Fällen strukturierende Wirkung entfalten kann, wirkt er häufig begrenzend auf Lern- und Entwicklungsprozesse, indem er zu Anpassungshandeln, Risikovermeidung und Identitätskonflikten führt. Umso wichtiger sind transparente Strukturen, fehlerfreundliche Kulturen und eine stärkere horizontale Vernetzung von Referendar*innen, um sozialen Druck zu minimieren. Gänzlich wird er aufgrund der Ausbildungslogik vermutlich nicht zu verhindern sein.

9.3.2. Mitreferendar*innen im Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Konkurrenz

Vor der Durchführung der vorliegenden Studie konnte bereits anhand des aktuellen Forschungsstandes vermutet werden, dass die Mitreferendar*innen eine bedeutsame Akteur*innengruppen in den Professionalisierungsnetzwerken einnehmen werden. Studien belegten für die LiV-Peers einerseits ein hohes Maß an sozialer und emotionaler Unterstützung (Richter & Richter, 2021; Schubarth et al., 2007b). Andererseits konnten auch Konkurrenzerleben für besagte Akteur*innengruppe nachgewiesen werden (Strietholt & Terhart, 2009; Wernet, 2009). Dieser Befund kann gleichermaßen in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden.

In der Gruppe der IAK wird insbesondere in den ersten beiden Erhebungszeitpunkten sozialer Druck in Form von Vergleichs- und Konkurrenzgedanken mit Mitreferendar*innen wahrgenommen. LiV-Peers werden im Alltag als stetige Bezugspunkte erlebt, zum Beispiel im Kontext des Abgleichs von Unterrichts- oder Ausbildungserfolgen oder im Umgang mit Belastungen. Während unterstützende Peers als Ressource der Entlastung wirken können, erzeugen leistungsstarke und stark engagiert und involvierte Mitreferendar*innen im Kollegium teils impliziten Wettbewerbs. Netzwerkanalytisch betrachtet, markieren Mitreferendar*innen eine Akteur*innengruppe, die dieselbe strukturelle Position wie die Studienteilnehmer*innen einnehmen (strukturelle Äquivalenz[176] (Lorrain & White, 1971) und somit in besonderem Maße zur sogenannten referenziellen Vergleichsgruppe werden (Festinger, 1954). In einem Netzwerk mit gleichrangigen Alteri (hier: Mitreferendar*innen) steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich strukturell äquivalente Alteri häufig miteinander verglichen (Burt, 1987). Burt (1987, S. 1291) stellt weiterhin heraus, dass desto intensiver das Konkurrenzgefühl zwischen Personen ist, desto eher übernimmt Ego Innovationen, die sie bei ihren Alteri als „attraktiv“ wahrnehmen. Interessanterweise kann dieser Befund in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Es geschehen keine Anpassungsleistungen an beobachtete (erfolgreiche) Vorgehensweisen der LiV-Peers. Die Studienteilnehmer*innen bleiben über den Ausbildungsverlauf hinweg ihren eigenen Vorgehensweisen treu. Dies deutet auf ein gewisses Maß an professioneller Selbstverortung hin. Dennoch resultieren diese Vergleiche in einem höheren Stress- und Belastungserleben. Besonders problematisch ist dies bei engen, emotional bedeutsamen Beziehungen, in denen positive Unterstützungserfahrungen mit latentem

[175] Asymmetrie in Beziehungen spielt eine wesentliche Rolle im Kontext der Prestigekonzepte.

[176] Im Kontext qualitativer Netzwerkanalyse bedeutet strukturelle Äquivalenz, dass zwei oder mehr Akteur*innen ähnliche Positionen im Netzwerk einnehmen, weil sie mit denselben anderen Personen in ähnlicher Weise verbunden sind (Peters et al., 2019). Für die vorliegende Studie meint strukturelle Äquivalenz zwischen den Studienreferendar*innen und ihren Mitreferendar*innen, dass letztere in ihren eigenen egozentrierten Netzwerken eine ähnliche Position einnehmen wie die befragten Studienteilnehmer*innen, da sie in dieselbe Ausbildungslogik eingebunden sind, wenngleich auch hier individuelle Unterschiede (z. B. Anzahl Ausbildungslehrkräfte) vorliegen können. Strukturelle Äquivalenz meint in diesem Fall auch eine hierarchische Äquivalenz.

Leistungsdruck kollidieren. Es zeigt sich insgesamt ein Spannungsverhältnis von Kooperation und Konkurrenz unter Referendar*innen.

Insgesamt ist die Rolle der Mitreferendar*innen im Netzwerk als ambivalent zu bezeichnen. Einerseits ermöglichen horizontale Beziehungen von Nähe, Reziprozität und emotionale Resonanz, andererseits entstehen durch die permanente Vergleichbarkeit auch Spannungen und ein Gefühl von Rivalität und Konkurrenz. Diese Ambivalenz ist strukturell in der Netzwerkposition von Mitreferendarinnen innerhalb der Ausbildungslogik angelegt. Sie fungieren gleichzeitig als Quelle emotional-sozialer, aber auch fachlicher Unterstützung. Ihre Gleichrangigkeit und geteilte Betroffenheit fördern einerseits niedrigschwelligen Austausch, kollegiale Reflexion und ein geteiltes Erfahrungslernen, das formale Ausbildungsbeziehungen oft nicht leisten können. Andererseits sind sie Konkurrenten, nicht nur innerhalb der Ausbildung, sondern auch auf dem späteren Arbeitsmarkt zu finden. Es lässt sich schlussfolgern, dass für angehende Lehrkräfte gezielte Unterstützung der Peer-Kooperation denkbar wären, etwa durch Räume für kollegiale Beratung, Austauschformate und reflexive Begleitung, um die Konkurrenzgefühle reduzieren und Kooperations- und Lernpotenziale stärken.

9.3.3. Sozialer Druck als Ansporn

Im ersten Unterkapitel dieses Diskussionsabschnitts zum sozialen Druck als Professionalisierungsmechanismus wurde bereits verstärkt auf die Negative Beugung als einer der drei Verarbeitungsformen von sozialem Druck (vertiefend in Kapitel 7.1) eingegangen. Eine weitere Verarbeitungsformen stellt die Positive Beugung dar. Hierunter wird das Nachgeben unter sozialem Druck gefasst, bei denen Referendar*innen die Erwartung oder den Anspruch der Druckausübende jedoch nachvollziehen können. Dabei geht es zumeist nicht um die Anpassung an spezifische unterrichtliche Vorgaben (z. B. eine bestimmte didaktische Methode oder Sozialform) seitens der Alteri, sondern um den Druck, *guten* Unterricht zu planen und durchzuführen. Diese positiven Beugungen werden von den Referendar*innen nicht als dysfunktional erlebt. Wird sich sozialem Druck positiv gebeugt, wird er in Teilen als ein strukturierender Impuls zur Selbstdisziplinierung und als Ansporn zur Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen als Lehrkraft beschrieben. Diese ambivalenten Wirkungen der Verarbeitungsformen negativer und positiver Beugung verweist auf die Zweischneidigkeit sozialen Drucks. Solche Beschreibungen korrespondieren mit der in der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) beschriebenen Möglichkeit, dass externe Anforderungen unter bestimmten Bedingungen internalisiert und zu selbstregulierten Zielsetzungen transformiert werden können.

Aus berufsbiografischer Perspektive (Wittek & Jacob, 2020) können Positive Beugungen als eine Fähigkeit sozialen Druck verstanden werden, den sozialen Druck in ein sinnstiftendes, berufsbezogenes Narrativ zu integrieren. Dies geschieht beispielsweise in Form eines motivationalen Rahmens für die eigenen fortlaufende Professionalisierung. Hierdurch kann ein konstruktives Verhältnis zu externen Bewertungen, das nicht als Entmachtung, sondern als Entwicklungschance begriffen wird, entwickelt werden.

Netzwerktheoretisch betrachtet, entsteht diese produktive Aneignung von sozialem Druck nicht isoliert, sondern im Kontext sozialer Einbettung. Netzwerke, die unterstützende Rückmeldestrukturen, stabile Vertrauensbeziehungen und einen dialogischen Austausch bieten, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Druck nicht als Bedrohung, sondern als förderlicher Impuls interpretiert wird. In einem dicht geknüpften Netzwerk mit vertrauensvollen starken Beziehungen (Granovetter, 1973) können externe Erwartungen besser reflektiert, relativiert und schließlich funktional transformiert werden. Die Funktion des sozialen Drucks als positiver Entwicklungsimpuls ist also stark abhängig von der Qualität und Rückhaltfunktion des umgebenden Netzwerks.

Ob sozialer Druck als produktiver Ansporn oder als überfordernd erlebt wird, scheint in hohem Maße von der Passung zwischen situativen Anforderungen, individuellen Bewältigungsstrategien und sozialer Unterstützung durch das Netzwerk abzuhängen. Gerade in Phasen erhöhter Belastung, etwa durch UBs oder Prüfungsvorbereitungen, kann sich der gleiche Druck sowohl als entwicklungsanstoßend als auch als entwicklungshemmend erweisen.

Insgesamt unterstreicht dieser Befund die Notwendigkeit einer kontextsensiblen Betrachtung von sozialen Beziehungen im Vorbereitungsdienst. Er fordert dazu auf, soziale Anforderungen nicht einseitig als Belastung zu diskutieren, sondern ihre potenzielle Funktion als Katalysator professioneller Entwicklung mitzudenken. Dies impliziert zugleich einen professionsethischen Auftrag für die Gestaltung von Ausbildungssettings. Lernanreize sollten fordernd, aber nicht entmutigend sein und institutionelle Feedbackprozesse so gestaltet werden, dass sie Raum für Anerkennung, konstruktive Kritik und Selbstwirksamkeitserleben bieten.

Abschließend kann sozialer Druck, eingebettet in ein unterstützendes soziales Netzwerk, zum Motor professioneller Entwicklung werden. Entscheidend ist nicht der soziale Druck per se, sondern die Art der Beziehung, in der er wirkt. Netzwerke mit vertrauensvollen, stabilen Strukturen ermöglichen es Referendar*innen, externe Anforderungen zu internalisieren und als Impuls für professionelles Wachstum zu nutzen.

9.3.4. Sozialer Druck als Ursache eines erhöhtes Belastungs- und Beanspruchungserlebens

Im vorangegangenen Unterkapitel wurde beschrieben, dass sozialer Druck als Motor für eine professionelle Entwicklung betrachtet werden kann, sofern ein unterstützendes Netzwerk gegeben ist. Es ist jedoch zu betonen, dass stets einherkommend mit der Bewältigung sozialen Drucks – unabhängig davon, ob es sich um eine Positive, Negative oder dem Nicht-Beugen handelt – ein erhöhtes Belastungs- und -beanspruchungserleben ist. Versuchen die Referendar*innen die Erwartungen, die in den Druckgegenstand eingebunden sind, zu erfüllen, so kommt dies mit Bewältigungsanstrengungen einher. Diese bestehen beispielsweise in der intensiven Einarbeitung in Fachinhalte oder neue didaktische Methoden, um die Qualität ihrer Unterrichtsstundenplanung zu steigern. Wenden sich die Referendar*innen bewusst gegen die Ansprüche von Alteri, so gilt es, die oft ungewissen Konsequenzen, die aus dem Nicht-Beugen folgen (können), auszuhalten. In beiden Fällen steigt das Stresserleben. In Fällen der Negativen Beugung, d. h. wenn Druckgegenstände für die Referendar*innen nicht nachvollziehbar sind, ist zudem zu vermuten, dass das Stress- und Belastungserleben noch höher ist, da das Erfüllen der Erwartungen nicht mit einem sinnhaften Mehrwert (außerhalb einer potenziellen guten Beurteilung) verbunden ist. Zudem können gleichzeitig auch die eigenen Überzeugungen oder motivationalen Orientierungen in dieser Belastungsphase leiden, die bei positiven Beugungen hingegen nicht zusätzlich belastet werden.

Angesichts der ohnehin hohen Belastungslage im Vorbereitungsdienst (permanente Beurteilung, asymmetrische Beziehungen, Konkurrenzerleben, fehlende Bewertungstransparenz, Misstrauen (Kärner et al., 2021; Kärner et al., 2019; Košinàr, 2013; Rothland & Walter, 2023; Strietholt & Terhart, 2009)) erweist sich sozialer Druck somit einerseits als Motor, andererseits als zusätzlicher Stressor, der das Beanspruchungserleben der Betroffenen potenziell über ein gesundes und kompetenzförderliches Maß hinaus verstärken kann. Besonders problematisch wird dies dann, wenn die Ressourcen zur Kompensation dieser Belastung, etwa in Form eines unterstützenden sozialen Netzwerks oder zumindest einzelner Beziehungen, fehlen. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass der soziale Druck nicht mehr als produktiver Anreiz, sondern als dysfunktionale Überforderung mit negativen Konsequenzen für die Gesundheit der Referendar*innen erlebt wird. Bestehende Arbeiten weisen bereits darauf hin, dass emotionale Erschöpfung und körperliche Beschwerden im ersten Jahr des Vorbereitungsdienstes

steigen, während das psychische Wohlbefinden abnimmt (Christ, 2005; Dicke et al., 2015; Klusmann et al., 2012). Eine zu hohe Belastung kann außerdem negative Rückwirkungen auf die Leistungsfähigkeit und die professionelle Entwicklung der Referendar*innen haben, da die kognitive und emotionale Kapazität für qualitativ hochwertige Unterrichtsplanung und -durchführung eingeschränkt wird. Zimmermann et al. (2016) stellen in ihrer längsschnittlichen Studie zu Veränderungsverläufen in Burnoutdimensionen im Vorbereitungsdienst zudem eine Distanzierung in einem linearen Anstieg in der Zynismus-Dimension heraus. Dies verstehen sie als Teil eines Bewältigungsprozesses der Herausforderungen im ersten Ausbildungsjahr. Sie befürchten, dass eine fortlaufende Distanzierung von der Tätigkeit als Lehrperson negativ auswirkt, etwa auf die eigene Professionalisierung, die Unterrichtsqualität oder den Umgang mit Schüler*innen. Sie betonen außerdem in Rückbezug auf Maslach et al. (2001), dass es für Referendar*innen langfristig herausfordernd sein könnte, die eigene Leistungsfähigkeit beizubehalten und guten Unterricht zu planen und durchzuführen, wenn Erschöpfung und/oder Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen beruflichen Tätigkeit sowie der Schülerschaft gegenüber dominieren.

Die ambivalente Wirkung von sozialem Druck verdeutlicht, dass dieser nicht per se als negativ oder schädlich zu bewerten ist. Vielmehr hängt seine Funktionalität von der Balance zwischen Anforderung und Ressourcen sowie von der subjektiven Deutungsweise der Betroffenen ab. Für die Ausgestaltung von Ausbildungssettings bedeutet dies, dass eine Sensibilisierung für die feinen Dynamiken sozialen Drucks notwendig ist, um seine potenziell motivierende Kraft zu erhalten, ohne das Risiko der Überforderung zu verstärken. Gleichzeitig bleibt jedoch offen, ob es für die professionelle Entwicklung von Referendar*innen überhaupt eines solchen sozialen Drucks als Motor bedarf. Es stellt sich die Frage, ob nicht alternative Formen der Anforderung, beispielsweise durch wertschätzendes Feedback, Anerkennung von Entwicklungsfortschritten und gezielte Bestärkung denselben oder gar einen nachhaltigeren Professionalisierungseffekt erzielen können, ohne dabei die negativen Begleiterscheinungen des Belastungs- und Beanspruchungserlebens zu riskieren. Diese Überlegung verweist auf einen bedeutsamen Forschungs- und Gestaltungsbedarf hinsichtlich der Förderung professioneller Entwicklung in unterstützenden, druckarmen Netzwerkstrukturen.

10. Reflexion und Limitationen der Studie

Im Rahmen der Erläuterung des Forschungsdesigns (siehe Kapitel 4) wurde bereits anteilig auf potenzielle Chancen und Limitationen der qualitativen Längsschnittstudie verwiesen. Im Zuge des Studienabschlusses soll nun erneut eine rückblickende Reflexion erfolgen.

Die vorliegende qualitative Längsschnittstudie verfolgte das Ziel, soziale Referendar*innennetzwerke in ihrer Entstehung und Veränderung zu erfassen sowie die Erklärungen für diese zu identifizieren. Außerdem sollte der Einfluss der Alteri auf die Professionalisierungsprozesse und insbesondere die -effekte mithilfe der beiden Wirkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks im Ausbildungsverlauf untersucht werden.

10.1. Explorativer Charakter der Arbeit

Ein zentrales Merkmal der Studie stellt ihr stark *explorativer Charakter* dar. Zuvor lagen keine empirischen oder theoretischen Vorarbeiten zu sozialen Netzwerken im Kontext des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes in Deutschland vor. Im deutschsprachigen Forschungsraum konnten lediglich einzelne Studien zu sozialen Netzwerken von Lehramtsstudierenden in der Schweiz identifiziert werden (Galle et al., 2025; Galle et al., 2024; Kreis et al., 2022; Kreis & Galle, 2023a). Der englischsprachige Forschungsstand zu sozialen Netzwerken von (angehenden) Lehrkräften fällt umfassender aus (Baker-Doyle & Yoon, 2020; Baker-Doyle & Yoon, 2011a; W. Penuel et al., 2009; W. R. Penuel et al., 2012), ist aufgrund der Besonderheiten der (schulpraktischen) Ausbildung in Deutschland jedoch nur anteilig nutzbar.

Auch die beiden Netzwerkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks wurden bis dato nicht innerhalb von Lehrer*innennetzwerken untersucht, sodass aus Studienergebnissen anderer Forschungsbereiche, die sich der Untersuchung dieser Konzepte (Balbo & Mills, 2011; Conley & Christopher, 2001; Eberle et al., 2015; Ferraioli & Ventre, 2017; Helm, 2017; Khozin et al., 2024; Maertens, 2017; Sprecher & Felmlee, 2021; Young, 1986) widmeten, Implikationen für die Entwicklung des Forschungsdesigns und insbesondere des Interviewleitfadens abgeleitet werden mussten. Die Interviewleitfragen mussten auf Basis der bestehenden theoretischen Annahmen sowie unter Rückkopplung an den Forschungsgegenstand des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes erschlossen werden. Dies bürgte das Risiko, relevante Aspekte zu übersehen oder andere überzubetonen. Gleichzeitig ermöglichte der explorative Zugang eine offene Herangehensweise, die es forderte, offen für unerwartete Erkenntnisse in der Erschließung des neuen Forschungsfeldes zu sein.

10.2. Stichprobe und Generalisierbarkeit

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist durch die Stichprobengröße sowie den spezifischen institutionellen Kontext eingeschränkt. Mit N=15 handelt es sich um eine kleine Gruppe von Referendar*innen, deren Erfahrungen nicht im Sinne einer statistischen Repräsentativität auf alle Lehramtsanwärter*innen übertragbar sind. Die Befunde sind zudem an den Ausbildungsbedingungen des untersuchten Bundeslandes verortet und daher kontextgebunden zu interpretieren.

Gleichzeitig eröffnet das qualitative Längsschnittdesign – 45 Interviews über drei Erhebungszeitpunkte hinweg – besondere Einblicke in die Prozesse der Netzwerkentstehung und -veränderung, die mit quantitativen Designs oder größeren Stichproben so nicht zugänglich wären. Die rekonstruierten Netzwerkentstehung und -entwicklung sowie Professionalisierungseffekte sind nicht als allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zu verstehen sind, wohl aber als analytische Kategorien, die zur theoretischen Modellbildung beitragen und in weiteren Kontexten überprüft werden können. In diesem Sinne liegt der Beitrag der Studie weniger in einer statistischen Verallgemeinerbarkeit, sondern in der

Generierung heuristischer Einsichten, die als Ausgangspunkt für zukünftige vergleichende und erweiternde Forschung dienen können.

10.3. Herausfordernde Interviewsituation

Innerhalb der Studie ergab sich eine Interviewsituation, die sich sowohl für die Studienteilnehmer*innen als auch die interviewende Forscherin als *kognitiv höchst herausfordernd* war. Die 45 Interviews dauerten durchschnittlich ca. 80 Minuten und erforderten von den Referendar*innen eine differenzierte ad hoc Reflexion über (1) die verschiedenen Ausbildungakteur*innen(gruppen), (2) individuelle Wichtigkeitseinordnungen, (3) der Erinnerung der jeweiligen Beziehungsinhalte, (4) der Erinnerung von Druck- und Lernerleben mit den Alteri und (5) dem Einfluss der Druck- und Lernerlebnisse auf die verschiedenen Bereiche des Modells der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011). In allen drei Interviews mussten diese Aspekte miteinander in Verbindung gebracht werden. Dies erforderte eine immense kognitive Gedächtnisleistung, sodass potenziell Erinnerungslücken einzubüßen sind. Für die Interviewende ergaben sich die Herausforderungen (1) in den laufenden Interviews aufmerksam für bedeutsame Einzelheiten und auch Widersprüche sein, (2) dabei gleichzeitig die vorherigen Interviewinhalte zu erinnern, um mögliche Nachfragen zu stellen und Veränderungsprozesse umso deutlicher hervorheben zu können, (3) die kontinuierliche Bewältigung eines Balanceakts aufgrund der teils hochsensiblen Themen innerhalb der Interviews (Kardorff & Schönberger, 2020) und (4) der daraus resultierenden Bedeutsamkeit eines sensitiven Klimas (Mey & Mruck, 2020). Insgesamt stellten diese Anforderungen für beiden Seiten beträchtliche Gedächtnisleistungsanforderungen dar, wodurch mögliche Erinnerungsverzerrungen oder Auslassungen nicht ausgeschlossen werden können.

10.4. Innovatives methodisches Vorgehen

Weiterhin gilt es den Methodeneinsatz für die Auswertung der qualitativ-längsschnittlichen Daten zu reflektieren. Das Forschungsdesign erforderte die Kombination zweier qualitativer Auswertungsmethoden, um gemeinsam die egozentrierten Netzwerkkarten und die Interviewtranskripte analysieren zu können. Dementsprechend wurde eine Kombination aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) und der qualitativ strukturalen Analyse (Herz et al., 2015) eingesetzt. Diese Methodenkombination wurde bisher nur vereinzelt angewandt (Hack, 2019), sodass der Einsatz anhand einer begrenzten Basis an Anwendungshinweisen erfolgen musste. Eine zusätzliche Herausforderung ergab sich aus der bisher fehlenden Anwendung der QSA in Längsschnittuntersuchungen. Es konnten lediglich Studien identifiziert werden, die soziale Netzwerke aus prozessualen Analyseperspektiven im Sinne narrativer Erzählungen über unterschiedliche Zeitpunkte innerhalb einer Interviewsituation untersuchen (Dlugosch & Thönnes, 2017; A. K. Müller, 2020). Für qualitative Netzwerkinterviews mit egozentrierten Netzwerkkarten im Längsschnittdesign existierte bislang kein etabliertes Auswertungsverfahren. Demzufolge wurde die Methodenkombination aus der QSA und der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse um eine längsschnittliche Anwendungsmöglichkeit eigens erweitert (siehe Kapitel 4.3). Obgleich die Methodenerweiterung auf einer etablierten Netzwerktagung vorgestellt und positive Resonanz erhalten wurde, ist das Verfahren bisher nur innerhalb der vorliegenden Studie angewandt worden. Es gilt daher, dessen Güte und Replizierbarkeit in zukünftigen Studien weiter zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

10.5. „Unvollständigkeit“ der Erfassungen der Netzwerkveränderungen

In Bezug auf die Erfassung der Netzwerkveränderungen bleibt zu betonen, dass trotz Längsschnittdesigns eine *Unvollständigkeit der Netzwerkveränderungen* verzeichnet werden muss. In den Interviews

wurde deutlich, dass auch zwischen den Erhebungszeitpunkten zahlreiche relevante Veränderungen stattfanden (z. B. Mentor*innenwechsel, vorzeitiges Beenden des Vorbereitungsdienstes von Mitreferendar*innen). Diese Prozesse konnten retrospektiv nur anteilig rekonstruiert werden, wodurch eine gewisse Unschärfe hinsichtlich der zeitlichen Dynamik von Netzwerken besteht. Dennoch bleibt eine allumfassende Erschließung jeglicher Netzwerkveränderungen utopisch. Netzwerke sind dynamisch, prozesshaft und in ständiger Aushandlung. Hieraus sind netzwerktheoretische Datenerhebungen stets als Momentaufnahmen zu fassen, was sie zwangsläufig unvollständig macht (Steglich & Knecht, 2010). Sie sind niemals vollständig messbar, sondern immer nur in Ausschnitten rekonstruierbar, verbessern im Gegensatz zu Einmalerhebungen jedoch erheblich die Validität der Daten (Esche & Schupp, 2018).

10.6. Einsatz von Selbsteinschätzungsverfahren

Weiterhin sind die *Selbsteinschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung durch die Referendar*innen* als Limitation der Studie zu erwähnen. Die Auswirkungen auf die Professionalisierung, die aus den Prozessen des sozialen Lernens und sozialen Druck resultierten, basieren ausschließlich auf den subjektiven Wahrnehmungen der Referendar*innen. Es fanden weder Fremdbeobachtungen noch standardisierte Tests statt. Studien zeigen, dass Selbsteinschätzungen anfällig für Verzerrungen (Über- oder Unterschätzung, soziale Erwünschtheit, mangelnde Selbstreflexion) sind (Dunning et al., 2004; Kruger & Dunning, 1999; van de Mortel, Thea, F., 2008). Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist zudem bekannt, dass insbesondere angehende Lehrkräfte im frühen Berufsverlauf dazu neigen, ihre in schulpraktischen Phasen entwickelten Kompetenzen zunächst zu überschätzen (Hascher, 2006). Dieser Befund könnte auch für den Vorbereitungsdienst zutreffen. Die Studienergebnisse sind somit mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren, liefern allerdings dennoch wertvolle Einblicke in ein derart unerforschtes Untersuchungsfeld.

10.7. Aufwendiges Studiendesign

Neben diesen Limitationen zeigen sich gleichzeitig auch eine Reihe an Stärken des qualitativ-längsschnittlichen Studie. Das höchstaufwendige Studiendesign hat es erlaubt, die komplexen und heterogenen Netzwerk- und Professionalisierungswahrnehmungen möglichst differenziert zu erfassen und abzubilden. Die vermutete Eignung der ausgewählten Auswertungs- und Erhebungsmethoden lässt sich anhand der hochkarätigen Ergebnisse bestätigen. Mithilfe des Netzwerkinterviews, dem Einsatz egozentrierter Netzwerkkarten und der innovativen Methodenerweiterung zur Auswertung beiden Datenmaterialien war es möglich, umfassende und tiefgehende Erkenntnisse über die Entstehungs- und Veränderungsprozesse der sozialen Referendar*innenetzwerke aufzudecken. Die Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erleichterte den Aufwertungsprozess durch eine thematische Selektion bzw. eine Reduktion der gesamten Datenmenge und ermöglichte eine systematische Deskription der erfassten Wahrnehmungen. Die QSA ermöglichte darüber hinaus die strukturale Perspektive der quantitativen Netzwerkforschung in die Auswertung qualitativ erhobener Netzwerkdaten durch die Nutzung Standards qualitativer Sozialforschung zu übertragen (Herz et al., 2015). Die egozentrierten Netzwerkkarten dienten nicht nur als Gedächtnisstütze für die interviewten Referendar*innen und konnte zudem für die Feststellung von Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten sensibilisieren, sondern lieferten auch zentrale Erkenntnisse für das Forschungsinteresse.

10.8. Professionalisierungsmechanismen

Es konnten die beiden Wirkmechanismen, soziale Lernen und sozialer Druck als Professionalisierungsmechanismen inklusive ihrer spezifischen Verarbeitungsweisen belegt bzw. identifiziert werden.

Aufgrund offener Fragestellungen war es den Referendar*innen zudem möglich, individuelle Schwerpunkte zu setzen und folglich die Interviewende für zuvor unbedachte Themen (z. B. verdeckte Rollen der Alteri (ABBA als „Spitzel“ der Schulleitung), Multiplexität der Alteri-Rollen) zu sensibilisieren, die dann im weiteren Längsschnitt berücksichtigt werden konnten. Die gleichermaßen thematisch strukturierte und dennoch offene Interviewform führt des Weiteren dazu, dass sich die Heterogenität der Wahrnehmungen sowie der beschriebenen Lern- und Druckerfahrungen deutlich abbilden.

10.9. Fazit der Reflexion

Insgesamt wird positiv auf die durchgeführte Studie zurückgeblickt. Trotz beschriebener Limitationen überwiegen die Vorteile des hochqualitatives Forschungsdesigns deutlich, welches die Beantwortung der komplexen Forschungsfragen zu bisher unbearbeiteten Forschungsdesideraten in der Lehrer*innenbildung und -professionsforschung ermöglichten. Innerhalb der Studie wurden eine Vielzahl neuer Erkenntnisse über die Entstehung und Veränderung sozialer Netzwerke von Referendar*innen sowie deren Wirkung auf die wahrgenommenen Professionalisierungsprozesse generiert.

Obgleich den Studienergebnissen keine allgemeine Repräsentativität obliegen, liefern sie dennoch wertvolle Einblicke in typische Muster, strukturelle Bedingungen und stattfindende Professionalisierungsprozesse sowie wahrgenommene Effekte innerhalb von sozialen Netzwerken im Vorbereitungsdienst angehender Lehrkräfte.

Zudem wurde im Kontext der Studiendurchführung eine Methodenerweiterung entwickelt, welche zukünftig die Analyse qualitativ-längsschnittlicher Netzwerkdaten ermöglicht und somit einen großen Beitrag für die qualitative Netzwerkforschung darstellt. Die Studie hat den Weg für Untersuchungen von Netzwerken im Vorbereitungsdienst geebnet, neue methodische Ansätze zur Auswertung längsschnittlicher, qualitativer Netzwerkdaten entwickelt und vielversprechende Erkenntnisse für die Bedeutsamkeit verschiedenen Ausbildungsakteur*innen, aber auch Professionalisierungsnetzwerke insgesamt herausgestellt.

11. Implikationen für Praxis und Wissenschaft

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern differenzierte Einblicke in die sozialen Professionalisierungsnetzwerke von Referendar*innen. Sie zeigen deutlich, dass die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz als Lehrkraft maßgeblich durch das Erleben sozialer Lern- und Druckprozesse beeinflusst werden, die wiederum von der Qualität und Ausgestaltung der Beziehungen zu OAK und IAK abhängig sind. Aus den ausführlich dargestellten und diskutierten Ergebnissen lassen sich mehrere zentrale Praxisimplikationen für die (zweite Phase) der Lehrer*innenbildung, aber auch für zukünftige Forschungsbemühungen ableiten, die nachfolgend dargestellt werden sollen.

11.1. Praxisimplikationen

Im Folgenden sollen unter Bezugnahme der dargestellten Ergebnisse (siehe Kapitel 5–7), sowie der Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 8) und der Diskussion zentraler Befunde (siehe Kapitel 9) ausgewählte Handlungsoptionen, die als Impulse für die Lehrer*innenbildung verstanden werden können, erörtert werden.

- Es wurde deutlich, dass soziale Netzwerke nicht allein als Hintergrundvariable, sondern als aktives Entwicklungsfeld der Lehrer*innenbildung zu verstehen sind. Die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen aufzubauen, Unterstützungsangebote zu erkennen und aktiv zu nutzen sowie belastende Relationen zu regulieren, kann als eine zentrale Facette der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften gedeutet werden, die in Ausbildungsprogrammen stärker expliziter adressiert werden sollte. Dabei müssen insbesondere das Netzwerkbewusstsein und die Reflexionsfähigkeit über Beziehungsqualität und Funktion als relevante Lernziele im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz von Lehramtsanwärter*innen verstanden werden. Hierfür wird auf die Notwendigkeit der Förderung von Reflexionsprozessen innerhalb des Vorbereitungsdienstes (z. B. im Kernseminar) verwiesen. Reflexionsprozesse sind hinreichend, um Netzwerke bewusst aufbauen und nutzen zu können, denn nur so können die Potenziale, aber auch die Herausforderungen einzelner Beziehungen in Überlegungen zu Professionalisierungsgelegenheiten miteinbezogen werden. Dementsprechend sollten beide Ausbildungsinstitutionen (ZfsL und Ausbildungsschule) sowie Ausbildungsakteur*innen die Funktion und Bedeutung von Professionalisierungsnetzwerken[177] kennen und nachfolgend berücksichtigen sowie netzwerkförderliche Settings (z. B. Fachstammtische, kollegiale Fallberatungen) verstärkt etablieren. Sowohl die vorliegenden Befunde als auch der Forschungsstand (zeigen auf, dass das Potenzial von schulischen Netzwerken (hier im Fokus: unter Lehrkräften) nicht ausgeschöpft wird. Lehrkräfte kooperieren ungenügend miteinander und auf einem zu niedrigen Niveau (Gräsel et al., 2006; Hartmann et al., 2021; Steinert et al., 2006). Netzwerkkompetenz muss demnach bereits in der universitären Phase vermittelt werden, damit über alle Phase des Lehrer*innen-Werdens und -Seins eine stetige Professionalisierung in Form von sozialen Lernprozessen forciert werden kann.
- In der vorliegenden Studie konnte erneut bestätigt werden, dass Mitreferendar*innen für Lehramtsanwärter*innen als wichtige Quelle für emotionale Stabilisierung und sozialer Unterstützung fungieren. Gleichzeitig lassen die Ergebnisse vorsichtig schlussfolgern, dass die bloße Existenz von Mitreferendar*innen im Vorbereitungsdienst nicht ausreicht, um diese

[177] Die Forscherin strebt an, die Erhebungsinstrumente des Dissertationsvorhabens zu einem Reflexionstool für Professionalisierungsressourcen in der Lehrer*innenbildung weiterzuentwickeln, um dieser Praxisimplikation zu folgen.

regulierenden Wirkungen dieser Akteur*innengruppe zu erzielen. Vielmehr gilt es kollegiale Austauschformate, Peer-Coaching oder Tandemmodelle systematischer in den Ausbildungsalltag zu integrieren, um Referendar*innen als Gleichgesinnte mehr Raum für das Teilen von Problemen und Sorgen, aber auch entwickelten Copingstrategien, Lernmethoden o. ä. zu bieten. Im Zuge der Diskussion um die Stärkung der LiV-Settings könnte zudem über die Sinnhaftigkeit einer stetigen Referendar*innendoppelbesetzung an Ausbildungsschulen nachgedacht werden. Hierdurch könnte der nachgewiesenen emotional-sozialen Unterstützungsleistung umso mehr Raum gegeben werden. Dies muss selbstverständlich in Abgleich mit der zu tragenden Ausbildungsbelastung an den Schulen bedacht werden.

- In Bezug auf die beurteilenden Ausbildungsakteur*innen wie Ausbildungslehrkräfte und Seminarleitungen stellte die Studie heraus, dass deren Ausbildungs- und Feedbackkompetenz sowie fachliche Kompetenz anteilig von den Referendar*innen bemängelt wurde. Vor dem Hintergrund der Bedeutung qualitativer Rückmeldungen für angehende Lehrkräfte (z. B. in Bezug auf Selbstwirksamkeit, Belastungsreduktion, Kompetenzerweiterung, Selbstreflexion, Motivation ...) (Gebhardt & Jenert, 2011; Jahncke et al., 2018; Peitz, 2021; Pereira Kastens et al., 2020; Schellenbach-Zell et al., 2019; Zierer et al., 2019) verweist dies erneut auf die Notwendigkeit einer Förderung der Feedback- und Mentoringkompetenzen besagter Ausbildner*innen. Auch weitere Forschungsarbeiten stellen heraus, dass die Ausbildung bzw. Weiterbildungen für diese Funktionen derzeit ungenügend verlaufen und das Angebot stark begrenzt ist (Gerlach, 2020; Huwendiek, 2010; Schubart et al., 2007; Walke, 2004). Da sowohl die Ausübung der Rolle als Ausbildungslehrkraft, als auch das Innehaben der Stelle als Seminarleitung jedoch komplexe Tätigkeit darstellen, ist eine angemessene und qualitativen Vorbereitung auf diese Positionen unerlässlich. Diese sollten nicht als einmalige Einführung konzipiert sein, sondern in Form von regelmäßig stattfindenden Auffrischungen umgesetzt werden, um sowohl aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse als auch veränderte Rahmenbedingungen der Ausbildung kontinuierlich einbinden zu können. Die Verantwortung für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation solcher Fortbildungsprogramme liegt bei den jeweiligen Landesinstituten für schulische Qualität und Lehrerbildung (z. B. QUA-LiS NRW). Diese Einrichtungen verfügen über den expliziten Auftrag, landesweite Standards in der Lehrer*innenbildung zu sichern und evidenzbasierte Konzepte in die Praxis zu transferieren. Sie sind damit in besonderer Weise geeignet, die Programme curricular zu verankern, einheitliche Qualitätskriterien zu gewährleisten und den Austausch zwischen ZfsL und Schulen systematisch zu fördern. Die Fortbildungsinhalte sollten insbesondere auf die Förderung von Feedbackkompetenz, motivationaler Unterstützung sowie der Reflexion eigener Einstellungen, Haltungen und auch Unterrichtsstile ausgerichtet sein.
- Hinsichtlich der geschilderten fachlichen Kompetenzmängel einzelner OAK-Gruppen sind außerdem Implikationen zur Kompetenzprüfung denkbar. Über die Rekrutierung von Seminarleitung ist wenig bekannt oder das Vorgehen intransparent (Gerlach, 2020; Walke, 2004). Einzelne Studien stellen jedoch heraus, dass potenziell geeignete Kandidat*innen gezielt angesprochen werden (Krüger, 2014) und Vorauswahlen vor offiziellem Bewerbungsbeginn oft über persönliche Kontakte verlaufen (Fischer, 2023). Gleichwohl wenn diese Wege in das Bewerbungsverfahren weiterhin geöffnet bleiben sollten, ist es essentiell, ein neutrales kompetenz- und motivationsorientiertes Auswahlverfahren durchzuführen. Zumal Studien darauf hinweisen, dass in den Motiven des Fachleiter*in-Werdens häufig fachdidaktisches und pädagogisches Wissen keine übergeordnete Rolle zu spielen scheint, sondern vordergründig das angenehme Arbeiten mit Erwachsenen/Referendar*innen, deren Unterstützung oder

Karrieremöglichkeiten als Hauptargument benannt wird (Gerlach, 2020; Krüger, 2014). Folglich sollten die Motivation sowie die Fachkompetenz von Seminarleitungen in Auswahlgesprächen, aber auch im Verlauf der Tätigkeit stärker überprüft werden.

- Im Zuge von Überlegung der Mentor*innentätigkeit der Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen sollte zudem über eine potenzielle Vergütungs- bzw. Aufwandsentschädigungsmaßnahmen nachgedacht werden. Derzeit liegen keine Studien vor, die Aufschluss über die genaue zeitliche Belastung von Lehrkräften in ihrer Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft von Referendar*innen liefern. Allerdings kann aufgrund von Studienergebnissen zum zeitlichen Aufwand von Praxislehrpersonen in schulpraktischen Phasen (Bach, 2012) vermutet werden, dass eine qualitative Betreuung und Beratung von Referendar*innen umfassende zeitliche Ressourcen beansprucht. Für diese zeitliche Mehrbelastung werden zum derzeitigen Stand in Nordrhein-Westfalen keine zufriedenstellenden Entschädigungen oder Vergütungen zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle muss über Entlastungsstunden, die in anderen Bundesländern (Hessischer Landtag, 2019) bereits eingeführt wurden oder monetäre Vergütung in Erwägung gezogen werden[178]. Gleichzeitig muss abgewogen werden, inwiefern mögliche zu etablierende Vorteile dieser Tätigkeitsübernahme nicht als Anreize für das Antreten dieser Position aus ungünstigen Motiven führt. In Verbindung mit verpflichtenden Fortbildungsmaßnahmen für besagte Tätigkeiten, könnte dieses Risiko jedoch womöglich reduziert werden, da zunächst ein zeitlicher Mehraufwand geleitet werden muss.
- Neben den Mentor*innen und Seminarleitungen sind auch für die Gruppe der ABBAs bedeutsame Erkenntnisse innerhalb der vorliegenden Studie herausgestellt worden. Die Befunde verweisen auf potenzielle Rollenkonflikte bei ABBAs, sofern diese gleichzeitig auch die Rolle einer Ausbildungslehrkraft einnehmen. Zwar berichten einige Referendar*innen von einer intensiveren, vertrauensvolleren Beziehung aufgrund besagter Doppelfunktion, da die Rolle des ABBAs stärker mit konkreten Einblicken in den Unterrichtsalltag der Referendar*innen unterlegt wurde. Gleichzeitig zeigen andere Fallverläufe der Studie, dass sich durch diese Rollenkonvergenz Verunsicherungen aufseiten der Referendar*innen ergeben. Die Referendar*innen nahmen die Lehrkräfte in ihrer ABBA-Rolle als nicht mehr hinreichend neutral wahr, da sie durch die Rolle als Ausbildungslehrkraft gleichzeitig auch Beurteilungsinstanz wahr. Diese Ambivalenz verweist auf ein strukturelles Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Kontrolle, dass das Vertrauensverhältnis und die Offenheit innerhalb der Ausbildungsbeziehung belasten kann. Um solche Unsicherheiten und potenziellen Rollenkonflikte zu vermeiden, sollte eine klare Rollentrennung institutionalisiert werden. Forschungsarbeiten weisen bereits die Schwierigkeit der impliziten Doppelrolle von Fachseminarleiter*innen und Ausbildungslehrkräften nach (Gecks, 1988; Wernet, 2009). Als logische Konsequenz sollte daher jegliche Doppelrollen vermieden werden. Die Rolle von ABBAs und Mentor*innen sollte demnach von zwei verschiedenen Personen ausgeführt werden. Die Trennung von beratender und beurteilender Funktion ist nicht nur professionsethisch notwendig, sondern auch didaktisch sinnvoll, da sie den Raum für ehrliches Feedback, vertrauensvolle Beratung und konfliktfreie Unterstützung erweitert. Die Vermeidung von Doppelrollen würde somit das professionelle Ausbildungssetting stärken und stützt gleichzeitig das Sicherheitsgefühl der Referendar*innen. Im Zuge dessen ist auch im Hinblick auf Ausbildungslehrkräfte und Fachseminarleitungen eine Überlegung

[178] Ein älteres Dokument aus dem Jahr 2011 vom Ministerium für Schule und Wissenschaft (Gerdes & Annas-Sieler, 2011, S. 457) lässt lediglich folgendes entnehmen: „Schulen wird empfohlen, Entlastungsstunden, die durch BdU entstehen, gezielt für die Entlastung der Ausbildungsbeauftragten einzusetzen“. Ausbildungslehrkräfte werden nicht im Zuge von Entlastungsstunden erwähnt.

zur Trennung der Beurteilungs- und Beratungsfunktion notwendig. Es könnte in Erwägung gezogen werden, dass bestimmte Ausbildungsakteur*innen die Referendar*innen ausschließlich beurteilen und andere wiederum ausschließlich beraten. In Kombination mit einheitlichen und kriterienorientierten Beurteilungsverfahren sowie einem dokumentierten Entwicklungsverlauf könnten hierdurch ein Raum vertrauensvollerer Beziehungen geschaffen werden, in denen die Aufgaben eindeutiger verteilt sind.

- Hiermit soll auf die letzte Praxisimplikation verwiesen werden: ein transparentes und kriterienorientiertes Beurteilungsverfahren. Die vorliegende Arbeit verweist auf eine Intransparenz und Subjektivität bei Beurteilungen durch OAK. Dies führt verstärkt zu Unsicherheiten, Anpassungsdruck und erlebter Unfairness aufseiten der angehenden Lehrkräfte. Diese Einschätzung deckt sich mit dem aktuellen Forschungsstand, der auf eine mangelnde Standardisierung und eine fehlende kriteriengeleitete Bewertungspraxis im schulpraktischen Vorbereitungsdienst verweist (Luhr, 2016; Strietholt & Terhart, 2009). Um dem entgegenzuwirken, ist die Einführung einheitlicher, empirisch und theoretisch fundierter Beurteilungskriterien dringend geboten. Diese sollten sich an bewährten Konzepten von Unterrichtsqualität (Gage & Needels, 1989; Helmke, 2009; Kunter & Voss, 2011; Meyer, 2003; Wiernik, 2020a) und Forschungen zu professioneller Lehrer*innenkompetenz (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Dieck et al., 2009; Erichsen & Kuhl, 2020; Gröschner, 2009; J. König, 2016; Kunter et al., 2011b; Riese & Reinhold, 2012; Wiernik, 2020a) orientieren. Dabei gilt es, diese für alle Beteiligten, Referendar*innen wie Ausbildungsakteur*innen im Sinne der Transparenz zugänglich zu machen. Durch die Standardisierung und Offenlegung von Beurteilungsmaßstäben kann nicht nur die Vergleichbarkeit und Objektivität der Bewertungen erhöht, sondern auch das Verhältnis zwischen Beurteilenden und Beurteilten entlastet werden. Ein transparentes Bewertungssystem stärkt das Vertrauen in die Ausbildung (Kärner et al., 2021; Kärner et al., 2018), minimiert willkürliche Urteile und reduziert sozial bedingten Anpassungsdruck.

Zusammenfassend haben die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlicht, dass Professionalisierung im Vorbereitungsdienst relational und kontextgebunden verläuft. Soziale Netzwerke bilden nicht nur den Rahmen, sondern auch das aktive Feld beruflicher Entwicklung und bergen dabei sowohl Chancen als auch Risiken. Besonders die engen Beziehungen zu OAK zeigen, wie sehr soziales Lernen und sozialer Druck miteinander verwoben sind. Daraus ergeben sich praxisrelevante Maßnahmen wie transparente Beurteilungskriterien, die Trennung konfliktbehafteter Rollen oder die Schaffung von sozialen Lernsettings. Es genügt nicht, soziale Netzwerke als Nebenprodukt entstehen zu lassen. Vielmehr müssen Ausbildungsstrukturen soziale Beziehungen gezielt fördern, um Lernprozesse zu entlasten und Referendar*innen in ihrer beruflichen Entwicklung nachhaltig zu unterstützen.

11.2. Wissenschaftliche Implikationen

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte ein innovativer Beitrag an der Schnittstelle zwischen qualitativer Netzwerkforschung, Lehrer*innenbildungsforschung und -professionsforschung geleistet werden. Damit konnten mehrere Forschungslücken im professionsbezogenen Lehrer*innenbildungsdiskurs geschlossen werden, indem eine netzwerkanalytische und -theoretische Perspektive auf die zweite Phase der Lehrer*innenbildung und Professionalisierungswirkungen sozialer Beziehungen und Interaktionen eingenommen wurden. Ausgehend von den Befunden der Untersuchung (siehe Kapitel 5–7) sowie deren Diskussion (siehe Kapitel 9) sollen nachfolgend Forschungsdesiderate dargelegt werden, sich aus dem Forschungsstand, dem durchgeführten Forschungsdesign sowie den Ergebnissen der Arbeit ergeben haben.

- Aufgrund des qualitativen Designs der vorliegenden Studie war das Sample (N=15) begrenzt. Es wurde somit nur eine kleine Stichprobe an Referendar*innen zu ihren sozialen Netzwerken sowie Professionalisierungseffekten in diesen interviewt. Zudem bestand die Stichprobe aus Referendar*innen, die sich freiwillig für eine Teilnahme an der umfassenden Begleitstudie entschieden haben. Hieraus ist zu schlussfolgern, dass ein gewisses Interesse an dem Thema der Untersuchung oder der Unterstützung empirischer Professionsforschung zu vermuten ist. Es könnte zudem unterstellt werden, dass sich lediglich Referendar*innen auf den Aufruf gemeldet haben, die mit einem gewissen Maß an Selbstwirksamkeit und Sicherheit in ihre Kompetenz als angehende Lehrkraft ausgestattet sind, sodass Misserfolge und Scheitern innerhalb des Vorbereitungsdienstes aus ihrer Wahrnehmung unwahrscheinlich waren. Zusammengenommen führen diese Gründe zu der Schlussfolgerung, dass eine Anschlussuntersuchung zur quantitativen Überprüfung der identifizierten Wirkungen sozialen Lernens und sozialen Drucks, aber auch den Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren, von Relevanz wären.
- Eine weitere wissenschaftliche Implikation resultiert aus den eingesetzten Selbsteinschätzungsverfahren. Die Selbsteinschätzungsverfahren wurden sowohl in Bezug auf die sozialen Beziehungen als auch auf die eigenen Kompetenz- und Wissensentwicklungsprozesse sowie Wirkungen von sozialem Lernen und sozialem Druck verwendet. Zur Überprüfung dieser referendariellen Einschätzungen sind dementsprechend weitere Erhebungen aus zusätzlichen Akteur*innenperspektiven (v. a. Mentor*innen, Seminarleitungen) an. Die Einbindung von Fremdeinschätzungen durch Ausbildner*innen oder systematische Beobachtungen durch Wissenschaftler*innen könnte nicht nur zur Validierung der Ergebnisse beitragen, sondern auch neue Erkenntnisse darüber liefern, wie Professionalisierungsprozesse und -erträge von außen wahrgenommen und bewertet werden. Eine solche multiperspektivische Herangehensweise würde das bisherige Verständnis von Professionalisierung in sozialen Netzwerken der Lehrer*innenbildung erweitern und differenzieren.
- In der vorliegenden Arbeit wurde das private Umfeld der Referendar*innen, das heißt Familie, Partner*innen, Freundschaften außerhalb der Ausbildung o. ä., für Einträge in den egozentrierten Netzwerkkarten bewusst ausgeklammert. Es erscheint jedoch plausibel, dass soziale Beziehungen zu diesen Personen, insbesondere im Hinblick auf Aspekte der Selbstregulation, des Stressmanagements und der emotionalen Entlastung, eine nicht zu unterschätzende Rolle im Vorbereitungsdienst zukommt. Die Ergebnisse des dritten Erhebungszeitpunktes erlauben eine vorsichtige Bestätigung dieser Hypothese. In dieser letzten Erhebungswelle wurde erstmals nach der Unterstützung durch weitere Personen außerhalb der Ausbildung gefragt. Viele der Studienteilnehmer*innen benannten ihre Eltern, Lebenspartner*innen oder Freund*innen als wichtige Ressource für das Durchlaufen des Vorbereitungsdienstes. Künftige (netzwerkanalytische) Forschungen sollten demnach auch „private Alteri“ berücksichtigen, um ein umfassenderes Bild von Unterstützungsprozessen während den verschiedenen Ausbildungsphasen und -elementen der Lehrer*innenbildung zu erhalten.
- Im zweiten Kapitel wurde aufgezeigt, dass die Lehrer*innenbildung in Deutschland bislang gänzlich netzwerkanalytisch unerforscht ist. Aus diesem Befund wurden die Forschungsdesiderate der vorliegenden Arbeit abgeleitet und umfassend bearbeitet. Obwohl die durchgeführte Studie einen großen Fortschritt in der netzwerkanalytischen Erforschung der Lehrer*innenbildung darstellt, bleiben dennoch zahlreiche Ausbildungsphasen, -elemente und -akteur*innen unberücksichtigt. Die ertragreichen Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie die

strukturelle Ähnlichkeit zwischen Vorbereitungsdienst und Praxissemester verweisen jedoch auf ein großes Potenzial, diese schulpraktische Phase innerhalb des Lehramtsstudiums ebenfalls mithilfe der sozialen Netzwerkanalyse in den Blick zu nehmen. Dabei wäre es ebenso für die anderen schulpraktischen Phase oder Untersuchungen rein universitärer Ausbildungssettings (z. B. fachwissenschaftliche Seminare, bildungswissenschaftliche Vorlesungen) interessant, die sozialen Netzwerke multiperspektivisch zu erheben, beispielsweise aus der Sicht mehrere OAK und IAK, um allumfassendere Einblicke in soziale Beziehungen innerhalb der Lehrer*innenbildung zu erlangen.

- Ein zentrales Ergebnis der Studie stellt der Befunde zur Ambivalenz von Beziehungen zwischen Referendar*innen und vielen OAK dar. Während bestimmte soziale Beziehungen zu v. a. Fachseminarleitungen und Mentor*innen für die Mehrheit der Referendar*innen eine wichtige soziale und professionsbefördernde Ressource darstellen, können diese zugleich auch sozialen Druck (als Wirkmechanismus) erzeugen, der wiederum hemmende auf die Professionalisierung wirken kann und zudem stets mit negativen Auswirkungen auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben einhergeht. Es konnte herausgestellt werden, dass insbesondere die Multiplexität dieser Beziehungen als Ursache für besagte Ambivalenzen bergen. Die Multiplexität besteht i. d. R. in der Doppelrolle als Beurteiler*innen und Berater*innen. Man könnte es somit als „formale Multiplexität“ bezeichnen. Obgleich nicht alle formal-multiplexen Beziehungen für die Referendar*innen im sozialen Druckerleben münden, ist es dennoch von Interesse, die Bedingungen zu untersuchen, die soziales Druckerleben in derartigen Beziehungen begünstigen oder auch vermeiden. Arbeiten von Kärner et al. (2021) verweisen auf die Notwendigkeit von Transparenz, Fairness und Vertrauen in Bezug auf die Beziehungen von Referendar*innen und OAK. Peitz (2024), Košinár (2014a) und Hoppenworth (1993) betonen die Bedeutsamkeit der geschaffenen Atmosphäre in Beurteilungs- und Besprechungskontexten. Da die zitierten Arbeiten jedoch keine netzwerkanalytischen Zugänge verfolgen, wären dennoch weitere Arbeiten, die sich der sozialen Netzwerkanalyse bedienen, von Nöten, um die Netzwerkstrukturen und soziale Aushandlungsprozesse zu untersuchen.
- Ein weiterer lohnenswerter Forschungsansatz bestünde darin, neben den bislang fokussierten Wirkmechanismen des sozialen Lernens und sozialen Drucks auch weitere Mechanismen (z. B. soziale Unterstützung) auf ihre Relevanz für Professionalisierungsprozesse und -erträge zu prüfen. Auch die Frage, ob und inwiefern sich die Bedeutung einzelner Mechanismen im Zeitverlauf verändern oder ob sie kontext- bzw. phasenabhängig sind, sollte in zukünftigen Studien weiter systematisch untersucht werden.
- Innerhalb der Studie wurden fünf Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren identifiziert. Hieraus ergibt sich die weiterführende Frage, ob besagte Faktoren auch in anderen Ausbildungs- oder Professionalisierungskontexten wirken. Es wäre denkbar, dass sich diese Faktoren auch in anderen Ausbildungssettings (d. h. weitere Studiengänge und Ausbildungen) wiederfinden lassen. Vergleichbare Forschungen in anderen Professionalisierungskontexten könnte dazu beitragen, die Generalisierbarkeit von Netzwerkdynamiken in Ausbildungskontexten besser zu verstehen und ggf. differenzierte Typologien an Netzwerkbildner*innen oder -strategien zu entwickeln.
- Es ergibt sich ein weiterer Forschungsbedarf in Bezug auf die Netzwerkentstehungs- und -veränderungsfaktoren. Für den Faktor der wahrgenommenen Gestaltungsfreiheit zeigen die Befunde, dass soziale Netzwerke angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst stark durch strukturelle Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Das bedeutet, die institutionellen Gegebenheiten der Schule (z. B. Kollegiumsgröße), aber auch individuelle Regelungen der

Einzelschule (z. B. Zuweisung von Mentor*innen) bestimmen die Netzwerkstrukturen maßgeblich mit. Folglich wäre abzuleiten, dass individuelle Netzwerkstrategie der Referendar*innen in enger Wechselwirkung mit den jeweiligen institutionellen Settings stehen. Zukünftige Studien könnten diese Wechselwirkungen systematisch in den Blick nehmen und vergleichend untersuchen, wie unterschiedliche Vorgaben in Ausbildungsschulen (oder insgesamt Ausbildungssettings) Netzwerkbildungs- und -veränderungsprozesse mitstrukturieren oder inwiefern unterschiedliche Netzwerkstrategien von den angehenden Lehrkräften in Abhängigkeit zu den verschiedenen Vorgaben entwickelt werden.

- Es zeigte sich außerdem, dass das Netzwerkhandeln von Referendar*innen zum Großteil als soziale Lernpraxis verstanden werden kann. Referendar*innen entwickeln im Verlauf des Vorbereitungsdienstes eine Art Netzwerkkompetenz, die ihnen erlaubt soziale Beziehungen und Interaktionsprozesse mit diesen zu reflektieren. Sie überlegen, inwiefern welche Beziehungen für ihre Professionalisierung förderlich sind (oder nicht) und sie diese jeweils ausgestalten können, einen möglichst ertragreichen Effekt zu generieren. Diese Netzwerkkompetenz wird in der Lehrer*innenbildungs- und -professionsforschung bislang nicht thematisiert. Es bedarf daher weiterer Untersuchungen, die die Entwicklung von Netzwerkbewusstsein und das Verfolgen von Netzwerkstrategien (also -Handeln) rekonstruieren. Eine zentrale Frage zukünftiger Forschung könnte somit sein, inwiefern Netzwerkkompetenz operationalisiert aber auch gezielt gefördert werden kann.
- Ein weiterer Befund der Studie besteht in der fehlenden Integration der Schüler*innenschaft in die Netzwerkkarten seitens der Referendar*innen. Es wurde geschlussfolgert, dass Schüler*innen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes und insbesondere im Kontext von Professionalisierungsprozessen aus Sicht der Referendar*innen keine bedeutsame Rolle einnehmen. In der Reflexion der Studie (siehe Kapitel 10) wurde bereits diskutiert, inwiefern es sich hierbei potenziell um ein methodisches Artefakt handeln könnte. Diese Vermutung konnte nicht abschließend beantwortet werden. Daher ergibt sich als wissenschaftliche Implikation, die weiterführende Erforschung der Rolle von Schüler*innen in Professionalisierungsnetzwerken von angehenden Lehrkräften. Dabei wären ggf. methodisch stärker strukturierte Designs erforderlich, die sich explizit auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften in Ausbildung und Schüler*innen konzentrieren und deren Bedeutung im Professionalisierungsprozess systematisch erfassen, da in dem offenen Design der vorliegenden Studie keine Aussagen über besagte Zielgruppe getroffen wurden.
- Aus den Ergebnissen der durchgeführten qualitativ-längsschnittlichen Studie resultieren auch methodische Wissenschaftsimplikationen. Zur Beantwortung der Frage nach der Entstehung und Veränderung sozialen Referendar*innennetzwerke wurde methodisch auf die QSA (Peters et al., 2019) und die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) zurückgegriffen. Da die QSA bislang nicht auf qualitativ längsschnittliche Daten angewendet wurde, entwickelte die Forscherin im Rahmen der Auswertung eine methodische Erweiterung der QSA (siehe Kapitel 4.3.3). Dementsprechend gilt es, die methodische Weiterentwicklung in zukünftigen Studien überprüft und gegebenenfalls angepasst werden sollten.

Die zuvor beschriebenen Wissenschaftsimplikationen für zukünftige Forschungen zeigen auf, dass die vorliegende Studie eine Vielzahl von Perspektiven für zukünftige Forschung eröffnet hat. Durch eine Kombination netzwerkanalytischer und professionsbezogener Theorien, die Anwendung innovativer Methoden(weiterentwicklungen) und die Betonung der Prozesshaftigkeit von Netzwerken und Professionalisierung sollte die Forschung zu sozialen Netzwerken in der Lehrer*innenbildung weiter vertieft

werden. Zukünftige Studien sollten dabei nicht nur bestehende Erkenntnisse überprüfen, sondern auch neue methodische Wege beschreiten, um die soziale Dimension von Netzwerken und Professionalisierung angehender Lehrkräfte oder weiterer Berufsfelder umfassend zu erfassen und besser zu verstehen.

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

ABBA	Ausbildungsbeauftragte
bdU	Bedarfsdeckender Unterricht
BFP	Berufsfeldpraktikum
EOP	Eignungs- und Orientierungspraktikum
EPG	Eingangs- und Perspektivgespräch
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
IAK	Inoffizielle Ausbildungsakteur*innen
KMK	Kultusministerkonferenz
LiV-Peers	Peers der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
OAK	Offizielle Ausbildungsakteur*innen
QSA	Qualitativ strukturale Analyse
UB	Unterrichtsbesuch
UPP	Unterrichtspraktische Prüfung
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenbildung
ZLB	Zentrum für Lehrer*innenbildung

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. *Übersicht der Akteur*innen, Ausbildungsstandorte, Funktionen und Aufgaben* _____ *28*
Tabelle 2. *Verlauf der Erhebungen der Längsschnittstudie* _____ *58*
Tabelle 3. *Merkmale der Studienteilnehmer*innen* _____ *60*
Tabelle 4. *Aufbau des Interviewleitfadens (Auszug aus T1)* _____ *64*
Tabelle 5*. Abkürzungen der Rollen/Funktionen für die Aufbereitung der Netzwerkkarten* _____ *71*
Tabelle 6. *Anpassung der strukturbezogenen Fragen für netzwerkanalytische Längsschnittdaten* _____ *78*
Tabelle 7. *Anpassung der relationenbezogenen Fragen für netzwerkanalytische Längsschnittdaten* _____ *79*
Tabelle 8. *Anpassung der akteursbezogenen Fragen für netzwerkanalytische Längsschnittdaten* _____ *79*
Tabelle 9. *Übersicht der Häufigkeiten der Netzwerkakteur*innengruppen (T1)* _____ *99*
Tabelle 10. *Vergleich der Netzwerkzusammensetzung von Referendarin Fiona und Referendar Ben (T1)* ____ *100*
Tabelle 11. *Übersicht der Häufigkeiten der Netzwerkakteur*innen gesamt (T1 und T2)* _____ *124*
Tabelle 12. *Vergleich der Netzwerkzusammensetzungen von Referendarin Fiona und Referendar Ben (T1-T2)* *125*
Tabelle 13. *Übersicht der Akteur*innenhäufigkeiten gesamt (T1, T2 und T3)* _____ *152*
Tabelle 14. *Vergleich der Netzwerkszusammensetzung von Referendarin Fiona und Referendar Ben (T1-T3)* *153*

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. *Knoten und Kanten in sozialen Netzwerken (Eigene Darstellung)* 10
Abbildung 2. *Strukturelle Löcher und Broker (Eigene Darstellung)* 14
Abbildung 3. *Mehrebenenmodell zur Untersuchung der Lehrer*innenbildung nach Blömeke et al. (2009, zit. n. Herzmann & König, 2015, S.172)* 18
Abbildung 4. *Interdependenzmodell zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene (Eigene Darstellung in Anlehnung an Trezzini (2010) auf Grundlage Weyer (2010))* 19
Abbildung 5. *Netzwerkanalytisches Mehrebenenmodell (in Anlehnung an Blömeke et al., 2009; Trezzini, 2010) der Lehrer*innenbildung* 20
Abbildung 6. *Institutionalisierung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung* 22
Abbildung 7. *Soziales Netzwerk aus OAK und IAK in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung* 27
Abbildung 8. *Soziales Netzwerk aus OAK und IAK in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung* 27
Abbildung 9. *Das Kompetenzmodell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2011, S.32)* 39
Abbildung 10. *Angenommenes Prozess-Produkt-Paradigma von Professionalisierungseffekte der Referendar*innen* 50
Abbildung 11. *Forschungsdesign der Studie* 55
Abbildung 12. *Strukturierte und standardisierte Netzwerkkarte (in Anlehnung an Kahn & Antonucci, 1980)* 63
Abbildung 13. *Vorlage der egozentrierten Netzwerkkarte für die vorliegende Studie* 68
Abbildung 14. *Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.132)* 72
Abbildung 15. *Grafische Darstellung des zweifachen hypothesengenerierenden Dialogs* 77
Abbildung 16. *Integration der qualitativ strukturalen Analyse (Herz, Truschkat & Peters, 2015) in die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker, 2022)* 81
Abbildung 17. *Soziales Netzwerk Alena (T1)* 84
Abbildung 18. *Soziales Netzwerk Hannah (T1)* 85
Abbildung 19. *Soziales Netzwerk Vivien (T2)* 88
Abbildung 20. *Soziales Netzwerk Vivien (T1)* 90
Abbildung 21. *Soziales Netzwerk Tara (T3)* 94
Abbildung 22. *Soziales Netzwerk Annabell (T2)* 97
Abbildung 23. *Soziales Netzwerk Annabell (T3)* 97
Abbildung 24. *Soziales Netzwerk Fiona (T1)* 101
Abbildung 25. *Soziales Netzwerk Ben (T1)* 101
Abbildung 26. *Soziales Netzwerk Fiona (T2)* 126
Abbildung 27. *Soziales Netzwerk Ben (T2)* 126
Abbildung 28. *Soziales Netzwerk Fiona (T3)* 154
Abbildung 29. *Soziales Netzwerk Ben (T3)* 154
Abbildung 30. *Integrations- und zentralisierungsförderliche sowie exklusionsförderliche- und dezentralisierungsförderliche Wirkung der Netzwerkentstehungs- und Veränderungsfaktoren* 306
Abbildung 31. *Referendar*innennetzwerke als Doppelstern (in Anlehnung an Jansen, 2006, S.130)* 322

Literaturverzeichnis

Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente*. GFPF; DIPF: Frankfurt, Main. https://doi.org/10.25656/01:3126

Aderhold, J. (2010). Soziale Bewegungen und die Bedeutung sozialer Netzwerke. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 739–753). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_65

Affeldt, M. & Greve, E. (2002). Prävention beginnt in der Ausbildung - Erfahrung mit "Lehrertraining". *Pädagogik*, *52*(7-8), 30–34.

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51: Bd. 51*. *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7378

Arishaba, E. (2024). Teaching and Learning in Secondary Schools Using Social Learning Theory. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 242–247. https://doi.org/10.59765/ndfw8253ric

Arnold, E. (2010). Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Erziehungswissenschaft*, *21*(40), 69–77. https://doi.org/10.25656/01:2737

Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrmann, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2023). Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung – Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. *Bildung und Erziehung*, *76*(2), 230–237. https://doi.org/10.13109/buer.2023.76.2.230

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (Hrsg.). (2010). *Empowerment durch Schulpraktika* (1. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781550568

Asch, Solomon, E. (1955). Opinions and Social Pressure, *193*(5), 31–35.

Avenarius, C. B. (2010). Starke und Schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 99–111). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_9

Bach, A. (2012). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Dissertation. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 87* [269 Seiten]. Waxmann.

Badde, S., Bonnemann, J., Kemmer, C., Kupferschmidt, K., Lobell, A. & Nesselbosch, U. (2024). *Infoboard Praxissemester*. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/br_mue_ps_infoboard_0.pdf

Badzio, L. (2011). *Vom Lehramtsstudium ins Referendariat - ein gleitender Übergang?* https://www.bwpat.de/ht2011/ft01/badzio_ft01-ht2011.pdf

Baker-Doyle, K. J. & Yoon, S. A. (2020). The social side of teacher education: Implications of social network research for the design of professional development. *International Journal of Educational Research*, *101*, 101563.

https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101563

Baker-Doyle, K. J. & Yoon, S. A. (2011a). In search of practitioner-based social capital: A social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a professional development program. *Professional Development in Education*, *37*(1), 75–93.

Baker-Doyle, K. J. & Yoon, S. A. (2011b). Using social network analysis to develop expertise transparency in teacher professional development programs. In A. Daly (Hrsg.), *The ties of chance: Social Network Theory and Application in Education* (S. 115–126). Harvard University Press.

Balbo, N. & Mills, M. (2011). The effects of social capital and social pressure on the intention to have a second or third child in France, Germany, and Bulgaria, 2004-05. *Population studies*, *65*(3), 335–351. https://doi.org/10.1080/00324728.2011.579148

Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer, J. (1995). Mentoring Beginning Teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, *47*(3), 297–307. https://doi.org/10.1080/0013191950470306

Bandes, U. (2010). Graphentheorie. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 345–353). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation* (S. 211–274). Univer. Nebraska Press.

Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. NJ:Prentice Hall.

Bastemeyer, C., Bartsch, F. & Haaren-Mack, B. von (2021). Belastungen und Beanspruchung bei Sportlehramtsstudierenden: eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, *4*(2), 22–35. https://doi.org/10.25847/zsls.2021.036

Baumann, R. & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *Journal für LehrerInnenbildung*, *21*(1), 86–94.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10223-4

Bellin-Mularski, N. (2021). Förderung von Kompetenz und Reflexionen durch den Einsatz von (digitalen) Portfolios in der Lehrer*innenbildung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*(7), 1–9.

Berger, R., Granzer, D., Looss, W. & Waack, S. (2013). *"Warum fragt ihr nicht einfach uns?": Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten: Unterrichtsentwicklung nach Hattie*. *Pädagogik Praxis*. Beltz. http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-62876-3

Berkman, L. F. & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support and health. In L. F. Berkman & I. Kawachi (Hrsg.), *Social Epidemiology* (S. 158–162). Oxford University Press.

Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I. & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social science & medicine (1982)*, *51*(6), 843–857. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4

Bernadi, L. & Klärner, A. (2014). Social networks and fertility. *Demographic Research*, *30*(22), 641–670.

Bernardi, L., Keim, S. & von der Lippe, H. (2006). Freunde, Familie und das eigene Leben. Zum Einfluss sozialer Netzwerke auf die Lebens- und Familienplanung junger Erwachsener in Lübeck und Rostock. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse: Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 359–390). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bertram, J. (2022). Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven Mathematikunterricht. In J. Bertram (Hrsg.), *Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik. Lernprozesse von Lehrkräften im Rahmen einer Fortbildung zu inklusivem Mathematikunterricht* (S. 63–90). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36797-8_3

Bitan, K. (2014). *Umgang mit Feedback am Beispiel Referendariat und Schulentwicklung - eine sozialpsychologische Analyse* [Dissertation]. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen.

Bjorklund, P. & Daly, A. J. (2021). The ties that belong: Tie formation in preservice teacher identification networks. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103223. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103223

Blais, A., Galais, C. & Coulombe, M. (2018). The effect of social pressure from family and friends on turnout. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(9), 2824–2841. https://doi.org/10.1177/0265407518802463

Blöbaum, B., Nölleke, D. & Scheu, A. M. (2016). Das Experteninterview in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 1–13). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05723-7_11-1

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. & Hacke, S. (2009). Lehrerprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Beltz-Bibliothek. Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 181–210). Beltz.

Blömeke, S. & Suhl, U. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13*(3), 473–505. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0130-y

Bodensteiner, J. (2016). Selbstregulationsstrategien bei der Unterrichtsvorbereitung als Ressource für den Einstieg in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *63*(4). https://doi.org/10.2378/peu2016.art23d

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. *Springer eBook Collection*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5

Bogo, M. (1994). The Student-Field Instructor Relationship. *The Clinical Supervisor*, *11*(2), 23–36. https://doi.org/10.1300/J001v11n02_03

Bohl, T. & Beck, N. (2020). Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, M. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 280–289). Klinkhardt.

Bokhove, C. & Downey, C. (2018). Mapping changes in support: a longitudinal analysis of networks of pre-service mathematics and science teachers. *Oxford Review of Education*, *44*(3), 383–402. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1400427

Bonsen, M. (2007). Das Kollegium als Professionelle Lerngemeinschaft. Schuleigene Curricula brauchen die Koordinierung der Lehrkräfte und Fachkonferenzen. *Lernende Schule*, *10*, 16–18.

Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 167–184.

Borgatti, S. P. & Foster, P. C. (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. *Journal of Management*, *29*(6), 991–1013. https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00087-4

Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J [Daniel J.] & Labianca, G [Giuseppe] (2009). Network analysis in the social sciences. *Science (New York, N.Y.)*, *323*(5916), 892–895. https://doi.org/10.1126/science.1165821

Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, *11*(5), 501–518. https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8

Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *33*(3), 356–365. https://doi.org/10.25656/01:13908

Bovet, G. & Frommer, H. (2004). *Praxis Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung: Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht* (3., korrig. Aufl.). *Grundlagen der Schulpädagogik: Bd. 30*. Schneider-Verl. Hohengehren.

Brannan, D. & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL Teachers' Perceptions of Social Support Networks. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 519–541. https://doi.org/10.1002/tesq.40

Breiger, R. L. (1974). The Duality of Persons and Groups. *Social Forces*, *53*(2), 181–190. https://doi.org/10.2307/2576011

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Hans Huber.

Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_31

Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J. & Salinas, J. G. (2024). “It actually helped”: students’ perceptions of feedback helpfulness prior to and following a teacher professional learning

intervention. *Frontiers in Education*, *9*, Artikel 1433184. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433184

Brunner, E., Stankovic, S., Kreis, A., Galle, M. & Hiebler, S. (2024). Mathematikdidaktische Kompetenzen von Praxislehrpersonen und Primarstudierenden im Vergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, *42*(3), 372–387. https://doi.org/10.5281/zenodo.15630413

Bührig-Hollmann, A. (2023). *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3

Burt, R. S. (1982). *Toward a Structural Theory of Action: Network Models of Social Structure, Perception and Action*. Academic Press. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1882894

Burt, R. S. (1984). Network items and the general social survey. *Social Networks*, *6*(4), 293–339.

Burt, R. S. (1987). Social Contagion and Innovation: Cohesion versus Structural Equivalence. *American Journal of Sociology*, *92*(6), 1287–1335.

Burt, R. S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Harvard University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1kz4h78

Burt, R. S. (2004). Structural Holes and Good Ideas. *American Journal of Sociology*, *110*(2), 349–399. https://doi.org/10.1086/421787

Burt, R. S. (2007). *Brokerage and closure: An introduction to social capital* (1. publ. in paperback). Oxford Univ. Press.

Checkel, J. T. (2001). Why Comply? Social Learning and European Identity Change. *International Organization*, *55*(3), 553–588. https://doi.org/10.1162/00208180152507551

Chen, Y., Zhang, J., Tadikamalla, P. R. & Zhou, L. (2019). The Mechanism of Social Organization Participation in Natural Hazards Emergency Relief: A Case Study Based on the Social Network Analysis. *International journal of environmental research and public health*, *16*(21). https://doi.org/10.3390/ijerph16214110

Cheng, L. P. & Ko, H.-K. (2009). Teacher-Team Development in a School-Based Professional Development Program. *Mathematics Educator*, *19*(1), 8–17.

Chou, A. F., Stewart, S. L., Wild, R. C. & Bloom, J. R. (2012). Social support and survival in young women with breast carcinoma. *Psycho-oncology*, *21*(2), 125–133. https://doi.org/10.1002/pon.1863

Christ, O. (2005). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat.* https://doi.org/10.17192/z2005.0197

Chwialkowska, A. (2019). How Sustainability Influencers Drive Green Lifestyle Adoption on Social Media: The Process of Green Lifestyle Adoption Explained through the Lenses of the Minority Influence Model and Social Learning Theory. *Management of Sustainable Development Sibiu*, *11*(1), 33–42.

Cohen, J. L. (2008). ‘That's not treating you as a professional’: teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching*, *14*(2), 79–93. https://doi.org/10.1080/13540600801965861

Coleman, J. S. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action.

American Journal of Sociology, *91*(6), 1309–1335. https://doi.org/10.1086/228423

Coleman, J. S. (1991). "Rational Action, Social Networks, and the Emergence of Norms". In C. Calhoun & et al. (Hrsg.), *Structures of Power and Constraint. Essays in Honor of Peter M. Blau* (S. 91–112). Cambridge University Press.

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Colognesi, S., van Nieuwenhoven, C. & Beausaert, S. (2019). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, *43*(2), 258–276. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963

Conley, T. & Christopher, U. (2001). Social Learning Through Networks: The Adoption of New Agricultural Technologies in Ghana. *American Journal of Agricultural Economics*, *83*(3), 668–673. https://doi.org/10.1111/0002-9092.00188

Coppe, T. (2023). Teacher networks: From a catalyst for enactment of professional development to a source of professional development. *Teachers and Teaching*, *30*(3), 380–393. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263734

Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Schriftenreihe der Tübingen School of Education: Band 01. Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press. https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-45602

Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *16*(3), 215–224. https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6

Davis, A., Taylor, J. & Cohen, E. (2015). Social Bonds and Exercise: Evidence for a Reciprocal Relationship. *PloS one*, *10*(8), e0136705. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136705

De Jong, K. J. de, Moolenaar, N. M., Osagie, E. & Phielix, C. (2016). Valuable connections: a social capital perspective on teachers ' social networks, commitment and self-efficacy., *28*, 71–83.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39.* https://doi.org/10.25656/01:11173

Deutsches Schulportal. (2025). *Lehrermangel zum Schulstart: Tausende Lehrerstellen sind unbesetzt*. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/

Diaz-Bone, R. (2007). *Gibt es eine qualitative Netzwerkanalyse. Review Essay: Betina Hollstein & Florian Straus (Hrsg.) (2006). Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/224/494

Diaz-Bone, R. (2008). Gibt es eine qualitative Netzwerkanalyse? Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.12759/HSR.33.2008.4.311-343 (Historical Social Research Vol. 33, No. 4 (2008), Volumes per year: 1).

Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 62–72. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003

Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B., Rosenberg, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (Hrsg.). (2009). *Schul- und Unterrichtsforschung: Bd. 9*. *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Schneider Verlag Hohengehren.

Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung* (Bd. 1). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dirks, S. (2011). Belastungsfaktoren von Studienreferendaren während des Vorbereitungsdienstes. Ergebnisse einer empirischen Studie - durchgeführt an niedersächsischen Studienseminaren LbS. *Schulverwaltung Niedersachsen*, *22*(10), 265–269.

Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5838

Dlugosch, A. & Thönnes, L. (2017). Netzwerke inklusiver Konstellationen – Rekonstruktionen zu Akteuren, Strukturen und Prozessen im Kontext Inklusion: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung* (S. 241–260). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.18

Do, M.-L. & Hascher, T. (2021). Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden im Tandempraktikum - mehr als Austausch und Aufteilung? *Zeitschrift für Pädagogik*, *67.* https://doi.org/10.25656/01:28785

Döbrich, P. & Abs, H. J. (2008). Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. *Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz*, *13*(3), 70–73.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dreer, B. (2021). The significance of mentor–mentee relationship quality for student teachers' well-being and flourishing during practical field experiences: a longitudinal analysis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *10*(1), 101–117. https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2020-0041

Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage, S. 723–733). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_50

Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat - Merkmale, Ausprägungen,

Folgen. *Die deutsche Schule*, *106.* https://doi.org/10.25656/01:25900

Dunkake, I. (2018). Lazarsfeld/Merton (1964): Friendship as a Social Process. In B. Holzer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (S. 331–335). Vieweg.

Dunning, D [David], Heath, C. & Suls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological science in the public interest : a journal of the American Psychological Society*, *5*(3), 69–106. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x

Eberle, J., Stegmann, K. & Fischer, F. (2015). Moving beyond case studies: applying social network analysis to study learning-as-participation. *Learning: Research and Practice*, *1*(2), 100–112. https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1028712

Eckert, M. & Sieland, B. (2017). Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 147–165). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_6

Elias, N. (2014). *Was ist Soziologie?* (12. Aufl.). *Grundfragen der Soziologie*. Beltz Juventa. http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783779928577 https://doi.org/442857

Englert, R., Porzelt, B., Reese-Schnitker, A. & Stams, E. (Hrsg.). (2006). *Forum Theologie und Pädagogik: Band 14*. *Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*. LIT.

Erichsen, S. & Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:20081

Esche, F. & Schupp, J. (2018). Längsschnittliche Datenstrukturen als Evaluationsinstrument der Validität retrospektiver Angaben. In M. Giesselmann, K. Golsch, H. Lohmann & A. Schmidt-Catran (Hrsg.), *Lebensbedingungen in Deutschland in der Längsschnittperspektive* (S. 333–352). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19206-8_19

Eye, A. von & Bergman, L. R. (2003). Research strategies in developmental psychopathology: dimensional identity and the personoriented approach. *Development and psychopathology*, *15*(3), 553–580. https://doi.org/10.1017/s0954579403000294

Ferraioli, D. & Ventre, C. (2017). Social Pressure in opinion games. *Proceedings of the Twenty-Sixth International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 3661–3667.

Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, *7*(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Finkel, E. J. & Fitzsimons, G. M. (2011). The effects of social relationships on self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Hrsg.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2. Aufl., S. 390–406). The Guilford Press.

Fiori, K. L., Antonucci, T. C. & Cortina, K. S. (2006). Social network typologies and mental health among older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *61*(1), P25-32. https://doi.org/10.1093/geronb/61.1.P25

Fischer, F. (2023). Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographielehrkräftebildung: Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, *50*(4), 216–232. https://doi.org/10.18452/26020

Fit ins Referendariat. (2024). *Fit ins Referendariat - Lehramt NRW*. https://www.fit-ins-referendariat.nrw/

Fit4Ref. (2025). *Das bietet Fit4Ref Lehramtsstudierenden und Referendar*innen*. https://www.fit4ref.de/

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Franke, K. & Wald, A. (2006). Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse: Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 153–175). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Empirical Press.

Freisler-Mühlemann, D. & Schafer, Y. (2019). Kompetent und motiviert in den Lehrberuf. *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung*, *Reihe Professionsforschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*(3), 129–140. https://doi.org/10.25656/01:18818

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *50.* https://doi.org/10.25656/01:4847

Fricke, M. (2018). FALKO-R: Entwicklung eines Messinstruments zum fachbezogenen Professionswissen von Religionslehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, *70*(2), 205–216. https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0023

Fried, L. Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 19–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuhse, J. A. (2014). Verbindungen und Grenzen. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 291–314). De Gruyter.

Fuhse, J. A. (2018). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Forschungsmethoden* (2., überarbeitete Auflage). *utb-studi-e-book: Bd. 4563*. UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius. https://doi.org/10.36198/9783838549811

Fuhse, J. A. & Mützel, S. (2011). Tackling connections, structure, and meaning in networks: quantitative and qualitative methods in sociological network research. *Quality & Quantity*, *45*(5), 1067–1089. https://doi.org/10.1007/s11135-011-9492-3

Gage, N. L. & Needels, M. C. (1989). Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms. *The Elementary*

School Journal, *89*(3), 253–300. https://doi.org/10.1086/461577

Galle, M., Kreis, A. & Hiebler, S. (2025). Mit sozialen Netzwerkkarten kooperative Lerngelegenheiten im Schulpraktikum reflektieren. *DiMawe - Die Materialwerkstatt*, *7*(1), 1–11. https://doi.org/10.11576/dimawe-7888

Galle, M., Pirovino, L [L.] & Kreis, A. (2024). Schulbasierte und hochschulbasierte Ausbildner:innen als Broker:innen im sozialen Netzwerk „Praktikum“. In M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.), *Lernen in Schule und Hochschule. Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien* (S. 137–156). Waxmann Verlag GmbH.

Gamper, M. (2020a). Netzwerkanalyse – eine methodische Annäherung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (S. 109–133). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7_6

Gamper, M. (2020b). Netzwerktheorie(n) - Ein Überblick. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (49-64). Springer Fachmedien.

Gebhardt, A. & Jenert, T. (2011). Besseres Feedback, mehr Reflexion? Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissenschaftsgemeinschaft. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 284–293). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:11669

Gecks, L. C. (1988). *Sozialisationsphase Referendariat, objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis*. *Europäische Hochschulschriften Reihe 11: Bd. 415*. Lang.

Geddes, H. (2014). Bindung, Verhalten und Lernen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft: Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 170–186). Klett-Cotta.

Gerdes, R. & Annas-Sieler, D. (2011). *Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW.*

Gergen, A. (2021). Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik? In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 154–168). Waxmann.

Gergen, A. (2023). *Mentoring im Referendariat - eine Black Box?* Dissertation. *Research: Band 37*. Springer Fachmedien.

Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783823393597

Gerlach, D. (2021). Was machen Mentor*innen im Vorbereitungsdienst? *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, *3*(1), 19–33. https://doi.org/10.11576/pflb-4350

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2023a). *Ausbildungsbeauftragte*. https://bildungslexikon.gew-nrw.de/ausbildungsbeauftragte

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2023b). *Ausbildungsunterricht*. https://bildungslexikon.gew-nrw.de/ausbildungsunterricht

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2023c). *Bedarfsdeckender Unterricht*

(BdU). https://bildungslexikon.gew-nrw.de/bdu

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2023d). *Unterrichtsbesuch*. https://bildungslexikon.gew-nrw.de/unterrichtsbesuch

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2024). *Phase zwei. Ratgeber für Lehramtsanwärter*innen*. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Wir_in_NRW_PDFs/Junge_GEW_NRW_PDFs/junge-gew-ratgeber-referendariat-lehramtsanwaerter-in-phase_zwei_30-1-24.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2025). *Perspektivgespräche*. https://bildungslexikon.gew-nrw.de/perspektivgespraeche

Giesbrecht, A. (1983). *Berufliche Sozialisation im Referendariat: Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-87641-6

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). *Lehrbuch*. VS Verlag. http://d-nb.info/1002141753/04

Glaser, Berney, G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory.* Sociology Press.

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, *78*(6), 1360–1380. https://doi.org/10.1086/225469

Granovetter, M. S. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, *91*, 481–510.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 205–219. https://doi.org/10.25656/01:4453

Gröschner, A. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK "Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften".*

Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, *15*(1), 33–38.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (652-664). Waxmann.

Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education : theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 315–333). Waxmann.

Gröschner, A. & Müller, A. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende - Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Klinkhardt Verlag.

Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines

Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Klinkhardt.

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *27*(1-2), 77–86. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090

Gukenbiehl, H. L. (1995). Institution und Organisation. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 95–110). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14858-6_6

Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung: Gelingensbedingungen für Schulpraktika* (1st ed.). Julius Klinkhardt.

Haas, J. & Malang, T. (2010). Beziehungen und Kanten. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 89–98). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hack, C. (2019). Erfahrungen mit der Verknüpfung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und der qualitativen strukturalen Analyse am Beispiel der Explikation von Netzwerkkonstellationen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *20*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3381

Hack, C. (2021). *Kooperation und Vernetzung in bildungs- und sozialpolitischen Reformprogrammen: Kommunale Praxis, pädagogische Forschung und Sozialpolitik*. Beltz.

Hartig, M. (2005). Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. *Die deutsche Schule*, *97*(1), 40–48. https://doi.org/10.25656/01:27360 (Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 40-48).

Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, *49*, 325–344. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8

Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung LehrerInnenbildung*, *3*(2), 75–90. https://doi.org/10.4119/hlz-2492 (Bd. 3 Nr. 2 (2020): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?).

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*(51), 130–148. https://doi.org/10.25656/01:7374

Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *30.* https://doi.org/10.25656/01:13805 (Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 87-98).

Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(2), 109–129. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6

Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, *21*(3), 312–335.

Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *19*(2), 217–231. https://doi.org/10.25656/01:13456

Hauck, J. (2018). Emirbayer/Goodwin (1994): Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency. In B. Holzer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (S. 181–183). Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21742-6_41

Häußling, R. (2010). Formale Soziologie. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 241–254). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heavey, C., Halliday, S. V., Gilbert, D. & Murphy, E. (2011). Enhancing Performance. *Journal of General Management*, *36*(3), 1–18. https://doi.org/10.1177/030630701103600301

Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester. Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *8*, 67–80. https://doi.org/10.25656/01:23719

Hellmann, K. & Kreutz, J. (2020). Kooperation von Hochschuldozierenden. Professionsorientierte Lehrenenwicklung in der Lehrerbildung. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung* (S. 209–222). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Helm, C. (2017). Effects of social learning networks on student academic achievement and pro-social behaviour in accounting. *Journal for educational research online*, *9*(1), 52–76. https://doi.org/10.25656/01:12966

Helm, C. & Hagenauer, G. (2024). Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im Schuldienst. Befunde vor dem Hintergrund des Job Demands-Resources Model. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *19*(4), 157–179. https://doi.org/10.21240/zfhe/19-4/09

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet* (1. Aufl.). Kallmeyer; Klett Kallmeyer. http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7800-1009-4

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheorethische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511712142

Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 5. Soziale Netzwerkanalyse: Theorie, Methoden, Praxis* (S. 133–150). Waxmann.

Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturale Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *16*(1).

Hessischer Landtag. (2019). *Kleine Anfrage. Entlastungsstunden zur Betreuung von*

Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Antwort Kultusminister. https://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/5/00195.pdf

Heymann, H. W. (2009). Praxis bildet - aber wie? Gelingensbedingungen für Praxisphasen und Vorbereitungsdienst. *Pädagogik*, *61*(9), 6–10.

Himpele, K., Keller, A. & Staack, S. (2010). *Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung)* (Nr. 116). https://doi.org/10.3278/6001591w

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Höger, C. (2020). *Schöpfung, Urknall und Evolution - Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel: Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe*. LIT. https://swbplus.bsz-bw.de/bsz1700316052kla.htm

Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 323–331). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-037

Hollstein, B. (2006). Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse - ein Widerspruch? In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse: Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 11–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hollstein, B. (2019). Qualitative Netzwerkdaten. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1301–1312). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_95

Hollstein, B. & Pfeffer, J. (2010). Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Unsichere Zeiten.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hollstein, B., Pfeffer, J. & Behrmann, L. (2014). Touchscreen-gesteuerte Instrumente zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In M. Schönhuth, M. Gamper, M. Kronenwett & M. Stark (Hrsg.), *Allgemeine Literaturwissenschaft. Visuelle Netzwerkforschung* (1. Aufl., S. 121–136). transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422571.121

Hollstein, B. & Straus, F. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Netzwerkanalyse: Konzepte, Methoden, Anwendungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holzer, B. (2008). Netzwerke und Systeme. Zum Verhältnis von Vernetzung und Differenzierung. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie* (S. 155–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91107-6_11

Hopf, C.-M. & Weingarten, E. (Hrsg.). (1993). *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Klett-Cotta.

Hoppenworth, U. (1993). *Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Peter Lang.

Horstmeyer, J. (2021). Belastung und Beanspruchung im Referendariat - wie erleben angehende Lehrkräfte die zweite Ausbildungsphase? In J. Peitz & M.

Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 202–213). Waxmann.

Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (2. Auflage, S. 715–737). Lawrence Erlbaum.

Hsieh, B. Y.-C. (2010). *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity.*

Hüber, T. & Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, *43*(2), 120–135.

Hurst, B., Wallace, R. & Nixon, Sarah, B. (2013). The Impact of Social Interaction on Student Learning. *Reading Horizons. A Journal of Literacy and Language Arts*, *52*(4), 375–389.

Huwendiek, V. (2010). Perspektiven der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Engagement - Zeitschrift für Erziehung und Schule*, *4*, 218–227.

Jahn, R. W., Götzl, M. & Ketschau, T. J. (2020). Lernen in variablen Clustern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *116*(4), 549–577. https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0024

Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *Die Hochschullehre.*, *4*, 505–530.

Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Leske + Budrich.

Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-15054-3

Jansen, D. & Diaz-Bone, R. (2014). Netzwerkstrukturen als soziales Kapital. Konzepte und Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 71–104). De Gruyter.

Jehn, K. A. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, *42*, 530–557. https://doi.org/10.2307/2393737

Jehn, K. A., Bezrukova, K. & Thatcher, S. M. B. (2008). Conflict, Diversity, and Faultlines in Workgroups. In C. K. de Dreu & M. J. Gelfand (Hrsg.), *The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations* (S. 179–210). Lawrence Erlbaum.

Jensen, A. (2012). Digital culture and the viewing/participating pre-service teacher: (re)envisioning theatre teacher training for a social media culture. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *17*(4), 553–568. https://doi.org/10.1080/13569783.2012.727626

Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y. & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in psychology*, *13*, 968513. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513

Kahn, R. L. & Antonucci, T. (1980). Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In P. B. Baltes & O. G. Grim (Hrsg.), *Life Span Development and Behavior* (S. 253–287). Academic Press.

Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Kardorff, E. von & Schönberger, C. (2020). Qualitative Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 135–157). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_26

Kärner, T., Bonnes, C., Maué, E., Goller, M. & Schmidt, V. (2021). Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Forschung 2021* (S. 85–104). Verlag Barbara Budrich.

Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2018). Konstruktives Feedback und nachvollziehbare Leistungserwartungen? Analysen zur wahrgenommenen Bewertungstransparenz im Referendariat. *Bildung und Beruf*, *1*(8), 108–114.

Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019). Bewertungstransparenz im Referendariat. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 378–400. https://doi.org/10.25656/01:23948

Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C. & Maué, E. (2022). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *25*(3), 687–719. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01065-4

Käser, U., Leuchs, K., Neugebauer, H. & Wasch, J. (2012). Stress and Burnout in German Teachers and Students. In K. Moore, P. Buchwald & K. Kaniasty (Hrsg.), *Stress and anxiety: Application to economic hardship, occupational demands, and development challenges* (S. 51–66). Logos Verlag.

Käser, U. & Neugebauer, H. (2017). Social Support in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. In S. Morgenroth (Hrsg.), *Social Support in schulischen Kontexten* (S. 5–47). Logos Verlag.

Katzenbach, D. (1999). "Die schlimmste Zeit meines Lebens". Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen., *51*(10), 49–53.

Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. *Die deutsche Schule*, *97*(1), 49–64. https://doi.org/10.25656/01:27361 (Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 49-64).

Keim, S., Klärner, A. & Bernardi, L. (2009). Qualifying Social Influence on Fertility Intentions. *Current Sociology*, *57*(6), 888–907. https://doi.org/10.1177/0011392109342226

Keller, M., Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1963). *Social Pressures in Informal Groups: A Study of Human Factors in Housing*. Harper and Brothers. https://doi.org/10.2307/3348388

Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 277–298). Waxmann.

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.

Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, *21*, 51–67. https://doi.org/10.25656/01:2740

Khozin, K., Tobroni, T. & Rozza, D. S. (2024). Implementation of Albert Bandura's Social Learning Theory in Student Character Development. *International Journal of Advanced Multidisciplinary*, *3*(1), 102–112. https://doi.org/10.38035/ijam.v3i1.543

Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838535449

Kieschke, U., Krumrey, F., Berger, F., Schubarth, W. & Wachs, S. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsförderung im Lehrberuf*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036079-2

Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational psychology review*, *31*, 163–195. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2

Klärner, A., Gamper, M., Keim-Klärner, S., von der Lippe, H., Moor, I., Richter, M. & Vonneilich, N. (2020). Soziale Netzwerk und gesundheitliche Ungleichheit - eine neue Perspektive für die Forschung. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (S. 1–31). Springer Fachmedien.

Klärner, A. & von der Lippe, H. (2020). Wirkmechanismen in sozialen Netzwerken. In A. Klärner, M. Gamper, S. Keim-Klärner, I. Moor, H. von der Lippe & N. Vonneilich (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten* (S. 65–84). Springer Fachmedien.

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *utb Schulpädagogik: Bd. 8698. Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.

Klitzsch, M. (24. Februar 2023). Negativ-Erfahrung Referendariat: was falsch läuft, was sich ändern muss. *Campus Schulmanagement,* 2023. https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/negativ-erfahrung-referendariat-was-falsch-laeuft-was-sich-aendern-muss

Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Waxmann.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*(3), 161–173. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 275–290. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078

Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students'

achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1193–1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 127–148). Waxmann.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Verlag Julius Klinkhardt.

König, J., Rothland, M [Martin] & Schaper, N. (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer VS.

König, O. (1996). *Macht in Gruppen*. J. Pfeiffer Verlag.

Košinàr, J. (2010). Belastungserleben im Referendariat. Verbesserter Umgang mit Anforderungen durch Entwicklung überfachlicher personaler Kompetenzen? *Schulpädagogik heute*(2), 1–15.

Košinàr, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 227–244). Klinkhardt.

Košinàr, J. (2014a). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. *Studien zur Bildungsgangforschung: Band 38*. Verlag Barbara Budrich.

Košinàr, J. (2014b). Typenspezifischer Umgang mit Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *7*(2), 120–137. https://doi.org/10.25656/01:14751

Košinàr, J. & Laros, A. (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung - Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. In Geimer, A., D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 221–248). https://doi.org/10.21241/ssoar.78314

Krächter, S. (2018). Kompetenzentwicklung durch Coaching? Wirkungen der "Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen" (POB-C) im nordhein-westfälischen Vorbereitungsdienst. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 119–142). Waxmann.

Kreis, A., Brunner, E., Galle, M., Hiebler, S. & Stankovic, S. (2022). Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung von Mathematiklehrpersonen als Tätigkeit in sozialen Netzwerken – eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. *Beiträge zum Mathematikunterricht*, 957–960. https://doi.org/10.17877/DE290R-23697

Kreis, A. & Galle, M. (2023a). Kooperative Lehrpersonenbildung im Netzwerk. Die Frage nach der Vermittlung zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *41*(1), 132–135. https://doi.org/10.25656/01:26932

Kreis, A. & Galle, M. (2023b). Praxisdozierende als Broker*innen in sozialen Teilsystemen. *Journal für LehrerInnenbildung*, *23*(1), 76–85. https://doi.org/10.25656/01:26721

Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L [Liana] & Shepherd, J. (2023). Praxiszentren - Berufspraktische

Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *41*(1), 104–123. https://doi.org/10.25656/01:26930

Kreis, A. & Schnebel, S. (2017). Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*(10), 1–7.

Kreische, T., Zorn, S. K. & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, *19*(3), 40–48. https://doi.org/10.25656/01:18148

Kroenke, C. H., Kwan, M. L., Neugut, A. I., Ergas, I. J., Wright, J. D., Caan, B. J., Hershman, D. & Kushi, L. H. (2013). Social networks, social support mechanisms, and quality of life after breast cancer diagnosis. *Breast cancer research and treatment*, *139*(2), 515–527. https://doi.org/10.1007/s10549-013-2477-2

Kronenwett, M. (2024). *VennMaker: Akteurszentrierte Darstellung und Analyse sozialer Netzwerke*. https://www.vennmaker.com/

Kruger, J. & Dunning, D [D.] (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, *77*(6), 1121–1134. https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121

Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05428-1_3

Krüger, J. & Diehl, T. (2011). Pädagogische Professionalität und Lehrerbildung. Stellenwert des Bildungspersonals im Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt an beruflichen Schulen. *Die berufsbildende Schule*, *63*(4), 127–130.

Kruse, C. (2022). Die Beurteilung angehender Lehrer*innen im Referendariat. Relevanz, Kontext und erste Explorationen. *Journal für LehrerInnenbildung*, *22*(1), 34–45. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-03

Kruse, J., Biesel, K. & Schmieder, C. (Hrsg.). (2011). *Metaphernanalyse: Ein rekonstruktiver Ansatz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung : Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf

Kultusministerkonferenz. (2004 i.d.F. 2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2008 i.d.F. 2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf

Kultusministerkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(1), 1–23. https://doi.org/10.25656/01:11924

Kunina-Habenicht, O. & Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, *31*(60), 41–50. https://doi.org/10.25656/01:20646

Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz: Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–275). Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011a). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011b). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830974338

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.

Kunz, H. & Uhl, S. (2022). Der Vorbereitungsdienst: Desiderate und Perspektiven der Forschung. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*(2), 22–35. https://doi.org/10.3278/SEM2202W004

Laat, M. de & Simons, R.-J. (2002). Kollektives Lernen: Theoretische Perspektiven und Wege zur Unterstützung von vernetztem Lernen. *Berufsbildung Europäische Zeitschrift*(27), 15–28.

Labianca, G [G.] & Brass, D. J [D. J.] (2006). Exploring the Social Ledger: Negative Relationships and Negative Asymmetry in Social Networks in Organizations. *Academy of Management Review*, *31*(3), 596–614. https://doi.org/10.2307/20159231

Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologien der Lehrerausbildung. (2024). *Eignung und Orientierung: Das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) zur Reflektion und Perspektiverweiterung zu Beginn des Lehramtsstudiums*. https://www.laquila.nrw.de/qualitaet/eignungs-und-orientierungspraktikum

Laux, A. (2011). *Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die*

Lehrergesundheit [Dissertation]. Universität Potsdam, Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/6037/file/laux01_diss.pdf

Lazarsfeld, P. & Merton, R. K. (1954). Friendship as a Social Process: A Substantive and Methodological Analysis. In M. Berger, T. Abel & H. Charles (Hrsg.), *Freedom and Control in Modern Society* (S. 18–66). Van Nostrand.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company. http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=423337

Lefevre, M. (2005). Facilitating Practice Learning and Assessment: The Influence of Relationship. *Social Work Education*, *24*(5), 565–583. https://doi.org/10.1080/02615470500132806

Legewie, H. (1995). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 189–193). Beltz.

Leifeld, P. & Schneider, V. (2012). Information Exchange in Policy Networks. *American Journal of Political Science*, *56*(3), 731–744. https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2011.00580.x

Leijen, Ä. & Kullasepp, K. (2013). Unlocking the Potential of Conflicts: A Pilot Study of Professional Identity Development Facilitation During Initial Teacher Education. *International Journal for Dialogical Science*, *7*(1), 67–86.

Leinhos, P., Keßler, C. I. & Krüger, H.-H. (2018). Relationale Typenbildung im Längsschnitt. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und Methodologische Grundlagen* (S. 170–190). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.11

Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Julius Klinkhardt.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(4), 529–545. https://doi.org/10.1007/BF03173470

Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. *Structural analysis in the social sciences: Bd. 19*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815447

Lin, X., Hu, X., Hu, Q. & Liu, Z. (2016). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology*, *47*(2), 302–319. https://doi.org/10.1111/bjet.12234

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, *31*(3), 251–263. https://doi.org/10.1080/03055690500236290

Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., van Lare, M. & Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of preservice teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, *23*(6), 635–657. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218329

Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Budrich Unipress. https://doi.org/10.25656/01:6747

Lorrain, F. & White, H. C. (1971). Structural equivalence of individuals in social networks. *The Journal of Mathematical Sociology*, *1*(1), 49–80. https://doi.org/10.1080/0022250X.1971.9989788

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Lortie, D. C. (2007). *Schoolteacher: A sociological study* (2. ed.). University of Chicago Press.

Louch, H. (2000). Personal network integration: transitivity and homophily in strong-tie relations. *Social Networks*, *22*(1), 45–64. https://doi.org/10.1016/S0378-8733(00)00015-0

Luhr, D. (2016). *Unterrichtskompetenz erfassen und entwickeln: Eine qualitative Studie über die Entwicklung eines Bewertungskonzepts für die zweite Phase der Lehrerbildung* [Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster]. K10plus. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/443dbb63-2ef5-4a8e-bc0b-6454891cf8d7/diss_luhr_buchblock.pdf

Maertens, A. (2017). Who Cares What Others Think (or Do)? Social Learning and Social Pressures in Cotton Farming in India. *American Journal of Agricultural Economics*, *99*(4), 988–1007. https://doi.org/10.1093/ajae/aaw098

Malang, T. (2025). Beziehungen und Kanten. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung. Handbuch Netzwerkforschung* (95-105). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37503-4_7

Marsden, P. V. & Campbell, K. E. (1984). Measuring Tie Strength. *Social Forces*, *63*(2), 482–501. https://doi.org/10.1093/sf/63.2.482

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Matern, S. & Wachner, S. (2006). Ressourcen: Quantitative Ergebnisse. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese-Schnitker & E. Stams (Hrsg.), *Forum Theologie und Pädagogik: Band 14. Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 343–363). LIT.

Matern, S., Wachner, S., Hapig, S. & Schmitz, A.-C. (2006). Hoffnungen und Befürchtungen, Krisen und Stimmungseindrücke, Anpassung und Bewährung. Die Ergebnisse der Befragung - quantitativ analysiert. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese-Schnitker & E. Stams (Hrsg.), *Forum Theologie und Pädagogik: Band 14. Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst?*

Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz (S. 399–416). LIT.

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *20*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343

Mcintyre, D. & Hagger, H. (2013). Teacher's Expertise and Models of Mentoring. In H. Hagger, D. Mcintyre & M. (. i. E. Wilkin (Hrsg.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education* (S. 86–115). Routledge.

McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, *27*(1), 415–444. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415

Meijs, C., Prinsen, F. R. & Laat, M. F. de (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them? *Educational Media International*, *53*(2), 85–102. https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1211333

Menck, P. & Schulte, M. (2006). Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51: Bd. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 199–216). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7378

Merkens, H. (Hrsg.). (2005). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5

Merzyn, G. (2021). Das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 39–54). Waxmann.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *18.* https://doi.org/10.25656/01:13427.

Meuser, M. & Nagel, U. (2006). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 57–58). Leske; Budrich.

Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 315–335). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_33

Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, *55*(43), 36–43. https://www.fdbio-rptu.de/assets/files/fd_documents/evaluation_kriterien/976_9_0_10merkmalegutenunterrichts.pdf

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP)* [§ 11 (Fn 6)]. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=17404&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=ovp#det0#det0

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009 i.d.F. 2023). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG)*.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2017). *Das Eignungs- und Orientierungspraktikum in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen: Handreichung*. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/EOP-Handreichung.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP)*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=17404&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=ovp#det0#det0

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter. http://www.blickinsbuch.de/item/d150225024e9aceebfefae80b50e64ce

Mohr, S. & Ittel, A. (2015). Die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Kompetenzerlebens angehender Lehrerinnen und Lehrer im Studienverlauf. *Unterrichtswissenschaft*, *43*(4), 284–299.

Monitor Lehrerbildung. (2016). *Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung*. https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Form_follows_function_Strukturen.pdf

Moroni, S., Niggli, A. & Gut, R. (2013). Beziehungen und Lernen im Mentoring von Lehramtsstudierenden: Eine Explorationsstudie zur Wirksamkeit. *Journal für LehrerInnenbildung*, *13*(2), 19–25.

Mosley, K. C. & McCarthy, C. J. (2023). Beginning Teacher Mentoring: Associations between Mentoring Experiences and Stress Among First Year Teachers. *The Teacher Educator*, *58*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2175402

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S [Sabine], Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, *11*(2), 147–168. https://doi.org/10.25656/01:18030

Müller, A. (2021). "So look, I will, I will move them there" – Dynamiken von sozialen Netzwerken aushandeln, erheben und analysieren. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *22*(2). https://doi.org/10.17169/FQS-22.2.3601

Müller, A., Olivier-Mensah, C., Herz, A., Altissimo, A. & Perimental, X. (2017). *Qualitative Netzwerkanalyse in practice: Erhebung ego-zentrierter Netzwerkkarten in Interviews.* https://doi.org/10.18442/672

Müller, A. K. (2020). *Transnationale Mobilität und persönliche Netzwerke Digitaler Nomaden*. Springer Fachmedien

Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31856-7

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen ; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse* (1. Aufl.). *Lehrerausbildung und -weiterbildung*. Klett.

Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berfufsbildenden Schulen* (1. Auflage) [504 Seiten]. Beltz Juventa.

Murray, H. G., Rushton, J. P. & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 250–261. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.250

Muschke, P. (2010). Zentralitäts- und Prestigemaße. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 365–378). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nadel, S. (1951). *The foundations of social anthropology*. Cohen and West.

Neser, S. (2016). Vertrauen. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 255–268). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_23

Nesselroade, J. R. & Baltes, P. B. (2012). *Longitudinal research in the study of behavior and development*. Academic Press.

Newcomb, T. M. (1956). The prediction of interpersonal attraction. *American Psychologist*, *11*(11), 575–586. https://doi.org/10.1037/h0046141

Newman, M. E. J. (2003). The Structure and Function of Complex Networks. *SIAM Review*, *45*(2), 167–256. https://doi.org/10.1137/S0036144503424480

Neyer, F. J. & Asendorpf, J. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54942-1

Nobles, S., Dredger, K. & Gerhart, M. D. (2012). Collaboration beyond the classroom walls: Deepening learning for students, preservice teachers, teachers, and professors. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*(12), 343–354.

Nölte, B. (2024). *„Das Referendariat braucht eine neue Prüfungskultur“*. https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-referendariat-braucht-eine-neue-pruefungskultur/

Odell, S. J. & Ferraro, D. P. (1992). Teacher Mentoring and Teacher Retention. *Journal of Teacher Education*, *43*(3), 200–204. https://doi.org/10.1177/0022487192043003006

Otto, S. (2016). Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In J. Košinàr, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 173–186). Waxmann.

Padgett, J. F. & Ansell, C. K. (1993). Robust Action and the Rise of the Medici. *American Journal of Sociology*, *98*, 1259–1319.

Paetsch, J., Dubiel, S., Lütke, B. & Stelze, K. (2020). Kooperationen im Vorbereitungsdienst zu "Sprachbildung". Evaluation einer Qualifizierungsmaßnahme. *Journal für LehrerInnenbildung*, *20*(4), 68–77. https://doi.org/10.25656/01:21377

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Panagopoulos, C. (2013). Positive Social Pressure and Prosocial Motivation: Evidence from a Large-Scale Field Experiment on Voter Mobilization. *Political Psychology*, *34*(2), 265–275. https://doi.org/10.1111/pops.12007

Panagopoulos, C. (2014). I've Got My Eyes on You: Implicit Social-Pressure Cues and Prosocial Behavior. *Political Psychology*, *35*(1), 23–33. https://doi.org/10.1111/pops.12074

Pape, S. J. (1993). A Case Study of Secondary Student Teacher's Curriculum Decision. *Action in Teacher Education*, *14*(4), 52–60. https://doi.org/10.1080/01626620.1993.10463142

Passet-Wittig, J. (2017). *Unerfüllte Kinderwünsche und Reproduktionsmedizin*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742080

Peitz, J. (2021). Feedback zu einer Mathematikstunde. Rekonstruktion von Orientierungen in Unterrichtsnachbesprechungen. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 169–188). Waxmann.

Peitz, J. (2024). *Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat*. Dissertation. *Empirische Erziehungswissenschaft: Band 82* [407 Seiten]. Waxmann.

Peitz, J. & Harring, M. (2021). Das Referendariat: Eine Einführung in den systematischen Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 9–14). Waxmann.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186–196. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186

Penuel, W., Riel, M., Krause, A. & Frank, K. (2009). Analyzing Teachers' Professional Interactions in a School as Social Capital: A Social Network Approach. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *111*(1), 124–163. https://doi.org/10.1177/016146810911100102

Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A. & Gallagher, H. A. (2012). Using Social Network Analysis to Study How Collegial Interactions Can Augment Teacher Learning from External Professional Development. *American Journal of Education*, *119*(1), 103–136. https://doi.org/10.1086/667756

Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for educational research online*, *12*(1), 67–90. https://doi.org/10.25656/01:19119

Peters, L., Herz, A., Truschkat, I., Haude, Christin, Ehlke, Carolin & Karic, Senka, Müller, Annika. (2019). Qualitative Strukturale Analyse (QSA) meets Organisationsforschung. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (S. 93–112). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Pille, T. (2013). *Das Referendariat: Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der*

Lehrerbildung. *Praktiken der Subjektivierung: Bd. 2*. transcript. https://www.degruyter.com/isbn/9783839422892 https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422892

Popitz, H. (Hrsg.). (2010). *Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1794*. *Soziale Normen* (2. Aufl. [Nachdr.]. Suhrkamp.

Powell, W. W., Koput, K. W. & Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational Collaboration and the Locus of Innovation: Networks of Learning in Biotechnology. *Administrative Science Quarterly*, *41*(1), 116. https://doi.org/10.2307/2393988

Pres, U. (2001). *1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase - genügt das? Grundschulpädagogik & Grundschulforschung: Bd. 2*. Verl. Empirische Pädagogik.

Raab, J. (2010a). Der "Harvard Breakthrough". In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 29–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raab, J. (2010b). Netzwerke und Netzwerkanalyse in der Organisationsforschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 575–586). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37507-2_51-1

Raab, J., Lemaire, R. H. & Provan, K. G. (2013). The Configurational Approach in Organizational Network Research. In P. C. Fiss, B. Cambré & A. Marx (Hrsg.), *Research in the Sociology of Organizations. Configurational Theory and Methods in Organizational Research* (Bd. 38, S. 225–253). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2013)0000038014

Radcliffe-Brown & Alfred (1940). On social structure. *The journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, *70*, 1–12.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Intercoder-Übereinstimmung analysieren. In S. Rädiker & U. Kuckartz (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video* (S. 287–303). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2_19

Raidt, T. (2010). *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*. tredition : Hamburg. https://doi.org/10.25656/01:5372

Rank, O. N. (2008). Formal structures and informal networks: Structural analysis in organizations. *Scandinavian Journal of Management*, *24*(2), 145–161. https://doi.org/10.1016/j.scaman.2008.02.005

Rau, M. (2012). Die Einführung zur Bestimmung der Dichte in egozentrierten Netzwerken unter Berücksichtigung eines alternativen Erhebungsvorschlags. In M. Gamper, L. Reschke & M. Schönhuth (Hrsg.), *Knoten und Kanten 2.0* (S. 89–108). transcript Verlag.

Reese-Schnitker, A. (2006a). Die entscheidenden Ressourcen für die Gestaltung von Unterricht und die Bewältigung des Alltags. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese-Schnitker & E. Stams (Hrsg.), *Forum Theologie und Pädagogik: Band 14. Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 364–378). LIT.

Reese-Schnitker, A. (2006b). Lernen zwischen Autonomie und Anleitung.

Aufschlüsse aus den Interviews – reduktiv analysiert. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese-Schnitker & E. Stams (Hrsg.), *Forum Theologie und Pädagogik: Band 14. Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 265–290). LIT.

Reese-Schnitker, A. (2021). Referendarinnen und Referendare in ihrer Ausbildung zwischen Anleitung und Autonomie. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 139–152). Waxmann.

Reese-Schnitker, A. & Stams, E. (2006). Fallporträts: Zwischenbilanz und weiterführende Fragen. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese-Schnitker & E. Stams (Hrsg.), *Forum Theologie und Pädagogik: Band 14. Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 99–103). LIT.

Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte. Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitius (Hrsg.), *Institutionenforschung im Bildungsbereich. Institutioneller Wandel im Bildungswesen: Facetten, Analysen und Kritik* (S. 224–250). Beltz Juventa.

Reintjes, C., Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann.

Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological methods*, *17*(3), 354–373. https://doi.org/10.1037/a0029315

Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Waxmann.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 35–59. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8

Richter, D. & Richter, E. (2021). Rolle und Bedeutung der Mitreferendarinnen und Mitreferendare. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 130–138). Waxmann.

Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*(1), 111–143. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0259-y

Rivera, M. T., Soderstrom, S. B. & Uzzi, B. (2010). Dynamics of Dyads in Social Networks: Assortative, Relational, and Proximity Mechanisms. *Annual Review of Sociology*, *36*(1), 91–115. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134743

Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A [Anja]. (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein,*

Lehrer bleiben. Verlag Ferdinand Schöninhg.

Röhl, S., Bijlsma, H. & Schwichow, M. (2025). Can feedback from students to teachers improve different dimensions of teaching quality in primary and secondary education? A hierarchical meta-analysis. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *37*(1), 35–71. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09450-9

Römer, J., Rothland, M [Martin] & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 265–286). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10

Rothland, M [Martin] (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6

Rothland, M [Martin]. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1

Rothland, M [Martin] (2021). Die "Lehrerpersönlichkeit": das Geheimnis des Lehrberufs? *Die deutsche Schule*, *113*(2). https://doi.org/10.25656/01:22238

Rothland, M [Martin] & Walter, J. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, *29*(2), 97–123.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, Inc. https://doi.org/10.1037/10788-000

Ruloff, M., Wyss, C. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2024). *Lernen in Schule und Hochschule. Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien*. Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830999478

Said, S. B. (2014). Teacher identity development in the midst of conflicting ideologies. In Y. L. Cheung, S. B. Said & K. Park (Hrsg.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (S. 148–160). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315775135-11

Said, S. B. & Shegar, C. (2013). Compliance, negotiation, and resistance in teachers' spatial construction of professional identities. In S. B. Said & L. J. Zhang (Hrsg.), *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives, Local Initiatives* (S. 127–149). Routledge.

Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, *23*, 1. https://doi.org/10.3102/0091732X023001001

Schade, A. K. (2016). *Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen* [Dissertation]. K10plus.

Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24.* https://doi.org/10.25656/01:3785 (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 65-90).

Scheilke, C. T. (1992). Bilanz… Eine Befraung zur Ausbildung der Studienreferendare. *Pädagogik*, *44*(9), 10–12.

Schellenbach-Zell, J., Riedel, S. & Rochnia, M. (2019). Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester? *Journal für*

LehrerInnenbildung, *19*(1), 52–60. https://doi.org/10.25656/01:18110

Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend*. Kohlhammer.

Schiffer, E. & Hauck, J. (2010). Net-Map: Collecting Social Network Data and Facilitating Network Learning through Participatory Influence Network Mapping. *Field Methods*, *22*(3), 231–249. https://doi.org/10.1177/1525822X10374798

Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B. (2010). Fachdidaktisches Wissen und Reflektieren im Querschnitt der Biologielehrerbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften: ZfDN*, *16.* https://doi.org/10.25656/01:31672.

Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J. & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, *48*, 85–97. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004

Schmitt, M. & Fuhse, J. A. (2015). *Zur Aktualität von Harrison White*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18673-3

Schnebel, S. (2010). Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen - Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In M. Gölich, S. Weber, W. Seitter & T. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (91-102). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_8

Schnebel, S. & Hubert, I. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren. Eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberg, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsforschung: Bd. 9. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 35–66). Schneider Verlag Hohengehren.

Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Julius Klinkhardt.

Schoch, S. & Keller, R. (2024). Lehrpersonen im Fokus: Ansätze für die Förderung von Gesundheit und Leistungsmotivation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *42*(1), 32–46. https://doi.org/10.36950/bzl.42.1.2024.10365

Schön, a. D. (1996). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing.

Schönhuth, M. (2013). Landkarten sozialer Beziehungen. Partizipativ-visuelle Datenerhebung mit haptischen und elektronischen Werkzeugen: Entwicklung - Typen - Möglichkeiten - Grenzen. In M. Schönhuth, M. Gamper, M. Kronenwett & M. Stark (Hrsg.), *Edition Kulturwissenschaft: Bd. 22. Visuelle Netzwerkforschung* (S. 59–78). transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422571.59

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. *Waxmann Studium*. Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830976356

Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung: Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R.

Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–105). Waxmann Verlag.

Schreier, J. (2001). Ergebnisse einer externen Evaluation in den Studienseminaren für das Lehramt für die Sekundarstufe II. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, *7*(3), 29–45.

Schubart, W. & Speck, K. (2021). Ergebnisse zur Einschätzung des Referendariats aus Sicht aller Akteure. Die Potsdamer Studien zum Referendariat. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (244-254). Waxmann.

Schubart, W., Speck. K., Große, U [U.] & Gemsa, C [C.]. (2007). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie. In Lüders, M. & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 169–193). Waxmann Verlag.

Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.). (2006). *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Bd. 2*. *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat*. Univ.-Verl. Potsdam.

Schubarth, W., Speck, K., Große, U [Ulrike], Seidel, A. & Gemsa, C [Charlotte]. (2006). Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Bd. 2. Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 13–175). Univ.-Verl. Potsdam.

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.). (2007a). *Potsdamer Studien zum Referendariat*. *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Lang.

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007b). Die Qualität des Vorbereitungsdienstes aus Sicht der LehramtskandidatInnen und Ausbildungslehrkräfte im Land Brandenburg. *Die deutsche Schule*, *99.* https://doi.org/10.25656/01:28230

Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar*. Uniprint Siegen.

Schulz-Schaeffer, I. (2014). Akteur-Netzwerk-Theorie: Zur Ko-Konstitution von Gesellschaft, Natur und Technik. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 267–290). De Gruyter.

Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* (1. Aufl.). *Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Bd. 14*. Haupt.

Schütz, A. (1972). Der gut informierte Bürger. In A. Schütz, A. Brodersen, B. Luckmann & R. Grathoff (Hrsg.), *Studien zur soziologischen Theorie* (S. 85–101). Nijhoff. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_5

Schweer, M. K. (.2014). *Vertrauen und Misstrauen in differentiell-psychologischer Perspektive – eine paradigmatische Erweiterung der differentiellen Vertrauenstheorie.* Posterbeitrag zum 49. Kongress der DGPs am 21.-25.0.9.2014, Ruhr Universität Bochum.

Schweer, M. K., Siebertz-Reckzeh, K. & Hake, R. (2021). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. Gefälligkeitsübersetzung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit.*

Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung (S. 71–83). Waxmann.

Scott, J. (1991). *Social network analysis: A handbook*. Sage Publications.

Scott, J. (2013). *Social network analysis* (3. ed.). Sage.

Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: the benefits of social integration. *Annals of epidemiology*, *6*(5), 442–451. https://doi.org/10.1016/S1047-2797(96)00095-6

Seifert, A [Andreas] & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:14712

Seifert, A [Andreas], Schaper, N. & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 325–347). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_12

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching:Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Duncker und Humblot.

Singer, J. D. & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195152968.001.0001

Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framwork to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. CSCT.* Comenius 2.1 Project.

Sprecher, S. & Felmlee, D. (2021). Social network pressure on women and men to enter a romantic relationship and fear of being single. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, *15*(2), 246–261. https://doi.org/10.5964/ijpr.6139

Staub, Fritz, C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education : theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 287–309). Waxmann.

Stegbauer, C. (Hrsg.). (2008). *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91107-6

Stegbauer, C. (2010a). *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stegbauer, C. (2010b). Reziprozität. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 114–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stegbauer, C. (2016). *Grundlagen der Netzwerkforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12650-6

Steglich, C. & Knecht, A. (2010). Die statistische Analyse dynamischer Netzwerke. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.),

Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung (S. 433–446). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steinbrecher, T. & Hart, J. (2011). Examining Teachers' Personal and Professional Use of Facebook: Recommendations for teacher education programming. *Journal of Technology and Teacher Education*, *20*(1), 71–88.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52.* https://doi.org/10.25656/01:4452 (Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 185-204).

Stokman, Frans, N. (1995). Entscheidungsansätze in politischen Netzwerken. In D. Jansen & K. Schubert (Hrsg.), *Netzwerke und Politikproduktion. Konzepte, Methoden, Perspektiven* (S. 160–184). Schüren.

Storr, B. (2006). *"In der Lehrprobe da machst du 'ne Show": Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung*. *Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft: Bd. 29*. Logos-Verlag.

Straus, F. (2002). Methoden der Netzwerkanalyse für die qualitative Forschung und in der psychosozialen Praxis. In F. Straus (Hrsg.), *DUV Psychologie. Netzwerkanalysen: Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Zugl.: München, Univ., Diss., 2001* (1. Aufl., S. 191–303). Dt. Univ.-Verl. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10884-9_4

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *55*(4), 622–645. https://doi.org/10.25656/01:4266 (Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 622-645).

Teng, M. F. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative Interactions about the Pre-service Teachers' Practicum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, *42*(11), Artikel 8.

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Beltz-Pädagogik*. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.

Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften - nach zehn Jahren. *Die deutsche Schule*, *106.* https://doi.org/10.25656/01:25897 (Die deutsche Schule 106 (2014) 4, S. 300-323).

Terhart, E. (2018). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeeke (Hrsg.), *Plan - Do - Check: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 19–25). Projektverlag.

Thiel, C., Küper, J. & Bellmann, J. (2021). Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 105–118). Waxmann.

Töpfer, T. & Behrmann, L. (2021). Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.17169/FQS-22.1.3593 (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol. 22 No. 1 (2021).

Trezzini, B. (2010). Netzwerkanalyse, Emergenz und die Mikro-Makro-Problematik. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 193–204). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Truschkat, I. (2016). Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen: zur Reziprozität und Balance in Bildungsnetzwerken. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Waxmann-E-Books Bildungsmanagement: Band 8. Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 129–144). Waxmann.

Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. *Beltz grüne Reihe*. Beltz.

Ulrich, G. & Massing, P. (1980). Praxisschock, Einstellungswandel und Lehrertraining. Koennen innovative Orientierungen bei jungen Lehrern stabilisiert werden? *Bildung und Erziehung*, *33*(6), 550–577.

Urbutt, A. (2015). *Belastungen im Lehrerberuf: Faktoren der Belastung und Strategien der Belastungsbewältigung*. Diplomica-Verl.

van de Mortel, Thea, F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australien Journal of Advanced Nursing*, *25*(4), 40–48.

van Droogenbroeck, F. & Spruyt, B. (2020). Social pressure for religious conformity and anti-gay sentiment among Muslim and Christian youth. *Educational Psychology*, *40*(2), 227–248. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1622651

van Noort, G., Antheunis, M. L. & van Reijmersdal, E. A. (2012). Social connections and the persuasiveness of viral campaigns in social network sites: Persuasive intent as the underlying mechanism. *Journal of Marketing Communications*, *18*(1), 39–53. https://doi.org/10.1080/13527266.2011.620764

Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., van der Kaap-Deeder, J. & Beyers, W. (2023). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, *91*(4), 696–717. https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584

Visscher, A. & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, *30*(6), 785–800. https://doi.org/10.1080/0141192042000279503

Vohs, K. D. & Finkel, E. J. (Hrsg.). (2006). *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes*. Guilford Press.

Volmer, M., Pawelzik, J., Todorova, M. & Windt, A. (2021). Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern. Ein Konzept universitärer Begleitung, *21*(1), 36–45. https://doi.org/10.25656/01:22104

Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U. & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 170–184. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002

Vrieling, E., van den Beemt, A. & Laat, M. de (2019). Facilitating social learning in teacher education: a case study. *Studies in Continuing Education*, *41*(1), 76–93. https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1466779

Vuorikari, R. & Scimeca, S. (2013). Social Learning Analytics to Study Teachers'

Large-Scale Professional Networks. In T. Ley, M. Ruohonen, M. Laanpere & A. Tatnall (Hrsg.), *IFIP Advances in Information and Communication Technology. Open and Social Technologies for Networked Learning* (Bd. 395, S. 25–34). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37285-8_3

Walke, J. (2004). *Die Situation des Ausbidungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine Analyse auf der Basisvorhandener Informationen und Daten.* Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016a). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *112*(2), 294–313.

Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016b). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *112*(2), 294–313. https://doi.org/10.25162/zbw-2016-0015

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications* (18. print). *Structural analysis in the social sciences*. Cambridge Univ. Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478

Weber, M. (2010). Netzwerke und Existenzgründungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 669–677). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_58

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*(1), 1. https://doi.org/10.2307/2391875

Weigelt, M., Lex, H., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2016). Positiver Einfluss universitärer Ausbildungsinhalte auf die psychische Gesundheit von Sportreferendarinnen und -referendaren. *Sportunterricht*(65), 10–14.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Beltz-Pädagogik*. *Leistungsmessungen in Schulen* (Dr. nach Typoskript). Beltz.

Weiß, S [S.], Kurz, G., Stranglmayr, K. & Kiel, E. (2014). Unterrichtsversuche, Lehrproben, schwierige Schüler, Abhängigkeit. Eine Analyse des Belastungserlebens in der zweiten Ausbildungsphase. *Pädagogische Rundschau*(68), 307–318.

Weiß, S [S.], Lerche, T. & Kiel, E. (2016). Die zweite Ausbildungsphase in Deutschland aus der Sicht von Lehramtsreferendarinnen und Lehramtsreferendaren im Kontext von Gestaltungsmöglichkeiten und Anpassungsnotwendigkeit. In J. Košinàr, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 119–137). Waxmann.

Weiß, S [S.], Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat. Eine Zeit "schwieriger Beziehungen"? In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Reihe: Band 23. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 148–168). Prolog-Verlag.

Wellman, B. (1983). Network Analysis: Some Basic Principles. *Sociological Theory*, *1*, 155. https://doi.org/10.2307/202050

Wellmann, B. (1988). Structural analysis. From method and metaphor to theory and substance. In B. Wellmann & Berkowitz, Stephen, D. (Hrsg.), *Social structures: A network approach* (S. 19–61). Cambridge University Press.

Wellmann, B. & Berkowitz, Stephen, D. (Hrsg.). (1988). *Social structures: A network approach*. Cambridge University Press.

Wernet, A. (2006). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Bd. 2. Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 193–207). Univ.-Verl. Potsdam.

Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudiun zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*(39), 46–63.

Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Potsdamer Studien zum Referendariat. Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat* (S. 183–196). Lang.

Weyer, J. (2000). *Soziale Netzwerke als Mikro-Makro-Scharnier. Fragen an die soziologische Theorie*. Technische Universität Dortmund. https://doi.org/10.17877/DE290R-16505

Weyer, J. (Hrsg.). (2014a). *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. De Gruyter.

Weyer, J. (2014b). Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 39–68). De Gruyter.

White, H. C. (2010). *Identity and control: How social formations emerge* (2nd ed.). Princeton University Press.

Wiernik, A. (2020a). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung* [Dissertation, Verlag Julius Klinkhardt]. K10plus.

Wiernik, A. (2020b). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5839

Wiese, L. von (1949). Sociometry. *Sociometry*, *12*(1/3), 202. https://doi.org/10.2307/2785387

Wisniewski, B. & Zierer, K. (2021). Functions and Success Conditions of Student Feedback in the Development of Teaching and Teachers. In W. Rollett, H. Bijlsma & S. Röhl (Hrsg.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (S. 125–138). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_8

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). Verlag Julius Klinkhardt.

Witzel, A. (2010). Längsschnittdesign. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage, S. 290–303). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_20

Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerke: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 471–483). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wölfer, R., Bull, H. D. & Scheithauer, H. (2012). Social integration in youth: Insights from a social network perspective.

Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, *16*(2), 138–147. https://doi.org/10.1037/a0024765

Xia, L.-L., Jiang, G.-P., Song, B. & Song, Y.-R. (2015). Rumor spreading model considering hesitating mechanism in complex social networks. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, *437*, 295–303. https://doi.org/10.1016/j.physa.2015.05.113

Yayavaram, S. & Ahuja, G. (2008). Decomposability in Knowledge Structures and Its Impact on the Usefulness of Inventions and Knowledge-base Malleability. *Administrative Science Quarterly*, *53*(2), 333–362. https://doi.org/10.2189/asqu.53.2.333

Young, D. (1986). Social Pressure in the Family and School. *Australian Drug and Alcohol Review*, *5*(3), 229–231. https://doi.org/10.1080/09595238680000501

Zamora, Á., Ardura, D. & Calderón-Lima, R. (2025). Exploring attitudes towards errors and frustration intolerance in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *158*, 104964. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104964

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *The British journal of educational psychology*, *71*(Pt 1), 57–80. https://doi.org/10.1348/000709901158398

Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. (2025). *Praxissemester*. https://www.zfsl.nrw.de/minden-praxissemester

Ziegler, R. (2010). Deutschsprachige Netzwerkforschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung: Band 4. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 39–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zierer, K., Wisniewski, B., Schatz, C., Weckend, D. & Helmke, A. (2019). Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern? *Journal für LehrerInnenbildung*, *19*(1), 26–40. https://doi.org/10.25656/01:18108

Ziert, J. (2012). *Stressphase Sportreferendariat?! Eine qualitative Studie zu Belastungen und ihrer Bewältigung*. Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 2012. *Forum Sportwissenschaft: Bd. 24*. Feldhaus Ed. Czwalina.

Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J. & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *63*(4), 258. https://doi.org/10.2378/peu2016.art21d

Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung: Evaluation der Pilotstudie "Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell"*. Zugl.: Potsdam, Univ., Diss., 2009. Logos Verl.

Anhang

Anhang A: Informationsschrift und Datenschutzerklärung für Studienteilnehmer*innen

Informationsschrift und Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten für Forschungszwecke

A. Gegenstand des Dissertationsprojekts und Grundlage der Einwilligungserklärung

1. Titel:

Soziale Netzwerkanalyse im Vorbereitungsdienst. Ein qualitativ längsschnittliches Forschungsvorhaben zur Exploration sozialer Netzwerke von Referendar*innen (vorläufiger Arbeitstitel)

2. Verantwortliche des Dissertationsprojekts:

Ariane Schmidt
Universität Siegen (Adolf-Reichwein-Straße 2a, 57068 Siegen)
E-Mail: ariane.schmidt@uni-siegen.de

3. Inhalte und Zweck der Studie:

Soziale Beziehungen wurden als bedeutsamer Einflussfaktor für Lern- und Professionalisierungsprozesse in der Lehrerbildung identifiziert. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine gute Mentoren-Mentee-Beziehung mit der Lernentwicklung korreliert und die Qualität schulpraktischer Erfahrung maßgeblich von Betreuungs- und Bezugspersonen angehender Lehrkräfte abhängt. Wenngleich bereits dyadische Beziehungsverhältnisse in empirischen Forschungsarbeiten untersucht wurden, lässt sich dennoch ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf die Erforschung sozialer Netzwerke feststellen. Das Dissertationsvorhaben setzt an diesem Forschungsdesiderat an und begleitet im Rahmen eines explorativem, qualitativ-längsschnittlichen Forschungsdesigns Referendar*innen im Vorbereitungsdienst und ermittelt unter Einsatz egozentrierter Netz-werkkarten die Ausbildung und Veränderung deren sozialer Netzwerke, sowie die jeweiligen Beziehungsverhältnisse und -inhalten zu unterschiedlichen Personengruppen wie Ausbilder*innen, Mentor*innen, Seminarleitungen, Schulleitungen etc. Neben der Visualisierung der sozialen Netzwerke sollen außerdem die Auswirkungen der Beziehungsstrukturen auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Dies geschieht unter Berücksichtigung der beiden Netzwerkmechanismen „soziales Lernen“ und „sozialer Druck“.

4. Erhebungszeitpunkte

Die Längsschnittstudie umfasst insgesamt drei Erhebungstermine. Der erste Interviewtermin findet wenige Wochen nach Beginn des Referendariats (Dezember 2022) statt. Der zweite Erhebungstermin ist für das Ende des Schuljahres 2022/23 (Juni 2023) angesetzt. Der letzte Erhebungstermin liegt im März/April 2024 und findet so-mit kurz vor Ende des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes statt. Die Termine werden individuell und möglichst nach Präferenz der Teilnehmer*innen vereinbart.

5. Durchführende Institution:

Universität Siegen, Fakultät 2: Bildung, Architektur, Künste, Departement Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik

6. Projektleitung:

Ariane Schmidt

7. Interviewerin:

Ariane Schmidt

8. Art der personenbezogenen Daten der interviewten Person:

Persönliche Angaben, nämlich insbesondere: Name, Vorname, Geburtsdatum, Studienorte, studierte Schulform, studierte Fachwissenschaften, zugeteiltes Zentrum für schulische Lehrerbildung, zugeteilte Ausbildungsschule, Wohnort.

B. Information über die Erhebung personenbezogener Daten

1. Datenverarbeitung

1.1.Verwendungszweck und Zugriff

Während der Studie wird als persönliche Angabe die E-Mailadresse und die Mobilfunk-nummer gespeichert. Eine nachträgliche Zuordnung der Daten zu einer bestimmten Person ist ausschließlich mithilfe der E-Mail-Adresse und der Mobilfunknummer möglich, die jedoch gesondert gespeichert werden. Die Daten sind gegen unbefugten Zugriff gesichert. Dritte erhalten keinen Einblick in Originalunterlagen. Die in der Studie erhobenen Daten werden für einen Zeitraum von mind. 10 Jahren aufbewahrt. Die Studienteil-nehmer*innen können sich nach Abschluss der Studie unter den unten angegebenen Kontaktdaten über die allgemeinen Ergebnisse der Studie informieren. Die Ergebnisse werden nach Abschluss der Studie veröffentlicht. Während der Studie werden persönliche Informationen erhoben und elektronisch gespeichert. Die für die Studie wichtigen Daten werden zusätzlich in pseudonymisierter Form gespeichert, ausgewertet und gegebenenfalls weitergegeben. Die Daten sind gegen unbefugten Zugriff gesichert. Eine Entschlüsselung erfolgt nur bei Rücktritt von der Studie zum Zwecke der Datenvernichtung. Die personenbezogenen Daten werden pseudonymisiert, sobald dies nach dem Forschungszweck möglich ist. Nach Aufzeichnung des Interviews werden die Mitschnitte von extern Beauftragten (Transkriptionsbüro, studentische Hilfskräfte) transkribiert, welche über das Datengeheimnis aufgeklärt sind. Nachfolgend werden die Daten aus-schließlich von der Doktorandin der Universität Siegen wissenschaftlich ausgewertet und im zeitlichen Rahmen des Dissertationsprojektes verwendet. Die Daten werden aus-schließlich im Rahmen des Dissertationsprojektes verwendet. Unbefugte Dritte haben keinen Zugriff auf die erhobenen Daten. Sämtliche Namen und sonstige Hinweise, die direkte Rückschlüsse auf die Studienteilnehmer*innen, die im Interview angesprochenen Personen oder die Schule selbst, werden wie oben beschrieben pseudonymisiert, die Abschriften des Weiteren streng vertraulich behandelt.

1.2. Aufbewahrung

Die Interviews und Transkripte werden geschützt auf eigenen Servern der Universität Siegen aufbewahrt und streng vertraulich behandelt. Die Daten werden, den Hinweisen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis folgend, zehn Jahre aufbewahrt.

1.3 Veröffentlichung

Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen in Publikationen oder auf Tagungen erfolgt ausschließlich so, dass keine direkten Rückschlüsse auf die Studienteilnehmer*innen, die im Interview angesprochenen Personen oder die Schule selbst möglich sind.

2. Rechtsgrundlage

Die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten werden auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 6 Abs. 1. S. 1 lit. a DSGVO verarbeitet.

3. Ihre Rechte

Ihre Teilnahme an den Erhebungen und Ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten wie oben beschrieben sind freiwillig. Sie haben jederzeit die Möglichkeit zu widerrufen. Durch Verweigerung oder Widerruf entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie haben das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten. Wenn Sie der Auffassung sind, dass wir bei der Verarbeitung Ihrer Daten datenschutzrechtliche Vorschriften nicht beachtet haben, können Sie sich mit einer Beschwerde an die zuständige Aufsichtsbehörde wenden, die diese prüfen wird. Ihre Erklärungen zur Geltendmachung Ihrer Rechte sind grundsätzlich schriftlich an den Verantwortlichen zu richten.

Gemäß Art. 13 Abs. 2 lit. B der Datenschutzgrundverordnung haben Sie das Recht auf:

- Auskunft (gemäß Art. 15 DS-GVO) zu erhalten, einschließlich unentgeltlicher Überlassung einer Kopie
- ggf. deren Berichtigung (gemäß Art. 16 DS-GVO) zu verlangen
- ggf. deren Löschung zu verlangen, solange dem keine Aufbewahrungspflichten (gemäß Art. 17 DS-GVO) entgegenstehen
- die Einschränkung der Verarbeitung zu verlangen (gemäß Art. 18 DS-GVO)
- die Daten einem anderen ohne Behinderung zu übermitteln (Datenübertragung gemäß Art. 20 DS-GVO)
- Einwendung gegen die Nutzung für wissenschaftliche Zwecke (über die direkten Zwecke der Studie hinaus) zu erheben
- Verantwortung für die sachgemäße Datenverarbeitung trägt die Studienleiterin (Tanja Brehm)

Ihr Ansprechpartner in datenschutzrechtlichen Fragen ist der Datenschutzbeauftragter der Universität Siegen:

Sebastian Zimmermann (Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57076 Siegen)
E-Mail: Sebastian.Zimmermann@uni-siegen.de
Telefon: 0271 7405147

Darüber hinaus weisen wir Sie auf das Beschwerderecht bei einer Datenschutz-Aufsichtsbehörde hin. Die Kontaktdaten der zuständigen Datenschutz-Aufsichtsbehörde:

Bettina Gayk (Kavalleriestraße 2-4, 40102 Düsseldorf)
Postfach 20 04 44 (40213 Düsseldorf)
Telefon: 0211 384240
E-Mail: poststelle@ldi.nrw.de

4. Vergütung

Durch die Teilnahme an der Studie erhalten Sie eine Aufwandsentschädigung.
Sie erhalten pro Interview eine geldliche Entlohnung in Höhe von 50 Euro. Somit beträgt die insgesamte Vergütung für die Teilnahme an allen drei Interviewterminen 150 Euro. Die gesamte Aufwandsentschädigung wird Ihnen nach dem letzten Interviewtermin auf das von Ihnen gewünschte Bankkonto überwiesen.

C. Einwilligungserklärung

1.Ich willige ein, dass das Interview durch eine Tonbandaufnahme aufgenommen werden darf.
□ ja □ nein

2.Ich bin mit der Erhebung, Verarbeitung, Speicherung und Weitergabe meiner personen-bezogenen Daten in Form von Originalaufnahmen des Interviews und deren Transkript für Forschungszwecke entsprechend der Erläuterungen in der Informationsschrift (siehe Punkt B.) einverstanden.
□ ja □ nein

3.Ich habe verstanden, dass meine Daten vertraulich behandelt werden und nicht an Dritte – außerhalb von Transkriptionszwecken - weitergegeben werden. Meine personenbezogenen Daten werden in eine handschriftliche Liste eingetragen, die separat und verschlossen aufbewahrt wird, so dass nur die Studienleitung der Studie Zugang hat, die eine Vertraulichkeitserklärung abgegeben hat. In dieser Liste ist auch der Code vermerkt, unter dem meine in der Studie erhobenen Daten gespeichert werden. Mein Eintrag in dieser Liste und/oder mein gesamter Datensatz werden auf meinen ausdrücklichen Wunsch hin jederzeit gelöscht. Die gesamte Liste wird spätestens nach Publikation der Daten gelöscht. Eine Löschung aller erhobenen Daten ist nach Ablauf der gesetzlichen Aufbewahrungsfrist von 10 Jahren vorgesehen.
□ ja □ nein

4.Mir ist bekannt, dass diese Studie in erster Linie der Wissenserweiterung dient und gegebenenfalls auch keinen persönlichen Vorteil für mich bringen kann.
□ ja □ nein

5.Ich habe verstanden, dass die Ergebnisse und Daten dieser Studie als wissenschaftliche Publikationen veröffentlicht werden und, dass dies in pseudonymisierter Form, d.h. oh-ne, dass die Daten einer spezifischen Person zugeordnet werden können, geschieht.
□ ja □ nein

6.Mit meiner Unterschrift erkläre ich, dass ich das Vorhaben, den Ablauf und die Information verstanden habe und freiwillig an der Interviewstudie teilnehme. Ich habe verstanden, dass ich jederzeit ohne Angabe von Gründen aus der Studie ausscheiden kann, ohne dass mir persönliche Nachteile entstehen. Auch die Forschungsverantwortliche kann die Studie jederzeit beenden.

7.Ich hatte ausreichend Gelegenheit, mich bei der Forschungsverantwortlichen über die Studie zu informieren, sowie auftretende Fragen zu stellen. Diese wurden mir von der Interviewerin verständlich beantwortet.

_____

Vorname, Nachname in Druckschrift

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Erhebungszeitpunkt T1

Phase	Leitfragen (Erzählaufforderung)	Nachfragen	Anmerkungen
Einführung	**Begrüßung:** • Mein Name ist Ariane Schmidt und ich freue mich, heute mit dir das Interview führen zu können. In meiner Doktorarbeit interessiere ich mich für die sozialen Netzwerke von Referendaren im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes. Deshalb befrage ich euch TeilnehmerInnen zu drei verschiedenen Zeitpunkten, um die Entwicklung und Veränderung eurer Netzwerke untersuchen zu können. Im heutigen Interview geht es somit um eine erste Aufdeckung deines sozialen Netzwerks. • Um dein soziales Netzwerk sichtbar zu machen, werden wir das Programm VennMaker auf diesem Laptop verwenden. Dort können Personen und Beziehungen der Personen untereinander eingetragen werden. Ich werde dir die Benutzung gleich erklären. Im Anschluss kannst du es auch in Ruhe austesten. • Hast du Fragen bis hierhin? • (Antwort abwarten) • Nein? Okay, dann erkläre ich dir nun das Programm VennMaker. **Erklärung Programm & Netzwerkkarte:** • Wie du siehst, sind in dem Programm mehrere Kreise abgebildet. In diesen Kreisen kannst du dein soziales Netzwerk eintragen. In der Mitte siehst du den kleinsten Kreis, der mit dem Wort EGO beschriftet ist. Dieser Kreis stellt dich selbst dar, denn es handelt sich ja um dein persönliches soziales Netzwerk. • Die Kreise um das EGO herum sind unterschiedlich groß und zusätzlich von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ beschriftet. Das bedeutet, je weiter außen du Personen positionierst, desto unwichtiger sind diese für dich in deinem Referendariat. Außerdem sind die Kreise alle halbiert, sodass eine Hälfte dein ZfsL und die andere Hälfte deine Ausbildungsschule darstellt.		Angenehme Gesprächsatmosphäre entwickeln Zu inhaltlichen Fragen keine weiteren Informationen geben, zu organisatorischen Fragen können Antworten gegeben werden (ggf. auf später verweisen). Keine inhaltlichen Fragen beantworten – Nur Fragen zum Programm und dem Aufbau der Karte

	• Auf der linken Seite von dem Programm siehst du bereits vorgefertigte Symbole für die Personen, die du in den Kreisen positionierst. Du kannst für die Personen, die du in deinem Netzwerk positionieren willst, zwischen einem männlich, weiblichen und einem diversen Symbol wählen. Sobald du das Symbol mit der Maus positioniert hast, kannst du es zusätzlich mit einem Namen beschriften. Die Namen werden im Nachhinein natürlich anonymisiert. • Auf der linken Seite sind ebenfalls Linien in drei verschiedenen Farben auswählbar. Mit den Linien kannst du später Beziehungen zwischen einzelnen Personen in deinem Netzwerk einzeichnen. • Hast du Fragen bis hierhin? (Antwort abwarten) • Dann kannst du das Programm jetzt einmal austesten. **TEST-PHASE** **Dauer & Aufnahme:** • Wie bereits angekündigt wird das Gespräch ca. 1 Stunde dauern und der Ton wird mit diesem Aufnahmegerät aufgenommen. Zusätzlich macht das Programm VennMaker eine Bildschirmaufnahme, sodass der Verlauf der Erstellung deines Netzwerks dokumentiert wird. Es wird kein Video von dir als Person aufgenommen. Sobald ich die Aufnahmen starten, teile ich dir dies auch deutlich mit. **Zum Ablauf** • Zu Beginn des Interviews sprechen wir erstmal über deine ersten Wochen im Referendariat, damit wir entspannt ins Gespräch kommen. Danach trägst du nach und nach dein soziales Netzwerk ein und ich stelle Nachfragen z.B. zu einzelnen Personen oder deiner Wahrnehmung von Beziehungen. **Framing** • Wichtig ist: Es geht nicht um eine Bewertung deines Netzwerks meinerseits, sondern um einen Einblick in **dein** soziales Netzwerk und **deine**		

	individuelle Einschätzung und Wahrnehmung. Es gibt kein „richtig“ und „falsch“ in diesem Interview. • Du kannst jederzeit Nachfragen stellen oder das Gespräch abbrechen. Die Gründe dafür musst du dabei nicht offenlegen. • Auch die Ablehnung einzelner Fragen oder Aufgaben ist möglich. Du bestimmst selbst, was du beantworten möchten. • Hast du noch Fragen? **Abschließende Hinweise** • Dann starten wir jetzt die Aufnahme… • Und ich frage dich nun „auf Band“: **START DER AUFNAHME** • „Wurdest du ausreichend über die Hintergründe der Interviewstudie aufgeklärt und bist du mit der Durchführung, Aufnahme und Auswertung dieses Interviews einverstanden?“ • „JA!“ • Herzlichen Dank.		AUFNAHMEGERÄT STARTEN - EINVERSTÄNDNIS MUSS AUFGENOMMEN SEIN
Einstieg/ Warm-Up	**Warm-Up:** • Du hast ja nun bereits die erste Zeit im Referendariat erlebt. Könntest du mir in 3-4 Sätzen einen kurzen Einblick in deine ersten Wochen geben? • (Antworten abwarten) • Dankeschön. Damit habe ich schon einmal einen ersten Eindruck von deinem Einstieg ins Referendariat erhalten. Wir kommen auf Einzelheiten davon nochmal zurück.		Notizen machen
Visualisierung und Beschreibung der Netzwerkentstehung und Veränderungen	**Erzählimpuls:** • Nachdem du die ersten Wochen im Referendariat nun absolviert hast: Welche Personen sind für dich bis jetzt die wichtigsten im Studienseminar und deiner Ausbildungsschule? Ganz spontan! Du kannst diese dann gerne direkt in das Programm eintragen. • (Ausführungen abwarten)		Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN** **Namen mitschreiben**

	• Alles klar. Mich interessiert auch genauer, warum diese Personen für dich wichtig waren bzw. sind. Erzähl gerne etwas mehr zu deiner Beziehung zu den jeweiligen Personen.	**Beziehungsinhalt:** Könntest du mir bitte genauer erläutern, worüber du mit (X) sprichst? **Position:** Warum genau hast du (X) in diese Stelle des Kreises in deinem Netzwerk positioniert? **Häufigkeit Kontakt**: Wie häufig sprichst du mit (X)?	Fragen, die eindeutig bereits beantwortet wurden dürfen übersprungen werden.
Veränderungen im Netzwerk	**Veränderungen:** • Inwiefern würdest du sagen, gab es bereits von deinem ersten Tag im Referendariat bis heute eine Veränderung bei einzelnen Beziehungen in deinem sozialen Netzwerk?	**Ereignisse** Inwiefern gab es in den ersten Wochen Momente oder Ereignisse, von denen du sagen würdest, dass die deine Beziehungen zu einzelnen Personen nachhaltig positiv oder negativ beeinflusst haben?	Notizen machen
Unerwähnte Akteur*innengruppen	**Unerwähnt:** • Es gibt ja typische Personengruppen, die man mit dem Referendariat in Verbindung bringt, wie z.B. Mitreferendare, Schulleiter, Mentoren etc. Du hast bis jetzt keine Person aus der Gruppe (X) erwähnt. Woran liegt das?		Notizen machen
Ende der Alteri-Visualisierung	**Ende der Visualisierung der Alteri:** • Gibt es noch Personen, die du in deinem sozialen Netzwerk hinzufügen möchtest, oder können wir vorerst mit der ersten Visualisierung beenden? • (Antwort abwarten) • Alles klar. Falls dir doch noch eine Person einfällt, die du in deinem Netzwerk einzeichnen möchtest, gib mir einfach Bescheid.		
Alter-Alter-Beziehungen	**Impuls Alter-Alter-Beziehungen:** • Du hast nun erstmal alle für dich relevanten Personen in deinem Netzwerk eingetragen. Möglicherweise stehen die Personen nicht nur mit dir in einer bestimmten Beziehung, sondern auch untereinander. Wenn du von solchen Beziehungen weißt, würde ich dich nun bitten, die Beziehungen zwischen	**Begründung Beziehung:** Woran machst du deine Interpretation dieser Beziehung fest?	Notizen machen

	den Personen in deinem Netzwerk einzutragen. Hierfür kannst du die schwarzen Linien auf der linken Seite des Programms benutzen. Beschreibe mir während dem Eintragen bitte auch, wie du diese Beziehungen wahrnimmst.		
	Auswirkungen der Alter-Alter-Beziehungen: • Inwiefern hat die Beziehung zwischen (X) und (Y) Auswirkungen auf dich?	**Ggf. Denkanstoß** Inwiefern gab es schon einmal Momente, in denen die Beziehung zwischen (X) und (Y) dich irgendeiner Art beeinflusst hat?	
	• Vielen Dank für deine bisherigen Erläuterungen! Du kannst die Positionierungen und Beziehung natürlich nach wie vor im Verlauf des Interviews ändern. • Wir würden dann nun zum nächsten Teil des Interviews übergehen.		
Visualisierung und Beschreibung der Lern- und Druckerfahrungen und Professionalisierungswirkungen	**Lernen & Druck im Referendariat** • Wie wir durch dein eingetragenes Netzwerk sehen, hast du im Referendariat mit vielen verschiedenen Personen. Daher begegnest du möglicherweise verschiedenen Erwartungen und Anforderungen. Vielleicht gab es auch schon Situationen, in denen du Druck erlebt hast, oder, die dir Anlass zum Lernen geboten haben. Ich möchte mit dir jetzt über Lern- und Druckerfahrungen in deinem Netzwerk sprechen. • Inwiefern hast du in den ersten Wochen deines Referendariats denn bereits Lern- oder Druckerfahrungen erlebt?		**Stille aushalten.** **Ggf. Denkanstoß:** In welchen Situationen hast du etwas Neues gelernt oder erlebt, dass jemand Druck auf dich ausgeübt hat? Namen mitschreiben falls erwähnt werden
Impuls Wirkmechanismen	**Impuls Einzeichnen soziales Lernen und sozialer Druck:** • Alles klar. Du hast in deinen Erzählungen bereits Personen erwähnt, die Teil dieser Erfahrungen waren. Als nächsten Schritt würde ich dich jetzt bitten, deine Lern- und Druckerfahrungen Druck mit spezifischen Personen in deinem Netzwerk zu verbinden. Das heißt, wenn du Lernen oder Druck mit einer bestimmten Person in deinem hier eingezeichneten Netzwerk erlebt hast, kannst du dies mit bunten Linien eintragen. • Die lila Linien stehen für Druck und die grüne Linie für Lernen. Du ziehst einfach Linien vom EGO zu den jeweiligen Personen. Erzähle mir bitte beim Einzeichnen auch, warum du diese Linien gezogen hast.		Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN**! **Ggf. Denkanstoß:** Von welcher Person in deinem Netzwerk hast du in den vergangenen Wochen etwas gelernt oder von wem hast du Druck erfahren?
	Gruppen & Konstellationen: • Wir haben nun über das Lernen und Druck von **einzelnen** Personen in deinem Netzwerk gesprochen. Inwiefern gibt		Personenkonstellationen mitschreiben

	es in deinem Netzwerk auch bestimmte Personen**gruppen**, die du in ihrer gemeinsamen Konstellation mit Lernen oder Druck in Verbindung bringst und somit zusätzlich einzeichnen kannst?		
Wahrnehmung sozialer Druck & soziales Lernen	**Häufigkeit:** • Wie häufig machst du Lernerfahrungen in deinem sozialen Netzwerk wahr? • Wie häufig erlebst du Druck in deinem sozialen Netzwerk? **Gefühlslage:** • Welche Gefühle verbindest du mit Situationen, in denen du Lern- oder Druckerfahrungen erlebst?	**Ggf. Denkastoß:** Welche Gefühle hast du, wenn du in Lern- oder Drucksituationen bist?	Wahrnehmung s.L oder s.D erneut nachfragen, wenn nur eins von beiden beantwortet wird.
Professionalisierungswirkungen	**Impuls** • Das Ziel des Referendariats ist ja unter anderem die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Das heißt, du sollst im Referendariat Kompetenzen entwickeln, mit denen deinen beruflichen Aufgaben als LehrerIn gut bewältigen kannst. Ich habe dir kleine Karten mitgebracht auf denen verschiedene Komponenten dieser professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften stehen. Dazu zählen: motivationale Orientierungen, Überzeugen/Werte/Haltungen, Selbstregulation, Organisationswissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Fachdidaktisches Wissen, Fachwissen. Es gibt auch noch leere Karten, die du selbst beschriften kannst, falls dir eine Komponente fehlt, die du wichtig findest. • Hast du zunächst Fragen zu den einzelnen Begriffen? • (Antwort abwarten) • Okay. Dann würde ich nun gerne von dir wissen, inwiefern das Lernen und der Druck in deinem Netzwerk Einfluss auf die Entwicklung dieser oder weitere Komponenten für dich hat.		Kleine Karten mit Beschriftung der Bereiche vor Interviewpartner auslegen
Besonderer Einfluss	**Starker Einfluss** • Danke dir für deine Ausführungen! Damit habe ich schon einmal einen guten Überblick über den Einfluss des Netzwerks insgesamt bekommen. Inwiefern hat denn Lernen und Druck von **ganz bestimmten Personen oder Personengruppen** besonders starken Einfluss auf die Entwicklung einzelner Komponenten?	**Ggf. Denkanstoß:** Von welcher Person oder Personengruppe erfährst du hinsichtlich einer dieser Komponenten besonders viel soziales Lernen oder sozialen Druck?	Frage nur, wenn vorher Komponenten nicht ausreichend mit Personen in Verbindung gebracht wurden

Insgesamte Einschätzung soziales Lernen und sozialer Druck	**Abschließende Einschätzung Einfluss s.L und s.D auf Professionalisierung:** • Wir haben jetzt viel über den Einfluss von Lernen und Druck in deinem Netzwerk gesprochen. Zum Abschluss dessen würde ich dich bitten, noch ein zusammenfassendes Fazit über den Einfluss so von Lern- und Druckerfahrungen auf die Entwicklung deiner professionellen Handlungskompetenz zu ziehen. **Abschließende Einschätzung Einfluss s.L. und s.D. auf Netzwerk:** • Und wie lautet dein Fazit für den Einfluss von Druck und Lernen insgesamt auf die Beziehungen in deinem sozialen Netzwerk?	
Netzwerkeinschätzung und Wünsche	**Abschließende Einschätzung:** • Wenn wir jetzt zum Abschluss des Interviews auf dein eingetragenes Netzwerk schauen, sind dort viele verschiedene Personen eingetragen. Bist du insgesamt zufrieden mit deinem sozialen Netzwerk so wie es Stand heute ist, oder gibt es noch Wünsche, die du für die Entwicklung deines sozialen Netzwerks in den nächsten Monaten hast?	
Abschluss	**Abschluss und letzte Rückfrage:** • Gibt es noch etwas, dass du in Bezug auf dein soziales Netzwerk hinzufügen möchtest? • (Antwort abwarten) • Hast du noch Fragen?	
	Beenden des Interviews und nochmaliger Dank: • Dann bedanke ich mich herzlich, dass du dir Zeit für das Interview genommen und mir so offen Einblicke in dein soziales Netzwerk gegeben hast. Wenn du im Nachhinein noch Fragen hast oder doch noch etwas ergänzen möchtest, kannst du dich jederzeit melden oder es beim nächsten Interviewtermin ansprechen. Ich beende dann jetzt die Aufnahme. **AUFNAHME BEENDEN**	Aufnahme beenden

Erhebungszeitpunkt T2

Phase	Leitfragen (Erzählaufforderung)	Nachfragen	Anmerkungen
(Wieder-) Einführung	**Begrüßung:** • Schön, dass wir heute das zweite Interview führen können! Wie du vielleicht noch weißt, geht es in meiner Doktorarbeit interessiere ich mich für die sozialen Netzwerke von Referendaren im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes. Deshalb befrage ich euch TeilnehmerInnen zu drei verschiedenen Zeitpunkten, um die Entwicklung und Veränderung eurer Netzwerke untersuchen zu können. Im heutigen Interview geht es somit um die Aufdeckung erster Veränderungen deines sozialen Netzwerks.		Angenehme Gesprächsatmosphäre entwickeln Zu inhaltlichen Fragen keine weiteren Informationen geben, zu organisatorischen Fragen können Antworten gegeben werden (ggf.

	• Beim ersten Interview haben wir bereits dein soziales Netzwerk über das Programm VennMaker visualisiert. Damals hast du dort Personen und Beziehungen eingetragen, die zum damaligen Zeitpunkt eine Rolle in deinem Referendariat gespielt haben. Heute geht es darum mögliche Veränderungen festzustellen. Das bedeutet, dass du neue Personen hinzufügen kannst, alte Personen entfernen, Positionen und auch Beziehungen verändern kannst. Die Karte dient nur als Ausgangspunkt. **Ggf. erneute Erklärung Netzwerkkarte** • Ich werde dir nun noch einmal kurz die Netzwerkkarte in Ihrem Aufbau erklären, damit wir wieder auf dem gleichen Stand sind. • Wie du siehst, sind in dem Programm mehrere Kreise abgebildet. In diesen Kreisen hast du bereits dein soziales Netzwerk eintragen. In der Mitte siehst du den kleinsten Kreis, der mit dem Wort EGO beschriftet ist. Dieser Kreis stellt dich selbst dar, denn es handelt sich ja um dein persönliches soziales Netzwerk. • Die Kreise um das EGO herum sind unterschiedlich groß und zusätzlich von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ beschriftet. Das bedeutet, je weiter außen du Personen positionierst, desto unwichtiger sind diese für dich in deinem Referendariat. Außerdem sind die Kreise alle halbiert, sodass eine Hälfte dein ZfsL und die andere Hälfte deine Ausbildungsschule darstellt. • Auf der linken Seite von dem Programm siehst du bereits vorgefertigte Symbole für die Personen, die du in den Kreisen positionierst. Du kannst für die Personen, die du in deinem Netzwerk positionieren willst, zwischen einem männlich, weiblichen und einem diversen Symbol wählen. Sobald du das Symbol mit der Maus positioniert hast, kannst du es zusätzlich mit einem Namen beschriften. Die Namen werden im Nachhinein natürlich anonymisiert. • Auf der linken Seite sind ebenfalls Linien in drei verschiedenen Farben		auf später verweisen). Keine inhaltlichen Fragen beantworten – Nur Fragen zum Programm und dem Aufbau der Karte

	auswählbar. Mit den Linien kannst du später Beziehungen zwischen den einzelnen Personen einzeichnen. • Hast du Fragen bis hierhin? • (Antwort abwarten) • Nein? Okay, dann erkläre ich dir wie wir heute vorgehen, da das Interview dieses Mal digital durchgeführt wird. **Erklärung Vorgehen** • Wie du siehst, habe ich meinen Bildschirm mit dir geteilt. Du siehst bereits dein damals erstelltes soziales Netzwerk. Ich habe dort keine Veränderungen vorgenommen. Im Verlauf des Interviews stelle ich dir wie beim letzten Mal Fragen zu deinem Referendariat und deinem sozialen Netzwerk. Sobald du eine Änderung auf der Karte vornehmen möchtest, kannst du dies einfach kommunizieren. Ich ändere die Karte dann in deinem Sinne. **Dauer & Aufnahme:** • Auch dieses Mal wird das Gespräch ca. 1 Stunde dauern und der Ton wird über das Programm „Zoom“ aufgenommen. Ich speichere lediglich die Tonaufnahme von Zoom. Das Video wird nicht verwendet Zusätzlich macht das Programm VennMaker eine Bildschirmaufnahme, sodass der Verlauf der Erstellung deines Netzwerks dokumentiert wird. • Sobald ich die Aufnahmen starten, teile ich dir dies auch deutlich mit. **Zum Ablauf** • Zu Beginn des Interviews sprechen wir erstmal über deine nun ersten Monate im Referendariat, damit wir entspannt ins Gespräch kommen. Danach verändere ich auf deine Wünsche nach Bedarf nach und nach dein soziales Netzwerk und ich stelle Nachfragen z.B. zu einzelnen Personen oder deiner Wahrnehmung von Beziehungen. Es ähnelt also sehr dem ersten Interview. **Framing** • Wichtig ist: Es geht nicht um eine Bewertung deines Netzwerks meinerseits, sondern um einen Einblick in **dein** soziales Netzwerk und **deine** individuelle Einschätzung und Wahrnehmung. Es		AUFNAHMEGERÄT STARTEN EINVERSTÄNDNIS MUSS AUFGENOMMEN SEIN

	gibt kein „richtig“ und „falsch“ in diesem Interview. • Du kannst jederzeit Nachfragen stellen oder das Gespräch abbrechen. Die Gründe dafür musst du dabei nicht offenlegen. • Auch die Ablehnung einzelner Fragen oder Aufgaben ist möglich. Du bestimmst selbst, was du beantworten möchten. • Hast du noch Fragen? **Abschließende Hinweise** • Dann starten wir jetzt die Aufnahme… • Und ich frage dich nun: **START DER AUFNAHME** • „Wurdest du ausreichend über die Hintergründe der Interviewstudie aufgeklärt und bist du mit der Durchführung, Aufnahme und Auswertung dieses Interviews einverstanden?“ • „JA!“ • Herzlichen Dank.		
Einstieg/ Warm-Up	**Warm-Up:** • Du bist ja nun bereits seit über einem halben Jahr im Referendariat. Wir haben damals das erste Interview ca. 6 Wochen nach Beginn des Referendariats geführt. Könntest du mir einen kurzen Einblick in die Zeit zwischen den beiden Interviewterminen geben? • (Antworten abwarten) • Dankeschön. Damit habe ich schon einmal einen ersten Eindruck von deinen vergangenen Monaten im Referendariat erhalten. Wir kommen auf Einzelheiten davon nochmal zurück.		Notizen machen
Visualisierung und Beschreibung der Netzwerkveränderungen	**Erzählimpuls (Veränderungen bestehender Alteri):** • Du siehst ja vor dir dein damals eingetragenes soziales Netzwerk. Schau es dir gerne in Ruhe an und erzähl mir im Anschluss, inwiefern die Personen, die du damals eingetragen, heute noch die gleiche oder eine andere Position in	**Beziehungsinhalt:** Inwiefern haben sich die Gesprächsthemen mit einzelnen Personen verändert?	Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN**

	deinem sozialen Netzwerk einnehmen. • (Ausführungen abwarten) • Alles klar. Mich interessiert auch genauer, warum diese Personen für dich nun mehr oder weniger wichtig geworden sind. Erzähl gerne etwas mehr zu deinen jetzigen Beziehungen zu den jeweiligen Personen.	**Position:** Warum genau hast du (X) in diese Stelle des Kreises in deinem Netzwerk umpositioniert? **Häufigkeit Kontakt**: Inwiefern hat sich die Häufigkeit des Kontakts zu einzelnen Personen verändert? **Ereignisse** **I**nwiefern gab es in den ersten Wochen Momente oder Ereignisse, von denen du sagen würdest, dass die deine Beziehungen zu einzelnen Personen nachhaltig positiv oder negativ beeinflusst haben?	Fragen, die eindeutig bereits beantwortet wurden dürfen übersprungen werden.
Impuls (Ego-Alter-Relation - neue Alteri)	**Erzählimpuls (neue Alteri)** • Du hast nun die Personen aus dem ersten Interviewtermin teilweise neu positioniert. Inwiefern gibt es denn auch neue Personen, die dir in den letzten Monaten wichtig geworden, aber noch nicht im sozialen Netzwerk eingezeichnet sind? • (Ausführungen abwarten) • Alles klar. Mich interessiert auch genauer, warum diese Personen für dich nun mehr oder weniger wichtig geworden sind. Erzähl gerne etwas mehr zu deinen jetzigen Beziehungen zu den jeweiligen Personen.	**Beziehungsinhalt:** Könntest du mir bitte genauer erläutern, worüber du mit (X) sprichst? **Position:** Warum genau hast du (X) in diese Stelle des Kreises in deinem Netzwerk positioniert? **Häufigkeit Kontakt**: Wie häufig sprichst du mit (X)? **Beziehungsrichtung:** Handelt es sich bei der Beziehung	Notizen machen

		mit (X) um eine einseitige oder beidseitige Beziehung?	
Unerwähnte Akteur*innengruppen	**Unerwähnt:** • Es gibt ja typische Personengruppen, die man mit dem Referendariat in Verbindung bringt, wie z.B. Mitreferendare, Schulleiter, Mentoren etc. Du hast bis jetzt keine Person aus der Gruppe (X) erwähnt. Woran liegt das?		Notizen machen
Ende Visualisierung	**Einleitung Ende Visualisierung soziales Netzwerk:** • Gibt es noch Personen, die du in deinem sozialen Netzwerk hinzufügen möchtest, oder können wir vorerst mit der ersten Visualisierung abschließen? • (Antwort abwarten) • Alles klar. Falls dir doch noch eine Person einfällt, die in dein Netzwerk eingetragen werden soll, gib mir einfach Bescheid.		
Alter-Alter-Beziehungen	**Impuls Alter-Alter-Beziehungen:** • Du hast nun erstmal alle für dich relevanten Personen in deinem Netzwerk eingetragen. Wie auch beim letzten Interview würde ich nun im Anschluss gerne die Beziehungen, der Personen untereinander eintragen. Hierfür nutzen wir erneut die schwarzen Linien. Wie auch beim Neu-Positionieren der einzelnen Personen gilt hier ebenfalls, dass du bereits bestehende Beziehungen entfernen oder neue hinzufügen kannst. • Beschreibe mir gerne, welche Beziehungen du verändern oder neu eintragen möchtest und erläutere bitte dabei auch deine Gründe diesbezüglich.	**Begründung Beziehung:** Woran machst du deine Interpretation dieser Beziehung fest?	Notizen machen
	Auswirkungen der Alter-Alter-Beziehungen: • Inwiefern hat die Beziehung zwischen (X) und (Y) Auswirkungen auf dich?	**Ggf. Denkanstoß** Inwiefern gab es schon einmal Momente, in denen die Beziehung zwischen (X) und (Y) dich irgendeiner Art beeinflusst hat?	
	• Vielen Dank für deine bisherigen Erläuterungen! Du kannst die Positionierungen und Beziehung natürlich nach wie vor im Verlauf des Interviews ändern. • Wir gehen jetzt zum nächsten Teil des Interviews über.		

Visualisierung und Beschreibung der Lern- und Druckerfahrungen und Professionalisierungswirkungen	**Lernen & Druck im Referendariat (T1 Alteri)** • Beim letzten Interview haben wir bereits über dein Erleben von Lern- und Drucksituationen innerhalb deines sozialen Netzwerks gesprochen, da du verschiedenen Erwartungen und Anforderungen im Referendariat ausgesetzt bist. • Inwiefern hast du in den vergangenen Monaten deines Referendariats Lern- oder Druckerfahrungen erlebt? • (Ausführungen abwarten) • Alles klar. Danke dir für diesen Einblick. Du hast beim ersten Interview damals mithilfe von grünen Linien eingetragen, welche Personen du mit Lernen in Verbindung bringst. Mithilfe von lila Linien hast du gekennzeichnet, mit welchen Personen du Druck in Verbindung bringst. Auch diesbezüglich möchte ich mit dir nun über mögliche Veränderungen sprechen. • Schau dir die Netzwerkkarte und deine eingetragenen Linien erneut in Ruhe an und erzähl mir im Anschluss gerne, inwiefern das dort eingezeichnete Druck- und Lernerleben noch zu den jeweiligen Personen passt, oder ob du eine Eintragung verändern möchtest. • (Ausführung abwarten)		**Stille aushalten.** **Ggf. Denkanstoß:** In welchen Situationen hast du etwas Neues gelernt oder erlebt, dass jemand Druck auf dich ausgeübt hat? Namen mitschreiben falls erwähnt werden
Lernen und Druck (neue Alteri)	**Lernen & Druck (neue Alteri)** • Inwiefern bringst du denn auch mit den Personen, die heute neu auf der Karte eingezeichnet wurden, Druck- und Lernerfahrungen in Verbindung? • (Ausführungen abwarten)		Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN**!
Lernen und Druck in Gruppen	**Gruppen & Konstellationen:** • Wir haben nun über das Lernen und Druck von **einzelnen** Personen in deinem Netzwerk gesprochen. Inwiefern gibt es in deinem Netzwerk auch bestimmte Personen**gruppen**, die du in ihrer gemeinsamen Konstellation mit Lernen oder Druck in Verbindung bringst und somit zusätzlich eingezeichnet werden können?		Personenkonstellationen mitschreiben
Wahrnehmung sozialer Druck & soziales Lernen	**Häufigkeit:** • Wie häufig machst du aktuell Lernerfahrungen in deinem sozialen Netzwerk? • Wie häufig erlebst du aktuell Druck in deinem sozialen Netzwerk? **Gefühlslage:** • Welche Gefühle verbindest du mit Situationen, in denen du Lern- oder Druckerfahrungen erlebst?	**Ggf. Denkanstoß:** Welche Gefühle hast du, wenn du in Lern- oder Drucksituationen bist?	Wahrnehmung s.L oder s.D erneut nachfragen, wenn nur eins von beiden beantwortet wird.

Professionalisierungswirkungen	**Impuls** • Das Ziel des Referendariats ist ja unter anderem die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Das heißt, du sollst im Referendariat Kompetenzen entwickeln, mit denen deinen beruflichen Aufgaben als LehrerIn gut bewältigen kannst. Wir haben bereits beim ersten Interview über die verschiedenen Kompetenzen dieser professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften gesprochen. Dazu zählen: motivationale Orientierungen, Überzeugen/Werte/Haltungen, Selbstregulation, Organisationswissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Fachdidaktisches Wissen, Fachwissen. • Ich schicke dir die Kompetenzen mit ihren Definitionen nun nochmal in den Chat, damit du diese im Überblick hast. Es gibt auch noch leere Karten, die du selbst beschriften kannst, falls dir eine Komponente fehlt, die du wichtig findest. • Hast du zunächst Fragen zu den einzelnen Begriffen? • (Antwort abwarten)	Kleine Karten mit Beschriftung der Bereiche vor Interviewpartner auslegen Definitionen in den Chat schicken. Notizen machen
Einfluss Lernen	**Lernen:** • Okay. Dann würde ich nun gerne von dir wissen, inwiefern das Erleben von Lernsituationen in deinem Netzwerk aktuell Einfluss auf die Entwicklung dieser oder weitere Kompetenzen für dich hat. • (Antwort abwarten) **Eigenständiges Lernen**: • Möglicherweise findet ein Teil deiner Lernsituationen auch eigenständig, also Interaktion mit anderen Personen statt. Falls ja, kannst du beschreiben, wie deine eigenständigen Lernsituationen aussehen und welche Kompetenzbereiche diese betreffen? • (Antwort abwarten) **Soziales Lernen**: • Nun gibt es neben dem eigenständigen Lernen auch das soziale Lernen. Das heißt, du lernst von oder mit anderen Personen. Falls du dieses soziale Lernen in deinem Referendariat erlebst, kannst du beschreiben, wie diese Lernsituationen aussehen und welche Kompetenzbereiche diese betreffen? • (Antwort abwarten)	
Einfluss Druck	**Druck:** • Und inwiefern das Erleben von Drucksituationen in deinem Netzwerk aktuell Einfluss auf die Entwicklung dieser oder weitere Komponenten für dich? • (Antwort abwarten)	

	Struktureller Druck: • Nun gibt es auch eine Art strukturellen Druck. Also Druck der durch bestimmte Rahmenbedingungen, Zeitvorgaben o.ä. entsteht. Falls du diesen strukturellen Druck in deinem Referendariat erlebst, kannst du beschreiben, wie dieser Druck sich äußert und auf welche Kompetenzbereiche sich dieser ggf. auswirkt? • (Antwort abwarten) **Sozialer Druck:** • Neben dem strukturellen Druck gibt es auch sozialen Druck, also Druck mit den Vorgaben oder Ansichten einer Gruppe konform zu gehen. Falls du diesen sozialen Druck in deinem Referendariat erlebst, kannst du beschreiben, wie dieser Druck sich äußert und auf welche Kompetenzbereiche sich dieser ggf. auswirkt? • (Antwort abwarten)		
Besonderer Einfluss	**Starker Einfluss (heute)** • Danke dir für deine bisherigen Ausführungen! Inwiefern hat denn Lernen und Druck von **ganz bestimmten Personen oder Personengruppen** besonders starken Einfluss auf die Entwicklung einzelner Komponenten? **Starker Einfluss (damals)** • Bei unserem ersten Interview hast du beschrieben, dass X einen besonders großen Einfluss auf deine Kompetenzentwicklung bezüglich Y hat. Inwiefern ist dies nach wie vor zutreffend?	**Ggf. Denkanstoß:** Von welcher Person oder Personengruppe erfährst du hinsichtlich einer dieser Komponenten besonders viel soziales Lernen oder sozialen Druck?	Frage nur, wenn vorher Komponenten nicht ausreichend mit Personen in Verbindung gebracht wurden
Insgesamte Einschätzung s.D. & s.L.	**Abschließende Einschätzung Einfluss s.L und s.D auf Professionalisierung:** • Wir haben jetzt viel über den Einfluss von Lernen und Druck in deinem Netzwerk gesprochen. Zum Abschluss dessen würde ich dich bitten, noch ein zusammenfassendes Fazit über den Einfluss so von Lern- und Druckerfahrungen auf die Entwicklung deiner professionellen Handlungskompetenz zu ziehen. **Abschließende Einschätzung Einfluss s.L. und s.D. auf Netzwerk:** • Und wie lautet dein Fazit für den Einfluss von Druck und Lernen insgesamt auf die Beziehungen in deinem sozialen Netzwerk?		**Ggf. Denkanstoß:** Verändert das Erleben von s.L. und s.D die Beziehungen in deinem sozialen Netzwerk?
Netzwerkeinschätzung und Wünsche	**Abschließende Einschätzung:** ● Wenn wir jetzt zum Abschluss des Interviews auf dein eingetragenes Netzwerk schauen, sind dort viele verschiedene Personen eingetragen. Bist du insgesamt zufrieden mit deinem sozialen Netzwerk so wie es Stand heute ist, oder gibt es noch Wünsche, die du für die Entwicklung deines sozialen Netzwerks in den nächsten Monaten hast?		
Abschluss	**Abschluss und letzte Rückfrage:**		

	• Gibt es noch etwas, dass du in Bezug auf dein soziales Netzwerk hinzufügen möchtest? • (Antwort abwarten) • Hast du noch Fragen? • (Antwort abwarten)	
	Beenden des Interviews und nochmaliger Dank: • Dann bedanke ich mich herzlich, dass du dir Zeit für das Interview genommen und mir so offen Einblicke in dein soziales Netzwerk gegeben hast. Wenn du im Nachhinein noch Fragen hast oder doch noch etwas ergänzen möchtest, kannst du dich jederzeit melden oder es beim nächsten Interviewtermin ansprechen. Ich beende dann jetzt die Aufnahme. **AUFNAHME BEENDEN**	Aufnahme beenden

Erhebungszeitpunkt T3

Phase	Leitfragen (Erzählaufforderung)	Nachfragen	Anmerkungen
(Wieder-) Einführung	**Begrüßung:** • Schön, dass wir heute das dritte und letzte Interview führen können! Wie du vielleicht noch weißt, geht es in meiner Doktorarbeit interessiere ich mich für die sozialen Netzwerke von Referendaren im Verlauf ihres Vorbereitungsdienstes. Deshalb befrage ich euch TeilnehmerInnen zu drei verschiedenen Zeitpunkten, um die Entwicklung und Veränderung eurer Netzwerke untersuchen zu können. Im heutigen Interview geht es somit um die Aufdeckung weitere Veränderungen deines sozialen Netzwerks zum Ende deines Vorbereitungsdienstes. • Bei den letzten beiden Interviews haben wir bereits dein soziales Netzwerk über das Programm VennMaker visualisiert. Damals hast du dort Personen und Beziehungen eingetragen, die zu den damaligen Zeitpunkten eine Rolle in deinem Referendariat gespielt haben. Heute geht es darum mögliche Veränderungen festzustellen. Das bedeutet, dass du neue Personen hinzufügen kannst, alte Personen entfernen, Positionen und auch Beziehungen verändern kannst. Die Karte dient nur als Ausgangspunkt.		Angenehme Gesprächsatmosphäre entwickeln Zu inhaltlichen Fragen keine weiteren Informationen geben, zu organisatorischen Fragen können Antworten gegeben werden (ggf. auf später verweisen).

	Ggf. erneute Erklärung Netzwerkkarte • Ich werde dir nun noch einmal kurz die Netzwerkkarte in Ihrem Aufbau erklären, damit wir wieder auf dem gleichen Stand sind. • Wie du siehst, sind in dem Programm mehrere Kreise abgebildet. In diesen Kreisen hast du bereits dein soziales Netzwerk eintragen. In der Mitte siehst du den kleinsten Kreis, der mit dem Wort EGO beschriftet ist. Dieser Kreis stellt dich selbst dar, denn es handelt sich ja um dein persönliches soziales Netzwerk. • Die Kreise um das EGO herum sind unterschiedlich groß und zusätzlich von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ beschriftet. Das bedeutet, je weiter außen du Personen positionierst, desto unwichtiger sind diese für dich in deinem Referendariat. Außerdem sind die Kreise alle halbiert, sodass eine Hälfte dein ZfsL und die andere Hälfte deine Ausbildungsschule darstellt. • Auf der linken Seite von dem Programm siehst du bereits vorgefertigte Symbole für die Personen, die du in den Kreisen positionierst. Du kannst für die Personen, die du in deinem Netzwerk positionieren willst, zwischen einem männlich, weiblichen und einem diversen Symbol wählen. Sobald du das Symbol mit der Maus positioniert hast, kannst du es zusätzlich mit einem Namen beschriften. Die Namen werden im Nachhinein natürlich anonymisiert. • Auf der linken Seite sind ebenfalls Linien in drei verschiedenen Farben auswählbar. Mit den Linien kannst du später Beziehungen zwischen den einzelnen Personen einzeichnen. • Hast du Fragen bis hierhin? • (Antwort abwarten) • Nein? Okay, dann erkläre ich dir wie wir heute vorgehen, da das Interview dieses Mal digital durchgeführt wird. **Erklärung Vorgehen**		Keine inhaltlichen Fragen beantworten – Nur Fragen zum Programm und dem Aufbau der Karte

	• Wie du siehst, habe ich meinen Bildschirm mit dir geteilt. Du siehst bereits dein damals erstelltes soziales Netzwerk. Ich habe dort keine Veränderungen vorgenommen. Im Verlauf des Interviews stelle ich dir wie beim letzten Mal Fragen zu deinem Referendariat und deinem sozialen Netzwerk. Sobald du eine Änderung auf der Karte vornehmen möchtest, kannst du dies einfach kommunizieren. Ich ändere die Karte dann in deinem Sinne. **Dauer & Aufnahme:** • Auch dieses Mal wird das Gespräch ca. 1 Stunde dauern und der Ton wird über das Programm „Zoom“ aufgenommen. Ich speichere lediglich die Tonaufnahme von Zoom. Das Video wird nicht verwendet Zusätzlich macht das Programm VennMaker eine Bildschirmaufnahme, sodass der Verlauf der Erstellung deines Netzwerks dokumentiert wird. • Sobald ich die Aufnahmen starten, teile ich dir dies auch deutlich mit. **Zum Ablauf** • Zu Beginn des Interviews sprechen wir erstmal über die letzten Monate im Referendariat, in denen wir uns nicht gesprochen haben, damit wir entspannt ins Gespräch kommen. Danach verändere ich auf deine Wünsche nach Bedarf nach und nach dein soziales Netzwerk und ich stelle Nachfragen z.B. zu einzelnen Personen oder deiner Wahrnehmung von Beziehungen. Es ähnelt also sehr den ersten beiden Interviews. **Framing** • Wichtig ist: Es geht nicht um eine Bewertung deines Netzwerks meinerseits, sondern um einen Einblick in **dein** soziales Netzwerk und **deine** individuelle Einschätzung und Wahrnehmung. Es gibt kein „richtig“ und „falsch“ in diesem Interview. • Du kannst jederzeit Nachfragen stellen oder das Gespräch abbrechen. Die Gründe dafür musst du dabei nicht offenlegen. • Auch die Ablehnung einzelner Fragen oder Aufgaben ist möglich.		AUFNAHMEGERÄT STARTEN EINVERSTÄNDNIS MUSS AUFGENOMMEN SEIN

	Du bestimmst selbst, was du beantworten möchten. • Hast du noch Fragen? **Abschließende Hinweise** • Dann starten wir jetzt die Aufnahme… • Und ich frage dich nun: **START DER AUFNAHME** • „Wurdest du ausreichend über die Hintergründe der Interviewstudie aufgeklärt und bist du mit der Durchführung, Aufnahme und Auswertung dieses Interviews einverstanden?“ • „JA!“ • Herzlichen Dank.		
Einstieg/ Warm-Up	**Warm-Up:** • Du stehst nun wenige Wochen vor der UPP und somit dem Ende deines Vorbereitungsdienstes. Wir haben das zweite Interview kurz vor den Sommerferien vergangenes Schuljahr geführt. Könntest du mir einen kurzen Einblick in die Zeit zwischen dem letzten Interviewtermin und heute geben? • (Antworten abwarten) • Ggf. Nachfrage: Wie geht es dir jetzt kurze Zeit vor der UPP? (kurz vor Ende des Vorbereitungsdienstes) • Dankeschön. Damit habe ich schon einmal einen ersten Eindruck von deinen vergangenen Monaten im Referendariat erhalten. Wir kommen auf Einzelheiten davon nochmal zurück.		Notizen machen
Visualisierung und Beschreibung der Netzwerkveränderungen	**Erzählimpuls (Veränderungen bestehender Alteri):** • Du siehst ja vor dir dein damals eingetragenes soziales Netzwerk. Schau es dir gerne in Ruhe an und erzähl mir im Anschluss, inwiefern die Personen, die du damals eingetragen, heute noch die gleiche oder eine andere Position in deinem sozialen Netzwerk einnehmen. • (Ausführungen abwarten)	**Beziehungsinhalt:** Inwiefern haben sich die Gesprächsthemen mit einzelnen Personen verändert? **Position:** Warum genau hast du (X) in diese Stelle des	Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN** Fragen, die eindeutig bereits beantwortet wurden

	• Alles klar. Mich interessiert auch genauer, warum diese Personen für dich nun mehr oder weniger wichtig geworden sind. Erzähl gerne etwas mehr zu deinen jetzigen Beziehungen zu den jeweiligen Personen.	Kreises in deinem Netzwerk umpositioniert? **Häufigkeit Kontakt**: Inwiefern hat sich die Häufigkeit des Kontakts zu einzelnen Personen verändert? **Ereignisse** Inwiefern gab es in den ersten Wochen Momente oder Ereignisse, von denen du sagen würdest, dass die deine Beziehungen zu einzelnen Personen nachhaltig positiv oder negativ beeinflusst haben?	dürfen übersprungen werden.
Impuls (Ego-Alter-Relation - neue Alteri)	**Erzählimpuls (neue Alteri)** • Du hast nun die Personen aus den letzten beiden Interviewterminen teilweise neu positioniert. Inwiefern gibt es denn auch neue Personen, die dir in den letzten Monaten noch wichtig geworden, aber noch nicht im sozialen Netzwerk eingezeichnet sind? • (Ausführungen abwarten) • Alles klar. Mich interessiert auch genauer, warum diese Personen für dich nun mehr oder weniger wichtig geworden sind. Erzähl gerne etwas mehr zu deinen jetzigen Beziehungen zu den jeweiligen Personen. • Gibt es Personen, die jetzt kurz vor der UPP, eine besondere Rolle für dich spielen?	**Beziehungsinhalt:** Könntest du mir bitte genauer erläutern, worüber du mit (X) sprichst? **Position:** Warum genau hast du (X) in diese Stelle des Kreises in deinem Netzwerk positioniert? **Häufigkeit Kontakt**: Wie häufig sprichst du mit (X)? **Beziehungsrichtung:** Handelt es sich bei der Beziehung mit (X) um eine einseitige oder beidseitige Beziehung?	Notizen machen

Unerwähnte Akteur*innengruppe	**Unerwähnt:** • Es gibt ja typische Personengruppen, die man mit dem Referendariat in Verbindung bringt, wie z.B. Mitreferendare, Schulleiter, Mentoren etc. Du hast bis jetzt keine Person aus der Gruppe (X) erwähnt. Woran liegt das?		Notizen machen
Ende der Visualisierung	**Einleitung Ende der Alteri-Visualisierung:** • Gibt es noch Personen, die du in deinem sozialen Netzwerk hinzufügen möchtest, oder können wir vorerst mit der ersten Visualisierung abschließen? • (Antwort abwarten) • Alles klar. Falls dir doch noch eine Person einfällt, die in dein Netzwerk eingetragen werden soll, gib mir einfach Bescheid.		
Alter-Alter-Beziehungen	**Impuls Alter-Alter-Beziehungen:** • Du hast nun erstmal alle für dich relevanten Personen in deinem Netzwerk eingetragen. Wie auch beim letzten Interview würde ich nun im Anschluss gerne die Beziehungen, der Personen untereinander eintragen. Hierfür nutzen wir erneut die schwarzen Linien. Wie auch beim Neu-Positionieren der einzelnen Personen gilt hier ebenfalls, dass du bereits bestehende Beziehungen entfernen oder neue hinzufügen kannst. • Beschreibe mir gerne, welche Beziehungen du verändern oder neu eintragen möchtest und erläutere bitte dabei auch deine Gründe diesbezüglich.	**Begründung Beziehung:** Woran machst du deine Interpretation dieser Beziehung fest?	Notizen machen
	Auswirkungen der Alter-Alter-Beziehungen: • Inwiefern hat die Beziehung zwischen (X) und (Y) Auswirkungen auf dich?	**Ggf. Denkanstoß** Inwiefern gab es schon einmal Momente, in denen die Beziehung zwischen (X) und (Y) dich irgendeiner Art beeinflusst hat?	
Akteur*innen außerhalb des Vorbereitungsdienst	**Akteur*innen außerhalb des Vorbereitungsdienstes** • Ich habe dich in allen Interviews nach wichtigen Personen innerhalb deines Referendariats gefragt. Das heißt, du konntest keine Personen aus deiner Familie, Freundeskreisen o.ä. nennen, sofern Sie nicht auch offizieller Teil deines Vorbereitungsdienstes waren. Auch wenn wir die Personen nach wie vor nicht mit in die Karte aufnehmen		

	würde ich dich gerne fragen, ob es denn auch Personen gibt, die du an dieser Stelle gerne noch erwähnen würdest. Gibt es noch weitere Personen, die dir für dein Referendariat wichtig sind oder waren?		
	• Vielen Dank für deine bisherigen Erläuterungen! Du kannst die Positionierungen und Beziehung natürlich nach wie vor im Verlauf des Interviews ändern. • Wir gehen jetzt zum nächsten Teil des Interviews über.		
Visualisierung und Beschreibung der Lern- und Druckerfahrungen und Professionalisierungswirkungen	**Lernen & Druck im Referendariat (damalige Alteri)** • Bei den letzten beiden Interviews haben wir bereits über dein Erleben von Lern- und Drucksituationen innerhalb deines sozialen Netzwerks gesprochen, da du verschiedenen Erwartungen und Anforderungen im Referendariat ausgesetzt bist. Inwiefern hast du in den vergangenen Monaten, deines Referendariats, in denen wir nicht gesprochen haben, Lern- oder Druckerfahrungen erlebt? • (Ausführungen abwarten) • Alles klar. Danke dir für diesen Einblick. Du hast bei den letzten beiden Interviews damals mithilfe von grünen Linien eingetragen, welche Personen du mit Lernen in Verbindung bringst. Mithilfe von lila Linien hast du gekennzeichnet, mit welchen Personen du Druck in Verbindung bringst. Auch diesbezüglich möchte ich mit dir nun über mögliche Veränderungen sprechen. • Schau dir die Netzwerkkarte und deine eingetragenen Linien erneut in Ruhe an und erzähl mir im Anschluss gerne, inwiefern das dort eingezeichnete Druck- und Lernerleben noch zu den jeweiligen Personen passt, oder ob du eine Eintragung verändern möchtest. • (Ausführung abwarten)	**Stille aushalten.** **Ggf. Denkanstoß:** In welchen Situationen hast du etwas Neues gelernt oder erlebt, dass jemand Druck auf dich ausgeübt hat? Namen mitschreiben falls erwähnt werden
Lernen und Druck (neue Alteri)	**Lernen & Druck (neue Alteri)** • Inwiefern bringst du denn auch mit den Personen, die heute neu auf der Karte eingezeichnet wurden, Druck- und Lernerfahrungen in Verbindung? • (Ausführungen abwarten)	Pausen und Stille aufgrund von Nachdenken **AUSHALTEN**! **Ggf. Denkanstoß:** Von welcher Person in deinem Netzwerk hast du in den vergangenen Wochen etwas gelernt oder von wem hast du Druck erfahren?
Lernen und Druck in Gruppen	**Gruppen & Konstellationen:** • Wir haben nun über das Lernen und Druck von **einzelnen** Personen in deinem Netzwerk gesprochen. Inwiefern gibt	Personenkonstellationen mitschreiben

	es in deinem Netzwerk auch bestimmte Personen**gruppen**, die du in ihrer gemeinsamen Konstellation mit Lernen oder Druck in Verbindung bringst und somit zusätzlich eingezeichnet werden können?		
Wahrnehmung sozialer Druck & soziales Lernen	**Häufigkeit:** • Wie häufig machst du aktuell Lernerfahrungen in deinem sozialen Netzwerk? • Wie häufig erlebst du aktuell Druck in deinem sozialen Netzwerk? **Gefühlslage:** • Welche Gefühle verbindest du mit Situationen, in denen du Lern- oder Druckerfahrungen erlebst?	**Ggf. Denkanstoß:** Welche Gefühle hast du, wenn du in Lern- oder Drucksituationen bist?	Wahrnehmung s.L oder s.D erneut nachfragen, wenn nur eins von beiden beantwortet wird.
Professionalisierungswirkungen	**Impuls** • Das Ziel des Referendariats ist ja unter anderem die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Das heißt, du sollst im Referendariat Kompetenzen entwickeln, mit denen deinen beruflichen Aufgaben als LehrerIn gut bewältigen kannst. Wir haben bereits bei den letzten beiden Interviews über die verschiedenen Kompetenzen dieser professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften gesprochen. Dazu zählen: motivationale Orientierungen, Überzeugen/Werte/Haltungen, Selbstregulation, Organisationswissen, Beratungswissen, pädagogisches Wissen, Fachdidaktisches Wissen, Fachwissen. • Ich schicke dir die Kompetenzen mit ihren Definitionen nun nochmal in den Chat, damit du diese im Überblick hast. Es gibt auch noch leere Karten, die du selbst beschriften kannst, falls dir eine Komponente fehlt, die du wichtig findest. • Hast du zunächst Fragen zu den einzelnen Begriffen? • (Antwort abwarten)		Kleine Karten mit Beschriftung der Bereiche vor Interviewpartner auslegen Definitionen in den Chat schicken. Notizen machen
Einfluss Lernen	**Lernen:** • Okay. Dann würde ich nun gerne von dir wissen, inwiefern das Erleben von Lernsituationen in deinem Netzwerk aktuell Einfluss auf die Entwicklung dieser oder weitere Kompetenzen für dich hat. • (Antwort abwarten) **Eigenständiges Lernen**: • Möglicherweise findet ein Teil deiner Lernsituationen auch eigenständig, also Interaktion mit anderen Personen statt. Falls ja, kannst du beschreiben, wie deine eigenständigen Lernsituationen aussehen und welche Kompetenzbereiche diese betreffen? • (Antwort abwarten)		

	Soziales Lernen: • Nun gibt es neben dem eigenständigen Lernen auch das soziale Lernen. Das heißt, du lernst von oder mit anderen Personen. Falls du dieses soziale Lernen in deinem Referendariat erlebst, kannst du beschreiben, wie diese Lernsituationen aussehen und welche Kompetenzbereiche diese betreffen? • (Antwort abwarten)		
Einfluss Druck	**Druck:** • Und inwiefern das Erleben von Drucksituationen in deinem Netzwerk aktuell Einfluss auf die Entwicklung dieser oder weitere Komponenten für dich? • (Antwort abwarten) **Struktureller Druck:** • Nun gibt es auch eine Art strukturellen Druck. Also Druck der durch bestimmte Rahmenbedingungen, Zeitvorgaben o.ä. entsteht. Falls du diesen strukturellen Druck in deinem Referendariat erlebst, kannst du beschreiben, wie dieser Druck sich äußert und auf welche Kompetenzbereiche sich dieser ggf. auswirkt? • (Antwort abwarten) **Sozialer Druck:** • Neben dem strukturellen Druck gibt es auch sozialen Druck, also Druck mit den Vorgaben oder Ansichten einer Gruppe konform zu gehen. Falls du diesen sozialen Druck in deinem Referendariat erlebst, kannst du beschreiben, wie dieser Druck sich äußert und auf welche Kompetenzbereiche sich dieser ggf. auswirkt? • (Antwort abwarten)		
Besonderer Einfluss	**Starker Einfluss (heute)** • Danke dir für deine bisherigen Ausführungen! Inwiefern hat denn Lernen und Druck von **ganz bestimmten Personen oder Personengruppen** besonders starken Einfluss auf die Entwicklung einzelner Komponenten? **Starker Einfluss (damals)** • Bei den letzten beiden Interviews hast du beschrieben, dass X einen besonders großen Einfluss auf deine Kompetenzentwicklung bezüglich Y hat. Inwiefern ist dies nach wie vor zutreffend?	**Ggf. Denkanstoß:** Von welcher Person oder Personengruppe erfährst du hinsichtlich einer dieser Komponenten besonders viel soziales Lernen oder sozialen Druck?	Frage nur, wenn vorher Komponenten nicht ausreichend mit Personen in Verbindung gebracht wurden
Insgesamte Einschätzung s.D. & s.L.	**Abschließende Einschätzung Einfluss s.L und s.D auf Professionalisierung:** • Wir haben jetzt viel über den Einfluss von Lernen und Druck in deinem Netzwerk gesprochen.		**Ggf. Denkanstoß:** Verändert das Erleben von s.L. und s.D die Beziehungen in

	Zum Abschluss dessen würde ich dich bitten, noch ein zusammenfassendes Fazit über den Einfluss so von Lern- und Druckerfahrungen auf die Entwicklung deiner professionellen Handlungskompetenz zu ziehen. **Abschließende Einschätzung Einfluss s.L. und s.D. auf Netzwerk:** • Und wie lautet dein Fazit für den Einfluss von Druck und Lernen insgesamt auf die Beziehungen in deinem sozialen Netzwerk?	deinem sozialen Netzwerk?
Netzwerkeinschätzung und Wünsche	**Abschließende Einschätzung:** ● Wenn wir jetzt zum Abschluss des Interviews auf dein eingetragenes Netzwerk schauen, sind dort viele verschiedene Personen eingetragen. Bist du insgesamt zufrieden mit deinem sozialen Netzwerk so wie es Stand jetzt kurz vor der UPP ist, oder gibt es noch Wünsche, die du für die Entwicklung deines sozialen Netzwerks in den nächsten Monaten hast**?** **Fazit soziales Netzwerk und Vorbereitungsdienst** • Wenn du jetzt einmal auf deinen Vorbereitungsdienst zurückblickst, der sich nun dem Ende nähert, wie beurteilst du den Einfluss deines sozialen Netzwerks für deine Professionalisierung als Lehrkraft und dein Durchleben des Vorbereitungsdienstes? Und warum?	
Wünsche für Veränderungen (retrospektiv)	• Hättest du einen Wunsch hinsichtlich der typischen Personengruppe sowie deren Aufgaben und Funktionen, die nach deiner Erfahrung im Vorbereitungsdienst, verändert werden sollten? • Hättest du dein soziales Netzwerk rückblickend gerne anders aufgebaut? (z.B. andere Personen früher oder stärker einbezogen?)	
Abschluss	**Abschluss und letzte Rückfrage:** ● Gibt es noch etwas, dass du in Bezug auf dein soziales Netzwerk hinzufügen möchtest? ● (Antwort abwarten) ● Hast du noch Fragen? ● (Antwort abwarten)	
	Beenden des Interviews und nochmaliger Dank: ● Dann bedanke ich mich herzlich, dass du dir Zeit für das Interview genommen und mir so offen Einblicke in dein soziales Netzwerk gegeben hast. Wenn du im Nachhinein noch Fragen hast oder doch noch etwas ergänzen möchtest, kannst du dich jederzeit melden. Ich beende dann jetzt die Aufnahme. **AUFNAHME BEENDEN**	Aufnahme beenden

Anhang C: Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2011)

Vereinfachtes Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2011)

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
- Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig."
- „Ganze" Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen /gekennzeichnet.
- Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt" wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt" und „hamma" wird zu „haben wir". Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen."
- Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
- Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (…) markiert.
- Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm" etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm" ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)", oder „mhm (verneinend)" erfasst, je nach Interpretation. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
  Beispielsweise:
  B: Ich habe es dort #00:02:05-3#
  I: Wo genau? #00:02:05-9#
  B: gekauft. Im Kaufhaus um die Ecke. …
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?) Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
- Die interviewende Person wird durch ein „I:", die befragte Person durch ein „B:" gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z. B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B" eine entsprechende Kennnummer oder Name zugeordnet (z. B. „B1:", „Peter:").
- Die Transkription wird als Rich Text Format (.rtf Datei) gespeichert.

- Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder interview_schmitt.rtf
- Anonymisierung nimmt der/die Auftraggeber/in vor.

Anhang D: Checkliste zur internen Studiengüte nach Kuckartz und Rädiker (2022)

Kriterium	**Erläuterung**
Wurden die Daten fixiert, z. B. bei Interviews in Form von Audio- oder Videoaufnahme?	Ja, alle Interviews wurden mithilfe einer Audioaufnahme fixiert. Zusätzlich wurde eine Bildschirmaufnahme für die parallel erstellen Netzwerkkarten durchgeführt.
Wurde eine interviewbegleitende Dokumentation (Postskriptum) erstellt, in dem die Interviewsituation und Besonderheiten festgehalten wurden? Wann wurde das Postskriptum erstellt?	Ja, direkt im Anschluss an jedes Interview wurde ein Postskriptum zu jedem Erhebungszeitpunkt erstellt. Dabei wurden sowohl Hintergrundinformationen als auch Wahrnehmung der Atmosphäre, Besonderheiten der Interviewsituation o.ä. vermerkt.
Wurde eine vollständige Transkription des Interviews vorgenommen?	Ja, jedes Interview wurde gänzlich transkribiert.
Wurden Transkriptionsregeln benutzt und werden diese offengelegt?	Ja, es wurden die vereinfachten Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2011) verwendet. Sie sind dem Anhang (C) angefügt.
Wer hat transkribiert? Die Forschenden selbst?	Den studentischen Hilfskräften wurden die Transkriptionsregeln erklärt. Im Anschluss kodierten diese die Interviews mithilfe von Vortranskriptionen.
Wie sah der Transkriptionsprozess konkret aus?	Die studentischen Hilfskräfte erhielten vortranskribierte Transkripte, die mithilfe der Software F4X erstellt wurden und überarbeiteten diese nach besagten Transkriptionsregeln. Im Anschluss überprüfe ich jedes Transkript nach Fehlern und korrigierte diese.
Wurden die Daten anonymisiert? In welcher Weise?	Ja, die Daten wurden im Anschluss pseudonymisiert.
Ist das synchrone Arbeiten mit Audioaufnahme und Transkription möglich?	Ja, dies war innerhalb der Transkriptionssoftware F4 möglich.
Wurde eine Transkriptionssoftware benutzt?	Ja, es wurde F4X für die Vortranskription und F4 für die weitere Transkription verwendet.
Wurden die Transkriptionsregeln eingehalten und entspricht die verschriftlichte Fassung dem Gesagten?	Die Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2011) wurden eingehalten. Dabei ist vorgesehen, dass: - Wörtlich transkribier wird - Möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. - Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern geglättet bzw. ausgelassen werden - Wortdoppelungen nur erfasst werden, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden - Wortverschleifungen nicht transkribiert werden, sondern an das Schriftdeutsch angenähert werden.
Wird die Wahl der Methode begründet?	Ja, siehe Kapitel 4. der vorliegenden Arbeit.
Wurde die Inhaltsanalyse computergestützt durchgeführt?	Ja, mithilfe der MAXQDA 2024 Software.

Wurden das Material oder Teile desselben durch mehrere Kodierende unabhängig voneinander bearbeitet?	Ja, im Rahmen der Raterschulung.
Wie wurde die Übereinstimmung der Kodierer ermittelt?	Mithilfe von Cohens-Kappa. Hierbei war ein Wert von mind. (κ)=0.75 erforderlich.
Welches Vorgehen würde bei Nicht-Übereinstimmung gewählt?	Innerhalb der Schulung erlange eine studentische Hilfskraft auch nach mehreren Feedbackrunden zu ihren Codierungen nicht den erforderlichen Übereinstimmungswert. Sie wurde nachfolgend nicht weiter in den Kodierprozess einbezogen.
Ist das Kategoriensystem in sich konsistent?	Ja, es ist.
Wie präzise und ausführlich sind die Kategoriendefinitionen?	Sehr ausführlich, inklusive mehrerer Ankerbeispiele und Indikatoren.
Gibt es konkrete Beispiele (Zitate als Illustrationen für die Bedeutung der Kategorien?	
Sind die Kategorien und Subkategorien gut ausgearbeitet?	Jede (Sub-)kategorie ist mit einer ausführlichen Kategoriendefinition im Kategoriensystem verortet.
Wie oft wurde das Material bis zur endgültigen Kodierung durchlaufen?	Das Material wurde zweimal gänzlich durchlaufen.
Ist Auditierbarkeit, d. h. unter anderem Nachvollziehbarkeit der Codierungen gegeben?	Anteilig. Es wurde ein Dokument erstellt, in dem Schwierigkeit bei den Kodierungen notiert wurden. Diese wurden nachträglich in die Überarbeitung des Kategoriensystems miteinbezogen. Eine konkrete Protokollierung des jeweiligen Kodierprozess liegt nicht vor.
Wurden auch abweichende Fälle berücksichtigt? Wird auf Ausnahmefälle und Extremfälle hingewiesen und wurden diese analysiert	Abweichende Fälle wurden in den Fallzusammenfassungen herausgestellt und sind Teil der Analyse.
Wurden im Verlauf der Inhaltsanalyse Memos geschrieben? Wann?	Memos wurden im Verlauf des Erhebungs- (nach den Interviews) und Auswertungsprozesses (in Phase 6 und 7) durch mich verfasst.
Wurde mit Originalzitaten gearbeitet und nach welchen Kriterien wurden diese ausgewählt? Wurden nur Techniken selektiver Plausibilisierung angewendet oder wurde auch auf Gegenbeispiele und Widersprüche hingewiesen?	Es wurde mit (pseudonymisierten) Originalzitaten gearbeitet, welche auch zur Verdeutlichung von Gegenbeispielen und Widersprüche genutzt werden.
Sind die Schlussfolgerungen jeweils in den Daten begründet?	Ja, sie werden zusätzlich durch Ergebnisse der QSA ergänzt.
Was wurde wie und in welcher Form dokumentiert und archiviert?	Dokumentiert wurde: - Feedbackrunden mit den studentischen Hilfskräften während der Raterschuldung - Versionen des Kategoriensystems - Versionen des Kodiermanuals - Audioaufnahmen

- Fertige Interviewtranskripte
- Vortranskribierte Interviews

Archiviert sind diese auf einer externen Festplatte.

Anhang E: Netzwerkgrößen und -dichten der sozialen Referendar*innennetzwerke

Netzwerkgrößen

Studienteilnehmer*in	T1	T2	T3
Hannah	9	11	12
Mathilda	11	16	17
Fiona	11	13	13
Tara	8	11	14
Ben	20	22	23
Annabell	11	13	13
Vivien	12	24	25
Alena	6	12	15
Belinda	13	16	17
Nele	13	14	12
Emil	17	15	17
Carolin	14	14	11
Max	9	13	13
Viktor	18	18	18
Linus	13	17	18
Gesamt	185	229	238
M[179]	12,33	15,27	15,87

Netzwerkdichte

Studienteilnehmer*in	T1	T2	T3
Hannah	0,4	0,439	0,474
Mathilda	0,348	0,309	0,373
Fiona	0,485	0,484	0,484
Tara	0,389	0,348	0,333
Ben	0,167	0,221	0,221
Annabell	0,394	0,44	0,481
Vivien	0,282	0,333	0,283
Alena	0,524	0,321	0,208
Belinda	0,275	0,243	0,241
Nele	0,22	0,248	0,205
Emil	0,373	0,358	0,346
Carolin	0,371	0,429	0,394
Max	0,556	0,44	0,44
Viktor	0,135	0,228	0,24
Linus	0,429	0,346	0,368
M[180]	0,36	0,35	0,34

[179] Die Werte wurde auf die zweite Nachkommastelle gerundet.
[180] Die Werte wurden auf die zweite Nachkommastelle gerundet.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich,

- die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe.
- dass ich die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe.
- Alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, habe ich angegeben.
- Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

_____

Ort, Datum Vor- und Nachname