

# Berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess zwischen Promotion und Referendariat

Dissertation

wissenschaftliche Arbeit im Fach Erziehungswissenschaft  
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

an der Universität Paderborn

vorgelegt von  
Julia Steinhausen

Paderborn, Juni 2015

1. Gutachter:	Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn
2. Gutachterin:	Prof. Dr. Ingrid Scharlau, Universität Paderborn
vorgelegt von:	Julia Steinhausen
Tag der Disputation:	14.9.2015



## **Danksagung**

Viele Menschen haben mir all die Jahre mit Unterstützung, motivierenden Worten und konstruktiver Kritik zur Seite gestanden. Ihnen gilt mein Dank!

Insbesondere danke ich Prof. Dr. Eckard König für die zielorientierte Betreuung und Erstbegutachtung meiner Dissertation. Ein großer Dank gilt auch Prof. Dr. Ingrid Scharlau für die nutzbringenden Diskussionen und das fortwährende Vertrauen in mich als Wissenschaftlerin. Auch Prof. Dr. Bardo Herzig und Dr. Annette Bentler danke ich für die Mitwirkung in der Promotionskommission und die anregenden und interessierten Fragen.

Vielen herzlichen Dank an die InterviewpartnerInnen und Tagebuchschreiberinnen, die sich bereit erklärt haben, mir einen Einblick in ihr Leben zu gewähren und damit zentrale Impulse für die vorliegende Arbeit gegeben haben!

Herzlichen Dank an meine Freunde und KollegInnen aus der Psychologie und Erziehungswissenschaft, die am Vorankommen meiner Arbeit interessiert waren, insbesondere Diana Bücken, Jun.-Prof. Dr. Sandra Aßmann, Johanna Hilkenmeier, Dr. Carla Bohndick, Sabrina Sommer, Sabrina Wiescholek, Elena Bender, Dr. Frederic Hilkenmeier, Daniel Ossenschmidt, Maike Amen, Dr. Christoph Wiethoff, Dr. Thorsten Bührmann und Irmgard Pilgrim.

Wie sinnvoll und hilfreich die interdisziplinäre Vernetzung ist, konnte ich in meinen Schreibgruppen, in der Grounded Theory Gruppe und dem Graduiertenforum KW erfahren. Danken möchte ich insbesondere Katharina Gefele, Sebastian Buck, Tilman-Mathies Klar, Andrea Fuest, Susanne Kohlmeier und Karen Weddehage. Ebenfalls danke ich Anja Galka-Jürgens für ihre professionelle Unterstützung in der Abschlussphase der Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt denjenigen, die nicht nur helfende und motivierende Worte hatten, sondern sich auch die Zeit genommen haben, mein Werk in großen Teilen Korrektur zu lesen: Carolin Röder, Lena Besse, Dr. Regina Sprenger und Anika Müller.

Ein großer Dank gilt auch meinen Freundinnen im Sauerland, die mir stets freudige Abwechslung neben dem akademischen Leben beschert haben.

Ich danke meiner Familie, die mich unterstützt hat, ohne ständig zu hinterfragen, was ich eigentlich tue. Ein lieber Dank geht an meinen Freund Stefan Kowalski für seine Geduld und seinen überzeugenden Glauben an meine Fähigkeiten und an meine Arbeit.

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis .....	VII
Abbildungsverzeichnis .....	VIII
1 Einleitung .....	9
1.1 Entwicklung des Forschungsvorhabens .....	9
1.2 Aufbau der Studie .....	16
2 Ausgangssituation .....	21
2.1 Lebensplanung junger Frauen im Zuge der Moderne .....	21
2.2 Weibliche Karrieren im Schul- und Wissenschaftssystem .....	28
2.2.1 Karriereverläufe im Schulsystem .....	28
2.2.2 Frauen im deutschen Wissenschaftssystem .....	33
2.2.2.1 Hochschule als Arbeitsplatz .....	33
2.2.2.2 Segregationen und Erklärungsansätze .....	38
2.2.3 Empirische Studien zur Entscheidungsphase Promotion .....	48
2.3 Zusammenfassung und Konkretisierung der Forschungsfrage .....	54
3 Theoretischer Rahmen .....	57
3.1 Entscheidungen im Übergang Studium – Beruf .....	59
3.2 Entscheidung zwischen Promotion und Referendariat als Berufswahl .....	67
3.2.1 Ablösung von klassischen Konzepten der Berufswahl .....	68
3.2.2 Images als Ausgangspunkt von Berufswahlen .....	72
3.3 Entscheidungstheoretische Konzepte der Rational-Choice-Theorie .....	77
3.4 Ambivalenz und kognitive Dissonanz .....	84
3.4.1 Ambivalenz als konstitutives Element von Entscheidungsprozessen .....	84
3.4.2 Kognitive Dissonanz als Strategie und Konsequenz des Entscheidungsprozesses .....	87
3.5 Die phänomenologische Handlungstheorie biografischer Entscheidungen .....	91
3.6 Intuitive Entscheidungsfindung .....	101
3.7 Zusammenfassung der theoretischen Sensibilisierung .....	107
4 Methodologie der Grounded Theory und forschungsmethodisches Design .....	109
4.1 Entscheidung für die Grounded-Theory-Methodologie .....	109
4.2 Zentrale Elemente des iterativen Forschungsprozesses .....	116
4.2.1 Theoretisches Sampling und der Umgang mit theoretischem Vorwissen .....	117
4.2.2 Theoretisches Kodieren .....	121
4.2.3 Methode des ständigen Vergleichens .....	123
4.3 Datenerhebung durch Interview und Tagebuch .....	124
4.3.1 Untersuchungsziel und Verwendungszweck .....	124
4.3.2 Interview als soziale Interaktion – Konstruktinterview .....	125

4.3.3	Tagebücher im Entscheidungsprozess.....	129
4.3.4	Theoretisches Sampling der vorliegenden Studie .....	133
4.4	Methodisches Vorgehen der Datenauswertung .....	135
4.4.1	Vorbereitung der Auswertung - Computergestützte Analyse .....	136
4.4.2	Drei Phasen des Entscheidungsprozesses.....	137
4.4.3	Offenes Kodieren – Aufbrechen der Daten.....	139
4.4.4	Prozessbetrachtung in zwei Schritten .....	144
4.4.4.1	Axiales Kodieren.....	144
4.4.4.2	Nutzung des BARB-Modells .....	154
4.4.5	Selektives Kodieren.....	157
4.5	Kritische Elemente des Forschungsprozesses.....	158
5	Zentrale Kategorien im Entscheidungsprozess .....	161
5.1	Berufsorientierung der Lehramtsstudentinnen.....	163
5.1.1	Divergente Berufsorientierung in der Präentscheidungsphase.....	163
5.1.2	Erweiterte Berufsorientierung in der Postentscheidungsphase .....	177
5.1.3	Blick auf die Realisierungsphase – Realität der wissenschaftlichen Praxis .....	185
5.2	Selbstbild der Lehramtsstudentinnen .....	191
5.2.1	Das Selbstbild in der Präentscheidungsphase: Dazwischen sein.....	191
5.2.2	Selbstverortung in der Postentscheidungsphase – sich identifizieren können .....	200
5.2.3	Hybridisierung in der Realisierungsphase.....	206
5.3	Bedeutung von Integrationsmechanismen .....	210
5.3.1	Wahrnehmen von Integrationsmechanismen in der Präentscheidungsphase .....	210
5.3.2	Relativierung von Integrationsmechanismen in der Postentscheidungsphase .....	219
5.3.3	Von Integrationsmechanismen zu Selektionsmechanismen in der Realisierungsphase .....	224
5.4	Ambivalenz im Entscheidungsprozess .....	227
5.4.1	Erleben von Ambivalenz in der Präentscheidungsphase.....	227
5.4.2	Lösen der Ambivalenz in der Postentscheidungsphase.....	236
5.4.3	Wiederkehrende Ambivalenz in der Realisierungsphase .....	244
5.5	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse hinsichtlich der Gestaltung des Entscheidungsprozesses .....	248
5.6	Theorieskizze zur „berufsbiografischen Zweigleisigkeit“ .....	250
5.6.1	Erläuterung der Kernkategorie .....	253
5.6.2	Nutzen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit.....	254
5.6.3	Eigenschaften und Dimensionen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit .....	258
5.7	Einordnung der Kernkategorie in den Kontext.....	262
6	Pädagogische Konsequenzen .....	267

6.1	Allgemeine Konsequenzen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit.....	267
6.2	Strukturelle Konsequenzen und individuelle Unterstützungskonzepte .....	268
6.2.1	Strukturelle Konsequenzen.....	268
6.2.2	Individuelle Unterstützungskonzepte .....	270
6.3	Fazit in Bezug auf die Situation der (Lehramts-)Studentinnen.....	286
7	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses und Ausblick.....	289
7.1	Anwendung der Gütekriterien für Grounded-Theory-Studien.....	289
7.2	Methodische Reflexion .....	297
7.3	Theoretischer Ausblick .....	299
8	Anhang .....	303
8.1	Verwendete Interviewleitfäden .....	303
8.2	Anleitung für die Tagebücher .....	306
	Literaturverzeichnis.....	307

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dreijahresdurchschnitt der Absolventinnen- und der Promovendinnenanzahl der fünf Fakultäten an der Universität Paderborn .....	39
Tabelle 2: Überblick über das theoretische Sampling .....	134
Tabelle 3: Aufteilung des Datenmaterials in drei Phasen des Entscheidungsprozesses	139
Tabelle 4: Vergleich von Kodierparadigma und BARB-Modell.....	155
Tabelle 5: Dimensionalisierung der Kategorie „Divergente Berufsorientierung“ .....	165
Tabelle 6: Dimensionalisierung der Kategorie „Erweiterte Berufsorientierung“ .....	178
Tabelle 7: Dimensionalisierung der Kategorie „Realität der wissenschaftlichen Praxis“	186
Tabelle 8: Dimensionalisierung der Kategorie „Selbstbild des Dazwischen-seins“ ....	192
Tabelle 9: Dimensionalisierung der Kategorie „Selbstverortung - sich identifizieren können“ .....	201
Tabelle 10: Dimensionalisierung der Kategorie „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“ .....	210
Tabelle 11: Dimensionalisierung der Kategorie „Relativierung von Integrationsmechanismen“ .....	220
Tabelle 12: Dimensionalisierung der Kategorie „Selektionsmechanismen“.....	224
Tabelle 13: Dimensionalisierung der Kategorie „Erleben von Ambivalenz“ .....	228
Tabelle 14: Dimensionalisierung der Kategorie „Lösen der Ambivalenz“ .....	237
Tabelle 15: Dimensionalisierung der Kategorie „Wiederkehrende Ambivalenz“ .....	244
Tabelle 16: Dimensionalisierung der Kernkategorie „Berufsbiografische Zweigleisigkeit“ .....	258

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Frauenanteil an akademischer Laufbahn in Deutschland (CEWS 2012).	41
Abbildung 2: Entscheidung und Nicht-Entscheidung (vgl. Burkart 1994) .....	95
Abbildung 3: Iterativer Forschungsprozess nach Mey/Mruck (2011).....	117
Abbildung 4: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin 1996 aus: Mühlmeyer- Mentzel/Schürmann (2011) .....	145
Abbildung 5: Längsschnittliche Betrachtung der Phänomene (eigene Darstellung)....	150
Abbildung 6: Übersicht über die zentralen Kategorien im Entscheidungsprozess .....	161
Abbildung 7: Kodierparadigma „Divergente Berufsorientierung“ .....	172
Abbildung 8: Kodierparadigma zur Kategorienentwicklung „Berufsorientierung“ in der Prä- und Postentscheidungsphase .....	184
Abbildung 9: Kodierparadigma zur Kategorie „Realität der wissenschaftlichen Praxis“	186
Abbildung 10: Kodierparadigma der Kategorie „Selbstbild des Dazwischen-seins“ ..	193
Abbildung 11: Kodierparadigma der Kategorienentwicklung „Selbstbild“ in der Prä- und Postentscheidungsphase .....	203
Abbildung 12: Kodierparadigma der Kategorie „Hybridisierung des Selbstbildes“ ....	206
Abbildung 13: Kodierparadigma zur Kategorie „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“ .....	211
Abbildung 14: Kodierparadigma zur Kategorie „Relativierung von Integrationsmechanismen“ in der Prä- und Postentscheidungsphase ...	223
Abbildung 15: Kodierparadigma zur Kategorie „Erleben von Ambivalenz“ .....	230
Abbildung 16: Kodierparadigma der Kategorienentwicklung zu „Ambivalenz“ in der Prä- und Postentscheidungsphase .....	238
Abbildung 17: Kodierparadigma der Kategorie „Wiederkehrende Ambivalenz“ .....	244
Abbildung 18: Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin (1996) .....	263
Abbildung 19: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training (Krause/Storch 2006) .....	274
Abbildung 20: Ordnungshilfe der Themen der Studentinnen und reflexionsanregende Fragen .....	283
Abbildung 21: Übersicht über die entwickelten Kategorien im Verlauf des Entscheidungsprozesses .....	290



# 1 Einleitung

Die Kunst der Entscheidung – so lautet die Überschrift eines Artikels der Zeit Online (vgl. Heinrich/Hürter/Schramm/Wüstenhagen 2011). Wie viel Wahrheit und Aktualität in diesem Titel steckt, zeigt die vorliegende Arbeit. Die Entscheidungsmöglichkeiten sind vielzähliger als jemals zuvor und betreffen mehr und mehr Bereiche unseres Lebens. Die „big decisions“, wie beispielsweise die Berufswahl, stellen uns jedoch vor große Herausforderungen. So sind wir mit der Menge an Möglichkeiten oft überfordert oder haben Angst eine falsche Entscheidung zu treffen.

Die Zeiten der „Normalbiografie“ im Sinne der Reglementierung des Lebenslaufs sind vorbei – sofern es sie jemals gegeben hat. So besteht zwar noch die, am männlichen Lebenslauf orientierte und auf Beruf zentrierte, Dreiteilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase, innerhalb der Phasen werden jedoch Gestaltungsmöglichkeiten vielfältiger und Diskontinuitäten häufiger (vgl. Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 84). Die Individualisierung von Lebensläufen fordert Menschen, Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen. Entscheidungen zu treffen wird zum biografischen Zwang. Das Individuum selbst steht in der Verantwortung, die Konsequenzen für seine Entscheidungen zu tragen. Nicht verwunderlich ist daher die Angst – vor allem bei Jugendlichen und jungen Heranwachsenden, die vor den ersten Bildungs- und Berufsentscheidungen stehen –, „falsche“ Entscheidungen zu treffen, und der daraus resultierende Wunsch nach Hilfestellung und Orientierung.

## 1.1 Entwicklung des Forschungsvorhabens

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit erwuchs aus den praktischen Erfahrungen der Autorin als Projektleiterin des Peer-Mentoring-Programms für Studentinnen mit Promotionsinteresse, das 2009 an der Universität Paderborn konzipiert wurde. Bevor dieses konkret beschrieben wird, wird die Ausgangssituation dargestellt, von der aus sich das Peer-Mentoring-Programm entwickelt hat.

In weiblichen Berufsbiografien zeigt sich eine Auffälligkeit hinsichtlich ihrer Karriereverläufe. Frauen sind, obwohl die Erwerbs- und Ausbildungsverläufe heutzutage zwischen Männern und Frauen ähnlich verlaufen und Mädchen in der Schule sogar einen Bildungsvorsprung gegenüber den Jungen aufweisen, in Führungspositionen wei-

terhin stark unterrepräsentiert (vgl. Rau 1995, Hannover/Kessels 2003). Dies zeigt sich besonders im wissenschaftlichen Sektor, wo mit wachsender Karrierestufe der Frauenanteil deutlich sinkt. In der Professorenschaft sind im Jahr 2010 nur 19 % Frauen vertreten (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 32). Die Universität Paderborn schneidet im NRW- und Bundesvergleich relativ gut ab: Der Frauenanteil an Professuren im Jahr 2011 beträgt 28,4 % (vgl. Kortendiek et al. 2013, S. 84). Auf der Ebene der Promotionen ist die Universität Paderborn allerdings hinsichtlich des Frauenanteils das Schlusslicht im NRW-Vergleich der Hochschulen. Im Dreijahresdurchschnitt von 2009 bis 2011 liegt der Anteil von Frauen an Promotionen an der Universität Paderborn bei 23,2 %, im Dreijahresdurchschnitt von 2000 bis 2002 waren es 22,5 % (vgl. ebd., S. 79). Als Grund für den geringen Anteil von Frauen an den Promotionen wird oft genannt, dass Paderborn Standort für die LehrerInnenausbildung und gleichzeitig schwerpunktmäßig auf Informatik ausgerichtet ist. Die Studie von Riegraf, Pilgrim und Reimer (2014) geht auf die Unterrepräsentanz von Frauen an den Promotionen an der Universität Paderborn konkret ein. Durch eine Onlinebefragung und eine anschließende Interviewstudie fanden sie heraus, dass Potentiale für die Erhöhung des Frauenanteils an den Promotionen in der Gruppe der befragten Frauen liegen, die sich unsicher in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und den Nutzen der Promotion sind. Diese warten einerseits auf Ansprache und Signale von ProfessorInnen, die ihnen eine Promotion zutrauen und andererseits auf eine Finanzierungsmöglichkeit (vgl. Riegraf/Pilgrim/Reimer 2013, S. 25). Die Interviews bestätigten, dass eine frühzeitige institutionelle Einbindung, z.B. als studentische Hilfskraft, ein starker Motivator für die Aufnahme einer Promotion ist. Abschreckend für die Promotion kann demgegenüber die gelebte Arbeits- und Promotionspraxis an den Lehrstühlen sein, die oft wenig Zeit für die eigentliche Forschung lässt und dies von Studentinnen als negativ wahrgenommen wird (ebd., S. 34). Darüber hinaus streben weibliche Befragte weniger häufig als männliche Befragte eine Führungsposition an.

Diese Ergebnisse decken sich mit einer qualitativen Interviewstudie aus dem Jahr 2009, die als Bedarfserhebung für die Entwicklung einer Gleichstellungsmaßnahme zur Erhöhung des Anteils von Promovendinnen durchgeführt wurde. Aus diesen Ergebnissen entwickelte sich das Peer-Mentoring-Programm für Studentinnen mit Promotionsinteresse. Der Maßnahme liegt das Konzept Mentoring zugrunde, das derzeit oft als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt wird, um die Chancengerechtigkeit für Frauen in Wissenschaft und Wirtschaft zu fördern. Seit den 1990er Jahren wird es in

Deutschland in formalisierter Form dafür genutzt, um vor allem Frauen bei der wissenschaftlichen Karriere zu unterstützen und „dem Phänomen der ‚leaky pipeline‘, das heißt der stetigen Abnahme von Frauen mit zunehmender Qualifikationsstufe, entgegenzuwirken und exzellente Nachwuchskräfte für die Wissenschaft zu gewinnen und zu binden.“ (Forum Mentoring e.V. 2014) In der heutigen Praxis setzt Mentoring an der Begleitung konkreter Karriereschritte und ihrer Vorbereitung an und kommt fast in jeder Phase des Karriereverlaufs, sogar bereits in der Schule zum Einsatz.

Grundlegendes Prinzip ist dabei eine Förderbeziehung zwischen einer meist älteren, beruflich erfahrenen Person, der Mentorin bzw. dem Mentor, und einer (beruflich) weniger erfahrenen, meist jüngeren Person, der/dem Mentee. Ziel dieser Förderbeziehung ist die persönliche Weiterentwicklung der Mentee. Bei den Mentoring-Gesprächen geht es um den erfahrungsbezogenen Wissenstransfer über (informelle) Regeln und Praktiken in bestimmten Fachbereichen und die dazugehörigen Karriereschritte. Die zentralen Wirkfaktoren von Mentoring auf individueller Ebene stellte Kram (1985) heraus: Mentoring hat eine karrierefördernde, das heißt die Verbesserung der beruflichen Position anstrebende, sowie eine psychosoziale Funktion, wozu die Steigerung des Selbstbewusstseins oder die Ermutigung der Mentees zählt (vgl. Kram 1985, Haghani-pour 2014, S. 249). Mentoring beeinflusst darüber hinaus die Netzwerkbildung der Mentee und die Orientierung an Rollenvorbildern (vgl. Haghani-pour 2014, S. 250ff.). Die Mentorin, aber auch die anderen Mentees der Gruppe, können als Rollenvorbilder für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder die Gestaltung bestimmter Karriereschritte fungieren. Für das Vorankommen auf beruflicher Ebene können die gebildeten Netzwerke besonders nützlich sein, wenn sich z.B. fachübergreifende Kooperationen ergeben. Studien, die die Effekte von Mentoring besonders durch qualitative Forschung untersuchen, fasst Haghani-pour (2014) zusammen<sup>1</sup>.

Ein optimales Ergebnis der Mentee-MentorInnen-Dyade ist eine win-win-Situation, das heißt, dass auch die Mentorin bzw. der Mentor von der Beziehung profitiert, indem sie oder er den eigenen Werdegang reflektiert, sensibel für die Bedarfe und Belange von Nachwuchskräften und der notwendigen Förderung von Chancengerechtigkeit wird oder die eigene Beratungskompetenz weiterentwickelt. Dies stellt ein wichtiges Kriterium dar, in dem sich Mentoring von Coaching unterscheidet. Ein Coach ist

---

<sup>1</sup> Zur kritischen Betrachtung von empirischen Ergebnissen zu Mentoring siehe Sloane/Fuge (2012).

im Gegensatz dazu neutral, verfolgt kein eigenes Interesse und kann aufgrund seiner Ausbildung eine professionelle Beratung anbieten. Eine weitere Abgrenzung ist hinsichtlich des Konzeptes Tutoring notwendig, das oftmals mit Mentoring gleichgesetzt wird. Tutoring im Wissenschaftsbereich ist jedoch eine fachliche und sozialorganisatorische Unterstützung von Studierenden höherer Semester für StudienanfängerInnen oder jüngere Semester (vgl. Kröpke 2014, S. 22 ff.).

Der Einsatz von Mentoring bringt nicht nur einen Nutzen auf individueller Ebene, sondern auch auf institutioneller Ebene mit sich: durch die Sensibilisierung von MentorInnen gegenüber Chancenungleichheiten, durch die Offenlegung von bestehenden Strukturen aus Geschlechterperspektive und den Aufbau von Fraueninfrastrukturen (vgl. Franzke 2003, S. 95 ff.) kann die jeweilige Fachkultur beeinflusst werden. Dass strukturelle Barrieren weiterhin im Wissenschaftssystem wirken, zeigen neuere Studien zu Auswahl- und Rekrutierungsverfahren, die wenig geschlechtergerecht verlaufen (vgl. Steinweg/Pawlak/Brodesser 2014). Es werden gleichstellungspolitische Aktivitäten gefordert, die an der Veränderung der Wissenschaftskultur ansetzen und EntscheidungsträgerInnen für geschlechtergerechte Personalauswahlverfahren sensibilisieren. Die Partizipation an Mentoring-Maßnahmen könnte diese Kulturveränderung durch die Weitergabe von (informellem) Wissen fördern.

Neben der klassischen One-to-one-Beziehung kann Mentoring auch in Peer-Gruppen, also unter Gleichrangigen oder mit einer Mentorin oder einem Mentor, die/der eine Gruppe von Mentees begleitet, stattfinden. Bei der Mentee-MentorIn-Beziehung kann es sich um eine Same-Gender- oder eine Cross-Gender-Konstellation handeln<sup>2</sup>. Die meisten formalen Mentoring-Programme im Hochschulbereich werden durch Trainings und Aktivitäten zur Netzwerkbildung ergänzt. Training steht dabei für Workshops und Angebote, die den Mentees nützliches Fach- und Methodenwissen im Zusammenhang mit dem Wissenschaftssystem vermitteln. Netzwerke werden besonders auf der Ebene Gleichrangiger gestärkt, um Kontakte zu knüpfen, die über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben und somit Erfahrungen mit sich anschließenden Karriereschritten innerhalb dieser Peer-Group ausgetauscht werden können. Die Mentee-MentorInnen-Beziehung besteht demgegenüber oftmals nur für einen begrenzten Zeitraum.

---

<sup>2</sup> Auf institutioneller Ebene unterscheidet man darüber hinaus Cross-Mentoring-Programme, bei denen Mentees und MentorInnen aus unterschiedlichen Institutionen kommen, von Inhouse-Programmen, die innerhalb des Systems Mentees und MentorInnen zusammenführen.

Auf dieser Grundlage wurde 2009 das Peer-Mentoring-Programm „Einblick!“ für Studentinnen mit Promotionsinteresse konzipiert und seit 2010 erfolgreich umgesetzt. Ziel des Programms ist es, den teilnehmenden Studentinnen eine bewusste Entscheidung für oder gegen die Promotion zu ermöglichen. Dies erfolgt durch die Perspektive einer Doktorandin, die ihnen einen Einblick in die Arbeit als Wissenschaftlerin gibt. Gleichzeitig werden Informationen zur Verfügung gestellt und das Selbstbild und die eigenen Kompetenzen unter Anleitung reflektiert, so dass eine Passung der eigenen Ziele und Prioritäten in Bezug auf die Promotion hergestellt werden kann. Das Bild von Promotion wird konkretisiert. Darüber hinaus werden die Studentinnen angeleitet, erste Schritte zur Promotion vorzubereiten, wenn diese anvisiert wird. So können erste Gespräche mit potentiellen Betreuenden geführt werden oder die Bewerbung auf ein Stipendium oder die Bewerbung auf eine wissenschaftliche MitarbeiterInnenstelle vorbereitet werden.

Bei dem beschriebenen Mentoringformat handelt es sich um eine Kombination aus Gruppen- und Peer-Mentoring. Die teilnehmenden Mentees werden in fachlich heterogenen Kleingruppen von einer Doktorandin als Mentorin über sechs Monate begleitet. Es finden regelmäßige Kleingruppentreffen in vertraulicher und hierarchiefreier Atmosphäre statt, in denen Vorstellungen vom Beruf der Wissenschaftlerin diskutiert sowie Rekrutierungsstrategien und informelle Regeln des Systems besprochen werden. Gleichzeitig werden individuelle Motivationen und Ängste thematisiert, welche die Entscheidung für eine Promotion fördern oder ihr entgegenwirken. Die Doktorandin berichtet von eigenen Erfahrungen, gleichzeitig bringen die Mentees aus verschiedenen Fachbereichen ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit ein und handeln ein Bild der Realität aus, auf dessen Grundlage eine Entscheidung leichter fällt. Daneben werden Workshops und Informationsveranstaltungen z.B. zum Thema Bewerbung in der Wissenschaft, Themensuche oder Finanzierung der Promotion angeboten. Die Mentees haben die Aufgabe Interviews mit promovierten Wissenschaftlerinnen durchzuführen, um die beruflichen Vorstellungen zu erweitern bzw. zu konkretisieren und für andere als potentielle Nachwuchswissenschaftlerin sichtbar zu werden.

#### *Besonderheit im Peer-Mentoring-Programm für Studentinnen mit Promotionsinteresse*

Während der nun fast fünfjährigen Durchführung des Programms zeigte sich, dass mehr als 50 % der Teilnehmerinnen Lehramtsstudentinnen sind. Das große Interesse dieser speziellen Gruppe an einem Programm zur Förderung des Promotionsgedankens irritierte, da das allgemeine Verständnis vorherrschte, dass Lehramtskandidatinnen direkt nach

Abschluss des Studiums mit dem ersten Staatsexamen<sup>3</sup> in das Referendariat übergehen (wollen).

Man würde aufgrund des eben angesprochenen hohen Orientierungsbedürfnisses, das sich aus der Moderne ergibt, vermuten, dass der geradlinige Weg ins Lehramt den Wünschen der StudienanfängerInnen und Studierenden entspricht. Das Studium sowie der Vorbereitungsdienst sind klar strukturierte und vorgegebene Berufswege, ohne dass berufsbiografische Entscheidungen gefordert werden. Woher kommt dieses hohe Interesse an einer wissenschaftlichen Qualifikation – oder allgemeiner gesprochen – an einer Alternative zum Lehramt?

Die möglichen Gründe für dieses Interesse können nur vermutet werden und bedürfen einer konkreteren Untersuchung. Sie liegen möglicherweise zum einen auf struktureller Ebene, z.B. durch unsicher werdende Übergänge innerhalb der LehrerInnenlaufbahn. So linear die Ausbildung zum Lehrer oder zur Lehrerin auch erscheint, dem so genannten „Kontinuitätsparadigma“ (vgl. Henecka 2003, S. 1) unterliegt sie seit nun fast 30 Jahren nicht mehr (vgl. ebd.). Der lückenlose Übergang vom Studium über den Vorbereitungsdienst in die Berufstätigkeit vollzieht sich nicht mehr selbstverständlich. Die übermäßigen und komplexen Anforderungen an den LehrerInnenberuf werfen Schatten bis in die ersten Semester des Studiums, so dass Berufsvorstellungen negativ gefärbt werden. Die Prognosen zur Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen in Zeiten von Geburtenrückgang und sinkender SchülerInnenzahlen garantieren darüber hinaus nicht immer einen erfolgreichen Übergang. Die Individualisierung und Pluralisierung von Berufsbiografien bringen so auch Individuen in relativ linearen Ausbildungs- und Berufsverläufen dazu, ihren Plan und ihre Möglichkeiten zu reflektieren. Daher wird vermutet, dass sich auch die LehramtsanwärterInnen mit Alternativen auseinandersetzen bzw. die eigene Motivation für den bestimmten Beruf hinterfragen. Die Option zu promovieren könnte dabei ein geeignetes Konzept sein, um sich mit beruflichen Alternativen auseinanderzusetzen.

Zum anderen können es auch persönliche Gründe der Frauen sein, die ein stärkeres Karrierestreben entwickeln. Generell wird den LehramtsanwärterInnen nachgesagt, sie seien weniger karriereorientiert als andere Fachgruppen. Eine generell geringe Karriereorientierung von Lehrerinnen und Lehrern erfasste Abele et al. (2003). Aufgrund

---

<sup>3</sup> Die Universität Paderborn hat erst im Wintersemester 2011/12 das Bachelor-Master-System für Lehramtsstudierende eingeführt. Die Befragten dieser Studie befanden sich somit noch in einem Lehramtsstudiengang, der mit dem 1. Staatsexamen abschloss.

ihrer Daten lässt sich vermuten, dass im LehrerInnenberuf hauptsächlich Männer in Führungspositionen zu finden sind, „da Frauen einerseits weniger an Führungsaufgaben interessiert sind und sie andererseits „Karriereknicke“ zugunsten der Kinder mehr oder weniger gern in Kauf nehmen.“ (vgl. ebd., S. 85). Frauen sind ebenfalls in Schulleitungspositionen unterrepräsentiert und öfter in Teilzeit beschäftigt als ihre männlichen Kollegen (vgl. Rustemeyer 1998). Wenn jedoch die Karriereorientierung von Lehramtsanwärterinnen so gering sein soll, warum interessieren sie sich dann für die Promotion, mit der ein wissenschaftlicher Karriereweg verbunden sein kann?

Wenn sich in der Praxis zeigt, dass Lehramtsanwärterinnen sich für eine Promotion interessieren, was hindert sie daran, diesen Weg auch einzuschlagen? Warum erhöhen sich die Zahlen an abgeschlossenen Promotionen in diesem Bereich nicht? Wo und warum gehen die Lehramtsstudentinnen verloren? Vermutet werden kann, dass mit der geforderten „biographischen Risikotoleranz“ (Enders 2008, S. 90) auf dem Weg in die Wissenschaft sich ein Gegenentwurf zum Kontinuitätsparadigma des Lehramtes darstellt, der gerade für Frauen, eine schwer überwindbare Hürde zu sein scheint. Die unsicheren Bedingungen und langen „Ausbildungswege“ in der Wissenschaft stellen eine zusätzliche Herausforderung für die Vereinbarung von Familie und Karriere dar. Aus den Zweifeln an beiden Optionen resultiert ein Entscheidungsdilemma, das in der Peer-Mentoring-Praxis für die Lehramtsstudentinnen unlösbar erscheint.

Die Universität Paderborn hat einen hohen Anteil an Lehramtsstudentinnen. Möglicherweise ist dies eine Zielgruppe, die hinsichtlich der Förderung einer wissenschaftlichen Laufbahn zu wenig beachtet wurde und dies kann die vorliegende Arbeit darlegen. Es besteht also die Notwendigkeit zu untersuchen, warum sich Lehramtsstudentinnen für eine Promotion interessieren und wie sie sich dafür oder dagegen entscheiden.

*Ziel* der vorliegenden Studie ist es daher, die Entscheidungsprozesse von Lehramtsstudentinnen zu untersuchen und Zusammenhänge zwischen individuellen und strukturellen Gründen zu identifizieren. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung: Wie entscheiden sich Lehramtsstudentinnen zwischen Promotion und Referendariat?

Diese wird im weiteren Verlauf und mit Ausarbeitung der Forschungslücke in Kapitel 2 differenzierter ausgearbeitet. Die untersuchte Zielgruppe ist sehr speziell und wurde bislang in der LehrerInnenbildungsforschung nicht berücksichtigt. Es gibt generell wenig Forschung, die einen biografischen Fokus auf die Ausbildung der LehrerInnen legt (vgl. Terhart 2011, S. 341) und auch wenig qualitative Forschung, die sich auf

den Übergang in die Wissenschaft konzentriert. Die Gestaltung von Berufsbiografien im Lehramt und in der Wissenschaft sollen daher aus Sicht der Akteurinnen explorativ untersucht werden.

Der *Verwendungszweck* der Ergebnisse liegt darin, Hinweise für die Praxis gleichstellungspolitischer und weiterer Beratungsmaßnahmen an der Universität, speziell für das Peer-Mentoring-Programm für Studentinnen, zu erhalten. Es soll geprüft werden, ob die bisherigen Angebote die Bedarfe dieser speziellen Zielgruppe abdecken oder ob sie spezifischer gestaltet sein müssten. Es werden pädagogische Konsequenzen für PraktikerInnen, die sich mit Entscheidungsprozessen in (linearen) Berufsbiografien beschäftigen, für AusbilderInnen und ÜbergangsbegleiterInnen und besonders für Personen, die sich selbst in einer ähnlichen Entscheidungssituation befinden, erarbeitet. Ferner geht es darum, theoretische Implikationen für den Umgang mit Ambivalenzen innerhalb von Berufsbiografien darstellen zu können.

## 1.2 Aufbau der Studie

### *Zusammenfassung der Untersuchung*

Vom Grundsatz her ist dies eine pädagogische Arbeit, da sie dazu dient, Gestaltungsvorschläge für die Bildungspraxis zu geben und zur Reflexivität im Umgang mit Bildungsbiografien anzuregen. Die Wahl zwischen den hier untersuchten Optionen des Einstiegs in das Referendariat und der Beginn der Promotion ist als individueller Entscheidungsprozess auf Mikroebene zu verstehen. Im Fokus der Betrachtung steht das handelnde Subjekt im Kontext seiner bisherigen Bildungs- und antizipierten Berufsbiografie. Mit der Entscheidung für die Forschungsfrage wurde ein bestimmter Fokus für den Zugang zum Forschungsfeld gesetzt und die Grounded Theory als Methodologie (GTM) in Anlehnung an Glaser und Strauss (1967) bzw. Strauss und Corbin (1996) gewählt<sup>4</sup>. Sie zielt auf eine empirisch fundierte Theoriebildung zum Phänomen des Entscheidungsprozesses von Lehramtsstudentinnen ab. Die Wahl der Grounded Theory als Rahmen gebende Methodologie und zugleich Forschungsmethode führte zu folgendem Vorgehen: Geleitet durch das theoretische Sampling erfolgten über einen Zeitraum von zwei Jahren 14 Interviews mit Studentinnen und DoktorandInnen der Universität Paderborn. Vier der Interviewpartnerinnen wurden zu zwei Zeitpunkten, einmal vor der Ent-

---

<sup>4</sup> Eine ausführliche Begründung für die Wahl findet sich in Kapitel 4.1.



scheidung und einmal nach der Entscheidung befragt. Zudem wurden Tagebucheinträge von vier weiteren Personen über sechs Monate erhoben, die am Peer-Mentoring-Programm teilnahmen. Die Auswertung erfolgte durch die Kodierschritte der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) und wurde durch die Software MAXQDA hinsichtlich der Ordnung des Datenmaterials unterstützt. Während der Forschungsarbeit fand ein regelmäßiger Austausch in einer interdisziplinären Forschungsgruppe statt, dessen Mitglieder mit der Grounded-Theory-Methodologie arbeiten. Dort wurden Definitionen und Forschungsschritte diskutiert sowie Datenmaterial gemeinsam kodiert. Aus dem Datenmaterial wurden durch die Schritte des offenen und axialen Kodierens vier zentrale Kategorien entwickelt, hinsichtlich ihrer Dimensionen und Eigenschaften beschrieben und miteinander in Beziehung gesetzt. In der Phase des axialen Kodierens wurde das von Strauss und Corbin vorgeschlagene Kodierparadigma durch das, auf biografische Orientierungen ausgelegte BARB-Modell ergänzt. Das selektive Kodieren führte dazu, eine Kernkategorie zu generieren, die das verbindende Element zwischen den zentralen Kategorien darstellt und die Antwort auf die Forschungsfrage bietet. Die Kernkategorie der berufsbiografischen Zweigleisigkeit zeigt auf, dass die befragten Lehramtsstudentinnen den Entscheidungsprozess anhand des Gestaltungsprinzips der Zweigleisigkeit gestalten, das ihnen ermöglicht sich wissenschaftlich, durch die Promotion weiterzubilden und dennoch das Konzept der Lehrerin aufrecht und als sichere Basis im Hintergrund zu halten. Die Einbettung dieser Theorieskizze zur berufsbiografischen Zweigleisigkeit erfolgt am Ende der Studie sowohl auf individueller, als auch auf struktureller Ebene.

#### *Längsschnittliche Anlage der Studie*

Im Gegensatz zu anderen Studien, die sich mit biografischen Entscheidungen im Kontext der Berufswahl befassen, liegt eine weitere Besonderheit der vorliegenden Studie darin, dass eine längsschnittliche Perspektive eingenommen wird, um die Entscheidung in ihrer Prozesshaftigkeit zu erfassen, anstatt sich auf das Resultat zu beschränken. Dies stellt laut Witzel eher eine Seltenheit dar: „Wie Akteure in Strukturen handeln und ihre Biographie planen, herstellen und verarbeiten; wie sie dabei Strukturvorgaben als Restriktionen oder zugängliche Optionen interpretieren und in ihrem Handeln auf vorhandene Ressourcen zurück greifen, wird selten in Längsschnittstudien untersucht.“ (Witzel 2001, 340)

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie bezieht sich demnach nicht nur auf das Resultat einer punktuellen Einzelentscheidung, sondern darauf, inwiefern die Entscheidung im Kontext ihrer Entstehung, Veränderung und Sinndeutung betrachtet werden kann (vgl. Ecarius/Miethe/Tervooren 2014, S. 10). Sie dreht sich nicht allein um die Frage, wie sich die Lehramtsstudentinnen entscheiden, sondern wie es überhaupt zu dieser Entscheidung kommt und welchen Sinn dieser Entscheidungsprozess für sie hat. Die vorliegende Studie erhält durch die Fokussierung des Entscheidungsprozesses einen längsschnittlichen Charakter. Ein wesentliches Kriterium bei der Beurteilung, ob eine Längsschnittanlage angebracht ist, ist das Verständnis vom Untersuchungsgegenstand: So wird die berufliche Entscheidung – wie im theoretischen Teil in Kapitel 3 aufgezeigt – als nicht abschließbare Konstruktionsarbeit verstanden, wie dies beispielsweise bei Identitätsbildungsprozessen der Fall ist (vgl. Kraus 2000). Eine Entscheidung kann temporär sein oder sogar revidierbar. Eine Einmalerhebung kann diesen zeitlich unbeständigen Charakter nicht einfangen. Ein Längsschnitt erweitert zwar die Perspektive, kann aber ebenfalls oft nur als Ausschnitt gesehen werden. Besonders dann, wenn Weichenstellungen und zentrale Schritte zwar erwartet, aber aufgrund mangelnder Erfahrung der Befragten (noch) nicht erhoben werden können, wird eine zeitliche Begrenzung der Datenerhebung zur Hürde: „Individuelles Leben richtet sich eher selten nach Forschungsdesigns.“ (Kraus 2000, S. 11 f.) In diesem Fall ist man gefordert, dem qualitativen Prinzip der Offenheit zu folgen und stets gegenstandsangemessene Entscheidungen hinsichtlich der Erhebungs- und Auswertungsmethodik zu treffen.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich nicht um eine Längsschnittstudie im klassischen Sinne. Typischerweise erstrecken sich solche Studien über einen Erhebungszeitraum von Jahren bis hin zu Jahrzehnten. Zeitlichkeit ist ein wesentliches Merkmal in der Diskussion um Längsschnitte, ebenso wie das Verhältnis zu Biografien, die damit untersucht werden sollen. Im Hinblick auf den forschungsmethodischen Umgang mit Biografien kritisiert Kade (2011), dass die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung von einer Stabilitätsannahme ausgeht, das heißt dass es dauerhafte biografische Strukturierungen gibt, die durch Einmalerhebungen erfasst werden könnten (vgl. Kade 2011, S. 30). Im Gegensatz dazu, müsse eher die Prozesshaftigkeit der Realität beachtet werden, aus der resultiert, dass Individuen keine über ihr gesamtes Leben geltende Biografie erzählen können. Biografien bestehen daher nur im Plural als eine Art Biografieserie und können nur durch Mehrfacherhebungen angemessen untersucht werden (vgl. Kade 2011, S. 34). Mit Bezug auf Witzel (2010) werden allerdings die

Herausforderungen für die Untersuchungen von Biografien im Längsschnitt deutlich: Will man subjektive Rekonstruktionen erfassen, so sind diese oft mit Umdeutungen und Anpassungen an die derzeitige Lebenswelt verbunden, so dass es Differenzen in der Darlegung von Ereignissen und deren Bewertungen geben kann (vgl. Witzel 2010, S. 295). Aus der Perspektive der phänomenologischen Handlungstheorie scheint dieses Phänomen jedoch logisch und untersuchungswert, da das Individuum erst dadurch, dass es sich seinen Erfahrungen zuwendet und sie in einen Gesamtzusammenhang stellt, Sinn konstituieren kann, der für die Forschung zugänglich wird. Synchroner Tagebucheinträge und mehrmalige Interviewerhebungen helfen dabei, den Entscheidungsprozess zu rekonstruieren und Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen zu identifizieren, um Lehramtsstudentinnen bei der beruflichen Entscheidung zu unterstützen.

### *Gliederung der Studie*

Die zirkuläre Logik der Grounded-Theory-Methodologie erfordert eine spezifische Darstellung. Um nachzuzeichnen, wie aus empirischen Daten in iterativen Schritten eine Theorie entwickelt wird, wird eine Darstellungslogik gefordert, die den zirkulären Weg und den Bezug von Theorie und Empirie für den Leser oder die Leserin nachvollziehbar macht. Um diesen Prozess abzubilden, wäre laut Assmann (2013) ein Hypertext notwendig, um Querverweise direkt deutlich zu machen und zirkuläre und oftmals gleichzeitige Arbeitsschritte adäquat abbilden zu können. Diese Art der Darstellung hat sich jedoch innerhalb der Scientific Community noch nicht durchgesetzt und aufgrund der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wird eine lineare Gliederung gewählt und versucht möglichst exemplarisch die einzelnen Schritte und iterativen Gedankengänge intersubjektiv überprüfbar zu machen. Zu Beginn, in Kapitel 2, wird die Ausgangslage von Frauen in der Wissenschaft unter Aspekten der individuellen und strukturellen Herausforderungen für die Karriere in den Blick genommen. Im dritten Kapitel werden die theoretischen Konzepte dargestellt, die für die Untersuchung des Entscheidungsprozesses relevant sind. Es schließen sich Unterkapitel an, in denen die theoretischen Konzepte jeweils zur eigenen Studie in Bezug gesetzt werden, wodurch theoretische Sensibilität im Sinne der Grounded Theory erreicht wird. Das vierte Kapitel zeigt die Grounded Theory als Methodologie auf und erklärt das forschungsmethodische Design der Erhebung und Auswertung der vorliegenden Studie. Im fünften Kapitel werden die zentralen Ergebnisse des Kodierprozesses und der Entwurf einer Theorieskizze zur berufsbiografischen Zweigleisigkeit als einem Gestaltungsprinzip bei Entscheidungsprozessen von

Lehramtsstudentinnen vor dem Hintergrund ihrer linearen Bildungsbiografie dargestellt. Das sechste Kapitel stellt die pädagogischen Konsequenzen für die allgemeine Beratungspraxis und für das Peer-Mentoring-Programm im Speziellen dar. Im siebten Kapitel erfolgt eine Reflexion methodischer Schritte und hinsichtlich der gesamten Studie sowie ein theoretischer Ausblick.

## 2 Ausgangssituation

Um die Forschungsfrage zu präzisieren, wird im Folgenden die Ausgangssituation zu weiblichen Karriereverläufen in Wissenschaft und Schule vorgestellt. Zuerst folgt eine kurze Darstellung, wie sich Berufsbiografien und Lebensplanungen von jungen Frauen über die Jahrzehnte hinweg entwickelt haben und wie die Erwerbstätigkeit Eingang in die weibliche Biografie gefunden hat. Anschließend werden die Karriereverläufe als Lehrerin und Wissenschaftlerin dargestellt (Kap. 2.2). Die Kapitel behandeln dabei zuerst die Struktur des Berufsfeldes und die formalen Karrierewege, bevor jeweils die Situation für Frauen beschrieben wird. Der Schwerpunkt liegt auf der Darlegung der Situation des Wissenschaftssystems, da das eingangs erwähnte Peer-Mentoring-Programm darauf abzielt, die Studentinnen auf eine Promotion aufmerksam zu machen und sie zu bestärken, diesen Weg einzuschlagen. Die Universität wird, belegt durch genannte Studien zur Unterrepräsentanz von Frauen im Wissenschaftssystem, weiterhin als Männerdomäne gesehen. Demgegenüber unterliegt der LehrerInnenberuf einigen AutorInnen zufolge einer Feminisierung (vgl. Hänsel 1996, Lundgren 1999). Diese Ansichten werden jeweils kritisch diskutiert. Es fließen jeweils empirische Arbeiten in die Darstellung ein, die zum einen hilfreich sind, um die Forschungslücke zu konturieren und zum anderen wichtige Hinweise für die weitere inhaltliche und forschungsmethodische Herangehensweise der vorliegenden Arbeit bieten.

### 2.1 Lebensplanung junger Frauen im Zuge der Moderne

Die folgenden Ausführungen nehmen den Einfluss der Modernisierung als Ausgangspunkt. Der Individualisierungsprozess<sup>5</sup> hat sich nicht nur auf die Übergänge in Bildung und Beruf, gesamtgesellschaftlich betrachtet, ausgewirkt, sondern auch auf die Er-

---

<sup>5</sup> Abgrenzend zum Verständnis, dass Individualisierung die Vereinsamung, die Autonomie und das Ende jeder Art von Gesellschaft ist, meinen Beck und Beck-Gernsheim (1993) mit Individualisierung „erstens die Auflösung und zweitens die Ablösung industriegesellschaftlicher Lebensformen durch andere, in denen die einzelnen ihre Biografie selbst herstellen/inszenieren/zusammenschustern müssen, und zwar ohne die einige basale Fraglosigkeit sichernden, stabilen sozial-moralischen Milieus, die es durch die gesamte Industriemoderne hindurch immer gegeben hat und als „Auslaufmodelle“ immer noch gibt“ (Beck/Beck-Gernsheim 1993, S.179). An die Stelle von bisher gültigen Institutionen treten neue, in denen sich das Individuum bewegt und an deren Regelungen und Vorgaben es sich orientiert.

werbsbiografien und die Lebensplanung von Frauen (vgl. Dausien 1994, S. 574)<sup>6</sup>. Daher soll an dieser Stelle geklärt werden, wie sich die Bedeutung von Beruf für Frauen geändert hat und welche Herausforderungen damit einhergehen.

Lange Zeit konnte man von einer weiblichen Lebensplanung kaum sprechen, da eine individuelle Planung des Lebens für die Frau nicht möglich war, sondern sich die Lebensgestaltung an der des Mannes orientierte. Die sogenannte Versorgerehe bzw. Hausfrauenehe beschreibt das bis in die 1970er Jahre vorherrschende Familienmodell, das die Rollen von Frau und Mann traditionell festlegt, nach der die Frau für die Hausarbeit und Kindererziehung und der Mann für die Erwerbsarbeit zuständig sei (vgl. Pfau-Effinger 2000, S. 116 ff.). Die Entscheidung für die Ehe war im Vergleich zur heutigen Zeit für die Frauen eine lebensverändernde Entscheidung mit Konsequenzen, die sich zwischen gesellschaftlich erwünschtem Verhalten und dem Bedürfnis der Frauen nach Absicherung bewegten. Eine Veränderung trat im Zuge der Enttraditionalisierung ein, da die Planungszeiträume kürzer wurden: Plante man vor einigen Jahrzehnten noch aufgrund der Vorstellung einer lebenslangen Ehe und eines bis zur Rente auszuübenden Berufes, so veränderte sich das Verständnis von Ehe und Arbeit und beides wurde unverbindlicher (vgl. Dausien 1994). Seit ungefähr 40 Jahren lösen sich Frauen aus dieser weiblichen „Normalbiografie“<sup>7</sup> und erkennen für sich die Lebensform das eigene Leben gestalten zu können und individuelle Ziele zu verwirklichen, in Abgrenzung zur bisherigen Lebensform des „Daseins für Andere“ (Beck-Gernsheim 2008, S. 19)<sup>8</sup>, die in den normativen gesellschaftlichen Strukturen verankert, aber ebenso in das Selbstbild der Frauen fraglos aufgenommen worden war.

Betrachtet man die Literatur zur Modernisierung und zu weiblichen Lebensverläufen (vgl. Becker-Schmidt 1987, Beck-Gernsheim 1988, Dausien 1994), so kristallisieren sich drei Konsequenzen dieser historischen Entwicklung für weibliche Biografien heraus, auf die im Folgenden eingegangen wird:

- Berufstätigkeit nimmt einen höheren Stellenwert ein
- Verschiebung der Familienphase auf einen späteren Zeitpunkt

---

<sup>6</sup> Interessant ist, dass die meisten Daten und theoretischen Überlegungen zur „modernen“ Situation von Frauen aus den 90er Jahren stammen und aktuellere Studien wenig zu finden sind, zumindest nicht in der qualitativen Tiefe, wie es die Aktualität des Themas vermuten lässt.

<sup>7</sup> Den Begriff „Normalbiografie“ für die Situation von Frauen zu verwenden wird kritisch angesehen, da sich das Verständnis meist an dem damaligen standardisierten Lebensverlauf des Mannes orientierte.

<sup>8</sup> Bei dem zitierten Aufsatz handelt es sich um ein Reprint aus *Soziale Welt*, 1983, Heft 3, S. 307-340.

– Wenige „neue“ Vorbilder versus innere „traditionelle“ Bilder

Die Bildungs- und Berufsbiografien von Frauen haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt. Die Berufstätigkeit kommt als Selbstverständlichkeit und neuer Lebensbereich hinzu. Mit der eigenen Erwerbstätigkeit der Frauen in den 50er/60er Jahren zeichnen sich zunächst zwar Autonomieprozesse ab, jedoch nicht in dem Sinne, dass die Arbeit zur Selbstverwirklichung beiträgt, sondern dass sie eher der eigenen Existenzsicherung dient. Aktuelle Zahlen zeigen, dass der Anteil an erwerbstätigen Frauen in den letzten Jahrzehnten stark angestiegen ist. Im Jahr 2012 liegt die Erwerbstätigenquote der 15- bis unter 65-Jährigen bei Frauen bei 67,8 %, bei Männern im Vergleich bei 77,3 % (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 7). Innerhalb der jüngeren Generation ist gerade die Erwerbsbeteiligung von verheirateten Frauen und Müttern deutlich angestiegen (Bothfeld et al. 2005, S. 127). Auch die Elternzeitphase hat sich deutlich verkürzt, so dass ein Großteil der Mütter spätestens nach Ablauf der dreijährigen Elternzeit wieder in den Beruf einsteigt, wobei zu beachten ist, dass hochqualifizierte Frauen nach einer kürzeren Pause zurückkehren als niedriger Qualifizierte. Obwohl sich eine Weiterentwicklung hinsichtlich der generellen Beteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt abzeichnet, zeigt sich in der Wahl der Berufe weiterhin eine Stereotypisierung, denn die Bildungsbereiche unterscheiden sich erheblich bezüglich der Geschlechterverhältnisse. Frauen arbeiten immer noch häufiger in Berufen, die geringer entlohnt werden und wenige Aufstiegsmöglichkeiten bieten, aber Teilzeitarbeit oder Erwerbsunterbrechungen zulassen, wie beispielsweise Friseurin, Altenpflegerin, Erzieherin (vgl. Gleichstellungsbericht 2011, S. 88). Im Schulbereich sind z.B. 67 % der Beschäftigten weiblich, während im Vergleich der Frauenanteil des wissenschaftlichen Personals bei nur 36 % liegt (vgl. Bildungsbericht 2014, S. 31).

Die vermehrte Partizipation von Frauen an der Erwerbsarbeit geht einher mit dem Phänomen der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt 1987; Dausien 1994), die abzeichnet, wie die Einbindung von Frauen in zwei voneinander getrennte Handlungsbereiche und damit auch in die dazugehörigen sozialen Zusammenhänge zum Dilemma wird. Der erweiterte Begriff der „doppelten Sozialisation“ (Knapp 1989) entwickelte sich als Abgrenzung zur Theorie der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Er beschreibt den Sozialisationsprozess von Mädchen und jungen Frauen, die auf der einen Seite lernen, für den reproduktiven Arbeitsbereich als Hausfrau und Mutter vorbereitet zu sein, und auf der anderen Seite den beruflichen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu begegnen und um erfolgreich zu sein, eher Männern zugewiesene Eigenschaften aus-

zubilden (vgl. Klinkhammer 2005, S. 147f.). Es geht dabei nicht darum, eine neue, zusätzliche Rolle einzunehmen, sondern darum, dass die Orientierung an beruflichen, außerfamiliären Tätigkeiten in ihre Bedürfnisstruktur aufgenommen und so zum selbständigen Motiv wird (vgl. Knapp 1990, S. 27). Schon mehrfach wurde versucht diese doppelte Sozialisation, die als Belastung angesehen wird, positiv als doppelte Qualifizierung von Frauen umzudeuten (vgl. Händle 1989a S. 93 ff., Knapp 1990, S. 43), da die Frauen durchgängig gefordert sind, Ambivalenzen zu bewältigen und (Identitäts-)Anpassungen vorzunehmen. Laut Keddi (2008) untergräbt die Theorie der doppelten Vergesellschaftung und der Dualismus von Familie und Beruf die Vielfalt und Komplexität weiblicher Selbstentwürfe. Frauen unternehmen biografische Schwerpunktsetzungen, so dass mal mehr der familiäre Bereich, mal mehr der berufliche Bereich im Vordergrund stehen können oder auch andere Lebensthemen wie Liebe, Selbstentwicklung, Politik oder Gleichstellung Eingang in den Selbstentwurf finden (vgl. Keddi 2008, Ifflander/Kletzing 2002). Hinzu kommt in der gesellschaftlichen Entwicklung, dass Frauen bzw. Paare eine Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Familienplanung haben. Es hat sich ein Bewusstsein darüber entwickelt, dass man sich auch „gegen Kinder“ entscheiden kann. Es spielen nun nicht mehr die sozio-ökonomischen Gründe eine ausschlaggebende Rolle, sondern vielmehr emotional-affektive Gründe (vgl. Treptow 2006, S. 89f.), so dass Kinder vor allem emotionale Bedürfnisse befriedigen wie beispielsweise das Gefühl gebraucht zu werden. Durch diese vielfältigen Orientierungen ist der „Optionshorizont“ (Keddi 2008, S. 430) deutlich höher. Diese Lebensthemen sind langfristig angelegt und entscheidungs- und handlungsleitend.

„Diese strukturieren als roter Faden ihre Lebensgestaltung und bestätigen damit eine der Grundannahmen der Biografieforschung, dass Lebensentscheidungen nicht ad hoc getroffen werden, sondern als Lebenskonstruktionen in „biografische Horizonte“ und individuelle Sinnstrukturen eingebunden sind; sie sind nicht immer intentional, bewusst und gewollt im Sinn von Plänen, sondern stehen als „versteckter Sinn“ hinter den abwechselnden Prozessstrukturen des Lebenslaufs (Alheit 1992)“ (Keddi 2008, S. 430).

Im Sinne der phänomenologischen Handlungstheorie können diese Lebensthemen sinnstiftend sein. Entscheidungsbegründungen innerhalb der Lebensplanung und im Nachhinein getätigte Sinnzuschreibungen beziehen sich dann auf diese übergeordneten Lebensthemen. Entscheidungen und Handlungen fügen sich somit in einen Gesamtkontext zusammen.



*Verschiebung der Familienphase auf einen späteren Zeitpunkt*

Dass der Beruf in den weiblichen Biografien einen gleichwertigen Stand wie in den männlichen Biografien erreicht hat, wurde eingehend untersucht (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1985, Hoose/Vorholt 1997). Auch aktuelle Studien zeigen, dass heranwachsende Frauen immer deutlicher beruflichen Erfolg und eine Partizipation der Partner an Familienaufgaben erreichen wollen (vgl. Oechsle 2009, BMFSFJ 2008). Während bei den Männern eine kontinuierliche Erwerbsbiografie zu verzeichnen ist, ist die Geburt des ersten Kindes für die Mehrheit der Frauen ein Einschnitt, bei dem sich der private und berufliche Lebensbereich kreuzen und Diskontinuitäten in der Berufsbiografie entstehen. Während die Familienplanung als Lebensbereich nach dem Abitur noch nicht relevant ist, gewinnt sie aber mit jedem weiteren beruflichen Übergang an Bedeutung (vgl. Oechsle et al. 2009). Die Statistiken zeigen, dass sich jedoch der Zeitpunkt zur Gründung einer Familie nach hinten verlagert und es zu einer immer späteren Elternschaft kommt (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2005). Im Jahr 2009 betrug das Durchschnittsalter der Mütter in Deutschland bei der Geburt des ersten Kindes 28,8 Jahre, in 2013 liegt das Durchschnittsalter bei 29,3 Jahren, mit steigender Tendenz. Bei Frauen mit akademischem Abschluss liegt das Durchschnittsalter bei 31 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Besonders die Frauen, die sich für eine akademische Ausbildung entscheiden, die im Vergleich zum direkten Anschluss einer Ausbildung an die Schule lange dauert, verschieben die Familiengründung auf die Phase nach dem erfolgreichen Berufseinstieg, wenn eine gewisse Stabilität eingetreten ist. Gerade hoch qualifizierte Frauen, wie z. B. Akademikerinnen haben wenige oder auch keine Kinder (vgl. Engelbrech 2002, S. 142, Scharein/Unger 2005). Die Familien- und Karriereorientierung sind zwei präesente Orientierungen, die bei Frauen unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Abele (1994), die die Karriereorientierung von AkademikerInnen untersucht hat, vertritt die These, dass eine hohe Karrieremotivation von Studentinnen zum Ende des Studiums sinkt, da die familiäre Orientierung in den Vordergrund tritt (vgl. Abele 1994). Treptow (2006) kritisiert, dass Abeles Perspektive zu einseitig ist. Die inneren Faktoren, die letztlich eine berufliche Karriere hemmen, obwohl die Karrieremotivation zu Beginn des Studiums hoch war, sind bereits frühzeitig unbewusst vorhanden und schwerlich zu umgehen (ebd., S. 86).

Auch das partnerschaftliche Zusammenleben und die Ehe haben sich in Folge der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frau einem Wandel unterzogen. Im Vergleich zum Konzept der Hausfrauen- und Versorgerehe bis in die 1970er Jahre, liegt nun der

Wunsch bei einem partnerschaftlichen Aushandeln der Rollen von Erziehung und ihrer Vermischung. Statt Hierarchien und Asymmetrien planen die werdenden Eltern nun gleichberechtigt Rollen und Aufgaben zu verteilen. Obwohl sich die Lebenswelten von Männern und Frauen annähern und alte Muster durch die Entwicklung neuer vereinbarungsfähiger Muster abgelöst werden, ist die völlige Aufhebung geschlechtsspezifischer Ungleichheit in Familie und Beruf noch weit entfernt. Der neuralgische Punkt liegt laut Treptow (2006) darin, dass die Mehrheit der Frauen zwar den Schritt in die Erwerbsarbeit geschafft hat, sich aber gleichzeitig nicht von der Verantwortung für die familiären Aufgaben freimachen konnte und Männer ihre Partnerinnen weiterhin nicht sonderlich stark unterstützen, indem sie selbst Aufgaben der Kindererziehung und Haushaltsführung übernehmen (vgl. Treptow 2006, S. 94). Auch Paare, die gleich qualifiziert sind und eine gleichverteilte Aufgabenorganisation planen, tappen häufig in die Traditionalisierungsfalle, das heißt, Paare verfallen nach der Geburt des Kindes in traditionelle Muster der Arbeitsteilung im beruflichen und privaten Kontext (vgl. Abele 2010, S. 29 ff., vgl. Rüling 2007). Die Entscheidung, wer für die Familienphase im Beruf pausiert oder ganz aussteigt, fällt meistens deswegen für die Frauen aus, da sie eher in finanziell und sozial geringeren Positionen beschäftigt sind. Es könnte hier auch alternativ argumentiert werden, dass es unter diesen Voraussetzungen sinnvoll ist, wenn die Väter im Beruf pausieren, damit die Mütter beruflich erfolgreicher werden und die „Karriereleiter“ weiter aufsteigen können, sozusagen aufholen können, ohne dass sie durch die Pause zurückfallen. Solch eine Argumentation findet sich in der Literatur bisher nicht. Der Übergang in die Mutterschaft ist für viele Frauen weiterhin ein Karriereknick. Der internationale Vergleich zeigt, dass es sich dabei um ein deutsches Problem handelt (vgl. BMFSFJ 2000). In Ländern, in denen die strukturellen Betreuungsangebote gut ausgebaut sind und die traditionellen Rollenstereotype einer egalitären Aufteilung hinsichtlich Erwerbs- und Hausarbeit weichen, haben Frauen bessere Möglichkeiten ihrem Beruf weiterhin nachzugehen, ohne sich ausschließlich für Beruf oder Karriere entscheiden zu müssen (vgl. Lück 2009).

Geissler und Oechsle (1996) beschreiben die „Krise der familienzentrierten weiblichen Lebensführung“ (ebd., S. 5) als Ausdruck der Modernisierung. Es lässt sich vermuten, dass diese Krise eine individuelle Krise der Frauen ist, da eine Ablösung von veralteten Leitbildern gleichzeitig eine Orientierungslosigkeit mit sich bringt und viel Zeit der Umgewöhnung erfordert. Den jungen Frauen stehen in der Moderne wenige Vorbilder zur Verfügung. Ihre eigenen Mütter sind möglicherweise noch an tradierte

Denkmuster gebunden, obwohl sie schon „moderner“ handeln und neben der Mutterrolle erwerbstätig sind (vgl. Dausien 1994). Zu den Vorbildern und Bildern, die das Selbstverständnis und dementsprechend auch das Handeln beeinflussen, zählen meist die Extreme „Karrierefrau“ oder „Hausfrau und Mutter“. Es fehlen dabei gerade solche Vorbilder, welche die Balance zwischen neu wahrgenommenen Möglichkeiten und der stets verbliebenen Abhängigkeit von Institutionen und noch nicht überwundenen Geschlechterhierarchien vorführen. So müssen Frauen „Versuche der Selbständigkeit“ (Beck-Gernsheim 2008, S. 39) unternehmen, um passende Handlungsstrategien und Rollen zu kreieren. Hinzu kommt, dass moderne Frauen nicht in dem Maße Diskriminierung erfahren haben, wie vorherige Generationen, denen beispielsweise das Recht an Bildung vorenthalten waren. Diese neuen Selbstverständlichkeiten führen möglicherweise auch dazu, dass gerade junge Frauen in diese Traditionalisierungsfalle tappen, da sie den Wert der Eigenständigkeit individuelle Ziele zu verwirklichen nicht in dem Maße anerkennen wie ältere Generationen (vgl. Treptow 2006, vgl. Knauf/Oechsle 1996).

Treptow (2006) bringt sehr passend das Dilemma der modernen Frauen auf den Punkt:

„Sie [Frauen] wollen (wie ihre männlichen Mitstreiter) einen Beruf. Darüber hinaus soll ihnen dieser finanzielle Unabhängigkeit und soziales Ansehen bieten und zudem auch eine sinnvolle Tätigkeit sein (auch darin unterscheiden sie sich nur unwesentlich von ihren männlichen Mitstreitern). Doch gleichzeitig sehen sie ihre Fähigkeiten (anders als ihre männlichen Mitstreiter) nach wie vor überwiegend in Berufen, die weiblich dominiert und die damit eben nicht in gleichem Maße entlohnt werden oder über das gleiche soziale Ansehen verfügen wie Berufe, die männlich dominiert sind“ (ebd., S. 88).

Hinzu kommt die anhaltende Verinnerlichung für die Familie zuständig zu sein. Gleichzeitig fehlen Angebote zur Kinderbetreuung, die Frauen von dieser Aufgabe entlasten könnten. Denn, wie vorher schon erwähnt, ist der Übergang zur Mutterschaft nach wie vor ein Schlüsselereignis, das, auch wenn vorher der Beruf der Partner gleichwertig war, die Mutter auf ihre biologische Rolle verweist und ihr die Verantwortung für die Lösung des Konflikts zwischen Beruf und Familie überträgt (vgl. Treptow 2006, S. 55 ff.).

Beck-Gernsheim (1983) bezeichnet den Individualisierungsprozess der Frauen treffend als eine Entwicklung von einem „nicht mehr“ zu einem „noch nicht“, die Ambivalenzen mit sich führt: Frauen sind zwar nicht mehr über das Dasein für die Familie und den Haushalt definiert, dennoch sind sie noch nicht so abgegrenzt von den Familienaufgaben und auch weniger beruflich abgesichert als Männer (vgl. Beck-Gernsheim 2008, S. 21 f.). Möglicherweise wird diese Situation für Frauen zusätzlich zur Belastung, wenn von ihnen die eigene Gestaltung des Lebens in Form einer Bastelbiografie

gefordert wird, da sie schon „genug“ an der Vereinbarkeit von Familie und Beruf „basteln“ müssen.

## 2.2 Weibliche Karrieren im Schul- und Wissenschaftssystem

Bezogen auf die Forschungsfrage, werden nun die Karriereverläufe von Frauen in Wissenschaft und Schule dargestellt. Es wird expliziert, welche Hürden und Hindernisse, aber auch welche Möglichkeiten mit den jeweiligen Berufsfeldern einhergehen und wie sich weibliche Karriere innerhalb dieser Systeme gestaltet. Dass diese Art der Kontextbetrachtung wichtig ist, konstatieren auch Hess und Pfahl (2011) in ihren Untersuchungen zu weiblichen Wissenschaftskarrieren als berufsbiografisches Wagnis, da die Institution Hochschule „mit ihrer konkreten organisatorischen Verfasstheit [...] wichtiges Kontextwissen für die Interpretation der Selbstauskünfte von Wissenschaftlerinnen dar[stellt]“ (Hess/Pfahl 2011, S. 118). Die Auseinandersetzung mit den Systemen schafft eine Basis, um zu verstehen, welche Vorstellungen die befragten Studentinnen von den Berufsfeldern Wissenschaft und Schule haben und wie nah diese an den realistischen Arbeits- und Karrierebedingungen für Frauen sind.

### 2.2.1 Karriereverläufe im Schulsystem

Ziel der Studie ist es, einen Erklärungsentwurf zu liefern, wie und warum sich Lehramtsstudentinnen für die Promotion entscheiden. Die Ausgangslage ist die Unterrepräsentanz von Frauen in der Wissenschaft, von daher steht der Wissenschaftsbetrieb an der Universität im Fokus. Dennoch soll an dieser Stelle ein kurzer Einblick in den Beruf der Lehrer und Lehrerinnen erfolgen, denn die Vorstellungen vom LehrerInnenberuf wirken auf den Entscheidungsprozess ein. Es soll somit für die Berufsvorstellungen der Lehramtsstudentinnen sensibilisiert werden, damit überprüft werden kann, inwieweit ihre Überlegungen zum LehrerInnenberuf der Realität entsprechen. Zuerst werden kurz die Besonderheiten des LehrerInnenberufes thematisiert, um dann auf biografischer Ebene Karriereverläufe in der Schule<sup>9</sup> zu skizzieren.

---

<sup>9</sup> Unter den weiblichen Karrieren werden die Berufsverläufe von Lehrerinnen verstanden und die schulische Laufbahn von Mädchen, die man auch unter weiblichen Karrieren verstehen könnte, ausgeklammert.

Döring (1992) benennt einige Besonderheiten des LehrerInnenberufes im Vergleich zu anderen Berufen: Es handelt sich um einen akademischen Beruf und bedarf einer Hochschulausbildung mit fachwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen sowie didaktischen Anteilen. Der Beruf des Lehrers/der Lehrerin hat verschiedene Facetten und kann nicht nur auf die Vermittlung von Wissen reduziert werden. Er dient dazu, die Heranwachsenden in die Kultur und Bildung der Gesellschaft einzuführen (vgl. Ulich 1996), er ist ein Gesellschaftsberuf und enthält politische, gesellschaftliche und ökonomische Implikationen. Als Sozialberuf ist er ethisch ausgerichtet mit pädagogischen und psychologischen Implikationen einflussnehmend auf die Schülerinnen und Schüler. Im Fokus steht der didaktische Anteil und damit die Organisation und Durchführung von Unterricht, mit dem Ziel SchülerInnen beim Lernen zu unterstützen. Was vermehrt hinzukommt, ist, dass der LehrerInnenberuf auch ein bürokratischer Beruf ist und neben Erziehung auch Organisation und Verwaltung des Schulapparates gefordert wird (vgl. Döring 1992, S. 358 ff.). Innerhalb der Lehramtsausbildung gibt es jedoch keine Vorbereitung auf die Verwaltungsarbeit. Terhart (1987) spezifiziert das Berufsfeld folgendermaßen: Lehrerinnen und Lehrer stellen staatlich organisierten und verpflichtenden Klassenunterricht. Der Unterricht erfolgt allein und auf eigene Verantwortung, die kollegiale Kommunikation findet eher zweitrangig zwischen den Unterrichtsstunden statt. Die Tätigkeit im Klassenzimmer ist nicht reglementiert und auch nicht reglementierbar. Ihre Arbeit gegen Bezahlung ist dabei unabhängig von der Leistung. Die Verbeamtung sichert Unabhängigkeit von Einzelinteressen, womit jedoch Abhängigkeit von Dienstherrn und der Öffentlichkeit einhergeht. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit ihrer Persönlichkeit und damit ist die klare Trennung von Beruf und Privatleben nicht möglich (vgl. Terhart 1987, S. 443 f.). Sie sind sozusagen Vermittler im sozialen Raum zwischen Familie und Gesellschaft (vgl. Herzog/Makarova 2011, S. 67 f.). Dadurch dass jede Person in Deutschland eine Schule besucht hat und Kontakt zu Lehrern und Lehrerinnen hatte, herrschen bestimmte Bilder und die Meinung man könne mitreden, wenn es um „den Lehrer“ geht (vgl. Ulich 1996). So vertritt ein Teil der Gesellschaft die Meinung, es handele sich bei dem LehrerInnenberuf um einen Halbtagesjob, da Lehrerinnen und Lehrer nur vormittags arbeiten müssten und dazu aufgrund der Schulferien noch mehr Urlaub im Jahr hätten, als die meisten anderen ArbeitnehmerInnen.

Im alltäglichen Diskurs wird der hohe Professionalisierungsdruck auf die Lehrerinnen und Lehrer dadurch deutlich, dass sich eine Vielzahl von Forschung zu den Bedingungen guten Unterrichts gebildet hat und der Fokus meist auf dem Lehrerhandeln

liegt (vgl. Terhart/Bennewitz/Rothland 2011). Es scheint so, als sollten Lehrkräfte regelrechte „Alleskönner“ sein, denn sie sind nicht nur für die Wissensvermittlung und den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler verantwortlich, sondern auch für ihre sozialen Bedarfe, für das gute Klassenklima und Miteinander, für Diagnosen und Förderungen von Lernstörungen, für die Begleitung von Übergängen in die Schule und in den Beruf etc. Im Anschluss daran beschreibt Flaake (1989) zwei Kernpunkte: der LehrerInnenberuf bietet nicht unbedingt sichtbare Erfolge. Was die Schule und die LehrerInnen leisten, zeigt sich bei den Kindern erst im Laufe der Jahre. Gleichzeitig besteht eben die zuvor beschriebene Grenzenlosigkeit der Ansprüche. Die positiven Aspekte des Lehrberufs zeigt Barth (1992) auf: So beschreiben 22 % den Umgang mit jungen Menschen und relativ viel Selbstständigkeit als positiv. 18 % verbinden damit eine abwechslungsreiche Tätigkeit. Es werden auch die sichere unkündbare Stellung und das höhere Freizeitverhältnis als positiv benannt (vgl. Barth 1992, S. 94).

Die Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin ist durch das Lehrerausbildungsgesetz strukturiert und in die Phasen Studium und Vorbereitungsdienst aufgeteilt. Vor dem Studienbeginn ist möglichst ein Eignungspraktikum zu absolvieren, was jedoch kein Voraussetzungskriterium für das Studium ist. Das Lehramtsstudium hat je nach Schulform eine Regelstudienzeit von sieben bis neun Semestern und wird mit dem Erhalt des Ersten Staatsexamen beendet<sup>10</sup>. Darauf folgt zum nächstmöglichen Zeitpunkt der 18-monatige Vorbereitungsdienst an einer Schule. In der letzten Phase des mittlerweile verkürzten Referendariats endet die Lehramtsausbildung mit Bestehen der Zweiten Staatsprüfung und der Einstieg in den LehrerInnenberuf erfolgt. Zu den einzelnen Phasen wie Lehramtsstudium, Vorbereitungsdienst oder Berufseinstieg wurden bereits zahlreiche Studien durchgeführt (vgl. Terhart/Bennewitz/Rothland 2011, Kunze/Stelmaszyk 2008).

### *Weibliche Karriereverläufe in der Schule*

Die folgenden Darstellungen zu weiblichen Karriereverläufen in der Schule stützen sich auf die Forschung zu Lehrerinnen, die jedoch als vernachlässigter Bereich pädagogischer Schul- und Biografieforschung zu sehen ist. Terhart et al. (1994) geben einen Überblick über die Lehrerinnenforschung ab den 50er Jahren. Die Forschung zu Lehre-

---

<sup>10</sup> Die Bachelor-Master-Umstellung für die LehrerInnenausbildung erfolgte an der Universität Paderborn zum Wintersemester 2010/11. Die vorliegende Studie betrachtet allerdings noch die Studentinnen, die mit dem Ersten Staatsexamen abschließen.

rinnen dreht sich bis in die 70er Jahre um die Frau als Lehrerin und ihre mütterliche Charakterisierung. Im Mittelpunkt stand meist die persönliche Situation der Frau im Bezug zum Beruf: Während zunächst die alleinstehenden, ledigen Lehrerinnen beforcht wurden, wird seit den 70er Jahren verstärkt die Doppelbelastung als Mutter und berufstätige Lehrerin in den Blick genommen (vgl. Terhart et al. 1994, S. 145). Auffällig bei den Studien ist, dass ForscherInnen versuchten Idealbilder der Lehrerin oder Typisierungen zu entwickeln. Die Lehrerin wurde aufgrund ihrer mütterlichen Merkmale charakterisiert bis vielmehr in den Vordergrund rückte, dass nicht das Geschlecht, sondern die psychologische oder soziale Geschlechtsrollenorientierung ein aussagekräftiges Merkmal z.B. für die Berufsorientierung ist. Die Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern wurden hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede untersucht, beispielsweise ob es Unterschiede bezüglich der Berufswahlmotive von Männern und Frauen gibt. Obwohl sich hinsichtlich der Berufswahlmotive keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen zeigen, gibt es dennoch Aspekte der weiblichen Lehrerinnenbiografie, die sich von denen der männlichen Kollegen unterscheiden.

Der „Lehrerberuf“ gilt als der erste anerkannte Beruf für Frauen (vgl. Terhart/Czerwenka/Ehrich/Jordan/Schmidt 1994, S. 145), auch wenn dies stets von den gesellschaftspolitischen Situationen abhängig war: Beispielsweise war im Zuge der Professionalisierung die Lehre an Gymnasien im 18. und 19. Jahrhundert den Männern vorbehalten, obwohl im Mittelalter die Mädchenbildung hauptsächlich von Nonnen übernommen wurde (vgl. Abele/Dette/Hermann 2003, S. 71 f.). Da den Frauen bis 1900 verwehrt war, Universitäten zu besuchen, konnten sie erst danach Lehramtspositionen in höheren Schulen übernehmen. Heutzutage hat sich der LehrerInnenberuf zu einem Frauenberuf entwickelt, was bereits an den Studierendenzahlen bzw. AbsolventInnenzahlen deutlich wird: Im Prüfungsjahr liegt der Frauenanteil unter den abgeschlossenen Lehramtsprüfungen in Deutschland bei 73,1 %. An der Universität Paderborn liegt der Frauenanteil im Prüfungsjahr 2013 mit 76,4 % sogar leicht darüber.

Lehrerinnen haben nachweislich eine geringer ausgeprägte Karriereorientierung, obwohl Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im Vergleich zu anderen Berufsgruppen nicht aufstiegsorientiert sind (vgl. Eckerle/Kraak 1993 S. 117 ff.). Dies zeigt sich schon bei den LehramtsanwärterInnen (vgl. Rustemeyer 1998) und bei den SchulabsolventInnen, denn diejenigen, die besonders leistungs- und karriereorientiert sind, entscheiden sich in der Regel nicht für den LehrerInnenberuf (vgl. Lipowsky 2003, S. 101, vgl. Abele/Andrä/Schute 1999).

Im Schulsystem lassen sich geschlechtsspezifische Segregationen feststellen. Die im Folgenden genutzte Definition von Segregation orientiert sich an der Definition von Jacobs (1989), die dem Gender-Report (2013) zugrunde liegt. Demnach spricht man von Segregation, wenn ein Anteil von 70 % eines bestimmten Geschlechts in einem spezifischen Bereich vorhanden ist (vgl. Kortendiek et al. 2013, S. 44). Betrachtet man die Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern über die Schulformen hinweg, so erkennt man eine horizontale Segregation: Je älter die Kinder im Schulsystem werden, desto geringer wird der Frauenanteil an der Lehrerschaft. Während in der Grundschule im Schuljahr 2013/14 ein Frauenanteil von annähernd 90 % besteht, liegt der Anteil bei den Gymnasien bei 46 % und bei den Berufsschulen bei 38,6 % unter den Vollzeitbeschäftigten (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Eine mögliche Erklärung wäre hierbei, dass die Lehrerinnen an der Grundschule eine weniger hierarchisch geprägte Schulstruktur vorfinden und den dadurch geringeren Konkurrenzdruck bevorzugen oder dass sich die Grundschultätigkeit, meist in Teilzeit, gut mit der Familie vereinbaren lässt (vgl. Rustemeyer 1998, S. 30). Es findet sich auch eine horizontale Segregation, wenn man das Anstellungsverhältnis betrachtet: Im Schuljahr 2013/2014 beträgt der Anteil weiblicher Lehrkräfte bundesweit 71,9 %. Von den LehrerInnen in Vollzeit sind 62,5 % weiblich und von den Teilzeitangestellten sind 87,2 % weiblich (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Es gibt zwar mehr Frauen im Lehrberuf, diese sind allerdings öfter in Teilzeit angestellt als ihre männlichen Kollegen. Teilzeitarbeit stellt die beste Lösung dar, um neben der Familie den Kontakt zum Beruf nicht zu verlieren und einen finanziellen Beitrag zu leisten. Den Lehrerinnen wurde lange Zeit unterstellt, dass der Beruf nur dazu diene, den Zeitraum bis zur Heirat zu überbrücken. Durch die sich anschließende familiäre Belastung könnten sie dem Job nicht mehr gerecht werden. Heutzutage zählt nicht mehr die Heirat als beruflicher Einschnitt, sondern die Geburt des ersten Kindes. Obwohl der LehrerInnenberuf eine Anwesenheitspflicht verlangt, die sich mit den öffentlichen Kinderbetreuungsmöglichkeiten und Schulzeiten gut überschneidet (vgl. Treptow 2006, S. 241), gehen viele Frauen in Teilzeitarbeit über und verzichten auf Karrieremöglichkeiten. Treptow spricht hier von einem Selbsteliminierungsprozess der Lehrerinnen vom Arbeitsmarkt und zeigt auf, dass dieser Prozess keine strategische Absicht verfolgt, aber mit hohen ökonomischen Risiken verbunden ist, falls es zu einer Trennung zwischen den Partnern kommt (vgl. Treptow 2006, S. 246).

Es findet sich auch eine vertikale Segregation, das heißt Frauen sind, obwohl sie einen hohen Anteil an der Lehrerschaft bilden, auf den Schulleitungspositionen unterre-



präsentiert (vgl. Rustemeyer 1998). Möglicherweise liegt in der Anstellungsform der Teilzeit eine strukturelle Benachteiligung, weil die Lehrerinnen damit aus dem Bewerbungsverfahren für höhere Positionen rausfallen bzw. sie sich auch selbst nicht mehr von einer Schulleiterinnenstätigkeit angesprochen fühlen und ihre Aufstiegschancen generell niedrig einschätzen. Flaake (1994) und Brehmer (1989) konstatieren, dass Frauen sich eher von Hierarchien und mit der Schulleitung verbundenen Aufgaben wie Konfliktregelungen und Ausführen von Erlassen distanzieren und befürchten sich vom Kollegium zu isolieren oder die soziale Anerkennung zu verlieren. Leider bestehen keine Untersuchungen zu den Auswahlverfahren durch die Schulaufsicht. Aber es wird angedeutet, dass Frauen direkt angesprochen werden müssen, damit sie sich für solche Positionen bewerben.

Die Untersuchung von Schulleiterinnen zeigt jedoch, dass diese nicht minder karriereorientiert als ihre männlichen Kollegen sind. Bei ihnen sind das Leistungsstreben und die Karriereorientierung im Vergleich zu LehrerInnen und Studierenden sehr hoch ausgeprägt. Die familiäre Orientierung ist dagegen am geringsten ausgeprägt, das heißt sie haben ihre berufliche Laufbahn am seltensten unterbrochen (vgl. Rustemeyer 1998, S. 96). Etwas mehr als ein Viertel der Schulleiterinnen sind kinderlos, im Vergleich zu 5 % der Schulleiter. Diese Befunde widersprechen den Hypothesen, dass Frauen weniger karriereorientiert sind oder dass ihnen die Kontinuität ihrer Karriere nicht wichtig sei. Sie zeigen jedoch gleichzeitig, dass auch im LehrerInnenberuf eine Verbindung von Familie und Beruf ohne Konsequenzen für die Frauen schwierig ist.

## 2.2.2 Frauen im deutschen Wissenschaftssystem

### 2.2.2.1 Hochschule als Arbeitsplatz

Vorweg sei gesagt, dass es wenige Studien gibt, die sich speziell auf die positiven Seiten der wissenschaftlichen Arbeit fokussieren und Motivationen und Erfolge der NachwuchswissenschaftlerInnen herausarbeiten (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 336 ff.). Einzelne Ergebnisse aus den Studien zum Übergang in die Wissenschaft stellen die Motivationen von Studierenden hinsichtlich der Promotion dar. Die meisten wollen sich weiterqualifizieren und sich intensiv mit einem Thema beschäftigen. Ein Großteil genießt die (Arbeits-)Atmosphäre an der Universität und erhofft sich zudem eine bessere Anstellung bzw. mehr berufliche Möglichkeiten nach Abschluss der Promotion (vgl. Riegraf et al. 2013, vgl. Petersen 2007). Eine

Mehrheit befragter ProfessorInnen gibt im Rückblick an, dass sie ihre Entscheidung für die Wissenschaft aufgrund des Wunsches autonom zu arbeiten und spezifischen Neigungen nachgehen sowie sich selbst verwirklichen zu können, getroffen haben. Finanzielle Gründe und eine prestigeträchtige Arbeit wurden als weniger wichtig erachtet (vgl. Krimmer/ Stallmann/Behr/Zimmer 2004, S. 11 f.).

Das Wissenschaftssystem hat für wissenschaftliche Mitarbeitende und ProfessorInnen seine eigenen Funktionalitäten und Eigenheiten als Arbeitsplatz (vgl. Kraus 2008, S. 181 ff.), besonders in der Qualifikationsphase (vgl. Macha 2000, S. 153, vgl. Enders/Bornmann 2001, S. 38). Dies wird im Folgenden kurz dargestellt: Die wissenschaftliche Arbeit ist nicht nur auf soziale und ökonomische Dimensionen beschränkt, sondern hat eine eigene Logik, nämlich die Suche nach Wahrheit und Erkenntnis. Die Reichweite wissenschaftlicher Tätigkeit geht dabei über lokale Grenzen und Netzwerke der Institution hinaus. Es bedarf der Anerkennung der Scientific Community auf nationaler und internationaler Ebene, um wissenschaftliche Karrieren zu ermöglichen. Dies ist beispielsweise ein Grund für Hausberufungsverbot, das heißt die Berufung kann nicht hausintern erfolgen, sondern der Wechsel der Hochschule ist notwendig und führt dazu, dass WissenschaftlerInnen einem Mobilitätswang unterliegen. Das Hausberufungsverbot untersagt die „Vererbung“ des ProfessorInnenamtes an den direkten Nachwuchs und soll eine wettbewerbs- und qualitätssichernde Wirkung haben (vgl. Kreckel 2011, S. 53 f.).

Der Großteil der Forschung und die eigenen Erfahrungen der Autorinnen zeigen, dass die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses, besonders in der Promotionsphase von Ambivalenz geprägt ist. Die Qualifikationsphasen Promotion und Habilitation sind im Vergleich zu außeruniversitären Berufsfeldern relativ lange Ausbildungszeiten, wenn man von einer durchschnittlichen Bearbeitungsdauer der Promotion von vier Jahren ausgeht (vgl. Bornmann/Enders 2004, S. 55 f.)<sup>11</sup>. Bei der Ausbildung der Promotionsphase geht es dabei eher um ein „learning by doing“ als um systematisierte Ausbildungsstrukturen, bei dem zusätzlich ein weitgehend individualisiertes Betreuungsverhältnis zum Doktorvater oder zur Doktormutter besteht (vgl. Enders/Bornmann 2001, S. 38). Die Qualifikationsstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs sind in der Regel, zum Zwecke der Qualifikation, zeitlich befristet. Fast alle im Wissenschaftsbereich Be-

---

<sup>11</sup> Es gibt in Deutschland kein einheitliches Prinzip, um Promovierendenzahlen zu erfassen. Daher ist es schwer Aussagen über die Promotionsdauer und auch AbbrecherInnenquoten zu erfassen. Angaben zur Promotionsdauer beziehen sich dann meist auf einzelne Universitäten, wie am Beispiel von Bornmann und Enders (2004).

schäftigten sind befristet und oft mit kurzen Vertragslaufzeiten sowie in Teilzeit (vgl. Jongmanns 2011) angestellt. Die Befristung betrifft die in Teilzeit Beschäftigten stärker, als die in Vollzeit Beschäftigten (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 184). Wenn die Qualifikation in Form einer Promotion in einem durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz festgelegten Zeitraum von sechs Jahren nicht erreicht ist, endet der Arbeitsvertrag und die Person muss die Hochschule verlassen<sup>12</sup>. Dies gilt auch für die zweite Qualifikationsphase der Habilitation. Durch diese strukturellen Bedingungen entstehen für NachwuchswissenschaftlerInnen in der Phase der Promotion verschiedene Hürden und Belastungen. Sie benötigen „biografische Risikotoleranz“ (Enders 2008, S. 90), das heißt sie müssen mit (finanziellen) Unsicherheiten innerhalb der Berufslaufbahn rechnen und diese aushalten und in irgendeiner Form bewältigen. Es besteht ein hoher Leistungsdruck sich gegen KonkurrentInnen hinsichtlich der Anzahl und Güte von Publikationen, wissenschaftlichen Ergebnissen, Sichtbarmachung innerhalb der Scientific community und Mittelakquise durchzusetzen. Hinzu kommt, dass es mehr PromovendInnen und HabilitandInnen als dauerhafte Positionen im Wissenschaftssystem gibt (vgl. Engler 2003, Klecha/Reimer 2008, S. 27 f.), was den Leistungsdruck noch erhöht. Davon ausgehend, dass Hochschule als „Ausleseapparat“ verstanden wird (vgl. Weber 1992 [1919]), reguliert sich der erwähnte Überschuss an Nachwuchs durch prekäre Bedingungen und unsichere Aufstiegschancen jedoch selbst. Max Weber führte schon 1919 an, welches berufliche Wagnis sich mit der Wissenschaft verbindet:

„Denn es ist außerordentlich gewagt für einen jungen Gelehrten, der keinerlei Vermögen hat, überhaupt den Bedingungen der akademischen Laufbahn sich auszusetzen. Er muß mindestens eine Anzahl Jahre aushalten können, ohne irgendwie zu wissen, ob er nachher die Chancen hat, einzurücken in eine Stellung, die für den Unterhalt ausreicht“ (Weber 1992 [1919], S. 72).

Da die Ausbildungszeiten der Promotion und Habilitation vergleichsweise lang sind, erlangen die NachwuchswissenschaftlerInnen meist erst gegen Anfang 40 oder älter ihre Berufungsfähigkeit. Gleichzeitig bestehen Prüfungs- und Bewertungssituationen (Disputation, Bewerbungs-/Berufungsverfahren, Beantragung von Forschungsmitteln etc.) weiterhin über einen langen Zeitraum des Erwachsenenalters. In dieser Zeit gilt es Netzwerke aufzubauen und Seilschaften für Bewerbungsverfahren zu nutzen. Diese in vielen Fällen strukturellen Hürden gestalten die wissenschaftliche Karriere in Deutschland wie in keinem anderen Land, als Wagnis. Die zu bewältigenden Karriere-

---

<sup>12</sup> Dabei gibt es sicherlich Ausnahmen, wenn z.B. eine Finanzierung aus Drittmitteln erfolgt.

schritte sind verhältnismäßig groß und es fehlen Zwischenpositionen. Es gibt meist nur ein Modell, das heißt der Karriereweg zur Professur erfolgt fast ausschließlich an der Universität als Ort von Lehre und Forschung und mit den Zugangsvoraussetzungen der Promotion und der Habilitation bzw. habilitationsadäquaten Leistungen wie der Juniorprofessur. Gerade die Entscheidung für eine Habilitation kann als potentielle Sackgasse gesehen werden, denn bei einem Scheitern in der Wissenschaft, gestaltet sich der Schritt in die außeruniversitären Berufsfelder mit Anfang 40 als schwierig, da den Personen die Berufserfahrung nicht als adäquat zu den auf dem freien Arbeitsmarkt geforderten (praxisnahen) Erfahrungen anerkannt wird. Wissenschaftliche Karriere und besonders der Schritt auf eine Professur berufen zu werden, ist nicht berechenbar und lange Zeit von Unsicherheit geprägt. Die Karriere kann nicht geplant werden, sondern ihr Anstreben ist mit gewissen Risiken verbunden, wie ein jahrelanges Abhängigkeitsverhältnis zu einem professoralen Betreuer/einer Betreuerin, unsichere Vertragslaufzeiten, vergleichsweise geringe Chancen berufen zu werden (vergleicht man dies mit der Besetzung von Führungspositionen in der freien Wirtschaft), hohe Konkurrenz (quantitativ wie qualitativ). Die Karriere ist von einer Ambivalenz geprägt, die zum einen in der Abhängigkeit zu einem Förderer besteht, zum anderen in der Notwendigkeit, sich von diesem zu emanzipieren und ein eigenes Forschungsfeld zu „bewirtschaften“ und für sich in Anspruch zu nehmen.

Bis zur Professur vollziehen sich Rekrutierung und Ausbildung laut Enders (2008) oft als „Inhouse“-Karrieren, da ProfessorInnen Nachwuchs aus den eigenen Kreisen der Studierenden und DoktorandInnen auswählen und weniger aus dem nationalen oder sogar internationalen Markt. Dies ist möglich, da es in Deutschland kein standardisiertes Auswahlverfahren gibt, wie beispielsweise in den USA oder in Schweden, wo ein formalisierter Eingangstest der Hochschule entscheidet, wer zur Promotion zugelassen wird (vgl. Allmendinger 2003, S. 268 f.) Erst nach der Habilitation wird institutionelle Mobilität gefordert, da das eben benannte Hausberufungsverbot gilt<sup>13</sup>. Enders schließt daraus, dass sich eine „[g]esonderte Fürsorge für den Nachwuchs [...] wegen des Hausberufungsverbots kaum [lohnt], da gerade im Erfolgsfall kein Ertrag für die Institution zu erwarten ist.“ (vgl. Enders 2008, S. 90). Somit sind die NachwuchswissenschaftlerInnen, je weiter sie voranschreiten, hinsichtlich ihrer Karriereplanung und Unterstützung auf sich allein gestellt. Die Überlegungen mit der Juniorprofessur

---

<sup>13</sup> Hierbei, wie auch bei den ProfessorInnenkarrieren an Universitäten, gibt es auch Ausnahmen.

und dem „tenure track“,<sup>14</sup> ähnlich dem amerikanischen Universitätssystem, einen uni-internen Aufstieg zu ermöglichen, sind nicht sonderlich weit verbreitet (vgl. Borgwardt 2010, S. 31). Auch wenn diese spezielle Logik des Wissenschaftssystems so undurchsichtig ist, stellt sie ein von Hierarchie und Traditionen geprägtes System dar, das von Zugzwängen geleitet ist und in dem allein die ProfessorInnen das Privileg haben Forschung, Lehre und Nachwuchsqualifizierung zu verbinden. Bemühungen, diese Aufgabenverteilung durch die Einführung von Lehrprofessuren und Lehrdozenturen aufzubrechen, sind bisher nicht sonderlich erfolgreich (vgl. Kreckel 2011, S. 53 ff.).

Ein überaus wichtiges Merkmal ist, dass wissenschaftliche Karriere eine besondere Organisation von Berufs- und Privatleben voraussetzt, da die Grenzen zwischen den beiden Bereichen verschwimmen, wenn z.B. auch in der Freizeit fachliche Interessen bearbeitet oder Konferenzen an Wochenenden besucht werden. Diese Situation beeinflusst maßgeblich die Lebens- und Karriereplanung der NachwuchswissenschaftlerInnen. Etliche Aufgaben kommen auf die NachwuchswissenschaftlerInnen zu und die Begleitung von Übergängen geschieht hierbei nur rudimentär, zumindest je höher man in der Hierarchie nach oben gelangt. Der zuvor beschriebene prototypische Karriereverlauf zeigt auf, dass Berufe als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin vom Normalarbeitsverhältnis<sup>15</sup> abweichen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft spricht schon seit langem von der prekären Situation des Mittelbaus an deutschen Universitäten. Klecha und Reimer (2008) stellen die Handlungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses in drei Karriereoptionen dar. Es besteht die Möglichkeit die Bestrebungen in Richtung Professur fortzusetzen, was bedeuten würde, Prekarität als Übergangerscheinung zu sehen, aus der heraus eine Dauerzeitstelle als Professor/Professorin möglich wird. Darüber hinaus ist es möglich, sich in der Prekarität einzurichten und diese als Dauerzustand anzusehen, mit der man sich arrangieren muss oder es folgt aufgrund der Ablehnung der Prekarität der Ausstieg aus der Wissenschaft

---

<sup>14</sup> Grundlegend bedeutet „tenure track“ den Juniorprofessuren zu Beginn der Anstellung die Aussicht auf eine unbefristete Anstellung, in Abhängigkeit zur positiven Evaluation der Juniorprofessur zu geben. In Deutschland wird schon teilweise die Möglichkeit sich als Juniorprofessor/in an der gleichen Universität bewerben zu dürfen als „tenure track“ bezeichnet (vgl. Gülker 2011, S. 9).

<sup>15</sup> Untersuchungen dazu bei Klecha/Reimer (2008) und Keller/Seifert (2006). Letztere definieren z.B. prekäre Arbeitsverhältnisse in Abgrenzung zu Normalarbeitsverhältnissen anhand der Kriterien des subsistenzsichernden Einkommens, der Beschäftigungsfähigkeit und der Beschäftigungsstabilität (vgl. Keller/Seifert 2006, S. 235 f.).

(ebd., 2008, S. 35). In welche Richtung die Orientierung erfolgt, hängt ihrer Meinung nach von der subjektiven Reflexion und dem Umgang mit diesen Optionen ab.

Enders und Bornmann fassen die Paradoxie des Wissenschaftskontextes als Arbeitsfeld treffend zusammen, die den Anspruch erhebt, die Systematisierung von Wissen und Ausbildung in der Gesellschaft voranzutreiben und selbst bei der Ausbildung des eigenen Nachwuchses auf die Formen des Anlernens und Übens setzt. Hinzu kommt die Aufgabe für die NachwuchswissenschaftlerInnen Freiheit und Individualität als Entwicklungschance zu verbinden, und gleichzeitig das Risiko des Scheiterns anzunehmen (vgl. Enders/Bornmann 2001, S. 82f.).

#### 2.2.2.2 Segregationen und Erklärungsansätze

Innerhalb der Wissenschaft liegen, wie auch im Schulsystem, geschlechtsspezifische Segregationen vor. Es lassen sich drei Formen von Segregation unterscheiden: Die horizontale Segregation zeigt ausgeprägte Unterschiede hinsichtlich des Frauenanteils über die Fächer hinweg in der gleichen Hierarchiestufe auf. Die vertikale Segregation bezieht sich auf die Aufspaltung der Geschlechteranteile über den Karriereverlauf hinweg, und vertragliche Segregation weist auf geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Vertragssituation hin.

Bereits im Studium gibt es eine horizontale Segregation, also eine Ungleichverteilung von Frauen- und Männeranteilen über die verschiedenen Fächer hinweg. Demnach gibt es mehr Studentinnen in den Sprach- und Geisteswissenschaften als in den technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern: In Deutschland beträgt der Frauenanteil im Wintersemester 2011/12 in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 50,9 %, in den Ingenieurwissenschaften 20,8 %, in den Sprach- und Kulturwissenschaften 70,2 % und in Mathematik und Naturwissenschaften 36,6 % (vgl. Kortendiek et al. 2013, S. 44 f.). Studienfächer werden also weiterhin geschlechtsstereotyp gewählt. Auch an den Studierendenzahlen der Universität Paderborn wird diese horizontale Segregation deutlich: Zum Beispiel hat die Universität Paderborn im Prüfungsjahr 2013 in den technischen Fächern (Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik, Mathematik) einen Frauenanteil unter den AbsolventInnen von 27,8 %, während der Anteil in den Sprachwissenschaften 84,6 % beträgt (vgl. Studierenden- und Absolventenspiegel Universität Paderborn 2014). In der Promotionsphase besteht die horizontale Segregation weiterhin, wie die folgende Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1: Dreijahresdurchschnitt der Absolventinnen- und der Promovendinnenanzahl der fünf Fakultäten an der Universität Paderborn

	<b>AbsolventInnen</b>		<b>Promotionen</b>	
	<b>2008 bis 2010</b>		<b>2011 bis 2013</b>	
	Gesamt	w in %	Gesamt	w in %
<b>Kulturwissenschaften</b>	4220	81,2	750	51
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>	2036	45,3	56	25
<b>Naturwissenschaften</b>	672	42,1	52	40,4
<b>Maschinenbau</b>	578	16,1	60	13,3
<b>Elektrotechnik, Informatik und Mathematik</b>	1484	28,9	102	11,8
<b>Gesamt</b>	8990	57,3	345	30,7

Vor allem die Fakultät Maschinenbau und die Fakultät Elektrotechnik, Informatik und Mathematik haben einen sehr niedrigen Absolventinnenanteil und dementsprechend einen sehr niedrigen Frauenanteil unter den abgeschlossenen Promotionen, obwohl hier zu beachten ist, dass die Übergangsquote von Frauen vom Studium zur Promotion relativ hoch ist. Die Frauen, die sich für ein technisches Studium entschieden haben, sind leichter in der Wissenschaft zu halten. Im Zeitraum von 2010 bis 2012 bewegt sich dieser Anteil sogar nur um 10 % (vgl. Studierenden- und Absolventenspiegel Universität Paderborn 2014). In den kulturwissenschaftlichen Fächern ist beim Studienabschluss ein Großteil der Studierenden weiblich, dennoch sinkt die Zahl mit jeder Hierarchiestufe deutlich (vertikale Segregation). So finden sich im Dreijahresdurchschnitt nur noch 61,3 % Frauen unter den abgeschlossenen Promotionen. Während der Habilitation sinkt diese Zahl noch einmal unverkennbar.

Die Fallzahlen der Frauen, die eine Habilitation abschließen, bewegen sich im einstelligen Bereich. Dies gilt jedoch auch für die Zahlen der Habilitanden. Im Jahr 2013 haben nur neun Personen an der Universität Paderborn eine Habilitation abgeschlossen, im Jahr 2011 waren es sogar nur zwei (vgl. Studierenden- und Absolventenspiegel Universität Paderborn 2014). Dieser Weg der wissenschaftlichen Laufbahn wird generell nur von einer sehr geringen Anzahl an Personen eingeschlagen. Seit 2004 sind die Habilitationszahlen in Deutschland sogar rückläufig, wobei dies auch mit der Einführung der alternativen Möglichkeit der Juniorprofessur zusammen hängen kann (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 168f.). Hier schlägt

sich anscheinend der Wunsch nach anderen, an die sozialen Umstände der Nachwuchskräfte angepassten, Formen der wissenschaftlichen Laufbahn nieder. Im Jahr 2012 sind es bundesweit 1646 Habilitationen mit einem Frauenanteil von 27 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Über die Hierarchiestufen hinweg bleibt also der hohe Frauenanteil in den „frauenspezifischen“ Fächern nicht konstant. Männer in Frauenfächern nehmen auf den oberen Hierarchiestufen überproportional häufig die Plätze ein, ihre Karrierechancen verbessern sich anscheinend in den Frauenfächern, und man kann hier vermutlich von einem Minderheitenstatuseffekt sprechen. Laut Solga/Pfahl (2009) verstärkt der Minderheitenstatus in männerdominierten Fächern geschlechtsstereotypes Verhalten seitens der Frauen und Männer und geschlechterstereotype Wahrnehmungen des Verhaltens der Frauen, so dass eine Nicht-Passung zu dem für Frauen untypischen Beruf attestiert wird (vgl. Solga/Pfahl 2009, S. 14). Warum dies allerdings nur Frauen in männerdominiertem und nicht auch Männer in weiblich dominierten Bereichen betrifft, wird nicht benannt.

Die vertikale Segregation wird besonders im Vergleich zwischen den (Qualifikations-)Stufen Promotion, Habilitation und Professur deutlich. Die Wissenschaftlerinnen „tröpfeln“ nach und nach aus dem Wissenschaftssystem, so dass man hier von einer „leaky pipeline“ oder auch von einem Schereneffekt sprechen kann (vgl. Lind 2007, S. 61; Lind/Löther 2007), wie die folgende Abbildung 1 ihn darstellt:



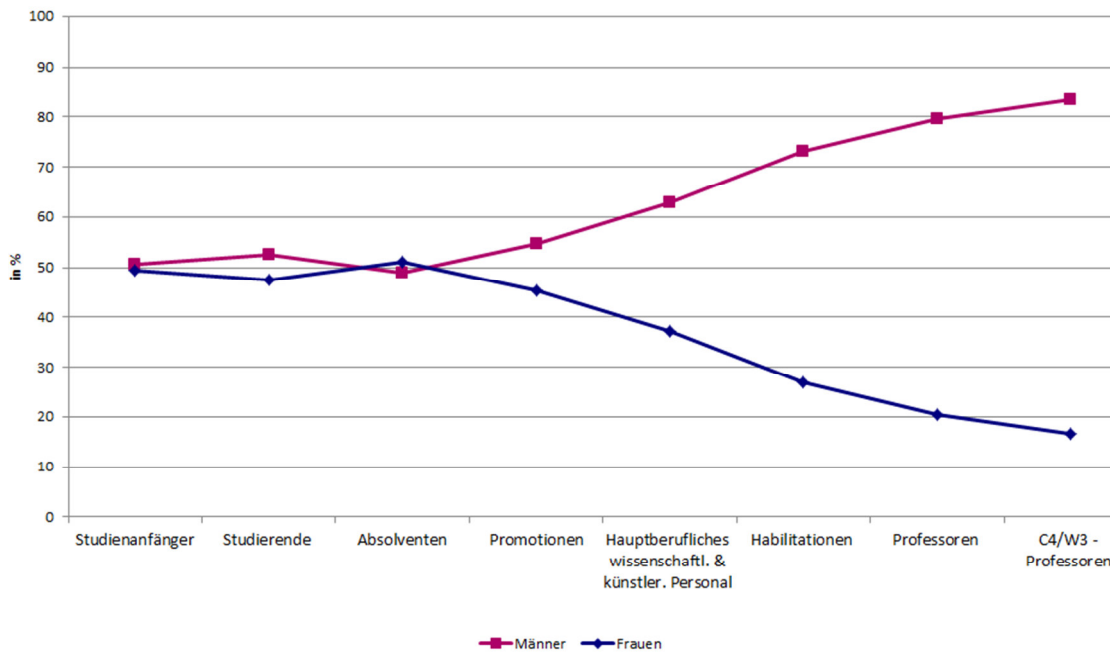


Abbildung 1: Frauenanteil an akademischer Laufbahn in Deutschland (CEWS 2012)

Während im Bundesdurchschnitt und auch im NRW-Durchschnitt der Anteil an Frauen an Professuren viel geringer ist als der der vorherigen Karrierestufen, kann sich die Universität Paderborn hier über einen Erfolg freuen. Mit knapp 30 % Frauen unter den Professuren liegt die Universität im Jahr 2011 auf Platz 1 im NRW-Vergleich (vgl. Kortendiek et al. 2013). Im Jahr 2015 beträgt der Frauenanteil unter den Professuren sogar 34,7 % (Datenerhebung Universität Paderborn, Dez. 1.3, 2015).

Hinsichtlich der vertraglichen Segregation wurde durch Studien deutlich, dass Frauen häufiger schlechtere Verträge erhalten, z.B. kürzere Vertragslaufzeiten oder weniger gut ausgestattete Stellen (vgl. Harde/Streblow 2008, S. 157). Frauen sind hier, wie im Schulsystem, häufiger Teilzeit beschäftigt als Männer (vgl. Metz-Göckel/Selent/Schürmann 2010, Dörre/Neis 2008). Auch lehrintensive Beschäftigungsverhältnisse werden oft von Frauen eingegangen, so dass ihnen weniger Zeit für Forschung und Reputation bleibt. Dies bestätigen auch die Interviewergebnisse der universitätsinternen Studie zum Übergang in die Promotion (vgl. Riegraf/Reimer/Pilgrim 2013). Die befragten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen benennen unvorteilhafte Arbeitsbedingungen. Demnach bleibt ihnen zu wenig Zeit für die Promotion, da sie weitere Aufgaben des Lehrstuhls übernehmen. Was jedoch positiv hervorgehoben wird, ist die Möglichkeit, Mutterschaft und Berufstätigkeit während einer wissenschaftlichen Mitarbeiterinnentätigkeit oder eines Stipendiums zu vereinbaren (vgl. ebd., S. 34 f.).

*Studienbasierte Erklärungsansätze für die Segregationen*

Frauen im Wissenschaftssystem wurden aufgrund ihrer weiterhin anhaltenden Unterrepräsentanz schon eingängig untersucht. Ein Forschungsüberblick findet sich beispielsweise bei Lind (2004). Es finden sich Studien, die komplette Wissenschaftskarrieren und Berufsverläufe erfassen (z.B. Macha et al. 2000, Klinkhammer 2005, Krimmer 2004). Darüber hinaus gibt es Studien zu spezifischen Fachkulturen, wie beispielsweise Hackmanns Untersuchung, die Professorinnen im Fach Mathematik untersucht (vgl. Hackmann 2006). Weitere Untersuchungen beschäftigen sich mit Gründen für das frühe Ausscheiden der Frauen aus dem Wissenschaftsbetrieb (vgl. Metz-Göckel et al. 2010), mit strukturellen und individuellen Barrieren (vgl. Harde/Streblow 2008) oder mit Motiven, warum überhaupt bereits nur wenige Frauen in das Wissenschaftssystem einsteigen (vgl. Spies/Schute 1999). Einzelne Studien beziehen sich nur auf ausgewählte Phasen der wissenschaftlichen Karriere, wie dem Übergang vom Studium in die Promotion. Eine Studie, die sich speziell mit der Entscheidungsfindung zur Promotion und der vorher geschalteten Reflexion und Antizipation von Gründen und Hürden für und gegen die Promotion auseinandersetzt, ist die Dissertation von Petersen (2007). Speziell für die Universität Paderborn und den Übergang vom Studium in die Promotion liegt eine Studie von Riegraf, Reimer und Pilgrim (2013) vor.

Neben den bisherigen, hauptsächlich statistischen Kennzahlen zur Situation von Frauen, sollen nun einige Untersuchungen detaillierter beschrieben werden, um aktuell diskutierte Erklärungsansätze für die Segregation von Frauen im Wissenschaftssystem zu liefern und um Implikationen für die vorliegende Studie zu gewinnen. So stellen sich folgende Erklärungsansätze dar, auf die ausführlicher eingegangen wird:

- Vorherrschende Geschlechterrollenstereotype behindern das Vorankommen von Frauen.
- Rekrutierung auf der Grundlage der homosozialen Kooptation und bestimmte Selektionsmechanismen erschweren den Zugang und den Verbleib in der Wissenschaft.
- Wissenschaft als Lebensform ist inkompatibel mit einem vereinbarkeitsorientierten Lebensmodell.

Dass Frauen über eine bestimmte Karriere-Stufe hinaus nicht weiterkommen, bezeichnet man als Glass-Ceiling-Effekt (vgl. Cotter et al. 2001, Ochsenfeld 2012). Die gläserne Decke steht für die unsichtbaren Mechanismen in vorwiegend männlich dominierten

Organisationskulturen, die das Vorankommen von Mitarbeiterinnen behindern. Die Gründe dafür werden je nach Kontext und historischer Entwicklung unterschiedlich interpretiert. Zwar unterscheiden sich Männer und Frauen in Führungspositionen nicht hinsichtlich ihrer Persönlichkeitseigenschaften, wohl aber Frauen mit, von Frauen ohne Führungsfunktion (BMFSFJ 2011, S. 126). Zu fragen wäre hier angesichts dieses Befundes, ob sich die weiblichen Führungskräfte eher durch als männlich typisierte Persönlichkeitseigenschaften auszeichnen und sich deswegen in männerdominierten Bereichen behaupten können. Unabhängig davon, ob nun wirklich die Eigenschaften einer Person ihren Werdegang beeinflussen, herrschen weiterhin Stereotype und Vorurteile über die Persönlichkeitsmerkmale auf Basis von traditionellen Rollenbildern (Nentwich/Stangel-Meseke 2010, S. 333 ff.), die weiterhin einen hohen Einfluss haben. So werden mit einer Person, die „Karriere macht“, oft männliche Merkmale (wie Durchsetzungsvermögen, Dominanz und Aggressivität) attribuiert. Frauen werden dagegen statt aufgabenorientierte, eher personenorientierte Führungskompetenzen zugeschrieben, die sich hauptsächlich aus sozialen und emotionalen Komponenten zusammensetzen. Dass sich jedoch Frauen und Männer in Führungspositionen nicht unbedingt unterscheiden, zeigen beispielsweise die Befunde aus der Studie zur Aufstiegsorientierung von LehrerInnen (Rustemeyer 1998). Schulleiterinnen und Schulleiter unterschieden sich nicht hinsichtlich ihres Leistungsstrebens oder der Karriereorientierung, sie weisen jedoch im Vergleich zu Lehrkräften und Studierenden hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierung eher männliche Attribute wie dominant, mutig und selbstsicher auf (vgl. Rustemeyer 1998). Dennoch können sich aus diesen Stereotypen, die von Frauen und Männern gleichermaßen aufrechterhalten werden, ungleiche Karriereverläufe auch in der Wissenschaft ableiten.

Mitverantwortlich für den eben benannten Glass-Ceiling-Effekt ist der Mechanismus der homosozialen Kooptation oder auch homosozialen Rekrutierung in diesen benannten Kulturen (vgl. Meuser 2004), der stereotype Bilder verfestigt. Neue Mitglieder werden z.B. bei Personalauswahlentscheidungen nach dem Prinzip der sozialen Ähnlichkeit gewählt und in die Gruppe aufgenommen. Solche Ähnlichkeiten betreffen dabei das Geschlecht, aber auch andere Klassifikationen wie Ethnie, Religion, soziales Milieu (vgl. Meuser 2014). Es werden diejenigen Personen in die Gruppe aufgenommen, von denen man annimmt, dass sie, aufgrund der ähnlichen Merkmale, gut in die Gruppe passen. Diese Form der Homosozialität ist eine stark „vertrauensbildende Maßnahme“ (Ohlendieck 2003, S. 177), die Ängste abbaut, mit dem Fremden nicht zurecht

zu kommen, indem man ihm aus dem Weg geht. Dies funktioniert im deutschen Wissenschaftssystem so gut, da es keine standardisierten Zulassungsverfahren gibt (vgl. Allmendinger 2003), sondern die Auswahl des Nachwuchses meist durch Personen erfolgt. Skeptisch zu betrachten ist bei diesem Ansatz, dass die Aufnahme ähnlicher Personen gleichzeitig ein Ausschluss anderer bzw. Andersartiger ist. Laut Schunter-Kleemann (2007) werden Nachwuchskräfte auf den Top-Führungsebenen vorrangig nach den Kriterien Geschlecht, Bildung und Leistung sowie Zugehörigkeit zum gehobenen Bürgertum und elitären Netzwerken rekrutiert und damit Frauen eher aus dieser Personalauswahl ausgeschlossen (vgl. Schunter-Kleemann 2007). Neben der Wissenschaft dienen die aktuellsten Zahlen zum geringen Frauenanteil in den Vorständen (im Jahr 2014 4,1 %) und Aufsichtsräten (im Jahr 2014 18,6 %) der 100 größten deutschen Unternehmen als prägnantes Beispiel (vgl. DIW Berlin 2015) für dieses Phänomen.

Die aktuelle Tendenz in Bildung und speziell im Personalentwicklungsbereich liegt konträr dazu darin, die Diversität, also die unterschiedlichen Nationalitäten, Weltanschauungen, Geschlechter, Identitäten anzuerkennen und die Heterogenität und Vielfalt konstruktiv zu nutzen (vgl. Schulz 2009). Durch diese heterogene Ausgangssituation hat man Zugriff auf eine breitere Wissensbasis und es lassen sich Problemlösungen aus verschiedenen Perspektiven generieren. In vielen Organisationen soll daher durch die Einführung von Diversity Management und die Betonung von Heterogenität eine Kultur des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung gefördert und die Personalprozesse danach ausgerichtet werden (vgl. Charta der Vielfalt e.V. 2014).

Auf der Suche nach Gründen für die Unterrepräsentanz von Frauen im Wissenschaftssystem, arbeitete Beaufaÿs, angelehnt an Bourdieus Theorie der sozialen Felder, soziale Herstellungs- und Selektionsmechanismen innerhalb der wissenschaftlichen Praxis heraus (vgl. Beaufaÿs 2004). In diesem Zusammenhang wird der Einsatz und das Handeln der wissenschaftlichen Akteure mit „illusio“ bezeichnet: Illusio (Bourdieu 1998) ist das „selbstverständliche Interesse, das als Voraussetzung in die Wahrnehmung und Bewertung von Dingen eingeht und gleichzeitig notwendig ist, um an sozialen Spielen in einem Feld teilzunehmen.“ (Engler 2000, S.133) Es bezeichnet damit das Engagement der Akteure, das auf der Gewissheit beruht, dass das was sie tun, wichtig ist und dass sie bei dem, was sie tun, ihre Fähigkeiten in einem sozialen Feld in einer Weise einsetzen können, dass es sich für sie lohnt. Es geht dabei um die Spielregeln des Feldes, um den Glauben, dass Leistung das alleinige Auswahlkriterium sei, um Erfolg zu definieren und darum, dass Wissenschaft von herausragenden Persönlichkeiten prak-

tiziert wird, deren Beruf zur Lebensform geworden ist (vgl. Rademacher 2002, S. 133 f., Langer 2011, S. 27). Durch diesen Glauben an die „illusio“ identifizieren sie sich als Akteur in einem wissenschaftlichen Feld, werden durch andere Akteure als zugehörig anerkannt und bestimmen was gute wissenschaftliche Arbeit ist.

Beaufajys (2003) und Kraiss (2000) antworten auf die Frage, wie Wissenschaftler gemacht werden, mit der Anerkennung der wissenschaftlichen Leistung durch die Scientific Community, die aber gebunden ist an die soziale Anerkennung der Person. Auch Daston zeigt in ihrer Darstellung der wissenschaftlichen Lebensform, dass sie nicht als eine Art Rolle zu verstehen ist, sondern wie ein Merkmal oder ein Typus einer Person: „Eine neue Persona wird nicht einfach angenommen, man tritt in sie ein. Die Veränderungen, die die wissenschaftliche Persona mit sich brachten, erstreckten sich über das Selbst hinaus bis in die kulturelle Umwelt“ (Daston 2003, S. 113).

Es wendet sich also das Bild, dass eine Person für das Dasein als Wissenschaftler berufen sein muss. Im modernen Verständnis ist die Persönlichkeit nicht mehr in die Wiege gelegt, sondern muss selbst entworfen werden (vgl. Engler 2000) und dabei gleichzeitig vom sozialen Feld reproduziert werden. In sozialen Feldern konstruieren AkteurInnen ihr Ich, ebenso wie ihr Selbstverständnis in Relation zu den Erfordernissen des Feldes, in dem sie existieren und in Beziehung zu anderen AkteurInnen treten: Ein Professor existiert als solcher nur, weil ein wissenschaftliches Feld mit Akteuren existiert, in dem er Professor geworden ist (vgl. Engler 2000, S. 132). Wenn jedoch selbst das notwendige Selbstverständnis fehlt, weil beispielsweise das Zutrauen in die wissenschaftlichen Fähigkeiten nicht sonderlich hoch ist, reagiert das soziale Feld mit Ausschluss.

Anschließend an die Theorie zur doppelten Sozialisation (vgl. Kap. 2.1) liegt ein weiterer zentraler Grund für ungleiche Karriereverläufe zwischen Frauen und Männern in der Wissenschaft auf individueller Ebene, nämlich bei der Einbettung der Familienphase in den Lebens- und Berufsverlauf. Es ist ein bedeutendes Ungleichgewicht mit negativen Effekten für die Frauen zu erkennen. Betrachtet man die Entwicklung des Durchschnittsalters bei Geburt des ersten Kindes (vgl. Statistisches Bundesamt 2015), so sind die Jahre zwischen 29 und 40 für einen Großteil der Frauen ein geeigneter Zeitraum, um eine Familie zu gründen. Dabei lässt sich eine mögliche Verbindung zu den wenigen weiblichen Führungskräften ziehen: Nur ca. 25 % unter den Führungskräften zwischen 35 und 54 Jahren sind im Jahr 2008 weiblich (BMFSFJ 2011, S. 126). Möglicherweise verzichten gerade solche Frauen auf eine Position als Führungskraft, die

damit eine Unvereinbarkeit mit Mutterschaft und Familie antizipieren. Auch der Prozentsatz von kinderlosen Frauen unter den Frauen mit Hochschulabschluss ist relativ hoch. Beispielsweise liegt die Kinderlosenquote bei Akademikerinnen zwischen 45 und 49 Jahren im Jahr 2012 in den alten Bundesländern bei 30 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 35). Speziell für die wissenschaftliche Karriere sind die Zahlen ähnlich. Der wissenschaftliche Mittelbau zeichnet sich durch eine späte Elternschaft und eine geringe Kinderzahl aus, was sich wahrscheinlich durch die prekären Arbeitsbedingungen erklären lässt (vgl. Selent/Schürmann/Metz-Göckel 2011, S. 355f.). Während der wissenschaftliche Mittelbau weniger Kinder vorweist, ist der Anteil von Kindern auf Ebene der Professuren deutlich höher. Allerdings findet sich hier ein eindeutiger Geschlechtsunterschied bei der Kinderlosigkeit: 34 % der Professoren, aber 62 % der Professorinnen haben keine Kinder (vgl. Metz-Göckel et al. 2010, S. 18ff). Ein Grund dafür liegt in der Spezifik des Wissenschaftssystems, das nicht nur Risikotoleranz und Mobilitätsaffinität fordert, sondern auch „die Inkorporierung eines wissenschaftlichen Habitus [...], der sich in grenzenloser zeitlicher Verfügbarkeit für die Wissenschaft und vor allem auch darin ausdrückt, die Trennung zwischen Privatheit und Beruf zu ignorieren“ (Metz-Göckel et al. 2009, S. 4).

Dieser bestimmte Habitus des „Mythos des Wissenschaftlers“ (vgl. Klinkhammer 2005, S. 111), der für die Bewältigung der bereits genannten spezifischen Anforderungen und für den Erfolg in der Wissenschaft maßgeblich scheint, ist für Macha (1992) als androzentristisch geprägt. Diese Beschreibung ist überspitzt, aber dennoch finden sich in ihr einige Wahrheiten:

„Die Wissenschaft ist die anspruchsvollste Tätigkeit, die man ausüben kann. „Ihre Tradition ist männlich. Ihre Inhalte sind objektiv und unzweifelbar, sie folgen den Pfaden des Geistes und somit der Wahrheit. ... der Geist ist männlich. Der Wissenschaftler muss Genie besitzen ... und fühlt sich dem Anspruch der Wahrheit verpflichtet ... Er ist dynamisch und stets im Dienst, Freizeit benötigt er nicht. Er kennt keinen Unterschied von Tag und Nacht, denn der Geist kennt keine Zeiteinteilung. Forschen ist meist eine einsame Tätigkeit, und sie verlangt Opfer von der Familie, weil alles hinter den Erfordernissen der Forschung zurückstehen muss. Nur der Wissenschaftler wird sich durchsetzen[sic!], der diesem Bild entspricht. In ihm zeigt sich die Berufung, versagt er, so fehlt ihm diese“ (Macha 1992, S. 198 in Klinkhammer 2005, S. 111).

Was in diesem Zitat angesprochen wird, ist die schon als Aufopferung zu bezeichnende Hingabe für die Wissenschaft, die ein Nebeneinander mit anderen Bereichen des Lebens unmöglich macht. Auch Interviewausschnitte aus Kraus (2008) Studien zeigen, welche Auswirkungen die Vorstellung von Wissenschaft als Lebensform in der Praxis hat. So fasst sie zusammen: „Das »ernste Spiel« der Wissenschaft duldet kein anderes ernsthaftes Engagement neben sich, weder die Sorge um Kinder oder pflegebedürftige Angehörige noch ein zeitraubendes Hobby oder gar anspruchsvolle politische Ehrenämter“

(Krais 2008, S. 188). WissenschaftlerInnen sind also auch in der Freizeit für die Arbeit aktiv und machen sozusagen das Hobby zum Beruf und auch umgekehrt. Gerade deswegen ist Wissenschaft als Lebensform für Frauen prinzipiell weniger möglich, wenn ihnen weiterhin vermehrt die Erziehungs- und Versorgungsaufgaben für die Kinder zugeschrieben werden und der Partner möglicherweise den gleichen Anspruch an Karriere hat und sich nicht an den Erziehungsaufgaben beteiligt. Durch den Übergang in die Elternschaft fehlen bei den weiblichen Nachwuchskräften, unabhängig davon, ob man Elternzeit nimmt oder nicht, Zeiten der Weiterqualifikation und besonders Kraftressourcen, die für die vielfältigen Aufgaben und anstehenden Deadlines, sowie die aufwendige Pflege von Netzwerken notwendig wären. In Krais Ausführungen sind Privatleben und wissenschaftliche Arbeit unauflösbar aufeinander bezogen, denn Wissenschaft als Lebensform ist nicht möglich, ohne emotionalen Ausgleich und Erholung (und damit bleibt im männlichen Lebensmodell die Verpflichtung aus, den privaten Haushalt zu organisieren) (vgl. Krais 2008, S. 192). Wissenschaftler schaffen sich in der Arbeit eine familiäre Atmosphäre und versuchen das private Vergnügen in die Wissenschaft einzubinden (z.B. indem ihre Partnerin mit zu Tagungen fährt), ohne zu versuchen beide Bereiche strikt voneinander zu trennen. Wissenschaftlerinnen hingegen beschreiben die Familie nicht einfach als Ergänzung zum wissenschaftlichen Arbeiten, sondern als zweite Baustelle, die ein Gefühl hervorruft, zwischen den Anforderungen beider Bereiche hin- und hergerissen zu sein. Dass damit Strukturen bestehen müssen, die diese Lebensform unterstützen, zeigen Dastons Ausführungen zur wissenschaftlichen Persona. Sie betont die Rolle der Ehefrau des Wissenschaftlers, die seine Gesundheit schützt, indem sie seinen Arbeitsdrang eindämmt, ihn dennoch nicht bei seiner Arbeit behindert und ihm von der Hausarbeit und Kindererziehung befreit (vgl. Daston 2003, S. 116 f.). Überträgt man diese Voraussetzung der Unterstützung nun auf die Situation der Wissenschaftlerinnen, so wird schnell das Dilemma deutlich, warum die Kinderlosigkeit gerade unter Professorinnen enorm hoch ist. In den meisten Fällen ist der (Ehe-)Mann ebenfalls erfolgreich und karriereorientiert. Obwohl in der Moderne die ganzheitliche Erziehung der Kinder und die qualitative Zeit mit der Familie einen immer größeren Platz einnehmen und damit der allumfassende Anspruch der Wissenschaft seine Gültigkeit zu verlieren scheint, tappen viele Akademikerpaare nach der Geburt des Kindes in die Traditionalisierungsfalle und verfallen in alte Rollenmuster. Kinder zu bekommen bzw. zu haben, kann in einer solchen Situation zu einem Selektionsfaktor im Wissenschaftsbetrieb werden.

### 2.2.3 Empirische Studien zur Entscheidungsphase Promotion

Es finden sich kaum Studien im Bereich der LehrerInnenbildungsforschung, die inhaltlich für die vorliegende Untersuchung relevant sind und sich mit dem wissenschaftlichen Interesse von Lehramtsstudentinnen befassen.<sup>16</sup> Dagegen zeigt sich eine sehr differenzierte Forschung zu Frauen in der Wissenschaft. Der folgende Fokus liegt deswegen auf den Studien zu weiblichen Karrieren in der Wissenschaft. Es lassen sich viele Studien zur Frage finden, wann und warum Frauen das Wissenschaftssystem verlassen (vgl. Lind 2004a, Lind 2007, Harde/Streblow 2008). Es findet sich jedoch erstaunlich wenig Forschung zum Übergang von Frauen in die Promotion bzw. hinsichtlich der Entscheidung zu promovieren. Es besteht hier dennoch der Versuch personelle und strukturelle Faktoren für die Entscheidungsphase Promotion zusammenzustellen und auf inhaltliche Implikationen für die vorliegende Studie zu prüfen.

#### *Einflussfaktoren auf persönlicher Ebene*

Eine Studie, die dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand und der Forschungsfrage am nächsten kommt, ist die Forschungsarbeit von Petersen (2007). Sie nimmt die Unterrepräsentanz von Frauen im Wissenschaftssystem als Ausgangspunkt und untersucht in ihrer Dissertation „Entscheidungsphase Promotion“ Studentinnen der Universität Duisburg-Essen bei der Entscheidung für bzw. gegen die Promotion. Petersen identifiziert vorausgehende Erfahrungen und Haltungen zur Entscheidung und versucht aufzudecken, welche Gründe auf struktureller, sozialer und individueller Ebene in der Phase der Handlungsauswahl bestimmend sind. Als theoretische Zugänge wählt sie Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung sowie der Sozialisationsforschung, wobei ein Schwerpunkt auf dem Habitus-Ansatz nach Bourdieu liegt. Zentrales Ergebnis ihrer Arbeit ist, dass die Entscheidung zu promovieren von verschiedenen Haltungen und Einstellungen abhängt und auch der weitere Verbleib in der Wissenschaft stark vom

---

<sup>16</sup> Es lassen sich hauptsächlich Studien finden, die den Übergang ins Referendariat als zweite Ausbildungsstufe, beleuchten und dabei Themen wie Praxischock, Rollenfindung, Belastungserleben etc. angehen (vgl. Lipowsky 2003, vgl. Terhart/Bennewitz/Rothland 2011). Wenige Studien, die sich auf Lehrerinnen beziehen, findet man z.B. bei Rustemeyer (1998, 2002), die die Aufstiegsorientierung im Lehrberuf und dabei auch die Motivation und Laufbahnorientierung von Frauen untersucht hat. Kunze/Stelmaszyk (2008) fordern im Kontext der Erforschung von Berufsbiografien und -karrieren von LehrerInnen einen stärkeren systematischen Zusammenhang von Datenerhebung und -auswertung, um eine Vielzahl patchworkartiger Studien zu bündeln und Forschungskontinuität zu erzielen: „[D]ie extensive Interpretation geringerer Datenmengen kann unter Umständen fruchtbarere Ergebnisse hervorbringen, als die wenig bearbeitete Präsentation von großen Datenmengen.“ (ebd., S. 833)



Wohlgefühl der Nachwuchswissenschaftlerinnen und den zur Verfügung stehenden weiblichen Vorbildern beeinflusst wird. Die qualitative Interviewstudie zeigt, dass die befragten Studentinnen der Entscheidung zu promovieren insgesamt sehr ambivalent gegenüberstehen. Es besteht zwar grundsätzliches Interesse, aber nicht die feste Absicht zu promovieren. Als Einflussfaktoren auf die Entscheidung identifiziert Petersen die *geschlechtsspezifische Sozialisation* und die *Wahrnehmung der Arbeitsmarktsituation*.

Die Übergangswahrscheinlichkeit nach dem Studium eine Promotion aufzunehmen, wird beeinflusst von erworbenen – meist unbewussten – Geschlechtsrollenbildern (vgl. Petersen 2007, S. 171). Die *geschlechtsspezifische Sozialisation* trägt laut Petersen dazu bei, dass die Studentinnen internale Barrieren aufbauen und ein geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bezüglich der erfolgreichen Promotion haben. Inkorporierte und meist nicht reflektierte Einstellungen zum eigenen Geschlecht tragen laut Petersen zur Stabilisierung und Reproduktion bestehender geschlechterhierarchisierende Verhältnisse bei. Dem Ansatz Bourdieus folgend ist die Entscheidung zur Promotion „ein Akt des Ungehorsams gegenüber der Erfüllung vorherrschender Normen, das heißt das traditionell männlich besetzte Feld Wissenschaft zu annektieren“ (Petersen 2007, S. 173). Diese Ausgangsposition macht die Entscheidung für die Studentinnen zu einem Wagnis und lässt sie glauben, sie müssten ihre Fähigkeiten erst unter Beweis stellen, um ein Anrecht auf die Promotion zu erhalten. Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten kommen auch Spies und Schute (1999), die in einer quantitativen Untersuchung psychologische Prädiktoren der Promotionsabsicht bei Männern und Frauen untersucht haben. Die geringere Promotionsabsicht, die bei den befragten Frauen zu erkennen war, ließ sich auf die geringere Selbstwirksamkeitserwartung, die Antizipation einer schlechteren Fremdbewertung der Promotion und die Bewertung der Universitätskarriere als wenig attraktiv, zurückführen (vgl. Spies/Schute 1999). Dies stimmt mit Ergebnissen zur Untersuchung der generellen Selbstunterschätzung von Frauen in beruflichen Situation überein (z.B. Sieverding 2003). Hinzu kommen bei Petersens Untersuchungsgruppe die Angst vor mangelnder Unterstützung und die Vorstellung von harten Anforderungsprofilen, denen man als Frau fachlich nicht entsprechen könnte.

Die Ansprache von außen, das heißt von DozentInnen und MitarbeiterInnen ist motivierend und bestärkend für die befragten Studentinnen. Erfolgt diese Ansprache nicht, wird dies gleich von den Studentinnen als Zeichen gedeutet, sie seien nicht geeignet. Dass Studentinnen sich auch weniger in ihren fachlichen Kompetenzen gestärkt

fühlen als ihre männlichen Mitstudierenden fasst auch Lind (2007) zusammen. Zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf die Wichtigkeit des Zuspruches kommt auch die Paderborner Untersuchung zur Unterrepräsentanz von Frauen unter den Promovierenden (vgl. Riegraf/Pilgrim/Reimer 2013). Bestärkung und Zuspruch sind wichtige Antreiber für die Entscheidung zur Promotion und für den Verbleib in der Wissenschaft. Fehlt diese Form der Ermutigung und Anerkennung, verlassen die Frauen nach oder sogar während der Promotion wahrscheinlich die Wissenschaft mit dem Gefühl nicht gewollt zu werden. Dieser Prozess wird von Allmendinger et al. (2000) als Cooling-out bezeichnet, nämlich als schleichende Desintegration aus dem Wissenschaftsbetrieb. Frauen haben darüber hinaus Hemmungen dabei, eindeutige Karriereziele zu formulieren. Klinkhammer stellte durch Interviewbefragungen von Wissenschaftlerinnen heraus, dass diese meist keine offensive Karriereplanung hatten, sondern auch im Nachhinein eher von Zufällen oder Glück sprechen, die jetzige Position erreicht zu haben (vgl. Klinkhammer 2005).

Petersen (2007) stellt mit ihrer Studie heraus, wie wichtig es ist, diese individuellen Prinzipien im Verhältnis zu den Strukturkategorien „Klasse“ und „Geschlecht“ zu betrachten. Sie macht deutlich, dass die Bedeutung des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals für die Entscheidung zur Promotion sehr hoch ist. Besteht eine große Distanz zwischen dem zur Verfügung stehenden Kapital und dem Ausbildungsziel, so ist die Hemmschwelle unter den Befragten größer, sich für eine Promotion zu entscheiden. Für die Entscheidung und das erfolgreiche Durchlaufen der Qualifikationsstufe Promotion sind mehrere Kapitalarten vonnöten. Vor allem für die Studentinnen, die aus Nichtakademikerfamilien und Familien mit Migrationshintergrund stammen, stellen die bereits genannten undurchsichtigen Strukturen der Universität, das Erleben von Anonymität und einen hohen Informationsbedarf als einen Mangel an sozialem und kulturellem Kapital dar, der diese Entscheidung hemmt. An diesem Punkt setzt Petersens Gestaltungsempfehlung für eine universitäre Förderkonzeption an, die es Studentinnen ermöglicht sich zugehörig zu fühlen und den intellektuellen Herausforderungen mit Selbstvertrauen zu begegnen und sie zu ermutigen anstatt zu entmutigen (vgl. ebd., S. 188).

Des Weiteren zeigt Petersen Ambivalenzen in Bezug zum Karrierebegriff auf. Sie macht deutlich, „in welcher Weise Frauen durch unbewusst wirkende Beharrungskräfte in ihren Haltungen, die sich in ihrem Verhalten ausdrücken, an der Reproduktion bestehender Verhältnisse mitwirken“ (S. 176). Die Angst vor zu hoher Verantwortung

und die damit einhergehende Leistungserwartung durch den Dokortitel hemmen die Entscheidung für die Promotion genauso, wie der antizipierte Konkurrenzdruck unter Kollegen. Die subjektive Selbsteinschätzung der Studentinnen passt nicht zum subjektiv wahrgenommenen Anforderungsprofil einer Person mit Dokortitel.

Hinsichtlich der Lebensplanung teilt Petersen die Gruppe der Befragten in diejenigen, die sich an „Familiengründung“ orientieren und diejenigen, die sich an „Beruf/Karriere“ orientieren. Vergleicht man Untersuchungen zu früher einsetzenden Übergängen wie dem Übergang von der Schule ins Studium bzw. in den Beruf (Oechsle et al. 2009), zeigt sich, dass diese Orientierungen in der Abiturphase noch nicht so deutlich ausgeprägt sind bzw. dort die berufliche Orientierung dominiert. Die Frauen des ersten Typus reproduzieren kollektive Leitbilder und traditionelle Rollenmuster, indem sie sich die Aufgabe der Vereinbarkeit zuschreiben. Sie sind weniger karriereorientiert und befürchten eine Doppelbelastung, da sie sich für die Vereinbarung von Familie und Beruf verantwortlich sehen (vgl. ebd., S. 177). Durch die Promotion würde zudem die gezielte Berufs- und Familienplanung nach hinten verschoben werden.

Ein geringer Anteil an Befragten, die Petersen zum Typus „Beruf/Karriere“ zählt, räumt Karriere höhere Priorität ein als der Familienplanung. Sie können sich vorstellen durch Jobsharing und Teamwork beides miteinander zu vereinbaren. Eine ähnliche Einteilung nehmen Oechsle und Geissler bereits 1994 auf der Grundlage ihrer Untersuchungen verschiedener Typen weiblicher Lebensplanungen vor. Neben der berufs-zentrierten und der familienzentrierten Lebensplanung identifizieren sie dabei eine doppelte, das heißt eine beide Bereiche vereinende und eine individualisierte, mit Bezug zu sich selbst, erfolgende Lebensplanung (vgl. Oechsle/Geissler 1994). Hier zeigen sich Parallelen zu dem bei Oechsle et al. (2009) gefundenem Konzept der Balanceorientierung und dem stärker in den Vordergrund rückenden Wunsch nach Selbstverwirklichung. Ob die Befragten aus Nichtakademikerfamilien oder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stammen, hat Einfluss auf diese beiden Orientierungen, die Petersen identifiziert hat:

„Sich in der Sprache der Akademikerkreise fremd zu fühlen, zu glauben, im Habitus nicht dem Bild einer promovierten Wissenschaftlerin zu entsprechen und zudem noch eine Distanz zum vertrauten Herkunftsmilieu zu sehen, kann zu weiteren Verunsicherungen führen, die Hürden zur Promotion darstellen, welche nicht selten zu einer Abkehr von einem solchen Vorhaben führen können“ (ebd., S. 180).

Die Identifikationsfähigkeit könnte besonders für die Lehramtsstudentinnen einen hohen Einfluss auf die Entscheidung haben. Eventuell bestehen bei ihnen auch internale Barri-

eren im hohen Maße und dies hängt womöglich mit der fachlichen Sozialisation zusammen.

Auf den zweiten zentralen Ergebnisbereich *Wahrnehmung der Arbeitsmarktsituation* geht Petersen im Vergleich zum ersten Teil eher kurz ein. In den Aussagen der Befragten werden ambivalente Bewertungen deutlich. Vorteile der Promotion sieht ein Teil der Befragten in den besseren Berufschancen und Einkommensmöglichkeiten sowie in der Möglichkeit weiterhin im Wissenschaftssystem tätig zu sein. Nachteile antizipieren sie besonders durch den verspäteten Berufseinstieg und die Praxisferne, sowie durch eine mögliche Überqualifizierung und damit eine geringere Attraktivität für den außeruniversitären Arbeitsmarkt. Es lassen sich Vorurteile in den Aussagen der Befragten finden, die sich aus den Alltagserfahrungen bezüglich der Kompetenz von weiblichen Führungskräften ergeben, die nur nach und nach in meist männlich dominierten Arbeitsbereichen anerkannt wird. Dadurch dass Arbeitnehmerinnen meist ihre Kompetenzen infrage stellen und sich selbst unterschätzen (vgl. Sieverding 2003), verharren sie auf niedrigeren Positionen, in denen sie sich sicher und kompetent fühlen (vgl. Petersen 2007, S. 180 f.). Eine höhere Position anzustreben wird umso unattraktiver, je mehr man damit antizipiert, sich ständig beweisen und dem Konkurrenzdruck standhalten zu müssen. Hinzu kommt, dass Frauen ihren männlichen Kollegen mehr Karrierechancen zuschreiben, dadurch dass ihnen im Vergleich eher die Familienplanung und Kinderbetreuung zugeschrieben wird. Diese Signale des Arbeitsmarktes führen in den meisten Fällen zu Verunsicherungen und zur oben erwähnten Sicherheitsstrategie. Interessant ist, ob dies in der eigenen Studie ebenfalls als Grund angegeben wird und wie diese Signale des Arbeitsmarktes auch im Verlauf auf die Befragten wirken, ob gegebenenfalls Strategien entwickelt werden oder Einstellungswechsel erfolgen, um diese umzudeuten.

#### *Einflussfaktoren auf struktureller Ebene*

Der dritte Ergebnisbereich, der in Petersens Studie einen Einfluss auf die Entscheidung der Studentinnen hat, sind die *Hochschulstrukturen* (vgl. Petersen 2007, S. 145). Petersen arbeitet Wahrnehmungen von Hochschule und Arbeitsbedingungen heraus, die als ambivalent gelten können. Als positiv empfinden die Befragten die angenehme Arbeitsatmosphäre an der Hochschule. Problematisch schätzen die Befragten die generelle Intransparenz ein, das heißt, sie nehmen das Wirken undurchsichtiger Beziehungsnetze und hierarchische Abhängigkeiten wahr, fühlen sich über die möglichen Arbeits- und

Zugangsbedingungen zur Promotion wenig informiert und haben (fast) gar keine weiblichen Vorbilder. Auf wissenschaftliche Tätigkeiten und Lehraufgaben fühlen sich die Befragten wenig vorbereitet und finden diese Aufgaben wenig attraktiv, wenn sie an ihre eigene Teilnahmeleistung im Studium zurückblicken. Hier kommen die strukturellen Mechanismen zum Tragen, die im Bezug zu den Wissenschaftskarrieren bereits genannt wurden, nun aber auf der Ebene der Absolventinnen als potentielle Promovendinnen eine entscheidungsleitende Bedeutung haben: undurchsichtige Rekrutierungsstrategien, ein geringer Formalisierungsgrad des Zugangs zur Promotion und des Promotionsverlaufs sowie die fehlenden Vorbilder von Frauen, die Beruf und Familie miteinander vereinbaren.

Auf Ebene der persönlichen Einflussfaktoren wurde bereits genannt, dass die Studentinnen auf persönliche Ansprache eines Professors oder einer Professorin warten. Dennoch kann diese Bestätigungskultur auch auf struktureller Ebene als Einflussfaktor betrachtet werden. Gäbe es formalisierte Systeme der Rekrutierung und Auswahl, wäre der Frauenanteil zu Beginn der wissenschaftlichen Karriere höher (vgl. Allmendinger 2003). So greifen zum Ende des Studiums die Mechanismen der Sichtbarkeit und Bekanntheit, von denen eher Studenten profitieren, die in Seminaren oder bei der Stellensuche beispielsweise offensiver vorgehen als Studentinnen. Auch das Fach hat hier vermutlich einen Effekt, denn den Lehramtsstudierenden wird wahrscheinlich eher das Interesse unterstellt ins Referendariat zu wollen, womit sie ebenfalls aus der Rekrutierungsperspektive herausfallen könnten, wenn sie sich nicht offen ein wissenschaftliches Interesse kundtun. Denn aus Beaufaÿs Studien geht hervor, „dass Professoren und Professorinnen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiv auf Zeichen absuchen, die ein Potenzial für die wissenschaftliche Laufbahn verheißen. Anders gesagt, sie suchen Ansätze habitueller Dispositionen, die feldkompatibel sind.“ (Beaufaÿs 2012, S. 165) Dies geschieht bereits auf Ebene der Studierenden.

Die Vereinbarkeitsproblematik kann zwar auch als persönlicher Einflussfaktor gedeutet werden, aber entspringt in seiner Form durch strukturelle Bedingungen der Wissenschaft. Lind (2007) beschreibt, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen eine geringere Verfügbarkeit und Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird, weil von den jeweiligen Hochschullehrenden antizipiert wird, dass sie zu sehr in Familienpflichten eingebunden sein werden: „Entsprechend ist nach subjektiver Einschätzung des einzelnen Hochschullehrers eine intensive Förderung einer Wissenschaftlerin risikoreicher als die intensive Förderung eines jungen Mannes.“ (Lind 2007, S. 69f.) Dies führt möglicherweise zu

einer defensiveren Investition in die jungen Nachwuchswissenschaftlerinnen, wodurch diese sich weniger gefördert sehen und wahrscheinlich nach der Promotion die Wissenschaft verlassen. Dies wiederum bestätigt die Erwartungshaltung der Hochschullehrenden und es entsteht eine Art Teufelskreis, der zu den strukturellen Einflussfaktoren zählen kann. Denn nun fehlen auch Vorbilder für die jungen Frauen, die vor der Entscheidung zur Promotion stehen und Beispiele suchen, wie Mutterschaft und Wissenschaft gut miteinander vereinbar sind. Die strukturellen Einflüsse gruppieren sich um das Konzept der Chancengleichheit. Dass diese in der Endphase des Studiums für die Absolventinnen noch keine gewichtige Rolle spielt, zeigt Petersen (2007). Durch die fehlende reflektierte Auseinandersetzung mit Umständen, die zu Miss- oder Erfolg beim Übergang in die Wissenschaft führen können, findet ihrer Ansicht nach eine Aufrechterhaltung des geschlechterhierarchischen Status quo statt (vgl. Petersen 2007, S. 184 f.).

### 2.3 Zusammenfassung und Konkretisierung der Forschungsfrage

Es wurden in den vorherigen Abschnitten die Karriereverläufe von Frauen im Schul- und Wissenschaftssystem dargestellt. Dabei lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede in den beiden System erkennen. Ähnlich ist, dass der Frauenanteil in den oberen Hierarchien, sowohl auf Schulleitungsebene als auch auf der Ebene der ProfessorInnen relativ gering ist. Sowohl in der Universität als auch in der Schule scheinen strukturelle und individuelle Barrieren zu wirken, die bereits zu Beginn des Berufseinstieges den Karriereverlauf negativ beeinflussen. Der Übergang zur Mutterschaft kann in beiden Systemen als einschneidendes Ereignis gedeutet werden. Während sich für die Lehrerinnen meist ein Teilzeitarbeitsmodell anschließt, entscheiden sich viele Frauen in der Wissenschaft dafür, diese zu verlassen.

Versetzt man sich in die Lage der Absolventinnen, die nun vor der Entscheidung zwischen den Wegen Promotion und Referendariat stehen, so treten doch deutliche Unterschiede der beiden Systeme und den damit verbundenen Laufbahnen hervor. Allgemein kann man davon ausgehen, dass bei den Absolventinnen die Vorstellungen zur Arbeit in der Wissenschaft weniger detailliert und genau sind, als die Vorstellungen zur Arbeit als Lehrerin. Im Vergleich zwischen wissenschaftlicher Karriere und schulischer Laufbahn zeigen sich die deutlichsten Unterschiede. Bei letzterer sind eine berufliche Sicherheit und eine planbare Laufbahn gegeben. Die Karriere ist relativ vorhersagbar. Es wird, vor allem von Frauen, viel Teilzeitarbeit praktiziert, wobei nicht genau zu sa-

gen ist, ob daraus eine geringere Karrieremotivation entsteht oder ob das geringe Karrierebestreben ausschlaggebend dafür ist, sich eher in Teilzeit zu begeben und die Familie zu versorgen. Im Wissenschaftssystem sehen sich die Absolventinnen einem unsicheren und nicht planbaren Berufsverlauf gegenüber, in dem ein hohes Maß an Risikotoleranz und Gestaltungsfähigkeit gefordert wird. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf scheint besser in der Schule als in der Wissenschaft möglich zu sein, obwohl auch Lehrerinnen ein hohes Belastungsempfinden in den Studien angeben und dies als allgemeines Problem der doppelten Sozialisation zu betrachten ist. Auffällig ist, dass in den Studien, das fachliche Interesse der Studierenden und Absolventinnen kaum thematisiert wurde, obwohl dies ein wichtiges Entscheidungskriterium darstellen sollte, warum man in die Wissenschaft möchte. Dort ist die fachliche Vertiefung im Vergleich zum Unterrichten in der Schule auf jeden Fall gegeben. Es stellt sich also im Entscheidungsprozess der relativ geradlinige und strukturierte Ausbildung- und Berufsweg des Lehramtes dem unsicheren, nicht planbaren Qualifizierungsweg der Promotion gegenüber. Studentinnen, die Lehramt studieren und sich vor die Entscheidung gestellt sehen „Promotion - ja oder nein?“, müssen im Wesentlichen entscheiden, wie sie mit den auseinanderklaffenden Arbeitsbedingungen umgehen und was besser zu ihren Interessen und Lebensplanungen passt. Was dies für den Entscheidungsprozess bedeutet und welche weiteren Orientierungen und Faktoren die Entscheidung beeinflussen, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es keine bis wenig Forschung zu Frauen im Übergang zur Wissenschaft gibt, die konkrete Entscheidungsprozesse im Längsschnitt in den Blick nimmt. Die bisherigen stellen nur Ausschnitte dar. Des Weiteren gibt es keine Forschung, die Entscheidungen mit Blick auf die Biografie untersucht und Erfahrungen und Zukunftsorientierungen einbindet. Ebenso gibt es keine Studien, die die persönliche Entscheidungsfindung ausreichend fokussieren und wenn, dann oftmals nur aus der Retrospektive (vgl. Macha 2000). An diese inhaltlichen Desiderate knüpft die eigene Forschungsfrage an.

Im Zentrum steht die Frage: Wie entscheiden sich Lehramtsstudentinnen zwischen Promotion und Referendariat? Sie kann nun, unter Einbezug der bisherigen Untersuchungen zu weiblichen Karrieren im Schulsystem und in der Wissenschaft, wie folgt, deutlicher ausdifferenziert werden:

*Forschungsfrage:* Wie gestaltet sich der Entscheidungsprozess von Lehramtsstudentinnen zwischen Promotion und Referendariat vor dem Hintergrund ihrer linearen Bildungsbiografie?

- Welche handlungsleitenden Orientierungen beeinflussen diese Entscheidung?
- Unter welchen Bedingungen wird das Wagnis Wissenschaft eingegangen und unter welchen Bedingungen entscheiden sich die Lehramtsstudentinnen für den vorgegebenen Weg des Lehramtes?



### 3 Theoretischer Rahmen

Entscheidungen sind bereits seit langem Untersuchungsgegenstand der Forschung. Es handelt sich dabei um ein Querschnittsthema, das sich durch verschiedene Fachdisziplinen, wie Ökonomie, Psychologie, Soziologie etc. zieht. Daher stellt sich zunächst die Frage, wie Entscheidungen definiert werden und um welche Art von Entscheidungen es sich hier in der vorliegenden Untersuchung handeln kann. Mit der Festlegung, um welche Art es sich handelt, wird gleichzeitig eine Festlegung auf die theoretische Herangehensweise getroffen. Da jedoch eine Befremdung durch verschiedene Perspektivenübernahme erfolgen soll, wird an dieser Stelle zunächst eine oberflächliche Definition als Zugang genutzt, die für den Untersuchungsgegenstand angemessen ist:

„Entscheiden (»decision making«) ist der Prozess des Wählens zwischen mindestens zwei Optionen, mit dem Ziel, erwünschte Konsequenzen zu erreichen und unerwünschte Konsequenzen zu vermeiden. Der Prozess führt im günstigen Fall zu einer Entscheidung (Wahl). Durch die Entscheidung wird eine Option selektiert und der Entschluss gebildet, diese zu realisieren, z.B. eine Handlung auszuführen“ (Betsch et al. 2011, S. 68).

Entscheidungen sind demnach handlungsvorbereitend. Wilz (2009) benennt drei Kriterien des handlungstheoretischen bzw. strukturationstheoretischen Diskurses, die als Maßgabe für die Definition von Entscheidungen angesehen werden. Erstens besteht die Entscheidung, ähnlich wie in der vorherigen Definition, aus einer Wahl zwischen bestehenden Handlungsalternativen. Sie strebt Rationalität an bzw. muss sich am subjektiven Nutzen orientieren oder

„spätestens in ihrer rückblickenden Begründung und Legitimation, der Anforderung der Rationalität (im Sinne von überlegt und vernünftig; zumindest jedoch: rational, also angemessen und logisch im Sinne des Verfahrens) genügen. Dies ist dann gegeben, wenn Intentionen die Auswahl der Alternativen leiten (wenn es also eine echte Wahlmöglichkeit gibt), und nicht, wenn die Wahl der Optionen durch Emotionen, Affekte, Intuitionen, Traditionen und Routinen so weit reduziert ist, dass eben keine bedachte, überlegte, vernünftige, von Nutzenerwägungen getragene Kalkulation der Möglichkeiten mehr erfolgt“ (Wilz 2009, S. 110).

Entscheidungen müssen demnach stets begründet werden. Es deutet sich hier sogar an, dass eine legitime Begründung der Handlung alleinig die Rationalität ist. Für Dausien (2014) ist es dementsprechend notwendig, Entscheidungsanlässe und -begründungen durch den Bezug zum sozialen Kontext und durch die Anerkennung der Personen des Relevanzsystems abzuleiten. Dabei denkt sie weniger an Rationalität, sondern daran, dass es notwendig ist, sie mit vergangenen Erfahrungen und Handlungen in einen Sinnzusammenhang zu stellen und „eine zukünftige biografische Perspektive [zu] eröffnen, die für das individuelle Subjekt wie für seine lebensweltlich relevanten Anderen „Sinn“

macht.“ (Dausien 2014, S. 53) Die Legitimation von Entscheidungen ist in beiden Fällen kein zu unterschätzender Faktor. Darüber hinaus gilt Entscheiden als ein bewusst reflexiver Akt mit einer Intention.

In der klassischen Entscheidungsforschung, die ihre Wurzeln je nach AutorInnenperspektive in der Ökonomie (vgl. Kirsch/Seidel 2004) oder auch in der Philosophie des Utilitarismus und der Wahrscheinlichkeitstheorie (vgl. Jungermann 2005) hat, unterscheidet man zwischen dem normativen und dem deskriptiven Forschungsstrang. Der erste, auch präskriptive genannte Ansatz, untersucht, welche Entscheidung eine rationale Person wählen würde, um ihr Ziel zu erreichen bzw. ihren Gewinn zu maximieren. Dieser Ansatz dient dazu, die optimale Entscheidungsalternative herauszufinden und anhand von mathematischen Modellen Normen abzuleiten, wie die Entscheidung getroffen werden sollte (vgl. Harte/Koele 1997, Bocherding 1983). Man kann hier von einer so genannten Idealvorstellung sprechen, wie Entscheidungen zu treffen sind. Der deskriptive Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Beschreibung von Entscheidungshandlungen, ohne eine normative Bewertung vorzunehmen. Er dient dazu tatsächliches Entscheidungsverhalten von Personen vorherzusagen und zu beschreiben (vgl. Harte/Koele 1997, S. 21). Ausgehend von der Annahme, dass die kognitiven Kapazitäten des Menschen begrenzt sind, ist auch im Vergleich zur präskriptiven Forschung das tatsächliche Verhalten oft nur beschränkt rational. Diese Dichotomie von normativen und deskriptiven Forschungsansätzen entwickelte sich aus einem historischen Prozess, ist aber weniger als harte Grenzziehung als mehr ein aufeinander Bezug nehmen zu verstehen. Präskriptive Theorie bezieht sich auf faktisch reales Verhalten und muss auf neue Erkenntnisse z.B. in Bezug auf Fehlertendenzen reagieren. Ebenso kann deskriptive Forschung durch die Kontrastierung von realen und formalen Modellen neue Anregungen gewinnen. Die Darstellung des realen Entscheidungsprozesses und die Frage nach dem idealen Forschungsprozess bietet, laut Jungermann et al. Potential, die Ansätze produktiv zu verbinden (vgl. Jungermann et al. 2005, S. 6). In der Erziehungswissenschaft werden Entscheidungen derzeit besonders im Zusammenhang mit Übergängen innerhalb des Bildungssystems als sogenannte Bildungsentscheidungen oder innerhalb der Biografie-forschung (vgl. Miethe/Ecarius/Tervooren 2014) untersucht.

Es zeigen sich unterschiedliche Ansätze wie Entscheidungen festgelegt und untersucht werden können. Sich zu früh in der Forschung auf eine theoretische Sichtweise auf Entscheidungen festzulegen, erscheint jedoch wenig sinnvoll, da jede Definition durch ihre psychologische oder soziologische Herkunft gefärbt ist und zu einer vor-

schnellen Zuordnung bzw. Interpretationsfolie führen kann. Daher wird an dieser Stelle erst einmal festgehalten, dass in dieser Arbeit der Entscheidungsprozess als eine Wahl zwischen mindestens zwei Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die weiterführende Berufsbiografie verstanden wird, an deren Ende eine Entscheidung steht, die zu einer Handlung führt. Im Folgenden werden Theorien der Berufswahl, handlungstheoretische Zugänge zur Entscheidung und Entscheidungsheuristiken beleuchtet und der Mehrwert für die eigene Sensibilisierung herausgearbeitet. Biografische Entscheidungen und der sich anschließende (antizipierte) Übergang, in Form eines Statuswechsels innerhalb der Universität oder auch eines Systemwechsels von der Universität in die Schule, stehen im Zentrum dieser Arbeit.

Ausgehend von der Forschungsfrage, wie die Lehramtsstudentinnen den Entscheidungsprozess zwischen Referendariat und Promotion vor dem Hintergrund ihrer linearen Bildungs- und Berufsbiografie gestalten, werden zuerst Übergangskonzepte (Kap. 3.1) dargestellt, um den Kontext des Untersuchungsgegenstandes spezifizieren zu können. Danach erfolgt die theoretische Ausformulierung von Entscheidung als Berufswahl (Kap. 3.2). Der Zugang über die Theorie der rationalen Wahl dient dazu, sich „theoretisch zu befremden“ und eine andere Perspektive als die gewohnt pädagogische einzunehmen (vgl. Assmann 2013, S. 97). Dies wird in Kapitel 3.3 dargestellt. Das darauffolgende Kapitel 3.4 stellt zum einen das Konzept der Ambivalenz vor, als Grenze rationaler Entscheidungen, zum anderen kognitive Dissonanz, um die retrospektive Entscheidungsbewertung mit aufzunehmen. In Kapitel 3.5 erfolgt die Darstellung der phänomenologischen Handlungstheorie, die als Interpretationsfolie für biografische Entscheidungen herangezogen wird. In Kapitel 3.6 wird die Entscheidungsfindung durch bestimmte Heuristiken beleuchtet. Nach der Vorstellung der einzelnen theoretischen Konzepte folgt jeweils ein Abschnitt, der darlegt, wie die theoretischen Konzepte als Sensibilisierung auf die vorliegende Untersuchung und die Datenanalyse eingewirkt haben.

### 3.1 Entscheidungen im Übergang Studium – Beruf

Versteht man Übergang als Veränderung eingelebter Zusammenhänge, die das Subjekt vor neue Anforderungen stellt (vgl. Welzer 1990, S. 37), befinden sich die untersuchten Personen dieser Studie in einer typischen Übergangsphase. Das Verständnis von Übergängen ist in der Literatur nicht immer eindeutig. Der Übergangsbegriff hat eine histori-

sche Entwicklung vollzogen. Auffällig ist, dass die häufig rezipierten Übergangskonzepte vergleichsweise alt sind, wenn man die Aktualität des Themas betrachtet. Möglicherweise eröffnen die neuen Zugänge, die Übergänge globaler und weniger modellhaft denken (vgl. von Felden/Schäffter/Schicke 2014), eine neue Übergangsepoche.

Die frühe Übergangsforschung bezieht sich auf die ethnologischen Untersuchungen archaischer Kulturen von van Gennep (1909, 2005). Van Gennep identifiziert bestimmte Übergangsriten („rites de passage“), die von der Gemeinschaft genutzt werden, um das Individuum bei einem (meist am Alter orientierten) Übergang zwischen zwei Lebensstadien, z.B. vom Kind zum Jugendlichen, zu begleiten. Diese thematisierten Übergänge und zu überwindenden Stufen sind so groß, dass sie nicht ohne eine Zwischenstufe erfolgen. Der Übergang gliedert sich dabei in drei Phasen: die Loslösung aus einer bestehenden sozialen Eingebundenheit, eine transitorische Periode, die man als Diskulturation oder De-Sozialisation beschreiben kann und schließlich die Übernahme einer neuen Rolle innerhalb des bestehenden sozialen Zusammenhangs (sog. Angliederungsphase) (vgl. Welzer 1993, van Gennep 2005). Die Riten, die in diesen Phasen meist von der Gemeinschaft und weniger vom Individuum initiiert werden, sind Trennungsriten, Schwellen- oder Umwandlungsriten und Angliederungsriten (vgl. Welzer 1993, S. 17). Sie dienen dazu, Veränderungsprozesse so zu steuern, dass sie für das Individuum nicht zur Belastung werden (vgl. van Gennep 2005, S. 239). Das Modell ist in erster Linie für weniger komplexe, eindimensionale Übergänge geeignet. Für die Erklärung von beispielsweise beruflichen Übergängen ist es zwar als Orientierung hilfreich, denn auch heutzutage findet sich die ritualisierte Begleitung von Übergängen, z.B. in Form der feierlichen Übergabe des Abschlusszeugnisses oder der Einführungsveranstaltung für neue MitarbeiterInnen (vgl. Bührmann 2008, S. 167). Jedoch ist das Modell nicht differenziert genug, da es nicht beachtet, dass ein Individuum parallel in mehreren Übergängen sein kann und das Individuum nun viel mehr gefordert ist, den Übergang selbst zu steuern.

An letzteres schließt das Konzept der Statuspassage von Glaser und Strauss (1971) an. Damit ist nicht nur die Veränderung des gesellschaftlichen Status im Sinne einer Hierarchie gemeint, sondern generell die Veränderung eines Zustandes (Ehestand, berufliche Position, Krankheit etc.), der nur für eine begrenzte Zeit besteht und einen „resting place“ darstellt (vgl. Glaser/Strauss 1971, S. 2f.). Im Gegensatz zu dem Modell von van Gennep und den „rites de passage“, sehen Glaser und Strauss in modernen Gesellschaften das Individuum gefordert, die sich vervielfältigenden Übergänge mit weni-

ger Hilfe aus traditionellen sozialen Regulierungen selbst zu gestalten und zu bewältigen (vgl. Glaser/Strauss 1971, S. 142f., von Felden et al. 2010, S. 29f.). Es besteht eine wechselseitige Abhängigkeit von individuellen Übergangsmustern und Veränderungen im Sozialgefüge insgesamt. Individuen sind in permanenten Veränderungsprozessen und bewegen sich in multiplen Statuspassagen. Diese können institutionell reguliert (Übergang Schule-Beruf) oder auch nicht reguliert bzw. schematisiert sein (z.B. Krankheit, Trauer, beruflicher Auf- oder Abstieg). Das Individuum kann sich jedoch gleichzeitig in verschiedenen Statuspassagen befinden, die aufeinander moderierend und konkurrierend einwirken, beispielsweise Kinderwunsch (Elternpassage) vs. Karrierewunsch. Statuspassagen können hinsichtlich ihrer Dauer, Reversibilität, Gestalt, Erwünschtheit, Kontextualität und Wiederholbarkeit systematisch analysiert werden (vgl. Glaser/Strauss 1971). Biologisch bedingte Übergänge, wie z.B. die Passage vom Kind zur/zum Jugendlichen, sind unvermeidbar und nicht revidierbar. Berufliche Übergänge dagegen sind meist freiwillig und in der heutigen Zeit mit zunehmend entstandardisierten Lebensläufen revidier- und auch wiederholbar. Die Frage stellt sich, inwieweit solch ein Übergangskonzept, das jeweils zusammengehörige Herkunfts- und Zielzustände aufeinander bezieht, geeignet ist, ergebnisoffene Übergänge zu erfassen (vgl. von Felden et al, 2010, S. 9). Deutliche Kritik erfährt das Konzept, da Glaser und Strauss von einem linearen Übergang und normativen Lebensläufen ausgehen. Welzer (1993) kritisiert an diesem Ansatz, dass nicht deutlich wird, wie die Individuen bei der Bewältigung der Statuspassage handeln und welche Konsequenzen der (nicht) erfolgreiche Übergang auf die Biografie hat. Weiterhin unklar bleibt für ihn, wie der Übergang in das soziale Beziehungsgefüge eingebettet ist, von dem das Individuum ein Teil ist (vgl. Welzer 1993, S. 27). Welzer wählt anstelle des Übergangsbegriffs und in Erweiterung der Statuspassagen, den Transitionsbegriff, der das Bewegungsmoment und nicht den separierten Übergang von einem definierten Ort zum anderen hervorhebt. So geht er von Übergangsmomenten, anstatt von Stationen aus, die von einem festen Ausgangspunkt A zu einem definierten Ziel B führen (vgl. von Felden 2014, S. 215f.). Die Bewegungssequenzen gehen vielmehr ineinander über und überblenden sich (vgl. Welzer 1993, S. 37). In der biografischen Übergangsforschung wird die Überlegung weitergeführt, dass Übergänge nicht von einem definierten Ausgangszustand zu einem definierten Ziel erfolgen, sondern dass „der Übergang von einer ungewissen Ausgangslage A hin zu einem Zustand B erfolgt, der sich gerade dadurch verändert, dass Ausgang und Ziel im reflexiven Verlauf der zielgenerierenden Suchbewegung selbst wiederum kontingent

werden und daher abermals nach weiterer Überprüfung verlangt.“ (Schäffter 2014, S. 122) Mit der undefinierbarkeit des Zielzustandes geht die Vermutung einher, dass Übergänge über einen längeren Zeitraum andauern und es wahrscheinlicher wird, dass Entscheidungen und Handlungen noch revidiert werden.

In Anlehnung an Hopson und Adams (1976) führt Welzer ein Modell weiter, dass die Veränderung des Selbstwertgefühls im Übergang in einem Phasenverlauf darstellt. Die einzelnen Phasen stellen eine differenziertere Version der Schwellen- und Angliederungsphase von van Gennep dar. Auf eine Phase, in der die Realität des neuen Umfeldes bzw. Systems anerkannt wird, folgt eine Phase der Überprüfung, in der eben solche Revidierungen noch stattfinden können. Welzer geht davon aus, dass der Übergang schon vor dem eigentlichen Ablöseereignis, also dem physischen Wechsel eines Systems beginnt. Das sogenannte Einleitungsereignis ist vorgeschaltet und markiert den Punkt, an dem sich das Individuum über den bevorstehenden Übergang bewusst wird. Die Phase zwischen Einleitungs- und Lösungsereignis könnte man mit der Schwellenphase aus van Genneps Modell vergleichen. Das Individuum ist in einer Art Schwebestadium: Es löst sich langsam aus dem Ausgangssystem ab, ist jedoch noch nicht im Zielsystem angekommen. Hohes Forschungspotential bieten solche weniger normativen Übergänge, wenn es beispielsweise ein Einleitungsereignis, aber kein Lösungsereignis gibt (vgl. Hopson/Adams 1976, Welzer 1993).

Transitionen sind als soziale Prozesse zu verstehen, an denen mehr Subjekte als der einzelne Übergänger beteiligt sind und sie spielen sich innerhalb von sich verändernden Kontexten ab, was den Bewältigungsprozess für das Subjekt schwer und für WissenschaftlerInnen undurchsichtig macht. Es bleibt im Forschungsprozess immer nur eine Beschreibung und die Isolierung einiger übergangsrelevanter Dimensionen (vgl. Welzer 1993). Zentral bei Welzers Ansatz ist, dass sich nicht nur der individuelle Lebenslauf einem permanenten Wandel unterzieht, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse, so auch die Erfordernisse des Arbeitsmarktes, so dass Passungen zwischen Übergänger und Zielsystem nicht mehr problemlos hergestellt werden können. Von Felden fordert ein Denken in Übergängen (vgl. von Felden 2015), das eine Form der Weiterführung des Transitionskonzeptes darstellt, anstatt Modelle, die sich an linearen Übergängen orientieren. Beide fordern, dass nicht nur entweder die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen oder die individuellen Wahrnehmungen und Handlungen beforscht werden, sondern beides Berücksichtigung findet, denn das Individuum ist

Mitgestalter der Übergänge und somit sind Struktur und Individuum miteinander verbunden:

„Es geht vielmehr darum, die Wechselwirkung von strukturellen und individuellen Zusammenhängen zu betrachten, die darin liegt, dass in bestimmten sozialen Situationen zwar Gegebenheiten vorzufinden sind, durch die individuelle Handlungen gerahmt werden, aber gleichzeitig auch individuelle Wahrnehmungen und Handlungen die Strukturen verändern können (vgl. auch von Felden 2010a)“ (von Felden 2015, S. 216).

Aus ihren empirischen Untersuchungen von Schülerinnen und Schülern nach dem Abitur, konnten Oechsle, Knauf, Maschetzke und Rosowski (2008), anstatt bestimmter Übergangsstufen, verschiedene Verlaufsmuster im Übergang von Schule in Studium und Ausbildung identifizieren. Das Muster der Kontinuität zeigt, dass die Pläne, die vor dem Schulabschluss genannt wurden, weiterhin verfolgt werden (ca. 56 %, Anteil der Männer höher als der der Frauen). Das Muster der veränderten Pläne zeigt, dass die Befragten ihre Pläne in Bezug auf Studium oder Ausbildung nach dem Abitur, beeinflusst durch äußere Bedingungen oder inneren Einstellungswechsel, verändern. Diese Pläne werden dann aber auch umgesetzt (23 %, es überwiegen die Frauen). Es besteht ebenfalls die Verlaufsform des Abbruchs und Wechsels, das heißt ein Studium oder eine Ausbildung wird begonnen, aber abgebrochen und danach etwas Neues angefangen (dies betrifft hauptsächlich Frauen). Es kann auch sein, dass nach dem Abschluss noch kein Übergang stattfindet. Dies hängt höchstwahrscheinlich damit zusammen, dass die Abiturientinnen und Abiturienten vorher nur vage Vorstellungen oder Pläne hatten. Die Verläufe der Übergänge hängen anscheinend damit zusammen, wie stark Orientierungen vorher ausgeprägt waren und wie detailliert der Übergang, und damit auch der Zielzustand konstruiert wurde. Viele der von Oechsle et al. befragten Schülerinnen und Schüler schaffen sich nach dem Abitur ein Moratorium (institutionalisiert, z.B. Wehrdienst oder freiwillig, z.B. Praktika, Auslandsjahr etc.), um sich über die beruflichen Vorstellungen klarer zu werden, somit Ziele zu generieren und einer bestehenden Unsicherheit und Angst vor einer falschen Entscheidung entgegenzuwirken. Dies könnte als die zielgenerierende Suchbewegung gedeutet werden von der Schäffter (2014) spricht und eine weitere Phase im klassischen Übergangmodell bilden, in der der Übergänger/die Übergängerin weniger passiv als in der Schwellenphase agiert. Davon ausgeschlossen sind diejenigen, die einer Übergangstätigkeit nachgehen, um damit Voraussetzungen für den gewünschten Studien- und Ausbildungsplatz zu schaffen. Bei den befragten Heranwachsenden wird eine Inkonsistenz bei der Entscheidung deutlich, und die – wie vermutet – dadurch verlängerte Übergangsphase: ein Großteil entscheidet sich in einem Zeitraum von sechs Monaten nach dem Abitur für ein Studium oder eine Aus-

bildung. 23 % benötigen bis zu 18 Monate um die Entscheidung zu treffen, die dann auch teilweise revidiert wird (vgl. Oechsle et al. 2008, S. 290).

Ein weiteres, aktuelleres Übergangskonzept ist das systemtheoretische Übergangsverständnis von Bührmann (2008) und in der Weiterführung, ergänzt um ein Coachingkonzept, von Wiethoff (2010). Der Übergang wird hierbei verstanden als der Wechsel sozialer Systeme. Basierend auf den Annahmen der Personalen Systemtheorie (vgl. König 2005) kann der Wechsel in ein neues System durch sechs Merkmale charakterisiert werden:

- durch die handelnden Personen, die im Ausgangs- und im Zielsystem vorhanden sind,
- durch ihre subjektiven Deutungen, das heißt ihre Gedanken und Einstellungen zur Situation, zu anderen Personen etc.,
- durch die sozialen Regeln, die in den jeweiligen Systemen herrschen und verdeckt oder offen sein können,
- durch die Regelkreise, also zirkuläre Interaktionsstrukturen (vgl. König 2005, S. 29), die die Ordnung in einem System aufrechterhalten, sie jedoch auch negativ beeinflussen können,
- durch die materiale und soziale Umwelt der Systeme, wobei erstes sich auf die Ausstattung des Systems bezieht und letzteres auf den Einfluss anderer sozialer Systeme, die an das jeweilige angrenzen oder sich mit ihm überschneiden, wie beispielsweise das System Familie an das System Arbeit/Beruf,
- durch die bisherige Entwicklung der Systeme.

Dieses Verständnis hilft dabei, den Übergang aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren. Es stellt jedoch ein punktuelles Modell dar, weswegen Wiethoff dieses um eine Prozessperspektive in Anlehnung an Hopson und Adams erweitert. Durch diesen Einbezug von Prozessaspekten kann nun eingehender untersucht werden, welche Systemelemente zu welchem Zeitpunkt des Übergangs wirksam werden, beispielsweise welche subjektiven Deutungen in welcher Phase des Übergangs relevant sind (vgl. Wiethoff 2010, S. 64f.).

Dieser Abschnitt zeigt die historische Entwicklung des Übergangsbegriffs auf, wobei auffällt, dass sich die aktuelleren Diskussionen doch voneinander unterscheiden. Von Felden, Schäffter und Schicke stehen den linearen Übergangsmodellen eher kritisch gegenüber. Welzer, Bührmann, Wiethoff nutzen speziell das Modellhafte des



Übergangs, um die Komplexität zu analysieren und auch für Forschung zugänglich zu machen.

### *Sensibilisierung der vorliegenden Untersuchung durch die Übergangskonzepte*

Nach den theoretischen Betrachtungen des Übergangs, stellt sich die Frage, ob typische, modellhafte Phasen des Übergangs in der vorliegenden Untersuchung zu erkennen sind oder ob dies nicht möglich ist, da sich der Übergang vom Studium in den Beruf bzw. in die Promotion sehr komplex und individuell gestalten kann. Die vorgestellten normativen und linearen Übergangsmodelle, wie das von van Gennep, scheinen zu greifen, wenn sichere Übergänge in institutionalisierten Kontexten, wie der Lehramtsausbildung, erwartet werden können. Der Ausgangspunkt des Übergangs (Studium mit Abschluss des ersten Staatsexamens) und der Zielzustand (Referendariat) können klar definiert werden und beziehen sich aufeinander. Mit der Tatsache, dass sich die untersuchte Zielgruppe für einen anderen, wenig linearen Berufsweg interessiert (Promotion), werden flexiblere Übergangsverständnisse, wie die von Welzer oder Bührmann notwendig, denn mit dieser Wahl sind komplexere nichtlineare, langfristige und ungerichtete Übergangsprozesse in den Blick zu nehmen: „Aus dieser Perspektive auf den Lebenslauf ist der Übergang eher Normalität als ein stabiler Zustand.“ (von Felden et al. 2010, S. 10) Da der Übergang zur „Normalität“ werden kann, ist zu hinterfragen, inwieweit Übergänge in diesem Sinne noch von Ritualen eingeleitet oder begleitet werden müssen bzw. wie wichtig dies den Studentinnen ist. Die Rituale gewinnen durch ihre gemeinsame symbolische Handlung Kraft (vgl. Bührmann 2008) und setzen, in van Genneps Sinn ein Signal, dass der/die ÜbergängerIn nicht alleine ist. Besonders für diejenigen Heranwachsenden, für die die berufliche Orientierung schwierig ist, ist die Begleitung durch Andere, z.B. durch Peers, enorm wichtig. Im Referendariat wird dies durch die Einbindung in die Seminargruppe oder in das Kollegium realisiert. Der Übergang in die Wissenschaft dagegen ist stark abhängig von der finanziellen Anbindungssituation. Durch eine wissenschaftliche MitarbeiterInnenstelle sind die PromovendInnen an einen Lehrstuhl und an einen KollegInnenkreis angebunden, haben sie demgegenüber ein Stipendium, so fehlt diese Anbindung. Gleichzeitig ist jedes Forschungsvorhaben individuell und es besteht die Anforderung, das Promotionsprojekt eigenständig und selbstverantwortlich durchzuführen, so dass ein kollegialer Austausch nur zu einem bestimmten Grad möglich ist.

Blickt man aus der Perspektive der Statuspassagen auf den Forschungsgegenstand, dann sieht man, dass der Übergang in die Wissenschaft, aber auch der in das Referendariat revidierbar sind. Ein Abbruch ist in beiden Fällen möglich, wobei die Konsequenzen im Lehramt möglicherweise weitreichender sind. Eine Promotion abzubrechen hat dagegen keine Folgen, da meist die Einschreibung in den Promotionsstudien- gang oder die Anmeldung in einem frühen Stadium der Promotion nicht zwingende Voraussetzung dafür ist, promovieren zu können. Dies hängt jeweils mit der Promotions- ordnung zusammen, über die jede Universität und jede Fakultät selbst entscheidet. Inter- essant ist jedoch die Überlegung, ob ein Wechsel von der einen Option in die andere möglich ist, konkret also, ob die Rückkehr an die Universität bzw. in das Referendariat möglich und als Variante von den Studentinnen gesehen wird. Aus systemtheoretischer Perspektive steht am Übergang vom Studium in den Beruf ein Systemwechsel an. So ist es auch beim Übergang in das Referendariat. Interessant ist jedoch der Übergang inner- halb der Universität, wenn die Lehramtsstudentinnen sich für eine Promotion entschei- den. Wie wird der Wechsel erlebt, wenn es sich „nur“ um einen Statuswechsel handelt? In diesem Fall würde bei einer Entscheidung für die Promotion kein physischer Sys- temwechsel vollzogen, sondern innerhalb eines Systems die Rolle von der Studentin zur Promovendin wechseln. Es werden sich Vor- und Nachteile aus dieser Situation erge- ben, besonders, wenn der Wechsel wenig ritualisiert, sondern vielmehr als „normal“ angesehen wird und Markierungen einer Veränderung fehlen. Die systemtheoretische Perspektive bietet sowohl den Blick für den Übergangsprozess sowie die Betrachtung der einzelnen Systemelemente, wie die beteiligten Personen, ihrer subjektiven Deutun- gen, der in den Systemen vorherrschenden Regeln und Regelkreise etc. Die zu untersu- chende Zielgruppe der Lehramtsstudentinnen mit Promotionsinteresse befindet sich zwar im Kontext eines Übergangs, jedoch liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf der individuellen Entscheidung. Die damit zusammenhängenden Übergangsaspekte (z.B. Revidierbarkeit eines Handlungsschrittes, Wechsel des Status von der Studentin zur Promovendin, soziale Strukturierung des Übergangs etc.) werden in der Datenerhe- bung und -auswertung dennoch berücksichtigt. Neben dem Übergang spielt das Konzept der Entscheidung eine zentrale Rolle in der vorliegenden Untersuchung. Im nächsten Abschnitt wird daher die Entscheidung als Berufswahl dargestellt.

### 3.2 Entscheidung zwischen Promotion und Referendariat als Berufswahl

Bäumer (2005) bezeichnet die Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext (vgl. Bäumer 2005, S. 240). In Bezug zur Forschungsfrage ist interessant zu hinterfragen, ob es sich bei dem untersuchten Phänomen eben um solch eine Berufswahl handelt und welche Aspekte in diesem Zusammenhang relevant sind. Die Berufsfindung und damit einhergehend die Entscheidung für einen Beruf ist in der heutigen Zeit durch die Modernisierung und Entstandardisierung des Lebenslaufs ein komplexes Unterfangen (vgl. Knauf/Oechsle 2006, vgl. Maschke/Stecher 2012). Die Zeiten der durch Kontinuität und Linearität geprägten Lebensverläufe sowie der ritualisierten und definierten Übergänge weichen komplexen und individuellen Entscheidungssituationen. Ausbildungswege werden durchlässiger und klassische Berufsbilder ausdifferenziert und von modernen Trendberufen abgelöst. Damit geht einher, dass sich junge Menschen nicht mehr an traditionellen Berufswahlmustern und familiären Vorbildern, die sich nach diesen Mustern entschieden haben, orientieren können. Auch die Prognosen für den Arbeitsmarkt versprechen nur noch für wenige Berufsfelder sichere Arbeitsplätze. Knauf und Oechsle (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Erosion standardisierter Erwerbsbiografien und traditioneller Lebensverläufe“ (ebd., S. 2), die auch Einfluss auf die generelle Lebensplanung der jungen Erwachsenen hat. Denn mehr als damals wünschen sich die Jugendlichen heute ein Leben, das Erwerbsarbeit und Privates miteinander verbindet (vgl. Maschke/Stecher 2009).

Dass Orientierung gebende Strukturen und auch berufliche Vorbilder der früheren Generationen wegfallen, „zwingt den Einzelnen zugleich zur reflexiven Auseinandersetzung mit seinen Übergangsentscheidungen, zur Eigeninitiative und schließlich auch zur Verantwortungsübernahme für ein mögliches Scheitern“ (Maschke/Stecher 2012, S. 379). Die große Wahl an Optionen, führen zur Überforderung. Gerade die neu eingeführte Regelung, das Abitur nach der 12. Schulklasse abzunehmen (G8), führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler viel früher mit der Berufswahl konfrontiert werden. Berufsorientierte Entwicklungsaufgaben verschieben sich in ein Jugendalter, in dem bisher andere Aufgaben für die Jugendlichen wichtig waren. Für den Ansatz der entwicklungstheoretischen Berufswahl besteht die Phase zwischen 11 und 17 Jahren als Phase der Probewahlen. Ab 17 Jahren und mit Übergang in den Beruf oder ins Studium beginnt dann die Phase der realistischen Wahlen, in der Erfahrungen und Informationen gesammelt, bewertet und zu einer spezifischeren Berufswahl zusammengeführt werden

(vgl. Hoppe 1980, S. 127). Das bedeutet, dass sich für die angehenden Studierenden die Phase der Probewahlen verkürzt und eine realistische Wahl (Berufswahl nach dem Abitur) und damit der Anspruch eine richtige Entscheidung treffen zu wollen, zeitlich nach vorne verlagert. Daraus ergibt sich nicht selten eine Überforderung der Jugendlichen, die über die Belastung durch den schulischen Leistungsdruck hinausgeht, denn sie müssen sich nun früher mit dem anstehenden beruflichen Übergang befassen. Auch mit der Abschaffung des Wehrdienstes bzw. des Zivildienstes steht nun für alle Jugendlichen der direkte Start in die weiterführende Ausbildung an. Als eine Strategie, dieser Überforderung zu entgehen, identifizieren Knauf und Oechsle (2006) eine Phase des Moratoriums, in der Jugendliche die Zeit zwischen Abitur und Studium bzw. Berufsausbildung zur Orientierung in der Welt der vielfältigen Möglichkeiten nutzen (vgl. ebd., S. 2). Nicht nur Schülerinnen und Schüler sind von den gewandelten Arbeitsmarkt- und Gesellschaftsstrukturen betroffen. Auch Studierende sind bei dem Transfer des erlernten theoretischen Wissens in den dazu passenden Arbeitsmarkt überfordert. Die Frage, die sich anschließt, ist, ob eine Art Moratorium auch zum Ende des Studiums notwendig ist, um die Erfahrungen und entwickelten Kompetenzen zu reflektieren und daraufhin eine gefestigte Berufswahl zu treffen.

### 3.2.1 Ablösung von klassischen Konzepten der Berufswahl

Die klassischen Konzepte, welche die Berufswahl unter jeweils strukturtheoretischen oder handlungstheoretischen Aspekten betrachten, sind der alloktionstheoretische, der entscheidungstheoretische, der interaktionstheoretische und der eben genannte entwicklungstheoretische Ansatz (vgl. Hentrich 2011, vgl. Oechsle et al. 2009). Der alloktionstheoretische Ansatz misst den individuellen Handlungsmöglichkeiten weniger Bedeutung zu, sondern sieht Berufswahl als eine von äußeren Rahmenbedingungen und durch Zuweisungsprozesse gesteuerte Wahl (z.B. Daheim 1970, Hoppe 1980). Der entscheidungstheoretische Ansatz fokussiert die Struktur des Entscheidungsprozesses sowie rationale Kalkulationen des Individuums, also die Verwendung bestimmter Entscheidungsregeln (z.B. Nutzenmaximierung) in Bezug auf die Einschätzung der Handlungsalternativen und daraus folgenden Konsequenzen (vgl. Hoppe 1980, S. 104). Der interaktionstheoretische Ansatz stellt die Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt, also mit Personen (Familie, Peers etc.) und Institutionen (Schule, Arbeitsagentur etc.) in Bezug auf die Berufswahl in den Mittelpunkt (vgl. Hoppe 1980). Der entwicklungstheo-

retische Ansatz beschreibt Berufswahl nicht als ein einmaliges Ereignis, sondern als einen lebenslangen Prozess bestehend aus einer Reihe aufeinander bezogener Entscheidungen, der zur Ausbildung der Persönlichkeit beiträgt und erst mit Austritt aus dem Berufsleben endet (vgl. Super 1980).

„Im Verlauf der Sozialisation erfolgt der Aufbau eines beruflichen Selbstkonzepts, welches die geordneten und integrierten Erfahrungen der individuellen Lebensgeschichte beinhaltet, welche Erklärungs- und Vorhersagewert für gegenwärtiges und zukünftiges berufliches Verhalten besitzen. Das sich entwickelnde und Modifikationen zugängliche Selbstkonzept beeinflusst sowohl die Sichtweise des Individuums in Bezug auf sich selbst als auch die Wahrnehmung seiner Beziehungen zur Arbeits- und Berufswelt“ (Hoppe 1980, S. 135).

Erfahrungen haben dabei eine wichtige Steuerungsfunktion für das Entwerfen zukünftiger beruflicher Handlungsschritte.

Dimbath (2003) bemängelt an den berufswahltheoretischen Ansätzen, dass sie nicht auf die veränderten Anforderungen auf der strukturellen Ebene (Veränderung von Erwerbsarbeit und Lebensläufen) und der Subjektebene (veränderte Voraussetzungen der Berufsorientierung, beispielsweise Abitur mit 17 zu erreichen), resultierend aus dem Strukturwandel der Moderne, eingehen. So verändert sich aufgrund des neu erkannten Möglichkeitsraums der Individuen ihr Entscheidungsverhalten und die Reichweite der Entwürfe, die in der Industriemoderne noch lebenslange Entwürfe waren (vgl. Dimbath 2003, S. 151). Neuere Berufswahldiskurse (vgl. Oechsle 2009, S. 28) entwickeln sich weg vom normativen Verständnis von Beruf hin zu einer subjektzentrierten Laufbahnentwicklung. Ein Beispiel für ein modernes Berufswahlverhalten ist das von Bolles (1999). Für ihn ist nicht der Arbeitsmarkt Ausgangspunkt der Berufswahlentscheidung, sondern das Individuum mit einer Kombination der eigenen übertragbaren Fähigkeiten und Interessen (vgl. Bolles 1999, 2004). Diese übertragbaren Fähigkeiten können als eine Art Metakompetenz ausgelegt werden, denn sie können in unterschiedlichen Bereichen zum Einsatz kommen. Anschließend an die Betonung von Reflexionsfähigkeit werden auch kompetenztheoretische Betrachtungsweisen der Berufswahl diskutiert (vgl. Oechsle 2009, S. 29). Im Zusammenhang mit sich wandelnden Arbeitsbedingungen und dadurch geforderten flexiblen Karrieren schlagen Briscoe und Hall (1999) das Konzept der Metakompetenzen vor, als ein Versuch statische Kompetenzmodelle abzulösen, die der Wandelbarkeit von Karrieren, Berufsbiografien und Arbeitsmarkt und dem daraus abgeleiteten Anforderungsprofil von Individuen nicht mehr gerecht werden. Vielmehr steht nun die proteische Laufbahn im Fokus (protean career), die das individuelle und kontinuierliche Lernen innerhalb vielgestaltiger Karrierewege fördert, anstatt definierte und vorgefasste Karrierestufen vorzugeben (Hall 2004). Das Individuum ist dieser Auf-

fassung nach höchst lern- und anpassungsfähig hinsichtlich der Erfüllung beruflicher Anforderungen. Solche Kompetenzen höherer Ordnung werden nicht erst dann notwendig, wenn im Zuge des Wandels neue Situationen und Probleme entstehen, Arbeitsumfelder wechseln und eine Generalisierbarkeit verschiedener Aufgabenlösungen gefordert werden. Sie können der eigenen Auffassung nach bereits bei der Berufswahl förderlich sein, um sich auf verschiedene Berufsmöglichkeiten einzustellen.

Als eine Metakompetenz kann die berufsbiografische Gestaltungskompetenz von Hendrich (2004) definiert werden. Sie wird von den Jugendlichen in der Übergangsphase in den Beruf vermehrt gefordert, das heißt eine Fähigkeit eine Verbindung von informell erworbenen Wissen, Kenntnissen und Erfahrungen und dem Lebenszusammenhang herstellen zu können und für neue Arbeitsfelder anschlussfähig zu sein. Voraussetzung dafür ist allerdings die Möglichkeit Strukturen und Abläufe überhaupt gestalten, Alternativen abwägen und diese Pläne auch realisieren zu können (vgl. Hendrich 2004, S. 266). Der Fokus der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz liegt auf der Anschlussfähigkeit an die Bildungsbiografie, das heißt an die bisherigen Lernerfahrungen aus Schule, Ausbildung und Beruf. Sie befähigt die Personen dazu, sich im gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen System zu sehen, ohne dabei von ihm bestimmt zu werden. Genau hier liegt auch die Krux, denn es verändern sich nicht nur Strukturen und Institutionen, sondern auch Lebensentwürfe und Wertvorstellungen der „modernen“ Jugendlichen. In Bezug auf Wertorientierung besteht ebenfalls nicht mehr die Dichotomisierung von materiellen und postmateriellen Werten, vielmehr wird nun versucht beide Wertkategorien in den jeweiligen Vorstellungen miteinander zu verbinden, wodurch auch der Druck steigt, etwas Passendes zu finden. Knauf und Oechsle (2006) beschreiben diesen Prozess als eine Abstimmung „zwischen Innen und Außen“ (ebd., S. 3): Betroffene sehen sich *zwischen* den Anforderungen und Normen der Gesellschaft und der Suche nach dem Eigenen und der Frage nach den persönlichen Zielen und Strategien, um diese zu erreichen. Diese Verortung für sich zu klären, ist eine Herausforderung, die ein hohes Maß an Selbstreflexion abverlangt, um eine Entscheidung treffen zu können (vgl. Knauf/Oechsle 2006, S. 3). Kann keine Entscheidung getroffen werden, so liegt das laut Hellberg (2009) daran, dass Jugendliche nur in einem sehr eingeschränkten Maße dazu in der Lage sind, „sich als Person zu den in Betracht gezogenen beruflichen Optionen in Beziehung zu setzen“ (Hellberg 2009, S. 222).

Trotz des Trends einer „radikalen Subjektivierung von Berufswahl“ (Oechsle 2009, S. 29), muss sowohl die individuelle als auch die strukturelle Perspektive in Form

der Anforderungen von Arbeitsmarkt und Institutionen aufgenommen werden, um dem Doppelcharakter der Berufswahl (vgl. Schober 1997, S. 105) adäquat theoretisch begegnen zu können. Damit das Individuum zu einer passenden Wahl kommt, bedarf es eines hohen Maßes an Explorationsfähigkeit, die sich nach innen (Erkundung eigener Interesse und Fähigkeiten) und nach außen (Chancenstrukturen, Anforderungsniveau etc.) richtet.

Oechsle et al. (2009) konnten in ihren Untersuchungen von Schülerinnen und Schülern in der Übergangsphase von der Schule ins Studium bzw. in die Ausbildung drei verschiedene Orientierungstypen identifizieren, die unterschiedliche Handlungsstrategien mit sich führen (vgl. S. 66 ff.): Die Arbeitsmarktorientierung, die Balanceorientierung und die Subjektorientierung. Personen mit ausgeprägter Arbeitsmarktorientierung fokussieren darauf, welche Chancen sich ihnen auf dem Arbeitsmarkt bieten. Sie haben bereits konkrete Pläne für die Zeit nach dem Abitur. Sie messen der Verfolgung eigener Interessen und subjektiven Neigungen weniger Wert bei. Ihre Strategie reichen von der kurzfristigen Reaktion „nehmen was kommt“ bis hin zur strategisch und langfristig angelegten Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Personen mit ausgeprägter Balanceorientierung versuchen ein Gleichgewicht zwischen der Berufswahl auf der Grundlage eigener Interessen und dem Blick auf den Arbeitsmarkt herzustellen. Dies führt zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit beiden Kriterien. Diese Personen haben meist konkrete Pläne und sind mit der bisherigen Berufsorientierung zufrieden. Diejenigen, die sich bereits entschieden haben, haben die Balance für sich gefunden, der andere kleine Teil ist noch auf der Suche nach einem Kompromiss. Für Personen mit ausgeprägter Subjektorientierung sind die inhaltlichen Interessen und Neigungen für die Berufswahl ausschlaggebend. Wahrgenommene Risiken durch die Vernachlässigung der Arbeitsmarktsituation haben eher geringen Einfluss auf die Entscheidung. Es gibt eine Gruppe innerhalb dieser Kategorisierung, die meist schon konkrete Pläne und sich entschieden hat. Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, den eigenen Stärken und Fähigkeiten, sind sie jetzt in der Lage ihren eigenen Weg zu gehen und sind mit der bisherigen Berufsorientierung zufrieden. Demgegenüber gibt es eine Gruppe unter diesen Befragten, die noch auf der Suche nach innerer Gewissheit ist. Sie sind hin- und hergerissen zwischen verschiedenen Interessen und Plänen, genießen zum Teil diese Freiheit der vielen Möglichkeiten, aber sind zum Teil auch verunsichert oder verängstigt. Bei dieser Gruppe ist, anders als bei den anderen gleichverteilten Anteilen, der Frauenanteil in Oechsles Stichprobe höher.

Neben dieser Typenbildung unterscheiden Oechsle et al. auch verschiedene Planungstypen unter den Befragten: positives Verhältnis zur Planung, flexible Planung, Grenzen der Planung (vgl. ebd., S. 64). Mit Blick auf den Planungszeitraum ergibt die Studie, dass die Befragten zu den Befragungszeitpunkten eine flexible Planung und das offen sein für Alternativen als zentral gewichten. Tipps der Befragten im Nachhinein sind, sich umfassend und frühzeitig zu informieren, sich aber nicht vorschnell festzulegen. Interessantes Ergebnis mit Blick auf die vorliegende Studie ist folgendes: „Offenbar besteht von Seiten der Befragten ein klares Bedürfnis nach intensiver Anleitung zu effektivem Informationsverhalten; die kompetente Handhabung von Informationsstrategien ist wichtiger als die konkrete Nutzung einzelner Angebote. Möglicherweise wird hier ein neuer Schwerpunkt zukünftiger Unterstützungsangebote für Jugendliche deutlich.“ (ebd., S. 319) Nach vier Jahren konstatieren die Forscherinnen bei den Befragten eine differenzierte Reflexionskompetenz, da sie im Nachhinein die Relevanz einer realistischen Selbsteinschätzung bei der Berufswahl in den Fokus stellen.

Die Forscherinnen stellen einen Zusammenhang zwischen den Verlaufsformen des Übergangs (vgl. Kap. 3.1) und dem Planungsgrad der Berufsorientierung vor dem Abitur her. So lässt sich feststellen, dass diejenigen kontinuierliche biografische Verläufe aufweisen, die vorher konkrete berufliche Pläne hatten. Die zweitgrößte Gruppe besteht aus denjenigen, die vor dem Abitur vage Vorstellungen hatten und sich bezüglich der Berufsorientierung noch im Prozess befanden und die nun nach dem Abitur ihre Pläne verändert haben. Auch bei der Gruppe, die den ersten beruflichen Weg abbrechen, waren die Pläne vorher nicht konkret.

Vage bleibt an dieser Stelle, welche Bedingungen und Einflussfaktoren neben dem Planungsgrad vor dem Abitur zu den Verlaufsformen führten. Beispielsweise wird ein Befragter exemplarisch angeführt, der genau in dem Beruf ausgebildet werden wollte, den beide Elternteile ausübten. Das persönliche Umfeld und dabei besonders die Eltern, haben einen hohen Einfluss auf die Berufsentscheidung nach dem Abitur. Unklar bleibt, ob dies einen positiven Einfluss auf die Kontinuität als Verlaufsform hat.

### 3.2.2 Images als Ausgangspunkt von Berufswahlen

Um zu erklären auf welcher Grundlage die Berufswahl stattfindet, zieht Hellberg (2009) die Image-Theorie nach Beach und Mitchell (1987) hinzu. Dieses theoretische Modell grenzt sich zu den klassischen entscheidungstheoretischen Modellen ab, da es den Kon-



textbezug sowie die Prozesshaftigkeit von persönlichen Entscheidungen beachtet. Auf der Grundlage des Modells und seinen empirischen Ergebnissen entwickelt Hellberg vier Image-Typen. Imaginationen, also die Vorstellung, wie es wäre sich für einen bestimmten Beruf entschieden zu haben, sind für Hellberg der erste Schritt bei der Berufswahl. Dabei stellen sich die Akteure und Akteurinnen prototypische Situationen, also für sie als berufstypisch geltende Handlungs- und Interaktionssituationen vor, z.B. den Arzt im weißen Kittel, der einen Patienten untersucht.

Das Berufsimage entwickelt sich aufgrund von direkten (als SchülerIn, durch Praktika gesammelt) und indirekten Erfahrungen (aus Gesprächen, Informationen aus zweiter Hand, aus Medien etc. gesammelt). Hellberg definiert hierbei erfahrungsbasiertes Wissen als direkte Erfahrung, die jemand selbst erlebt hat (vgl. Hellberg 2009). Das Berufs-Image kann bezüglich seiner Vollständigkeit, Genauigkeit und Fehlerhaftigkeit bewertet werden. So können Einzelaspekte des Berufs genau repräsentiert sein und andere wiederum ziemlich vage. Es kann auch ein fehlerhaftes Berufs-Image vorliegen, so dass z.B. Situationen und Aufgaben assoziiert werden, die so in der Realität nicht vorkommen oder diese idealisiert werden. Diese Idealisierung kann durch erfahrungsbasiertes Wissen wieder „zurechtgerückt“ oder auch kompensiert werden (vgl. Petersen 2007, S. 147).

Nicht nur zum Beruf konnte Hellberg Repräsentationen in seinem Sample nachweisen, sondern auch in drei anderen Bereichen, die er als Selbst-Image, Situations-Image und Fremd-Image betitelt. Seine kategoriale Differenzierung ergibt weitere Unterkategorien, die kurz dargestellt werden. Die im Berufs-Image enthaltenen Informationen beziehen sich auf die Anforderungen (z.B. körperlich/physische, technisch/wissenschaftliche), die Beanspruchungen (Stressoren, wie z.B. kurze Vertragslaufzeiten), die (Unternehmens-)Philosophie (z.B. Zielsetzungen und Prioritäten wie Innovationsorientierung), die Möglichkeiten (z.B. Aufstiegsmöglichkeiten) und Leistungen (z.B. geregelte Stundenanzahl, Umgang mit Überstunden).

Die Informationen aus den fünf Kategorien werden im Berufswahlprozess nicht isoliert von der Berufswählerin/dem Berufswähler betrachtet, sondern die Person setzt sich mit den sie charakterisierenden Eigenschaften in Beziehung zu diesen Berufscharakteristika (vgl. Hellberg 2009, S. 145). Es besteht also eine gewisse Konstruktionsleistung des Subjektes, dass diese Charakteristika auch für sie zu Anforderungen, Möglichkeiten, Leistungen etc. werden.

Das Selbst-Image versteht sich als Art Wesensbeschreibung und ergibt sich aus den Erfahrungen, die eine Person in Bezug auf sich selbst gemacht hat. Im Wechselspiel mit dem Berufs-Image werden folgende Charakteristika fokussiert: die auf das Berufs-Image bezogenen Fähigkeiten (motorische, kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen), Persönlichkeitseigenschaften (z.B. extravertiert, introvertiert, psychische Belastbarkeit), Überzeugungen (Weltanschauungen und politische/religiöse/moralische Haltung) sowie Bedürfnisse/Interessen (z.B. Werte wie Prestige, Sicherheit, Gesundheitsschutz). Das Situations-Image beschreibt die Sachverhalte, die außerhalb der Person gelagert sind, präzise gesagt, den Kontext und strukturelle Bedingungen, aus denen das Individuum bei der Betrachtung seiner derzeitigen Situation Freiräume und Einschränkungen ableitet. Diese Kategorie zielt auf die Erfassung von Ressourcen (zeitliche Flexibilität, Mobilität, aber auch Schichtzugehörigkeit, finanzielle Mittel etc.).

Das Fremd-Image umfasst die bewertenden Reaktionen des Umfelds und der dem Individuum nahe stehenden Personen und enthält die Unterkategorien Erlaubnis (bezieht sich auf das (Abhängigkeits-)Verhältnis zwischen den Personen, z.B. GutachterInnen, PrüferInnen) und Anerkennung (bezieht sich auf die Personen, die der/dem Ratsuchenden nahestehen, aber kein Abhängigkeitsverhältnis besteht z.B. Peers) (vgl. Hellberg 2009, S. 149).

Hellberg unterscheidet zwischen dem Imaginationsbegriff und dem Begriff der Vorstellung insofern, dass „Vorstellung“ eine Art bedürfnisgesteuerter Zukunftsentwurf der besten Wahlalternative ist. Damit ist er vager und undefinierter als das wissensgesteuerte Berufs-Image und bezieht sich eher auf die generelle Möglichkeit, einen Beruf zu ergreifen und inne zu haben, als speziell auf bestimmte Berufsmerkmale (vgl. ebd., S. 151). Imaginationen sind darüber hinaus an die durch Erfahrung angelegten Gedächtnisrepräsentationen gebunden, das heißt zu jedem Beruf besteht im Gedächtnis ein Berufs-Image. Die Vorstellung wiederum bildet sich aus Einzelelementen, die aus verschiedenen Repräsentationen und den bisherigen Lebenserfahrungen entnommen wurden.

„Die Bildung einer Vorstellung ist deshalb eine kreative Leistung, weil eine Person im Hinblick auf die Einrichtung ihres späteren Berufslebens aus allen ihren Erfahrungsinhalten das Geeignetste herausucht und – als Ausdruck ihrer Persönlichkeit – zu einem individuellen Gebilde, ihrer Vorstellung, zusammensetzt und formt“ (Hellberg 2009, S. 152 f.).

Leitend dabei ist das Ziel des Subjekts, Möglichkeiten für die Befriedigung seiner Bedürfnisse zu schaffen. Im Rahmen von Berufswahl erfolgt ein Vergleich zwischen Imagination und Vorstellung: „Verglichen werden die imaginierten und für zutreffend gehaltenen Charakteristika eines realen Berufes mit den Charakteristika eines in der Vor-

stellung existierenden Idealberufes.“ (Hellberg 2009, S. 155) Im Kontext der Berufswahl werden die beiden Aspekte in Bezug auf ihre Deckungsgleichheit überprüft. Neben diesem Vergleichsprozess beschreibt Hellberg den Passungsprozess, bei dem die Passung zwischen dem imaginierten Beruf und den Merkmalen (die Persönlichkeits- und Bedürfnisstruktur) der Person hergestellt wird, und beides, Figur und Fassung wie beim Schlüssel-Schloss-Prinzip ineinander greifen.

Hellberg konstatiert somit zwei Schritte der Berufswahl: Deckt sich die Imagination mit der Vorstellung des Berufes und wenn ja, passt dieser Beruf auch zur eigenen Persönlichkeits- und Bedürfnisstruktur? Sein Ansatz ist psychologischer Natur. Geringe Beachtung finden in dieser Anschauung die Einflüsse des Kontextes und der Abgleich der Images mit bisherigen Bildungsentscheidungen, die sich dennoch auf den Berufswahlprozess auswirken können.

#### *Kurze Bilanz zur Sensibilisierung durch das Konzept der Berufswahl*

Die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Berufswahltheorien und beruflichen Orientierungsmustern hat im Hinblick auf die Entscheidung zwischen Promotion und Referendariat sensibilisiert. Fragen, die sich aus dieser Sensibilisierung ergeben haben und in der Datenauswertung mitbedacht werden, sind:

- *Welche Vorstellung in Form eines Zukunftsentwurfs haben die Studentinnen?*
- *Welches Berufs-Image besteht bei den Befragten zu den Berufen der Lehrerin und der Wissenschaftlerin?*
- *Wie bringen sie die Images miteinander in Verbindung? Finden Vergleichs- und Passungsprozesse statt?*

Vor dem Hintergrund der sich wandelnden Arbeits- und Berufsdefinition und der Abkehr von lebenslangen Berufsentscheidungen, erscheinen die Wahl des Lehramtes und der damit verbundene klar strukturierte Bildungsweg fast schon veraltet und dem Spektrum an Möglichkeiten der Moderne nicht angepasst. Wie aufgezeigt, hat der andauernde Prozess der Berufswahl viel mit der Erkundung der eigenen Stärken und dem Abgleich des Selbstbildes der eigenen Fähigkeiten mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu tun. AbiturientInnen und Studierende scheinen mit der Wahl des Lehramtes diesen Explorations- und Passungsprozess für eine lange Zeit außen vor zu lassen. Selbst Übergänge, die zu einem erneuten Explorationsprozess führen könnten, an denen ein Moratorium (z.B. beim Übergang vom Studium ins Referendariat) möglich wäre,

sind institutionell so strukturiert, dass dafür wenig Freiraum gelassen wird. Möglicherweise fallen mit diesem linearen Ausbildungsweg Phasen der eigenen Selbstüberprüfung weg.

Die meisten Befragten werden vermutlich eine konkrete Vorstellung von dem Beruf der Lehrerin haben, da sie auf erfahrungsbasiertes Wissen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen können. Demgegenüber zeigen Studien zum Übergang von Studierenden in die Wissenschaft, dass die Befragten oft nur ein sehr vages oder idealisiertes Bild von der Arbeit in der Wissenschaft haben (vgl. Petersen 2007, vgl. Riegraf/Reimer/Pilgrim 2013). Konkrete Tätigkeiten werden meist gar nicht benannt, sondern eher eine generelle Vorstellung von den Anforderungen und der geforderten Arbeitsweise (Durchhaltevermögen besitzen müssen, theoretisch arbeiten etc.). Die Berufsimagen sind eher unvollständig, da den Studierenden nicht alle wesentlichen Aspekte des Berufs bekannt sind, wie beispielsweise das Schreiben von Forschungsanträgen. Oft sind eher die Bereiche bekannt, die auch sichtbar sind, wie die Interaktion durch die Lehre. Im Vergleich fällt es für den LehrerInnenberuf wahrscheinlich einfacher, berufstypisch geltende Handlungs- und Interaktionssituationen zu benennen. Das erfahrungsbasierte Wissen kann sich jedoch z.B. aus der Tätigkeit als studentische Hilfskraft entwickeln oder wenn der Partner oder ein Familienmitglied in der Wissenschaft arbeitet. Problematisch wird es sein, aufgrund der unterschiedlich differenzierten Images einen Vergleich zwischen dem LehrerInnenberuf und dem Beruf der Wissenschaftlerin zu ziehen. Ob darüber hinaus weitere Berufs-Images bei den Befragten vorherrschen oder sogar neue Berufs-Images geschaffen werden, wird sich in der Auswertung zeigen. In der Auswertung könnte eine Berufsvorstellung entdeckt werden, die gewünschte Aspekte aus dem Beruf der Wissenschaftlerin und dem der Lehrerin zu einem „neuen ganzheitlichen Objektentwurf“ (ebd., 152) zusammenbringt.

Das Problem, das sich hier bei der Ausdifferenzierung, wie auch bei den Überlegungen zum Übergang zeigt, ist, dass Promotion allein nicht als Beruf gesehen werden kann, da mit dem Beginn nicht automatisch eine berufliche Anstellung aufgrund eines Vertrages einhergeht. In den folgenden Ausführungen wird davon ausgegangen, dass sich Studierende, die sich mit der Option Promotion auseinandersetzen, zunächst von einem Anstellungsverhältnis und den indirekten Erfahrungen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden ausgehen, die sie aus der Lehre oder ähnlichen Zusammenhängen kennen.

### 3.3 Entscheidungstheoretische Konzepte der Rational-Choice-Theorie

Die Rational-Choice-Theorie (RCT) ist neben der Systemtheorie und dem Interaktionismus ein theoretisches Paradigma der Soziologie, das dem Methodologischen Individualismus<sup>17</sup> zuzuordnen ist. Orientiert an der Theorietradition der Ökonomie steht hinter dem individualistischen Paradigma die Vorstellung des homo oeconomicus (vgl. Miebach 2010, S. 29 ff.). Damit einher geht der methodologische Grundsatz, dass alle soziologischen Analysen auf konkretes Verhalten der Individuen zurückzuführen sind (ebd., S. 31) und dieses individuelle Verhalten durch ein Rationalmodell erklärt werden kann, dass dem Prinzip der Nutzenmaximierung folgt (Baurmann 2000, S. 130).

An dieser Stelle soll nun das Konzept um Rational Choice mit Bezug zur Forschungsfrage umrissen werden, ohne dabei den Anspruch zu erheben den jahrzehntelangen Diskurs abzubilden.<sup>18</sup> Oft ist es schwer ersichtlich, ob sich Kritik und Weiterentwicklungen auf dieselbe Art von Entscheidungen (beispielsweise Alltagsentscheidungen, Routinehandlungen o.ä.) beziehen und damit wirklich aufeinander aufbauen. Auffällig ist, dass biografische Entscheidungen, so genannte „big decisions“ (Sloan 1987) kaum fokussiert werden.

Dem Rational-Choice-Ansatz liegt das Menschenbild des homo oeconomicus zugrunde, welches als allgemein sozialwissenschaftliches Konzept verstanden und über die Grenzen der Ökonomie hinaus rezipiert wird (vgl. Kirchgässner 2008). Kennzeichnend für den homo oeconomicus, der auch Resourceful, Restricted, expecting, evaluating, maximising man (RREEMM) genannt wird (Lindenberg 1990), ist, dass er sein Handeln und Entscheiden danach ausrichtet den maximalen Gewinn zu erzielen. Als ein vollkommen informiertes Wesen in einem ahistorischen Kontext, bewertet er die einzelnen Alternativen in Bezug auf Mittel und Ziele, wobei das stets übergeordnete Ziel die Nutzenmaximierung ist, und wählt danach die beste Alternative aus. Bezieht man diese Grundannahmen auf die zu untersuchende Situation, so würden sich die Studentinnen auf der Grundlage aller notwendigen Informationen zu Arbeitsmarktsituation,

---

<sup>17</sup> Methodologischer Individualismus wird in der Soziologie als methodisches Prinzip verstanden unter dem sich verschiedene Lern- und Verhaltenstheorien gruppieren lassen, die sich ausschließlich auf mikrotheoretische Prozesse fokussieren: „Das Soziale ergibt sich aus einzelnen, an Individuen bestimmbaren Bedürfnissen, Motiven und Handlungen.“ (Treibel 2006, S. 130 f.) Diese Bedürfnisse der Individuen orientieren sich immer an einer Kosten-Nutzen-Abwägung, woraus sich die Rational-Choice-Theorie entwickelt hat. Die Wurzeln finden sich im Utilitarismus, Behaviorismus und Individualismus (siehe als Weiterführung: Korte/Ernst 2011).

<sup>18</sup> Einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Rational-Choice-Ansatzes findet sich beispielsweise bei Smelser (1998), Kunz (2004) und Braun/Gautschi (2011).

Erfolgswahrscheinlichkeiten, Finanzierungswege im Hinblick auf die Nutzenmaximierung entscheiden.

Kritik und daraus einhergehende Weiterentwicklungen erfuhren das Konzept aufgrund der Annahme der materialistisch egoistischen (i.S. von Ausklammerung sozialen Verhaltens) Eigenschaften des homo oeconomicus, auf dessen Basis Handlungen vollzogen werden (vgl. Kirchgässner 2008, S. 15 f.). Diese Vorstellung ist für die Modellbildung in der Ökonomie notwendig, die ein so breit aufgestelltes und allgemein gehaltenes Modell benötigten, um jegliche Verhaltensweisen erklären zu können (vgl. Kerber 1991, S. 58).<sup>19</sup> Um den modellhaften Charakter abzuschwächen, differenzieren Diekmann und Voss (2004) zwischen „harten“ und „weichen“ Varianten der RC-Theorie. „Harte“ Ansätze sehen die Nutzenmaximierung als zentrale Entscheidungsregel und bieten leicht messbare Variablen. „Weiche“ Ansätze sind dagegen realistischer und erweitern die Regel um den Einbezug sozialer Normen, Belohnungen oder altruistischer Handlungsmotive (vgl. Diekmann/Voss 2004, S. 19 f.). Die letztgenannte und, für die beiden Autoren, moderne Rational-Choice-Theorie

„geht dabei über das eingeschränkte Homo-oeconomicus-Modell weit hinaus, insofern auch nicht-materielle Interessen, altruistische Handlungen, der Einfluss sozialer Strukturen (Institutionen, sozialer Kontext, Netzwerke, Sozialkapital) auf die Handlungsbedingungen und die häufig nichtintendierten, aggregierten Handlungsfolgen den Gegenstand der Theorie bilden“ (Diekmann/Voss 2004, S. 13).

Ein modernes Verständnis des homo oeconomicus, weg von der computerhaften kalkulierenden Gestalt, die immer dem Nutzen entsprechend die beste Wahl trifft, findet sich auch bei Kirchgässner (2008). Rationalität bedeutet für ihn, dass das Individuum seinen Präferenzen folgt und dabei in der Lage ist, seinen Handlungsrahmen einzuschätzen und dementsprechend zu agieren (vgl. Kirchgässner 2008, S. 15). Das Individuum handelt dementsprechend so lange rational, als dass er nicht allzu verschwenderisch mit seinen Ressourcen umgeht (vgl. Kirchgässner 2008, Dietz 2005). Der zentrale Begriff der Rationalität wird dabei relativiert, da er besonders in den deskriptiven Ansätzen entbehrlich ist. Nach der Beschäftigung mit verschiedenen Ausführungen zu Rational Choice, bleibt der Eindruck, dass dies eine „pluralistische“ (Treibel 2006, S. 138), vor allem machtvolle Theorie ist, die sich in den letzten Jahrzehnten Kritik aus verschiedenen Lagern stellen musste. Obwohl in den Rational-Choice-Theorien weniger der Entscheidungsbegriff als vielmehr der Begriff der Wahl als „choice“ im Fokus steht (vgl. Burkart 1994, S. 77), wird dieser Ansatz auch in heutigen Entscheidungsdiskursen immer-

---

<sup>19</sup> Ausführliche Auseinandersetzung und Kritik zum Menschenbild des homo oeconomicus z.B. Kerber 1991, Eidenmüller 2005, Dietz 2005.

fort aufgegriffen. Trotz Kritik behält sich der Rational-Choice-Ansatz eine gewisse Attraktivität vor, da er besonders für weniger komplexe Entscheidungssituationen anwendbar ist.

Rational handeln heißt nach Coleman (1991), dem Prinzip der Nutzenmaximierung zu folgen. Dabei geht er davon aus, „dass verschiedene Handlungen [...] für den Akteur von bestimmtem Nutzen sind und verbindet dies mit einem Handlungsprinzip, wonach der Akteur diejenige Handlung auswählt, die den Nutzen maximiert.“ (Coleman 1991, S. 17)<sup>20</sup> Wirft man einen Blick in die weniger ökonomische, sondern auf die psychologische Entscheidungsforschung zeigt sich, dass Bernoulli im 18. Jahrhundert den Begriff des Nutzens aus dem bis dahin geltenden Prinzip des objektiven Wertes einer Konsequenz ableitete. Für Bernoulli war nicht der objektive Wert ausschlaggebend für eine Entscheidung, sondern der subjektive Wert einer Konsequenz, den er mit Nutzen bezeichnete (vgl. Betsch et al. 2011, S. 72 ff.). Nutzen hat also eine subjektive Komponente. So kann es sein, dass ein objektiver Nutzen in den Augen der Befragten nicht unbedingt nützlich ist und umgekehrt, dass etwas, was objektiv nicht nützlich erscheint für die Befragten einen hohen subjektiven Nutzen hat.

Der Nutzen einer Alternative ergibt sich aus der Summe der Werte der Konsequenzen, die mit ihrer jeweiligen Eintrittswahrscheinlichkeit gewichtet werden (vgl. Betsch et al. 2011, S. 70 f.). Ein Gewinn von 100 Euro hat einen stabilen objektiven Wert, fasst man jedoch den Kontext des Gewinners bzw. der Gewinnerin hinzu, erhalten die 100 Euro einen kontextabhängigen subjektiven Wert: Für eine/n Millionär/in haben 100 Euro einen anderen Wert als für eine/n Hartz IV-Empfänger/in. Dabei ist immer die Frage, was für die jeweiligen Betroffenen der subjektive Wert, sprich der Nutzen ist, den es zu maximieren gilt.

Um das Prinzip der Nutzenmaximierung im Entscheidungsprozess zu befolgen, muss eine Reihe von Voraussetzungen bestehen: Alle möglichen Optionen und ihre Konsequenzen müssen bekannt sein und diese Konsequenzen müssen sich hinsichtlich ihres Nutzens und der Eintrittswahrscheinlichkeit bewerten lassen. Das Individuum muss in der Lage sein, diese vielfältigen Informationen zu strukturieren und mit Blick

---

<sup>20</sup> Coleman initiierte in den 80er die Entwicklung weg von den psychologischen Einflüssen auf den methodologischen Individualismus, hin zu stärker an makrotheoretischen Themen orientierten Fragestellungen, womit auch eine Abschwächung des Bildes des homo oeconomicus als individueller Akteur einherging. Für Coleman befinden sich die Akteure als kollektive Akteure in einem Netz von Beziehungsstrukturen, die auf das Handeln einwirken. Dennoch führt er kollektive Handlungen auf die Handlungen Einzelner zurück (vgl. Treibel 2006, S. 136/Miebach 2010).

auf sein Ziel auszuwerten. Dieses Modell scheint den Anforderungen der Realität, besonders dem Wandel der Moderne, und der Konfrontation mit den „big decisions“ (Sloan 1987) nicht gerecht zu werden, wie auch Hellberg (2009) in Bezug auf die Berufswahl beschreibt:

„Den in der Entscheidungsforschung für gültig erklärten Maximen der Rationalität und Optimalität steht in der Realität ein Entscheidungsverhalten gegenüber, das dem Betrachter häufig als chaotisch, von Zufällen geprägt und alles andere als logisch nachvollziehbar erscheint. Insbesondere bei der Berufswahl-Entscheidung bzw. der Wahl eines bestimmten Ausbildungs- oder Studienganges spielen beispielsweise zufällige Begegnungen eine Rolle, in deren Folge eine bereits getroffene aber unsichere Entscheidung noch einmal umgeworfen wird“ (Hellberg 2009, S. 37).

Es gab verschiedene Entwicklungen abweichend vom Konzept des homo oeconomicus, welche die Annahmen vollständiger Information und eindeutiger Präferenzsetzung lockerten, wie das Konzept der „bounded rationality“ und die SEU-Theorie. Simon (1955, 1957) führte in den fünfziger Jahren die Konzepte des *satisficing* und der *bounded rationality* ein und begegnete damit den Grenzen der Rational-Choice-Theorie.

Mit dem Konzept der begrenzten Rationalität führt Simon die Argumentation weiter, dass eine Verfolgung der Nutzenmaximierung die menschliche Informationsverarbeitung überfordern würde und sie daher schlicht nicht ausgeführt werde: „My first empirical proposition is that there is a complete lack of evidence that, in actual human choice situations of any complexity, these computations can be, or are in fact, performed.“ (Simon 1957, S. 246) Vielmehr geht er von einem Individuum mit beschränkten kognitiven Kapazitäten der Informationsaufnahme und -verarbeitung aus, das sich der Umwelt anpasst und dennoch zu guten Entscheidungsergebnissen kommt, indem er einfache Entscheidungsstrategien anwendet. Dieses Vorgehen weist Parallelen zur intuitiven Entscheidungsfindung auf (vgl. Kap. 3.6). Nach seinem Verständnis und aufgrund empirischer Ergebnisse verwenden Akteure bei der Suche nach problemlösenden Alternativen oft die Strategie an, *eine* zufriedenstellende Alternative unter mehreren möglichen zu wählen, anstatt nach der optimalen Alternative, die als einzige das Maximum erreicht, zu suchen (vgl. Esser 1999, S. 310). Für jede Entscheidung besitzt der Akteur ein gewisses Anspruchsniveau. Trifft er auf eine Alternative, deren Konsequenz diesem Anspruchswert entspricht, wählt er diese, obwohl es womöglich Alternativen mit höheren Werten gibt. Dennoch ist die Wahl bedürfnisbefriedigend und von geringem Aufwand (vgl. Burkart 1994, vgl. Betsch et al. 2011, S. 96 ff.).

Burkart (1994) merkt an, dass diese Weiterentwicklung, obwohl sie logisch und realitätsnäher ist, nicht präzise ausformuliert ist und nur als Abweichung vom rationalen Modell gelten kann, das als Bezugspunkt bestehen bleibt (ebd., S. 36). In der soziologi-



schen oder pädagogischen Forschung würde man solch ein Vorgehen bei Entscheidungen womöglich als Kompromissfindung interpretieren.

Eine neue Perspektive zum Diskurs über Entscheidungen trägt Wilz (2009) mit einem praxistheoretischen Entscheidungsbegriff, der näher an der sozialen Wirklichkeit ist, bei. Für sie ist Entscheiden ein Prozess des Wählens, der nicht ausschließlich rational erfolgt, sondern beeinflusst wird durch kontinuierliche Impulse des Kontextes, die sich mit der Innenperspektive des Individuums verbinden. Entscheiden wird damit als reflexiver Akt betrachtet, der AkteurInnen verhilft Entscheidungen zu treffen und zu begründen („making decision“). Genauso können sich Entscheidungen erst im Handeln ereignen („doing decision“) und sind damit Teil der sozialen Praxis: „In der Praxis, in die die Akteure verwoben sind, wird entschieden; Entscheidungen geschehen, mal mehr, mal weniger neben und außerhalb der intentionalen und reflexiven Steuerung durch die Akteure.“ (ebd., S. 119) Als zentrale Erkenntnis sensibilisiert dieser Ansatz, dass Entscheidungen das Resultat, aber gleichzeitig auch Intervention mit kontextuellem Einbezug des sozialen Miteinanders sein können.

*Kurze Bilanz zur Sensibilisierung durch die entscheidungstheoretischen Herangehensweise:*

Um es mit den Worten von Hollis (1977, zitiert in Boudon 2003, S. 57) zu sagen: „Rational Action is its own explanation“. Wenn mit der Rational-Choice-Theorie erklärt wird, warum ein Individuum Alternative A anstatt B wählt, weil A gewinnbringender ist, so ist das die ausreichende Erklärung, ohne dass z.B. erst die kognitiven Prozesse des Gehirns zur Erklärung hinzugezogen müssten. Die rationalen Theoretiker gehen davon aus, dass RCT die Erklärung für alle Phänomene ist, die durch das individuelle Handeln entstehen. Die Kritiker sprechen demgegenüber von einer Überstrapazierung des Rationalitätsbegriffs, der zur differenzlosen Kategorie wird, an deren Grenzen Kon-

zepte wie „bounded rationality“ und „satisficing“ die Anwendung wieder möglich machen (vgl. Burkart 2002, S. 35 ff., vgl. Schaeper/Kühn 2000, S. 133).<sup>21</sup>

RCT geht von einem informierten Akteur aus, der in einem ahistorischen Kontext unter Kosten-Nutzen-Aspekten handelt. Entscheidungen werden zunächst betrachtet als Einzelentscheidungen, die jeweilige Umsetzung bleibt außen vor. An dieser Stelle bleibt offen, inwieweit biografische Entscheidungen mit RCT erklärt und wie Nicht-Entscheidungen abgebildet werden können bzw. ob es diese überhaupt gibt. Wie schon die Kritik an der RCT zeigte, die Einbettung von Entscheidungen in den historischen Kontext nicht zu beachten, bleibt ebenfalls die Frage offen, inwieweit die Einbettung in soziale Gefüge und die daraus entstehende Beeinflussung durch Andere von RCT berücksichtigt werden kann.

Beim vorliegenden Forschungsgegenstand handelt es sich um eine Wahl zwischen Alternativen in einem beruflichen, wenn nicht sogar Bildungskontext: Die Entscheidung, verstanden als Wahl, kann unter RC-Perspektive untersucht werden. Es ergeben sich aufgrund der Auseinandersetzung mit dieser theoretischen Linse folgende Fragen zur Sensibilisierung:

- *Welche Rolle spielt Information im Entscheidungsprozess? Wie informiert sind die Studentinnen?*
- *Welche Rolle spielt der Kontext? Könnte er auch aus der Betrachtung ausgeklammert werden?*
- *Welche unterschiedlichen Nutzendefinitionen benennen die Studentinnen? Finden sich solche Kosten-Nutzen-Kalkulationen als Entscheidungsstrategie?*
- *Handelt es sich bei der Entscheidung um eine komplexe oder um eine weniger komplexe Entscheidung?*
- *Inwieweit gehen die Studentinnen Kompromisse ein? Und inwieweit kann das als Abweichen von einem rationalen Entscheiden interpretiert werden?*

---

<sup>21</sup> Mit dem Diskurs, ob RCT auf biografische Entscheidungen, konkret auf die Entscheidung zur Elternschaft, anwendbar sei, beschäftigt sich Burkart (1994). Burkart bezieht sich nach Festlegung, dass RCT nicht die geeignete Theorie für diese Art von Entscheidung sei, auf die Handlungstheorie nach Schütz. Esser, ein Pionier der RCT, versucht entgegen der Kritik von Seiten des interpretativen Paradigmas die Prämissen der RCT auf die Grundannahmen von Schütz zu übertragen. Dieses wiederum ruft Kritik hervor (vgl. Etzrodt 2000), worauf Esser wieder antwortet (vgl. Esser 2000). Über die Anwendung der RCT entfaltet sich ein komplexer Diskurs, der in dieser Arbeit nicht wiedergegeben werden kann, dennoch fließt die „Spannung“, die damit einhergeht in die Sensibilisierung mit ein.

Bezogen auf die Forschungsfrage zeigt sich, dass Rational Choice mit seinem hohen Abstraktionsniveau nur schwerlich ein Gespür für die Empirie, in diesem Fall den Entscheidungsprozess der Lehramtsstudentinnen, entwickeln kann. Jedoch können durch die entscheidungstheoretische Perspektive und durch das Bild des homo oeconomicus definierte Ziele, der subjektiv erwartete Nutzen der jeweiligen Option und die damit verbundenen Kosten genauso in den Blick genommen werden wie die Bewertung von Handlungskonsequenzen oder das regelgeleitete Vorgehen bei der Handlungsauswahl (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 38). „Der harte Kern von allgemeinen soziologischen Theorien fungiert dabei als „Achse“ der Kategorienbildung bzw. als „theoretisches Skelett“, zu dem das „Fleisch“ empirisch gehaltvoller Beobachtungen (*Welche Opportunitäten und Restriktionen bringt die Situation mit sich?* [...]) hinzugefügt wird.“ (Kelle/Kluge 1999, S. 38)

Durch die entscheidungstheoretische Betrachtung wird eine Frage besonders deutlich: Was nützt den Lehramtsstudentinnen der Dokortitel? Die Unterscheidung zwischen subjektivem und objektivem Nutzen hilft zu erfassen, wie individuell unterschiedlich Optionen und Karrierechancen gewertet werden: Die Erlangung des 2. Staatsexamens kann beispielsweise einen hohen subjektiven Wert für einige Studentinnen haben, da sie damit ihre Lehramtsausbildung abschließen, für andere mag es weniger relevant sein. Objektiv betrachtet, gibt es zwischen dem 1. und 2. Staatsexamen jedoch keinen Unterschied, da das Staatsexamen generell kein akademischer Grad ist.<sup>22</sup> Die Option zu promovieren bietet sich – unter der Maßgabe der notwendigen fachlichen Voraussetzungen und Regelstudierendauer – bereits nach dem 1. Staatsexamen. Objektiv betrachtet erhalten die Lehramtsstudentinnen durch den Dokortitel keinen Vorteil hinsichtlich der Karrierechancen im reinen Lehrberuf. Dennoch können damit subjektive Nutzenaspekte verbunden sein, wie der Wunsch mehr Selbstvertrauen zu erlangen, neue Berufsmöglichkeiten zu eröffnen etc.

Möglicherweise haben auch andere Faktoren Einfluss auf die Nutzeinschätzung der Studentinnen. Auch der fachliche Kontext kann den Wert einer Promotion bestimmen: in der Informatik hat die Promotion einen anderen Wert als in der Medizin oder als in den Kulturwissenschaften. Für einige geht es um höhere Einstiegsgehälter, für andere um Reputation und für wieder andere um die Zugangsvoraussetzung für eine wissenschaftliche Karriere. Das familiäre Umfeld und die Bildungsherkunft, die mit in

---

<sup>22</sup> Es sei denn, die Studentinnen streben eine Didaktikprofessur an, wobei sie dies zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich noch nicht im Blick haben.

die Kontextbetrachtung einfließen, bestimmen ebenfalls den Wert einer Promotion. Wenn die Studentinnen die ersten aus der Familie sind, die studieren, dann wird die Promotion möglicherweise mit einem noch höheren Wert verbunden sein.

Jedoch zeigen sich an dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand auch die Grenzen des RCT-Ansatzes. Als Voraussetzung für die Entscheidung müssten alle möglichen Optionen und ihre Konsequenzen bekannt sein und diese Konsequenzen müssten sich hinsichtlich ihres Nutzens und der Eintrittswahrscheinlichkeit bewerten lassen. Die Lehramtsstudentinnen müssten alle möglichen Optionen kennen (sofortiger Eintritt ins Referendariat; Beginn einer Promotion; Kombination beider Optionen, entweder parallel oder zeitlich versetzt, einen ganz anderen Weg einschlagen etc.) und müssten sich über die Konsequenzen der jeweiligen Alternativen bewusst sein. Gleichzeitig müssten sie unter Einbezug aller notwendigen Informationen (Arbeitsmarktveränderungen, Familienplanung, Gesundheitszustand etc.) die Eintrittswahrscheinlichkeiten kalkulieren können. Hierbei wird interessant zu untersuchen sein, wie ausgeprägt der Informationsgrad der Studentinnen ist, ob sie sich selbst als informiert in Bezug auf beide Optionen ansehen und welchen Einfluss dies auf ihre Entscheidung hat. Offen bleibt bei der RCT, was geschieht, wenn sich die Studentinnen nicht entscheiden können oder wollen. Natürlich kann dies auch eine Form sein, den persönlichen Nutzen zu maximieren, aber einen Erklärungsansatz für Nicht-Handlungen bietet RCT nicht.

Im nachfolgenden Abschnitt werden zwei Konzepte deutlich gemacht, die Erklärungsansätze liefern, warum die rationalistische Vorgehensweise nicht greift.

### 3.4 Ambivalenz und kognitive Dissonanz

#### 3.4.1 Ambivalenz als konstitutives Element von Entscheidungsprozessen

Das Konzept der Ambivalenz hat sowohl psychologische als auch soziologische Wurzeln. 1963 führen Merton und Barber die „sociological ambivalence“ im strukturellen Kontext gesellschaftlicher Rollen und Status ein. Am deutlichsten wird Ambivalenz dann, wenn widersprüchliche Rollenerwartungen an den Rollenträger bestehen. Wenn ein/e Lehrer/in beispielsweise eine/n Schüler/in auffordert den Unterricht zu übernehmen, dann befindet sich diese/r in einer strukturell ambivalenten Situation, die Klasse zu unterrichten, während er die Rolle des Schülers aufrechterhält (vgl. Connidis/McMullin 2002, S. 561). Von diesem Konzept grenzen sie die psychologische Ambivalenz ab, bei

der sich Widersprüche auf subjektiver Ebene in Kognitionen, Emotionen und Motivationen niederschlagen und das Gefühl entsteht, in verschiedene Richtungen gezogen zu werden, beispielsweise Liebe und Hass, Akzeptanz und Ablehnung für ein und dieselbe Person zu empfinden (vgl. Merton/Barber 1963, S. 91). Dennoch kann auch der Schüler unter einer solchen psychologischen Ambivalenz leiden, wenn er in der Rolle z.B. gleichzeitig Akzeptanz und Ablehnung seiner Mitschüler erfährt. Lüscher und Pillemer (1998) definieren ähnlich wie Merton und Barber zwei Dimensionen von Ambivalenz: Ambivalenz kann sich in sozialen Tatsachen (also Handlungen, Strukturen und Entwicklung) ebenso widerspiegeln, wie in Gefühlen, Wissen und Überzeugungen, die durch sprachliche Äußerungen deutlich werden (Lüscher/Pillemer 1998, S. 14).

Während in der Psychologie den Fragen nachgegangen wird, wie dieser gegensätzliche Druck bestehen kann, ohne dass eins der beiden Gefühle dominiert, und welche psychischen Mechanismen durch diese Ambivalenz ausgelöst werden, bezieht sich das Konzept der soziologischen Ambivalenz auf die soziale Struktur. Gemeint sind dabei im weitesten Sinne unvereinbare normative Erwartungen bezüglich Einstellungen, Überzeugungen und Verhalten, die einem Status oder einer Rolle in der Gesellschaft zugeordnet sind. Ambivalenz verweist im engeren, individuellen Sinne auf normative Erwartungen innerhalb einer Rolle des Individuums, die nicht vereinbar sind, wie z.B. in der Rolle der Lehrerin als Vorbild aufzutreten und gleichzeitig dem Laster des Rauchens nachzugehen. Soziologische Ambivalenz ist eine wesentliche Quelle psychologischer Ambivalenz, denn Individuen, die sich mit ihrer Rolle nicht identifizieren können, neigen dazu, unvereinbare Überzeugungen oder Gedanken zu entwickeln, die sich im Handeln manifestieren (anschließend an das obige Beispiel sich z.B. nicht als Lehrerin geeignet fühlen).

Smelser (1998) bringt das Konzept der Ambivalenz als psychologisches Postulat in die Diskussion um die Anwendbarkeit der Rational-Choice-Theorie ein. Ambivalenz soll nicht als Gegenentwurf, sondern als Ergänzung zur RCT verstanden werden, um Verhalten und Situationen zu erklären, die über den Anwendungsbereich der RCT hinausgehen (vgl. Smelser 1998, S. 5). Damit sind jene Entscheidungen gemeint, die sich nicht rational erklären lassen, bzw. auch diejenigen, in denen keine Entscheidung fällt. Nach Smelser (1998) werden in der Rational-Choice-Theorie Kosten und Nutzen nur separat erfasst und dabei Situationen ausgeklammert, in denen die Alternativen zugleich positiv und negativ besetzt sind und nicht univalent. Bei der Abwägung von Alternativen lassen sich univalente Optionen in eine Präferenzhierarchie überführen. Sind die

Alternativen jedoch gleichzeitig positiv und negativ besetzt, ist dies nicht möglich und es kann „über den eigentlichen Entscheidungsgegenstand nicht utilitaristisch-rational entschieden werden“ (Schaeper/Kühn 2000, S. 133). Wenn dieses Bestehen von nicht vereinbaren Wünschen oder Gefühlen zu einem inneren Konflikt führt, kann dadurch ein Zustand der Entscheidungsunfähigkeit entstehen.

Auch für Burkart liegt in der Erfahrung von Ambivalenz die Gefahr, entscheidungsunfähig für Lebensentscheidungen zu werden:

„Ambivalenzen sind also keineswegs temporäre Einschränkungen des ansonsten rationalen Entscheidungsprozesses, sondern konstitutiv für Problem- und Entscheidungssituationen. Das dürfte erst recht für Lebensentscheidungen gelten. Dann geht es nicht mehr darum, zwischen Kosten und Nutzen abwägen zu wollen, sondern wichtig ist, die Entscheidungshemmung zu überwinden, nicht entscheidungsunfähig zu werden [...]“ (Burkart 2002, S. 33).

Ähnlich argumentiert Smelser: wenn von Ambivalenz gesprochen wird, wird damit gleichzeitig ein grundlegendes Dilemma thematisiert, das unlösbar erscheint: „It is communicated in various dichotomies – freedom versus constraint, independence versus dependence, autonomy versus dependence, maturity versus infancy, and more – but whatever the dichotomy, the dilemma appears insoluble.“ (Smelser 1998, S. 13) Dies bezieht sich womöglich auf die Wahrnehmung des Individuums und seine eigene Konstruktion dieser Dichotomie.

Nach Smelser (1998) können Präferenzen mit einigen Ausnahmen als relativ stabil angesehen werden, Ambivalenz dagegen als tendenziell instabil, was sich auch durch die verschiedenen und manchmal widersprüchlichen Weisen ausdrückt, wie Individuen mit dieser Ambivalenz umgehen (vgl. Smelser 1998, S. 5). Die konkreten widersprüchlichen Handlungsstrategien lässt Smelser an dieser Stelle außen vor. Doch Lüscher und Pillemer (1998) führen aus, dass es anstehenden Entscheidungen mit ambivalenten Zügen an Eindeutigkeit mangelt, sie somit nur vorläufig getroffen werden können und dem Zwang unterliegen immer wieder von neuem getroffen werden zu müssen (Lüscher/Pillemer 1998, S. 14). In diesem Kontext taucht die Frage nach der Beständigkeit von Entscheidungen auf. Wie beständig können Entscheidungen, die auf der Grundlage von ambivalenten Gefühlen oder Kognitionen getroffen werden, sein?

Lüscher (2011), der Ambivalenz selbst als „sensibilisierendes Konstrukt“ bezeichnet, verwendet anstatt einer konkreten Definition eine Umschreibung von Ambivalenz:

„Der Begriff der Ambivalenz dient dazu, eine bestimmte Art von Erfahrungen zu bezeichnen. Sie treten auf, wenn Menschen auf der Suche nach der Bedeutung von Personen, sozialen Beziehungen und Tatsachen, die für Facetten ihrer Identität und dementsprechend für ihre Handlungsbefähigung wichtig sind, zwischen polaren Widersprüchen des Fühlens, Denkens, Wollens oder sozia-

ler Strukturen oszillieren, die zeitweilig oder dauernd unlösbar scheinen. Dabei können persönliche Beeinflussung, Macht und Herrschaft von Belang sein“ (Lüscher 2011, S. 378).

Er bringt im Rahmen der Psychotherapie das Konzept des homo ambivalens als Menschenbild ein, das sich zwangsläufig aus der Modernisierung ergibt, in der Individuen immer häufiger Ambivalenzerfahrungen im Alltag machen und Therapieformen sich diesem Umstand anpassen müssen (vgl. Lüscher 2010, S. 140 ff.). Dabei dimensionalisiert er das Gefühl der Ambivalenz zwischen krankhaften und gesunden Ambivalenzerfahrungen. Dietrich et al. (2009) weist darauf hin, dass Ambivalenz sich besonders dafür eignet, die spezifischen Erfahrungen von Frauen im Entscheidungsprozessen zum Übergang zur Elternschaft und zwischen Berufstätigkeit und Familienarbeit zu beleuchten (Dietrich et al. 2009, S. 31 f.). Becker-Schmidt weist ebenfalls auf ein verstärktes Ambivalenzempfinden bei Frauen aufgrund der doppelten Vergesellschaftung hin (vgl. Becker-Schmidt 1980, 2003). Dies manifestiert sich in dem Gefühl zwischen den Anforderungen des Berufs und den Anforderungen der Familie hin- und hergerissen zu sein.

### 3.4.2 Kognitive Dissonanz als Strategie und Konsequenz des Entscheidungsprozesses

Den motivational unbehaglichen Spannungszustand, der Individuen dazu veranlasst, ihr Handeln und ihre Entscheidungen zu verteidigen, nennt der Sozialpsychologe Festinger (1957) kognitive Dissonanz (vgl. Festinger 1957). Dieser Rechtfertigungsdrang resultiert aus „ein(em) Zustand der Anspannung, der sich immer dann einstellt, wenn sich im Kopf eines Menschen zwei Kognitionen (Ideen, Einstellungen, Wahrnehmungen, Meinungen) widersprechen“. (Travis/Aronson 2010, S. 27 f.) Deutlich sind dabei die Parallelen zum Ambivalenzkonzept. Im Gegensatz zur Ambivalenz kann die kognitive Dissonanz als eine Programmatik verstanden werden, die eine bestimmte Art von Handlung befördert. Ambivalenz gilt als Zustand, kognitive Dissonanz will verändert oder reduziert werden. Das Beispiel des Rauchens wird von Vertretern beider Seiten verwendet: Rauchen ist mit positiven und negativen Gefühlen verbunden: Es wirkt auf der einen Seite entspannend, auf der anderen Seite kann es krank machen. Bei dem Zustand der inneren Spannung geht es darum, „wie Menschen versuchen, widersprechenden Glaubenssätzen Sinn zu verleihen und somit dem eigenen Dasein ein bruchloses Fundament zu geben“ (Travis/Aronson 2010, S. 28) und dementsprechend wieder kognitive Konsistenz (vgl. Betsch et al. S. 117 f.). Es wird eine Handlung initiiert, das Rauchen also entweder eingestellt oder versucht, dieses Verhalten durch Minderung der negativen As-

pekte oder Hervorheben der positiven Wirkungen zu rechtfertigen: „Cognitive dissonance can be seen as an antecedent condition which leads to activity oriented toward dissonance reduction just as hunger leads to activity oriented towards hunger reduction.” (Festinger 1957, S. 3) Es fügt sich also eine Handlungskomponente hinzu, das heißt, es wird versucht, den Zustand der kognitiven Dissonanz zu verändern, um Konsonanz herzustellen. Verschiedene Handlungsstrategien erlauben Dissonanz zu verringern (vgl. Reime 2000, S. 21/Strohner 2006, S. 55 f.): Es wird entweder die Ursache der kognitiven Dissonanz verändert oder beseitigt, indem man etwas anderes tut (z.B. aufhören zu rauchen; sich umentscheiden) oder es wird versucht Situationen und Informationen zu umgehen, die wahrscheinlich die Dissonanz erhöhen würden (z.B. meiden von Kontexten, in denen die Person mit Promovierenden ins Gespräch kommt etc.).

Da eine Verhaltensänderung oft herausfordernd ist, setzen die meisten Strategien bei der Änderung der Kognitionen ein. Es wird versucht, das Wissen über die Sache zu verändern. Dies geschieht durch Addition neuer, mit der Gewohnheit konsonanter Kognitionen, z.B. sich über positive Wirkungen von Rauchen informieren, sich mit den Vorteilen des Referendariats auseinandersetzen oder durch die Subtraktion dissonanter Kognitionen, das heißt negative Argumente verdrängen, vergessen bzw. ignorieren. Es kann ebenfalls durch die Substitution von Kognitionen erfolgen, das heißt die gleichzeitige Subtraktion von dissonanten Kognitionen und die Addition von konsonanten: Positive Argumente in den Vordergrund rücken (z.B. die entspannende Wirkung des Rauchens, die Kooperation und Unterstützung im Lehrerkollegium) und negative in ihrer Relevanz herabstufen (z.B. die geringe Wahrscheinlichkeit von gesundheitlichen Risiken hervorheben/Prüfungssituation im Referendariat beschränkt sich nur auf 1,5 Jahre).

Kognitive Dissonanz entsteht bei fast allen Wahlhandlungen (vgl. Burkart 1994, S. 98) dadurch, dass die zur Wahl stehenden Optionen meist positive und negative Folgen aufweisen. Es kann also angenommen werden, dass die gewählte Option immer durch kognitive Prozesse aufgewertet wird (vgl. Betsch et al., S. 118). In diesem Zusammenhang werden auch Kosten-Nutzen-Analysen vorgenommen, aber die Ergebnisse kognitiv manipuliert, z.B. die antizipierten negativen Auswirkungen einer Verhaltensänderung überbewertet. Auch hier sind wieder Rationalisierungsprozesse zu finden, denn bei den Individuen besteht die Motivation ihre Entscheidungen im Nachhinein als logisch und richtig darstellen zu wollen. Dies verstärkt den Eindruck, dass rationales Handeln zur Norm geworden ist und Bestrebungen bestehen, zumindest, rational zu wirken: „Der Mensch findet, obwohl es ihn nicht aus logischen Gründen zum Handeln



treibt, Gefallen daran, sein Handeln logisch mit bestimmten Prinzipien zu verknüpfen, und oft erfindet er sie a posteriori, um diese Handlungen zu rechtfertigen.“ (Pareto 2007, S. 74) Die Rationalisierung des eigenen Handelns wird dazu genutzt, um Intentionen zu erklären, auch dort, wo das Handeln meist nicht absichtlich und bewusst ist (z.B. Routinehandlungen). Im Vorgriff auf die Handlungstheorie von Schütz, der davon ausgeht, dass Handlung erst im retrospektiven Zugriff mit Sinndeutung versehen wird, stellt sich die Frage, ob dieser Sinn dann auch nur ein Versuch ist kognitive Dissonanz zu reduzieren und ob dann der wahre Sinn hinter der Entscheidung und der folgenden Handlung verborgen bleibt. Wie kann man dann mit Erfahrungsberichten und Entscheidungsdarstellungen von anderen Personen umgehen, wenn man sie womöglich als Ergebnis einer Dissonanzreduktion sehen muss? In der Reduktion von kognitiver Dissonanz liegt auf jeden Fall ein Vorteil. Sie verhilft dazu, Entscheidungen für einen bestimmten Zeitraum beständig zu halten, wenn dissonante Gefühle minimiert werden. Gleichzeitig dient diese Art der Selbstrechtfertigung zum Schutz der eigenen Entscheidungen.

#### *Sensibilisierung durch die Konzepte der Ambivalenz und der kognitiven Dissonanz*

Was erst nur mit Blick auf die RCT-Theorie interessant schien, sich aber auch für die Betrachtung biografischer Entscheidungen als relevant herausstellen könnte, sind die Konzepte der kognitiven Dissonanz und der Ambivalenz. Aus der theoretischen Auseinandersetzung ergeben sich folgende Fragen für die vorliegende Untersuchung:

- *Findet sich Ambivalenz im Entscheidungsprozess der Lehramtsstudentinnen?*
- *Wie kommt sie zustande? Wird sie von den Studentinnen selbst konstruiert? Wie gehen sie damit um?*
- *Worin liegt das Positive von Ambivalenz? Wofür kann sie in diesem Kontext gut sein?*

Ambivalenz dient als Erklärungsfolie für Nicht-Entscheidungen, also für Situationen, in denen das Individuum, beispielsweise die Lehramtsstudentin, sich nicht zwischen den Optionen entscheiden kann, weil beide Alternativen gleichzeitig positiv und negativ besetzt sind. Diese Beobachtung innerhalb des Peer-Mentoring-Programms führte zur Generierung der Forschungsfrage. Die Optionen Promotion und Referendariat werden höchstwahrscheinlich unterschiedlich bewertet, da – wie Kapitel 2 zeigt – die Karrierewege sehr unterschiedlich verlaufen. Dennoch können beide Optionen positive und ne-

gative Argumente haben, je nachdem welche Prioritäten die Studentin legt. Wenn die Studentin gerne mit Kindern arbeitet, wird das ein positives Argument für das Lehramt, aber ein Argument gegen die Promotion sein. Hieraus ergibt sich noch kein Konflikt, sondern erst, wenn nun auf der Seite für die Promotion neue positive Argumente auftauchen, die eine Unentscheidbarkeit herbeiführen. Ambivalenz ist ein selbstkonstruiertes Empfinden, dadurch dass die Individuen die Gegebenheiten unterschiedlich bewerten. Es werden dennoch in der Literatur keine Vorschläge gemacht, wie Ambivalenz gelöst werden kann. Interessant ist, in der Studie darauf zu achten, ob und wenn ja, wie lange das Gefühl von Ambivalenz besteht und welche Strategien die Lehramtsstudentinnen haben, um diese zu lösen.

Dass Ambivalenz in extremen Fällen auch als Krankheitsbild gesehen wird (vgl. Lüscher 2010), kann den Blick für die Daten noch einmal befremden. Es können „weitergeholte Vergleiche“ (Strauss/Corbin 1996, S. 69f.) genutzt werden, um Ähnlichkeiten und Unterschiede und das Kennzeichnende am eigenen Material in Abgrenzung zum krankhaften Ambivalenzempfinden herauszustellen, ähnlich wie Strauss' beliebtes Beispiel von Hughes, der die Vergleichsfrage anführt „How is a priest like a prostitute?“ (Hughes 1971 zitiert nach Gerson 1991, S. 287). Was hätten also die PatientInnen und die Lehramtsstudentinnen, die Ambivalenz empfinden gemeinsam? Womöglich erbrächte die Analyse Konzepte wie die Ambivalenz bezüglich der Bindung zu anderen Personen oder Ambivalenz bezüglich des Sicherheitsempfindens im jeweiligen Kontext.

Kognitive Dissonanz ist ein emotionaler Zustand, der erst nach der Entscheidung und der damit einhergehenden Handlung eintritt. Von daher kann dies nur in einem Längsschnittdesign untersucht werden. Das Konzept der kognitiven Dissonanz beschreibt den Gefühlszustand nach einer Handlung als Spannung. Wenn sich beispielsweise eine Studentin für das Referendariat entscheidet, so kann es sein, dass sie plötzlich die Vorteile der Promotion (seinen Arbeitsalltag selbstorganisiert zu strukturieren oder sich intensiv und theoretisch mit einem Thema zu befassen) sieht und die negativen Aspekte des Referendariats deutlicher wahrnimmt (z.B. Prüfungsstress durch Unterrichtsbesuche). Sie wird nun versuchen, diesen unbehaglichen Spannungszustand, der aus dem Gefühl resultiert eine falsche Entscheidung getroffen zu haben, aufzulösen.

Im Gegensatz zur Ambivalenz will kognitive Dissonanz gemindert werden und ist sozusagen handlungsleitend. Es wurden verschiedene Strategien benannt, um kognitive Dissonanz zu reduzieren. Diese Strategien finden sich möglicherweise in den Daten wieder. So könnte die Ursache für die kognitive Dissonanz verändert und Situationen

gemieden werden, in denen das Dissonanzgefühl verstärkt wird: Lehramtsstudentinnen, die sich für die Promotion entschieden haben, könnten sich umentscheiden oder Situationen umgehen, in denen sie mit „zufriedenen“ ReferendarInnen sprechen müssen. Auf kognitiver Ebene könnten sie Wissen oder Informationen einholen, die ihre Entscheidung stärken, z.B. Statistiken zur niedrigen Arbeitslosenquote von promovierten AkademikerInnen hinzuziehen, und Informationen vergessen oder ignorieren, die ihre Entscheidung schwächen, z.B. Informationen zur Promotionsdauer, Informationen zur Altersgrenze für die Verbeamtung im Lehrerberuf. Sie könnten gleichzeitig positive Argumente in den Vordergrund rücken und negative in den Hintergrund. Auf diese Strategien kann durch die Sensibilisierung jetzt konkret geachtet werden. Wenn Handlungen und Entscheidungen gerechtfertigt werden, um kognitive Dissonanz oder ambivalente Gefühle zu reduzieren, dann kann jegliches Verhalten als rationales gelten, denn auch diese Prozesse streben nach subjektiver Nutzenmaximierung. Sind das also Konzepte/Praktiken, die sich auch in den Daten finden lassen? Es ergeben sich noch weitere Fragen aus der theoretischen Auseinandersetzung, die während der Auswertung Beachtung finden können:

- *Kann man bei den Befragten kognitive Dissonanz feststellen? Welche Strategien verwenden sie, um ihre mögliche kognitive Dissonanz zu verringern? Inwieweit rationalisieren sie ihre Entscheidungen?*
- *In welchem Maße schützen die Studentinnen in der eigenen Untersuchung ihre Entscheidungen und wie?*

### 3.5 Die phänomenologische Handlungstheorie biografischer Entscheidungen

Als „Gegenentwurf“ zur Rational-Choice-Theorie wird in diesem Kapitel die Handlungstheorie nach Schütz (1971) in ihren Grundannahmen und für die vorliegende Untersuchung relevanten Aspekten dargestellt, um die Leerstelle der Erklärung biografischer Entscheidungen zu füllen, die die RCT hinterlassen hat.

Die phänomenologische Handlungstheorie nach Schütz<sup>23</sup> ist dem interpretativen Paradigma in der Soziologie zuzuordnen. Schütz vertritt die „subjektivistische Auffassung, dass die Interpretation sozialen Handelns am Bewusstsein des individuellen Akteurs ansetzen muss und sich nicht auf vorgegebene kulturelle Muster beziehen kann.“ (Miebach 2010, S. 24) Obwohl Schütz Alltagshandlungen fokussiert, lassen sich Implikationen für Entscheidungen mit biografischer Bedeutung ableiten. Nach Schütz (1960, 1971) ist Handeln nicht bloßes Reagieren, sondern bezieht sich immer auf vorgefasste Entwürfe. Diese Entwürfe kann man als Art kognitives Probehandeln verstehen, wobei die reale Umsetzung dieses Entwurfs noch nicht intendiert ist. Voraussetzung für die Umsetzung des Entwurfs ist der Wille der handelnden Person (vgl. Schütz 1960, S. 77). Demnach schreibt Schütz dem „Wollen“ vorerst mehr Bedeutung zu als dem Abwägen. Beim Abwägen, also dem Vergleich zwischen verschiedenen Entwürfen in einer Entscheidungssituation, spielen die Komponenten des Wissens und der Motive eine zentrale Rolle. Eine Entscheidung erfolgt als Resultat der Zusammenführung von positiven und negativen Gewichten der zur Verfügung stehenden Alternativen (vgl. Esser 1991, S. 434). Entwerfen geschieht auf der Grundlage eines bestehenden Wissensvorrat des Entwerfenden, das heißt er geht erfahrungsbasiert davon aus, dass die entworfenen Handlungen ähnlich verlaufen, ein ähnliches Muster haben wie bereits zurückliegende Handlungen (vgl. Dimbath 2003, S. 31). Ein weiterer interessanter Aspekt ist, das Schütz davon ausgeht, dass Individuen erst nach der Handlung in der Lage sind, ihrem Handeln retrospektiv Sinn zu verleihen. An diese Grundannahme seiner Handlungstheorie kann man mit Giddens Auffassung zur Intentionalität und der Betrachtung von Handlung als einem kontinuierlichen Handlungsfluss anschließen. Handlungen können dementsprechend nur im Rückblick isoliert und als abgeschlossen betrachtet werden. Hinsichtlich der Intention von Handlungen konstatiert er, dass diesen nicht immer klare Ziele vorgeschaltet sind und Handeln nicht unbedingt Zielverwirklichung ist: „Vielmehr bilden sich die Ziele oft erst im Handeln; erst im Handeln wird sich der Akteur der aufsteigenden Absichten bewußt, die allerdings immer wieder während des Handelns revidiert werden (können).“ (Joas/Knöbl 2004, S. 408) Daran anschlussfähig ist das bereits dargestellte Verständnis der modernen Übergänge, die auch keinen definierten Zielzustand mehr anvisieren (vgl. Kap. 3.1). Diese Theorien sensibilisieren dafür nicht norma-

---

<sup>23</sup> Schütz ist ein Vertreter der interpretativ-interaktionistischen Richtung. „Ein wesentliches Merkmal des phänomenologischen Ansatzes ist die Betonung des handelnden Subjekts als Grundeinheit der soziologischen Analyse[...]“ (Miebach 2010, S. 24).

tiv von festen Zielvorstellungen und Intentionen auszugehen, sondern vielmehr nach ziel- und sinngenerierenden Suchbewegungen Ausschau zu halten.

Schütz führt in Bezug auf die Motivation des Handelns die Um-zu- und Weil-Motive an. Ein „Um-zu-Motiv liegt dann vor, wenn das Handlungsziel noch den Zeitcharakter des Zukünftigen trägt.“ (Dimbath 2003, S. 28). Dimbath illustriert dies an folgendem Beispiel (vgl. ebd., S. 28f.): „Er verlässt das Haus, um den Freund zu sprechen.“ Alle Zwischenhandlungen zur Erreichung des Ziels stehen nicht im Blickfeld, das heißt dass der Fokus auf der Absicht liegt und der Weg dahin, also die Frage nach dem „Wie“, noch zu entwerfen ist. Mit dieser Motivation gehen gewisse Erwartungen bezüglich der Konsequenzen einher.

Davon zu unterscheiden sind die „unechten“ Weil-Formulierungen, die Personen in der Alltagssprache verwenden, wie in Dimbaths Beispiel: „... weil er den Freund besuchen wolle.“ Ein echtes Weil-Motiv hat jedoch den Zeitcharakter der Vergangenheit, da es sich auf zurückliegende und tatsächlich vollzogene Handlungen bezieht. Das Weil-Motiv betrifft Sinnzusammenhänge und beschreibt die Umstände der Konstitution des Handlungsentwurfes selbst. Dimbath veranschaulicht dies an dem Handlungsentwurf eines Täters, der ein Opfer tötet, um an sein Geld zu kommen. Dies ist in die Zukunft gerichtet und ein Um-Zu-Motiv. Das Weil-Motiv wäre: „Der Täter, der an das Geld seines Opfers kommen will, tötet das Opfer, weil seine Freunde ihm dazu geraten haben.“ Diese Form der Motivierung zielt auf den Entstehungszusammenhang der Art und Weise (Mord), in der sich die intendierte Tat (zunächst nur Raub) vollzieht (vgl. Dimbath 2003, S. 28f.). „Reflexionen über Weil-Motive verweisen auf den Erfahrungszusammenhang und damit auf die sozialisierten Wissensbestände der Individuen; Aspirationen [Bestrebungen, Anm. d. V.] können dagegen zusätzlich Aufschluss geben über die mit dem Entscheidungsgegenstand als Handlungsziel in Verbindung stehenden Erwartungen“ (ebd., S. 271). Weil-Motive sind also biografische Hintergrundmotive und verweisen auf die Erfahrungen aus der Vergangenheit des Individuums (Sozialisation, ausgebildete Präferenzstrukturen, Erwartungen etc.) und damit auf das Zustandekommen von Entwürfen. Um-Zu-Motive richten sich dagegen in die Zukunft und sind verantwortlich für die Umsetzung des Entwurfs (vgl. Burkart 1994, S. 76). Beide helfen, die Entscheidungen in einen biografischen Gesamtzusammenhang einzuordnen.

Zu Entscheidungen kommt es laut Schütz durch Zeiten oder Situationen, in denen das bisher fraglos Hingenommene angezweifelt, die selbstverständliche Welt problematisch wird und Alternativen auftauchen. Dieser Zweifel kann als Grundlage für die

Entscheidungsfindung bzw. überhaupt erst für die Suche nach oder das bewusste Wahrnehmen von Alternativen gesehen werden, damit sich Individuen überhaupt von festen Entwürfen distanzieren. Das Problem des Wählens beziehungsweise das der Entscheidung wird laut Schütz (1971) durch die Erfahrung mit vorherigen Entscheidungen beeinflusst, die dem Entwerfenden für die vorliegende Absicht als relevant erscheinen: „Zunächst sind Elemente der fraglos hingegenommenen Welt offene Möglichkeiten, die erst durch das Zusammentreffen mit der biographisch bestimmten Perspektive des Einzelnen auswahlfähig werden.“ (Dimbath 2003, S. 32) Das heißt, es findet ein Prozess statt, der objektiv wahrgenommene Optionen in das eigene Deutungsmuster überträgt und dem sich eine Bewertung hinsichtlich einer individuellen Passung anschließt. Anders als beim Rational-Choice-Ansatz wendet Schütz seine Theorie des Wählens zwischen Handlungsentwürfen nicht nur bei Alltagsentscheidungen an, sondern auch bei Fällen des „Fremden“, in denen die Akteure nicht auf entwickelte Relevanzstrukturen und Routinen zurückgreifen können und bei Entscheidungen mit erheblichen Konsequenzen bei einer falschen Wahl (vgl. Esser 1991, S. 436).

Mit Bezug zu Schütz' Handlungstheorie wurden bereits biografische Entscheidungen untersucht, wie beispielsweise die Berufswahlentscheidung an der ersten Schwelle zur Berufseinmündung (Dimbath 2003) oder der Übergang zur Elternschaft (Burkart 1994). Burkart (1994) entwirft auf handlungstheoretischer Grundlage ein Modell, das biografische Entscheidungen und Nicht-Entscheidungen beschreibt (vgl. Abbildung 2).

Deutlich wird, dass die Bewusstmachung und Reflexion von Handlungsalternativen eine Voraussetzung ist, um überhaupt eine Wahl zu treffen und daran anschließend handeln zu können. Wenn dies nicht so ist, erfolgt das Entscheiden nicht aufgrund eines Abwägens verschiedener Entwürfe, sondern auf der Basis von Affekten, Routinen oder Zwängen (vgl. Schaeper/Kühn 2000, S. 132 f.) oder auch gar nicht.

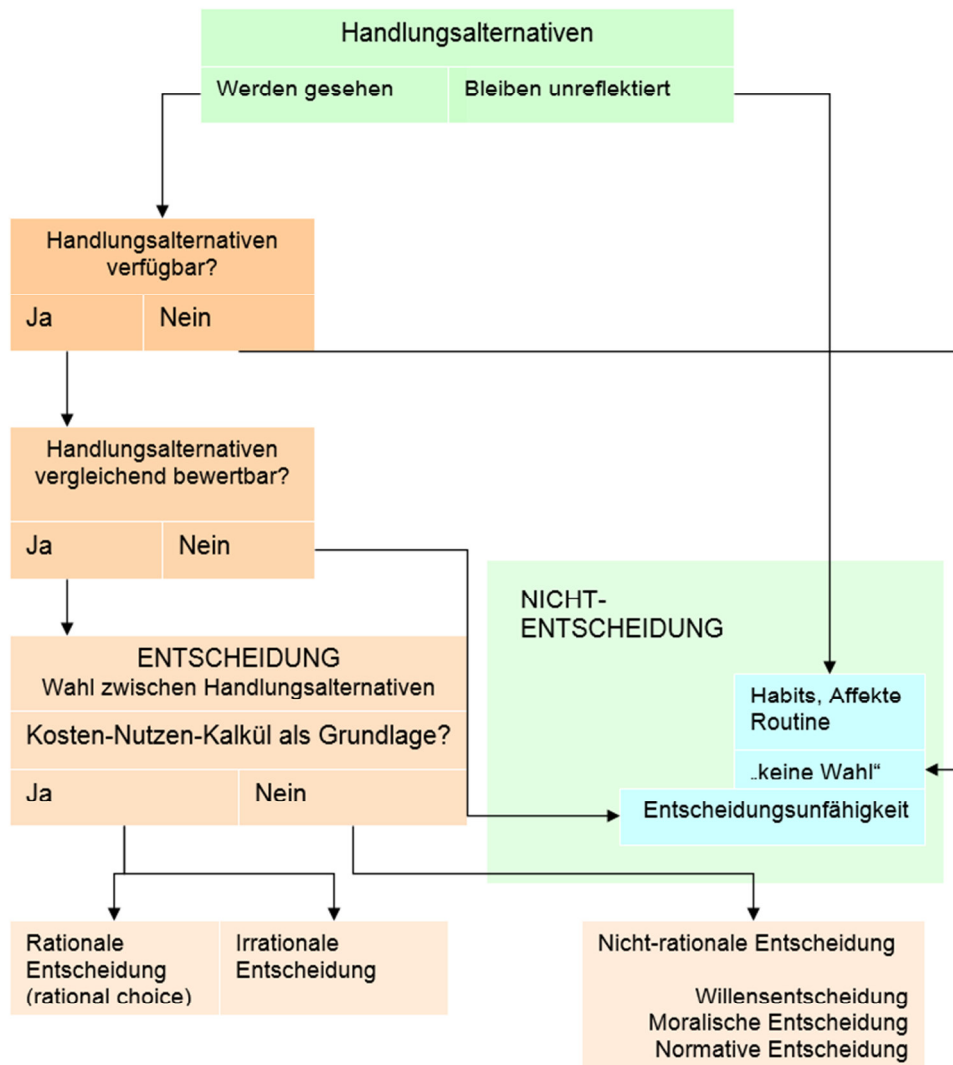


Abbildung 2: Entscheidung und Nicht-Entscheidung (vgl. Burkart 1994)

Anhand der Thematik „Übergang zur Elternschaft“ zeigt Burkart auf, dass nicht nur rationale Gründe ausschlaggebend sind, sondern oftmals nicht-rationale, affektive oder biografische Aspekte. Er entwickelt vier Typen, die sich in seinen empirischen Studien widerspiegeln (Burkart 2002, S. 26 f.).

Bei Typ A ereignet sich der Übergang in die Elternschaft, ohne dass eine Entscheidung aktiv getroffen wurde, sondern eher ein Modus „Selbstverständlichkeit der Elternschaft“ vorherrschte, das heißt es erfolgt keine Reflexion über Vor- und Nachteile. Bei der Berufswahl könnten solche Situationen entstehen, wenn eine Berufstradition sozusagen weitergegeben wird, wie bei der Berufsvererbung des Lehrerberufs (vgl. Rothland 2011, S. 252 ff.). Unter Typ B werden rationale Entscheidung gefasst, die mit einer Kosten-Nutzen-Abwägung zwischen Alternativen einhergehen. Typ C steht für

irrationale Entscheidungen, bei denen keine Abwägung im Sinne Rational Choice erfolgt, sondern bei denen die Entscheidung eher aus Gründen des Wollens oder aufgrund der Einhaltung moralischer Prinzipien und das Handeln nach Normen geschieht. Die Annahme ist dabei, dass Individuen nicht isolierte Entscheidungen in einer von der Gesellschaft abgeschotteten Welt treffen, sondern in einen sozialen Kontext mit biografischen Erfahrungen eingebettet sind. So kann eine Entscheidung für einen Beruf mit einer sicheren Zukunft nach Werten der finanziellen Sicherheit und Familienorientierung ausgerichtet sein. Bei diesem Typus hat der Akteur aber im Unterschied zu Typ B die Wahl, ob er Rationalität oder eine andere Reihe von Werten als Entscheidungsgrundlage nimmt. Typ D verkörpert die Entscheidungen, die aufgrund von Wertkonflikten oder Ambivalenzen zu einer Entscheidungsunfähigkeit führen: es tritt eine passive Haltung ein, die Entscheidung wird verschoben oder dem Schicksal überlassen. Dies mag bei der Frage der Elternschaft ein anderes Ausmaß haben als bei der Berufswahl. Während man bei letzterem von vergangen Chancen sprechen kann, ist die Frage der Elternschaft auch an biologische Altersgrenzen gekoppelt und ein Hinauszögern der Entscheidung hat möglicherweise anders zu gewichtende Konsequenzen. In den empirischen Untersuchungen Burkarts konnten vor allem die Typen A, C und D nachgewiesen werden. Auch weitere Studien fanden nur ansatzweise den Kosten-Nutzen-orientierten Entscheidungstypus (vgl. Schaeper/Kühn 2000, S. 134 ff.). Besonders Typ D sensibilisiert dafür in den Daten ebenfalls auf Nicht-Entscheidungen aufmerksam zu werden. Der Modus der Nicht-Entscheidung wird auch bei Wischmann (2014) thematisiert und definiert als nicht aktiv getroffene Entscheidung, sondern als ein bewusstes Vermeiden und damit als (fast schon rationale) Strategie, um hohen Anforderungen des Bildungserfolges gerecht werden zu können und psychosoziale Kosten so gering wie möglich halten zu können (vgl. Wischmann 2014, S. 264). Dabei zeigt sich, dass Nicht-Entscheidungen keinesfalls nur negative Konsequenzen hegen.

#### *Biografische Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben*

Eine Anwendung der phänomenologischen Handlungstheorie auf berufliche Übergänge findet sich bei Kock/Witzel (1993) und Witzel/Kühn (1999). Sie untersuchten im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ biografische Orientierungen und Handlungsweisen junger Erwachsene beim Übergang von der Berufsausbildung in die ersten Jahre der Berufsausübung (vgl. Kock/Witzel 1993, S. 4). Mit ihrer Vorgehensweise grenzen sie sich, ähnlich wie



Strauss und Corbin (1996), von einem induktiven Empirismus und gleichzeitig von einem hypothetiko-deduktiven Vorgehen ab. Ihr Ziel ist es allerdings nicht, eine generelle und empirisch gehaltvolle Theorie des Handelns zu entwickeln (vgl. Witzel/Kühn 1999, S. 15 f., Witzel/Kühn 2000). Hierbei ist kritisch zu hinterfragen, was sie unter empirisch gehaltvoller Theorie verstehen, denn sie führen als Beispiel die Rational-Choice-Theorie an. Dass diese Theorie eher zu den empirisch inhaltlosen Theorien gehört, da sie einen sehr hohen theoretischen Allgemeinheitsgrad hat und schwer empirisch überprüfbar ist, haben Kelle und Kluge (2010) ausführlich beschrieben. Demnach lassen sich aus solchen „Großtheorien“ nicht ohne weiteres empirisch überprüfbare Hypothesen über konkretes soziales Verhalten ableiten (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 36 f.). Solche empirisch inhaltlosen Konzepte eignen sich in der qualitativen Forschung dennoch sehr gut als Heuristiken, da sie wie theoretische Raster oder Filter fungieren, ähnlich wie die theoretische Sensibilität der Grounded Theory (vgl. Kap. 3.1). Der Forscher/die Forscherin kann diese Konzepte dann mit empirischen Daten „auffüllen“ (vgl. ebd., S. 37 f.).

Ausgangspunkt der Überlegungen von Witzel und Kühn sind die Grundannahmen von Schütz, durch einen rekonstruktiven Zugang berufsbezogene Handlungs- und Orientierungsmuster und retrospektive Sinnzuschreibungen zu erfassen. Dementsprechend werden Handlungsziele erst nach Vollzug der Handlung und mit Auseinandersetzung mit dem Handlungsergebnis bewertet und können gedeutet oder umgedeutet werden. Ein rationales Entscheidungsmodell kann bei biografischen Entscheidungen nicht tragen. Der Rational-Choice-Ansatz ist vielmehr ein prospektiver Ansatz, der Handlungsziele vorab festlegt und den erwarteten Nutzen und die Konsequenzen berechnet, während der Schütz'sche Ansatz eher retrospektiv ist und nach Entwürfen fragt bzw. Sinn erst nach vollzogener Handlung herstellt. Die Sinnherstellung erfolgt dabei nicht nur durch Erfahrungsaufschichtung, sondern es bedarf Reflexionsprozesse, um die Erfahrungen in einen Gesamtzusammenhang einordnen zu können und in dieser Form zu einer „Synthesis höherer Ordnung“ (Schütz 1974, S. 101) zu gelangen (vgl. Witzel 2010, S. 342 ff.). Legt man dieses Verständnis zugrunde, lässt sich auch die kognitive Dissonanz als eine Art verstehen, wie Entscheidungen erst im Nachhinein mit Sinn versehen werden, um sie zum Beispiel sinnvoll aussehen zu lassen und negative bzw. ambivalente Gefühle auszuschalten.

Diese durch Bilanzierung der bisherigen Handlungen und Entscheidungen entwickelten Sinnzuschreibungen lösen Selbstsozialisationsprozesse aus. Selbstsozialisati-

on wird nicht als die Adaption vorgegebener sozialer Strukturen, institutioneller Normen und geschlechts- und altersabhängiger Rollenerwartungen verstanden, sondern grenzt sich von diesen anderen Sozialisierungstheorien dadurch ab, dass die Eigenleistung des Individuums betont wird, sich mit den Erfordernissen des Berufslebens auseinanderzusetzen und berufsbiografische Erfahrungen zu verarbeiten (vgl. Kühn/Witzel 2000)<sup>24</sup>:

„Gemäß dem Ansatz der biographisch gerichteten Selbstsozialisation, stellt das Subjekt als die Realität verarbeitender und produzierender Akteur die Fakten des individuellen Lebenslaufs durch reflexive Prozesse mit her; es sucht einen eigenen Standort, z.B. in der Berufswelt, und bezieht sich interessenorientiert auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen; gleichzeitig verändert es sich dabei selbst“ (Kock/Witzel 1993, S. 12).

Aus diesem Selbstsozialisierungsprozess resultieren erlernte Orientierungen und Handlungen, die leitend für die Biografiegestaltung sind und als berufsbiografische Gestaltungsmodi bezeichnet werden. Zur Erfassung dieser Gestaltungsmodi verwenden Kock und Witzel (1993) ein heuristisches Rahmenmodell (BARB-Modell), das Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen miteinander in Beziehung setzt. Auf dieses Modell wird im forschungsmethodischen Kapitel Bezug genommen (vgl. Kap. 4.4.4.2).

#### *Kurze Bilanz der Sensibilisierung für biografische Entscheidungen*

Mit dem Verständnis von Entscheidung als Handlung wird deutlich, dass eine Entscheidung eine Handlungskomponente besitzt und erst dann zur sichtbaren und untersuchbaren Entscheidung wird, wenn sie durch eine Handlung vollzogen wurde. So kann die Entscheidung der Lehramtsstudentinnen erst vollständig untersucht werden, wenn sie die ersten Schritte ins Referendariat oder in die Promotion umgesetzt haben. Nicht jede Handlung ist dabei das Ergebnis einer bewussten Wahl zwischen Alternativen, sondern kann auch aufgrund von Routinen, im Affekt oder unter normativen Bedingungen geschehen. Die Entscheidung ist durch Motive geprägt. Mit der Idee der vorgelagerten Entwürfe und der Um-zu- und Weil-Motive bringt Schütz die temporale Komponente in die Diskussion ein, die für biografische Entscheidungen unentbehrlich ist. Er beachtet die Einbettung des Individuums in einen biografischen Zusammenhang, denn um sie in ihrer Sinndeutung erschließen zu können, dürfen Entscheidungen nicht als Einzelereignis betrachtet werden. Vielmehr müssen sie als Prozess verstanden werden, in dem Vor- und Nachentscheidungsprozesse (z.B. kognitive Dissonanz, Rationalisierungsprozesse) wirken.

---

<sup>24</sup> Vertiefend beschäftigt sich Zinnecker (2000) mit der Einordnung der Selbstsozialisation in die Sozialisationsforschung, was zu Kontroversen führt, siehe z.B. Bauer (2002).

Moderne Entscheidungen sind biografische Entscheidungen, das heißt Entscheidungsprozesse gestalten sich viel autonomer, aber nicht völlig losgelöst von institutioneller Einbettung und sozialen Strukturen. Entscheidungen und deren Konsequenzen werden im Zuge der Moderne eigenverantwortlicher. Es ist dennoch wichtig, den Einfluss von Institutionen und sozialen Systemen zu berücksichtigen. Die Idee, dass der Zweifel an der bisher fraglos hingegenommenen Welt Ausgangspunkt jeder biografischen Entscheidung ist, ist besonders für normierte Berufswege interessant, die es in der modernisierten Gesellschaft nur noch selten gibt.

Schütz Einteilung in zukunftsorientierte Um-zu- und erfahrungsbasierte Weil-Motive klingt plausibel und beachtet die Einbettung von Entscheidungen in die Biografie. Ein Um-zu-Motiv für die in dieser Studie fokussierten Studentinnen könnte demnach sein: „Die Studentin überlegt zu promovieren, um zukünftig eine höhere berufliche Position einnehmen zu können.“ Ein Weil-Motiv wäre: „Die Studentin überlegt zu promovieren, weil ihr wissenschaftliches Arbeiten Spaß macht.“ Diese Erfahrung hat sie in der Vergangenheit gemacht und kann darauf aufbauen. Ebenso kann ein Weil-Motiv sein: „Die Studentin will Lehrerin werden, weil ihre Eltern beide auch Lehrer sind.“ Dies wäre als eine Art berufliche Sozialisation oder auch Berufsvererbung durch die Familie zu verstehen und somit nicht unter entscheidungstheoretischen Aspekten analysierbar, sondern eher unter biografietheoretischen.

Weil-Motive können als relativ stabil angesehen werden bzw. ändern sie sich nur im Falle der Neubewertung von Erfahrungen. Dies könnte möglicherweise eintreten, wenn kognitive Dissonanz empfunden wird. Bei der Wahl zwischen den unterschiedlichen Entwürfen müssen sich Um-zu-Motive nicht unbedingt ändern. Um ein zufriedenes Leben führen zu können, kann sowohl der Entwurf, Lehrerin zu werden, als auch der Entwurf, eine Promotion abzuschließen, zielführend sein.

Diese Theorie der Wahl zwischen Handlungsentwürfen beachtet, mehr als die Rational-Choice-Theorie, den Zeitaspekt und die Biografie. Neben der Gegenwart und den in der Zukunft liegenden antizipierten Konsequenzen wird die biografische Vergangenheit in Form der Weil-Motive mit einbezogen. Angewendet auf die eigene Forschungsfrage ergeben sich folgende Überlegungen: Die Ausgangssituation der Lehramtsstudentinnen, mit einer Alternative zum Referendariat konfrontiert zu werden, könnte als mögliches Ergebnis eines Zweifelns an der bisher fraglos hingegenommenen Berufsbiografie, für die sie sich nach dem Schulabschluss entschieden haben, interpretiert werden. Die auftauchende Alternative durch Ansprache auf eine Promotion veran-

lasst die Studentinnen dazu, den bisher gefassten Entwurf – nahtlos in das Referendariat einzusteigen – zu überdenken und weitere Entwürfe zu „basteln“. Es wird angenommen, dass die Studentinnen den Entwurf der „Lehrerin“ aus den eigenen Schulerfahrungen und den Erfahrungen in Praktika speisen und die wissenschaftliche Laufbahn dementsprechend nicht so deutlich in einen Entwurf zu fassen ist, weil sie sich nicht auf einen zurückliegenden Wissensvorrat beziehen können. Erst wenn die Lehramtsstudentinnen beispielsweise erkennen, dass ihnen Forschen und wissenschaftliches Arbeiten gefallen, dass sie Kompetenzen im Umgang mit wissenschaftlichen Texten etc. haben, nehmen sie die Promotion als Perspektive in den Blick. Vorher geschieht dies eher in seltenen Fällen, weil sie durch den Lehramtsstudiengang einen „biografisch“ vorbestimmten Weg haben. Durch die Sensibilisierung, dass Entwürfe aufgrund von biografischen Erfahrungen bestehen, kann untersucht werden, ob und wie es den Studentinnen gelingt, sich eine Karriere in der Wissenschaft vorzustellen. Durch die möglicherweise undurchsichtigen Karrierewege in der Wissenschaft könnte es für die Studentinnen auch schwer fallen, Um-zu-Motive abzuleiten, da die konkreten beruflichen Optionen unbekannt sind. Geprägt durch die theoretische Auseinandersetzung mit Schütz' Annahmen über die retrospektive Sinnzuschreibung von Handlungen über die Handlungsentwürfe und Motive ergeben sich folgende Fragen, die in der Datenerhebung und -auswertung sensibilisierend wirken:

- *Welche Intentionen lassen sich bei den Studentinnen erkennen? Oder werden diese erst in der Retrospektive sichtbar, wenn ein längsschnittlicher Ansatz verwendet wird?*
- *Welche Reflexionsprozesse werden bei den Studentinnen in Zusammenhang mit Entscheidungen deutlich?*
- *Ist die Entscheidung der Studentinnen eine unbewusste oder vielmehr eine reflektierte?*
- *Was sind Auslöser für die biografischen Entscheidungen? Sind es institutionelle oder persönliche Auslöser, wie beispielsweise Zweifel an bisher Selbstverständlichem?*
- *Kann man bei den Studentinnen auch Nicht-Entscheidungen erkennen?*

Die Handlungstheorie fokussiert in erster Linie das handelnde Subjekt. Institutionelle Strukturen werden weniger berücksichtigt. Dennoch ergeben sich hierbei auch Fragen, die für die Bearbeitung der vorliegenden Arbeit wichtig sind. Durch die Auseinander-

setzung mit dem Wissenschaftssystem wurde deutlich, dass nicht jede/r Zugang hat, sondern direkte und indirekte Auswahl- und Rekrutierungsprozesse stattfinden. Schütz' Theorie kann hierbei keine Erklärung bieten, wie sich Entscheidungen als Handlung gestalten, wenn die „Handlungsmacht“ der Individuen eingeschränkt oder die Realisierung von Optionen abhängig von Anderen ist, z.B. die Zulassung zur Promotion durch eine Promotionskommission oder auch die Rekrutierung durch persönliche Ansprache. Es wird zu untersuchen sein, wie viel „Entscheidungsmacht“ die Handelnden haben und ob in jedem System eine nutzenmaximierende oder aufgrund von Um-zu- oder Weil-Motiven stattfindende Entscheidungsfindung möglich ist.

### 3.6 Intuitive Entscheidungsfindung

Alternativ zu den entscheidungs- und handlungstheoretischen Ansätzen wird nun ein Ansatz zur Sensibilisierung hinzugezogen, der sich mit intuitiver Entscheidungsfindung unter Zuhilfenahme bestimmter Entscheidungsheuristiken befasst. Die als Weiterentwicklung verstandene Entscheidungstheorie setzt an zwei Punkten an: Zum einen ist in der sozialen Wirklichkeit relativ wahrscheinlich, dass das Individuum seine Handlungsalternativen und die Konsequenzen nicht (er)kennt. Zum anderen kann durch den Einfluss von Ambivalenzen und Indifferenzen keine bestmögliche Handlungsalternative identifiziert werden, so dass die Nutzenmaximierung ins Leere läuft. Die Individuen werden entscheidungsunfähig. Ein wesentlicher Einflussfaktor ist dabei der Umgang mit Information während des Entscheidungsprozesses. An dieser Stelle setzt das Konzept der intuitiven Entscheidung oder alltagssprachlich ausgedrückt, die Bauchentscheidung, an. Bauchentscheidungen werden aufgrund der Nutzung bestimmter kognitiver Heuristiken getroffen. Oft werden diese Entscheidungsfindungen eher skeptisch betrachtet, da Intuition als Emotion weniger Gewicht zugewiesen bekommt, als die Vernunft, obwohl jede Nutzenkalkulierung auch auf einer Gefühlsbasis geschieht:

„Die Menschen werden vom Gefühl und vom Gedanken an ihren Vorteil bewegt, aber sie bilden sich gern ein, sie ließen sich von der Vernunft leiten: Daher suchen sie – und finden immer – eine Theorie, die a posteriori ihren Handlungen irgendeinen logischen Anstrich gibt“ (Pareto 1965, zitiert in Pareto 2007, S. 53).

Gleichzeitig gehen die Kritiker davon aus, dass intuitive Entscheidungen spontan, ohne vorherige Informationsbetrachtung geschehen. Doch intuitive Entscheidungen können sehr wohl das Ergebnis vorher durchgeführter, aber unbewusst verlaufender Überlegungen sein (vgl. Dijksterhuis 2006, S. 106). Einer der Hauptvertreter, der die Diskussion

um Intuition im Entscheidungsprozess anführt, ist Gigerenzer (vgl. Gigerenzer 2008, Gigerenzer/Gaissmaier 2006, 2011). Er selbst gibt an, mit seinen Auffassungen zur Intuition auf zahlreiche Kritiker zu stoßen, die dem Bauchgefühl „systematische Unzulänglichkeit“ (Gigerenzer 2008, S. 25) vorwerfen. Zu diesen Vertretern zählen Kahnemann und Tversky (1996) und Vranas (2001). Gigerenzer verwendet die Begriffe Intuition, unbewusste Intelligenz und Bauchgefühl synonym und definiert damit ein Urteil, das rasch im Bewusstsein auftaucht, dessen tiefere Gründe den Entscheidenden nicht gänzlich bewusst sind und das intensiv genug ist, um danach zu handeln (vgl. Gigerenzer 2008, S. 25). Bauchgefühle können zum einen als logisch verstanden werden, so dass Intuition dazu beiträgt, ein komplexes Problem durch eine komplexe Strategie zu lösen (Ansätze der Maximierung des erwarteten Nutzens). Sie können andererseits auch als psychologisch verstanden werden, die auf Einfachheit setzen und die von Gigerenzer benannten „evolutionär weiterentwickelten Fähigkeiten des Gehirns“ zum Einsatz kommen, worunter beispielsweise auch Gefühle fallen.

Seinen Annahmen zufolge hat Intuition eine eigene Gesetzmäßigkeit und daraus entstehen gewisse Heuristiken, die „evolvierte“ (Gigerenzer 2008, S. 27) Fähigkeiten des Gehirns zum Handeln nutzen. Diese sind durch biologische Weiterentwicklung ausgebaute Fähigkeiten, u.a. Sprache, Wiedererkennungsgedächtnis, Verfolgen von Objekten mit den Augen, Nachahmung und Emotionen wie Liebe (vgl. ebd., S. 69). Diese Fähigkeiten helfen dabei die wichtigste Information herauszugreifen und von anderen zu selektieren. Im Folgenden werden die Heuristiken, in Gigerenzers Sinn auch „Faustregeln“, aufgezeigt, die helfen können, die Entscheidung der vorliegenden Untersuchung zu betrachten.

Die *Rekognitionsheuristik* macht sich die partielle Unwissenheit zunutze, was vor dem Hintergrund eines einfachen Beispiels (Quizfrage: Welche Stadt hat mehr Einwohner? Milwaukee oder Detroit, vgl. Gigerenzer/Goldstein 2011, S. 101) eher auf triviale Entscheidungen, z.B. alltägliche Kaufentscheidungen zutreffen kann: „Wenn du ein Objekt wiedererkennst, aber das andere nicht, ziehe den Schluss, dass das wiedererkannte Objekt einen höheren Wert hat.“ (Gigerenzer 2008, S. 123) Wenn man die Wiedererkennungsheuristik so deuten würde, dass damit die Erfahrungen des Individuums angesprochen und für die Entscheidungsfindung reaktiviert werden, hätte man eine Parallele zu den Entwürfen von Schütz (vgl. Kap. 3.5) oder den Imaginationen von Hellberg (vgl. Kap. 3.2.2). Diese sind auch nur möglich, weil das Individuum auf Vorhandenes zurückgreifen kann (wie beispielsweise die Studentinnen auf die Erfahrungen als Lehrerin

durch die studienbegleitenden Praktika). Überspitzt könnte man mit folgendem Zitat zusammenfassen, dass Entscheidungen für Gewohntes meist keine negativen Konsequenzen mit sich führen: „Der Instinkt, sich an das zu halten, was man kennt, hat in freier Natur Überlebenswert.“ (Gigerenzer 2008, S. 123)

Die *Take-the-Best-Heuristik* bezieht sich darauf, dass man sich auf einen einzigen guten Grund bei Urteilen verlässt: „In einer ungewissen Welt müssen gute Intuitionen Informationen außer Acht lassen.“ (Gigerenzer 2008, S. 94) Dies steht im Widerspruch zum Bild des homo oeconomicus als gänzlich informiertem Wesen und der allgemeinen Annahme, dass mehr Information auch eine bessere Entscheidungsgrundlage liefert, da so Kosten-Nutzen-Kalkulationen durchgeführt werden können. Es findet eine sequenzielle Entscheidungsfindung statt: Zunächst wird nur ein Grund berücksichtigt. Wenn dieser zur Entscheidung aber nicht ausreicht, werden weitere Gründe hinzugezogen. Dabei ist die Suchregel: „Prüfe die Gründe in der Reihenfolge ihrer Bedeutung“ und die daran anschließende Stoppregel: „Beende die Suche, sobald sich die Alternativen hinsichtlich eines Grundes unterscheiden.“ Die Entscheidungsregel lautet: „Wähle diejenige Alternative, die dieser Grund nahelegt.“ (vgl. Gigerenzer/Gaissmaier 2011, S. 464) Die Take-the-Best-Heuristik ist dann zutreffend, wenn es darum geht

„die Zukunft vorherzusagen (oder einen unbekanntem gegenwärtigen Zustand), diese Zukunft aber schwer vorhersehbar und die relevante Information beschränkt ist. Solche Intuitionen sind auch ökonomischer in der Verwendung von Zeit und Information. Eine komplexe Analyse dagegen zahlt sich aus, wenn es gilt, die Vergangenheit zu erklären, wenn die Zukunft in hohem Maße vorhersehbar ist oder wenn reichlich Information vorliegt“ (Gigerenzer 2008, S. 163).

Eine weitere Regel, die sich an Nachahmung orientiert, lautet: „Tue das, was die Mehrheit deiner Bezugsgruppe tut“ oder auch „Tue das, was der Erfolgreiche tut“ (vgl. ebd., S.204). Hier entsteht die Assoziation zu Lerntheorien, die speziell das Lernen am Modell nach Bandura und das soziale Lernen thematisieren. Auch hier gilt wieder der Einwand, dass dies für weniger komplexe Entscheidungen zutreffen mag, aber betrachtet man, wie die Lebensverlaufsstrukturen aufweichen und individueller werden, können berufliche Entscheidung, die auch in den privaten Lebenszusammenhang spielen, nicht mit dieser Heuristik erklärt oder angeleitet werden.

Mit den genannten Heuristiken entwirft Gigerenzer kein Konkurrenzkonzept zur RCT, sondern geht davon aus, dass rationale Prozesse erfolgen, aber unbewusst. Das Individuum weiß also unbewusst, welche Heuristiken in welcher Situation funktionieren, ohne vorher komplexe Denkprozesse auszuführen (ähnlich argumentieren auch Dijksterhuis und Nordgren (2006) und Levine et al. (1996)). „Die unbewussten Teile unserer Intelligenz können entscheiden, ohne dass wir – das bewusste Selbst – ihre

Gründe kennen oder [...] dass eine Entscheidung längst gefallen ist.“ (Gigerenzer 2008, S. 14) Man könnte an dieser Stelle auch von insgeheimen Entscheidungen sprechen. Ein Beispiel aus einem Experiment von Wilson et al. (2009) veranschaulicht dieses Phänomen des unbewussten Entscheidens sehr gut:

„A well-known social psychologist had a similar experience when trying to decide whether to accept a job offer from another university. It was a difficult decision, because there were many attractive features of both her current position and the new one – as well as some minuses. One of her colleagues, Irving Janis, had written a book advising people to complete detailed „balance sheets“, listing the pros and cons of each alternative (much as Benjamin Franklin recommended), so she decided to give it a try. Here is her repost of what happened: „I get half way through my Irv Janis balance sheet and say, ‚Oh hell, it’s not coming out right! Have to find a way to get some pluses over on the other side‘“ (Wilson 2009, S. 166f.).

Eine logische oder rationale Vorgehensweise ist manchmal nur scheinrational, weil eine Entscheidung insgeheim schon getroffen wurde, diese noch nicht ins Bewusstsein gedrungen ist oder sich die Individuen aufgrund eines rationalen Erklärungszwanges noch nicht getraut haben, diese öffentlich zu machen. Möglicherweise wünschen sich die Individuen den Ausgang der rationalen Abwägung als Bestätigung des insgeheim Entschiedenens. Das spricht für ein fehlendes Vertrauen in das eigene Unbewusste.

In eine ähnliche Richtung, nämlich auf Gefühle zu achten, argumentiert auch Damasio (1994) mit dem Bewertungssystem der somatischen Marker. Wenn Personen vor einer Entscheidung stehen, entwickeln sie Vorstellungen davon, wie die Handlung aufgrund der Entscheidung geschehen könnte und vergleichen dies mit Situationen aus ihrem Erfahrungsgedächtnis, die bei ihnen Marker hinterlassen haben. Je nachdem, ob die Erfahrungen mit negativen oder positiven Gefühlen gekoppelt sind, entsteht Vermeidungsverhalten (schlechte Erfahrung, das nächste Mal lieber meiden) oder Annäherungsverhalten (gute Erfahrung, wieder aufsuchen) (vgl. Krause/Storch 2006, S. 33). Dass diese Emotionen mit somatischen Veränderungen einhergehen, trägt dazu bei, von Bauchgefühlen zu sprechen. Somatische Marker dienen sozusagen als Warnsysteme und schalten sich vor der Anwendung von Kosten-Nutzen-Analysen ein, lösen diese und andere logische Denkprozesse und Selektionen aber nicht ab (vgl. Damasio 2006, S. 238). Sie schalten sich auch ein, wenn Entscheidungen getroffen werden, die zuerst negative Folgen mit sich bringen, auf die Zukunft gerichtet aber positive Ergebnisse vorbringen (vgl. ebd., S. 240). Der Gedanke an zukünftige positive Folgen dient sozusagen als Motivator beispielsweise für Operationen, Jogging, für die Unannehmlichkeiten des Referendariats oder auch der Promotion.

Vielmehr als Gigerenzer gehen Damasio und Storch auf die Signale des Körpers ein, die die Psyche und damit auch Entscheidungen steuern können. Der Körper wird in



den meisten Theorien nicht berücksichtigt, obwohl die psychischen Prozesse (Denkprozessen, Motivlagen und Informationsverarbeitung) eng mit den physischen Prozessen verbunden sind (vgl. Storch 2010, S. 59). Diese körperlichen Signale in Form von somatischen Markern werden im Zürcher Ressourcen-Modell, einem Selbstmanagement-Training für Gruppen oder Einzelpersonen, bewusst wahrgenommen und als Entscheidungshilfe genutzt (vgl. Krause/Storch 2006, S. 34 ff.).

### *Sensibilisierung durch die Konzepte der Bauchentscheidungen und der somatischen Marker*

Entscheidungen können bestimmten Heuristiken folgen und unbewusst getroffen werden, bevor man eine Kosten-Nutzen-Analyse gemacht hat. Letztere werden in der heutigen Gesellschaft jedoch viel mehr anerkannt, daher finden oft Rationalisierungsprozesse statt, um den Entscheidungen auch retrospektiv Sinn zu verleihen.

Laut Gigerenzer kommen Bauchentscheidungen mit einem Mindestmaß an Informationen aus. Kritisierend wird jedoch seinen Überlegungen hinzugefügt, dass der Ansatz die beruflichen Entscheidungen vernachlässigt. Es werden zwar biografische Entscheidungen, wie die Partnerwahl oder die Entscheidung zur Elternschaft in seinen Überlegungen tangiert, aber die Berufswahlentscheidung, die gerade in der Modernisierung als wichtige und gut durchdachte Entscheidung verstanden wird (vgl. Oechsle et al. 2009), wird kaum angesprochen. Sie kann, so lautet nun der momentane Schluss, durch die Heuristiken nicht befriedigend bearbeitet werden. Dennoch findet die intuitive Entscheidungsfindung als Sensibilisierung Einzug in die Datenauswertung: Gigerenzer beschreibt verschiedene Heuristiken, die als unbewusste, intuitive Entscheidungsstrategien verstanden werden können. In der vorliegenden Untersuchung schärft dies den Blick für Entscheidungen, die nicht nach einem rationalen Muster getroffen werden oder deren Begründung nicht von den Studentinnen beschrieben werden kann. Die unterschiedlichen Heuristiken, die Gigerenzer benennt, sensibilisieren für den Rückgriff auf Erfahrungen und die Orientierung an anderen Personen. Wenn die Studentinnen bei der Entscheidung der Wiedererkennungsheuristik folgen würden, würden sie ihre Entscheidungen danach ausrichten, was sie kennen bzw. wiedererkennen. Jedoch kann nicht vorhergesagt werden, ob sie sich dann für die Schule oder die Wissenschaft entscheiden, denn in beiden Systemen haben sie nun Erfahrungen gesammelt. Sind sie studentische Hilfskraft (SHK), so haben sie sogar schon einen Einblick in wissenschaftliches Arbeiten erhalten. Waren sie im Praktikum, haben sie schon als Hospitantin am Unterricht teilge-

nommen und die Schulpraxis kennengelernt. An dieser Stelle scheint Gigerenzers Theorie nicht abzudecken, worauf sich das Wiedererkennen bezieht und ob es eine Hierarchie gibt, also ob beispielsweise bekannte/wiedererkannte Strukturen mehr Gewicht haben als bekannte/wiedererkannte Personen oder Aufgaben. Die Heuristik sich an dem zu orientieren, was der Erfolgreiche bzw. die Gruppe tut, ist bei der Untersuchung der Lehramtsstudentinnen interessant, da gerade in dieser Altersstufe die Bezugsgruppe der Peers einen hohen Einfluss auf die Entscheidungen zu haben scheint. So kann es möglicherweise einen Einfluss haben, wenn eine Lehramtsstudentin sich für etwas ganz anderes (Promotion) entscheiden möchte, als ihre Peer-Group, aus der alle direkt im Anschluss an das Studium in die Schule gehen.

Die Fragen, die sich aus dieser Sensibilisierung ergeben und die Datenauswertung beeinflussen, sind:

- *Welchen Einfluss haben Informationen und Erfahrungen auf die Entscheidung der Studentinnen?*
- *Welchen Wert hat Intuition oder gilt allein rationales Entscheiden als richtige Strategie?*

An die Vorstellung, dass neben einem bewussten auch ein unbewusstes Entscheidungssystem besteht, knüpft die Theorie der somatischen Marker an. Durch die Marker wird die Entscheidungsfindung unterstützt. Es geht dabei um den Rückgriff auf Erfahrungen, was bedeutet, in der vorliegenden Untersuchung sensibel für Strategien zu werden, die sich auf Erlebtes, auf vorherige Entscheidungssituationen und vor allem auf ihre Bewertung beziehen. Möglicherweise haben die befragten Studentinnen schon positive oder negative Erfahrungen mit Berufsentscheidungen gemacht oder haben Entscheidungen im Nachhinein bereut. Unklar bleibt, ob somatische Marker auch wirken, wenn der „Erfahrungsschatz“ noch nicht so weitreichend ist, wie bei erfahrenen, älteren Personen, und wie ähnlich sich die aktuelle Situation und die zurückliegende Situation sein müssen, damit der Marker aktiviert wird. Reicht beispielsweise die Erfahrung, sich nach dem Abitur „richtig“ entschieden zu haben, dafür aus, nun auch nach dem Studium auf die Aktivierung von diesen Markern hoffen zu können? Für die Sensibilisierung innerhalb der Datenerhebung und -auswertung hilft folgende Frage:

- *Welche Emotionen oder Körpersignale tauchen bei den Studentinnen auf? Lassen sich somatische Marker (Vergleiche zu früheren Erfahrungen) erkennen?*

### 3.7 Zusammenfassung der theoretischen Sensibilisierung

In der vorliegenden Studie wird die Frage beantwortet, wie sich der Entscheidungsprozess von Lehramtsstudentinnen zwischen Referendariat und Promotion gestaltet und welche handlungsleitenden Orientierungen die Entscheidung beeinflussen. Beim RCT-Ansatz bestehen Grenzen in Bezug auf die Einbettung in den biografischen Kontext, daher wurde die biografieanalytische Perspektive durch die Handlungstheorie von Schütz und dem Analysemodell von Witzel/Kühn ergänzt. Ausgangspunkt aller Ansätze ist, dass die Befragten nicht passiv Teilnehmende eines Lebenslaufregimes sind, sondern sie Gelegenheitsstrukturen interpretieren, Handlungsspielräume nutzen und Handlungsergebnisse bewerten (vgl. Witzel 2001, S. 343). Durch Oechsles Untersuchungen zum Übergang und den Überlegungen von Schäffter wurde deutlich, dass es heutzutage nicht um fest definierte Berufsoptionen geht, sondern um zielgenerierende Suchbewegungen bei der Berufswahl. Wenn man dieses Verständnis auf die Berufswahlentscheidungen überträgt, so kann die These aufgestellt werden, dass heutzutage SchülerInnen, selbst Studierende, sich zwar augenscheinlich für einen Beruf entscheiden, aber das konkrete Ziel und die Intention, die hinter dieser Wahl steht, erst während der Ausbildung im Studium konstruieren und bewusst reflektieren können. Solche Suchbewegungen würden objektiv betrachtet mit der Wahl des Lehramtes wegfallen, da dies ein traditioneller und geradliniger Ausbildungsweg ist: Die SchülerInnen entscheiden sich für das Lehramtsstudium und das angestrebte Berufsziel ist es Lehrerin/Lehrer zu werden. Die Frage ist hier, ob sich in der vorliegenden Untersuchung dennoch diese Arten von Suchbewegung finden lassen.

Da sich die Entscheidung im Kontext der Berufswahl und im Übergang vom Studium in den Beruf abspielt, sind unabhängig von den Entscheidungsstrategien der Individuen, weitere Einflussfaktoren wirksam, wie beispielsweise das System Wissenschaft oder Eltern/KommilitonInnen/Freunde, die mit ihren eigenen Vorstellungen und Deutungen auf die Lehramtsstudentinnen einwirken. Hinzu kommt die spezielle Situation als Frau in der Wissenschaft, die in Kapitel 2.2 ausführlich dargestellt wurde. Auch die in dem Kapitel behandelten Befunde und Erklärungsansätze sind sensibilisierend, für die Analyse der vorliegenden Studie. Die Systeme Wissenschaft und Schule sind hinsichtlich der Karrierechancen und der Arbeitssituation sehr unterschiedlich. Die Frage ist, inwieweit dies den Studentinnen bewusst ist. Wissen sie beispielsweise wie prekär die berufliche Situation von NachwuchswissenschaftlerInnen sein kann? Erahnen

sie, dass es Selektionsmechanismen gibt, die von den bekannten (Abschlussprüfungen, Noten etc.) abweichen? Wie wichtig ist den Studentinnen die persönliche Ansprache von ProfessorInnen?

Wie die Ergebnisse aus verschiedenen anderen Studien zeigen (z.B. Oechsle et al. 2009), ist für einen Großteil der jungen Frauen die Familienplanung noch nicht so präsent wie die Berufsorientierung und -planung zum Ende der Schul- oder Studienzzeit. Der Forscherinnenblick ist für die Planungen der Studentinnen sensibilisiert worden, ob diese sich eher um den Beruf oder um die zukünftige Familie gruppieren und ob sie in diesem Zusammenhang Vereinbarkeitsfragen und -möglichkeiten thematisieren. Interessant ist auch die Sensibilisierung für die doppelte Sozialisation und die daraus resultierenden Überlegungen, ob sich die Studentinnen in ihrer Rolle als Frau und potentielle Mutter wahrnehmen und eventuell auch schon eine Doppelbelastung vermuten. Aus den Studien zur Lehrerbildungsforschung wurde deutlich, dass die Vereinbarkeit kein relevantes Kriterium dafür war, das Studium aufzunehmen. Die Zahlen der berufstätigen Frauen zeigen, dass ein Großteil der Lehrerinnen mit Kindern in Teilzeit arbeitet, während bei den Wissenschaftlerinnen, besonders bei den Professorinnen, der Frauenanteil mit Kindern, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, relativ gering ist. Wenn das den Studentinnen bekannt wäre, müsste es sich wahrscheinlich in den Überlegungen zu promovieren niederschlagen und in ihrer Argumentation für eine der beiden Optionen sichtbar werden.

Nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten, die als „sensitizing concepts“ für den weiteren Forschungsverlauf dienen, erfolgt nun die ausführliche Darstellung des forschungsmethodischen Designs dieser Grounded Theory-Studie.

## 4 Methodologie der Grounded Theory und forschungsmethodisches Design

### 4.1 Entscheidung für die Grounded-Theory-Methodologie

Die Entscheidung für eine Forschungsmethodik bzw. in diesem Falle für eine Methodologie hängt wesentlich von der Forschungsfrage ab (vgl. 1.1). Da es sich bei der vorliegende Arbeit um eine explorative Studie handelt, sind einige Forschungsstile geeigneter als andere. Um eine angemessene Entscheidung zu treffen, wurden bisherige Untersuchungen im Hinblick auf ihre Vorgehensweise verglichen. Die in Kapitel zwei vorgestellten qualitativen Studien zur Unterrepräsentanz von Frauen in der Wissenschaft (vgl. Kap. 2.2) nutzen als Erhebungsverfahren meistens eine Form des Interviews und zur Auswertung das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Petersen 2007) oder entwickelten ein eigenes, kategorienbasiertes Auswertungsverfahren (vgl. Klinkhammer 2005). Petersen (2007) nutzt die qualitative Inhaltsanalyse, um eine Struktur aus den Aussagen der Studentinnen herauszuarbeiten, die sich auf die antizipierten Anforderungen, Voraussetzungen, Folgen, Hürden und Barrieren hinsichtlich einer Promotion beziehen, um die Unterrepräsentanz von Frauen zu erklären. Da die vorliegende Studie vielmehr explorativ arbeitet und den Anspruch hat, theoretische Aussagen über das untersuchte Phänomen „Entscheidungsprozess bei Lehramtsstudentinnen zwischen Referendariat und Promotion“ treffen zu wollen, reicht die Inhaltsanalyse hierbei nicht aus. Vielmehr geht es darum, die Komplexität des Entscheidungsprozesses in seiner Langfristigkeit zu erfassen und in Bezug zu den Bildungs- und Berufsbiografien der Befragten zu setzen. Eine Strukturierung des Inhaltes würde hier ähnliche Ergebnisse zusammenfassen, die bereits in den Studien zur Unterrepräsentanz bei Frauen in der Promotionsphase erarbeitet wurden (vgl. Kap. 2).

Da die Studien zur Unterrepräsentanz von Frauen in der Wissenschaft keine ausreichenden Implikationen für die vorliegende Studie hinsichtlich der Methodenwahl bieten, werden im folgenden Abschnitt Studien herangezogen, die sich mit der Untersuchung von Übergängen und Entscheidungen befassen. Die sowohl als Querschnitt als auch als Längsschnitt angelegte Studie von Oechsle, Knauf, Maschetzke und Rosowski (2009) thematisiert den Übergang vom Abitur in das Studium bzw. in die Ausbildung. Das Forschungsdesign ist eine Triangulation, also eine Kombination

- aus einer Fragebogenerhebung (standardisierte Schulbefragung u.a. der KoordinatorInnen der Berufsorientierungsangebote), um schulische Angebote zur Berufsorientierung zu erfassen,
- aus problemzentrierten Interviews, um die Berufsorientierung und Lebensplanung von AbiturientInnen mit Blick auf die Einflussfaktoren Schule und Eltern zu erfassen,
- und aus einer längsschnittlichen Studie, um biografische Verläufe und Orientierungsprozesse deutlich zu machen.

Sie nutzen problemzentrierte Interviews mit 60 AbiturientInnen kurz vor dem Abitur, um subjektive Orientierungen und Handlungsstrategien in Bezug auf die Berufs- und Studienwahl zu rekonstruieren. Es erfolgt eine qualitative, gezielte Stichprobenwahl hinsichtlich der Merkmale schulischer Angebotstypen (informationszentriert, praxisbezogen, orientierend, komplex, geschlechtersensibel), Geschlecht (weiblich, männlich) und Stand der Berufsorientierung (konkrete Pläne, Pläne unter Vorbehalt/vage Vorstellungen). Merkmale wie Nationalität, Bildungsabschluss der Eltern etc. werden auch beachtet, um eine große Varianz abbilden zu können. Die Themenbereiche des Leitfadens umfassen den aktuellen Stand der Pläne für die Postabiturphase, den Rückblick auf die Entwicklung der Berufsorientierung, die Einflüsse des persönlichen Umfeldes und institutioneller Unterstützung, Zukunftsvorstellungen und Lebensplanungen sowie damit verbunden, die antizipierten Anforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Knauf/Oechsle/Rosowski 2009, S. 51). Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte durch das offene Kodieren nach Glaser und Strauss. Somit wurde ein Kategorienschema entwickelt, mit dem alle Einzelfälle analysiert werden konnten. Zum Schluss erfolgte eine fallübergreifende Auswertung mit Typisierungselementen. Der Längsschnitt bestand aus drei weiteren Befragungswellen über einen Zeitraum von fünf Jahren. Die zweite Befragungswelle fand anderthalb Jahre nach dem Abitur statt, wo die erste berufliche Entscheidung getroffen und Erfahrungen in der Umsetzung gesammelt worden sind. Die dritte Welle fand vier Jahre nach dem Abitur (Abschluss Studium oder Ausbildung o.ä.) und die vierte Welle fünf Jahre später statt (Bilanzierung des Berufswahlprozesses). Bei der zweiten und dritten Welle wurden ein standardisierter Fragebogen und eine Telefonbefragung durchgeführt. Die Elemente des Fragebogens bezogen sich auf den bisherigen Verlauf nach dem Abitur inklusive Darstellung der Entscheidungen und der momentanen beruflichen Situation. Darüber hinaus wurde eine Bilanz des Studien- und Berufswahlprozesses eingefordert, sowie eine Einschätzung, welchen

Einfluss Institutionen und das soziale Umfeld auf die Entscheidungen hatten. Zuletzt wurden die Zukunftsvorstellung und die Bedeutung verschiedener Lebensbereiche erhoben (vgl. ebd., S. 53). Dieses Forschungsdesign ist sehr komplex und nur mit einem Team an ForscherInnen zu bewältigen, dennoch können Hinweise für die vorliegende Untersuchung hinsichtlich des Längsschnitts oder der Leitfadengestaltung abgeleitet werden.

Eine ebenfalls prozessbegleitende Forschungsmethodik zur Untersuchung von Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen, nutzt Dimbath (2003) in seiner Studie. Dimbath konzentriert sich in seiner Arbeit auf die Dokumentation der im Entscheidungsprozess gefertigten Entwürfe und ihre Veränderung im Laufe des Handelns. Er dokumentiert das im zeitlichen Rahmen dieser Prozesse, vorfindbare Verständnis von Entscheidung, um herauszufinden, „in welchem Maße sich die von den Protagonist(inn)en der Theorie der reflexiven Modernisierung ausgerufenen Veränderungen wieder finden.“ (ebd., S.155) Er erhebt Entscheidungen prozessbegleitend, da er davon ausgeht, dass eine retrospektive Betrachtung verfälschend sein kann, wenn man Entscheidungen rekonstruieren will:

„Glaubt man der biographischen Konstruktionsleistung von Individuen eher als ihrer ‚objektiven‘ Rekonstruktionsfähigkeit und nimmt an, dass im Rückblick vieles zurecht gelegt wird, was ursprünglich als unvereinbar wahrgenommen und gegebenenfalls innovativ verbunden wurde, erscheint die Verwendung eines Panel-Designs als naheliegend“ (Dimbath 2003, S. 277 f.).

Dazu nutzt er ein Interviewverfahren, das zu mehreren Zeitpunkten die Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen lässt (zu sechs Zeitpunkten innerhalb eines halben Jahres vor dem Schulabschluss und ein weiteres abschließendes Mal ein Jahr nach Beendigung der Schule). Die Auswertung erfolgte mittels einer Kombination aus hermeneutischen Verfahren der Sequenzanalyse, dem Kodierparadigma der Grounded Theory und einigen Schritten der Inhaltsanalyse. Dabei verwendet Dimbath diese Strategien, um nach latenten Deutungen und Deutungsmustern interpretativ zu suchen und sich widerspiegelnde Objektivationen (Vergegenständlichung) in berichteten Teilhandlungen der individuellen Berufsorientierung zu rekonstruieren (vgl. Dimbath 2003, S. 171 f.). Seine prozessbegleitende Forschung bietet wichtige Implikationen für das eigene Vorgehen: Es muss kritisch hinterfragt werden, ob man theoretisch-heuristisch festlegen kann, wann der Berufswahlverlauf beendet ist. Es können sich in der sozialen Wirklichkeit immer kurzfristige Änderungen, auch von festen Plänen, ergeben. Darüber hinaus ist es schwierig zu rekonstruieren, ob es sich bei den Daten um Orientierungen handelt, die

vor der Entscheidung bestanden oder um die Erinnerungen an die realisierten Handlungsschritte, womit auch Verfälschungen einhergehen können.

Die beiden genannten Erhebungen weisen sehr komplexe Methodenkombinationen auf, die für den Leser bzw. die Leserin nicht immer nachvollziehbar und in ihrer Komplexität auch schwer darstellbar sind. Die Studien erweitern jedoch die methodischen Überlegungen um die Möglichkeit, die Grounded-Theory alternativ zur Qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode einzusetzen und Entscheidungen und Übergänge in einem längsschnittlichen Design zu untersuchen. Die Erhebungsmethode des Interviews scheint sich für diese längsschnittlichen Perspektiven ebenfalls zu eignen, wenn man kritisch reflektiert, dass durch retrospektiv gerichtete Fragen auch Verfälschungen auftreten können. Eventuell kann hier der ergänzende Einsatz weiterer Erhebungsverfahren Abhilfe schaffen.

In den zuvor vorgestellten Studien wurde überwiegend mit der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring oder mit der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) gearbeitet. Im Folgenden wird daher die Frage beantwortet, inwieweit die GTM und die QIA für den eigenen Untersuchungsgegenstand angemessen sind.

Die beiden zur Auswahl stehenden Methoden legen unterschiedliche Ausgangsannahmen zugrunde. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a) ist ein regelgeleitetes Verfahren der Auswertung, das deduktiv durch vorab festgelegte Kategoriedefinitionen dazu verhilft, Material zu strukturieren oder zusammenzufassen. Ein induktives Vorgehen ist ebenfalls möglich, wobei das Endprodukt dieser Auswertung aus einer Liste induktiver Kategorien besteht, die, nach Auffassung der Autorin, unzusammenhängend nebeneinander bestehen. Bei größeren Materialmengen erfolgt durch Reduktion (geleitet an 10 % des Materials) eine Subsumtion, die oft mit Bezug zu den Gütekriterien qualitativer Forschung kritisiert wird. Der zentrale Vorteil der QIA ist, dass durch die Fokussierung auf theoriegeleitete Kategoriedefinitionen ein regelgeleitetes, und dadurch auch intersubjektiv überprüfbares, Ergebnis erzielt wird. Der Grundgedanke der QIA ist – entgegen der Meinung mancher Kritiker – nicht das Hypothesentesten, sondern die Textanalyse mit interpretativen, aber regelgeleiteten Auswertungsschritten auf Basis der Psychologie der Textverarbeitung (vgl. Mayring 2010a, S. 43 ff.). Das vehemente Infragestellen der Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Forschung führte möglicherweise dazu, dass Mayring das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse in neueren Publikationen in "qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse" umbenennt (vgl. Mayring 2010b). Nicht zu verleugnen ist, dass sich die Inhaltsanalyse auch



an quantitativen Schritten und an eben genannten Subsumtionslogiken orientiert, die der Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld widersprechen können.

Für Strauss und Corbin (1996) sind besonders Fragestellungen für die Bearbeitung mithilfe der GTM geeignet, die eine Handlungs- und Prozessorientierung besitzen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 23). So können vor allem Forschungsfragen untersucht werden, die sich mit Interaktionssituationen, mit organisationsspezifischen Strukturen und Prozessen oder auch mit biografischen Perspektiven befassen (vgl. Tiefel 2005, S. 68).

Mit der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), dies gilt es nach wie vor zu beachten, ist Dreierlei gemeint: zum einen die Methodologie als Forschungsstil, das Handwerkszeug an Methoden zur Auswertung des Materials und das Produkt, nämlich die gegenstandsverankerte Theorie mittlerer Reichweite. Diese Aufteilung in Produkt und Prozess kritisiert vor allem Strübing (2008), der auf die pragmatistische Herkunft von Strauss verweist. Seiner Argumentation zufolge besteht die Gefahr in der Trennung von Prozess und Produkt darin, dass jedes von beiden gewissermaßen unvollständig zurück bleibt (vgl. dazu etwa Denzin 2007). Indem das Produkt sichtbar mit seinem Prozess verbunden wird (bzw. bleibt), zeigt sich, dass es in konkreten (Forschungs-)Prozessen bestimmter ForscherInnen unter benennbaren Umständen erarbeitet wurde (dazu auch Strübing 2014, S. 10f.), was das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit beinhalten würde. Zugleich ist das Produkt nie wirklich abgeschlossen, sondern bleibt prozesshaft: „Das publizierte Wort ist also nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser/Strauss 2010, S. 58). Da dem Verständnis der Grounded Theory nach die Realität etwas Prozesshaftes ist, ist auch die Theorie dementsprechend nur prozesshaft denkbar (vgl. Assmann 2013, S. 87). Der Produktbegriff ist daher möglicherweise missverständlich, da er ein abgeschlossenes Ergebnis impliziert, aber eine Grounded Theory ist, im Sinne des Pragmatismus, den Strauss zugrunde legt, nie vollständig abgeschlossen:

„Weil Theorie als Prozess verstanden wird und jede Formulierung einer Theorie immer nur provisorisch ist, versteht er [Strauss, Anm. d. V.] auch Verifikation eher im Sinne einer Prüfung der Plausibilität und Funktionsfähigkeit einer Theorie (zu einem gegebenen Zeitpunkt der Untersuchung und bezogen auf einen mehr oder weniger begrenzten Untersuchungsbereich)“ (Strübing 2008, S. 61).

Daher muss bei der strikten Trennung zwischen Prozess und Produkt, die Mey und Mruck (2011) durch die Abkürzungen GTM und Grounded Theory betonen, Vorsicht walten.

Die Herangehensweise ist in erster Linie induktiv, mit sich entwickelnden abduktiven Denkprozessen, ohne vorherige Festlegung von Hypothesen (vgl. Strübing 2010). Somit

ist die Grounded Theory auf verschiedenen Ebenen besonders für explorative Studien geeignet, da während des Prozesses Theoriegenese anstatt Theorie- und Hypothesenüberprüfung erfolgt. Ein wichtiger Unterschied zur Qualitativen Inhaltsanalyse ist das Verknüpfen und Inbeziehungsetzen von entwickelten Kategorien und Konzepten mit dem Anspruch, eine möglichst konzeptuell dichte Theorie mittlerer Reichweite zu generieren. Dies soll auch der Anspruch der vorliegenden Arbeit sein, denn oft wird kritisiert, dass gerade Qualifizierungsarbeiten nicht den Mut zur kritischen Analyse und subjektiven Interpretation zulassen, sondern sich an bestehenden Großtheorien (z.B. Rational-Choice) anlehnen, die sich möglicherweise für die heutige Forschungslandschaft nicht mehr eignen. Daher ist es das Anliegen unabhängiger von Theorien und Konzepten zu werden, sie natürlich im Sinne der theoretischen Sensibilisierung zu achten, jedoch für neue Konzepte offen zu sein, die sich an den Umständen des moderner gewordenen Lebens und die damit einhergehende Veränderungen in der Generation der untersuchten Heranwachsenden orientieren.

Die Grounded Theory als Methodologie bietet die Möglichkeit, den Forschungsprozess methodologisch einzurahmen und einen Forschungsstil anzunehmen, der dem explorativen Forschungsinteresse entgegenkommt. Sie gewährt zugleich Unterstützung für die Prozessebene, die durch die Fragestellung impliziert wird und unterstützt die Darlegung und Interpretation von biografischer Veränderung. Gerade für die explorative Untersuchung gewährt sie Offenheit und kreativen Spielraum, um innovative Konzepte zu entwickeln. Sie hilft dabei den Entscheidungsprozess aus Perspektive der beteiligten AkteurInnen zu rekonstruieren. Aus diesen dargelegten Gründen eignet sich die Grounded-Theory-Methodologie als passende Forschungsrichtung für das zu untersuchende Phänomen und das explorative Vorgehen.

Ziel der Grounded Theory ist es eine Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln. Wie eingangs erwähnt steht die Grounded Theory für eine Abkehr von abstrakten, wenig alltagsnahen Theorien und vielmehr für „eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln.“ (vgl. Strauss/Corbin 1996). Dabei wird gleichzeitig der doppelte Charakter der Grounded Theory deutlich: Als Methodologie zeigt sie auf, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnis bzw. Theoriebildung möglich ist. Diese Systematisierung von Datensammlung, -kodierung und -auswertung wird nachfolgend vorgestellt. Gleichzeitig, und dies wird häufig missverstanden, stellt die Grounded-Theory-Methodologie

qualitative Auswertungsverfahren zur Verfügung, die verwendet werden können, wobei Strauss hier anzweifelt, ob es sich bei der separierten Nutzung der Methoden im ursprünglichen Sinne um Grounded Theory handelt. Drittens ist die Grounded Theory das Produkt des Forschungsprozesses: eine aus den Daten gegründete Theorie. Diese, als „middle-range-theory“ bezeichnete Theorie<sup>25</sup>, hat Gültigkeit für einen stark eingegrenzten Gegenstandsbereich und dementsprechend eine Aussagekraft von mittlerer Reichweite, was nicht ausschließt, dass sie aufgrund ihres hohen konzeptuellen Gehalts relevante allgemeine Aussagen impliziert (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 93f.). Strauss und Glaser unterscheiden zwischen materialen Theorien (substantive theories), die gegenstandsbezogen sind und einen bestimmten Bereich sozialen Lebens abdecken, und formalen Theorien, die für einen konzeptuellen Bereich der jeweiligen Fachwissenschaft genutzt werden können (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 29f.). Um aus einer materialen Theorie eine formale Theorie zu entwickeln, sind weitere Abstraktionen und komparative Analysen von Studien mit ähnlichem Fokus und bestehenden materialen Theorien notwendig.

Strübing (2008) fasst zusammen, inwieweit sich Strauss' pragmatistische Wurzeln auf sein Theorieverständnis auswirken: „Wissen ist im Kern immer schon theoretisch, und Alltagstheorie und wissenschaftliche Theorie bilden keinen harten Dualismus, sondern zwei Pole eines Kontinuums des Theoretisierens.“ (Strübing 2008, S. 59) Forschung setzt an dem Punkt an, an dem Alltagstheorie nicht ausreicht, um verstehen und erklären zu können. Ausgehend davon, dass soziale Wirklichkeit das Ergebnis von Rekonstruktionsprozessen der Individuen ist, die über diese in Aushandlungsprozesse treten, besteht ein kontinuierlicher Wandel (vgl. Flick/von Kardoff/Steinke 2007, S. 20). Gegebene Theorien können diesem nicht standhalten, sondern es muss kontinuierlich ein Wechselspiel zwischen Empirie und Theorie erfolgen und daraus entwickelte Hypothesen überprüft werden. Die Prozessualität, also das schrittweise Theoretisieren wird im Grounded Theory-Prozess fokussiert und Theorien werden als „temporärvergängliche Reifikationen aus diesem Prozess betrachtet[...], die im Moment ihrer Formulierung bereits wieder Ausgangspunkt neuen Theoretisierens sind“ (Strübing 2008, S.10). Hier wird ein zentraler Anspruch von Strauss deutlich, nämlich, dass es sich im Forschungsprozess stets um ein Gleichgewicht zwischen „kreativer Neuschöp-

25

Eine Theorie mittlerer Reichweite lässt sich zwischen einem am Sammeln von Daten interessierten Empirismus und den wenig empirisch anknüpfbaren Universaltheorien („grand theories“) verorten (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 29f.).

fung und systematischer, experimentell orientierter Verifikation von als vorläufig verstandenen Theorien“ (Strübing 2008, S. 63) handelt. Verifikation von Hypothesen mag in diesem Zusammenhang erklärungsbedürftig sein, wenn man Poppers Falsifikationslogik hinzunimmt, bei der Hypothesen, in dem Sinne, nur falsifiziert werden können. Strauss Verständnis von Verifikation liegt vielmehr darin, dass die Theorie auf Plausibilität und Funktionalität überprüft wird (Strübing 2010, S. 61 f.).

## 4.2 Zentrale Elemente des iterativen Forschungsprozesses

Nach Strauss bestehen die Elemente der GTM im *theoretischen Sampling* in der besonderen Art des *theoretischen Kodierens* und in der *Methode des ständigen Vergleichens*. Werden diese Elemente in der Forschungspraxis beachtet, kann man von einer Grounded Theory in Reinform sprechen (vgl. Legewie/Schervier-Legewie 2004). Im Folgenden werden diese Elemente vorgestellt. Dass das theoretische Sampling hauptsächlich den Erhebungsprozess beeinflusst hat, wird zusammen mit der Darstellung der Erhebungsinstrumente diskutiert. Die anderen beiden Elemente finden sich vor allem in der Auswertungsphase. Die jeweiligen Schritte, wie das theoretische Sampling und die Kodierverfahren ziehen sich dabei iterativ durch den Forschungsprozess und folgen nicht, wie hier dargestellt, linear nacheinander. Die eingefügten Beispiele sollen verdeutlichen, dass eine strikte Trennung in Auswertung und reine Darstellung der Methode nicht möglich ist. Unerlässlich ist es, die Entscheidungen innerhalb des Forschungsprozesses transparent zu machen und in einer nachvollziehbaren Form zu dokumentieren. Die Entscheidungen, die während des zyklisch-iterativen Forschungsprozesses getroffen werden, können durch Memos (Strauss 1998) festgehalten werden. Dabei können die Memos unterschiedliche Funktionen haben. Durch sie können erste Orientierungen, Gedanken über Codes und Kategorien festgehalten, die nächsten methodischen Schritte geplant werden und/oder sie damit als Grundlage für Kodiersitzungen in der Gruppe genutzt werden (vgl. Strauss 1998, S. 151 ff.). Besonders theoretische Memos dienen dazu erste Ansätze der Theorie festzuhalten, sukzessive zu erweitern, zu aktualisieren und in die Theorie zu integrieren (vgl. ebd., S. 50). Teile der Memos bilden damit schon die Basis für Veröffentlichungen und Forschungsberichte, da sie von Beginn der Studie an den Gedankengang der Forscherin abbilden können.

#### 4.2.1 Theoretisches Sampling und der Umgang mit theoretischem Vorwissen

Das theoretische Sampling bildet den Ausgangspunkt für eine iterative Forschungsstrategie, die das Wechselspiel von Empirie und Theorie im Verständnis von Strauss widerspiegelt. Anders als beim statistischen Sampling geht der Forscher/die Forscherin bei der Auswahl der Fälle und Daten phänomengeleitet vor. Während im statistischen Sampling die Grundgesamtheit größtenteils bekannt ist und zu einem Zeitpunkt eine möglichst repräsentative Stichprobe gezogen wird, die dann befragt, beobachtet o.ä. wird, entwickelt sich das theoretische Sampling schrittweise und orientiert sich an der im Forschungsprozess entwickelten Theorie.

Der Theoriebegriff nach Strauss zeichnet sich durch Perspektivität und Prozessualität aus, was bedeutet, dass durch die Forschungsarbeit sukzessive theoretische Konzepte entstehen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden, und ad-hoc-Hypothesen entstehen, die als heuristische Mittel genutzt werden, um die Theorie wieder am Material zu prüfen und zu differenzieren (vgl. Strübing 2008, S. 60). Für die Forschungspraxis bedeutet dies, sich in das Untersuchungsfeld hineinzubegeben, was durch (erste) Auswertungen und Theoriebildungsprozesse abgelöst wird, um erneut mit tentativen Hypothesen und phänomengeleitet wieder ins Feld zu gehen (vgl. Abb. 3). Datenerhebung und Datenauswertung sind also nicht zwei abgeschlossene und linear aufeinanderfolgende Arbeitspakete, sondern greifen ineinander.

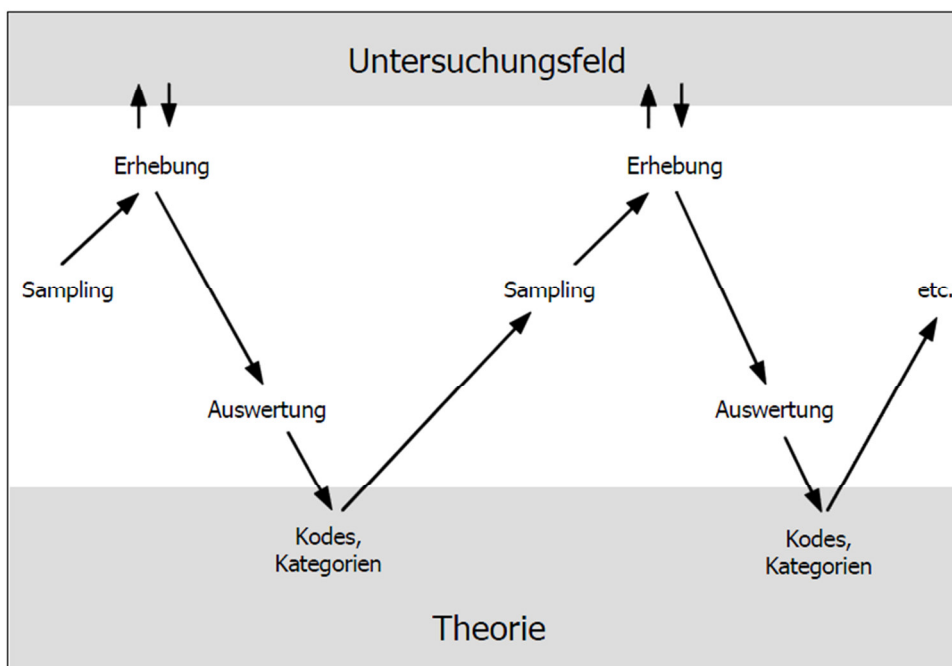


Abbildung 3: Iterativer Forschungsprozess nach Mey/Mruck (2011)

Da anfangs noch keine Theoriesegmente vorhanden sind, wird der erste Feldzugang durch die theoretische Sensibilität beeinflusst. Angelehnt an das Konzept der „sensibilisierenden Konzepte“ (Blumer 1954) hilft diese Sensibilität dabei, probeweise erste Fragen und Untersuchungsperspektiven zu generieren und die ersten Fälle auszuwählen und zu erheben. Weitere Auswahlentscheidungen werden im iterativ ablaufenden Forschungsprozess der Frage folgen, welchen Gruppen, Ereignissen, Handlungen sich als Nächstes zugewendet wird und wie diese möglicherweise die entstehende Theorie weiter differenzieren und verdichten können (vgl. Strauss 1998, S. 70). Dabei werden die Fälle ausgesucht, die aufgrund weiterer Vergleiche neue Eigenschaften und Dimensionen und vermutlich auch weitere Kategorien hervorbringen. Diese Suche nach kontrastiven Vergleichen bedeutet, dass die Forscher und Forscherinnen zuerst nach Fällen mit minimalen Kontrasten suchen, um möglichst homogene Fälle vergleichen und erste Kategorien entwickeln zu können. Um diese Phänomene besonders gut abzugrenzen und um Dimensionen erkennbar werden zu lassen, wird nach der Sättigung die Strategie des maximalen Vergleichs (s. Kap. 4.4.3) angewendet: „Damit lassen sich Variationen bereits erarbeiteter ebenso wie bislang noch unbekannter Konzepte entwickeln, aber auch Indikatoren für die Kontextbedingungen gewinnen, unter denen bestimmte Phänomene typischerweise auftreten.“ (Strübing 2004, S. 31). Theoretische Sättigung tritt ein, wenn keine weiteren neuen Erkenntnisse in Form von Dimensionen und Kategorien zum Vorschein kommen.

Im Vergleich zum statistischen Sampling geht es beim theoretischen Sampling, wie oben bereits angedeutet, nicht um die Abbildung einer Grundgesamtheit, sondern um eine konzeptuelle Repräsentativität, das heißt, darum dass möglichst viele verschiedenartige Konzepte des Phänomens Eingang in die Theorie finden.

„Angestrebt wird vielmehr eine konzeptuelle Repräsentativität, das heißt es sollen alle Fälle und Daten erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen Grounded Theory relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind. (...)Daher werden auch nicht wirklich Personen oder Organisationen ausgewählt, sondern nach dem Kontext ihres Entstehens differenzierte Ereignisse (Strauss/Corbin 1996, S. 149)“ (vgl. Strübing 2008, S. 32).

### *Der Umgang mit theoretischem Vorwissen*

Nicht nur das Theoretische Sampling wird durch sensibilisierende Konzepte geleitet. Die „Theoretische Sensibilität“ hilft auch während der Datenauswertung dabei, Theorien als Filter zu nutzen, um relevante Aspekte zu erkennen. Mit der Entscheidung für

die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) orientiert sich die vorliegende Arbeit somit an einem bestimmten theoretischen Begründungsrahmen für die methodische Vorgehensweise, der theoretische Konzepte weniger hypothetisch-deduktiv nutzt, sondern vielmehr als Heuristik auffasst. Das Konzept der Theoretischen Sensibilität beschreibt den Umgang mit (theoretischem) Vorwissen im Forschungsprozess. Es ist stets von der Forscherin, ihrem fachlichen Vorwissen und der beruflichen sowie persönlichen Erfahrung abhängig. Im Gegensatz zu einem nomologisch-deduktivem Vorgehen, bei dem Theorien als Rahmen dazu dienen, überprüfbare Hypothesen abzuleiten, soll die theoretische Sensibilität, wie sie von Strauss und Corbin (1996) verstanden wird, dazu beitragen, ein Gespür für die Relevanz der Daten zu bekommen. Anlehnend an die „sensitizing concepts“ (vgl. Blumer 1954) soll über die auftauchenden Phänomene aus unterschiedlichsten Perspektiven nachgedacht werden können (vgl. Strübing 2008, S. 59). Gleichzeitig dient diese Perspektivenvielfalt dazu, den eigenen Normalitätshorizont zu befremden (vgl. Helfferich et al. 2004, S. 96), das heißt Selbstverständliches zu hinterfragen und zu versuchen mit theoriegefärbten Blicken den Gegenstand zu betrachten. Diese Konzepte wurden in Kapitel drei bereits ausführlich beschrieben. Als sensibilisierende Konzepte bezeichnet Blumer (1954), im Gegensatz zu genau abgegrenzten Theoremen, allgemeine Konzepte, die richtungweisend in der Betrachtung empirischer Phänomene sind (beispielsweise „Kultur“, „Institutionen“, „Persönlichkeit“). Eindeutige Abgrenzungen zu anderen Inhaltsbereichen fehlen bei diesen Konzepten, vielmehr sind sie in einem allgemeinen Sinne verständlich und helfen bei der Datenauswertung, das Relevante zu identifizieren (vgl. Blumer 1954, S. 7). Blumers Argumentation folgend ließe sich der Begriff „Entscheidungsprozess“ in seiner spezifischen Bedeutung nicht durch abstrakte Definitionen und Operationalisierungen erklären. Vielmehr geschieht dies durch die Untersuchung der Entscheidungen bestimmter Individuen und die Sensibilisierung des Forschers/der Forscherin, um die Bedeutung der Entscheidung im sozialen Kontext wahrzunehmen, zu überlegen, inwieweit sie eine Rolle spielt und wie die Untersuchten zu einer Entscheidung gelangen, sie bewerten etc. Aus dieser Konkretisierung werden dann definitive Konzepte entwickelt (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 28 ff.). „Sensibilisierende Konzepte dürfen also nicht vor einer empirischen Untersuchung (etwa durch eine genaue Definition und Operationalisierung) präzisiert werden, ihre Konkretisierung muss vielmehr in Auseinandersetzung mit der untersuchten Lebensform stattfinden.“ (ebd., S. 30) Es können empirisch gehaltvolle oder empirisch gehaltlose Theorien herangezogen werden. Die Rational Choice-Theorie (RCT) zum Beispiel, hat

als Großtheorie keinen empirischen Gehalt und kann daher schwer empirisch überprüft werden (Kelle/Kluge 1999, S. 36f.). Dennoch ist sie ideal als Heuristik einsetzbar, denn durch diese Linse kann die Forscherin soziologisch relevante Phänomene überhaupt erst wahrnehmen, z.B. Kosten-Nutzen-Kalkulation, Definition von Nutzen aus Sicht der Befragten, Sensibilisierung für die Unterscheidung zwischen objektivem und subjektivem Nutzen etc.

Glaser und Strauss (1998) beschreiben die theoretische Sensibilität als eine unabdingbare Eigenschaft der Forscherin/des Forschers, um eine aus den Daten entstehende Theorie konzeptualisieren und formalisieren zu können (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 62). Die Überbetonung des Emergierens von Theorie aus den Daten – missverstanden als ein plötzliches Auftauchen von Theorie – führte zum „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (Kelle/Kluge 1999, Strübing 2008, S. 51 ff.) der Grounded Theory: So bestand die Annahme, dass (theoretisches) Vorwissen gänzlich ausgeklammert und die Forscherin/der Forscher als eine Art „tabula rasa“ den Gegenstand betrachten würde, ohne ihn mit übergestülpten Kategorien zu „kontaminieren“ (Glaser/Strauss 1998, S. 47). Für Glaser war dies eine ernsthafte Forderung und darin zeigte sich später auch die Kontroverse zu Strauss, der seiner Ansicht nach mit vorgefertigten Konzepten zu sehr „forcing“ betrieb (vgl. Glaser 1992). Forcing bedeutet, dass den Daten vorgefertigte Konzepte bei der Analyse aufgezwängt werden und die Konzepte somit in eine vorge dachte Theorie integriert werden (vgl. Strübing 2014, S. 656 ff.). In der Weiterentwicklung des Strauss'schen Ansatzes wird jedoch deutlich, dass es sich bei der Theoretischen Sensibilität nicht um eine Ablehnung von Vorwissen handelt, sondern vielmehr ein positiver Einbezug gefordert wird, um sich nicht auf eine theoretische Perspektive festzulegen, sondern theoretisch flexibel zu sein (vgl. Strübing 2008, S. 57 ff.) und über die Daten in theoretischen Begriffen diskutieren zu können (vgl. Kelle 2011, S. 238).

Die theoretische Sensibilität ist nicht statisch, sondern entwickelt sich kontinuierlich fort. Sie dient als Antrieb, möglichst verschiedene Theorien probeweise an das Material zu legen und bestimmte Blickwinkel zur Auswertung einzunehmen.

„Sie [die theoretische Sensibilität, Anm. d. V.] verfeinert sich immer weiter, solange der Soziologe in theoretischen Termini auf seine Kenntnisse reflektiert und möglichst viele verschiedene Theorien daraufhin befragt, wie sie mit ihrem Material verfahren und (wie sie) konzipiert sind, welche Positionen sie beziehen und welche Art von Modell sie gebrauchen“ (Glaser/Strauss 1998, S. 54).

Wichtig ist zu verstehen, dass theoretische Sensibilität nicht dazu dient, Hypothesen abzuleiten, sondern durch die Einbeziehung von verschiedenen theoretischen Konzepten eine Gesamtbetrachtung des Forschungsgegenstandes möglich zu machen, um relevante Phänomene identifizieren zu können.



#### 4.2.2 Theoretisches Kodieren

Der Kodierprozess ist ein zentrales Element auf dem Weg zur Theorie. An dieser Stelle sollen einige Spezifika dieser Methode aufgezeigt werden. Während es bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a) um inhaltliche, formale, strukturelle oder typisierende Kodierungen handeln kann, die in inhaltlichen oder strukturierenden Kategorien münden, spricht Strauss (1994) von theoretischem Kodieren, das über eine Klassifikation oder Deskription der untersuchten Phänomene hinausgeht (vgl. Strauss 1994, S. 74). Die Codes bewegen sich auf einer abstrakteren Ebene und bezeichnen Konzepte mit theoretischem Gehalt, was als „Konzeptualisieren der Daten“ bezeichnet wird. Strauss (1998) unterscheidet beim Kodieren zwei Arten von Codes, die natürlichen und die soziologisch konstruierten. Erstere werden in der aktuelleren Literatur „in-vivo-Codes“ genannt und sind Begriffe, die direkt aus dem Material und damit aus der Alltagssprache der Befragten entnommen werden. Soziologisch konstruierte Codes hingegen fußen auf der theoretischen Sensibilität des Forschers/der Forscherin, das heißt seinem/ihrem fachlichen Vorwissen und der Kenntnis vom Untersuchungsstand. Dadurch, dass Strauss' heimische Disziplin die Soziologie ist, findet sich in der Literatur häufig der Begriff der soziologisch konstruierten Codes. Es kann sich genauso um pädagogisch, historisch oder psychologisch konstruierte Codes handeln (vgl. Strauss 1998, S. 64f.).

Ein prominentes Beispiel von Strauss und Corbin (1996) soll zur Verdeutlichung der Konzeptualisierung herangezogen werden: In einem Beobachtungsprotokoll steht „Zwei Menschen sprechen miteinander“. Wenn man versucht, dieses Phänomen mit einem konzeptuellen Code zu bezeichnen, das heißt mit einer Bezeichnung, die abstrakter und prägnanter ist und sich auf die theoretische Sensibilität des Forschers/der Forscherin stützt (in diesem Fall ist dies der pädagogische Hintergrund), so könnte der Code „Ein Mensch berät einen Anderen“ vergeben werden. „Beratung“ wäre eine konzeptuelle Bezeichnung, aus der sich weiterführende Fragen und Dimensionen (z.B. in Richtung Rollenverteilung, Gegenstand der Beratung, Dauer, Intensität des Gesprächs etc.) ergeben, die bei der weiteren Auswertung hilfreich sind und eventuell auf Kategorien verweisen.

Eine Theorie wird durch einen mehrstufigen Kodiervorgang entwickelt, der aus dem offenen, dem axialen und dem selektiven Kodieren besteht, sowie durch Prozesse des Dimensionalisierens und Vergleichens begleitet wird (vgl. Strauss 1998, Strauss/Corbin 1996). Dimensionalisieren bedeutet die Ausprägungen eines Phänomens

herauszuarbeiten, also ob z.B. das Schmerzempfinden stark oder eher schwach ausgeprägt ist. Die formulierten Dimensionen dienen dazu, Hypothesen über Zusammenhänge zwischen mehreren Kategorien zu bilden, beispielsweise: „Unter der Maßgabe, dass ein starkes Schmerzempfinden besteht, führt dies dazu, dass der Patient öfter ein Schmerzmittel verlangt.“ Diese Art von Hypothesen wird anhand weiteren Materials überprüft. Ebenfalls notwendig ist die Verwendung von generativen Fragen zur „systematischen und theorie-generativen Befragung von Daten“ (Strübing 2008, S. 22)<sup>26</sup>. Das offene Kodieren dient als erster Zugang zu den Daten und will diese „aufbrechen“, das heißt durch eine „Wort-für-Wort“- oder eine „Zeile-für-Zeile“-Analyse in einzelne Bestandteile zerlegen und sie aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Durch die Abstraktion empirischer Phänomene und die konzeptuelle Bezeichnung und Dimensionalierungen entstehen Kategorien. Kategorien bestehen aus Codes, die auf einer abstrakteren Ebene nach ihren inhaltlichen Gemeinsamkeiten zusammengefasst werden. Je weiter die Auswertung fortschreitet und fließend in die nächste Kodierphase (axiales Kodieren) übergeht, umso gezielter wird die Analyse und umso mehr werden Beziehungen zwischen den Kategorien herausgearbeitet. Sukzessive lässt sich eine Kategorie heraus Schälen, die im Kern alle anderen Kategorien miteinander verbindet und Erklärungswert besitzt: die Kernkategorie (selektives Kodieren). Die Kodierprozesse bringen jeweils Ideen und Vermutungen hervor, also Annahmen über das Phänomen, die als Hypothesen formuliert und wiederum im Material überprüft werden (vgl. Strauss 1998, S. 37). Die Kodierprozeduren werden exemplarisch in Kapitel 4.4 erläutert.

Betrachtet man als Abgrenzung noch einmal die Qualitative Inhaltsanalyse, so sieht man, dass dabei das Kodieren einem Zuordnungsprozess zu bereits bestehenden Kategorien (deduktives Vorgehen) oder aus dem Material entwickelten Kategorien (induktives Vorgehen) gleichkommt. Durch die Erstellung eines Kodierleitfadens mit eindeutigen Kategoriendefinitionen und Zuordnungsregeln wird der Kodierprozess systematisiert, es werden aber keine systematischen Verbindungen zwischen Codes und Kategorien untereinander hergestellt, wie beim axialen Kodieren. Während die Kategorien in der Qualitativen Inhaltsanalyse im Verlauf der Analyse festgelegt werden und diesen Status beibehalten, sind die Kategorien, die aus dem offenen Kodieren gewonnen wer-

---

<sup>26</sup>

Unter den generativen W-Fragen versteht Strauss die aus der Journalistik bekannten Fragen: Was? (Um welches Phänomen geht es?), Wer? (Wer ist beteiligt?), Wie? (Welche Aspekte werden benannt/ausgespart?) Wann?/Wie lange?/Wo? (Raum-zeitliche Dimension), Warum? (Welche Begründungen werden gegeben?), Womit? (Welche Strategien werden verwandt?), Wozu? (mit welchem Zweck, welche Konsequenzen werden antizipiert?) (vgl. z.B. Böhm 2009, S. 477 f., Mey/Mruck 2009, S. 120).

den, über die weiteren Schritte hinaus relativ offen für Veränderungen. Darüber hinaus sind sie vielschichtig, zeichnen sich durch Eigenschaften und Dimensionen aus, die auch widersprüchlich sein können, da sie das Ziel konzeptueller Dichte verfolgen und nicht, wie in der Inhaltsanalyse, eindeutigen Zuordnungsregeln unterliegen, die Widersprüchlichkeiten aufheben sollen (vgl. Muckel 2011, S. 336).

Ein weiteres Merkmal des Kodierprozesses der GTM besteht in der Anwendung der Methode des ständigen Vergleichs („Constant Comparison Method“) (Glaser 1965), die nun vorgestellt wird.

#### 4.2.3 Methode des ständigen Vergleichens

Das permanente Vergleichen zieht sich durch den gesamten Forschungsprozess vom theoretischen Sampling bis hin zu den Kodierschritten. Da sich das theoretische Sampling phänomengeleitet vollzieht, mit dem Ziel, konzeptuelle Repräsentativität in Bezug auf die Forschungsfrage zu erhalten, wird im Samplingprozess gezielt nach kontrastiven Fällen, beispielsweise in Bezug auf sozialstatistische Daten, aber auch in Bezug auf das Setting der Erhebungssituation gesucht (Maximalvergleiche). Durch diese Kontrastierung werden dann zu einem Fall A weitere Kontrastfälle B, C, D etc. gefunden. Erst wenn im Verlauf der Forschung bekannte Phänomene auftauchen und zu Fall A ein Fall A' und ein Fall A'' (also strukturell ähnliche Fälle mit minimalen Unterschieden) konstatiert werden kann, spricht man von einer theoretischen Sättigung (vgl. Alheit 1999, S. 13).

Auch im Verlauf des Kodierens werden permanente Vergleiche vollzogen, um im Material Kontraste und Ähnlichkeiten zu finden (vgl. Alheit 1999, S. 15 f.). Strübing spricht hier von einer Heuristik des Vergleichens, welche die Facetten eines Phänomens in Form von Eigenschaften und Dimensionen herausarbeitet, die dann in die Entwicklung der Kategorie einfließen können (vgl. Strübing 2008, S. 22 ff.). So können gerade weit hergeholte Vergleiche, die auf den ersten Blick absurd erscheinen (Bsp. „How is a priest like a prostitute?“ vgl. Gerson 1991, S. 287), auf neue Aspekte hinweisen (z.B. dass eine Gemeinsamkeit in dem Vertrauen besteht, das ihre „Klienten“ ihnen entgegenbringen) und sich Zugang zum Phänomen zu verschaffen. Bei dieser Vergleichs-prozedur der Eigenschaften „eines vorliegenden Sachverhalts mit denen von hypothetischen, weit hergeholten Alternativen zeigt sich zunehmend deutlich, was den im Material vorliegenden Sachverhalt auszeichnet“ (Strübing 2007, S. 46). Strauss und Corbin

(1996) messen hierbei dem Dimensionalisieren als eine Art Unterscheidungen zu treffen eine besondere Bedeutung zu, um Subkategorien herauszuarbeiten und zu prüfen, ob sie für die weitere Theoriebildung relevant sind (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 621).

### 4.3 Datenerhebung durch Interview und Tagebuch

#### 4.3.1 Untersuchungsziel und Verwendungszweck

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Entscheidungsprozesse von Lehramtsstudentinnen zu rekonstruieren und Zusammenhänge zwischen den beruflichen Vorstellungen, dem Selbstkonzept und dem Kontext in Bezug auf die lebensweltliche Einbettung dieser biografischen Entscheidung zu identifizieren. Konkret sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie gestaltet sich der Entscheidungsprozess von Lehramtsstudentinnen zwischen Referendariat und Promotion vor dem Hintergrund ihrer Bildungs- und Berufsbiographie?
- Welche handlungsleitenden Orientierungen beeinflussen diese Entscheidung?
- Unter welchen Bedingungen wird das Wagnis Wissenschaft eingegangen und unter welchen Bedingungen entscheiden sich die Lehramtsstudentinnen für den vorgegebenen Weg des Lehramtes?

Die Ergebnisse dieser Studie dienen dazu, ähnlich ablaufende Entscheidungsprozesse zu verstehen und geeignete Ansätze zu entwickeln, um Entscheidungsunterstützung bieten zu können, sei es in formalen Kontexten (beispielsweise innerhalb von Peer-Mentoring-Maßnahmen, von Berufsorientierung oder Karriereplanung) oder informellen Kontexten (beispielsweise durch unterstützende Informationen für Betroffene, Literatur zur „Selbsthilfe“).

Das leitende Prinzip bei der Wahl der Erhebungsmethode ist die Gegenstandsangemessenheit (vgl. Helfferich 2011, S. 26). Der Forschungsgegenstand ist in der vorliegenden Studie das subjektive Erleben des Entscheidungsprozesses und der subjektive Sinn, der hinter den getroffenen Entscheidungen steht. Da diese Studie den Prozess der Entscheidung zu rekonstruieren versucht und dabei synchrone Daten erfassen will, ergibt sich eine längsschnittliche Perspektive mit Interviews zu zwei Zeitpunkten. Laut Helfferich

eignen sich Leitfaden-Interviews besonders, „wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet werden soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll“ (Helfferich 2011, S. 179). So sollen hier die subjektiven Konzepte, die im Entscheidungsprozess für die Akteurinnen relevant sind, explorativ erhoben werden. Gleichzeitig bietet sich eine Strukturierung an, die durch den Kontext und die Übergangsphase vom Studium in den Beruf bzw. in die Promotion vorgegeben ist. In der Erzählung soll die Phase von der Studienwahl bis zur jetzigen Entscheidungssituation retrospektiv erfasst und gleichzeitig prospektive Aussagen erhoben werden. Ziel ist es, zu verstehen, wie die befragten Studentinnen die Entscheidung in ihre Bildungs- und Berufsbiografie integrieren und welche leitenden berufs- und bildungsbiografische Orientierungen und Handlungen vorliegen. Orientierungen und Handlungen werden dabei nicht als zwingend kausal angesehen (was man mit Interviews auch nicht herausfinden könnte), aber es wird bei Witzel von Differenzen zwischen Intention und Handeln ausgegangen.

Die Strukturierung der Interviews ist dann sinnvoll, wenn Themen erhoben werden sollen, die in einem „halböffentlichen Diskurs, wie es das Interview darstellt, nicht „thematisierungsüblich sind, z.B. für bestimmte private Aspekte der Biografie.“ (Helfferich 2011, 179f.). Um den Prozess, der sich über eine geraume Zeit erstreckt, synchron erfassen zu können, werden dementsprechend auch Tagebücher als Erhebungsform genutzt. Diese helfen dabei Okkasionen und Handlungen, die sonst für Interviews schwer zu erfassen sind, relativ zeitnah in die Erhebung und Darstellung durch die Befragten einzufangen. Für die Auswertung nach der Grounded-Theory-Methodologie stellt diese Kombination der Erhebungsformen keine Schwierigkeit dar, da verschiedenste Datentypen nach Glasers Prinzip „All is data“ (Glaser 1998, S. 8) in die Analyse mit aufgenommen werden können.

#### 4.3.2 Interview als soziale Interaktion – Konstruktinterview

Das Konstruktinterview nach König (2005) basiert auf den Prämissen des Symbolischen Interaktionismus, wonach Menschen eines sozialen Systems die Wirklichkeit deuten und aufgrund dieser Bedeutungen handeln (vgl. König 2005, S. 83, vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 443f.). Durch die methodologische Nähe zur Grounded Theory

nach Strauss scheint das Konstruktinterview eine geeignete Ausgangsbasis zu bieten. Nach König (2005) lassen sich subjektive Deutungen durch folgende Komponenten in Hinblick auf das Konstruktinterview unterscheiden: subjektive Konstrukte (die Begriffe, die jede Person nutzt, um die Wirklichkeit zu beschreiben), subjektive Diagnosehypothesen (Deutungen über die Situation), subjektive Ziele (persönlich wichtige Ziele), subjektive Erklärungen (Vermutung über mögliche Ursachen einer Situation) und subjektive Strategien (Annahmen über geeignete Interventionsmethoden/Maßnahmen zur Erreichung von Zielen) (vgl. König 2005, S. 84f.). Diese Komponenten beeinflussen das Denken und Handeln der Personen. Ziel des Konstruktinterviews ist es nun, diese subjektiven Theorien zu erfassen und zu verstehen, ohne dabei vorgefertigte Kategorien zu benutzen. Das zugrunde gelegte Prinzip wurde als Fremdheitsgrundsatz zusammengefasst, der passend zu den theoretischen Sensibilisierungen innerhalb der Grounded Theory genutzt wird, um sich als Forscherin gegenüber dem Untersuchungsgegenstand zu befremden, um den Untersuchungsgegenstand nicht durch theoretisches Vorwissen zu determinieren. Der Befragte begegnet dem Interviewer als ein „professioneller Fremder“ (Agar 1980 zitiert in König 2005), der erst erfragen muss, welche Bedeutungen sich hinter den Konstrukten verstecken und welche Diagnose- und Erklärungshypothesen der Befragte hat (vgl. König 2005, S. 86). Wenn zum Beispiel das Konstrukt „Sicherheit“ genannt wird, so gilt es zu hinterfragen, was dies für die Studentinnen im Kontext der Entscheidung bedeutet. Der qualitative Grundsatz der Offenheit (vgl. Mayring 2002, S. 27f.) wird im Konstruktinterview besonders beachtet. Durch offene Leitfragen kann der Befragte bei der Beantwortung die für ihn wichtigen Konstrukte auswählen. Die Interviewerin kann dann durch spezielle Nachfragetechniken (Fokussieren, Nachfragen getilgter Informationen, Strukturierung und Widerspiegeln) heraus Schälen, was sich hinter den jeweiligen Konstrukten verbirgt (vgl. König 2005, S. 100 ff.), wie in diesem Ausschnitt exemplarisch zeigt:

„A: Ja oder vielleicht auch einfach, dass einem bewusst wird, dass die auch alle nur mit Wasser kochen. Vielleicht nicht, dass ich jetzt so viel/ also so mein ich das jetzt nicht, dass ich viel besser bin als die anderen, aber dass man vielleicht so'n bisschen den Respekt, den man direkt vor etwas was halt in Buchform irgendwo vor einem liegt, dass man da so ein bisschen kritischer rangehen muss

I: Hm=hm, also was heißt das mit dem Wasser kochen?

A: äh ja, also ich /ich würd das jetzt mal ganz pragmatisch sehen, wenn man jetzt wissenschaftlich arbeitet, dann muss man auch einfach ne bestimmte Anzahl von Publikationen pro Jahr machen und es bleibt nicht immer die Zeit übrig das alles so tiefgehend und grundlegend zu machen, wie man vielleicht möchte.“ (Interview mit Bianca)

Ein Unterschied zu anderen Arten von Interviews ist die variationsreiche Abwechslung in der Leitfadengestaltung. Neben Assoziationsfragen, dem Vergleich verschiedener Personen oder Situationen und der Methode des Lauten Denkens wird eine Möglichkeit für diese Arbeit besonders interessant. In Anlehnung an das narrative Interview nach Schütze, können erzählgenerierende Elemente in den Leitfaden eingebaut werden, um biografisch wichtige Zusammenhänge, welche die Entscheidung erklären können, zu erfassen. Grundannahme ist dabei, dass in der meist biografischen Erzählung die für den Erzähler relevanten Konstrukte auftauchen werden. Besonders häufig wird diese Methode in der Biografieforschung eingesetzt (vgl. Hopf 2007, S. 355).

### *Leitfadengestaltung*

Das Konstruktinterview bietet für die Thematik verschiedene Fragestellungen und Explikationstechniken, die helfen den Konstruktionsprozess der Studentinnen offen zu legen. Der erste Leitfaden orientierte sich sehr stark am Übergangsgeschehen vom Studium in die Promotion. Als sich jedoch herauskristallisierte, dass der Entscheidungsprozess das zentrale Phänomen für die Studentinnen ist und die Entscheidung besonders für die Lehramtsstudentinnen eine Herausforderung darstellt, wurde der Leitfaden dementsprechend angepasst und gestaltete sich daher folgendermaßen:

Mit der ersten Frage wird eine Erzählung angeregt, in der die Interviewpartnerin für sie relevante Konzepte in ihrem biografischen Zusammenhang darstellen kann:

*1. Beschreiben Sie bitte Ihre Entwicklung von dem Punkt aus, an dem Sie zum ersten Mal an eine Promotion gedacht haben bis heute.*

Die Nachfragen richten sich auf bestimmte biografische Punkte, wie ähnliche Entscheidungssituationen, die Studienwahl nach dem Abitur, eine mögliche Benennung von Phasen etc. Die Frage nach dem Berufswunsch erörtert, welche Motivationen dem Studium zugrunde lagen. Als weitere Nachfrage wurden hier Erfahrungen des Studiums thematisiert, die den Wunsch abschwächen oder stärken.

*2. Vergleichen Sie die Möglichkeit zu promovieren mit dem direkten Einstieg ins Referendariat. Nachfragen: Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung? Wo liegen Vorteile/Nachteile?*

Die relativ offene Erzählaufforderung dient dazu den Gedankengang der Studentinnen nachzuverfolgen und rekonstruieren zu können. Sie ist deshalb offen gehalten, um den Befragten die Möglichkeit zu geben eine Vereinbarkeit oder einen Konflikt darzustellen.

3. *Welches Bild haben Sie von Promotion?*

4. *Welches Bild haben Sie von Referendariat?*

Die Abfrage der Bilder, die den Vergleich zugrunde legen, deckt die beruflichen Vorstellungen und Wahrnehmungen der Studentinnen auf. Auf der Grundlage welcher Bedeutungen handeln sie und wie reflektieren sie darüber?

5. *Welcher der folgenden Aussagen würden sie eher zustimmen? (Vorlegen von zwei Kärtchen und die Studentin muss sich eins nehmen.)*

„*Ich bin Lehrerin.*“ und „*Ich bin Wissenschaftlerin.*“

Die Einordnung geht der Frage nach, welches Selbstbild die Studentinnen von sich haben. Können sie die verschiedenen Konzepte auf sich beziehen oder ist doch das eine oder andere fremder als gedacht? Die vorgegebenen Antworten bildeten zwei Skalenelemente, wobei keine Beschriftung der Skala vorhanden war, um möglichst offene Antworten zu unterstützen. Die Nachfragen spezifizierten die Gründe für die Auswahl und die Vorstellungen hinter den Bezeichnungen.

6. *Was würden Sie sich wünschen, um die Entscheidung zu erleichtern?*

Diese Frage zielte auf bewusste und unbewusste Strategien auf Ebene des eigenen antizipierten Handlungsvermögens. Auf der anderen Seite konnten die Befragten hier aber auch Aspekte nennen, die sie sich von der Universität oder anderen Institutionen, die an der Entscheidung beteiligt sind, wünschen würden.

7. *Welche Punkte möchten Sie zu dem bereits Gesagten ergänzen?*

Die offene Abschlussfrage bot die Möglichkeit auf Themen einzugehen, die den Befragten wichtig erschienen, aber noch nicht angesprochen wurden.

Bei den Interviewpartnerinnen, mit denen zwei Interviews, vor und nach der Entscheidung geführt wurden, wurde der Leitfaden angepasst:

1. *Erzähl mir, was sich in der Zeit nach unserem ersten Interview im Monat XX alles getan hat. Besonders interessiert mich dabei, wie du zu deiner jetzigen Entscheidung gekommen bist. Nachfragen: Ausschlaggebende Argumente, Einfluss, Meinung von Anderen)*

2. *Inwiefern hat sich das Bild von Referendariat/Promotion verändert? (Vorher-Nachher-Vergleich anstoßen, Ursachen für die Veränderung und Bewertung der Veränderung herausfinden)*

3. *Inwieweit hat diese Entscheidung deine Lebensplanung beeinflusst? (Entscheidung in einen biografischen Kontext einordnen und herausfinden, welche weiteren Schritte im*



Beruf oder auch im Privatleben, in der Familienplanung oder Freizeitgestaltung geplant sind)

4. *Wie beurteilst du die Entscheidungsphase im Nachhinein?* (Notwendigkeit, Bilanz ziehen, wie die Befragten das Ergebnis beurteilen)

5. *Was würdest du anderen Personen raten, die in der gleichen Situation sind, wie du?* (Hinweise auf Entscheidungsstrategien, Unterstützung von außen etc.)

Zum Ende des Interviews, nachdem der Eindruck entstand, dass die Befragten ihre wichtigen Themen und Aspekte genannt hatten, erfolgte eine Konfrontation mit Aussagen aus dem ersten Interview, zu denen die Befragten Stellung nehmen, ihr Statement bestätigen oder nun im Rückgriff revidieren konnten.

Der Interviewleitfaden für diejenigen, die sich bereits entschieden hatten und nur einmal befragt wurden, orientierte sich an den oben genannten Fragen, um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können.

Für die DoktorandInnen wurde ebenfalls die erzählgenerierende Einstiegsfrage verwendet, um den Entwicklungsprozess des Promotionsgedankens bis zur Umsetzung zu eruieren. Es wurde dann stärker darauf eingegangen, wie sich die Vorstellung von Promotion nun entwickelt hat (*Welches Bild von Promotion hattest du damals? Wodurch ist dieses Bild entstanden? Welchen Einfluss hatte es auf die Entscheidung? Inwiefern hat sich das Bild von Promotion verändert?*) Auch den DoktorandInnen wurde die Frage der Zuordnung gestellt und die eben genannten Kärtchen („Ich bin Lehrerin.“ und „Ich bin Wissenschaftlerin.“) vorgelegt. Zusätzlich zu den Fragen aus den anderen Leitfäden, wurde die Zukunftsplanung thematisiert (*Wie geht es nach der Promotion für dich weiter? Nachfragen: Wie gut kannst du dir vorstellen in der Wissenschaft zu bleiben/ins Referendariat zu gehen? Wie wichtig ist für dich Karriere und was verbindest du damit?*)

#### 4.3.3 Tagebücher im Entscheidungsprozess

Die Nutzung von Tagebüchern als Erhebungsmethode wird in der nicht-standardisierten Sozialforschung und Biografieforschung bisher wenig diskutiert, vergleicht man dagegen die Verbreitung der „diary-methods“ in den englischsprachigen Ländern (vgl. Alaszewski 2006, Nezlek 2012). Tagebücher sind gut geeignet, um die Prozessperspektive in den Mittelpunkt zu stellen, denn im Unterschied zur Autobiografie, mit der diese Erhe-

bungsmethode am ehesten in Zusammenhang gebracht wird, zeichnet sich das Tagebuch durch den „erlebnisnahen Moment der Niederschrift [aus] und bietet damit weithin ungeformte Gegenwart [...]“ (Boerner 1969, S. 13). Die Tagebucheinträge werden also zeitnah bzw. unmittelbar zu Papier gebracht und sind daher im Gegensatz zu retrospektiven Autobiografien unverfälscht und nicht durch weitere Erlebnisse oder Reflexionen verzerrt (vgl. Wisthaler 2011, S. 5). Besonders hilfreich ist die Nutzung von Tagebüchern, um Aktivitäten der Tagebuchschreibenden, ihre Gedanken und Gefühle einzufangen (Alaszewski 2006, S. 112). Alaszewski fasst die Vorteile und Grenzen des Einsatzes von Tagebüchern wie folgt zusammen: Mit Tagebüchern können schwer zugängliche Gruppen und schwer zu beobachtende Phänomene (z.B. Einstellungsänderungen während der Schwangerschaft) untersucht werden. Oft werden damit sozial ausgegrenzte Gruppen (z.B. delinquente Personen) untersucht, die in Interviews o.ä. eher verzerrte oder sozial erwünschte Meinungen wiedergeben (vgl. Alaszewski 2006, S. 113). Zudem können Tagebücher Gedächtnislücken vorbeugen, indem synchron zum Gedankengang Aufzeichnungen getätigt werden. Auch Nezlek (2012) benennt, welchen Einflussfaktoren, die sonst beispielsweise Interviewergebnisse verzerren können, Tagebücher entgegenwirken: So berücksichtigt diese Methode den Rezenzeffekt, die Salienz, die Sinndeutung und die aktuelle Verfassung (Stimmungen und Einstellungen) (vgl. ebd.). Er unterscheidet zwischen ereignisorientierten und zeitorientierten Tagebüchern (z.B. Eintrag alle zwei Tage verfassen). Für die vorliegende Untersuchung ist die ereignisorientierte Variante passender, da die Annahme besteht, dass über den Entscheidungszeitraum hinweg verschiedene Ereignisse geschehen, die bei den Studentinnen Gedanken zum Thema Promotion auslösen. Da diese Ereignisse nicht zeitlich vorhersagbar sind, ist es sinnvoller die Studentinnen den Zeitpunkt des Eintragungsschreibens bestimmen zu lassen.

Ziel ist es, den Verlauf des Entscheidungsprozesses mit all den Auslösern, Einflussfaktoren und Bedingungen einzufangen, die in der Phase des Studienabschlusses auf die Studentinnen einwirken und dabei gleichzeitig zu erfassen, wie sie damit umgehen.

“Importantly, for the types of diary methods I discuss in this volume, data are collected „in vivo“, in the course of people’s everyday lives. The focus of most diary studies is not in the dramatic or the unusual aspects of a person’s life. Rather, diary studies tend to concern the natural ebb and flow of a person’s life, which invariably contains a mixture of the dramatic and the mundane” (Nezlek 2012, S. 2 f.).

Es sollen Aspekte erfasst werden, die mit dem Interview nicht erreichbar sind, wie Emotionen oder alltägliche Gefühlszustände, möglicherweise auch ambivalente Gefüh-

le, die durch Interviews nicht zugänglich wären, da in den meisten Fällen die InterviewpartnerInnen versuchen ein möglichst kongruentes Bild zu erzeugen. Es sollen auch Ereignisse in ihren Einzelheiten erhoben werden können, die unmittelbar vorher passiert sind und die man im Interview nur rekonstruktiv und möglicherweise dadurch verfälscht erhebt: „In terms of providing descriptions of what has occurred, the longer the time between the event and the description, the more extraneous factors (factors not related to the event itself) can influence the description“ (Nezlek 2012, S. 4). Besonders nützlich für die eigene Forschungsfrage ist die Möglichkeit die Veränderung von Einstellungen, Stimmungen und Meinungen über einen Zeitraum hinweg intrapersonell und zwischen den Personen zu vergleichen.

Dennoch benennt Alaszewski als Grenzen das Aufkommen von Ungenauigkeiten oder Verzerrung. Letzteres ist abhängig vom Sample, denn je nachdem wie schreibaffin die „AutorInnen“ sind, kann sich dies auch auf das Verständnis des Tagebuchinhalts auswirken. Für die untersuchte Zielgruppe sollte das Schreiben und das Ausdrücken von Reflexion, Gedanken, Argumentationen etc. aufgrund der Bildung durch das Studium keine Schwierigkeit darstellen.

#### *Umsetzung in der vorliegenden Studie*

Um Tagebuchschreiberinnen zu finden, wurde eine Anfrage an die Teilnehmerinnen von zwei Peer-Mentoring-Jahrgänge gesendet, die über einen Zeitraum von sechs Monaten ein Tagebuch zu den Entwicklungen, Erlebnissen und Reflexionen rund um das Thema Promotion führen sollten. Es meldeten sich sechs Studentinnen. Sie erhielten eine schriftliche Beschreibung und regelmäßige Erinnerungen per E-Mail einen Eintrag zu verfassen.

Die Formulierung der Aufgabe lautete:

Vielen Dank noch mal, dass du dich bereit erklärt hast, ein Tagebuch zu führen! Auf dem Zettel, den ich ausgeteilt hatte, standen schon ein paar Dinge, die ich noch einmal kurz aufgreifen möchte.

Du kannst mit dem Tagebuchschreiben **ab sofort** beginnen und so viele Einträge verfassen, **wie du magst und natürlich auch wann du magst**. Obwohl es Tagebuch heißt, brauchst du nicht jeden Tag einen Eintrag zu verfassen. Es gibt ja auch Phasen, in denen in Bezug auf die Entscheidung nicht viel passiert und man dann eher einen zusammenfassenden Eintrag schreibt, der sich auf mehrere Wochen bezieht.

Du kannst am Ende des Peer-Mentoring-Programms selbst entscheiden, welche Einträge du mir zur Verfügung stellst und du kannst auch entscheiden, ob du lieber am PC schreibst oder in Papierform und mir dann eine Kopie zukommen lässt (damit du auch noch ein Exemplar deiner Aufzeichnungen hast).

Die **Leitfragen**, die du dir bei jedem Eintrag stellen kannst, sind folgende:

- Welche Gedanken gehen dir im Moment bezüglich der Entscheidung durch den Kopf?
- Welche Ereignisse gab es, die Einfluss auf deine Entscheidung haben?
- Wenn du dich heute entscheiden müsstest, würdest du dich entscheiden für...?

Du kannst natürlich auch gerne weitere Fragen beantworten, die dir beim Schreiben einfallen. Mich interessiert der gesamte Prozess und vielleicht habe ich ja eine wichtige Frage bei der Auflistung vergessen, die für dich aber zentral ist!

Alle vier Wochen werde ich eine kurze Mail als Erinnerung herumschicken. Gerne kannst du mir bis dahin geschriebene Einträge zusenden.

Deine Tagebucheinträge werden mit Sorgfalt behandelt und werden von mir anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf deine Person möglich ist.

Falls du noch Fragen hast, kannst du dich jederzeit gerne melden!

Die Studentinnen verfassten unterschiedlich viele und unterschiedlich lange Einträge, per Hand oder auch per Computer. Von den sechs Studentinnen, reichten vier ihre Tagebucheinträge ein. Eine Studentin hatte aufgrund eines Computerproblems alle Einträge verloren. Durch die Option freiwillig teilzunehmen, war der Einfluss auf das Sampling nicht sehr hoch. Dennoch ergab sich ein hilfreiches Sampling für die Studie bestehend aus drei Lehramtsstudentinnen und einer Studentin aus dem MINT-Bereich. Die Möglichkeiten der Einflussnahme und Intervention war eher gering, da nur zu Beginn die Informationen zum Tagebuch schreiben verteilt wurden und die Studentinnen selbst die Freiheit hatten zu schreiben, was und wann sie wollten. Es gab nur drei Leitfragen, an denen sich die Studentinnen orientieren konnten. Das Ziel des Tagebuchs war nicht,

eine hohe Vergleichbarkeit zu schaffen und Ergebnisse zu generalisieren, sondern – dem Anspruch der Grounded Theory folgend – relevante Phänomene im Entscheidungsprozess aufzudecken.

Zur Analyse von Tagebüchern entwickelten z.B. Clayton/Thorne ein mehrstufiges Verfahren zur Kategorisierung und Validierung der Daten (vgl. Clayton/Thorne 2000) oder Miles et al. ein Verfahren zur Reduktion der Daten, das aus einem iterativen und parallel zur Erhebung verlaufenden Auswertungsprozess besteht (vgl. Miles/Huberman 1994). Die Daten der vorliegenden Studie werden zusammen mit den Daten der Interviews nach dem Verfahren der Grounded Theory ausgewertet. Dieses erlaubt neben Interviewtranskripten auch andere Dokumentarten.

#### 4.3.4 Theoretisches Sampling der vorliegenden Studie

Die Auswahl der ersten Fälle erfolgte vor dem berufsbiografischen Hintergrund der Autorin, die in ihrer beruflichen Praxis den Übergang von Frauen in die wissenschaftliche Karriere begleitet. Untersucht wurde dabei als erster Fall eine Lehramtsstudentin, die den inneren Entscheidungskonflikt so deutlich zum Ausdruck brachte, dass damit eine Fokussierung des Themas einherging und sich die Forschungsfrage, weg vom Übergang hin zum Entscheidungsprozess entwickelte. Um den Entscheidungsprozess darstellen zu können, ist es dem Forschungsgegenstand angemessen, eine längsschnittliche Untersuchung durchzuführen (vgl. Hellberg 2009, Dimbath 2003). Somit wurde ein weiteres Interview mit der ersten Interviewpartnerin durchgeführt, nachdem sie ihre Entscheidung getroffen und sich für das Referendariat entschieden hatte. Die ersten beiden Interviews wurden in Anlehnung an die Globalauswertung nach Legewie (1994) gesichtet, da zu diesem Zeitpunkt die Entscheidung nach der Methodologie der Grounded Theory zu arbeiten noch nicht gefallen war. Bei der Globalauswertung wurden folgende Themen deutlich, die das anschließende Sampling mit Blick auf maximale Kontrastierung lenkten:

- Eingebunden sein in den Hochschulkontext (gesucht wurden Studentinnen, die nicht eingebunden waren (z.B. keine Stelle als studentische Hilfskraft (SHK) hatten)
- Entscheidungsphase als Belastung erlebt
- Thematisierung von Ablöseprozessen von den Eltern (z.B. hinsichtlich des Alters oder des Familienstandes auswählen)

– Berufsorientierung (Lehramtsstudentinnen, Magisterstudentinnen etc.)

Den Prinzipien des maximalen Kontrastes folgend, wurden so Personen in das Sample aufgenommen, die beispielsweise nicht als SHK oder in anderen Kontexten der Hochschule tätig waren (Hochschulpolitik). Ebenfalls erkenntnisbringend erschien es, Personen zu befragen, welche die Entscheidungsphase bereits bewältigt haben und sich bereits in der Promotions- bzw. Referendariatsphase befanden. Damit einher ging die Annahme, dass diese Personen den Ablösungsprozess vom Elternhaus eventuell schon vollzogen haben und sich in einer anderen „Lebensphase“ befanden als die erste Interviewte.

Die Entscheidung, einen Mann in das Sample aufzunehmen, fiel erst spät im Forschungsprozess. Die Diskussion drehte sich dabei immer um die Frage, inwieweit es für die Forschungsfrage ertragreich ist, eine männliche Perspektive einzubinden, obwohl dieser Einzelfall nicht als repräsentativ angesehen werden kann. Die statistische Repräsentativität ist, wie oben bereits erwähnt, nicht Ziel des theoretischen Samplings. Vielmehr geht es darum, konzeptuelle Repräsentativität herzustellen und möglichst polyphone Kategorien zu entwickeln. Die Hinzunahme eines männlichen Interviewpartners dient dazu, das Sampling um eine nicht-weibliche Perspektive zu ergänzen. Dies soll nicht dazu dienen, einen Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Studierenden herzuleiten, sondern soll auf weitere Variationen innerhalb von Phänomenen aufmerksam machen.

Das theoretische Sampling zog sich über eine Zeitspanne von zwei Jahren und kann wie folgt dargestellt werden:

Tabelle 2: Überblick über das theoretische Sampling

Status	Nr.	Name	Studium	Bemerkungen
Vor- entscheidungsphase – Unentschieden	1	Anja	Lehramtsstudentin	SHK
	2	Bianca	Lehramtsstudentin	nicht SHK
	3	Charlotte	Lehramtsstudentin	SHK
	4	Henrike	MINT-Studentin	SHK, Tagebuch
	5	Isabel	Lehramtsstudentin,	nicht SHK, Tagebuch
	6	Jasmin	Lehramtsstudentin,	nicht SHK, Tagebuch
	7	Kerstin	Lehramtsstudentin	SHK, Tagebuch
Nach	8	Anja	s.o., Entscheidung für Ref.	SHK

	9	Bianca	s.o., Entscheidung für Promotion	nicht SHK
	10	Charlotte	s.o., Entscheidung für Ref.	SHK
	11	Esther	Lehramtsstudentin, E. für Promotion	SHK, verheiratet
	12	Greta	Lehramtsstudentin, E. für Promotion	SHK
	13	Xenia	Magisterstudentin, E. für Promotion	SHK, Mutter
	14	Zonja	Lehramtsstudentin, E. für Promotion	nicht SHK, mit ZG
<b>Realisierungsphase</b>	15	Esther	Doktorandin, E. für Ref.	war SHK
	16	Diane	Doktorandin	war Tutorin
	17	Martin	Doktorand	war SHK
	18	Frauke	Doktorandin	war nicht SHK

Es liegen somit 14 Interviews mit 9 Interviewpartnerinnen und einem Interviewpartner vor, das heißt vier Personen wurden zu zwei Zeitpunkten befragt. Um den Entscheidungsprozess in seiner Bewusstwerdung und in seinem Verlauf eingängiger untersuchen zu können, konnten zusätzlich vier Studentinnen gewonnen werden, die über einen Zeitraum von 5 Monaten Tagebucheinträge verfasst haben, und damit ihre derzeitige Situation und für sie relevante Einflussfaktoren festgehalten haben.

#### 4.4 Methodisches Vorgehen der Datenauswertung

Es besteht eine generelle Problematik darin, das Vorgehen und die Ergebnisse qualitativer Studien leserInnenfreundlich zu präsentieren und die Balance zwischen ausführlichen Fallanalysen und der Herleitung theoretischer Schlüsse, vor allem innerhalb der Grounded-Theory-Methodologie, zu halten und gleichzeitig nachvollziehbar zu bleiben (vgl. Große 2005, o.S.). Dieses Problem bezieht sich besonders auf längsschnittliche Studien, die in der qualitativen Forschung kaum praktiziert werden bzw. auch methodologisch unzureichend dargestellt werden (vgl. Lemmermöhle et al. 2005, Lüders 2003, S. 632 ff.). Auch im Falle der Grounded-Theory bestehen nur einzelne Arbeiten, die das Vorgehen der Theorieentwicklung transparent gestalten (vgl. Assmann 2013). Das me-

thodische Vorgehen der GTM wird für den Längsschnitt der eigenen Studie angepasst (vgl. Kap. 4.4.4). Das kontinuierliche Verfassen von Forschungs- und Theoriememos ist dabei unerlässlich für das Festhalten von Gedanken und die Nachvollziehbarkeit des iterativen Forschungsprozesses, so dass Ausschnitte aus den Memos in den Ergebnisteil einfließen werden.

Das Vorgehen der eigenen Studie orientiert sich an Strauss (1987, 1998) und Strauss/Corbin (1996), die ein dreischrittiges Kodierverfahren vorschlagen, wobei jeder Schritt eine spezifische Aufgabe umfasst. Parallel zu diesem offenen, axialen und selektiven Kodieren sind das Stellen generativer Fragen und das permanente Vergleichen (vgl. Kap. 4.4.3) zentrale Praktiken auf dem Weg der Theoriebildung. Nach und nach werden in den Daten liegende Konzepte erkannt und durch einen Kode bezeichnet und es entstehen abstraktere Kategorien. Diese wiederum werden durch die Einteilung in Eigenschaften und Dimensionen immer weiter verdichtet. Um die biografische Perspektive, die durch den Längsschnitt ermöglicht wird, einzubetten, werden die Kodierschritte durch das BARB-Modell (vgl. Kap. 3.5) ergänzt. Das Ziel bei beiden Methoden ist gleich: Am Ende entwickelt sich eine zentrale Kategorie, als Basis für eine dichte Theorie, oder es wird eine Typisierung vorgenommen. Beide Verfahren führen zur Antwort auf die Forschungsfrage. Speziell für die Grounded Theory ist der Anspruch eine Theorie zu entwickeln, „die konzeptionell dicht ist, Spezifität besitzt und genug theoretische Variation beinhaltet, um auf viele verschiedene Beispiele eines jeden gegebenen Phänomens anwendbar zu sein“ (Strauss/Corbin 1996, S. 88).

Das Kapitel setzt sich zusammen aus der exemplarischen Darstellung der Kodierschritte und darauf bezogene methodische Reflexionen, die während des Forschungsprozesses einsetzen. Sie sollen helfen, transparent und nachvollziehbar zu machen, an welchen Stellen die Auswertung auf welche Weise modifiziert wurde. Zunächst wird kurz thematisiert, in welcher Form das Datenmaterial vorlag und mit welcher Computersoftware organisiert und strukturiert wurde.

#### 4.4.1 Vorbereitung der Auswertung - Computergestützte Analyse

Die Interviews wurden nach bestimmten Transkriptionsregeln in Anlehnung an Bortz und Döring (2002) verschriftlicht. Die Abschrift erfolgte teils in Eigenleistung, teils durch einen professionellen Transkriptionsservice. Im Fokus der Auswertung standen keine linguistische Analysen, sondern der transportierte Inhalt. Daher beschränkte sich



die Transkription für die Auswertung auf Betonungen, stark verkürzte und abgebrochene Sätze, umgangssprachliche Ausdrücke und Pausen. Gekennzeichnet wurden die Elemente wie folgt:

- Betonung von Silben oder Wörtern in Großschreibung (z.B. „Ich möchte die Entscheidung treffen, OHNE jetzt irgendwelchen Einfluss von außen zu bekommen.“)
- Längere Pausen über fünf Sekunden durch \* (z.B. „Hm \*6\*, das würd' ich eigentlich so nich' sagen.“)
- Dehnung durch Buchstabenwiederholung (z.B. „gaaaaaanz lange“)
- Kommentare zu weiteren Ausdrücken wie weinen, lachen in Klammern und Großbuchstaben

Für die Darstellung in der vorliegenden Arbeit wurde diese Detailliertheit jedoch geglättet, um die schwer zu lesende Umgangssprache für die LeserInnen zu vereinfachen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 313 f.). Die Tagebucheintragungen lagen, bis auf ein schriftlich fixiertes Tagebuch in Papierform, in elektronischer Form vor.

Die Interviews sowie die Tagebücher wurden anonymisiert, das heißt Namen, Orte und weitere Angaben, die auf die Identität der InterviewpartnerInnen hinweisen würden durch fiktive Namen und Angaben ersetzt. Die Texte wurden in die Software MAXQDA eingepflegt. Es handelt sich um ein Programm zur qualitativen Datenanalyse, wobei es in erster Linie dazu verhilft, das Material zu strukturieren, zu organisieren und mit Codes zu versehen. Zusätzlich unterstützt es dabei Memos anzufertigen und zu sortieren. Die Analyse und Interpretation erfolgt durch die Eigenleistung der Forscherin (vgl. Kuckartz 2010, S. 13), so dass die Kritik an computergestützten Analysen nicht haltbar ist.

#### 4.4.2 Drei Phasen des Entscheidungsprozesses

Das theoretische Sampling hat ergeben, dass es sinnvoll ist, Personen vor der Entscheidung und nach der Entscheidung zu befragen (vgl. Kap. 4.4.1). Die Auseinandersetzung mit der Theorie zu Übergängen zeigte, dass es Übergangsmodelle gibt, die eine bestimmte Phaseneinteilung einleiten. Van Gennep beispielsweise identifizierte die Ablösungsphase, die Schwellenphase und die Angliederungsphase (vgl. Kap. 3.1). Mit Hilfe von Welzers Modell konnte die Ablösungsphase noch besser differenziert werden, so dass

Ereignisse in die Modelle aufgenommen werden, die einen gedanklichen Ablöseprozess von einem physischen Ablöseprozess unterscheiden. Geleitet durch diese theoretische Sensibilisierung und durch die Auseinandersetzung mit dem BARB-Modell nach Witzel und Kühn (1999) und der Handlungstheorie von Schütz (1971) (vgl. Kapitel 3.5), wurden die Fälle nach drei Phasen unterteilt:

- die Phase vor der Entscheidung, in der Aspirationen geformt werden, vergleichbar mit der Ablöse- oder auch Schwellenphase bei van Genneep (Präentscheidungsphase).
- in die Phase nach der Entscheidung, in der die Handlungsschritte, die sich durch die Entscheidung ergeben, entworfen werden. Dies wäre die Phase in der der gedankliche Ablöseprozess vom alten System begonnen hat (Postentscheidungsphase).
- in die Phase, in welcher der Entwurf umgesetzt und die Entscheidung bilanziert wird, dies wäre vergleichbar mit der Angliederungsphase, die von Angliederungsriten umrahmt wird (Realisierungsphase).

In der phänomenologischen Handlungstheorie nach Schütz (1971), der Entscheidungen als Handeln bzw. Handlung versteht, unterscheidet er zwischen Handeln als Tätigkeit (actio) und Handlung als Umsetzung des gedanklichen Entwurfs (actum). Wenn man Entscheidung nun als Handlung versteht und diese erst im Nachhinein für den Beobachter sichtbar und für das handelnde Subjekt sinnvoll wird, müssen auch die Phase der Realisierung und die retrospektiv erfolgende Sinndeutung mit in die Betrachtung einbezogen werden. Für die Einbeziehung der Nachentscheidungsphase in die Untersuchung spricht ebenfalls, dass untersucht werden kann, welche Motive zur Entscheidung und letztendlich zur Handlung geführt haben. Denn allein die Entscheidung getroffen zu haben, führt nicht automatisch dazu, diese auch umzusetzen. Der Einblick in die Daten zu verschiedenen Zeitpunkten hilft dabei, „Marker“ festzulegen, durch die der Prozess besser rekonstruiert werden kann. Es wird nach Vergangem und Zukünftigem gefragt und zum nächsten Befragungszeitpunkt diese Aussagen der gleichen Befragten validiert. In den drei Phasen werden verschiedene Fragen, orientiert an der Forschungsfrage nach der Gestaltung des Entscheidungsprozesses, beantwortet:

Tabelle 3: Aufteilung des Datenmaterials in drei Phasen des Entscheidungsprozesses

<b>Vorentscheidungsphase</b>	<b>Nachentscheidungsphase</b>	<b>Realisierungsphase</b>
Wo liegt das (Entscheidungs-)Problem? Wie endet der Entscheidungsprozess (voraussichtlich)?	Wie hat sich die Entscheidung vollzogen/ wurde die Entscheidung getroffen? Welche Faktoren sind relevant?	Wie wird die Entscheidung für die Promotion realisiert? Wie beständig ist die Entscheidung?

Um die Längsschnittdaten (bestehend aus den vier Interviews zu zwei Zeitpunkten und die Tagebucheinträge) gehaltreich auszuwerten, wird das BARB-Modell hinzugezogen. Dessen Bestandteile Aspiration, Realisation und Bilanzierung werden im Laufe des Auswertungskapitels weiter beschrieben.

#### 4.4.3 Offenes Kodieren – Aufbrechen der Daten

In der Phase des offenen Kodierens werden Texte, in diesem Fall Transkripte und Tagebucheinträge, in ihre Bestandteile zerlegt und Konzepte<sup>27</sup> identifiziert, die daraufhin mit einem Kode versehen werden. Man spricht hier vom „Aufbrechen der Daten“ (vgl. Strauss 1998, S. 59f.). Strauss unterscheidet zwischen natürlichen Kodes („in-vivo-Kodes“) und konzeptuellen Kodes. In-vivo Kodes sind aussagekräftige, bildhafte Bezeichnungen und werden direkt aus der Sprache der Befragten entnommen. Konzeptuelle Kodes werden durch die theoretische Sensibilität des Forschers geprägt und beinhalten meist schon fachspezifische Konzepte, mit denen weiter gearbeitet wird (vgl. Strauss 1998, S. 64f.). Nachteil bei Letzterem ist, dass diese bereits mit Assoziationen und allgemein bekannten Bedeutungen versehen sein können, z.B. „kognitive Dissonanz“. Dahinter steht eine bestimmte Definition und damit ein vorgefasstes Verständnis, das nicht zu einer vorschnellen Fehlinterpretation ohne Rückgriff auf die Daten führen darf.

Es folgt ein Beispiel aus dem Material, um das Aufbrechen der Daten zu veranschaulichen: Anja ist Lehramtsstudentin im 9. Semester und zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt. Sie ist seit Jahren studentische Hilfskraft an einem Lehrstuhl. Das

<sup>27</sup> Strauss/Corbin (1996) definieren Konzepte als „[k]onzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (Strauss/Corbin 1996, S. 43).

Zitat stammt aus dem zweiten Interview, nachdem sie sich für das Referendariat entschieden hat.

### Interviewausschnitt aus dem zweiten Interview mit Anja:

„Ähm, also ich mein', das lag nich' nur da dran/, aber ich hab' dann auch gemerkt, dass ich 'n unheimlichen Personenkult auch betrieben hab'. Also so diese Meier-Müller-Aktion und dann waren die beiden immer so toll und dann waren ja auch die andern SHKs noch da. Lea und Sara. Die sind jetzt halt nach W-STADT mitgegangen. [...] Die machen da/die promovieren da jetzt. Und ähm, ja, wo die so weg waren, da war irgendwie so'n bisschen der Zauber auch verloren. (I: Aha.) Weiß nich', ob ich da so unreflektiert war, dass ich das gar nich' gemerkt hab', dass das auch viel daran lag.“

Das Vorgehen orientiert sich an Mey und Mruck (2011), die Vorschläge für das Aufbrechen der Daten bieten. Es wird dabei eine Line-by-Line-Analyse gewählt, um wichtige Konzepte zu identifizieren und mit einem Kode zu versehen (fett markiert):

- *lag nicht nur dadran* → mehrere Faktoren für Entscheidung bedeutend
- *Ich hab' dann auch gemerkt* → **Kode: Wahrnehmung**
- *unheimlich* → im Sinne von außergewöhnlich? Vielleicht auch beängstigend?
- *Unheimlichen Personenkult betrieben* → **Kode (invivo): Betreuung eines Personenkultes**
- *Meier-Müller-Aktion, waren beide immer so toll* → **Kode: Einfluss von Personen**
- *die promovieren da jetzt* → Promotion im Ausland, persönlicher Vergleich zu den Anderen
- *Und ähm, ja, wo die so weg waren,* → Auflösung der Konstellation, **Kode: Auflösen von Strukturen**
- *Zauber verloren gegangen* → Zauber als Zeichen von Unreflektiertheit, getäuscht werden?, **Kode: Entzauberung der Wissenschaft**
- *Weiß nich', ob ich da so unreflektiert war, dass ich das gar nich' gemerkt hab', dass das auch viel daran lag* → **Kode: Bewusstwerdung, Erkenntnis**

Dieses kleinschrittige Vorgehen wurde für die ersten Interviews gewählt, um mit dem Material vertraut zu werden und erste Kodes als mögliche Elemente der Theorie herausarbeiten zu können. Dabei wurden diejenigen Konzepte, die für die Forschungsfrage relevant erscheinen, durch einen Kode bezeichnet (Kode: Einfluss von Personen, Kode: Auflösen von Strukturen, Kode: Entzauberung der Wissenschaft etc.). Weniger relevante Konzepte wurden hingegen nicht weiterverfolgt. Gleichzeitig erkennt man an diesem

Beispiel, in welche Richtung sich Eigenschaften und Dimensionen<sup>28</sup> bestimmter Codes entwickeln konnten. Beispielsweise kann das Konzept „Einfluss von Personen“ auf den Dimensionen hoch – niedrig angeordnet werden. Auf dieser Basis wurden Fragen entwickelt, die bei den weiteren Materialdurchgängen beantwortet wurden:

Wie wirkt sich die hohe Einflussnahme auf die Entscheidung aus? Welche Personen haben aus Sicht der Befragten wie viel Einfluss auf die Entscheidung?

An dieser Stelle werden die Vergleichsprozesse (vgl. Kap. 4.4.3) relevant: Durch Vergleichen von Textstellen der Vorher-/Nachher-Interviews, aber auch durch Vergleiche mit anderen Interviewpartnerinnen differenziert man die entdeckten Phänomene und stellt sie zu anderen Phänomenen in Beziehung. Um diesen Prozess festzuhalten und für die Analyse nutzbar zu machen, ist es notwendig, Memos zu schreiben. Folgendes Memo<sup>29</sup> hält die Ergebnisse dieses Ausschnitts fest und stellt den Bezug zu bisher getätigten Analysen her:

***Memo:** Die Wahl des Begriffs Personenkult unterstreicht die Verherrlichung bzw. Glorifizierung der Lehrstuhlinhaber, von denen Anja zum Teil ihre Entscheidung abhängig macht. Interessant ist, dass der Prof. gleichzeitig Anstoß für die Überlegungen zur Promotion („fixe Idee von außen“) war und auch gleichzeitig Regulator in dem Sinne, dass er bei ihr die erforderlichen fachlichen Attribute zum Promovieren nicht sieht, sondern eher Attribute des Lehrerinnenseins („Weil er halt meinte, dass ähm, dass ich äh, also von meiner sozialen Art her eher was Soziales machen sollte, mit Menschen.“). → **Ambivalente Gefühle in Bezug auf Personen***

*Räumliche Trennung als Mittel, um den Personenkult aufzulösen, den Zauber aufzulösen. Welchen Zauber? Was bedeutet für sie Zauber? Zauber als etwas, wo eine Person nicht sie selbst ist, sondern „ver“-zaubert wurde, von jemand anderem → im übertragenen Sinne Verantwortung abgeben wollen, bzw. sich in eine passive Rolle begeben. → **Aktiv handelnd oder passiv abwartend? Wie ist es bei den anderen Studentinnen?***

<sup>28</sup> Eigenschaften und Dimensionen dienen dazu, Variationen in den Daten aufzudecken. Zum Beispiel kann der „Einfluss von Personen“ in einem Fall sehr hoch sein und in einem anderen Fall sehr niedrig. Die Fälle werden daraufhin verglichen, ob es und wenn ja, welche Unterschiede bezüglich der Konsequenzen bzgl. des Entscheidungsverhaltens etc. gibt. Dadurch wird die geforderte theoretische Variation herausgearbeitet.

<sup>29</sup> Zu beachten ist dabei, dass die Memos spontan im Forschungsprozess angefertigt werden und Rechtschreibung und Grammatik dabei nicht im Vordergrund stehen. Ziel der Memos ist das kontinuierliche Festhalten der Gedanken und Planungsschritte.

Ein weiteres Beispiel aus dem Material soll als Kontrastfall hinzugezogen werden. Durch die „Constant Comparison Method“ (Glaser 1965) können die entdeckten Konzepte weiter dimensionalisiert und verdichtet werden:

Das nächste Zitat stammt aus dem ersten Interview mit Bianca. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt, befindet sich im 8. Semester ihres Lehramtsstudiums und ist bezüglich der Promotion noch unentschieden.

### **Interviewausschnitt aus dem ersten Interview mit Bianca, Lehramtsstudentin:**

„Und so WIRKLICH/ ähm also, dass man davor schon mal gedacht hat, das is' vielleicht 'ne ganz nette Sache, aber, HM, ob das für mich was is', is' nich' so klar. So der wirkliche Auslöser war eigentlich dann 'ne Prüfung, wo meine Prüferin mir nachher gesagt hat, 'das war klasse, Sie (LACHT LEICHT) kommen in die Top Ten meiner äh/ meiner besten Prüfungen ever'. (LACHT) Und äh, hat sie wirklich so gesagt, auch mit dem 'ever'. (LACHT AUF) und gesagt, ich hätte literaturwissenschaftliches Gespür und also das is', also SO, SO was dann zu hören, macht einen erstmal komplett fertig in der Situation, aber hat dann wirklich so in mir losgelassen, ja, sollt' ich mir da Gedanken zu machen oder nich'.“

### **Analyse nach Mey/Mruck 2011:**

- Betonung von *WIRKLICH* → Betonung der Ernsthaftigkeit
- *Ist vielleicht ne ganz nette Sache* → **Kode: nette Sache** (in-vivo) Ernsthaftigkeit der Option, Abschwächung des Wertes der Promotion, eher oberflächliche Betrachtungsweise der Promotion, **Kode: Wert von Promotion, Dimension: hoch-niedrig**
- *Ob das was für mich ist, is nicht so klar* → Unsicherheit über Passung, **Kode: Gefühl der Passung, Dimensionen: sicher- unsicher** (Wenn sich eine Person sehr unsicher ist, ob die Promotion zu ihr passt, wie wird sie sich im Vergleich zu jemandem entscheiden, die sich sehr sicher ist, dass die Promotion zu ihr passt?)
- *der wirkliche Auslöser* → Bezug zur Realität, ein Reiz/Mechanismus, der einen Prozess anstößt; was hat es ausgelöst? Was können Konsequenzen sein?
- *war eigentlich dann 'ne Prüfung, wo meine Prüferin mir nachher gesagt hat, 'das war klasse, Sie (LACHT LEICHT) kommen in die Top Ten meiner äh/ meiner besten Prüfungen ever'.* → außerordentliches Lob, Bianca hat sich genauen Wortlaut gemerkt, auserwählt werden (top Ten) → **Kode: Auswahlprozess**
- *literaturwissenschaftliches Gespür* → **Kode: Zuweisung von Fähigkeiten**
- *und ähm, also das is', also SO, SO was dann zu hören, macht einen erstmal komplett fertig in der Situation* → **Kode: Umgang mit Erfolg, Dimension: Freude – Überforderung**
- *aber hat dann wirklich so in mir losgelassen* → musste der Gedanke vorher festgehalten werden? es war kein freier Gedanke, Promotionsgedanke unter Verschluss, geheim; dennoch: erst weitere Zeichen notwendig, damit sie das Gedankenmachen in Angriff nimmt
- *ja, sollt' ich mir da Gedanken zu machen oder nich'* → **Kode: Abwägung**

Betrachtet man nun diese beiden Interviewausschnitte und die zugewiesenen Codes, kann man einen Vergleich zwischen den Interviews hinsichtlich der Konzepte *Einfluss von Personen* und die *Zuweisung von Kompetenzen/Fähigkeiten* anstellen.

In beiden Fällen haben die Personen, die in den Textstellen angesprochen wurden, einen großen Einfluss darauf, dass sich die Studentinnen mit der Option Promotion auseinandersetzen. Aus den Textstellen<sup>30</sup> wird ersichtlich, dass die Personen eine Art Vorbildcharakter haben und dass ihre Einschätzung hohen Einfluss hat. Im Fall von Bianca stößt das Lob der Prüferin und die damit verbundene Zuweisung der Kompetenzen einen Abwägungsprozess in Gang, im Falle von Anja ist die starke Gebundenheit an Lehrstuhl und Personen eher ein passives Mitlaufen, das erst durch die Auflösung dieser Struktur zu ihr ins Bewusstsein gelangt. Diese Überlegungen fließen beide in die Kategorie „Einfluss von Personen“ ein, die im weiteren Verlauf zur Kategorie „Wahrnehmung von Integrationsmechanismen“ verdichtet wurde. Die Bezeichnung wurde dabei durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Selektionsmechanismen (vgl. Kap. 2.2.2) beeinflusst.

Nach diesem Muster werden Segmente des Materials nach und nach offen kodiert. Die entstehenden Codes und Konzepte werden in Bezug auf ihre Dimensionen und Eigenschaften so zusammengefasst und weiterentwickelt, dass sich nach und nach (vorläufige) Kategorien bilden lassen. Kategorien sind Zusammenfassungen von Codes und dahinter liegenden Konzepten auf einem höheren Abstraktionsniveau:

„Kategorie ist für Strauss ein unabhängiges begriffliches Element einer Theorie, eine Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie, beispielsweise ‚Pflegehandeln des Personals‘“ (Kuckartz 2007, S. 74).

Am „Ende“ des offenen Kodierens<sup>31</sup> stehen eine Liste von Codes, die mit Kodentizen versehen sind und auf dahinter liegende Konzepte verweisen. Die Codes und Konzepte werden daraufhin in Bezug auf ihre Dimensionen und Eigenschaften so zusammengefasst und weiterentwickelt, dass sich nach und nach Kategorien bilden lassen. Kategorien müssen benannt werden, um mit ihnen analytisch weiterarbeiten zu können (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 49 f.).

---

<sup>30</sup> In die beispielhafte Darlegung fließen auch die Textstellen aus dem Kontext der Interviewzitate ein, die hier aufgrund der eingeschränkten Ausführlichkeit nicht aufgeführt werden konnten.

<sup>31</sup> Man kann schlecht von einem Ende sprechen, da es auch in späteren Phasen des axialen oder selektiven Kodierens vorkommen kann, dass man sich noch einmal in die Daten vertieft und zentrale Stellen mit einem erweiterten Blick offen kodiert.

Einzelne Codes können aber auch noch unverbunden nebeneinander stehen, aber bereits Hinweise zur Verknüpfung mit anderen Kategorien oder zur Dimensionierung enthalten. Zusätzlich liegen Memos vor, welche die Entwicklung der Kategorien nachzeichnen und Beziehungen zwischen den Kategorien dokumentieren (Theorie-Memos) oder Hinweise für das weitere methodische Vorgehen, z.B. zum theoretischen Sampling enthalten (Planungsmemo oder Methodenmemo) (vgl. Mey/Mruck 2010, S. 616f.).

#### 4.4.4 Prozessbetrachtung in zwei Schritten

Nach dem offenen Kodieren erfolgt nun ein Schritt, der von dem Vorgehen nach Strauss und Corbin abweicht, bzw. als Ergänzung besteht. Im Folgenden werden nun das axiale Kodieren inklusive dem Kodierparadigma sowie Strauss' und Corbins Vorstellung von Prozessaspekten dargelegt. Als weiterer Schritt resultierend aus der methodischen Reflexion, wird dann die Nutzung des BARB-Modells erklärt.

##### 4.4.4.1 Axiales Kodieren

Offenes und axiales Kodieren gehen ineinander über und bilden einen Schlüsselschritt, der in der grundlegenden Literatur zur Grounded Theory wenig beschrieben ist. Ein möglicher Grund kann die Komplexität sein, die mit den verschiedenen Schritten einhergeht. Gleichzeitig werden die Schritte als nicht genau trennbar angesehen und es kann sogar sein, dass auch in späteren Phasen des Kodierens offene Kodierprozesse nötig sind, um ausgewählte Konzepte noch einmal unter bestimmten Perspektiven zu analysieren.

Ziel des axialen Kodierens ist es, die vorläufigen Kategorien weiter auszudifferenzieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Auf dieser Basis können heuristische Hypothesen für die weitere Arbeit gebildet und am Material überprüft werden. Strauss und Corbin (1996) nutzen für diese Beziehungsherstellung das Kodierparadigma, das sich aus einem Handlungsmodell ableitet. Bei der Analyse der Zusammenhänge sollen dabei ursächliche Bedingungen des zu untersuchenden Phänomens, der Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Konsequenzen herausgearbeitet werden, um „die vorher isoliert betrachteten Phänomene in einen Strukturzusammenhang zu bringen.“ (Strübing 2008, S. 27). Durch weiteres Fragen stellen und Vergleichsprozesse werden Verbindungen zwischen den Kategorien und ihren Subkategorien ermittelt. Die einzelnen Segmente werden mit Darstellung der Ergebnisse noch konkreter beschrieben.



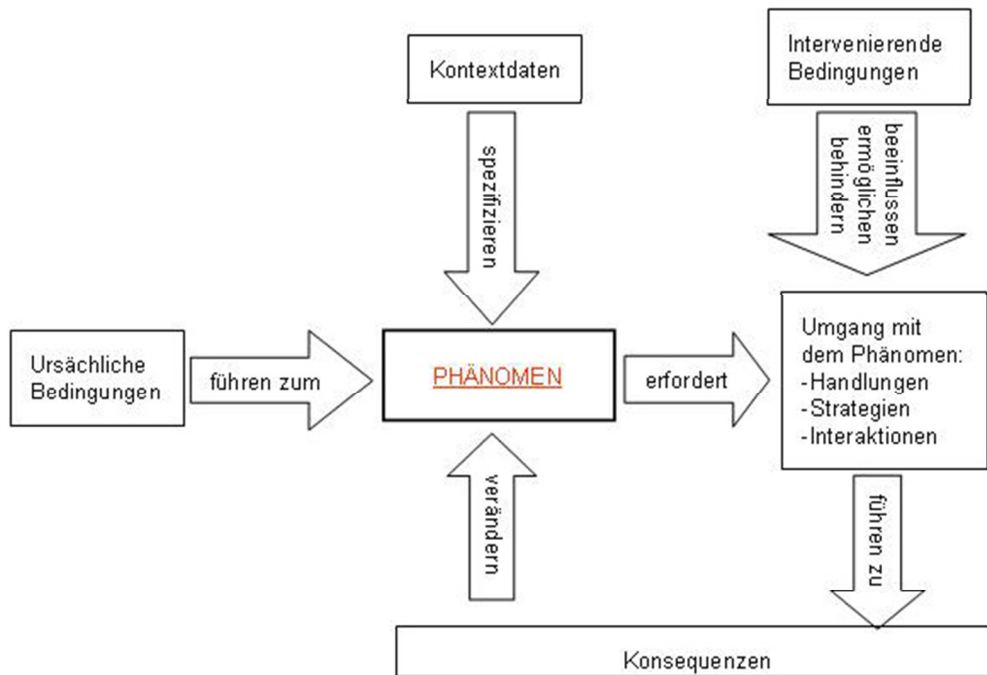


Abbildung 4: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin 1996 aus: Mühlmeyer-Mentzel/Schürmann (2011)

Strauss und Corbin (1996, S. 86 ff.) beschreiben folgende Schritte, die während des komplexen Prozesses des axialen Kodierens simultan geschehen, um Kategorien zu entwickeln und zu verknüpfen:

- a) Hypothetisches In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie durch Aussagen, welche die Beziehungen zwischen den Subkategorien und dem Phänomen bezeichnen. Die leitende Frage dabei ist: In welcher Beziehung steht die Kategorie X zur Kategorie Y? Ist Kategorie X in Beziehung zu Kategorie Y Kontext, ursächliche Bedingung, Konsequenz etc.? Ein Beispiel aus dem eigenen Material: Ist die *nahende Studienabschlussphase* ursächliche Bedingung und führt zum Erleben von Ambivalenz oder ist sie intervenierende Bedingung und beeinflusst die Handlungsstrategien, um mit der erlebten Ambivalenz umgehen zu können?
- b) Der vorherige Schritt dient dazu, Fragen aufzuwerfen, um dadurch die Kategorien in Beziehung zu setzen und dann die entwickelten Hypothesen anhand der tatsächlichen Daten im Sinne von Strauss zu verifizieren/falsifizieren.
- c) Daraus werden Aussagen über die Beziehung in Form einer Hypothese formuliert. Beispiel aus dem eigenen Material: „Ja. Ähm, ich weiß nich', ob man's, also erstmal geht das ja sowieso erst zum Ende des Studiums los. Das hatt' ich ja

*auch gesagt. So das mit dem Doktor war am Anfang überhaupt nich' so die Sache.*“ (Anja 1) → Hypothese: *Nahende Abschlussphase* ist Auslöser für das Wahrnehmen einer neuen beruflichen Option.

Bei den entwickelten Hypothesen handelt es sich meist um allgemeine Aussagen. Gleichzeitig wird nach Gegenbeispielen und Unterschieden gesucht, um Variationen aufzudecken und ein tieferes Verständnis zu erreichen. So kann die Theorie dichter werden, das heißt die empirischen Ereignisse möglichst alle abgedeckt werden (vgl. Strauss/Corbin S. 86).

Beispiel:

„Ähm \*1\* ich habe zum ersten Mal an eine Promotion gedacht im Laufe des Studiums, als ich gemerkt hab', dass mich das fachlich sehr interessiert und so und dass mir das Spaß macht. Und dann im Rahmen meiner Examensarbeit, dass mir das Schreiben eigentlich auch Spaß macht. Und, also eigentlich über das Inhaltliche \*1\* bin ich da darauf gekommen, da drüber nachzudenken“ (Frauke 1, 5).

Hierdurch wird deutlich, dass nicht allein die nahende Studienabschlussphase Auslöser ist, um über die Promotion nachzudenken, sondern ein *wachsendes fachliches Interesse im Laufe des Studiums*.

d) Differenzierung der Kategorien und Subkategorien durch fortgesetzte Suche nach deren Eigenschaften und nach der dimensionalen Einordnung der Daten (Ereignisse, Geschehnisse, etc.), auf die sie verweisen. Beispiel: Aufkommen der Idee zu promovieren

- durch wachsendes fachliches Interesse (Dimensionen: hoch – gering);
- durch Auseinandersetzung mit der nahenden Studienabschlussphase (stark – gering);
- durch Ansprache von außen (Dimensionen: vorhanden – nicht vorhanden);
- durch Zweifel an der Ausbildung/am Beruf Lehrerin (Dimensionen: hoch – gering).

e) Die Untersuchung der Variation der Phänomene durch Vergleichsprozeden zwischen Kategorien und Subkategorien. „Jede Kategorie besitzt Eigenschaften, ob sie nun selbst auf ein Phänomen verweist oder eine seiner spezifizierenden Subkategorien darstellt. Diese Eigenschaften können dimensionalisiert werden und der Kategorie zur weiteren Spezifikation verhelfen.“ (ebd., S. 77f.): Unter der Maßgabe, dass eine Studentin ein hohes fachliches Interesse während des Studiums entwickelt hat, inwieweit wirkt sich das auf die Gestaltung des Entscheidungsprozesses aus?

Axiales Kodieren wird dazu genutzt, um Hypothesen anhand der Daten aufzustellen, zu stützen, auszuarbeiten oder zu widerlegen. So wird die Theorie gegenstandsverankert. Die zuvor im offenen Kodieren erarbeiteten Subkategorien werden nun hinsichtlich der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen eingeordnet und so zu spezifizierenden Kennzeichen der jeweiligen Kategorie (ebd., S. 76). Mit Hilfe des paradigmatischen Modells werden die Subkategorien mit der jeweiligen Kategorie in Beziehung gesetzt.

Die Verwendung des paradigmatischen Modells als Handlungsmodell begründet sich durch die pragmatistischen Wurzeln der GTM. Strauss und Corbin (1994) kehren sich in ihrem Lehrbuch zur GTM von der positivistischen Annahme ab, dass Theorien die Ausformulierung einer bereits bestehenden Wirklichkeit sind:

„Unser Standpunkt ist, dass Wahrheit im Handeln entsteht [...]: Theorien sind Interpretationen, die von gegebenen Perspektiven aus gemacht werden, wie sie von den Forschenden übernommen oder erforscht werden. Zu sagen, dass eine gegebene Theorie eine Interpretation ist – und damit fehlbar – bedeutet nicht zu bestreiten, dass Urteile über ihre Stimmigkeit und ihren voraussichtlichen Nutzen getroffen werden können“ (Strauss/Corbin 1994, S. 279).

In Abgrenzung zum selektiven Kodieren beschäftigt sich das axiale Kodieren mit einzelnen empirischen Vorkommnissen und noch nicht mit der Schlüsselkategorie, mit der die Forschungsfrage beantwortet werden soll. Vielmehr geht es bei dieser Kodierung, bildlich um eine Achse herum zu kodieren, also um das „systematische Durchmustern von Kategorien“ (Mey/Mruck 2009, S. 117). Am Ende des axialen Kodierens verfügt man über ausformulierte Kategorien, deren Beziehung zueinander probeweise in einem relationalen Modell überprüft wurde und die nun Elemente der sich entwickelnden Theorie darstellen.

#### *Prozessbetrachtungen während des axialen Kodierens*

Eine elementare Forderung der Grounded-Theory-Methodologie bei der Untersuchung von Handlungs- und Interaktionsprozessen ist es, Prozesselemente in die Analyse einzubringen und auszuarbeiten (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 118 ff.). Dieser Forderung geht die vorliegende Studie nach und stellt dar, wie in der Auswertung anhand des hier vorgestellten Kodierparadigmas die Verknüpfung von Handlungs- und Interaktionssequenzen analysiert werden kann. Das Kodierparadigma dient als heuristisches Modell und zeigt, wie sich Bedingungen, Handlungsstrategien und Interaktionen über die Zeit verändern.

Ob Sequenzen miteinander verknüpft sind und dementsprechend von Prozess gesprochen werden kann, wird festgestellt anhand:

- der Veränderung von Bedingungen, die Handlungen und Interaktionen über die Zeit beeinflussen, wie z.B. der erreichte Studienabschluss, da mit feststehender Note und formalem Abschluss nun Bewerbungen möglich sind,
- der Handlung/Interaktion als Reaktion auf diese Veränderung (Bewerbungen, z.B. für Stipendien sind nun möglich und werden getätigt),
- der Konsequenzen, die aus den Handlungs- und Interaktionsreaktionen resultieren (z.B. ist die Stipendienbewerbung erfolgreich/nicht erfolgreich),
- durch Beschreiben, wie diese Konsequenzen Teil der Bedingungen für die nächste Handlungs- und Interaktionssequenz werden (z.B. bei erfolgreicher Bewerbung folgen die nächsten Schritte der Planung, bei Ablehnung der Bewerbung werden neue Optionen eingeleitet, wie die Bewerbung auf andere Stipendien oder eine andere Art der Finanzierung zu suchen). Die Veränderung kann die Konsequenz einer geplanten Handlung/Interaktion oder als Ergebnis eines unerwarteten oder ungeplanten Ereignisses sein (z.B. ein spontanes Stellenangebot aufgrund einer Schwangerschaftsvertretung), das zu Veränderungen in den Bedingungen führt.

Interessant für längsschnittliche Untersuchungen ist, wie die Konsequenzen der Entscheidung nun in einem nächsten Schritt Teil der Bedingungen für die nächste Handlungs- und Interaktionssequenz werden: Wenn nun die Entscheidung getroffen wurde (Konsequenz), kann dies dazu führen (ursächliche Bedingung), dass kognitive Dissonanz entsteht (Phänomen) oder die Studentinnen vor einer neuen Entscheidung stehen (Phänomen).

Der Forscher bzw. die Forscherin ist dazu angehalten, nach Veränderungen in den Daten zu suchen, das heißt Veränderung von Handlungen und Interaktionen mit allen zeitlichen Variationen, die durch Veränderungen in den Bedingungen ausgelöst werden in die Betrachtung einzubeziehen, anstatt deskriptiv die Abfolge von Phasen darzustellen (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 124).

#### *Methodische Reflexion und inhaltliche Implikationen*

Mit fortschreitender Auswertung stellt sich die Frage, inwieweit das Kodierparadigma bei der Analyse der längsschnittlichen Daten behilflich sein kann: Wie kann der zeitliche Verlauf und die Veränderungen der Kategorien (inklusive Veränderungen der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen) aufgezeigt werden? Die eingangs erwähnte Idee der Dreiteilung der Phasen lässt sich im Kodierparadigma nicht ohne Weiteres um-

setzen, was die Frage aufwirft, ob mit dem Paradigma überhaupt eine längsschnittliche Perspektive demonstriert werden kann.<sup>32</sup> Veränderung findet man entlang des Kodierparadigmas in den Bedingungsmustern, die zu den Phänomenen führen, innerhalb der intervenierenden Bedingungen und in den Konsequenzen. Wendet man dieses Wissen nun auf die eigene Studie an, so sieht man die Kategorien der Präentscheidungsphase und die Kategorien der Postentscheidungsphase. Die Frage lautet nun: Welche Veränderung hat sich in der Zwischenzeit, also in der Phase zwischen der ersten und zweiten Interviews (bei den Tagebüchern im Laufe der Tagebucheinträge) ergeben, so dass sich die Kategorie geändert hat bzw. gleichgeblieben ist. Die Interviews, die nur zu einem Zeitpunkt geführt wurden, fließen als Kontrastfälle in die Auswertung ein. Obwohl somit nicht ein direkter intrapersoneller Vergleich angestellt werden kann, können dennoch Aussagen darüber getroffen werden, wie sich die Fälle in der jeweiligen Phase zueinander verhalten. Zum Beispiel war es in der Präentscheidungsphase wichtig, einen Kontrastfall zu Anja zu haben, die eine starke Bindung an einen Lehrstuhl hatte und noch relativ jung war. Xenia hingegen hatte selbst schon eine Familie und war nicht als studentische Hilfskraft angestellt. In der Postentscheidungsphase war es hingegen hilfreich, einen Kontrastfall zu Anja zu haben, bei dem die Einbindung in den Lehrstuhl weiterhin über die Studienabschlussphase hinaus bestehen blieb. Es zeigen sich also Varianten der Kontrastierung: Zum einen kann Anja' mit sich selbst (Anja'') als minimalem Kontrast verglichen werden, zum anderen aber in der jeweiligen Phase mit ausgewählten Kontrastfällen (Anja' mit Xenia oder Anja'' mit Bianca''). Außerdem geben die Interviews, die mit einzelnen Studentinnen geführt wurden, nachdem sie sich entschieden haben, wichtige Hinweise, die zwar retrospektiv erfolgen, aber dennoch mit den Aussagen und Ereignissen in den längsschnittlichen Interviews verglichen werden können. Zur Erinnerung: Die Grounded Theory arbeitet phänomengeleitet und nicht einzelfallgeleitet.

Nachfolgend werden drei weitere Kritikpunkte auf methodischer und inhaltlicher Ebene diskutiert:

#### *a) Zeitbezogene Grenzen des Kodierparadigmas in der eigenen Studie*

Das zentrale Problem liegt in der Darstellung der längsschnittlichen Daten. Das, was im zweiten Interview bzw. auch in den einmaligen Interviews nach der Entscheidung zu „sehen“ und zu analysieren ist, ist nicht das veränderte Phänomen, sondern die Konse-

---

<sup>32</sup> Strauss und Corbin (1996) widmen der Analyse von Prozessen (i.S. einer Verknüpfung von Handlung-/Interaktionssequenzen) ein ganzes Kapitel.

quenz, zu der die Handlungen und Interaktionen während der Entscheidungsfindung führten. Das Phänomen bzw. die mögliche Veränderung kann nur durch Rekonstruktion erschlossen werden. Dies bildet dann die Antwort auf die Forschungsfrage, wie sich der Entscheidungsprozess gestaltet und welche Faktoren für die Entscheidung ausschlaggebend sind.

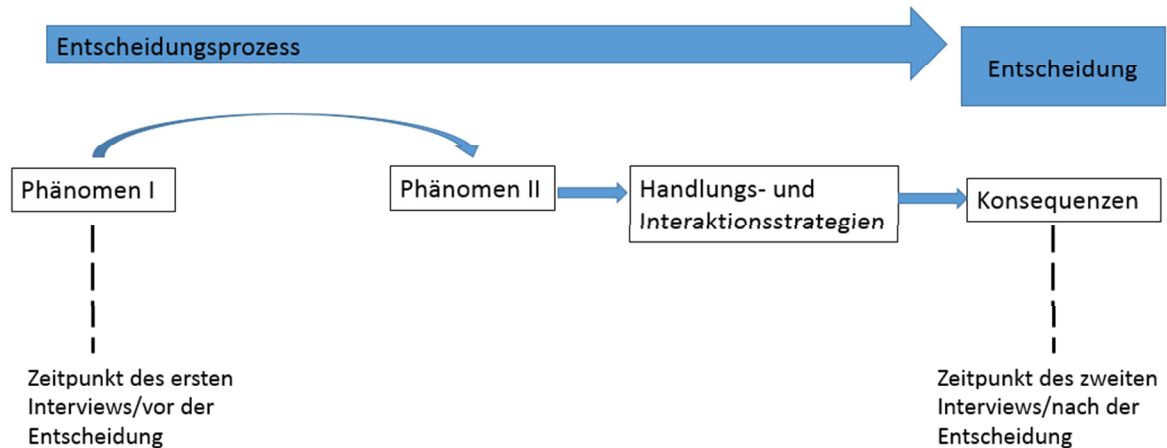


Abbildung 5: Längsschnittliche Betrachtung der Phänomene (eigene Darstellung)

Das Kodierparadigma kann im Sinne eines Querschnitts fungieren, das heißt eine momenthafte Aufnahme einer Sequenz darstellen, wie Kategorien zu diesem Zeitpunkt miteinander in Beziehung stehen. Es dient hauptsächlich dazu, Verbindungen aufzuzeigen. Obwohl die zeitliche Dimension implizit ist, kann erst durch Eigenschaften, die sich auf zeitlichen Dimensionen einordnen lassen, der Längsschnittcharakter beachtet werden. Strauss und Corbin beschreiben als Beispiel ihre Forschung zu chronisch Kranken und wie diese wieder zu einem befriedigenden Lebensstil „zurückkehren“. Erst durch die Festlegung der Eigenschaften des Zurückkehrens wie „Verlauf“ oder „Geschwindigkeit“, wird die zeitliche Dynamik für die Analyse zugänglich. Verlauf ist dabei unterteilt in verschiedene Stadien, welche die Personen durchlaufen, bis sie zurückgekehrt sind. Danach wurden auf der Grundlage von zwei dynamischen Eigenschaften (Geschwindigkeit und Fortschritt) verschiedene Kontexte als Muster definiert. Dieses Beispiel zeigt auf, dass sich die zeitliche Dynamik und die damit verbundenen Veränderungen nicht allein durch das Kodierparadigma abbilden lassen.

Strauss und Corbin untersuchen Prozessgeschehen, das jeweils durch einen festen Endpunkt bestimmt ist, wie z.B. die Geburt des Kindes einer chronisch kranken Mutter. In der vorliegenden Studie ist jedoch der Entscheidungsprozess, der keine Handlung im theoretisch gefassten Sinne ist (vgl. Kapitel 3.5), ein wichtiger Punkt, aber

er kann auch ungeschlossen bleiben bzw. muss erst in eine Handlung münden, damit er sichtbar wird. Solange die Befragten nicht handeln, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, wie sie sich wirklich entschieden haben und ob sie (erst einmal) bei dieser Entscheidung bleiben. Witzel und Kühn (2000) bringen das eigene Dilemma auf den Punkt: „Der prospektive Längsschnittcharakter unserer Studie stellt insofern eine methodische Herausforderung dar, dass nicht nur Zusammenhänge zwischen verschiedenen Orientierungen, sondern auch Entwicklungsprozesse bzw. zeitliche Verläufe dieser Orientierungen sowie deren Realisierung untersucht werden“ (Witzel/Kühn 2000, S. 4).

#### *b) Darstellung der Kategorien als methodische Herausforderung*

Es gibt zwei wesentliche Herausforderungen bei der Darstellung der Kategorien, die aus den Interviews der Postentscheidungsphasen (kurz nach der Entscheidung, noch im Studium bzw. kurz nach Studienabschluss) entwickelt wurden.

Die Daten verweisen in dieser Phase auf den Abschluss des Entscheidungsprozesses. Jedoch ist es schwierig, diesen abgeschlossenen Prozess als Phänomen darzustellen, denn er ist vielmehr eine Konsequenz aus einer Reihe von Handlungen und Einflüssen, die während der Zeit zwischen erstem und zweitem Interview geschehen. Diese Handlungen sind das Augenmerk der Forschungsfrage, da nach der Gestaltung des Entscheidungsprozesses gefragt wird und untersucht werden soll, welche Orientierungen und Handlungen letztendlich dazu führen, dass die Entscheidung getroffen werden kann. Eine Lösung wäre, das bereits bestehende Kodierparadigma zu erweitern und nun die veränderten Bedingungen und Strategien darzustellen, die im Gegensatz zum vorherigen Paradigma zu einer Entscheidung (Konsequenz) führen.

Eine zweite Schwierigkeit liegt darin, dass Zusammenhänge zwischen den Kategorien nicht immer eindeutig hergestellt werden können. Beispielsweise kann das „Lösen der Ambivalenz“ ursächliche Bedingung für das „Treffen der Entscheidung“ sein oder eine Handlungsstrategie, um mit dem Phänomen „Erleben der Ambivalenz“ umzugehen und als Konsequenz daraus folgt die getroffene Entscheidung. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf den Zusammenhang von „beruflicher Orientierung“ und „Selbstbild“. Hier kann das Kodierparadigma zwar helfen, eine Beziehung herzustellen, jedoch lässt sich nicht sagen, ob sich das Selbstbild aufgrund der beruflichen Orientierung ändert oder ob sich die berufliche Orientierung erweitert, weil sich das Selbstbild der Studentinnen verändert.

Eine weitere Schwachstelle ist, dass das Bedingungsgefüge nicht alles abdecken kann. So wird das biografisch Wichtige, also Entwürfe und Pläne, Gefühle und Erwartungen unter einem abstrakten Deckmantel erfasst und weniger detailliert, wie es manchmal notwendig wäre, um irrationale Denk- und Handlungsweisen näher zu beleuchten.

*c) Inhaltliche Zweifel aufgrund methodischer Ungenauigkeiten –  
Bestimmung des Entscheidungsmomentes als Hürde*

Mit diesen methodischen Überlegungen gehen Zweifel auf der inhaltlichen Ebene einher, die exemplarisch dargestellt werden. Es kommen Zweifel bei der inhaltlichen Dreiteilung des Entscheidungsprozesses in Vorentscheidungsphase, Nachentscheidungsphase und Realisierungsphase auf. Neben der Zuordnung von Kategorien, fällt auch die Einordnung einzelner Interviews in die Vorentscheidungs- und Nachentscheidungsphase schwer. Hier wird die Kritik an den aufgeführten Übergangsmodellen deutlich: Es ist schwierig die Phasen eindeutig voneinander zu trennen, sie gehen meistens ineinander über ohne einen definierten Ausgangs- und Ankunftspunkt zu haben. Bei zwei Fällen ist die Zuordnung eher schwammig. Beide scheinen sich entschieden zu haben, jedoch schwankt auch während des Interviews ihre Einstellung und sie stellen sich Fragen der Eignung und der Absicherung:

Zonja beispielsweise betont zu Beginn die Angst vor den formalen Voraussetzungen zur Promotion, denen sie ihrer Ansicht nach nicht genügen kann. Daraus resultiert ein hohes Maß an Unsicherheit gegenüber der Entscheidung:

„Also die meisten/ ich hab mich jetzt noch nicht SO vertiefend damit beschäftigt, aber die meisten wollen ja erstmal, dass du schon fertig/dein Studium abgeschlossen hast und dadurch weil ichs noch nicht habe, ist das so n bisschen noch ähm unsicher alles“ (Zonja 1, 18).

Später im Interview spricht sie die Entscheidung für die Promotion direkt an. Interessant hierbei ist die Nutzung der Präsensform, die vermuten lässt, dass sie sich noch im Entscheidungsprozess befindet und dieser noch nicht ganz abgeschlossen ist: *„Natürlich möchte ich mehr, deswegen entscheide ich mich AUCH für die Promotion, weil ich da als Chance sehe, dass ich wirklich noch tiefer und noch mehr mich mit diesen Themen beschäftigen kann.“* (Zonja 1, 50)

Xenia benennt ihre Entscheidung deutlich: *„Ähm also ich hab mich ja jetzt dazu entschieden, tatsächlich erstmal die Promotion anzumelden und hab auch ne Idee, worauf es hinauslaufen soll, wenn auch nicht ganz konkret.“* (Xenia 1, 16) Im Verlauf des Interviews thematisiert sie dann die Familienverantwortung, die sie trägt und die ihre



Entscheidung immens beeinflusst hat bzw. auch immer noch beeinflusst, so dass auch hier nicht von einer feststehenden Entscheidung gesprochen werden kann:

„Nee, das ist das Wesentlichste gewesen, das mit der Familiensicherung, also auch zu gucken, kann ich das finanziell leisten, kann ich das überhaupt. Und auch immer abzuwägen, was ich total schwer finde, immer abzuwägen, naja okay, es gibt vielleicht ne finanzielle Unsicherheit, aber überwiegt dann nicht eigentlich der Wille das MACHEN zu wollen? Also WIE SEHR WILL ich das und was würde ich auf mich nehmen, um das weiterzugehen?“ (Xenia 1, 86).

Bei beiden Fällen spielt die finanzielle Sicherheit, die sie außerhalb ihres Einflussbereichs sehen, eine entscheidende Rolle. Das vermeintliche „nicht beeinflussen Können“ der Situation ist vermutlich der Grund, sich nicht hundertprozentig festlegen zu wollen. Eine weitere Studentin, Greta, wird zum Interview unter der Annahme eingeladen, dass sie noch unentschieden ist. Es stellt sich aber schnell heraus, dass sie sich vor Kurzem nun doch für die Promotion entschieden hat und „[d]as ist im Moment auch noch der Stand“ (Greta 1, 4).

Es wird deutlich, dass der Moment der Entscheidung nicht unbedingt punktuell bestimmbar ist und die strikte Dreiteilung in Vorentscheidungsphase, Nachentscheidungsphase und Realisierungsphase in einigen Fällen unpräzise ist. Dies wirkt sich wieder auf die Darstellbarkeit mithilfe des Kodierparadigmas aus.

Ein zweiter neuralgischer Punkt, der aus der Anwendung des Kodierparadigmas resultiert, ist die fehlende inhaltliche Tiefe. An einigen Stellen tauchen sehr interessante Phänomene auf, die mit den Kategorien, die auf abstrakteren Ebenen gelagert sind bzw. abstraktere Phänomene bündeln, nicht abgedeckt werden können. Diese Phänomene tragen jedoch erheblich zur Gestaltung des Entscheidungsprozesses bei. Ein Beispiel ist das scheinrationale Verhalten einer Studentin bei der Anfertigung der Pro-Contra-Liste, obwohl sie die Entscheidung schon getroffen hat oder der Bezug einer Studentin zwischen ihrem „Wurzelverhaftetsein“ und der Entscheidung gegen die Promotion. Neben den erfassten Bedingungen gibt es weitere Verhaltensweisen, Kognitionen oder Aspekte, die biografische Muster sein können, da sie in früheren Phasen bereits aufgetreten sind. Diese gehen womöglich durch den fortschreitenden Abstraktionsgrad verloren.

Es wird deutlich, dass das Kodierparadigma nicht greift, wenn die Kategorien noch nicht trennscharf und definitorisch ausgearbeitet sind. Jedoch ist ein wesentliches Merkmal der Grounded-Theory-Methodologie und auch der qualitativen Forschung, dass eine gewisse Offenheit notwendig ist, um dem Gegenstand angemessen zu begegnen. An dieser Stelle werden die Offenheit und gleichzeitige Strukturierung durch das Kodierparadigma jedoch zu scheinbar unvereinbaren Prämissen. Diese Schwierigkeiten in der eigenen Untersuchung finden sich auch in der Literatur und speziell in der Kritik

an der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin wieder. Glaser (1992) sowie Charmaz (2006) bezeichnen die Nutzung des Kodierparadigmas als unangemessene Apriori-Setzung, die zur Technisierung und Simplifizierung der GTM beitrage. So schlägt Charmaz vor, das axiale Kodieren gänzlich zu streichen, zumindest dann, wenn man bereits über Erfahrung mit der Arbeit mit der Grounded Theory verfügt:

„Axial coding provides a frame for researchers to apply. The frame may extend or limit your vision, depending on your own subject matter and ability to tolerate ambiguity. Students who prefer to work with a preset structure will welcome having a frame. Those who prefer simple, flexible guidelines – and can tolerate ambiguity – do not need to do axial coding. They can follow the leads that they define in their empirical materials“ (Charmaz 2006, S.61).

Mey und Mruck fassen dies mit Blick auf die Umsetzbarkeit für die eigene Forschungsfrage zusammen: „Es erscheint nahe liegend, die Vorgehensweise (Forschungsstrategien) bezogen auf die Forschungsfrage und die konkreten Umstände einer Forschungsarbeit so zu wählen und (explizit!) anzupassen, dass am Ende Resultate erbracht werden, die der Theorienentwicklung nützen“ (ebd., 2010, S. 624).

#### 4.4.4.2 Nutzung des BARB-Modells

Zur Untersuchung der längsschnittlichen Daten wird das Analysemodell genutzt, das Witzel (1993, 2001) und Kollegen im Rahmen des Forschungsprojektes „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ aus dem Sonderforschungsbereich 186<sup>33</sup> entwickelt haben. In Kapitel 3.5 wurde darauf bereits kurz eingegangen. Das zur Unterstützung der Forschungsmethodik entwickelte BARB-Modell dient zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiografischer Orientierungen und Handlungen im Übergangsprozess. Witzel rekonstruiert subjektive Lebenslaufmuster am Übergang von der Ausbildung in den Beruf von jungen Erwachsenen in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit. Seine Ausführungen interessant macht die Tatsache, dass er von Lebenslaufmustern, also von wiederkehrenden intendierten und nicht intendierten Verhaltensweisen, spricht, die über die erfassten Einzelfälle hinausgehen. Die Besonderheit des Modells ist, dass es nicht nur retrospektive abgeschlossene Handlungssequenzen untersucht, sondern auch „deren Verkettung zu Handlungssequenzen im Lebenslauf durch retrospektive, gegenwartsbezogene und prospektive Aussagen im Längsschnitt“ (Witzel 2001, S. 340). Das BARB-Modell gleicht dem Kodierparadigma von Strauss und Corbin, da es sich auch um einen theore-

---

<sup>33</sup> Es handelt sich um den Sonderforschungsbereich „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“, der über 14 Jahre bis in das Jahr 2001 intensive Forschung zur gesellschaftlichen Organisation von Lebensverläufen und die individuelle Koordination von Lebensbereichen und biografischen Übergängen betrieben hat (vgl. SFB 186, Universität Bremen).

tisch gehaltlosen Rahmen handelt, der wie eine Art Filter fungiert und auch in der Phase des axialen Kodierens eingesetzt werden kann. Er soll die Dynamik der einzelnen Lebenslaufsequenzen sowie ihre Bedeutung für die Individuen abbilden können. Das BARB-Modell ist hilfreich, um die Veränderung von Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen der Befragten im Übergang herauszuarbeiten und den Ergebnissen so, symmetrisch zur Ausarbeitung der axialen Kodierungen, Tiefe zu verleihen. So werden durch die Modelle zwei Ebenen analysiert:

Tabelle 4: Vergleich von Kodierparadigma und BARB-Modell

	<b>Ebene der Bedingungen</b>	<b>Handlungs- und Orientierungsebene der Akteure</b>
<b>Modell:</b>	Kodierparadigma: ursächliche, intervenierende und kontextuelle Bedingungen	BARB-Modell: Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen
<b>Ziel:</b>	Verbindungen zwischen den Kategorien herstellen	Rekonstruktion von Handlungsorientierungen im Verlauf des Übergangs
<b>Perspektive:</b>	Auf eine Sequenz bezogen phänomengeleitet	Auf mehrere Sequenzen bezogen, längsschnittlich Fallgeleitet
<b>Datengrundlage:</b>	Auf alle Daten bezogen: Interviews und Tagebücher	Auf die längsschnittlichen Daten bezogen: Studentinnen, die zweimal befragt wurden

Das BARB-Modell wird aus folgenden Gründen zu Hilfe genommen: Der Fokus liegt auf der Erfassung sich verändernder Orientierungen und Handlungen innerhalb einer Statuspassage/eines Übergangs<sup>34</sup> im Längsschnitt. Durch das Modell wird eine biografische Perspektive möglich und die durch Retrospektion erschließbare Sinnggebung der Handlung wird mit in die Analyse eingebracht. Es handelt sich ebenfalls um ein heuristisches Modell, das kein theoretisches Korsett ist, jedoch wie ein Filter funktioniert. Es

<sup>34</sup> Witzel et al. wählen anscheinend den Statuspassagenbegriff in Anlehnung an Strauss, weil sie von Sequenzen sprechen, also von Sequenzen zwischen Status, in denen die Individuen eine Zeit verweilen.

ist stärker als das Kodierparadigma auf konkretes Entscheidungshandeln bezogen (Kock/Witzel 1993, S. 13) und nicht auf Handlungen im Allgemeinen. Damit sind relativ vielschichtige Analysemöglichkeiten von individuellen Orientierungen mit Bezug auf soziale, strukturelle und materielle Rahmenbedingungen vorhanden. Dadurch wird die Einordnung in den Kontext möglich und damit ist das Modell auch anschlussfähig an das Kodierparadigma.

Der Nutzen des BARB-Modells liegt in der Sichtbarmachung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten in biografischen Entwicklungs- und Übergangsprozessen und daran anschließend die Überprüfung der individuellen Passung von Aspirationen, also Wünschen und Erwartungen mit den wahrgenommenen institutionellen Anforderungen (vgl. Witzel S.14). So kann untersucht werden, welche Aspirationen, bezogen auf die Promotion, genannt werden und wie sich diese im Verlauf der Entscheidungsfindung möglicherweise durch die Auseinandersetzung mit den universitären Anforderungen ändern und auf die Entscheidung einwirken. Durch das BARB-Modell werden berufsbiografische Prinzipien deutlich. Dies sind „erfahrungsintegrierende bzw. -gesättigte Prinzipien zur Generierung von Umgangsweisen der Akteure mit der gesamten beruflichen Statuspassage.“ (Kock/Witzel 1993, S. 16f.) So kann untersucht werden, welchen Prinzipien die Befragten bei der Entscheidung zwischen Promotion und Referendariat folgen, ob es ein gemeinsames oder unterschiedliche Prinzipien gibt, ob sie beständig sind oder sich im Laufe der Zeit ändern.

#### *Kritische Reflexion der Nutzung des Modells*

Witzel et al. modellieren die berufsbiografischen Handlungen und Orientierungen als Lebenslaufsequenzen, also als Abfolge einzelner Stationen. Hier muss in den Daten geprüft werden, ob diese Herangehensweise zu statisch ist, da Sequenzen sich auch überschneiden oder parallel verlaufen können. So können die Studentinnen beispielsweise studieren, aber gleichzeitig schon ein Praktikum an einer Schule machen, die möglicherweise zur Ausbildungsschule werden kann. In seiner Anwendung ist das Modell sehr einzelfallnah, obwohl Witzel betont, dass fallübergreifende Auswertungen wichtig sind, um dem Kritikpunkt zu umgehen, man käme nicht über die Analyse von Einzelfällen oder einzelnen Textpassagen hinaus (vgl. Kock/Witzel 1993, S. 5). In den weiteren Schritten wird erkennbar, dass durch Vergleiche der Fälle ein gemeinsamer Nenner (im Sinne einer Kernkategorie) herausgearbeitet wird und eine Typisierung erfolgt. Auf Letzteres wird in dieser Studie jedoch keinen Wert gelegt.

### *Zusammenfassung*

Es wird also versucht, zwei Wege zu verfolgen: Die bisher erarbeiteten Kategorien werden durch das Kodierparadigma in Beziehung zueinander gesetzt. Die Bedingungen und Konsequenzen, die zur Veränderung der Kategorien in der Postentscheidungsphase geführt haben, werden in einem Kodierparadigma verdeutlicht. Um aber besonders den längsschnittlichen Charakter der Studie aufrechtzuerhalten, nutze ich das BARB-Modell als weiteres heuristisches Analysemodell, um die Veränderung von Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen der Befragten herauszuarbeiten und den Ergebnissen so, symmetrisch zur Ausarbeitung der axialen Kodierungen, Tiefe zu verleihen. Eine beispielhafte Darstellung findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

#### 4.4.5 Selektives Kodieren

Ziel des selektiven Kodierens ist es, die Kernkategorie, also die zentrale Kategorie, zu bestimmen, um die sich alle anderen Kategorien herumbewegen. Auf der Grundlage der Vorarbeiten des offenen und axialen Kodierens wird nun versucht, eine Theorie in einem Gesamtnetzwerk aus den ausgearbeiteten Kategorien, Subkategorien sowie ihren Beziehungen und Dimensionen darzustellen (vgl. Mey/Mruck 2009, S. 134).

Böhm et al. (2008) schlagen drei Schritte vor, um die Ergebnisse in eine Theorie zu integrieren:

1. Überblick verschaffen und theoretisches Sortieren von Kodelisten, Memos und Diagrammen, um zentrale Kategorien, Eigenschaften und Dimensionen zu identifizieren.
2. Ermittlung und Benennung der Kernkategorie, um das zentrale Phänomen aufzudecken, um das sich die Theorie drehen wird. Hierbei wird versucht den roten Faden der Geschichte zu identifizieren.
3. Systematische Ausarbeitung der Theorie durch systematisches In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie zu den anderen Kategorien, wie die Sonne und ihre Planeten. Nach Aufdecken der Relationen werden die jeweiligen Eigenschaften und Dimensionen auf Muster hin überprüft (vgl. Böhm et al. 2008, S. 61 ff.).

Mit diesem systematischeren Fortsetzen des Kodierprozesses wird nach und nach die Kernkategorie herausgearbeitet. Auch Witzel arbeitet zentrale Konzepte mit dem BARB-Modell heraus, die er als berufsbiografische Gestaltungsprinzipien bezeichnet.

## 4.5 Kritische Elemente des Forschungsprozesses

Das Kodierparadigma ist häufiger Kritikpunkt am gegenstandsverankerten Vorgehen, weil dies als deduktiver Schritt verstanden wird, wodurch ein Schema an die Daten herangetragen wird bzw. eine zu spezielle Ausrichtung auf ein Handlungsmodell favorisiert wird (vgl. Glaser 1992). Jedoch ist dieses Kodierparadigma erstens nur als Vorschlag einer Systematisierung zu verstehen, zweitens zeichnet sich das Paradigma durch eine große Nähe zum alltagsweltlichen Sinnverstehen aus. Denn die W-Fragen, die mit dieser Systematisierung verbunden sind, bedienen sich der Alltagsheuristik, um Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Strübing 2008, S. 27). In der vorliegenden Studie wurde die Analyse durch das BARB-Modell erweitert, um die prozesshaften und biografischen Veränderungen erfassen zu können.

Im gleichen Diskurs um induktive und deduktive Schritte wird häufig vom bereits erwähnten induktivistischen Selbstmissverständnis der Grounded Theory gesprochen (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 18 ff., Strübing 2008, S. 51 f.). Dies rührt durch die wenig ausgeführten Herleitungen der Grounded Theory in ihrer Anfangszeit, ihrem Entstehungskontext und dem damit einhergehenden Eindruck, es würden durch induktive Analysen theoretische Aussagen über die soziale Wirklichkeit entstehen. Vielmehr werden die induktiven Schritte im Forschungsverlauf von deduktiven abgelöst, wenn sich die Datenauswertung auf einer höheren abstrakteren Ebene bewegt und schrittweise Hypothesen generiert und anhand der Daten überprüft werden. Auch die Einbindung von Theorie im Sinne der Sensitizing Concepts (vgl. Kapitel 4.4.1) spricht gegen den Induktivismus und die Vorstellung, dass Theorie einfach aus den Daten „emergiert“. Für die vorliegende Studie ist dabei zu beachten, möglichst genau den Forschungsprozess nachzuzeichnen und induktive und deduktive Schritte kenntlich zu machen.

Ein dritter Aspekt, der kurz genannt werden soll, ist das selektive Kodieren, womit das Finden der Kernkategorie gemeint ist und dies oft als mystischer Schritt oder als Ergebnis eines Aha-Effekts gilt. Dieser finale Schritt scheint unumgänglich für die Anfertigung einer Grounded Theory, wie bei den anderen Kodierschritten vorher ist jedoch wenig über die genaue methodische Vorgehensweise zu finden. Umstritten ist, ob es nur eine Kernkategorie geben darf oder ob auch mehrere Kategorien möglich sind (Böhm et al. 2008, S.61 f.). Glaser sowie Strauss und Corbin raten davon ab, mehrere Kernkategorien zu entwickeln, da dies auf eine unpräzise Forschungsfrage schließen lässt (vgl. Glaser 1978, S. 61, Strauss/Corbin 1996, S. 99). Die gilt es in der vorliegen-

den Studie daraufhin zu prüfen, ob sie mehrere Kernkategorien zulässt und wenn ja, wie man diese schärfen kann, um zu einem eindeutigen Ergebnis zu kommen.





## 5 Zentrale Kategorien im Entscheidungsprozess

Im nun folgenden Teil werden die zentralen Ergebnisse der Auswertung vorgestellt. Es werden die Ergebnisse aus dem offenen und axialen Kodieren zusammengefasst (Kap. 5.1 bis 5.4). Danach erfolgt die Herleitung und Ausformulierung der Kernkategorie „Berufsbiografische Zweigleisigkeit“, die durch die Kodierschritte unter Beachtung der Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen entwickelt werden konnte (Kap. 5.6). Um die Relevanz der Kategorie für den erweiterten Kontext über die Bedeutung auf der Mikroebene hinaus, zu verdeutlichen, erfolgt eine Einordnung durch eine Bedingungs-matrix in Kap. 5.7.

Aus den methodischen Schritten des offenen und axialen Kodierens der Grounded Theory konnten folgende Kategorien entwickelt werden:

### Kategorien

in der Vorentscheidungsphase	in der Nachentscheidungsphase	in der Realisierungsphase
Divergente Berufsorientierung	Erweiterte Berufsorientierung	Realität der wissenschaftlichen Praxis
Selbstbild des Dazwischenseins	Selbstverortung – sich identifizieren können	Hybridisierung
Wahrnehmen von Integrationsmechanismen	Relativierung von Integrationsmechanismen	Wirken von Selektionsmechanismen
Erleben von Ambivalenz	Lösen von Ambivalenz	wiederkehrende Ambivalenz

Abbildung 6: Übersicht über die zentralen Kategorien im Entscheidungsprozess

#### *Darstellung der Ergebnisse aus dem Prozess der Grounded Theory*

Die Forschungsfrage lautet: Wie gestaltet sich der Entscheidungsprozess von Lehramts-studentinnen vor dem Hintergrund ihrer linearen Bildungs- und Berufsbiografie?

Darauf ausgerichtet zu erklären, welche handlungsleitenden Orientierungen bei den Befragten wirken und die Gestaltung beeinflussen, werden nun im Folgenden die einzelnen Kategorien vorgestellt. Dabei werden sowohl die Einflussfaktoren, nach denen die Befragten ihren Entscheidungsprozess ausrichten, als auch die damit verbundenen Reaktionen, die diesen Prozess begleiten und auch auf ihn einwirken einbezogen.

Wichtig ist zu beachten, dass die Auswertung der Grounded Theory nicht auf Einzelfallebene stattfindet, weswegen bewusst auf eine Einzelfallschilderung verzichtet wird. Die Ergebnisse sind Konzepte, die aus den unterschiedlich ausgeprägten Phänomenen abstrahiert und zusammengefasst wurden. Nur aus dieser Abkehr vom Einzelfall können verallgemeinernde Aussagen im Sinne der Grounded Theory getroffen werden.

Für die Präentscheidungsphase werden vier zentrale Kategorien beschrieben: „Divergente Berufsorientierung“, „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“, „Selbstbild des Dazwischen-seins“ und „Erleben von Ambivalenz“. Die Kategorien werden mitsamt ihrer Eigenschaften und Dimensionen erläutert. Sie werden mittels des axialen Kodierens in Zusammenhang gestellt und das Bedingungsgefüge mittels des Kodierparadigmas herausgearbeitet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit dienen Grafiken, welche die jeweiligen Komponenten und Entwicklungen darstellen. Zu beachten ist, dass die Studie nicht den Anspruch erhebt, alle ursächlichen, kontextuellen, intervenierenden Bedingungen sowie Konsequenzen erfasst zu haben, denn dafür ist die soziale Wirklichkeit zu komplex. Die dargestellten Elemente der Kodierparadigmen sind daher als Ausschnitte zu verstehen, die mögliche Bedingungen abbilden und keinen Absolutheitsanspruch besitzen (vgl. Assmann 2013, S. 253).

Die Kategorien entwickeln sich über die Postentscheidungs- und Realisierungsphase hinweg weiter. Um diesen Veränderungsprozess analytisch zu erfassen, gilt es festzustellen, warum und wie sich Handlungen (Ereignisse, Handlungsweisen, Geschehnisse) umformen, gleichbleiben oder sich zurückentwickeln. Zusätzlich gilt es zu darzustellen, warum sich die Ereignisse entwickeln oder was sich aufgrund ändernder Bedingungen hinsichtlich der Kontinuität einer Handlungslinie ermöglicht und welche Konsequenzen daraus folgen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 119). In der folgenden Darstellung der Kategorien werden die Phänomene also retrospektiv rekonstruiert und die derzeitigen Konsequenzen aufgeführt.

Für die Analyse und Interpretation der Kategorien der Postentscheidungsphase waren folgende Fragen leitend. Sie dienen als Hilfsmittel zur Darstellung der Ergebnisse und finden sich in jedem Kapitel als Orientierung wieder:

- Welche **ursächlichen und kontextuellen Bedingungen** haben sich in der Zeit zwischen dem ersten Interview und dem zweiten Interview verändert? Was können die Studentinnen, die nur einmal befragt werden dazu sagen? Welche Bilanzierungen haben zu den jetzigen Aspirationen geführt?
- Was ermöglicht/behindert angesichts sich ändernder Bedingungen die Stabilität der Entscheidung?
- Wie ändern sich **Handlungen und Interaktionen** daraufhin?
- Welche **Konsequenzen** hat das nun im Vergleich zur vorherigen Phase?
- Warum und wie verändert sich der Entscheidungsprozess? Kann er abgeschlossen werden oder bleibt er offen?
- Für die Daten aus den Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden: Wie können hypothetisch gesehen, die Konsequenzen aus der Entscheidung zu Bedingungen für die Realisierungsphase werden? Welche Veränderungen bringt das wiederum mit sich?

Bei der Analyse wird ein minimaler Kontrast dadurch hergestellt, dass drei der Befragten ein zweites Mal nach ihrer Entscheidung interviewt wurden (Anja, Bianca, Charlotte). Gleichzeitig werden die Fälle von Esther, Greta und Xenia als Kontrastfälle hinzugezogen, die aus der Retrospektive von Veränderungen während der Entscheidungsfindung berichten. Abschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse.

In der Realisierungsphase finden sich Kategorien, die weniger differenziert entwickelt wurden, die aber dennoch interessante Hinweise besonders in Bezug auf die Bilanzierungen der Handlungsschritte liefern.

## 5.1 Berufsorientierung der Lehramtsstudentinnen

### 5.1.1 Divergente Berufsorientierung in der Präentscheidungsphase

Auf der Grundlage der Daten kann berufliche Orientierung als das zielgerichtete Suchen nach den nächsten beruflichen, kurzfristigen, aber auch langfristigen Schritten definiert werden. Brauer-Schröder et al. (o. J.) beschreiben das Phänomen der beruflichen Orientierung, als einen

„Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite [...], der über die Schulzeit hinausgeht. Beide Seiten, und damit

auch der Prozess der Berufsorientierung, sind dabei von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen geprägt, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen“ (Brauer-Schröder et al. o.J., S. 4).

Berufliche Orientierung wird in den meisten Fällen der Literatur als Prozess verstanden, der über die getroffene berufliche Entscheidung weiterbesteht. In diesem Prozess kann die Ausrichtung gefestigt oder in Frage gestellt werden. Im letzteren Fall wird eine neue Entscheidung notwendig. Diesen Prozesscharakter illustrieren die längsschnittlichen Daten der vorliegenden Studie ebenfalls sehr gut, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Nach Isenberg und Santos-Dodt (2000) haben besonders Jugendliche Schwierigkeiten, ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen zu reflektieren und zu definieren, was die Orientierung erschwert und Unterstützung in Bezug auf die Aushandlung von individuellen Aspirationen und strukturellen Chancenstrukturen erfordert (vgl. ebd., S. 10). Berufliche Orientierung wird meistens im Kontext von Schule verankert und erforscht. Dennoch liegt die Annahme nahe, dass diese Orientierungsprozesse und damit einhergehende Schwierigkeiten gerade bei Studierenden fortbestehen, da sich durch das Studium der Horizont an beruflichen Möglichkeiten erweitert. Bei der befragten Zielgruppe der vorliegenden Studie handelt es sich um Lehramtsstudentinnen bzw. zum Teil auch um DoktorandInnen, die Lehramt studiert haben<sup>35</sup>. Für den objektiven Betrachter bzw. die objektive Betrachterin erscheinen die Berufsorientierung eindeutig und die Situation der Lehramtsstudierenden komfortabel. Im Rahmen der definierten Berufsperspektive können Umwege ausprobiert werden und die Option Lehramt bleibt als Sicherheit im Hintergrund bestehen. Doch die Auseinandersetzung mit der neu gewonnen Perspektive Promotion erschwert trotz (oder gerade wegen) eindeutiger Berufsperspektive des Lehrerberufs, die eigenen Wünsche und Interessen zu definieren und durchzusetzen und abweichende Wege zu gehen.

Auf der Grundlage der Daten lässt sich die Kategorie „Divergente Berufsorientierung“ mit ihren Eigenschaften und Dimensionen wie folgt darstellen. Divergent meint dabei eine auseinanderstrebende, nicht eindeutige Berufsorientierung.

---

<sup>35</sup> Als Kontrastfälle werden eine Magisterstudentin und eine Studentin aus dem MINT-Bereich hinzugezogen.

Tabelle 5: Dimensionalisierung der Kategorie „Divergente Berufsorientierung“

*Divergente Berufsorientierung*

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Zeitliche Entwicklung Perspektive Promotion</b>	langfristig - kurzfristig
<b>Motivation für die Promotion</b>	arbeitsmarktorientiert – interessengeleitet
<b>Zeitliche Entwicklung Perspektive Lehramt</b>	langfristig – kurzfristig
<b>Motivation für das Lehramt</b>	arbeitsmarktorientiert – interessengeleitet
<b>Wunsch nach fachlicher Sozialisation</b>	hoch – niedrig
<b>Abgeschlossene Ausbildung</b>	sehr relevant – nicht relevant
<b>Erleben von Eingeschränktheit</b>	in hohem Maße – in niedrigem Maße

Die Dimensionalisierungen führen dazu, dass die Kategorie verdichtet<sup>36</sup> werden konnte. Mit ihr können nun eine Fülle an Phänomen abgedeckt werden, die sich um divergente Berufsorientierung drehen. Durch das Entdecken von Variation und Veränderung in den Fällen können die Prozesselemente aufgespalten werden und verschiedenartige Bedingungen, Strategien und Konsequenzen reichern die Kategorie mit an (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 156f.).

Die berufliche Orientierung der befragten Studentinnen unterteilt sich, der untersuchten Zielgruppe und Frage entsprechend, in die Perspektive Lehramt und die Perspektive Promotion, wobei die Studentinnen beide Perspektiven mehr oder weniger stark ausgeprägt einnehmen. Bemerkenswert hierbei ist, dass, mit Ausnahme bei den Nicht-Lehramt-Studierenden, keine weiteren konkreten Alternativen benannt werden. Es gibt anscheinend nur den Weg ins Referendariat und die Option Promotion. Eine alternative Laufbahn auf der Grundlage des 1. Staatsexamens wird nicht benannt. Dieser Abschluss hat in den Augen der Studentinnen keinen Wert: „[...]und [dass ich, Anm. J.S.] quasi meine Ausbildung komplett abgeschlossen habe, weil mit dem 1. Staatsexamen kannst du defacto so erstmal ja gar nichts anfangen, außer halt ins Ref

36

Das Streben nach Dichte ist eine sich durchziehende Forderung der GT, um eine „eng geflochtene, erklärungsreiche Theorie zu generieren, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 39)

zu gehen“ (Charlotte 2, 5).<sup>37</sup> Die Entwicklung des Berufswunsches kann langfristig oder kurzfristig erfolgen. Die meisten Studentinnen geben an, schon in der Schulzeit den Wunsch gehabt zu haben, Lehrerin zu werden (*„Also, hm, ich wollt' schon als kleines Kind Lehrer werden“* Charlotte 1, 25). Einige entwickeln diese Perspektive eher kurzfristig direkt nach dem Abitur, ohne vorherige Ambitionen gezeigt zu haben:

„Ähm, mit dem Ziel, erstmal überhaupt zu gucken, ob der Lehrerberuf überhaupt was für mich ist, weil nachm Abitur war das, ja was machen wir denn jetzt? Und da bin ich einfach ganz klassisch zum Arbeitsamt gegangen und wir haben dann im Gespräch so überlegt, was könnte man denn? Ich sag, ja Lehramt ist ja erstmal auch ein guter Beruf oder ne ganz gute Perspektive“ (Greta 1, 9).

Dies unterstreicht die These, dass Berufsorientierung im Prozess geschieht und selbst während der Umsetzung (hier: Aufnahme des Studiums) Neuorientierungen stattfinden können.

Es wird auch deutlich, dass neben der perspektivischen Einordnung der Berufsorientierung auch eine motivationale Einordnung (stärker interessen- oder stärker sicherheits-/arbeitsmarktorientiert<sup>38</sup>) erfolgen kann. Einige nennen die Kombination der Lieblingsfächer aus dem Abitur als Motivation, das Lehramtsstudium aufzunehmen (*„Und was mach' ich jetzt mit den Interessen? Und die Verwertung fand ich halt im Lehramtsstudiengang am sichersten aufbewahrt“* Bianca 1, 65), für andere ist das Lehramt *„ein guter Beruf oder ne ganz gute Perspektive“* (Greta 1, 9), womit auf die sichere Arbeitsmarktlage hingewiesen wird.

Diese Aufteilung findet sich auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit beruflicher Orientierung und wird mit dem Doppelcharakter der Berufswahl (Schober 1997) beschrieben:

„Berufsorientierungsprozesse beziehen sich zum einen auf den Arbeitsmarkt – hierbei geht es um die Vermarktung der eigenen Arbeitskraft, um das Interesse an Einkommen, Status und Arbeitsplatzsicherheit und um die Chancen und Risiken auf dem Arbeitsmarkt. Berufsorientierung bezieht sich zum anderen aber auch auf das Subjekt, auf seine Interessen und Fähigkeiten und die Lebensentwürfe, die mit Berufsfindungsprozessen verbunden sind“ (Oechsle 2009, S. 56).

Diese Wechselwirkung nimmt dann einen Spannungszustand an, wenn kein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Anforderungen und Interessen hergestellt werden kann

<sup>37</sup> Die Angabe zu den Interviews setzt sich wie folgt zusammen: Name der Interviewpartnerin, 1. oder 2. Interview bzw. T für Tagebuch, Angabe der Absatzzahl des MAXQDA-Dokuments. Die Namen der Interviewpartnerinnen sind anonymisiert. Auch in den Interviews genannte Namen, Orte, Fachbereiche etc. sind anonymisiert worden, so dass kein Rückgriff auf die Identitäten möglich ist.

<sup>38</sup> Sicherheitsorientierung wird hier mit Arbeitsmarktorientierung gleichgesetzt, da der Wunsch nach Sicherheit die befragten Studentinnen dazu veranlasst, nach einem sicheren Arbeitsplatz mit einer langfristigen Arbeitsplatzperspektive zu suchen.

(vgl. Maschetzke 2009, S. 194). Dieses Spannungsverhältnis tritt auch in den Daten auf (vgl. Kap. 5.4).

Die zeitliche Entwicklung der Perspektive und die Motivation, die ihr zugrunde liegt, haben einen Einfluss auf die divergente Berufsorientierung. Die Studentinnen des Samples, die langfristig den Wunsch haben, Lehrerin zu werden und diesen aus eher arbeitsmarktorientierten Gründen verfolgen, setzen sich intensiver mit der Option Lehramt auseinander.

### *Exemplarische Darstellung der Dimensionalisierung*

Um das Prinzip darzustellen, wie einzelne Fälle auf dem Kontinuum der Dimensionen angeordnet wurden und durch diese Variationen die Kategorie an Dichte gewinnt, werden an dieser Stelle drei Kontrastfälle herangezogen und in Bezug zu den Orientierungen, die von den jeweiligen Perspektiven ausgehen, gesetzt. Diese ausführliche Darstellung wird bei den folgenden Kategorien verkürzt.

Zonja entscheidet sich während des Studiums aus pragmatischen Gründen für einen Fachwechsel von einem Magisterstudium zum Lehramtsstudium. Diese Gründe können im weitesten Sinne als arbeitsmarktorientiert bezeichnet werden:

„Und habe dann ja auf Lehramt gewechselt, aber eigentlich aus den Gründen, weil ich schon hier angefangen hab zu studieren und überlegt hatte, was kann ich damit machen, was hab ich eigentlich? Und ich wollte kein, ja, Semester irgendwie verlieren und hab dann mich eigentlich fürs Lehramt entschieden, fürs Lehramtsstudium“ (Zonja 1, 78).

Dass sie kein Semester verlieren wollte, lässt die Befürchtung vermuten, dass zu lange für das Studium zu brauchen eventuell zu Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt führt. Für Zonja ist die Perspektive Lehramt eher Mittel zum Zweck. Sie selbst beschreibt sich als „Extra-Fall“, da sie gar nicht Lehrerin werden wollte, sondern das Studium ihren Eltern zuliebe aufgenommen hat:

„Ich durfte nur nicht sofort Fach X studieren, wegen meinen Eltern, das ist halt so ein bisschen kompliziert alles. Jedenfalls wollte ich dann durch das Lehramt, weil ich ja dann Fach X hatte, wenn ich das abgeschlossen hab, wollte ich dann Fach X als Hauptfach studieren gehen. Also das war eigentlich so mein Ziel gewesen“ (Zonja 1, 78).

Obwohl hier augenscheinlich interessensgeleitete Gründe für ein anderes Studium vorliegen, entwickelt sich die Perspektive Lehramt als nützliches und strategisches Mittel, um erst einmal die Promotion zu versuchen und bei einer fehlenden Finanzierung ins Referendariat gehen zu können und damit einen gesicherten Arbeitsplatz zu haben. Diese Sicherheit betrifft nicht nur sie selbst, sondern wirkt auch beruhigend auf ihre Eltern. Bei dieser Studentin ist aufgrund des Sicherheitsaspektes eine divergente Berufsorientierung vorhanden.

Die Magisterstudentin Xenia beschreibt den umgekehrten Weg. Nach Beginn des Lehramtsstudiums wechselt sie bewusst vor den vorgeschriebenen Praktika in ein Magisterstudium. Während bei Zonja eine Orientierung strategisch mit Blick auf ein bestimmtes Berufsziel stattfindet, entscheidet sich Xenia eher intrinsisch motiviert gegen die Sicherheit des Lehramtes und wählt ein „*relativ freies Studium, also mit ner relativ freien Ausrichtung erstmal grundsätzlich*“ (Xenia 1, 6). Hinsichtlich ihrer familiären Situation gerät sie mit der Entscheidung für die Promotion jedoch an eine Grenze, an der sich die Frage des sicheren Lehramtes für sie wieder stellt: „*Weil für mich auch die Frage auch im Raum stand, muss ich jetzt doch nochmal Lehramt machen? [...] Ja dann promovier ich halt, aber wie finanzier ich denn das?*“ (Xenia 1, 84).

In beiden Fällen spielen pragmatische Gründe eine erhebliche Rolle. Denn beide wollen die bisherigen Studienleistungen nicht umsonst erbracht haben. Der ursprüngliche Berufswunsch kann bei ihnen nicht so realisiert werden wie geplant, und ist von einem externen Faktor beeinflusst, der schnell zur inneren Restriktion wird. Bei Zonja ist dies das Verantwortungsgefühl gegenüber den Eltern, die sie finanziell unterstützen, bei Xenia ist es das Verantwortungsgefühl gegenüber ihrer Familie, für finanzielle Sicherheit sorgen zu müssen.

Der dritte Fall, Bianca, zeigt auf, dass es auch Mischformen aus Arbeitsmarktorientierung und Interessensorientierung gibt. Bianca schwankt nach dem Abitur zwischen den Alternativen Lehramt oder Zwei-Fach-Bachelor. Obwohl sie während der Schulzeit schon ein starkes Interesse für Englisch entwickelt und mit einem Zwei-Fach-Bachelor mit dieser Richtung „liebäugelt“, entscheidet sie sich für die sichere Option des Lehramtes. Zum Ende des Studiums und mit der Option Promotion vor Augen fragt sie sich jedoch, ob es nun an der Zeit wäre, wirklich interessensteuert zu entscheiden:

„[...] dass ich denke, dass es zum Beispiel in meinem Fall vielleicht jetzt, ja, nich' an der Zeit wäre, aber dass es vielleicht 'ne gute Möglichkeit wäre, jetzt doch endlich mal zu sagen, und jetzt NEHM' ich halt mal den etwas unsicheren Weg. Aber vielleicht is' es ja eigentlich das, was zu mir passt. [...] Und ähm wie sich jetzt meine Interessen im Laufe des Studiums entwickelt hätten, hätt' ich anfänglich schon diesen Weg genommen, würd' ich jetzt vielleicht sogar mit 'nem anderen Selbstbewusstsein da rangehen und sagen, ich will auf jeden Fall oder ich möchte ähm, ja, promovieren“ (Bianca 1, 41).

Neben den Motivationen wird hier die Bilanzierung ihrer Entscheidung sehr deutlich und dass sie ihre frühere Wahl aufgrund ihrer jetzigen Erfahrungen in Frage stellt und dies gleichzeitig als Grundlage für die jetzige Entscheidung nimmt. Sie greift damit auf Erfahrenes zurück und entwirft erweiterte Zukunftspläne.

Durch Hinzuziehen dieser Kontrastfälle konnten die Dimensionen Arbeitsmarktorientierung und Interessengeleitetheit stärker ausgearbeitet werden. Das Erste ist eine



strategische, auf Sicherheit beruhende und in die Zukunft gerichtete Orientierung. Nach Schütz (vgl. Kap. 3.5) kann man dies mit den Um-Zu-Motiven vergleichen, da diese in die Zukunft gerichtet sind. Auf der anderen Seite gibt es eine auf die eigenen Interessen fokussierte Orientierung, die sich auf die Erfahrungen und Entwicklung von diesen Interessen stützt und die mit den aus der Vergangenheit resultierenden Weil-Motiven vergleichbar sind. Je nachdem welche Orientierung vorherrscht, werden die beruflichen Optionen hinsichtlich der Befriedigung dieser Orientierungen abgetastet: Kann dadurch das Bedürfnis nach Sicherheit abgedeckt werden? Kann den Interessen nachgegangen werden? etc.

Der Wunsch nach fachlicher Sozialisation, der im vorherigen Zitat deutlich wird, kann in seiner Ausprägung zwischen hoch und niedrig eingestuft werden. Unter fachlicher bzw. wissenschaftlicher Sozialisation wird hier, angelehnt an die Äußerungen der Befragten, eine Hinführung in das wissenschaftliche Arbeitsfeld durch Übernahme von Tutorien, Besuch von Tagungen oder Oberseminaren/Kolloquien oder vorgeschriebene Auslandssemester etc. verstanden. Das alles dient dazu, sich intensiver mit dem eigenen Fach und der wissenschaftlichen Arbeit zu beschäftigen. Eine in diesem Fall gefühlte niedrige fachliche Sozialisation wirkt sich auf das Selbstbild (vgl. Kap. 5.2.1) aus: Bei Bianca fehlt das Selbstbewusstsein, um sich eindeutig für eine Promotion zu entscheiden. Kontrastierend dazu erkennt man bei Anja eine hohe fachliche Sozialisation, die durch ihre jahrelange Hilfskrafttätigkeit am Lehrstuhl und den intensiven Oberseminaren in ihrem Fach begründet ist: Sie sieht sich am Ende des Studiums als „Fachwissenschaftler“. Bachelor- und Masterstudierende erlangen durch die offenen Berufsaussichten und die Möglichkeit bereits im Studium Forschungserfahrung zu sammeln ein anderes Selbstbewusstsein und nehmen die Option Promotion viel selbstverständlicher wahr als Lehramtsstudentinnen. Ob dies tatsächlich so ist, kann auf der Grundlage des theoretischen Sampling nicht beurteilt werden. Für Lehramtsstudierende ist das Berufsziel klar. Diese Deutlichkeit – als berufsbiografische Determination interpretierbar – ist möglicherweise gleichzeitig ein Ausgrenzungsfaktor gegenüber anderen Hauptfachstudierenden und Hindernis für die wissenschaftliche Eingliederung (vgl. Bedingungen für Wahrnehmung von Integrationsmechanismen, Kap. 5.3.1).

Im Zusammenhang mit dem Phänomen der fachlichen Sozialisation wird ein weiterer relevanter Aspekt von den Lehramtsstudentinnen genannt. Der Wunsch, das zweite Staatsexamen und damit auch die Ausbildung abzuschließen, ist ein zentraler Grund, sich nicht sofort für die Promotion zu entscheiden. Bei dem Wunsch nach der

abgeschlossenen Ausbildung wird zwischen sehr relevant und weniger relevant unterschieden: Ist der Abschluss der Ausbildung für die Befragten hoch relevant, werden sie sich eher mit der Perspektive Lehramt bzw. dem Referendariat beschäftigen. Diese Hypothese gilt es in der Nachentscheidungsphase zu überprüfen. Esther beispielsweise spricht in diesem Zusammenhang von einem „Ideal“ des Zu-Ende-Bringens, das sie aufrechterhält und das ihr die Entscheidung erschwert. Erst ein Beratungsgespräch mit dem potentiellen Doktorvater kann dieses Ideal aufbrechen. Er macht ihr deutlich, dass die Promotion ebenfalls als die Weiterführung einer wissenschaftlichen Ausbildung gesehen werden kann und sie mit der Entscheidung für die Promotion auch diesen Weg zu Ende bringen kann. Ursache für diese Denkweise verortet sie in ihrer Familie, in der eine „Anpackermentalität“ herrscht. Dieses Argument spielt auch für weitere Studentinnen eine Rolle. Bei den Überlegungen, in welche Richtung es nach dem Studium gehen kann, zählt als Hauptargument für das Referendariat, die damit abgeschlossene Ausbildung „in den Händen halten zu können“ (vgl. Anja 1, 107). Das Gefühl, etwas Geleistetes vorweisen zu können, dient eventuell auch als ein symbolischer Abschluss, um den Übergang in die nächste Phase einleiten zu können. Der Wert und Nutzen des ersten Staatsexamens ist für die Befragten relativ gering, was sich wiederum auf ihr Selbstbild in der Phase vor der Entscheidung auswirkt (vgl. Kap. 5.2.1). Nicht erklärbar ist, warum das zweite Staatsexamen solch eine Relevanz hat, obwohl es nur für die Arbeit als LehrerIn entscheidend ist. So könnte interpretiert werden, dass die Studentinnen unbewusst oder auch „insgeheim“ planen, später in der Schule zu arbeiten und sich keine andere Zukunft, in der sie diesen Abschluss nicht benötigen, vorstellen können.

Auffällig ist, dass die Auseinandersetzung mit der Perspektive Lehramt einen erheblichen Anteil an der beruflichen Orientierung ausmacht. Die Studentinnen verfügen über ein Berufs-Image das relativ genau und vollständig ist. Sie haben bereits über die Aufgaben, den Rollenwechsel und viele weitere Herausforderungen des Berufes nachgedacht und sehen z.B. die zusätzlichen Aufgaben neben dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler. Dagegen sind die Ausführungen zur Promotion eher vage und fast schon klischeehaft: Es geht beim wissenschaftlichen Arbeiten darum, etwas Neues herausfinden zu wollen, mit anderen in Austausch zu kommen, Wissen weitervermitteln. Die meisten SHK haben die Vorstellung, dass sie in dem Bereich und mit den Aufgaben so ähnlich weiterarbeiten, wie bisher. Während beim Bild zum Arbeiten als Lehrerin oft auch konkrete Beispiele des Lehrerhandelns genannt werden, wird in den Beschreibungen zur Promotion oft die Formulierung „man muss“ genutzt, als Zei-

chen für die antizipierten Anforderungen, die mit der Promotion einhergehen. Die Anforderungen, welche die Befragten antizipieren, lassen sich auf einem breiten Spektrum beschreiben. So haben einzelne gehört, dass die Promotion so etwas wie eine „größere Hausarbeit“ sei (vgl. Martin 1, 99), andere bekommen zu hören, dass man für die Arbeit in der Wissenschaft „ziemlich crazy“ (vgl. Bianca 1, 71) sein muss. Je nachdem wie die Studierenden diese Aussagen bewerten, formt sich auch das Berufs-Image und beeinflusst die Überlegung, ob die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Ziele zu diesen Anforderungen passen.

Die Entwicklung der Perspektive Promotion kann – wie auch die Perspektive Lehramt – zeitlich dimensionalisiert werden (langfristig – kurzfristig). Die Perspektive Promotion besteht bei allen Befragten nicht so lange wie die Perspektive Lehramt. In den meisten Fällen kommt diese Aussicht während des Studiums auf, entweder durch die Auseinandersetzung und Abgrenzung zur Schulpraxis oder durch Einblicke in die Forschungslandschaft der Universität:

„Und ich hab halt die Angst, dann im Praktikum zum ersten Mal so gemerkt, ja vielleicht reicht dir das nicht, was die Leute so können. [...] und das war das erste Mal, dass ich halt gedacht hab, ja vielleicht wär Uni doch nicht so schlecht“ (Anja 1, 21).

Auch hier reichen die entdeckten Fälle in der zeitlichen Dimension der Perspektive Promotion von einer sukzessiven Entwicklung (langfristig), einem „Wachsen“ des Gedankens während des Studiums (vgl. Kerstin T, 1), hin zu einer spontanen Idee (kurzfristig). Es finden sich Fälle hinsichtlich der Motivation, die eher arbeitsmarktorientierte Gründe für die Promotion aufzeigen, und andere, die eher interessengeleitet erscheinen. Es treten jedoch auch Mischformen auf:

„Ähm mein Ziel ist eigentlich ähm ja, dass ich durch den Dokortitel, weiter an der Uni weitermachen kann. Also, weil ich würde gerne wirklich an der Uni weiter bleiben und äh weiterforschen, also quasi diese Professur anstreben“ (Zonja 1, 94)

Das primäre Ziel ist dabei, die Qualifikation zu erlangen und weiterhin an der Universität tätig sein zu können. In diesem Ziel vermischen sich die extern und intrinsisch<sup>39</sup> motivierten Ausrichtungen. Die Professur ist langfristig betrachtet mit einem sicheren Arbeitsplatz verbunden, aber beinhaltet dennoch auch das Interesse zu forschen. So eine „versteckte“ Karriereorientierung ist nur in diesem Interview zu finden, ansonsten sind die Befragten wenig karriereorientiert.

---

<sup>39</sup> Es handelt sich hier um die eher Alltagssprachliche Verwendung der Begriffe zur extrinsischen und intrinsischen Motivation.

### Kodierparadigma – Darstellung der Zusammenhänge

Um Zusammenhänge zwischen den Kategorien darzustellen, wird das Kodierparadigma genutzt. Zur besseren Übersicht dient die folgende Abbildung 8.

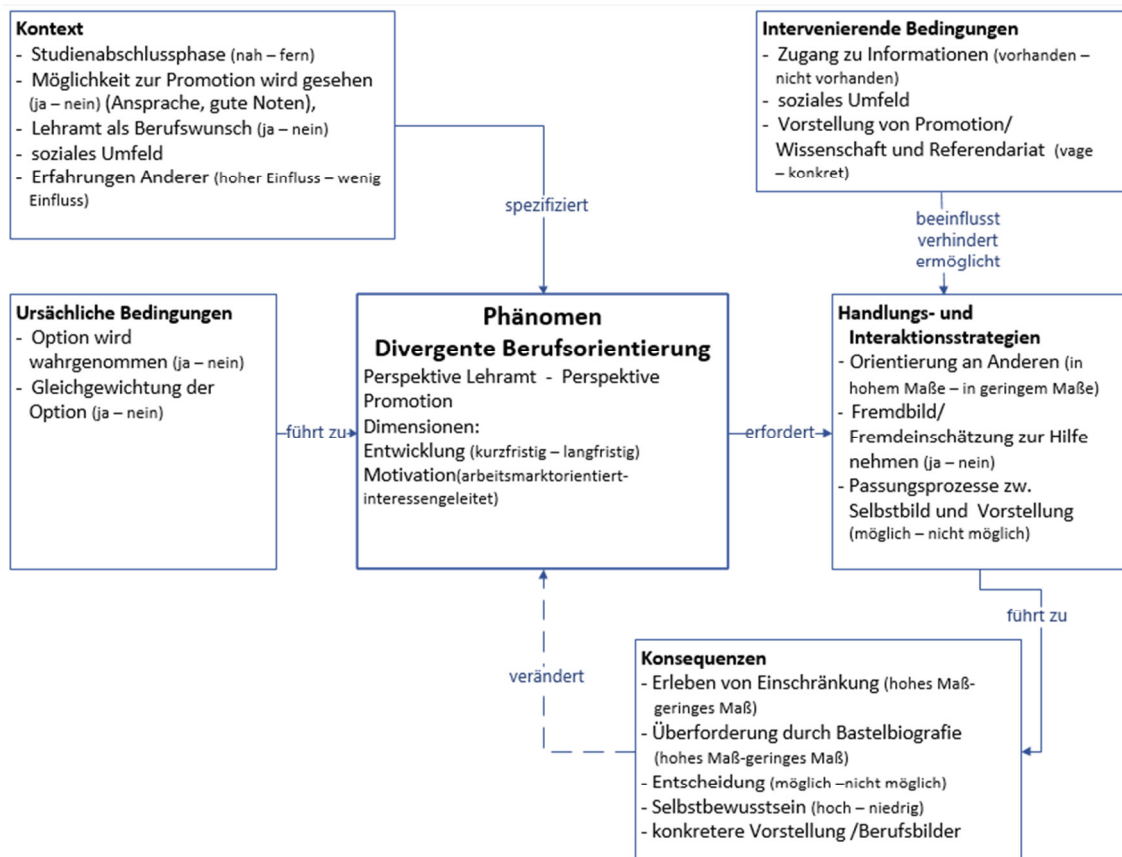


Abbildung 7: Kodierparadigma „Divergente Berufsorientierung“

*Mögliche Ursachen* für die divergente Berufsorientierung sind die Wahrnehmung der Option Promotion (z.B. durch Ansprache eines Professors, Freude am wissenschaftlichen Arbeiten), als Alternative zum bisher antizipierten Berufsweg und eine Gleichgewichtung der zur Verfügung stehenden Optionen. Würde eine Option in der Wertung überwiegen, wäre eine Entscheidung schnell getroffen.

Mögliche *kontextuelle Bedingungen* sind die Phase des Studienabschlusses und die (familiäre) Sozialisation. Je näher der Studienabschluss rückt, umso eher setzen sich die Studentinnen mit den beruflichen Optionen und dem Übergang auseinander. Es macht ebenfalls einen Unterschied, ob Lehramt als Berufswunsch (weiterhin) besteht, oder ob die Wahl des Studiums durch andere Motive beeinflusst war und diese sich während des Studiums als nicht haltbar erwiesen haben, wie z.B. die Vererbung des

Berufs, da ein oder beide Elternteil(e) auch LehrerInnen sind oder die Aussicht auf einen sicheren Job. Interessant ist, dass sich die akademische Sozialisation nicht unbedingt auf die divergente Berufsorientierung auswirkt: Auch wenn die Eltern nicht studiert und promoviert haben, so besteht dennoch eine Motivation (gerade deswegen) zu promovieren. Den Befragten ist es viel wichtiger eine eigene Entscheidung zu treffen, auch wenn die Meinung der Eltern sehr deutlich ist: *„Und ja mein Vater, der selber/also der hatte selber/ja der wollte an der Uni bleiben, der ist dann aber Ingenieur geworden und ist dann irgendwann abgegangen. Ja der war natürlich sofort dafür.“* (Martin, 67) In einigen Interviews zeichnet sich dabei die Strategie ab, eine eigene Entscheidung treffen zu wollen, aber eine gewisse Verantwortung für das Wohl der Eltern zu verspüren, so dass man eine überlegte und zukunftsorientierte Entscheidung treffen muss. Viel einflussreicher zeigt sich das soziale Umfeld (Partner, Peers, Arbeitsumfeld etc.):

„Aber der Trick an der Sache war eher, dass ich in so ein Umfeld reingekommen bin, wo alle promovieren und ich in dem Zeitraum, auch einfach weil es gegen Ende des Studiums, wenn das Studium zu Ende geht, denkt man über die Zukunft mehr nach, als wenn man im vierten Semester ist“ (Anja 1, 39).

Verschiedene *Strategien* lassen sich im Umgang mit der Berufsorientierung erkennen: Die Befragten informieren sich über beide Optionen, was schwierig oder einfach gelingen kann, je nachdem wie zugänglich die Informationen sind, ob man Bekannte in den jeweiligen Bereichen hat etc. Einige Befragte machen ihre Überlegungen hinsichtlich der beruflichen Optionen öffentlich, Einzelne wiederum verschweigen die Überlegungen. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Befragten befürchten, die Kontinuität, die mit der Lehramtsausbildung zusammenhängt und von den meisten als „normal“ angesehen wird, nicht aufrechterhalten zu können und zu wollen. Objektiv betrachtet scheint Kontinuität in beruflichen Biografien positiv zu sein bzw. anders herum sind Diskontinuitäten im Lebenslauf, folgt man z.B. der Ratgeberliteratur, ein mögliches Zeichen für mangelnde Qualifikation, Defizite in der Selbstkontrolle oder geringe Leistungsorientierung (vgl. Frank/Kanning 2014, S. 156). Interessant ist daher, dass hier durch die Normierung des Lehramtsweges ein Gefühl von Unzufriedenheit entsteht. Dies kann sogar zu einem verunsichernden Gefühl von „Anderssein“ kommen, sobald die Studentinnen über alternative Berufswege nachdenken:

„Andersrum ist für mich das Referendariat auch irgendwie so, es ist ja eigentlich noch der nächst logische Schritt, weil es von außen einfach so vorgegeben ist. Also ich glaub, wenn man jetzt ans Lehramtsstudium gar kein Referendariat an/oder wenn das gar nicht normal wäre, dass das anschließt, hätte ich glaube ich nie überlegt, hätte ich sofort gesagt, die Promotion ist doch eigentlich das, was du willst. [...] Das hat Mama auch immer so gesagt, geh doch erstmal ins Referendariat, mach das doch erstmal zu Ende, weils halt so, ja von der Gesellschaft auch so vorgesehen wird,

dass man eben nachm Studium ins Referendariat geht. Das macht man ja irgendwie - ich kenn die Zahl jetzt nicht - schätze mal 95 % gehen danach ins Referendariat“ (Greta 1, 177).

Diese gesellschaftlichen Vorstellungen von Berufsverläufen können auf die Befragten einen hohen oder einen geringen Einfluss haben. Haben sie hohen Einfluss, so fällt die Entscheidung für einen abweichenden Weg umso schwerer und die Entscheidung zu vertreten wird als Herausforderung wahrgenommen. Haben sie weniger Einfluss, so sind die Befragten daran interessiert, „ihr eigenes Ding durchzuziehen“.

Die Logik des Lehramts führt zwingend dazu, dass Greta ihre eigenen Entscheidungen und Überlegungen als unlogisch bewertet. Deutlich wird hier auch, wie schwierig es für die Studentinnen ist, „unnormale“ Entscheidungen, die von vorgegebenen Bildungsbiografien abweichen, vor anderen zu vertreten. Denn auch beispielsweise Gretas Mutter scheint die Idee der Promotion nicht ernst zu nehmen und befürwortet den „normalen“ Weg des Referendariats, um einen Abschluss zu haben. Vor diesem Hintergrund ist das Verschweigen der beruflichen Überlegungen als eine Art Schutz vor unangenehmen Diskussionen zu verstehen. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Angst davor, Chancen nicht zu ergreifen und ihnen dann nachzutruern.

Hinsichtlich der *Konsequenzen* bewirkt die Auseinandersetzung mit den beiden Perspektiven Promotion und Referendariat bei den Studentinnen Paradoxes: Die Studentinnen fühlen sich durch die normierte Bildungsbiografie im Lehramt eingeschränkt, auf der anderen Seite fühlen sie sich jedoch überfordert, wenn es darum geht, die Berufsbiografie selbst zu gestalten. Diese ambivalenten Gefühle waren in der Datenauswertung so präsent, dass sich eine eigene Kategorie dazu entwickelt hat (vgl. Kapitel 5.4). Das Gefühl von Einschränkung und Überforderung kann in hohem Maße oder auch in niedrigem Maße empfunden werden. Die befragten Studentinnen erleben sich durch die eingleisige Lehramtsperspektive – in mehr oder weniger starken Sinne – in ihrem beruflichen Denken eingeschränkt. Charlotte fühlt sich darin benachteiligt, nicht auch andere Berufsmöglichkeiten kennenzulernen: „*Und ja so dieses Reinschnuppern in andere Möglichkeiten, das wird gar nich' gewährleistet und man geht den Weg und man weiß überhaupt nich', man sieht nich', was um einen rum is*“ (Charlotte 1, 181). Dieses Verschweigen von Möglichkeiten wirft sie dem System bzw. der Gestaltung des Curriculums vor. Dies führt dazu, dass die Perspektive Promotion für sie umso interessanter wird. Eine intensivere Analyse dazu erfolgt innerhalb der Kategorie „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“ (vgl. Kap. 5.3.1). Gleichzeitig ist sie aber auch durch die Möglichkeit der Selbstgestaltung überfordert:

„Also ich/wie gesagt, also mich verwirrt es halt wirklich, weil ich hab' erstmal die Möglichkeit, ich KANN promovieren, ich kann ins Ref. gehen, ich könnte aber auch noch was ganz anderes machen. Dann is' die Frage, also diese beiden Wege, Ref. und Promotion, sind halt bei mir die aktuellsten, mach' ich beides oder mach' ich nur eins. Also entweder geh' ich nur an die Schule und bleibe an der Schule oder ich gehe an die Uni und bleibe vielleicht auch in diesem Bereich. Oder gehe ich erst ins Ref. und gehe ich dann promovieren. Oder promoviere ich erst und GEHE dann ins Ref.“ (Charlotte 1, 153).

Die zeitliche Gestaltung von Optionen wird hier zum Hindernis. Möglicherweise sind die Studentinnen durch den entscheidungsarmen Weg des Lehramtes nicht gewohnt, (berufliche) Entscheidungen zu treffen, da sie jahrelang das konkrete Berufsziel vor Augen hatten. Nicht umsonst spricht Henecka (2003) davon, dass die Lehramtsausbildung einem Kontinuitätsparadigma unterliege. Anders wäre es beispielsweise bei Bachelorstudiengängen, an dessen Abschluss sich eine Möglichkeit zur Neuorientierung anschließt.

Auch wenn die Einschränkung im eben genannten Beispiel als negativ empfunden wird, gibt es Fälle, in denen die Eingeschränktheit einen eigenen Nutzen für die Befragten hat. Somit kann die Einschränkung als hinderlich/ungewollt oder auch als nützlich/gewollt eingestuft werden: Eine gewollte freiwillige Einschränkung der Berufsperspektiven kann eine Motivation sein, das Lehramtsstudium aufzunehmen und erfolgreich zu beenden:

Anja: „Und gerade was das Studium angeht ist es ja viel/wenn man jetzt meinetwegen Wirtschaftswissenschaften studiert, da kannst du ja alles oder nichts machen. Genau wie, wenn man Germanistik studiert oder Geschichte oder Historiker. Historiker kann alles machen.

Interviewerin (JS): Oder nichts. (lacht)

Anja: Oder nichts (lacht) Deswegen, ja? Deswegen hab ich damals gedacht: Ja Lehrer, da haste was, da haste nen Ziel vor Augen. (Pause) Das hat ja nicht so ganz geklappt“ (Anja 1, 33-35).

Theoretisch betrachtet zählen die Komplexität und die Verantwortung für lebensändernde Entscheidungen zu den Merkmalen moderner Entscheidungen. Jugendliche und junge Heranwachsende sehnen sich nach klaren Entscheidungen mit definierten Zielen. Das Lehramt ist für diese Art von Berufswunsch prädestiniert. Die Befragten des Samples, die eine konkrete Perspektive und im gewissen Maße beruflich eingeschränkt sein wollen, entscheiden sich für das Lehramt. Diese erlebte Einschränkung im beruflichen Entwurf ist kontrastierend zur erlebten Überforderung durch die Bastelbiografie, denn damit ist ein hohes Maß an Eigeninitiative für die Strukturierung der Rahmenbedingungen (Finanzierung, Arbeitsplatz, Anbindung Universität) und die eigene Arbeitsweise verbunden:

„Ja und dann wiederum andersrum der Doktor, das ist natürlich auch viel Eigeninitiative, die man da bringen muss. Es ist ja nicht damit getan, durch "ich mach das jetzt". Da muss man sich, ja, für Stipendien bewerben, man muss sich einen Doktorvater suchen, ein Thema suchen. Man/man ist so völlig auf sich selbst gestellt“ (Anja 1, 7).

Eine weitere Konsequenz, die sich aus den Strategien ergibt, ist die Fähigkeit zur Entscheidung. Diese kann entweder hoch ausgeprägt und damit eine Entscheidung möglich sein, sie kann jedoch auch nicht ausgeprägt sein und eher das Gefühl von Ambivalenz eintreten, dass beide berufliche Optionen gleichwertig sind und zu diesem Zeitpunkt keine eindeutige Entscheidung getroffen werden kann (vgl. Kap. 5.4.1).

*Zentrale Erkenntnisse in Bezug auf die Kategorie „Divergente Berufsorientierung“*

Was sich durch die Kategorie der „Divergenten Berufsorientierung“ als zentral herausstellt, ist ein Perspektivendualismus: Die Perspektiven Promotion und Referendariat stehen unverbunden nebeneinander, das heißt die Studentinnen sehen nicht die Möglichkeit, wie sie diese beruflichen Sequenzen sinnvoll miteinander verknüpfen und beides realisieren können. Sie schließen beispielsweise von vornherein aus, dass man nach dem Referendariat an die Universität zurückkehrt, da man sich an das System Schule gewöhnt hat und der Schritt an die Universität in vielerlei Hinsicht ein Rückschritt wäre. So würde man die Option, eventuell von der Ausbildungsschule übernommen zu werden, ausschließen, es gäbe einen monetären Rückschritt etc. Darüber hinaus ist auch die Möglichkeit, Referendariat und Promotion parallel zu absolvieren, kein realistischer Weg, da die Befragten mit beiden Möglichkeiten einen sehr hohen Aufwand verbinden und beides parallel nicht machbar ist. Nur in einem Fall wird eine Kombination auf strategischer Basis entworfen, nämlich nach einigen Jahren Berufserfahrung zur Promotion an die Hochschule zurückkehren zu können und dort als Lehrerin zu arbeiten. Ansonsten werden die Perspektiven getrennt nebeneinander konstruiert. Die Magisterstudentin Xenia und die MINT-Studentin Henrike können als Kontrastfälle hinzugezogen werden, denn beide haben nicht die Perspektive Lehramt vor sich, sondern spielen gedanklich mit vielen weiteren Optionen, die für sie ebenfalls zu einer Herausforderung werden (Selbständigkeit, Tätigkeit im Unternehmen, Ausbildung). Auf Grundlage der Daten betrifft der Dualismus in den untersuchten Fällen nur die Lehramtsstudentinnen. Durch das Gegenüberstellen beider Optionen werden sie in ihrer Unterschiedlichkeit noch differenzierter gesehen und es entsteht fast schon zwingend, so die eigene Interpretation, ein Hin- und Herschwanken zwischen den Optionen.

Dass bei einigen Studentinnen die berufliche Orientierung divergenter ist als bei anderen, lässt sich vor allem auf die Motive der Studienwahl und damit einhergehende Zweifel im Laufe des Studiums zurückführen. Wiederum andere sind beeinflusst durch die akademische Sozialisation bzw. auch nicht-akademische Sozialisation der Familie



und des sozialen Umfeldes. Sieht man sich dahingehend als „die Erste, die das so macht“, ist die Überwindung größer, sich für die ungewöhnliche Option zu entscheiden, als wenn konkrete Vorbilder bestehen. Verglichen werden kann dieses Phänomen mit Boudons Theorie zu den Bildungsentscheidungen (vgl. Boudon 1974). Demnach wählen Eltern die Option, die für sie aufgrund ihres Bildungsstatus am realistischsten ist, obwohl die Kinder auch einen höheren Abschluss erwerben könnten. Die erwartete Kosten-Nutzen-Relation lässt sie jedoch auf dem niedrigeren Bildungsstand verweilen.

Berufliche Orientierung zeigt sich in der Vorentscheidungsphase als unabgeschlossener Prozess (vgl. Knauf/Rosowski 2009, S. 283). Perspektiven können sich langfristig, aber auch kurzzeitig entwickeln und werden beeinflusst von Interessensorientierungen und Arbeitsmarktorientierung, worunter auch die sehr ausgeprägte Orientierung nach (beruflicher) Sicherheit fällt. Studentinnen, die sehr kurzfristig die Perspektive Promotion wahrnehmen, (Anja, Charlotte, Xenia, Jasmin, Isabel) entscheiden sich weniger häufig für diesen Weg gegenüber denen, die Promotion schon längerfristig als Perspektive wahrnehmen (Bianca, Esther, Zonja). Eine Strategie, um mit dieser divergenten Berufsorientierung umzugehen, ist die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Perspektiven. Konsequenzen daraus, sind die gefühlte Einschränkung und Überforderung, die Notwendigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Wünsche und Ziele und letztendlich die Entscheidung.

### 5.1.2 Erweiterte Berufsorientierung in der Postentscheidungsphase

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie sich die Kategorie zum zweiten Befragungszeitpunkt ändert. Anhand der folgenden Fragen wird die Veränderung bis zum Zeitpunkt der Entscheidung rekonstruiert:

- Warum und wie verändert sich die Kategorie? Bleibt die Berufsorientierung divergent?
- Welche **ursächlichen und kontextuellen Bedingungen** haben sich in der Zeit zwischen dem ersten Interview und dem zweiten Interview verändert? Welche Berufsorientierung haben die Studentinnen, die nur einmal befragt wurden, in der momentanen Phase? (Welche Bilanzierungen haben zu den jetzigen Aspirationen geführt?)
- Was ermöglicht/behindert angesichts sich ändernder Bedingungen die Berufsorientierung?

- Wie ändern sich **Handlungen und Interaktionen** daraufhin?
- Welche **Konsequenzen** hat das nun im Vergleich zur vorherigen Phase?
- Für die Daten aus den Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden: Wie können, hypothetisch gesehen, die Konsequenzen aus der Berufsorientierung zu Bedingungen für die Realisierungsphase werden?

Auf Grundlage der Daten lässt sich die Kategorie „Erweiterte Berufsorientierung“ mit ihren Eigenschaften und Dimensionen wie folgt beschreiben:

Tabelle 6: Dimensionalisierung der Kategorie „Erweiterte Berufsorientierung“

*Erweiterte/geklärte Berufsorientierung*

Eigenschaft/Subkategorie	Dimensionen
<b>Wahrnehmen von Kombinationsmöglichkeiten</b>	möglich – nicht möglich
<b>Wechsel der Arbeitssituation</b>	gewünscht – nicht gewünscht
<b>Karriereorientierung</b>	in hohem Maße – in niedrigem Maße
<b>Motivation zu promovieren</b>	steigend - fallend
<b>Eintreten von Entmystifizierung</b>	in hohem Maße – in niedrigem Maße
<b>Einbindung in Strukturen</b>	beibehalten – aufgelöst – neu gebildet
<b>Abgeschlossene Ausbildung</b>	hoch relevant – wenig relevant

Im Vergleich zu den Kategorien der Präentscheidungsphase findet sich nun ein verändertes Bild der Berufsorientierung. Sie ist nun nicht mehr divergent, dafür aber differenzierter geworden. Mögliche *ursächliche Bedingungen* für die differenzierte oder auch erweiterte Berufsorientierung ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Berufsvorstellungen, was sich dadurch zeigt, dass Gespräche mit Personen gesucht, Informationen jeglicher Art zu Rahmenbedingungen, Anforderungen etc. eingeholt und Erfahrungen miteinander verglichen wurden. Dies wurde in manchen Fällen durch die Teilnahme am Peer-Mentoring-Programm initiiert. Durch die Auseinandersetzung mit den beiden Perspektiven und den Gewinn an Informationen wurden die Vorstellungen konkreter und es fällt den Befragten nun leichter, abzuwägen, was zu ihrem Selbstbild passt.

Für die Befragten bestehen zwar weiterhin die Perspektiven Promotion und Referendariat, jedoch werden vereinzelt nun auch Kombinationsmöglichkeiten erwogen. Die in der ersten Kategorie erlebte Einschränkung und Überforderung durch den Anspruch einer Bastelbiografie ist zu diesem Befragungszeitpunkt kaum noch zu finden. Basteln wird nicht mehr als Last, sondern als positive Chance empfunden. Die Befrag-

ten entdecken nun vielmehr Parallelen und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Berufswegen, besonders was den Arbeitsaufwand betrifft:

„Und ich glaube auch, dass man da zeitlich da ähnlich, also ich glaube es ist eigentlich vergleichbar mit dem Referendariat, in gewisser Weise was den Arbeitsaufwand betrifft, den man sich vielleicht auch selber macht, aber ich glaube, es ist auch einfach/es ist auch eben viel Arbeit“ (Bianca 2, 52).

Beide Alternativen weisen laut der Befragten ähnliche Strukturen, Anforderungen und Betreuungsverhältnisse auf. Dass nun Parallelen zwischen den vormals so stark voneinander getrennten Bereichen erkannt werden, hilft möglicherweise dabei, kognitive Dissonanz zu mindern. Denn wenn sich beide Optionen sehr ähneln, fällt die Entscheidung leichter, als wenn man sich zwischen zwei gegensätzlichen Optionen entscheiden müsste (vgl. Kap. 3.5.2). Wenn Promovieren und Referendariat in Sachen Anstrengung und Leistung gleichgesetzt werden, kann das Eine nicht als Flucht oder Ausweichen vor dem Anderen gesehen werden. Die Befragten haben somit eine Rechtfertigung, dass beide Wege von ihnen Fleiß und Einsatz erfordern. Leider geben die Daten keine Antwort auf die Frage, welches Bild dabei für wen aufrecht erhalten/erzeugt werden soll. Ebenfalls zur Erweiterung hat beigetragen, dass die befragten Studentinnen erkannt haben, dass sie auch später an die Universität zurückkehren können bzw. das Referendariat an die Promotion anschließen können und beide Varianten Vorteile mit sich bringen. Dadurch bewältigen sie ihre große Angst, Chancen vertan zu haben.

Das Gemeinsame in den Optionen zu erkennen ist eine Strategie, die Umdeutungsprozesse unterstützt. Umgedeutet werden dabei negativ gesehene Aspekte der Optionen sowie Nachteile. So ist z.B. für Esther eine zentrale Erkenntnis, dass sie auch mit der Promotion, genauso wie mit dem Referendariat, eine Ausbildung abschließen kann und so ihrem Leitbild „etwas zu Ende bringen zu wollen“, weiter folgen kann:

„Aber andererseits hab' ich das mittlerweile dann so gemünzt und gesagt, naja, das wird (hier) auch kein Spaziergang, wenn das hier klappen sollte, wird das für mich harte Arbeit, da auch meinen/meinen Platz zu finden, das is' jede Menge Arbeit, das weiß ich. Und äh aber warum nicht diesen Weg einschlagen, mit dem ich auch 'ne Qualifikation erwerben kann. Und auch 'ne Ausbildung zu Ende bringen kann“ (Esther 1, 145).

Diese Argumentation nutzt sie, um ihre Entscheidung vor Familie und Freunden zu vertreten. Offen bleibt, was geschieht, wenn diese Umdeutungsprozesse nicht in Gang kommen. Da die Befragten einen hohen Grad an Selbstreflexion aufweisen, finden sich an dieser Stelle keine Hinweise auf unbewusste Umdeutungsprozesse.

Die Option, für die sich die befragten Studentinnen bzw. Absolventinnen jeweils entschieden haben, steht nun im Fokus ihrer Überlegungen. Es werden die Unterschiede deutlich, wie sehr sich die Befragten den Wechsel der Arbeitssituation wünschen: Die-

jenigen, die sich für das Referendariat entschieden haben, möchten nun in die Praxis und „anders arbeiten“. So spielt Charlotte z.B. schon einige Szenarien, die in der Schule auf sie zukommen könnten, gedanklich durch und ist darüber hinaus sehr motiviert und auch „ungeduldig“, das Gelernte nun endlich in der Praxis anwenden zu können. Diejenigen, die sich für die Promotion entschieden haben, möchten so weiter arbeiten wie bisher, das heißt weiterforschen, sich mit selbst gewählten Themen beschäftigen, in der angenehmen Arbeitsatmosphäre bleiben etc.

Die Präkonzepte von Wissenschaft und Promotion als Arbeitsfeld wurden im Verlauf der Monate durch die Auseinandersetzung mit den Optionen, durch das Einholen von Informationen und den Austausch mit bereits Promovierenden und ReferendariInnen konkreter. Die Möglichkeit, an der Universität zu lehren, erweist sich für viele als erstrebenswert. Ebenso wie die Praxisforschung ist für einige eine interessante Möglichkeit, Praxis und Theorie miteinander zu kombinieren. In Bezug auf Promotion dominieren die Bilder von eigenständigem Arbeiten und vom Eingebundensein in eine Arbeitsgruppe oder ein Team, wie es aus den Erfahrungen als studentische Hilfskraft bekannt ist. Auch die Vorstellung des Referendariats wird konkreter. Sie ist weiterhin geprägt von Erfahrungsberichten Anderer, die diese Zeit als hart und belastend empfinden. Die Studentinnen nehmen dies wahr, sind aber nicht abgeschreckt davon, sondern sehen im Referendariat sogar positive Entwicklungspotentiale und eine bessere Ausgangsbasis für die Promotion, was wiederum als Umdeutungsprozess interpretiert werden kann:

„[...] weil ich das Gefühl habe, dass, wenn ich jetzt erst das Referendariat mache, dass ich dann mal so in die Welt rausgeworfen werde, und arbeiten gehen muss und mit Menschen klarkommen muss. Und dass ich dann aus diesem Prozess des Referendariates auch reifer hervorgehe und dann vielleicht 'n bisschen klüger bin, äh was den Doktor angeht. Und wenn ich mir dann überlege, ich möchte gerne 'n Doktor machen, dass ich dann weiß, worauf ich mich einlasse“ (Anja 2, 84).

Es fällt auf, dass mit Blick auf das Referendariat ebenso wie hinsichtlich der Promotion eine Entmystifizierung eingetreten ist. Wissenschaft wird nun nicht mehr als unbekanntes und undurchsichtiges Feld betrachtet, in dem man perfekt sein muss. Dieses Erkenntnis tritt durch den Blick hinter die Kulissen und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Arbeiten ein: *„Ja oder vielleicht auch einfach, dass einem bewusst wird, dass die auch alle nur mit Wasser kochen.“* (Bianca 2, 78) Traditionelle oder stereotype Bilder des Wissenschaftlers als allwissende, unnahbare Person werden abgelöst durch neuzeitliche, modernere Bilder, mit denen sich die Studentinnen eher identifizieren können:

„Hm ja und ich weiß gar nicht, ob ich vor den fünf Monaten, ob ich das so klassisch hatte, dieses Bild, aber also, wie man das halt so kennt, so dieses klassische Bild, so Strubbelhaare, [...] verwirrt, aber ich glaub man is auch einfach ein bisschen offener geworden, dass auch, ich sag mal, normale Menschen, so einen Beruf machen können, oder auch machen in diesem Sinne. Also normal in dem Sinne, ja ganz normal, ja Familie vielleicht dabei oder dass es auch Menschen sind, die abends ganz normal ein Bier mit einem trinken gehen und dass es einfach nicht mehr dieses Mysterium ist, sondern auch gerade durch die Auseinandersetzung in dem Programm, dass man sich auch mit Wissenschaftlern auseinandersetzt oder Wissenschaftlerinnen eben und auch mal ein bisschen ja privater mit denen reden kann [...]“ (Charlotte 2, 37).

Es tritt gleichzeitig eine realitätsnähere Einschätzung hinsichtlich der Promotion auf und die eigenen Motive können mit diesen neuen Realitäten abgeglichen werden:

„Und dann hab' ich mich aber lang damit beschäftigt. Und hab' gar nich' gemerkt, dass das zu DIESEM Zeitpunkt noch nich' meins is'. Also dass ich halt denke, dass das später kommen sollte. [...]Vor allen Dingen weil, fand ich ja auch 'ne tolle Sachen, nä, also den Doktor zu haben. Das is' ja das Problem, diese/diesen Prozess der Promotion, den find' ich GAR nich' so toll. Und da/das is' das. Und dann, also dass mir die Promotionszeit einfach, das is' mir dann schon, glaub' ich, erstmal noch nich' wert“ (Anja 2, 114-116).

Das Bild von Promotion ist konkreter geworden und die Konsequenzen konnten nun in einigen Fällen realistisch eingeschätzt und mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen in Bezug gesetzt werden.

Auch in der Auseinandersetzung mit dem Beruf der Lehrerin ist solch eine Entmystifizierung zu beobachten, wenn auch nicht ganz so stark, da der Lehrerberuf im Vorfeld, in Bezug auf seine Tätigkeiten und dem Berufsalltag, transparenter war. Dennoch gibt es auch hier Veränderungen in der Haltung, die dazu beitragen, sich auf den Beruf besser vorbereiten zu können:

„Sagen wir es mal so, also ich weiß, dass ich noch in manchen Punkten Schwächen habe, ich weiß darum. Aber das heißt ja auch, dass man dann dran arbeiten kann. Und eben dadurch, dass ich mich jetzt entschieden habe, fürs Ref. kann man da ja auch aktiv mit arbeiten“ (Charlotte 2, 68).

An der Schnittstelle Berufsorientierung und Privatleben wird der Wunsch nach der Vereinbarung von Beruf und Familie deutlich. Ist dies in dem jeweiligen Beruf möglich, bleibt er auch weiterhin für die befragten Studentinnen attraktiv. Schaut man sich dagegen die Aussagen zu dem Wunsch, Professorin zu werden, an, so reagieren die Studentinnen eher abgeschreckt vom „Nomadentum“ und der „Wanderschaft“, um eine Professur zu bekommen. Generell ist die Karriereorientierung im klassischen Sinne eine Führungsposition anzustreben, bei allen Befragten in der Postentscheidungsphase, wie auch in der Präentscheidungsphase, eher gering ausgeprägt. Die Befragten streben einen Beruf an, in dem sie zufrieden sein und ihren Interessen nachgehen können. Falls sich die Möglichkeit für höhere Karrierestufen ergibt, sind die Studentinnen nicht abgeneigt, sie streben aber nicht proaktiv eine solche Position an.

Innerhalb des *Kontextes* ändern sich hauptsächlich zwei Bedingungen: Nun ist der Studienabschluss (fast) geschafft, womit der Prüfungs- und Leistungsdruck wegfällt

und die konkreten Planungen der nächsten Schritte beginnen. In allen Fällen war/ist der (bevorstehende) Abschluss erfolgreich und es wurden nützliche Erfahrungen hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens gemacht. Diese wirken nun wiederum auf das eigene Selbstbild und die Frage, ob diese Art zu arbeiten zu einem selbst passt (vgl. Kap. 5.2.1). Der Wunsch, in Abgrenzung zum Studium nun „richtig zu arbeiten“, ist bei vielen verknüpft mit einem traditionellen Verständnis von Arbeit als Handwerk bzw. als sichtbare Leistung. Besonders für diejenigen aus Familien ohne akademische Erfahrung ist es dadurch oftmals schwer zu erklären, was sie tun, wenn sie promovieren.

Als intervenierende Bedingung auf die Strategien im Umgang mit der erweiterten Berufsorientierung wirkt, ob die Möglichkeit zur Promotion (weiterhin) gegeben ist, das heißt fand eine Ansprache eines Professors/einer Professorin statt, sind die Noten entsprechend gut etc. Ist dies der Fall, so werden die jetzigen Absolventinnen sich weiterhin mit der Option Promotion beschäftigen.

Durch die veränderten Kontextbedingungen, aber ebenso durch die neu gewonnenen Erfahrungen, wird die berufliche Motivation für die Befragten bewusster. Sie wirkt nun als *intervenierende Bedingung* auf die Handlungsstrategien, die sich in Bezug auf den beruflichen Weg ergeben. Zum Beispiel ändern sich für einige die Eingebundenheiten in universitäre Strukturen: Sie lösen sich auf (Ende des SHK-Vertrages) oder sie werden stärker (Anbieten einer Wissenschaftlichen-Hilfskraft-Stelle). Dies wirkt sich auf die Motivation zu promovieren aus. Sie wird durch den Entscheidungsprozess, durch die intensivere Auseinandersetzung mit den Optionen und durch veränderte Bedingungen gestärkt, bei anderen aber auch abgeschwächt (Auswirkung auf Motivation: bestärkend – vermindernd). So wird Anja beispielsweise bewusst, dass ihre Motivation zu promovieren auf einer fixen Idee beruhte, die durch den engen Kontakt zum Lehrstuhl und dem guten Verhältnis zu Chef und KollegInnen („Personenkult“ Anja 2, 19) aufrechterhalten wurde. Auch bei Charlotte sinkt die anfängliche Begeisterung („Feuer und Flamme“, Charlotte 2, 5), da sie sich auf die eigenen Interessen (lieber mit Kindern zu arbeiten) besinnt. Demgegenüber steigt das Interesse von Bianca während der Arbeit an der Examensarbeit, so dass sie das Gespräch mit der potentiellen Doktormutter sucht:

„Also im Schreibverlauf, dass wenn ich wirklich promovieren möchte und die Arbeit abgegeben ist, und ich danach nicht sage: „Nie wieder sowas.“ Sondern irgendwie denke: „Ja doch, ich möchte nochmal mehr.“ Dann soll ich mich melden. Ja das hab ich dann gemacht“ (Bianca 2, 5).

Deutlich wird, dass die berufliche Motivation eng mit dem Selbstbild verknüpft ist, so dass die Kategorien nicht klar voneinander abgegrenzt werden können.

Erfahrungen gehören ebenfalls zu den intervenierenden Bedingungen. Fallen die Erfahrungen mit wissenschaftlichem bzw. schulischem Arbeiten positiv aus, orientiert sich die Studentin mit aller Wahrscheinlichkeit nach in diese Richtung, falls nicht, in die andere oder sie sucht komplett neue Möglichkeiten auf. Ausgehend von diesen intervenierenden Bedingungen (Motivation und Erfahrung), richten sich die Handlungs- und Interaktionsstrategien auf die präferierte Option.

Durch das entmystifizierte Bild von Promotion und Referendariat und die jeweiligen Erfahrungen fällt nun eine Prioritätensetzung, die als *Handlungsstrategie* definiert werden kann, leichter. Für die meisten Befragten ist es nun einfacher, sich auf eine Option zu fokussieren, ihre Energie in die ersten Schritte zu investieren und sich mit der Rolle auseinandersetzen. Das heißt für die Ebene der *Konsequenzen*, dass eine Entscheidung nun möglich wird. Für Einzelne hat die erweiterte Berufsorientierung dazu geführt, dass sie sich in ihrem ursprünglichen Wunsch, Lehrerin zu werden, bestätigt fühlen, aber dennoch froh sind, diesen gedanklichen Umweg unternommen zu haben, um die Möglichkeit für sich überprüft zu haben. Die Zufriedenheit mit der Entscheidung ist bei allen Befragten hoch. Sie fühlen sich sicher, in Bezug auf die Berufsorientierung die richtige Entscheidung getroffen zu haben.

Die Entwicklung der Kategorie wird im nachfolgenden Kodierparadigma (Abb. 9) aufgezeigt. Die grafische Darstellung der schwächer abgebildeten Kategorien auf der linken Seite, soll den Prozesscharakter unterstützen und den Fokus auf die nun aktuellen Bedingungen der Postentscheidung legen. Ebenfalls wird damit sichtbar, wie die Konsequenzen aus der ersten Phase nun zu Bedingungen für das weiterentwickelte Phänomen der divergenten Berufsorientierung werden.

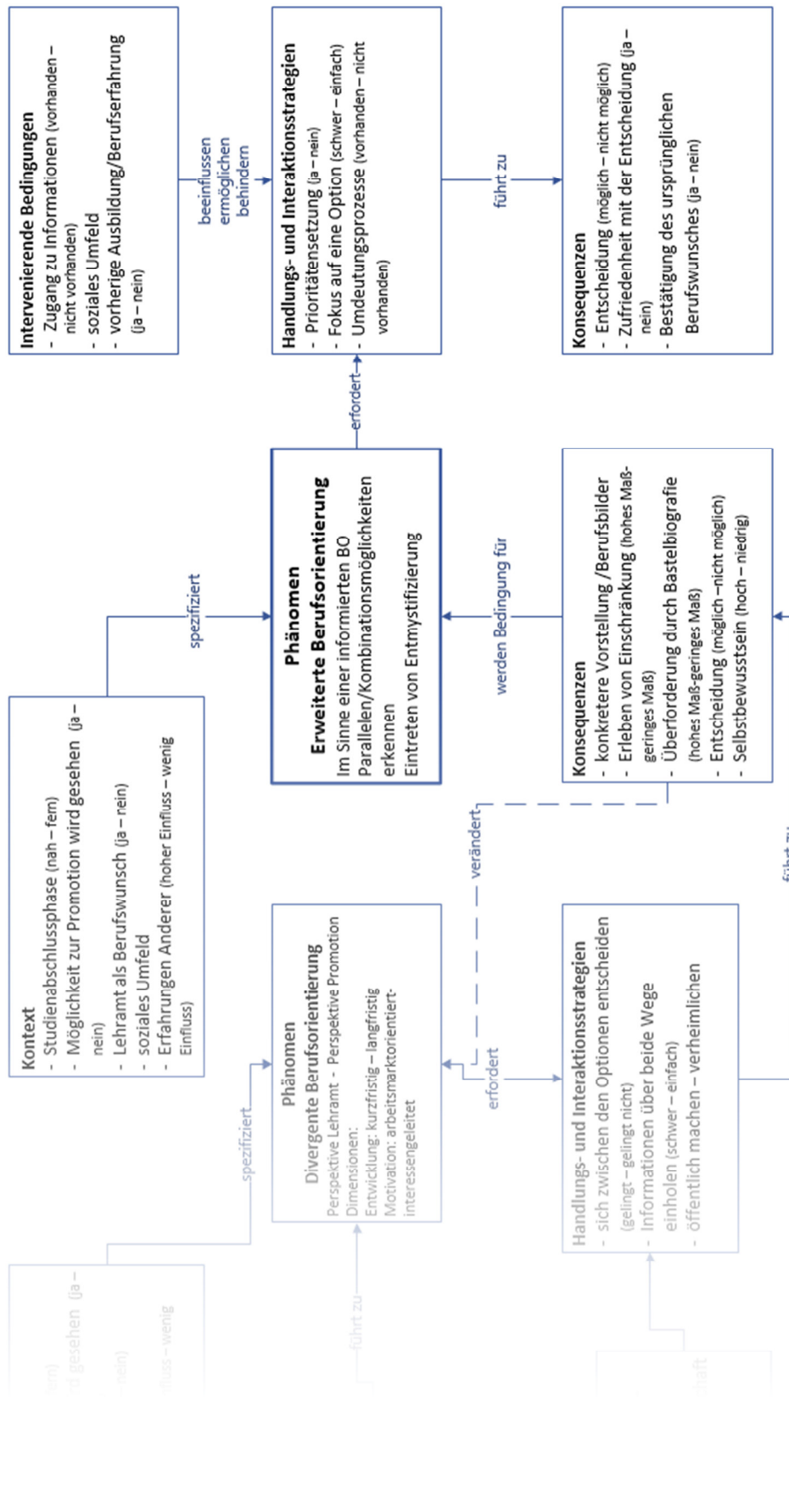


Abbildung 8: Kodierparadigma zur Kategorienentwicklung „Berufsorientierung“ in der Prä- und Postentscheidungsphase



### *Zusammenfassung*

Die Berufsorientierung der Befragten erweitert sich unter der Bedingung, dass der Studienabschluss erreicht ist und in der Zwischenzeit (zwischen erstem und zweitem Interview) eine Auseinandersetzung mit beiden beruflichen Optionen (durch Gespräche, Einholen von Informationen und Bewertung der eigenen Erfahrungen) erfolgte. Die Berufs-Images werden genauer. Dies führt dazu, dass die Motivation für die jeweilige Option hinterfragt wird und mit den konkreteren Vorstellungen der beiden Berufsbilder abgeglichen wird. Stimmen Motivation und Interessen mit den antizipierten Berufsbildern überein, kann eine Entscheidung getroffen werden. In diesem Sample zeigte sich die Entscheidung für die Promotion, wenn die Berufsorientierung eher interessensgeleitet und fächerorientiert war. Die Studentinnen, die das Lehramtsstudium aufgrund der Möglichkeit ihre Lieblingsfächer zu kombinieren gewählt haben, beginnen eher eine Promotion, als diejenigen, die aufgrund der Tätigkeit und der Zielgruppe (SchülerInnen) das Studium gewählt haben.

Diejenigen, für die Karriere weniger wichtig, die abgeschlossene Ausbildung als Lehrerin aber wichtig ist und die praktisch arbeiten wollen, entscheiden sich eher für das Referendariat direkt im Anschluss an das Studium. Diejenigen, für die der Abschluss der Lehramtsausbildung weniger wichtig ist bzw. kompensiert werden kann und die Universität ebenfalls als Ort auffassen, an dem sie lehren können, entscheiden sich eher für die Promotion.

#### 5.1.3 Blick auf die Realisierungsphase – Realität der wissenschaftlichen Praxis

Durch die Interviews mit drei Doktorandinnen und einem Doktoranden wird die Perspektive erweitert und es können Aussagen zur Realisierung der Promotionsabsicht getroffen werden. Diese Kategorie ist nicht so ausdifferenziert wie die der vorherigen Phasen. Die Aussagen spiegeln ausschließlich die Perspektive der Promovierenden wider, da die praktische Umsetzung des Referendariats nicht in das Sample mit aufgenommen wurde.

Die leitenden Fragen in dieser Kategorie lauten: Wie verändert sich das Phänomen der erweiterten Berufsorientierung innerhalb der wissenschaftlichen Praxis? Bestehen weiterhin die beiden Perspektiven Promotion und Referendariat bzw. in diesem

erweiterten Stadium Wissenschaft und Schule? Konnten die Aspirationen in Bezug auf den Beruf in der Wissenschaft realisiert werden? Welche Bilanz ziehen die Befragten? Wie die Kategorien in Eigenschaften und Dimensionen beschrieben werden kann, zeigt die folgende Tabelle 7. Mit welchen anderen Kategorien und Bedingungen sie in Verbindung steht, zeigt Abbildung 9.

Tabelle 7: Dimensionalisierung der Kategorie „Realität der wissenschaftlichen Praxis“

### *Realität der wissenschaftlichen Praxis*

Eigenschaft/Subkategorie	Dimensionen
Diskrepanz zwischen Vorstellung und Realität	hoch – niedrig
Zufriedenheit mit der jetzigen Situation	hoch - niedrig
Karriereorientierung	hoch - niedrig
Arbeitssituation/Eingebundenheit	hoch - niedrig
Eigenständigkeit in der Arbeitssituation	hoch - niedrig
Eintreten der Desillusionierung	ja – nein

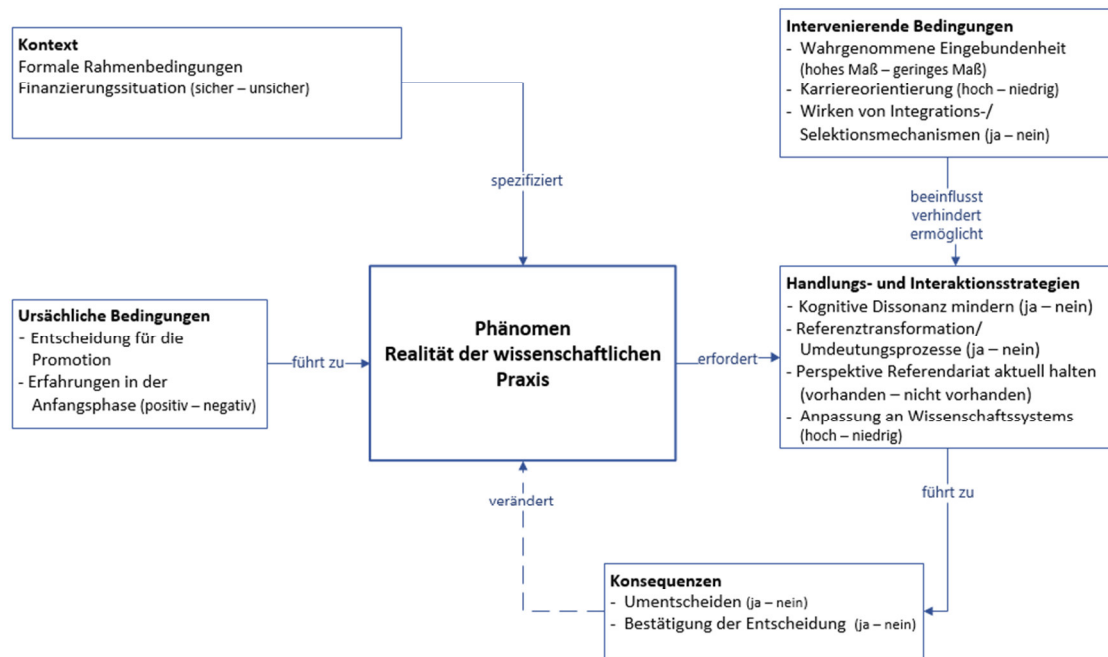


Abbildung 9: Kodierparadigma zur Kategorie „Realität der wissenschaftlichen Praxis“

Die Daten der Realisierungsphase zeigen, wie sich das zuvor entdeckte Phänomen der Berufsorientierung nun mit der wissenschaftlichen Arbeit verändert hat. Zum Zeitpunkt der Befragung ist die berufliche Orientierung in den Hintergrund getreten und es steht vielmehr die Umsetzung der Entscheidung und die Bewältigung der wissenschaftlichen

Praxis im Vordergrund<sup>40</sup>. Die Befragten promovieren in unterschiedlichen Anstellungsverhältnissen (Stipendiatin, wissenschaftliche MitarbeiterInnen). Daher unterscheiden sie sich in der Definition wissenschaftlicher Arbeit und im Erleben der wissenschaftlichen Praxis. Wie die Analyse der vorherigen Phasen ergeben hat, besitzen die Studentinnen ein recht vages Bild von der Promotion. In dieser Phase zeigt sich, dass sich die Vorstellungen in hohem, aber auch in niedrigem Ausmaß bewahrheiten können. Genau wie beim Übergang von der Vor- in die Nachentscheidungsphase werden hier Entmystifizierungen und Desillusionierungen deutlich. Der Abgleich der Aspirationen mit der derzeit erlebten Situation zeigt einige Diskrepanzen zwischen Vorstellung und Realität. Dies kann die eigenständige, alltägliche Arbeit betreffen oder auch den Arbeitskontext. Ein Beispiel ist Esther, die mit einem sehr positiven Bild vom Arbeiten in der Wissenschaft die Promotion begonnen hat. Demgegenüber hatte sie ein eher negativ geprägtes Bild vom Lehrersein als „Notenverwalter“ und verband damit ein Einzelkämpfertum, dem sie entgehen will. Mit dem Übergang in die Promotion relativieren sich diese Bilder: Aufgrund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten des Lehrstuhls, an dem Esther promovieren wollte, ist sie, während einer auf ein Jahr befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnentätigkeit, angehalten, sich um ein Stipendium oder ähnliches zu kümmern. Sie muss vielmehr strategisch als inhaltlich arbeiten, was dazu führt, dass die Promotion wie ein Produkt auf sie wirkt, das es vor den „Finanzierern“ zu vermarkten gilt. Selbstorganisation gewinnt im Gegensatz zum Schulkontext eine ganz andere Dimension, denn es geht dabei darum, seine eigene Stelle und damit zusammenhängend auch die eigene Existenz zu sichern. Diese Tatsache wird wahrscheinlich erst in der Ausführung bewusst.

Auch hinsichtlich des Arbeitsfeldes lässt sich eine Diskrepanz von Vorstellung und Realität ausmachen. Esther hat durch ihre studentische Hilfskrafttätigkeit einen, in ihren Augen, sehr guten Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten bekommen:

„dadurch dass ich halt Forschungsprojekte mitgemacht hab', weiß ich, was auch da für'n Organisationsaufwand letztendlich hintersteckt. Vom/vom Kontakte knüpfen mit Kooperationspartnern, Anträge schreiben, das is' ja auch 'ne Art Verwaltungsarbeit. Die hab' ich aber ganz anders und weniger stressbelastet empfunden, als jetzt beispielsweise bei/bei Steuergruppen in der Schule, wenn man das jetzt vergleicht“ (Esther 1, 67).

---

<sup>40</sup> Hierbei wird nur Bezug auf die Entscheidung zur Promotion genommen und deswegen auch nur Doktorandinnen und einen Doktoranden ins Sampling aufgenommen (vgl. theoretisches Sampling, Kap.4.4.1). Lehramtsabsolventinnen in der beruflichen Praxis zu beforschen, hat sich während des theoretischen Sampling nicht als relevant und zielführend herausgestellt. Diejenigen, die sich zwischen mehreren Optionen entscheiden oder entschieden haben, waren für die Forschungsfrage mit Blick auf die Unterrepräsentanz in der Wissenschaft interessanter.

Bei der Umsetzung der Promotion entdeckt sie nun, dass sie Strukturen und Prozesse nur zu einem geringen Teil mitbekommen hat und sich der Forschungsprozess bzw. gerade die Rahmenbedingungen, die Forschung ermöglichen, viel komplexer sind:

„Klar, dass dieses Antragsprozedere dazu gehört, das hatte ich als Hilfskraft auch noch nicht so mitbekommen. Ich hab im Projekt gearbeitet, aber der Weg ZUM Projekt, zur Finanzierung, den hab ich nur am Rande mitbekommen (stimmt). Und das ist auch ein Teil, der sich/der dazugekommen ist an Vorstellungen. Das gehört mit zu diesem Forscherbild, was ich jetzt habe“ (Esther 2, 20).

Hier wird deutlich, dass die Aspirationen sich nicht umgesetzt haben. Die Erfahrungen, die als studentische Hilfskraft gemacht werden, lassen sich nicht nahtlos übertragen, besonders wenn man in einem anderen Fach oder bei einer/m anderen Betreuer/in als zuvor angestellt ist. Dies ist interessant, da besonders die Analyse der ersten Interviews zeigte, dass dem Status der SHK hohes Gewicht zugeschrieben wurde. Wer SHK war, hatte einen guten Einblick in den Wissenschaftsbetrieb und hilfreiche Kontakte bzw. konnte durch die Einbindung schnell in das System gelangen. Dieser Fall zeigt einen Trugschluss: Je mehr die Studentinnen davon ausgehen, dass sie bereits ein sehr konkretes und realistisches Bild von Promotion haben, umso größer kann die Desillusion sein. Wenn diese Frustrationen nicht aufgefangen werden, führen sie dazu, dass die Promovendinnen relativ schnell aufgeben, sich im Wissenschaftssystem fehl am Platz fühlen und es verlassen. Dass es solche Diskrepanzen auch im Erleben des Überganges vom Studium in den Beruf, konkret in die Lehrtätigkeit, gibt, zeigt die Studie von Profanter (2005), die sich mit der Transformation des Selbst durch den Berufseinstieg befasst (vgl. Profanter 2005, S. 84).

Die aus der Stellensituation bedingte Notwendigkeit zum eigenständigen und selbstorganisierten Arbeiten muss durch die Befragten erst erlernt werden:

„IP: Genau, wir hatten dann im Projekt [verschiedene Zielgruppen erhoben] und er hatte gesagt wir könnten frei wählen, ob wir aus allen Bereichen frei wählen oder ob wir irgendeinen Fokus setzen möchten.

Interviewerin (JS): Hmm. Und war dir das vorher klar, vor der Entscheidung, dass du eben wirklich auch so frei arbeiten kannst und dir selbst dann eben auch ja die Thematik und auch die ganzen Texte vielleicht auch, aneignen musst? Also dass du sehr eigenständig arbeitest?

IP: Nee, war mir nicht klar. Nee. Also ich hatte eigentlich die ganze Hilfskrafttätigkeit immer jemand vor mir sitzen, der gesagt hat, machen sie mal dies oder machen sie mal das“ (Martin 1, 103-105).

Die Bewertung bzw. Bilanzierung dieser neuen Arbeitsweise fällt unterschiedlich aus. Einige bewerten diese Freiheit, eigenständig Aufgaben zu entwickeln und den Arbeitstag frei einzuteilen, als positiv, da dies zu ihrer Arbeitsweise passt. Andere bewerten sie eher mit gemischten Gefühlen: Sie fühlen sich überfordert und in auf gewisse Weise alleingelassen, so dass sie sich mehr Anleitung wünschen:

„[...] dieses Unisystem bietet mir so viel Freiheiten, mich AUSZUPROBIEREN, und was SELBST zu gestalten und EIGENverantwortlich zu handeln und vielleicht klingt das naiv, aber ich hab oft gedacht: Boah wie gerne hätte ich jetzt einfach jemanden, der mir sagt: Tu dies (klopft auf den Tisch) Tu das! Du musst nichts selbst entscheiden, du stehst für diese Entscheidung auch nicht ganz alleine ein [...]“ (Esther 2, 78).

Interessant dabei ist, dass die zuvor als positiv bewerteten Aspekte nun zum negativen transformieren. Dies führt in diesem Fall dazu, dass vorher negativ bewertete Aspekte, wie z.B. die klare Struktur in der Schule durch einen getackelten Stundenplan, positiver bewertet werden bzw. ihnen ein Sinn zugesprochen wird (Entlastung). Diese Art der Referenztransformation dient als *Strategie* dazu, vorher verworfene Optionen wieder als mögliche Alternative zur Entscheidung zu stellen und sich umentscheiden zu können. Dies ist ein typisches Beispiel für kognitive Dissonanz: Personen finden die Optionen besser und attraktiver, die sie nicht gewählt haben (vgl. Kap. 3.4.2).

Die in den Interviews angesprochene Karriereorientierung ist eine mögliche *intervenierende Bedingung*, die Einfluss auf die Handlungsstrategien hat. Hinsichtlich der Karriereorientierung zeichnet sich bei den Doktorandinnen ein ähnliches Bild ab, wie in den vorherigen Phasen. Sie wollen nicht um jeden Preis Karriere machen und Professorin werden, sondern bevorzugen Mittelbaustellen: „*Deswegen, also wenn ich an der Uni bleiben würde, dann würd' ich halt gern lieber wirklich so als Akademischer Rat arbeiten oder als/in solchen Bereichen, dass ich halt viel Lehre machen kann, viel Organisation*“ (Diane 1, 69). Hier erkennt man eindeutige Unterschiede in der Argumentation des männlichen und der weiblichen Doktoranden: Martin möchte Karriere machen, schließt aber nicht aus, dass etwas dazwischen kommen könnte. Die Doktorandinnen planen nicht, Karriere zu machen, es könnte aber sein, dass es passieren könnte. Sie wollen sich nicht festlegen und sehen sich eher in Positionen, die mit der Organisation und Durchführung von Lehre sowie der Betreuung von Studierenden verbunden sind. In der Diskussion um die Unterrepräsentanz von Frauen im Wissenschaftssystem wird dieses Phänomen als Selbstselektion oder Selbsteliminierung beschrieben (vgl. Kap. 2). Mit der Konzentration auf Arbeiten, die weniger prestige- und reputationsträchtig sind, „verbrennen“ die Doktorandinnen ihre Kapazitäten für die Forschungstätigkeiten wie Publizieren, Tagungs- und Kongressbesuche, Teilnahme an Gremien etc. Sie nehmen dadurch am wesentlichen Spiel der Wissenschaft nicht teil:

„Kämpfen, Konflikte austragen, Konkurrenten aus dem Felde schlagen bleibt dann, aus der Sicht der Ausgeschlossenen, Situationen vorbehalten, in denen es ernst wird: in denen es um die Integrität der Person geht, möglicherweise um die Existenz als Wissenschaftlerin, vielleicht aber auch um Gerechtigkeit oder Korrektheit. Und für Frauen ist der Kampf um die Anerkennung als Wissenschaftlerin bitter ernst, sehen sie sich doch – anders als ihre Kollegen – allein auf Grund ihres Geschlechts einem fundamentalen Zweifel über die Legitimität ihres Status als Mit-Spielerin in dem

bislang ausschließlich von Männern gespielten „Spiel“ des wissenschaftlichen Feldes ausgesetzt“ (Krais 2007, S. 84).

Zur Legitimität des Mitspielens werden in den nachfolgenden Kapiteln Hinweise in den Daten aufgezeigt. Die Doktorandinnen und die Studentinnen verfügen über eine Art „Bescheidenheitsgestus“ (in-vivo-Kode aus dem ersten Interview mit Anja), das heißt dass sie sich nicht trauen zu sagen, sie seien Wissenschaftlerinnen.

Auf die Bilanzierungen wirken sich die Erfahrungen aus, welche die Doktorandinnen und Doktoranden in der Anfangsphase der Promotion machen. Sind die Erfahrungen positiv (Vorstellungen entsprechen dem Berufsbild, Arbeitsumfeld passt zum Arbeitsstil), so ist auch die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation höher. Wenn die Erfahrungen eher negativ sind (Realität entspricht nicht den Vorstellungen, Arbeitsumfeld wirkt belastend, Integration in das System gelingt nicht), ist die Zufriedenheit niedriger und es erfolgt als *Konsequenz* möglicherweise eine Umentscheidung. Die Befragten sind dennoch zufrieden mit der Entscheidung und bedauern nicht, diese getroffen zu haben. Sie betonen den Lerneffekt, der sich dadurch ergeben und zu einer beruflichen Klarheit beigetragen hat. Diejenigen, deren Erfahrungen eher positiv sind und die sich als eingebunden in einen Arbeitskontext erleben, passen sich diesem an. Sie schätzen die Freiheiten, obwohl sie diese auch manchmal belastend empfinden. Dennoch sind sie in ihrer Entscheidung bestätigt und zweifeln sie nicht an.

Zum Schluss wird auf einen zentralen Punkt hingewiesen: Der Wunsch, den Kontakt zur Lehre zu erhalten, ist bei allen Befragten dieser Phase hoch ausgeprägt. Für die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gehört die Lehrverpflichtung zu ihrem Aufgabengebiet dazu, obwohl sie sich zu Beginn bei der Übernahme der ersten Seminare auch „ins kalte Wasser geworfen“ fühlen. Für alle Befragten ist Lehre ein Kontext, in dem sozialer Austausch möglich wird (mit Studierenden oder auch mit anderen Lehrenden). Dies bedeutet für sie gleichzeitig einen Ausgleich zum wissenschaftlichen, „theoretischen“ Arbeiten. Darüber hinaus bleibt dadurch eine Schnittstelle zum Studium erhalten und bietet verwertbare Erfahrungen für den Eintritt ins Referendariat und die Anschlussfähigkeit an die Schule.

### *Zusammenfassung*

In der Realisierungsphase fokussieren sich die Befragten auf die Bewältigung der gewählten Option, so dass die berufliche Orientierung erst einmal in den Hintergrund tritt. Dennoch wird bei den DoktorandInnen deutlich, dass die Perspektive weiterhin im Hintergrund besteht. Man könnte hier auch von den Suchbewegungen sprechen, die Schöff-

ter anführt (2014). Diese treten auf, wenn die Zielzustände nicht definiert sind, sondern Suchbewegungen die Individuen während des Übergangs leiten, ihre Ziele selbst zu generieren.

Aspirationen, die mit der gewählten Option einhergehen sind in den meisten Fällen so eingetreten. Falls nicht, ergaben sich daraus nachhaltige Konsequenzen. Es gab an einigen Stellen Probleme, die bisherigen Erfahrungen nun in den Wissenschaftsalltag zu übertragen, denn Erfahrungen als Studentin oder studentische Hilfskraft unterschieden sich doch von den jetzigen Anforderungen der wissenschaftlichen Praxis. Dennoch waren alle Befragten mit ihrer Berufswahl zufrieden.

## 5.2. Selbstbild der Lehramtsstudentinnen

### 5.2.1 Das Selbstbild in der Präentscheidungsphase: Dazwischen sein

Die Kategorie stellt dar, wie sich die Studentinnen in der Phase der Entscheidungsfindung sehen. „Dazwischen sein“ bezieht sich nicht nur auf die Unentschiedenheit, sondern auch auf ihr Bild über sich selbst, dass durch ihre Selbsteinschätzungen und die jeweiligen berichteten Fremdeinschätzungen rekonstruiert werden kann. Das Selbstbild ist in der Theorie nicht explizit definiert, sondern wird meist als synonym für das Selbstkonzept gebraucht. Dies wird im Folgenden auch so praktiziert, aber der Begriff „Selbstbild“ verwendet, da er direkt aus dem Material stammt. Auch das Selbst-Image (Hellberg 2009) wird als theoretische Folie mitgedacht. Darüber hinaus lehne ich mich beim Verständnis von Selbstkonzept an die Ausführungen von Rogers (1983) an, da er eine deskriptive Komponente sowie eine Bewertungskomponente in die Definition aufnimmt.

„Das Selbst-Konzept oder Selbst-Struktur lässt sich umschreiben als eine organisierte Konfiguration von Wahrnehmungen des Selbst, die dem Bewusstsein zugänglich sind. Es setzt sich zusammen aus Elementen wie den Wahrnehmungen der Charakteristika und der Fähigkeiten der Person, den Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Selbst in Bezug zu anderen und zur Umgebung; den Wertgehalten, die als verbunden mit Erfahrungen und Objekten wahrgenommen werden; und den Zielen und Idealen, die als positiv oder negativ wahrgenommen werden“ (Rogers 1991, S. 27).

Dieses Verständnis sensibilisiert den Blick dafür, wie die Studentinnen ihr Selbstbild bewerten. Gleichzeitig fügt sich in diese Definition durch den Einbezug von Zielen und Idealen eine zukunftsgerichtete Perspektive, das heißt dass die Studentinnen in ihrem Selbstbild neben den derzeitigen Wahrnehmungen ihrer Fähigkeiten, Einstellungen und Werte auch thematisieren, wie sie in Zukunft sein wollen. Hier werden z.B. die jeweili-

gen DozentInnen und ProfessorInnen genannt, bei denen die Studentinnen angestellt sind und die bezüglich ihres beruflichen Handelns als Vorbilder fungieren.

Auf der Grundlage der Daten lässt sich die Kategorie „Selbstbild des Dazwischen-seins“ in folgende Eigenschaften und Dimensionen aufteilen:

Tabelle 8: Dimensionalisierung der Kategorie „Selbstbild des Dazwischen-seins“

*Selbstbild des Dazwischen-seins*

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Vergleich mit Anderen</b>	stark – schwach
<b>Umgang mit Zuschreibungen</b>	ablehnend – zustimmend
<b>Selbstbewusstsein in Bezug auf Fähigkeiten</b>	hoch – niedrig
<b>Gefühl erwachsen zu sein</b>	hoch – niedrig
<b>Wunsch nach fachlicher Sozialisation</b>	hoch – niedrig

Die Entscheidung für diese Kategorie entstand durch die Beobachtung, dass Lehramtsstudentinnen sich auf der einen Seite „nur“ als Lehramtsstudentinnen fühlen und noch Kontaktangst haben bzw. denken, sie seien auf die Praxis nicht ausreichend vorbereitet. Auf der anderen Seite fühlen sie sich den Anforderungen der Promotion nicht gewachsen und auch nicht wissenschaftlich ausgebildet. Auch an weiteren Stellen des Materials wird dieses Dazwischen-sein thematisiert, beispielsweise wenn die Studentinnen sich mit Anderen vergleichen und stetig überprüfen: Wie machen das andere? Wie sehen die mich, aber wie sehen die mich vielleicht auch nicht?

Die Befragten definieren für sich, was sie in der momentanen Situation sind und – auffällig häufig – was sie (noch) nicht sind. Sie beschreiben sich häufig durch geringschätzig Formulierungen, wenn sie sich „nur als Lehramtsstudentin“ bezeichnen oder sich generell „fehl am Platz“ fühlen, sei es beispielsweise, weil sie eine der wenigen Studentinnen im männerdominierten Fachbereich sind oder weil sie keine studentische Hilfskrafttätigkeit haben und sich dadurch Nachteile ausrechnen. Als Beispiel für die Unentschiedenheit dient der Fall Anja, welche die derzeitige Situation als „Zwickmühle“ benennt, in der sie sich weder als Studentin noch als Wissenschaftlerin noch als Lehrerin bezeichnen kann. Für Ersteres hat sie bereits neun Semester studiert und sich einen Wissensvorsprung zu anderen jüngeren Studierenden erarbeitet, dennoch fühlt sie sich keinesfalls als Wissenschaftlerin, da sie das erste Staatsexamen nicht als wissenschaftliche Qualifizierung ansieht. Sie sieht sich jedoch auch nicht als Lehrerin, da sie



die Auffassung vertritt, erst im Referendariat zur LehrerIn zu werden. In ihrem derzeitigen Status bezeichnet sie sich als „Fachwissenschaftler“, also nah am Fach, aber dennoch nicht „vollwertig ausgebildet“ wie beispielsweise der Professor, bei dem sie arbeitet.

### Kodierparadigma – Darstellung der Zusammenhänge

Um Zusammenhänge zwischen den Kategorien darzustellen, wird das Kodierparadigma genutzt. Zur besseren Übersicht dient die folgende Abbildung 10.

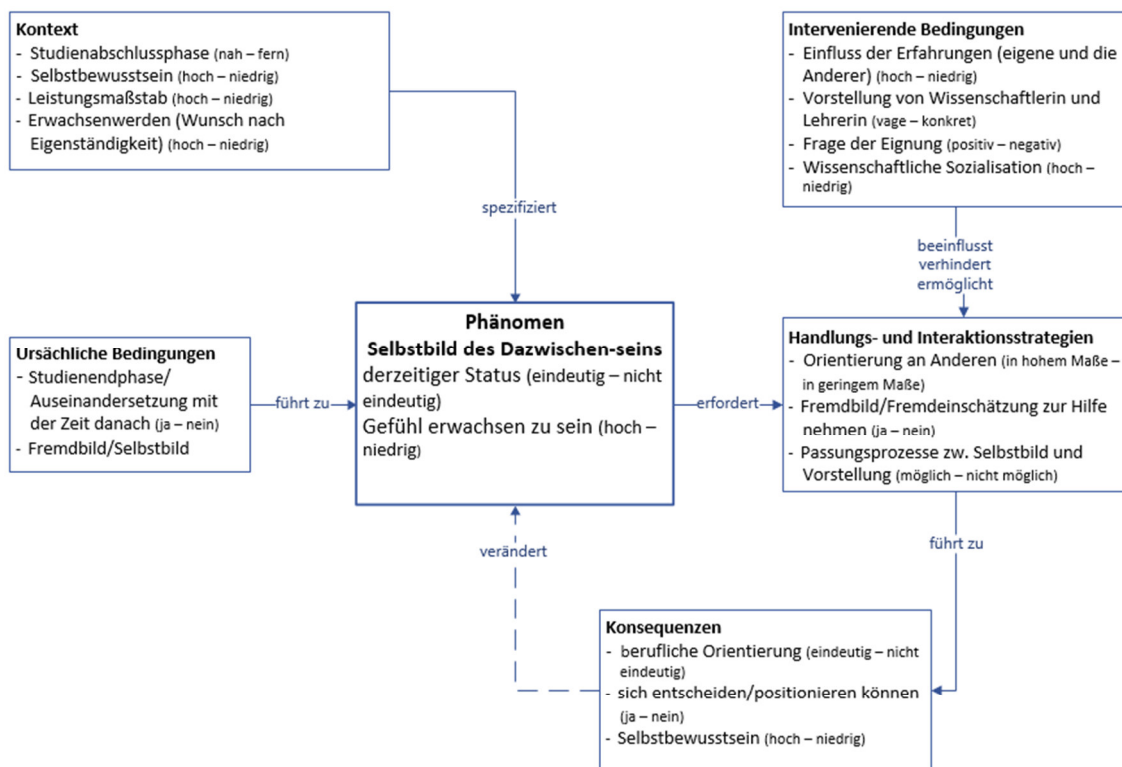


Abbildung 10: Kodierparadigma der Kategorie „Selbstbild des Dazwischen-seins“

Als mögliche *ursächliche Bedingung* für die Auseinandersetzung mit dem Selbstbild kann die nahende Studienabschlussphase und die Frage, wie es danach weitergeht, identifiziert werden. Im Unterschied zur Zeit nach dem Abitur ist die jetzige Entscheidung in den Augen der Studentinnen lebensentscheidender, das heißt, sie hat Konsequenzen, die sich auf die berufliche und die private Situation auswirkt. Die Studentinnen verbinden mit ihrem Alter bestimmte Aufgaben, die erreicht werden müssen, wie z.B. dass

man berufliche Erfolge vorzeigen kann, dass man weiß, wohin man will und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen kann.

Die Kategorie Erwachsenwerden tritt bei den meisten Kategorien als *kontextuelle Bedingung* auf, da sich die Befragten zum Zeitpunkt der Interviews in einer Phase des Heranwachsens befinden und in dieser Zeit spezielle Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, die sich auf die Berufsfindung und den Aufbau eines eigenständigen Lebens beziehen. Das Material bietet unterschiedliche Deutungen des Erwachsenseins und damit verbundene Handlungsstrategien, je nachdem, ob man sich schon als relativ eigenständig und unabhängig bewertet oder als noch abhängig von den Eltern, z.B. durch eine gemeinsame Wohnsituation.

Weitere *kontextuelle Bedingungen*, die auf das Phänomen wirken, sind das bestehende Selbstbewusstsein und der damit oftmals zusammenhängende Leistungsmaßstab, den die Befragten ihren Studienleistungen gegenüber anbringen. Als gleichzeitiger Motivator für den Entscheidungsprozess dient eben dieser hohe Leistungsmaßstab, denn damit ist ein Gefühl verbunden „mehr“ zu wollen, als nur Lehrerin zu werden: *„Ich freue mich erst mal auf die Schule, doch für immer werde ich hier wohl nicht ausgefüllt sein. Zu stark ist der Wunsch nach mehr und der Anspruch, den ich an mich selbst stelle“* (Kerstin T, 10).

Im Material können bei den Lehramtsstudentinnen keine Stellen gefunden werden, anhand derer man ein hohes Selbstbewusstsein feststellen kann, wie beispielsweise, dass ein Erfolg auf die eigenen Leistungen zurückgeführt wird. Dass die Studentinnen etwas gut können, stellen sie durch die Bewertung von Anderen dar:

„Sie meinte, dass sie weiß, dass ich meine Arbeit gut mache und die Abteilung, in der ich arbeite auch alleine im Griff habe. Ich bringe Fähigkeiten mit, die man nicht lernen kann. [...] Sie meinte wortwörtlich, und das nehme ich als ein Kompliment auf, dass meine Arbeitskraft Verschwendung für den Verkauf wäre“ (Isabel T, 36).

Dadurch, dass die Studentinnen oft wortwörtlich die Fremdbeurteilungen zitieren, vermitteln sie den Eindruck, sie müssten dadurch die Glaubwürdigkeit dieser Aussagen beweisen. Obwohl der Fokus der Analyse nicht auf der linguistischen Auswertung lag, ist die Wortwahl sehr auffällig. In der Präentscheidungsphase werden dadurch Unsicherheiten (*„Ähm ich würd' wahrscheinlich auch vielleicht nich' unbedingt hier bleiben“* (Bianca 1, 105)) und Abwertungen der eigenen Aussagen (*„Ich sag' jetzt mal ganz blöd, [...]“* (Charlotte 1, 11)) transportiert. Dies sind Hinweise auf ein relativ geringes Selbstbewusstsein.

*Handlungs- und Interaktionsstrategien*, welche die Befragten im Umgang mit dem nicht eindeutigen Selbstbild anwenden, sind Bilanz ziehen, gleichzeitig eine Passung herstellen und sich ein Moratorium zu schaffen.

Am Ende des Studiums befinden sich die Befragten in einem Findungs- und Abgrenzungsprozess. Aufgrund ihrer Erfahrungen und Kompetenzentwicklungen haben sie ein Profil entwickelt. Dieses Profil gilt es nun zu inventarisieren und Bilanz über die Fähigkeiten und eigenen Ziele zu ziehen:

„[...] und da stehe ich gerade am Ende [des Studiums] und schreibe ja/äh habe meine mündliche Prüfung nächste Woche, das heißt dann ist mein Studium BEENDET. Und äh ja, besonders in dieser Situation ist eigentlich ähm, ja was jetzt kommt. Also eigentlich sich zu fragen, wo steh ich grad, was kann ich/ also was kann ich überhaupt anbieten, quasi dem Arbeitsmarkt, welchem auch immer. Und das steht jetzt gerade so an, also sich die Fragen zu beantworten. Wer bin ich, wo steh ich, was kann ich“ (Xenia 1, 2).

Auf der Grundlage dieses Profils wird versucht, eine Passung herzustellen, zu den Vorstellungen, welche die Studentinnen von den jeweiligen Berufen (Wissenschaftlerin oder Lehrerin) haben. Durch die theoretische Sensibilität und den Vorannahmen zu beruflichen Entscheidungen ergab sich die Unentschiedenheit der Studentinnen, die damit zusammenhängen könnte, dass sie nicht in der Lage sind, „sich als Person zu den in Betracht gezogenen beruflichen Optionen in Beziehung zu setzen.“ (Hellberg 2009, S. 2)

Dieses In-Bezug-Setzen wurde anhand der Leitfrage „Welcher der folgenden Aussagen würden sie eher zustimmen?“ angestoßen. Die Befragten verorteten sich auf einer Skala mit den beiden Aussagen „Ich bin Lehrerin.“ und „Ich bin Wissenschaftlerin.“ an je einer Seite. Die meisten Studentinnen beschreiben ihren derzeitigen „Zustand“ als Zwischenstatus und ordnen sich eher mittig, zwischen den beiden Aussagen ein:

„Tja, gibt's kein Mittelding? (BEIDE LACHEN) [...] Noch bin ich GAR NICHTS. (IP LACHT) Noch bin ich Studentin. Und das find' ich auch grade ganz gut, weil diese Entscheidung KANN und möchte ich jetzt noch nich' treffen. Einfach, weil ich mich selber noch unsicher fühle, mich für einen Weg zu entscheiden“ (Charlotte 1, 207-209).

Sich nicht für eine Eingruppierung entscheiden zu wollen, kann als eine Art Rückzug interpretiert werden. Diese Strategie hilft dabei, auf die aktuelle Situation und auf den derzeitigen sicheren Studierendenstatus zu verweisen. Auch in anderen Fällen zeigt sich, dass die Studentinnen ein Moratorium aufbauen und die Entscheidung bewusst vertagen, um sich auf die Prüfungen und den Studienabschluss zu konzentrieren.

Mit dem Bild einer Wissenschaftlerin können sich die wenigsten identifizieren. Dies hängt mit der wissenschaftlichen Sozialisation zusammen. Jemand, der sich stärker

wissenschaftlich sozialisiert fühlt, wird sich auch eher mit dem Berufsbild und den Tätigkeiten identifizieren und eine Passung zwischen Selbstbild und der Vorstellung der Wissenschaftlerin herstellen können. Der Begriff Passung wurde sensibilisiert durch Hellberg (2009): Nach dem Schlüssel-Schloss-Prinzip werden die Charakteristika eines Berufs und die Persönlichkeits- und Bedürfnisstruktur einer Person auf ihre Deckungsgleichheit hin überprüft (vgl. Kapitel 3.4.2). Eine hohe Deckung spricht für die Wahl der Option. Dabei ist es – zumindest in dieser Phase – nicht entscheidend, ob die Vorstellungen oder auch Präkonzepte der Realität entsprechen. Das Verhältnis zwischen Vorstellung und Realität wird in der Postentscheidungsphase deutlicher. In vielen Fällen möchten die Befragten ihre Interessen durch die Promotion vertiefen. Dass, je nach Stelle, viele weitere Aufgaben hinzukommen und die Arbeit an der Promotion dadurch oft eingeschränkt wird, wird in der Literatur deutlich (vgl. Riegraf et al. 2013). Dies ist den meisten der Befragten jedoch nicht bewusst. Die Frage ist, ob es sich dabei um notwendiges Wissen handelt, das zur Entscheidung dagegen beitragen würde oder ob es für die Studierenden sinnvoll ist, dieses Wissen nicht zu haben, weil dieser Fall in der Realisierung nicht unbedingt eintreten muss, sondern sie auch gewissenhaft und zielorientiert an ihrer Arbeit schreiben können. Der Passungsprozess wird beeinflusst durch die Erfahrungen, die innerhalb der Wissenschaft gemacht wurden und durch den Vergleich mit anderen, die entweder noch nicht so weit oder weiter qualifiziert sind, als die Befragten selbst (*intervenierende Bedingungen*).

Nicht nur die vage Vorstellung von einer Wissenschaftlerin behindert diesen Abgleichungsprozess, sondern auch eine Art Bescheidenheitsgestus, der mit dem geringen Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zusammenhängt. Anja gibt z.B. an, sich derzeit noch nicht zu trauen, sich als Wissenschaftlerin zu bezeichnen, weil sie Angst hat, dieser Identifikation nicht gerecht zu werden:

„Ich glaub, das hängt eher mit meiner Selbstrepräsentation zusammen. Ich glaub, das ist so ne Einschätzung von mir, dass ich Angst hab, irgendwas zu behaupten, was ich nachher nicht beweisen kann. Ich sage, ich bin Wissenschaftler, mich fragt jemand was, ich kenne keine Antwort oder ich kenne mehrere Antworten nicht, sagen wir es mal so. Eine Antwort nicht zu kennen ist ja nicht schlimm. Ähm und dann würd ich mir ein bisschen doof vorkommen, wenn ich vorher groß posaunt hab: ich bin hier Wissenschaftler, ich hab nen Abschluss. Und kann's dann nicht erklären. Wenn ich so ne gewisse Sicherheit verspüren würde, dass ich das kann, dann würde ich mich glaub ich auch als Wissenschaftler bezeichnen“ (Anja 1, 115).

Diese Bescheidenheit dient als Selbstschutz vor Misserfolg. Mit Bezug zur Theorie von Beaufaÿs kann dies aus der Sicht der Befragten eine Strategie sein, um im Wissenschaftssystem mitspielen zu dürfen. Jedoch stellt sich die Frage, ob dies eine erfolgreiche Strategie ist, denn in der Wissenschaft geht es nicht darum, bescheiden zu sein,

sondern seine Leistungen einem breiten Publikum zu zeigen und, wie Kraus (2007) es ausdrücklich beschreibt, um „Kämpfen, Konflikte austragen, Konkurrenten aus dem Felde schlagen [...] [in] Situationen [...], in denen es ernst wird: in denen es um die Integrität der Person geht, möglicherweise um die Existenz als Wissenschaftlerin, vielleicht aber auch um Gerechtigkeit oder Korrektheit“ (Kraus 2007, S. 84).

Als maximaler Kontrast zum Selbstverständnis von Anja wird der Fall Xenia herangezogen, die sich zum Ende des Studiums als Wissenschaftlerin bezeichnet:

„Interviewerin (JS): „Und würden Sie sich in dem Sinne dann [nach der Promotion, Anm. V.] als Wissenschaftlerin bezeichnen?“

Xenia: Ja auf jeden Fall.

Interviewerin (JS): Würden Sie sich jetzt schon als Wissenschaftlerin bezeichnen?

Xenia: Jaha.

Interviewerin (JS): Hmhm warum? (Lacht leicht)

Xenia: Warum? Ähm weil ich das mit meinem Abschluss, also mit der Magisterarbeit geworden bin. Also/und auch mit den Abschlussprüfungen hab ich wirklich gemerkt, dass ich ja, wie soll ich das sagen, Dinge mittlerweile so in Zusammenhang bringen kann oder zusammenbringen kann, wo ich denke, das ist Wissenschaft. Also das ist eben dieser Rundumblick, den man am Ende eines Studiums haben soll, um die Welt anders zu sehen oder bestimmte Dinge zu hinterfragen, bestimmte wissenschaftliche Fragen zu haben und zu versuchen sie zu beantworten und vielleicht zu keiner Lösung zu kommen, aber die Dinge so zu sehen und insofern würde ich mich schon als Wissenschaftlerin bezeichnen“ (Xenia 57-62).

Im Gegensatz zu Anja gelingt Xenia die Identifikation als Wissenschaftlerin. Sie ist ein Beispiel für ein hohes Selbstbewusstsein im Hinblick auf wissenschaftliche Fähigkeiten. Einflussgebend waren für sie das Studium und die Abschlussphase mit Magisterarbeit und Prüfungen. Während Anja das Wissenschaftlerinsein darüber definiert, Antworten zu wissen und zu finden, ist Xenia der Überzeugung, dass es in der Wissenschaft auch erlaubt ist, keine Lösungen zu finden. Das Fach hat demnach einen hohen Einfluss auf das Wissenschaftsverständnis und das Bild von Wissenschaft. Xenias Identifikation mit den Tätigkeiten als Wissenschaftlerin führt zu einer hohen Motivation bezüglich der Promotion. Anja kann sich weniger gut identifizieren, was dazu führt, dass sie an ihrer Eignung zweifelt. Bei Xenia liegen die Zweifel eher in der Finanzierungsmöglichkeit. Die wissenschaftliche Sozialisation funktioniert im Magisterstudium scheinbar besser als im Lehramtsstudium.

Wie vorher bereits erwähnt, ist die eigene Erfahrung ein wichtiger intervenierender Faktor. Haben die Studentinnen viel Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten bzw. mit schulischem Arbeiten, fühlen sie sich in diesem Bereich auch kompetenter und haben ein höheres Selbstbewusstsein. Das Sammeln von Erfahrungen ermöglicht den Befragten, konkretere Vorstellungen von sich in einem bestimmten Berufsfeld zu ent-

wickeln und so auch den Passungsprozess zu optimieren, das heißt die eigenen Fähigkeiten in Beziehung zu den Anforderungen von Studium und Beruf zu setzen und auf dieser Grundlage Entscheidungen zu treffen. So beschreibt Xenia, dass sie durch ihr Studium Wissenschaftlerin geworden ist. Und auch Bianca zieht als Begründung für ihre Wahl ihre Erfahrungen heran:

„Ja. \*7\* Hm, das find' ich schwierig. (I: Hmhm.) Ähm, ich würde jetzt so aus'm Bauch heraus sagen, ich tendiere zu "ich bin Lehrerin", weil ich einfach schon mehr Erfahrungen als Lehrer gesammelt habe. Also ich war schon sieben Monate in England an 'ner Schule, habe dort Deutsch unterrichtet, zwar in kleinen Gruppen. Aber ich würde sagen, dass ich mich SO generell durch meinen Erfahrungshorizont, trotzdem mehr als, als Lehrerin fühle, einfach weil ich in DIE Rolle irgendwo schon 'n Stück weit hineingewachsen bin durch diese sieben Monate“ (Bianca 1, 137).

Die Menge an Erfahrungen ist ein wesentlicher Einflussfaktor für die berufliche Orientierung, aber ebenso für die Formung des Selbstbildes. Es ist möglich, dass es daher gerade Lehramtsstudentinnen schwer fällt, sich mit der wissenschaftlichen Karriere auseinanderzusetzen, da sie kaum Möglichkeiten haben, sich als Forscherin zu versuchen, sondern die Orte der Erfahrung hauptsächlich in der Schule liegen. Die Frage der Eignung für die Promotion stellen sich fast alle Befragten in der Vorentscheidungsphase: „Bin ich gut genug? Habe ich die notwendigen Qualifikationen?“ Obwohl dies eine große Sorge der Befragten ist, finden sich doch einige, die sich dennoch für eine Promotion entscheiden:

„Ähm [hab] mich dann aber eigentlich schon ziemlich schnell dagegen entschieden. Weil ich dachte: Nee, das schaffste auch glaub ich gar nicht. [...] Also im Moment denk ich/glaub ich auch noch, dass es auch noch komisch wird, dass ich mir das so eigentlich gar nicht zutraue“ (Greta 1, 4).

Es ist schwierig, diese Frage für sich zu beantworten, daher sind die Befragten in ihren Situationen auf die Fremdeinschätzung von anderen angewiesen, wie von ProfessorInnen, DozentInnen, KommilitonInnen oder Personen aus dem privaten Umfeld. Die meisten Zuschreibungen sind dabei positiv, doch gerade im Fall Henrike, die ein MINT-Studium absolviert sind die Zuschreibungen diskriminierend und beeinflussen das Selbstbild negativ:

„Wir kämpfen mit denselben Vorurteilen und ich merke, dass ich es wirklich störend finde, wenn ich belächelt werde. Und störend ist nicht immer das richtige Wort, manchmal ist es erniedrigend, es macht mich traurig und lässt mich immer wieder an mir zweifeln. Manchmal bin ich auch wütend darüber, weil es nicht gerecht ist. Wir werden gern als dumm dargestellt, aber ich glaube, die Jungs zeigen nur nicht, wenn sie mal keine Ahnung haben“ (Henrike T, 7).

Durch die theoretische Sensibilisierung hinsichtlich der „illusio“ als Voraussetzung, um an den sozialen Spielen eines Systems teilzunehmen (vgl. Engler 2000, vgl. Kap. 2.2.2), kann das Verhalten der Kommilitonen als Strategie angesehen werden, um im System mitspielen zu können: Das Verschweigen des eigenen Unwissens und die gleichzeitige

Projektion fehlender Kompetenz auf Personen, die ihrer Ansicht nach nicht zugehörig sind.

Im Fall von Henrike verhindern die Zuschreibungen, die sich aufgrund ihres Geschlechts durch das männerdominierte Studium ziehen, sich mit dem Fach zu identifizieren und führen in der Konsequenz dazu, dass Henrike an ihrer fachlichen Eignung zweifelt.

„Man wird schnell belächelt und die sicher eher lustig gemeinten Kommentare vom Anfang des Studiums: „Du bist ja gar kein richtiger ----iker“, haben mich immer getroffen. Alle anderen erscheinen so selbstsicher, dass ich mich frage, ob ich eine Berechtigung habe“ (Henrike T, 3).

Auch Isabel benennt das Gefühl, „fehl am Platz zu sein“, da sie keine studentische Hilfskraft ist, aber sonst in ihrer Vergleichsgruppe alle anderen. Kontrastierend dazu kann der Tagebucheintrag von Jasmin gewertet werden. Schon zu Beginn des Tagebuchs legt sie eine Zufriedenheit mit den entstandenen, aber noch unsicheren Zielen dar, die sich auf Beruf- und Privatleben auswirken: „*Seitdem ich diese neue Perspektive habe, bin ich optimistischer und zuversichtlicher, das zu finden, was ich tun möchte, als je zuvor*“ (Jasmin T, 4). Das Fremdbild wird gar nicht in ihre persönliche Entscheidungsfindung einbezogen.

Diese *Strategien* haben in ihrer Konsequenz positiven oder negativen Einfluss auf das Selbstbewusstsein. So zeigen einige Befragte Unsicherheiten bezüglich der Eignung, auch nachdem sie positives Feedback bekommen haben oder angesprochen wurden. Andere fühlen sich durch die Passungsprozesse gestärkt und sind optimistisch: „*Viele Fragen sind offen – aber ich bin zufrieden! Ich werde ankommen.*“ (Jasmin T, 13). Je zufriedener und selbstbewusster die Studentinnen hinsichtlich ihres Selbstbildes, ihrer Interessen und Stärken sind, umso eher können sie sich auf der beruflichen Ebene verorten und entscheiden.

### *Zusammenfassung*

In der Präentscheidungsphase sehen sich die Befragten in einem Zwischenstatus in Bezug auf den Studierendenstatus, hinsichtlich des Erwachsenseins und der beruflichen Orientierung. Dies führt zu Strategien, die eine Art Selbstfindung und Passung herbeiführen. Als Konsequenz aus der Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbild resultiert eine eindeutigere Berufsorientierung und die Wahrscheinlichkeit zu einer Entscheidung zu gelangen, ist sehr viel höher. Die Kategorien „divergente Berufsorientierung“ und „Selbstbild des Dazwischen-seins“ beeinflussen sich wechselseitig und sind nicht definitorisch trennbar. Entwickelt sich das Selbstbild weiter, wird sich auch die berufli-

che Orientierung weiterentwickeln, ebenso wenn sich die Berufsorientierung konkretisiert, wirkt sich dies wiederum auf das eigene Bild von sich und den eigenen Fähigkeiten aus. Ausschlaggebend sind dabei die Erfahrung und die Konstruktionsleistung der Befragten, ob der Beruf (basierend auf den eigenen Vorstellungen) zu den selbst eingeschätzten Fähigkeiten und Interessen passt.

### 5.2.2 Selbstverortung in der Postentscheidungsphase – sich identifizieren können

Nun wird dargelegt, wie sich die Kategorie bis zum zweiten Befragungszeitpunkt ändert. Anhand der Fragen wird die Veränderung bis zum Zeitpunkt der Entscheidung rekonstruiert:

- Warum und wie verändert sich das Selbstbild?
- Welche **ursächlichen und kontextuellen Bedingungen** haben sich in der Zeit zwischen dem ersten Interview und dem zweiten Interview verändert? Welches Bild haben die Studentinnen, die nur einmal befragt wurden von sich? (Welche Bilanzierungen haben zu den jetzigen Aspirationen geführt?)
- Was ermöglicht/behindert angesichts sich ändernder Bedingungen die Stabilität des Selbstbildes?
- Wie ändern sich **Handlungen und Interaktionen** daraufhin?
- Welche **Konsequenzen** hat das nun im Vergleich zur vorherigen Phase?
- Für die Daten aus den Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden: Wie können, hypothetisch gesehen, die Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit dem Selbstbild zu Bedingungen für die Realisierungsphase werden? Welche Veränderungen bringt dies wiederum mit sich?

Auf der Grundlage der Daten werden folgende Eigenschaften für die Kategorie „Selbstverortung - sich identifizieren können“ in Tabelle 9 und die paradigmatischen Zusammenhänge in Abbildung 11 dargestellt:



Tabelle 9: Dimensionalisierung der Kategorie „Selbstverortung - sich identifizieren können“

*Selbstverortung – sich identifizieren können*

Eigenschaft/Subkategorie	Dimensionen
<b>Einfluss der Einschätzung der Eltern</b>	hoch – niedrig
<b>Feedback von Anderen</b>	sehr nützlich – wenig nützlich
<b>Umgang mit Zuschreibungen</b>	eher annehmen – eher ablehnen

Im Vergleich zum Phänomen der ersten Phase wird in der Postentscheidungsphase deutlich, dass sich die Befragten nun eher zuordnen und mit Berufsbildern identifizieren können<sup>41</sup>, was zur Benennung der Kategorie als „Selbstverortung“ geführt hat. Die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden beruflichen Möglichkeiten und das kritische Reflektieren von eigenen Erfahrungen und Fremdeinschätzungen in der Zwischenzeit führen als *ursächliche Bedingungen* dazu, dass eine Selbstverortung möglich wird: Die Studentinnen bzw. Absolventinnen haben ihre Interessen und Prioritäten identifiziert und können diese nun besser mit den beruflichen Vorstellungen und Anforderungen abgleichen.

Neben dem bestehenden sozialen Umfeld, das unverändert bleibt, ist eine entscheidende Veränderung der (fast) erreichte Studienabschluss. Die Befragten empfinden Stolz bzw. sehen auch den Stolz der Eltern, dass sie die Studienphase erfolgreich abgeschlossen haben. Jedoch merkt man bei einzelnen, dass der Leistungsmaßstab weiterhin hoch ist und es schwer fällt, die eigene Leistung als sehr gut anzuerkennen, obwohl sie es, objektiv betrachtet, sind: *„Da war ich zwar nicht ganz so glücklich mit. Das wär ja schon schön noch/noch besser zu sein. Aber es ist ja trotzdem also nicht irgendwas total Vernichtendes“* (Bianca 2, 5).

Die (fehlende) akademische Sozialisation seitens des Elternhauses bleibt weiterhin konstant und das Unwissen bezüglich des beruflichen Weges und der Möglichkeiten auf Seite der Eltern wird im Übergang sogar noch deutlicher. Für Befragte aus Familien ohne akademische Erfahrung ist es wichtig, einen Beruf auszuüben, mit denen die Eltern etwas anfangen können. Dies ist eine bedeutende Schnittstelle, an der sich die Studentinnen in Bezug auf ihr Selbstbild von den Einschätzungen der Eltern lösen. Denn an

<sup>41</sup> Diese Zuordnung setzt voraus, dass es zuvor definierte Kategorien gab. Im ersten Interview war das der Fall, durch die Frage der Zuordnung zu Lehrerin und/oder Wissenschaftlerin. Die Antworten zeigten, dass die Studentinnen in der Lage waren, auch außerhalb dieser Kategorien zu denken und sich bewusst nicht zuordnen wollten. Eine solche Reflexionskompetenz wurde in der Nachentscheidungsphase auch vorausgesetzt und daher auf die einordnende Frage im Leitfaden verzichtet.

diesem Übergang vom Studium in den Beruf müssen sich die Studentinnen gegenüber ihren Eltern behaupten und ihre eigenen Interessen und Wünsche durchsetzen und vertreten, obwohl diese aktiv Zweifel bekunden („*Und mein Vater provoziert das, das hat der immer gemacht, der provoziert so lange, bis ich mir wirklich sicher bin*“ (Esther 1, 159)) oder eher passiv Signale senden („*Und Papa hat da auch nich' viel zu gesagt. Es kann aber auch sein, dass die mir das nich' abgenommen haben. Das/ das trau' ich Papa auch zu, weil so nach dem Motto, ja, das is' jetzt so 'ne fixe Idee, das macht sie eh nich'*“ (Anja 2, 56)).

Diese Kommunikation zwischen Eltern und Kindern und der Wunsch der Kinder „eigene Entscheidungen zu treffen“ weisen auf einen Emanzipationsprozess hin, den Anja plakativ auf den Punkt bringt (vgl. zu Theorie Entwicklungspsychologie): „*Ich warte halt immer noch, dass ich aufhöre, dat Kind meiner Eltern zu sein. Und äh erwachsen zu werden*“ (Anja 1, 96). Bei den Befragten besteht ein sehr normatives Bild von Erwachsenwerden: Der bevorstehende Schritt in den Beruf ist für die meisten ein zentraler Schritt in die Eigenständigkeit, da sie von Zuhause ausziehen können und eigenes Geld verdienen.

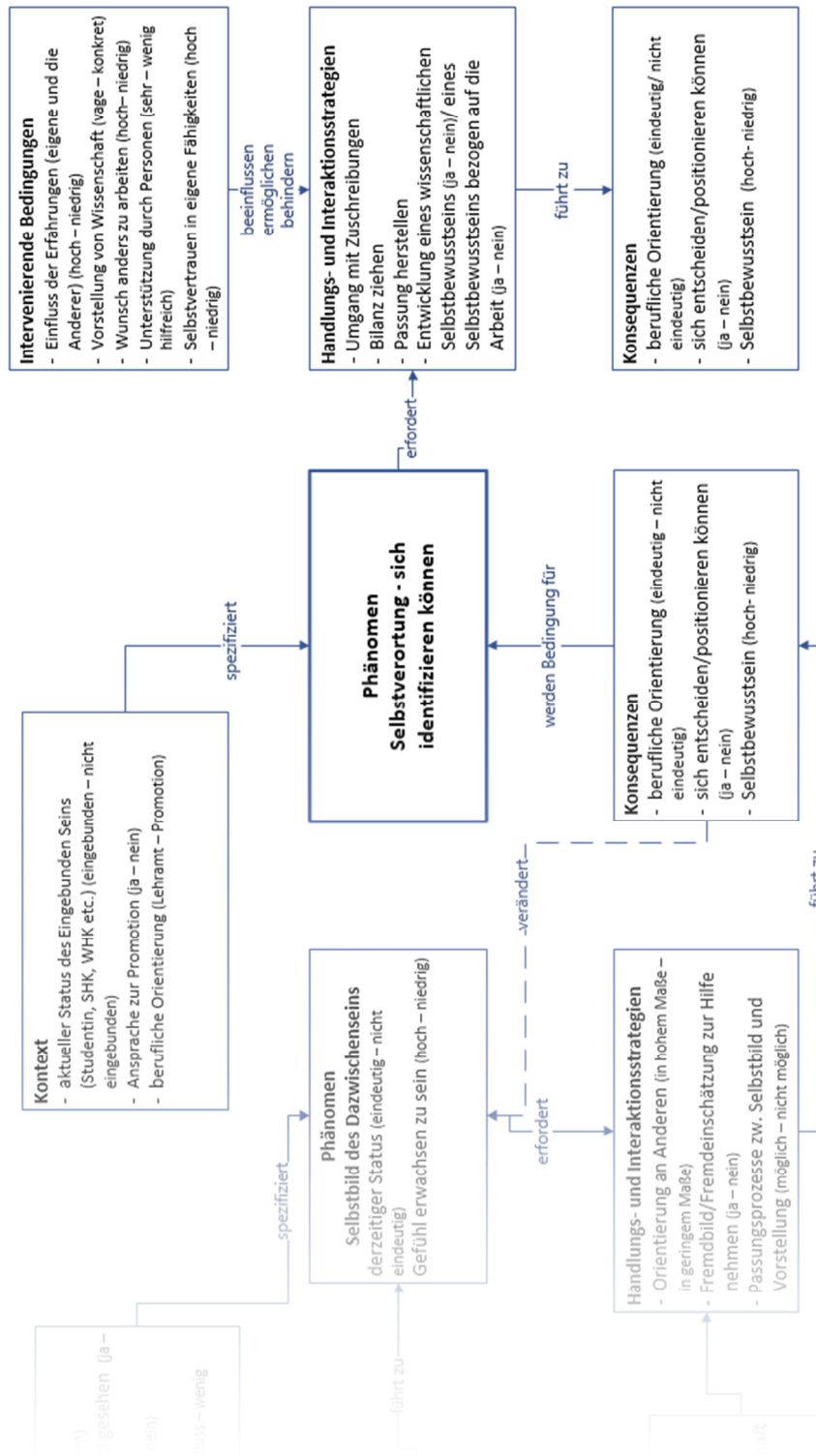


Abbildung 11: Kodierparadigma der Kategorienentwicklung „Selbstbild“ in der Prä- und Postentscheidungsphase<sup>42</sup>

42

Die blässere Darstellung auf der linken Seite unterstützt die Darstellung der Entwicklung.

Auch die neuen beruflichen Aufgaben, die Verantwortungsübernahme und das Auftreten in einer beruflichen Rolle verhelfen zu diesem Erwachsenwerden. Daher ist es für diejenigen schwieriger, die an der Universität bleiben, den Wechsel nach außen sichtbar zu machen.

Die Selbstverortung erfolgt in den meisten Fällen über die Arbeit. Der Wunsch, nun das Erlernte in die Praxis anzuwenden und die bisherigen bekannten Strukturen der Universität zu verlassen, ist bei einigen sehr hoch. Anderes Arbeiten ist aber auch für diejenigen, die sich für die Promotion entschieden haben, ein wichtiger Aspekt. Von der konsumierenden Studentin zur Anwenderin/Praktikerin zu werden ist für alle Befragten gleich wichtig. Es hat für die Studentinnen sogar weitreichende Konsequenzen, da Arbeit auch gesellschaftlich zur Identifikationsfläche wird und die Studentinnen nun durch das Ablegen des Studierendenstatus und die Aufnahme einer Erwerbsarbeit darauf hoffen, „vollwertiges Mitglied der Gesellschaft“ (Charlotte 2, 121) zu werden.

Die Frage ist, wie wichtig und ausschlaggebend Fremdeinschätzungen (seitens der Eltern oder auch von KollegInnen, KommilitonInnen etc.) sind. Personen fungieren in dieser Hinsicht als eine Art Reibungsfläche, die auf der einen Seite verunsichern können, auf der anderen Seite den Studentinnen auch dazu verhelfen, sich intensiver mit Vorbehalten auseinanderzusetzen und die Entscheidung gut zu durchdenken. Anja bittet z.B. einen ihrer Professoren um eine Einschätzung hinsichtlich der Promotion. Seine Einschätzung, dass sie eher der soziale Typ ist und mit Menschen arbeiten sollte, trägt später mit dazu bei, dass sie sich für das Referendariat entscheidet. Greta benennt zwei Freundinnen, die im Referendariat sind und die Überlegung zu promovieren eher kritisch betrachten. Ihre Strategie damit umzugehen, liegt darin, Distanz zu ihnen zu wahren und erst später die Entscheidung für die Promotion mit ihnen zu teilen. Häufig werden in diesem Zusammenhang Zuschreibungen wie „Das wär genau dein Ding!“ genannt. Diese Zuschreibung löst im ersten Moment aus, sich mit der angesprochenen Option auseinanderzusetzen. Im Nachhinein werden diese Zuschreibungen jedoch unterschiedlich beurteilt: Während für einige diese Zuschreibung hilfreich für die Abgrenzung oder Identifikation war, bewertet Charlotte diese eher skeptisch und fordert, sich daraufhin zu reflektieren, ob es wirklich das Passende für einen selbst ist: „*Sich nicht von anderen beeinflussen lassen. Keine Entscheidung treffen auf Grundlage der Aussagen von anderen, sondern sich wirklich mit sich selber zu beschäftigen, mit den Interessen, die man hat*“ (Charlotte 2, 27). Diese Zuschreibungen setzen sich nach der Selbstverortung fort. So führt die Selbstverortung dazu, dass sich die Absolventinnen mit den

Zuschreibungen der einzelnen Berufe auseinandersetzen müssen (*Handlungs- und Interaktionsstrategien*), so z.B. mit dem Stereotyp des LehrerInnenberufs, nur halbtags richtig zu arbeiten und mehr Ferien als Arbeitstage zu haben.

Ebenso wichtig ist es, so zeigen die Daten, ein arbeitsbezogenes Selbstbewusstsein zu entwickeln, sei es im LehrerInnenberuf, in der Rolle der Referendarin oder als Wissenschaftlerin. In diesem Kontext sprechen die Befragten vom Vorbildcharakter und der Verantwortung gegenüber den SchülerInnen:

„Also man bekommt ja schon 'n ganz schönes Bild eigentlich auferlegt, was einfach so 'n bisschen vorgegeben is'. Was auch meiner Meinung nach teilweise gar nich' anders geht. Weil man muss ja Vorbild sein. Das is' ja schon richtig. Also wenn man 'ne Erziehungsinstanz is', dann muss man auch erziehen“ (Anja 2, 68).

Auf Seiten der Wissenschaft zählen z.B. die Arbeit mit bestehenden wissenschaftlichen Texten sowie das professionelle Auftreten im Lehrkontext dazu.

Eine weitere Strategie, die für die Studentinnen nun als wichtig angesehen wird, ist die weitere Planung des Lebens über die Arbeit hinaus, also die Familienplanung und auch Freizeitgestaltung:

„[...] dass der Schwerpunkt wie gesagt auf der Familie liegt, dass ich, wenn ich mal Kinder bekommen sollte, auf jeden Fall genug Zeit haben möchte, also in meiner Freizeit dann, um ja für Kind und Heim und äh Ehemann, so schön im klassischen Sinne, dann da zu sein, ohne aber den Job dann zu vernachlässigen. Also das ist mir schon wichtig“ (Charlotte 2, 91).

Beeinflusst werden diese Strategien, wie auch schon in der vorherigen Phase, durch die eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen anderer zu solchen Themen (*intervenierende Bedingungen*).

Als *Konsequenz* aus den Handlungs- und Interaktionsstrategien ergibt sich nun, dass es den Befragten leichter fällt, sich zu entscheiden, da sie nun wissen, wo sie sich beruflich verorten wollen und auch persönliche Ziele für sich definiert haben. Damit einher geht in den meisten Fällen auch ein höheres Selbstbewusstsein.

### *Zusammenfassung*

Die Fähigkeit zur Selbstverortung entwickelte sich durch die Erweiterung der Berufsbilder, die Sammlung von Erfahrungen und durch das Feedback von Anderen. Die Befragten haben in der Zwischenzeit Erfahrungen durch das Anfertigen der Abschlussarbeiten gemacht oder es fanden vorbereitende Workshops für die LehrerInnentätigkeit statt. Die Befragten erhielten Feedback auf ihre Leistungen und Eignungen oder kamen mit anderen über die bestehenden Optionen ins Gespräch, die in den anvisierten Berufsfeldern arbeiteten. So erweiterten sich das Selbstbild und das Bild der beruflichen Optionen und eine mögliche Passung konnte abgeschätzt werden. Die Vorstellung von Wis-

senschaft und Schule, die Unterstützung durch andere Personen und auch das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten wirken sich je nach Ausprägung auf die Strategien aus. So kann z.B. ein hohes Maß an Unterstützung, aber ein geringes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten dazu führen, dass das wissenschaftliche Selbstbewusstsein nur langsam ausgebildet wird. Ein hohes Maß an Selbstvertrauen und eine realistische Vorstellung vom LehrerInsein unterstützen hingegen den Umgang mit Zuschreibungen und tragen positiv zur Rollenfindung bei.

Es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, was zuerst da war: die Fähigkeit zur Selbstverortung oder die erweiterte Berufsorientierung. Es ist anzunehmen, dass sich beides parallel während der Entscheidungsfindung sukzessive entwickelt und dabei gegenseitig beeinflusst.

### 5.2.3 Hybridisierung in der Realisierungsphase

Die Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden geben Hinweise darauf, wie sich die Kategorie um das Selbstbild in der wissenschaftlichen Praxis weiterentwickeln kann. In diesem Stadium finden weiterhin Verortungsprozesse statt. Dadurch, dass die Präkonzepte durch realistische Erfahrungen abgelöst/ergänzt wurden, können die Befragten nun viel besser einschätzen, ob die Promotion und das wissenschaftliche Arbeiten zu ihnen passen oder nicht.

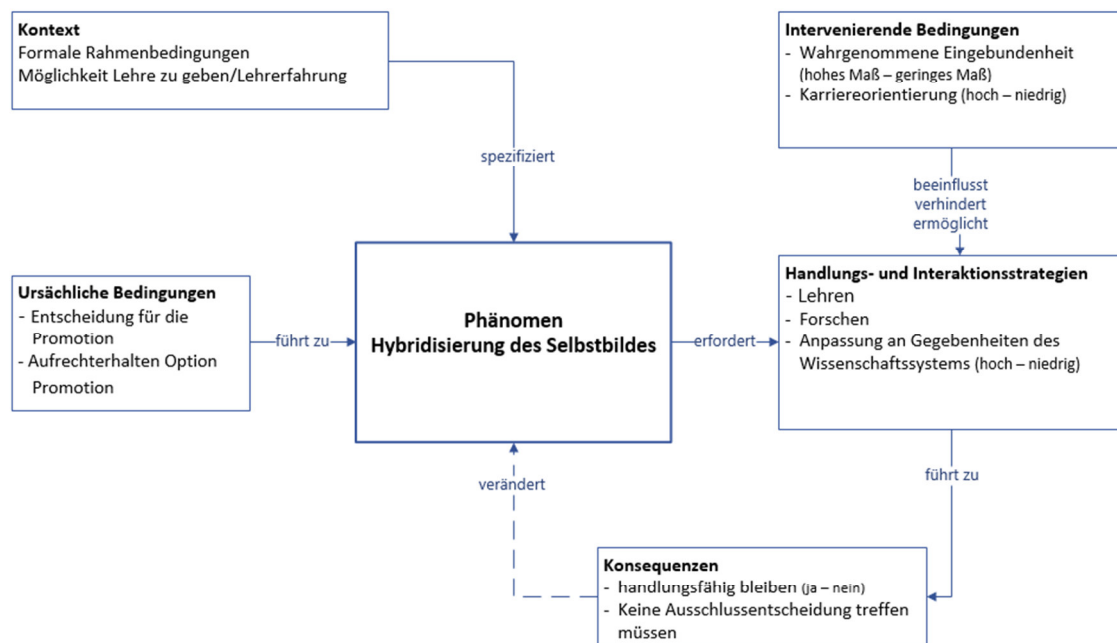


Abbildung 12: Kodierparadigma der Kategorie „Hybridisierung des Selbstbildes“

Einen besonders interessanten Aspekt stellt die Hybridbildung dar. *Ursächliche Bedingung* für diese Neukreation des Selbstbildes ist die Entscheidung für die Promotion und das Arbeiten in der Wissenschaft sowie das Festhalten an der Option Lehramt. So wird die Universität für die Befragten nicht ausschließlich zum Raum für Forschung, sondern auch zu einem Raum, in dem sie an Elementen des Lehramtes festhalten können, indem sie beispielsweise Lehre durchführen oder durch die Perspektive auf die Schulpraxis ihre Forschung erweitern. Schulpraxis als Forschungsgegenstand aufzufassen ist ein Zeichen für die Überwindung der Grenzen zwischen Theorie und Praxis. Gleichzeitig ist das vorhandene LehrerInnenbild auch prägend für das universitäre Lernen:

„Und das beides miteinander zu verbinden, also einerseits so diese ursprüngliche Idee von meinem Lehrer, von meinem Lehrerbild, dass man andere ansteckt mit Neugierde oder auch Fachexperte für ein Wissensgebiet is', Lernprozesse moderiert, das war immer so mein Bild von 'nem guten Lehrer. Und das, denk' ich, kann man hier [an der Universität, Anm. d. V.] genauso realisieren“ (Esther 1, 9).

Dabei unterscheiden sich die Bilder von Lehrerin und Wissenschaftlerin wie zuvor auch, so dass man sich eigentlich fragt, wie beides miteinander verbunden werden kann. Ersteres ist geprägt von einer Schülerorientierung und dem Interesse am Schüler/an der Schülerin und seinem Fortkommen. LehrerInnen stecken laut der Befragten die SchülerInnen oft in Schubladen, um möglicherweise die Vielfalt an SchülerInnen zu strukturieren. WissenschaftlerInnen schauen dagegen mit einem offenen Blick auf die SchülerInnen als Untersuchungsgegenstand und wollen möglichst viel Heterogenität erkennen. Sie haben ein hohes Arbeitspensum, aber eher undefinierte Arbeit, die von Interesse und Durchhaltevermögen getragen wird.

Die Befragten erkennen, dass Unterrichten eine kontext- und zielgruppenunabhängige Tätigkeit ist. Die institutionellen Grenzen werden in ihrem Verständnis aufgeweicht, sodass die beiden vorher getrennten Tätigkeitsbereiche von Schule und Universität vermischt werden:

„Ja, also entweder sind das Extreme, ich kann sie vielleicht sogar so vereinbaren und sagen, ich kann beides sein. Ich kann Wissenschaftlerin UND Lehrerin auf 'ne Art und Weise sein. Ja. Also ich würd' sagen, also ich würd' sagen, man kann, das is', es sind zwei verschiedene Aufgabenbereiche, aber man kann sie vereinbaren“ (Diane 1, 136).

Das vorherige Spannungsfeld zwischen Universität und Schule wird nun in Bezug auf die Tätigkeiten vermischt: Die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler kann auch lehren/unterrichten, der Lehrer/die Lehrerin kann in der Schule auch forschen bzw. eine forschende Haltung einnehmen. Dennoch gelingt es den Befragten nicht, sich mit dem Bild einer Wissenschaftlerin/eines Wissenschaftlers zu identifizieren. Sie können sich sehr gut mit den Tätigkeiten identifizieren und schätzen, dass sie ihren fachlichen Inte-

ressen in intensivem Ausmaß nachgehen können. Dennoch grenzen sie sich zu den Bedingungen und Aspekten ab, die in ihren Augen zu einer wissenschaftlichen Karriere gehören, wie z.B. eine 70-Stunden-Woche oder die geforderte Mobilität, wenn man an eine andere Universität berufen wird. In dieser Hinsicht haben andere Aspekte, wie eine gewisse Ortsverbundenheit, die damit verbundene Familienplanung und Freizeitgestaltung, Vorrang.

„Auch dass, also ich muss ehrlich sagen, SO sehr interessiert mich Wissenschaft ehrlich gesagt, auch nicht, dass ich NUR dafür leben möchte, also für meinen Job irgendwie. Ich möchte, also so gern ich auch wissenschaftliche Texte lese und die mit anderen Sachen in Verbindung bringe und auch mal selber 'ne Studie durchführe, so gerne ich das auch mache, möchte ich nicht alleine nur das tun. Muss ich ehrlich sagen. Also auch mich/nicht alleine nur forschen. Das is' nicht mein Ding“ (Diane 1, 144).

Das ist kein Phänomen, das nur die Doktorandinnen betrifft, auch der befragte Doktorand identifiziert sich nicht mit dem Wissenschaftlersein, obwohl er sich auch vorstellen kann, später an der Universität als Professor zu arbeiten:

„Ich hab zwar Lehramt studiert, aber ich hab jetzt wenig eigene Unterrichtserfahrung. [...] Aber ich bin ja auch noch sehr jung und in biografischer Hinsicht kann ich auf solche Erfahrungen eben nicht zurückgreifen. Ja und jetzt bin ich seit einem Jahr an der Uni und hab auch viel mit Statistik zu tun und lern viel Theorie, aber die Praxis kommt bei mir eben zumindestens im Moment ein bisschen zu kurz und deswegen würde ich sagen, ich bin zumindest im Moment, zum jetzigen Zeitpunkt, eher Wissenschaftler als Lehrer“ (Martin 1, 121).

Er definiert das Wissenschaftlersein eher darüber, dass er noch nicht Lehrer ist, da ihm die notwendige Praxiserfahrung dafür fehlt. Die Beschreibungen seiner derzeitigen Tätigkeiten zeigen dagegen, dass wissenschaftliches Arbeiten für ihn mit Lernen und Theorie verbunden ist. Interessant im Vergleich zur vorherigen Entscheidungsphase ist, dass das von den Studentinnen antizipierte Anwenden von Gelerntem in der Hochschule gar nicht richtig in den Beschreibungen der jetzigen Tätigkeiten zum Tragen kommt. Es wird eine relativ lange Phase des Hineinfindens beschrieben, obwohl sich die Befragten generell im System auskennen sollten. Beachtlich ist, dass sie im Nachhinein gar nicht davon berichten, wie sie Wissen aus dem Studium anwenden konnten. Im Gegenteil: Die Phase zeichnet sich durch hohen Lernaufwand und Erfahrungsaufschichtung aus.

Die unvollständige Identifikation mit der Wissenschaft, trägt möglicherweise zur Ausbildung des Hybriden bei. Der Hybrid ist dabei eine gute Möglichkeit, beides zu vereinbaren und hat darüber hinaus noch einen Nutzen:

„Weil ich, wie gesagt, einmal mir natürlich die Lehre total wichtig is' und ich hier an der Uni auch deutlich weniger Spaß hätte, wenn ich nich' auch Lehre machen könnte. Also das is' mir schon sehr, sehr wichtig. Und ich find' das total toll, wenn man Leuten was beibringen kann und man sieht wirklich, wie's aufblitzt (LACHT LEICHT AUF), also ich find' das is' so mein Ding. Und dadurch, dass es auch noch weiterhin für mich auch noch 'n mögliche Berufsweg is', würd' ich da auf jeden Fall nich' sagen, ich bin nur in dem wissenschaftlichen Bereich irgendwie“ (Diane 1, 134).



Die Hybridisierung dient dazu, die Kompetenz, die im Lehramtsstudium entwickelt wurde, weiter zu nutzen. Die Interaktion mit Studierenden trägt als Ausgleich zum wissenschaftlichen Arbeiten bei, das streckenweise ohne sichtbare Erfolge auskommen muss („*Also mir macht das Freude und das ist wie eine soziale Belohnung*“ (Esther 2, 46)). Die Lehrtätigkeit dient darüber hinaus dazu, als Lehrerin oder als Lehrer handlungsfähig zu bleiben und Kontinuität in der beruflichen Biografie aufrecht zu erhalten. Die tatsächliche Durchlässigkeit innerhalb der Systeme und die Anschlussfähigkeit der Akteure bedingt dabei die Hybridbildung. Bezieht man sich auf die Literatur zu den Lebensentwürfen von Frauen (vgl. Kap. 2), so kann diese Hybridbildung als Doppelorientierung interpretiert werden, denn sie bietet den Frauen die Entlastung, sich nicht gegen etwas entscheiden zu müssen.

Die Daten sprechen für eine Art Neudefinition des wissenschaftlichen Seins, das jedoch für die Befragten noch schwer sprachlich zu definieren ist. Der Hybrid bezieht sich darauf, wie man selbst versucht zu sein: also sich nicht nur einem zuzuordnen, sondern beides irgendwie miteinander in Verbindung bringen. Diese Freiheit sich neu zu definieren, ist so möglicherweise nur im Wissenschaftsbereich möglich, während es im Lehramt eine feste Rollenzuweisung und Rahmenbedingungen gibt, die das Handeln stark strukturieren. Ein vages Bild von Wissenschaft kann für die Ausprägung des Hybriden dabei nur förderlich sein.

### *Zusammenfassung*

In der Realisierungsphase zeichnet sich eine Hybridbildung ab: Die Befragten vermischen das Bild der Lehrerin mit dem der Wissenschaftlerin. Sie erkennen, dass die beiden Berufsbilder über die Tätigkeit der Lehre verbunden werden können. Das führt dazu, dass sie an der Lehre und den damit durch das Studium ausgebildeten Kompetenzen festhalten können, und das gewollte „mehr“ an fachlichem Interesse umsetzen können. Gleichzeitig ist das Hybride eine gute Strategie, um sich nicht vollständig der Lebensform des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin (vgl. Kraus 2008) hingeben zu müssen. Dieser Lebensform der ständigen Verfügbarkeit für die Wissenschaft und Forschung stehen die Befragten nämlich eher ablehnend gegenüber.

### 5.3. Bedeutung von Integrationsmechanismen

#### 5.3.1 Wahrnehmen von Integrationsmechanismen in der Präentscheidungsphase

Diese Kategorie stellt dar, wie die Befragten in der Vorentscheidungsphase den Zugang zum Wissenschaftssystem wahrnehmen. Auf der Grundlage der Daten hat sich herauskristallisiert, dass die Befragten Mechanismen wahrnehmen, die sie für die Aufnahme in das berufliche System verantwortlich machen.

Tabelle 10: Dimensionalisierung der Kategorie „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“

#### *Wahrnehmen von Integrationsmechanismen*

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Einbindung in universitäre Strukturen</b>	stark – schwach
<b>Vergleich mit Anderen</b>	hoch – niedrig
<b>Sichtbarmachung in der Hochschule</b>	hoch – niedrig

Theoretisch sensibilisiert wurde die Benennung der Kategorie durch die Ausarbeitung von Beaufaÿs (2003) zu den selektiven Mechanismen der wissenschaftlichen Praxis, die besonders Frauen aus der selbigen heraushalten (vgl. Beaufaÿs 2003). Im Unterschied zu der Untersuchung von Beaufaÿs geht es bei den befragten Studentinnen nicht um die Frage, wie sie die selektiven Mechanismen und den Ausschluss umgehen können, sondern um den Schritt davor, also wie ihnen der Eintritt in die Wissenschaft gelingen kann. Daher wird in der vorliegenden Studie von Integrationsmechanismen und der Frage gesprochen, welche Mechanismen aus der Perspektive der Befragten wirken, um Studentinnen in die Strukturen des Wissenschaftssystems bzw. auch in das Schulsystem aufzunehmen.

*Ursächliche Bedingungen* für die Wahrnehmung von Integrationsmechanismen sind die wahrgenommene Option zu promovieren und der Vergleich zu anderen KommilitonInnen, die einen ähnlichen Weg einschlagen wollen oder schon Schritte dahin unternommen haben.

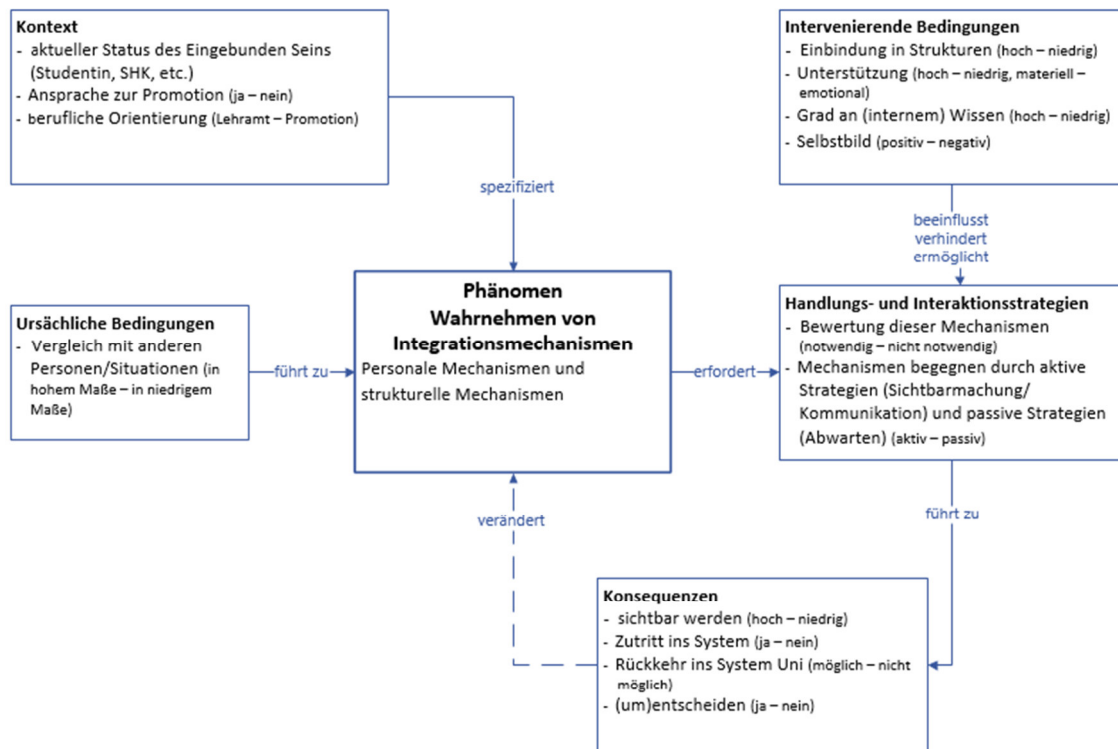


Abbildung 13: Kodierparadigma zur Kategorie „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“

Die Wahrnehmung der Interviewten umfasst zwei Bereiche. Sie nehmen Mechanismen auf der personalen Ebene und auf der strukturellen Ebene wahr. Personale Mechanismen beinhalten den Grad an Unterstützung, den die Studentinnen bereits erfahren bzw. auch vermuten. Die Unterstützung beginnt bereits bei der Ansprache von Dozenten und Dozentinnen. Fast alle Interviewten sind aufgrund ihrer guten Leistungen von Professorinnen und Professoren auf die Möglichkeit zu promovieren angesprochen worden. Diejenigen, die nicht angesprochen worden sind, nehmen die Initiative selbst in die Hand und sprechen eigenständig ihren Wunsch zu promovieren aus, womit sie ebenfalls Möglichkeiten für sich eröffnen. Diese ist eine der Strategien, die später noch dargelegt werden. Über diese konkrete Ansprache hinaus benennen sie Personen, die sie beim Übergang unterstützen könnten („*Naja, ich gehe jetzt auf jeden Fall nochmal viel motivierter an die Arbeit heran, da ich weiß, dass sich Frau T. auf die Arbeit freut. Sie hat mir Mut gemacht und mir eine Stelle in Aussicht gestellt*“ (Isabel T, 30)). Im Extremfall benennen sie Personen, von denen sie sogar die Möglichkeit zu promovieren abhängig machen:

„Ähm, hatte dann aber das Problem, dass diejenige, bei der/, also die Professorin, bei der ich am liebsten promoviert hätte, [...] ausgewandert ist. (HOLT TIEF LUFT) Ähm, dadurch ist das für mich eigentlich erstmal wieder (LACHT LEICHT) ähm weggefallen“ (Diane 1, 7).

Das Phänomen, dass die Entscheidung von bestimmten Personen abhängig ist, ist nicht selten und wird von einer Befragten sogar – in der Retrospektive – als „Personenkult“ beschrieben (vgl. Kap. 5.3.2). Kult meinte in dem Kontext das Zusammenhalten am Lehrstuhl und die Unterstützung durch die DozentInnen, die für die Studentin zu Vorbildern geworden sind.

Die antizipierte Unterstützung reicht von materieller Unterstützung („*Und abgesehen davon, ja, gäb' es bestimmt auch Eltern, die sagen würden, 'wir können dich da unterstützen', aber das können meine Eltern halt nich'*“ (Bianca 1, 105)), bis hin zu emotionaler Unterstützung („*Und die/ja, also meine Eltern waren am Anfang schon ein bisschen skeptisch, aber jetzt unterstützen sie mich da schon, obwohl sie es nicht ganz verstehen (lacht leicht) aber sie unterstützen mich da schon'*“ (Zonja 1, 84)). Finanzielle Unterstützung ist für einzelne Befragte eine zentrale Voraussetzung, um promovieren zu können und wirkt damit auf die Handlungsstrategien dieser Studentinnen ein. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist der Grad der Unterstützung, das heißt wie sehr die Studentinnen bei der Entscheidung zur Promotion Unterstützung erfahren und für die Zeit danach antizipieren. Anja beispielsweise antizipiert eine sehr geringe Unterstützung während der Promotionszeit („*Man, man ist so völlig auf sich selbst gestellt'*“ (Anja 1, 7)), was für sie beunruhigend ist und eher ein Grund, sich dagegen zu entscheiden. Durch das Studium und den Kontakt als SHK zu ihrem Chef ist sie eine Förderung stets gewohnt gewesen. Diese gewohnten Unterstützungsstrukturen finden sich eher im Referendariat, in dem man einen Mentor/eine Mentorin zugewiesen bekommt und sich in einer Gruppe von ReferendarInnen befindet:

„*Und wenn man jetzt äh in 'nem Studienseminar mit noch/weiß nich', sag' ich mal so/und wenn's nur fünf oder sechs Leute sind, die das gleiche Fach haben, aber man geht in 'ner Gruppe den Weg. Und das is' sicherlich auch immer mal einfacher'*“ (Bianca 1, 119).

Die Integrationsmechanismen beziehen sich nicht nur auf das System Universität, sondern die Befragten nennen ebenfalls Aspekte, durch die sie wahrnehmen würden, dass sie in der Schule integriert werden, beispielsweise durch das Kollegium oder die Mentorin/den Mentor.

Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur zu Karrierewegen in der Wissenschaft wurde deutlich, dass die Scientific Community einen hohen Stellenwert einnimmt, wenn es um die Herausbildung einer wissenschaftlichen Persönlichkeit geht (vgl. Kraus 2008, vgl. Daston 2003). Die Anerkennung und Einbindung durch die Scientific Community könne auch als Integrationsmechanismus gelten. Dieser wird von den Lehramtsstudentinnen jedoch gar nicht genannt, da dies vermutlich (noch) nicht in ih-

rem Blick liegt. Als Kontrastfall kann hier die Studentin aus dem MINT-Bereich hinzugezogen werden. Durch den fachspezifischen Aufbau des Studiums hat sie auf der einen Seite mehr Einblick in alltägliche Forschungsarbeit wie Projektarbeit, Tagungsbesuche, Ergebnispräsentationen etc., auf der anderen Seite hat sie durch das männerdominierte Umfeld mit diskriminierenden Äußerungen zu kämpfen. Sie erfährt auf dieser Ebene also keine Unterstützung, sondern eher Gegenteiliges. In Bezug zum KommilitonInnen- und KollegInnenkreis, in dem die Unterstützung ambivalent ausgeprägt ist, benennen die Studentinnen jedoch einzelne Gatekeeper, die bei einer Integration in das System helfen können, auch wenn andere diese behindern:

„Bei uns gibt es etwas, das ich als Arroganz bezeichnen würde. Man wird schnell belächelt und die sicher eher lustig gemeinten Kommentare vom Anfang des Studiums: „Du bist ja gar kein richtiger ---iker“, haben mich immer getroffen. Alle anderen erscheinen so selbstsicher, dass ich mich frage, ob ich eine Berechtigung habe. Diese Gedanken bremsen auch meine Entscheidung, ob ich einen Doktor machen möchte. Ich könnte es mir dadurch selbst beweisen. Und ich könnte es auch allen anderen beweisen. Ich bin sehr froh, dass Herr Braun mir die Chance gibt allein ein großes Programm zu schreiben. Ich denke meine Entscheidung hängt auch von dem Ausgang dieses Projektes ab“ (Henrike T, 3).

Hier kommt nun auch das Selbstbild zum Tragen, das sich auf die Strategien auswirkt. Das Selbstbild der Vorentscheidungsphase bewirkt, dass auch die Strategien nicht eindeutig sind. Wäre das Selbstbild deutlicher und eine Zuordnung möglich, könnten die Strategien zielorientiert ausgerichtet sein. Wenn sich die Studentinnen beispielsweise als Wissenschaftlerinnen identifizieren könnten, wäre das Selbstbewusstsein sich in einem Forschungsprojekt zu behaupten, sich für eine SHK-Stelle zu bewerben etc. sicherlich höher, als wenn sie sich „fehl am Platz“ fühlen. So bleiben die Strategien in den meisten Fällen passiv. Als passive Strategien zählen das Warten auf Ansprache bzw. auch das Abwarten darauf, dass Stellen vergeben werden oder eine Zuteilung zum Seminarort erfolgt. Auf der personalen Ebene wirken also auf der einen Seite Unterstützungsmechanismen, die in ihrer Form sehr verschiedenen sein können, auf der anderen Seite ebenso etwas wie Selektionsmechanismen, die auf die Studentinnen wirken, als würde ihnen dadurch die „Daseinsberechtigung“ in der Wissenschaft zu- oder abgesprochen werden.

Auf der personalen Ebene lässt sich auch die Kommunikation über Zugangswege einordnen. Die Kommunikation über Zugangswege (in hohem Maße vorhanden – in niedrigem Maße vorhanden) ist zentral, um überhaupt wissen zu können, wie man in ein System integriert werden kann (erste Schritte, Information über Abläufe etc.). Dabei benennen einzelne Studentinnen Situationen, in denen diese Kommunikation vorhanden ist und in denen sie auf die Promotion als berufliche Perspektive aufmerksam gemacht

werden. Bei den Lehramtsstudentinnen ist dies kaum der Fall, was wiederum mit dem stark berufsorientierten Curriculum zusammenhängt:

„Ich hab' keine Infos gehabt. Es wurde nie erzählt, dass man das machen KANN. Weil man/man sagt ja immer, ja, so dieses ganz Typische, du machst den WEG, wenn du dich für diesen Beruf entscheidest, dann gehst du diesen Weg auch. Und dass man aber zwischendurch oder dass man auch über Umwege ans Ziel kommen kann oder auch noch mal komplett was anderes machen KANN, das wird ja NIE beleuchtet, das wird ja nie irgendwo erwähnt“ (Charlotte 1, 179).

Durch dieses Verschweigen der Perspektive werden die Lehramtsstudentinnen erst relativ spät mit der Alternative Promotion konfrontiert, häufig dann durch direkte Ansprache nach den Prüfungen oder der Staatsexamensarbeit, wenn sich allerdings meistens schon alle Gedanken um den Eintritt in die Berufswelt in Form des Referendariats drehen. Die Ansprache ist ein typischer Kommunikationsweg der Rekrutierung, dennoch gibt es vereinzelt Fälle, in denen die Studentinnen selbst als Handlungsstrategie Dozenten und Dozentinnen auf die Möglichkeit zu promovieren ansprechen. Wie sich diese aktive Strategie auswirkt, hält die Tagebuchschreiberin Isabel fest, was hier exemplarisch für die unbewusste Kommunikation auf Seiten der Dozierenden dargestellt wird.

#### *Sichtbarwerden in der Hochschule durch Kommunikationsstrategien*

Während sie sich zu Beginn des Tagebuchs noch fragt, wie sie es jemals schaffen soll, einen Dozenten oder eine Dozentin nach einer Promotionsstelle zu fragen, erläutert Isabel im weiterführenden Teil einige Begegnungen und Gespräche, die für sie „Schlüssel-erlebnisse“ darstellen. Zuerst hat sie ein Gespräch mit der Dozentin, bei der sie ihre Drittfachprüfung ablegen wird. Als sie während des Gesprächs von ihrer Überlegung zu promovieren, berichtet, wird die Dozentin „hellhörig“ und sagt ihr Unterstützung zu:

„Ihrer Meinung nach wäre eine interdisziplinäre Arbeit sehr spannend und hat mir auch prompt aus beiden Bereichen ein Beispiel genannt. Sie würde mich dabei unterstützen und sogar mit den Dozenten sprechen“ (Isabel T, 20).

Bei einer weiteren Gelegenheit spricht sie mit der Dozentin ihres Abschlusskolloquiums über die Idee, zu promovieren, und erfährt auch hier eine eher überraschte Reaktion,

„da auch sie meinte, dass wenig Lehramtsstudentinnen und -studenten diesen Schritt gehen. Komischerweise war sie dann auch sehr offen zu mir und hat sogar begonnen, mit mir über die Eigenarten bestimmter Institute zu reden und schwärmte förmlich von ihrem Institut. Witzigerweise meinte sie am Ende, dass dieses Gespräch nie stattgefunden hätte“ (Isabel T, 22).

Diese Anspielung der Verschwiegenheit zeigt auf, dass es einen bestimmten Kreis gibt, in dem interne Informationen und Regeln bestehen und zu dem Studierende allgemein keinen Zutritt haben. Indem sie Isabel zur Mitwisserin macht, führt sie diese in den Kreis mit ein. Dies ist gleichzeitig bezeichnend für die informellen Kommunikationsstrategien: Bedeutsame Informationen werden eher zwischen „Tür und Angel“ ausge-

tauscht und durch Nutzung dieser entscheidet sich, ob man dazu gehört oder nicht. Noch eine weitere Situation zeigt das veränderte Kommunikationsverhalten auf und spitzt die möglichen Konsequenzen sogar zu. Isabel geht in die Sprechstunde der Betreuerin ihrer Examensarbeit und erwähnt wieder während des Gesprächs ihr Interesse, zu promovieren:

„Sie wollte dann wissen, in welchem Bereich ich mir das vorstellen könnte. Ich meinte, da ich in dem Thema der Examensarbeit nun drin bin, könnte ich es mir [da] vorstellen. Sie wurde auf einmal ganz anders und meinte, ob dies nun gerade eine offizielle Bewerbung wäre. Ich meinte nur so, vielleicht, ich wusste ja nicht ob sie eine Stelle frei hat. Daraufhin meinte sie, dass sie tatsächlich ein Projekt bekommen hat, welches 2014 startet“ (Isabel T, 30).

Den Wunsch zu promovieren laut auszusprechen, löst innerhalb der Scientific Community etwas Entscheidendes aus: Interessierte Studentinnen werden als potentielle wissenschaftliche Nachwuchskandidatinnen sichtbar. Isabel und auch andere führen die vorherige „Nicht-Beachtung“ darauf zurück, das Lehramtsstudierende nur durch die Seminare durchgeschleust werden, damit sie, wie gewollt, schnell an der Schule landen. Ihnen wird unterstellt, sich eben nicht für Wissenschaft, sondern ausschließlich für die Praxis zu interessieren. Werden die Professorinnen und Professoren dennoch von motivierten Studentinnen und Studenten angesprochen, so tritt erst einmal Überraschung auf und dann die Motivation, diesen interessierten potentiellen Nachwuchs zu halten und zu fördern. Nicht nur innerhalb der Universität zeigt die Aussprache des Promotionswunsches Wirkung. Auch in ihrem Nebenjob erhält Isabel nach Bekanntgabe ihrer beruflichen Überlegungen Zuspruch und Lob und sogar das Angebot, weiterhin in dem Unternehmen tätig zu sein. Während Isabel aktiv sichtbar geworden ist, zeigt sich bei anderen – obwohl der Unterstützung zur Promotion viel Bedeutung beigemessen wird – auch eher eine passive Haltung im Umgang mit den Mechanismen: *„Bedenken habe ich, dass ich zu sehr im Modus „graue Maus“ verharre und niemand mich auf dem Weg zur Promotion stützt. Gut sind viele, Kontakte sind aber sicher unerlässlich“* (Kerstin T, 5).

Neben den personellen Integrationsmechanismen nehmen die Studentinnen auch Mechanismen auf struktureller Ebene wahr, die man in zwei Aspekte aufteilen kann: Eingebundensein/eingebunden werden in Strukturen und das Curriculum in Bezug auf Berufsorientierung. Bei strukturellen Mechanismen wird von Aspekten ausgegangen, die in der Struktur, im Aufbau der Institution und ihren gängigen Praktiken verankert liegen. Dazu zählt beispielsweise die Gestaltung des Lehramtsstudiums, das ziemlich linear aufgebaut ist und wenig Varianz in der Berufsorientierung "duldet" oder aber auch wie in der Institution über Karrieremöglichkeiten gesprochen wird, z.B. verdeckt oder

eher offen. Im Kontrast zu den personalen Mechanismen, bei denen die Einbindung in Strukturen zwar auch von Personen ausgehen kann, ist hiermit vielmehr gemeint, dass sich die Studentinnen als Teil einer größeren Einheit, als Teil eines großen Ganzen betrachten bzw. sich diese Einbindung (in Schule oder Universität) wünschen.

Ein weiterer struktureller Mechanismus ist das Curriculum. Es kann unterschieden werden, ob es sehr berufsorientiert ist, wie beispielsweise bei den Lehramtsstudentinnen, oder wenig berufsorientiert, wie bei den Kontrastfällen im Magisterstudium oder im Studium im MINT-Bereich, die eine Vielzahl von Möglichkeiten offen halten und mit Abschluss des Studiums eben auch die Ausbildung abgeschlossen ist. Darüber hinaus gibt es anders aufgebaute Studiengänge, bei denen die Promotion – als informelle Regelung – ein Teil der Ausbildung ist (z.B. in der Chemie oder Medizin). So wie es „logisch“ erscheint, nach dem Lehramtsstudium Lehrer oder Lehrerin zu werden, so ist es „sinnvoll“ nach dem Chemie- oder Medizinstudium zu promovieren, um eine Stelle in der Wissenschaft oder Industrie zu finden (vgl. Pawlik 2005).

Das Lehramtsstudium ist sehr berufsorientiert und deutlich in Ausbildungsabschnitte aufgeteilt, die linear auf das Berufsziel der Lehrerin/des Lehrers hinführen. Der Integrationsmechanismus besteht darin, diese Ausbildungsstufen zu durchlaufen und dann im Schulsystem seinen Platz zu finden (vgl. Kap. 2.2.1). Auf der einen Seite schafft diese Linearität somit Sicherheit und Orientierung, auf der anderen Seite wird sie von den Studentinnen als einschränkend empfunden (vgl. Kap. 5.1.1). Gut vorstellbar ist, dass die Linearität nicht nur durch das Curriculum vorgeschrieben ist, sondern auch zur inneren Einstellung wird: Studentinnen, die diese Linearität in hohem Maße wahrnehmen, tun sich schwer, eine Entscheidung zu treffen, die dieser Linearität – man könnte auch sagen Logik des Lehramtes – widerspricht (vgl. Kapitel 5.1.1 am Beispiel Greta). Strebt man das Lehramt als Berufsziel an, ist diese Linearität vorteilhaft. Möglicherweise ist dieses Phänomen, nicht gerne gegen den Strom schwimmen zu wollen, auch frauenspezifisch.

Die Einbindung in die Strukturen des Systems ist für alle Studentinnen ein Ziel und gleichzeitig eine *intervenierende Bedingung*. Denn einige sind bereits durch ihre SHK-Tätigkeit oder die Teilhabe an hochschulpolitischen Aktivitäten eingebunden und haben somit andere Möglichkeiten, strategisch zu interagieren:

„[...] Der hatte gesagt, er hat jetzt irgendjemanden aus seinem Seminar gefunden, der wär halt schon eingearbeitet. Und mit dem wär es besser. Aber er würde mich im Sekretariat auf eine Liste setzen und sobald ein Platz frei wird, würde ich halt zuerst gefragt werden. Und so bin ich halt an den Lehrstuhl für \*pädagogik gekommen“ (Martin 1, 46).



Dieses Beispiel beschreibt, dass man durch Sichtbarmachung und Kontakte in ein System kommen kann, in dem sich durch Empfehlungen und Informationsweitergabe (berufliche) Möglichkeiten eröffnen.

Durch die Eingebundenheit fühlen sich die Befragten integriert und zugehörig, wobei der Blick hinter die Kulissen auch abschreckend sein kann. Die Studentinnen, die bereits im Lehrstuhl integriert sind, haben eine konkretere Vorstellung von Promotion als diejenigen, die noch keinen Kontakt zu ProfessorInnen oder wissenschaftlichen MitarbeiterInnen haben. Diejenigen, die noch nicht in irgendeiner Form eingebunden sind, verbinden einen hohen Aufwand mit der Integration bzw. fühlen sich fehl am Platz:

„Ich hatte im letzten Teil der Workshops das Gefühl, fehl am Platz zu sein. Ich weiß auch nicht genau warum. Vielleicht weil die anderen Teilnehmerinnen bereits mehr Kontakte zum Unibetrieb (SHK, WHK usw...) geknüpft haben. Ich hatte mich bewusst dagegen entschieden um einen Ausgleich zur Uni zu schaffen. Wird mir genau das jetzt zum Verhängnis?“ (Isabel T, 6).

Die Einbindung in Strukturen wird jedoch nicht immer positiv bewertet. Gerade wenn es darum geht, nach dem Referendariat an die Universität zurückzukehren, wird es die antizipierte Einbindung schwer machen sich aus dem System Schule zu verabschieden. Dies ist ein Grund, der dafür spricht, die Promotion direkt an das Studium anzuschließen, weil die Kontinuität und die bestehenden Kontakte erhalten bleiben und bereits eine Einbindung herrscht. Auch das Beispiel aus Kapitel 5.3 zeigt, dass durch eine zu starke Eingebundenheit Selbstverständlichkeiten erzeugt werden, die womöglich in der Phase der Promotion nicht mehr gelten oder auch von beiden Seiten nicht mehr aufrechterhalten werden können. Der Wunsch integriert zu werden, bezieht sich nicht nur auf die Universität. Die Studentinnen erhoffen sich auch bei der Entscheidung für das Referendariat vom Schulsystem aufgenommen zu werden und mit LehrerInnen und SchülerInnen zurecht zu kommen.

Neben den strukturellen und personalen Mechanismen, welche die Studentinnen wahrnehmen, thematisieren sie auch Wissen als *intervenierende Bedingung*, die auf die Strategien zur Integration in das System Universität einwirkt. Wissen lässt sich differenzieren in Wissen über interne Abläufe/Prozesse und Fachwissen. Ersteres wirkt sich positiv auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Integrationsmechanismen aus, denn je mehr Wissen über das System besteht, umso eher können aktive Strategien gezielt eingesetzt werden. Ungenaueres oder falsches Wissen kann die Strategien und letztendlich die Entscheidung immens beeinflussen:

„Es war abhängig von der Person und auch von der Ansprache von außen, weil ich zu dem Zeitpunkt noch nicht wusste, dass man als Doktorand oder als Student auch einfach auf Professorinnen

zugehen kann und die darauf ansprechen kann. Ich dachte damals, das wär' so üblich, dass man gefragt werden muss“ (Frauke 1, 15).

Die Erfahrung aus hochschulpolitischen Aktivitäten macht deutlich, dass dieses interne Wissen nicht ausschließlich positiv ist, um sich in einem System (handlungs-)sicher zu fühlen, sondern dass es auch abschreckend wirken kann, dadurch, dass man weiß, wie es "hinter den Kulissen" läuft, man aber damit nicht einverstanden ist oder nicht Teil dieses so funktionierenden Systems sein will:

„Also das hat jetzt mit dem Promovieren eher weniger zu tun, sondern mit diesem Faktor Uni im Moment, der so'n bisschen belastet. Weil man halt viel immer mit Konflikten zu tun hat, wenn man in der Fachschaft arbeitet“ (Charlotte 1, 11).

Eine *Konsequenz*, die sich aus den Strategien ergibt, ist die Sichtbarwerdung innerhalb der Hochschule. Je nach Strategien wird man mehr oder weniger sichtbar. Wenn man sich passiv verhält, heißt dies jedoch nicht, dass man nicht auch in das System eingliedert wird. Der Aktivitätsgrad der Strategien ist kein Prädiktor für die erfolgreiche Übernahme ins System. Der Zutritt ins System kann auch standardisiert erfolgen, wie z.B. bei der Seminarortvergabe für das Referendariat oder weil Stellen besetzt werden müssen:

„Und er hat uns halt von dieser Stelle direkt, die zu besetzen is', also um die Vorkurse zu leiten, erzählt. Und generell war jetzt erstmal das Problem so zweitrangig. Also es ging wirklich schon eher darum, erstmal die Stelle zu besetzen. Und mit der Option, dass man dann halt auch in den Bereichen irgendwie promovieren kann“ (Diane 1, 11).

Dennoch spielt die Sichtbarkeit im Universitätssystem dabei eine wichtige Voraussetzung zur Ansprache, auch wenn dies den Studentinnen nicht bewusst ist:

„Eigentlich, also das war/die Situation war, dass ich eigentlich mich der Mitarbeiter von meinem Chef angesprochen hatte, ob wir/ich und mein/war auch noch so, dass gleichzeitig meine beste Freundin und ich angesprochen wurden. Weil wir beide Übungsgruppen gemacht hatten. Wir hatten, glaub' ich, 'ne gute Examensarbeit geschrieben, daher wurden wir anscheinend, wir wissen's nich' genau, empfohlen“ (Diane 1, 11).

### *Zusammenfassung*

Aus der Bewertung der Mechanismen und aufgrund der Einschätzung, ob man integriert und unterstützt werden kann, entwickeln sich wie gezeigt wichtige Entscheidungsgrundlagen. Für einige war dabei entscheidend, ob und in welchem Maße sie materielle und emotionale Unterstützung erfahren. Das heißt, bei der Wahrnehmung der Integrationsmechanismen werden ausschlaggebende Argumente für oder gegen die Promotion konstruiert.

### 5.3.2 Relativierung von Integrationsmechanismen in der Postentscheidungsphase

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie sich die Kategorie „Integrationsmechanismen“ bis zum zweiten Befragungszeitpunkt und damit auch bis zum Zeitpunkt der Entscheidung ändert. Leitend für die Auseinandersetzung mit den Daten sind folgende Fragen:

- Warum und wie verändert sich die Wahrnehmung der Integrationsmechanismen?
- Welche **ursächlichen und kontextuellen Bedingungen** haben sich in der Zeit zwischen dem ersten Interview und dem zweiten Interview verändert?
- Was ermöglicht/behindert angesichts sich ändernder Bedingungen die Wahrnehmung der Integrationsmechanismen?
- Wie ändern sich **Handlungen und Interaktionen** daraufhin?
- Welche **Konsequenzen** hat das nun im Vergleich zur vorherigen Phase?
- Für die Daten aus den Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden: Wie können hypothetisch gesehen, die Konsequenzen aus der Wahrnehmung von Integrationsmechanismen zu Bedingungen für die Realisierungsphase werden? Welche Veränderung bringt das wiederum mit sich?

Die Eigenschaften werden in Tabelle 11 und die paradigmatischen Zusammenhänge in Abbildung 14 aufgezeigt. Es zeigt sich, dass die Integrationsmechanismen in dieser Phase wenig Gewicht hatten. In der Präentscheidungsphase wurde den Integrationsmechanismen von den Studentinnen hohe Bedeutung zugeschrieben. Es ging darum, ob man in das universitäre System (als SHK) eingebunden ist oder nicht und inwiefern man dadurch Vor- oder auch Nachteile hat. Es wurden Anstrengungen unternommen, personalen und strukturellen Mechanismen zu begegnen, was zu einem Sichtbarwerden führen konnte und der Zutritt ins System möglich war. Diese Konsequenzen werden nun zu ursächlichen Bedingungen, die im Laufe des Entscheidungsprozesses dazu führen, dass die Mechanismen für die Studentinnen relativiert werden. Ihre Bedeutungen für die Entscheidung werden relativiert und stattdessen die „wahren“ Motive in den Vordergrund treten.

Tabelle 11: Dimensionalisierung der Kategorie „Relativierung von Integrationsmechanismen“

*Relativierung von Integrationsmechanismen*

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Dauer der Einbindung (z.B. SHK)</b>	seit langem – seit kurzem
<b>Ausmaß der Unterstützung</b>	stark – schwach

*Ursächliche Bedingung* für die Relativierung von Integrationsmechanismen in der Postentscheidungsphase ist die Sichtbarwerdung und, damit einhergehend der Zutritt zum jeweiligen System. Eingebunden zu werden bzw. weiterhin eingebunden zu sein – in einigen Fällen auch wenig bewusst – führt dazu, dass die Integrationsmechanismen nicht mehr als Herausforderung wahrgenommen werden. Dies lässt sich eher an einem generellen Gefühl in den Daten belegen, als durch wörtliche Zitate (vgl. Lösen der Ambivalenz, Kap. 5.4.2). *Handlungs- und Interaktionsstrategien*, die aus dieser Relativierung entstehen, sind in dieser Phase nicht so deutlich herauszuarbeiten. Die Studentinnen scheinen mit ihrer derzeitigen Situation zufrieden: Ein Teil der Befragten verweilt in den bisherigen Strukturen, ein anderer Teil stellt sich auf die Strukturen des Schulsystems ein. Da diese aber ziemlich förderlich für die Integration in das System Schule sind und wenig Aufwand fordern (Bewerbung um Seminarplatz, danach abwarten), sind die Befragten auch hier eher passiv abwartend zu beschreiben. Zum Zeitpunkt der Interviews sind alle Befragten in gewisser Weise integriert bzw. stehen kurz vor dem Übergang. Für diejenigen, die in den bisherigen Strukturen bleiben (am Lehrstuhl angestellt, von der SHK zur wissenschaftlichen Hilfskraft), sind die Mechanismen nicht von Bedeutung. Diejenigen, die vorher befürchtet haben, nicht ins System aufgenommen zu werden, erhalten nun Zugang. Dieser Prozess geschieht auch meistens eher schleichend und nicht bewusst. Diejenigen, die sich für das Schulsystem entscheiden, werden durch das anstehende standardisierte Bewerbungsverfahren um den Seminarplatz und die feststehenden Anfangszeiten des Referendariats in das System eingeführt.

Die personalen Mechanismen sind möglicherweise viel ausschlaggebender als die strukturellen Mechanismen, da sie diese beeinflussen und steuern können (der Professor/die Professorin kann beispielsweise entscheiden, ob er/sie finanzielle Mittel für Einstellung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin zur Verfügung stellt). Im beruflichen Kontext stellt sich dadurch bereits schon ein Machtgefüge her, da Abhängigkeiten erzeugt werden, die in einem SHK-Chef-Verhältnis nicht so deutlich bestanden.

Bei den befragten Studentinnen bzw. Absolventinnen treten, durch die Bewertung der Mechanismen und ihrer Bedeutung für die Entscheidung zur Promotion, auch andere Motive in den Vordergrund, die möglicherweise ausschlaggebender sind. So erkennt Anja z.B., dass sich ihr Wunsch, zu promovieren, hauptsächlich aus der starken Eingebundenheit in den Lehrstuhl speiste (Personenkult) und ihre tatsächliche Motivation überdeckte bzw. im Nachhinein von ihr als nicht ausreichend eingestuft wurde. Wiederum erklären Greta und Esther, dass gerade diese starke Eingebundenheit in eine Arbeitsgruppe für sie die Voraussetzung ist, um zu promovieren:

„Eigentlich jetzt nur im Nachhinein, dass mir das auch immer schon Spaß gemacht hat, aber das lag auch so gesehen auch wirklich an Michael oder an der Zusammenarbeit. Weil ich hab dann auch gesagt/deswegen war Promotion auch erst nie ein Thema, weil ich immer dachte, Thomas, also der ehemalige Mitarbeiter musste ja dann auch wechseln an den Lehrstuhl von Frau Zindel, weil Michael eben keine Promotion betreuen darf. Da dachte ich auch, nee, irgendwie wechseln willst du dann auch nicht, weil das sind dann wieder andere Strukturen und man weiß ja auch nicht, ob man da mit dem Bereich so klarkommt“ (Greta 1, 57).

Mit dem „Personenkult“ (in-vivo-Kode aus dem Material), also der starken Orientierung an und der Ausrichtung des Entscheidens und Handelns nach bestimmten Personen, sind konkrete Vorstellungen vom wissenschaftlichen Arbeiten verbunden (vgl. Berufsorientierung in Kap. 5.1.1), die sich bewahrheiten können oder nicht.

Als *Konsequenz* aus diesem neuen Umgang mit den Mechanismen gelingt den Befragten, die sich für die Promotion entscheiden, der Zutritt in das System Universität. Für diejenigen, die sich für das Referendariat entscheiden, ist der Zutritt strukturell geregelt. Sie werden in der Rolle der Referendarin an die Aufgaben einer Lehrerin herangeführt. Eine Rückkehr in das System Universität wird zu diesem Zeitpunkt als realistisch wahrgenommen, was vorher aufgrund der vermuteten geringen Durchlässigkeit beider Systeme als nicht möglich galt.

In der Vorentscheidungsphase wurden Integrationsmechanismen als Hemmnis interpretiert und gerade von denjenigen, die nicht als SHK angestellt waren, als ein möglicherweise vorgeschobener Grund genannt, warum die Umsetzung der Promotion nicht möglich sei:

„Ich WÜRDE GERNE promovieren, aber das Referendariat sieht für mich immer noch wahrscheinlicher aus. Von den Chancen einfach. Ich WÜRDE mich auf jeden Fall für Promotion oder für/ für Stipendien oder auch Angestelltenstellen bewerben, aber die Chance, dass ich da was bekomme, die schätz' ich als wirklich sehr gering ein.

Interviewerin (JS): Aus welchen Gründen?

A: Weil es nich' viel GIBT! Also es gibt, glaub' (LACHT LEICHT) ich, nich' viele Stellen und es gibt auch nich' viele Stipendien“ (Bianca 1, 93-95).

Natürlich spielen auch das Selbstbild und damit die Zweifel, ob man die Voraussetzungen überhaupt erfüllt, eine Rolle. Da nun jedoch die Integrationsmechanismen gegriffen

haben und eine Heranführung geschieht, liegt wieder mehr Entscheidungs- und Handlungsmacht bei den Studentinnen, womit gleichzeitig auch die Verantwortung für das eigene Handeln und die Fortführung der Integration einhergeht.

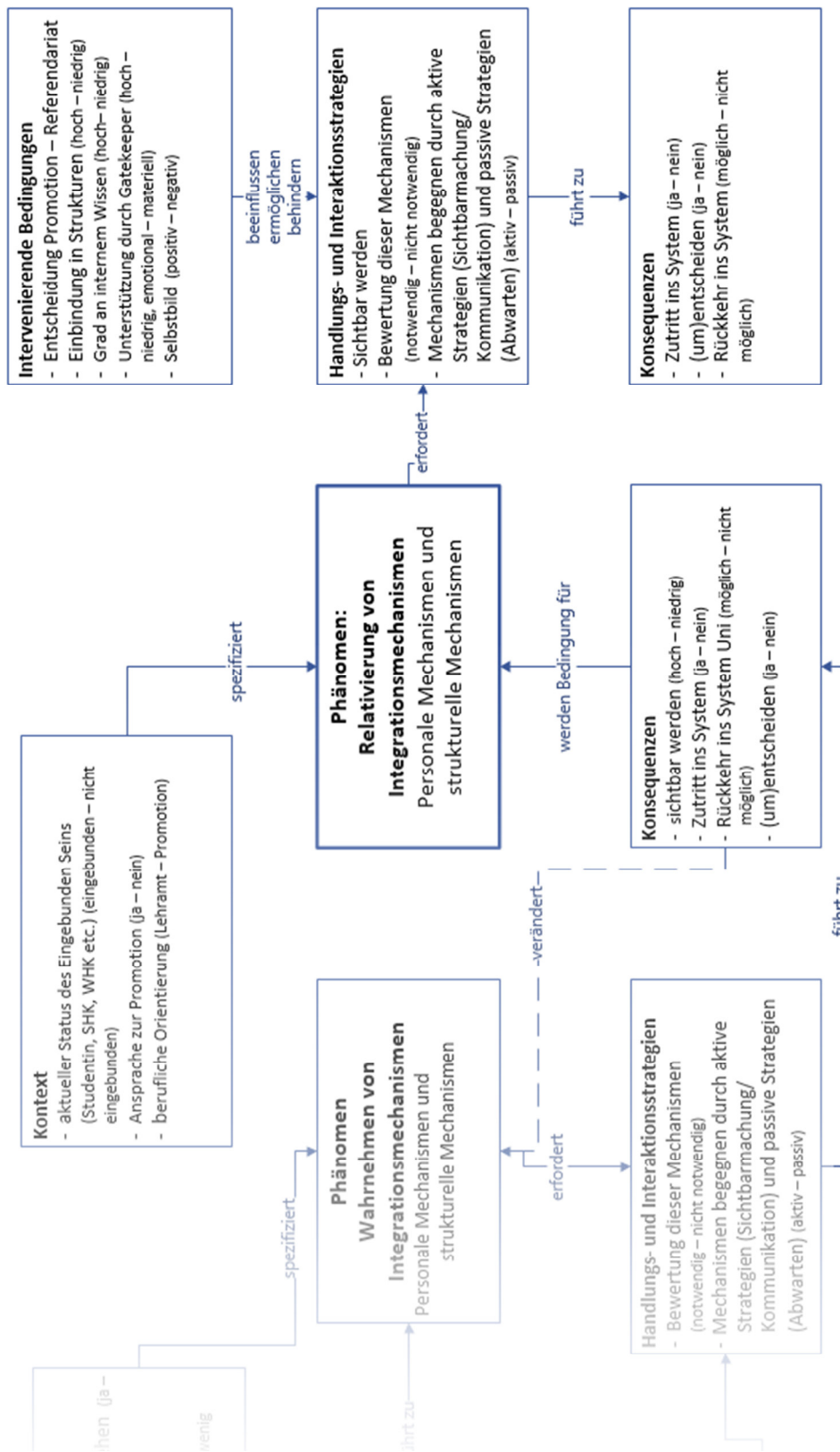


Abbildung 14: Kodierparadigma zur Kategorie “Relativierung von Integrationsmechanismen“ in der Prä- und Postentscheidungsphase

### 5.3.3 Von Integrationsmechanismen zu Selektionsmechanismen in der Realisierungsphase

Die Frage lautet nun, welche Wichtigkeit haben Integrationsmechanismen in der Realisierungsphase, wo doch die Doktorandinnen und Doktoranden schon in das System aufgenommen wurden und in ihm tätig sind? Dass sich eine Integration als notwendig für den Verbleib in der Wissenschaft herausstellt, zeigt die Betrachtung der Realisierungsphase. Integrationsmechanismen können jetzt als Selektionsmechanismen interpretiert werden. Dass die Mechanismen weiter wirken, liegt im System der Wissenschaft begründet, dadurch, dass es Produktivität und Vernetzung seiner Personen verlangt (vgl. Kap. 2.2.2). Ebenfalls für ein Wirken von Mechanismen spricht die hohe Fluktuationsrate im Wissenschaftsbereich (vgl. Metz-Göckel et al. 2010; Meyer et al. 2008<sup>43</sup>). Im Referendariat sind die Lehramtsanwärterinnen für einen fest definierten Zeitraum von eineinhalb bis zwei Jahre angestellt und durchlaufen eine Qualifikationsphase, deren Finanzierung abgesichert ist und in der eine enge Betreuung und Prüfung die kontinuierliche Entwicklung einrahmt. Dies ist in der Wissenschaft nicht der Fall. Ein hohes Maß an Selbstorganisation und Eigeninitiative sind gefordert, um in die Scientific Community Eintritt zu finden und sich um eine Finanzierung zu kümmern (Bewerbung um WMA-Stellen, Stipendien, Weiterfinanzierungen etc.). Studien zeigen, dass die Hauptgründe für den Abbruch der Dissertation und den Abgang aus der Wissenschaft die hohe Arbeitsbelastung, mangelnde Betreuung und die fehlende Finanzierung sind (vgl. Leitner 2009, S. 12f.).

Tabelle 12: Dimensionalisierung der Kategorie „Selektionsmechanismen“

#### *Selektionsmechanismen*

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Distanzempfinden</b> <b>bezogen auf Raum/Ort</b> <b>bezogen auf inhaltlichen Austausch</b> <b>bezogen auf formale Einbindung</b>	stark – schwach

<sup>43</sup> In Deutschland liegen keine statistischen Daten zum Eintritt in die Promotion vor. Alle angegebenen Zahlen beziehen sich auf abgeschlossene Promotionen. Burkart et al. (2008) haben jedoch den Versuch unternommen, mit verschiedenen Schätzmodellen zu ungefähren Aussagen zu kommen. Demnach besteht eine fächerübergreifende Erfolgsquote von einem Drittel, das heißt „rund jede dritte im ersten bis fünften Jahr nach Studienabschluss begonnene Promotion wird bis zum neunten bzw. zehnten Jahr nach dem Studium abgeschlossen“ (vgl. Meyer et al. 2008, S. 186).



**Grad der Unterstützung**

stark – schwach

In dieser Phase zählt die Frage, unter welchen Bedingungen die Befragten im System Wissenschaft bleiben können.<sup>44</sup> Die Daten zeigen, dass auch bei denjenigen, die als SHK gut integriert waren, ein Ausschluss erfolgen kann. Einfluss darauf hat das Nähe-Distanz-Verhältnis auf verschiedenen Ebenen. Als zentral stellt sich heraus, dass die Doktorandinnen eine räumliche, inhaltliche und auch formale Nähe zum Betreuer oder zur Betreuerin haben sollten. Es müssen nicht alle Dimensionen hoch ausgeprägt sein, jedoch zeigt sich, dass bei einem Distanzerleben auf allen drei Ebenen, die Motivation, an der Promotion weiterzuarbeiten, enorm sinkt. Dies ist beispielhaft bei Esther der Fall. Im Vergleich zum ersten Interview ist für Esther die derzeitige Situation unbefriedigend. Sie empfindet die Phase zeitweise als "Hölle", da sie sich in einem isolierten Arbeitssetting befindet und kaum Schnittstellen zu der Arbeitsgruppe findet, in der sie vorher als SHK tätig war. Sie ist räumlich von der AG getrennt sowie auch thematisch weit vom Betreuer und den KollegInnen entfernt. Durch die Anschubfinanzierung ist sie auch formal gesehen in einer Sondersituation und muss sich um die Weiterfinanzierung durch ein Stipendium kümmern, während die Kollegen und Kolleginnen feste Mitarbeiterstellen haben. Entscheidend dabei ist, dass ihre Aspirationen diesbezüglich, beeinflusst durch die Erfahrungen als SHK, anders waren. Als SHK war sie in ein oder mehrere Projekte eingebunden und genoss das kollegiale Arbeiten. Der Bruch zwischen Vorstellung und Realität ist für sie sehr groß. Als Kontrast dienen hier Diane und Frauke. Frauke finanziert sich zu Beginn der Promotion über eine WHK-Stelle, bis ihr Betreuer emeritiert wird. Damit einher geht eine räumliche Distanz, aber Frauke bewirbt sich erfolgreich auf ein Stipendium, so dass sie motiviert weiterforschen kann, obwohl keine institutionelle Anbindung vorherrscht. Diane wurde zeitgleich mit ihrer besten Freundin auf eine Promotion angesprochen und sie haben im selben Fach mit einer geteilten Stelle angefangen, zu promovieren. Auf der einen Seite war das für sie schön, weil man in der gleichen (schwierigen) Anfangssituation war und sich über Probleme austauschen konnte. Auf der anderen Seite war es jedoch für Diane schwierig sich abzugrenzen und als eigenständige Wissenschaftlerin sichtbar zu werden, da sie beide "als eins wahrgenommen" wurden. Die strukturelle Einbindung und der persönliche Kontakt sind wichtige Bedingungen, damit eine Integration gelingt.

<sup>44</sup> Die Daten zu dieser Kategorie waren nicht so ergiebig mit Blick auf die Erstellung des Kodierparadigmas, weshalb an dieser Stelle auf die Abbildung verzichtet wurde.

An diesen Beispielen erkennt man, dass es gelingen kann, auch wenn Distanzierungen bestehen, die Promotion weiterzuverfolgen. Es ist förderlich, wenn ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz vorhanden ist, das erlaubt, das Individuelle zu entfalten und gleichzeitig ein Austausch zwischen KollegInnen und soziale Unterstützung besteht. Erhalten die Befragten jedoch auf verschiedenen Ebenen keine Unterstützung bzw. zumindest nicht in dem Maße, wie sie es sich vorgestellt haben, sinkt die Motivation zu promovieren enorm. Natürlich bedingt hier die vorherige Erwartung die Bewältigungsleistung. Jemand, der keine Unterstützung erwartet hat, wird möglicherweise weniger enttäuscht sein.

Die Beziehung zu Betreuenden wird bei den Befragten unterschiedlich ausgestaltet. Bei einigen Befragten ist das Verhältnis freundschaftlich auf der Beziehungsebene und auch auf der Arbeitsebene (Vertrauensarbeitszeiten), bei anderen ist es eher eine neutrale Beziehung, jedoch verbunden mit der Zuversicht, dass der Doktorvater im Notfall für einen einsteht.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist der, dass ein Gefühl des Gebrauchtwerdens die Motivation stärken kann. Diane wird als WMA eingestellt, da es einen hohen Bedarf an Vorkursen gibt. Esther hingegen fühlt sich fehl am Platz, da sie ausschließlich an ihrem eigenen „One-Man-Projekt“ arbeitet und sich zudem eher als Belastung sieht, wenn sie die KollegInnen um Rat für die anfänglichen Herausforderungen fragen muss.

Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zum Kategorienkomplex des Selbstbildes. Hinweise, wie eine fehlende Integration kompensiert werden kann, zeigen sich in der Kategorie der Hybridbildung (vgl. Kap. 5.2.3). Hier wird die Lehrtätigkeit an der Universität beispielsweise als sehr positiv wahrgenommen und dient für Esther als „soziale Belohnung“. Über dieses Gefühl könnte wiederum eine Anbindung an den Kontext Universität geschaffen werden.

### *Zusammenfassung*

Nachdem in der Nachentscheidungsphase, den Integrationsmechanismen keine große Rolle zuteilwurde, werden Mechanismen in der Realisierungsphase wieder bedeutsamer. Es verschiebt sich jetzt der Fokus auf die Frage: Wie können die DoktorandInnen nun im System bleiben? Und müssen sie für eine erfolgreiche Promotion integriert sein? An die erste Frage schließt sich vor allem die Frage nach der durchgängigen Finanzierung der Promotion. Die zweite Frage muss in jedem Fall bejaht werden, denn wie die Auswertung zeigt, ist der Kontakt zur betreuenden Person sowie zu MitarbeiterIn-

nen/KollegInnen in ähnlicher Situation überaus wichtig, um sich ein Unterstützungsnetzwerk aufzubauen und sich im Kontrast zu ihnen eine eigenständige wissenschaftliche Persönlichkeit zu entwickeln.

## 5.4 Ambivalenz im Entscheidungsprozess

### 5.4.1 Erleben von Ambivalenz in der Präentscheidungsphase

Der Frage nachgehend, wie sich der Entscheidungsprozess gestaltet, wurde schnell deutlich, dass das Erleben von Ambivalenz einen zentralen Stellenwert hat. Die Tagebücher haben im Wesentlichen dazu beigetragen, diese Kategorie auszuformulieren. Das Konzept wurde nach und nach aus den Daten entwickelt, ist jedoch auch anschlussfähig an die Theorie von Smelser (1998). Dieser definiert Ambivalenz ergänzend zum Rational-Choice-Konzept (vgl. Kapitel 3.4.1) als Zustand, in denen Alternativen zugleich positiv und negativ besetzt sind (vgl. Smelser 1998, S. 5). Die befragten Studentinnen sind in der Präentscheidungsphase hin- und hergerissen zwischen den Optionen Promotion und Referendariat. Sie nehmen eine Gegenüberstellung von Argumenten für die jeweilige Option vor. Benennen sie auf der einen Seite die Argumente für die Promotion, z.B. das fachliche Interesse sowie das Verweilen im System Universität, so heben sie auf der anderen Seite für das Referendariat die Argumente „Wissen anwenden können“ oder „die Ausbildung abschließen“ positiv hervor. Auf jedes positive Argument für die eine Seite folgt ein positives Argument für die andere Seite. Beide Optionen haben in den Augen der Studentinnen gleich viele bzw. gleichwertige positive und negative Aspekte, so dass sich keine Option als eindeutiger Favorit herauschälen kann.

Die Eigenschaften dieser Kategorie werden in Tabelle 13 und die paradigmatischen Zusammenhänge in Abbildung 15 aufgezeigt.

Tabelle 13: Dimensionalisierung der Kategorie „Erleben von Ambivalenz“

*Erleben von Ambivalenz*

Eigenschaften/Subkategorie	Dimensionen
<b>Intensität</b>	hoch – niedrig
<b>Dauer</b>	lang – kurz
<b>Belastungsempfinden</b>	hoch – niedrig
<b>Kontextgebundenheit</b>	hoch – niedrig
<b>Aussicht Ambivalenz lösen zu können</b>	stark vorhanden – schwach vorhanden

Die anfängliche Bezeichnung Bilateralität im Sinne der Zweiseitigkeit der Optionen stellte sich als unpassend heraus. Der Ambivalenzbegriff ermöglicht dagegen den Zugang zur Beschreibung der Emotionen, während der Bilateralitätsbegriff an sich eher neutral und objektiv ist: eine Sache kann zwei Seiten haben, aber dies stellt für das jeweilige Individuum kein Problem dar.

Der Ambivalenzbegriff hingegen beinhaltet die Spannung und den Konflikt, der sich dadurch für die Entscheidungsfindung anschließt. Um dies weiter zu differenzieren wurde die Kategorie in Subkategorien hinsichtlich der Dauer, der Intensität und der Kontextgebundenheit unterteilt. In Bezug auf die Intensität kann das Erleben von Ambivalenz sehr hoch, aber auch sehr niedrig und damit wenig belastend sein. Es gibt einige Studentinnen, die eine hohe Belastung durch die Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung empfinden, andere empfinden dies überhaupt nicht als belastend. Henrike schreibt beispielsweise in ihrem Tagebuch:

„Eigentlich ist es verrückt, wie oft sich meine Tendenz Promotion ja oder nein wechselt. Irgendwann muss ich mich entscheiden, sonst zerreißt mich das noch“ (Henrike T, 16).

Für andere hält sich die Belastung in Grenzen. Als Kontrastfall sei hier Gretas Einschätzung genannt:

„Also es hat mich jetzt nicht groß belastet, dass ich nachts nicht schlafen konnte, aber es war immer schon so dieses/weil ganz viele dann auch gefragt haben, ja was machst du denn jetzt? Gehst du denn jetzt ins Ref.? Und dann immer dieses Nachfragen, immer zu erklären: Ja nee ich weiß noch nicht“ (Greta, 23).

Diese Vergleiche zeigen, dass es womöglich einen Unterschied macht, ob man mit der erlebten Ambivalenz offen umgeht oder nicht und wie die Reaktion der Außenwelt den Entscheidungsdruck erhöhen kann.

Die Intensität ist abhängig vom jeweiligen Kontext, wodurch sich die Subkategorie der Kontextgebundenheit ergibt, die im Verlauf noch thematisiert wird. Wie lange

das Gefühl von Ambivalenz andauert, ist abhängig davon, wie fest die getroffene Entscheidung ist. Wird die Entscheidung zu einem frühen Zeitpunkt in der Studienabschlussphase getroffen und bleibt sie stabil, wird auch das Ambivalenzerleben mit dem Moment der Entscheidung – so hoffen die Befragten – wegfallen. Ist die Entscheidung jedoch noch sehr unsicher, hält das Ambivalenzempfinden an und wirkt sich auf die Beständigkeit aus: Die Studentinnen ändern häufig ihre Meinung und können sich nicht festlegen. Dies ist besonders gut durch die Tagebucheinträge dokumentiert. Die Studentinnen verfassten kontinuierlich Einträge über einen Zeitraum von fünf Monaten. Mit Bezug zum Entscheidungsprozess und in Anbetracht einer eher kurzen Übergangsphase würde ich diese Zeitspanne als lang und damit als dauerhaft anhaltendes Ambivalenzerleben einschätzen. Beispielsweise beschreibt Esther das „Herumschlagen“ als einen Prozess, der bereits während des Studiums beginnt:

„Also da mit dem Gedanken schlag' ich mich schon sehr lange herum. Und Herumschlagen trifft es auch ganz gut. Also ich hab' im Laufe meines Lehramtsstudiums immer wieder erwogen, dann da nachher doch an der Universität zu bleiben und dort zu arbeiten“ (Esther 1, 5).

Andere wiederum erwägen erst zum Ende des Studiums die Möglichkeit, zu promovieren und erleben dann erst ambivalente Gefühle:

„Ähm, ich weiß nich', ob man's, also erstmal geht das ja sowieso erst zum Ende des Studiums los. [...] So das mit dem Doktor war am Anfang überhaupt nich' so die Sache“ (Anja 2, 38).

Diese zeitliche Varianz ist theoretisch anschlussfähig an Kühns Unterscheidung (2004) zwischen Dauerambivalenz und Hochspannungsambivalenz. Eine Dauerambivalenz ist zwar belastend, jedoch ergibt sich daraus kein Handlungsdruck, sondern die Entscheidung wird vertagt. Dieses Verschieben – ob bewusst oder unbewusst – kann als Konsequenz aus der Auseinandersetzung mit Ambivalenz gesehen werden:

„Noch bin ich Studentin. Und das find' ich auch grade ganz gut, weil diese Entscheidung KANN und möchte ich jetzt noch nich' treffen. Einfach, weil ich mich selber noch unsicher fühle, mich für einen Weg zu entscheiden“ (Charlotte 1, 209).

Die gefühlte Sicherheit ist hierbei die Voraussetzung, um die Ambivalenz zu lösen und entscheidungsfähig zu werden. Die Aussicht darauf, die Ambivalenz zu lösen kann wiederum Bewältigungsstrategien ermöglichen oder verhindern. Wenn die Studentinnen denken, der Prozess sei endlos und sie hätten wenig Einfluss darauf, wird sich das eher negativ auf die Strategien auswirken.

Eine Metapher, welche die Unvereinbarkeit der Optionen unterstreicht, verwendet Anja in der Beschreibung ihrer derzeitigen Situation: „*Und es sind halt so zwei Pole zwischen denen ich die ganze Zeit stehe und keiner sagt mir, was ich machen soll (lacht)*“ (Anja 1, 7). Während für Anja die Ambivalenz aus eigener Kraft nicht lösbar

erscheint, geht Charlotte hingegen von einer Lösbarkeit dieses Dilemmas aus und deutet eine Art Kombination von Optionen an: „Ja. Ich weiß es nicht'. Es hat beides seine Vorteile, seine Nachteile, ich finde beides erstrebenswert. Und ich finde, man kann oder man muss jetzt nich' beides ausschließen“ (Charlotte 1, 209).

### Kodierparadigma – Darstellung der Zusammenhänge

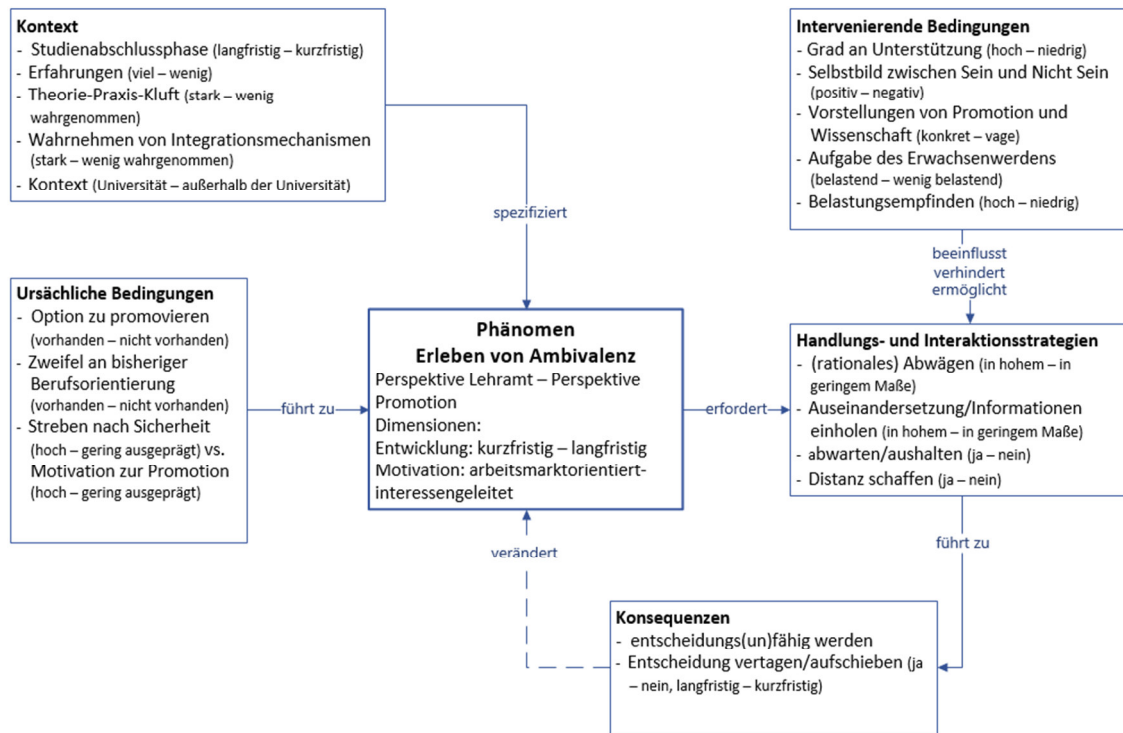


Abbildung 15: Kodierparadigma zur Kategorie „Erleben von Ambivalenz“

Fragt man sich nun, welche möglichen *ursächlichen Bedingungen* im konkreten Fall zum Erleben dieser Ambivalenz führen, so kann man das Bestehen von mindestens zwei Optionen benennen. In diesem Fall wäre dies der ursprüngliche Wunsch, ins Referendariat zu gehen und die Entwicklung der Perspektive, zu promovieren. Das Auftauchen letztgenannter Option kann zeitlich dimensionalisiert werden und entweder ad-hoc (durch Ansprache des Prüfers/der Prüferin, Personen im Freundeskreis beginnen eine Promotion) oder sukzessive über einen längeren Zeitraum geschehen (Erfahrungen als SHK im Bereich Forschung, wachsendes Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten, wachsendes Interesse an einem Fach). Ebenfalls führt ein Zweifel an der Berufsorientierung zu der Auseinandersetzung mit der Perspektive Promotion und damit auch zu Erleben von Ambivalenz. Schütz spricht in diesem Fall von einer Problematisierung der als selbstverständlich hingenommenen Welt, die zu einer Entscheidungssituation führt (vgl. Schütz 1971). Wenn die Lehramtsstudentin keine Zweifel an ihrer

Berufsorientierung hat, dann wird sie sich auch nicht mit anderen Perspektiven auseinandersetzen. Wenn die Studentin jedoch irgendeinen Zweifel hegt, so wird die Auseinandersetzung mit anderen Optionen und hier in diesem Fall die Option Promotion, stattfinden (vgl. Kap. 5.1.1). Die Zweifel können dabei auf unterschiedlichen Ebenen liegen, wie z.B. auf einer berufspraktischen Ebene (Angst vor Anforderungen/Überforderungen: Stichwort Praxisschock; Arbeiten auf fachlich unterschiedlichem Niveau) oder auf einer biografischen Ebene (erlebte Einschränkung durch die lebenslange Perspektive, Lehrerin zu sein).

Eine *kontextuelle Bedingung*, die das Erleben von Ambivalenz spezifiziert, ist die Studienabschlussphase, die für die Befragten unterschiedlich weit entfernt ist. Ist diese Phase noch weiter weg, ist die Ausprägung des Belastungsempfindens möglicherweise geringer. Die Nähe des Abschlusses erhöht den Entscheidungsdruck. Mit der Studienabschlussphase geht die Auseinandersetzung einher, mit dem, was nach dem Studium kommt. Bei den Lehramtsstudentinnen erkennt man die Wahrnehmung einer Theorie-Praxis-Kluft und das damit einhergehende Gefühl, auf die Praxis nicht ausreichend vorbereitet zu sein (vgl. auch das nicht eindeutige Selbstbild, Kap. 5.2.1). Damit verbunden ist die Vorstellung, dass die beiden Systeme nicht durchlässig sind, so dass eine Rückkehr in das alte System Universität ohne Kontakte eher unwahrscheinlich ist. Hat man also die Chance verpasst und das Angebot nicht angenommen, so wird es später nicht möglich sein, zurückzukehren und man wird sich womöglich ärgern:

„Sie habe Bedenken gehabt, nach dem Studium mit dem Referendariat anzufangen und den Kontakt zur Uni zu verlieren. Sei dann noch eine Promotion möglich? Es ratterte in mir, denn vertanen Chancen möchte ich im Hinblick auf die Promotion später nicht nachtrauern“ (Kerstin T, 1).

Ob vertane Chancen angesprochen werden, können die Daten aus der Realisierungsphase zeigen.

Ein weiteres interessantes Phänomen hinsichtlich des Kontextes ist die örtlich/räumliche Einflussnahme auf das Ambivalenzgefühl. Sind die Studentinnen in beiden Kontexten (schulisch und universitär) aktiv, so ist die Ambivalenz höher ausgeprägt. Sind sie hauptsächlich nur in einem Kontext unterwegs, so ist die Ambivalenz niedriger ausgeprägt. Befinden sich die Studentinnen längere Zeit an der Universität, sind sie z.B. in einem Lehrstuhl eingebunden, so ist der Gedanke zu promovieren faszinierender, als wenn gar kein Kontakt, über das Studium hinaus, zur Universität bzw. auch zur Wissenschaft besteht. Sind die Studentinnen längere Zeit Zuhause/im Praktikum/haben sie Erfolgserlebnisse im Nebenjob (z.B. in den Semesterferien), dann ist die Ambivalenz geringer ausgeprägt, da ihnen die Entscheidung gegen die Promotion und für das Referendariat dann leichter fällt. Befinden sich

die befragten Studentinnen längere Zeit in einem Kontext, so wird die damit zusammenhängende Option attraktiver:

„Weil es war eben ganz oft, wenn ich lange hier in der Uni war, lange hier gearbeitet habe, mich mit Michael ausgetauscht habe, war immer okay, ich promoviere. Dann war man wieder lange Zuhause, hatte dann die Mutter, die immer gesagt hat: Geh doch besser ins Referendariat, mach das doch. Also je länger, also je nachdem wie lange ich immer in dem jeweiligen in dem ein oder – ja anderen System kann ich jetzt nicht sagen, aber wenn ich halt weg von der Uni war, ging die Entscheidung eher immer Richtung Referendariat. Also es war dann auch so weit, dass ich dachte, okay, heute sagste Michael, dass du vielleicht doch eher ins Referendariat gehst und kaum war man hier im Büro und hat gearbeitet, dachte man, ja aber das macht dir doch jetzt auch gerade Spaß. Sagste jetzt noch nicht und überleg jetzt nochmal genau“ (Greta 1, 186).

An dieser Stelle werden die Integrationsmechanismen der Systeme deutlich. Die Eingebundenheit fördert das Interesse, weiterzuarbeiten und an die bisherigen (positiven) Erfahrungen anzuknüpfen (vgl. Kap. 5.3.1).

Wie intensiv Ambivalenz empfunden wird, hängt auch vom familiären Kontext und der damit einhergehenden Sozialisation ab. Gerade die Studentinnen, die aus einer „Arbeiterfamilie“ kommen, in der eine „Anpackermentalität“ (Esther 1, 145) herrscht und die Studentinnen meist die Ersten der Familie sind, die studieren, wägen die persönlichen Konsequenzen der Promotion ab. Für sie wäre der Abschluss einer Promotion mit großem Erfolg und Stolz verbunden. Auf der anderen Seite können sie auf keine Vorbilder oder Hilfestellungen innerhalb der Familie zurückgreifen, die verständnisvoll und wissend die Situation lösen können. Dabei sind die Studentinnen doch auf sich selbst gestellt. Das Alleinstellungsmerkmal wird somit auch als ambivalent empfunden.

*Handlungs- und Interaktionsstrategien* zeigen auf, wie die Studentinnen mit der erlebten Ambivalenz umgehen: Unter der Bedingung, dass Ambivalenz erlebt wird, können die Strategien nach aktiven und passiven Strategien dimensionalisiert werden, um die Ambivalenz zu bewältigen bzw. sie zu verringern. Wenn die Studentinnen z.B. passiv darauf warten, dass ihnen die Entscheidung abgenommen wird bzw. sich auch von der Entscheidungsverantwortung distanzieren oder ihren Einfluss darauf abtun, umgehen sie die Notwendigkeit, die Ambivalenz zu lösen:

„Ja. Ja, ich weiß auch nicht, das ist vielleicht auch nicht richtig, dass ich so durchs Leben gehe, aber ich mach das halt ganz gerne vom... ich möchte hier ungerne jetzt vom Schicksal sprechen, aber manchmal gibt es doch so kleine Winke mit dem Zaunpfahl, was man machen sollte“ (Anja 1, 93).

Dieses Verhalten kann als intuitiv gedeutet werden, da es eine gewisse Eigenleistung erfordert, solche Hinweise, die wahrscheinlich eine unbewusste Tendenz ausdrücken, wahrzunehmen. Als aktiv kann gelten, wenn die Befragten mehr Informationen suchen und sich mit der Situation auseinandersetzen, um besser entscheiden zu können, ob die Promotion zu ihnen passt:



„[...] ich hab mich so ein bisschen erkundigt und nachdem die Anfrage kam, ob ich mir vorstellen könnte zu promovieren, hab ich erstmal so ein paar Rahmenbedingungen abgetastet: wie schaut es mit dem Referendariat aus? Welche Fristen gibt es da? Muss ich da irgendwas beachten? Ist es schwierig, mit Doktor ins Referendariat zu gehen? Oder nach dem Referendariat an die Uni zu gehen? Was ist klüger? Promoviert man erst? Geht man erst ins Ref.? Ja das waren natürlich so Überlegungen, die ich mir da gemacht hab“ (Martin 1, 63).

Die Frage dabei ist, ob die Einschätzung richtig ist, dass je mehr Informationen gesammelt werden, auch die Entscheidung leichter fällt (vgl. Kap. 3.6).

Ebenso als aktive Strategie zählt das Abwägen verschiedener Entwürfe. Entwerfen wird von Schütz (1971) als Probehandeln definiert und trägt zur Entscheidungswahl bei. Die Studentinnen spielen beispielsweise durch, wie es ist, wenn sie promovieren würden:

„Also ich mach's ja halt öfters so, dass ich mir dann versuche, über einen längeren Zeitraum vorzustellen, was für Konsequenzen diese Entscheidung haben WÜRDE. Und, klar, beim Promovieren WÄRE ES unter anderem, dass ich dann hier wohnen bleiben könnte, dass ich mein soziales Umfeld behalten würde. Ähm dass ich, ja, ich kenne die Uni, ähm ich kenn', hab' auch viele Freunde, Bekannte, Arbeitskollegen hier. Ähm ich würde mich für ein/oder in einem Bereich spezifisch ja weiterbilden, ähm forschen, mich da zu einem Experten machen, sag' ich jetzt mal“ (Charlotte 1, 143).

Der Fokus der *Konsequenzen* liegt hierbei auf der Erhaltung des sozialen Umfeldes und weniger auf den direkten Konsequenzen, die sich aus der Promotion ergeben. Dagegen scheinen die beruflichen Konsequenzen des Lehramtes eindeutiger zu sein: der Weg ist vorgegeben und, wie Charlotte im darüber hinausgehenden Abschnitt auch betont, man hat sich schon lange damit beschäftigt, wie es im Referendariat sein wird, wie es als Lehrerin sein wird:

„Also ja, wenn man einen Weg hat, den man geht, wie es halt am Anfang war, Studium, Ref., Schule, dann brauch' man sich nich' überlegen, ja, mach' ich vielleicht erst das oder mach' ich erst das, welche Konsequenzen hätte dieser Weg, welche Vorteile hätte dieser Weg“ (Charlotte 1, 143).

Dennoch: Der Entwurf Lehrerin zu werden und die daran angeschlossenen Konsequenzen können trotz ihrer Klarheit zu diesem Zeitpunkt nicht überwiegen. Die Alternative Promotion ist, obwohl sie so unabsehbare Konsequenzen mit sich bringt, attraktiv.

Auf die Frage, was die befragten Studentinnen abwägen, kommen relevante Aspekte zum Vorschein. Sie wägen ihre Interessen und Ausgangssituationen ab und nutzen dafür ihre Präkonzepte von wissenschaftlichem und schulischem Arbeiten. Sie kennen das System Universität, haben jedoch eine ungenaue Vorstellung, was auf sie zukommen wird. Sie wissen dagegen ungefähr, was mit dem Referendariat auf sie zukommen wird, rechnen mit dem Schlimmsten, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, positiv überrascht zu werden. Die Abwägungen können zukunftsorientiert oder erfahrungsbasiert sein und sind damit theoretisch anschlussfähig an die Motive nach Schütz (1971, vgl. Kap. 3.5). Die befragten Studentinnen überlegen, was besser ist, um einen sicheren Weg einzuschlagen. Dies würde einem Um-zu-Motiv gleichkommen, denn die Abwägung ist auf jeden Fall zukunftsorientiert. Dass es jedoch auch Vermischungen der Motive gibt, zeigen die Daten: Charlotte bringt in ihren Abwä-

geprozess ihre Erfahrungswerte mit ein, indem sie sagt, sie sei noch nie in das „richtige forschende Arbeiten“ eingestiegen. Sie kann sich dementsprechend nicht auf biografische Erfahrungen stützen und kann daher das Um-zu-Motiv nicht durch ein Weil-Motiv stützen. Zentral ist hierbei die Frage, ob für eine kongruente Entscheidung das Bestehen beider Motivationen notwendig ist oder auch möglich ist, dass jeweils ein Motiv überwiegt. Der Fall Bianca, als Kontrastfall, zeigt auf, dass auch eine Mischung möglich ist. Sie wägt ebenfalls Zukunftschancen ab, speziell in Bezug auf die Chancen der Kulturwissenschaften. Sie wägt aber auch hinsichtlich vertaner Chancen ab und versucht nun eine Lösung zu finden, die ihren biografischen Erfahrungen entgegengesetzt verläuft. Früher hat sie sich aus Gründen der Sicherheit für das Studium entschieden, heute würde sie aufgrund ihrer Interessen und positiven Erfahrungen in Bezug auf ihr Selbstvertrauen entscheiden. Anja wiederum wägt die antizipierten Anforderungen und Rahmenbedingungen sowie das soziale Umfeld ab. Während sie in der Promotionszeit die Eigenständigkeit fürchtet, kritisiert sie am bevorstehenden Referendariat die Haltung der Ausbilder „immer schön Daumen drauf“ (Anja 1, 73). Die Abwägungen der Befragten sind nutzenkalkulierend/rational oder basieren auf einem Bauchgefühl, wobei Letzteres nur in sehr geringem Maße auftritt. Vor der Entscheidung steht das rationale Abwägen, das heißt zeitliche Einbußen zu kalkulieren oder finanzielle Unsicherheiten abzuwägen, im Vordergrund.

*Intervenierende Bedingungen* wirken sich speziell auf die Strategien aus, die je nach Ausprägungen ermöglichen, sich mit anderen auszutauschen, weitere Informationen zu sammeln und das System näher kennenzulernen. Dies kann der Grad der Unterstützung sein, den die Befragten antizipieren. Ist dieser hoch ausgeprägt, werden die Studentinnen eher aktiv in ihren Bewältigungsstrategien. Der erlebte Grad an Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der Entscheidung wirkt sich auf den Umgang mit Ambivalenz aus. Die Studentinnen schreiben sich aufgrund des vornormierten Weges des Lehramtes sehr wenige Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten zu. Kommen jedoch Situationen auf, in denen individuelle, vom Plan abweichende Entscheidungen getroffen werden sollen, erleben die Studentinnen hohe Unsicherheit. Sie sind mit der Möglichkeit der Bastelbiografie überfordert. Gleichzeitig sehen die Studentinnen den Weg des Lehramtes mit gemischten Gefühlen. Zum einen fühlen sie sich eingeschränkt in ihren Möglichkeiten und erleben auch die langjährige Berufsperspektive aufgrund des derzeitigen gesellschaftlichen LehrerInnenbildes als nicht unbedingt erstrebenswert. Auf der anderen Seite spüren sie die Notwendigkeit des Referendariats, um die Ausbildung abzuschließen und Lehrerin zu sein. Je weniger Einflussmöglichkeiten sich die Studentinnen bei der Entscheidungsfindung zuschreiben, umso geringer ist die Ambivalenz, da sie ihre Ent-

scheidung auf eine Art und Weise dem Schicksal überlassen und keine Verantwortung für die Entscheidung übernehmen wollen. Studentinnen, die sich als Mitgestalterinnen ihrer Biografie sehen, erleben eine hohe Ambivalenz, wahrscheinlich aus Angst, eine falsche Entscheidung zu treffen.

Das Belastungsempfinden als weitere *intervenierende Bedingung* hat ebenfalls Einfluss auf die Handlungsstrategien. Je nachdem wie sehr die Studentinnen durch das Gefühl von Ambivalenz belastet sind, werden sie aktiv und kommen in den Austausch mit Anderen oder ziehen sich zurück und sprechen nicht über ihre Überlegung zu promovieren. Die Entscheidungsfindung wird besonders im Kontext der alltäglichen Belastungen des Studiums, wie Projektarbeit, Prüfungen und Klausuren zu einer zusätzlichen Belastung. Mit der Entscheidungsfindung verbunden ist die Zukunftsangst, da die Konsequenzen der Entscheidung so ungewiss sind, zum einen wie oben beschrieben bei der Promotion, aber auch beim Referendariat, da die Zuteilung zum Seminar- und Schulort nicht in eigener Hand liegt und die lückenlose Anstellung nach dem Vorbereitungsdienst auch nicht mehr garantiert ist.

Dabei ist auch ausschlaggebend, ob man sich selbst unter Druck setzt und „sich Stress macht“, möglichst schnell eine Entscheidung herbeizuführen, oder ob man von außen, durch das soziale Umfeld, Zeichen bekommt, sich bald entscheiden zu müssen. Das Festhalten an bestimmten Entwicklungsstufen gekoppelt an das Alter der Heranwachsenden erinnert an die Übergangsriten von van Genneep (1909), bei denen das Individuum oft eher passiv Rituale geschehen lassen hat und klare Reglementierungen bestanden, wann welcher Übergang ansteht.

Die Auseinandersetzung mit dem Gefühl von Ambivalenz durch aktive oder passive Strategien führt entweder zur Entscheidungsfähigkeit oder aber auch zur Entscheidungsunfähigkeit. Im letztgenannten Fall führen die Überlegungen und Strategien in einen Gedankenkreislauf, der stets von vorne beginnt und kein wirkliches Ende mit Ergebnis hat. Entscheiden sich die Studentinnen, so sind die Entscheidungen in den meisten Fällen nicht beständig, sondern halten nur für kurze Zeit, manchmal sogar nur einen Tag lang an. Wenn die Studentinnen nun eine passive Strategie wählen, um mit der erlebten Ambivalenz umzugehen, dann ist die Konsequenz daraus, dass sie sich erst einmal nicht entscheiden. Aber auch wenn sich die Studentinnen aktiv zeigen und mehr Informationen und Erfahrungsberichte einholen, so zeigt sich eher eine Entscheidungsunfähigkeit: „*Und ja, vielleicht kann ich als erste Zwischenerkenntnis sagen, dass ich im Moment, wenn sich die Chance zur Promotion greifen lässt, sie direkt nutzen wollte .... Oder nicht?!*“ (Kerstin T, 2) Die Daten zeigen also, dass zu dem Zeitpunkt der Befragung keine eindeutige Konsequenz sichtbar wird. Ambivalenz wird entweder

wieder aufgebaut oder es werden andere Prioritäten gesetzt (Prüfung bestehen), so dass die Entscheidung erst einmal vertagt wird. Auch Lüscher und Pillemer (1998) thematisieren, dass aus Ambivalenz getroffene Entscheidungen nicht eindeutig sind und meist der Zwang besteht, die Entscheidungen immer wieder von neuem zu treffen (vgl. Lüscher/Pillemer 1998, S. 14). Man kann hierbei auch von Nicht-Entscheidung sprechen. Diese Nicht-Entscheidung stellte zunächst ein Problem dar, denn die Konsequenzen konnten in den ersten Interviews nur antizipiert werden und wurden von den Interviewpartnerinnen nicht genannt. Doch Strauss und Corbin sprechen davon, dass Konsequenzen der ersten Phase Ereignisse und Geschehnisse sein können, die noch nicht unbedingt eingetreten sein müssen, sondern ebenso in der Gegenwart wie in der Zukunft eintreten können. Wichtig ist, dass Konsequenzen eines Handlungsmodells „zu einem Teil der Bedingungen (als Kontext oder intervenierende Bedingungen) werden, die die nächste Handlungs- und Interaktionsreihe einer Handlungsfolge beeinflussen – oder sogar ein Teil der Bedingungen, die eine ganz andere Handlungsfolge auslösen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 85).

### *Zusammenfassung*

Ambivalenz zeigt sich in der Vorentscheidungsphase, wie von Smelser (1998) und Lüscher (2011) beschrieben. Für die Studentinnen ergibt sich ein Spannungszustand, der von unterschiedlicher Dauer ist und unterschiedlich belastend empfunden wird. Das Ambivalenzgefühl scheint als eine Art Antrieb zu fungieren, um sich mit verschiedenen Optionen auseinanderzusetzen. Bei hoher Ausprägung kann sie allerdings zu Entscheidungsunfähigkeit führen. Die befragten Studentinnen zeigen aktive und passive Strategien im Umgang damit. Beides kann dazu führen, dass entweder der Gedankenkreislauf von neuem beginnt oder aber, dass die Ambivalenz gelöst wird, was nachfolgend beschrieben wird.

#### 5.4.2 Lösen der Ambivalenz in der Postentscheidungsphase

In der zweiten Befragungsphase mit Studentinnen und Absolventinnen, die sich (bereits) entschieden haben, wurde das Phänomen entdeckt, dass die Ambivalenz, die zuvor sehr dominant war, sich nun anscheinend gelöst hat. Zwar hat sich diese Art von Spannungszustand nicht komplett aufgelöst, aber in der Intensität nachgelassen und stellt für die Studentinnen kein Hemmnis mehr dar, sich zu entscheiden. Anhand der folgenden Fragen, werden die Eigenschaften und Beziehungen der Kategorie herausgearbeitet:

- Warum und wie verändert sich das Erleben von Ambivalenz?

- Welche **ursächlichen und kontextuellen Bedingungen** haben sich in der Zeit zwischen dem ersten Interview und dem zweiten Interview verändert? Was können die Studentinnen, die nur einmal befragt werden, dazu sagen? Empfinden sie rückblickend Ambivalenz?
- Was ermöglicht/behindert die Lösung von Ambivalenz?
- Wie ändern sich **Handlungen und Interaktionen** daraufhin?
- Welche **Konsequenzen** hat das nun im Vergleich zur vorherigen Phase? Ist eine Entscheidung jetzt möglich?
- Für die Daten aus den Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden: Wie können, hypothetisch gesehen, die Konsequenzen aus der Entscheidung zu Bedingungen für die Realisierungsphase werden? Welche Veränderungen bringt das wiederum mit sich?

Tabelle 14: Dimensionalisierung der Kategorie „Lösen der Ambivalenz“

*Lösen der Ambivalenz*

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Hin- und Herschwanken zwischen den Optionen</b>	stark – schwach
<b>Entscheidung treffen</b>	möglich – nicht möglich
<b>Moment der Entscheidung</b>	sukzessiv – punktuell

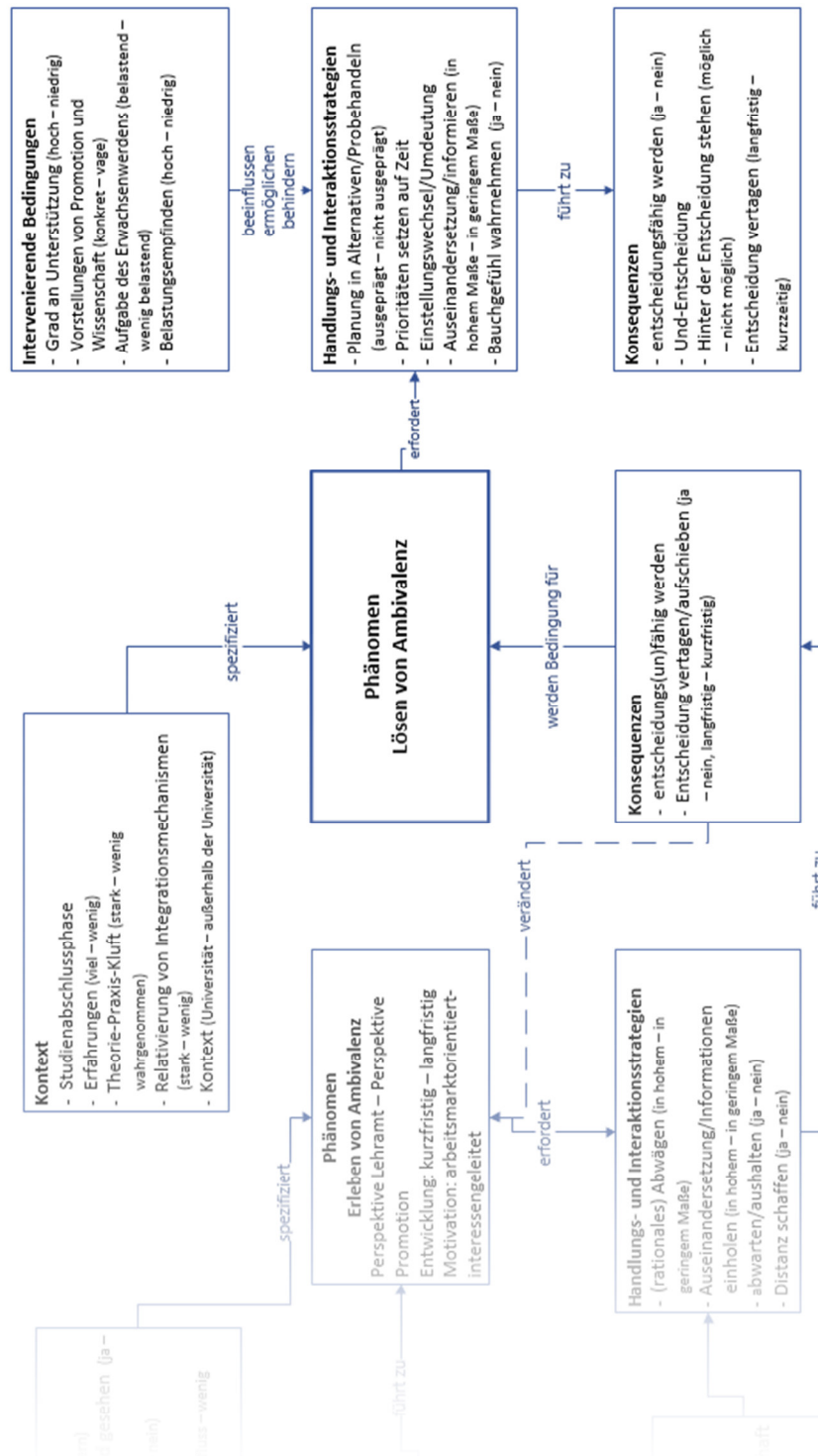


Abbildung 16: Kodierparadigma der Kategorienentwicklung zu „Ambivalenz“ in der Prä- und Postentscheidungsphase<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Die blässere Darstellung der linken Seite unterstützt die Darstellung der Entwicklung.

In der Postentscheidungsphase schwanken die Studentinnen nicht mehr hin und her, sondern konnten durch die Lösung der Ambivalenz eine Entscheidung treffen. Dabei lassen sich mehrere Arten von Entscheidung unterscheiden. Es gibt die Und-Entscheidung, das heißt es besteht langfristig gesehen der Wunsch, die beiden Optionen „Referendariat/Lehramt“ und „Promotion/Wissenschaft“ miteinander zu verknüpfen und in irgendeiner Form zu kombinieren (zeitlich gestaffelt oder parallel). Der Wunsch, beide Optionen zu realisieren, ist bei den Personen mit dieser Entscheidungsart sehr hoch. Sie haben perspektivisch die Vorstellung, in der LehrerInnenbildung oder in schulnahen Bereichen zu arbeiten. Die andere Form der Entscheidung ist die Ausschluss-Entscheidung, das heißt eine Option wird nach Durchlaufen des Entscheidungsprozesses ausgeschlossen und nicht realisiert. Diese Form der Entscheidung wurde in den Daten nicht gefunden, wahrscheinlich weil sich die Berufsorientierung so erweitert hat, dass alles möglich erscheint (vgl. Kapitel 6.1.2). Aus der Art der Entscheidung ergeben sich weiterführende Konsequenzen. Für diejenigen, die sich für die Promotion im Anschluss an das Studium entscheiden und eine Anschlussfinanzierung haben, ändert sich innerhalb des beruflichen Kontextes nicht viel. Der oftmals nahtlose Übergang behindert jedoch, dass sich die Studentinnen in die neue Rolle bewusst hineinfinden können. Gleichzeitig wird nach außen hin keine Veränderung sichtbar, die aber z.B. für die Eltern und deren Anerkennung des Studienabschlusses wichtig wäre. Für diejenigen, die sich für das Referendariat im Anschluss an das Studium entscheiden, ändert sich im Vergleich dazu sehr viel. Sie werden einen neuen Arbeitskontext, neue Personen und sich selbst in einer neuen Rolle kennenlernen. Unabhängig von der Wahl wird von den Befragten die *Konsequenz* genannt, hinter ihrer Entscheidung zu stehen und diese jetzt vor anderen vertreten zu können.

Interessant ist besonders der retrospektive Blick auf den Moment der Entscheidung. Dieser kann in den meisten Fällen nicht genau definiert werden, da es sich um ein sukzessives Entscheiden handelt. Es geschehen nach und nach Ereignisse, es ändern sich Bedingungen und es finden Interaktionen statt, welche die Entscheidung beeinflussen bzw. die Entscheidung näher rücken lassen. Zu einem nicht definierbaren Zeitpunkt entsteht dann ein Gefühl des Entschiedenseins:

„Und ja irgendwann, ich weiß gar nicht, ich glaub das war gar nicht so'n „Aha! Jetzt habe ich mich so und so entschieden“, das war glaub ich mehr so ein Prozess, der sich ja quasi vom Inneren nach Außen getragen hat“ (Charlotte 2, 5).

Wenn die Entscheidung unbewusst schon lange da war, stellt sich die Frage, ob der Entscheidungsprozess und das starke Empfinden von Ambivalenz wirklich notwendig waren. Die Studentinnen beurteilen den Prozess als wichtig, um eine innere Sicherheit zu erlangen, sich über alle Optionen in ausreichendem Maße Gedanken gemacht zu haben.

Man könnte nun annehmen, dass sich nach dem Zeitpunkt der Entscheidung alle *Handlungs- und Interaktionsstrategien* darauf konzentrieren, die Umsetzung der gewählten Option vorzubereiten. Dennoch gibt es aber gerade bei denjenigen, die sich für die Promotion entscheiden, die Strategie, sich parallel für das Referendariat anzumelden. Dies dient aus ihrer Sicht als Sicherheit, falls keine Finanzierung gefunden wird oder andere Schwierigkeiten auftreten sollten. Die Konsequenz, die sich aus dieser Aufrechterhaltung der Zweigleisigkeit ergibt, wird in Kapitel 5.6 weiter ausgeführt. Daran schließt sich die Frage an, wie beständig die Entscheidung sein kann, wenn diese doch im letzten Moment abgeändert werden kann. Gleichzeitig besteht die Frage, welche Motivation dann letztendlich der Entscheidung zugrunde liegt. Denn, so wird vermutet, wenn die Motivation zu promovieren ausreichend groß wäre, würde alles versucht werden, um den Wunsch unabhängig von den bestehenden Rahmenbedingungen umzusetzen. Die Entscheidung bleibt also, wie in der ersten Phase, weiterhin unbeständig, möglicherweise aufgrund der klar definierten und sicher umzusetzenden Alternative des Referendariats. Erst durch die Handlung, als Umsetzung der Entscheidung, kann der/die objektive Beobachter/in sicher über die Entscheidung sein.

Als *ursächliche Bedingung*, die das Lösen der Ambivalenz herbeiführt, sind die erweiterte Berufsorientierung und die Veränderung des Selbstbildes zu sehen. Dadurch dass sich in beiden beruflichen Optionen Gemeinsamkeiten und eine höhere Durchlässigkeit erkennen lassen, ist das Ambivalenzempfinden nicht mehr so hoch. Den Befragten fällt es nun viel leichter, sich zu positionieren und damit auch sich zu entscheiden. Wie auch die Kategorie zum Selbstbild gezeigt hat, trägt der Studienabschluss als veränderte Kontextbedingung zum Lösen der Ambivalenz bei. Mit dem nahen und auch mit dem erfolgreich erreichten Studienabschluss steht nun eine Entscheidung an. Der Entscheidungsdruck trägt dazu bei, dass Strategien gezielter angewandt werden, um zu einer Entscheidung zu gelangen.

Eine *Strategie* ist beispielsweise das Treffen von Teilentscheidungen, die Elemente der großen Entscheidung sind und sich sukzessive zusammenfügen:

„Während des Gesprächs konnte ich (endlich?) eine Art Bauchgefühl genau bestimmen. Ich kann nicht sagen, ich hätte vorher konkret darüber nachgedacht, aber es muss mir doch durch den Kopf gegangen sein, denn die Entscheidung war so klar, als hätte ich wochenlang darüber nachgedacht. Es ist als hätte ich das unterbewusst ausgebrütet und in dem Gespräch habe ich es ausgesprochen und das hat den Bann gebrochen. Hat sich angefühlt, als würde mir ein Stein vom Herzen fallen. Dabei ist es noch nicht die eigentliche Entscheidung, sondern nur eine genauere Eingrenzung, ich will nämlich nicht weggehen von hier für den Doktor. Ich will hier in der Nähe bleiben, bei Heiko und dessen Arbeit und hier eine Familie aufbauen, das ist mir wichtiger als eine Promotion“ (Henrike T, 12).

Das Aussprechen der Entscheidung oder Teilentscheidung macht sie zu einem realen Fakt. Der Hinweis auf das „durch den Kopf gehen“ ist anschlussfähig an die Handlungstheorie von Schütz und der Theorie der Entwürfe. Der Bezug zum inneren Befinden, das erst ins Bewusst-



sein treten muss, lässt vermuten, dass es sich um intuitive Entscheidungsfindungen handelt. Es finden sich allerdings auch rationale Entscheidungsstrategien, die sich aber als scheinrational darstellen. So fertigt Greta eine Pro-Kontra-Liste an, um eine Gegenüberstellung anzufertigen, aber interessant hierbei ist, dass das rationale Vorgehen nicht zu einer direkten Entscheidung führt, sondern dazu genutzt wird, um eine bereits insgeheim getroffene Entscheidung sichtbar zu machen.

„Ich glaube es waren 4:4 oder 5:4. Ich glaube wir haben nachher noch eins gefunden, was wir dann noch zu Pro schreiben konnten, wo ich dann gesagt hab, okay, jetzt haben wir auch 5 hier, das sieht dann ja auch nochmal besser aus“ (Greta 1, 172).

Ein weiteres Gespräch mit einer Freundin, die in Pharmazie promoviert, konnte die negativen Argumente zum größten Teil „aushebeln“. Fast genau dasselbe Phänomen des unbewussten Entscheidens schildert Wilson et al. (2009) in seinen Experimenten (vgl. Kap. 3.6).

Auch die Einträge in den Interviews lassen auf solche Scheinrationalitäten schließen: *„Zuletzt erzählte eine Freundin von den schlechten Einstellungschancen für Lehrer nach dem Referendariat. Ein Grund zum Glück mehr, dachte ich, dann als „Alternative“ zu promovieren.“* (Kerstin T, 7) Die innerliche Motivation reicht als Begründung anscheinend nicht aus, um die Entscheidung vertreten zu können und daher werden objektive Kriterien gesucht, um die Entscheidung als rational und nachvollziehbar vor Anderen zu gestalten.

Die Strategie des Ausprobierens wird relativ häufig im Material in Bezug auf das Promovieren genannt und kann als zaghafter Schritt in Richtung Entscheidung interpretiert werden: "Ich probiere erstmal aus" anstatt "Ich mache das jetzt, ich ziehe das durch!". Verantwortlich für diese Zurückhaltung kann eine niedrige Selbstwirksamkeit sein, also bestehende Zweifel, erfolgreich bei der Umsetzung der Entscheidung zu sein (vgl. Spies/Schulte 1999). Diese Entscheidung auf Probe kann auch auf dem Wunsch basieren, sich einen Rückweg offen halten zu wollen. Probehandeln ist zwar auch ein Konzept von Schütz, ist dort aber eher bezogen auf die Entwürfe, mit denen man im Kopf probehandelt. Das Ausprobieren ist gerade bei den Entscheidungen möglich, die revidierbar sind und deren Konsequenzen nicht weitreichend sind (oder im rationalen Sinne die Kosten überschaubar sind). Bei den Lehramtsstudentinnen würden, der eigenen Ansicht nach, die Kosten nicht sonderlich hoch sein, da sie das Referendariat als Sicherheit haben. Die Strategie des Probierens enthält etwas Paradoxes: Probehandeln würde dazu dienen, Erfahrungen zu sammeln. Erfahrungen zu machen ist, wie die Analysen der letzten Kategorien gezeigt haben, für alle Befragten ein zentrales Element und in vielen Fällen die Begründung für ihre Entscheidungen. Da „Erfahrung machen“ einen so hohen Stellenwert hat, ist es jetzt schwer verständlich, warum "es probieren" einen negativen Beigeschmack zu haben scheint. Nicht das Probieren ist problematisch, son-

dem der Gedanke dahinter: Es impliziert, dass man auch scheitern könnte, also dass der Versuch nicht gelingt. Dies könnte wieder zu den Strategien zählen, welche die Studentinnen als Selbstschutz verwenden.

Mit Blick auf die Daten nach der Entscheidung fällt auf, dass zwar stets von Entscheidung gesprochen wird und letztendlich eine "Entscheidung" fällt, die aber eher als Prioritätensetzung auf Zeit interpretiert werden kann. Der temporäre Charakter zeigt sich durch Äußerungen wie „momentan“, „dies ist der aktuelle Stand“ etc. Zugleich ist es eine Prioritätensetzung ohne Ausschluss anderer Optionen, die an verschiedene Rahmenbedingungen gebunden ist ("Wenn X eintritt, mache ich Y"). Der Prozess, den die Studentinnen durchmachen, ist vielmehr eine Suchbewegung, um diese Prioritäten herauszuschälen. Dabei suchen sie aktiv nach Verstärkern, setzen sich mit ihren persönlichen Zielen auseinander, reframe oder warten auf Ansprache oder auf Zeichen von außen. Entscheidende Prioritäten sind für die Studentinnen die Karriereorientierung (hohes – niedriges Ausmaß), die Planungssicherheit (hoch – niedrig) und die abgeschlossene Lehramtsausbildung (relevant – nicht relevant). Die unterschiedlich bewerteten Prioritäten führen zu unterschiedlichen Entscheidungen. So entscheidet sich eine Studentin, die eine niedrige Karriereorientierung besitzt und für die Sicherheit einen hohen Stellenwert hat, seltener für die Promotion. Die Definition von Sicherheit ist dabei individuell unterschiedlich. Beispielsweise hat Sicherheit für Martin einen anderen Stellenwert als für Bianca, was man bei der Anmeldung für das Referendariat sieht. Sie überlegt hin und her, ob sie sich für das Referendariat anmelden soll, obwohl sie viel lieber promovieren möchte und plant dies letztendlich als Absicherung. Martin „verschläft“ in gewisser Weise die Anmeldefrist und bewirbt sich nur auf Stellen an der Universität. Die Zuversicht ist bei beiden unterschiedlich ausgeprägt.

Eine weitere Strategie ist, dass die Studentinnen vermehrt auf ihr Bauchgefühl hören. Deutlich wurde dies schon bei der Festlegung des Entscheidungsmomentes. In den meisten Fällen war es vielmehr ein Gefühl, als das Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Rechnung, auch wenn sich daraus unabsehbare Konsequenzen entwickelt haben: *„Damals war so die Hauptentscheidung an der Uni zu bleiben und hier in der AG zu promovieren, weil ich mich in der AG sehr wohl gefühlt habe.“* (Esther 2, 4)

Damit verbunden ist die Strategie, die Konsequenzen, die man zum Zeitpunkt der Entscheidung nicht ermitteln kann, zu akzeptieren wie z.B. materielle Einbußen oder Risiken:

„Und ich glaub, das muss ich halt einfach in Kauf nehmen, weil ich möcht jetzt nicht ähm, wenn jetzt die eine Bewerbung für diese Anschubfinanzierung nicht klappen sollte, ähm, wo ich mir auch noch nicht sicher bin, ob das klappt (LACHT LEICHT), also es ist jetzt nicht so, dass ich denke, ja läuft halt. Aber ich möchte danach jetzt einfach nicht aufgeben. Deshalb hab ich mich selbst ein bisschen davon überzeugt, dass ich das halt in Kauf nehme und dass es unsicher sein könnte“ (Bianca 2, 25).

So werden nun die Schwierigkeiten, die mit einer Promotion oder auch mit dem Referendariat verbunden werden, als Herausforderungen akzeptiert. Dies ist ein Hinweis auf *intervenierende Bedingungen*, die auf die Strategien einwirken. In vielen Fällen geschieht nämlich im Laufe der Zeit etwas Interessantes: Es vollzieht sich ein Einstellungswechsel oder man kann auch sagen, es erfolgt ein Reframing. Zuvor negativ konnotierte Aspekte oder auch Gründe gegen die Optionen werden ins Positive umgedreht oder auch in ihrer Wirkung abgeschwächt. Anja und Esther sprechen z.B. davon, dass etwas anders beleuchtet wurde oder in ein anderes Licht gestellt wurde. Charlotte „reframt“ sozusagen ihre Entscheidung, indem sie für sich anerkennt, dass es nicht schlimm ist, die alten Kontakte der Universität zu verlieren, denn sie freut sich, dass sie jetzt neu anfangen kann und neue Leute an ihrem Seminarort kennenlernt. Mit Blick auf die Finanzierungsfrage, die vorher eine große Hürde darstellte, zeigt sich Bianca auch gelassener:

„Keins von beiden, ist die optimale Lösung. Aber die, ja die Frage nach der Sicherheit ist nicht mehr so, sooo extrem irgendwie, weil ich einfach denke, ja es klappt schon (LACHT) Es ist ein bisschen, also ähm, ja. Und wenn es wirklich nicht klappt, kann ich ja auch schauen, ob ich irgendwo ne Stelle als Lehrer erstmal finde, vertretungsweise und so weiter. Also irgendwie denke ich im Moment, ah das findet sich dann irgendwie“ (Bianca 2, 23).

Diese Entwicklung ist möglicherweise als Anpassungsprozess an die Regeln des Wissenschaftssystems zu interpretieren: Fast alle Doktorandinnen und Doktoranden und auch die übrigen WissenschaftlerInnen leben in dieser speziellen Unsicherheit und es entsteht dadurch eine Selbstverständlichkeit, dass jede/r bei Zutritt in das System mit dieser Unsicherheit umgehen lernen muss.

### *Zusammenfassung*

Das hier entwickelte Konzept des „Lösens von Ambivalenz“ bedeutet nicht „auflösen“, was im nachfolgenden Abschnitt verdeutlicht wird. Der Zustand der Entscheidungsunfähigkeit ist überwunden und die Befragten konnten eine Entscheidung treffen. Die Lösung von Ambivalenz erfolgte prozesshaft und die verwendeten Strategien konnten nun weiter ausdifferenziert werden, so dass sich Prioritätensetzung, rationale Muster und Bauchgefühle in unterschiedlichem Maße abzeichneten. Auch die Strategie, den gewählten Weg einfach auszuprobieren, wurde benannt und dient als Zeichen dafür, dass keine schwerwiegenden Konsequenzen befürchtet werden. Die Befragten zeichnen sich in dieser Phase durch eine hohe Zufriedenheit und Zuversicht dahingehend aus, dass die gewählte Entscheidung die richtige ist.

### 5.4.3 Wiederkehrende Ambivalenz in der Realisierungsphase

Die Interviews mit den Doktorandinnen und dem Doktoranden zeigen, wie sich die Konzepte um Ambivalenz weiterentwickeln können. Die Eigenschaften werden in Tabelle 15 dargestellt und die paradigmatischen Zusammenhänge in Abbildung 18.

Tabelle 15: Dimensionalisierung der Kategorie „Wiederkehrende Ambivalenz“

#### *Wiederkehrende Ambivalenz*

Eigenschaft/Subkategorie	Dimensionen
<b>Promotionsverlauf</b>	beginnend – fortgeschritten
<b>Zufriedenheit mit der Umsetzung der Entscheidung</b>	hoch – niedrig
<b>Einfluss privater Entscheidungen</b>	hoch – niedrig
<b>Alternative Berufswege</b>	bewusst – nicht bewusst

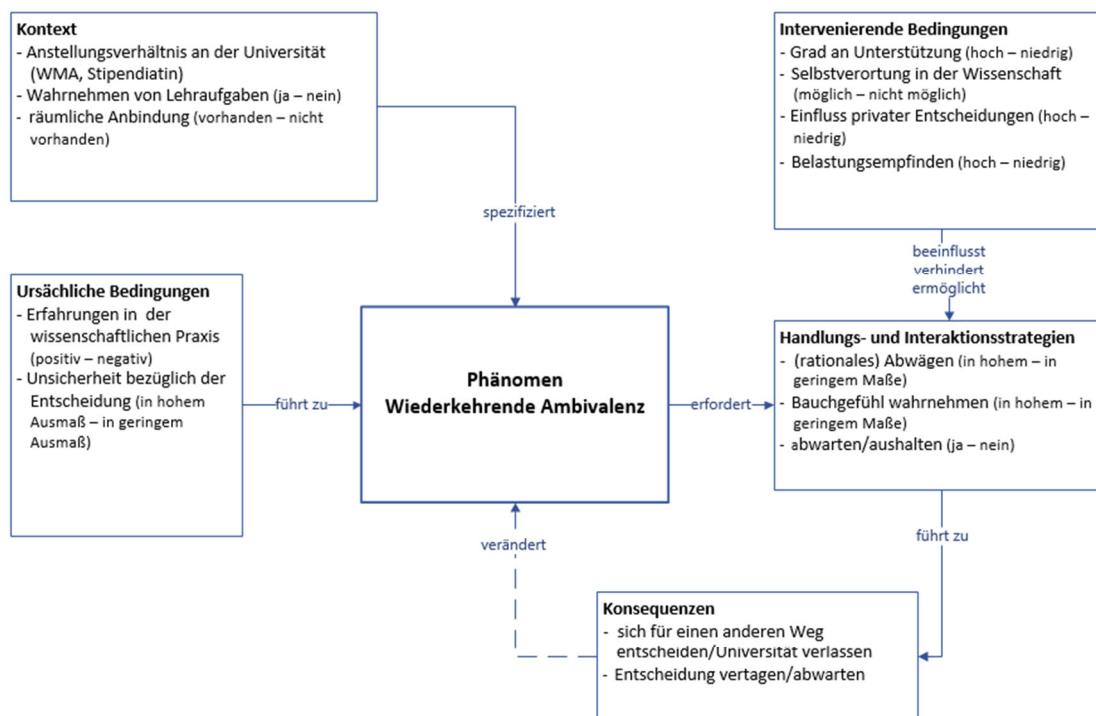


Abbildung 17: Kodierparadigma der Kategorie „Wiederkehrende Ambivalenz“

Die Befragten sind mit dem Verlauf der Promotion unterschiedlich weit. Dennoch wird bei allen deutlich, dass sie mit fortschreitender Zeit eine wiederkehrende Entscheidung antizipieren. Esther merkt relativ früh, dass die Herausforderung, sich eigenständig um eine Finanzie-

nung zu kümmern, momentan nicht zu bewältigen ist. Sie empfindet eine hohe Ambivalenz, kann sich dann jedoch für einen Weg entscheiden:

„Also die Entscheidung ist entlastend, die aus dieser Unsicherheit oder aus dieser Schwebelage und Ungewissheit rauszukommen oder an dem einen Tag wo man denkt, oh es wäre vernünftig ins Ref. zu gehen und an dem anderen, oh du kannst das jetzt nicht aufgeben, also diese/dieses Hin- und Hergeworfen sein, auch gefühlsmäßig, was mach ich jetzt? Das war furchtbar. Und das fällt jetzt weg“ (Esther 2, 66).

Hier zeigen sich ähnliche Muster wie in der Vorentscheidungsphase. Dort hat sich Ambivalenz dadurch gezeigt, dass Entscheidungen sehr unbeständig waren und eine hohe emotionale Belastung mit der Ungewissheit einherging, welchen Weg man wählen soll. Es werden rationale Gründe mit emotionalen Empfindungen abgeglichen, aber beide Seiten haben wieder positive und negative Konsequenzen, von denen keine eindeutig überwiegt.

„Also, es ist ne Bauchentscheidung vor diesen rationalen Gründen und vor der Vorstellung, was ist wenn der schlimmste Fall eintritt. Das willst du auf gar keinen Fall und um das zu vermeiden, gehst du jetzt und wartest nicht noch ein halbes Jahr. Aber das ist dann auch ne logische Konsequenz, die ich dann ziehen muss, aber begleitet wird das auch von diesen Gefühlen, ich lass was zurück, was auch ein Teil von mir ist, was ein Teil von mir geworden ist, was weiterhin so zu meinem Berufswunsch gehört und ähm ja“ (Esther 2, 30).

Der empfundene Misserfolg führt dazu, dass Esther die Promotion unterbricht, was eine logische Konsequenz für sie ist. Mit der Entscheidung und der Umsetzung dieser Entscheidung (den zugewiesenen Referendariatsplatz zusagen) fällt die Ambivalenz weg. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, dass viel mehr wirkt, als die rationalen Gründe, sondern dass mit dem Abbruch verbundene Emotion bewältigt werden müssen. Interessant ist, dass es für diesen Weg bzw. diesen Übergang hinaus aus der Universität weniger Unterstützung gibt, als für die Integration in das System.

Die ambivalenten Gefühle gegenüber wiederkehrenden Entscheidungen sind bei den anderen Befragten nicht so hoch ausgeprägt, auch wenn sie wissen, dass sie irgendwann wieder an den Punkt der Entscheidung kommen werden. Dennoch lautet die momentane Strategie, die Entscheidung zu verschieben, bis der Zeitpunkt gekommen ist und dann auch die bestehenden Rahmenbedingungen in die Entscheidungsfindung einfließen können. Das Phänomen, sich schrittweise an die Entscheidung anzunähern und erst einmal Grundlagen als Ausgangspunkt der Entscheidung zu schaffen (abgeschlossene Promotion), kann als Heuristik gedeutet werden, als eine Art Verschiebe- oder Etappenheuristik: Bevor große Entscheidungen getroffen werden bzw. aufgrund der Tragweite der Konsequenzen nicht getroffen werden wollen, teilt man sie eher in kleine Segmente/Etappen auf, innerhalb derer Erfahrungen gesammelt werden und die als Basis für weitere Schritte dienen. Die historische Entwicklung des Entscheidungsverhaltens zeigt dementsprechend verkürzte Lebensplanungen, das heißt dass es normal ist, nicht mehr Jahrzehnte im Voraus zu planen.

„Also ich glaub', das liegt einfach in meiner Natur, weil ich immer erst eins abhaken will, bevor ich mir Gedanken über das nächste mache. Und deshalb möcht' ich erstmal die Diss abschließen und das hinter mich bringen und freu' mich dann auch da drauf, vielleicht mal ein Jahr keine Entscheidung treffen zu müssen. Und einfach nur leben zu können. Und es kann sein, dass ich danach dann das Bedürfnis hab', wieder eine neue Entscheidung zu treffen“ (Frauke 1, 91).

Frauke spricht hier von der Phase nach Abschluss der Promotion, wenn die Frage im Raum steht, ob sie weiterhin in der Wissenschaft tätig sein will, sich weiterqualifizieren will oder das Referendariat antritt.

Die wiederkehrende Entscheidung wird bedingt durch die weiterhin bestehende Option des Lehramtes. Sie ist fester biografischer Bestandteil in den Entwürfen der einzelnen Befragten und sie können sich – manche gut, manche weniger gut – vorstellen im Anschluss an die Promotion in das Referendariat zu gehen, um entweder an der Schule zu bleiben und im Verlauf weitere Aufgabenbereiche, die über die Lehrtätigkeit hinausgehen anzustreben (Schulentwicklungsprojekte, SchulleiterInnentätigkeit etc.) oder um nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes zur Universität zurückzukehren und mit Praxiserfahrung weiter in der Lehrerausbildung tätig zu sein und eventuell eine wissenschaftliche Karriere anzustreben. Um in die Schule zu gehen, ist es aus der Sicht der Befragten wichtig, anschlussfähig zu sein. Es ist jedoch nicht immer möglich, Wissen und Handeln eins zu eins von einem in das andere System zu übertragen: „[...] also ich stell's mir nich' schlecht vor, ich stell's mir eigentlich gut vor. Aber dass man eben in manchen Freiheiten, die man an der Uni hat, begrenzt is'“ (Frauke 1, 99). Die direkte Verbindung ist schwieriger, als es in der Nachentscheidungsphase von den Befragten angenommen wurde. Die Strukturen sind anders, die Inhalte werden auf unterschiedlichen Niveaus behandelt und die Auseinandersetzung mit Themen wie Didaktik erfolgt in der Universität auf einer anderen Ebene als in der Schule. Trotzdem sehen die Promovierenden Anknüpfungspunkte, die mit einigem Aufwand und Anpassung herzustellen sind.

Im Vergleich zu den Prioritäten, die in der Postentscheidungsphase ausschlaggebend für die Entscheidung waren, werden hier andere Aspekte hervorgehoben. Diese werden beeinflusst durch die institutionelle Anbindung der Promovierenden und inwieweit sich auch private Rahmenbedingungen geändert haben. Während in der Postentscheidungsphase Prioritäten bewusst gewählt wurden, um sich entscheiden zu können, sieht man hier eine Veränderung. Äußere Bedingungen zwingen regelrecht, anderen Prioritäten Vorrang zu gewähren. So ist für Esther die finanzielle Situation sehr wichtig geworden und sie muss zum Verdienst beitragen, um die bisherige Wohnsituation aufrechtzuerhalten. Entscheidungen aufzuschieben ist also, bedingt durch äußere Einflüsse und nur zu einer bestimmten Zeit, zweckmäßig. Beispielsweise ist es vor der Promotion noch unproblematisch, den Kinderwunsch aufzuschieben, während es nach der Promotion unter Umständen problematisch werden kann. In den Daten

erkennt man ein wachsendes Interesse an vertraglicher und finanzieller Sicherheit, um solche Planungen in Angriff zu nehmen. Zu diesem Zeitpunkt sind sich die Befragten sicher, dass das Argument „Aufgeschoben ist nicht aufgehoben“ bei der nächsten Entscheidung (zwischen Universität/Habilitation und Schule/Referendariat) nicht mehr gelten wird.

Der Wunsch, eine Qualifikation und im besten Falle auch die Qualifikation zum Lehramt abzuschließen, besteht auch in dieser Phase. Die Arbeit im Fach und das Interesse am Fach sind für die Befragten wichtiger als das Unterrichten und Erziehen von Kindern. Lehrerfahrung zu sammeln und ihre Kompetenzen in der Lehre weiterzuentwickeln ist ihnen genauso wichtig, wie Forschung zu betreiben. Ein interessanter Aspekt ist die gewünschte Wertschätzung der Arbeit, den Frauen einbringt. Für sie hat eine feste Stelle zu bekommen, sehr hohe Priorität, da sie dies als Voraussetzung für weitere private Planungen nimmt und auch als Art „Belohnung“ sieht: *„Aber die Wertschätzung auch in dem Sinne, dass man sagt, ähm, gut, die ist jetzt gut genug qualifiziert, wir können ihr die Stelle anvertrauen und wir können ihr diese Aufgaben übergeben, so Wertschätzung von Seite/vom Arbeitgeber her.“* (Frauke 1, 87) Hier wird der Trugschluss deutlich auf den Krais und Beaufaÿs eingehen: Frauen denken, es gehe bei der wissenschaftlichen Karriere und der Vergabe von guten Stellen ausschließlich darum, wer die beste Qualifikation besitzt und man müsse nur hart genug arbeiten, um eine feste Stelle zu erlangen (vgl. Krais 2000, vgl. Beaufaÿs 2003). Dies führt dazu, dass Frauen den Anspruch haben, viel zu arbeiten und wenn sie dies nicht tun, ein „schlechtes Gewissen“ haben, was als sehr belastend empfunden wird.

Die Bilanz der Entscheidung zeigt, dass keine/r der Befragten die getroffene Entscheidung bereut. Diese Bewertung ist unabhängig davon, ob sie erfolgreich mit der Promotion sind oder nicht:

*„Es war für mich die passende Entscheidung, weil die Hauptsache ist, dass ich Spaß an meiner Arbeit habe. Und weil ich mich mit der Entscheidung sehr wohl fühle. Und ähm im Nachhinein natürlich auch, weil ich Erfolg hatte mit dieser Entscheidung. Also ich gehe davon aus, dass ich es schaffen werde, zu promovieren, dass ich meine Doktorarbeit bald abgeben werde. Und deshalb war es natürlich die richtige Entscheidung. Wenn ich jetzt bemerkt hätte, dass es mir überhaupt nich' liegt und ich vielleicht abbreche, würd' ich die Entscheidung vielleicht anders betrachten“* (Frauke 1, 79).

Denn auch Esther bereut die Entscheidung zu promovieren nicht, sondern sieht daran einen ganz deutlichen Lerneffekt:

*„Ich frage mich, diese Frage nicht mehr so häufig, wärste mal damals schon ins Ref. gegangen, ne. Also hab ich mich auch gefragt, wäre das besser gewesen? Und ich sag ganz klar nein, weil dann hätte ich dann ja jetzt nicht gewusst wie es ist an der Uni zu arbeiten. Also jetzt weiß ich ganz klar, was ich hinter mir lasse und kann das definieren, was ist das? Wie fühlt sich das an? Hätt ich es nicht gemacht, ja, würde das fehlen“* (Esther 2, 52).

Auch wenn sich fast alle im Laufe der Promotion die Frage gestellt haben, was wäre, wenn sie sich für einen anderen Weg entschieden hätten, sind sie in der Bilanz mit den jetzigen Schrit-

ten zufrieden. Vor allem der Vergleich mit anderen führt dazu, sich mit den alternativen und eventuell entgangenen Möglichkeiten zu beschäftigen.

### *Zusammenfassung*

In der Realisierungsphase kehrt die Ambivalenz als Empfindung in unterschiedlich starkem Ausmaß zurück. Womöglich liegt dies daran, dass die Perspektive Lehramt weiterhin für die Befragten besteht und attraktiv ist. Das Lehramt ist durch das Studium ein fester biografischer Bestandteil und daher lässt sich vermuten, dass Ambivalenz in diesem Fall nie vollständig aufgelöst sein wird. Es treten wieder Abwägungsprozesse ein, bei anderen relativ früh nach Beginn der Promotion, andere wiederum antizipieren erstmal nur, dass sie wieder in diese Abwägesituation gelangen werden, wenn die Promotionszeit sich dem Ende neigt. Es kann sein, dass die Strategien dann andere sein werden, denn nun kommen die Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Praxis hinzu und die Lebensplanung wird, besonders im Hinblick auf Familienplanung, konkreter, wodurch nun andere Prioritäten die Ambivalenz bestimmen werden.

## 5.5 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse hinsichtlich der Gestaltung des Entscheidungsprozesses

Der Entscheidungsprozess der Lehramtsstudentinnen dieser Studie gestaltet sich in Abhängigkeit zur Berufsorientierung, zum Selbstbild, zur Wahrnehmung von Integrationsmechanismen und zum daraus resultierenden Erleben von Ambivalenz. Wie diese Aspekte ausgestaltet werden, ist abhängig davon, wie stark divergent die Berufsorientierung ist, wie sehr Integrationsmechanismen wahrgenommen und bewertet werden und wie selbstbewusst die Befragten sind.

Der Auslöser des Entscheidungsprozesses ist das Wahrnehmen und das Ernstnehmen der Option Promotion. Wie ernsthaft diese Option betrachtet wird, hängt von dem Wunsch nach „mehr“ und/oder einem Zweifel, an dem bisher gewählten Weg ab. Hieraus entsteht bei den Lehramtsstudentinnen eine divergierende Berufsorientierung, die dualistisch geprägt ist und die beiden Berufsbilder „Lehrerin“ und „Wissenschaftlerin“ unabhängig voneinander konstruiert. Parallel dazu erfolgt der Vergleich zum eigenen Selbstbild, das heißt zu den eigenen Fähigkeiten, den Interessen und Zielen, wobei sich die Studentinnen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten eher unterschätzen. Die Phase der Berufsorientierung kollidiert mit einer



Phase der Identifizierung, denn zum Zeitpunkt des Interviews in der Vorentscheidungsphase fühlen sich die Studentinnen in einem Übergangsstadium zwischen Studium und Beruf. Sie fühlen sich nicht vollwertig ausgebildet weder für die Schulpraxis noch für die Wissenschaft. Sie fühlen sich noch abhängig von den Eltern, beginnen jedoch intensivere Emanzipationsprozesse, was eigene Entscheidungen oder auch den geplanten Auszug von Zuhause angeht. Durch diese divergente Berufsorientierung und die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten und Interessen, die meist facettenreich sind, kommt es dazu, dass die Studentinnen ambivalente Gefühle erleben und sich zwischen den Optionen hin- und hergerissen fühlen. Die Überlegungen sowie die Anwendung bekannter Entscheidungsstrategien führen in einigen Fällen nicht sofort zu einer Entscheidung, sondern in eine weitere Schleife des Überlegens, so dass die gefühlte Ambivalenz über Wochen, sogar Monate bestehen bleibt. Werden in diesem Zeitraum Entscheidungen gefällt, so sind diese in den meisten Fällen nicht tragfähig. Der Prozess gestaltet sich durch aktive und passive Strategien der Studentinnen: So werden vermehrt Informationen zusammengetragen, Erfahrungswissen aktiviert oder Erfahrungsberichte Anderer eingeholt. Es finden sich rationale Vorgehensweisen, aber auch scheinrationale Strategien, deren Basis eher ein Bauchgefühl ist.

Auf dieser Grundlage, also einer Kombination aus rationalen Überlegungen und Bauchgefühlen, wird die Entscheidung letztendlich getroffen, wobei auch hier nicht in allen Fällen mit Sicherheit gesagt werden kann, ob die getroffene (erzählte) Entscheidung auch schließlich die umgesetzte Entscheidung ist. Während des Entscheidungsprozesses werden nicht nur die persönlichen Voraussetzungen in die Überlegungen einbezogen, sondern auch strukturelle Gegebenheiten, die als Integrationsmechanismen bezeichnet wurden, da die Studentinnen sich fragen, wie sie in das „Zielsystem“ bestmöglich hineinfließen. Die Integrationsmechanismen sind förderlich und hinderlich zugleich: Durch die Einbindung in Strukturen z.B. als SHK fühlen sich die Studentinnen zugehörig zum System Universität. Gleichzeitig kann diese Eingebundenheit auch hinderlich sein, wenn

- zu viele Informationen bzw. zu viele als negativ zu bewertende Informationen durch den Einblick hinter die Kulissen gesammelt werden,
- wenn aufgrund der Erfahrungen ein unvollständiges, fehlerhaftes Berufsbild entworfen wird, denn das kann zu Desillusionierungen und enttäuschten Erwartungen führen,
- wenn die strukturelle Einbindung zu sehr fokussiert wird und die kritische Distanz fehlt, um die inhaltlichen Interessen und Motive für die Promotion zu hinterfragen und diese in den Hintergrund rücken. Das Universitätssystem ist so angelegt, dass die Strukturen, die den Studentinnen sehr vertraut vorkommen und in denen sie weiter ar-

beiten möchten, nur temporär sind und bestehende Konstellationen auch jederzeit wieder gelöst werden können (z.B. durch den Ruf einer/eines Professorin/Professors an eine andere Universität).

Der Entscheidungsprozess ist – vorläufig – beendet, wenn Prioritäten deutlich gewichtet werden konnten und als Argumentationsgrundlage für sich und für das Vertreten der Entscheidung vor Anderen dienen können. Dass die Entscheidung erstmal vorläufig ist, befördert auch die Entscheidungsfähigkeit, da den Studentinnen scheinbar bewusst wird, dass sie keine „Lebensentscheidung“, also eine lebenslang gültige Entscheidung, treffen. Durch den Einblick in die wissenschaftliche Praxis und den retrospektiven Blick auf die Entscheidung durch die befragten Doktorandinnen und Doktoranden zeigt sich, dass die Entscheidung unterschiedlich bilanziert wird: Für die Mehrheit der Befragten war sie zufriedenstellend, da sie erfolgreich in das System integriert wurden, sich in den Aufgaben wiederfinden und in der Arbeitsatmosphäre wohlfühlen. Eine Interviewpartnerin zeigte auf, wie es ist, wenn man nicht in das System hineinfindet und auf die Alternative Referendariat zurückgreift. Trotz unterschiedlicher „Ausgänge“ bewerten alle Befragten die Entscheidung als zufriedenstellend. Dennoch ist der Entscheidungsprozess für diejenigen, die an der Promotion arbeiten, nicht abgeschlossen. Obwohl sich die Befragten in einer Phase befinden, in der in nächster Zeit keine berufliche Entscheidung ansteht, antizipieren sie bereits die Folgeentscheidung, die sich an die erfolgreiche Promotion anschließen kann. Dann taucht nämlich wieder die Frage auf, ob sie in der Wissenschaft bleiben oder ihr Referendariat anschließen möchten.

Kennzeichnend für den Entscheidungsprozess sind Rationalisierungen bzw. retrospektive Sinndeutungen, die versuchen Diskrepanzen in der Argumentationslogik zu überdecken bzw. zurecht zu rücken, so dass nachvollziehbare Entscheidungen konstruiert werden. Es soll ein passendes Verhältnis von sozialen Kontextbedingungen, Anforderungen von Institutionen und eigenen Handlungsergebnissen bzw. auch eigenen Ansprüchen geschaffen werden.

## 5.6 Theorieskizze zur „berufsbioграфischen Zweigleisigkeit“

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie sich die Kernkategorie durch die Auseinandersetzung mit den bisherigen Kategorien und ihren Relationen entwickelt hat. Die Kern- oder auch Schlüsselkategorie ist dabei die zentrale Kategorie, die einen Zusammenhang zwischen allen bisherigen Kategorien herstellt und ihnen in ihrer Zusammenstellung Sinn verleiht: “In appearing to explain how the main concern is continually processed or resolved, the core becomes the focus of further selective data collection and coding efforts.” (Holton 2010, S. 29) Die

Kernkategorie ist die Erklärung für das interessierende soziale Phänomen oder Problem, in diesem Fall die Unentschiedenheit der Lehramtsstudentinnen zwischen Referendariat und Promotion.

Durch das offene und axiale Kodieren sind unterschiedliche Erlebensweisen des Entscheidungsprozesses, Entscheidungsstrategien und Konsequenzen bekannt, es fehlt jedoch die theoretische Erklärung, warum diese Unterschiede entstehen. Die Festlegung der Kernkategorie ist der erste Schritt auf dem Weg zur Theorieformulierung. Durch die Ausformulierung ihrer Dimensionen und Eigenschaften und das Aufstellen und Validieren von Hypothesen über Beziehungen zu anderen Kategorien und ihren Eigenschaften, lassen sich Kernaussagen der Theorie formulieren (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 35). Dazu dienen folgende Fragen in Anlehnung an das Kodierparadigma:

- Welche Voraussetzungen/Bedingungen müssen für die Ausprägung der Kernkategorie gegeben sein?
- In welchem Kontext besitzt die Theorie Gültigkeit?
- Welche hinderlichen und fördernden Faktoren gibt es bei der Ausbildung der Kernkategorie?

Während des selektiven Kodierens, also während der Suche nach der Antwort auf die Forschungsfrage: „Worum geht es hier bei der Gestaltung des Entscheidungsprozesses?“, wurden die Konzepte aller drei Entscheidungsphasen in den Blick genommen und es konnten vier Konzepte herausgearbeitet werden, die in allen Phasen des Entscheidungsprozesses auftauchen:

- *Entscheidung als biografischer Zwang*: Es wird eine Entscheidungsnotwendigkeit von den Befragten gesehen, die für einen bestimmten Zeitraum jedoch nicht erfüllt werden kann und dessen Resultat weiterhin unbeständig bleibt, so dass stets neue Entscheidungen innerhalb der Bildungs- und Berufsbiografie getroffen werden müssen.
- *Verortungsprozesse*: Die Befragten befinden sich während der untersuchten Phase in einem Übergang und müssen damit einhergehende Ablösungs- und Zuordnungsprozesse bewältigen.
- *Anschlussfähigkeit der Erfahrungen*: Erfahrungen und erfahrungsbasiertes Wissen bestimmen die Berufsvorstellungen und das Selbstbild sowie die Wahrnehmung von Integrationsmechanismen. Bei der Entscheidung spielt eine große Rolle, wie viele positive und negative Erfahrungen die Befragten in welchem Bereich gemacht haben und wie diese „verwertet“ werden können. Das Konzept der Erfahrung ist darüber hinaus

anschlussfähig an die Motive von Schütz, genauer gesagt, an die Weil-Motive, die sich aus der Vergangenheit bilden.

- *Omnipräsenz von Lehre*: Das Konzept des Lehramtes erweist sich als allgegenwärtig und wird von den Befragten in jeder Phase mitgedacht. Sogar die Nicht-Lehramtsstudierenden sehen in dem Konzept von „LehrerIn als Beruf“ den entscheidenden Vorteil von Sicherheit. Gleichzeitig ist das Konzept von „Lehre als Tätigkeit“ auch in die Universität übertragbar und daher für beide Kontexte nutzbar. Die Befragten dekontextualisieren die Tätigkeit „lehren“, das heißt sie lösen sie aus ihrem spezifischen Berufskontext Schule.

Diese vier Konzepte können in ihrer Ausarbeitung zu einem zentralen Konzept zusammengefasst werden: die **berufsbioграфische Zweigleisigkeit**. Sie wird verstanden als Präsenz zweier beruflicher Konzepte, in denen die eigenen beruflichen Erfahrungen verwertet werden können und die einen Rahmen bilden, innerhalb dessen genug Freiraum für berufliche Entscheidungen besteht, der dennoch Orientierung bietet. Mit Blick auf die ausgearbeiteten Kategorien ist berufsbioграфische Zweigleisigkeit das Ergebnis aus der Bewältigung von Ambivalenz. Sie führt dazu zwei berufliche Perspektiven zu nutzen und aus ihnen, wenn möglich, eine hybridisierte Form des beruflichen Selbstbildes zu schaffen. Dieser Prozess findet unter Berücksichtigung von Mechanismen statt, die über die Aufnahme in ein System entscheiden, und mit denen das Individuum in Wechselwirkung steht (ausführliche Beschreibung des Zusammenhangs der Kategorien in Kapitel 5.6.3).

Berufliche Entscheidung in zwei Richtungen zu denken und diese beiden Richtungen in einer für sich selbst passenden Form zu vereinen, ist ein Gestaltungsprinzip, wie es von Koch und Witzel (1993) verstanden wird.

„Biographische Gestaltungsprinzipien beschränken sich nicht auf die Untersuchung des Verlaufsprozesses biographischer Handlungsweisen und Orientierungen als solcher, sondern sie geben eine sozialisationstheoretische Antwort auf die Frage, nach welchem Prinzip Umgangsweisen mit der gesamten beruflichen Statuspassage strukturiert werden“ (Kock/Witzel 1993, S. 8).

Die berufsbioграфische Zweigleisigkeit dient somit als Strukturierungsmittel für die Lehramtsstudentinnen, ihre beruflichen Pläne zu bewerten, umsetzbar zu machen und begründen zu können. Sie „emergieren aus dem lebenspraktischen Abarbeiten von Optionen [...] und for-

mulieren sozusagen den Stil der Auseinandersetzung mit strukturellen Anforderungen auf der Basis eigener Ansprüche.“ (Kock/Witzel 1993, S. 16)<sup>46</sup>

### 5.6.1 Erläuterung der Kernkategorie

Unter berufsbiografischer Zweigleisigkeit verstehe ich, dass zwei berufliche Konzepte parallel zueinander bestehen und bei der Entscheidungsfindung sowie nach der Entscheidung als übergeordnete Handlungsorientierung verfolgt werden, wobei nicht beide Konzepte gleich stark ausgeprägt sein müssen. Die berufsbiografische Zweigleisigkeit wirkt nicht nur auf der Handlungsebene, indem sie die Entwürfe der sich Entscheidenden beeinflusst, sondern auch auf der Ebene der Berufsidentität und Persönlichkeitsbildung.

In den vorliegenden Daten orientierten sich die Befragten an zwei Gestaltungsmustern: Lehrerin mit Forschungshaltung sein oder Forscherin mit Leidenschaft für die Lehre sein. Das sind zwei Typen, mit denen sich die Befragten identifizieren können, je nachdem, für welche Option sie sich nach dem Studium entschieden haben. Berufsbiografische Zweigleisigkeit umfasst darüber hinaus die Anstrengung, die bestehenden Optionen in die bisherige Biografie zu integrieren, also nach retrospektiven Anknüpfungspunkten und prospektiv passenden Aspirationen zu suchen, um Zusammenhänge herzustellen, die wichtig sind, um Entscheidungen vertretbar zu machen. Konkret heißt das für die Lehramtsstudentinnen, zu überlegen, aus welcher Motivation heraus sie das Lehramtsstudium aufgenommen haben, wie sich ihre fachlichen und pädagogischen Interessen entwickelt haben und in welcher Arbeitsatmosphäre sie in Zukunft arbeiten möchten.

Berufsbiografische Zweigleisigkeit besteht für die Promovendinnen darin, in irgendeiner Form Kontakt und Anschluss an ihre Ausbildung zu haben, an ihre Heimdisziplin sozusagen. Dies gelingt durch die Tätigkeit als Lehrende an der Hochschule oder durch Praxisforschung mit Schulbezug. Wichtig ist, dass es bei der berufsbiografischen Zweigleisigkeit nicht ausschließlich um das Referendariat als Ausbildungsschritt bzw. als Institution geht, sondern um das LehrerInsein bzw. um die Tätigkeit an sich: unterrichten und Wissen zielgruppenge-

---

<sup>46</sup>

Das Konzept der berufsbiografischen Gestaltungsprinzipien entstammt aus dem Sonderforschungsbe-  
reich „Statuspassagen im Lebenslauf“ und fokussiert in erster Linie die Bewältigung der Berufseinmün-  
dung. Für eine langfristige Perspektive des Berufsverlaufs über ca. 8 Jahre hinweg, wurde dieses Kon-  
zept weiterentwickelt und zu einer Typologie berufsbiografischer Gestaltungsmodi entwickelt (vgl.  
Kühn 2004, S. 60). In der vorliegenden Arbeit wird der für die Übergangs- bzw. Eintrittsphase in den  
Beruf nach dem Studium weiterhin passende Ausdruck der Gestaltungsprinzipien genutzt, da dieser  
mehr den Charakter eines Grundsatzes und einer Richtlinie hat, die die befragten Studentinnen nutzen,  
um sich orientieren zu können.

recht vermitteln. Diese Tätigkeit kann genauso gut in der Universität erfolgen, sie ist daher nicht kontextgebunden. Über die Tätigkeit wird eine Beziehung zwischen Kontext (Universität, Schule) und beruflicher Identität (Lehrerin) hergestellt. So ist „Lehrerin sein“ auch an der Universität möglich, nicht umsonst ist eine gängige Bezeichnung, die jedoch keine/r der Befragten erwähnt, die des Hochschullehrers bzw. der Hochschullehrerin<sup>47</sup>. Was hier nicht vernachlässigt werden soll, ist das Selbstbild als Forscherin, das zu gleichen Teilen wie die Lehrtätigkeit bei den befragten DoktorandInnen auftritt, wenn nicht sogar höher ausgeprägt ist. Die Gefahr dieser Fokussierung auf Lehre liegt, speziell für Frauen, darin, dass die Forschung aus dem Blick gerät. Dabei entscheidet sich durch die Reputation in der Forschung, ob man im sozialen Feld Mitspielerin ist oder nicht (vgl. Kap. 2.2.2). Stellen mit hohem Lehrdeputat verheizen häufig die Ressourcen, die für die Forschung (intensive Zeiten von Datenerhebung, -auswertung, Anfertigen von Publikationen, Tagungs- und Konferenzbesuche, ausführliche Schreibphasen etc.) notwendig wären. Der einzige Schritt zur wissenschaftlichen Karriere führt über die Forschung. Obwohl die Zufriedenheit mit dem Konzept des Hybriden bei den Befragten hoch erscheint, kann es gleichzeitig zu einer Art Ausschlussmechanismus aus der Wissenschaft werden.

### 5.6.2 Nutzen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit

Die Frage ist, ob sich das zweigleisige Denken als bewusstes Prinzip bei den Befragten deutlich macht oder ob sie es unbewusst als Leitgedanken in ihre Planungen und Aspirationen aufnehmen und ob sie einen Gewinn an Handlungsspielraum oder Entscheidungsmöglichkeiten erkennen. Der Blick auf den Sinnfindungsprozess der phänomenologischen Handlungstheorie soll hier noch einmal herangezogen werden:

„Die Akteure erleben vielfach Ihr Handeln als einen Ablauf von Ereignissen. Durch reflexive Zuwendung auf erlebte Handlungsereignisse konstituieren die Akteure dann erst den subjektiven Sinn der Handlung, wenn sie z B die Ereignisse in einen bereits existierenden Gesamtzusammenhang von Erfahrungen einordnen, und auf diese Weise eine „Synthesis höherer Ordnung“ (Schütz 1974,101) schaffen Das geht nur *im Nachhinein*: Der Sinn bildet sich nicht im schlichten Erfahrungsverlauf, „sondern erst, wenn sich das Ich seinen Erfahrungen nachträglich zuwendet und sie in einen über deren schlichte Aktualität hinausgehenden Zusammenhang setzt“ (Luckmann 1992, 32)“ (Witzel 2001, S. 346).

Das würde bedeuten, dass den Befragten zwar in dieser Phase bewusst ist, dass sie zweigleisig denken, aber dass der dahinterliegende Sinn, anschlussfähig für mehrere Berufswege zu bleiben, erst nach einiger Zeit der Erfahrung und mit reflektierendem Blick erschlossen werden

---

<sup>47</sup> Zu den HochschullehrerInnen gehören in Deutschland laut §42 des Hochschulrahmengesetzes Professorinnen und Professoren sowie Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2007).

kann. Dies deckt sich auch mit Keddis Auffassung, dass hinter jeder Lebensentscheidung ein versteckter Sinn verbirgt (vgl. Keddi 2008, Kap. 2.1). Diese Annahme würde erklären, warum gerade die weiblichen Befragten wenig Ambitionen zeigen ihre Karriere zu planen, während der Doktorand einen strategischen Plan hat, wie er das Referendariat und die Schulerfahrung für die Arbeit in der Wissenschaft nutzen kann. Klinkhammer (2005) führt an, dass Professorinnen ihre Karriere planen, dies aber oft nicht bewusst, sondern einem „inneren Karriereplan“ folgend tun und dies erst im Nachhinein erkennen (vgl. Klinkhammer 2005, S. 324 ff.). Frauen sehen ihre gelebten Biografien bedingt durch eine Ereignisabfolge und wenig durch die Eigenleistung und bewusste Handlung. Damit sinkt natürlich auch die Selbstverantwortung für die zu treffenden Entscheidungen. Als weitere Schutzmechanismen im Wissenschaftssystem identifiziert Klinkhammer die weibliche Bescheidenheit bezüglich des eigenen Erfolgs, die zum Ziel hat „ambivalenten und internalisierten Erwartungen der Umwelt an die Geschlechter- und Berufsrolle der Wissenschaftlerin gerecht zu werden“ (ebd., S. 333). Ein weiterer Mechanismus ist die Abwehr gegenüber bewusster Lebensplanung aufgrund der Ungewissheit, wie die Zukunft sich wirklich gestalten wird. Der von den Wissenschaftlerinnen oft praktizierte Selbststeuerungsprozess der *self-fulfilling-prophecy*, lässt die Frauen selbst ein Bild des erfolgreich Seins oder nicht erfolgreich Seins suggerieren und dies wirkt sich auf das eigene kognitive und emotionale Befinden und letztendlich auf die Handlung aus. Auch die Tatsache, dass viele der Befragten aus Klinkhammers Studie nicht öffentlich gemacht haben, dass sie die Professur anstreben bzw. sich mit der Profession der Wissenschaftlerin identifizieren, kann als Abwehrmechanismus vor dem vorherrschenden Bild des Wissenschaftlers und als „Hochstaplerinnensyndrom“ (Klinkhammer 2005, S. 320), also die Angst eine Leistung vorzutäuschen, die man nicht erbracht hat, gelten. Als Ursache für diese Mechanismen stellt Klinkhammer die doppelte Sozialisation (vgl. Kap. 2.1) heraus, also den Sozialisationsprozess, der durch eine Doppelorientierung aus den Anforderungen der Erwerbsarbeit und der traditionellen Rolle als Hausfrau und Mutter resultiert und durch die gleichzeitige Orientierung an männlichen und weiblichen Stereotypen, Ambivalenzen schafft. Diese doppelte Sozialisation führt dazu, dass die Wissenschaftlerinnen multiple Berufsidentitäten entwickeln, um sich in mehreren Berufswelten arrangieren zu können. Diese Art der beruflichen Identität scheint besonders für die Wissenschaft relevant zu sein, um Ambivalenzen zu managen und Anpassung bei gleichzeitiger Authentizität möglich zu machen (vgl. Klinkhammer 2005, S. 319). In der vorliegenden Studie tritt berufsbiografische Zweigleisigkeit sowohl auf, wenn Ambivalenz in hohem Maße erfahren wird, als auch, wenn keine hohe Ambivalenz erfahren wird. Bei dem ersten Fall ist sie ein Ausweg aus dem Dilemma, sozusagen eine Lösung, um

sich Optionen offen zu halten. Bei dem zweiten Fall ist sie ein strategisches Mittel, um die Optionen sinnvoll aufeinander aufzubauen und in die Biografie zu integrieren. Eine Ursache, warum die berufsbiografische Zweigleisigkeit so unterschiedlich interpretiert werden kann, ist die mögliche Überforderung der Befragten resultierend aus diversen Zuschreibungen des sozialen Umfeldes und den Anforderungen moderner Entscheidungen, selbst Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und Chancen möglichst zu nutzen. Sie tritt eher bei denjenigen auf, die sich zwischen beiden Berufen verorten und weniger bei denen, die sich für das Referendariat entscheiden. Bei denjenigen, die sich für eine Promotion entscheiden, tritt sie in besonders hohem Maße auf.

Das Konzept mehrgleisig aufgestellt zu sein, scheint hier und in Klinkhammers Studie eine bewährte Strategie zu sein, um in der Wissenschaft berufliche Chancen wahrzunehmen und dennoch eine berufliche Sicherheit aufzubauen, besonders vor dem Hintergrund, dass in der Wissenschaft so ungenaue Karrierevoraussetzungen geltend gemacht werden, wie es Enders (2008) beschreibt:

„Fähigkeiten, die nicht allein von beruflichen Qualifikationen und kognitiven Kompetenzen abhängen, kommt hohe Bedeutung zu. Verlangt werden so wenig greifbare Dinge, wie biografische Risikotoleranz, intrinsische Motivationsbereitschaft, psychosoziale Netzwerkfähigkeit. In diesem Sinne haben Etikettierungen, wie „Bastel-Existenzen“ oder „Selbstunternehmer“ für Wissenschaftlerkarrieren wohl immer schon ihre Berechtigung gehabt“ (Enders 2008, S. 90).

Ein Beispiel aus den Daten bestätigt dies, denn sogar die Magisterstudentin überlegt nach Abschluss des Studiums doch noch Lehramt zu studieren, um eine Sicherheit zu haben, für den Fall, dass sie promovieren würde.

Der Wissenschaftsbetrieb fordert eine systembedingte Zweigleisigkeit, wenn die Personen nicht die biografische Risikotoleranz haben, die notwendig ist. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob für den Aufbau eines zweiten Standbeins nicht wieder wichtige Ressourcen fehlen, die für das Fortkommen in der Wissenschaft erforderlich sind. Von dieser Warte ausgehend, haben die Lehramtsstudierenden, die sich für eine Promotion entscheiden, eine luxuriöse Situation, da sie stets die Perspektive der Schullaufbahn im Hintergrund haben. Diese ist vorstrukturiert und muss nicht „gebastelt“ werden.

Unter bestimmten Bedingungen findet nach dem Entscheidungsprozess eine Hybridisierung statt, das heißt, das berufliche Selbstbild setzt sich aus Teilen des Wissenschaftlerinnenseins und des Lehrerinnenseins zusammen. Diese Zweigleisigkeit erfüllt den Wunsch der Frauen „mehr“ zu sein als „nur“ Lehrerin, aber gleichzeitig nicht planen zu müssen, Karriere zu machen, sondern im worst case auf eine sichere Stelle als Lehrerin zurückgreifen zu können. Es handelt sich zu großen Teilen um eine bewusste Entscheidung für das Dazwischen. Die Be-



fragten versuchen die Kompetenzen und die positiven Aspekte, die sie in den beiden Berufsbildern sehen, zu kombinieren.

Zweigleisigkeit kann also nicht nur als Ergebnis des Entscheidungsprozesses gesehen werden, sondern auch als Strategie, um

- im Wissenschaftskontext einen Kompetenzbereich für sich zu schaffen (innerhalb der Lehre und im Umgang mit Studierenden),
- für die Laufbahn in der Schule bzw. im außeruniversitären Bereich einen Plan B zu haben, wenn die Aussicht auf lebenslanges Arbeiten an der Schule (zwei Seiten der Verbeamtung) wenig attraktiv ist,
- sich nicht für eine Option entscheiden zu müssen, die andere damit gleichzeitig auszuschließen und gegebenenfalls Chancen damit vertan zu haben,
- in der Berufsbiografie weiterhin Stringenz zu zeigen und keine falschen Entscheidungen oder Diskontinuitäten zu riskieren. Damit verbunden ist die Möglichkeit „rationales“ Handeln vorzugeben: das Beste aus beiden Optionen zu kombinieren oder auch für mögliche Optionen offen zu sein, ist die nutzenbringendste Lösung.

Da die befragten Studentinnen sich zuvor durch das Studium nicht wissenschaftlich sozialisiert sehen, scheint die Möglichkeit Lehre zu geben, hilfreich, um gelernte Kompetenzen anzuwenden und im Universitätssystem einen Platz zu finden. Entscheiden sich die Studentinnen für den Weg in die Schule, so ist die Option zur Universität zurückzukehren, beruhigend, da der LehrerInnenberuf nicht lebenslanglich ausgeführt werden muss. Hier kommen die zwei Seiten der Linearität des LehrerInnenberufs wieder zum Tragen: Auf der einen Seite fühlen sich die Betroffenen abgesichert, auch durch die Aussicht auf Verbeamtung, auf der anderen Seite fühlen sie sich dadurch in ihren beruflichen Möglichkeiten eingeschränkt. Egal für welchen Weg sie sich entscheiden, wichtig ist, dass die Entscheidungen einer inneren Logik folgen und die beruflichen Wege keine Brüche aufweisen. Die Entscheidung zu promovieren kann somit, wenn Zweifel von außen kämen, im Hinblick auf die zukünftigen Berufsmöglichkeiten als rational dargestellt werden, was für die meisten das Kennzeichen für eine richtige Entscheidung ist.

Berufliche Optionen werden damit strategischer geplant und überlegt, wie man die Entscheidung vertreten kann, dass es genauso wie die einzelne Person es macht, die „richtige“ Entscheidung ist. Dies dient somit zur Prävention von kognitiver Dissonanz. Die Argumente wären auf beiden Seiten logisch: Wählt man erst die Promotion, dann deswegen, weil die Kontakte schon da waren und der Einstieg somit einfacher war; darüber hinaus bereitet einen

die Promotionszeit besser auf das Referendariat vor und man wirkt reifer. Wählt man erst das Referendariat, dann deswegen, weil man zuerst Praxiserfahrung sammeln will und die Zielgruppe – für die spätere Forschung – besser kennenlernen will; ebenfalls kann die Lehrerfahrung an der Universität genutzt werden, um praxisnah zu lehren.

### 5.6.3 Eigenschaften und Dimensionen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit

So wie im vorherigen Abschnitt die Kategorien dimensionalisiert wurden, so wird auch die Kernkategorie in ihren Eigenschaften und hinsichtlich der Ausprägung der Dimensionen dargestellt. Wenn das Prinzip der berufsbiografischen Zweigleisigkeit nur schwach oder gar nicht besteht, liegt eine eindeutige Entscheidung vor (für eine Laufbahn in der Schule oder eine Laufbahn in der Wissenschaft) und nur dieser Weg wird bei der Planung der nächsten Schritte beachtet. Der Entscheidungsprozess führte z.B. in einigen Fällen dazu, dass der ursprüngliche Berufswunsch, in die Schule zu gehen, bestätigt und bestärkt wurde. Die berufsbiografische Zweigleisigkeit kann auch sehr hoch ausgeprägt sein, so dass ein starker Wunsch besteht beide Optionen zu verwirklichen und eine hohe Planungsabsicht vorliegt. Es kann auch eine mittelmäßige Ausprägung bestehen, das heißt, es wird eine Kombination angedacht, aber es bestehen keine konkreten Pläne, welche Schritte aufeinander folgen sollen, sondern es wird nach den zum Zeitpunkt der Entscheidung gegebenen Umständen entschieden.

Tabelle 16: Dimensionalisierung der Kernkategorie „Berufsbiografische Zweigleisigkeit“

#### **Berufsbiografische Zweigleisigkeit**

<b>Eigenschaft/Subkategorie</b>	<b>Dimensionen</b>
<b>Ausprägung</b>	stark - schwach
<b>Entscheidungsmotivation/Entwürfe</b>	retrospektiv – prospektiv
<b>Berufsorientierung</b>	divergent – erweitert
<b>Selbstbild</b>	positiv – negativ
<b>Integrationsmechanismen</b>	positiv bewertet – negativ bewertet
<b>Erleben von Ambivalenz</b>	hoch – niedrig

Die Entwürfe, die durch die berufsbiografische Zweigleisigkeit geprägt sind, können auf die Vergangenheit oder in die Zukunft gerichtet sein.

Die Studentinnen, die aufgrund ihrer fachlichen Interessen das Studium Lehramt gewählt haben, werden wahrscheinlich auch bei der Entscheidung zur Promotion auf die Vertie-

fung der fachlichen Interessen Wert legen. Diejenigen, die eher zukunftsgerichtet handeln und sich an Werten wie Kontinuität und Sicherheit orientieren, werden sich perspektivisch eher für den LehrerInnenberuf entscheiden. Es ist auffällig, dass diejenigen Studentinnen, die sich aufgrund der Möglichkeit, ihre Fächer zu kombinieren und weiter zu vertiefen, für ein Lehramtsstudium entschieden haben, nun auch eher diejenigen sind, die an das Studium eine Promotion anschließen. Diejenigen, die hohen Wert darauf legen die Lehramtsausbildung abgeschlossen zu haben und Planungssicherheit zu haben, entscheiden sich eher gegen die Promotion und für das Referendariat.

Mit erweiterter Berufsorientierung geht auch die Fähigkeit einher, berufsbiografische Zweigleisigkeit auszuüben. Wenn die Berufsorientierung divergent ist, wird möglicherweise irgendwie versucht, sich für eine Richtung zu entscheiden oder die Berufsentscheidung wird vertagt.

Der Einfluss von Integrationsmechanismen auf die berufsbiografische Zweigleisigkeit kann sehr hoch oder niedrig ausgeprägt sein. Erst wenn den Integrationsmechanismen eine niedrige oder auch eine positive Bedeutung zugeschrieben wird, kann berufsbiografische Zweigleisigkeit entwickelt werden.

Das Selbstbild muss nicht unbedingt in beiden Bereichen (Schule/Wissenschaft) positiv sein. Durch die berufsbiografische Zweigleisigkeit besteht die Möglichkeit fehlende Kompetenzen, Misserfolge in einem Bereich gefühlsmäßig zu kompensieren. Zum Beispiel werden lange Durststrecken in der Wissenschaft oder Misserfolge meist dem eigenen Unvermögen zugeschrieben. Erfolge innerhalb der Lehre z.B. durch positives Feedback, können dieses negative Erleben jedoch auffangen.

Ambivalenz muss nicht unbedingt hoch ausgeprägt sein, damit berufsbiografische Zweigleisigkeit entsteht. Auch wenn geringe Ambivalenz vorherrscht, kann dieses Gestaltungsprinzip greifen. Denn dann sind sich die Personen anscheinend schon mit der Reihenfolge der Optionen sicher oder konnten eine andere Prioritätenordnung schaffen, die die Ambivalenz lösen konnte.

### *Das relationale Gefüge um die berufsbiografische Zweigleisigkeit im Entscheidungsprozess*

Welche Voraussetzungen müssen für die Ausprägung der Kernkategorie gegeben sein? In welchem Kontext besitzt die Theorie Gültigkeit? Welche hinderlichen und fördernden Faktoren gibt es?

Der Auslöser für die Herausbildung dieses Prinzips der berufsbiografischen Zweigleisigkeit ist das Wahrnehmen der beiden Optionen (ins Referendariat gehen oder promovieren) als realistische Handlungsmöglichkeiten. Eine weitere ursächliche Bedingung ist die daraus folgende divergente Berufsorientierung, also eine in zwei Richtungen driftende Orientierung, die ein Gefühl von Ambivalenz auslöst. Vor der Entscheidung ist die berufsbiografische Zweigleisigkeit eine vage Idee im Hintergrund, die durch den Umgang mit der erlebten Ambivalenz sukzessive zum Vorschein kommt. Bedingend hierfür ist, dass die Befragten zu diesem Zeitpunkt wenige Informationen haben, wie eine Kombination von Möglichkeiten aussehen könnte und wenig Selbstvertrauen und Zuversicht haben, eine Kombination zu bewerkstelligen. So können noch keine konkreten Handlungen abgeleitet werden. Das Selbstbild spiegelt auch die Zweigleisigkeit wieder, die sich jedoch eher indirekt durch das Nicht-Zuordnen-Können deutlich zeigt. Die Studentinnen wollen „mehr“ haben also ein Bedürfnis oder ein Interesse, das aus ihrer Sicht nicht durch den LehrerInnenberuf abgedeckt werden kann. Gleichzeitig fühlen sie sich aufgrund ihres Studiums und ihrer Fähigkeiten nicht qualifiziert genug. Dies ist ein möglicher Grund für das diffuse Selbstbild, das jedoch in dieser Phase des Heranwachstums typisch sein kann. Die Wahrnehmung, dass die Systeme undurchlässig sind, wirkt ebenfalls auf die Antizipation der Zweigleisigkeit ein. So bestehen folgende Annahmen:

- a) Wenn man einmal in einem System ist, wird es schwierig sein, es zu wechseln bzw. werden mit dem Wechsel höhere Kosten verbunden (mit Doktor ins Referendariat führt eventuell Konflikte mit den Fachleitern o.a. mit sich, nach dem Referendariat zurück an die Universität heißt bestehende Sicherheiten aufzugeben und finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen)
- b) Es gibt bestimmte Voraussetzungen (Wissen, Handlungen, Vorerfahrungen, formelle Grundlagen), die wirken müssen, damit man Zutritt zum System erhält.

Bevor diese beiden Aspekte geklärt sind, wird Zweigleisigkeit nicht als reelle Möglichkeit wahrgenommen.

Berufsbiografische Zweigleisigkeit ist ein Konzept, das sich nicht durch eine Einmal-erhebung also eine Querschnittsuntersuchung hätte finden lassen können. Erst durch die Betrachtung des gesamten Entscheidungsprozesses wird sie deutlich. Denn in der Nachentscheidungsphase kann man dieses Gestaltungsprinzip in der Entscheidung der Absolventinnen und DoktorandInnen erkennen. Alle haben sich dazu entschlossen, eine Option zu realisieren und gleichzeitig die andere im Hinterkopf zu behalten. Dabei ist zu sehen, dass dies den Befragten, die sich für eine Promotion entschieden haben, wesentlich leichter fällt, da die Alterna-

tive in den Vorbereitungsdienst zu gehen sehr strukturiert und zugänglich ist. Einige wählen sogar den sicheren Weg und melden sich pro forma für das Referendariat an.

Was trägt also in der Zeit zwischen der Unentschiedenheit und der Entscheidung dazu bei, dass sich die berufsbiografische Zweigleisigkeit weiterentwickeln kann? Die Auflösung von Ambivalenz, die durch verschiedene Veränderungen eintrat, trägt entscheidend dazu bei. So wurden Prioritäten neu geordnet, Einstellungen der Befragten änderten sich und sie erkannten, dass nur eine Entscheidung auf Zeit getroffen wird und keine lebenslängliche. Der Wechsel der Systeme ist auch zu einem späteren Zeitpunkt noch möglich. Es haben Rationalisierungsprozesse bzw. pro forma Rationalisierungen stattgefunden, so dass Entscheidungen auch vor Anderen vertretbar und für sie nachvollziehbar sind und somit ihre Unterstützung gewährleistet ist. Die Befragten sind sich sicherer geworden, wie sie arbeiten möchten, welche Fähigkeiten sie mitbringen und wie diese in Relation zu den Fähigkeiten Anderer und zu den antizipierten Aufgaben des Berufs gewertet werden können.

In der dritten Phase, der Realisierungsphase, zeigt sich die berufsbiografische Zweigleisigkeit auch auf der Handlungsebene. Jetzt, wo die wissenschaftliche Praxis erlebt wird, kann strategisch überlegt werden, wie eine Verbindung hergestellt werden kann. Die Erfahrungen in der Wissenschaft verhelfen dabei, sich zu positionieren und besser einzuschätzen, ob die Tätigkeiten zu einem passen oder nicht. Es wirken weiterhin Mechanismen, die auch bewirken können, dass keine Integration in das System stattfindet und die Zweigleisigkeit dadurch eingeschränkt wird bzw. nicht dem ursprünglichen Wunsch bzw. Plan entspricht. Die berufsbiografische Zweigleisigkeit wirkt sich ebenfalls auf das Selbstbild aus. Es findet in der Konsequenz durch die Befolgung des Gestaltungsprinzips eine Hybridisierung statt. Die befragten DoktorandInnen sind alle mit Forschung und auch mit Lehre konfrontiert. Sie sehen sich, obwohl sie promovieren und angestellt sind, nicht ausschließlich als WissenschaftlerInnen, sondern zum Teil auch als LehrerInnen in der Hochschule. Dabei definieren sie sich vor allem über die Tätigkeit des Unterrichtens, das für sie ganz bestimmte Funktionen hat: die Lehrtätigkeit ist eine Abwechslung zum Forschen, die Lehrenden erhalten direkte Reaktionen auf ihr Tun, was sie möglicherweise in der Forschung nicht erhalten, es hilft ihnen dabei ihre didaktischen Kompetenzen zu wahren und weiterzuentwickeln. Die Berufsorientierung ist in dieser Phase insofern intervenierend, als dass die Befragten gerne an der Universität bleiben würden (nur die wenigsten jedoch eine wissenschaftliche Karriere in Form einer Professur anstreben), aber gleichzeitig die schlechten Arbeitsbedingungen wahrnehmen und das Referendariat als attraktive Option betrachten, um beispielsweise Sicherheiten in Zeiten der Familiengründung zu haben.

### *Zusammenfassung*

Berufsbiografische Zweigleisigkeit prägt sich bei den Lehramtsstudentinnen aus, wenn

- zwei Optionen bestehen, die beide attraktiv erscheinen und ein Gefühl der Ambivalenz auslösen,
- der Wunsch besteht, beides zu realisieren,
- die Motivation für das Lehramtsstudium und die Promotion hauptsächlich im fachlichen Interesse begründet, also allgemein gesprochen, intrinsisch ist,
- sich die StudentInnen als potentielle NachwuchswissenschaftlerInnen sichtbar machen und Integrationsmechanismen greifen, damit sie in das Wissenschaftssystem Eingang finden.

Diese Ausführungen sind begrenzt auf die Lehramtsstudentinnen anwendbar, die sich für eine Promotion entscheiden. Ob berufsbiografische Zweigleisigkeit auch bei denjenigen ausgeprägt wird, die sich für das Referendariat entscheiden, kann mit diesem Sampling nicht beantwortet werden.

## 5.7 Einordnung der Kernkategorie in den Kontext

Um die entstandene Theorieskizze in einen übergeordneten Kontext einzuordnen, wird nun die von Strauss und Corbin vorgeschlagene Bedingungsmatrix (Abb.18) genutzt. Sie ist eine Erweiterung des Kodierparadigmas, da sie einen Blick über die bisher untersuchten Bedingungen hinaus erlaubt (vgl. Walker/Myrik 2006, S. 557). Die Bedingungsmatrix funktioniert als eine Art Linse, mit der die Kontextbedingungen für die untersuchten Phänomene auf Mikro- und gleichzeitig auch auf Makroebene untersucht werden können: “The researcher can explore the conditions or consequences that exist in the individual, group, or family context using a close-in micro lens, or explore the community or national context using the faraway macro lens” (Walker/Myrik 2006, S. 557).

In diesem Kapitel wird ein Rahmenkonzept vorgestellt, das die verschiedenen (ursächlichen, kontextuellen, intervenierenden) Bedingungen und Konsequenzen der bisherigen Analyse zusammenfasst, in dem sie mit Handlung und Interaktion verknüpft werden, die sich aus der Kernkategorie ergibt. Hierbei kann auch die theoretische Sensibilisierung einbezogen werden. Es soll ein erklärender Rahmen entstehen, der die entwickelte Kernkategorie in einen größeren Zusammenhang bzw. Kontext einordnet. Dies dient gleichzeitig als Gütekriterium der Untersuchung und ist nach Strauss und Corbin auf dem höchsten Analysenniveau anzusiedeln (vgl. ebd., 1996, S. 133).

Die Bedingungsmatrix stellt ein transaktionales System mit bestimmten Eigenschaften dar. Grundelemente sind miteinander verbundene Beziehungsebenen, die von allgemeinen Bedingungen bis hin zu sehr spezifischen, individuumszentrierten Bedingungen reichen. Die Voraussetzungen auf jeder Ebene können ursächliche, kontextuale oder intervenierende Bedingungen in Bezug auf das untersuchte Phänomen sein, das heißt sie fördern oder behindern die Handlung und Interaktion. Handlung und Interaktion stehen als prozesshafte Merkmale im Zentrum. Dem zugrundeliegenden Pragmatismus und Symbolischen Interaktionismus folgend, sind sie das „Herzstück der Grounded Theory“ (ebd., S.133). Aus ihnen ergeben sich Konsequenzen, die wiederum zu Bedingungen für weitere Interaktions- und Handlungssequenzen werden können. Es muss beachtet werden, dass die Bedingungen einem zeitlichen Verlauf unterliegen und die Darstellung als Querschnitt zu verstehen ist.

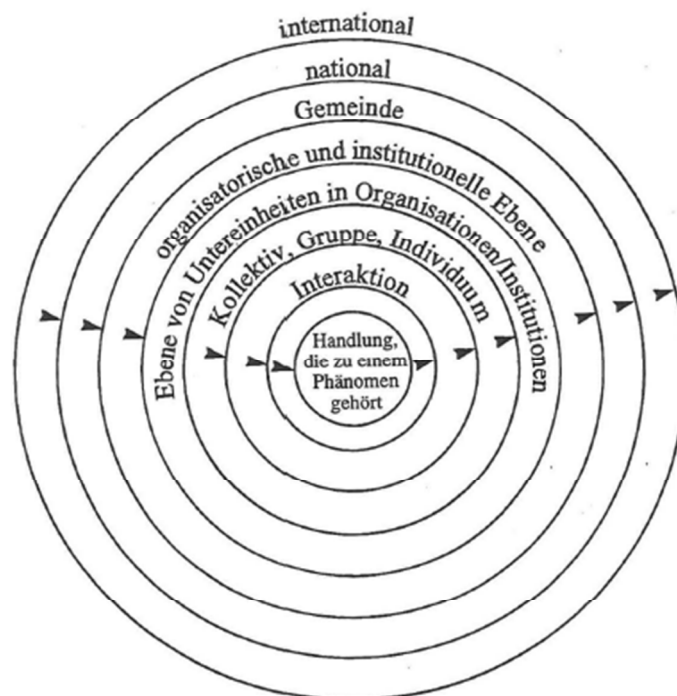


Abbildung 18: Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin (1996)

Mit der Bedingungsmatrix kann ein Ereignis, z.B. der Entscheidungsprozess am Übergang Studium – Beruf, von der Handlungs- und Interaktionsebene durch die verschiedenen Bedingungsebenen hindurch nachgezeichnet werden, um die Beziehungen festzustellen und allgemeine Aussagen zu spezifizieren. Es ist somit ein weiterer Schritt, um Konzepte systematisch zueinander in Beziehung zu setzen. Es geht konkret darum, zu hinterfragen und nachzuzeichnen, warum das Finden einer Entscheidung bzw. das Entscheiden so problematisch für die Lehramtsstudentinnen ist. Was geschieht, dass es zu so einer scheinbar unauflösbaren Situati-

on zum Zeitpunkt der Erstbefragung in der Präentscheidungsphase kommt? Auf jeder Ebene der Bedingungsmatrix wird nach dem „Warum?“ gefragt. „Jede Ebene ist weiter entfernt von dem vorliegenden Problem, trägt aber in einem weiteren Sinne dazu bei.“ (ebd., S. 143) Es geht darum die Bedingungen, die diesen Einfluss haben, zu spezifizieren, als z.B. nur zu sagen: „Moderne Entscheidungen führen zu unterschiedlichen Entscheidungsalternativen.“

Es sollen also im Folgenden solche Bedingungen und Konsequenzen auf Mikro-, Meso- und Makroebene beleuchtet werden, die zur Ausbildung der berufsbiografischen Zweigleisigkeit führen. Es werden Prozessaspekte einbezogen und der Zeitverlauf auf jeder Ebene der Matrix beachtet. Dies soll ein erster Schritt sein, um eine bereichsbezogene Theorie zu entwerfen.

Im Folgenden wird die Bedingungsmatrix zur Kernkategorie der „Berufsbiografischen Zweigleisigkeit“ aufgestellt und die Beziehungen von der internationalen Ebene bis hin zur konkreten Handlungsebene herunter gebrochen. Auf der internationalen Ebene lassen sich die Bedingungen in den Bereichen internationale Politik, Rechtsvorschriften, Kultur, Werte, Philosophien, Geschichte, internationale Probleme und Themen wie Umwelt verorten (vgl. Strauss/Corbin 1996). Berufsbiografische Zweigleisigkeit wird laut Daten auf internationaler Ebene dadurch ermöglicht, dass besonders in den westlichen Kulturen eine Freiheit in der Berufswahl besteht, die durch die Befragten wahrgenommen wird. Diese Freiheit in der Berufswahl, aber auch in der Wahl der Lebensweise, wird als Ergebnis eines historischen Wandels erkannt. Im Vergleich zu anderen Nationalitäten, wo z.B. die Berufsvererbung weiterhin verbreitet ist oder die Berufsvielfalt aufgrund von bestehenden Geschlechterhierarchien und -segregationen weniger ausgeprägt ist, bestehen keine ausdifferenzierten Entscheidungsvarianten und somit auch nicht die Möglichkeit zur berufsbiografischen Zweigleisigkeit.

Auf nationaler Ebene werden die nationale Politik, staatliche Gesetzesvorschriften, nationale Kultur, Geschichte, Werte, Wirtschaft und Probleme als Bedingungsbereiche angesehen (vgl. Strauss/Corbin 1996). Aufgrund der Daten und der theoretischen Sensibilität sind hier z.B. Richtlinien der Verbeamtung oder das wissenschaftliche Zeitvertragsgesetz bedingend für die Ausprägung der berufsbiografischen Zweigleisigkeit. Für die Befragten der Studie ist innerhalb des Entscheidungsprozesses relevant, inwieweit eine Absicherung durch die Aussicht auf Verbeamtung besteht oder wie langfristig eine Anstellung an der Universität sein kann, wenn das oben genannte Gesetz wirkt. Diese Bedingungen sind mögliche ursächliche Bedingungen für die Ausbildung der berufsbiografischen Zweigleisigkeit, das heißt sich mit dem Verfolgen von zwei Optionen gegen mögliche Unsicherheiten zu schützen.



Durch die Betrachtung der Gemeinde-Ebene werden laut Strauss und Corbin (1996) demographische Besonderheiten deutlich, die sich als kontextuale und intervenierende Bedingungen auswirken können. So kann der Untersuchungsort Universität Paderborn als besonders gelten, da das Einzugsgebiet sehr ländlich ist. Paderborn ist als Regionalzentrum attraktiv für die Ausbildung, so dass die Mehrheit der Befragten auch die Ausbildungsschulen und Studienseminare gerne vor Ort zugewiesen bekäme. Viele der Befragten wohnen noch Zuhause bei ihren Eltern. Obwohl der Auszug aus der elterlichen Wohnung und die damit verbundene Eigenständigkeit für die Studentinnen wünschenswert ist, messen sie dem aufgebauten Netzwerk an Kontakten hohe Bedeutung zu und möchten dies nur ungerne für einen Umzug in eine andere Stadt aufgeben.

Die organisatorischen und institutionellen Ebenen zeichnen sich durch ihre eigene Struktur, ihre Regeln, Probleme und Geschichten aus (vgl. Strauss/Corbin 1996). Auf Grundlage der Daten ermöglichen die Institutionen Schule und Universität berufsbiografische Zweigleisigkeit. Davon zu unterscheiden ist die individuelle Vorstellung (im Sinne der Assoziation) von diesen beiden Institutionen, die von den Befragten innerhalb der Entscheidungsphasen weiterentwickelt wird und sich intervenierend auf die Entscheidungsstrategien auswirken. Schule und Universität wirken sich insofern auf die berufsbiografische Zweigleisigkeit aus, als dass sie diese ermöglichen oder verhindern. Besteht wenig Durchlässigkeit, ist es z.B. arbeitsrechtlich nicht möglich nach einem Berufseinstieg in die freie Wirtschaft für eine wissenschaftliche Karriere zurück in das Wissenschaftssystem zu gelangen, wirkt sich dies auf die Handlungen der Individuen aus. Besteht hohe Durchlässigkeit und ein Wechsel der Systeme wird als möglich wahrgenommen, werden die Handlungsalternativen differenzierter.

Zur Ebene der Untereinheiten von Organisationen und Institutionen zählen Strauss und Corbin (1996) die besonderen Merkmale einer kleineren Einheit innerhalb der größeren Örtlichkeit der Untersuchung, also z.B. ein bestimmter Stadtteil, eine Krankenhausstation. Die Daten zeigen hier Untereinheiten, wie den speziellen Fachbereich innerhalb der Universität oder den Studienseminarort während des Referendariats. Die Gestaltung dieser Untereinheit und wieder die dazugehörigen Vorstellungen der Befragten bedingen die berufsbiografische Zweigleisigkeit. Wird dem Studienseminarort eine höhere Priorität beigemessen als der Zugehörigkeit zum Fachbereich, so werden die Handlungsalternativen sich auf die Wahl des Referendariats beschränken. Hierbei gilt es auch darauf zu achten, wie die Strukturen und Regeln innerhalb der Untereinheit funktionieren. Je nachdem wie durchlässig diese Untereinheiten sind, wird eine Und-Entscheidung ermöglicht oder nicht.

Die Ebene von Individuum, Kollektiv und Gruppe beinhaltet Biografien, Philosophien, Wissen und Erfahrungen von Einzelpersonen, Familien und verschiedenen Gruppierungen wie Interessens- oder Berufsgruppen (vgl. ebd.). Auf dieser Ebene bedingt besonders der Umstand, wie plausibel das Individuum seine Entscheidung in die eigene Biografie einbetten und vor der Gruppe vertreten kann. Zur Gruppe zugehörig wird die Familie, die Peer-Gruppe, die in den meisten Fällen den Weg ins Referendariat wählt, und die wissenschaftliche Gemeinschaft verstanden. Je nachdem für was sich die Mehrheit entscheidet oder wofür die Mehrheit plädiert, wird sich dies auch auf die berufsbiografische Zweigleisigkeit auswirken.

Auf der interaktionalen Ebene werden Bedingungen verortet, die sich auf Handlungen, Gespräche und Gedankenprozesse mit sich selbst (Selbstreflexion) oder in Auseinandersetzung mit anderen (Aushandeln, Beherrschen, Unterweisen, Diskussion, Streit) beziehen. Interaktionen sind dabei z.B. das Besprechen der ersten Schritte mit Doktorvater/-mutter, Diskutieren über Zukunftsperspektiven mit dem Partner/der Partnerin oder auch mit den Eltern. Diese Interaktionen bedingen auch die berufsbiografische Zweigleisigkeit. Erfahren die Befragten Unterstützung ihrer Pläne, wird die Umsetzung einfacher, als wenn sie ihre beruflichen Vorhaben stets rechtfertigen müssen.

Die Handlungsebene fasst strategische als auch Routine-Handlungen zusammen. Sie stellt die Ausführung dar, um mit einem Phänomen umzugehen, um darauf zu reagieren (vgl. ebd.). Auf der Handlungsebene haben die Befragten vier Handlungsoptionen: Sie können sich für die Promotion entscheiden, sie können sich für das Referendariat entscheiden, sie können sich nicht entscheiden oder sie können sich für eine Kombination aus beidem entscheiden, die nicht parallel sondern zeitlich so gestaltet werden kann, dass erst die eine Option realisiert wird und dann die andere. Diese Handlungsprozesse fügen sich „mit interaktionalen Prozessen zu einer Einheit zusammen, um das Bild von Handlung/Interaktion zu vervollständigen.“ (ebd., S. 137) Der Begriff Entscheiden, der sich auf den Handlungsprozess zum Ausführen des Phänomens der berufsbiografischen Zweigleisigkeit bezieht, beinhaltet weit mehr, als dass sich ein Individuum unter Einbezug verschiedener Faktoren zwischen mehreren Optionen entscheidet. Dieser Prozess umfasst auch das Aushandeln verschiedener Lebensentwürfe in Auseinandersetzung mit Anderen, das Vertreten der Entscheidung vor Peer-Gruppe und Familie, das stattfindet, um eine bewusste Entscheidung zu erreichen und umzusetzen.

## 6 Pädagogische Konsequenzen

### 6.1 Allgemeine Konsequenzen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit

Der Verwendungszweck der vorliegenden Studie zielte zum einen darauf ab, Hinweise für die allgemeine Beratungspraxis im Übergang vom Studium in die Promotion zu bieten. Zum anderen sollten konkrete Hinweise für das Peer-Mentoring-Programm entwickelt werden. Auf Basis der Ergebnisse kann nun abgeleitet werden, ob das Peer-Mentoring-Programm die Bedarfe der Lehramtsstudentinnen abdeckt und welche Gestaltungsmöglichkeiten es gibt, um diese spezielle Gruppe bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen. Vorab sollen jedoch kurz die allgemeinen Konsequenzen dargelegt werden.

Die folgenden Konsequenzen ergeben sich aus der derzeitigen und eingangs erwähnten Lage, dass Berufsbiografien multipler und strukturierte Lebenslaufmodelle abgelöst werden. Die damit geforderten Kompetenzen verschieben sich. Sprach man bis vor kurzem noch von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz und der Fähigkeit, sich mit seinen Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren, so kann jetzt das Aushalten der Ambivalenzen und der Umgang mit Unsicherheit in einer von Übergängen durchzogenen Biografie zur zentralen Kompetenz werden. Die Ambivalenzen entstehen durch die ähnliche Bewertung von Berufsoptionen und der Einsicht, nicht alles parallel oder in Kombination verwirklichen zu können. Hinzu kommt die Sorge vor Diskontinuitäten in der Berufsbiografie, die sich aus unbefristeten Verträgen oder einem lückenhaften Übergang vom Studium in den Beruf ergeben können. Die Kompetenzen, die auf den Umgang mit Unsicherheit in sich wandelnden Arbeitsbedingungen und Beschäftigungsverhältnissen vorbereiten, nennt Dimitrova Metakompetenzen (Dimitrova 2008). Ein Ziel des Studiums könnte sein, diese Metakompetenzen in verstärkter Weise für den Übergang zu fördern.

Der konkrete Nutzen der berufsbiografischen Zweigleisigkeit für Lehramtsstudentinnen in der Wissenschaft liegt darin, dass der wissenschaftliche Karriereweg eingeschlagen werden kann, ohne weitreichende negative Konsequenzen im Fall eines Scheiterns zu befürchten. Der Weg kann zwar in einer Sackgasse enden, aber es gibt durch die Lehramtsausbildung grundsätzlich einen beruflichen Plan B. Nach der Darstellung der Arbeitssituation an deutschen Hochschulen (vgl. Kap. 2) wird deutlich, dass es fast unmöglich ist, neben der Arbeitsbelastung als DoktorandIn ein zweites berufliches Standbein aufzubauen. Schon allein die Familienplanung ist neben der wissenschaftlichen Karriere nicht einfach. Der Plan B des

Lehramtes ist daher sehr vorteilhaft, denn damit entfällt ein arbeitsintensives Entwerfen eines zweiten Weges, da er bereits strukturiert und vorgegeben ist.

Die vorliegende Studie zeigt somit eine neue Art, Ambivalenz zu bewältigen. Durch die Untersuchung der Lehramtsstudentinnen erkennt man eine Strategie, wie auf Dauer mit diesem Gefühl der Ambivalenz umgegangen werden kann, denn sie kann zwar gelöst, aber nicht aufgelöst werden. Daher muss sie vielmehr als Lernfeld, und weniger als negativer Umstand betrachtet werden. Dazu braucht es jedoch eine Art Reflexionsfläche, um die Erfahrungen aus den zu verbindenden Bereichen aufzuarbeiten und berufsbiografische Zweigleisigkeit bewusst als Gestaltungsprinzip auszuarbeiten, an dem sich darauf folgende Entscheidungen orientieren. Welche Möglichkeiten an der Universität verstärkt werden könnten, wird im Folgenden aufgezeigt.

## 6.2 Strukturelle Konsequenzen und individuelle Unterstützungskonzepte

### 6.2.1 Strukturelle Konsequenzen

Es lassen sich nun aus dem Erarbeiteten Konsequenzen für die individuelle Unterstützung und institutionelle Konsequenzen ableiten. Auf struktureller bzw. institutioneller Ebene zählt u.a. die Erweiterung einer Beratungsinfrastruktur zu einer ernst zu nehmenden Konsequenz, um Entscheidungen für die Wissenschaft zu stärken und Übergänge vom Studium in die Promotion zu begleiten. An der Universität Paderborn gibt es differenzierte Angebote der Studienberatung für Studieninteressierte und die Studieneingangsphase<sup>48</sup>. Weitere Beratungsangebote bestehen über den gesamten Studienverlauf, z.B. psychosoziale Beratung oder Fachwechselberatung. Zum Ende des Studiums bietet der Career Service vorbereitende Workshops, Bewerbungsmappenchecks oder Praxis-Projekte an, um sich für den Übergang in den Beruf vorzubereiten. Es gibt allerdings, abgesehen vom Peer-Mentoring-Programm, kaum bis gar keine Beratungsangebote, die sich speziell an Studierende mit Promotionsinteresse richten. Dass es hier jedoch großen Bedarf gibt, zeigen die Ergebnisse der eigenen Studie. Deutlich wurde, dass die Studentinnen eine Form der Beratung und Reflexionsanstöße bei der Entscheidungsfindung benötigen. Die meisten der Befragten waren Teilnehmerinnen im Peer-Mentoring-Programm oder haben eigenständig Beratungssettings aufgesucht (Zonja bei der Studienberatung, Greta bei einer Bekannten, die eine Beratungsausbildung macht und Esther bei ihrem

---

<sup>48</sup> vgl. <http://zsb.uni-paderborn.de/>

Chef, der mit ihr eine „Art Prozessberatung“ durchführte.). Daraus kann geschlossen werden, dass ein Beratungsbedarf gegeben ist. Darüber hinaus erleichtert eine Form des Gatekeeping den Übergang in die Wissenschaft (z.B. war es bei Diane ihre beste Freundin, die zeitgleich eine Promotion begonnen hat, bei Greta war es ihr Chef, der sie auf Tagungen mitgenommen hat). Hier muss von institutioneller Seite ein Angebot geschaffen werden, um zusätzlich zu den persönlichen Gatekeepern eine (neutrale) Anlaufstelle in Anspruch nehmen zu können. Wie solche Beratungskonzepte gestaltet werden können, wird nachfolgend beschrieben.

Von der generell wenig von offizieller Seite beworbenen Möglichkeit, an der Universität zu bleiben, abgesehen, können einige institutionelle Konsequenzen abgeleitet werden, die sich speziell auf die Lehramtsstudentinnen beziehen. Die Bildung von berufsbiografischer Zweigleisigkeit sollte von Seiten der Universität und der Schule unterstützt werden. So könnten z.B. Angebote initiiert werden, die Moratorien nach dem Studium zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung nutzen. Diese Moratorien treten z.B. dann auf, wenn die Studentinnen im kürzlich begonnenen Semester ihr Staatsexamen abschließen, dies aber zu spät für den Eintritt ins Referendariat geschieht und sie daher ein halbes Jahr „Leerlauf“ haben. Diese Zeit könnte genutzt werden, um sich mit dem Thema Promotion auseinanderzusetzen und zu schauen, ob und inwieweit berufsbiografische Zweigleisigkeit entwickelt werden kann. Eine Studentin berichtete in der Beratung von einer WHK-Stelle, die sie bis zum Beginn des Referendariats nutzt, um sich klar zu werden, ob eine Promotion der passende Weg für sie ist, an welchen Themen sie Spaß hat, ob ihr die Arbeit an der Universität gefällt etc. Auch Oechsle et al. (2009) zeigten die positive Funktion des Moratoriums auf (vgl. Kap. 3.1, 3.2), das entweder selbstgestaltbar oder institutionell festgelegt ist.

Es könnte für autonome Forschungsprojekte motiviert und die Studentinnen frühzeitig dabei unterstützt werden, interessante Themen und zukünftige Trends der Forschung, z.B. in den ausgebauten Fachdidaktiken oder im Schulentwicklungsbereich im Zuge der Inklusion, für sich zu erschließen und mit sich in Verbindung zu bringen. Die Examensarbeit könnte dabei wesentlich stärker forschungsorientiert ausgerichtet sein, als dies bisher der Fall ist. Eine stärkere Kooperation von Schule und Universität im Bereich der Alumniarbeit wäre sinnvoll. Möglicherweise könnten vermehrt Forschungsprojekte während des Referendariats möglich gemacht werden, so dass der Kontakt zur Universität und die forschende Haltung aufrechterhalten wird. Alumni, die nun in der Schule tätig sind, könnten für einen kurzen Zeitraum für Forschungszwecke an die Universität berufen werden, wie es beispielsweise bei den abgeordneten Lehrern und Lehrerinnen möglich ist. Ein positiver Nebeneffekt wäre, dass die Lehrkräfte in die Lehre eingebunden werden könnten und so den Studierenden praxisnahe

Erfahrungen mitgeben, während sie selbst wieder Universitätsluft einatmen und die Hürde, zur Universität zurückzukommen, möglichst gering gehalten wird.

Eine direkte Promotionsmöglichkeit in Kombination mit dem Referendariat oder der Lehrtätigkeit an der Schule wäre eine ideale Lösung für die Studentinnen, um Hybridität ausbilden zu können. An der Universität Landau gibt es zum Beispiel das DFG-geförderte Graduiertenkolleg „UpGrade“<sup>49</sup>, das sich an unterrichtserfahrene Lehrkräfte richtet und ihnen die Möglichkeit zur Promotion über Unterrichtsprozesse bietet. Durch die Vermischung der KollegiatInnengruppe mit UniversitätsabsolventInnen soll eine Brücke zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden. Die Entwicklung solcher Räume ermöglicht es, Hybridität auszubilden und ist ein wertschätzendes Zeichen für Lehramtsstudentinnen und hilft ihnen bei der Verortung im Wissenschaftssystem.

### 6.2.2 Individuelle Unterstützungskonzepte

Anschließend an die eben genannte Forderung nach einem Beratungsangebot am Übergang in die Wissenschaft, werden nun auf Basis der erarbeiteten Bedarfe der Lehramtsstudentinnen individuelle Unterstützungskonzepte dargestellt.

Es ergibt sich aus der Studie, dass Individuen den Umgang mit Ambivalenz erlernen müssen und dieses Gefühl vielmehr als Ressource und die Bewältigung dessen als Kompetenz verstehen müssen, um entscheidungsfähig zu bleiben. Darüber hinaus erwies sich in der Auswertung der Daten der Wert der Erfahrungen als zentraler Einflussfaktor auf Entscheidungen. Auf persönlicher Ebene müssen diese Erfahrungen in Schule, Studium und Wissenschaft reflektiert und somit als Grundlage für weitere Entscheidungen zugänglich gemacht werden. Als dritte Konsequenz auf persönlicher Ebene gilt es, eine Balance aus einer rationalen bzw. rational scheinenden Abwägung und einem Bauchgefühl zu schaffen. Durch die Darstellung zweier Unterstützungskonzepte wird aufgezeigt, wie diese individuellen Anliegen bearbeitet werden können. Dazu wird kurz dargestellt, warum Beratung eine geeignete Form ist, um diese Anliegen in dieser Phase zu bearbeiten, wie die Beratung gestaltet sein sollte und welche Themen, mit welchen Methoden bearbeitet werden können. Wie eingangs erwähnt, besteht ein Bedarf an Beratung, dem die Studentinnen entweder zufällig (durch Gelegenheitsstrukturen und meist informell) oder geplant (durch Teilnahme am Peer-Mentoring-Programm) nachkommen. Ein offizielles, institutionell verankertes Beratungsangebot sollte

---

<sup>49</sup> Nähere Informationen unter: <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/einrichtungen/upgrade> (letzter Zugriff: 4.3.15)

systematisierter ablaufen und aus Prozessberatung und Expertenberatung bestehen. Es bedarf zum einen einer Art Prozessberatung, die dabei hilft, die Ziele der Studentinnen zu konkretisieren, um so Prioritäten deutlich herausarbeiten zu können und auf dieser Grundlage Lösungen für ihre Situation zu entwickeln, in diesem speziell untersuchten Fall, um Entscheidungen treffen zu können. Im besten Falle kann diese Prozessberatung den Übergang in die Wissenschaft vorbereiten und ihn begleiten. Zum anderen bedarf es jedoch auch Informationen zur wissenschaftlichen Karriere, zu Zugangswegen zur Promotion, zu den Beschäftigungsverhältnissen und beruflichen Perspektiven. Denn hier herrscht ein eher vages Bild bei den Studentinnen vor, das es so schwer für sie macht, sich zu entscheiden. Optimal wäre es, wenn eine Kombination von Expertenberatung und Prozessberatung möglich wäre, so dass zwar Informationen und Vorschläge von einer Expertin/einem Experten kommen, jedoch immer die Bedürfnisse der Studentin im Fokus stehen, damit sie diesen Input auf die eigene Situation übertragen kann: „Für den Coachingprozess bedeutet das, dass im Anschluss an Expertenberatung grundsätzlich Prozessberatung stehen muss mit den Fragen, ob die Anregungen für den Coachee passen, was er damit macht, wie er entscheidet“ (König/Volmer 2005, S. 173).

Es sollen im Folgenden die Ansätze des Zürcher Ressourcen Modells und der lösungsfokussierten Beratung vorgestellt werden, mit denen Prozessberatung in relativ strukturierter Form als Einzelcoaching erfolgen kann. Danach wird das Konzept des Peer-Mentoring betrachtet, in dem informeller Wissenstransfer stattfindet und gleichzeitig Reflexionen und Lernprozesse im Sinne einer Prozessberatung angeregt werden.

Einige Implikationen beziehen sich direkt auf die Situation von Lehramtsstudentinnen, da ihre Situation mit der vorstrukturierten und besonders attraktiven Alternative des Referendariats Alleinstellungscharakter besitzt. Andere Implikationen können auch breiter gefasst werden und beziehen sich auf ähnliche (berufliche) Entscheidungssituationen. Es macht in der Betrachtung allerdings einen Unterschied, ob man sich zwischen zwei Optionen entscheiden muss oder beispielsweise zwischen fünf, eventuell recht vagen, Optionen. Die fünf Optionen können nicht so leicht miteinander verbunden werden, wie es beispielsweise aufgrund der Ähnlichkeit der Tätigkeiten mit den Optionen Referendariat und Promotion möglich ist. Dadurch dass der Plan B allerdings so ausgearbeitet und strukturiert ist und viele Werte enthält, die den Heranwachsenden in der Postmoderne wichtig erscheinen (Vereinbarkeit, sichere Anstellung und zufriedenstellendes Einkommen), ist die Entscheidung dagegen umso schwerer, obwohl dies immer vom Auge des Betrachters/der Betrachterin abhängig ist:

„Ich finde es nur schade, dass ich nicht so einen Plan B habe, wie die Lehramtler. Ihre Entscheidung scheint mir leichter zu sein, da sie sich nur entscheiden müssen: Ref. oder Promotion. Ich kann mich entscheiden, ob ich promovieren möchte, mich auf eine Hiwi-Stelle bewerbe (ob diese Möglichkeit haben die anderen auch, nur dass die Stellen nicht so leicht zu bekommen sind), ob ich im Support arbeiten möchte, mich für Schulungen weiterbilde, ob ich in Richtung X gehe, in Richtung Y...“ (Henrike T, 16, Studentin im MINT-Bereich).

Grundsätzlich zeichnet sich ein erfolgreicher Coaching-Prozess durch bestimmte Merkmale und Regeln aus (vgl. König/Volmer 2005, S. 172 ff., Radatz 2011, S. 113 ff.). Coaching richtet sich an Personen in der Arbeitswelt, das heißt, innerhalb eines Coachings können vor allem berufliche Themen bearbeitet werden. Die Situation der Lehramtsstudentinnen am Ende der Studienausbildung lässt sich in diesen Bereich einordnen. Coaching ist Hilfe zur Selbsthilfe, sodass keine Handlungsanweisungen gegeben werden. Eine professionelle Beratungskompetenz ist voraussetzend für die Arbeit des Coaches, was ihn/sie z.B. von der Mentorin unterscheidet. Beide GesprächspartnerInnen (Coach und Coachee) sind gleichrangig und haben gleiche Gesprächsführungsansprüche. Im Sinne von Prozessberatung hat der/die Klient/in die inhaltliche Expertise über die eigene Situation. Als Coach gilt es dann, die Expertise aufzugreifen und den Klienten/die Klientin zu einer eigenen Lösung, meist durch gezielte Fragen, zu führen. Wichtig ist hierbei, den Klienten/die Klientin mit seiner eigenen Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit anzuerkennen, auch wenn diese sich in jedem Augenblick ändern kann. Auch wenn z.B. objektiv betrachtet, die Situation nicht als konflikthaft eingeschätzt wird, ist dennoch eine Wertschätzung des Problems und des damit verbundenen inneren Konfliktes des Gegenübers zentral. Zu signalisieren, dass es „ganz normal“ ist, sich nicht entscheiden zu können und dass durch Studien bewiesen wurde, dass ambivalente Gefühle Teil von Entscheidungsprozessen sind, mindert die Anspannung und den Entscheidungsdruck. Coachinggespräche sollten als harte Arbeit und Investition in die Lösungsfindung angesehen werden und daher ist ein beiderseitiges Ernstnehmen voraussetzend. Für die Zeit des Coaching-Prozesses und auch darüber hinaus gilt Verschwiegenheit auf Seiten des Coaches.

### *Das Zürcher Ressourcen-Modell*

Nachfolgend wird kurz das „Zürcher Ressourcen Modell“ (ZRM) vorgestellt, das Storch und Krause als Coaching-Konzept in den 1990er Jahren an der Universität Zürich entwickelten. Das Modell kann Anhaltspunkte dazu liefern, wie Lehramtsstudentinnen beratend unterstützt werden können. Es vereint mehrere theoretische Ansätze in sich, ist anschlussfähig an die Entscheidungstheorie und orientiert sich an somatischen Markern (vgl. Kap. 3.6). Es ist als Selbstmanagement-Gruppentraining, aber auch in der Einzelberatung anwendbar. ZRM ist die „Art professioneller Unterstützung von Individuen in ihrer Absicht, selbstbestimmt Ziele zu entwickeln und sie in Handlungen umzusetzen“ (Krause/Storch 2006, S. 32). Im Folgenden



werden kurz die Grundannahmen auf neurowissenschaftlicher und motivationspsychologischer Basis und die praktische Anwendung dargestellt. Die EntwicklerInnen des ZRM gehen davon aus, dass der Mensch die Ressourcen, die er dazu benötigt, um Lösungen für seine Probleme zu entwickeln, selbst in sich trägt (vgl. Krause/Storch 2006, S. 32). Diese Art des Ressourcendenkens in der therapeutischen Praxis findet sich zum ersten Mal Ende der 1980er Jahre bei de Shazer, der die lösungsorientierte Kurzzeittherapie entwickelte. Storch und Krause definieren Ressourcen aus neurobiologischer Sicht als neuronale Erregungsmuster, die auf die Absichten, welche die KlientInnen im Laufe ihres Lebens verfolgen, unterstützend wirken (vgl. Storch/Krause 2002, S. 25). Eine zweite Säule des ZRM ist das Rubikon-Modell in der weiterentwickelten Form von Grawe. In der ursprünglichen Form von Heckhausen (1990) und Gollwitzer (1990) ist es ein motivationspsychologisches Modell zielrealisierenden Handelns, das die Entwicklung und Umsetzung eines Handlungsziels erklärt (vgl. Storch/Krause 2002, S. 63). Die Karriere des Handlungswunsches „beginnt mit einem (bewussten) Motiv, geht dann, sofern es gelingt, den „Rubikon“ zu überqueren, in eine von Entschlossenheit charakterisierte Intention über. Auf sie aufbauend folgt eine sog. „präaktionale Vorbereitung“, in der die Planungen und Maßnahmen erfolgen, um abschließend die angezielte Handlung auszuführen“ (Krause/Storch 2010, S. 34). Die beiden AutorInnen erweiterten das Modell in Anlehnung an Grawe um eine Phase, die ein unbewusstes Bedürfnis voranstellt, bevor der Wunsch ins Bewusstsein gelangt. Das Rubikon-Modell wird im ZRM als theoriegestützte Eingangsdignose genutzt, um den aktuellen Stand der Klientin/des Klienten einschätzen zu können, und entscheiden zu können, ob sich eine kurzfristige Intervention oder eine längerfristige Begleitung einer Lebensphase anschließen soll. Das Modell bietet darüber hinaus eine Struktur für den Beratungsprozess. Dem Berater/der Beraterin wird nahegelegt, den Rubikon-Prozess der KlientInnen in seiner Ganzheit im Auge zu behalten und nicht nur einzelne Phasen zu betrachten.

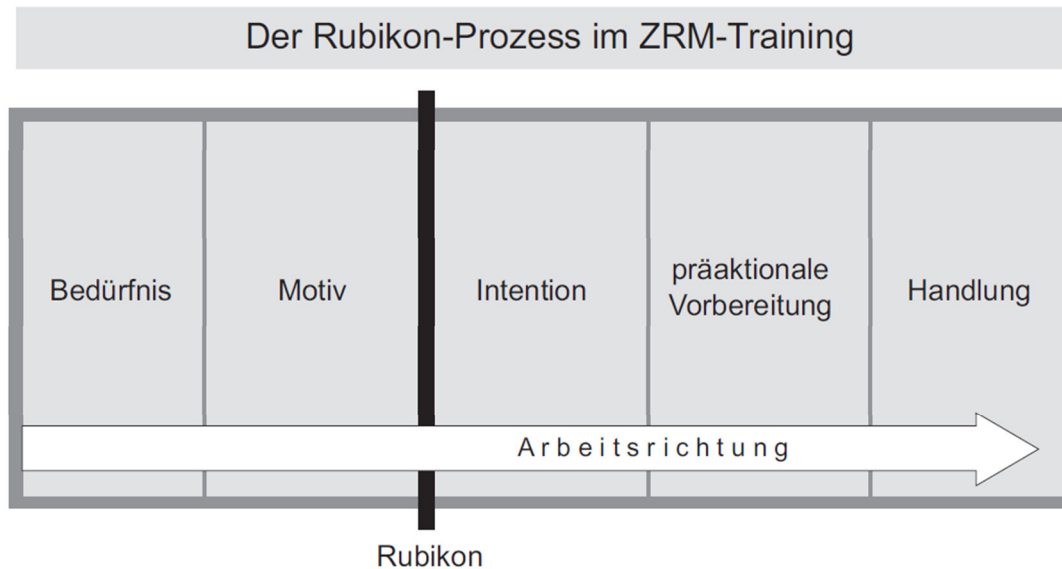


Abbildung 19: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training (Krause/Storch 2006)

Die ZRM-Interventionen setzen an diesem Modell an und lassen sich fünf Phasen zuordnen:

1. Phase: Das persönlich bedeutsame Thema. In dieser Phase geht es um die Bewusstwerdung eines Bedürfnisses, das zu einem konkreten Motiv wird. Es werden dafür projektive Methoden genutzt, z.B. ressourcenhaltiges Bildmaterial, um unbewusste Inhalte ins Bewusstsein zu rufen und auf Gegenständliches zu projizieren. Der Fokus ist bewusst positiv, damit die KlientInnen Zugang zu zielorientierten, anstatt problemorientierten Visionen bekommen (vgl. Krause/Storch 2006, S. 35). An dieser Stelle setzen auch die somatischen Marker an, um einen affektiven Zugang zu erhalten und positive Erfahrungen zu aktivieren. Die somatischen Marker dienen als emotionales Bewertungssystem, welches das Appendenz- und Vermeidungsverhalten steuert. Am Ende der ersten Phase hat jede/r Klient/in das persönliche „Thema“ verfasst, das es zu bearbeiten gilt.

2. Phase: Vom Thema zum Ziel. In der zweiten Phase geht es darum, aus den bewusst gewordenen Motiven eine Intention zu entwickeln und damit den Rubikon zu überschreiten (ebd., S. 36). Motive und Intentionen (oder auch handlungswirksame Ziele) werden als der Unterschied zwischen Wählen und Wollen charakterisiert (nach Gollwitzer 1991, in Storch/Krause 2002, S. 70). Handlungswirksame Ziele müssen drei Kriterien erfüllen: Sie müssen als Annäherungsziel und nicht als Vermeidungsziel formuliert sein, sie müssen so angelegt sein, dass die Klientin/der Klient sie in eigener Kontrolle erreichen kann und sie müssen durch einen deutlich positiven somatischen Marker (sichtbar durch positive Gefühlsreaktionen, lächeln, entspannte Gesichtszüge) gekennzeichnet sein (vgl. Krause/Storch 2006,

S. 37). Das Überschreiten des Rubikon führt dazu, Entschlossenheit und Handlungssicherheit auszubilden und dabei ein gutes Gefühl zu haben. Dieses gute Gefühl, auch vergleichbar mit intrinsischer Motivation, scheint der Schlüsselmoment zu sein, denn „[w]enn das gute Gefühl sich einstellt, ist entschieden, was gewollt wird, und dann kann zur Tat geschritten werden“ (ebd.).

Storch und Krause unterscheiden zwischen Haltungszielen und Handlungszielen und schlagen vor, während der Phase des Überschreitens des Rubikons Haltungsziele zu formulieren, die noch weniger konkret, aber grundlegender sind. Haltungsziele sind Identitätsziele und können unter Umständen ein ganzes Leben lang richtungsweisend und gültig sein (vgl. Krause/Storch 2006, S. 43). Womöglich sind diese vergleichbar mit persönlichen Einstellungen und Werten. Am Ende der zweiten Phase steht somit ein Ziel auf der Haltungsebene, das den drei Kriterien der handlungswirksamen Ziele entspricht (ebd., S. 38).

3. Phase: Vom Ziel zum Ressourcenpool. In dieser präaktionalen Phase werden Vorbereitungen vorgenommen, um die entwickelten Ziele in Handlungen umzusetzen. Zunächst wird ein Ressourcenpool durch Priming angelegt, das heißt durch die unbewusste Aktivierung von Emotionen, Einstellungen und Absichten und die Bildung neuer neuronaler Netze zum gewählten Ziel. Es werden zusätzlich Erinnerungshilfen gewählt (akustische, optische etc.), die im Zusammenhang mit dem zu erreichenden Ziel stehen, um es bewusst und unbewusst zu stimulieren. Es kommt hier auch eine Form der Körperarbeit zum Einsatz, die dabei hilft, das zielrealisierende Handeln mit einer körperlichen Repräsentation zu verbinden.

4. Phase: Die Ressourcen gezielt einsetzen. In dieser Phase der Ausführungsintentionen wird vom Haltungsziel zum Handlungsziel gewechselt und konkrete, präzise Ausführungsschritte mit Hilfe des Ressourcenpools geplant, damit sie zum gewünschten Zeitpunkt zum Einsatz kommen. Als Teilschritt wird die Situation, in der das Ziel umgesetzt werden soll, möglichst präzise antizipiert (Krause/Storch 2006, S. 40). Es werden drei verschiedene Situationstypen unterschieden: Situationen, in denen die Umsetzung des Ziels einfach gelingt; Situationen, in denen die Umsetzung leicht herausfordernd ist, die Situation aber vorhersehbar und vorbereitbar ist und Situationen, die überraschend eintreten und die Umsetzung dementsprechend schwierig ist. Storch und Krause empfehlen die Erfolge im zweiten Situationstyp zu suchen, um das neue neuronale Netz zu stärken (vgl. ebd.).

5. Phase: Integration und Transfer. Die letzte Phase dient dazu, das bisher Erarbeitete in den Alltag zu integrieren. Dazu werden die KlientInnen angehalten, bildhaft Codierungen zu erstellen, die sie bei sich tragen können und an die sie sich in geforderten Situationen erinnern können. Für KlientInnen im Einzelcoaching können Personen aus dem Umkreis be-

stimmt werden, mit denen man sich weiterhin über Ziele und Erfolge austauschen kann. KlientInnen in Gruppentrainings können darüber hinaus auch Kleingruppen oder Tandems zur weiteren Zielüberprüfung und den Erfahrungsaustausch bilden.

Die Frage ist nun, wie dieses Konzept auf die Beratung mit Lehramtsstudentinnen bzw. Personen mit ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen angewendet werden kann. Dadurch dass das ZRM den Rubikon-Prozess nutzt, kann es relativ gut an Entscheidungen ansetzen. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie wurde Folgendes deutlich:

Die Daten zeigten, dass die Studentinnen die Vorentscheidungsphase als sehr strukturlos wahrnehmen, da sie langsam in den Übergangsprozess eintreten und sich aus dem Ausgangssystem lösen. Die Struktur des Rubikon-Modells könnte hierbei, wie von Storch und Krause vorgeschlagen, erst einmal als Eingangsdiagnose genutzt werden, um eine Verortung des Anliegens auszumachen: Kann die Studentin benennen, was sie will? Sind (noch) Zielkonflikte erkennbar? Liegt die Zielerreichung ausschließlich in den Händen der Studentin? Ist die Studentin erkennbar motiviert und entschieden bezüglich ihres Ziels? Hat sie sich eine Übersicht über ihre Ressourcen gemacht? Geht es (nur noch) um Fragen der Zielumsetzung? (vgl. Krause/Storch 2006, S. 34) Wenn die derzeitige Phase dadurch geklärt wurde, können die Schritte des ZRM-Prozesses entsprechend der Ausgangsphase beginnen. Dies kann in Einzelsettings geschehen. Denkbar wäre jedoch auch ein Gruppensetting, da eine besondere Wirkung darin beobachtet wurde, dass Lehramtsstudentinnen im Peer-Mentoring froh darüber sind, Gleichgesinnte zu finden, mit denen sie sich über das Thema Promotion austauschen können.

Drei Aspekte des ZRM-Prozesses sind nach Ansicht der Autorin entscheidend für die Beratung der Lehramtsstudentinnen: die Haltungsziele, der Ressourcenpool und die Überschreitung des Rubikon. Wenn z.B. in der ersten Phase das Motiv herausgearbeitet wurde, „mehr“ zu wollen, als nur Lehrerin zu sein und stattdessen einem fachlichen Interesse folgen zu wollen, dann geht es jetzt in der zweiten Phase darum, aus diesem Motiv eine Intention, also ein handlungswirksames Ziel auf der Haltungsebene zu formulieren. Hier könnte zum einen eine Form der Expertenberatung einsetzen, wenn man den Lehramtsstudentinnen im Sinne der berufsbiografischen Zweigleisigkeit aufzeigt, dass sie beides, Lehrerin und Wissenschaftlerin, sein können. Zum anderen könnte dies oder ein anderes Haltungsziel in einer Prozessberatung sukzessive erarbeitet werden. Beispiele für Haltungsziele finden sich bei Bruggmann (2000) (z.B. „Ich bin ausgeglichen, stabil, voller Energie und offen für Neues.“) oder im eigenen Material („Ich bin zufrieden. Ich werde ankommen“.). Ein Haltungsziel könnte eben darin liegen, die beiden Berufe der Lehrerin und der Forscherin miteinander zu kombinieren, um das Beste

aus beiden Möglichkeiten herauszuholen. Dieses Grundgefühl ist meist unbewusst bei den Studentinnen vorhanden, es bedarf jedoch Hilfestellungen, um dieses Motiv ins Bewusstsein zu rufen. Die Kombinationsmöglichkeit zu erkennen, hilft womöglich dabei, einen positiven somatischen Marker zu aktivieren und den Rubikon zu überschreiten, und den Schritt in die Wissenschaft zu wollen, zumindest zu wollen, es zu versuchen. Es besteht die Problematik, dass die Studentinnen zu schnell auf die Handlungsebene wechseln wollen, obwohl sich erst die Haltung verfestigen muss. In der wenig verfestigten Haltung kann ein neuralgischer Punkt liegen, warum der Schritt in die Wissenschaft dann letztendlich doch nicht geschieht, sondern der Weg in das Referendariat vorgezogen wird.

Ziel beim Aufbau des Ressourcenpools kann es sein, die Empfindung der Ambivalenz als Ressource anzuerkennen. So zeugt Ambivalenz von einem reflektierten Umgang mit Optionen und hilft, Positives zu erkennen und später für sich in der Handlungsausführung zu nutzen. Auch kognitive Dissonanz kann positiv, als Zeichen für ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und der Sensibilität für das eigene Wohlbefinden, gedeutet werden. Es wird somit ein neues neuronales Netz aufgebaut, das unerwünschte Verhaltensmuster (z.B. die Entscheidung vor sich herzuschieben) ersetzt. Dieses neue Handeln und die Aktivierung der Ressourcen müssen geübt werden. Innerhalb der Beratung können die Lehramtsstudentinnen einen Ressourcenpool und Erinnerungshilfen anlegen, die z.B. ihre Kompetenzen in der Lehre und in der Wissenschaft vereinen.

Problematisch hierbei ist vielleicht, dass die Handlungsschritte vorbereitet werden können, aber gerade bei den Lehramtsstudentinnen eine, weniger durch die Ressourcen und Ziele, als vielmehr durch Institutionen geformte Alternative besteht, die den Schritt über den Rubikon jederzeit umkehrbar machen kann. Den Rubikon zu überschreiten bedeutet für sie nicht, auf dieser Seite bleiben zu müssen, sondern sie können zu jedem Zeitpunkt den Weg ins Referendariat wählen.

Die empirischen Daten zeigten eine hohe Unbeständigkeit der getroffenen Entscheidung. Auch hier bietet das ZRM Erklärungsansätze. Eine mögliche Ursache könnte eben sein, dass das Motiv noch nicht in eine stark intrinsisch motivierte Intention umgewandelt wurde oder dass das Ziel noch nicht das „richtige“ ist. An dieser Stelle müsste man im Prozessmodell wieder einen Schritt zurück und diesen sorgfältiger bearbeiten und begleiten. Jedoch fehlen an dieser Stelle Hinweise im ZRM, was getan werden kann, wenn es Schwierigkeiten im Prozess gibt.

Der Fokus des ZRM liegt darauf, aus einem vagen Bedürfnis eine Intention zu generieren, die so handlungswirksam ist, dass sich daran auch eine Handlung anschließt. Dies ist im Falle der

Lehramtsstudentinnen hilfreich, damit sie nicht entscheidungsunfähig werden. Die Zielklärung und der Aufbau eines Ressourcenpools sind besonders für Frauen wichtige Elemente, die bisher meist keine aktive Karriereplanung betreiben (vgl. auch Kap. 2.2.3) und sich weniger zutrauen, eine Promotion erfolgreich abzuschließen (vgl. Kap. 2.2.2). Durch die Einbeziehung unbewusster Signale des Körpers und durch die Aktivierung von Ressourcen, könnte es den Frauen leichter fallen, entsprechende Handlungen zur Promotion, z.B. die Ansprache eines potentiellen Doktorvaters/einer potentiellen Doktormutter, auszuführen.

### *Lösungsorientierte Kommunikation*

An dieser Stelle soll kurz ein weiteres Beratungskonzept erwähnt werden, das ursprünglich in Form von lösungsfokussierter Kurzzeittherapie entwickelt wurde, in seinen Ansätzen aber auch als lösungsorientierte Kommunikationsform ein hilfreiches Mittel darstellt, um Veränderungen zu bewirken. Wie bereits erwähnt, sind die Anfänge auf de Shazer und Insoo Kim Berg in den 1980er Jahren zurückzuführen. Es gibt einige Leitlinien für die Praxis des lösungsfokussierten Ansatzes (vgl. de Shazer/Dolan 2015, S. 22 ff.), die auch für die Anwendung in der Beratungspraxis mit Studentinnen sinnvoll sind. Es muss jedoch unterschieden werden, ob wirklich ein Beratungsanliegen vorliegt oder ob es eher um den Wunsch geht, Informationen zu erhalten. Eine Beratung macht nur dann Sinn, wenn ein Problem vorhanden ist, gemäß dem Leitsatz, was nicht kaputt ist, muss auch nicht repariert werden (vgl. ebd., S. 23). Wenn der Klient/die Klientin dabei ist, das Problem zu lösen, sollte die Beraterin/der Berater ihn/sie dabei unterstützen, das Verhalten, welches zur Lösung beiträgt, zu wiederholen und zu verfestigen. Wenn eine Lösung dagegen nicht funktioniert, so sollte etwas anderes versucht werden, um den Klienten/die Klientin davor zu bewahren, die gleichen Fehler zu wiederholen und negative Muster zu entwickeln. Generell steht im lösungsfokussierten Ansatz ein minimalistisches Vorgehen im Fokus, das heißt, dass schon erste kleine Schritte zu großen Veränderungen führen können. Auf der sprachlichen Ebene zeichnet sich der lösungsfokussierte Ansatz anstatt durch eine problemorientierte, vielmehr durch eine positiv gefärbte, erwartungsvolle Sprache aus. Eine weitere Annahme ist, dass kein Problem ohne Unterlass besteht, sondern dass es immer Zeiten der Ausnahme gibt, an denen das Problem in geringem Maße oder gar nicht auftritt. „Das in der Ausnahme sichtbar werdende Verhalten und die ihm zugrunde liegenden Fähigkeiten stellen die für die Lösung nutzbare Ressource dar“ (Bamberger 2001, S. 56). Diese Zeiten gilt es zu betonen und positiv zu verstärken. Mit dem lösungsorientierten Ansatz soll die Selbstwirksamkeit des Individuums als eine Art autonome Gestaltungsfähigkeit gestärkt werden, so dass es sich „selbst regulieren und in der Interaktion mit

der Umwelt die Kontextbedingungen angemessen beeinflussen kann“ (Bamberger 2001, S.25).

Aus diesen Grundannahmen ergeben sich ein lösungsorientierter Beratungsablauf und bestimmte Methoden, die diese Lösungsentwicklung unterstützen. Der Beratungsweg gestaltet sich so, dass zuerst der Zielzustand thematisiert und ausformuliert wird, also wenn das Problem gelöst sein wird. Danach werden, rückwärtsgewandt, die Erfahrungen des Klienten/der Klientin nach Stellen durchsucht, an denen Teile der gewünschten Lösung bereits eingetreten waren (Ausnahmen des Problems). Es wird sehr wenig Zeit darauf verwendet, um die Ursachen des Problems zu ergründen. Die Beratung erfolgt vielmehr gegenwarts- und zukunftsbezogen (vgl. de Shazer/Dolan 2015, S. 24). Hier werden nun die spezifischen Methoden in den Fokus gestellt, da sie, über die Einzelberatung hinaus, im Peer-Mentoring Anwendung finden können.

Eine Methode, die der zu beratenden Person dabei hilft, den Zielzustand zu formulieren, ist die *Wunderfrage*. Ziel ist, dass Klient/in und Berater/in sich vorstellen können, wie eine Alternative zur Problemsituation aussehen könnte. Aus dieser konkreten Vision, in der das Individuum sich in einer hypothetischen Situation als aktiv Handelnde/r wahrnimmt, können konkrete Schritte zur Lösungsumsetzung abgeleitet werden (vgl. Kraimer 1999, vgl. Bamberger 2001, S. 65 f.). Sie wird oft dann eingesetzt, wenn die Situation unlösbar erscheint und keine Ausnahmen benannt werden können, in denen beispielsweise der Entscheidungsdruck weniger hoch war oder die Entscheidung leichter getroffen wurde. Obwohl die Verwendung der Bezeichnung „Wunder“ oft eher befremdlich ist, dient gerade dies dazu, den Blick auch auf Aspekte zu lenken, die momentan nicht machbar oder realistisch erscheinen. Sie ist also „so unverbindlich (für ein Wunder kann man ja nichts), dass man Veränderungen phantasieren kann, ohne sich gleich schon für deren Herstellung verantwortlich fühlen zu müssen“ (von Schlippe/Schweitzer 2013, S. 267). Letztendlich werden Aspekte genannt, die relativ nah an der Handlungswelt der betroffenen Person sind und die bereits in vergangenen Situationen zu einer Lösung geführt haben können. Die Wunderfrage lautet: „Wenn das Problem durch ein Wunder über Nacht weg wäre: Woran könnte man erkennen, dass es passiert ist?“ Nachfragen, die darauf folgen, sind: Was würden Sie als Erstes anders machen? Wie würden die Menschen in Ihrer Umgebung auf Ihr verändertes Verhalten reagieren? Was würden die Menschen um Sie herum anders machen? (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2013, S. 57). Oft werden zirkuläre Fragen eingesetzt, um die Situation weiter zu explizieren.

*Skalierungsfragen* können Fortschritte und Veränderungen durch eine Skala (z.B. von 0 bis 10, oder alternative Skalen wie die Tonleiter oder Bundesligatabelle) visualisieren. Sie

dienen dazu, kleinste Veränderungen auf dem Weg zum Ziel (höchster Skalenwert) deutlich zu machen. So kann beispielsweise im Prozess expliziert werden, was im Unterschied zu niedrigeren Skalenwerten der letzten Gespräche besser geworden ist, wie sich der Skalenwert geändert hat, wie andere wahrgenommen haben, dass der Skalenwert sich verbessert hat etc.

Das Konzept des *Reframing* wird innerhalb von Beratungsprozessen als Verstärkung der bisherigen Sicht der Dinge genutzt (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2013). Reframing bedeutet, dass dem Problem eine neue Bedeutung gegeben wird. Es weckt Zweifel über die Art, wie man die „Wirklichkeit“ bisher gesehen hatte. Reframing zielt zwar auf Veränderungen auf der Verhaltensebene ab, doch zeigen die Daten, dass es auch Potential bietet, um Veränderungen auf kognitiver Ebene herbeizuführen. So kann versucht werden, das Problem unter einer veränderten Perspektive zu betrachten und dadurch einen anderen Bedeutungsrahmen herzustellen. Beispielsweise kann das Problem als Herausforderung mit Lernpotential gedeutet werden oder in anderen Kontexten als durchaus nützlich gelten (vgl. Bamberger 2001, S. 73 f.).

Dieser Ansatz ist aus Sicht der Autorin sehr geeignet, um besonders die Dilemmasituationen der Studentinnen zu bearbeiten, die sich am Ende des Studiums in der Entscheidungsphase ergeben. Dies kann in einer am lösungsfokussierten Ansatz orientierten Einzelberatung erfolgen. Wie die Methoden des Ansatzes im Peer-Mentoring-Programm umgesetzt werden können, wird nachfolgend aufgezeigt. Zuvor werden jedoch Hinweise aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie für das Peer-Mentoring-Programm abgeleitet.

#### *Konsequenzen für die Praxis des Peer-Mentoring-Programms*

Das Peer-Mentoring-Programm verbindet wie eingangs angedeutet, eine Form der Prozessberatung mit Teilen der Expertenberatung. Als Expertinnen dienen die Mentorinnen, die als Doktorandinnen einen Einblick in die Arbeit in der Wissenschaft haben. Es werden aber auch weitere Expertinnen angesprochen, um konkrete Informationen und Ratschläge zu liefern, bspw. Informationen zur Finanzierung oder Ratschläge für die Themenfindung. Im Verständnis der ressourcenorientierten Ansätze sind auch die Studentinnen, also die Mentees selbst, Expertinnen ihrer eigenen Situation und somit findet auch Expertenberatung in den Kleingruppen statt, wenn Studentinnen sich gegenseitig Ratschläge und Feedback geben. Man muss jedoch vorsichtig mit dem Begriff Beratung umgehen, denn im eigentlichen Sinne ist Mentoring eine Form, um informelles Wissen weiterzugeben und Netzwerke auszubauen. Die Mentorin und auch die anderen Mentees sind keine ausgebildeten Beraterinnen. Sie sind Expertinnen für ihre eigenen Lebenssituationen. Dennoch können und sollen die Mentorinnen in den



Kleingruppen Reflexionsanstöße geben und aus eigener Erfahrung berichten. Dass sich daraus ein Prozess bei den Studentinnen anschließt, ist sicherlich möglich und sinnvoll. Aber Mentoring ist keine klassische Prozessberatung.

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das bestehende Peer-Mentoring-Programm durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie spezifischer strukturiert und um Angebote, die auf die Bedürfnisse der Lehramtsstudentinnen zugeschnitten sind, erweitert werden kann. Es werden Hinweise auf konzeptioneller und praktischer Ebene gegeben.

#### *Hinweise auf konzeptioneller Ebene*

Die sich durch die Sensibilisierung und die Auswertung der Daten ergebende Dreiteilung des Entscheidungsprozesses dient als Strukturierung, um das Peer-Mentoring-Programm besser im Übergangsprozess zu verorten. Dadurch dass sich eine lange Phase der Unsicherheit und Unbeständigkeit in den Daten gezeigt hat, ist es möglich, dass diese Einteilung nicht so strikt getroffen werden kann. Die bisherige Zielgruppe sind die Studentinnen in der Präentscheidungsphase. Einige haben womöglich jedoch schon Teilentscheidungen getroffen, andere haben sich durch neue Informationen in ihrer Entscheidungsfindung wieder zurückwerfen lassen. Eine strikte Unterteilung darf also nicht zum Ausschlusskriterium für die Teilnahme am Peer-Mentoring-Programm werden. Es kann jedoch Sinn machen, die Studentinnen in den Kleingruppen nach dieser Aufteilung zu gruppieren: In diejenigen, die sich schon entschieden haben, den Rubikon bereits überschritten haben und in einer präaktionalen Vorbereitungsphase sind, und in diejenigen, die noch in der Vorentscheidungsphase sind, hin- und herschwanken und noch keine beständige Entscheidung getroffen haben. Veränderungen können hierbei zwar nicht ausgeschlossen werden, aber Mentorinnen und Mentees könnten sich in erster Linie besser auf die einzelnen Bedarfe der Gruppen einstellen. Es macht zwar Sinn, ein zusätzliches Angebot für Lehramtsstudentinnen zu erstellen (z.B. einen Kurzworkshop, Anleitung zum Reflexionstagebuch etc.), dennoch wäre es sinnvoller die fachlich heterogene Einteilung der Kleingruppen beizubehalten, damit die Studentinnen die Eigenheiten ihres Faches reflektieren und sich in Abgrenzung zu anderen Fächern besser damit identifizieren können. Mit der Einteilung der Kleingruppen nach bestimmten Phasen gehen spezifische Aufgaben im Mentoring-Prozess einher:

In der Präentscheidungsphase geht es darum, den Entscheidungsprozess zu begleiten. Die Studentinnen werden dazu motiviert, Informationen einzuholen, die sie für ihre Entscheidung benötigen und diese im Austausch mit den anderen Mentees zu bewerten. Neben diesem informativen und rationalen Vorgehen sollen auch unbewusste Motive in die Entscheidungsfin-

dung einbezogen werden. Hier könnte z.B. das Bildmaterial aus dem ZRM helfen, unbewusste Motive bewusst zu machen und daraus Ziele zu formulieren. Den Lehramtsstudentinnen könnte an dieser Stelle das Gestaltungsprinzip der berufsbioграфischen Zweigleisigkeit aufgezeigt werden bzw. in der Gruppe allgemein diskutiert werden, inwieweit eine Zweigleisigkeit sinnvoll und, nach Einschätzung der Mentorin, möglich ist.

Wenn die Entscheidung getroffen ist, geht es um die präaktionale Vorbereitung der Handlung. Die Mentees und die Mentorin können den Fokus darauf richten, welche Schritte nun vorbereitet werden müssen, um die Promotion zu beginnen. Somit können Zeitpläne diskutiert oder die erste Ansprache von möglichen PromotionsbetreuerInnen vorbereitet werden.

Wenn sich die Studentinnen in der Realisierungsphase befinden, ist das Peer-Mentoring-Programm bereits offiziell abgeschlossen. Diese Phase kann jedoch durch Alumnae-Arbeit weiterbegleitet werden, so dass weiterhin ein Austausch über die neuen Erfahrungen und den Übergang in die Wissenschaft bestehen kann. Themen hierbei könnten der Rollenwechsel von der Studentin zur Promovendin sein, der Umgang mit nicht erfüllten Erwartungen oder Zweifel an der getroffenen Entscheidung. Mentoring bietet in dieser Hinsicht einen geschützten Rahmen, um sich über diese Aspekte auszutauschen.

Zentral ist, dass diese Hinweise auf konzeptioneller Ebene vor allem in die Gestaltung der Mentorinnenschulung einfließen. Die Mentorinnen sind keine ausgebildeten Beraterinnen, aber sie können einige theoretische Grundlagen und Methoden an die Hand bekommen, um einzelne Aspekte aus dem ZRM oder dem lösungsfokussierten Ansatz anzuwenden.

#### *Praktische Umsetzung in den Kleingruppen – Gestaltungshinweise für Mentorinnen*

Bei der praktischen Umsetzung kommen die vier Themen der Kategorien zum Tragen (Abb. 20): Berufliche Orientierung, Selbstbild, Integrationsmechanismen und Umgang mit Ambivalenz. Wie aufgezeigt, verändern sich diese Kategorien mit jeder Phase des Entscheidungsprozesses. Diese Elemente sollten stärker in die Mentorinnenschulungen eingebunden und Methoden und spezielle Fragen generiert werden, die die Mentorinnen mit den Mentees bearbeiten können. Die bereits bestehenden Elemente des Peer-Mentoring-Programms können diesen Themen wie folgt zugeordnet werden:

<p style="text-align: center;"><b><u>Berufsorientierung:</u></b></p> <p>Aktivierende Fragen: Wo will ich hin? Wie sind meine Vorstellungen von Wissenschaft?</p> <p>Methoden: Portrait einer Wissenschaftlerin, Analyse von Lebensläufen, Expertinnengespräche, Arbeit an Zielen und Visionen etc.</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Selbstbild:</u></b></p> <p>Aktivierende Fragen: Wo liegen meine besonderen Fähigkeiten? Passt die Berufsvorstellung zu mir?</p> <p>Methoden: Standortbestimmung, Lebensweg zeichnen, 360-Grad-Feedback, Skalaabfrage</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Integrationsmechanismen:</u></b></p> <p>Aktivierende Fragen: Wie gut bin ich integriert? Wie mache ich mich sichtbar? Wer kann mich unterstützen?</p> <p>Methoden: Workshop- und Informationsangebote</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Erleben von Ambivalenz:</u></b></p> <p>Aktivierende Fragen: Welche Kräfte hindern/fördern mich? Gefühle/Vernunft? Wie kann ich Prioritäten setzen?</p> <p>Methoden: Pro-Pro-Liste/Pro-Contra-Liste anfertigen, Wunderfrage, Münze werfen</p>

Abbildung 20: Ordnungshilfe der Themen der Studentinnen und reflexionsanregende Fragen

Diese Bereiche sollen die Studentinnen zu Reflexionen anregen und dazu aktivieren, sich weitere Informationen zu beschaffen. Die Elemente des ZRM und der lösungsfokussierten Beratung sind darüber hinaus gute Methoden, um in Gruppensituationen die Themen zu bearbeiten.

1) Zum Thema „Berufliche Orientierung“: Welche beruflichen Ziele haben die Studentinnen? Die Präentscheidungsphase auf Basis der Daten ist von divergenter Berufsorientierung geprägt. An dieser Stelle bieten sich besonders Methoden an, die Ziele formulieren (z.B. durch Methoden des ZRM, durch den lösungsfokussierten Ansatz etc.). Wichtig ist es an dieser Stelle, die Berufsvorstellungen zu diskutieren: Was stellen sich die Studentinnen unter einer Wissenschaftlerin und wissenschaftlichem Arbeiten vor? Wie konkret und richtig sind diese Vorstellungen?

Darüber hinaus kann diese Offenheit gegenüber den beruflichen Perspektiven dazu genutzt werden, verschiedene Möglichkeiten zu recherchieren, mit Personen in bestimmten Arbeitsfeldern ins Gespräch zu kommen etc.

2) Zum Thema „Selbstbild“: Welche Fähigkeiten schreiben sich die Studentinnen zu? Wo ordnen sie sich ein? Was fehlt, um sich Wissenschaftlerin/X/Y zu nennen? Wie wollen sie von anderen gesehen/genannt werden?

Das Selbstbild der Präentscheidungsphase war in der vorliegenden Studie geprägt von einem Gefühl des „Dazwischen-seins“. Hier macht es Sinn, eine Art Status quo zu erarbeiten, von dem alle weiteren Überlegungen ausgehen. Für diesen Zweck findet zu Beginn ein Einführungsworkshop mit Standortbestimmung statt, in dem speziell das aktuelle Selbstbild erarbeitet wird. Dieses Selbstbild wird um verschiedene Fremdeinschätzungen, die durch die Methode des 360-Grad-Feedbacks<sup>50</sup> eingeholt werden, ergänzt. Eventuell könnten in der Kleingruppe auch die Skalafragen aus den Interviews genutzt werden, also entsprechend für die Lehramtsstudentinnen: Wo siehst du dich auf der Skala „Ich bin Lehrerin“ oder „Ich bin Wissenschaftlerin“? Aber auch Studentinnen aus anderen Fachbereichen könnten mit solch einer Skala zur Selbstpositionierung angeregt werden.

3) Integrationsmechanismen: Wie zugehörig fühlen sich die Studentinnen zum Wissenschaftssystem?

In der Präentscheidungsphase wurden Integrationsmechanismen wahrgenommen, die einem ermöglichen bzw. erleichtern, in das Wissenschaftssystem einzutreten. Die Integrationsmechanismen sind entscheidend, da sie eine Variable bilden, auf die die Studentinnen nur wenig Einfluss haben. Daher ist es wichtig, sie frühzeitig in den Kleingruppen zu thematisieren und zu überlegen, wie gut die Studentinnen schon integriert sind, welche Möglichkeiten es gibt, sich an den Lehrstühlen für ProfessorInnen sichtbar zu machen. In dieses Themenfeld fallen auch die Informationen zu Finanzierungsmöglichkeiten und formale Bewerbungsstrategien.

4) Umgang mit Ambivalenz: Wie stark ist das Gefühl der Ambivalenz ausgelöst? Wodurch kann es reduziert werden?

Das Ambivalenzgefühl betraf nicht nur die Lehramtsstudentinnen, von daher kann das Thema in die Kleingruppenarbeit aufgenommen werden. Um die Argumente zu strukturieren und erst einmal einen rationalen Zugang zu wählen, könnte beispielsweise eine Pro-Pro-Liste angefertigt werden, mit Argumenten, die für die Promotion und für den Berufseinstieg ohne Promotion sprechen. Mit diesen Listen kann weitergearbeitet werden, sodass Gewichtungen der Argumente oder bestimmte Argumente hinterfragt werden können. Wie die Daten zeigten, traten an einigen Stellen Scheinargumente auf, damit die Gründe vor anderen rational vertreten wer-

---

<sup>50</sup>

Das 360-Grad-Feedback ist eine Methode im Peer-Mentoring-Programm, um Feedback zur eigenen Person aus unterschiedlichen Perspektiven und Kontexten (z.B. Arbeitskontext, familiärer Kontext, ehrenamtlicher Kontext) zu einer spezifischen Fragestellung einzuholen.

den konnten. Hierbei ist die Frage zentral, vor wem die Entscheidung rational bzw. vertretbar sein soll (vor den Eltern, vor den KommilitonInnen etc.) und warum das Rationale solch eine hohe Gewichtung hat? Derartige Prozesse müssen in den Kleingruppen thematisiert werden, denn auch die „Ratgeberliteratur“ hat oft eine eher einschränkende Perspektive. So schlägt Nöllke (2007) z.B. weitere schematische Methoden (z.B. Nutzwertanalyse, Entscheidungsbaum, Checklisten erstellen) vor. Es werden auch Imaginationstechniken vorgestellt, die an Bauchentscheidungen oder wie Nöllke es nennt, „Entscheiden aus der Tiefe der Seele“ (Nöllke 2007, S. 108) angelehnt wurden. Gleichzeitig wird jedoch der Hinweis gegeben, dass diese Art von Entscheidungen als bloße Willkür abgetan werden und daher „eine Rückbindung an rationale Entscheidungsprozesse“ unbedingt geraten wird (vgl. Nöllke 2012, S. 107f.). Dies verstärkt den Eindruck, dass Bauchentscheidungen keine große Gewichtung haben, obwohl die Daten zeigen, dass die Studentinnen sehr wohl auch auf das Unbewusste und das innere Gefühl gehört haben. Dies sollte der eigenen Ansicht nach, auch in den Beratungen und Kleingruppen, gestärkt werden und ist auch im Sinne des Ressourcenansatzes des ZRM und der lösungsfokussierten Beratung wichtig. Die Studentinnen könnten dabei unterstützt werden, Rationalisierungen auszuarbeiten. Diese können tatsächlich Kosten- und Nutzenberechnungen sein, aber es können auch Scheinrationalisierungen sein, die dabei helfen, (Bauch-)Gefühle zu bestimmen, die zu einer Entscheidung führen. Mit Scheinrationalisierungen ist gemeint, dass Argumente für andere rational wirken, aber für die Studentin ganz andere Gründe entscheidend sein können, die sie jedoch als nicht überzeugend vor anderen bewertet. Zentral ist für die Studentinnen, Argumente zu finden, wie sie ihre Entscheidungen vor anderen gut vertreten können und dabei kann die Darstellung der berufsbiografischen Zweigleisigkeit eine gute Basis bieten.

Oft ist das Gefühl, die Entscheidung getroffen zu haben, eine Intervention, um zur gefühlsmäßig richtigen Entscheidung zu kommen. Eine Methode für die Nutzung des Unbewussten und des Gefühls als Entscheidungsgrundlage könnte der Münzwurf sein. Das innere Gefühl wird zeigen, ob man mit der geworfenen Option zufrieden ist, oder ob dennoch ein Unbehagen herrscht und man sich eigentlich lieber die andere Seite der Münze gewünscht hätte. An diesem Gefühl kann man mit weiteren Fragen anknüpfen.

Eine weitere Überlegung ist es, das Tagebuch als methodisches Hilfsmittel einzusetzen, damit die Studentinnen ihren Entscheidungsprozess festhalten und das Geschriebene zur Reflexion nutzen können. Jedoch ergab ein Versuch, zu Beginn des Programms dieses Tagebuch einzuführen, dass sich die Teilnehmerinnen in einer schreib- und generell arbeitsintensi-

ven Phase des Studiums befanden und dies eher als zusätzliche Belastung anstatt als Hilfsmittel wahrnahmen.

Die Methoden des ZRM und der lösungsfokussierten Beratung eignen sich im Mentoring-Kontext auch gut für die Bearbeitung der speziellen Situation der Lehramtsstudentinnen, was an zwei Beispielen deutlich werden soll.

Folgendes Beispiel für die Wunderfrage: Eine Lehramtsstudentin kam zur Autorin in die Beratung. Sie hatte eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin angeboten bekommen und konnte sich nun nicht entscheiden, ob sie diese annehmen oder, wie vorher geplant, ins Referendariat gehen sollte. Sie berichtete von den Pro-Kontra-Argumenten für jede der beiden Optionen und die Fragen erbrachten keine wirkliche Lösung, denn sie konnte sich nicht entscheiden. Mit Einleitung der Wunderfrage war sie zunächst etwas irritiert, doch als ihr die Frage gestellt wurde, was sie als Erstes tun würde, nachdem sie aufwacht, begann sie ihre Erzählung mit den Worten: „Ich würde meine Tasche packen und zur Schule fahren...“. Anhand dieser konkreten Aussage, die ein Indiz dafür war, dass ihre Entscheidung insgeheim schon gefallen war, konnten weitere Fragen anschließen, die sie sukzessive zur Erkenntnis führten, dass sie gerne als Erstes in die Schule, ins Referendariat gehen möchte.

Folgendes Beispiel für Reframing: Alle genannten Kategorien haben etwas mit der inneren Bewertung und Einstellung der Lehramtsstudentinnen zu tun. Sie bewerten z.B. die Berufsorientierung als einschränkend oder als Möglichkeiten eröffnend. Für die Entscheidung ist es wichtig, diese Einstellungsänderungen zu unterstützen. Zur Veranschaulichung dient das Beispiel von Esther: Sie formuliert das Problem, dass sie ins Referendariat möchte, um eine Ausbildung abzuschließen. Die Entscheidung für die Promotion würde diesen Abschluss weiter hinauszögern, was für sie ein relevantes Gegenargument darstellt. Es wird ihr dann jedoch deutlich, dass die Promotion im Kontext der Wissenschaft auch eine abgeschlossene Ausbildung ist und sie dadurch auch das Gefühl hat, etwas zu Ende bringen zu können. So konnte sie das Problem für sich umdeuten und hatte ein weiteres wertvolles Argument für die Promotion gefunden. Dieses Umdeuten von Gegenargumenten könnte in der Kleingruppenarbeit und in der Einzelberatung forciert werden.

### 6.3 Fazit in Bezug auf die Situation der (Lehramts-)Studentinnen

Hauptanliegen der Beratung soll sein, den Lehramtsstudentinnen bewusst zu machen, dass sie in einer komfortablen Entscheidungslage sind. Sie können keine falsche Entscheidung treffen,

wenn sie sich für die Promotion entscheiden, da das Referendariat weiterhin als Alternative bestehen bleiben wird. Andere Studienfächer können nicht auf solch eine ausgearbeitete Alternative zurückgreifen, sondern müssen einen Plan B erarbeiten. Multiple Identitäten auszubauen (vgl. Kap. 5.6.2), um eine Sicherheit während des Weges in die Wissenschaft zu haben, erfordert viel Zeit und Energie. Dies fällt durch die strukturierte Alternative des Referendariats für die Lehramtsstudentinnen weg. Die berufsbiografische Zweigleisigkeit impliziert auch, dass man in kürzeren Planungsräumen denken kann und nicht eine „lebenslange“ Entscheidung treffen muss, bei der man auf die andere Option komplett verzichtet. Sich die „big decision“ in kleine Entscheidungseinheiten bzw. Teilentscheidungen aufzuteilen, trägt dazu bei, den Entscheidungsdruck zu mindern.

Darüber hinaus zeichnen sich die Lehramtsstudentinnen durch die Bewältigung ambivalenter Gefühle aus. Dies ist, verfolgt man die wissenschaftliche Karriere, eine wesentliche Kompetenz, um mit der beschriebenen biografischen Risikotoleranz (vgl. Kap. 2.2) umzugehen. Aber auch für weitere biografische Entscheidungen kann der Umgang mit Ambivalenz eine Ressource darstellen. Sie dient als Motor der Selbstüberprüfung eigener Ziele und Wünsche.

Ziel der Beratung und des Mentoringprozesses ist es, dass den Studentinnen deutlich wird, dass ihre Entscheidung in die Biografie eingebettet ist und sich an Vergangenen und zukünftigen Aspirationen orientiert. Wichtig ist es, einen Weg zu finden, Ambivalenz zu lösen und zu einer Entscheidung zu kommen, die so stabil ist, um handlungsfähig zu werden. Den Sinn der Entscheidung und der sich anschließenden Handlung zu erkennen, erfordert Zeit. Daher ist es wichtig, zu vermitteln, dass eine gewisse Zeit vergehen muss, in der man mit der gewählten Option Erfahrungen sammeln muss, um diese bewerten zu können. Jede Entscheidung, die sich im Nachhinein als „falsch“ herausstellt, bietet Lernpotential. Sie muss allerdings aufgefangen und reflektiert werden, so dass „erfolgreiches Scheitern“ möglich wird. Obwohl dieser Begriff im politischen Diskurs zu finden ist, hält die Autorin ihn für angemessen, um zu verdeutlichen, dass das Revidieren von Entscheidungen zu einem Lernfeld werden kann. Dafür muss zum einen die Möglichkeit bestehen, seine Entscheidung zu reflektieren, zu bewerten und sich umzuentcheiden, zum anderen muss auch eine Akzeptanz in der Community vorhanden sein, eine Revision als normal anzusehen.





## 7 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses und Ausblick

In diesem letzten Kapitel erfolgt eine Reflexion des Forschungsprozesses anhand der speziell für die Grounded Theory entwickelten Gütekriterien, mit denen die Theorieentwicklung und der Forschungsprozess gesondert überprüft werden können. Danach erfolgt der theoretische Ausblick. Es wird dargelegt, wie anschlussfähig die Ergebnisse an weitere Studien und Forschungsfragen sind.

### 7.1 Anwendung der Gütekriterien für Grounded-Theory-Studien

Wie in der quantitativen Forschung, so werden zur Erfassung der Güte von qualitativen Studien angepasste Kriterien herangezogen. Für Grounded-Theory-Studien entwickelten Strauss und Corbin spezielle Prüffragen, um die Qualität von Forschungsprozess und entwickelter Theorie zu bestimmen. Diese Kriterien dienen ihrem eigenen Verständnis nach als Richtlinien. Diese Fragen werden nun auf die vorliegende Studie angewendet. Dabei wird an einigen Stellen exemplarisch das Vorgehen dargestellt, um einen Einblick zu geben ohne den Leser/die Leserin mit Details überzustrapazieren:

#### ***Prüffragen für die Theorieentwicklung (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 217)***

*Kriterium 1: Wie wurde das Sample ausgewählt? Wie wurde diese Auswahl begründet?*

Wie im Kapitel 4.4.1 dargestellt, wurde der Forderung von Strauss und Corbin nachgehend, die Fallauswahl durch ein theoretisches Sampling umgesetzt. Erste theoretische Konzepte, wie die strukturelle Eingebundenheit in das Universitätssystem oder der Stand der Entscheidung, leiteten die Auswahl der nächsten Fälle. Dadurch kam ein heterogenes Sampling zu Stande, das die einzelnen Phasen des Entscheidungsprozesses abbildete. Durch den Einbezug von synchronen Tagebucheinträgen konnte so eine längsschnittliche Perspektive eröffnet werden.

*Kriterium 2: Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?*

Der Fokus der Studie lag auf dem Prozess, der sich zwischen der ersten Phase (Präentscheidungsphase) und der zweiten Phase (Postentscheidungsphase) ergab. Es wurden vier Kategorien entwickelt, die sich im Laufe des Entscheidungsprozesses verändern. Die Kernkategorie wurde als berufsbiografische Zweigleisigkeit daraus abgeleitet (Abb. 21).



Abbildung 21: Übersicht über die entwickelten Kategorien im Verlauf des Entscheidungsprozesses

*Kriterium 3: Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verwiesen (als Indikatoren) beispielsweise auf diese Hauptkategorien?*

Die Tagebücher konnten beispielsweise durch die Eigenschaft der synchronen Dokumentation von Entscheidungen und Erleben von Gefühlen (vgl. Kap. 4.3.3) auf das Erleben von Ambivalenz hinweisen. So konnte in jedem Tagebucheintrag abgelesen werden, ob und wie sich die Entscheidung im Laufe der Zeit (über einen Tag, über eine Woche, über einen Monat hinweg) veränderte. Das dokumentierte „Hin- und Hergerissen- Sein“ war ein Indikator für das Erleben von Ambivalenz.

In den Interviews führte beispielsweise Anjas Darstellung ihres Personenkultes, das heißt die enge Bindung zum Lehrstuhl, an dem sie als SHK tätig ist, dazu, der Integration in

ein System Aufmerksamkeit zu schenken. Dies bewährte sich, da sich eine deutliche Veränderung in der Wahrnehmung dieser Integrationsmechanismen zur Nachentscheidungsphase (für manche der zweite Interviewzeitpunkt) zeigte. Durch den inter- und intrapersonellen Vergleich konnten die Dimensionen der Kategorien ausgearbeitet werden.

Ein weiteres Beispiel ist, dass nach Lösung der Ambivalenz und der daraus folgenden Entscheidung der Entscheidungsprozess nicht vollständig abgeschlossen ist. Der Fall Esther zeigt, dass auch in der Realisierungsphase unter analysierten Bedingungen eine neue wiederkehrende Entscheidungssituation und damit auch wieder Ambivalenz auftreten kann.

*Kriterium 4: Auf der Basis welcher Kategorien fand das theoretische Sampling statt? Anders gesagt: Wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?*

Hypothesen, die das theoretische Sampling geleitet haben, thematisierten beispielsweise die Einbindung der Befragten in das Universitätssystem: Diejenigen, die als SHK tätig sind (Integrationsmechanismen wirken), interessieren sich mehr für Forschung und sind in universitäre Strukturen eingebunden und entscheiden sich dementsprechend eher für eine Promotion.

Diese Hypothesen weisen auf die strukturelle Eingebundenheit hin und wurden durch die Evaluationsergebnisse aus dem Peer-Mentoring-Programm sensibilisiert, in dem die Autorin tätig ist. Ca. 90 % aller Teilnehmerinnen sind als studentische Hilfskraft tätig, was vermuten lässt, dass diese sich besonders häufig für eine Promotion interessieren. Es wurden kontrastierend dazu auch Studentinnen befragt, die nicht als SHK angestellt oder anders in die Universität (durch Beteiligung in der Fachschaft, Hochschulpolitik) eingebunden waren.

Weitere Hypothesen, die die Fallauswahl leiteten, bezogen sich auf den Studiengang der befragten Studentinnen: Lehramtsstudentinnen empfinden starke Ambivalenz, da sie eine konkrete und dazu noch sichere Option gegen eine unsichere Option abwägen müssen. Diese Hypothese führte dazu, auch Studentinnen in das Sample aufzunehmen, die nicht Lehramt, sondern auf Magister bzw. in einem MINT-Fach studieren und offenere Berufsziele haben.

Ein weiteres Merkmal, das besonders im ersten Fall von Anja zum Tragen kam, war der Wunsch „erwachsen zu sein“, das heißt aus dem Elternhaus auszuziehen, sich finanziell unabhängig zu fühlen. Daraufhin wurde das Sampling so geleitet, dass auch Studentinnen befragt wurden, die bereits selbst Kinder haben.

Ein zentrales Kriterium war die Annahme, dass sich nach der Entscheidungsfindung die Ambivalenz auflösen würde und eine Entscheidung getroffen werden konnte. Es wurde jedoch in

einem Fall deutlich, dass die im Interview erwähnte Entscheidung nicht zur entsprechenden Handlung führte, wodurch die Stichprobe um diejenigen erweitert wurde, die bereits als Promovendin oder Promovend an der Dissertation arbeiten, um ihre Sichtweise auf die Entscheidung und die Bilanzierung der Entscheidung zu lenken.

*Kriterium 5: Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?*

Eine beispielhafte Hypothese, die während des Forschungsprozesses aufgestellt wurde, war: Wenn das Selbstbild der Befragten sehr divergent ausgeprägt ist und sie nicht wissen, welcher beruflichen Rolle sie sich zugehörig fühlen, so zeigt sich auch eine hohe Ambivalenz, dass sie sehr stark zwischen den Optionen hin- und her schwanken. Umgekehrt heißt das, dass diejenigen, die zum Ende des Studiums schon genau wissen, ob sie sich eher als Lehrerin oder als Wissenschaftlerin fühlen, auch keine große Ambivalenz empfinden. Dies konnte im Rahmen der Daten bestätigt werden. Dennoch heißt es nicht, dass aufgrund einer eindeutigen Verortung eine klare Entscheidung getroffen werden kann. Diverse Rahmenbedingungen spielen in die Entscheidungsfindung mit ein. Eine weitere Hypothese war, dass diejenigen, die sich integriert und unterstützt fühlen, sich eher für eine Promotion entscheiden. Dies konnte im Rahmen der Daten bestätigt werden. Jedoch zeigte der längsschnittliche Blick, dass sich dieses Gefühl unterstützt zu werden, schnell ändern kann.

*Kriterium 6: Gibt es Beispiele, dass Hypothesen gegenüber dem tatsächlich Wahrgenommenen nicht haltbar waren? Wie wurde diesen Diskrepanzen Rechnung getragen?*

Es wurde beispielsweise die Hypothese aufgestellt, dass eine starke Einbindung in die universitären Strukturen und das dadurch entwickelte konkretere Bild von Promotion, die Entscheidung zu promovieren und besonders dessen Umsetzung erleichtert. Durch den Fall Esther konnte jedoch gezeigt werden, dass die Vorstellungen nicht unbedingt mit der Realität übereinstimmen und dass enttäuschte Erwartungen unter anderem zu einer Umentscheidung führen können, die vorher nicht absehbar war. Die Umsetzung zu promovieren ist nicht nur an die Motivation und den Willen der Doktorandin gekoppelt, sondern wird von verschiedenen Bedingungen beeinflusst, die außerhalb des Wirkungskreises von Unterstützern liegen (z.B. Bewilligung von Stipendien). Auch der Fall Anja zeigte, dass, wenn die Einbindung sich auflöst, die Motivation zu promovieren geringer wird.

*Kriterium 7: Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? Auf welchem Boden wurden diese abschließenden analytischen Entscheidungen getroffen?*

Die Kernkategorie entwickelte sich durch die Betrachtung, welche Phänomene über alle drei Phasen hinweg bestehen. Das Bestehen der starken Option Lehramt und das gleichzeitige Aufrechterhalten bzw. auch „Warmhalten“ dieser Option durch die Befragten, führte zu dem Konzept der berufsbiografischen Zweigleisigkeit (vgl. Kap. 5.6). Es gibt einige zentrale Memos, die bereits in der Mitte des Verlaufs der vorherigen Studie auf die Kernkategorie hinweisen, die konkrete Bezeichnung ergab sich zum Ende der Auswertung und wurde u.a. in Memo 502 festgehalten:

**Memo 502:**

Auf der Suche nach dem Kernthema, als Antwort auf die Frage: Worum geht es hier? Habe ich mich nochmal mit Ambivalenz auseinandergesetzt. Ist das etwa das Hauptthema? Ambivalenz kommt vermehrt in der ersten Phase vor. Ambivalenz ist mehr oder weniger stark ausgeprägt. Vor allem in der Entscheidungsphase kann man bei den Tagebüchern sehr starke Ambivalenzkonstruktionen erkennen. Bei anderen Befragten verlief der Entscheidungsprozess dagegen schnell und schmerzlos ab oder strategisch, so dass die Zerrissenheit, die mit Ambivalenzerleben einhergeht, nicht nachweisbar war. Ich hatte mir drei Konzepte notiert, von denen ich sehe, dass sie durchweg auftauchen: Entscheidung als biographischer Zwang, Verortungsprozesse und Lehre als Sicherheit. Daher kam ich auf die Omnipräsenz der Lehre und das Lehramt als grundlegendes Element. "Lehre" an sich kann dabei ambivalent sein: Kann sich positiv auswirken, als Sicherheit oder als Anker dienen, als Fläche um Kompetenz zu zeigen, kann aber auch hemmend wirken, sich nicht für andere berufliche Möglichkeiten zu interessieren, Sicherheit nicht aufgeben wollen;

Das zweigleisige Denken ist bei allen da, "Lehramt" (ein Amt inne haben) wird immer mitgedacht. Sogar die Magisterstudentin überlegt, ob sie noch Lehramt machen soll als Sicherheit.

Die Hybridisierung ist logischer Schluss dieser Zweigleisigkeit!

Es zeigte sich relativ schnell, dass nur eine Kernkategorie aus dem Material herausgearbeitet wurde, die zur Beantwortung der Forschungsfrage verhalf: Der Entscheidungsprozess der Lehramtsstudentinnen gestaltet sich nach dem Prinzip der berufsbiografischen Zweigleisigkeit. Somit schienen die Frage und der Fokus der gesamten Studie präzise.

***Prüffragen für den Forschungsprozess (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 218ff.):***

*Kriterium 1: Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?*

Ja, es wurden durch das theoretische Kodieren Konzepte auf einem höheren Abstraktionsniveau kodiert, als es beispielsweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Fall ist (vgl. Kap. 4.1). Durch die Nutzung von in-vivo-Kodes konnte eine notwendige Nähe zum empirischen Material erhalten werden. Darüber hinaus wurden durch die pädagogisch sensibilisierten Kodes Ereignisse und Vorfälle im Material bezeichnet.

*Kriterium 2: Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?*

Die Konzepte wurden im Zuge des axialen Kodierens dadurch zueinander in Beziehung gesetzt, dass sie entweder hierarchisiert und dadurch übergeordnete Kategorien entwickelt wurden oder aber auch als Eigenschaften nebeneinander bestanden. So wurden beispielsweise Konzepte wie „Wunsch nach Eigenständigkeit“ und „Berufstätigkeit“ unter das abstraktere Konzept „Erwachsenwerden“ eingeordnet. Die Konzepte und Kategorien wurden in ihre Eigenschaften aufgeteilt und dimensionalisiert, um Variationen der Fälle abzudecken und Dichte zu erreichen.

Durch die Nutzung des Kodierparadigmas konnten die Konzepte daraufhin untersucht werden, ob sie als Bedingungen aufeinander einwirken oder als Konsequenzen aus Interaktionssituationen hervorgehen.

*Kriterium 3: Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?*

Die Kategorien der Präentscheidungsphase sind sehr gut entwickelt, da für diese Phase die meisten und sehr aussagekräftige Daten vorlagen. Im Vergleich dazu sind die Konzepte der Realisierungsphase weniger gut entwickelt.

Konzeptuelle Verknüpfungen wurden wie folgt hergestellt: Das oben genannte Konzept „Erwachsenwerden“ wurde in einem nächsten Schritt zur Kategorie „Selbstbild“ zugeordnet und mit dem Phänomen des „Dazwischen-seins“ mit Hilfe des Kodierparadigmas in Beziehung gesetzt. Erwachsenwerden ist Teil des Kontextes, das heißt es spezifiziert das Selbstbild des Dazwischen-seins durch die verschiedenen Eigenschaften und Dimensionen: Eine Studentin, die sich noch nicht erwachsen und abhängig von den Eltern sieht, hat in diesem Sample ein weniger eindeutiges Selbstbild, als eine Studentin, die schon eine eigene Familie hat und in eigener Definition als erwachsen gilt.

Im zweiten Beispiel zeigte die Subkategorie „aktive Rekrutierung“ die Ausprägungen „vorhanden“ und „nicht vorhanden“. Im Forschungsprozess wurde nun untersucht, in welcher Beziehung diese Subkategorie zur übergeordneten Kategorie „Wahrnehmen von Integrationsmechanismen“ stand. Die Daten zeigten, dass es Unterschiede in den Handlungsweisen der Befragten gibt, wenn sie aktiv rekrutiert werden, im Vergleich zu denjenigen, die nicht angesprochen werden. Letztere agieren aktiver, um in das System integriert zu werden: Sie sehen es als Nachteil an, nicht angesprochen zu werden und machen sich bei Dozenten und Dozentinnen sichtbar, das heißt sprechen diese direkt auf eine Promotion an. Diejenigen, die aktiv rekrutiert werden, nehmen die Integrationsmechanismen in geringerem Umfang oder auch gar nicht wahr. Es gibt ebenfalls unterschiedliche Auswirkungen der aktiven Rekrutierung auf das Selbstbild, so dass hier auch Verknüpfungen zwischen den Konzepten hergestellt werden konnte.

*Kriterium 4: Ist ausreichende Variation in die Theorie eingebaut?*

Durch das theoretische Sampling, das eine Reihe heterogener Fälle ergab, konnten verschiedene Ausprägungen von Kategorien und Konzepten ausfindig gemacht werden. Die Eigenschaften und Dimensionen wurden in den einzelnen Kodierparadigmen dargelegt.

*Kriterium 5: Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen in seine Erklärung eingebaut?*

Durch das Einfügen des zentralen Phänomens der berufsbioграфischen Zweigleisigkeit in die Bedingungsmatrix werden nicht nur die „mikroskopischen“ Bedingungen beleuchtet, sondern auch Bedingungen auf der Makroebene, die das Auftreten des Phänomens in dieser Form, zu diesem Zeitpunkt und in diesem Raum ermöglichen. Dazu zählen Bedingungen auf der individuellen Handlungsebene, auf institutioneller Ebene bis hin zur nationalen und internationalen Ebene. (vgl. Kap. 5.7).

*Kriterium 6: Wurde dem Prozessaspekt Rechnung getragen?*

Da die Forschungsfrage auf die Gestaltung des Entscheidungsprozesses abzielte, war die adäquate Beachtung des Prozessaspektes von vornherein ein zentrales Anliegen. Durch das theoretische Sampling und die theoretische Sensibilität verstärkte sich der prozesshafte Fokus, so dass das Material und die Auswertung längsschnittlich angelegt wurden. Zu Hilfe genommen wurde hierbei das BARB-Modell, das die biografische Perspektive auf die Abfolge der Phasen erbrachte, wodurch der Prozesscharakter in zweifacher Hinsicht gestärkt wurde. Zum ei-

nen wurde Veränderung auf der Handlungsebene untersucht und zum anderen, in einem anschließenden Schritt die Veränderungen in ihrer biografischen Bedeutung für die untersuchten Individuen. Beim Übergang der Darstellung der Prä- und Postphase wurde daher genau dargestellt, welche veränderten Bedingungen im Kodierparadigma zu welchen Strategien und Konsequenzen führten.

*Kriterium 7: In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?*

Die Ergebnisse sind im Blick auf theoretische, methodische und praktische bzw. inhaltliche Neuerungen bedeutsam. In theoretischer Hinsicht zeigt sich der Umgang mit Ambivalenz als beständiges Konzept und die dadurch neu kreierte berufsbiografische Zweigleisigkeit als Ausweg aus dem Dilemma. Auch aus methodischer Sicht ergibt die vorliegende Studie einen Mehrwert, dadurch dass die längsschnittliche Perspektive mit Hilfe der Grounded Theory in Verbindung gebracht, durch das BARB-Modell erweitert, erprobt und kritisch reflektiert wurde. Die inhaltliche Bedeutsamkeit wurde im vorherigen Kapitel der pädagogischen Konsequenzen deutlich gemacht. Ob dies für die Berater und Beraterinnen oder auch für die „Betroffenen“ selbst nachvollziehbar und bedeutsam ist, kann an dieser Stelle nicht vorhergesagt werden.

Die vorgestellten Kriterien sind zwar Grounded Theory spezifisch, aber zeigen Parallelen zu den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2002, S. 140 ff.). Die vorliegende Studie kann diesen Gütekriterien ebenfalls entsprechen. So wurde das Forschungsverfahren dieser Studie kleinschrittig und an einzelnen Stellen exemplarisch mit Daten aus dem Material dokumentiert. Das Vorgehen erfolgte regelgeleitet nach den systematischen Schritten der Grounded-Theory-Methodologie. Gleichzeitig wurde die Nähe zum Gegenstand dadurch bewahrt, dass spezifische Variationen (Nutzung BARB-Modell) eingebaut wurden. Die Nähe zum Gegenstand zeichnet sich darüber hinaus durch die Nutzung von in-vivo-Kodes für die Analyse aus. Durch kontrastive Vergleiche und die Nutzung verschiedener theoretischer Konzepte konnte sich dem Kriterium der argumentativen Interpretationsabsicherung angenähert werden, so dass Alternativdeutungen stets möglich waren. Die Forschergruppe zur Grounded Theory diente als Instanz, um die Interpretationen abzusichern. Durch die Verwendung verschiedener Erhebungsmethoden und Theorieansätzen wird auch das Kriterium der Triangulation bedient. Abschließend soll ein kurzer separater Blick auf zwei Aspekte der angewendeten Methodologie geworfen werden.



## 7.2 Methodische Reflexion

### *Grounded Theory für die Erfassung von Entscheidungsprozessen*

Die Schwierigkeiten in der vorliegenden Studie wurden bereits ausführlich dargestellt (vgl. Kap. 4.4). Das Fazit ist, dass die Grounded Theory sich aus eigener Erfahrung für die Analyse von Entscheidungs- und Übergangsprozessen eignet. Die erstmalige Arbeit mit der Grounded Theory verlangt jedoch viel Aufmerksamkeit und ein Gespür für die Daten, das sich erst sukzessive entwickelt. Grounded Theory ist ein Lernprozess, was in der vorliegenden Arbeit durch die ausführlichen Methodologieteile deutlich geworden ist. Obwohl besonders in den Arbeiten von Strauss und Corbin (1996) oder – in der deutschen Forschungslandschaft – Mey und Mruck (2009) die Grounded Theory sehr praxisnah vorgestellt wird, können sich Methoden und Verfahrensschritte nicht immer eins zu eins auf den eigenen, meist komplexeren Forschungsgegenstand übertragen lassen (z.B. das gewählte Beispiel des Schmerzempfindens). Für solche Fälle ist zum einen die kontinuierliche – teils sehr aufwendige, aber lohnenswerte – Arbeit mit Memos zu empfehlen. Zum anderen wird eine Forschungsgruppe benötigt, mit der das Grundverständnis der GTM besprochen, Texte kodiert und Ergebnisse diskutiert werden können. Dies dient als Art kommunikative Validierung und Überprüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der eigenen Forschung (vgl. Mayring 2010a).

Abschließend lässt sich mit Betrachtung des Forschungsprozesses sagen, dass die Merkmale der Grounded Theory-Arbeit, also Offenheit und Flexibilität, Langsamkeit und Allmählichkeit, Vorläufigkeit und Revidierbarkeit (vgl. Berg/Milmeister 2008) zu kleineren und größeren Herausforderungen wurden und dass ein wesentlicher Lerneffekt darin bestand, Grounded Theory als Methodologie, Methode und Produkt zu bewältigen: „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ (Strauss 1994 im Interview mit Legewie und Schervier-Legewie)

### *Erweiterung durch den Einsatz von Tagebüchern*

An dieser Stelle soll der Einsatz der Tagebücher kurz reflektiert und Vorteile und Grenzen für die nachfolgende Forschung deutlich gemacht werden. Tagebücher haben sich in dieser vorliegenden Studie sehr gut dafür geeignet, schwer zu beobachtende bzw. durch Retrospektion verzerrte Prozesse zugänglich zu machen. Die Tagebücher dienten dazu, das synchrone Erleben des Entscheidungsprozesses und relevante Empfindungen, Gedankengänge und Handlungsentwürfe zu erfassen, die in retrospektiv angelegten Interviews aufgrund anderer Sinndeutungen möglicherweise verzerrt gewesen wären oder als nicht bedeutsam eingeschätzt

worden wären, da z.B. Gefühle möglicherweise nicht so intensiv dargestellt worden wären. In diesem Fall konnte die Ambivalenz deutlich herausgearbeitet werden, dadurch dass die Studentinnen täglich bzw. regelmäßig Einträge zu ihren Emotionen und Einstellungen verfasst haben. Als methodische Optimierung wäre zu überlegen, mehr und konkretere Leitfragen vorzugeben, um eventuell auch die Vergleichbarkeit unter den einzelnen Tagebuchschreibern zu erhöhen. Dagegen spräche, dass schnell der Eindruck eines Tests oder einer Befragung bei den Tagebuchschreibern entstehen könnte. Die offene Form, die in der vorliegenden Studie gewählt wurde, war genau richtig, um den Studentinnen eine grobe Orientierung und gleichzeitig viel Freiheiten zu geben, eigene Themenschwerpunkte zu setzen und aus dem Alltag zu berichten. Man könnte auch überlegen, die Tagebücher als Basis für sich anschließende Interviews zu nehmen (vgl. Alaszewski 2006, S. 113). Die Person als Forscherin sollte stärker reflektiert werden. In der Diskussion zum Einsatz von Tagebüchern wird oft kritisiert, dass der Forscher oder die Forscherin keinen Einfluss auf die Quantität und die Qualität der Daten hat, da er oder sie bei der Datenerhebung im Feld nicht anwesend ist (vgl. Fauth 2013, S. 100). Andere wiederum stellen genau dies als Vorteil dar, da es dadurch keine Kontaminierung des Feldes gibt. Einige Stellen der vorliegenden Studie zeigen, dass die Forscherin dennoch präsent war und somit den Studentinnen sehr bewusst war, wer den Text lesen wird. Schriftliche Anmerkungen wie „Ich habe es ohne Korrekturen abgeschrieben, darum empfinde ich es als sehr privat. Solche Gedankengänge oder Selbstgespräche würde ich ungerne öffentlich mit mir verbunden sehen. Ich bitte darum anonym zu bleiben.“ zeigen, wie wichtig es ist, die Wahrung der Anonymität noch einmal oder auch mehrmals zu bestätigen. Ein Tagebuch zu führen hat etwas sehr Privates. Geschriebene Worte können im Vergleich zum Interview nicht erläutert oder revidiert werden. An manchen Stellen wurde deutlich, dass sich die Tagebuchschreiberinnen Gedanken gemacht haben, ob sie bestimmte Textteile abgeben werden:

„Mal gucken, ob Julia das lesen darf, dies ist der erste Abschnitt, bei dem ich mir unsicher bin. Aber was ist, wenn dann deutlich wird, wie wichtig solche Personen sein können, dann sollte ich es Julia wirklich lesen lassen. Naja, ich kann es mir ja noch überlegen.“

Interessant ist hierbei, dass die Tagebuchschreiberin die Relevanz ihres Textes anerkennt und dass dies für sie ein Grund ist, den Text später doch zur Verfügung zu stellen. Die Textstellen spiegeln die Gedanken eins zu eins wieder und zeigen, wie authentisch die Einträge sein können. Es spricht vieles dafür, dass Tagebücher ein geeigneter Zugang sind, um zum einen Unbewusstes herauszuarbeiten und zum anderen Reflexionen bei den Tagebuchschreiberinnen anzuregen und ganz Alltägliches, aber auch unbewusste Prozesse fassbar zu machen.

Einen weiteren Vorteil hat das Tagebuchverfassen noch: Die Texte liegen entweder schon digital vor oder können kopiert und per paper-pencil-Verfahren ausgewertet werden, so dass das Original erhalten bleibt.

Kritisch zu betrachten ist, dass das Tagebuch schreiben wesentlich aufwendiger für die zu untersuchende Zielgruppe ist als ein einmaliges Interview. Ebenfalls als Grenze interpretierbar ist, dass es einen Selektionseffekt geben kann, wenn man beispielsweise eine breitere Masse befragen möchte. Tagebuch schreiben ist eine Fähigkeit, auf die vor allem die gebildete Gruppe der Gesellschaft zurückgreifen kann (vgl. Alaszewski 2006, S. 114). Unter den Studentinnen gab es in dieser Hinsicht jedoch keine Probleme. Es gab auch keinen Unterschied zwischen den schreibaffinen und weniger schreibaffinen Fachkulturen. Eine Grenze in der vorliegenden Arbeit zeigte sich beim „Einsammeln“ der Daten. Zwei von sechs Studentinnen konnten aufgrund technischer Probleme nicht mehr auf ihre elektronischen Einträge zurückgreifen bzw. gaben keine Gründe an, warum sie ihre Einträge nicht abgaben.

Auch wenn die Vorteile in dieser Studie zu überwiegen scheinen, sollte das Tagebuch als Erhebungsmethode mit Bedacht gewählt werden.

### 7.3 Theoretischer Ausblick

Weimar (2008) postuliert am Ende seiner Dissertation „Konflikt und Entscheidung“ einige Fragen für die zukünftige Entscheidungsforschung. Unter anderem sieht er als Forschungsdesiderat, dass Langzeit-Entscheidungsprozesse zu selten Gegenstand der Forschung sind, obwohl berufliche und private Entscheidungen sich in der Realität über wesentlich größere Zeitspannen erstrecken, als mit Kurzzeitinstrumenten zu erfassen wäre. Hier fordert er systematische biografische und qualitative Analysen (vgl. Weimar 2008, S. 297). Als zentralsten Punkt, sozusagen als die „Zukunftsaufgabe moderner Entscheidungstheorie“ (ebd., S. 299), benennt er die Theoriebildung zum Umgang mit Entscheidungssituationen. In seinem Verständnis ist es nicht hilfreich, nur entsprechende Phänomene aufzuzeigen. Diese müssen vielmehr theoretisch aufgearbeitet und zu empirisch gehaltvollen Hypothesen verknüpft werden, die in eine sich entwickelnde Theorie integriert werden können (vgl. ebd., S. 299 f.).

Die vorliegende Studie setzt genau an diesen beiden Punkten an und bietet einen Beitrag, sowohl zur langzeitlichen und qualitativen Betrachtung von Entscheidungsprozessen, als auch zur Theoriebildung, wie sich Entscheidungsprozesse gestalten bzw. von den AkteurInnen gestaltet werden. Durch die langzeitliche Perspektive schließt die Arbeit an die Ausführungen von Oechsle et al. (2009) und Dimbath (2003) an, die bereits Entscheidungsprozesse

durch ein mehrmaliges Befragungsdesign untersucht haben. Ihre methodische Vorgehensweise wurde um den Einsatz der Tagebücher erweitert. Der mehrmalige Blick auf die Interviewpartnerinnen, aber auch der Einbezug von InterviewpartnerInnen aus verschiedenen Entscheidungsstatus, half bei der Entwicklung des Gestaltungsprinzips der berufsbiografischen Zweigleisigkeit.

Die vorliegende Theorieskizze stellt in Ansätzen dar, unter welchen Bedingungen die berufsbiografische Zweigleisigkeit entwickelt wird und welchen Nutzen sie für die Befragten hat. Da die Grounded Theory eine materiale Theorie und eine Momentaufnahme darstellt, hat sie einen eingeschränkten Geltungsbereich, der die Lehramtsstudentinnen der Universität Paderborn im Entscheidungsprozess zwischen Referendariat und Promotion erfasst. Dennoch können die theoretischen Ansätze genutzt werden, um weitergehende kontrastive Analysen durchzuführen, z.B. im Vergleich zu Lehramtsausbildungen anderer Universitäten im Bachelor- und Mastersystem, um eine formale Theorie mit größerer Reichweite zu generieren. Dieser erweiterte Kontext könnte eine neue Perspektive auf die berufsbiografische Zweigleisigkeit werfen. Eventuell werden zur Perspektive Lehramt weitere alternative Perspektiven zusätzlich zur Promotion möglich. Um die materiale Theorie zu erweitern, könnten auch weitere Bildungs- und Berufsbiografien in den Blick genommen werden, die ähnlich geradlinig wie das Lehramt verlaufen und feste Berufsvorstellungen beinhalten, wie beispielweise die Medizin. Ein weiterer Blick kann auf diejenigen geworfen werden, die erst nach einer gewissen Zeit der Berufserfahrung zurück an die Universität kommen, um zu promovieren, beispielsweise als Abgeordnete/r Lehrer/in. Darüber hinaus können Perspektiven eingenommen werden, die in dieser Studie zu kurz kamen, z.B. motivationstheoretische und kompetenzorientierte Ansätze.

Nicht nur auf entscheidungstheoretischer und methodischer Ebene konnte diese Arbeit einen Beitrag leisten, sondern auch für die Biografieforschung mit Blick auf Berufswahlprozesse. So kann mit der berufsbiografischen Zweigleisigkeit erklärt werden, wie Betroffene mit ambivalenten Gefühlen umgehen, die oft durch mehroptionale, lebensverändernde Entscheidungen entstehen. Durch die Ausarbeitung der Kategorien kann ein weiterer theoretischer Blick auf den Übergang in die Wissenschaft und die damit einhergehenden wahrgenommenen Integrations- und auch letztendlich Selektionsmechanismen geworfen werden, denen besonders Frauen begegnen. So wie sich die berufsbiografische Zweigleisigkeit in der anfänglichen Entscheidungsphase ausdrückt, kann von einer dreifachen Orientierung bei Frauen gesprochen werden, wenn man das Konzept der doppelten Sozialisation (vgl. Becker-Schmidt 1980) hinzunimmt. Wenn man stärker von Lebensthemen oder Projekten spricht (vgl. Keddi 2008),

dann ist die Promotion als Wunsch nach Selbstverwirklichung, Weiterqualifikation oder auch Prestigegewinn ein weiteres Projekt, neben dem Beruf und der Familie. Unabhängig davon, wie man dies formuliert, so sind neben dem persönlichen und privaten Projektmanagement, Möglichkeitsstrukturen zur Vereinbarkeit und Realisierung dieser Lebensthemen von Nöten. An dieser Stelle kann angesetzt werden und weiter erforscht werden, ob dies nur ein Phänomen bei Frauen ist oder ob Männer auch betroffen sind und ebenfalls berufsbiografische Zweigleisigkeit ausbilden.

Ein weiterer Ausblick besteht in der Umsetzung und Evaluation der pädagogischen Konsequenzen. Wenn die erarbeiteten Hinweise in die Beratungsstruktur und das Peer-Mentoring-Programm aufgenommen werden, so kann die erfolgreiche Umsetzung und Passung der Konzepte mit Fragebögen, Interviews oder sogar Tagebucheinträgen evaluiert werden.

Diese explorative Studie stellt nur den Anfang dar, den Fingerzeig auf eine Zielgruppe, die im Hinblick auf die wissenschaftliche Karriere übersehen wird, aber nützliche Erkenntnisse für den Umgang mit Entscheidungen in linearen Bildungs- und Berufsbiografien bietet.

Was die Arbeit gezeigt hat: Es geht nicht darum – wie die meiste Ratgeberliteratur weismachen will – schnell, richtig und sicher Entscheidungen zu treffen. Biografische Entscheidungen – besonders berufliche Entscheidungen – zeichnen sich gerade durch ihr langsames, prozessartiges Vorankommen aus; sie sind nicht immer richtig und müssen es nicht sein, da sie hohes Lernpotential für das Individuum bieten und vor allem sind sie keineswegs sicher, sondern zeichnen sich durch ein ausgeprägtes Maß an Ambivalenz aus. Man kann also in Bezug auf Berufswahlentscheidungen – egal, ob man sie trifft oder untersucht – wirklich von einer Kunst sprechen.

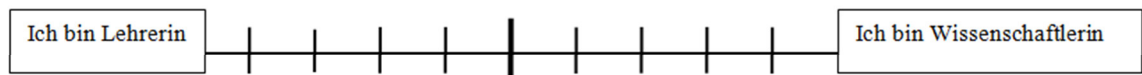


## 8 Anhang

### 8.1 Verwendete Interviewleitfäden

#### **Interviewleitfaden für Lehramtsstudentinnen in der Studienabschlussphase**

1. Beschreiben Sie bitte Ihre Entwicklung von dem Punkt aus, an dem Sie zum ersten Mal an eine Promotion gedacht haben bis heute.
  - a. Mit welchem Berufswunsch sind Sie ins Studium gestartet?
  - b. In welche Phasen könnte man diese Entwicklung einteilen?
  - c. Wie würden Sie diese Phasen benennen?
  - d. Welche ähnlichen Phasen gab es in Ihrem Leben?
2. Vergleichen Sie die Möglichkeit zu promovieren mit dem direkten Einstieg ins Referendariat.
  - a. Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidung?
  - b. Was sehen Sie für Vorteile?
  - c. Was sehen Sie für Nachteile?
3. Welches Bild von Promotion haben Sie?
  - a. Wie ist dieses Bild entstanden? Wodurch wurde es beeinflusst?
  - b. Wie bewerten Sie es?
  - c. Was denken andere über Ihre Überlegung zu promovieren?
4. Welches Bild von Referendariat haben Sie?
  - a. Wie ist dieses Bild entstanden? Wodurch wurde es beeinflusst?
  - b. Wie bewerten Sie es?
  - c. Was denken andere über Ihre Überlegung ins Referendariat zu gehen?
5. Welcher der folgenden Aussagen würden Sie eher zustimmen? (Vorlegen zweier Aussagen mit Skala)



- a. Aus welchen Gründen stimmen Sie dieser Aussage eher zu?
  - b. Aus welchen Gründen stimmen Sie der anderen Aussage nicht zu?
6. Was würden Sie sich wünschen, um die Entscheidung zu erleichtern?
  7. Welche Punkte möchten Sie zu dem bereits Gesagten ergänzen?

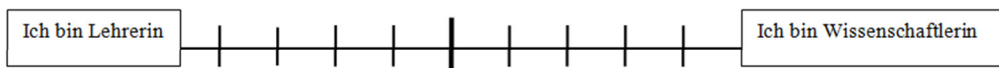
### **Interviewleitfaden – Lehramtsstudentinnen nach der Entscheidung**

1. Erzähl mir, was sich in der Zeit nach unserem ersten Interview im \*Monat\* alles getan hat. Besonders interessiert mich dabei, wie du zu deiner jetzigen Entscheidung gekommen bist.
  - a. Was waren ausschlaggebende Argumente?
  - b. Was hat dich am meisten beeinflusst?
  - c. Was denken andere über deine Entscheidung?
2. Inwiefern hat sich das Bild von Referendariat verändert?
  - a. Wodurch ist dieses Bild entstanden?
  - b. Wie bewertest du es?
  - c. Wie gut kannst du dir vorstellen, nach der Promotion ins Referendariat zu gehen?
3. Inwiefern hat sich das Bild von Promotion geändert?
  - a. Wodurch ist dieses Bild entstanden?
  - b. Wie bewertest du es?
4. Inwieweit hat diese Entscheidung deine Lebensplanung beeinflusst?
  - a. Wie wichtig ist es dir, in dem nun angestrebten Bereich Karriere zu machen?
  - b. Was bedeutet es für dich?
5. Wie beurteilst du die Entscheidungsphase im Nachhinein?
  - a. Vergleich zu jetzt: Wenn du die damalige Phase mit dem jetzigen Gefühl vergleichst, was ist anders?
6. Was würdest du anderen Personen raten, die in der gleichen Situation sind, wie du?
7. Rückgriff auf Antworten aus dem ersten Interview:
  - a. Bei unserem ersten Interview hattest du gesagt, ...
  - b. Ich habe folgendes Zitat aus unserem ersten Interview mitgebracht ... Kannst du dazu bitte Stellung nehmen.
8. Welche Punkte würdest du zu dem Gesagten noch gerne ergänzen?



### Leitfaden für DoktorandInnen

1. Beschreib bitte deine Entwicklung von dem Punkt aus, an dem du zum ersten Mal an eine Promotion gedacht hast bis heute.
2. Wenn du dich erinnerst, wie hast du die Entscheidung damals empfunden?
  - a. Was waren ausschlaggebende Argumente? Was hat dich am meisten beeinflusst?
  - b. Mit welchen anderen Situationen war die Situation vergleichbar?
  - c. Wie haben Andere auf deine Entscheidung zu promovieren reagiert?
3. Welches Bild von Promotion hattest du damals?
  - a. Wodurch ist dieses Bild entstanden? Welchen Einfluss hatte es?
  - b. Inwiefern hat sich das Bild von Promotion verändert?
4. Welches Bild von Referendariat hattest du damals?
  - a. Wodurch ist dieses Bild entstanden? Welchen Einfluss hatte es?
  - b. Inwiefern hat sich das Bild von Referendariat verändert?
5. Wie beurteilst du die Entscheidung im Nachhinein?
  - a. Inwieweit hat diese Entscheidung deine Lebensplanung beeinflusst?
  - b. (Vergleich zu jetzt: Wenn du die damalige Phase mit dem jetzigen Gefühl vergleichst, was ist anders?)
6. Betrachte bitte die folgenden Aussagen auf einer Skala. Wo würdest du dich heute eher einordnen? (Vorlegen zweier Aussagen mit Skala)



- a. Aus welchen Gründen ordnest du dich dieser Aussage eher zu?
  - b. Was macht für dich eine Wissenschaftlerin aus? Was macht für dich eine Lehrerin aus?
7. Wie geht es für dich nach der Promotion weiter?
    - a. Inwiefern könntest du dir vorstellen in die Schule zu gehen?
    - b. Inwiefern könntest du dir vorstellen in der Wissenschaft zu bleiben?
    - c. Wo siehst du dich in 5 Jahren?
    - d. Wie wichtig ist für dich Karriere und was verbindest du damit?
  8. Welche Punkte möchtest du zu dem bereits Gesagten ergänzen?

## 8.2 Anleitung für die Tagebücher

Vielen Dank noch mal, dass du dich bereit erklärt hast, ein Tagebuch zu führen!

Du kannst mit dem Tagebuchschreiben **ab sofort** beginnen und so viele Einträge verfassen, **wie du magst und natürlich auch wann du magst**. Obwohl es Tagebuch heißt, brauchst du nicht jeden Tag einen Eintrag zu verfassen. Es gibt ja auch Phasen, in denen in Bezug auf die Entscheidung nicht viel passiert und du dann eher einen zusammenfassenden Eintrag schreiben kannst, der sich auf mehrere Wochen bezieht.

Du kannst am Ende des Peer-Mentoring-Programms selbst entscheiden, welche Einträge du mir zur Verfügung stellst und du kannst auch entscheiden, ob du lieber am PC schreibst oder in Papierform und mir dann eine Kopie zukommen lässt (damit du auch noch ein Exemplar deiner Aufzeichnungen hast).

Die **Leitfragen**, die du dir bei jedem Eintrag stellen kannst, sind folgende:

- Welche Gedanken gehen dir im Moment bezüglich der Entscheidung durch den Kopf?
- Welche Ereignisse gab es, die Einfluss auf deine Entscheidung haben?
- Wenn du dich heute entscheiden müsstest, für was würdest du dich entscheiden?

Du kannst natürlich auch gerne weitere Fragen beantworten, die dir beim Schreiben einfallen. Mich interessiert der gesamte Prozess und vielleicht habe ich ja eine wichtige Frage bei der Auflistung vergessen, die für dich aber zentral ist!

Alle vier Wochen werde ich eine kurze Mail als Erinnerung herumschicken. Gerne kannst du mir bis dahin geschriebene Einträge zusenden.

Deine Tagebucheinträge werden mit Sorgfalt behandelt und werden von mir anonymisiert, so dass kein Rückschluss auf deine Person möglich ist.

Falls du noch Fragen hast, kannst du dich jederzeit gerne melden!

Unterschrift Julia Steinhausen

## Literaturverzeichnis

- Abele, A. (1994): Karriereorientierung angehender Akademikerinnen und Akademiker. Bielefeld: Kleine.
- Abele, A. (2010): Doppelkarrierepaare. Entstehung und Relevanz der Thematik. In: E. Gramespacher/ J. Funk/ I. Rothhäusler (Hrsg.): Dual Career Couples an Hochschulen. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 21-35.
- Abele, A. E./ Andrä, M. S./ Schute, M. (1999): Wer hat nach dem Hochschulexamen schnell eine Stelle? Erste Ergebnisse der Erlanger Längsschnittstudie (BELA-E). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 95-101.
- Abele, A. E./ Dette, D./ Herman, B. (2003): Lehrerinnen und Lehrer. Vom Examen zum Schuldienst. In A. E. Abele/ E.-H. Hoff/ H.-U. Hohner (Hrsg.): Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg: Asanger. S. 69-78.
- Alaszewski, A. (2006): Using Diaries for Social Research. London: Thousand Oaks.
- Alheit, P. (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Online verfügbar unter: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit\\_grounded\\_theory\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf) (letzter Zugriff: 16.5.2015).
- Allmendinger, J. (2003): Strukturmerkmale universitärer Personalselektion und deren Folgen für die Beschäftigung von Frauen. In: T. Wobbe (Hrsg.): Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Bielefeld: Transcript. S. 259-277.
- Allmendinger, J./ Fuchs, S./ v. Stebut, J. (2000): Should I stay or should I go? Mentoring, Verankerung und Verbleib in der Wissenschaft. Empirische Ergebnisse einer Studie zu Karriereverläufen von Frauen und Männern in Instituten der Max-Planck-Gesellschaft. In: J. Page/ R. J. Leemann (Hrsg.): Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Dokumentation der Fachtagung vom 27. März 1999 der Universität Zürich. Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Bern. S. 33-48.
- Aßmann, S. (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer VS.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Online verfügbar unter: [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de) (letzter Zugriff: 27.03.2015).
- Bamberger, G. G. (2001): Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch. 2. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Barth, A.-R. (1992): Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, U. (2002): Selbst- und/ oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 2, S. 118-142.
- Bäumer, T. (2005): Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext. Dissertation, Universität Trier.
- Baurmann, M. (2000): Der Markt der Tugend. Recht und Moral in der liberalen Gesellschaft. Eine soziologische Untersuchung. Tübingen: J.C.Mohr.
- Beach, L. R./ Mitchell, T. R. (1987): Image theory: Principles, goals, and plans in decision making. Acta psychologica, 66(3). Amsterdam: Elsevier. S. 201-220.
- Beaufaÿs, S. (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtung zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: Transcript.
- Beaufaÿs, S. (2004): Wissenschaftler und ihre alltägliche Praxis: Ein Einblick in die Geschlechterordnung des wissenschaftlichen Feldes. Forum Qualitative Sozialforschung, 5(2), Art. 10. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/613/1328> (letzter Zugriff: 23.5.2015).
- Beaufaÿs, S. (2012): Zugänge zur Promotion. Welche selektiven Mechanismen enthält die wissenschaftliche Praxis? In N. Huber/ A. Schelling/ S. Hornbostel (Hrsg.): Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation, iFQ-Working Paper No. 12. Online verfügbar unter: [http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/working\\_paper\\_12\\_2012.pdf](http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/working_paper_12_2012.pdf) (letzter Zugriff: 23.5.2015).
- Beck-Gernsheim, E. (1988): Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München: Beck.
- Beck-Gernsheim, E. (2008). Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: S.M. Wilz (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-61.

- Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 22, Heft 3. S. 178-187.
- Becker-Schmidt, R. (1980): Widersprüchliche Realität und Ambivalenz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 32 (1980), H. 4, S. 705-725.
- Becker-Schmidt, R. (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: L. Unterkircher/ I. Wagner (Hrsg.): *Die andere Hälfte der Gesellschaft*. Wien: ÖGB-Verlag. S. 10-25.
- Betsch, T./ Funke, J./ Plessner, H. (2011): Denken–Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. *Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Betsch, T./ Funke, J./ Plessner, H. (2011): Einführung in die Psychologie des Urteilens, Entscheidens und Problemlösens. In *Denken–Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Berlin/ Heidelberg: Springer. S. 1-7.
- Blumer, H. (1954): What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19. Washington: American Sociological Association. S. 3-10.
- BMFSFJ (2000): Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern im internationalen Vergleich. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/5-Vereinbarkeit-von-familie-und-beruf/5-2-erwerbstaetigkeit-von-muettern-und-vaetern-im-internationalen-vergleich.html> (letzter Zugriff: 12.05.2015).
- BMFSFJ (2008): Mädchen und Jungen in Deutschland. Lebenssituationen – Unterschiede – Gemeinsamkeiten. Online verfügbar unter: [http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/m\\_C3\\_A4dchen-und-jungen-in-deutschland,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/m_C3_A4dchen-und-jungen-in-deutschland,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf) (letzter Zugriff: 20.04.2015).
- BMFSFJ (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=126762.html> (letzter Zugriff: 13.04.2015).
- BMFSFJ (2014): Kabinett beschließt Gesetzentwurf zur Quote. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=212316.html> (letzter Zugriff: 27.03.2015).
- Boerner, P. (1969): *Tagebuch*. Stuttgart: Metzler.

- Böhm, A. (2009): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./ Kardoff, v. E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch Hamburg: Reinbek. S. 475-484.
- Böhm, A./ Legewie, H./ Muhr, T. (2008): Technische Universität Berlin, Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache) (Hrsg.): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Berlin: Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-26629> (letzter Zugriff: 23.5.2015).
- Bolles, R. N. (1999): Wie betreibe ich Lebens-/Arbeits-Planung (Life/ Work Planning)? In: dvb-forum, Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Berufsberatung e.V. 01/ 2000, S. 6-14.
- Bolles, R. N. (2004): What Color Is Your Parachute? A Practical Manual for Job-Hunters/ Career-Changers. (34. Aufl.) Berkeley: Ten Speed Press.
- Borcherding, K. (1983): Entscheidungstheorie und Entscheidungshilfverfahren für komplexe Entscheidungssituationen. In: M. Irle (Hrsg.): Methoden und Anwendungen in der Marktpsychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 12.2). Göttingen: Hogrefe. S. 64-173.
- Borgwardt, A. (2010): Eine Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven – Welche Wege gehen Nachwuchswissenschaftler/innen? In: A. Borgwardt: Der lange Weg zur Professur. Berufliche Perspektiven für Nachwuchswissenschaftler/innen. Publikation zur Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung vom 7. Juni 2010. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen. S. 17-32.
- Bornmann, L./ Enders, J. (2004): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 24. Jahrgang. S. 52-72.
- Bortz, J./ Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer Verlag.
- Bothfeld, S./ Klammer, U./ Klenner, C./ Leiber, S./ Thiel, A./ Ziegler, A. (2005): WSI-Frauendatenreport. Handbuch zur sozialen und ökonomischen Situation von Frauen in Deutschland. Berlin: Sigma Verlag.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley-Interscience.
- Boudon, R. (2003): The Origin of Values: Sociology and Philosophy of Beliefs. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

- Bourdieu (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brauer-Schröder, M./ Butz, B./ Drescher, H./ Hübner, M./ Lexis, U (o.J.): *Standards für Berufsorientierung. Unverzichtbare Qualitätsmerkmale guter Berufsorientierung nach dem Verständnis des Netzwerkes Berufswahl-SIEGEL*. Vorgelegt von der Arbeitsgruppe SIEGEL Standards. Online verfügbar unter: <http://www.netzwerk-berufswahl-siegel.de/standards.98.html> (letzter Zugriff: 21.07.2014).
- Braun, N./ Gautschi, T. (2011): *Rational-Choice-Theorie*. Weinheim: Beltz.
- Briscoe, J. P./ Hall, D. T. (1999): *An alternative approach and new guidelines for practice*. *Organizational Dynamics*, 28(2). Online verfügbar unter: [http://www.researchgate.net/profile/Douglas\\_Hall2/publication/247142443\\_An\\_alternative\\_approach\\_and\\_new\\_guidelines\\_for\\_practice/links/0a85e52e691aba46e4000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Douglas_Hall2/publication/247142443_An_alternative_approach_and_new_guidelines_for_practice/links/0a85e52e691aba46e4000000.pdf) (letzter Zugriff: 31.05.2015). S. 37-52.
- Bruggmann, M. (2000): *Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Bührmann, T. (2008): *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Bundesagentur für Arbeit, *Arbeitsmarktberichterstattung (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland, Frauen und Männer am Arbeitsmarkt im Jahr 2013*, Nürnberg.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2007): Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> (letzter Zugriff: 27.02.2015).
- Burkart, G. (1994): *Die Entscheidung zur Elternschaft. Eine empirische Kritik von Individualisierungs- und Rational-Choice-Theorien*. Stuttgart: Enke.
- Burkart, G. (2002): *Entscheidung zur Elternschaft revisited: Was leistet der Entscheidungsbegriff für die Erklärung biographischer Übergänge?*. In N. F. Schneider (Hrsg.): *Elternschaft heute*. Opladen: Verlag Leske + Budrich. S. 23-48.
- Burkhardt, A. (2008): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Charta der Vielfalt e.V. (2014): Die Charta im Wortlaut. Online verfügbar unter: <http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html> (letzter Zugriff: 23.05.2015).
- Clarke, A. (2005): *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Clayton, A./ Thorne, T. (2000): Diary data enhancing rigour: Analysis framework and verification tool. *New York: Journal of Advanced Nursing*, 32(6), S. 1514-1521.
- Coleman, J. S. (1991): *Grundlagen der Sozialtheorie: Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg Verlag.
- Connidis, I.A./ McMullin, J.A. (2002): Sociological ambivalence and family ties: a critical perspective. *Journal of Marriage and Family* 64, S. 558-567.
- Cotter, D./ Hermsen, J./ Ovadia, S./ Vanneman, R. (2001): The glass ceiling effect. *Social Forces* 80, S. 655–681.
- Cummins, H. A. (2005): Mommy tracking single women in academia when they are not mommies. In: *Women's Studies International Forum* 28, S. 222-231.
- Daheim, H. (1970): *Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln (u.a.): Kiepenhauer/ Witsch.
- Damasio, A. R. (1994): *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: Ullstein.
- Daston, L. (2003): Die wissenschaftliche Persona. Arbeit und Berufung. In: T. Wobbe (Hrsg.): *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne*. Bielefeld: Transcript. S. 109-136.
- Dausien, B. (1994): Auf der Suche nach dem »eigenen Leben«? Lernprozesse in weiblichen Biographien. In: P. Alheit/ U. Apitsch/ H. Brauer/ M. Friese/ M. Goltz/ D. Mazur/ R. Tutschner (Hrsg.): *Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft?: Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels*. Quelle: Online verfügbar unter: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2777> (letzter Zugriff: 23.5.2015). S. 572-592.
- Dausien, B. (1999): "Geschlechtsspezifische Sozialisation" - Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: B. Dausien/ M. Herrmann/ M. Oechsle/ C. Schmerl/ M. Stein-Hilbers (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht: Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. S. 216-246.



- Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: I. Miethe/ U. Ecarius/ A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Jahrestagung der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 39-61.
- De Shazer, S./ Dolan, Y. M. (2015): Mehr als ein Wunder: lösungsfokussierte Kurztherapie heute. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Denzin, N. (2007): The politics and ethics of performance pedagogy. In Norman K. Denzin/ Michael D. Giardina (Hrsg.), Contesting empire, globalizing dissent, Cultural studies after 9/ 11. Boulder: Paradigm Publisher. S. 231-249.
- Diekmann, A./ Voss, T. (2004): Die Theorie rationalen Handelns. Stand und Perspektiven. In: A. Diekmann/ Voss, T. (Hrsg.): Rational Choice Theorie. Probleme und Perspektiven. München: Oldenburg, S. 13-29.
- Dietrich, W./ Lüscher, L./ Müller, C.D. (2009): Ambivalenzen erkennen, aushalten und gestalten: eine neue interdisziplinäre Perspektive für theologisches und kirchliches Arbeiten. Zürich: Theologischer Verlag.
- Dietz, A. (2005): Der homo oeconomicus: theologische und wirtschaftsethische Perspektiven auf ein ökonomisches Modell. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dijksterhuis, A./ Nordgren, L. F. (2006): A theory of unconscious thought. Perspectives on Psychological science, 1(2). S. 95-109.
- Dimbath, O. (2003): Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag/GWV Fachverlage.
- Dimitrova, D. (2008): Das Konzept der Metakompetenz: theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie. Wiesbaden: Springer Verlag.
- DIW Berlin (2015): Managerinnen Barometer 2015. DIW Wochenbericht. 82. Jg. 4.
- DIW Berlin. Anteil der Frauen in den Vorständen der 100 bzw. 200 größten deutschen Unternehmen von 2006 bis 2014. In Statista - Das Statistik-Portal. Online verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/180102/umfrage/frauenanteil-in-den-vorstaenden-der-200-groessten-deutschen-unternehmen/> (letzter Zugriff 23.5.2015).
- Döring, K. W. (1992): Lehrerverhalten: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.

- Dörre, K./ Neis, M. (2008): Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. *Forschung/ Lehre*, Jg. 15, Heft 10. S. 672–674.
- Eidenmüller, H. (2005): Der homo oeconomicus und das Schuldrecht: Herausforderungen durch Behavioral Law and Economics. *Juristenzeitung*, S. 216-224.
- Enders, J. (2008): Professor werden ist sehr schwer, Professor sein dann gar nicht mehr? Ein Beitrag zur Personalstrukturreform an den Hochschulen. In: H. Matthies und D. Simon (Hrsg.): *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 83-99.
- Enders, J./ Bornmann, L. (2001): *Karriere mit Dokortitel?: Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Engelbrech, G. (Hrsg.) (2002): *Transferzahlungen an Familien – demografische Entwicklung und Chancengleichheit*. WSI-Mitteilungen 3/ 2002, S. 139-146.
- Engler, S. (2000): Zum Selbstverständnis von Professoren und der ‚illusio‘ des wissenschaftlichen Feldes. In: *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen weiblicher Dominanz in der akademischen Welt*. Beate Kraus (Hrsg.). Frankfurt a.M./ New York: Campus. S. 121-151.
- Engler, S. (2003): Barrieren für berufliche Karrieren von Frauen in der Wissenschaft. In: *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 14, 2, S. 89-91.
- Esser, H. (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 20, Heft 6, S. 430-445. Online verfügbar unter: <http://zfs-online.ub.uni-bielefeld.de/index.php/zfs/article/viewFile/2780/2317> (letzter Zugriff: 23.05.2015).
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen – Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H. (2000): Und immer noch einmal: Alfred Schütz, "Die Definition der Situation" und die (angeblichen) Grenzen von Rational Choice. Eine Entgegnung auf den Beitrag von Christian Etzrodt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 52, S. 783-789.
- Etzrodt, C. (2000): Alfred Schütz – Ökonom und/ oder Soziologe? Eine Kritik an Hartmut Essers Interpretation der Theorie von Alfred Schütz und an seiner „Definition der Situation“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, S. 761-782.

- Faulstich-Wieland, H./ Horstkemper, M (1985): Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe 1. In: Die deutsche Schule, 6/ 1985, S. 478-491.
- Fauth, A. (2013): Entwicklung und Evaluation eines Konzepts zur interaktiven Analyse von Tagebuchstudien. Masterarbeit, Universität Konstanz.
- Festinger, L. (1957): A Theory of cognitive dissonance. Stanford California: Stanford University Press.
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U./ von Kardoff, E./ Keupp, H./ von Rosenstiel, L./ Wolff, S. (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union.
- Flick, U./ von Kardoff, E./ Steinke, I. (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick/ E. von Kardoff/ I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 13-29.
- Forum Mentoring e.V. (2014): Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft. Online verfügbar unter: [http://www.forummentoring.de/index.php/qualitaet\\_top/qualitätsstandards/download-broschure/](http://www.forummentoring.de/index.php/qualitaet_top/qualitätsstandards/download-broschure/) (letzter Zugriff: 23.5.2015).
- Frank, F./ Kanning, U. P. (2014): Lücken im Lebenslauf. Ein valides Kriterium der Personalauswahl? Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 58(3), S. 155-162.
- Franzke, A. (2003): Mentoring für Frauen an Hochschulen–Potentiale für strukturelle Veränderungen. A. Burkhardt/ U. Schlegel (Hrsg.): Warten auf Gender Mainstreaming–Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 2, S. 93-107.
- Friebertshäuser, B./ Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser/ A. Prenzel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim München (3. Auflage). Weinheim: Beltz. S. 437-455.
- Friebertshäuser, B./ Prenzel, A. (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim-München: Juventa-Verlag.

- Gahleitner, S. B. (2004): Zwischen Differenz und Dekonstruktion – Methodische Überlegungen zur Überschreitung des bipolaren Geschlechterdualismus in der Genderforschung nach einem Verfahren von Hagemann-White. In: S. Buchen/ C. Helfferich/ M. S. Maier (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 283-291.
- Geissler, B./ Oechsle, M. (1994): Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In: U. Beck (Hrsg.): Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Online verfügbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1782930> (letzter Zugriff: 23.5.2015). S. 139–167.
- Gerson, E. M. (1991): Supplementing Grounded Theory. In: D. R. Maines (Hrsg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York: Aldine de Gruyter. S. 285-301.
- Gigerenzer, G. (2008): Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. 6. Auflage. München: Bertelsmann Verlag.
- Gigerenzer, G./ Gaissmaier, W. (2006): Denken und Urteilen unter Unsicherheit: Kognitive Heuristiken. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C II, 8, S. 329-374.
- Gigerenzer, G./ Gaissmaier, W. (2011): Heuristic decision making. Annual review of psychology, 62, S. 451-482.
- Gigerenzer, G./ Goldstein, D.G. (2011): The recognition heuristic: A decade of research. Judgement and Decision Making, vol 16 , no. 1, January 2011, S. 100-121.
- Glaser, B. (1965): The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In: Social Problems, 12, S. 436-445.
- Glaser, B. (1992): Basics of grounded theory analysis. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992): Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998): Doing grounded theory. Issues and discussions. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1971): Status passage. New Jersey: Transaction Publish-

ers.

Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1998): *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967. (Originalwerk, deutsche Übersetzung: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.

Gollwitzer, P. M. (1990): *Handlungsphasen und Bewußtsein: Vortrag auf dem 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Kiel: Deutsche Gesellschaft für Psychologie.

Gollwitzer, Pete M. (1991): *Abwägen und Planen: Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Große, S. (2005): Rezension zu: Thomas Kühn (2004): *Berufsbiografie und Familiengründung. Biografiegestaltung junger Erwachsener nach Abschluss der Berufsausbildung* [33 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art.3 Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/482/1033>. (letzter Zugriff: 29.05.2015).

Gülker, S. (2011): *Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen: Stand und Zukunftsbedarf. Eine Expertise gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): . Online verfügbar unter: [www.gew.de/Binaries/Binary72232/Guelker-Studie.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary72232/Guelker-Studie.pdf)* (letzter Zugriff 15.5.2015). S. 34f.

Hackmann, K. (2006): *Professorinnen in der Mathematik. Karrierewege und disziplinäre Verortungen*. In: Ebeling, S./ Schmitz, S. (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Springer VS. S. 95-116.

Haffner, Y./ Kraus, B. (2008): *Arbeit als Lebensform? – Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*. Frankfurt a.M./ New York, NY: Campus.

Haghanipour, B. (2013): *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung: Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hall, D. T. (2004): The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), S. 1-13.
- Händle, C. (1989): Soziale Handlungsprioritäten im Beruf. Befunde aus Fallstudien von Lehrerinnen in der Berufseingangsphase. *Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Kleine. S. 93-111.
- Hannover, B./ Kessels, U. (2003): Erklärungsmuster weiblicher und männlicher Spitzen-Manager zur Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), S. 197-204.
- Hänsel, D. (1996): Die Segregierung der Geschlechter. In: D. Hänsel/L. Huber (Hrsg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz S. 108-140.
- Harde, M. E./ Streblov, L. (2008): "Ja, ab der Promotion wird es eng". Zum Zusammenspiel individueller und struktureller Barrieren für Frauen in der Wissenschaft. In: Y. Haffner/ B. Kraus (Hrsg.): *Arbeit als Lebensform? – Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*. Frankfurt a.M./ New York, NY: Campus. S. 155-175.
- Harte, J. M./ Koele, P. (1997): Psychometric and methodological aspects of process tracing research. In R. Ranyard, R. Crozier/ O. Svenson (Hrsg.), *Decision Making: Cognitive Models and Explanations*. London: Routledge. S. 21-34.
- Heinrich, C./ Hürter, T./ Schramm, S./ Wüstenhagen, C. (2011): Die Kunst der Entscheidung. In: *ZEIT Wissen Nr. 06/ 2011*. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/zeit-wissen/2011/06/Entscheidungen> (letzter Zugriff: 31.5.2015).
- Helferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellberg, B.-M. (2009): *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen*. 2. Auflage Wiesbaden: Springer VS.
- Hendrich, W. (2004): Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiografische Gestaltungskompetenz? In: F. Behringer/ A. Bolder/ R. Klein,.: *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 260-270.

- Henecka, H.P. (2003): Zum Abschied vom Kontinuitätsparadigma – Geleitwort von Hans Peter Henecka. In: F. Lipowsky: Wege von der Hochschule in den Beruf: eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 1-3.
- Hentrich, K. (2011): Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In: D. Frommberger (Hrsg.), Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Jg. 2011. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Online verfügbar unter: [http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp\\_media/downloads/bp/Heft1\\_2011.pdf](http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2011.pdf) (letzter Zugriff: 31.5.2015).
- Herzog, W./ Makarova, E. (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München: Waxmann, S. 63-78.
- Hess, J./ Pfahl, L. (2011): 'Under pressure ...!?!': biografische Orientierungen von Wissenschaftlerinnen in Beruf, Partnerschaft und Familie. In: A. Rusconi/ H. Solga (Hrsg.): Gemeinsam Karriere machen: die Verflechtung von Berufskarrieren und Familie in Akademikerpartnerschaften. Opladen: Barbara. Budrich. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-319394>. (letzter Zugriff: 29.05.2015). S. 117-145.
- Holton, J. A. (2007): The coding process and its challenges. In A. Bryant/ K. Charmaz (Hrsg.), The Sage handbook of grounded theory. Thousand Oaks: SAGE Publications. S. 265-289.
- Hoose, D./ Vorholt, D. (1997): Der Einfluß von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 25, S. 35-44.
- Hopf, C. (2007): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: U. Flick/ E. von Kardoff/ I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 349-360.
- Hoppe, M. (1980): Berufsorientierung: Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim: Beltz.
- Hopson, B./ Adams, J. (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: Adams, J./ Hayes, J./ Hopson, B.: Transition. Understanding & Managing Personal Change. London: Martin Robertson. S. 3-25.

- Ifflaender, D./ Kletzing, U. (2002): Lebensentwürfe von Hochschulstudentinnen. Neue Impulse (5). Berlin: Diplomarbeit. S. 15-19.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2005): Das subjektive Zeitfenster für die Elternschaft. Eine Repräsentativbefragung der Bevölkerung zwischen 16 und 44 Jahren. Im Auftrag des BMFSFJ.
- Isenberg, F./ Santos-Dodt, M. (2000): Abitur – und was dann?. Seminare zur Vorbereitung der Studien- und Berufswahl. Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule 7. Heidelberg: Abt. Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg.
- Jacobs, J. A. (1989): Revolving doors: Sex segregation and women's careers. Stanford: Stanford University Press.
- Joas, H./ Knöbl, W. (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jongmanns, G. (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (Wiss-ZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Jungermann, H./ Pfister, H.-R./ Fischer, K. (2010): Die Psychologie der Entscheidung: Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kade, J. (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien: Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 24 (2011), Nr.1. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-392197> (letzter Zugriff: 29.05.2015). S. 29-52.
- Kahneman, D./ Tversky, A. (1996): On the reality of cognitive illusions.
- Keddi, B. (2008): Junge Frauen: Vom doppelten Lebensentwurf zum biografischen Projekt, In: R. Becker/ B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 428-433.
- Kelle, U. (2011): „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: G. Mey/ K. Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS. S. 235-260.
- Kelle, U./ Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.



- Kelle, U./ Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, B./ Seifert, H. (2006): Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität. In: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut, Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung. Frankfurt a.M.: Bund-Verl. S. 235-240.
- Kerber, W. (1991): Homo oeconomicus: Zur Rechtfertigung eines umstrittenen Begriffs. In: B. Biervert/ M. Held (Hrsg.) Das Menschenbild zur ökonomischen Theorie. Zur Natur des Menschen. Frankfurt.a.M.: Campus. S. 56-75.
- Kirchgässner, G. (2008): Homo oeconomicus. The economic model of behaviour and its applications in economic and other sciences. Wiesbaden: Springer VS.
- Kirsch, W./ Seidl, D. (2004): Zur Rolle der Entscheidungsforschung in einer anwendungsorientierten Betriebswirtschaftslehre. In: P. Albrecht (Hrsg.) Risikoforschung und Versicherung, Festschrift für Elmar Helten. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft. S. 277-313.
- Klecha, S./ Reimer, M. (2008): Wissenschaft als besonderer Arbeitsmarkt Grundtypologien des Umgangs mit unsicherer Beschäftigung beim wissenschaftlichen Personal. In: S. Klecha/ W. Krumbein: Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-87.
- Klinkhammer, M. (2005): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, G. A. (1989): Männliche Technik-weibliche Frau? Zur Analyse einer problematischen Beziehung. In: D. Becker/ R. Becker-Schmidt/ G.-A. Knapp/ A. Wacker (Hrsg.): Zeitbilder der Technik. Essays zur Geschichte von Arbeit und Technologie. Bonn: Dietz. S. 193-254.
- Knapp, G. A. (1990): Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In: E.-H. Hoff (Hrsg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. Weinheim: Deutsches Jugendinstitut. S. 17-52
- Knauf, H./ Oechsle, M. (2006): Berufsfindung im Prozess: Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Eine Längsschnittstudie über biographische Verläufe und Orientierungsprozesse von jungen Frauen und Männern nach dem Abitur, in: IFF Info, Zeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterforschung 23(31).

- Knauf, H./ Rosowski, E. (2009): Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Biographische Verläufe und Orientierungsprozesse nach dem Abitur. In: M. Oechsle/H. Knauf/ C. Maschetzke/ E. Rosowski (2009): Abitur und was dann. Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Springer VS. S. 283-324
- Kock, B./ Witzel, A. (1993): Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien: theoretische und methodische Grundlagen. Online verfügbar unter: [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5671/ssoar-1993-kock\\_et\\_al-berufsbiographische\\_gestaltungsprinzipien\\_theoretische\\_und\\_methodische.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5671/ssoar-1993-kock_et_al-berufsbiographische_gestaltungsprinzipien_theoretische_und_methodische.pdf?sequence=1) (letzter Zugriff: 31.05.2015)
- König, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: E. König/ G. Volmer (Hrsg.): Systemisch denken und handeln. Weinheim: Beltz. S. 11-32.
- König, E./ Volmer G. (2005): Systemisch denken und handeln: Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim: Beltz.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.
- Korte, H./ Ernst, S. (2011): Soziologie. Stuttgart: UTB.
- Kortendiek, B./ Hilgemann, M./ Niegel, J./ Hendrix, U. (2013): Gender-Report 2013. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren. Studien Netzwerk Frauen-und Geschlechterforschung NRW (17).
- Krais, B. (2000): Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In: Kraiss, B. (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen weiblicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a.M./ New York: Campus. S. 31-54.
- Krais, B. (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a.M./ New York: Campus.
- Krais, B. (2007): Wissenschaft und Geschlecht: Zur Situation von Wissenschaftlerinnen. Genre, sciences et recherche: regards franco-allemands, S. 79-88.
- Krais, B. (2008): Wissenschaft als Lebensform: die alltagspraktische Seite akademi-

- scher Karrieren In: Y. Haffner/ B. Kraus (Hrsg.) Arbeit als Lebensform?: beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern. Frankfurt am Main: Campus. S. 177-211.
- Kraus, B./ Beaufaÿs, S. (2005): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung: Verborgene Mechanismen der Macht. In: Was ist weiblich – was ist männlich? Ulrike Vogel (Hrsg.). Bielefeld: Kleine. S. 135-151.
- Kraus, W. (2000): Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 15. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002154> (letzter Zugriff: 29.05.2015).
- Krause, F./ Storch, M. (2006): Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). Psychologie in Österreich 26/ 1, S. 32-43.
- Kreckel, R. (2011): Universitäre Karrierestruktur als deutscher Sonderweg. In: K. Himpele/ A. Keller/ A. Ortmann (Hrsg.): Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 47-60.
- Krimmer, H./ Stallmann, F./ Behr, M./ Zimmer, A. (2004): Karrierewege von ProfessorInnen an Hochschulen in Deutschland. In: Femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft Jg. 13 (2004), H. 1, S. 127-130.
- Kröpke, H. (2014): Mentoring an Hochschulen. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Universität Hamburg (Hrsg.): Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5, S. 21-30.
- Kruse, J. (2004): Reader zum Seminar „Einführung in die qualitative Sozialforschung/ Biografieforschung“ im Sommersemester 2004 an der Universität Freiburg, Institut für Soziologie.
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühn, T. (2004): Berufsbiografie und Familiengründung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühn, T./ Witzel, A. (2000): Biographiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodologische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativ prospektiven Längsschnittstudie. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) [Online-Journal], 1(2). Online verfügbar unter:

- <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9772> (letzter Zugriff: 29.05.2015).
- Kunz, V. (2004): Rational Choice. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kunze, K./ Stelmaszyk, B. (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: W. Helsper/ J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 821- 838.
- Langer, K. (2011): Über die Beziehung von Wissenschaft und Geschlecht. Eine Genderanalyse von drei Studienrichtungen der Universität Wien. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Legewie, H (1994): Globalauswertung von Dokumenten. In: A. Boehm/ A. Mengel/ T. Muhr / Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ.-Verl. (Schriften zur Informationswissenschaft 14). Online verfügbar unter: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1454> (letzter Zugriff: 29.05.2015). S. 177-182.
- Legewie, H./ Schervier-Legewie, B. (2004): Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie: "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 5(3), Art. 22. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222> (letzter Zugriff: 27.5.2015).
- Leitner, M. (2009): 35 Jahre Absolventenstudien in Deutschland – eine Bilanz. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulforschung, 31, S. 8-21.
- Lemmermöhle, D./ Schellack, A./ Brümmer, F. (2005): Qualitätsentwicklung durch Evaluation am Beispiel des Göttinger Projekts „Lehrerbildung auf dem Wege“. In: A. Hilligis/ H.-D. Rinkens: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: LIT Verlag. S. 231-237.
- Levine, G.M./ Halberstadt, J.B./ Goldstone, R.L. (1996): Reasoning and the weighing of attributes in attitude judgements. Journal of Personality and Social Psychology 70, S. 230-240.
- Lind, I. (2004): Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen. - Ein Forschungsüberblick. CEWS Beiträge. Frauen in Wissenschaft und Forschung, no. 2. Bielefeld: Kleine Verlag.

- Lind, I. (2007): Ursachen der Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen – Individuelle Entscheidungen oder strukturelle Barrieren? In: Wissenschaftsrat (Hrsg.): Exzellenz in Wissenschaft und Forschung – Neue Wege in der Gleichstellungspolitik. Dokumentation der Tagung am 28./ 29.11.2006 in Köln. S. 59-86.
- Lind, I./ Löther, A. (2007): Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? Retrospektive Verlaufsanalysen und aktuelle Forschungsergebnisse, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 29, H. 2, S. 249-271.
- Lindenberg, S. (1990): Rationalität und Kultur. Die verhaltenstheoretische Basis des Einflusses von Kultur auf Transaktionen. In: H. Haferkamp (Hrsg.): Sozialstruktur und Kultur. Berlin: Suhrkamp. S. 249-287.
- Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf: eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lück, D. (2009): Der zögernde Abschied vom Patriarchat: Der Wandel von Geschlechterrollen im internationalen Vergleich. Berlin: Edition sigma.
- Lüders, C. (2003): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff/ I. Steinke (Hrsg: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 632-642.
- Lundgreen, P. (1999): Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel, Zeitschrift für Pädagogik 45 Nr. 1, S. 121-135.
- Lüscher, K. (2010): Homo ambivalens. Psychotherapeut, 55. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 136-146.
- Lüscher, K. (2011): Ambivalenz weiterschreiben. In: Forum der Psychoanalyse. Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis 27(4), S. 373-393.
- Lüscher, K./ Pillemer, K. (1998): Intergenerational ambivalence: A new approach to the study of parent-child relations in later life. Journal of Marriage and the Family, S. 413-425.
- Macha, H./ Klinkhammer, M./ Gehlert, S./ Schaufler, B./ Böser, C./ Lutzenberger, H./ Rosenfeld, D./ Hüttenrauch, E./ Drechsel, A./ Koch, T. (2000): Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt a.M.: Campus.

- Maschetzke, Ch. (2009): Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In: M. Oechsle/ H. Knauf/ C. Maschetzke/ E. Rosowski (2009): *Abitur und was dann. Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS. S. 181-228.
- Maschke, S./ Stecher, L. (2009): Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Jg. 4, H. 2, S. 153-171.
- Maschke, S./ Stecher, L. (2012): Strategien einer integrativen Sozialforschung am Beispiel der beruflichen Entscheidungsfindung. In: K. Schittenhelm: *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. S. 378-406.
- Mayring, P. (2010a): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey/ K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS. S. 601-613.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Merton, R. K./ Barber, E. (1963): Sociological ambivalence. In E. A. Tiryakian (Hrsg.), *Sociological Theory, Values, and Sociocultural Change*. Glencoe: The Free Press, S. 91- 120.
- Metz-Göckel, S./ Selent, P./ Schürman, R./ Möller, C./ Heusgen, K. (2009): *Arbeitsplatz Hochschule. Geschlecht, Beschäftigungsverhältnisse und Kinderlosigkeit des wissenschaftlichen Personals an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland. Expertise für den Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Metz-Göckel, S./ Selent, P./ Schürmann, R. (2010): Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1/ 2010. S. 8-35.
- Meuser, M. (2004): *Geschlecht und Arbeitswelt – Doing Gender in Organisationen*. Halle: Deutsches Jugendinstitut.

- Meuser, M. (2014): Homosoziale Kooptation – berufliche Karriere und männliche Vergemeinschaftung. In: Gender-Kongress 2014. Tagungsdokumentation. Hochschulentwicklungen, Gleichstellungspraktiken, Wissenschaftskarrieren – Potenziale/ Perspektiven. Essen: Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. S. 20-27.
- Mey, G./ Mruck, K. (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf/ M. Kiefer (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. Berlin: Regener. S. 100-152.
- Mey, G./ Mruck, K. (2010): Grounded-Theory-Methodologie. In: G. Mey/ K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS. S.614-626.
- Mey, G./ Mruck, K. (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.). (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, H./ Burkhardt, A./ Schulze, H./ Krempkow, R. (2008): Promotionsphase. In: A. Burkhardt (Hrsg.): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. S. 113-222.
- Miebach, B. (2010): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, I./ Ecarius, U./ Tervooren, A. (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Jahrestagung der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Miles, M./ Huberman, A. M. (1994): Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS. S. 333-352.
- Mühlmeyer-Mentzel, A./ Schürmann, I. (2011): Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 12 (2011) 3.

- Nentwich, J. C./ Stangel-Meseke, M. (2010): Von "Frauen in Führungspositionen" zu "doing gender at work"? Konzeptionalisierungen von Geschlecht in der deutschsprachigen Arbeits- und Organisationspsychologie. In: G. Steins,(Hrsg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 327-349.
- Nezlek, J.B. (2012): Multilevel modeling for psychologists. In: H. Cooper (Hrsg.) *Apa handbook of research methods in psychology*. v. 3: Data analysis and research publication. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nöllke, M. (2007): *Entscheidungen treffen: schnell, sicher, richtig*. Frankfurt a.M.: Haufe.
- Ochsenfeld, F. (2012): Gläserne Decke oder goldener Käfig: Scheitert der Aufstieg von Frauen in erste Managementpositionen an betrieblicher Diskriminierung oder an familiären Pflichten?. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(3), S. 507-534.
- Oechsle, M. (2009): Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. In: M. Oechsle/ H. Knauf/ C. Maschetzke/ E. Rosowski (2009): *Abitur und was dann. Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS. S. 55-128.
- Oechsle, M./ Knauf, H./ Maschetzke, C./ Rosowski E. (2009): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ohlendieck, L. (2003): Gender Trouble in Organisationen und Netzwerken. In: U. Pasero/ C. Weinbach/ (Hrsg.): *Frauen, Männer, Gender Trouble*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 171–185.
- Ostermann-Vogt, B. (2011): *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung: Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden. Springer VS.
- Pareto, V. (2007): *Ausgewählte Schriften*. Herausgegeben und eingeleitet von Carlo Mongardini.
- Pawlik, A. (2005): *Von Beruf Chemiker: Der Dokortitel ist ein Muss*. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/von-beruf-chemiker-der-dokortitel-ist-ein-muss-a-338263.html> (letzter Zugriff: 29.5.2015).



- Petersen, R. (2007): Entscheidungsphase Promotion - Studentinnen reflektieren Voraussetzungen, antizipieren Folgen sowie Alternativen und erkennen Barrieren/Hürden. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter: [http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16943/Petersen\\_Renate\\_Diss.pdf](http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16943/Petersen_Renate_Diss.pdf) (letzter Zugriff: 29.05.15).
- Pfau-Effinger, B. (2000): Kultur, Wohlfahrtsstaat und Frauenerwerbstätigkeit im europäischen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Profanter, A. (2005): Von der Studentin zur Lehrerin. Eine empirische Untersuchung über die Veränderungen des Selbst. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 9 (1/ 2). Online verfügbar unter: [https://www.sbg.ac.at/erz/salzbunger\\_beitraege/fh\\_2005/Profanter.pdf](https://www.sbg.ac.at/erz/salzbunger_beitraege/fh_2005/Profanter.pdf) (letzter Zugriff: 29.05.2015), S. 59-91.
- Radatz, S. (2011): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen ; ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten. Wien: Verlag Systemisches Management.
- Rademacher, C. (2002): Jenseits männlicher Herrschaft: Pierre Bourdieus Konzept einer Geschlechterpolitik. In: U. H. Bittlingmayer/ R. Eickelpasch/ J. Kastner/ C. Rademacher (Hrsg.): Theorie als Kampf?: zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen: Leske + Budrich. S. 145-157.
- Rau, I. (1995): Weibliche Führungskräfte: Ursachen ihrer Unterrepräsentanz und Konsequenzen für die Förderung von Frauen für Führungspositionen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Reime, B. (2000): Gesundheitsverhalten erwerbstätiger Frauen im Kontext von Burn-out, sozialer Unterstützung und Gender. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Riegraf, B./ Pilgrim, I./ Reimer, R. (2013): Wege zur Promotion. Studie zur Unterrepräsentanz von Frauen an den Promotionen der Universität Paderborn. Intern veröffentlichter Forschungsbericht. Universität Paderborn.
- Rogers, C.R. (1991): Die Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothland, M. (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: E. Terhart/ H. Bennewitz/ M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 349-385.

- Rüling, A. (2007): Jenseits der Traditionalisierungsfallen - Wie Eltern sich Familien- und Erwerbsarbeit teilen, Band 35 der Reihe „Politik der Geschlechterverhältnisse“. Frankfurt a.M.: Campus.
- Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Münster: Waxmann.
- Rustemeyer, R./ Fischer, N. (2002): Laufbahnorientierung und Geschlecht im Lehrer/innenberuf. In: B. Keller/ A. Mischau: Frauen machen Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Chancen nutzen–Barrieren überwinden. Baden-Baden: Nomos. S. 81-96.
- Schaepfer, H./ Kühn, T./ Witzel, A. (2000): Diskontinuierliche Erwerbskarrieren in 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 33 (1), S. 80-100.
- Schäffter, O. (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: H. von Felden/ O. Schäffter/ H. Schicke,: Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS. S. 111-136.
- Scharein, M./ Unger, R. (2005): Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen. Die Aussagekraft empirischer Daten zur Kinderlosigkeit bei Akademikerinnen. In: BIB-Mitteilungen, 26 (2005) 2, S. 6-13
- Schiener, J. (2010): Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/ innen. Theoretische und empirische Grundlagen, In: H. von Felden/ J. Schiener (Hrsg.): Transitionen - Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung, Wiesbaden: Springer VS. S. 42-75.
- Schober, K. (1997): Berufswahlverhalten. In: D. Kahsnitz (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag. S. 103-122.
- Schulz, A. (2009): Strategisches Diversitätsmanagement: Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: H.-H. Krüger/ W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 35-57.
- Schunter-Kleemann, S. (2007): Geschlechterregime im Top-Management europäischer Konzerne. Wirtschaftseliten in Frankreich, England und Deutschland. In: R-M. Dackweiler (Hrsg.): Willkommen im Club? Frauen und Männer in Eliten. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 49–68.

- Schütz, A. (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Selent, P./ Schürmann, R./ Metz-Göckel, S. (2011): Arbeitsplatz Hochschule. Beschäftigungsbedingungen und Kinderlosigkeit des wissenschaftlichen Personals an Universitäten in Deutschland. In: U. Klammer/ M. Motz: In Neue Wege–Gleiche Chancen. Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 331-361.
- Sieverding, M. (2003): Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation, In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 34. Jg., Heft 3, S. 147-161.
- Simon, H. A. (1955): A behavioral model of rational choice. Quarterly Journal of Economics, 59, S. 99–118.
- Simon, H. A. (1957): Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior. New York: Wiley.
- Sloan, T. S. (1987): Deciding. Self deception in life choices. New York: Methuen.
- Sloane, P. F. E./ Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg.7/ Nr. 3. S. 96-109.
- Smelser, N. J. (1998): The rational and the ambivalent in the social sciences. American Sociological Review, 63. S. 1-16.
- Solga, H./ Pfahl, L. (2009): Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Discussion Paper SP I 2009-502. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Sparrer, I. (2014): Wunder, Lösung und System: lösungsfokussierte systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. 6., überarb. Aufl. - Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Spies, K./ Schute, M. (1999): Warum promovieren Frauen seltener als Männer? Psychologische Prädiktoren der Promotionsabsicht bei Männern und Frauen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 4, S. 229–245.

- Spranca, M./ Minsk, E./ Baron, J. (1991): Omission and commission in judgment and choice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, S. 76-105.
- Statistisches Bundesamt (2013): Geburtentrends und Familiensituation in Deutschland 2012. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Haushalt/eMikrozensus/Geburtentrends5122203129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Haushalt/eMikrozensus/Geburtentrends5122203129004.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 31.05.2015).
- Statistisches Bundesamt (2015): Durchschnittliches Alter der Mütter bei der Geburt ihrer lebend geborenen Kinder. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/LebendgeboreneBioAlter.html> (letzter Zugriff: 20.4.2015).
- Statistisches Bundesamt (2015): Durchschnittliches Alter der Mütter bei der Geburt ihrer lebend geborenen Kinder. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/LebendgeboreneBioAlter.html> (letzter Zugriff: 13.04.2015).
- Steins, G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 327-349.
- Steinweg, N./ Pawlak, N./ Brodessa, D. (2014): Es muss gehandelt werden. Wo liegen die Schlüssel zur Erhöhung des Frauenanteils an Professuren? In: *Forschung & Lehre* (6/14), S. 466-467.
- Storch, M. (2010): Die Macht des Körpers. *Psychologie Heute Compact*, 26, S. 59-63.
- Storch, M./ Krause, F. (2002): *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Strauss, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Stuttgart: UTB.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1994): *Grounded Theory Methodology: An Overview*. In: N. K. Denzin/ Y. S. Lincoln (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications. S. 237-285.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Strohner, H. (2006): Kommunikation: kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen Osnabrücker Beiträge Zur Parteienforschung. Göttingen: Vandenhoeck/ Ruprecht.
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2007): Anselm Strauss. Konstanz: UVK.
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung (2. überarbeitete und erweiterte Aufl. ed.).
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.)Wiesbaden: Springer VS.
- Super, D. E. (1980): A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Terhart, E. (1987): Kommunikation im Kollegium, in: *Die Deutsche Schule*, 79. Jg., H.4, S. 440-450.
- Terhart, E. (2011): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: E. Terhart/ H. Bennewitz/ M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann S. 339-343..
- Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern-und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (2005) Nr.1. S. 65-84.
- Travis, C./ Aronson, E. (2010): *Ich habe recht, auch wenn ich mich irre: Warum wir fragwürdige Überzeugungen, schlechte Entscheidungen und verletzendes Handeln rechtfertigen*. München: Riemann Verlag.
- Treibel, A. (2006): *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*, 7., aktualisierte Auflage, Opladen.
- Treptow, E. (2006): *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern*. Münster: Waxmann.
- Ulich, K. (1996): *Beruf Lehrer-in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.

- Van Genneep, A. (2005): Übergangsriten. Frankfurt a.M.: Campus.
- von Felden, H./ Schäffter, O./ Schicke, H. (2014): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Springer.
- von Felden, H./ Schiener, J. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden: Springer VS.
- von Schlippe, A./ Schweitzer, J. (2013): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: The Fundamentals (Vol. 1). Göttingen: Vandenhoeck/ Ruprecht.
- Vranas, P.B.M. (2001): Single-case probabilities and content-neutral norms: a reply to Gigerenzer. In: Cognition: international journal of cognitive science. - Amsterdam [u.a]: Elsevier, Bd. 81, H. 1. S. 105-111.
- Walker, D./ Myrik, F. (2006): Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. In: Qualitative Health Research Vol. 16 No. 4, April 2006 S.547-559
- Walker, D./ Myrik, F. (2006): Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. In: Qualitative Health Research, Vol. 16 No. 4, April 2006 S.547-559.
- Weber, M. (1992): Wissenschaft als Beruf: 1917-1919; Politik als Beruf: 1919 (Vol. 17). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weimar, R. (2008): Konflikt und Entscheidung: psychologische Theorien und Konzepte auf dem Prüfstand. Bern: Lang.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wiethoff, C. (2010): Übergangcoaching mit Jugendlichen: Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Springer-Verlag..
- Wilson, T. D./ Wilson, T. D. (2009): Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious. Harvard University Press.
- Wilz, S. M. (2009): Entscheidungen als Prozesse gelebter Praxis. In Handeln unter Unsicherheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 327-349.
- Wischmann, A. (2014): „also ich habe mich entschieden, mich nicht zu entscheiden“ Biografische Entscheidungen als Nicht-Entscheidungen in Lebensgeschichten junger Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. I. Miethe/ U. Ecarius/ A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Jahrestagung der Kommission „Qualitative Bildungs-und Biographieforschung“. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 263-278.

- Witzel, A. (2001): Prospektion und Retrospektion im Lebenslauf. Ein Konzept zur Rekonstruktion berufs-und bildungsbiographischer Orientierungen und Handlungen. ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21(4), S. 339-355.
- Witzel, A./ Kühn, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Arbeitspapiere des Sonderforschungsbereichs, S. 186.
- Witzel, S. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 290-303.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), H. 2, S. 272-290