pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Böse, Sarah; Fabel-Lamla, Melanie; Volkmann, Vera; Wittek, Doris

Biografisch erworbene implizite Wissensbestände von Lehrkräften. Konzepte, Befunde und Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 275-294

Quellenangabe/ Reference:
Böse, Sarah; Fabel-Lamla, Melanie; Volkmann, Vera; Wittek, Doris: Biografisch erworbene implizite Wissensbestände von Lehrkräften. Konzepte, Befunde und Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 275-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336661 - DOI: 10.25656/01:33666; 10.35468/6181-20

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336661
https://doi.org/10.25656/01:33666

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla, Vera Volkmann und Doris Wittek

Biografisch erworbene implizite Wissensbestände von Lehrkräften. Konzepte, Befunde und Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes

Abstract
Der Beitrag rückt die Perspektive des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes in den Fokus. Unter Rückgriff auf vorliegende Befunde aus qualitativ-rekonstruktiven Studien zu Lehrer*innenbiografien und anhand von zwei exemplarischen Fallanalysen wird aufgezeigt, wie aus einer biografieanalytischen Perspektive implizite, für die pädagogische Praxis handlungsleitende Wissensbestände von Lehrkräften konzeptualisiert werden können. Abschließend werden erstens Desiderate einer (berufs-)biografischen Professionalisierungsforschung identifiziert, wie das Fehlen echter empirischer Längsschnitte und berufsgruppenübergreifend angelegter Forschungsvorhaben zu Professionalisierungsverläufen. Zweitens werden Konsequenzen und Professionalisierungspotentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für die Lehrer*innenbildung diskutiert.

Schlagwörter: Biografie, (berufs-)biografischer Professionalisierungsansatz, Lehrkräftebiografieforschung, Lehrkräftebildung, Professionalisierung

1 Einleitung

Im wissenschaftlichen Diskurs um Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen richtet sich das Forschungsinteresse auf eine Vielzahl von Aspekten, von denen angenommen wird, dass diese auf das professionelle Handeln von Lehrkräften Einfluss nehmen. Hierzu gehören explizite fachliche und weitere berufsbezogene Wissensbestände sowie motivationale Orientierungen, aber auch Überzeugungen, Einstellungen, Deutungsmuster, Werthaltungen, subjektive Theorien etc. (vgl. Baumert & Kunter 2006; König 2022; Neuweg 2022). Letzteren wendet sich der vorliegende Band zu und fragt danach, welche Konstrukte im Professionalisierungsdiskurs thematisiert werden und welche theoretischen Bezüge diese aufweisen, um auszuloten, welchen Einfluss Überzeugun-

doi.org/10.35468/6181-20

gen, Vorstellungen, Deutungsmuster, Orientierungen, subjektive Theorien etc. auf das Wahrnehmen und Deuten von Unterrichtsprozessen sowie auf das pädagogische und didaktische Handeln von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden haben. Im Folgenden werden wir aus Perspektive des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes (vgl. Fabel-Lamla 2018; Wittek & Jacob 2020; Helsper 2021) aufzeigen, wie biografische (Vor-)Erfahrungen und daraus resultierende handlungsleitende pädagogische Orientierungen konzeptualisiert und begrifflich gefasst werden und auf welche metatheoretischen und methodologischen Ansätze dabei Bezug genommen wird. Ausgangspunkt hinsichtlich der Frage, wie Biografie, Professionalisierung und pädagogische Professionalität von Lehrkräften zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können, ist die Überlegung, dass Lehrpersonen bereits in Phasen der primären Sozialisation (Herkunftsfamilie) und sekundären Sozialisation (Bildungseinrichtungen und Gleichaltrige) biografische Erfahrungen mit Erziehung, pädagogischen Beziehungen, Lernen, Lehrkräften und Bildungsinstitutionen machen und davon auszugehen ist, dass diese biografischen Vorerfahrungen – reflektiert oder unreflektiert – Auswirkungen auf das eigene professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften, das Verhältnis zur Institution Schule, den Bezug zu den Fächern, die Vorstellungen von gutem Unterricht sowie die pädagogischer Beziehungsgestaltung haben und darüber Einfluss auf das pädagogisch-professionelle Handeln nehmen (vgl. Heinritz 2013). So zeigen vorliegende empirische Studien zu Biografien und Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrkräften, dass biografische Vorerfahrungen in der Familie, in Bildungseinrichtungen und im sozialen Umfeld für sich individuell vollziehende professionelle Entwicklungs- und Lernprozesse relevant sind und vielfach sinnstiftende Bezüge für die Herausbildung von professionellen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern bieten. Ferner verweisen biografisch ausgerichtete Studien darauf, dass Professionalisierung auch im weiteren beruflichen Verlauf als sich individuell und kollektiv vollziehende (berufs-)biografischer Entwicklungs- bzw. Lernprozess gefasst werden kann, in welchem sich pädagogisch-professionelle Orientierungen im Zusammenspiel von beruflichen Anforderungen, konkreten schulischen Entwicklungsmilieus und lebensgeschichtlichen Erfahrungen weiterentwickeln und verändern (vgl. Reh & Schelle 2000, 2006; Kunze & Stelmaszyk 2008; Fabel-Lamla 2018; Bernshausen u. a. 2023; Hinrichsen & Hummrich 2023; Fabel-Lamla 2025; Helsper 2024).

Im Folgenden wird zunächst der (berufs-)biografische Professionalisierungsansatz in seinen unterschiedlichen Facetten kurz skizziert und im Anschluss exemplarisch aufgezeigt, wie in biografietheoretisch fundierten Ansätzen biografische (Vor-)Erfahrungen und handlungsleitende pädagogisch-professionelle Orientierungen konzeptualisiert und begrifflich gefasst werden (2). An zwei Fällen aus qualitativ-rekonstruktiven Studien zu Lehrer*innenbiografien wird illustriert, wie sich lebensgeschichtliche Erfahrungen in pädagogischen, didaktischen und fach-

doi.org/10.35468/6181-20

bezogenen Orientierungs- und Deutungsmustern von Lehrkräften niederschlagen und in der pädagogischen Praxis handlungsleitend werden (3). Abschließend werden zum einen Implikationen einer (berufs-)biografischen Profession(alisierung)sforschung und zum anderen Potentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für die Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung aufgezeigt (4).

2 Konzeptualisierungen biografisch erworbener impliziter Wissensbestände von Lehrkräften aus Perspektive des biografischen Professionalisierungsansatzes

2.1 Zum (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz

Von einem scharf umrissenen (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz kann aufgrund heterogener Gegenstandsbestimmungen nicht gesprochen werden. Gemeinsamer Bezugspunkt der verschiedenen Zugänge ist jedoch, dass (angehende) Lehrkräfte als biografische Akteur*innen in den Fokus rücken und Professionalität als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem" (Terhart 1995b, 238) im Sinne einer Herausforderung über die gesamte Spanne der Berufsbiografie hinweg gefasst wird (vgl. Fabel-Lamla 2018; Wittek & Jacob 2020). Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist also nicht nach Studienabschluss und Vorbereitungsdienst abgeschlossen, sondern eine lebenslange Entwicklungsaufgabe und ein biografisch sehr unterschiedlich verlaufender individueller bzw. auch kollektiver Lern- und Entwicklungsprozess (vgl. Terhart 1995a). Es lassen sich derzeit drei Linien (berufs-)biografischer Forschung zur pädagogischen Professionalität von Lehrkräften ausmachen (vgl. Kramer & Fabel-Lamla 2025; Helsper 2021, 2024):

(1) Berufsbiografischer Ansatz: Studien, die diesem Ansatz zugerechnet werden können, folgen zumeist dem sozialwissenschaftlichen Lebenslaufansatz, der auf objektivierte Strukturen, Zäsuren und Statuspassagen fokussiert. Sie richten den Blick auf *Berufs*biografien von Lehrpersonen, also vorrangig auf Karrieremuster, Verläufe und Entwicklungsprozesse während der Berufsphase. Häufig wird hierbei auf quantitative Erhebungsverfahren zurückgegriffen. Anknüpfend an angloamerikanische Forschungsansätze seit den 1970er Jahren werden z. B. Übergänge, Verläufe und Veränderungsprozesse im Laufe der gesamten Berufsbiografie untersucht und diese zu Mustern und zu Phasen- und Stufenmodellen des Aufbaus unterrichtlicher Handlungskompetenz bzw. der beruflichen Entwicklung verdichtet (vgl. Terhart 1991). Auch berufsbiografisch angelegte Studien zu Berufswahlmotiven, pädagogischen Vorerfahrungen, Herkunfts- und Leistungsmerkmalen von (angehenden) Lehrkräften, Belastungserfahrungen oder zur beruflichen Mobilität lassen sich hier zuordnen (vgl. Rothland u. a. 2018; Herzog u. a. 2022).

doi.org/10.35468/6181-20

(2) Lebensbiografischer Ansatz: Die zweite Linie schließt an biografietheoretisch fundierte Überlegungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften an und verknüpft berufliche Entwicklungen von Lehrkräften mit ihrer gesamten Lebensbiografie. Bei der Rekonstruktion von subjektiven Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozessen von Lehrkräften wird vor allem auf Forschungsmethoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zurückgegriffen, um subjektive Sinnzuschreibungen sowie auch objektive Bedingungen wie institutionelle oder organisationale Rahmungen und gesellschaftliche Veränderungen erfassen zu können, in die biografische bzw. professionelle Handlungsmöglichkeiten immer eingebunden sind. Das Erkenntnisinteresse der vielfach fallrekonstruktiv angelegten Analysen richtet sich auf die Herausbildung und Entwicklung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften im lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang bzw. auf das Zusammenspiel biografischer Verläufe und beruflicher Prozesse (vgl. Kunze & Stelmaszyk 2008; Hinrichsen & Hummrich 2023; Helsper 2024).
(3) Entwicklungsaufgabenansatz: Dieser Ansatz wendet sich spezifischen Phasen im individuellen Professionalisierungsprozess von (angehenden) Lehrkräften zu, wobei sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden Verwendung finden. Für die Phase des Studieneinstiegs bzw. für Praxisphasen im Studium (vgl. Leineweber u. a. 2021; Košinár 2024), die Phase des Referendariats (vgl. Košinár 2014) und des Berufseinstiegs (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014) wurde herausgearbeitet, dass sich den Berufsnoviz*innen spezifische Anforderungen – sogenannte Entwicklungsaufgaben – stellen. Wie diese Entwicklungsaufgaben jeweils wahrgenommen und wie diese bearbeitet werden, erweist sich für die weitere individuelle Professionalisierung bzw. berufsbiografische Entwicklung als bedeutsam (vgl. Hericks u. a. 2022).

Im Folgenden knüpfen wir an den zweiten Ansatz, also an biografietheoretisch fundierte Konzeptualisierungen an, die Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrkräften im Kontext der Gesamtbiografie betrachten, und zeigen exemplarisch auf, wie biografische Erfahrungen in ihrer Relevanz für professionelles pädagogisches Handeln begrifflich unterschiedlich gefasst und untersucht werden.

2.2 Zur Konzeptualisierung biografisch erworbenen impliziten Wissens

Biografieanalytische Studien zu Lehrer*innen verweisen auf die hohe Relevanz biografischer (Vor-)Erfahrungen und gesamtbiografischer Prozesse für berufliche Verläufe, für die Genese und Entwicklung pädagogischer Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster sowie für individuelle Professionalisierungsprozesse. Je nach metatheoretischer und forschungsmethodologischer Verortung zeigen sich dabei spezifische Konzeptualisierungen hinsichtlich der Frage nach der Generierung und Bedeutung biografisch erworbenen impliziten Wissens für professionelles pädagogisches Handeln sowie entsprechend unterschiedliche Begrifflichkei-

doi.org/10.35468/6181-20

ten. So sind beispielsweise für qualitativ-rekonstruktiv angelegte Studien, die bei der Analyse biografischen Datenmaterials mit Perspektive auf Professionalisierung an die praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode anknüpfen, vor allem die Begriffe *konjunktives Wissen* und *Orientierungsrahmen* zentral. Diese verweisen auf das handlungsleitende, inkorporierte Wissen, das auf individuellen Erfahrungen in kollektiven, konjunktiven Erfahrungsräumen beruht und routinisierte Handlungs- und Problemlösemuster bereithält (vgl. Bohnsack 2020; Nohl & Thomsen 2023; Wieser i. d. B.). Eine zweite Linie der praxistheoretischen Professionalisierungsforschung, in der biografische Bezüge relevant werden, zielt ebenfalls auf die Rekonstruktion von inkorporiert vorliegenden Haltungen, Orientierungen und impliziten Wissensbeständen, knüpft hierfür an den *Habitusbegriff* an und interessiert sich für die berufliche bzw. professionelle Habitusbildung sowie für Habitustranformationen von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Erwartungs- und Anforderungsstrukturen des schulischen Feldes (vgl. Kramer & Pallesen 2019). In biografischen Studien zu Lehrkräften und ihren Professionalisierungsprozessen, die sich den individuellen biografischen Verläufen und Erfahrungsaufschichtungen zuwenden und mit narrationsanalytischen Verfahren arbeiten, wird auf biografietheoretisch verankerte Konzepte wie etwa *biografische Erfahrungen*, *biografische Ressourcen* oder *biografische Dispositionen* zurückgegriffen, deren Relevanz für die Herausbildung spezifischer pädagogischer Orientierungen und Handlungspraxen aufgezeigt wird (vgl. Bernshausen u. a. 2023; Helsper 2024).

Die in Kapitel 3 exemplarisch vorgestellten beiden Studien knüpfen an weitere Konzeptualisierungen biografisch erworbener impliziter Wissensbestände von Lehrkräften an:

Die fallrekonstruktiv angelegte Studie von Böse (2023), die biografische Dispositionen und implizite Motive von Grundschullehrkräften hinsichtlich der Umsetzung von Bildungskonzeptionen für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht untersucht, rückt relevante didaktische Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in den Fokus. Sie knüpft damit begrifflich an Oevermann an, der unter *Deutungsmustern* Interpretationen der Umwelt und Argumentationszusammenhänge versteht, die ähnlich einer wissenschaftlichen Theorie einer bestimmten Logik, sogenannten latenten Sinnstrukturen, folgen, weshalb Oevermann (2001) sie auch als „Theorien der Alltagserfahrung" (ebd., 10) bezeichnet. Solche Deutungsmuster manifestieren sich in regelgeleitetem Handeln wie bspw. didaktischen Orientierungen, also Vorstellungen darüber, wie (gelungener) Unterricht geplant und durchgeführt wird, sind allerdings nicht lediglich aus der Beobachtung zu erfassen, sondern durch sprachliche Kommunikation zu analysieren, wofür Oevermann die Methode der Objektiven Hermeneutik entwickelt hat. Mit ihr können die den Deutungsmustern zugrunde liegenden latenten Sinnstrukturen rekonstruiert werden.

doi.org/10.35468/6181-20

Hingegen basiert die Studie von Volkmann (2008), die den Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport untersucht, auf dem Konzept des *biografischen Wissens*. Der mit diesem Begriff verbundene biografietheoretische Entwurf, der die Schichtung, Organisation und Funktion biografischer Erfahrung unter einer wissenssoziologischen Perspektive betrachtet (vgl. Alheit & Hoernig 1989), bezieht sich auf die Grundlagen der „Strukturen der Lebenswelt" (Schütz & Luckmann 1973, 2003). Dieser Zugang ermöglicht, biografische Prozesse des Wissenserwerbs als Teil von Handlungsprozessen in einem geteilten Alltag zu verstehen und auch zu analysieren (vgl. ausführlich Rothe 2017). Biografisches Wissen bezeichnet jenes Wissen, das eine Person im Laufe ihres Lebens erwirbt, indem sie Erfahrungen sammelt und diese mit anderen Erfahrungen verknüpft (vgl. Alheit & Hoernig 1989). Biografisches Wissen ist immer gesellschaftlich geprägt, liegt aber dennoch in einer spezifischen, von einer individuellen Lebensgeschichte bestimmten Variante vor (vgl. Rothe 2017). Es kann zum Teil explizit verfügbar werden, bleibt aber überwiegend implizit. Dieser biografisch geprägte Wissensvorrat, der zugleich Ergebnis *von* und Ressource *für* (weiteres) Handeln ist, bildet die Reflexionsfolie, vor der weitere Erfahrungen eingeordnet und Situationen gedeutet werden. Das biografische Wissen bildet auf diese Weise auch eine zentrale Grundlage für das berufliche Handeln von Lehrer*innen, wie Volkmann (2008) am Beispiel des Faches Sport aufzeigen konnte.

Diese kurze Übersicht zeigt, dass biografieanalytisch angelegte Studien zu Lehrkräften, Professionalisierung und pädagogischem Handeln auf verschiedene Konzeptionen Bezug nehmen und sich metatheoretisch und forschungsmethodologisch unterschiedlich verorten. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie auf biografisch erworbene, oft implizit bleibende Wissensbestände verweisen, die als handlungsleitend für die pädagogische Praxis angesehen werden. Um zu diesen impliziten Orientierungen etwa im Rahmen biografischer Interviews vordringen zu können, bedarf es daher rekonstruktiver Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung.

3 Empirische Befunde zur Relationierung von biografischen (Vor-)Erfahrungen und pädagogischen bzw. fachbezogenen Orientierungsmustern bei Lehrkräften

In diesem Kapitel sollen nun zwei Fallbeispiele vorgestellt werden, die exemplarisch illustrieren, inwiefern biografische Erfahrungen von Lehrer*innen mit ihren fachlichen, pädagogisch-professionellen bzw. didaktischen Orientierungen zusammenhängen. In beiden Fällen handelt es sich um Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung, wodurch deutlich wird, dass auch nach vielen Jahren schulischer

doi.org/10.35468/6181-20

Tätigkeit das implizite, biografisch erworbene Wissen sowie außerberufliche biografische Erfahrungen handlungsleitend für den Unterricht sein können.

3.1 Die Bedeutung von biografischen Erfahrungen für BNE-bezogene Orientierungen

Lehrkräften als Gestalter*innen in formalen Bildungsprozessen wird bei der Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schulen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, weshalb sie in zentralen Leitprogrammen wie dem Nationalen Aktionsplan (BMBF 2017) als Change Agents adressiert (vgl. ebd., 29) und damit als Schnittstelle zwischen politischer Zielsetzung und schulischer Umsetzung für BNE interpretiert werden.

Mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung und Initiierung von Modellprojekten besteht die Aufgabe von Lehrkräften als Change Agents darin, BNE als Entwicklungsaufgabe für Schulen zu verstehen und i. S. des Whole School Approaches zu etablieren, wozu neben Kompetenzen auch Einstellungen und Werte als Voraussetzungen für die zukunftsfähige Gestaltung von Bildungsinstitutionen betont werden (vgl. Rieckmann & Holz 2017).

Dabei werden Wertmaßstäbe u. a. in den biografischen Erfahrungen der betreffenden Lehrkräfte angelegt und reichen in Form von impliziten Motiven für die Umsetzung von BNE und als didaktische Orientierungen in die gegenwärtige Gestaltung von Unterricht hinein (vgl. Böse 2023).

Mit dem folgenden Fallbeispiel soll veranschaulicht werden, wie biografische Erfahrungen und biografisch konstituierte Emotionen sich in habituellen und didaktischen Orientierungen zu BNE niederschlagen können. Der Fall stammt aus einer Studie, in der die Motive von Lehrer*innen für die Umsetzung von BNE in der Grundschule rekonstruiert wurden. Hierzu wurden teilstrukturierte Interviews mit Lehrer*innen geführt und anschließend mittels Objektiver Hermeneutik interpretiert (vgl. Böse 2023).

Frau S.[1] ist zum Zeitpunkt des Interviews 59 Jahre alt und steht kurz vor der Pensionierung. In den Jahren zuvor hat sie sich besonders für BNE an ihrer Schule engagiert und u. a. ein Schulprojekt initiiert, bei dem auch die Partnerschule in einem ostafrikanischen Land beteiligt war. Der Einstieg in das Interview wurde sehr offen gestaltet: Frau S. wurde aufgefordert anhand von für sie bedeutsamen Momenten in ihrer Erinnerung zu erzählen, wie es dazu kam, sich für Nachhaltigkeit zu interessieren. Zeit- und Schwerpunkte konnten demnach selbst gesetzt werden. Im Laufe des Interviews wurde dann zunehmend auf den Unterricht eingegangen. In der folgenden Interviewsequenz berichtet Frau S. davon, welche Themen im Kontext Nachhaltigkeit für sie besonders bedeutsam sind. Kurz davor berichtet sie von einer Reise zur ostafrikanischen Partnerschule und Erlebnissen, die sie auf die armen Verhältnisse dort aufmerksam gemacht haben.

1 vgl. ausführlich Böse (2023).

doi.org/10.35468/6181-20

„und ähm (--) andere sachen (-) wie umweltschutz so in unserem bereich (--) ist auch thema, aber das hat sich äh das (-) ist nicht brennend neu ich meine natürlich jetzt mit ähm mit den autos mit dem diesel, wir haben seitdem ständig eine diskussion zuhause wir haben einen alten opel, diesel, und ich will den ((lachend) unbedingt loswerden) und äh (-) äh mein mann hat eine völlig andere argumentation also solche sachen sind natürlich IMMER wieder es kommt IMMER irgendetwas was aktuell ist aber das ist nicht mehr so (-) brennend für mich jetzt äh sondern (-) da kann ich dann auch andere argumente (-) gelten lassen weil so viel mit der zeit sich wieder verändert aber was, was mich wirklich sehr berührt ist diese ungleiche verteilung auf der welt. die die berührt mich wirklich dass ich und °h für die ich auch nicht im GERINGSTEN eine lösung weiß“ (Interview 9_19_12_2017, Absatz 75; Böse 2023, 171).

Frau S. beginnt mit einer Kritik an den sich ständig wandelnden Themen im Bereich Umweltschutz, die bereits breit diskutiert wurden – u. a. auch bei ihr zu Hause – und die „mit der Zeit sich wieder verände[n]“. Beispielhaft nennt sie die Dieselproblematik, die je nach gesellschaftlichem oder politischem Diskurs dann auch wieder versanden wird, denn „es kommt immer irgendetwas, was aktuell ist“. Damit äußert sie auch Kritik an der politischen Agenda, die sich in ihren Augen nicht beständig mit einer Problematik befasst. Stattdessen führt sie an, dass es die großen, grundlegenden Themen nachhaltiger Entwicklung sind, wofür die globale Verteilungsproblematik exemplarisch steht, die sie besonders berühren. Ihre Erzählung zeugt von einer hohen gegensätzlichen Emotionalität, wenn sie einerseits argumentiert, dass es Themen gibt, die „nicht mehr so (-) brennend“ sind, und andererseits es die „ungleiche Verteilung auf der Welt“ ist, die sie sehr berührt. Während sie die einen Themen also nicht (mehr) interessieren, tun es andere dafür umso mehr, sie „berühren“ sogar „wirklich“. Zwar ist auch die globale Verteilungsproblematik faktisch nicht brennend neu, wird allerdings auf Grund der unmittelbaren Erfahrungen als realer und bedrohlicher empfunden. Während Diskussionen zu einem umweltfreundlichen Verhalten im Alltag in der Familie geführt werden können, sind Lösungen für die ungleiche Verteilung zwischen Generationen hingegen handlungsfern. Die für Frau S. sichtbar gewordene Verteilungsproblematik während ihrer Afrikareise führt offenbar zu emotionaler Belastung in Form persönlicher Betroffenheit und gefühlter Hilfslosigkeit auf Grund der geringen Lösungsmacht.

Etwas später im Interview berichtet Frau S. dann von verschiedenen Beispielen aus ihrem Unterricht und u. a. von kleinen Rate- oder Knobelspielen, bei denen die Kinder einer ersten Klasse eine Lösung zu einem zumeist didaktisch konstruierten Problem finden sollen mit dem Ziel, ihre Sozialkompetenz zu fördern. Diese Art von Aufgabe verbindet sie nun mit Erlebnissen während ihrer Reise nach Afrika:

„°h und als ich wiederkam aus [Name des ostafrikanischen Landes] da hatte ich so RICHTIG einige ECHTE probleme, also die ich auch fand die man (-) ts die vielleicht

doi.org/10.35468/6181-20

ein bisschen bruta:l waren für eine erste klasse, aber so ist das leben ((lachend) halt)" (Interview 9_19_12_2017, Absatz 137; Böse 2023, 177).

Die Erfahrungen von der Reise bieten Frau S. nun „echte Probleme" für den Unterricht. Im Hinblick auf eine sachgemäße Erarbeitung z. B. im Sachunterricht handelt es sich bei Fragen um Armut und Gerechtigkeit zwar um komplexe Themen, die aber sicherlich auch Teil kindlicher Erfahrungen sein können. Ausgehend jedoch von der Idee, gravierende Schlüsselprobleme in der Gesellschaft zu unterhaltenden Rätseln im Unterricht zu instrumentalisieren, damit die Sozialkompetenz gut situierter Kinder gefördert werden kann, erlangt die Erzählung etwas Groteskes, denn eine ernsthafte Lösung kann Frau S. kaum von den Erstklässler*innen erwarten, wenn schon sie selbst „nicht im Geringsten eine Lösung weiß". Dass es sich dabei zudem noch um angstinduzierenden Unterricht handeln könnte, winkt sie durch die Tatsache ab, dass es eben das Leben ist. Ihr Lachen lässt jedoch erkennen, dass auch sie sich dieser Gratwanderung durchaus bewusst ist. Dies spitzt sich in der anschließenden Narration noch weiter zu:

„und zum beispiel dass es äh: ich dort eine schule erlebt habe die geschlossen worden wa:r, °h weil dort vierzig kinder auf dem schulweg von löwen (-) getötet worden waren. (-) VIERZIG. °h (-) un:d, das fand ich wirklich hart, und das ist (-) noch gar nicht so lange her und die schule haben sie dann geschlossen? (-) °h äh: und di:e (-) verfiel. also ich habe die geschichte nur gehört weil wir daran vorbei gefahren sind und der fahrer erzählte uns das. und dann (-) das fand ich jetzt ja eine se:hr (-) interessante sache (I: hm) äh:: wenn man sich das überlegt dass die kinder hier manchmal bis zur vierten klasse mit dem auto hier bis: ne? da vor und am besten noch bis zum klassenraum gebracht werden weil das leben so gefährlich ist? (I: ja) ja! und das war (-) war zum beispiel eine aufgabe die ich den kindern geschildert habe, was kann man machen, dass wenn die schule im mittelpunkt drei dörfer was kann man machen. (-) und löst das problem" (Interview 9_19_12_2017, Absatz 137-141; Böse 2023, 178).

Frau S. schildert ein tragisches Ereignis, das ihre Betroffenheit untermauert und verbildlicht. Durch die Aussage „das fand ich jetzt ja eine se:hr (-) interessante sache" erhält die Narration eine Wende, denn plötzlich ist das Erzählte nicht mehr „wirklich hart", sondern „sehr interessant". Durch die Verknüpfung der Zeiten „fand" und „jetzt" wird deutlich, dass die Erlebnisse in Ostafrika mit der Situation in der Heimat zusammengebracht werden, was sich im anschließenden überspitzten Vergleich mit der Schulwegsituation zeigt. Sicherlich werden die Kinder nicht bis zum Klassenraum gefahren, das Narrativ bringt aber zum Ausdruck, dass sich Frau S. über das in ihren Augen überzogene Verhalten der Eltern ärgert, denn die Menschen hier wüssten ja gar nicht, was wirkliche Gefahren auf Schulwegen bedeuteten und handeln demnach grundlos egoistisch zu Lasten der Umwelt. Der Vergleich zweier schulischer Ausgangslagen, die unterschiedlicher nicht sein könnten, und die Tatsache, das Leid anderer zum Ausgangspunkt des eigenen Unterrichts zu machen, um vermeintlich die Augen zu öffnen und auf Verhal-

doi.org/10.35468/6181-20

tensänderung abzuzielen, deuten auf das Reproduzieren unreflektierter Weltbilder und damit einhergehender Machtstrukturen hin, insbesondere da die Geschichte vermutlich für die Kinder vordringlich angstinduzierende Wirkung besitzt. Dass die Aufgabe nur den Effekt des Vorführens haben sollte, wird auch etwas später deutlich, wenn Frau S. erwähnt, dass die Lösungsvorschläge der Kinder auf Grund fehlenden Hintergrundwissens über das Land nicht tragfähig waren, ihnen dann die korrekte Lösung – also was tatsächlich unternommen wurde, um den Schulweg sicherer zu gestalten – vorgelegt wurde, wodurch deren Lösungsideen hinfällig wurden und die Aufgabenstellung jegliches Lernpotenzial verlor.

Das Beispiel zeigt, wie sich ein stark emotionales Erlebnis aus der Vergangenheit auf unterrichtliche Gestaltungsprozesse auswirkt. Biografische Erfahrungen und die damit verbundenen Emotionen wie Unsicherheit, Angst, Betroffenheit und auch Ärger sind konstitutiv für habituelle und didaktische Orientierungen von Frau S. Die in BNE inhärente Normativität und die damit verbundene Idee, „Bildung im Namen des Guten" (Hamborg 2020) umzusetzen, führen jedoch nicht zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Problemstellungen im Unterricht, sondern vielmehr zur Reproduktion der gefühlten Emotionen und damit verbundenen nachhaltigkeitsbezogenen Deutungsmustern. Im Zusammenhang mit der Attribution von Verantwortung, in diesem Fall auf ihre Schüler*innen und deren Eltern, ihr Fahrverhalten auf dem Schulweg zu ändern, führen die didaktischen Orientierungen zu einer Entgrenzung des Unterrichts, und zwar dahingehend, emotional zu überwältigen. Die oben beschriebene Aufgabe als Change Agent für BNE scheint insofern fehlinterpretiert zu werden, das Verhalten der Schüler*innen hin zu einem gewünschten nachhaltigen Verhalten zu transformieren und zwar hinsichtlich der von der Lehrkraft als persönlich bedeutsam und wünschenswert erachteten Verhaltensweisen für nachhaltige Entwicklung und auf Grundlage der von ihr als subjektiv richtig erachteten Werte (vgl. Böse 2023). Im Anschluss an professionstheoretische Diskurse zu BNE spricht daher viel dafür, nicht nur das notwendige (fach-)didaktische Wissen zu Nachhaltigkeit und BNE in der Lehrer*innenbildung zu fokussieren. Auch die habituellen Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften müssten durch die Auseinandersetzung mit der eigenen oder einer fremden Biografie, wie der von Frau S., zugänglich gemacht werden, um die Aufgabe der Change Agents entsprechend professionell auszufüllen.

3.2 Sportbiografisches Wissen als Blockade im Professionalisierungsprozess von Sportlehrkräften

Für Sportlehrkräfte beginnt die berufsrelevante Sozialisation sehr früh in der eigenen Biografie, da Sportlehrkräfte in der Regel schon vor der eigenen Schulzeit Kontakt zu Sport haben und eine oftmals vereinssportliche Sozialisation erfahren. Zu einem sehr großen Teil sind Sportlehrkräfte zudem in sportaffinen Elternhäusern aufgewachsen (vgl. exemplarisch Weiß & Kiel 2010) und der Sport ist

doi.org/10.35468/6181-20

ein sehr bedeutsamer Bestandteil der Biografien von Sportlehrkräften. Der hohe Wert, der diesem subjektiv zugesprochen wird, hat auch maßgeblich Einfluss auf die Berufswahl (vgl. z. B. Volkmann 2008). Als Studienwahlmotiv Nummer eins wird bei Sportstudierenden nach wie vor der Spaß am Sport angegeben. Sportstudierende verfügen also schon zu Beginn des Studiums nicht nur über ein biografisches Wissen zum Feld Schule, sondern auch über eines zu ‚gelungenem Sport'. Dieses Wissen basiert jedoch häufig auf Trainingserfahrungen aus dem Vereinssport, der unter völlig anderen Bedingungen (z. B. Freiwilligkeit, ausgewählte Sportart, sportmotorische Aspekte stehen im Vordergrund u. v. m.) stattfindet und andere Zielsetzungen verfolgt als der Sportunterricht als Pflichtfach mit Erziehungs- und Bildungsauftrag (Scherler 2008).

Die berufsbiografische Forschung in der Sportwissenschaft zur Professionalisierung hat u. a. einige fachkulturelle Bedingungen identifizieren können, die in diesem Zusammenhang relevant sind. So sehen Sportlehrkräfte ihre berufliche Kompetenz in hohem Maße gekoppelt an ihre sportmotorische Kompetenz und inszenieren sich auch in Ausübung ihrer Berufsrolle ganz zentral als Sportler*in (vgl. u. a. Volkmann 2008; Ernst 2018, Schierz & Pallesen 2021). Dies hat zur Folge, dass das sportbezogene biografische Wissen und die im Sport herausgebildeten habituellen Orientierungen im Sportunterricht handlungsleitend werden (vgl. Volkmann 2008; Lüsebring u. a. 2014; Volkmann 2018). Sie können den Professionalisierungsprozess maßgeblich behindern und blockieren. Die vorangegangenen Ausführungen werden im Folgenden nun an einem Ausschnitt aus einem biografisch-narrativen Interview verdeutlicht, um aufzuzeigen, dass dieses sportbiografische Wissen, wenn es nicht irritiert und angemessen reflektiert wird, zu einer Blockade im Professionalisierungsprozess werden kann. Das Interview wurde im Rahmen einer Studie zum biografischen Wissen von Lehrer*innen erhoben, in der anhand von biografischen Fallstudien der Einfluss von lebensgeschichtlichen Erfahrungen auf das berufliche Handeln und Deuten am Beispiel des Faches Sport rekonstruiert wurde (Volkmann 2008).

Der Sportlehrer ‚Rudolf Hinze' (vgl. ausführlich ebd.) ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt. Er unterrichtet die Fächer Sport und Sozialwissenschaften an einer ländlichen Gesamtschule in NRW. Seine sportlichen Erfahrungen sind leistungssportlich geprägt. Er war erfolgreicher Mittelstreckenläufer und Handballer. Insgesamt zeigt sich in der lebensgeschichtlichen Selbstpräsentation ein sehr großes Interesse an weiterführender Wissensaneignung, persönlicher Weiterentwicklung und an Reflexion. Reflektiert werden politische Themen und gesellschaftliche Problemlagen, ebenso wie pädagogisch-didaktische Themen und das eigene Handeln. Dennoch zeigt sich deutlich, wie die eigenen Erfahrungen aus dem Sport Rudolf Hinzes Handeln im Sportunterricht und damit auch verbunden seinen Professionalisierungsprozess beeinflusst bzw. blockiert. Im folgenden Interviewausschnitt erzählt Rudolf Hinze von seinem Sportunterricht und

doi.org/10.35468/6181-20

dem Verhalten seiner Schüler*innen im Kontext der Vermittlung des Sportspiels Handball. Vorweggenommen sei, dass der letzte Satz des Ausschnittes in der Audiographie deutlich als sarkastische Äußerung zu erkennen ist.

E: Also so dieses – nach fünf Minuten üben, könn=we jetzt nich mal SPIELEN, äh des ham se vielleicht auch schon mal gehört oder selber erlebt. Das is so das Typische was ja eigentlich
I: Ja ja.
E: immer stärker zunimmt also wenig, viel weniger Bereitschaft, was heißt wenig, aber viel weniger Bereitschaft als des bei uns selbstverständlich gewesen wär oder für mich als besonders sportlich Interessierten natürlich auch – zu sagen jetzt klotz ich mal auch ran und jetzt üb ich das mal ne ganze Stunde.
I: Hmhm.
E: Ich üb beim Handball jetzt mal ne Viertelstunde nur mit links von dem Punkt immer abschließen oder nur diese eine Technik oder – das is äh – kaum denkbar, dass das so heute noch jemand macht oder auch in meiner ersten Zeit jemand machte. Also man musste sehr deutlich doch seine Ansprüche reduzieren also – bei Spielen nach fünf Minuten, zehn Minuten, Viertelstunde die Forderung können wir jetzt nich mal spielen, sage ich heute oftmals nee könnt=er wirklich nicht. (Volkmann 2008, 148f.)

Interessant sind an diesem Ausschnitt drei Aspekte: 1. Das Wissen um zeitgemäße fachdidaktische Spielvermittlungskonzepte, die deutlich fokussieren, dass Spielen eben letztlich durch Spielen gelernt wird, wird hier trotz besseren Wissens durch eigene Erfahrungen (isoliertes Üben einer Technik als anzustrebendes Ideal) dominiert, wie sich in folgendem Interviewausschnitt zeigt:

„…von der Methodik her is es ja nun auch so, dass man heut zu Tage schon viele Spieleinheiten schnell übernimmt, da äh bin ich auch gar nicht gegen zu sagen, ich kann doch heu_ heute jederzeit ne Runde schon das Spiel oder in der zweiten Stunde das Spiel spielen in irgendeiner simplen Form" (Volkmann 2008, 149ff.).

2. Die Bezugsgröße für die negative Bewertung des Wunsches seiner Schüler*innen zu spielen, sind er selbst und seine biografischen Erfahrungen. Er setzt das Verhalten seiner Schüler*innen in eine Reihung von Bezügen, die schließlich bei ihm selbst endet. Zunächst wird das Verhalten als „das Typische" für die heutige Zeit bezeichnet, welches „immer stärker zunimmt". Dann wird ein generationaler Bezug aufgemacht, indem er von der Bereitschaft „bei uns" – also zu seiner Zeit als Schüler – spricht, um schließlich noch genauer zu präzisieren, dass es eigentlich um seine eigene Bereitschaft „als besonders sportlich Interessierten" geht. Dies impliziert, dass es auch früher schon sportlich sehr Interessierte (wie z. B. Rudolf Hinze) gab und eben aber auch sehr viele Schüler*innen, die nicht sportaffin waren. Diese Perspektive wird unter dem 3. Aspekt auch noch einmal verdeutlicht, der dezidiert die Zeitkonstruktionen Rudolf Hinzes in dem Interviewausschnitt fokussiert. Die eine Zeitkonstruktion betrifft die Ebene der Schü-

doi.org/10.35468/6181-20

ler*innen, die nach fünf Minuten, zehn Minuten und schließlich 15 Minuten ihren Wunsch zu spielen äußern. Es manifestiert sich in diesen Äußerungen zunächst einmal ein großes Interesse der Schüler:innen am übergeordneten Thema der Unterrichtsstunde, die sehr wahrscheinlich in eine entsprechende Unterrichtsreihe eingebettet ist. Dieses Interesse wird in keiner Weise genutzt und noch nicht einmal wertgeschätzt. Vielmehr entsteht der Eindruck, es handele sich um eine wiederkehrende Unterrichtsstörung. Fachdidaktisch betrachtet wäre das Eingehen auf den Wunsch mit anschließender Analyse dessen, was warum möglicherweise noch nicht so gut geklappt hat beim Spielen, ein übliches und problemorientiertes Vorgehen, welches die Notwendigkeit, bestimmte Elemente durchaus auch einmal isoliert zu üben, plausibel für die Schüler*innen macht. In einem leistungsorientierten Training hingegen ist ein solches Vorgehen unüblich, da die Zielsetzung eine andere ist. Einen Bildungsanspruch hat Training nicht; es geht ausschließlich um die Verbesserung des motorischen und taktischen Könnens. Die biografischen Erfahrungen aus dem leistungsorientierten Handballtraining wirken sich auf die Sicht auf den eigenen Sportunterricht aus. Die andere Ebene der Zeitkonstruktionen manifestiert sich in der Äußerung „kaum denkbar, dass das so heute noch jemand macht oder auch in meiner ersten Zeit jemand machte. Also man musste sehr deutlich doch seine Ansprüche reduzieren". Was hier en passant formuliert wird, zeigt zunächst einmal auf, dass die Einstellung, dass früher alles besser gewesen sei, direkt von Rudolf Hinze selbst widerlegt wird. Es ist heute nicht so, wie er es von sich selbst ausgehend als richtig erachtet; es war allerdings auch zu Beginn seiner Tätigkeit als Lehrer auch schon nicht so, denn auch in seiner ersten Zeit (als Lehrer) erfüllte niemand diesen Anspruch. Eine tiefergehende Reflexion mit darauffolgender Haltungsänderung hat bei Rudolf Hinze trotz seines großen Interesses an reflexiver Auseinandersetzung nicht stattgefunden, obwohl er diese Diskrepanzerfahrung nicht nur einmalig, sondern wiederkehrend gesammelt zu haben scheint. Auch die angesprochene Reduzierung der Ansprüche hat eben nicht stattgefunden, sondern der biografisch erworbene sportbezogene Anspruch wird kontinuierlich beibehalten und lässt sich nicht so irritieren, dass eine Verhaltens- und Einstellungsänderung erfolgt. Hierauf verweist auch die Wahl des Verbs „reduzieren", denn richtig wäre vor dem Hintergrund der Rahmung des Sportunterrichts durch die Bedingungen und Aufgaben der Institution Schule eher von modifizieren und adaptieren zu sprechen. Für die Professionalisierung von Lehrer*innen zeigt sich hier (erneut) der spezifische Bedarf an berufsbiografischen und berufsbezogenen Reflexionsangeboten in der dritten Phase, denn „(a)ll teachers are reflective in some sense. It is important to consider what we want teachers to reflect about and how" (Zeichner & Liu 2010, 73).

doi.org/10.35468/6181-20

4 Implikationen und Potentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für Forschung und Lehrer*innenbildung

4.1 Implikationen einer (berufs-)biografischen Professionalisierungsforschung

(Berufs-)biografisch auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen zu blicken, bedeutet für die Professionsforschung, bestimmte gegenstandsbezogene Klärungen stärker in den Fokus zu rücken als andere. Wie entlang der beiden hier vorgestellten Forschungsprojekte deutlich wird, impliziert dieser Forschungsansatz, die Lebensläufe und beruflichen Biografien von Lehrpersonen „in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung" (Wittek & Jacob 2020, 196) zentral zu stellen. Transformationsprozesse innerhalb beruflicher Entwicklungen stehen damit im Vordergrund (ebd., 197). Bisher beschäftigt sich die Forschung dabei vornehmlich mit beruflichen Übergängen ab dem Studium oder Berufseintritt, Entwicklungen im Lebenslauf vor diesen Übergängen spielen eher eine untergeordnete Rolle. Die Gesamtbiografie wird nur soweit mit einbezogen, wie es für das Nachvollziehen der Berufsbiografie bedeutsam ist (vgl. Fabel-Lamla 2018, 88). Die beiden präsentierten Projekte deuten jedoch auf den großen Gewinn einer Berücksichtigung sozialisatorisch erworbener Ressourcen und biografischen Wissens schon aus der Zeit vor dem Studienbeginn für die spätere pädagogische Tätigkeit hin. Anzustreben wäre, dass eine solchermaßen lebensbiografisch verstandene (berufs-)biografische Forschung insgesamt stärker Einzug erhält. Notwendig wären dafür, und hier deutet sich ein *erstes zentrales Desiderat* dieses Forschungsansatzes an, echte empirische Längsschnitte, die sowohl die Berufsbiografie an sich umfassen als auch die Zeit davor (Übersicht zu Studien im Längsschnitt u. a. Wittek u. a. 2019; Kosinar & Laros 2021). Auch Kontrastierungen verschiedener Berufsphasen, wie dem Berufseinstieg oder dem Berufsausstieg, wären als Hilfskonstruktion denkbar. Bisher stehen solche Studien, vor allem aus qualitativ-rekonstruktiver Perspektive, noch aus, was auch mit den häufig zeitlich begrenzten Ressourcen der Forschungsprojekte zusammenhängt. Angesichts der üblichen Förderlaufzeiten von drei Jahren scheinen allenfalls fiktive Längsschnitte derzeit realistisch.

Ein *zweites zentrales Desiderat* kann ebenfalls entlang der beiden hier vorgestellten Projekte aufgezeigt werden: Es besteht Klärungsbedarf hinsichtlich der häufig differierenden Bezugnahmen auf die metatheoretischen Konzeptionen impliziter Wissensbestände. Es scheint für eine Zusammenführung und Systematisierung der vorliegenden (Einzel-)Befunde zum Zusammenhang zwischen Biografie, berufsbezogenen Orientierungen und professionellem Handeln notwendig und ertragreich, die jeweiligen Konzeptionen gegenläufig zu prüfen. Konsens scheint, wie im hier rahmenden Sammelband diskutiert, dass implizite Wissensbestände handlungsleitend werden und hohe Relevanz für professionelles Handeln haben. Doch schon allein über die Fragen, wie diese Wissensbestände erworben, reflexiv

doi.org/10.35468/6181-20

zugänglich gemacht oder auch inwiefern diese transformierbar sind, besteht kein Konsens. Diese Differenzen sind mitunter produktiv, so sie für die Erforschung von ‚Wechselwirkungen' von beruflichen und gesamtbiografischen Erfahrungen in ihren Auswirkungen auf professionelle Orientierungs- und Handlungsmuster systematisch unterschieden werden.

Als *drittes zentrales Desiderat* erkennen wir eine bisher kaum reflektierte Standortgebundenheit pädagogischer Professionsforschung bezogen auf die handlungsleitenden Wissensbestände: Um die Rolle und Relevanz – in unserem Falle – biografischen Wissens für das professionelle Handeln von (angehenden) Lehrpersonen zu klären, wäre es notwendig, berufsgruppenübergreifend eine Forschung zu Professionalisierungsverläufen zu realisieren. Nur über den Vergleich mit maximal oder auch minimal kontrastierenden beruflichen Akteur*innen scheint eine Aussage über das Proprium der pädagogischen Profession möglich. Studien in diesem Sinne stehen gänzlich aus.

4.2 Potentiale des (berufs-)biografischen Ansatzes für die Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung

Der (berufs-)biografische Ansatz hat sich in den vergangenen zwanzig Jahren zunehmend fest als Forschungsprogramm der pädagogischen Professionsforschung etabliert. Entsprechend verwundert es, dass die Erkenntnisse zu Professionalisierungsverläufen von (angehenden) Lehrpersonen bislang nur wenig in der Ausgestaltung der Konzepte und Angebote der Lehrer*innenbildung über die drei Phasen hinweg Berücksichtigung finden. Zwar hat programmatisch das Diktum von Terhart, „Professionalität ist als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu sehen, d. h. sie entwickelt sich im Prozeß des Lehrerwerdens" (Terhart 1995b, 238), Eingang in die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" (KMK 2004/2022) gefunden, eine systematische Verankerung biografischer Ansätze in der Lehrer*innenbildung erkennen wir jedoch als Desiderat (vgl. Helsper 2018; Beier & Piva 2021; Miethe 2021). Wir plädieren entsprechend dafür, dieses Potential deutlicher auszuschöpfen, auch da eine (berufs-)biografisch orientierte Lehrer*innenbildung Aspekte im Lehrer*innen-Werden, -Sein und -Bleiben betont, die durch andere derzeit stark vertretene Ansätze nicht erfasst werden: Insbesondere die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen (Schul-)Biografie, dem eigenen impliziten Wissen und unreflektierten Deutungsfolien (vgl. Dirks & Hansmann 1999; Bastian & Helsper 2000; Helsper 2002; Kolbe & Combe 2008; Kunze 2011; Helsper 2018) bietet das Potential angesichts der Kontingenz von Schule und Unterricht, dem permanenten Wandel pädagogischer Tätigkeit und der Notwendigkeit immer wieder neuer Entscheidungen im Eingehen auf die konkreten Fallsituationen angemessene und adaptive Handlungslösungen zu finden. Bleiben solche reflexiven Phasen aus und besteht kein Wissen über die eigenen habituell geprägten Deutungsroutinen, besteht die Gefahr, dass (ange-

doi.org/10.35468/6181-20

hende) Lehrpersonen dauerhaft eigens erlebte Unterrichtsmuster reproduzieren und sich nicht sensibel den individuellen Lernbedürfnissen ihrer Schüler*innen gegenüber zeigen.

Das Professionalisierungspotential einer (berufs-)biografischen Lehrer*innenbildung liegt ergo in der Unterbrechung von Routinen entlang der Irritation von bestehenden Überzeugungen bzw. Wissensbeständen.[2] Dafür braucht es in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung entsprechend strukturell verankerte Gelegenheiten, um auch der Pluralität der Berufsbiografien und der heterogenen Bildungsnotwendigkeiten der (angehenden) Lehrpersonen Rechnung zu tragen. Wir betonen damit, dass Lehrer*innenbildung keiner einheitlichen Chronologie folgen kann, sondern individuelle Lerngelegenheiten bedingt. Die Arbeit am eigenen Fall, an den eigenen Überzeugungen und impliziten Wissensbeständen wäre so verstanden die Voraussetzung, um den fremden Fall (bspw. der Schüler*innen) professionell bearbeiten zu können. Die „Einforderung von biografischer Reflexivität" (Reh & Schelle 2000, 121) ist zugegeben eine weitreichende Position, da Rahmenbedingungen und Räume geschaffen werden müssen, um Lehrer*innenbildung nicht als homogenes, starres Angebot für Alle, sondern als individuellen Entwicklungsraum zu verstehen (vgl. Dirks 2000, 252). Wichtig scheint uns zudem, dabei nicht einseitig in eine defizitäre Perspektive zu verfallen. Es geht nicht darum, dass Studierende und Lehrpersonen mit alten Routinen schlicht brechen und bestehende Überzeugungen ablegen sollen. Biografisch erworbenes Wissen ist nicht per se gut/schlecht. Vielmehr ist die Biografie von (angehenden) Lehrpersonen zunächst ein Potential für deren Professionalisierung (vgl. Beier & Piva 2021). Ein reflexiver Zugang ermöglicht, sich die individuelle Lebensbiografie zugänglich zu machen, bestehende Wissensbestände zu hinterfragen und für die Lehrer*innenbildung zu erschließen.

Literatur

Alheit, P. & Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a. M.: Campus.

Bastian, J. & Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 167-192.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, 469-520.

Beier, F. & Piva, F. (2021): Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 201-215.

2 Hier bezieht sich der (berufs-)biografische Professionsansatz auch auf die metatheoretischen Annahmen der Strukturtheorie zur Relevanz von Krisenmomenten für die Professionalisierung (vgl. Helsper 2021).

doi.org/10.35468/6181-20

Bernshausen, J., Fabel-Lamla, M. & Piva-Scholz, F. (2023): Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung – die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes. In: E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.): Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 86-102.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen/Toronto: Barbara Budrich/UTB.

Böse, S. (2023): Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Dirks, U. (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.

Dirks, U. & Hansmann, W. (1999): Reflexive Lehrerbildung, Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ernst, C. (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3

Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100.

Fabel-Lamla, M. (2024): Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In: A. Dlugosch, M. Kratz & M. Heß (Hrsg.): Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Gießen: Psychosozial-Verlag, 97-125.

Hamborg, S. (2020): Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung" reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In: J. Eicker, A. Ei, A.-L-Holfelder, S. Jacobs, S. Yume & Konzeptwerk neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt am Main: Wochenschau, 167-172.

Heinritz, C. (2013): Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit. In: J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim: Beltz Juventa, 114-127.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.

Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: VS, 105-140.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handels. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich/UTB.

Helsper, W. (2024): (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO25240496

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster u. a.: Waxmann, 647-658.

Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2022): Berufliche Biographien und berufliche Mobilität von Lehrpersonen. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 1251-1268. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_60-1

doi.org/10.35468/6181-20

Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2023): Biographieforschung im Spiegel der Schulpädagogik. In: D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 268-285.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 386-407.

KMK (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Berlin.
Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 21.05.2025).

Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 857-875.

Košinár, J. (2014): Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8

Košinár, J. (2024): Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifik beim Studieneintritt: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-206.

Košinár, J. & Laros, A. (2021): Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Schul- und Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvielfalt und methodologische Herausforderungen. In: A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Berlin: CES, 221-248.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, R.-T. & Fabel-Lamla, M. (2025): Profession und professionstheoretische Ansätze. In: M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.): Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 197-217.

König, J. (2022): Lehrpersonenkompetenzen. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, 1269-1285. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_61

Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS.

Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, 821-838.

Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 11, 475-490.

Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014): Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. In: Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, Jg. 2/H. 1, 21-40.

Miethe, I. (2021): Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 184-200.

Neuweg, G. H. (2022): Lehrpersonenkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, 1287-1307. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62

Nohl, A.-M. & Thomsen, S. (2023): Biographieforschung und Dokumentarische Methode. In: D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 755-783.

Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: sozialersinn, Jg. 2/H. 1, 3-33.

Reh, S. & Schelle, C. (2000): Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 107-124.

Reh, S. & Schelle, C. (2006): Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, 391-411.

Rieckmann, M. & Holz, V. (2017): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 40/H. 3, 4-10.

Rothe, D. (2017): Zwischen Wissenschaft und Praxis: zur Transformation biographischen Wissens in einer transdisziplinären Arbeitsgruppe. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 18/H. 2, 207-222.

Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, 1011-1034. https://doi.org/10.1007/978-3-531- 19981-8_44

Scherler, K. (2008): Sport als Schulfach. In: D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.): Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch. Hamburg: Czwalina, 123-142.

Schierz, M. & Pallesen, H. (2021): „Unter uns Sportlern …" – fachdidaktische Überlegungen zu Gewissheitskonstruktionen in Unterrichtsnachbesprechungen des Praxissemesters Sport. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 10/H. 1. 84-98.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1973): The Structures of the Life-World, Vol. 1, Evanston.

Schütz, A. & Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Stuttgart: UTB.

Terhart, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau.

Terhart, E. (1995a): Lehrerbiographien. In: E. König & P. Zedler (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung Bd. II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225-264.

Terhart, E. (1995b): Lehrerprofessionalität. In: H.-G. Rolff (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225-266.

Volkmann, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS.

Volkmann, V. (2018): Sportbiographische Kontinuität als Blockade im Professionalisierungsprozess – Eine fallrekonstruktive Betrachtung. In: B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.): Empirische Schulsportforschung im Dialog. Berlin: Logos, 101-113.

Weiß, S. & Kiel, E. (2010): Berufswunsch Sportlehrer/in. In: Sportunterricht, Jg. 59/H. 10, 308-311.

Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2019): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: S. Thiersch (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, 295-320.

Wittek, D. & Jacob, C. (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 196-203. https://doi.org/10.36198/9783838554730

Zeichner, K. & Liu, K.Y. (2010): A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: N. Lyons (Hrsg.): Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Boston: Springer, 67-84. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_4

doi.org/10.35468/6181-20

Autor*innenangaben

Böse, Sarah, Dr.
Universität Hildesheim/Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht und in der Lehrer*innenbildung, Biografieforschung, Lehrer*innenbildungsforschung
E-Mail: boesesa@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.
Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer*innenbildungsforschung
E-Mail: fabellam@uni-hildesheim.de

Volkmann, Vera, Prof. Dr.
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sportwissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, Forschung zur Professionalisierung von Sportlehrkräften, Sportunterrichtsforschung, Qualitative Forschungsmethoden
E-Mail: vera.volkmann@sportwiss.uni-hannover.de

Wittek, Doris, Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, Finnisches Bildungswesen, Qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode
E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6181-20