



Leseprobe aus Klomfaß und Epp, Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf,
ISBN 978-3-7799-3984-9 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3984-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3984-9)

Inhaltsverzeichnis

Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Ein Vorwort <i>Sabine Klomfaß und André Epp</i>	7
Erster Teil. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender	11
Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. Zur Einführung in den ersten Teil <i>Sabine Klomfaß und André Epp</i>	12
Kaja – Auf der Suche nach Autonomie und Identität <i>Regina Soremski</i>	32
Christina – Großwerden aus der Großfamilie heraus <i>Rabea Henze und Sabine Klomfaß</i>	49
Merve – Hauptsache generationaler Bildungsaufstieg und „alles drum und dran“ <i>Sabine Klomfaß und Rabea Henze</i>	68
Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium <i>Sabine Klomfaß und Esther Meyer</i>	85
Bernd – Erst die richtigen Lerntechniken finden <i>Sabine Klomfaß und Anna Brühl</i>	104
Rebekka – Ausbildung heißt nicht Dumm-Sein, nur „scheiß Arbeitszeiten“ <i>Sabine Klomfaß, Rabea Henze, Esther Meyer</i>	118
Wiebke – Auf Umwegen in die Fußstapfen der Eltern <i>Jutta Kemper, Anja Müller, Meike von Stoutz</i>	133
Jakob – Der unterschätzte Hauptschüler als Lehrer an der Universität <i>Sabine Klomfaß und Rabea Henze</i>	145
Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft. Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen <i>André Epp</i>	158

Zweiter Teil. Biographisches Lernen in der Lehrerbildung	173
Impulse für die (berufs-)biographische Professionalisierung. Zur Einführung in den zweiten Teil <i>Sabine Klomfaß</i>	174
Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung <i>Ingrid Miethe</i>	184
Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – ein sinnvolles Element der Lehrerbildung? <i>Frank Beier und Franziska Piva</i>	201
Studienbeginn mit Selfie. Biographiearbeit mit dem Systemischen Ansatz <i>Mandy Geisler</i>	216
Helmkes Nachruf-Aufgabe als Reflexionsanlass. Zur Entwicklung eines professionellen Habitus <i>Sabine Klomfaß</i>	233
Die Relevanz beruflicher Erfahrungen. Über das Fachhochschulstudium zum Lehrerberuf <i>Ilka Benner</i>	250
Der Übergang vom Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst. Aneignende Reflexionen mit der Sozialräumlichen Karte <i>Sabine Maschke</i>	264
Autor*innen	293

Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Ein Vorwort

Sabine Klomfaß und André Epp

Vor gut zehn Jahren fasste die Kultusministerkonferenz (KMK 2009) den Beschluss, den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Zugangsberechtigung“ zu öffnen. Dieser sieht vor, dass das Zertifikat eines Meisters und vergleichbare Abschlüsse einer beruflichen Aufstiegsfortbildung mit dem Abitur als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung gleichgestellt werden. Des Weiteren können Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger nachgewiesener Berufstätigkeit oder einer separaten Eignungsfeststellungsprüfung einen fachgebundenen Hochschulzugang erhalten. Im Zuge dieser „stillen Revolution“, wie Dahm et al. (2013) das institutionelle Zerbröckeln des schulischen Abiturs als zentrale Zugangsvoraussetzung für ein Studium treffend bezeichnen, erfolgten in den Bundesländern Novellierungen der Hochschulgesetze, mit denen eher unbemerkt auch eine Öffnung der universitären Lehramtsstudiengänge für nicht-traditionelle Studierende ermöglicht worden ist.¹ In Kombination mit ebenfalls in dieser ersten Dekade des 21. Jahrhunderts neu gefassten Regelungen der Hochschulen zur Öffnung und Anerkennung von Bachelor- und Master-Studiengängen, durch die traditionelle Hierarchien zwischen einem fachhochschulischen und einem universitären Studium abgeschliffen werden, ist so eine unüberschaubare Vielfalt an neuen Wegen entstanden, um jenseits des gymnasialen Königswegs ein Lehramtsstudium aufzunehmen. So ist es bspw. mittlerweile möglich, Lehrer*in an einem Gymnasium zu werden, ohne selbst ein Abitur erworben zu haben. Ebenso können ehemalige Haupt- oder Realschüler*innen als Lehrer*innen an ‚ihre‘ Schulformen gewissermaßen ‚zurückkehren‘.

Damit wird die Frage nach der Passung virulent, die insbesondere Werner Helsper (2018a; 2018b; 2018c) in den letzten Jahren in seinen Arbeiten zur Genese des Lehrerberufes aufgeworfen hat. Ihn interessiert, inwiefern „der milieu-bezogene Habitus von Lehrkräften [...] Unterscheidungen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen hervorbringt und unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten und Bezüge für Schüler im Unterricht eröffnet“ (Helsper 2018a, S. 107). Die Entwicklung des Lehrerberufes versteht er sowohl als abhängig vom familialen

1 Eine Synopse über die unterschiedlichen Bestimmungen zum Hochschulzugang ohne schulische Zugangsberechtigung in den einzelnen Bundesländern findet sich hier: KMK (2014).

Herkunftsmilieu, aber auch geprägt durch die Jahre, in denen die Schule und der Unterricht durchlaufen wurde. In dieser Zeit bilde sich gemäß Helsper (2018a, S. 123) ein schulischer Habitus heraus, der „zwischen den polaren Ausdrucksformen einer Schulfremdheit einerseits und einer souveränen Leichtigkeit der Bildungsexzellenz bzw. einem Leistungs- und Bildungperfektionsideal andererseits aufgespannt sein“ könne. Dies wiederum führe zum Entstehen einer „gymnasialen Exklusionslinie“ (ebd.), durch die Schüler*innen, die sich mit der Schule und ihren Konventionen schwertun, schrittweise aus dem Bildungssystem herausfallen – entweder durch die schulische Selektion an Bildungsübergängen (bspw. durch terminierende Prüfungen) oder durch die Wahrnehmung einer Nicht-Zugehörigkeit, die eine Selbstselektion dieser Schüler*innen nach sich zieht. Mit der Öffnung der Lehramtsstudiengänge verbinden wir daher die Erwartung, dass nicht-traditionelle Studierende andere Passungskonstellationen ihrer Habitus zu Schule und Unterricht (in Form von Erfahrungswissen und davon abgeleiteten Überzeugungen und Einstellungen) mitbringen, die im Feld der Universität (berufs-)biographisch fort- oder auch umgeschrieben werden.

Anders als beim sogenannten Quer- oder Seiteneinstieg stellt sich nicht die Frage, ob diese Öffnung des Studienzugangs mit einer Deprofessionalisierung des Lehrerberufs verbunden sei oder einen Niveauverlust historisch mühsam erreichter Standards im Lehramtsstudium bedeuten könnte. Denn die nicht-traditionellen Studierenden durchlaufen die vollständige Lehramtsausbildung von Anfang an. Sie unterscheiden sich jedoch von traditionellen Lehramtsstudierenden bezogen auf ihre vorherigen Bildungswege bis zur Studienzulassung. Mit dem Begriff des Nicht-Traditionellen wird dabei auf verschiedene, nicht trennscharfe Merkmale von Studierenden rekurriert, die einzeln oder in Kombination dazu führten, dass diese keinen direkten Weg von der Schule zur Hochschule eingeschlagen haben. Nach Wolter et al. (2015, S. 13) gehören zu den nicht-traditionellen Studierenden erstens im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiterkinder), zweitens Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind oder die drittens in flexiblen Studienformen (z. B. in Teilzeit) studieren. Ein viertes Merkmal ist, dass nicht-traditionelle Studierende zu Studienbeginn schon älter sind als ihre Kommiliton*innen. Das fünfte Merkmal zeigt sich an Bildungsbiographien, die durch Brüche und auch Umwege auf dem Weg zum Studium geprägt sind: Keine Gymnasialempfehlung bekommen haben. Nicht versetzt worden sein. In der wichtigsten Prüfung scheitern. Aufgeben. Etwas anderes machen. Abwarten. Entscheidungen revidieren. Es noch einmal probieren.

Es handelt sich bei den nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden gegenwärtig zwar weiterhin um eine kleine, aber bezogen auf ihre (berufs-)biographische Professionalisierung besondere Gruppe, wenn man davon ausgeht, dass die Bildungswege der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden bis zur Immatrikulation nicht nur länger gedauert haben, sondern mit ambivalenten

Erfahrungen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, Begrenzung und Ermöglichung durch allgemeinbildende und berufsbildende Schulen verbunden sind. Ohne Abitur stehen Schulabgänger*innen eben nicht alle Wege offen. So stellt bereits der Berufswunsch Lehramt für Schüler*innen, die nicht das Abitur anstreben, einen Zukunftsentwurf dar, der zunächst fernab ihres Möglichkeitshorizonts liegt, da er auf direktem Wege nicht erreichbar ist. Im weiteren Verlauf ihrer Bildungsbiographie muss das Lehramt jedoch in den Bereich des Möglichen und, mehr noch, Erstrebenswerten gerückt sein. Wir nehmen daher an, dass sich diese Erfahrungen bei den nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden in ihrer (berufs-)biographischen Professionalisierung niederschlagen: Solche Erfahrungen kontextualisieren die Eingangsvoraussetzungen individuell bezogen auf die Herkunft und Persönlichkeit, die Leistungsvoraussetzungen oder die Berufswahlmotive. So verfügt bspw. eine ehemalige Hauptschülerin, die diese Schulform biographisch als Ort der Anerkennung und Solidarität erlebt hat, über ein Erfahrungswissen, das ein grundständiger Gymnasiast nicht hat. Möglicherweise ist daher ihre Wahrnehmung einer persönlichen Passung zum Beruf der Hauptschullehrerin besonders stark; möglicherweise bewertet sie aber auch die Ansprüche im Lehramtsstudium als unangemessen und praxisfern, was sich wiederum darauf auswirken kann, wie sie die universitären Lernangebote für ihre Professionalisierung nutzen wird.

Diese Publikation ist in zwei Teile gegliedert, die mit jeweils einer ausführlichen Einleitung zu unseren Zielen, Vorgehensweisen und einem Überblick über die verschiedenen Beiträge beginnen. Im ersten Teil werden anhand von Fallporträts Bildungsbiographien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden beleuchtet. Wir fragen dabei nach ihren besonderen Wegen, Erfahrungen und daraus erwachsenen Orientierungen: Wie ist es zur Aufnahme ihres Studiums gekommen und was motiviert sie, ein bestimmtes Lehramt und eine spezifische Fächerkombination zu studieren? Welche Vorstellungen von einem guten Lehrer oder einer guten Lehrerin haben sie als Schüler oder Schülerin gewonnen und inwiefern beeinflussen diese Erfahrungen ihr professionelles Selbstverständnis als (zukünftige) Lehrperson? Wir schließen damit an erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Berufsbiographie von Lehrer*innen an.² Im zweiten Teil fokussieren wir auf die Entwicklung von pädagogischer Professionalität durch das biographische Arbeiten und Forschen in der Lehrerbildung. Ob auf traditionellen oder nicht-traditionellen Wegen – alle Studierenden verfügen über biographisch erworbene Dispositionen für den Lehrer*innenberuf. Diese wahrzunehmen und strukturiert zu reflektieren gehört aus unserer Sicht zu den Aufgaben, denen sich Lehramtsstudierende stellen müssen. Ferner ist auch der Anspruch zu formulieren, dass es zur pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen gehört, die

2 Vgl. mit einem Überblick über den Forschungsstand Ernst (2018, S. 96–105) und Hörnlein (2020, S. 51–58).

Biographizität ihrer Schüler*innen anzuerkennen und für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen berücksichtigen zu können. Welche Ansätze und Ideen gibt es, um mit Lehramtsstudierenden demgemäß biographisch zu lernen und zu forschen?

Unser Dank gilt allen beteiligten Autor*innen nicht zuletzt auch für ihre Geduld in den langen Überarbeitungsphasen. Ohne die Unterstützung der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL), die im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert wird, wäre diese Publikation nicht möglich gewesen. Vielen Dank daher stellvertretend für das gesamte GOL-Team an Jochen Wissinger. Darüber hinaus möchten wir uns für die Unterstützung durch beharrliche Kritik und sorgfältige Korrektur sowie für die Transkription und Formatierung der Texte (in alphabetischer Reihenfolge) bei Birgit Balsler, Rabea Henze, Esther Meyer, Stefanie Muth-Carotenuto, Carolin Spohr und Lucia Stabik sehr herzlich bedanken.

Literatur

- Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander/Wolter, Andrä (2013): „Stille Revolution“? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die deutsche Schule 105, H. 4, S. 382–401.
- Ernst, Christian (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörnlein, Miriam (2020): Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2018a): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseska, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Helsper, Werner (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–40.
- Helsper, Werner (2018c): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms. In: Rothland, Martin/Lüders, Manfred (Hrsg.): LehrerbildungsForschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster: Waxmann, S. 61–76.
- Kultusministerkonferenz (KMK 2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Kultusministerkonferenz (KMK 2014): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Abfrage: 10.10.2020).
- Wolter, Andrä/Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–33.

Erster Teil. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender

Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. Zur Einführung in den ersten Teil

Sabine Klomfaß und André Epp

„Nicht bemitleiden, nicht auslachen, nicht verabscheuen, sondern verstehen“ – so wollte Bourdieu (2010, S. 13) seine im Autorenkollektiv verfasste Sozioanalyse „Das Elend der Welt“ gelesen wissen. Die Leser*innen sollten dabei die soziale Wirklichkeit aus Blickwinkeln betrachten, die ihre vertraute Welt in einem anderen Licht zeigen. Im ersten Teil dieses Bandes folgen wir diesem Ansatz: Im Fokus stehen (berufs-)biographische Erzählungen von Studierenden, für die aus verschiedenen Gründen der Weg an die Universität keinesfalls selbstverständlich gewesen ist. So unterschiedlich ihre herkunftsbedingten Ausgangspositionen und individuell zu bewältigenden Hürden beim Durchlaufen des schulischen und zusätzlich häufig des beruflichen Bildungssystems waren, eint diese Studierenden der Stolz, es weiter gebracht zu haben, als es ihnen in vergangenen Zeiten zugetraut wurde. Vor allem aber nehmen sie ihr Lehramtsstudium als Auszeichnung und Privileg wahr. Folglich stehen ihre Perspektiven sowohl den akademisch Etablierten gegenüber, denen der Weg an die Universität vorherbestimmt erschien, als auch gegenüber denjenigen, die ein Lehramtsstudium als nur zweitklassig erachten.

Im ewigen Kommen und Gehen überwiegend namenloser Gesichter in der universitären Peripherie des Lehrbetriebs bleiben die Begegnungen mit Studierenden kurz und flüchtig. Wir freuen uns jedoch, nicht-traditionelle Lehramtsstudierende gefunden zu haben, die uns ausführlich von ihrer (berufs-)biographischen Professionalisierung berichteten, indem sie uns tiefe Einblicke in ihre Laufbahn gewährten, von ihren Zielen und Idealen, aber auch Sorgen und Ängsten erzählten, die sie auf ihrem Weg zum Lehrerberuf begleiten. Bourdieu (2010, S. 400) forderte, dass sich die Forscher*innen im Interview ganz ihrem Gegenüber zuwenden, mit einer Offenheit, die bewirke, „dass man die Probleme des Befragten zu seinen eigenen macht, diese Fähigkeit, ihn zu nehmen und zu verstehen, wie er ist“. Die Interviewpartner*innen sollten diese Situation als

„eine ganz besondere Gelegenheit [...] empfinden, um Zeugnis abzulegen, sich Gehör zu verschaffen, um ihre Erfahrung von der privaten in die öffentliche Sphäre zu tragen; und auch als eine Gelegenheit, sich zu erklären und zwar im weitesten Sinne des Wortes, also ihre eigene Sichtweise von sich selbst und der Welt zu konstruieren, und jenen Punkt innerhalb dieser Welt festzulegen, von dem aus sie sich selbst und die Welt sehen, von dem aus ihr Handeln verständlich und gerechtfertigt ist, und zwar zu allererst für sie selbst.“ (Bourdieu 2010, S. 400–403)

Bourdieu's Überlegungen leiteten uns sowohl bei der Interviewführung als auch bei der Auswertung und der Gestaltung der Beiträge für die Leser*innen. Im Folgenden dokumentieren wir, wie wir diese Gedanken in unserem Forschungsprojekt adaptiert haben, um konzentriert auf die jeweilige Perspektive der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden deren (berufs-)biographische Professionalisierung zu rekonstruieren. Zunächst referieren wir die für unser Projekt relevanten wissenschaftstheoretischen Annahmen (Abschnitt 1) und beschreiben im Anschluss unser methodisches Vorgehen für die Erhebung und Auswertung biographisch-narrativer Interviews (Abschnitt 2). Im dritten Abschnitt werden die einzelnen Beiträge des ersten Teils dieses Bands kurz vorgestellt.

1 Zur Theorie der Biographie und Professionalisierung

Theoretisch verorten wir die Frage nach der (berufs-)biographischen Professionalisierung nicht-traditioneller Lehramtsstudierender in der sozialwissenschaftlichen und im Besonderen in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und erläutern im Folgenden, inwiefern die Biographie als ein besonderes Verhältnis von Selbst und Welt und die Biographisierung konstruktivistisch als Bildungsprozess zu denken ist. Der individuelle Prozess der Verberuflichung in immanenter zeitlicher Wandlung (vgl. Dick 2016, S. 17), in dem sich im Kern unser Verständnis (berufs-)biographischer Professionalisierung ausdrückt, wird anschließend als besondere Form dieser Biographisierung spezifiziert, die durch das biographische Erzählen des Subjekts generiert und wissenschaftlich interpretativ-rekonstruktiv erschlossen werden kann.

Spezifischer als im Umgangssprachlichen wird der Biographiebegriff in den Sozialwissenschaften verwendet, um das „prozesshafte Ineinandergreifen von Individuation und Vergesellschaftung“ (Alheit/Dausien 2009, S. 307) theoretisch zu fassen. Nach Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997, S. 138) ist Biographie ein Konstrukt, „das sich in dem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern ständig affirmiert und transformiert“. Biographie sei „die sich immer wieder fort- und umschreibende Geschichte eines gesellschaftlichen Individuums in Relation zu den sozialen Kontexten ihrer Formation“, so Dausien (2011, S. 114). Nittel und Seltrecht (2016, S. 138) sehen Biographie als „jenen symbolisch vermittelten Ort, wo das Verhältnis von Ich und Welt, die Relation von subjektiver und objektiver Wirklichkeit am augenfälligsten“ sei. Fabel-Lamla (2004, S. 110) rekurriert mit diesem Begriff auf das Zusammentreffen gesellschaftlicher „Regeln zur Organisation des Lebensablaufs und deren auf je eigene Weise ‚eigensinnige‘ Aneignung und Brechung durch die Individuen“.

Diese Definitionen, in denen unterschiedliche Facetten des Biographiebegriffs zum Ausdruck kommen, sind selbst Ergebnisse des wissenschaftlichen

Ringens darum, wie das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft angesichts fortdauernder Veränderungen adäquat bestimmt werden kann. Schwendowius (2015, S. 76) verweist darauf, dass sich Biographie „als ein Format der Selbstpräsentation und -konstruktion [...] erst unter bestimmten historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen herausbilden“ konnte. Gemeint ist der Übergang von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Im Rückblick auf die Wissenschaftsentwicklung erscheinen besonders die 1980er Jahre als fruchtbare Phase, in der die Bedeutung von gesellschaftlichen Strukturen und individueller Freiheit für den Lebensverlauf neu austariert wurde. So verwies einerseits Kohli (1985) auf die „Institutionalisierung des Lebenslaufs“, die seit der Moderne zur Herausbildung sogenannter „Normalbiographien“ führte. In Abgrenzung zum Leben in der ständischen Gesellschaft ist damit die weitgehend feste Abfolge von Ereignissen gemeint, die verschiedenen Lebensabschnitten der Gesellschaftsmitglieder zugeordnet sind: Der erste Schulabschluss mit 16 Jahren, ein zweiter mit 19, das erste Kind, bevor man 30 wird. Diese Vorstellung spiegelt sich auch in den erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zur Erforschung von Lehrerbiographien aus jener Zeit (vgl. Terhart 1990; Terhart et al. 1994). Andererseits arbeitete Beck (1986) heraus, wie im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse das Individuum über immer größere Freiheiten verfügt, über den eigenen Lebensentwurf selbst zu entscheiden. Dabei machte Beck auf den Verlust traditioneller Sicherheiten aufmerksam, der mit dieser Entwicklung verbunden sei. Die Risiken der Freiheit müssten daher ebenfalls individuell getragen werden, obwohl diese in ihrem Ausmaß für den Einzelnen nicht (mehr) kalkulierbar seien. Beck und Beck-Gernsheim (1994, S. 30) folgerten, dass die Annahme selbstbestimmter Lebensentwürfe letztlich nur „die Illusion der Individuen [sei], denen die Einsicht in die sozialen Bedingungen und Bedingtheiten ihrer Existenz verstellt ist“. In eine ähnliche Stoßrichtung geht die Kritik, die Bourdieu in seinem im Original 1986 publizierten Beitrag über die „biographische Illusion“ formuliert:

„Der Versuch, ein Leben als eine einmalige und sich selbst genügende Abfolge von Ereignissen zu verstehen, deren einziger Zusammenhang in der Verbindung mit einem ‚Subjekt‘ besteht, dessen Konstanz nur die eines Eigennamens sein dürfte, ist ungefähr so absurd wie der Versuch, eine Fahrt mit der U-Bahn zu erklären, ohne die Struktur des Netzes zu berücksichtigen, das heißt, die Matrix der objektiven Relationen zwischen den verschiedenen Stationen.“ (Bourdieu 2011, S. 309)

Zwei Aspekte seiner Kritik sind dabei hervorzuheben: Erstens findet Bourdieu mit der U-Bahnfahrt eine treffende Metapher für die Bewegungsmöglichkeiten und -einschränkungen des Menschen in seiner Umwelt. Der Reisende kann zwar sein Ziel frei wählen, ggf. neu festlegen oder umsteigen. Allerdings kann das Erreichen desselben Ziels abhängig bspw. vom Startpunkt für die eine

einen direkten und kurzen Weg, für den anderen aber eine lange und unbequeme Fahrt im Schienenersatzverkehr notwendig machen. Zweitens rekurriert Bourdieu auf Biographie als subjektives Konstrukt: Wenn Menschen ihre Lebensgeschichte erzählen, generieren sie Verbindungen zwischen den einzelnen Erlebnissen, durch die sie retrospektiv und auch prospektiv eine eigene Logik erzeugen, die ihrem Leben seinen Sinn verleiht. Wer nun das Streckennetz der U-Bahn analysieren will und dazu die Fahrgäste befragt, darf daher nicht vergessen, dass diese Auskünfte bereits interpretiert wurden – eigensinnig auf die selbst erlebte Reise bezogen.

Bevor dieser Aspekt weiter vertieft wird, lässt sich als Zwischenstand festhalten, dass verschiedene Entwicklungen auf eine gewachsene Vielfalt der biographischen Entwürfe in der Gegenwart hinweisen. Auch die mittlerweile zahlreichen Möglichkeiten gehören dazu, ohne Abitur zu studieren und Lehrer*in zu werden. Kohli (1988) erweiterte bereits vor dem Berliner Mauerfall seine Überlegungen durch die Wahrnehmung, dass „Normalbiographien“ zunehmend brüchig würden oder sich teilweise auflösten. Migrationsbewegungen, die individuelle Balance von Sorge-, Berufs- und Freizeiten, das lebenslange Lernen, veränderte Arbeitsmärkte und Arbeitsbedingungen usw. eröffnen dem Individuum heute eine unüberschaubare Anzahl an Planungs- und Handlungsmöglichkeiten, Gestaltungs- und Wahloptionen. Dennoch bleiben alle diese Möglichkeiten nur realisierbar innerhalb der gesellschaftlichen Institutionen, die gemäß der Bourdieuschen Metapher das Streckennetz strukturieren und bestimmte Wege unumgänglich werden lassen oder sogar erzwingen. Schwendowius fasst daher Individualisierung und Institutionalisierung als zwei Seiten der Biographie:

„Diese Individualisierung der Verantwortung für die sinnhafte Gestaltung des eigenen Lebens ist damit gewissermaßen als Rückseite der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Lebenslaufs zu verstehen und steht nicht etwa im Gegensatz dazu. Die biographisierte Lebensführung bedeutet daher keine Freisetzung von äußeren Zwängen, sondern eher eine Verlagerung der Verantwortung für eine ‚gelingende‘ Lebensführung auf die Subjekte bzw. in sie hinein.“ (Schwendowius 2015, S. 79)

Demgemäß seien laut Schwendowius (2015, S. 81) Biographien „weder zufällig, noch beliebig gestaltbar“. Sie verweist als Beispiel auf das Schulsystem, das ab und bis zu einem bestimmten Alter zwangsweise besucht werden muss. Dabei werde „der Erwerb von grundlegenden kulturellen Fähigkeiten und Kenntnissen, der durch Zertifikate nachgewiesen wird, [...] für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe und die weitere Gestaltung des Lebens- und Berufsweges“ (Schwendowius 2015, S. 81) vorausgesetzt. Abweichungen seien mit individuell zu verantwortenden Konsequenzen verbunden, die später möglicherweise nur noch mit sehr großem Aufwand ausgeglichen werden können. Wir werden in unseren Fallporträts nicht-traditioneller Lehramtsstudierender aufzeigen, dass

solche, unter Umständen ‚verlorenen‘ Zeiten in der Biographie weiterhin präsent bleiben, gerade wenn die Kompensation gelingt. Schwendowius (2015, S. 80) erklärt diese Präsenz damit, dass „die Individuen fortwährend gefordert sind, sich reflexiv zu ihrem Handeln in Bezug zu setzen und ihre Lebensereignisse und Erfahrungen in Form einer sinnhaften Lebensgeschichte zu integrieren.“ Diese Begründungszwänge hängen mit gesellschaftlichen Normierungen zusammen, die bspw. in alltäglichen Konversationen immer wieder aufploppen wie in der Frage: Warum hast du denn *nicht* (wie die anderen)...?

Nittel und Seltrecht (2016, S. 140) verweisen zudem angesichts des gesellschaftlich herausgehobenen Status der Professionen, zu denen sie den Lehrerberuf zu Recht zählen, auf die gesellschaftliche Erwartung, dass diese Berufswahlentscheidung „keiner plötzlichen Eingebung oder einer Laune entspringt, sondern lebensgeschichtlich und/oder familienbiographisch eingebettet und möglichst auch moralisch konnotiert“ sei.

Die biographische Konstruktion ist gleichzeitig Produkt und Prozess, insofern das Selbst fortlaufend konstruiert und (re-)produziert wird (vgl. Dausien 1996, S. 4–5). Betont wird insbesondere in neueren biographietheoretischen Ansätzen, dass die Biographie weder linear aufgebaut, noch vollständig in sich stimmig sein muss, sondern sich fluide verändern und bspw. auch Brüche, Widersprüche oder patchworkartige Muster beinhalten kann (vgl. Breckner 2005, S. 126; Alheit/Dausien 2009, S. 306).

Kommen wir zurück auf die Prämisse, dass es sich bei der Biographie um ein Konstrukt im Sinne des Interpretativen Paradigmas (vgl. Wilson 1973) handelt. Gemeint ist damit, dass erst durch ein Handeln der gesellschaftlichen Akteur*innen die soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird und dass die „subjektive Wahrnehmung in diesem Rahmen nicht nur als nicht hintergebar [gilt], sondern als einzig möglicher Weg, überhaupt Wirklichkeit zu erfassen“ (Felden 2020, S. 25). Das biographische Erzählen ist insofern als ein konstruktivistischer Prozess der Sinnbildung zu verstehen, in dem Individuen „ihre Erfahrungen reflexiv verarbeiten und in Kommunikation und Handlung zur Geltung bringen“, so Dausien (2006, S. 190). Der subjektive Zugriff ist unabdingbare Voraussetzung dafür, das Erlebte in Sprache zu übersetzen. Felden (2020, S. 24) macht auf den wichtigen Punkt aufmerksam, dass dabei eine Auswahl des zu Erzählenden erfolgen muss, durch die Zusammenhänge sinnhaft generiert werden, „die eine Ordnung von erinnerten Ereignissen und Erfahrungen in der Zeit abbildet und die das wiedergibt, was man für sein eigenes Leben hält.“ Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive steht daher das Erinnern *für sich* im Fokus, während die Vorstellung einer Vergangenheit *an sich* verworfen werden muss. Bspw. kann eine nicht ausreichende Prüfungsleistung, die früher mit Beschämung verbunden war, mit der Zeit als biographischer Wendepunkt erinnert werden, der zu einer Freisetzung größerer Kräfte führte. Das Erlebte eröffnet demgemäß verschiedene Deutungsmöglichkeiten, die in der erinnernden Reflexion innerhalb bestimmter Grenzen

modifiziert werden und zu denen sich der Mensch in veränderter Modalität ins Verhältnis setzen kann (vgl. Bartmann 2005; Schütz/Luckmann 2003, S. 91). Dazu gehört auch, bspw. unbeabsichtigte oder unbedachte Folgen, die in einer früheren Reflexion möglicherweise noch keine Rolle spielten, später anders zu bewerten und mit neuer Bedeutung zu versehen. Solche „Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung“ (Alheit 1992, S. 31–32) können an das gegenwärtige Erleben angeschlossen und so „für eine bewusste Veränderung unserer Selbst- und Weltreferenz nutzbar“ (ebd.) gemacht werden. Aus diesen Überlegungen heraus gewinnt Alheit seinen Begriff der „Biographizität“:

„Biographizität bedeutet, daß wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen.“ (Alheit 1995, S. 300)

Für die genuin erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. Marotzki 2006) sind diese Überlegungen konstitutiv, weil sich darin die Bedeutung der Biographie für Bildungsprozesse manifestiert. Marotzki hat diesen Gedanken wie folgt formuliert:

„Welten sind nicht vorgegeben, sondern müssen handelnd, kommunizierend und biographisierend erzeugt und aufrechterhalten werden. Wir entwerfen in Prozessen der Biographisierung ständig uns selbst und die Welt vom Blickwinkel einer bestimmten uns eigenen Seinsweise. Es ist berechtigt, ein solches Selbst- und Weltverhalten mit dem Begriff der Bildung anzusprechen.“ (Marotzki 2004, S. 185)

In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung steht daher weniger die Ausformulierung des Wechselverhältnisses von Mensch und Gesellschaft im Vordergrund, sondern die „empirische Hinwendung zu biographischen Konstruktionsprozessen“ (Alheit/Dausien 2009, S. 309), aus denen rekonstruiert werden kann, wie Menschen sich ihre Welt biographisierend aneignen und dabei zurück- und vorschauend ihr In-dieser-Welt-Sein gemäß der jeweils für sie relevanten sozialen Kontexte bearbeiten.¹

Im nächsten Schritt greifen wir die Frage von Bonnet und Hericks (2013, S. 35) auf, „inwieweit Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen als Bildungsprozesse aufgefasst werden können“. Versteht man die Professionalisierung

1 Wie Reh und Schelle (2006, S. 392) ausführen, können auch in diesen subjektiven Prozessen soziale Strukturen analysiert werden, insofern in ihnen aufgrund der Regelmäßigkeit allen sozialen Handelns „das individuell Besondere mit dem gesellschaftlich Allgemeinen“ vermittelt werde.

für den Lehrerberuf als einen „je individuell sich vollziehenden berufsbiographischen Entwicklungs- und Lernprozess“ (Reh/Schelle 2000, S. 107), ist der Beginn dieses Prozesses folglich nicht durch den Moment bestimmt, den das Subjekt bspw. als frühesten erinnert, den Lehrerberuf für sich in Betracht gezogen zu haben. Vielmehr wird die (berufs-)biographische Professionalisierung immer wieder aktuell dadurch initiiert, dass das Subjekt das Lehrer-Werden und -Sein in den eigenen Selbst- und Weltentwurf integriert. Erst aus dieser Gegenwart heraus konstruiert das Subjekt, welche Erlebnisse und Erfahrungen für die angemessene Wahrnehmung und Bearbeitung der berufsspezifischen Aufgaben und Tätigkeitsbereiche individuell und erinnernd auch im Modus des Immer-schon-gewesen-Seins bedeutsam sind. Gelesen wird die biographische Erzählung daher nicht „als eine Aussage über eine zurückliegende Schulzeit, sondern als eine spezifische Form aktueller Reflexion [...] als Bestandteil der textlichen Konstruktion einer Berufsbiographie“ (Reh/Schelle 2000, S. 109). Dass sich dabei Relevanzsetzungen zu verschiedenen Zeiten im Leben eines Lehrers, einer Lehrerin verändern, ist ebenfalls Ausdruck der im Sinne dieses transformatorischen Bildungsbegriffs gedachten Professionalisierung. Denn zu erwarten ist, dass sich die Selbst- und Weltsicht weiterentwickelt durch das Durchlaufen institutionalisierter ausbildungs- und berufsbezogener Abschnitte (vom Eintritt ins Studium bis zum Übergang ins Rentenalter) und durch das individuelle Bewältigen von Krisen, die die Suche nach neuen Lösungen erforderlich machen. Dem Krisenbegriff kommt in diesem Bildungsverständnis eine Initialfunktion zu. Bonnet und Hericks (2013, S. 39) stellen heraus, dass erst „im Moment der Krise, wenn der glatte Handlungsverlauf durch ein auftretendes Problem oder einen unerwarteten Aspekt unterbrochen wird [...], die Bedingungen und Folgen der Situation aus dem Schatten der Unmittelbarkeit graduell ins Bewusstsein“ treten. Dann können die „Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung“ (Alheit 1992, S. 31), also bisher nicht realisierte Handlungsoptionen, aktiviert werden. Das führt zu Veränderungen in der eigenen Welt- und Selbstsicht und mittelbar auch zu Veränderungen des eigenen sozialen Handelns (vgl. Bonnet/Hericks 2013, S. 39). Maschke (2013) befasst sich mit Rückgriff auf Bourdieus Habitus-theorie genauer mit der Frage, ein Wieviel an Krise es braucht, um solche Entwicklungen auszulösen. Sie verweist zunächst auf die Beharrungskraft des Habitus als ein relativ geschlossenes Dispositionensystem (Maschke 2013, S. 15). Erst durch die Erzeugung eines Spannungsverhältnisses, „das sozusagen zwischen Beharren und Aufbruch ‚oszilliert‘“, werde laut Maschke (2013, S. 108) „ein aufblitzendes (reflexives) Erkennen [ermöglicht], das Gelegenheit für ein neues In-Beziehung-Setzen zur Welt bietet“. Das Neue muss also vom Subjekt in das eigene Selbst-Welt-Verhältnis eingepasst werden können, um einen Bildungsprozess im Sinne einer Habitusentwicklung zu bewirken. Übertragen auf den Professionalisierungsprozess müsste die Veränderung am Habitus als „starke Amalgamierung von Biographie und Berufsbiographie“ (Nittel/Seltrecht, 2016, S. 141) ansetzen.

Schließlich ist noch die Bedeutung des biographischen Erzählens und Schreibens für solche Prozesse auszuleuchten. Wie Reh und Schelle (2000, S. 108) herausstellen, ist die „Professionalisierung des einzelnen Lehrers oder der einzelnen Lehrerin [...] immer auch an sprachliche Prozesse der Konstruktion und Figuration einer eigenen beruflichen Geschichte und des eigenen beruflichen Handelns gebunden.“ Schwendowius (2015, S. 77) weist darauf hin, dass sich das Subjekt im biographischen Erzählen sowohl gegenüber anderen legitimiert, als auch sich über das eigene Wahrnehmen und Handeln selbst vergewissert. Erzählend werden die biographischen Erfahrungen „zum Gegenstand der Reflexion gemacht und dienen der Orientierung des zukünftigen Handelns“, so Schwendowius (2015, S. 77). Auf diese Weise können durch das biographische Erzählen selbst Bildungs- und Reflexionsprozesse angestoßen werden. Bonnet und Hericks (2013, S. 39) erläutern, dass „das erzählende Subjekt sein eigener Rezipient“ werde und es „so die Einheit oder Gebrochenheit seiner Geschichte und zugleich seiner eigenen Identität im Zuge des Erzählens selbst“ erfahren könne (ebd.).

2 Zur Erhebung biographisch-narrativer Interviews und deren Auswertung

Um solche Prozesse der Biographisierung bzw. Professionalisierung einzufangen und auszuwerten, greift man üblicherweise auf narrative Texte als Datenmaterial zurück. Alheit und Dausien (2009, S. 306) betonen jedoch zu Recht, dass bspw. Interviewtranskripte „weder als Ausdruck einer ‚inneren Bildungsbewegung‘ noch als ‚social facts‘ und ‚life-records‘ betrachtet [werden sollten], sondern als ‚narrative Konstruktionen‘, die nicht auf ‚Wirklichkeit‘, sondern auf Regeln der Konstruktion von Wirklichkeit verweisen“. Denn:

„Wenn Narrationen in erster Linie als Medien und Formate der Sinnerzeugung betrachtet werden, wird auch deren Perspektivität zum Thema wissenschaftlicher Analyse. Das Schreiben und Umschreiben, Finden und Erfinden von Sinn wird als Prozess interpretiert, der Freiheitsspielräume beinhaltet, aber auch durch die Einbindung in Sprache und Symbolsysteme sowie darin eingelassene soziale und kulturelle Differenz- und Dominanzverhältnisse begrenzt ist.“ (Alheit/Dausien 2009, S. 306)

Reh und Schelle (2006, S. 401) fordern als Qualitätsstandard für eine fallrekonstruktiv-interpretative Biographieforschung unter anderem, dass die Erhebungsverfahren „es den Beforschten auch erlauben [müssen], ihre ‚eigene Geschichte‘ hervorzubringen“. Für unser Forschungsprojekt haben wir daher das elaborierte und in vielen Studien bewährte biographisch-narrative Interview in Anlehnung an Schütze (1983) gewählt, in dem die gesamte Lebensgeschichte zur Darstellung gebracht wird und nicht nur ein Ausschnitt (vgl. Jakob 2003, S. 446). Zu den

Besonderheiten dieser Interviewform gehört, dass längere Erzählungen evoziert werden können, in denen sich die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in ihrer subjektiven Relevanz aufzeigen. Schütze erläutert:

„Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. [...] Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d. h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert.“ (Schütze 1983, S. 285–286)

Forschungsmethodisch wird dies durch das Anknüpfen an die Strukturen und Regeln der alltagsweltlichen Kommunikation und einer offen gehaltenen Erzählaufforderung ermöglicht. Durch diese Aufforderung² können zu Interviewbeginn in der Regel lebensgeschichtliche Stegreiferzählungen initiiert werden, die den Befragten einen möglichst großen „Raum zur Gestaltentwicklung“ (Rosenthal 2014, S. 160) geben.

Mit einer pragmatischen Herangehensweise näherten wir uns dem Feld. Die Interviews wurden daher an den Universitätsstandorten durchgeführt, an denen wir tätig waren. Für die Rekrutierung der Studierenden haben wir eine sukzessive Samplingstrategie genutzt, indem wir im Laufe der Erhebungsphase zunächst mit breit gestreuten Interviewanfragen und dann gezielt nach unterschiedlichen Kombinationen von Merkmalen nicht-traditioneller Studierender und den an der jeweiligen Universität bestehenden universitären Lehramtstypen gesucht haben. Erwartungsgemäß war es leicht, nicht-traditionelle Lehramtsstudierende im Studiengang für das berufliche Lehramt (L4) zu finden, weil hier der Weg über die berufliche Qualifikation normiert ist; in der Regel wird eine abgeschlossene Berufsausbildung für die Immatrikulation vorausgesetzt. Schnell zeigte sich außerdem, dass viele nicht-traditionelle Lehramtsstudierende in Studiengängen für ein Lehramt an Haupt- und Realschulen bzw. Schulformen der Sekundarstufe I ohne Gymnasium (L2) immatrikuliert sind. Das ist vermutlich kein Zufall, da die Zugangshürden flacher (bspw. bezogen auf den Numerus clausus) und die Studienanforderungen sowohl quantitativ (kürzere Studiendauer in

2 Der Erzählimpuls in unserem Projekt lautete: „Ich bin an der Bildungsbiographie, Bildungsgeschichte von Lehramtsstudierenden interessiert, die in ihrer Schulzeit kein grundständiges Gymnasium besucht haben. Ich möchte Sie daher bitten, mir Ihre Lebensgeschichte von Anfang an zu erzählen, möglichst detailliert, all die Erlebnisse, die für Sie persönlich wichtig waren. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erst einmal nicht unterbrechen oder Ihnen Fragen stellen. Lassen Sie sich bitte nicht davon irritieren, wenn ich mir ein paar Stichpunkte mache, ich möchte evtl. später noch einige Nachfragen stellen.“

einigen Bundesländern im Vergleich zu den meisten anderen Lehramtstypen) als auch qualitativ (bezogen auf die fachwissenschaftlichen Anteile) geringer sind. Schließlich ist es uns gelungen, aus allen Lehramtstypen nicht-traditionelle Studierende für ein Interview zu akquirieren. Wie begründen die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden ihre jeweilige Wahl? Um einen Vorteil gegenüber denjenigen Lehramtsstudierenden zu generieren, die einen grundständig gymnasialen Bildungsweg absolviert haben, erwarten wir, dass die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden ihre Schülererfahrungen von nicht-gymnasialen und beruflichen Schulformen als biographische Ressource für ihre Professionalisierung nutzen.

Die Befragten standen zu keiner Zeit in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Interviewführer*innen. In einem Vorgespräch wurden sie über die allgemeinen Ziele des Forschungsvorhabens sowie über den Umgang mit den erhobenen Daten ausführlich informiert. Alle Personen- und Ortsnamen, durch die die Befragten identifiziert werden könnten, wurden von uns anonymisiert. Insgesamt wurden Interviews mit 14 nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden geführt. Zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich die Befragten in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums, vom ersten bis zum Prüfungssemester. Ein Fall bildet eine Ausnahme: Obwohl Jakob sein Studium und seinen Vorbereitungsdienst bereits absolviert hat, haben wir ihn in unser Sample aufgenommen (vgl. den Beitrag von Klomfaß/Henze in diesem Band). Weil er mittlerweile selbst in der akademischen Lehrerbildung tätig ist, erschien uns die Rekonstruktion seines Professionalisierungsprozesses als interessanter Vergleichsfall zu der Frage, inwiefern die eigenen Schülererfahrungen auch dann noch relevant gesetzt werden, wenn nach Abschluss der Lehramtsausbildung und einigen Jahren im Schuldienst eine Rückkehr in die Universität vollzogen wurde.

Die erhobenen Interviews wurden vollständig transkribiert und dabei an die Standardorthographie angepasst. Die Entscheidung gegen eine phonetische Transkription ist mit dem Ziel begründet, den nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden in ihrem Erzählen zu folgen, was durch eine gute Lesbarkeit erleichtert wird. Bourdieu (2010, S. 407) weist zu Recht darauf hin, dass das Transkribieren im Forschungsprozess selbst eine Konstruktion darstellt, „also immer auch schreiben im Sinne von neu schreiben“ heiße.

„Denn der positivistische Traum von der perfekten epistemologischen Unschuld verschleiert die Tatsache, dass der wesentliche Unterschied nicht zwischen einer Wissenschaft, die eine Konstruktion vollzieht, und einer, die das nicht tut, besteht, sondern zwischen einer, die es tut, ohne es zu wissen, und einer, die darum weiß und sich deshalb bemüht, ihre unvermeidbaren Konstruktionsakte und die Effekte, die diese ebenso unvermeidbar hervorbringen, möglichst umfassend zu kennen und zu kontrollieren.“ (Bourdieu 2010, S. 394)

Nicht aufgenommen wurden in den Transkripten nonverbale sprachliche Äußerungen (z. B. Seufzer). Nur für das korrekte Verstehen der Kommunikation notwendige Angaben wurden ausnahmsweise in runden Doppelklammern eingefügt. Verzögerungen, direkte Wortwiederholungen (außer zur Markierung von Verstärkungen wie „sehr, sehr groß“) wurden getilgt und Anonymisierungen durch eckige Klammern markiert.

Da unser Erkenntnisinteresse der Professionalisierung nicht-traditioneller Lehramtsstudierenden gilt, greifen wir für die Auswertung der Interviews auf wesentliche Elemente des narrationsstrukturellen Verfahrens nach Schütze (1983) zurück. Fallimmanent können so die Erfahrungsaufschichtungen der Studierenden rekonstruiert werden. Das Instrumentarium der Narrationsanalyse ermöglicht, biographische Sinnstrukturen offenzulegen. Dazu gehört die Analyse der vier elementaren Prozessstrukturen des Lebenslaufs: biographische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse. Charakteristisch für das biographische Handlungsmuster ist die selbstinitiierte und autonom gesteuerte Entwicklung; Schütze (1983, S. 288) spricht vom „intentionale[n] Prinzip des Lebensablaufs“ jenseits von institutionellen Rahmungen und Erwartungen. Mit dem institutionellen Ablaufmuster sind gesellschaftliche Erwartungen gemeint, die die Lebensabschnitte strukturieren (bspw. Schule, Ausbildung, Studium). Entsprechend spricht Schütze (1983, S. 288) auch vom „normativ-versachlichte[n] Prinzip des Lebensablaufs“. Mit der Verlaufskurve beschreibt er (ebd.) „das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“, also den Verlust von Handlungsmacht. Dabei wird zwischen der negativen Verlaufs- bzw. Fallkurve und der positiven Verlaufs- bzw. Steigkurve unterschieden. Bei ersterer sieht sich das Individuum den äußeren Bedingungen erleidend ausgesetzt. Ein aktives Gegensteuern wird als unmöglich erachtet, sodass die Möglichkeitsräume der eigenen Lebensgestaltung eingeengt wahrgenommen werden und die weitere Entwicklung zunehmend außer Kontrolle gerät. Diesbezüglich spricht Schütze (1983, S. 288) auch vom „Trudeln“. Letztere rekuriert auf die Eröffnung neuer Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten durch äußere, sich vermeintlich schicksalhaft ergebene Ereignisse. Biographische Wandlungsprozesse erfolgen oftmals im Anschluss an eine negative Verlaufskurve und beschreiben eine Art Übergangsphase, in der das Subjekt seine biographische Handlungsfähigkeit zurückgewinnt.

Neben dem Qualitätskriterium, dass die Interviewten so die eigene Geschichte hervorbringen können, halten Reh und Schelle (2006, S. 401) für die Auswertung in der interpretativ-fallrekonstruktiven Biographieforschung auch ein sequenzielles Vorgehen ausgewählter Textstellen für unverzichtbar, „um zu vermeiden, dass lediglich – unter Umgehung der Interpretation des Einzelfalles – subsumtiv gearbeitet“ werde. Dazu diene ebenso das Entwerfen unterschiedlicher Lesarten. Die Auswahl der Sequenzen für unsere Feinalysen erfolgte einerseits formal gemäß des narrationsanalytischen Instrumentariums, andererseits geleitet durch

unsere Forschungsfragen nach den individuellen Prozessen der Verberuflichung. Die Nicht-Traditionalität der eigenen Professionalisierung wird dabei von den Studierenden vor dem Horizont vermeintlich traditioneller Werdegänge zum Lehrerberuf entworfen und in den insgesamt wahrgenommenen Strukturen des Bildungs- und Berufssystems verortet. Auf welche Erfahrungsräume und Normalitätserwartungen rekurrieren ihre Selbstkonstruktionen und wie wollen die Studierenden diese reflexiv „überschreiten, befragen und verändern“ (Schwendowius 2015, S. 84)? Zu Recht warnen Reh und Schelle (2006, S. 407–408) schließlich vor einer „Folklore der Fälle“, „in der am Ende die Biographien von der Wissenschaftlerin, dem Wissenschaftler neu, richtig und besser erzählt“ werden. Daher haben in der Regel in unserem Forschungsprojekt mehrere Autor*innen zusammengearbeitet, um verschiedene Lesarten der Transkripte gegen- und miteinander abzuwägen. Wir haben über einen längeren Zeitraum die so rekonstruierten Professionalisierungsprozesse in mehreren Überarbeitungsschleifen geprüft, um unsere Analysen und Interpretationen auszuscharfen. Psychologisierungen bspw. zur vermeintlichen Identität der befragten Studierenden und Typisierungen sollten dabei generell vermieden werden.

3 Übersicht über die Beiträge des ersten Teils

Mit Dank und großem Respekt gegenüber unseren Interviewpartner*innen und im Bewusstsein der Verantwortung für einen sorgfältigen Umgang mit ihren Lebensgeschichten, die sie uns anvertraut haben, sind schließlich acht Beiträge entstanden, in denen die Fallanalysen zu Fallporträts über die Professionalisierungsprozesse nicht-traditioneller Lehramtsstudierender verdichtet wurden. Jedes Fallporträt ist in drei Teile gegliedert: Einführend wird eine kurze Übersicht zum Lebenslauf gegeben. Dies soll den Leser*innen dabei helfen, sich über die jeweiligen Startpunkte und die wichtigsten Stationen ihrer Bildungswege zu orientieren. Im Hauptteil wird ausgearbeitet, wie die Studierenden ihren Werdegang zum Lehrerberuf biographisieren. Dabei wechseln paraphrasierende und analysierende Passagen ab. Die Kombination von zusammenfassender Paraphrase und Feinanalyse ermöglicht es, die ‚ganze Geschichte‘ zu rekonstruieren und gleichzeitig auf Schlüsselmomente zu fokussieren, in denen sequenziell analysiert und vorsichtig interpretiert wird, was die Befragten – wörtlich – zu sagen haben. Im dritten Teil werden wiederkehrende Themen und Bearbeitungsstrategien der Befragten aufgegriffen, um dominante Erfahrungsmuster der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden herauszuarbeiten. Dass wir für die Fallporträts den quantitativ größten Anteil in diesem Band reserviert haben, liegt an der Vielfalt der nicht-traditionellen Wege, die wir spiegeln wollen. Im letzten Beitrag des ersten Teils werden die Fallporträts aspektorientiert verglichen, um den Blick auf spezifische Problematiken zu richten, die in der Gruppe der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden Relevanz entfalten.