Perspektiven
zum Lehrpersonenmangel
im deutschen Sprachraum

Bibliografie:

Alessa Schuldt: Rezension zu
Hörnlein, M. (2020).

Professionalisierungsprozesse
von Lehrerinnen und Lehrern.

Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation.

Wiesbaden: Springer VS.

250 Seiten, ISBN 978-3-6582-7254-8.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (1), 108-114.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-rez>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2024

Hörnlein, M. (2020). Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Wiesbaden: Springer VS. 250 Seiten, ISBN 978-3-6582-7254-8

Zur (Nicht-)Bearbeitung von biographischen Erfahrungen und ihre potenziellen Auswirkungen auf die Lehrer*innenprofessionalisierung

Die eng miteinander verknüpften Fragen, was eigentlich die Professionalität des Lehrer*innenberufs ausmacht und wie zur Professionalisierung (angehender) Lehrer*innen beigetragen werden kann, hat seit den 1990er Jahren nicht nur mehrere – und zum Teil konkurrierende – Professionstheorien hervorgebracht, sondern auch eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten im Bereich der Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf initiiert. Hierzu zählt auch die zu rezensierende Studie von Miriam Hörnlein (2020), die sich der Frage annimmt, wie sich biographische Erfahrungsaufschichtungen und deren (Nicht-)Bearbeitung auf den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen auswirken können.

Kontextualisierung

Auch wenn der *strukturtheoretische* sowie der *kompetenztheoretische Professionsansatz* in Hörnleins Dissertationsschrift nicht unerwähnt bleiben, ist die Studie der Perspektive des (berufs-)biographischen Ansatzes zuzuordnen. Dieser richtet sein Hauptaugenmerk auf individuelle Professionalisierungsprozesse und versucht pädagogische Professionalität aus einer (gesamt-)biographischen Entwicklungsperspektive zu betrachten (vgl. Bernshausen et al., 2023). Bei dieser *life-span*-Orientierung, die die Lehrer*innenprofessionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem versteht (vgl. Terhart, 2011), werden verschiedene Berufsbiographien von Lehrer*innen rekonstruiert und gegenübergestellt, um typisierende Verallgemeinerungen herauszuarbeiten (vgl. Hericks & Stelmaszyk, 2010). In diesem Zusammenhang wird zwischen zwei Forschungslinien unterschieden. Erstere, die eine stärker quantitativ forschende Ausrichtung besitzt, widmet sich dem Aufbau von unterrichtlicher Handlungskompetenz während der eigentlichen Berufsphase (vgl. Terhart, 1995). Die zweite hingegen verknüpft die berufliche Entwicklung mit der Gesamtbiographie und

berücksichtigt so auch stärker Erfahrungen und Dispositionen, die der Ausbildung und dem Berufseinstieg vorgelagert sind (vgl. Bernshausen et al., 2023). Demzufolge besteht nicht nur eine enge Verbindung zwischen Professionalisierungsprozess und der gesamten Biographie, sondern „pädagogische Professionalität ist demnach als ein je individuell sich vollziehender biographischer Entwicklungs- und Lernprozess zu verstehen“ (ebd., S. 88). Damit schließt diese Forschungstradition sowohl theoretisch als auch methodologisch an die Grundlagen der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung an und stützt sich vor allem auf Methoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bernshausen et al., 2023). Dieser Traditionslinie ist auch die zu rezensierende Dissertationschrift zuzuordnen, die anhand einer sog. Einzelfallstudie Zusammenhänge zwischen der (Berufs-)Biographie und den Professionalisierungsprozessen von Lehrer*innen aufzudecken versucht.

Aufbau und Inhalt

Insgesamt umfasst die Veröffentlichung elf Kapitel mit rund 260 Seiten und ist in der Reihe „Studien zur Schul- und Bildungsforschung“ im Springer Verlag erschienen, in der Forschungsergebnisse des „Zentrums für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB) der Martin-Luther-Universität (Halle-Wittenberg) publiziert werden. Der Aufbau der Dissertation folgt dem für wissenschaftliche Arbeiten typischen Dreischritt, der sich aus Theorie-, Empirie- und Diskussionsteil zusammensetzt. Ausgehend vom begrifflichen Verhältnis zwischen Profession und Professionalisierung spannt Hörnlein (2020) den heuristischen und methodologischen Rahmen ihrer Studie auf. Hierbei legt sie zunächst einen Schwerpunkt auf den *strukturtheoretischen Professionsansatz* nach Oevermann (1996 und 2002) und Helsper (1996 und 2016), um ihn anschließend mit der *Strukturalen Bildungstheorie* zu verknüpfen (vgl. u. a. Alheit, 2002; Marotzki, 2002; Kraul & Marotzki, 2002; Schulze, 2002). Demzufolge gelte es, Formen der Wissensaneignung mit einem vorgelagerten Prozess der Biographiearbeit theoretisch zusammenzudenken und Professionalisierungsprozesse als biographische Lern- bzw. Bildungsprozesse zu verstehen (vgl. Hörnlein, 2020, S. 27ff). Für das Forschungsdesign wird – wie für diese Forschungslinie typisch – ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang und die Methode des autobiographisch narrativen Interviews nach Schütze (1975) gewählt, um biographische Bearbeitungsweisen von individuellen Erfahrungs-

aufschichtungen und ihre Auswirkungen auf die Lehrer*innenprofessionalisierung nachzeichnen zu können (vgl. Hörnlein, 2020, S. 63ff). Der Empirieteil präsentiert drei ausgewählte Fallporträts, anhand derer die Autorin fünf zentrale Kontrastierungslinien herausarbeitet und in denen verschiedene Arten der Verknüpfung zwischen Biographiearbeit und Professionalisierung sichtbar werden:

- *Porträt 1* schildert den Fall von Frau Nestler, die den Berufsweg der Lehrerin einschlug, nachdem sie ihren ursprünglichen Berufswunsch, den der Polygraphin, aufgrund einer ungeplanten Schwangerschaft verwerfen musste. Im Laufe des Interviews verweist Frau Nestler mehrfach darauf, dass ihr Weg ins Lehramt mehr oder weniger „unfreiwillig“ gewesen sei und sie sich deutlich vom „Ideal der geborenen Lehrer*innen“ distanziert (ebd., S. 95 und 102). Zudem zeigt sie relativ wenig Zutrauen in ihre eigenen fachlichen Fähigkeiten als Deutsch- und Englischlehrer*in (vgl. ebd.). Als positiv wird lediglich die gemeinsam verbrachte Zeit mit ihrer ersten Klasse und die damit verbundene emotionale Nähe zu den Schüler*innen wahrgenommen (vgl. ebd., S. 103ff). Zu anderen Kolleg*innen pflegt sie kaum Kontakte, wofür sie u. a. die räumlichen Strukturen der Schule verantwortlich macht und berufliche Probleme durch das „eigene So-Geworden-Sein“ begründet (ebd., S. 120ff).
- *Porträt 2* widmet sich der Berufsbiographie von Frau Ross. Den Wunsch später einmal Lehrerin zu werden, hegte Frau Ross seit frühester Kindheit. Seit einem Schlüsselerelebnis in der zweiten Klasse und der positiven Bestärkung durch ihre Grundschullehrerin ist für Frau Ross klar, später einmal den Lehrberuf zu ergreifen (vgl. ebd., S. 129f und 143), weshalb sie ihre Berufswahl als eine Art Berufung versteht (vgl. ebd., S. 151). Über die verschiedenen Ausbildungsphasen berichtet sie im Interview kaum, wodurch Prozesse der Berufsfindung weitestgehend ausgeblendet werden (vgl. ebd., S. 133 und 144). Das Gleiche gilt für Misserfolge oder Probleme, die in weiten Teilen der Erzählung entweder gar nicht erst thematisiert oder anderen Personenkreisen und den veränderten institutionellen Rahmenbedingungen in den neuen Bundesländern zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 146f und 152). Im Gegensatz dazu wird von einer bestandenen „Feuertaufe“ berichtet, die sie gleich zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn als sie die „schlimmste Klasse der Schule übernahm“ (ebd., S. 144ff). Das erfolgreiche Meistern dieser Situation wird einem Initiationsritus gleichgesetzt, der bei ihr zur unmittel-

baren Übernahme des Lehrer*innenberufs führt und Frau Ross sich selbst als ambitionierte und erfolgreiche Lehrerin wahrnimmt (vgl. ebd., S. 151).

- *Porträt 3* stellt Herrn Matzky vor, der eine vermeintlich geradlinig verlaufende Berufsbiographie besitzt. Direkt nach dem Abitur nahm er ein Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Philosophie auf (vgl. ebd., S. 162) und absolvierte anschließend den Vorbereitungsdienst (vgl. ebd., S. 172). Dennoch betont Herr Matzky in seinen Erzählungen, dass er eigentlich nie die Absicht hegte, wirklich Lehrer werden zu wollen. Ausgehend von den positiven Erfahrungen, die er während des Zivildienstes erlebte, strebte er eigentlich einen Job im Bereich der Sozialen Arbeit an (vgl. ebd., S. 163). Allerdings gestaltete sich die Suche nach einem entsprechenden Studienplatz aufgrund des damaligen Numerus Clausus erfolglos, weshalb er sich unter Abwägung von Vor- und Nachteilen schließlich für das Lehramtsstudium entschied (vgl. ebd., S. 167 und 182f). Trotzdem absolvierte er während des Studiums weiterhin Praktika in sozialpädagogischen Einrichtungen und eignete sich sozialpädagogische Wissensbestände im Selbststudium an, um seinem ursprünglichen Berufswunsch näher zu kommen (vgl. ebd., S. 185). Aus heutiger Sicht bilanziert Herr Matzky zwar weder das Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst erneut auf sich nehmen zu wollen (vgl. ebd., S. 187), aber er gibt dennoch an, dass er das Studium für eine persönliche Weiterentwicklung hinsichtlich seiner eigenen Interessen nutzen konnte (vgl. ebd., S. 190). In seiner heutigen beruflichen Position, als Lehrer einer Integrationsklasse an einer Hauptschule, kommen ihm insbesondere seine sozialpädagogischen Kompetenzen zugute, die er hier sinnvoll nutzen und einbringen kann (vgl. ebd., S. 190).

Im Zusammenhang mit diesen drei Porträts identifiziert Hörnlein (2020) fünf relevante Bezüge, die für die biographische Aufarbeitung der eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtungen von Lehrer*innen und ihre Professionalisierung relevant erscheinen. Hierbei handelt es sich um 1) die soziale Einbettung in die Herkunftsfamilie, 2) die Berufswahl, 3) das Studium und Referendariat, 4) die Aneignung an den Lehrberuf und 5) die (reflexive) Bearbeitung beruflicher Handlungsanforderungen (vgl. ebd., S. 193ff).

Zum Schluss wird ein Resümee gezogen, indem die vorliegenden empirischen Befunde unter Rückgriff auf die theoretischen Ausgangs-

überlegungen und die aufgeworfene Fragestellung diskutiert werden. Zudem werden mögliche Potenziale der Biographiearbeit für die Lehrer*innenbildung oder aber auch Risiken der Nicht-Bearbeitung von biographischen Erfahrungen aufgedeckt (vgl. ebd., S. 227f). Als Fazit fasst Hörnlein (2020) zusammen, dass die biographische Arbeit eine Art „Schlüsselkompetenz“ für gelingende Professionalisierungsprozesse darzustellen scheint (vgl. Hörnlein, 2022, S. 231) und stellt damit gleichzeitig Querbezüge sowohl zur *struktur-* als auch *kompetenztheoretischen Professionstheorie* her (vgl. ebd., S. 230f). Abschließend wird auf potenzielle Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben sowie auf Limitationen der vorliegenden Studie verwiesen.

Diskussion

Zwar ist die Annahme, Lehrer*innenprofessionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu begreifen, an sich nicht gänzlich neu (vgl. Terhart, 2011), aber es gelingt der Autorin mithilfe ihres Forschungsansatzes, eben genau diese These anhand der drei verschiedenen Fallporträts empirisch zu belegen. So veranschaulichen die Rekonstruktionen der Berufsbiographien von Frau Nestler, Frau Ross und Herrn Matzky sehr eingängig, inwiefern u. a. Berufswahlmotive und die (Nicht-)Bearbeitung oder gar Ausblendung von kritischen Lebensereignissen die individuelle Professionalisierung und das Selbstbild von Lehrer*innen bedingen können. Hierbei erweist sich insbesondere die Lektüre der drei Fallporträts als besonders spannend, weil diese dem bzw. der Leser*in eben jene potenziellen Auswirkungen eindrücklich vor Augen führen. Während Herr Matzky in der Lage ist, krisenhafte Erfahrungen positiv zu wenden und als Anlass für die berufliche Weiterentwicklung begreift, kommen bei Frau Nestler und bei Frau Ross eher gegensätzliche Handlungsschemata zum Tragen. Denn bei ihnen scheint hingegen, die Nichtbearbeitung bzw. Ausblendung biographisch relevanter Erfahrungen den individuellen Lernprozess zu erschweren. In diesem Sinne kommt die Berufsbiographie von Frau Nestler einer selbsterfüllten Prophezeiung gleich, weil sie sich selbst aufgrund der mehr oder weniger durch äußere Umstände erzwungenen Berufswahl gar nicht eingesteht, überhaupt jemals eine gute Lehrerin sein zu können. Dies führt dazu, dass sie sich im Glauben an ihre eigene Vorhersage, Professionalisierungsprozessen weitestgehend verwehrt und es zu einer positiven Rückkopplung zwischen Erwartung und Verhalten kommt. Frau Ross hingegen versucht durch die Aus-

blendung von krisenhaften Erfahrungen, das von ihr selbst postulierte Ideal der „berufenen Lehrerin“ aufrechtzuerhalten. Obgleich aufgrund dieser drei Einzelfälle – wie von der Autorin selbst formuliert – kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit abgeleitet werden kann, ergibt sich hieraus aber dennoch für die Lehrer*innenbildung die überaus wichtige Aufgabe, Biographiearbeit stärker in den Fokus der einzelnen Ausbildungsphasen zu rücken, indem (angehende) Lehrer*innen zukünftig mehr für die biographische Bewältigung von Erfahrungskrisen sensibilisiert werden und ihnen geeignete Reflexionsangebote, z. B. durch kasuistische Fallarbeit, an die Hand gegeben wird, um individuelle Lernprozesse zu fördern und besser bewältigen zu können.

Zudem bietet die Arbeit Hörnleins eine gute Ausgangsbasis für zukünftige theoriebildende und empirische Vorhaben. Zunächst erscheint meiner Ansicht nach, eine Vertiefung des In-Beziehung-Setzens der einzelnen Professionstheorien mithilfe der Strukturalen Bildungstheorie erstrebenswert, um die von Terhart (2011) beschriebene Klammerfunktion des (berufs-)biographischen Ansatzes zu stärken. Ebenso aussichtsreich ist die von der Autorin selbst aufgeworfene Idee einer Methoden- und Theorietriangulation, in der die vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Befunde mit Arbeiten zum Lehrer*innenhabitus verknüpft werden. Auf methodischer Ebene wäre zu diskutieren, wie im Falle des narrativen Interviews mit der Abstinenz von spontanen Stehgreiferzählungen umzugehen ist und welche Konsequenzen dies ggf. für die (Re-)Konstruktion der narrativen Identität hat (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004).

Literatur

- Alheit, P. (2002). Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 211–240). Leske + Budrich.
- 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* (S. 86–102). Beltz.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Verlag Julius Klinkhardt.

- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 231–237). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hörnlein, M. (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Springer VS.
- Kraul, M. & Marotzki, W. (2002). Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7–21). Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Springer VS.
- Marotzki, W. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 49–64). Leske + Budrich.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulze, T. (2002). Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 22–48). Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1975). *Sprache soziologisch gesehen. Bd. 1: Strategien des sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie*. Wilhelm Fink Verlag.
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden* (S. 225–264). Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Beltz.

Schuldt, Alessa,
 wiss. Mitarbeiterin,
 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft,
 Universität Bielefeld
alessa.schuldt@uni-bielefeld.de