

Freisler-Mühlemann, Daniela; Paskoski, Dimitri
Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 109-122



Quellenangabe/ Reference:

Freisler-Mühlemann, Daniela; Paskoski, Dimitri: Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2016) 1, S. 109-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139243 - DOI: 10.25656/01:13924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139243>

<https://doi.org/10.25656/01:13924>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich

Daniela Freisler und Dimitri Paskoski

Zusammenfassung Dieser Beitrag gibt Befunde einer Studie über Lehrpersonenbiografien wieder, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Lehrpersonen der Volksschule in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen ein professionelles Selbstkonzept ausbilden. Zwei Fallbeispiele illustrieren kontrastreiche Muster im Umgang mit Professionalität und Biografie. Ein verträglicher Typus, der auf reflektierte, kooperative und umsichtige Weise mit konstitutiven Paradoxien des Lehrberufs und mit sich selbst umgeht, steht einem ambivalenten Typus mit einem unsicheren Verhältnis zur Profession und zu seiner Person gegenüber. In beiden Fällen wird deutlich: Das professionelle Selbstkonzept ist eng an die Biografie der Lehrperson geknüpft.

Schlagwörter professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen – Biografieforschung – berufsspezifische Anforderungen – Fallvergleich

Professional Self-Concept and Biography of School Teachers – A Case Comparison

Abstract This article reflects findings of a study on teacher biographies, focusing on the question of how elementary school teachers develop a professional self-concept in dealing with occupational requirements. Two case studies illustrate contrasting patterns of dealing with professionalism and biography. An accommodating type builds on a considered, cooperative and prudent way of dealing with constitutive paradoxes of the teaching profession. Conversely, an ambivalent type maintains an insecure, unsettled relationship with the profession and his/her own person. In both cases, however, it becomes clear that the professional self-concept is closely linked to the biography of the teacher.

Keywords professional self-concept and biographies of teachers – biographical research – job-specific requirements – case comparison

1 Einleitung

In der Öffentlichkeit herrscht ein paradoxes Bild der Lehrperson. Sie ist Versagerin und Hoffnungsträgerin zugleich. In einem ambivalenten «Aufwertungs- und Abwertungsdiskurs» (Terhart, 2015, S. 6) begegnen wir sehr guten und sehr schlechten Lehrerinnen und Lehrern. Sich dabei eine Durchschnittslehrperson vorzustellen, fällt nicht leicht. Zwar wissen wir inzwischen einiges über guten Unterricht als Kerntätigkeit von Lehr-

personen, dennoch bleibt unklar und umstritten, was eine gute Lehrperson ausmacht. Ist es die zuverlässige Ausführung ihres Amtes und ihrer Aufgaben? Ist es die Identifikation mit dem Beruf? Die effiziente Klassenführung? Sind es das Engagement und die Belastbarkeit? Die didaktisch-methodischen Kompetenzen? Oder ist eine Lehrperson dann gut, wenn ihr die Anerkennung des Kollegiums, der Schulleitung, der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern wegen guter Bildungsergebnisse gesichert ist? Gleichzeitig vertreten sind all diese «Tugenden» in einem Idealbild, an dem man sich bei der theoretischen Rede von der «guten und erfolgreichen» Lehrperson gern orientiert. Die empirische Bildungsforschung tut sich dagegen schwer, pädagogische Idealvorstellungen zu begründen. Man ist eher geneigt, eine derart komplexe Frage in Einzelaspekte zu gliedern. Je intensiver man allerdings den einzelnen Aspekten nachgeht, desto schwieriger erscheint es, sagen zu können, was alles eine «gute» Lehrperson ausmacht. Das dokumentiert die lange Liste empirischer Studien, die sich dieser Fragestellung widmen (Terhart, 2006). So scheint es z.B. wenig aussichtsreich zu sein, in der Entwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrperson den entscheidenden Erfolgseffekt isolieren zu wollen (Helmke, 2014). Denn zeigt sich die berufliche Kompetenz einer Lehrperson nicht auch in anderen, nicht unterrichtlichen Aufgabenfeldern wie der Beziehung zur Schulklasse und zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern oder im Umgang mit den Eltern, dem Kollegium, der Schulleitung, mit Bildungsaufträgen und nicht zuletzt mit der eigenen Person? Diese Kompetenzbereiche sind in den letzten Jahren vermehrt ins Blickfeld der Forschung gerückt und gelten als bedeutsam für einen erfolgreichen Berufsverlauf; ihre mangelnde Ausprägung gilt als Grund für Berufsausstiege, Erschöpfungserscheinungen und Frühpensionierungen angesichts der Belastung durch überkomplexe Aufgabenfelder (Herzog, 2007).

Schon bei Lehramtsstudierenden werden ungünstige Bewältigungsmuster beobachtet (Schaarschmidt, 2007). Daher hält Terhart (2006) es für bedeutsam, der Frage nachzugehen, wie sich ein negativer Berufsverlauf anbahnt, verfestigt und wie er am Ende unkorrigierbar wird. Diese Frage ist eng verknüpft mit dem Ausgangspunkt unserer Studie «Berufsbiographien von Lehrpersonen. Eine Analyse von Biographisierungs- und Subjektivierungsprozessen», in der wir ausgehend von Biografien krankgeschriebener und praktizierender Lehrpersonen der Volksschule nachzeichnen, wie sie im Berufsverlauf ein professionelles Selbstkonzept entfalten.¹ Wir wissen heute, dass sich das professionelle Handeln von Lehrpersonen in einem Umfeld bewähren muss, das von strukturellen Paradoxien geprägt ist wie Individualität vs. Gleichbehandlung im Unterrichtsgeschehen, Nähe vs. Distanz in der Erziehungshaltung oder Autonomie vs. Rechenschaft in der Handlungsstruktur (Helsper, 2014). Hinzu kommen Unsicherheit durch kontextuelle Veränderungen und Komplexitäten wie die wachsende soziale und kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler, die zunehmende Ökonomisierung der Lebensweisen, die neuen Medien und Informationstechnologien sowie die steigende Mobilität im Arbeitsmarkt. Dabei stellt sich die Frage, *wie Lehrpersonen der*

¹ Die Studie wird gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds und durch die Pädagogische Hochschule Bern.

Volksschule in der Auseinandersetzung mit diesen spannungsreichen Handlungsanforderungen und gesellschaftlichen Veränderungen ein professionelles Selbstkonzept ausbilden. Der Begriff «professionelles Selbstkonzept» beinhaltet in unserem Verständnis die berufsbezogenen Rollenvorstellungen, die Kommunikations- und Handlungspraxis sowie die Haltungen einer Lehrperson im Berufsfeld. Mit unserer Analyse zum professionellen Selbstkonzept zeigen wir in diesem Beitrag zwei maximal kontrastive Fälle eines positiven und eines problematischen Berufsverlaufs im Spektrum unserer Lehrpersonenbiografien.

2 Theoretischer Hintergrund

Theoretische und empirische Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie und in der Bildungssoziologie führten Anfang der 1990er-Jahre zu einem Aufschwung der Biografieforschung. Ausschlaggebend dafür war die Einsicht, dass der berufliche Erfolg nicht nur strukturell und statisch zu denken, sondern als Werdegang im Berufsverlauf zu interpretieren ist. Das Subjekt verstand man daher nicht mehr nur als passiven Rollenträger, sondern als aktiven Konstrukteur seines eigenen Handelns (Gehrmann, 2003; Messner & Reusser, 2000). Hierdurch gewann der Lehrberuf als Profession an Profil (Reh & Schelle, 2006; Terhart, 2014). Die strukturtheoretischen Ansätze der Bildungssoziologie sind für die Biografieforschung insofern bedeutsam, als sie die strukturell bedingten Paradoxien professionellen Handelns und die Auswirkungen gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungen auf die professionelle Handlungspraxis fokussieren (Helsper, 2014; Kurtz, 2009; Schütze, 1996). Der reflektierte Umgang mit den unabdingbaren Unsicherheiten und Paradoxien im Berufsalltag und die Selbstreflexion der eigenen Entwicklung darin bilden zentrale Kompetenzen für die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität (Terhart, 2011). Diese reflexiven Entwicklungsprozesse in der individuellen Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen sowie deren Integration in die eigene Biografie stehen im Fokus der Biografieforschung (Alheit, 2010; Dausien & Hanses, 2016; Koller, 2016). In diesen Prozessen der Biografisierung konstruiert und reflektiert die Lehrperson die soziale Wirklichkeit ihrer Berufswelt und sich selbst darin – also ihr professionelles Selbstkonzept – vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, ihrer Wissensbestände und ihrer professionellen Entwicklung (Marotzki, 2007).

Die Sichtung des Forschungsstands im deutschsprachigen Raum zeigt ein breites Spektrum an Studien, die den Zusammenhang zwischen Biografie und Berufsfeld bei Lehrpersonen untersucht haben. Es sind Haltungstypologien im Berufsverlauf erarbeitet worden mit Karrieretypen wie «Verbleib», «Unterbruch», «Ausstieg», «Reduktion» oder «Wiedereinstieg» (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007; Ingrisani, 2014). Bei Dirks (2000) finden wir hierzu die «produktive versus verhinderte Neuorientierung», bei Fabel-Lamla (2004) eine Typologie von Professionalisierungspfaden wie dem «einseitig-schülerbezogenen», dem «einseitig-systemangepassten», dem «dop-

pelt-balancierenden» und dem «blockierten» Berufsverlauf. Bei Meister (2005) ist die Rede von Professionsprofilen wie «missionarisch», «harmonisierend», «diskursiv» und «kreidelastig», die sich in Volkmanns (2008) Klassifikation in den «integrativen, kontrastiven und komplementären Typus» differenzieren. Kunze (2011) wiederum zeigte, dass handlungsleitende professionelle Orientierungsmuster von Lehrpersonen durch ihre biografischen Erfahrungen konstituiert werden. Im englischsprachigen Raum ist auf die Studien von Day (2008) und Rosenholz und Simpson (1990) zu verweisen, die festgestellt haben, dass insbesondere erfahrene Lehrpersonen das tiefste berufliche Engagement aufweisen, was die Autoren und die Autorin mit dem unzureichenden schulischen Unterstützungssystem begründen.

Diese hier skizzierten Ergebnisse einer Reihe berufsbiografischer Studien akzentuieren die Verschränkung von Biografie, Wissensbeständen und Strukturbedingungen von Unterricht und Schule und waren uns in unserer Studie eine Hilfe bei der Strukturierung und Auswertung des Materials. Die Arbeit von Reh (2003) erwies sich dabei als besonders interessant, weil sie berufsbiografische Texte von Lehrpersonen als «Bestandteile von Diskursen» versteht (Reh, 2003, S. 57 ff.). Aufschlussreich sind diese Bestandteile von Diskursen ihrem Konzept zufolge unter der Voraussetzung, dass Biografisierung als performative Praxis verstanden wird, die im Falle narrativer Interviews Texte mit «Bekenntnischarakter» produziert (Reh, 2003, S. 57). Enthalten sind in diesen Texten sowohl aus unterschiedlichen Wissensdiskursen stammendes internalisiertes Wissen des Subjekts als auch dessen individuelle Erfahrungen im Berufsfeld. Dadurch weist für Reh die Professionalisierung des Lehrberufs ein hohes Mass an biografischer (Selbst-)Reflexion auf und evoziert die Frage, ob in der produktiven Funktion von Bekenntnissen Hinweise zu finden sind auf professionelle Kompetenz, Distanz, Multiperspektivität und auf Sinnstiftung in Neu- und Umdeutungen (Reh, 2003, S. 168). Unser Ansatz teilt dieses Interesse an biografischer Narration und diskursivem Wissen, verweilt aber stärker im biografischen Diskurs selbst und fragt danach, wie Lehrpersonen Erfahrungen und Wissen aus dem Berufsfeld biografisch integrieren und ein professionelles Selbstkonzept ausgestalten. Inspiriert ist auch unsere Studie (wie diejenige Rehs) von Foucaults Analysen zur Beziehung zwischen Subjekt und Wahrheit – allerdings «nicht in Form des Diskurses, in dem man die Wahrheit über das Subjekt sagen könnte, sondern des wahren Diskurses, den das Subjekt über sich selbst zu halten vermag ... [in] einer Reihe von kulturell anerkannten und typisierten Formen, z.B. im Geständnis, im Bekenntnis, in der Gewissensforschung» (Foucault, 2010, S. 16). Biografische Erzählungen weisen hinreichend Merkmale solcher typisierten Formen auf, um über deren Analyse beschreiben zu können, wie Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen ihr professionelles Selbstkonzept entfalten – was mit Herzog (2014, S. 426) gesprochen den «analytischen Habitus» der Lehrperson markieren würde.

3 Methode

3.1 Datenkorpus und Fallauswahl

Das Untersuchungskorpus der Studie besteht aus 16 biografisch-narrativen Interviews mit Lehrpersonen, die über eine Bildungsinstitution für Lehrpersonen rekrutiert werden konnten. Es handelt sich um elf Frauen und fünf Männer, die unterschiedliche Schulstufen der Volksschule unterrichten, 39 bis 54 Jahre alt sind und über 9 bis 32 Jahre Berufserfahrung verfügen. Von diesen 16 Lehrpersonen waren acht zum Interviewzeitpunkt krankgeschriebene Teilnehmende einer Intensivweiterbildung und wurden im Rahmen des SNF-DORE-Vorgängerprojekts «Biographische Krisen und ihre Bewältigung im Lehrberuf. Eine Fallrekonstruktionsstudie auf Grundlage der Grounded Theory» interviewt. Für die aktuelle Studie wurden acht weitere Lehrpersonen befragt, die sich zum Interviewzeitpunkt im Schuldienst befanden. Sämtliche Interviews wurden auf Tonbändern aufgezeichnet und nach einem festgelegten Regelsystem wortgetreu transkribiert. Die Interviews fanden teils in der Bildungsinstitution und teils bei den Befragten zu Hause statt – die Wahl hatten die befragten Lehrpersonen. Aus dem Datenkorpus haben wir zwei Interviews als maximal kontrastive Fälle herausgearbeitet, die einen problematischen bzw. einen erfolgreichen berufsbiografischen Verlauf aufweisen.

3.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Die biografisch-narrativen Interviews wurden nach dem Verfahren der unvorbereiteten Stegreiferzählung von Schütze (1983) geführt, da diesem Konzept zufolge die Ereignisverstrickung und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in jenen Relevanzen und in jener Aufschichtung geschildert werden, wie sie für die Lehrperson konstitutiv und handlungsrelevant sind. Das narrative Interview besteht aus einer Haupterzählung, einem Nachfrage- und einem Bilanzierungsteil. Ausgewertet wurden die Interviews nach dem narrationsstrukturellen Verfahren von Schütze (1984) in sequenzieller Auswertungslogik und orientiert an den vier in allen Lebensabläufen anzutreffenden elementaren Prozessstrukturen: (a) *biografische Handlungsschemata*, die zielgerichtete Handlungspläne repräsentieren; (b) *institutionelle Ablaufmuster*, die auf gesellschaftlich institutionalisierten Mustern des Lebensablaufs wie Familienzyklen oder Ausbildungs- und Berufskarrieren beruhen; (c) *Verlaufskurven*, die von einem Verlust von Handlungsorientierung und von Erfahrungen des Erleidens gekennzeichnet sind; und schliesslich (d) *biografische Wandlungsprozesse*, die in der Innenwelt der Biografieträgerin oder des Biografieträgers wurzeln und in deren Folge sich das Selbstverständnis verändert und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Um den prozessualen Verlauf adäquat zu erschliessen, sieht Schütze (1984) weiter vier Analyseschritte vor: (1) eine formale Textanalyse, (2) eine strukturell-inhaltliche Beschreibung, (3) die Herausarbeitung der sequenziellen Abfolge der Prozessstrukturen und (4) die Wissensanalyse, in der Ausführungen der Lehrperson zu ihren berufsbezogenen Rollenvorstellungen, zu ihrer Kommunikations- und Handlungspraxis sowie zu

ihren Haltungen im Berufsfeld analysiert werden. Vor allem auf der Ebene der Wissensanalyse wurde im Sinne diskursanalytischer Aufmerksamkeit darauf geachtet, wie und mithilfe welchen diskursiven Wissens das professionelle Selbstkonzept artikuliert und in die Biografie integriert wird. Um die Qualität der Auswertung zu sichern, haben wir unsere Forschungsfrage und den Forschungsprozess in Form von regelmässigen Teamsitzungen und Forschungswerkstätten einer methodologischen Reflexion unterzogen.

4 Fallbeispiele

4.1 Iris Alder

Die zum Interviewzeitpunkt wegen Erschöpfung krankgeschriebene 46 Jahre alte Lehrerin Iris Alder blickt auf neun Jahre Berufserfahrung zurück. Bereits in der Eingangssequenz ihrer Retrospektive auf den beruflichen Werdegang ist die Differenz von «typisch/atypisch» angelegt: *«Vom Schulegeben her ich bin eigentlich nicht so eine typische Lehrerin.»* So fiel schon ihre Berufswahl pragmatisch aus. Der Lehrberuf bot sich nach zwei abgebrochenen Studien an, um ihr im krisenhaften familiären Kontext mehr finanzielle Unabhängigkeit zu sichern. Jedenfalls habe sie *«sehr einen Zick-Zack-Lebenslauf»* vorzuweisen und hatte von Beginn an ein Problem mit der Führung ihrer Klasse: *«Ich habe dort auch schon im Hauptpraktikum und in Stellvertretungen eher so etwas Mühe gehabt mit der Disziplin, ... aber wenn die Schüler dann einen einfach testen und da einer und da und da. Ich habe noch ein ADS und verliere dann einfach die Aufmerksamkeit überallhin und dann ist das wahnsinnig anstrengend.»* Die Ursache ihrer Schwierigkeiten verortet Frau Alder in einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS), das es ihr erschwerte, den vielfältigen Anforderungen einer Unterrichtssituation gerecht zu werden. Iris Alders Bildungseifer konzentriert sich fortan auf persönlichkeitsbildendes Wissen, dem sie in der Erwachsenenbildung nachgeht und das sie in ihren Unterricht einfließen lässt. Die Paradoxie zwischen der Erwachsenenbildung, die auf Freiwilligkeit beruht, und der schulischen Pflichtstruktur lässt sie mit der Schule hadern: *«[Ich] habe gemerkt, so Erwachsenen, die freiwillig kommen, etwas zu vermitteln, das hat mir sehr gefallen.»* Mithilfe von «Denktools» möchte sie die Lernenden zu kritischer Reflexion des vermittelten Wissens anregen: *«Also, ich probiere schon auch, mich an den Lehrplan zu halten. Also, ich glaube vom Inhalt her ist der Unterschied nicht so gross. Aber vom Zugang her. Es ist noch schwierig in Worte zu fassen. Ich merke auch, wie ich zwei Zugänge habe. Also einerseits der mit dem Bewusstsein, das ich wecken möchte. Und Faszination für die Inhalte. Konventionell wäre, etwas böse gesagt, einfach die Rucksäcke füllen. Also Rucksäckefüllen, das ist irgendwie akzeptierter oder bekannter.»*

Iris Alder setzt der «typischen» Pädagogik mit «Rucksäckefüllen» forschendes Lernen und eine Erziehung zum kritischen bzw. zum «Querdenken» entgegen, stösst damit zunächst auf Anerkennung und kann in dieser Hochphase den Lehrberuf mit künstlerischen Interessen in einem eigenen Atelier verbinden: Es ist ihr *«noch nie so gut*

gegangen wie damals». Der Zustand währt jedoch nicht lange. Im selben Jahr kommt es zu Konflikten mit Eltern. Diese schätzen zunächst ihr Unterrichtskonzept des forschenden Lernens, halten es aber bald für schulisch überflüssig und beschwerten sich. Ein Schneeballeffekt kritischer Infragestellung setzt ein. Lerninhalte, Lernprozesse, Unterrichtsdisziplin – kurz: die gesamte Professionalität Frau Alders wird von Eltern infrage gestellt. Eine Leidensverlaufskurve nimmt ihren Lauf, Frau Alder sieht sich als Mobbingopfer: *«und dann bin ich plötzlich der Sündenbock gewesen ..., ja, und das war einfach eine ganz belastende Mobbing-situation.»* Der Zersetzung ihrer Autorität als Lehrperson durch Eltern kann sie nichts entgegensetzen, erfährt von Kollegium und Schulleitung keine Unterstützung und die Schülerinnen und Schüler verlieren jeglichen Respekt vor ihr. Ein «verordneter» Berater unterstützt sie funktional, bestätigt aber implizit das ausgesprochene Misstrauen: *«Nachher mit diesem verordneten Berater, der hat mir dann so einen Klassenvertrag vorgeschlagen.»* Die etwas überbetonte negative Abgrenzung vom pädagogischen Standard und eine schwache Austauschkultur im Schulhaus lassen Frau Alder vereinsamen und die fehlende Anerkennung durch gesteigerten Arbeitseinsatz bis zur Erschöpfung kompensieren: *«Also, sobald ich an die Schule gedacht habe, ist es völlig blockiert gewesen, und ich habe da einfach nichts machen können. Und je näher dass die Schule gekommen ist, desto mehr habe ich einfach weinen müssen und nichts dagegen machen können. Da habe ich mich wieder krankgemeldet.»* All dies passiert, ohne dass eine selbst-bewusst eingenommene, klare Position Frau Alders gegenüber sich selbst und dem Gefüge der Akteurinnen und Akteure und des Geschehens identifizierbar wird. Auffälliges Symptom hierfür ist etwa eine fließende Grenze zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung zu Problemfeldern wie mangelnder Konzentrationsfähigkeit oder Disziplin in der Klasse. Auch ist kaum eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Berufsaufgaben erkennbar.

Die Biografie Frau Alders ist insgesamt von einer auffällig konsistenten Ambivalenz geprägt entlang der konstruierten Opposition «typische/atypische Lehrperson». Die Ambivalenz erstreckt sich vom beruflichen Werdegang über das Unterrichtskonzept hinaus bis in den Gesamtbereich des professionellen Selbstkonzepts. Nimmt man das Konzept der «guten Lehrerin» bzw. des «guten Lehrers» der Bildungsforschung (Terhart, 2006) als Matrix, um das professionelle Selbstkonzept Frau Alders zu reflektieren, so fallen einige problematische Aspekte auf. Es sind in ihrem Berufsverlauf kaum Anstrengungen zum Aufbau einer konstruktiven und kooperativen Beziehung zur Schulklasse angedeutet oder geschildert. Dasselbe gilt für die Beziehung zu Eltern, zur Schulleitung und zum eigenen Kollegium. Ihr Umgang mit den eigenen Ressourcen fällt wenig umsichtig aus – es lässt sich das Risikomuster A von Schaarschmidt (2007) feststellen: überhöhtes Engagement, Selbstüberforderung und damit verbunden eine verminderte Widerstandsfähigkeit. Nicht minder disharmonisch fallen die zwei dominanten Prozessstrukturen von Schütze (1984) aus: Eine *Leidensverlaufskurve* zeigt ein stabiles Gefangensein in einer zunehmend als ausweglos erlebten beruflichen und privaten Situation und ein *unabgeschlossener Wandlungsprozess* markiert das Fehlen einer (beruflichen) Neuorientierung. Diese

zwei parallel verlaufenden Prozessstrukturen greifen ineinander und blockieren sich gegenseitig so sehr, dass die Leidensverlaufskurve überhandnimmt. So haben wir es in diesem Berufsverlauf letztlich mit einem blockierten Professionalisierungspfad (Fabel-Lamla, 2004) und mit einer verhinderten Neuorientierung (Dirks, 2000) zu tun, die möglicherweise die biografische Individualität mit den berufsspezifischen Anforderungen in ein Gleichgewicht hätte bringen können.

4.2 Urban Siegenthaler

Anders verhält es sich bei Urban Siegenthaler, der zum Interviewzeitpunkt auf dreissig Jahre Berufserfahrung zurückblickt und zur Gruppe der praktizierenden Lehrpersonen gehört. Er führt gleich zu Beginn der Erzählung als gewichtiges Thema seine frühe familiäre Sozialisation in die Berufswelt von Lehrerinnen und Lehrern ein. Darin sieht er eine gute Voraussetzung für seinen Erfolg im Lehrberuf. Denn durch seine Herkunft aus einer Lehrpersonenfamilie habe er, wie er meint, von Anfang an über die für den Lehrberuf erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt: *«Und da habe ich sicher einiges zum Lehrerberuf einfach so in die Wiege gelegt bekommen.»* Als Gymnasiast entdeckt er seine Leidenschaft für das Klavier und auch eine Affinität zu Führungsaufgaben – in Schulsportwochen gehört er als Schüler der Lagerleitung an. Hier zeichnen sich in Herr Siegenthalers Retrospektive zwei dominante Interessen ab, die stellenweise in Konkurrenz, insgesamt aber in einem komplementären Verhältnis stehen. Über die genannten (vor)pädagogischen Erfahrungen entwickelte er seiner Ansicht nach *«das Gespür»* für seine spätere Lehrtätigkeit. Daher ergaben sich nach dem Gymnasium zwei Berufswünsche und Urban Siegenthaler fällt die Wahl zwischen dem Lehramtsstudium und dem Musikerberuf zunächst schwer. Er entscheidet sich vorerst für das Lehramt, in dem er viele *«Gestaltungsmöglichkeiten»* sieht. Er könne sich nicht vorstellen, als Musiklehrer *«einzelnen Schülern Tag für Tag in irgendeinem Keller Unterricht zu geben.»* In seiner Ausbildung zum Sekundarlehrer lernt Herr Siegenthaler seine künftige Frau kennen, *«die war auch Lehrerin. Das ist vielleicht auch noch ein wenig Lehrerbiografie, dass die sich irgendwie.»* Urban Siegenthaler schätzt den Erfahrungsaustausch mit ihr und sieht darin eine weitere günstige Voraussetzung für den Erfolg im Lehrberuf: *«Ich denke, ich war vorbereitet, ich wusste, worauf ich mich einlasse.»* Den Musikertraum hält Herr Siegenthaler weiterhin aufrecht, er versucht zweimal die Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule und löst nach einem Scheitern das berufliche Entscheidungsdilemma: *«[Sie] sagten ... ich müsse schon ein wenig mehr an der Technik feilen. ... Und dann kam noch dazu, dass ich dann schon 24 Jahre alt war.»*

Nach Studienabschluss übernimmt Urban Siegenthaler eine Stellvertretung, wo ihm nach kurzer Zeit eine Anstellung als Schulmusiklehrer angeboten wird. Diese Gelegenheit beim Berufseinstieg ergreift er: *«Zuerst als Musikpapst, eigentlich, und Musik ist ja ein sehr emotionales Fach und diese Emotionen, die stimmten eigentlich am Anfang ..., das war sicher ein Höhepunkt für mich als Schulmusiker.»* Als Klassenlehrer strebt Urban Siegenthaler später das Ziel an, mit den Jugendlichen eine Beziehung auf-

zubauen: *«Also muss man zuerst in irgendeiner Form eine Beziehung schaffen. Auch wenn ich hart zu einem Kind bin, es immer wieder zurechtweise, aber es fühlt sich ernst genommen, es fühlt sich akzeptiert, ich gehe auf das Kind ein, das ist auch eine Form von Beziehung. Und ich versuche, obschon ich weiss, ich werde nicht allen gerecht, kann ich nicht, aber ich gebe mir doch Mühe und ich versuche, auch eine gute Stimmung zu haben, mit dieser positiven Stimmung, positiven Emotionen, die ich hoffentlich wecke, sind sie bereit, motiviert, mehr oder weniger motiviert da zu sein. Deshalb fällt es mir eigentlich auch leicht, am Morgen in die Schule zu kommen. Und dann ist auch der Punkt, ich finde es eigentlich sinnvoll, was ich mache. Ich, das ist, die Kinder ein wenig, ja, vorzubereiten oder mit den Kindern auf dem Weg zu sein, das ist eine spannende Sache und eine wichtige Sache.»* Diese Haltungen decken zentrale Aspekte des professionellen Selbstkonzepts von Urban Siegenthaler ab. Auch er (und das hatten wir im ersten Fallbeispiel ebenso) konstruiert als das Andere eine typische Lehrperson, die er als indifferent und desinteressiert an Be- und Erziehung charakterisiert: *«Ich fand es schlimm, wie die mit den Kindern umgegangen sind.»* Er nennt sie *«graue Mäuse»*, da sie das Soziale vernachlässigen würden: *«Ich kümmere mich vom Naturell her offensichtlich auch immer um Leute oder um Kinder oder um Familien, denen es nicht so gut geht, wo ich irgendwie helfen kann, muss.»*

Mit Mitte 40 bildet sich Herr Siegenthaler neben der Vollzeitstellung weiter, um als Praxislehrperson Praktikantinnen und Praktikanten anleiten zu können. Allerdings entsteht dadurch eine Doppelbelastung, die ihn an die Grenzen seiner Kräfte bringt: *«[Das] hat mich ... ein wenig an den Rand gebracht.»* Er wird ernsthaft krank, die Krankheit kann jedoch früh erkannt und erfolgreich behandelt werden. Obwohl er diese Phase rückblickend als Tiefpunkt seiner Biografie bezeichnet, sieht er auch Positives, denn er hat aus ihr gelernt, besser für sich selbst zu sorgen: *«Nicht dass mir der Beruf nicht gefallen hätte, sondern einfach die Belastung von überall hat mich, die hat mich damals ein wenig überfordert. Und seither denke ich aber auch wieder, da habe ich auch Gutes herausgenommen. Eben ein wenig Gelassenheit habe ich sicher gelernt dabei.»* Ein biografischer Wandlungsprozess zeigt sich hier, der es ihm ermöglicht, neue Haltungen im Berufsfeld zu entfalten. In der Folge gibt Herr Siegenthaler das Klassenlehramt ab und hat wieder Zeit für eigene Projekte. Durch eine Teilanstellung an einer Bildungsinstitution tritt er in einen Austausch mit Praktikumsstudierenden und mit anderen Schulen und erlebt das als *«Bereicherung»* und *«Horizontenerweiterung»*. Diese Erfahrungen veranlassen ihn dazu, seinen eigenen Unterricht zu reflektieren und zu optimieren. Und er bleibt im Lehrberuf tätig, weil er die Arbeit spannend findet, sich in einem engagierten Kollegium aufgehoben und von seinem Schulleiter unterstützt fühlt. Zum *«System»* hat er über die Jahre eine gelassene Distanz entwickelt: *«Da passieren Sachen, wo die Weisungen der Erziehungsdirektion halt in eine andere Richtung gehen, und dann muss ich halt dreimal leer schlucken und akzeptieren und in meinem kleinen Gärtchen in diesem Rahmen das Optimale herausholen.»* Urban Siegenthaler fasst seinen beruflichen Habitus mit den folgenden Worten zusammen: *«Es gibt schon schwierige Situationen, aber eben der Alltag, finde ich, der ist gefreut, und ich gehe*

gerne in die Schule, kann ich wirklich sagen. Und deshalb passe ich grundsätzlich auch in dieses Profil, (lacht), ich bin nicht verbittert nach dreissig Jahren Schuldienst.»

In der Betrachtung dieser Biografie lässt sich festhalten, dass Urban Siegenthaler sein professionelles Selbstkonzept auf die Beachtung positiver Realisierungsmöglichkeiten ausrichtet. Der Umstand, aus einer Lehrpersonenfamilie zu stammen und mit einer Lehrerin verheiratet zu sein, wird nicht als Bürde und Enge im Hinblick auf die eigene Professionalität empfunden, sondern als beruflich nützliche Erfahrungsquelle. Zudem ergreift er immer wieder von Neuem Gelegenheiten, die sich bieten, sei es beim Berufseinstieg oder in späteren Berufsphasen. Weitverbreitete Unsicherheiten wie die wachsende soziale und kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler, die Herstellung eines geordneten und lernförderlichen Unterrichtsablaufs, die Mitwirkung der Eltern oder die zunehmenden administrativen Aufgaben erscheinen zeitweilig zwar als Störungsmomente. Er kann ihnen jedoch mit einer gelassenen und positiven Haltung begegnen. Belastungen, berufliche Krisen sowie seine Erkrankung integriert er als Quelle neuer Lernanstöße erfolgreich in seine Biografie. Eine Passung zwischen der biografischen Individualität und berufsspezifischen Anforderungen ist bei Urban Siegenthaler unübersehbar. So kann er auch an einem beruflichen Tiefpunkt aus der Verlaufskurve heraus- und in seine positive Einstellung und Berufszufriedenheit zurückfinden, was als produktive Neuorientierung zu verstehen ist (Dirks, 2000). In der Verbindung von Musikerkarriere und Lehrberuf liesse sich mit Fabel-Lamla (2004) von einem doppeltbalancierten Professionalisierungspfad sprechen, mit einer «natürlichen Distanz» zum System (Fabel-Lamla, 2004, S. 405) bei der Überwindung von Konfliktlinien. Wenn man noch Urban Siegenthalers professionelles Selbstkonzept von der Matrix der «guten Lehrerin» bzw. des «guten Lehrers» der Bildungsforschung (Terhart, 2006) her reflektiert, ist festzustellen, dass die meisten Aspekte erfolgreich realisiert ausfallen: Eine konstruktive und kooperative Beziehung zur Schulklasse, zu Eltern und zum Kollegium ist festzustellen. Der Umgang mit der eigenen Person fällt umsichtig und reflektiert aus, im Umgang mit berufsspezifischen Anforderungen zeigt sich eine hohe Widerstandsfähigkeit. Er entspricht dem Muster G nach Schaarschmidt (2007): Er ist leistungsbereit, gesund und engagiert, überfordert sich jedoch nicht. Damit verbunden ist eine hohe Berufszufriedenheit.

5 Ausblick

Einen Beitrag zur Beantwortung der eingangs gestellten Frage von Terhart (2006), was eine gute Lehrperson auszeichnet, kann die Biografieforschung dadurch leisten, dass sie die Prozesse bei der Herausbildung eines professionellen Selbstkonzepts von Lehrpersonen analysiert und beschreibt. Unter Einbezug des gesamten Datenkorpus der Studie dienen die zwei vorgestellten Fallbeispiele als Illustration zweier maximal kontrastiver Muster des Umgangs mit Professionalität im Berufsverlauf. In den anderen Biografien sind diese Muster weniger ausgeprägt, aber ebenso vorhanden.

Bei Urban Siegenthaler als einem «Repräsentanten» eines erfolgreichen Berufsverlaufs haben wir es mit einem weitgehend reflektierten Umgang mit den berufsspezifischen Unsicherheiten und Paradoxien zu tun. Die Beziehung zur Schulklasse, zu den Schülerinnen und Schülern, zur Schulleitung und zum Kollegium ist bewusst gestaltet und respektvoll, kooperativ und konstruktiv ausgerichtet. Der Umgang mit den eigenen Ressourcen fällt umsichtig aus und zeichnet sich durch extrovertierte personale Selbstkompetenz aus. Das Unterrichtskonzept fällt harmonisierend-diskursiv aus, motivationale Sachkompetenz wird mit kommunikativer Ausrichtung verbunden, das Hierarchieverständnis ist ausgewogen und die Handlungspraxis wird als sinnstiftend erlebt. Diese Lehrperson hat weiter ein berufsbezogen affirmatives Verständnis ihrer unterschiedlichen Rollen, sie kann Individualität fördern, Gleichbehandlung praktizieren, Nähe zulassen und Distanz wahren, Autonomie leben und zugleich Rechenschaft ablegen. Sie kann, zusammenfassend gesagt, für sich förderlich mit den konstitutiven Paradoxien des Lehrberufs umgehen. Diese Lehrperson markiert einen *verträglichen Typus*.

Bei Iris Alder, die hier als «Repräsentantin» eines problematischen Berufsverlaufs dient, haben wir in der Tat einen wenig organisierten Umgang mit Berufsaufgaben. So fällt auch die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, dem Kollegium und der Schulbehörde durch eine schwache Kommunikation auf. Der Umgang mit den eigenen Ressourcen ist reaktiv und zeichnet sich durch eine stark introvertierte personale Selbstkompetenz aus. Das Unterrichtskonzept zeigt eine missionarisch-emanzipatorische Haltung an und ist betont persönlichkeitsorientiert. Das Hierarchieverständnis schwankt zwischen spontaner Unterwerfung und widerständiger Distanz. Es finden sich bei dieser Lehrperson auch nur wenige Hinweise auf eine konstruktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rollen und der Verantwortung bei entstehenden Problemen in der Schule und im Unterricht. Nicht weiter verwunderlich ist daher, dass die Handlungspraxis als wenig sinnstiftend wahrgenommen wird und die Motivation und die Kraft für eine berufliche Neuausrichtung fehlen. Das Verhältnis zur eigenen Profession und zu sich selbst ist durch grosse Unsicherheiten geprägt. Diese Lehrperson markiert einen *ambivalenten Typus*.

An diesen beiden Fallbeispielen lässt sich unseres Erachtens erkennen, dass die Ausrichtung des professionellen Selbstkonzepts einen zentralen Einfluss darauf hat, ob der berufliche Werdegang einen erfolgreichen oder einen problematischen Verlauf nimmt. Die Bedeutung personaler Kompetenz für den Lehrberuf wird deutlich und damit auch die Bedeutung eines reflektierten professionellen Selbstkonzepts.

6 Folgerung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Für Lehrpersonenbildungsinstitutionen ist die Frage, wie Lehrpersonen berufsspezifische Anforderungen bewältigen bzw. was eine professionelle Lehrperson auszeich-

net, zentral. Aus der Bildungsforschung verfügen wir über interessante Erkenntnisse hierzu, etwa dass sich berufsbezogene Orientierungen im Professionalisierungsverlauf verändern können (Košinár, 2014), deren Bedeutsamkeit für die Stabilität des Professionshandelns gross ist (Reusser & Pauli, 2014), oder dass sich Lehrpersonen pädagogisch-didaktisch an Vorbildern aus der eigenen Schulzeit oder aus dem Kollegium orientieren. Diese Befunde zeigen, dass biografische Erfahrungen das Handeln von Lehrpersonen teilweise stärker leiten können als wissenschaftliches Wissen (Dann, 2007; Wahl, 2000). Dies veranlasst nicht zur Annahme, dass die Bedeutung des wissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens in der Ausbildung durch eine Aufwertung biografischer Erfahrungen und der Relevanz von Praxisnähe geringer zu schätzen wäre (Hascher, 2012). Es geht eher darum, darauf aufmerksam zu machen, wie bedeutsam personale Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist. Damit würde biografische Reflexivität nicht nur theoretisch wichtig, sondern könnte auch praktisch zu einem wesentlichen Aspekt von Professionalität werden. Dausien (2014, S. 2) verweist auf «einen grossen Bedarf an Professionalisierung und beruflicher Weiterbildung, denn in den bisher bestehenden Ausbildungskontexten und den verschiedenen pädagogischen Studiengängen sind Ansätze der Biographiearbeit kaum verankert – und vor allem nicht wissenschaftlich fundiert.» In Aus- und Weiterbildungsangeboten könnten Lehrpersonen von Professionellen darin unterstützt werden, ihren eigenen Berufsweg reflektierter zu gestalten, zu steuern und zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln und damit Handlungssicherheit zu erwerben – dies in einer Verknüpfung von Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen (Reusser & Pauli, 2014).

Literatur

- Alheit, P.** (2010). Identität oder «Biographizität»? Beiträge der neuen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Griesse (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D.** (2007). Subjektive Theorien von Lehrkräften zum kooperativen Lernen. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21) (S. 187–201). Stuttgart: Franz Steiner.
- Dausien, B.** (2014). *Ein Interview mit Bettina Dausien über pädagogische Biographiearbeit*. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=7511 (02.04.2016).
- Dausien, B. & Hanses, A.** (2016). Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biographiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 159–171.
- Day, C.** (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243–260.
- Dirks, U.** (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Fabel-Lamla, M.** (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M.** (2010). *Mut zur Wahrheit. Regierung des Selbst und der anderen II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gehrmann, A.** (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hascher, T.** (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 87–90.
- Helmke, A.** (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 807–821). Münster: Waxmann.
- Helsper, W.** (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Belastungen im Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S.** (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Ingrisani, D.** (2014). *Die «neuen» Lehrerinnen und Lehrer. Eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrerausbildung der deutschen Schweiz*. Bern: Haupt.
- Koller, H.-C.** (2016). Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 172–184.
- Košinár, J.** (2014). *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kunze, K.** (2011) *Professionalisierung als biographisches Projekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T.** (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, N. Reinhold & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 46–54). Weinheim: Beltz.
- Marotzki, W.** (2007). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & J. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175–186). Reinbek: Rowohlt.
- Meister, G.** (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Reh, S.** (2003). *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als «Bekanntnisse». Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 391–412). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rosenholz, S. & Simpson, C.** (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education*, 63 (4), 241–257.
- Schaarschmidt, U.** (2007). Burnout im Lehrerberuf. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 197–209). Göttingen: Hogrefe.
- Schütze, F.** (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schütze, F.** (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & R. Günther (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F.** (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.),

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58 (5), 42–47.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 433–437). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2015). *Auf die Lehrperson kommt es an! Rückfragen an eine Selbstverständlichkeit*. Vortrag im Rahmen der 5. Bildungs- und Forschungskonferenz «Lehrer/Lehrerin – die Person im Zentrum» im Gottlieb Duttweiler Institut Rüschlikon, Schweiz, 24. März 2015. Online verfügbar unter: www.zimmerberg-sihltal.ch/adminall2/userfiles/File/5_bildungskonf/VortragSchweizAufdenLehrerkommtesan.pdf (02.04.2016).

Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Berlin: Springer.

Wahl, D. (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin und Autor

Daniela Freisler, Dr., Leiterin Schwerpunktprogramm Forschung & Entwicklung, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern, daniela.freisler@phbern.ch

Dimitri Paskoski, Dr., Dozent Fachwissenschaften Deutsch, Institut Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Bern, dimitri.paskoski@phbern.ch