

Biographie und Subjektive Theorie zusammendenken?

Formulierung eines Desiderats und daran anschließende methodische (An-)Forderungen und Überlegungen

André Epp

Beitrag zur Veranstaltung »Komplexe Biographien – aktuelle methodologische und methodische Herausforderungen im Kontext globaler und lokaler Entwicklungen« der Sektion Biographieforschung

1. Zur Tragweite der (professionellen) Orientierungs- und Wissensbestände von Lehrkräften

Zwischen Wissen und Handeln besteht eine dialektische und dynamische Wechselwirkung. Entsprechend beinhalten die Diskussionen bezüglich pädagogischer Professionalität im Lehrer*innenberuf zwangsläufig die Thematisierung und Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen (vgl. Epp 2017a; Helsper 2002a; Helsper, Tippelt 2011; Reh 2004, S.359). Diese beeinflussen über das Handeln der Lehrkräfte, wie sich Schüler*innen entwickeln, inwiefern sie Probleme und Barrieren bewältigen etc. (vgl. Dann 2000, S.81f.; König 2012, S.9; Seifried 2012, S.132).

Hinsichtlich dieser Bedeutung, die dem Wissen und Denken von Lehrkräften zukommt, fordert Oser für die Forschung zum Lehrer*innenberuf, dass diese sich zunehmend mit dem Wissen, auf welches Lehrkräfte tagtäglich zurückgreifen, auseinandersetzen müsse. Für ihn müssen Forschungen über die sogenannten Subjektiven Theorien von Lehrkräften (vgl. Oser 2014, S.768) „die nächste Generation der Lehrerbildungsforschung wesentlich bestimmen“ (Oser 2014, S.768). Folglich muss es in Zukunft für die wissenschaftliche Untersuchung der Lehrer*innenprofession eine Art Wissenssoziologie des professionellen Handelns und der professionellen Wissensgebilde geben.

Im Folgenden wird daher auf das Konstrukt Subjektiver Theorien und seine soziale und biographische Rahmung eingegangen (2). Anschließend daran werden bisherige Forschungsbefunde dargelegt (3) und das daraus resultierende Desiderat formuliert (4). Abschließend werden methodische Herausforderungen skizziert und Hinweise für die Entwicklung eines methodischen Analyseinstrumentariums formuliert (5).

2. Soziale und biographische Beschaffenheit Subjektiver Theorien

Subjektive Theorien umfassen die kognitiven Strukturen und Überzeugungen, die Lehrkräfte dazu befähigen, erfolgreiche und adressatengerechte bzw. nicht-erfolgreiche und adressatenverfehlende Lehr- und Lernprozesse zu gestalten. Sie umfassen (vgl. Dann 2000, S.87) „Wissenselemente (inhaltliche Konzepte), die in bestimmten Beziehungen (formale Relationen) zueinander stehen, so dass Schlussfolgerungen möglich sind“ (Dann 2000, S.87). Subjektive Theorien von Lehrkräften werden dabei nicht nur durch das objektivierte berufliche Wissen und die motivationalen Merkmale, sondern ebenso in einem hohen Maße von Wahrnehmungen und den daraus resultierenden Urteilen bzw. Erwartungen geprägt. All dieses Wissen, die Erwartungen und Urteile, sind in den Subjektiven Theorien integriert. Das heißt, Subjektive Theorien spiegeln nicht nur das Wissen, was in der akademischen Ausbildung erworben wurde, wieder, sondern auch wie eine Person (berufs-)biographisch geprägt worden ist, welcher Wert- und Glaubenshorizont ihr Sehen, Denken und Handeln antreibt (vgl. Reusser, Pauli 2014, S.642; Schmidt, van Buer, Reising 1986, S.661).

Die Wissenssoziologie differenziert diesbezüglich zwischen sozial und biographisch geprägtem Wissen (vgl. Honer 1999, S.32ff.). Sozial ist das Wissen, weil das Subjekt gesellschaftlich eingebunden lebt, individuell-biographisch, weil der Mensch einzigartige Erfahrungen macht (vgl. Wahl 1991, S.22). Jedoch wird das individuelle-biographische Wissen ebenso durch gemeinsame Wissenssysteme, „wie sie sich in gesellschaftlichen Institutionen als Normen und Konventionen herausgebildet haben [mitbeeinflusst]. Dadurch üben gesellschaftliche Institutionen, v. a. die Hochschule, das Schulsystem und die jeweilige Schule, einen gewissen kontrollierenden Einfluß auf den einzelnen Lehrer aus“ (Dann 1994, S.165). Des Weiteren ist „unter der genetischen Perspektive des Wissenserwerbs [...] anzunehmen, daß in einem fortlaufenden Sozialisationsprozeß kulturelle und institutionelle Einflüsse ebenso wie Handlungen und ihre Folgen zu bestimmten Subjektiven Theorien führen, die ihrerseits das Handeln regulieren und damit wieder auf kulturelle Bedingungen einwirken“ (Dann 1994, S.172).

Obwohl es sich bei Subjektiven Theorien um spezielle Wissensbestände Einzelner handelt und wissenschaftliche Theorien dagegen auf die Prognose und Erklärung überindividueller Problemstellungen gerichtet sind, besteht zwischen beiden eine gewisse Analogie. Diese betreffen nicht nur die Funktionen der Theorien (die Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen, die nachträgliche Erklärung und/oder Rechtfertigung eingetretener Ereignisse, Erklärung und Vorhersage von Sachverhalten sowie die Konstruktion von Handlungsentwürfen oder -empfehlungen), sondern ebenfalls ihre Elaboration (vgl. Dann 1994, S.164ff.): Ist „das reflexive Subjekt Mensch auch in seinen Subjektiven Theorien so rational und realitätsadäquat, [...] [können die] Subjektiven Theorien als ‚objektive‘, wissenschaftliche (Teil-)Theorien bzw. Erklärungen übernommen werden“ (Groeben, Wahl, Schlee, Scheele 1988, S.70). Es wird somit ersichtlich, dass für Subjektive Theorien die subjektive Gültigkeit ausreichend ist, auch wenn diese überschritten werden kann, da wie ausgeführt Subjektive Theorien auch wissenschaftliche Theorien bzw. objektiviertes berufsbezogenes Wissen beinhalten können (vgl. bspw. Dann 1994). Es wird deutlich, dass insbesondere Lehrkräfte alleine aufgrund ihrer akademischen Ausbildung über Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz (unter anderem Kenntnisse von wissenschaftlichen Theorien) verfügen oder wenigstens Bezugspunkte zu diesen aufweisen müssten (vgl. Kunze 2004, S.70f.).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass zwischen wissenschaftlichen und Subjektiven Theorien hinsichtlich ihrer Reichweite unterschieden werden kann. Bereits Weniger (1929) hat darauf aufmerksam gemacht, dass in Bezug auf das pädagogische Wissen von Lehrkräften, Theorien auf unterschiedlichen Ebenen unterschieden werden können: Er spricht diesbezüglich jedoch von Theorien unterschiedlicher

Grade und verdeutlicht, dass Lehrer*innen zum Teil mit eigenen Theorien arbeiten. „Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorie, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in Ordnung“ (Weniger 1957, S.12). „Ersichtlich wird, dass Praxis-Theorien Bedingungen des Handelns enthalten und Theorien als Folge des Handelns formuliert werden. Die pädagogische Praxis löst sich somit in ein kompliziertes Gefüge auf, da Theorie und Praxis, durch eine Vielzahl an Verbindungen, unauflöslich miteinander verbunden sind“ (Epp 2018a, S.978).

3. Allgemeine Befunde exemplarisch veranschaulicht: Subjektive Theoriestructuren von Lehrkräften zum Übergangverhalten präsumtiver Schulabgänger*innen

In den letzten Jahrzehnten wurde sich ausführlich mit Subjektiven Theorien auseinandergesetzt. Ein zentrales Ergebnis der Forschung über die Subjektiven Theorien von Lehrkräften ist, dass diese unterschiedlich stark hinsichtlich ihrer Elaboration variieren können. Eine Vielzahl der Befunde veranschaulicht, dass Lehrkräfte, die über elaboriertere Subjektive Theorien verfügen, auch diejenigen sind, die professioneller handeln, da nicht nur ihr Wissen in verschiedenen Bereichen reichhaltiger und differenzierter ist, sondern auch ihre reflexive Haltung ausgeprägter ist und sie ihre (schulische) Umgebung sensibler wahrnehmen. Sie lassen sich außerdem weniger von (impliziten) (Persönlichkeits-)Theorien und Alltagswissen leiten (vgl. Dann et al. 1987, S.306; Dann 1994, S.172f.; Schweer, Thies 2000, S.63ff.). Kognitive Strukturen dagegen, die wenig komplex sind, ermöglichen nur eingeschränkte Handlungen. Entsprechend verfügen auch Lehrkräfte, deren kognitive Strukturen nur gering ausgeprägt sind (wenig komplex), über ein geringes Handlungsrepertoire, das vielen sozialen Situationen nicht gerecht wird (vgl. Schweer, Thies 2000, S.63). Folglich müssen Subjektive Theorien von Lehrkräften hinreichend komplex sein, um der Unterrichtsrealität auf eine professionelle Art und Weise gerecht zu werden (vgl. Dann et al. 1987, S.316).

Diese allgemeinen Befunde werden im Folgenden exemplarisch mithilfe einer aktuellen Studie, die sich mit den Subjektiven Theorien von Lehrkräften zu Übergangsprozessen von Schüler*innen von der Schule in eine Berufsausbildung auseinandersetzt, veranschaulicht (vgl. Epp 2017b, 2018a). Im Fokus des qualitativen Forschungsprojekts standen Merkmale und Kriterien anhand welcher Lehrkräfte Schüler*innen, bei denen abzusehen ist, dass sie Probleme im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bekommen werden, klassifizieren, wie sie die Wirkungsmechanismen begründen und welche Handlungsstrategien sie verfolgen, um die Schüler*innen zu unterstützen.

Insgesamt wurden 30 Subjektive Theorien von Lehrkräften, die an einer Hauptschule oder Integrierten Sekundarschule unterrichten, mithilfe von Expert*inneninterviews erhoben. Mit dieser Interviewform können Informationen über Kontextbedingungen des Handelns in der Schule in Erfahrung gebracht werden, wie beispielsweise Erfahrungswissen, welches sich bei der alltäglichen Handlungs-routine herauskristallisiert, sodass die Strukturen und Strukturzusammenhänge des Expertenwissens und -handelns analysiert werden können (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S.457). „Im theoriegenerierenden Experteninterview steht die ‚subjektive Dimension‘ des Expertenwissens im Mittelpunkt: Handlungsorientierungen, implizite Entscheidungsmaximen, handlungsanleitende Wahrnehmungsmuster, Weltbilder, Routinen usw.“ (Bogner, Littig, Menz 2014, S.25).

Für die Analyse der Expert*inneninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981) kombiniert (zum methodischen Vorgehen siehe Epp 2018b). Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse können bestimmte Katego-

rien im Material identifiziert werden, die unter Verwendung von Bronfenbrenners (1981) ökosystemischen Ansatz auf verschiedenen theoretisch definierten Realitätsebenen analytisch angeordnet werden können. Die Orientierung an Bronfenbrenner ist dabei keine gezielt hypothesenbildende („nomologische“) oder gar subsumtionslogische Vorentscheidung des Forschungsgangs, sondern sie hat die legitime Funktion der Wahrnehmungs- und Analyse-Sensibilisierung für den Gesamtkontext des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Die Verwendung eines sensibilisierenden Konzepts (sensitizing concept) ermöglicht der mehrperspektivischen Betrachtung von Übergängen¹ und der Wechselwirkung von verschiedenen Einflussfaktoren, wie sie durch die Lehrer*innen konstruiert werden, gerecht zu werden.

Im Zuge der Analyse wurden unter Rückgriff auf das herausgearbeitete Kategoriensystem die jeweiligen Subjektiven Theorien zu einer qualitativen Typologie verdichtet: Lehrkräfte mit einer gering-elaborierten (verdinglichten) Subjektiven Theorie und jene, die eine komplex-elaborierte ausgebildet haben.

Erstere weisen eine eingeschränkte Repräsentation der sozialen Realität auf und greifen bei ihrer alltäglichen Arbeit nur teilweise oder gar nicht auf das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissen, das ihnen in der akademischen Ausbildung vermittelt worden ist, zurück. Es hat den Anschein, dass dieses Wissen durch Alltagstheorien oder implizite Theorien, die erfahrungsgemäß tief in den Diskursen der Dominanzgesellschaft verankert sind und als ein Bestandteil der Subjektiven Theorie gelten, blockiert bzw. neutralisiert wird. Epps (2017b, 2018a) Ergebnisse verdeutlichen weiter, dass das Handlungsrepertoire jener Lehrkräfte vielen sozialen Situationen nicht gerecht wird, da sie stereotypisierend kategorisieren, bestimmte Wirkfaktoren als Quasi-Naturdeterminanten verdinglichen (im Sinne der klassischen Wissenssoziologie), konkrete Fallbezüge unterdrücken und jedes professionelle Eigenengagement ausschließen. Die Untersuchung weist empirisch nach, dass auch Lehrkräfte trotz ihrer akademischen Ausbildung wissenschaftliche Sachverhalte oftmals verdinglicht interpretieren (zum Beispiel die Fokussierung und Vereindeutigung sehr vager bzw. diffuser statistischer PISA-Ergebnisse, die dann – unterstützt durch eine entsprechende Diskursöffentlichkeit – „steil“ interpretiert werden). Sie fassen menschliche Phänomene als außer- oder übermenschlich auf: als Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens (vgl. Berger, Luckmann 2004, S.95).

Lehrkräfte mit einer komplex-elaborierten Subjektiven Theorie legen ihrem Handeln jedoch Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz zugrunde: Sie beziehen sich immer wieder auf dieses und nehmen die komplexe soziale Realität viel differenzierter wahr. Ihr Wissen ist insgesamt durch eine ausgeprägte Systematik zu charakterisieren und sie lassen sich nicht von impliziten (Persönlichkeits-)Theorien leiten und legen diese auch nicht ihrem Denken und Handeln zugrunde. Im Gegensatz: Lehrkräfte mit einer komplex-elaborierten Subjektiven Theorie nennen zentrale Perspektiven der Professionstheorien und -forschung: Sie betrachten den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung differenziert und fallspezifisch, weisen ein erhebliches biographie-

¹ Übergänge im Bildungssystem können als sehr „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse [...], die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich veränderten Kontexten darstellen“ (Griebel 2004, S.26) beschrieben werden. Der Übergang in die berufliche Ausbildung beinhaltet eine überaus vielschichtige Problematik, die biographische, soziokulturelle sowie institutionelle Faktoren, wie beispielsweise bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitische Bezüge aufweist (vgl. Schoon, Silbereisen 2009, S.12; Schumacher 2004, S.23).

analytisches Statuspassage-Bewusstsein auf und verfügen über diverse Engagementmöglichkeiten und -strategien.

Die grob skizzierten Ergebnisse sowie insbesondere die Befunde der Untersuchung von Epp (2017b, 2018a) fördern folgendes Desiderat zu Tage, das an die aktuellen Diskussionen pädagogischer Professionalität anschließt und aufgrund der Verschränkung von Forschungsperspektiven, laut Helsper (2008, S.940), zu einen wesentlich Erkenntnisgewinn für die biographische Professionsforschung beiträgt: Es stellt sich die Frage, hinsichtlich der biographischen Dimension Subjektiver Theorien und ihrer Relevanz.

4. Zum Desiderat der Verschränkung von Biographie und Subjektive Theorie

Der Umstand, dass etliche Lehrer*innen trotz ihrer akademischen Ausbildung eine verdinglichte Denkweise aufweisen, Stereotypen entwerfen und zu Normalitätskonstruktionen neigen, die sie ihrem Denken und Handeln zugrunde legen, aber auch die wenigen Lehrkräfte mit einer komplex-elaborierten Subjektiven Theorie, die biographische Entwicklungen und Entfaltungsdynamiken der Schüler*innen berücksichtigen und die Strategie der biographischen Arbeit verfolgen (vgl. Epp 2017b, 2018a), wirft die Frage auf, wann die Subjektiven Theorien herausgebildet werden. Letztere Lehrkräfte haben bisher wahrscheinlich kaum von entsprechenden Gedankengehalten der biographischen Arbeit in der sozialwissenschaftlichen Literatur gelesen. Folglich stellt sich die Frage, woher sie ihre sehr tiefgehenden Erkenntnisse haben. Es scheint Lehrer*innen zu geben, die eine eigene sensibilisierende biographische Erfahrungen in ihre professionelle Arbeit mit den Schüler*innen einbringen und umgekehrt durch diese (bereits biographisch vorsensibilisierte) professionelle Arbeit wiederum zu weiterer biographischer Arbeit – gerade auch im Angesicht der biographischen Entwicklung ihrer Schüler*innen – und der entsprechenden biographischen Beratungstätigkeit angeregt werden. Somit lässt sich nicht ganz der Eindruck von der Hand weisen, dass im Gegenstandsfeld der biographischen Arbeit die professionelle Orientierung, ihre rudimentäre theoretische Fassung und entsprechende Beratungsformen teilweise weiter entwickelt sind als die entsprechende erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Deutlich wird, dass die professionellen Orientierungsbestände bzw. Subjektiven Theorien gegenüber den wissenschaftlichen Theorien nicht grundsätzlich rückschrittlich sein müssen: Wissenschaftliches Wissen besitzt also grundsätzlich keine höhere Dignität gegenüber dem Handlungswissen der Praxis, also den Subjektiven Theorien. Es ist lediglich ein anderes, aber nicht zwingend ein besseres Wissen (vgl. Helsper 2002a, S.68).

Ganz anders verhält es sich jedoch bei den Lehrkräften die eine verdinglichte Denkweise erkennen lassen. Trotz ihrer akademischen Ausbildung können ihre Subjektiven Theorien als unangemessen oder auch rückschrittlich beschrieben werden, da das wissenschaftliche Wissen durch Alltagstheorien oder implizite Theorien blockiert bzw. neutralisiert wird. Alltagstheorien, die als ein Bestandteil der Subjektiven Theorie gelten, sind erfahrungsgemäß tief in den Diskursen der Dominanzgesellschaft verankert. Normalitätskonstruktionen sind Teil des gesellschaftlichen Diskurses und beeinflussen auch Lehrkräfte, da auch sie, genauso wie andere Menschen, Zeitung lesen, Fernsehen schauen etc. (vgl. Weber 2008, S.45ff.).

Deutlich wird, dass der Umgang und die Rezeption wissenschaftlichen Wissens durch die Verwender*innen eigensinnig-autonom und hochgradig selektiv bis hin zu innovationswidrig sein kann. Aufgrund des Technologiedefizites besteht nämlich keine Gewissheit und Sicherheit, dass wissenschaftliche Theorien in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung, also auf der Aneigner*innenseite, auch umfas-

send und erschöpfend übernommen werden, da Bildungsprozesse als innere psychische Konstruktionsprozesse nie direkt erreichbar bzw. beeinflussbar sind und weiter interaktiv und sozial konstruiert sind. Dementsprechend bleibt ebenso ungewiss, ob und in welchem Maße sich Studierende und Lehrer*innen weiter mit wissenschaftlichen Theorien bzw. Erkenntnissen beschäftigen, sodass auch Hochschullehrende nicht vom Technologiedefizit verschont bleiben (vgl. Helsper 2002b, S.72; Kurtz 2009, S.46), da die Struktur des universitären erworbenen erziehungswissenschaftlichen Wissens, affin mit dem Schulwissen ist (vgl. Helsper 2002b, S.97). Insgesamt: Der Modus der Verwendung wissenschaftlichen Wissens kann von der Senderseite, also der Wissenschaft, nicht gesteuert werden (vgl. Helsper 2002a, S.68). Zwar erhofft sich die kasuistische Lehrer*innenbildung Wissen reflexiv aufzubrechen und somit dem Problem entgegenzuwirken, da das Wissen beständig am konkreten Fall überprüft werden muss, sodass quasi eingeübt bzw. vermittelt wird, eine kontinuierliche reflexive Haltung einzunehmen. Ob dies jedoch mit den viel versprechenden kasuistischen Konzepten großflächig gelingt, bleibt abzuwarten bzw. müssen entsprechende Evaluationen zeigen.

Insgesamt bleibt jedoch unklar, wann sich die Subjektiven Theoriestrukturen herausbilden: geschieht dies während der Studienzeit oder bilden sich diese bereits in der Schulzeit heraus, wie der vielzitierte Satz von Altmann (1983, S.19) aufgreift, der in einer Vielzahl an Publikationen der Lehrer*innenbildungsforschung diskutiert wird. „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“. Bezugnehmend auf die Untersuchung von Epp (2017b, 2018a) interessiert ebenfalls, welche Lehrkräfte das Ausmaß der wissenschaftlichen Basierung ihrer schüler*innbezogenen Konzepte aufgrund von Unterrichtserfahrung und kollegialer Interaktionen reduzieren.

Aufgrund der biographischen Prägung Subjektiver Theorien und der Annahme, dass das Curriculum für die universitäre Lehrer*innenbildung bundesland- und universitätsübergreifend vergleichbar ist, kann vermutet werden, dass biographische Erlebnisse und „biographisch aufgeschichtete Deutungsbestände“ (Combe, Kolbe 2004, S.859) dazu beitragen, inwiefern sich eine Subjektive Theorie entfaltet. Dass die Biographie Auswirkungen auf das professionelle Handeln hat, weist insbesondere die biographische Professionsforschung nach (vgl. Kraul, Marotzki, Schweppe 2002). In Bezug auf die Erkenntnisse der bereits getätigten Forschungen wird daher angenommen, dass auch vorzufindende Haltungen, Einstellungen und Wissensbestände, also die Subjektive Theoriestruktur der Lehrkräfte, durch die Biographie als Ganzes geprägt werden. Dies bedarf allerdings (weiterer) empirischer Fundierung (vgl. Rosken 2009, S.72), da aus der Perspektive eines berufsbiographischen Ansatzes (vgl. Terhart et al. 1994; Terhart 2011) der Zusammenhang zwischen Subjektiver Theorie und Biographie empirisch bisher nicht belegt ist. Entsprechend wird an die Forderung angeknüpft, die Forschungen zu den verschiedenen Formen des Lehrerwissens und -handelns in Bezug auf ihren (berufs)biographischen Prozess auszubauen (vgl. Helsper 2011, S.167).

Im Fokus des Interesses muss zukünftig deshalb stehen, ob es in der Biographie von Lehrer*innen Momente, Erlebnisse, Ereignisse usw. gibt, die eine gering-elaborierte (verdinglichte Denkweise) bzw. eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie bedingen und beeinflussen? Existieren bestimmte biographische Ressourcen, die einen Professionalisierungsprozess begünstigen und unterstützen (förderliche biographische Bedingungen) bzw. biographische Verstrickungen, die einen Professionalisierungsprozess eher hemmen und erschweren (hinderliche biographische Bedingungen)?

5. Methodische Herausforderungen: Ein Ausblick

Das Forschungsdesiderat ist an der Schnittstelle von Wissenssoziologie und rekonstruktiver Professionalisierungs- und Biographieforschung anzuordnen und verfolgt das Ziel, die biographische Genese Subjektiver Theorien zu eruieren. Das Forschungsinteresse und die -perspektive ist also auf die Rekonstruktion impliziter Regeln, Muster und Strukturen in der Biographie von Lehrer*innen gerichtet, die den handelnden Individuen nicht unmittelbar bewusst sein müssen, da sie die Ebene des subjektiven Sinns übersteigen.

Da in biographisch-narrativen Interviews meist „große Lebensgeschichtliche Linien gezogen werden und weniger“ (Völter 2018, S.481) das Handeln in der Praxis im Fokus steht und umgekehrt mit anderen Interviewformen zwar Informationen über das pädagogische Handeln erfasst werden können, jedoch weniger biographische Prozessverläufe, steht die biographische Professionsforschung vor der Herausforderung, wie der biographische Hintergrund professionellen Handelns angemessen erfasst werden kann.

Mit dem von Schütze (1983) entwickelten autobiographisch-narrativen Interview, das das Prinzip der Offenheit am konsequentesten verfolgt, da den zu Interviewenden die Strukturierung der autobiographischen Darstellung selbst überlassen wird, und zudem zu den elaboriertesten Erhebungsinstrumenten in der Biographieforschung gehört, können biographische Dispositionen von Lehrkräften erfasst werden. Es knüpft an den Strukturen und Regeln alltagsweltlicher Kommunikation an und ermöglicht durch eine offen gehaltene Erzählaufforderung eine Stehgreiferzählung des selbsterfahrenen Lebenslaufs zu initiieren (vgl. Schütze 1984, S.78). Mithilfe des autobiographisch-narrativen Interviews werden Datentexte generiert, die nicht nur über gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte hinaus gehen, sondern auch die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in jenen Relevanzen und Fokussierungen sowie in jener Aufschichtung aufzeigen, wie sie für die Identität des Befragten handlungsrelevant und konstitutiv ist (vgl. Schütze 1984, S.93). Insgesamt eröffnet die individuelle Erfahrungsrekapitulation des oder der zu Interviewenden einen Zugang zu den biographischen Orientierungen und Handlungsmustern, den biographischen und sozialen Prozessen, in welche der oder die Interviewte involviert war oder auch noch ist.

Wie bereits weiter oben veranschaulicht, kann sich mit dem Expert*inneninterview den Subjektiven Theoriestrukturen von Lehrkräften angenähert werden. In Bezug auf die beiden Erhebungsinstrumente stellt sich jedoch die Frage, ob diese ohne weiteres miteinander kombiniert werden können. Das heißt, es müssen nicht nur Überlegungen angestellt werden, wie Subjektive Theoriestrukturen und die Biographien von Lehrkräften angemessen erhoben werden können, sondern ebenfalls wie sie analysiert und mit welchem methodischen Instrumentarium die Daten anschließend produktiv aufeinander bezogen werden können.

Vor diesem Hintergrund wird gegenwärtig diskutiert, inwiefern die Strategie der Triangulation, die auf die Kombination oder Integration unterschiedlicher Theorien, Methoden und Daten abzielt (vgl. unter anderem Denzin 1970), dazu geeignet ist, die erwähnte Komplexität zu erfassen. Da die Wahl des Triangulationssets nicht willkürlich erfolgen kann, sondern der Begründungspflicht unterliegt, muss nicht nur umfassend dargelegt und begründet werden, warum sich gerade biographisch-narratives Interview und Expert*inneninterview im Besonderen dazu eignen biographische Sinnstrukturen und Subjektive Theoriestrukturen zu erfassen, sondern insbesondere, warum gerade diese beiden Erhebungsmethoden miteinander trianguliert werden sollten und nicht andere.

Ähnliche Überlegungen müssen ebenso hinsichtlich der Analysemethoden angestellt werden. Es muss begründet werden, inwiefern die Narrationsanalyse, die ermöglicht elementare Prozessstruktu-

ren des Lebenslaufs herauszuarbeiten, mit dem analytischen Rahmen Bronfenbrenners (1981) relationiert werden kann – also welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen.

Mit der wohlbegründeten Darlegung des Triangulierungssets, wird die Identifikation bzw. Klärung ermöglicht, ob in der Biographie Anknüpfungspotenziale, das heißt, biographische Aspekte vorhanden sind, die die Ausprägung einer komplex-elaborierten bzw. einer gering-elaborierten Subjektiven Theorie beeinflussen. Erst wenn die methodische Relationierung unterschiedlicher Verfahren geklärt ist, können fundierte wissenschaftliche Aussagen hinsichtlich der biographischen Genese Subjektiver Theorien generiert werden – also wie biographische Erfahrungen und Ereignisse in die Subjektive Theorie der Individuen eingeschrieben sind.

Literatur

- Altmann, Howard B. 1983. Training foreign language teachers for learner-centered instruction – Deep structures surface structures and transformations. In *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers – Towards a Rational*, Hrsg. James E. Alatis, Hans Heinrich Stern und Peter Strevens, GURT '83, 19–25. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Berger, Peter und Thomas Luckmann. 2004. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz. 2014. *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, Urie. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Combe, Arno und Fritz-Ulrich Kolbe. 2004. Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In *Handbuch der Schulforschung*, Hrsg. Werner Helsper und Jeanette Böhme, 833–851. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dann, Hanns-Dietrich. 1994. Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Hrsg. Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyeneth, 163–182. Bern: Verlag Hans Huber.
- Dann, Hanns-Dietrich. 2000. Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In *Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Hrsg. Martin Schweer, 79–108. Opladen: Leske und Budrich.
- Dann, Hanns-Dietrich, Kurt-Christian Tennstädt, Winfried Humpert und Frank Krause. 1987. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft* 3:306–320.
- Denzin, Norman K. 1970. *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Pub.
- Epp, André. 2017a. Eine Anschlusskonstruktion konkurrierender Professionstheorien?! – Perspektivenerweiterung und ergänzende Zwischenbemerkungen einer unabgeschlossenen Diskussion. *Der pädagogische Blick* 2, 25, 4:210–220.
- Epp, André. 2017b. *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und seine soziale Konstruktion durch Lehrerinnen und Lehrer: Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern*. Opladen: Budrich.
- Epp, André. 2018a. Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2> (Zugegriffen: 08.04.2019).

- Epp, André. 2018b. Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsrastrer für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19(1), Art 1.
- Griebel, Wilfried. 2004. Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In *Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*, Hrsg. Eva Schumacher, 25–46. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele. 1988. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Helsper, Werner. 2002a. Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Hrsg. Georg Breidenstein, Werner Helsper und Catrin Kötters-König, 67–86. Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, Werner. 2002b. Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In *Biographie und Profession*, Hrsg. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 64–102. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner. 2008. Schülerbiographie und Schulkarriere. In *Handbuch der Schulforschung*, Hrsg. Werner Helsper und Jeanette Böhme, 927–944. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner. 2011. Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 149–170. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner und Rudolf Tippelt. 2011. Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 Beiheft: 268–288.
- Honer, Anne. 1999. Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. In *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zu Theorie der Interpretation*, Hrsg. Ronald Hitzler, Jo Reichertz und Norbert Schröer, 51–67. UVK: Konstanz.
- König, Johannes. 2012. Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*, Hrsg. Johannes König, 7–14. Münster: Waxmann.
- Kraul, Margret, Winfried Marotzki und Conelia Schweppe. 2002. *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Ingrid. 2004. *Konzepte von Deutschunterricht – Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kurtz, Thomas. 2009. Professionalität aus soziologischer Perspektive. In *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messungen*, Hrsg. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder, 45–58. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel. 2013. Experteninterviews – wissensoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Barbara Frieberthäuser, Antje Langer und Annedore Prengel, 457–471. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oser, Fritz. 2014. Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 764–777. Münster: Waxmann.
- Reh, Sabine. 2004. Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 3: 358-372.

- Reusser, Kurt und Christine Pauli. 2014. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 642–661. Münster: Waxmann.
- Rosken, Anne. 2009. *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, Anne, Jürgen van Buer und Birgit Reising. 1986. Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an beruflichen Schulen im allgemeinbildenden Bereich. Untersuchungen zu Unterschieden zwischen den Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 5:661–678.
- Schoon, Ingrid und Rainer K. Silbereisen. 2009. Conceptualising School-to-Work Transitions in Context. In *Transitions from School to Work – Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*, Hrsg. Ingrid Schoon und Rainer K. Silbereisen, 3–29. Cambridge: University Press.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, 3:283–293.
- Schütze, Fritz. 1984. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Hrsg. Martin Kohli und Günther Robert, 78–117. Stuttgart: Metzler.
- Schumacher, E. 2004. Einführung. In *Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz*, Hrsg. Eva Schumacher, 19–24. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schweer, Martin und Barbara Thies. 2000. Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In *Lehrer-Schüler-Interaktion – Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Hrsg. Martin Schweer, 59–78. Opladen: Leske und Budrich.
- Seifried, J. 2012. The Role of Teachers' Pedagogical Beliefs – An Analysis from Perspective of Vocational Education and Training. In *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*, Hrsg. Johannes König, 131–148. Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald. 2011. Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 57:202–224.
- Terhart, Ewald, Kurt Czerwenke, Karin Ehrlich, Frank Jordan und Hans Joachim Schmidt. 1994. *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Völter, Bettina. 2018. Biographie und Profession. In *Handbuch Biographieforschung*, Hrsg. Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuijer, 473–484. Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, Diethelm 1991. *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weber, Martina 2008. Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*, Hrsg. Malwine Seemann, 41–59. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Weniger, Erich. 1957. *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Julius Beltz.