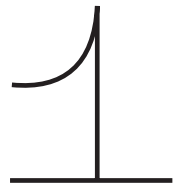




His toria scholas tica



2023

9

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2023

Historia scholastica

Číslo 1, červen 2023, ročník 9

Number 1, June 2023, Volume 9

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)
doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)
prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)
doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)
Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)
Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)
prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)
prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)
prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)
prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)
prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)
prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)
prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)
prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)
prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)
prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)
prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)
prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)
prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)
prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz
Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 5 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková
- Editorial**
- Studie** 9
- Studies**
- Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität
Precept, Obedience and Personal Responsibility – On the Transformation of (Prescriptive) Pedagogical Identity and the Meaning of an Anthropology of Alterity
— Ehrenhard Skiera
- 27 Die Bildung des Europäers – Kollektive und persönliche Identitäten im literarischen Werk von Maxim Biller
The Formation of the European – Collective and Personal Identities in the Literary Works of Maxim Biller
— Jörg Henning Schluß & Caroline Vicentini-Lerch
- 55 Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung
Relations between Professional Action and Biographical Transition Experiences of Teachers’ – Dealing with Uncertainty as an Intertwined Connection
— André Epp
- 83 The Group as a Means to Restore Community in Zurich’s Teacher Education? Therapeutising Technologies during the “Psycho-boom” of the 1970s
— Andrea De Vincenti, Norbert Grube & Andreas Hoffmann-Ocon
- 99 Mathilde Vaerting (1884–1977) und ihr (unzeitgemäßer) Beitrag zu Pädagogik und Macht
Mathilde Vaerting (1884–1977) and Her (Untimely) Contribution to Pedagogy and Power
— Esther Berner & Susann Hofbauer

**Studie
Studies**

- 123 Volksschullehrer-Wissen sammeln und verbreiten.
Das Deutsche Schulmuseum bzw. die Deutsche
Lehrerbücherei in Berlin 1876–1914
*Collecting and Disseminating Knowledge of Elementary School
Teachers. The German School Museum or the German Teachers’
Library in Berlin 1876–1914*
— Monika Mattes
- 145 The Action of the Saint Sava Society on the Formation
of Identity among Serbs in Old Serbia and Macedonia
— Maja Nikolova
- 165 „Natürliches Wachstum“ in einer bedrohlichen Welt –
der Monte Verità als Inkubationsraum eines neuen
Erzieherbildes
*“Natural Growth” in a Ominous World – Monte Verità as
Incubation Room of a New Understanding of the Educator*
— Beate Klepper
- 191 Reality as a Basis of Education to the Good in Josef
Pieper’s Works
— Rastislav Nemeč & Andrea Blaščíková
- 207 Professionalism vs. Ideologization in the Hungarian
Candidate Dissertations in Educational Science in the
1970s
— Attila Czabaji Horváth, Zsófia Albrecht, Andrea Daru
& Dorina Szente
- 223 Defektologie učící? Formování české speciální
pedagogiky v letech 1953–1964
*Defectology and Teaching? The Formation of Czech Special
Pedagogy in 1953–1964*
— Marek Fapšo & Jan Randák
- Varia**
- 249 Neznámá kapitola ze života Gerty Kallikové-Figulusové
An Unknown Chapter from the Life of Gerta Kallik-Figulus
— Pavel Holeka

Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung



André Epp^a

^a Karlsruhe University of Education
Institute for Research Methods
in Education
andre.epp@ph-karlsruhe.de

Received 29 October 2022

Accepted 10 January 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-003

Abstract **Relations between Professional Action and Biographical Transition Experiences of Teachers¹ – Dealing with Uncertainty as an Intertwined Connection**

In the article it is shown that, uncertainty is not only constitutive for professional action of teachers, but also for transitions, since the latter have lost their function of providing stability and direction in the historical course of time. In this context, the focus is also on how and with which strategies teachers react to potential uncertainty in biographical transitions and in occupational-professional action

and to what extent these are related to each other. In the course of the analysis with a category-based and a sequential procedure, which were related to each other, two types could be identified. With their occupational-related activities to support students in transitional processes to vocational training, both of these types tie in with action strategies that have “proven themselves” in the context of their own biographical transitions. However, only biographical work triggers corresponding resonances that promote professional teacher action.

Keywords (biographical) transitions, professionalism, biographical work, uncertainty, biographical research

1. Theoretische Anknüpfungspunkte und Fragestellung

In der Zeit nach 1945 bildet sich in Deutschland ein neues standardisiertes und verzeitlichtes Lebenslaufregime heraus, das oftmals auch als „Korsettstange“ (Mückenberger, 1985, S. 431) oder „Totalkonditionierung“ (Lessnich, 1995, S. 52) beschrieben wird. Es ist durch ein klar definiertes Muster, einer Chronologisierung und Vorstrukturierung von Übergängen, Lebensphasen und biografischen Handelns zu charakterisieren, das von der soziologischen Lebenslaufforschung auch als Normalbiografie beschrieben wird. Demzufolge entstehen individuelle Lebensläufe nicht zufällig, sondern unterliegen bestimmten (institutionellen) Regeln.

Diese Institutionalisierung von Lebensläufen löst sich jedoch aufgrund des tiefgreifenden sozialen Wandels (bspw. Krise der Arbeitsgesellschaft, Entwertung von (Bildungs-)Qualifikationen, steigende soziale Ungleichheit), der zu Beginn der 1970er Jahre einsetzt und sich bis in die Gegenwart vollzieht, immer weiter auf (vgl. Kohli, 1985) und wird unter Begriffen wie Risikogesellschaft, reflexive Moderne, Individualisierung und Globalisierung verhandelt (vgl. Albrow, 1996; Beck, 1986; Giddens, 1990). All diese Begrifflichkeiten heben mal mehr und mal weniger pointiert auf die Differenzierung und Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensbedingungen und Lebensverläufen ab, die zunehmend auch im Rahmen von Lehrer:innenbiografien dokumentiert sind (bspw. Unterbrechung der Berufstätigkeit, Sabatical, Seiteneinsteigende, variabler Berufseinstieg und -austritt) (vgl. Terhart, 2014, S. 435), sodass auch von einer Auflösung bzw. Deinstitutionalisierung kohärenter Lebenslaufmuster gesprochen wird (vgl. Heinz, 2000; Meuth, Hof & Walther, 2014, S. 8; Schröder, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013, S. 13; Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther, 2020, S. 16).

Für Individuen gehen mit diesen Veränderungen einerseits biografische Freiheiten und Möglichkeiten einher, aber andererseits auch Unsicherheit und Ungewissheit, da mit der aktiven Ausgestaltung der sich eröffnenden Spielräume auch das Risiko der Überforderung, Diskontinuität, Resignation und des Scheiterns einhergehen könne, die insbesondere an Übergängen zum Vorschein kommen (vgl. Dausien, 2002, S. 141; Heinz, 2009; Hof, 2013, S. 394–395; Walther & Stauber,

2007, S. 24). Infolgedessen verlieren Übergänge zunehmend ihre integrative Kraft, sodass bspw. eine erfolgreich abgeschlossene Schulbildung kein Garant mehr für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes ist und der Gesellenbrief nicht zwangsläufig in ein Beschäftigungsverhältnis führt (vgl. Truschkat, 2013, S. 48). Übergänge werden daher auch als „kritische Lebensereignisse“ (Filipp, 2007), „Zonen der Ungewissheit“ (Walther & Stauber, 2007, S. 30) oder „Zonen der Verwundbarkeit“ (Castel, 2000) bezeichnet, deren Moment der Ungewissheit sich durch Aushandlungsprozesse „zwischen gesellschaftlichen Normativitäten, institutionellen Ordnungen, deren Vertreter_innen und den biografischen Subjekten“ (Hinrichsen, 2020, S. 98) weiter potenzieren kann.

Übergänge können somit als komplexe und vielschichtig-ökosystemische Vorgänge, die sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen, beschrieben werden (vgl. Epp, 2018a; Kutscha, 1991; Truschkat, 2011, S. 369). Sie stellen Brüche, dar die es zu verbinden und zu überbrücken gilt, „implizieren Abschied und Neuanfang, das Zurücklassen von Vertrautem und das Erobern neuer Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut und Zuversicht, aber auch Risiken [...] oder Ängste“ (Schumacher, 2004, S. 20) zugleich. Übergänge bergen somit prinzipiell eine potenzielle Unsicherheit, da ihr Ausgang trotz Antizipierens und Abwiegens grundsätzlich ungewiss bleibt. Diese Ungewissheit wird jedoch durch die Auswirkungen der oben beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, wie dem Auflösen der Normalbiografie und dem dadurch bedingten verstärkten Freisetzen von individualisierten Übergängen sowie der Problematik hinsichtlich der Bestimmung ihrer Richtung, ihrer zeitlichen Ausdehnung und ihrem Endpunkt, potenziert (vgl. Schröer et al., 2013, S. 12; Thiersch, Silkenbreumer & Labede, 2020), sodass bisher verfügbare und bewährte Handlungsressourcen oftmals nicht mehr greifen (vgl. Schröer et al., 2013, S. 16).

Da Übergänge immer weniger berechenbar und vorhersehbar sind, ist zukünftig ein größeres Maß an Planungsnotwendigkeit, bei gleichzeitiger Abnahme der Planungsmöglichkeiten, erforderlich (vgl. Truschkat, 2013, S. 49). Entsprechend sind Individuen gezwungen

Handlungsstrategien zu entwickeln und biografische Leistungen zu erbringen, um die skizzierte Ungewissheit, trotz zunehmender Kontingenzerfahrungen kontrollieren zu können (vgl. Leccardi, 2011, S. 114).

Die skizzierten biografischen Unsicherheiten und Ungewissheiten tangieren Lehrkräfte einerseits bei der (alltäglichen) Ausgestaltung ihrer Biografie und andererseits strahlen die umfassenden Rationalisierungs- und Modernisierungsschübe ebenso auf ihr professionelles Handeln als Lehrkraft. Dies hat zur Folge, dass auch ihr Schulalltag trotz einer Vielzahl an routinierten und widerkehrenden Abläufen sowie eines grundsätzlichen Antizipierens schulbezogener Situationen und Tätigkeiten (bspw. durch inhaltlich und methodische Planbarkeit) bei gleichzeitigem Entscheidungsdruck unmittelbar zu reagieren, von Ungewissheit und Kontingenz durchzogen ist (vgl. Helsper, 2003). Aufgrund ihres dynamischen Interaktionsgeschehens ist für pädagogische Handlungen essentiell, dass „sie weder regelmentierbar noch standardisierbar sind“ (Košinár, 2018, S. 257) – Luhmann (2002, S. 157) spricht daher auch von einem Technologiedefizit. Lehrkräfte verfügen über keine Technik mit der sie sicherstellen können, dass das was sie bezwecken wollen und intendieren auch wirklich geschieht und eintritt. Folglich kann die Nützlichkeit oder Richtigkeit des Handelns von Lehrpersonen letztendlich nur im Nachhinein bestimmt werden (vgl. Dietrich, 2018, S. 282), sodass Ungewissheit konstitutiv für das Handeln von Lehrkräften ist, wie auch Helsper (2004, S. 62) in seinen Ausführungen zur antinomischen Struktur des Handelns von Lehrkräften insbesondere in der Ungewissheitsantinomie betont:

Es geht im professionellen Handeln also um die stellvertretende und stellvertretend deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen, um die Bearbeitung von jenen Manifestationen des latent möglichen Scheiterns von Routinen als Orten einer strukturell erforderlichen, aber ohne Erfolgssicherheit stattfindenden Erzeugung des Neuen – als Krisenlösungsverprechen. Diese ist in die zukünftige Offenheit seiner Bewährung und damit der Möglichkeit des Scheiterns gestellt. Stichwort ist

hier Ungewissheit, als nicht absehbare Folge der intendierten Handlungen und ihrer Absichten in unmittelbarer, mittelfristiger und langfristiger Zukunft.

Mit seinen Ausführungen (zu Ungewissheit) beschränkt sich Helsper jedoch nicht nur auf das unterrichtliche Handeln im genuinen Sinne, dem aufgrund der Kernaktivität des Unterrichtens von Lehrkräften besondere Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018, S. 2), sondern schließt auch weitere (zentrale) Tätigkeiten von Lehrkräften, wie bspw. Beratung – als eine Grundform pädagogischen Handelns (vgl. Giesecke, 2003, S. 87) – im Rahmen von Berufsorientierung als Aufgabe aller Lehrkräfte, mit ein (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 217).

Des Weiteren wird Ungewissheit nicht nur im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Helsper, 2004) aufgegriffen, sondern ebenso in weiteren professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrer:inberuf, wie im (berufs-)biografischen (vgl. Fabel-Lamla, 2018) oder kompetenztheoretischen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) Zugang. Insgesamt: Da es für das Handeln von Lehrkräften keine Standardlösung gibt, müssen diese die Herausforderung, mit Ungewissheit zu operieren annehmen und mit einer adaptiven Handlungskompetenz darauf reagieren (vgl. Keller-Schneider, 2018, S. 235).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass sowohl für das berufsbezogene Handeln von Lehrkräften als auch für das Ausgestalten ihrer biografischen Übergänge – trotz der Möglichkeit des Antizipierens beider – eine potenzielle Ungewissheit konstitutiv ist, dass sie weder technologisierbar noch standardisierbar sind. Es stellt sich somit nachfolgend aus Sicht der biografischen Professionsforschung (vgl. Fabel-Lamla, 2018) und der biografieorientierten Übergangsforschung (vgl. Truschkat, 2013) die Frage, wie und mit welchen Handlungsstrategien Lehrkräfte auf die potenzielle Ungewissheit im Rahmen biografischer Übergänge und im berufsbezogenen Handeln reagieren und inwiefern diese Relationierungen zueinander aufweisen.

Um die aufgeworfenen Fragen exemplarisch zu beantworten, stehen Handlungsstrategien von Lehrkräften allgemeinbildender Schulen zur Unterstützung ihrer Schüler:innen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung im Fokus, mit denen sich bisher nur vereinzelt auseinandergesetzt wurde – obwohl (Maßnahmen der) Berufsorientierung und -vorbereitung im schulischen Verlauf zunehmend früher (ab Klasse 7) einsetzen, in den Lehrplänen einen zentralen Stellenwert einnehmen und aufgrund der eingangs skizzierten Brüchigkeit von Berufsbiografien insbesondere für junge Menschen eine lebenslange Relevanz zukommt (vgl. Epp, 2018b). Darüber hinaus verfügen auch Lehrkräfte über eigene (berufs-)bildungsbezogene Übergangserfahrungen, an die sie anschließen können.

Bevor das methodische Vorgehen (3) und die Ergebnisse (4) dargelegt werden, erfolgen zunächst grundlegende Ausführungen zu den Prämissen biografieorientierter Übergangsforschung sowie berufsbiografischer Professionsforschung und wie erstere produktiv im Rahmen letzterer aufgegriffen werden können (2). Abschließend erfolgen ein Ausblick und eine kritische Diskussion (5).

2. Prämissen biografischer Professionsforschung und biografieorientierter Übergangsforschung

Im Vergleich zu anderen (ähnlich gelagerten) Konzepten (vgl. Walther & Stauber, 2007, S. 24), wie Statuspassage (vgl. Glaser & Strauss, 1971) oder Transition (vgl. Welzer, 1993), eröffnet eine biografieorientierte Übergangsforschung die Sicht auf die Vielschichtigkeit, Gleichzeitigkeit und auf die biographische Verarbeitung von sowohl institutionell gerahmten, oftmals übergangsanstößend, als auch individualisierten, weniger- oder nicht-institutionalisierten lebenszeitlichen Passagen im biografischen Verlauf die Individuen in ihren biografischen Konstruktionen Relevant-setzen, wobei sie mit ihren biografischen „Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien Übergänge [grundsätzlich] immer wieder neu“ (Schröer et al. 2013, S. 11) konstituieren und (mit) strukturieren (vgl. ebd., S. 11). Entsprechend erfahren sowohl die Innensicht

von Individuen als auch die sie umgebenden äußeren Einflüsse eine Berücksichtigung.

Ferner können sich unterschiedliche (Teil-)Übergänge nicht nur zeitlich überlagern und auf verschiedenen Ebenen ereignen, sondern auch zueinander in Konkurrenz stehen, sich gegenseitig behindern, aber auch befördern (vgl. Truschkat, 2011, S. 368–367), sodass Übergänge „oftmals parallel oder zeitlich dicht bewältigt werden“ (ebd., S. 368) müssen (bspw. Veränderungen der Familien-, Beziehungs-, Vermögens-, Einkommens-, Berufs-, Wohnsituation, Gesundheitszustand). Entsprechend werden Übergänge mitnichten als biografisch isolierte Einzelereignisse begriffen (vgl. ebd., S. 369), sondern ihre ökosystemische Einbindung erfährt eine Berücksichtigung (vgl. Epp, 2018a).

Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrer:innenberuf richtet – ähnlich wie die biografieorientierte Übergangsforschung – den Blick auf das „Spannungsverhältnis zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiven Gegebenheiten“ (Nittel & Seltrecht 2016, S. 139). Entsprechend werden auch hier Lebensverläufe von Lehrkräften in ihren institutionellen, organisationalen und individuell-biografischen Kontextualisierungen, die miteinander verwoben sind und in Wechselwirkung zueinanderstehen, im Hinblick auf das Hervorbringen von professionellen Handeln berücksichtigt (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 85). Da die phasenübergreifende Lehrer:innenbildung Teil des Bildungssystems ist, gehen damit Normierungen bestimmter Statuswechsel einher, sodass auch Professionalisierungsprozesse, die im Rahmen phasenübergreifender Lehrer:innenbildung angestoßen werden sollen, eine institutionelle Rahmung aufweisen, jedoch nicht auf diese limitiert sind. Darüber hinaus werden auch Professionalisierungsprozesse als mehrdimensionale Konstrukte aufgefasst, da vielfältige zum Teil auch parallel verlaufende Entwicklungsaufgaben bestehen, die sich bspw. situations- und personenspezifisch auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen, aber auch in der simultanen Existenz und Bearbeitung verschiedener Antinomien zum Ausdruck kommen (vgl. Cramer, Emmerich, Harant, Merk & Drahmman, 2019, S. 408).

Obwohl sich im Rahmen (berufs-)biografischer Forschung zum Lehrer:innenberuf inhaltlich mit vielfältigen Fragestellungen

auseinandergesetzt wird (einen Überblick bieten Wittek & Jacob, 2020) und auch Transformationsprozesse (vgl. ebd., S. 196) sowie unterschiedliche „Transitionsphasen“ (ebd., S. 197) innerhalb der phasenübergreifenden Einsozialisation in den Lehrer:innenberuf (bspw. Studium-Referendariat-Berufseinstieg) in Augenschein genommen werden (vgl. bspw. Ernst, 2018; Hericks, 2006), also „eine Fokussierung auf institutionell-biographisch ‚vorgegebene‘ Abschnitte, wie Referendariat, Junglehrer usw.“ (Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 827) erfolgt, wurde der Blick dagegen bisher nur vereinzelt auf individualisierte Übergangsprozesse, die sich zu verschiedenen Zeitpunkten über die gesamte Lebensspanne verstreut ereignen und auch keinen oder nur einen marginalen Bezug zur phasenübergreifenden Lehrer:innenbildung aufweisen, gerichtet. Im Unterschied zu Transformationen und Transitionsphasen handelt es sich bei Übergängen wissenssoziologisch gesehen um einzelne Segmente, die in ihrer Gesamtheit erstere ausmachen. Folglich verweisen Übergänge auf die Mikroebene und Transformationen sowie Transitionsphasen auf die Makroebene (vgl. Schröer et al., 2013, S. 12).

Die Engstellung auf die Makroebene überrascht jedoch, da, wie eingangs skizziert, Lebenslagen von Menschen und somit auch von Lehrkräften aufgrund gesellschaftlicher Pluralisierung zunehmend kontingenter werden und von vielfältigen Übergängen durchzogen sind, Individuen „also vermehrt ständiger Veränderungsbereitschaft und damit ständiger Lernleistung ausgesetzt“ (Felden, 2015, S. 80) sind. Darüber hinaus werden sowohl Professionalisierungs- (bspw. Bonnet & Hericks, 2013, Ernst, 2018) als auch Übergangsprozesse (bspw. Truschkat, 2013, S. 57f.) als Anregungskontexte für Bildungsprozesse ausgelegt, da beide potenzielle Krisen bereithalten.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die biografieorientierte Übergangsforschung und die (berufs-)biografische Professionsforschung eine gemeinsame Schnittmenge aufweisen, Abstand „von einer Vereinseitigung des subjektiven Faktors [...] wie von der Hypostasierung objektiver Konstellationen“ (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 139) nehmen und Biografie für beide einen zentralen Bezugspunkt ausmacht, sodass das Einbeziehen der Prämissen der biografieorientierten

Übergangsforschung im Rahmen (berufs-)biografischer Professionsforschung für die bisher vernachlässigten Übergänge sensibilisiert.

3. Methodisches Vorgehen

Um die im ersten Abschnitt aufgeworfenen Fragen zu beantworten, wurde mit sieben Lehrkräften allgemeinbildender Schulen jeweils ein Expert*inneninterview (vgl. Meuser & Nagel, 1989) und ein biografisch-narratives Interview (vgl. Schütze, 1983) im Anschluss aneinander geführt. Die Form des Expert*inneninterviews hebt auf allgemeiner konzipierte und formulierte Wissensbestände von Lehrkräften ab. Diese wurden einerseits mit den kommunikativen Mitteln der Sachverhaltsdarstellungsschemata der Argumentation und der abstrakten Beschreibung hervorgehoben und andererseits wurden zusätzlich gezielt Fallbeispiele in Gang gesetzt, um die Handlungsebene zu fokussieren. Durch den gesetzten Fokus im Leitfaden können subjektive Deutungen, Sichtweisen, latente und vorreflexive Wissensbestände sowie Handlungsstrategien von Lehrkräften im Hinblick auf den Übergang von Schüler:innen in Berufsausbildung „eingefangen“ werden (vgl. Meuser & Nagel, 1989). Das biografisch-narrative Interview (vgl. Schütze, 1983) ermöglicht dagegen sich den biografischen Sinnstrukturen anzunähern, die nicht nur über gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte hinaus gehen, sondern auch die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in jenen Relevanz- und Fokussierungen sowie in jener Aufschichtung aufzeigen, wie sie für die Identität der Informant:in handlungsrelevant und konstitutiv ist.

Für die Analyse der so generierten Daten wurden ein offenes Kodierverfahren und die Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 1983) herangezogen, die beide zunächst getrennt voneinander vollzogen und deren Ergebnisse anschließend mit der fallinternen Zusammenhangsanalyse (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 137) produktiv aufeinander bezogen wurden (zur Verschränkung kategorienbasierter und sequenzieller Verfahren siehe ausführlicher Epp, 2019). Das kategorienbasierte Verfahren ermöglicht Handlungsstrategien von Lehrkräften zu identifizieren (wie sie ihre Schüler:innen im Übergangsprozess von der Schule in eine Berufsausbildung unterstützen), die auf den Umgang mit

der sich im professionellen pädagogischen Handeln manifestierenden Ungewissheit verweisen. Mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) kann dagegen das biografische Gewordensein von Lehrkräften rekonstruiert und ihre biografischen Sinnstrukturen offengelegt werden, wie sie mit der modernisierungsbedingten Beschleunigung soziokultureller Transformation (vgl. Helsper, 2003, S. 63) und den damit verbundenen Eruptionen gesteigerter biografischer Ungewissheit in Übergangsprozessen umgehen. Die fallinterne Zusammenhangsanalyse ermöglicht die Textstellen des Expert*inneninterviews in die biografische Prozesskonstellation der biografisch-narrativen Interviews rückzubetten, sodass kontrollierte Zusammenhänge und systematische Beziehungen zwischen den übergangs- und den berufsbezogenen professionellen pädagogischen Handlungsstrategien im Umgang mit Ungewissheit herausgearbeitet und die relationalen Zusammenhänge in ihrer Tiefe durchdrungen werden können (vgl. Epp, 2019).

Mittels kontrastiver Fallvergleiche konnten zudem zwei Typen herausgearbeitet werden, deren Handlungsstrategien sich sowohl im Rahmen biografischer Übergänge als auch in der beruflichen Praxis voneinander unterscheiden und somit Hinweise vorliegen, dass sie konträr mit potenzieller Ungewissheit umgehen. Fallintern weisen die Handlungsstrategien allerdings Relationen zueinander auf, die nachfolgend exemplarisch mit dem Fall Frau Böß¹ des Typs „Aktiv-offen-gestalterischer Umgang“ detailliert ausgeführt werden.

4. Ergebnisse

Nachfolgend verdeutlicht ein erheblich gekürztes Portrait und zentrale Interpretationslinien die biografische Fallstruktur von Frau Böß (3.1). Zudem werden ihre Handlungsstrategien, die sie im Rahmen der Unterstützung ihrer Schüler:innen in eine Berufsausbildung heranzieht, veranschaulicht (3.2). Anschließend werden mithilfe der fallinternen Zusammenhangsanalyse beide aufeinander bezogen, um Relationen zu

1 Alle Namen, Orts- und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

veranschaulichen (3.3). Die Ergebnisse der Falldarstellung werden mit weiteren empirischen Befunden, die im Rahmen kontrastiver Fallanalysen herausgearbeitet wurden, angereichert und ebenso der Typ „Kein erbringen eigeninitiiertester Gestaltungsleistungen“ knapp skizziert (3.4).

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Böß in ihren Mittsechzigern. An ihrer gegenwärtigen Schule, einer integrierten Sekundarschule, ist sie seit 10 Jahren tätig und fungiert dort als Klassen- und Fachlehrerin. Sie hat ein Gymnasiallehramtsstudium absolviert und übt insgesamt seit 36 Jahren den Lehrerberuf aus.

4.1. Frau Böß' biografische Fallstruktur

Als ein Kind der so genannten Nachkriegsgeneration wird Frau Böß Anfang der 1950er Jahre geboren. Ihren Vater beschreibt sie aufgrund seiner kämpferischen Erfahrungen im zweiten Weltkrieg als „seelisch einfach krank, sehr depressiv“ (Z. 312), was sowohl für sie als auch für ihre „Mutter ganz schlimm“ (Z. 313) war. Aufgrund der familiären Dissonanzen erwähnt sie, „ich war sehr früh, sehr viel allein“ (Z. 76).

Nach dem Abitur reist Frau Böß für einige Monate durch Panama und setzt sich nach ihrer Rückkehr gegenüber den Vorstellungen ihres Vaters, der in dem von ihr anvisierten Tanzstudium kein akkurates Berufsbild sehe, durch. Im ersten Semester absolvierte die Biografin eine Prüfung, die sie „nicht bestanden“ (Z. 213–214) habe. Dies erachtet Frau Böß als „größte Enttäuschung“ (Z. 214) sowie als weitere „Demütigung“ (Z. 216) gegenüber ihrem Vater, sodass sie „in so ne Desorientierungsphase gestolpert“ (Z. 217) sei, die sich durch die Scheidung der Eltern potenziert. Mit kontinuierlichen Gesprächen und dem Aufzeigen ihrer Stärken („du bist ja intelligent, du kannst viel im sprachlichen Bereich“ Z. 228–229) löst Frau Böß ehemalige Tanzlehrerin daraufhin bei ihr eine Resonanz aus sich mit möglichen Zukunftsentwürfen auseinanderzusetzen. Es erfolgt eine zunehmende Bearbeitung der Leerstelle, da sie Überlegungen anstellt und Vorstellungen entwickelt, wie sie den Übergang in die Berufswelt ausgestalten wolle und welche Fähigkeiten und Interessen sie neben dem Tanzen noch habe.

Nach intensiven Überlegungen und Gesprächen mit der Tanzlehrerin schreibt sich Frau Böß zum Wintersemester für Gymnasiallehramt

mit den Fächern Englisch und Spanisch ein. Während ihres Studiums bewirbt sie sich auf ein Stipendium in Peru. Nach der Zusage absolviert sie dort zwei Auslandssemester und lernt auf ihren Reisen durch das Land einen Mann aus Chile kennen, mit dem sie eine intensive Beziehung eingeht. Nach einiger Zeit erfährt die Biografin, dass „dieser reisende, interessierte durchaus kultivierte Mann, [...] Freunde [hatte], die mit der Militärdiktatur auf du und du waren“ (Z. 426–442). Da sie aber „sehr politisch immer interessiert“ (Z. 431) war und sie ferner an ihrem Studienort in der „Amnestygruppe gearbeitet“ (Z. 439) hat, kamen „aus politischen Gründen“ (Z. 441) Zweifel hinsichtlich der Zukunftsfähigkeit der Beziehung auf.

Und dann, dass war dann für mich ganz ganz schwer, weil ich bin so ganz traditionell und ich hatte natürlich auch diesen Traum von Heiraten usw. und Familie. Und dann hat er gesagt, ich habe eine Wohnung in Chile für uns gekauft, hier ist sie, du kannst sie einrichten. (2) Und da war ich irgendwie, da dachte ich ja, das ist doch genau das was du dir wünschst. [...]. Und dann habe ich nochmal gekämpft und hab gesagt, nein und du siehst doch, ich bin doch mitten im Studium und so, das geht jetzt nicht. Ich muss wenigstens mein Studium zu Ende machen, komm du doch nach Deutschland. Und wenn du zwei Jahre mit mir in Deutschland gelebt hast und ich mein Studium fertig habe, dann können wir immer nochmal drüber sprechen und wieder zurückgehen. Und das hat er nicht gemacht. Und damit war für mich klar, ich fahre nach Hause und die Beziehung ist zu Ende. (Z. 457–465)

Nach der Rückkehr aus Peru schließt Frau Böß ihr Studium erfolgreich ab. Anstatt das Referendariat aufzunehmen entscheidet sie sich für eine Stelle als Sachbearbeiterin in einer Hilfsorganisation. Obwohl Frau Böß' Arbeitgeber sie mit „ganz tolle[n] Gehaltsvorschläge[n]“ (Z. 607) zum Bleiben überreden wollte, verlässt sie die Hilfsorganisation nach zwei Jahren auf eigenen Wunsch.

Es erfolgt ein Umzug in eine andere Stadt, wo sie nicht nur ihr Referendariat erfolgreich absolviert, sondern ebenso eine Therapie beginnt, um ihre emotionale Verstricktheit mit ihrer Familiengeschichte, die sich in ihrer Biografie zunehmend niederschlägt, aufzuarbeiten. Aufgrund der damaligen „Lehrerarbeitslosigkeit“ (Z. 672) bewirbt sich Frau Böß vorrausschauend bereits zum Ende des Referendariats bundesweit als Lehrerin. Sie erhält eine Stelle an einem Erwachsenen-Kolleg und zieht in ein anderes Bundesland. An dieser Schule unterrichtet sie inklusive ihrem Sabbatjahr, in dem sie durch Lateinamerika reist, für insgesamt 17 Jahre und wechselt im Anschluss daran für vier Jahre an ein Gymnasium. Dort nimmt sie an einem Austauschprogramm für Lehrkräfte teil und unterrichtet für ein Jahr an einer Schule in Spanien.

Nach ihrer Rückkehr wird Frau Böß in kollegiale Zerwürfnisse hineingezogen, die sie trotz intensiver Gesprächsbemühungen nicht lösen kann. Daraufhin hat sie sich aktiv von dieser Schule „wegbeworben“ (Z. 1744) und ist an ihre gegenwärtige Schule gewechselt.

In der biografischen Fallstruktur von Frau Böß werden vielfältige Übergangsprozesse sowie ihr Autonomiepotenzial, das sich im Rahmen eines biografisch-institutionellen Handlungsmusters zeigt, ersichtlich. Nachfolgend wird der Blick exemplarisch auf zwei mit der Narrationsanalyse herausgearbeiteten Übergangssequenzen und deren biografische Bearbeitung gerichtet: Das Tanzstudium und die Umorientierung, als ein institutionell gerahmter, und das Beenden der Beziehung in Peru, als ein individualisierter Übergang.

Ungeachtet des „harten Regiment“ (Z. 313) ihres Vaters, der sich gegen das Tanzstudium seiner Tochter ausspricht, und den damit verbundenen Konsequenzen („wer nicht spurte, das war schon schlecht, da war dann immer Androhung von Gewalt“ – Z. 314–315) konnte sie ihm mittels umsichtigen Ausbalancierens seiner und ihrer beruflichen Zukunftsvorstellungen dennoch einen Kompromiss „abringen“ (Z. 210), sodass sie schlussendlich das von ihr ersehnte Studium aufnehmen darf. In den diskursiven Auseinandersetzungen greift sie nicht nur in einer sensiblen und verständnisaufbringenden Art und Weise die Befürchtungen des Vaters auf, die sie argumentativ zu entkräften versucht, sondern es zeigt sich zugleich ihre Unerschrockenheit gegenüber diesem,

trotz seiner Drohungen, ihre Zukunft autonom auszugestalten. Ähnliches zeigt sich auch im wiederholten Auseinandersetzen mit einem möglichen beruflichen Zukunftsentwurf nach dem Scheitern in der Tanzprüfung: Frau Böß kommt dabei nicht nur der Notwendigkeit der Lebensunterhaltsfinanzierung nach, sondern berücksichtigt ebenso ihre Vorliebe für die englische als auch spanische Sprache („Spanisch ist meine Herzsprache“ (Z. 292)). Entsprechend wird ein Ausbalancieren zwischen eigenen Interessen (Offenheit) und den Zugzwängen (Schließung, Einengung) einer arbeitsförmigen Gesellschaft ersichtlich.

Das umsichtige Ausbalancieren unterschiedlicher Perspektiven zeigt sich ebenso im partnerschaftlichen Verhältnis, das Frau Böß in Peru eingeht. Auf den Vorschlag des Mannes gemeinsam in Chile zusammenzuleben, regt Frau Böß aufgrund ihrer Zweifel an der politischen Integrität des Mannes, der Beziehungen zur Militärdiktatur pflegt, an, dass beide zunächst in Deutschland zusammenleben, da Frau Böß ihr Studium abschließen müsse, und ihnen anschließend weiterhin die Möglichkeit offenstehe ihren Lebensmittelpunkt nach Chile zu verlegen. Damit versucht die Biografin nicht nur ihren sehnächtigen Wunsch nach einer partnerschaftlichen Beziehung – mit der sie ihre emotionalen Bedürfnisse und Verstrickungen hätte ruhigstellen können – einzulösen sowie mit ihrer politischen Überzeugung (temporär) in Einklang zu bringen, sondern ebenso den Mann nicht zu enttäuschen und als einen Partner zu verlieren. Da dieser sich letztendlich nicht auf den unterbreiteten Vorschlag einlässt, ringt Frau Böß sich – trotz ihrer emotionalen Verwicklung und der Sehnsucht nach einem traditionellen Familienmodell – zu der Entscheidung durch, die Beziehung zu beenden („habe ich nochmal gekämpft“).

Neben dem umsichtigen Ausbalancieren weisen die Übergangsrichtungen außerdem eine selbst initiierte und gesteuerte Entwicklung auf, die auf Eigensinn basiert (vgl. Schütze, 1983, S. 288). Das selbstbestimmte biografisch-institutionelle Handlungsmuster und das Ausbalancieren kommen zudem in weiteren Übergängen, wie dem partiellen Ausbrechen aus institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern (bspw. Arbeiten in einer Hilfsorganisation nach dem Abschluss ihres

Lehramtsstudiums), dem Lehrerinaustausch oder auch dem Schulwechsel nach ihrer Rückkehr aus Spanien zum Vorschein.

Eine weitere Handlungsstrategie, die in Übergangssituationen von Frau Böß virulent wird, ist biografische Arbeit zu, der sie von ihrer ehemaligen Tanzlehrerin angestoßen wurde. Diese hat Frau Böß nach dem Scheitern ihrer Tanzprüfung angeregt, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und einen eigenen Zukunftsentwurf zu entwickeln. Das Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein kommt u.a. auch in der reflektierenden Rückschau auf die Beziehung in Peru zum Ausdruck, da die Biografien erwähnt, warum sie einen außerordentlichen Wunsch nach Geborgenheit und einem traditionellen Familienmodell hat, da sie beides in ihrer eigenen Familie nicht erfahren habe. „Und dann aber natürlich so dieses sichere was ich brauchte, was ich durch meinen Vater nicht hatte, das kriegte ich dort [in der Beziehung mit dem Mann aus Chile]“ (Z. 423–424). Darüber hinaus wird das Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein auch im Rahmen der therapeutischen Aufarbeitung ihrer belastenden Familiengeschichte, die sich nach dem Umzug in eine andere Stadt zum Absolvieren des Referendariats zunehmend in ihrer Biografie niederschlägt, weiter verinnerlicht („man versteht das Leben ja erst im Nachhinein“ Z. 725–726).

4.2 Frau Böß' Handlungsstrategien

Schüler:innen, für die der Übergangsprozess herausfordernd ist, regt Frau Böß dazu an, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen. Dabei greift sie auf ausführliche selbstreflexivitätsanstoßende Gespräche, in denen auch die Biografie der Schüler:innen zum Thema wird, zurück, sodass sich die Schüler:innen ihrem eigenen Gewordensein und ihren biografischen Handlungsoptionen bewusst(er) werden.

Ich hatte einen Schüler, der kam neu zu uns in die zehnte. Der hat nix gesagt im Unterricht und auch seine Noten waren leider auch schlecht. Da hab ich mich gefragt, wie der so lange am Gymnasium war. Und da in der zehnten Berufsorientierung quasi durchgängig ein zentrales Thema ist, habe ich mit dem das

Gespräch gesucht und ihn gefragt, was er sich denn vorstellen könnte. Da hat er tatsächlich gesagt, sie sehen doch ich kann nix, darum bin ich ja hier und das haben die Lehrer und Schüler auf dem Gymnasium mir auch schon immer gesagt. Mit dem habe ich dann ganz viele intensive Gespräche geführt und mithilfe seiner Geschichten ihm auch immer wieder verdeutlicht, was er alles kann. Der hat bspw. so an Computern gebastelt, programmiert und auch nen paar illegale Hacks gemacht. Hab ihm dann auch meine Meinung dazu gesagt, dass das Verletzen der Privatsphäre scheiße ist und dass er sich nicht erwischen lassen soll, da das für sein Leben weitreichende Konsequenzen haben kann. Jedenfalls konnte ich ihm auch seine Fähigkeiten damit aufzeigen, was er alles so kann und hab so Möglichkeiten in den Raum geworfen, dass er als Hacker auch im Sicherheitsbereich von Firmen arbeiten kann und quasi den ganzen Tag versuchen kann deren System lahm zu legen oder mit nem Augenzwinkern habe ich auch gesagt an die Urlaubsbilder vom Chef zu kommen {lacht} und da mussten wir dann auch beide lachen (Z. 343–358).

Obwohl Frau Böß von den illegalen Tätigkeiten des Schülers erfährt, greift sie diese nicht im Sinne von Moralisierungen und Vorwürfen auf, sondern bewertet diese eher beiläufig („scheiße“). Zudem kommt ihre Kritik ebenso in der Überspitzung, sich einen Zugriff auf die Festplatte eines möglichen zukünftigen Vorgesetzten zu verschaffen („Urlaubsbilder vom Chef“), implizit und auf humoristische Art und Weise zum Vorschein, mit der ihr gelingt, Kritik zu äußern und die Beziehung zum Schüler aufrechtzuerhalten.

Die vom Schüler genannten Aktivitäten nutzt sie allerdings hauptsächlich dazu um ihm zu verdeutlichen, was er bereits alles in seinem Leben erreicht und geleistet habe – also wo seine Stärken liegen. Des Weiteren greift sie seine Hackertätigkeiten positiv auf, da sie auf ein mögliches, den Schüler interessierendes, Berufsfeld verweist. Damit und ihren überspitzt-lockeren Formulierungen, die Frau Böß dem Schüler entgegenbringt, schließt sie an seine Lebenswelt an und versucht unter Berücksichtigung des umsichtigen Ausbalancierens möglicher

Öffnungen und Schließungen, die mit ihren Äußerungen einhergehen, das noch „junge“ Arbeitsbündnis aufrechtzuerhalten. Folglich bleibt mit dem von Frau Böß beschriebenen Vorgehen sowohl ihre Kritik an der Verletzung der Privatsphäre als auch das Arbeitsbündnis zum Schüler bestehen, sodass für sie ein produktiver Einfluss auf die (berufs-)biografische Entwicklung des Heranwachsenden möglich bleibt.

4.3 Fallinterne Zusammenhangsanalyse

Im Rahmen der fallinternen Zusammenhangsanalyse konnten Textstellen des Expert*inneninterviews, in denen sich bspw. biografische Arbeit mit Schüler:innen oder auch das umsichtige (Aus-)Balancieren von Handlungen und den daraus potenziellen öffnenden und schließenden Folgen zeigt, in die biografische Prozesskonstellation der biografisch-narrativen Interviews rückgebettet werden. Da biografische Arbeit bisher kaum Eingang in die Lehrer:innenbildung erfahren hat (vgl. Miethe, 2021) und Frau Böß zudem vor ihrem Lehramtsstudium mit dieser in Berührung gekommen ist, verdichten sich im Rahmen der fallinternen Zusammenhangsanalyse somit die Hinweise, dass die Biografin Handlungsstrategien (wie biografische Arbeit und das umsichtigen (Aus-)Balancieren), die sich im Rahmen des Bearbeitens eigener biografischer Übergänge als produktiv erwiesen haben, in ihre professionelle Arbeit mit den Schüler:innen einbringt – diese also biografisch rückgebunden sind. Folglich wirkt sie mit kongruenten offen-gestalterischen Strategien sowohl auf ihre eigenen von Ungewissheit durchzogenen biografischen Übergänge, als auch im Rahmen ihrer professionellen Lehrer:inarbeit, für die ebenso Ungewissheit konstitutiv ist, auf ihre Schüler:innen ein.

4.4 Fallübergreifende (kontrastierende) Ergebnisse

Die mithilfe des Fallbeispiels Frau Böß en detail ausgeführten Handlungsstrategien können zudem in weiteren Fallanalysen identifiziert werden, die aufgrund des begrenzten Platzes nur zusammenfassend mit Bezug auf wenige Transkriptstellen veranschaulicht werden können. Auch Herr Sauer wurde bereits in der Jugendzeit in seiner Gemeinde mittels Gesprächen in Hauskreisen angeregt, sich mit seinem eigenen

Gewordensein auseinanderzusetzen, wie er anhand des Übergangs vom streitsüchtigen „sehr jähzornig ja aggressiv“ (Z. 595) auftretenden Jugendlichen, der „mit nem Messer hinter [seinen] Brüdern hergelaufen“ (Z. 605–606) und ihre „[Zimmer-]Tür [...] eingetreten“ (Z. 607) habe zu einer verantwortungsübernehmenden Person beschreibt. „Habe dann [...] irgendwie gemerkt damit willst du aufhören, willst das nicht machen, weil ich dabei kein gutes Gewissen habe und genau wusste, dass das meinem Glauben, irgendwie entgegensteht. Und hab dann angefangen, dass ich immer mehr über mein Leben und mein Verhalten nachgedacht habe und versucht habe die Sachen die irgendwie nicht passen zu ändern“ (Z. 652–662). Des Weiteren ist für Herr Sauer das umsichtige Ausbalancieren von Perspektiven im Rahmen von Übergängen charakteristisch: Nach Abschluss seines Referendariats hat er „drei Zusagen von Schulen“ (Z. 775), sodass er Vor- und Nachteile, die mit der Standortwahl einhergehen, in Bezug auf seine sowie die Bedürfnisse seiner Familie abwägt.

Auch für Frau Bode kann ähnliches festgehalten werden: Aufgrund von Zerwürfnissen mit ihrem Ehemann prüft sie vergleichend, ob sie in ihre „Heimatstadt [zurück] ziehen soll, da damit ja auch ein Schulwechsel verbunden gewesen wäre“ (Z. 423–424). Des Weiteren scheint in den knappen Ausführungen ebenso das veranschaulichte biografisch-institutionelle Handlungsmuster durch.

Ferner können die skizzierten Handlungsstrategien, die sich im Umgang mit eigenen vollzogenen biografischen Übergängen als relevant entfaltet haben, auch im berufsbezogenen Handeln bezüglich des Unterstützens von Schüler:innen im Übergang in eine Berufsausbildung identifiziert werden. So führt Herr Sauer mit Schüler:innen, für die der Übergangsprozess seines Erachtens herausfordernd ist, „regelmäßig auch in Reflexion an die Praktika, die die Schüler absolviert haben“ (Z. 229) intensive Gespräche und versucht diese auch unter Einbezug ihres biografischen Gewordenseins „gezielt zu beraten“ (Z. 234), wobei er ähnlich wie Frau Böß die mit seinem Handeln einhergehenden potenziell öffnenden und schließenden Folgen umsichtig ausbalanciert. Frau Bode beschreibt diese Herausforderung wie folgt: „Das ist jedes Mal total schwierig, das richtige Gleichgewicht zu finden,

weil die Schüler schon ne Vorgeschichte haben und man muss schauen, wie reagieren sie auf dies und jenes ohne dabei die Beziehung zu versauen“ (Z. 392–394).

Der Typ „Kein erbringen eigeninitiiertes Gestaltungsleistungen“ erachtet dagegen, dass er Schüler:innen im Übergangsprozess nicht unterstützen könne, da ihr Lebensweg, wie auch der eigene, „vorbestimmt“ (Frau Jung, Z. 692) sei. Entsprechend unterdrückt er jedes professionelle Eigenengagement. Auch im Hinblick auf die (Aus-)Gestaltung seiner biografischen Übergänge ergreift der Typ keine Anstrengungen, um diese nach seinen eigenen Vorstellungen und Wünschen zu strukturieren und zu entwerfen, sondern verfolgt lediglich Prämissen, die von außen an seine biografischen Übergangsprozesse herangetragen werden. „Mein Freund hat gesagt, Lehrersein das passt zu mir“ (Frau Beller, Z. 348).

5. Resümee und Ausblick

Die Befunde zeigen, dass sich eigene biografische Übergangserfahrungen der Lehrkräfte auf ihr (professionelles) Engagement Schüler:innen im Übergangsprozess in eine Berufsausbildung zu unterstützen niederschlagen und beide Typen dabei an Handlungsstrategien anknüpfen, die sich im Rahmen eigener biografischer Übergänge „bewährt“ haben. Die Ergebnisse sind somit anschlussfähig an die (berufs-)biografische Professionsforschung (bspw. Fabel-Lamla, 2018; Paseka et al. 2018; Terhart, 2011) und zeigen zugleich, dass der angelegte Fokus zukünftig äußerst potenzialreich scheint.

Der Typ „Aktiv-offen-gestalterischer Umgang“ nutzt den sowohl im biografischen als auch im beruflichen Handeln verfügbaren Gestaltungsspielraum mit einer aktiven offen-gestalterischen sowie die eigenen Prämissen hinterfragenden Herangehensweise, die in der Handlungsstrategie biografischer Arbeit und dem (Aus-)Balancieren zum Ausdruck kommt. Infolgedessen reagiert er damit ebenso (implizit) auf die für biografische Übergänge und professionelles Handeln inhärente potenzielle Ungewissheit, die er mit den genannten Strategien zu kontrollieren versucht. Im Gegensatz dazu entwickelt der Typ „Kein erbringen eigeninitiiertes Gestaltungsleistungen“ keine eigenen

Handlungsstrategien um Schüler:innen im Übergangsprozess zu unterstützen und um seine biografischen Übergänge nach eigenen Wünschen und Vorstellungen (mit) auszugestalten, da er jedes (professionelle) Eigenengagement unterdrückt. Entsprechend unternimmt dieser Typ auch keine Versuche, auf die erwähnte Ungewissheit mit eigenen entwickelten Handlungsstrategien kontrollierend einzuwirken, sondern lässt diese sich unbeschränkt entfalten.

Darüber hinaus verweisen die Befunde darauf, dass der Typ „Aktiv-offen-gestalterischer Umgang“ sich zumindest implizit der biografischen und berufsbezogenen Komplexität, dem Kontingenz- und Sinnüberschuss zur Ausgestaltung der eigenen Biografie (vgl. Alheit, 1993, S. 401) und biografischer Übergänge (vgl. Wanka et al. 2020: 26) sowie dem Bedeutungsüberschuss der mit pädagogischen Handeln einhergeht (vgl. Paseka & Schritteser, 2018, S. 34), bewusst zu sein scheint. Deutlich wird dies insbesondere im Rahmen des (aus-)balancierenden Ausformens des Gestaltungsspielraums sowohl in biografischen Übergängen als auch im professionellen Handeln, sodass sich im Anschluss daran die Frage stellt, inwiefern Biografizität und professionelles Handeln bzw. Professionalisierung miteinander verwoben sind.

Beide Konstrukte richten ihren Blick u. a. auf die Fähigkeit, sich mit neuen Wissensbeständen und Erfahrungen reflexiv auseinanderzusetzen und an vorhandene Sinnressourcen (biografische und berufsbezogene) anzuschließen und sich mit diesen Wissen und Erfahrungen neu zu assoziieren und entsprechende (situative) Deutungen daraus abzuleiten, die als Grundlage für das Abwägen von Handlungsentscheidungen herangezogen werden. Vor dem Hintergrund der Betrachtung biographischer Sinnüberschüsse als eine „zentrale Ressource für Lernprozesse“ (Alheit, 2008, S. 20) und dem Sachverhalt, dass auch Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften als Lernprozess erachtet werden (vgl. Fabel-Lamla, 2018), die beide nicht verordnet, sondern immer nur vom Individuum selbst vollzogen werden können, gilt es zukünftig umfassender empirisch zu klären, inwiefern in einem Biografizitätsvermögen Professionalisierungspotenziale schlummern. Zudem muss ebenso in den Blick genommen werden, inwiefern Handlungsstrategien, die im Rahmen biografischer Übergänge herangezogen werden,

auch in weiteren Tätigkeiten von Lehrkräften, wie bspw. dem Unterrichten, eine Relevanz entfalten und ob die Bearbeitung biografischer Übergänge Rückschlüsse auf das professionelle Handeln zulässt.

Im Hinblick auf das (Be-)Fördern von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften gilt es ebenso in den Blick zu nehmen, inwiefern die historische Bildungsforschung Hinweise diesbezüglich bereithält. So werden bspw. Gespräche mit Zeitzeug:innen im Rahmen historischen Lernens genutzt und um das (Weiter-)Entwickeln historischer Orientierungskompetenzen anzustoßen (vgl. Becher & Gläser, 2015; Bertram, 2017; Michalik, 2004). Entsprechend gilt es auszuleuchten, inwiefern auch die narrativen Texte der biografisch-narrativen Interviews mit den Lehrkräften, die ebenso wie Zeitzeug:innengespräche tiefe Einblicke in das Alltags(er)leben der jeweiligen Individuen ermöglichen (vgl. Peuke, Pech & Urban, 2022, S. 183), zukünftig für das Anstoßen von Professionalisierungsprozessen im Rahmen der Lehrkräftebildung genutzt werden können. Entsprechend gilt es systematisch Relationen zwischen Professionsforschung und historischer Bildungsforschung im Hinblick auf didaktische Aspekte auszuleuchten.

Literatur

- ALBROW, Martin, 1996. *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. Cambridge: Polity Press. ISBN 978-0-745-61189-1.
- ALHEIT, Peter, 1993. Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.). *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen: Universität Bremen, S. 343–417. ISBN 3-88722-272-5.
- ALHEIT, Peter, 2008. „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: KIRCHHOF, Steffen & SCHULZ, Wolfgang (Hrsg.). *Biografisch lernen und lehren*. Flensburg: Universität Flensburg, S. 15–28. ISBN 978-3-939858-07-2.
- BAUMERT, Jürgen & KUNTER, Mareike, 2006. Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd. 9, Nr. 44, S. 469–521.
- BECHER, Andrea & GLÄSER, Eva, 2015. Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. Historische Methodenkompetenz vermitteln. *Grundschule Sachunterricht*, H. 67, S. 7–13. ISSN 1437-319X.
- BECK, Ulrich, 1986. *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISSN 1434-663X.

- BERTRAM, Christiane, 2017. Mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht historisch denken lernen? In: HÜTTMANN, Jens & ARNIM-ROSENTHAL, Anna von (Hrsg.). *Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR*. Berlin: Metropol, S. 167–181. ISBN 978-3-86331-337-1
- BONNET, Andreas & HERICKS, Uwe, 2013. Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: MÜLLER-ROSELIUS, Katharina & HERICKS, Uwe (Hrsg.). *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich. Bd. 34, S. 35–54. ISBN 978-3-8474-0068-4.
- CASTEL, Robert, 2000. *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK. ISBN 9783879405824.
- CRAMER, Colin, EMMERICH, Marcus, HARANT, Martin, MERK, Samuel & Martin DRAHMANN, 2019. Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*. Bd. 65, Nr. 3, S. 401–423. ISSN 0044-3247.
- DAUSIEN, Bettina, 2002. *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Deutscher Bildungsrat, 1973. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett. ISBN 3-12-922290-1.
- DIETRICH, Fabian, 2018. Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & COMBE, Arno (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–298. ISBN 978-3-658-17101-8.
- EPP, André, 2018a. Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*. Bd. 119, Nr. 1, Art. 1. ISSN 1438-5627.
- EPP, André, 2018b. 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 Erziehungswissenschaft*. Bd. 21, Nr. 5, S. 973–990. ISSN 1434-663X.
- EPP, André, 2019. Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview. Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Bd. 20, Nr. 1, S. 191–206. ISSN 2196-2146.
- ERNST, Christian, 2018. *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3658204006.

- FABEL-LAMLA, Melanie, 2004. *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-8100-3806-7.
- FABEL-LAMLA, Melanie, 2018. Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: BÖHME, Jeanette, CRAMER, Colin & BRESSLER, Christoph (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–100. ISBN 978-3-7815-2275-6.
- FILIPP, Sigrun-Heide, 2007. Kritische Lebensereignisse. In: BRANDSTÄDTER, Jochen & Ulman LINDENBERGER (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-018180-9.
- GIDDENS, Anthony, 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-0923-6.
- GIESECKE, Hermann, 2003. *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa. ISBN 3-7799-0583-3
- GLASER, Barney G. & Anselm L. STRAUSS, 1971. *Status passage*. London: Routledge & Kegan Paul. ISBN 0710070659.
- HEINZ, Walter R., 2000. Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In: HOERNING, Erika M. (Hrsg.). *Biografische Sozialisation*. Stuttgart: De Gruyter, S. 165–186. ISBN 978-3-8282-0134-7.
- HEINZ, Walter R., 2009. Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research. In: HEINZ, Walter R., HUININK, Johannes und Ansgar WEYMANN (Hrsg.). *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time*. Frankfurt am Main: Campus, S. 473–486. ISBN 978-3593388052.
- HELSPER, Werner, 2003. Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: HELSPER, Werner, HÖRSTER, Reinhard & Jochen KADE (Hrsg.). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–161. ISSN 1613-0677.
- HELSPER, Werner, 2004. Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretische-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: KOCH-PRIEWE, Barbara, KOLBE, Fritz U. und Johannes WILDT (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98. ISBN 978-3-7815-1352-5.
- HERICKS, Uwe, 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag. ISBN 978-3-531-15080-2.

- HINRICHSSEN, Merle, 2020. *Das FSJ als biographischer Zwischenraum: (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-29199-0.
- HOF, Christiane, 2013. Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 394–414. ISBN 978-3-7799-3120-1.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela, 2018. „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 232–254. ISBN 978-3-658-17101-8.
- KOHLI, Martin, 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialisationsforschung*. Bd. 37, Nr. 1, S. 1–29. ISSN 0023-2653.
- KOŠINÁR, Julia, 2018. Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–276. ISBN 978-3-658-17101-8.
- KUNZE, Katharina & Bernhard STELMASZYK, 2008. Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: HELSPER, Werner & Jeanette BÖHME (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 821–838. ISBN 978-3-531-91095-6.
- KUTSCHA, Günter, 1991. Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: BECK, Klaus & Adolf KELL (Hrsg.). *Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113–156. ISBN 3-89271-227-1.
- LECCARDI, Carmen, 2012. Young People’s Representations of the Future and the Acceleration of Time. A Generational Approach. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Vol. 7, No. 1, pp. 59–73. ISSN 1862-5002.
- LESSNICH, Stephan, 1995. Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Interventionen. *Soziale Welt*. Bd. 46, Nr. 1, S. 51–69. ISSN 0038-6073.
- LUHMANN, Niklas, 2002. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp. ISSN 1613-0677.
- MEUSER, Michael & Ulrike NAGEL, 1989. Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. *Sonderforschungsbereich (SFB) 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf*. Bremen: Universität Bremen.

- MEUTH, Miriam, HOF, Christiane & Andreas WALTHER, 2014. Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: HOF, Christiane, MEUTH, Miriam & Andreas WALTHER (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz, S. 7–13. ISBN 978-3-7799-1936-0.
- MICHALIK, Kerstin, 2004. Historisches Lernen im Sachunterricht – Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In: MICHALIK, Kerstin (Hrsg.). *Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–29. ISBN 3-14-162066-0.
- MIETHE, Ingrid, 2021. Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In: KLOMFASS, Sabine & André EPP (Hrsg.). *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, S. 184–200. ISBN 978-3-7799-3984-9.
- MÜCKENBERGER, Ulrich, 1985. Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses – hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? *Zeitschrift für Sozialreform*. Bd. 31, Nr. 7/8, S. 415–434/457–475. ISSN 0514-2776.
- NITTEL, Dieter & Astrid SELTRECHT, 2016. Biographie. In: DICK, Michael, MAROTZKI, Winfried & Harald MIEG (Hrsg.). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–149. ISBN 978-3-8252-8622-4.
- PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE, 2018. Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE, (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14. ISBN 978-3-658-17101-8.
- PASEKA, Angelika & Ilse SCHRITTESSER, 2018. Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE, (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–52. ISBN 978-3-658-17101-8.
- PEUKE, Julia, PECH, Detlef & URBAN, Jara, 2022. Wie war das damals? – Gespräche mit Zeitzeug*innen im Kontext des frühen historischen Lernens. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, S. 172–186. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.12>.
- SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ, 2013. Übergänge – Eine Einführung. In: SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 11–22. ISBN 978-3-7799-3120-1.

- SCHÜTZE, Fritz, 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*. Bd. 13, Nr. 3, S. 283–293. ISSN 0342-9857.
- SCHUMACHER, Eva, 2004. Einführung. In: SCHUMACHER, Eva (Hrsg.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–24. ISBN 978-3-7815-1369-3.
- STAUBER, Barbara, POHL, Axel & Andreas WALTHER, 2007. Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: STAUBER, Barbara, POHL, Axel & Andreas WALTHER (Hrsg.). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa, S. 7–18. ISBN 978-3-7799-1927-8.
- TERHART, Ewald, 2011. Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: HELSPER, Werner & Rudolf TIPPELT (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 202–224. ISBN 978-3-407-41158-7.
- TERHART, Ewald, 2014. Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & Martin ROTHLAND (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 433–437. ISBN 978-3-8309-2350-3.
- THIERSCH, Sven, SILKENBEUMER, Mirja & Julia LABEDE, 2020. *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-23166-8.
- TRUSCHKAT, Inga, 2011. Biographische Übergänge. In: HERZBERG, Heidrun & Eva KAMMLER (Hrsg.). *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 263–378. ISBN 978-3593394954.
- TRUSCHKAT, Inga, 2013. Biografie und Übergang. In: SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44–63. ISBN 978-3-7799-3120-1.
- VON FELDEN, Heide, 2015. Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: SCHMIDT-LAUFF, Sabine, VON FELDEN, Heide & Henning PÄTZOLD (Hrsg.). *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 71–83. ISBN 978-3-8474-0915-1.
- WALTHER, Andreas, 2014. Übergänge im Lebenslauf. Zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: HOF, Christiane, MEUTH, Miriam & Andreas WALTHER (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–36. ISBN 978-3-7799-1936-0.

- WANKA, Anna, RIEGER-LADICH, Markus, STAUBER, Barbara & Andreas WALTHER, 2020. Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: WALTHER, Andreas, STAUBER, Barbara, RIEGER-LADICH, Markus & Anna WANKA (Hrsg.). *Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions*. Opladen: Barbara Budrich. Bd. 1, S. 11–38. ISBN 78-3-8474-2304-1.
- WELZER, Harald, 1993. *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord. ISBN 3-89295-572-7.
- WITTEK, Doris & Cornelia JACOB, 2020. (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin und Sigrid Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196–204. ISBN 9783825254735.