Ralf Parade/André Epp

Theoretische Überlegungen und empirische Erkundungen zur biografischen Verwobenheit von Verdinglichungs- und Entfremdungsprozessen im Lehrer:innenberuf

Zusammenfassung: Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse wurden im Rahmen der Lehrer:innenforschung bisher kaum in den Blick genommen. An dieser Leerstelle setzt der vorliegende Beitrag an und veranschaulicht anhand einer biografischen Fallrekonstruktion, wie Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse im Rahmen der biografischen Erfahrungsaufschichtung einer Lehrperson miteinander verwoben sind. Aufgezeigt wird damit zugleich, welches Potenzial einer solchen Analyseperspektive zukommt, um Leidensprozesse im Lehrberuf an der Schnittstelle von biografischem Eigensinn, normativen Ordnungen und gesellschaftlichen Strukturen besser verstehen und erklären zu können. Die Befunde der Untersuchung werden abschließend kritisch eingeordnet und es werden Anschlüsse für professionstheoretische Überlegungen aufgezeigt.

Schlagworte: Entfremdung, Verdinglichung, Biografieanalyse, (verhinderte) Welt- und Selbstaneignung, biografische Arbeit, Lehrer:innenberuf

1. Einleitung

Entfremdung und Verdinglichung verweisen auf ‚Pathologien des Sozialen', auf Entwicklungen innerhalb (spät-)moderner Gesellschaften, die psychische Leiden verursachen, daher als problematisch gelten können und sich aus den (widersprüchlichen) Strukturen, Institutionen und Logiken jener Gesellschaften ableiten (Neuhouser, 2022). Dabei mag es kaum Wunder nehmen, dass Schule aus Perspektive kritischer Gesellschaftstheorien gemeinhin als prototypische Institution gesellschaftlicher Entfremdung gilt (Adorno, 1971, S. 82). Dies zum einen, weil hier Bildungsgüter warenhaft verdinglicht angeeignet und prätentiös zur Schau gestellt werden (Adorno, 1959), weil also „institutionalisierte, verschulte Bildung selbst zu entfremdeter Bildung und damit zur Mitursache für die Entfremdung des Menschen geworden" (Nipkow, 1977, S. 207) ist. Insbesondere aber wird hervorgehoben, dass aus den entfremdenden und verdinglichenden Praktiken jener zentralen Sozialisations- und Reproduktionsinstanz Schule pathologische Formen der Identitätsstörung, Sinnkrise, Aggression, Überforderung, Schul- und Leistungsangst oder psychosomatische Erkrankungen für die involvierten Akteur:innen erwachsen (z. B. Miller, 1973; Wandel, 1979; Biller, 1988; zum Diskurs über Schule als kranke/krankmachende Institution: Reh, 2023).

Auffällig ist dabei, dass zumeist Schüler:innen als Patiens schulischer Entfremdung verhandelt werden, während die Lehrperson vielmehr als „Agent dieser Entfremdung"

(Adorno, 1971, S. 82) desavouiert und mit Tabus belegt wird. Zwar nehmen neuere Ansätze der Kritischen Theorie wieder verstärkt die Schule in den Blick (Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2016) und Anschlüsse daran entwerfen Schule als „Entfremdungszone" für Schüler:innen *und* Lehrpersonen (Beljan, 2017) bzw. versuchen, hier erste empirische Annäherungen an Entfremdungsphänomene im Lehrer:innenberuf zu leisten (Kallenbach, 2022). Zudem widmen sich erste Studien auch Verdinglichung im Kontext der De-/Professionalisierung von Lehrpersonen (z. B. Epp, 2018). Doch fehlt es bisher an systematischen Studien, die die relationale Verwobenheit von Entfremdungs- *und* Verdinglichungsprozessen sowie ihre Verlaufslogiken im Kontext des Lehrer:innenberufs nachzeichnen.

An der skizzierten Leerstelle setzt der Beitrag aus biografieanalytischer Perspektive an. Nachfolgend werden zuerst einige theoretische Vorüberlegungen der zugrunde gelegten Konzeptualisierungen von Entfremdung und Verdinglichung wiedergegeben (2.) sowie das methodische Vorgehen und die Datengrundlage illustriert (3.). Anhand einer biografischen Fallrekonstruktion wird exemplarisch aufgezeigt, wie Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse im Rahmen biografischer Erfahrungsaufschichtung miteinander verwoben sind (4.). Den Abschluss bilden eine Zusammenfassung sowie eine kritische Kommentierung der Befunde (5.).

2. Theoretische Anmerkungen zur Konzeptualisierung und Relationierung von Entfremdung und Verdinglichung

Gegen die seit dem 18. Jahrhundert vorgetragene Kritik an der Entfremdung des Menschen sind verschiedene Einwände erhoben worden, die zu einer produktiven Weiterentwicklung des Entfremdungskonzeptes geführt haben (für eine Übersicht verschiedener Einwände bspw. Jaeggi, 2009; 2016, S. 51–57). Waren etwa frühe Entfremdungskritiken wie bei Rousseau (1755/2010) oder auch Marx (1844/1968) noch auf das Telos einer Rückkehr zur ‚wahren' Natur und zum ‚wirklichen' Wesen des Menschen gerichtet, ließen spätere Kritiken Zweifel an der Bestimmung einer menschlichen Gattungsnatur oder einer ‚eigentlichen' Beziehung zwischen Mensch und gesellschaftlichen Verhältnissen aufkommen. Gehlen (1952) und Plessner (1960) betonten das für das menschliche Handeln konstitutive sowie produktive Moment von Entfremdung und verwehrten sich gegenüber Vorstellungen, nach denen Menschen über die von ihnen geschaffenen Institutionen verfügen können müssten, mit sich selbst identisch und sich selbst transparent seien. Und Marcuses Skizze des ‚eindimensionalen Menschen' sah sich dem Vorwurf einer Selbstimmunisierung der Entfremdungstheorie ausgesetzt – war das Kriterium der Selbstbestimmung und Identifikation mit dem eigenen Dasein nun obsolet, da sich Entfremdung in der Diagnose Marcuses (1998, S. 31) gesellschaftlich objektiviert hatte und das ‚falsche Bewusstsein' der zufriedenen und integrierten Entfremdeten offenbar nur wenige ‚Erlesene' zu erkennen vermochten.

Als Herausforderungen des Entfremdungsbegriffs formulieren daher Jaeggi und Celikates (2017, S. 86), dass dessen Rekonstruktion nicht-essentialistisch erfolgen, Pa-

ternalismusvorwürfen standhalten und dabei das Verständnis eines Selbst-Welt-Verhältnisses zugrunde legen müsse, „das nicht der Illusion aufsitzt, ein nichtentfremdetes Verhältnis bestehe in vollkommener Transparenz, Kontrolle und Verfügung". Um Jaeggis (2016) Entfremdungskonzept, das auf jene Herausforderungen reagiert und daher auch den Ausgangspunkt der nachfolgenden Analyse bildet, nachvollziehen zu können, bedarf es zuvor noch kurzer Ausführungen zur Konstitution des Selbst i. S. personaler Identität. Wie sich auf Basis der vorab geschilderten Kritikpunkte bereits erahnen lässt, unterstellt Jaeggi kein vorgängiges Selbst, keinen Wesenskern, von dem man sich entfremden könnte, sondern sie entwirft das „Selbst als Aneignungsprozess" (S. 219), als fluides und relationales Selbst, das im Tun, im entäußernden Praxisvollzug in und in Beziehung mit der Welt stetig aufs Neue hervorgebracht wird (S. 229–230). Aneignung meint dabei eine „Form des praktischen Weltverhältnisses", „ein Verhältnis der Durchdringung, der Assimilation, der Verinnerlichung, in dem das Angeeignete gleichzeitig geprägt, gestaltet und formiert wird. […] In einem Aneignungsprozess verändert sich beides, das Angeeignete, aber auch der Aneignende" (S. 65). Da sich das Selbst in Beziehung zur Welt, im Rahmen eines fortlaufenden transformativen Aneignungsprozesses konstituiert, fallen Welt- und Selbstaneignung zusammen – mit entsprechenden Konsequenzen für das, was man nun als Entfremdung bezeichnen kann.

Wenn mit Jaeggi Entfremdung paradox als „Beziehung der Beziehungslosigkeit" (S. 48) oder auch als „verhinderte Welt- und Selbstaneignung" (S. 213) bzw. „defiziente Praxis der Aneignung" (S. 62, Herv. get.) bestimmt wird, stellt sich die Frage, wie sich Weisen des Welt- und Selbstbezugs als ‚gelingend' qualifizieren lassen, ohne dabei teleologisch auf objektive Bestimmungen des ‚guten Lebens' abzuheben. Jaeggi löst dieses Problem im Rekurs auf Tugendhats (2010, S. 55) Konzept der „Funktionsfähigkeit des Wollens". Gelingende Aneignungsprozesse zeichnen sich demnach etwa dadurch aus, dass man in dem, was man will, präsent ist, sprich über den eigenen Willen verfügen können muss. Kurzum: Es geht nicht darum, was gewollt wird, sondern wie (Jaeggi, 2016, S. 60). Jenes Konzept des Über-sich-verfügen-Könnens überträgt Jaeggi auf die Modi des Vollzugs von Welt- und Selbstbezügen. Entfremdungsphänomene stellen sich aus dieser Perspektive nicht nur als „Obstruktionen des Wollens" (S. 60) dar, sondern Entfremdung wird so letztlich zum Antipoden positiver Freiheit. Nicht frei über das eigene Wollen verfügen zu können, sich nicht als Urheber des Wollens und Tuns erleben, dieses nicht verantworten und sich mit diesem identifizieren zu können, zeichnet Entfremdungsprozesse aus (S. 60–62). Oder umgekehrt: Die „Abwesenheit entfremdender Hindernisse und die Möglichkeit ungehinderter Selbst- und Weltaneignung" sind damit „gerade die Voraussetzung für Freiheit und Selbstbestimmung" (S. 62). Im Rahmen von Phänomenanalysen stellt Jaeggi anhand von vier Fallbeispielen verschiedene Dimensionen der Selbstentfremdung vor (S. 71–212): (1) Zum einen können sich eigene Handlungen verselbstständigen, eigendynamische Ereignisketten evozieren, sodass man sich letztlich nicht mehr als Handlungssubjekt des eigenen Lebens erfährt, wenngleich es von keiner ‚fremden Macht' gesteuert wird; oder aber eigene Lebenssituationen erstarren, werden zum leblosen Zwangskorsett. Beiden Formen der Verselbstständigung, Eigendynamik wie Erstarrung, wohnt eine Verdinglichungsstruktur

inne, die Handlungsoptionen verdeckt und eine Gefühl der Ohnmacht erzeugt. (2) In einer weiteren Variante vollzieht sich Selbstentfremdung in Rollen. Anstatt ein authentisches Selbst zu postulieren, von dem die ‚Rollenmaske' entfremdet, identifiziert Jaeggi problematische Formen des Rollenverhaltens (bspw. Instrumentalismus und Verdinglichung der Rolle), die die Aneignung von Selbst und Welt behindern. (3) Eine dritte Dimension der Selbstentfremdung stellt die innere Entzweiung als Beeinträchtigung der ‚Funktionsfähigkeit des Wollens' par excellence dar, werden dabei doch die eigenen Wünsche fremd und wie von außen auferlegt erfahren. (4) Und schließlich ist es die Indifferenz gegenüber den eigenen Vorhaben und Unternehmungen, die als scheinbare Unabhängigkeit und Distanzierung gegenüber der Welt daherkommt, tatsächlich aber Möglichkeiten der Selbstverwirklichung[1] beschränkt.

Nachdem nun das folgend zugrunde gelegte Konzept der Entfremdung eingeführt und verschiedene Formen der Selbstentfremdung vorgestellt wurden, gilt es anschließend das Konzept Verdinglichung vorzustellen, das schon bei Hegel und Marx in Verbindung mit Entfremdung in Erscheinung tritt (Jaeggi & Celikates, 2017, S. 82) und in einem interdependenten und dialektischen Verhältnis mit Entfremdung eine Einheit formiert (z. B. Israel, 1985, S. 159–160). Wie Jaeggi und Stahl (2011, S. 698, H. i. O.) herausstellen, scheint der Verdinglichungsbegriff

> zunächst auf Situationen oder Praktiken hinzuweisen, in denen wir etwas, das eigentlich kein Ding ist, als Ding *verkennen* oder *behandeln.* Was wir als Ding behandeln, behandeln wir so, als ob wir über es verfügen können, als ob es keine Zwecke setzt und als ob es uns als Mittel zur Verfügung steht. Dinge haben kein geistiges Eigenleben und keinen intentionalen Eigensinn, sind aber gerade deshalb zu einem gewissen Grad unverfügbar und selbstständig. All diese Momente von Versachlichung und Entlebendigung gehen in das Verständnis derjenigen Phänomene ein, die wir als ‚Verdinglichung' bezeichnen.

Gleichwohl ist Verdinglichung insofern ein ‚fuzzy concept', als hier in verschiedenen Theoretisierungsvarianten (für einen Überblick Quadflieg, 2019) Fragen nach der eigentlichen Problematizität, sprich der normativen Referenz, aber auch der Kennzeichnung von Verdinglichungsphänomenen, etwa im Hinblick auf ihre Entstehungszusammenhänge oder Charakteristika, unterschiedlich beantwortet werden. Stahl (2011, S. 731–733) unterscheidet vier Sphären, in denen der Verdinglichungsbegriff in Anschlag gebracht werden kann: Zunächst werden aus normativer Warte Dinge von Personen oder Subjekten unterschieden. Demnach müsse zu Dingen „all jenes zählen, das instrumentalisiert, verkauft, benutzt und zerstört werden darf, während es verdinglichend ist, Personen so zu behandeln" (S. 731). Eine zweite Form könnte als Selbst-

1 Mit Jaeggis Begriff der Selbstverwirklichung wird freilich nicht auf die Realisierung eines vorgängigen ‚wahren Selbst' Bezug genommen, sondern auf das Vermögen, sich aneignend auf die Welt und damit sich selbst beziehen und damit überhaupt Selbstkonstitution realisieren zu können.

verdinglichung bezeichnet werden. Eigene Wünsche, Fähigkeiten und Empfindungen werden dabei entweder als vorgegebene Entitäten objektiviert und passiv erfahren oder aber sie werden als Mittel zum Zweck instrumentalisiert. Die Verdinglichung der sozialen Verhältnisse als unabänderliche und quasi-natürliche Gegebenheiten stellt eine dritte Variante dar und im Zuge der vierten Form, der Verdinglichung der Dinge und der Natur, kommt es zu einer Umqualifizierung der Erfahrungen mit diesen, ihnen wird dabei eine andere Dinghaftigkeit (bspw. als Ware oder Ressource) zugeschrieben.

Eine durchaus überzeugende Lesart von Verdinglichung, die an pädagogische Kontexte anschlussfähig ist und problematische Aspekte vormaliger Konzeptualisierungen – insbesondere bei Lukács (1923/1977) – bearbeitet, bietet Honneth (2015) an. Im Anschluss an frühere anerkennungstheoretische Überlegungen (Honneth, 2012) und ausgehend von der sozialontologischen Prämisse einer Vorrangigkeit elementarer Anerkennung, sprich der ontogenetischen Annahme, dass Ausgangspunkt jedweder zwischenmenschlichen Interaktion die Einnahme einer anerkennenden Haltung sei (Honneth, 2015, S. 170–173), wird Verdinglichung als „Anerkennungsvergessenheit" (S. 66), als eben der Verlust jener Haltung gefasst. Gemeint sei mit Verdinglichung „mithin der Prozess, durch den in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewußtsein verlorengeht, in welchem Maß sich beides derer vorgängigen Anteilnahme und Anerkennung verdankt" (S. 66). Honneth markiert zunächst zwei Muster jenes Vergessens, jenes Prozesses der Verdinglichung der Anderen: Einmal verselbstständigt sich der Zweck gegenüber seinem Entstehungszusammenhang, wodurch vorgängige Anerkennung ausgeblendet wird – Honneth verweist hier auf den ehrgeizigen Tennisspieler, der vergisst, dass sein Gegner der Freund ist, wegen dem das Spiel begonnen hat – und im zweiten Verdinglichungstypus wird auf Grundlage von Vorurteilen und Stereotypen Anerkennung (nachträglich) geleugnet (S. 70–71), bspw. in Form der rassistisch begründeten Dehumanisierung bestimmter Gruppen. Auch die Verdinglichung der Natur beschreibt Honneth – einem Argument Adornos folgend – konsequent interaktionistisch und vermittelt über die Anerkennung des Anderen: „Diese würde darin bestehen, im Zuge des Erkennens von Gegenständen die Aufmerksamkeit für all die zusätzlichen Bedeutungsaspekte zu verlieren, die ihnen aus der Perspektive anderer Menschen zukommen" (S. 75). Im Zuge der Selbstverdinglichung, in diesem Punkt deckt sich Honneth durchaus mit anderen vor ihm, werden eigene Wünsche, Gefühle und Absichten als dingliche Entitäten begriffen. Sich diesen entweder passiv ausgeliefert zu erleben oder diese als aktiv produzier- und manipulierbare ‚Dinge' zu begreifen, geht auch auf ein Vergessen zurück – nämlich das Vergessen einer vorgängigen Anerkennung des Umstandes, dass eigene „Wünsche und Empfindungen es wert sind, artikuliert und angeeignet zu werden" (S. 89). Die Verdinglichung der gesellschaftlichen Verhältnisse, den Kern der Verdinglichungsanalyse Lukács' schließlich begreift Honneth lediglich „als ein bloßes Derivat der Anerkennungsvergessenheit gegenüber anderen Menschen" (S. 93) und nicht vice versa.

3. Entfremdung und Verdinglichung im Kontext der Biografieforschung

Mit Blick auf die Analyse von Entfremdungs- und Verdinglichungsphänomenen sollten aus dem vorhergehenden Gliederungspunkt zwei Punkte besonders hervorgehoben werden: Entfremdung und Verdinglichung sind keine situativen Zustände, sondern ein Erhebungsverfahren sollte deren *Prozesshaftigkeit und Verwobenheit mit gesellschaftlichen Verhältnissen* einzufangen erlauben. Während Verdinglichung als Manifestation von Entfremdung in Erscheinung treten und durchaus anhand von beobachtbaren Praktiken in Interaktionsprotokollen, bspw. der Verdinglichung anderer Personen in Adressierungen im Unterrichtsgeschehen, analysiert werden kann, bietet sich für die Erforschung von Entfremdungsprozessen insbesondere das autobiografisch-narrative Interview an. Da die Referenz für die Feststellung verhinderter Welt- und Selbstaneignung, von Entfremdung im hier eingeführten Sinne kein von außen auferlegtes Maß, sondern das Über-sich-verfügen-Können, die Identifikation mit und Präsenz im eigenen Wollen und Tun ist, erfordert die Erforschung von Entfremdungsprozessen verstärkt den Einbezug *subjektiver Deutungs- und Sinngebungsprozesse.* Autobiografisch-narrative Interviews bieten dabei nicht nur die Möglichkeit, die Aneignungsweisen der eigenen Lebensgeschichte durch die Erzählpersonen in situ in den Blick zu nehmen, sondern die Prozesshaftigkeit der Ereignisdarstellung in narrativen Passagen erlaubt zugleich die (approximative) Rekonstruktion zurückliegender Entfremdungsprozesse des biografischen Geworden-Seins. Schützes (2016) Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse ermöglicht hieran anschließend nicht nur vermittels Textsortendifferenzierung gegenwartsbezogene Stellungnahmen der Ich-Erzählpersonen[2] in der jeweiligen Interaktionseinbettung und vergangenheitsbezogene Narrationen zu Ereignisabläufen der Biografieträger:innen zu analysieren und zu relationieren, sondern mit dem heuristischen Konzept der Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze, 1981) können unterschiedliche Prozessverläufe der Entfremdung und Verdinglichung sowie die vorherige Aufschichtung von entsprechenden Potenzialen analytisch erschlossen werden. So können bspw. (eigen)dynamische Verselbstständigungen von Handlungsschemata, die dazu führen, dass sich Biografieträger:innen nicht mehr als Agenzien des eigenen Lebens erfahren, was Jaeggi als Hinweis auf Entfremdung ausweist, sowie auch Formen der Verdinglichung, wie die objektivierende Übernahme von biografischen Entwürfen signifikanter Anderer oder von institutionalisierten Ablaufmustern, denen sich Biografieträger:innen als passiv ausgeliefert erleben und die sie somit als fremd erfahren, im Anschluss an Schütze (1981) als Facetten von Verlaufskurven ausgewiesen werden, für die das passive Erleiden von als äußerlich erlebten Geschicken des Weltenlaufs charakteristisch sind. Bereits Riemann (1987) hat in seiner Arbeit zu psychiatrischen Patienten veranschaulicht, wie sich das Fremdwerden der eigenen Biografie in Verlaufskurven dokumentiert – ohne jedoch explizit auf das sozialphilosophische Entfremdungskonzept

2 Schütze (2022, S. 512) unterscheidet die gegenwärtige autobiographische Ich-Erzählperson – folgend auch als Erzählerin bezeichnet – von der:dem Biografieträgerin als ‚erzähltem Selbst'.

Bezug zu nehmen. Folglich liegt der Analyse- und Erkenntnisgehalt des Einbezugs der Konzepte Entfremdung und Verdinglichung einerseits in der Ausdifferenzierung und Verfeinerung biografieanalytischer Heuristik, des Weiteren aber sensibilisieren diese Konzepte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Transformationsprozesse – gerade in Arbeitswelt und Bildungswesen – für menschliche Leidensprozesse, die mit jenen Entwicklungen korrespondieren. Die bei diversen rekonstruktiven Verfahren angewandte analytische Differenzierung von sprachlich-formalen Darstellungsaktivitäten (dem ‚Wie') und Darstellungsgehalten (dem ‚Was'), die ‚pragmatische Brechung' (Schütze, 2016), ermöglicht es dabei, Orientierungen zu rekonstruieren, die nicht unmittelbar verfügbar sind oder expliziert werden.

Gegenwärtig werden in einer Synopse zweier Forschungsprojekte autobiografisch-narrative Interviews mit (erschöpften) Lehrkräften (re-)analysiert[3]. Diese sind nicht nur methodisch ähnlich gelagert, sondern die Zusammenschau des Materials ermöglicht es, eine große Bandbreite an Fallbesonderheiten einzubeziehen, sodass fall- und projektübergreifende Muster identifiziert und ein hohes Generalisierungsniveau erreicht werden können (Nohl, Rosenberg & Thomsen, 2015). Da das autobiografisch-narrative Interview als wenig invasives Erhebungsverfahren den Erzähler:innen ermöglicht, das eigene Orientierungs- und Relevanzsystem wie auch eigene Theoretisierungen zur Entfaltung zu bringen, wodurch Perspektiven jenseits der Forschungsagenda eröffnet werden, eignet es sich in besonderem Maße für eine Sekundäranalyse (Kreitz, 2021).

4. Empirische Einblicke in Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse im Rahmen von Lehrkräftebiografien

Nachfolgend wird mit dem Fall Marion Hafner-Lessing, der zunächst scheinbar nicht als ‚typische' Lehrer:innenbiographie in Betracht kommt, jedoch fallübergreifende Muster zu illustrieren vermag, exemplarisch aufgezeigt, wie Verdinglichungs- und Entfremdungsprozesse in biografischen Darstellungen miteinander verwoben sind und sich Ausdruck verschaffen. Die Erzählerin ist in der ehemaligen DDR aufgewachsen und absolvierte dort das Diplomlehrerstudium. Zum Interviewzeitpunkt ist sie in den Mittfünfzigern und selbstständig als Berufsschullehrerin, als Sozialpädagogin sowie systemische Familientherapeutin tätig. Zudem ist sie seit mehreren Jahren in therapeutischer Behandlung mit der medizinischen Zuschreibung mittelgradige Depression, die sie selbst als Burnout deutet.

3 Aus einem abgeschlossenen Promotionsprojekt sind 23 autobiographisch-narrative Interviews hervorgegangen; acht der erhobenen Fälle, die einer Sekundäranalyse unterzogen wurden, positionierten sich selbst als erschöpft und der überwiegende Teil dieser Fälle befand sich oder befindet sich zum Interviewzeitpunkt in therapeutischer Prozessierung. Im Rahmen eines Habilitationsprojektes wurden 14 Fälle erhoben, von denen sechs durch ausgeprägte Erleidensprozesse gekennzeichnete Fälle ebenfalls in die Sekundäranalyse einbezogen wurden.

In Anschluss an den Erzählstimulus beginnt Marion Hafner-Lessing die biografische Selbstpräsentation zunächst mit einer Präambel, sie lässt sich also vorerst nicht auf das Sachverhaltsschema der Narration samt seiner immanenten Zugzwänge (Schütze, 1981) ein, sondern nimmt ein zentrales Grundproblem der Berufsbiografie vorweg. So heißt es: „also dass ich Lehrerin (.) geworden bin war schon ziemlich zeitich klar ((atmet ein))“ (Z. 49–50). Ohne an dieser Stelle Raum für eine extensive Sequenzanalyse zu haben, sei doch wenigstens auf einen zentralen Befund hingewiesen: Das Einmünden in den Lehrer:innenberuf stellt sie vielmehr als Fatum dar, denn als eigenständig gefasster biografischer Lebensentwurf (etwa: „also dass ich Lehrerin werden möchte/wollte, war mir schon ziemlich zeitig klar“). In der Folge führt sie den damaligen Klassenlehrer als ersten signifikanten Anderen ein, der jedoch nicht gemäß einer erwartbaren Ablauflogik als Garant früher pädagogischer Eignung dient, sondern eine Maxime verkündet, die offensichtlich einen zentralen Orientierungsgehalt der Erzählerin wiedergibt: „ich erinnere mich an (.) meinen damaligen Lehrer der hat immer gesagt wer nichts wird wird Wirt oder Lehrer“ (Z. 50–51). Der Lehrer:innenberuf, folgt man der sequenziellen Abfolge des Gesagten, wird als ein Auffangbecken für jene markiert, die es zu nichts gebracht haben. Relationiert man die Prämissen „wer nichts wird, wird Lehrer“ und „aus mir ist eine Lehrerin geworden“, ergäbe sich für die Erzählerin die Conclusio, dass aus ihr nichts geworden, der Verbleib im Lehrer:innenberuf damit als gescheiterte Berufskarriere aufzufassen sei. Ohne die nun anschließende brüchige Belegerzählung früher Befähigung und Leidenschaft für das Lehren ausführlich zu rekonstruieren, sei bis hierhin zusammengefasst, dass sich bereits im einleitenden Teil der Eingangserzählung ein ambivalentes Verhältnis zum eigenen Beruf dokumentiert: Die Erzählerin versucht ein Bild zu entwerfen, das sowohl Fremdbestimmung als auch Identifikation mit dem Beruf integriert. Die vermeintliche Lösung des Dilemmas manifestiert sich in einem (Identitäts-)Mythos, der auf eine natürliche Begabung und damit Prädestination für den Lehrer:innenberuf abhebt, welcher sich Marion Hafner-Lessing – scheinbar unausweichlich – ergeben hat.

Jene Ambivalenz wie auch ein geringer Detaillierungsgrad und das Fehlen die Erzählsegmente verbindender Übergänge kennzeichnet zunächst auch den Fortgang der Erzählung. Die Erzählerin springt zum Ende ihrer Schulzeit und führt aus, sie habe „versucht n bisschen (.) nochmal auszubrechen aber letztendlich ((atmet ein)) gab es da gar keine (.) gar kein Abweichen davon und ich bin aus ganzer hm Überzeugung ((atmet ein)) Lehrerin geworden ((atmet ein))“ (Z. 57–60). Allerdings können der inkonsistente Anschluss (biografische Änderungsinitiative vs. „ganze Überzeugung“), die Interjektion „hm“ sowie das tiefe Einatmen als Hinweise darauf gedeutet werden, dass die proklamierte Überzeugung zum Zeitpunkt des Studieneintritts nicht hinlänglich verbürgt wird, sondern vielmehr konditionelle Verstrickungen wirksam werden und die Biografieträgerin keine Möglichkeit von der Abkehr des ihr quasi aufoktroyierten Karriereverlaufs als Lehrerin sieht.

Nach dem Lehramtsstudium übernimmt sie eine fünfte Klasse als Klassenlehrerin und wird aufgrund einer Stimmerkrankung, die sie ohne Vorwegnahmen, Ankündigungen oder Andeutungen einführt, als für den Lehrer:innenberuf Untaugliche fremdposi-

tioniert. Ohne Schilderungen größerer Leidenserfahrungen beim Berufsaustritt wird unvermittelt der Übergang in eine Firma, in der sie „ganz viel Produktdesign“ (Z. 125) gemacht habe – „damals hieß das Leiter Forschung und Entwicklung“ (Z. 125) – angeschlossen. An mehreren Interviewstellen deutet sich an, dass zu diesem Zeitpunkt keine größere Identifikation mit dem Lehrer:innenberuf vorliegt und Marion Hafner-Lessing vielmehr an beruflichem Aufstieg und kreativer Entfaltung orientiert ist. Gezeichnet wird das Bild einer omnipotenten statushohen Führungskraft an der Schnittstelle von Wissenschaft und Kreativität, was als ein glücklicher Umstand gerahmt wird.

Durch die konditionell markierte Wende kommt es jedoch zu einem abrupten Wechsel der Zustandskonstellation und damit zu einem biografischen Bruch (von Wensierski, 1996). Der Betrieb wird aufgelöst und die Biografieträgerin in die Arbeitslosigkeit entlassen, die als leidvolle Abweichung von wirkmächtigen Normalitätserwartungen und -vorstellungen erlebt wird. Es bricht sich eine Verlaufskurve bahn und in der Erzählung zeigen sich diverse handlungsschematische Stabilisierungsbemühungen, um ein labiles Gleichgewicht der Alltagsbewältigung aufzubauen. Der Ausstieg aus den Sicherheiten des Lehrer:innenberufs erfährt eine Neubewertung und wird als verhängnisvoller Fehler markiert.

Im Anschluss an ihre Arbeitslosigkeit übernimmt Marion-Hafner-Lessing verschiedene überbrückende berufliche Tätigkeiten, die nicht auserzählt werden. Allerdings zeigt sich – trotz der proklamierten Fehlentscheidung, aus dem Lehrer:innenberuf ausgestiegen zu sein – keinerlei Enaktierung zur Rückkehr, sodass die bereits aufgezeigten Ambivalenzen weiterhin wirksam sind. Doch dann kommt es im Rahmen der Erzählung zu einem folgenreichen Widerfahrnis: Marion Hafner-Lessing begegnet einer Wahrsagerin, die ihr prophezeit, in den Lehrer:innenberuf zurückzukehren. Kurz darauf begegnet ihr im Freundeskreis eine Person, die Kontakt zum Direktor einer berufsbildenden Schule herstellt, der Lehrkräfte sucht. Durch den Stellenantritt kann sie zwar ein (labiles) Gleichgewicht aufrechterhalten und den Druck des bereits aufgeschichteten Verlaufskurvenpotenzials kontrollieren, jedoch dokumentiert sich ein fast schon zwanghaftes Streben, andere Lehrkräfte zu überbieten:

> und ich hatte permanent diesen Anspruch mehr (.) mehr tun zu müssen als die andern äh ich hab mich über die Qualität meiner Arbeit über die Prüfungsergebnisse über das Verhältnis zu den Schülern ((atmet ein)) immer immer ähm=ähm ((atmet ein)) reflektiert das war also daran hab ich das ausgemacht und ich hab (.) ((atmet ein)) ähm ich weiß nich wiev- also Stunden ohne Ende im schud- ja teilweise vierzig vierzig Unterrichtsstunden in der Woche gehabt […] äh hab mich auch in neue Gefilde rein (.) gelernt im Selbststudium ich hab dann Töpfern unterrichtet ich habe Korbflechten also auch Dinge die ich vorher nich gemacht habe ((atmet ein)) (Z. 207–217)

Während in der konzipierten Konkurrenz zum Kollegium ein Mehr an Arbeit das Erfolgskriterium darstellt, sind mit Blick auf die Schüler:innen Prüfungsergebnisse und die Beziehung zu diesen Qualitätsmarker, anhand derer der Erfolg des eigenen Tuns bemessen wird. Mit den Worten Bröcklings (2016, S. 217) deutet sich ein permanentes

„Regime der Qualitätsverbesserung“ an. Langfristig münden die kräftezehrende Aufrechterhaltung eines labilen Gleichgewichts, die Selbstdarstellung als stets positiv gestimmte „Powerfrau“ (Z. 224) sowie das beschleunigte Lebenstempo im Kontext der Arbeit (Rosa, 2012) in Erschöpfung und sukzessive Entstabilisierung. Es kommt zu Fehlleistungen, schmerzvollen Anerkennungsversagungen und in Kombination mit einer Krebserkrankung der Mutter zu häufigen und längerfristigen Krankschreibungen, die letztlich zum Arbeitsplatzverlust führen. Rückblickend betrachtet die Erzählerin den Stellenantritt als Beginn eines Prozesses, in dessen Rahmen sie sich „richtig verbraucht habe“ (Z. 226), worin sich abermals Momente der Selbstverdinglichung Ausdruck verschaffen, fasst sich die Erzählerin doch als erschöpfliches Material, das sich selbst verschleißt.

Nach der Verkettung weiterer konditioneller Ereignisse zeigen sich vonseiten der Biografieträgerin handlungsschematische Versuche, die Verlaufskurve zu kontrollieren, wobei das eigentliche Verlaufskurvenpotenzial unberührt bleibt. Sie tritt eine neue Arbeitsstelle als Berufsschullehrerin bei einem anderen Träger an und „stürzt“ sich, wie es heißt, „voller (.) Inbrunst voller Schwung tödlichem Schwung“ (Z. 315) in die elf Jahre andauernde Tätigkeit. Sie arbeitet zunächst als Honorarkraft und mit Blick auf Arbeitsumfang, Arbeitsbelastung sowie das Gefühl des Getrieben-Seins zeigen sich wiederkehrende Muster vorheriger Lehrtätigkeiten:

> ich hab vierzig Stunden unterrichtet teilweise achtundvierzig Stunden Unterricht in der Woche. Ich hab vier Stunden zum Beispiel hier in Q-Stadt oder vier Stunden in U-Stadt und bin am Nachmit- nach=nach S-Stadt gefahren das sind ((atmet ein)) (.) auf der Autobahn so gute Stunde zwanzich hab dort die Berufsbegleitenden unterrichtet bin nachts bin um elf wieder zu Hause gewesen ((atmet ein)) bin morgens um sieben wieder in der Schule gewesen (Z. 326–332).

Die akzelerierten und entgrenzten Arbeitsbedingungen in den privaten Bildungseinrichtungen führen zu Erfahrungen „rasender Zeit“ (Rosa, 2012, S. 213), damit auch von Zeitnot, Stress und fortschreitender Desynchronisation von Welt- und Eigenzeit. Nach der Festanstellung zeigen sich rasch biografische Änderungsinitiativen, die sich aus einer unattraktiven Lebenssituation ergeben, welche maßgeblich an die berufliche Tätigkeit als Lehrerin gekoppelt ist. Die Biografieträgerin erschließt ein neues Tätigkeitsfeld, ein eigenes ‚Projekt‘, das sie sich aneignet und in dem sie Handlungsmacht zu entfalten vermag, wie mit dem nachfolgenden Segment veranschaulicht wird.

> und ich hatte ganz einfach Lust auf=auf=auf=auf Neues auf (.) weiß ich nich ((atmet ein)) und hab mich dann mit der Erzieherb-=ausbildung beschäftigt und hab ((atmet ein)) sozusagen bei der Geschäftsleitung so lange (2) Daten gesammelt dass es notwendig is hier Erzieher auszubilden bis die gesagt ham ((klopft auf den Tisch)) dann machen=se mal und dann hab ich gemacht und ich hab so das Gefühl gehabt das is das is meine Schule das is meine Ausbildung […] ich hab hier in der Schule ((atmet ein)) die Vorlesung eingeführt ging (.) da ich selbstständig war ((atmet ein)) war ich

> ja auch jemand der auch ((atmet ein)) wirtschaftlich denken (.) musste (2) sodass wir dann auch parallele Ausbildungen äh Theorievermittlung in Vorlesungen gemacht haben ((atmet ein)) da hab ich dieses Vorlesungskonzept mit entwickelt also es war schon ((atmet ein)) (.) das Gefühl (.) ähm (.) angekommen zu sein ((atmet ein)) mich (.) ausleben zu können also da wirklich ((atmet ein)) das zu geben was ich immer wollte (Z. 337–359)

Die professionelle Selbstporträtierung im Modus der Kompetenzdarstellung (Pfadenhauer, 2003) bezieht sich hier offenkundig nicht auf pädagogische Inhalte, sondern auf manageriale Qualifikationen, die auf die erfolgreiche Leitung und Organisation eines Bildungsunternehmens zielen. Die Erzählerin präsentiert sich als entrepreneuriale Innovatorin, die für das Unternehmen neue Absatzmärkte erschließt und damit Gewinnchancen generiert, sowie als Koordinatorin (Bröckling, 2016, S. 111–114), wobei sie sogleich das Risiko trägt, hat sie doch die Gunst der Geschäftsleitung eingefordert. Im Streben danach, typische ‚Unternehmerfunktionen' einzunehmen, dokumentiert sich, so könnte man sagen, die Wirkmacht eines totalitären Leitbildes spätmoderner westlicher Gesellschaften (Bröckling, 2016), nicht aber ein Streben nach pädagogisch-kreativen Innovationen, wie sie etwa im Rahmen von Schulfreformdiskursen aufgerufen werden (Idel & Rabenstein, 2016). Dass die Biografieträgerin in ihrem Tun als Lehrerin bisher nicht präsent war, sich mit dem neuen Tätigkeitsfeld nun aber eine Kontrasterfahrung und die Erfüllung früherer Sehnsüchte einstellt, kondensiert im Bild des Ankommens, Auslebens und der Formulierung „was ich immer wollte".

Die Selbstentgrenzung im Zuge der Zusatzbelastung zum ‚notwendigen Übel' Unterricht mündet schließlich in Selbstüberforderung und die biografische Änderungsinitiative misslingt. Die Biografieträgerin arbeitet weiterhin (nur) als Lehrerin, studiert jedoch berufsbegleitend Sozialpädagogik und absolviert eine Ausbildung zur systemischen Familientherapeutin. Es kommt zur fortschreitenden Entstabilisierung des labilen Gleichgewichts der Alltagsbewältigung, zu gesundheitlichen Problemen sowie zum neuerlichen verlaufskurvenhaften Getrieben-Sein. Zunächst ist die Biografieträgerin noch darum bemüht, durch Medikamente ihre berufliche Leistungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, und entzieht sich dem Erleidensprozess in der Schule mittels regelmäßiger Krankschreibungen, was jedoch dem eigenen Arbeitsethos zuwiderläuft und Schuldgefühle verursacht. Irgendwann funktioniert jene strategische Flucht aus dem verlaufskurvenhaften Arbeitsarrangement nicht mehr: Sie bekommt regelmäßig „Heulkrämpfe" (Z. 389) auf der Arbeit und so wird auch das vor den Schüler:innen durch Emotionsarbeit (Hochschild, 2006) mühevoll aufrechterhaltene Oberflächenbild der selbstverwirklichten, inbrünstigen und potenten Lehrerin rissig. Es kommt zum vollständigen Orientierungszusammenbruch und ihr Arzt zieht die Biografieträgerin für vierzehn Monate „ausm Verkehr" (Z. 251), was sie als Hochpunkt der Leidensphase beschreibt. Sie erhält die medizinische Zuschreibung Erschöpfungssyndrom mit mittelgradiger Depression. Nicht nur der Abbruch der Sozialbeziehungen, sondern das Wahrnehmen des Stillstands der eigenen Zeit und das Bewusstsein um die fortrinnende Weltzeit verstärken den Leidensprozess (Fuchs, 2018).

Im Zuge der therapeutischen Prozessierung kommt es zur retrospektiven Umdeutung des Vergangenen auf Basis psychologischer Wissensbestände und während eines Assessments der Arbeitsagentur macht die Biografieträgerin eine Illuminationserfahrung auf Basis der dort durchgeführten Tests. Sie kommt zu der Erkenntnis, dass ihr „eigentliches Problem" stets gewesen sei, dass sie „zu gut" (Z. 617–618) sei. Das Leiden am Hiatus zwischen potentia und actus, zwischen dem, was man sein könnte, im Korsett der verdinglichten Berufsrolle jedoch ist, verdichtet sich eindrücklich im nachfolgenden Segment:

> hier in Q-Stadt wohn ich in nem ne ganz kleine Siedlung und da is in der Mitte nennt sich Siedlungshof ((atmet ein)) da is son n Spielplatz und da kann man mit dem Auto drumrumfahrn ((atmet ein)) und da hab ich jemandem gesagt das is so mein Bild ich hab das Gefühl ich hab n richtich dicken fetten Mercedes (.) 'und ich darf hier immer bloß rundrumfahren' (flüsternd) so dieses Gefühl ich (.) kann ((atmet ein)) ich kann mich nicht ausleben ich hab Ideen und die will niemand wissen (Z. 643–649).

Mit der Autometapher wähnt sich die Erzählerin in Kontrast zum spätmodernen Ideal des unternehmerischen Kreativsubjekts als „immobile[s] Subjekt" (Reckwitz, 2017, S. 344), dessen (Kreativitäts-)Potenziale durch den Lehrer:innenberuf eingeschränkt werden, welcher den Verzicht auf Karriere bedeutet, die selbst zugeschriebene Omnipotenz an ihrer Verwirklichung hindert und lediglich als monotone Routine erfahren wird. Das Leiden am Unterrichten und die Aneignung spätmoderner Leitbilder kreativen Unternehmertums führen zu Diskrepanzerfahrungen im Hinblick auf die Selbstpositionierung als prädestinierte, durch und durch geeignete und leidenschaftliche Lehrerin, an der mit aller Vehemenz festgehalten wird, der die Erzählerin ‚verhaftet' bleibt. Marion Hafner-Lessing ist es nicht möglich, die widerstreitenden Anrufungen in eine kohärente Aneignungsgeschichte zu integrieren. Sie steht, wie es am Ende der Splitcoda heißt, „zwischen Baum und Borke" (Z. 744) und folgt schließlich dem vom Assessmentcenter empfohlenen passenden Arbeitsarrangement: Sie kehrt zur Selbstständigkeit zurück, arbeitet jedoch weiterhin hauptsächlich als Lehrerin und besucht regelmäßig ihre Therapeutin.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Dass es die Erzählerin letztlich nicht vermag, sich die eigene Lebensgeschichte anzueignen, kommt nicht nur darin zum Ausdruck, dass die Verlaufskurve die dominante Prozessstruktur ihrer biografischen Selbstpräsentation darstellt und das eigene Leben weitgehend als „opus alienum" (Berger & Luckmann, 1967, S. 89), als von Schicksal und fremden Mächten bestimmter Antrag an die Biografieträgerin im Sinne einer schließlich im Lehrer:innenberuf ‚tragisch scheiternden Heldin' konstruiert wird, sondern im Rahmen (verhinderter) biografischer Arbeit, die sich in gegenwartsbezogenen Kommentaren, Argumentationen und Evaluationen Ausdruck verschafft, bleiben eben-

falls Entfremdungskonstellationen unerkannt und damit die Identitätskonstitution blockiert. Auch wenn sich in weiteren Fällen Ähnliches andeutet, so bleibt dennoch zu prüfen, inwiefern sich in Verlaufskurven grundsätzlich Entfremdungsphänomene Ausdruck verschaffen.

Im lebensgeschichtlichen Verlauf der Biografieträgerin greifen nicht nur verschiedene Dimensionen der Selbstentfremdung, sondern auch Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse ineinander, die im Folgenden noch einmal pointiert dargestellt werden. Bereits frühzeitig zeichnen sich im Leben Marion Hafner-Lessings die fortprozessierende Prägung heteronomer familialer Sozialisationseinflüsse, die deckungsgleiche Übernahme der Me-Bilder signifikanter Anderer (insbes. der Eltern und des Klassenlehrers) sowie die Orientierung an institutionalisierten Ablaufsmustern und Fremderwartungen als zentrale, dabei jedoch auch für die Identitätskonstitution hinderliche Kennzeichen der Biografie ab. Das Einmünden in den Lehrer:innenberuf stellt sich aufgrund struktureller Zwänge des Bildungs- und Beschäftigungssystems der DDR zunächst als alternativlos dar und auch der Wiedereintritt in den 1990er Jahren wird als schicksalhafte Fügung und keinesfalls als biografischer Handlungsplan gerahmt, den sich die Biografieträgerin aneignet. Um sich in der Berufsrolle, die bis zuletzt latent fremd bleibt, einrichten zu können, bedarf es eines Mythos der Prädestination und Eignung für den Lehrer:innenberuf. Die Schattenseite jener Verdinglichung der Rolle als Lehrperson – die historisch weit in die Geschichte des Christentums als ‚berufene' Verkünder sakraler Wissensbestände, später dann naturalisiert als ‚begabte', ‚geborene' oder noch später durch die Psychotechnik messbar gemachte ‚geeignete' Lehrpersonen zurückreicht – ist jedoch, dass Handlungsspielräume nicht erkannt werden und die Biografieträgerin trotz des Leidens ihrem scheinbar unausweichlichen beruflichen Schicksal verhaftet bleibt. Überengagement und Überidentifikation können dann dazu dienen, Aneignungsdefizite zu camouflieren und sind gerade als Gegenstück zu Identifikation mit und Interesse am Beruf zu lesen (Jaeggi, 2016, S. 135–139). Wie im Fall zu sehen war, können Entfremdungsproblematiken im Beruf auch mit der Verdinglichung Anderer verwoben sein: Aufgrund der prekären Rollenaneignung werden Schüler:innen verdinglichend als ‚Feedback' und Spiegel der eigenen Fähigkeiten und Größe instrumentalisiert, um damit ein Bild beruflicher Professionalität (nach außen hin) aufrechtzuerhalten und sich in der latent leidvoll erfahrenen Berufsrolle zu bestätigen; oder aber Kolleg:innen werden als Konkurrenz im Kampf um Anerkennung durch Schüler:innen, Eltern und Schulleitungen – das symbolische Kapital bzw. die ‚Währung' der Lehrpersonen auf dem Markt der Schule – verdinglicht. Marion Hafner-Lessing stürzt sich bei jedem Stellenantritt aufs Neue „mit tödlichem Schwung", wie es heißt, in die ohnehin schon prekären und beschleunigten Arbeitsverhältnisse, steht letztlich jedoch den entfalteten und sich zunehmend beschleunigenden Dynamiken ohnmächtig gegenüber bzw. findet sich in ihnen nicht wieder und erschöpft sich daran, diese mühsam fortwährend zu stabilisieren – bis hin zur „Verlangsamung und Entfremdung der subjektiv erlebten Zeit" (Rosa, 2021, S. 214), die mit medizinischen Zuschreibungen wie Depression oder Burnout in Zusammenhang gebracht wird (Fuchs, 2018). Im stellenweise geringen Detaillierungsgrad der Erzählung, dem Fehlen von plausibilisierenden Passagen oder Zusammenhangsdarstel-

lungen deutet sich ein Verlust des Bezugs zur eigenen Biografie an, der durch beschleunigte Lebensverhältnisse und die Desynchronisation der Zeitebenen befördert wird. Kurzum: Entfremdung dokumentiert sich ebenso auf der sprachlichen Ebene, wenn Erlebnisse nicht mehr in einen kohärenten Zusammenhang miteinander gebracht, sondern vielmehr als isolierte Erlebnisepisoden aufgegriffen werden, was als Hinweis auf verhinderte biografische Arbeit gelesen werden kann (Kraul & Marotzki, 2002). Welt- und Selbstbeziehungen werden nicht mehr miteinander relationiert und können somit nicht an vorherige biografische Erfahrungen angeschlossen bzw. in (biografische) Erfahrungen transformiert werden. Die biografische Alltagserfahrung wird für die Erzählerin zu einer Folge von wechselseitig unverbundenen und gegenüber dem Rest des Lebens isolierten Erlebnisepisoden, die sich nicht in Erfahrungskonstituenten der eigenen biografischen Identität transformieren lassen (Rosa, 2011, S. 233). Vor dem Hintergrund, dass Marion Hafner-Lessing einen Orientierungszusammenbruch in dem Moment erleidet, als es ihr nicht mehr gelingt, das Bild der leidenschaftlich für den Beruf brennenden Lehrerin vor den Schüler:innen aufrechtzuerhalten, sei auch an Honneths (2015, S. 101) These erinnert, nach der gerade Institutionen, die funktional auf die Präsentation des eigenen Selbst gerichtet sind und „die Individuen latent dazu zwingen, bestimmte Empfindungen bloß vorzutäuschen oder abschlußhaft zu fixieren, […] die Bereitschaft zur Ausbildung selbstverdinglichender Einstellungen [fördern]“. Die Schule samt des sie umgebenden Kraftfeldes aus Normen und Idealen scheint in diese Kategorie zu fallen. Doch auch gesamtgesellschaftliche Leitbilder nehmen Einfluss auf Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse im Lehrer:innenberuf. Der Trend weist hier in Richtung fortschreitender Ökonomisierung und Managerialisierung der Schule, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sich ‚unternehmerische Lehrer:innenselbste‘ künftig in der Schule wohler fühlen werden und da therapeutische Praktiken und Unternehmer:innengeist interferieren, wie Rose (1998, S. 158–159) schon vor Dekaden erkannte, werden sicher den erschöpften Unternehmer:innen ihrer selbst in der Schule auch die entsprechenden Coachings und Resilienztrainings zur Verfügung gestellt werden, um die eigene Funktionsfähigkeit aufrechterhalten oder gar steigern zu können (zu Coaching im Lehrer:innenberuf: Parade & Stuchell, 2023). Dass es hierdurch der Entfremdung weniger wird, ist schwerlich vorstellbar.

Suchte man nun nach professionstheoretischen Erwiderungen auf Entfremdungsleiden im Lehrer:innenberuf, so läge zunächst der Vorschlag des biografischen Professionsansatzes nahe, biografische Arbeit bereits frühzeitig in Phasen der Lehrer:innenbildung zu implementieren (Epp, 2023), um späteren Entfremdungs- und Verdinglichungsprozessen zuvorzukommen. Da jedoch im Zuge neoliberaler Präventionsdispositive (gesellschaftliche) Problemlagen verstärkt individualisiert und Subjekte responsibilisiert werden, Risiken im Vorgriff zu begegnen, stünde ein solcher Zugang unter Verdacht, selbst zu den Elementen neuer Menschenführungskünste zu gehören, die jene Entfremdungsleiden zeitigen (Bröckling, 2017). Nähme man die Anliegen der Entfremdungstheorie im Rahmen der Lehrer:innenbildung ernst, wäre vielmehr bei den zunehmend entpolitisierten und für sich selbst verantwortlich gemachten Lehrer:innensubjekten ein kritisch-analytischer Blick auf normative Ordnungen (Förster & Parade, 2024, S. 327–

328) und soziale Strukturen zu schärfen. Die Frage lautete damit, ob, um auf Bernfelds (1925/1928) viel rekurriertes Bild zu verweisen, die Lehrperson als Sisyphos darauf vorzubereiten wäre, sich das tägliche Rollen des Steins anzueignen und letztlich – so wenig jener absurde Argumentationssprung schon bei Camus (1942/2012, S. 145) einleuchten wollte – ein ‚glücklicher Mensch' zu werden. Oder ob der Sisyphos von der Verdinglichung seiner Situation Abstand nehmen und sich auf das besinnen sollte, was ihm zuvor doch schon gelang: den Göttern ein Schnippchen schlagen.

Literatur

Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* (S. 169–191). Stuttgart: Ferdinand Enke.

Adorno, T. W. (1971). Tabus über dem Lehrberuf. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung.* Weinheim: Beltz Juventa.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge.* New York: Anchor.

Bernfeld, S. (1925/1928). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Leipzig: Psychoanalytischer Verlag.

Biller, K. (1988). *Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie.* Baltmannsweiler: Schneider.

Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bröckling, U. (2017). Prävention: Die Macht der Vorbeugung. In ders. (Hrsg.), *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenführungskünste* (S. 113–139). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Camus, A. (1942/2012). *Der Mythos des Sisyphos.* Reinbek: Rowohlt.

Epp, A. (2018). Verdinglichende Denkweisen von Lehrkräften als Hinweise der Deprofessionalisierung? – Zur Auswirkung ökonomischer Rationalisierungsprozesse im Bildungssystem. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 94*(4), 596–614.

Epp, A. (2023). Biografiearbeit in der Hochschullehre – Didaktische Überlegungen zum Entwickeln professionellen Handelns und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aus biografischer Perspektive. In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (S. 64–82). Bern: Hep.

Förster, M., & Parade, R. (2024). „Sei alles – werde Lehrer" – Aushandlung und Aneignung berufsbezogener Subjektnormen durch angehende Lehrpersonen. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums* (S. 309–332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fuchs, T. (2018). Chronopathologie der Überforderung. Zeitstrukturen und psychische Krankheit. In ders., L. Iwer & S. Micali (Hrsg.), *Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft* (S. 52–79). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gehlen, A. (1952). Über die Geburt der Freiheit aus der Entfremdung. In A. Gehlen (Hrsg.), *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre* (Gesamtausgabe, Bd. 4, S. 366–379). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle.* Frankfurt a. M.: Campus.

Honneth, A. (2012). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, A. (2015). *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Idel, T.-S & Rabenstein, K. (2016). Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte': Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 278–295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Israel, J. (1985). *Der Begriff der Entfremdung. Zur Verdinglichung des Menschen in der bürokratischen Gesellschaft.* Reinbek: Rowohlt.

Jaeggi, R. (2009). Entfremdung. In E. Bohlken & C. Thies (Hrsg.), *Handbuch Anthropologie* (S. 316–320). Stuttgart: Metzler.

Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Jaeggi, R., & Celikates, R. (2017). *Sozialphilosophie. Eine Einführung.* München: C. H. Beck.

Jaeggi, R., & Stahl, T. (2011). Schwerpunkt: Verdinglichung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 59*(5), 697–700.

Kallenbach, L. (2022). *(Welt-)Beziehungen in der evidenzbasierten Steuerung des Schulsystems. Eine empirisch fundierte Kritik der Resonanzverhältnisse.* Wiesbaden: Springer VS.

Kraul, M., & Marotzki, W. (Hrsg.) (2002). *Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.* Opladen: Leske + Budrich.

Kreitz, R. (2021). Zur Sekundäranalyse narrativer Interviews – Erfahrungen, Möglichkeiten und Herausforderungen. In C. Richter & K. Mojescik (Hrsg.), *Qualitative Sekundäranalysen* (S. 251–271). Wiesbaden: Springer VS.

Lukács, G. (1923/1977). *Geschichte und Klassenbewusstsein* (Frühschriften II, Bd. 2). Darmstadt: Luchterhand.

Marcuse, H. (1998). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft.* München: dtv.

Marx, K. (1844/1968). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844* (Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Bd. 40, S. 465–588). Berlin: Dietz.

Miller, J. (1973). Schooling and Self-Alienation: A Conceptual View. *The Journal of Educational Thought, 7*(2), 105–120.

Neuhouser, F. (2022). *Diagnosing Social Pathology. Rousseau, Hegel, Marx, and Durkheim.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nipkow, K.-E. (1977). Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In U. Herrmann (Hrsg.), *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen* (S. 205–229). Weinheim: Beltz.

Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen.* Wiesbaden: Springer VS.

Parade, R., & Stuchell, M. (2023). Die Behandlung des ‚Normalen'. Professionssoziologische und gouvernementalitätstheoretische Annäherungen an Coaching im Lehrberuf. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 181–204). Weinheim: Beltz Juventa.

Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz.* Opladen: Leske + Budrich.

Plessner, H. (1960). *Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung. Rede anläßlich der Übernahme des Rektorats der Universität am 7. Mai 1960* (= Göttinger Universitätsreden, Nr. 28). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Quadflieg, D. (2019). *Vom Geist der Sache. Zur Kritik der Verdinglichung.* Frankfurt a. M.: Campus.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne.* Berlin: Suhrkamp.

Reh, S. (2023). Pathologien und Pathologisierung. Bemerkungen zur Geschichte eines Konzeptes im Diskurs über Schulen. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 23–39). Weinheim: Beltz Juventa.

Riemann, G. (1987). Das Fremdwerden der eigenen Biographie: narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink.

Rosa, H. (2011). Entfremdung in der Spätmoderne. Umrisse einer kritischen Theorie der sozialen Beschleunigung. In C. Koppetsch (Hrsg.), *Nachrichten aus den Innenwelten des Kapitalismus* (S. 221–252). Wiesbaden: Springer.

Rosa, H. (2012). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2021). Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise? Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 151–251). Berlin: Suhrkamp.

Rosa H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert.* Weinheim: Beltz.

Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rousseau, J.-J. (1755/2010). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen.* Stuttgart: Reclam.

Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V.

Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung.* Opladen: Barbara Budrich.

Schütze, F. (2022). Unordnungsphänomene beim autobiografischen Stegreiferzählen im narrativen Interview – unter besonderer Berücksichtigung von Zeit- und Ortsverzerrungen in der Erzählerinnerung. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Stagnation und Wandel* (S. 511–572). Springer: VS.

Stahl, T. (2011). Verdinglichung als Pathologie zweiter Ordnung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 59*(5), 731–746.

Tugendhat, E. (2010). Antike und moderne Ethik. In ders. (Hrsg.), *Probleme der Ethik* (S. 33–56). Stuttgart: Reclam.

Wandel, F. (1979). *Macht die Schule krank?* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wensierski, H.-J. v. (1996). Abschied von der DDR – Zur Biographiesierung eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 218–238). Wiesbaden: Springer.

Abstract: Processes of alienation and reification have received little attention in teacher research. The article addresses this gap and uses a biographical case reconstruction to illustrate how processes of alienation and reification are intertwined within the biographical sedimentation of a teacher's experiences. At the same time, the potential of such an analytical perspective is demonstrated in order to better understand and explain processes of suffering in the teaching profession at the interface of biographical obstinacy, normative orders and social structures. Finally, the findings of the study are critically scrutinised and connections for professional theory considerations are identified.

Keywords: Alienation, Reification, Biography Analysis, (Prevented) Appropriation of the World and the Self, Biographical Work, Teaching Profession

Anschrift der Autoren

Ralf Parade, Universität Koblenz,
Institut für Pädagogik sowie Institut für Schulpädagogik,
Arbeitsbereiche Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie
Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz, Deutschland
E-Mail: parade@uni-koblenz.de

PD Dr. André Epp, Brandenburgisch Technische Universität Cottbus-Senftenberg,
Institut für Soziale Arbeit,
Gastprofessur für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit,
Lipezker Straße 47, 03048 Cottbus, Deutschland
E-Mail: epp@b-tu.de
Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden,
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Deutschland
Tel.: +49 721 925 4881
E-Mail: andre.epp@ph-karlsruhe.de