

Institut für Sozialwissenschaften

Biografiearbeit und pädagogische Professionalität



Wissenschaftliche Mustervorlage – Bachelorarbeit

Referent (Gutachter): Prof. Dr. Max Mustermann

Betreuer: Alex Mustermann

Erstprüfer: Gerhard Mustermann

Zweitprüfer: Sabine Mustermann

Vorgelegt von: Milena Fischer
Matrikelnummer: 111 111
Adresse: Kurfürstendamm 1, 11719 Berlin
E-Mail: fischer@gwriters.de
Telefon: +49 30 8093323-26
Studienfach: Sozialwissenschaften
Wintersemester 2022/2023

Berlin, 21.09.2022

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
1 Einleitung.....	1
1.1 Forschungsfrage und Ziel	1
1.2 Aufbau.....	2
1.3 Herangehensweise	2
2 Forschungsstand.....	3
3 Biografie und Biografiearbeit	5
3.1 Biografie.....	5
3.2 Arten von Biografien	7
3.3 Biografiearbeit.....	10
3.3.1 Ziele und Vorteile.....	11
3.3.2 Formen	12
3.3.3 Methoden.....	14
3.4 Behandlung in der Lehramtsausbildung	18
3.4.1 Einbettung von Biografiearbeit in den universitären Kontext und Reflexion.....	18
3.4.2 Genfer Modell	21
3.4.3 Duisburg-Essener Modell	22
3.4.4 Besonderer Bedarf der Biografiearbeit in der Lehramtsausbildung.....	22
3.5 Pädagogische Professionalisierung	24
4 Biografiearbeit zur Steigerung der pädagogischen Professionalität	27
5 Zusammenfassung und Fazit	31
Literatur- und Quellenverzeichnis	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Biografie nach Klingenberger (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Klingenberger 2003, S. 106 ff.)	7
Tabelle 2: Biografie nach Neuss und Zeiss (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Neuss/Zeiss 2013, S. 24).....	8
Tabelle 3: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für Lehrkräfte (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2019, S. 8 f.).....	24

Abkürzungsverzeichnis

EIGE Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen

KMK Kultusministerkonferenz

1 Einleitung

„Die Pädagogin ist selbst ihr eigenes ‚Werkzeug‘. Die Erfahrungen aus der Lebensgeschichte beeinflussen die alltägliche Arbeit“ (Neuss/Zeiss 2013, S. 22)

Pädagogische Berufe, wie beispielsweise jener von Lehrkräften, stellen eine Profession mit hoher zwischenmenschlicher Kontaktdichte dar, die wiederum das Potenzial für eine Vielzahl an positiven und negativen Erlebnissen im Schulalltag bieten. Neben den alltäglichen Erfahrungen, die Lehrkräfte im Laufe ihrer Unterrichtskarriere sammeln (z. B. erfolgreiches Begleiten von Schüler*innen bis zum Abschluss, Mobbing etc.) verfügen Lehrkräfte durch ihren bisherigen Lebensweg, ihre sogenannte Biografie, auch über zahlreiche individuelle Erlebnisse und Lebenseindrücke (z. B. Freundschaften, Hobbys, Religion, Traumata etc.), aufgrund derer sich ihre Persönlichkeit, ihre Haltung und ihre Handlungsmuster formten. Im Gegensatz zu „vielen anderen Berufsfeldern ist es PädagogInnen nicht möglich, ihre Persönlichkeit von ihrem professionellen Handeln abzuspalten“ (Neuss/Zeiss 2013, S. 22), da auch ihre erzieherischen und didaktischen Überzeugungen und Werte sowohl eng an ihre Person geknüpft sind als auch in Verbindung mit ihrem Berufsbild stehen (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 22).

Erlebtes bzw. die eigene Biografie kann also umfassenden Einfluss auf die pädagogische Handlungsfähigkeit und somit pädagogische Professionalität ausüben. Dies kann in der Schulpraxis sowohl förderlich als auch beeinträchtigend wirken. Die Biografiearbeit stellt diesbezüglich ein Mittel dar, um die biografischen Auswirkungen auf die pädagogische Kompetenz bewusst aufarbeiten und steuern zu können. Mit der Arbeit an der eigenen Biografie können Lehrkräfte gleichzeitig zum untersuchenden Subjekt und zum untersuchten Objekt werden und dementsprechend ein doppeltes Bewusstsein, einen sogenannten „unique ‘mode of seeing’“ (Brooks 2007 zitiert nach Stone 2021, S. 106) erfahren. Aus dieser einzigartigen Perspektive heraus können beeinträchtigende Handlungsmuster unterbunden sowie effiziente gefördert werden.

1.1 Forschungsfrage und Ziel

Die individuelle Biografie von Pädagog*innen erweist sich als maßgebliche Einflussgröße auf das pädagogische Handeln und somit die pädagogische Professionalität. In der vorliegenden Arbeit wird daher davon ausgegangen, dass Biografiearbeit im pädagogischen Kontext einen bedeutenden Beitrag zur Förderung

und Steigerung der pädagogischen Professionalität leisten kann. Um dieser Annahme nachzugehen, wird recherchanleitend folgende Forschungsfrage vorangestellt:

Wie kann Biografiearbeit zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften eingesetzt werden und was kann sie leisten?

Ziel ist es, im Rahmen der Recherche die theoretischen Grundzüge von Biografie und Biografiearbeit nachzuzeichnen sowie im Hinblick auf deren Einbettung in die Lehramtsausbildung zu betrachten und jene Punkte in der pädagogischen Professionalität auszuweisen, die sich durch den Einsatz von Biografiearbeit verbessern können.

Für dieses Vorhaben wird dem im nächsten Unterkapitel vorgestellten Ablauf gefolgt.

1.2 Aufbau

In Kapitel 2 wird zunächst einleitend der Forschungsstand zur Biografiearbeit skizziert, um die Thematik für die Leser*innen im wissenschaftlichen Diskurs zu verorten.

Kapitel 3 dient der theoretischen Untermauerung der vorliegenden Arbeit. Darin werden die zentralen Begriffe definiert und vorgestellt.

Kapitel 4 stellt den Kern der Arbeit dar und legt den Fokus auf die Nennung und Erläuterung jener Aspekte der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften, die durch den Einsatz von Biografiearbeit gefördert bzw. verbessert werden können.

In Kapitel 5 werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird.

1.3 Herangehensweise

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Literaturarbeit. Dies bedeutet, dass die vorangestellte Forschungsfrage ausschließlich auf Basis einer umfassenden Recherchearbeit beantwortet wird.

2 Forschungsstand

Ansätze zur Biografieforschung wurden erstmals um 1900, demnach zu Zeiten, in denen Freuds Psychoanalyse nach und nach verbreitet wurde und generell ein großes Interesse am Inneren des Menschen aufblühte, initiiert (vgl. Paschelke 2013, S. 19 f.). Im angloamerikanischen Sprachraum setzte sich die Erforschung aus biografischem Blickwinkel zu Beginn der 1930er-Jahre durch. In diesen Anfängen stechen vor allem Untersuchungen straffällig gewordener Jugendlicher hervor, die auf die Zusammenhänge zwischen der individuellen Biografie und dem delinquenten Verhalten abzielten (vgl. Janson 2011, S. 17). Einen umfassenden Durchbruch in Deutschland erlebte der Forschungszweig jedoch erst in den 1970er- und 1980er-Jahren. Ausgangsort stellte unter anderem die Universität Hamburg dar, die sich in einem mehrjährigen Forschungsprojekt der Untersuchung von Eigen- und Fremdbiografien bzw. deren Reflexion widmete und somit den Ansatz der biografischen Selbstreflexion begründet. Des Weiteren wurden Schwerpunkte auf die Lebenslaufforschung gelegt. Diese konzentrierte sich auf „die Strukturen eines institutionalisierten Lebenslaufs (Familie, Schule, Beruf, Heirat, Ruhestand) als zentrale Ablaufmuster, in denen sich das gesellschaftliche und soziale Ordnungsmuster moderner Gesellschaften über die Lebensspanne (Kindheit, Jugend, Erwachsen, Alter) als „Normalbiografie“ abbilden“ (Janson 2011, S. 17). Zudem wurde im Rahmen der Sozialisationsforschung, allen voran seitens Hurrelmann, der Effekt von Medien, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen sowie Institutionen untersucht (vgl. Janson 2011, S. 17).

Den Eingang in die Erziehungswissenschaft schaffte die Biografieforschung in Form der biografischen Prozessgestaltung im Laufe der 1990er-Jahre. Die Interpretation der biografischen Daten der sogenannten Biografieträger*innen wurde herangezogen, um daraufhin Aussagen über deren individuelle Muster, Haltungen und Sinnkonstruktionen treffen zu können. Die daraus resultierenden Erkenntnisse konnten wiederum für etwaige Zwecke, beispielsweise die Verbesserung der Lernfähigkeit etc., herangezogen werden (vgl. Janson 2011, S. 19).

Heutzutage sind unterschiedliche Methoden und Ansätze zur Aufarbeitung der eigenen oder fremden Biografie sowohl im wissenschaftlichen als auch im populärwissenschaftlichen Diskurs in Form von Fachpublikationen, Ratgebern, Selbsthilfe- und Übungsbüchern verfügbar. Diese werden unter dem Begriff der Biografiearbeit zusammengefasst und erfreuen sich seit den 80er-Jahren und den

darin aufkommenden „Psychoboom“ (Gudjons et al. 2020, S. 11) eines unbestrittenen Interesses und anhaltender Beliebtheit (vgl. Gudjons et al. 2020, S. 11). Im pädagogischen Kontext wird biografische Forschung unter anderem zur Untersuchung der Zusammenhänge belastender Lebenslagen und Lernerfolge sowie in Bezug auf die Identitäts- und Jugendkulturbildung angewandt und als „Schlüsselkompetenz bewusster Lebensgestaltung“ (Janson 2011, S. 20) erachtet.

Biografieforschung und Biografiearbeit verstehen sich dabei als zwei voneinander abzugrenzende Begriffe, die sich jedoch gegenseitig beeinflussen: Während sich Biografieforschung auf die wissenschaftliche Untersuchung von Lebensläufen als Teilbereich der Sozialwissenschaft bezieht, zielt die Biografiearbeit auf die eigenständige oder von einer dritten Person angeleitete Selbstreflexion über die eigene Biografie ab. Biografieforschung und Biografiearbeit bedingen sich insofern gegenseitig, als die Biografieforschung der Biografiearbeit die Methoden und Mittel zur angeleiteten Reflexion zur Verfügung stellt und die Biografiearbeit wiederum für die Biografieforschung das Untersuchungsmaterial aufbereitet. Oft werden die Begriffe auch unter den Terminus biografisches Lernen subsumiert (vgl. Justen 2006, S. 94).

Nach diesem kurzen Überblick über die Entstehung und Verbreitung der Biografieforschung und -arbeit sowie deren Einsatz- und Anwendungsfelder wird nachfolgend näher auf die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit, nämlich Biografie und Biografiearbeit, eingegangen.

3 Biografie und Biografiearbeit

In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit skizziert. In diesem Zuge werden wesentliche Grundbegriffe definiert und erläutert sowie die gängigsten Formen und Methoden angeführt.

3.1 Biografie

Der Terminus ‚Biografie‘ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und leitet sich aus den beiden griechischen Wörtern *bíos* (Leben) und *gráphō* (Schrift) ab. Die griechische Wortbedeutung von Biografie umfasst sowohl die mündliche als auch die schriftliche Darstellung bzw. Beschreibung des Lebensverlaufes einer Person und beschränkt sich dabei nicht nur auf die Aufzählung von chronologisch ablaufenden Ereignissen, sondern bezieht sich hauptsächlich auf deren Bedeutung und Einfluss auf die jeweilige Person (vgl. Miethe 2011, S. 12).

Die Versuche, den Begriff ‚Biografie‘ wissenschaftlich zu definieren, sind vielfältig. So wird darunter beispielsweise Folgendes verstanden:

„Biografie ist keine ahistorische, ungesellschaftliche ‚Privatsache‘, vielmehr werden Erfahrungen in konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezügen erworben. In der Lebensgeschichte des einzelnen Menschen spiegeln sich die historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und familialen Bedingungen, vor deren Hintergrund sich die biographischen Erfahrungen aufgeschichtet haben“ (Gudjons et al. 2020, S. 16)

Aus dieser Definition geht hervor, dass Biografie zwar individuell, aber nicht isoliert von der Gesellschaft ist, da die Geschichte eines Individuums in diese eingebettet ist und somit stets in direkter Verbindung mit den historisch, sozial, wirtschaftlich, technisch oder politisch bedingten Veränderungen dieser Gesellschaft stehen. Des Weiteren ergänzen Neuss und Zeiss (2013, S. 23), dass „die Beschäftigung mit biografischen Erfahrungen auf subjektive und objektive Themen (Selbst und Welt) verweisen kann und so mehrdeutige Interpretationsrichtungen eröffnet.“ Eine Untergliederung von Biografie in eine subjektive und eine objektive Seite halten auch Tenorth und Tippelt (2007, S. 119) fest. Für sie umfasst der subjektive Teil die individuell wahrgenommene bzw. erlebte Geschichte und der objektive Teil den chronologischen Lebenslauf „mit objektivierbaren Lebensereignissen“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 119), der sich auf klassische, institutionalisierte Lebensstationen, wie beispielsweise Schuleintritt, Berufseintritt, Hochzeit, Rente etc. beläuft. Die beiden Teile könnten auch mit dem Begriff ‚Biografie‘ in seinem alltäglichen Verständnis als emotionale Erfahrung des eigenen Lebens und dem Begriff ‚Lebenslauf‘, welcher die

chronologische Abfolge des schulischen und beruflichen Lebensverlaufes beschreibt, bezeichnet werden (vgl. Janson 2011, S. 17; Miethe 2011, S. 13).

Aus der Unterscheidung zwischen Biografie und Lebenslauf lassen sich laut Miethe (2011, S. 13 ff.) diverse Merkmale festhalten, die in der Biografiearbeit Berücksichtigung finden müssen:

- Zunächst ist festzuhalten, dass Biografien „bedeutungsstrukturiert“ (Miethe, 2011, S. 13) sind, was bedeutet, dass der Mensch im Laufe seines Lebens mit unterschiedlichen negativen wie positiven Erlebnissen konfrontiert wird, anhand deren Bedeutung sein Leben geprägt bzw. strukturiert wird.
- Des Weiteren basieren Biografien „auf sequenziellen Erfahrungsaufschichtungen“ (Miethe, 2011, S. 13). Dies bedeutet, dass zukünftige Erfahrungen und Entscheidungen stets auf Basis bereits erfolgter Erlebnisse gemacht oder ausgeschlossen werden. Dementsprechend bedingt eine Erfahrung die nächste in chronologischer Reihenfolge.
- Biografien sind auch „subjektive Konstruktionen“ (Miethe, 2011, S. 13) und werden dementsprechend von jedem Menschen gemäß seinen Erlebnissen individuell entworfen.
- Miethe (2011, S. 13) versteht Biografien auch „prozesshaft“. Biografien stehen folglich nie still oder können bewusst pausiert werden, sondern befinden sich in einer dynamischen Weiterentwicklung und Veränderung.
- Außerdem verstehen sich Biografien als Zusammenspiel von „Allgemeine[m] und Spezielle[m]“ (Miethe, 2011, S. 13). Dies bedeutet, dass eine Biografie stets ein Spiegelbild jener Kultur bzw. Gesellschaft ist, der eine Person angehört. Gleichzeitig stellt sie auch den individuellen Lebensweg einer Person innerhalb dieser Kultur bzw. Gesellschaft dar.
- Biografie verfügt auch über eine historische Komponente. Jede einzelne Biografie ist „Teil von Geschichte“ (Miethe, 2011, S. 13) ebenso wie umgekehrt. Dies bedeutet, dass die historischen Ereignisse, die im Laufe einer Lebensspanne erfolgen, die Biografie von einzelnen Menschen zeichnen, ebenso wie einzelne Biografien maßgeblich die gesamte menschliche Geschichte prägen können.
- Als abschließendes Merkmal von Biografien sind ihre „kognitive[n], emotionale[n] und körperliche[n] Dimensionen“ (Miethe, 2011, S. 13 f.). Diese

kommen insbesondere beim Zurückerinnern an Erlebnisse und Erfahrungen sowie beim Erzählen darüber zum Ausdruck.

Mit Ruhe (2012, S. 16) kann als Merkmal von Biografie ergänzt werden, dass sie bereits vor dem tatsächlichen Lebensbeginn, also vor der Geburt eines Menschen, einsetzt. Dies ist damit zu begründen, dass die Biografien von Vorfahren jene ihrer Nachfahren prägen und somit deren Lebenswege sowie deren Erfahrungen und Eindrücke jene ihrer Nachkommen mitgestalten. Für Ruhe (2012, S. 16) sind aus diesem Grund auch Fragen nach der Herkunft der Familie, nach deren Wohnort(en) und Lebensumstände bei der Biografiearbeit einer Person unerlässlich.

Nach diesem Überblick über den Begriff Biografie und deren Merkmale wird im nachfolgenden Kapitel auf deren unterschiedliche Arten eingegangen.

3.2 Arten von Biografien

Wie sich aufgrund der im vorangegangenen Kapitel präsentierten Merkmale von Biografien ableiten lässt, ist Biografie ein sehr umfassender Begriff, der eine Vielzahl an Lebensereignissen umspannt. Diese Vielfältigkeit kann mit Klingenberg (2003, S. 106 ff.) auch in einzelne Teilbiografien untergliedert werden, wie die nachfolgende Tabelle 1 zeigt.

Tabelle 1: Biografie nach Klingenberg (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Klingenberg 2003, S. 106 ff.)

Persönlichkeitsbiografie					
Soziale Biografie	Kulturbiografie	Naturbiografie	Mytho-Biografie	Biografie aus geschlechtsspezifischen Aspekten	Lern- und Bildungsbiografie

Als Teilbereiche der sozialen Biografie gelten die Kulturbiografie, die Naturbiografie, die Mytho-Biografie, die Biografie aus geschlechtsspezifischen Aspekten und die Biografie aufgrund nationaler Herkunft (vgl. Klingenberg 2003, S. 106 ff.):

- Die soziale Biografie umfasst die Erfahrungen und Erlebnisse mit den sozialen Beziehungen von Personen, wie beispielsweise innerhalb des familiären Umfeldes, Freundinnen und Freunde sowie Bekannte.
- Die Kulturbiografie beschreibt die Einflüsse der jeweiligen Kultur, in die eine Person hineingeboren wird und in der sie ihre Sozialisation erfährt. Die

Kulturbioografie beinhaltet dabei Erlebnisse aus der Alltagskultur, wie zum Beispiel durch kulturell übliches Kleidungs- und Essverhalten, sowie auch jene der gehobenen Kultur, wie beispielsweise durch Literatur, Film und Kunst.

- Die Naturbiografie stellt die Auswirkungen der jeweiligen Umwelt auf eine Einzelperson dar. Dies können beispielsweise Umwelteinflüsse durch bestimmte regionale Gegebenheiten (z. B. Leben am Waldrand, am Meer oder nahe einem Industriegebiet) oder das persönliche Verhältnis zur Natur und zu deren Schutzbedürftigkeit, Macht und Ästhetik sein.
- Die Mytho-Biografie umfasst die Weltanschauungen und religiösen Zugehörigkeiten eines Menschen, die sein Weltbild prägen und im orientierend bei der Lebensführung zur Seite stehen. Biografien sind auch durch die nationale Herkunft eines Menschen geprägt. Diese Prägung steht meist in enger Verbindung mit den national üblichen bzw. dominanten Kulturen, Religionen und Ansichten. Auch die gegebene Umwelt, auf die sich eine Nation erstreckt, kann die biografische Beeinflussung durch nationale Zugehörigkeit mitbestimmen.
- In Klingenbergers Aufstellung stellt die Biografie aus geschlechtsspezifischen Aspekten einen eigenen Teilbereich dar. Damit wird das Leben eines Individuums aufgrund seines jeweiligen Genders begreifbar.
- Die Lern- und Bildungsbiografie lässt sich in einen formalen Bereich (z. B. Diplome, Schulabschlüsse) und einen informellen Bereich (beiläufiges Lernen von Alltagskompetenzen) unterteilen.

Die Summe dieser Teilbereiche ergibt die Persönlichkeitsbiografie des Menschen, welche diesen in seiner Gesamtheit beschreibt und dazu die Einflüsse der eben genannten Teilbereiche berücksichtigt (vgl. Klingenberger 2003, S. 106 ff.).

Auch Neuss und Zeiss (2013, S. 24) sehen eine Unterteilung von Biografien in verschiedene Arten vor. Sie nennen diesbezüglich die Erziehungsbiografie, die Entwicklungsbiografie, die Beziehungsbiografie und die Lern- und Bildungsbiografie, wie die nachfolgende Tabelle 2 zeigt.

Tabelle 2: Biografie nach Neuss und Zeiss (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Neuss/Zeiss 2013, S. 24)

Biografie			
Erziehungsbiografie	Entwicklungsbiografie	Beziehungsbiografie	Lern- und Bildungsbiografie

Auch diese Arten werden nachfolgend kurz erläutert:

- Unter die Erziehungsbiografie werden die biografischen Einflüsse subsumiert, die auf die Normen, Werte und Glaubenssätze der Familie zurückführbar sind. Beispielhaft sind dazu davon geprägte persönliche Einstellungen und Erwartungshaltungen zum Verhalten von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern sowie die Erziehung von Kindern zu nennen (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 24).
- Die Entwicklungsbiografie umfasst die Entwicklungen, die aus Eindrücken und Wahrnehmungen äußerer Umstände oder von außen gezeigtem Verhalten entstehen. Aus diesen resultiert beispielsweise der Umgang mit den eigenen sowie fremden Grenzen, mit Demütigung und Wertschätzung. Auch die Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen ist von der Entwicklung auf Basis von Erfahrungen abhängig (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 24).
- Die Beziehungsbiografie sagt etwas darüber aus, aufgrund welcher Erfahrungen und Erlebnisse in vergangenen oder präsenten Beziehungen ein bestimmtes Verhalten gezeigt wird. Dies kann sich sowohl auf bestimmte Reaktionen und Vermeidungsstrategien in Konfliktfällen als auch auf das generelle Kommunikationsverhalten beziehen (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 24).
- Abschließend ist die Lern- und Bildungsbiografie zu nennen. Diese prägt die Lernmotivation und das Lernverhalten von Menschen bzw. lässt Rückschlüsse über das gezeigte Verhalten aufgrund gesammelter Erfahrungen zu. Dies ist insbesondere in Bezug auf die vorliegend behandelte Thematik wichtig, da die Lern- und Bildungsbiografie meist überwiegend in der Schule geprägt wird (z. B. von der Sympathie zur Lehrkraft oder deren Kritikfähigkeit) (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 24). Nichtsdestotrotz kann auch die Lern- und Bildungsbiografie auch außerschulisch stark geprägt werden, beispielsweise durch den Bildungshintergrund der Eltern oder deren Haltung gegenüber Bildung und Lernen, die vom Kind übernommen werden kann. Prüwasser (1998, S. 6 f.) führt diesbezüglich aus, dass die Bildungsbiografie „etwas sehr Persönliches und Intimes“ ist. Dementsprechend ist sie sehr empfänglich für negative Eindrücke,

wie beispielsweise Enttäuschung und Vernachlässigung, kann jedoch ebenso positiv bestärkt werden, indem Erfahrungen der Motivation gesammelt werden (vgl. Prüwasser, 1998, S. 6 f.). Daraus kann mit Wehje (2019, S. 23) geschlussfolgert werden, dass durch das Wissen und die Reflexion über die eigene Lernbiografie das zukünftige Lernverhalten bewusst gesteuert werden kann. Dies ist insbesondere der Fall, wenn ressourcenorientiert vorgegangen wird. Unter Ressourcenorientierung werden das Erkennen und Nutzen von Stärken eines Menschen bezeichnet, die biografisch entstanden. Durch das Bestärken der eigenen Ressourcen kann der Mensch die Erfahrung der Selbstmotivation sammeln, die ihm dabei hilft, sich von der Motivation von außen, beispielsweise durch andere Menschen oder materielle Belohnungen, unabhängig zu machen. Auf diese Art und Weise kann zum eigenen individuellen Lernweg sowie dem eigenen Verständnis von Lernen gefunden werden (vgl. Schlüter 2008, S. 40).

In diesem Unterkapitel konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Biografie eines Menschen aus Einflüssen unterschiedlichster Bereiche zusammensetzt, in denen er im Laufe seines Lebens Erfahrungen machte bzw. die seine Vorahren prägten, die über die soziale Biografie (vgl. Klingenberger 2003, 106 ff.) bzw. die Erziehungsbiografie (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 24) auf ihn einwirken. In manchen Fällen kann dies auch zu einer negativen Beeinflussung führen, weshalb die Aufarbeitung dieser negativen Einflüsse durch die Biografiearbeit zu empfehlen sind. Auf den Mehrwert der Biografiearbeit und ihre genaue Vorgehensweise wird im nachfolgenden Unterkapitel eingegangen.

3.3 Biografiearbeit

Im vorangegangenen Unterkapitel konnte die Biografie als „Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst [...] in unser Handeln eingehen“ (Gudjons et al. 1992, S. 16) und auch das Denken prägen (vgl. Cantzler 2016, S. 6), definiert werden. Negative Prägungen können sich dementsprechend ungünstig auf den weiteren Lebensverlauf von Menschen auswirken sowie ihnen oder anderen sogar schaden. Mittels Biografiearbeit können Ursprünge von derartigen Prägungen gefunden, bewusst gemacht und möglicherweise auch nach und nach aufgelöst werden (vgl. Markert 2019, S. 119 f.).

Heutzutage ist die Biografiearbeit in unterschiedlichen Berufs- und Handlungsfeldern als fester Bestandteil vertreten. Gemäß dem jeweiligen Einsatz, beispielsweise bei der

Pflege von Demenzerkrankten oder auch in der Jugend- und Sozialarbeit, kann Biografiearbeit in einem professionell strukturierten Setting erfolgen, um sich z. B. der Ressourcen der eigenen Lebensgeschichte bewusst zu werden oder dadurch erlangte negative Muster ausweisen und ablegen zu können. Dadurch kann das „zukünftige Handlungsspektrum“ (Markert 2019, S. 119 f.) des betroffenen Menschen zu seinem Besten erweitert werden.

Biografiearbeit muss jedoch nicht zwingend im psychotherapeutischen Setting erfolgen, sondern kann auch Bestandteil der Pädagogik, Sozialen Arbeit und der Lebensberatung sein (vgl. Justen 2005, S. 37 ff.).

Im Folgenden wird näher auf die Ziele und Vorteile von Biografiearbeit sowie deren Formen und Methoden eingegangen.

3.3.1 Ziele und Vorteile

Das grundsätzliche Ziel von Biografiearbeit ist, „persönliche Erfahrungen systematisch zu betrachten und dadurch eigene Erfahrungs- und Entwicklungsprozesse für sich selbst und andere sichtbar zu machen“ (Markert 2019, S. 118). Biografiearbeit stellt für dieses Ziel einen ganz besonderen Blickwinkel zur Verfügung:

„Auto/biography offered me a distinct approach to study my human experience and offered important insights in to the complexities of a life lived that would have otherwise be missed or neglected in more objective studies. Being both the researcher and the researched; the subject and the object; the narrator and the protagonist has afforded me a double consciousness; a unique ‚mode of seeing‘ [...] enabling me to dispute the conventional distinctions between self and other, public and private, and personal and political, and to challenge the idea of a single, stable or essential self [...] Becoming an academic has provided this platform“ (Stone 2021, S. 106)

Aus Stones (2021, S. 106) Ausführungen geht der „mode of seeing“, also die Art des Sehens, als Besonderheit hervor. Durch die Tatsache, dass bei der Biografiearbeit die/der Untersuchende sowie die/der Untersuchte auch derselben Person entsprechen können, stellt sie eine besondere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zur Verfügung, welcher den überwiegend objektiven Wissenschaftsformen nicht auf diese Art und Weise zur Verfügung steht (vgl. Stone 2021, S. 106). Aus dieser speziellen Perspektive kann das biografische Lernen erfolgen. Das biografische Lernen versteht sich als Prozess, durch welchen das mittels Biografiearbeit bewusst gewordene Verständnis über die bisherigen Erfahrungen und Erlebnisse im eigenen Lebensverlauf in deren beeinflussendem Effekt begriffen wird. Durch diese Vergewisserung kann über die Erinnerungen der Zusammenhang zwischen dem

bisherigen Leben und dem derzeitigen Lebenszustand sowie dem zukünftigen Lebensverlauf erfolgen. Negative Verhaltensweisen, die als Auswirkungen prägender Erlebnisse zum Vorschein treten, werden als solche identifiziert und mittels Selbstreflexion aufgelöst. Der Vorteil dieser Herangehensweise ist die Möglichkeit auf Erarbeitung alternativer Handlungsperspektiven für die Zukunft. Diesbezüglich werden die Aufgabe der Erledigung und die bewusste Durchführung von Biografiearbeit jeder Generation hervorgehoben:

„Im Rahmen von Biographiearbeit tragen also Reflexionsangebote von unterschiedlicher Tiefe dazu bei, zu erkennen, welche Wahrnehmungs- und Denkmuster sich im Laufe des Lebens verfestigt haben. Die Entwicklung neuer Sichtweisen, bezogen auf das pädagogische Verhältnis von Erzogenen und Erziehern, ist nur ein Thema, das für jede Generation als Lerngeschichte immer wieder erzählbar bleibt.“ (Schlüter 2008, S. 34)

Schlüter (2008, S. 34) hebt mit diesem Bezug auf die Generationen hervor, dass Menschen bei der Biografiearbeit stets die Werte, Normen und Erwartungshaltungen ihrer Generation sowie jene ihrer vorangegangenen Generation berücksichtigen müssen. Wie bereits von Klingenberg (2003, S. 106 ff.) herausgearbeitet wurde, setzt Biografie bereits vorgeburtlich, das heißt bei der Geschichte der Ahnen einer Person, ein. Mit Schlüter (2008, S. 34) ist dementsprechend auch bei der Biografiearbeit die Biografie der Ahnen mit einzubeziehen. Dies hat den Vorteil, für ein besseres Verständnis zwischen Generationen sorgen zu können. Daraus kann wiederum ein besseres Verständnis der Einflüsse der vorangegangenen Generation auf die eigene Biografie und der potenziellen, daraus resultierenden negativen Verhaltensweisen resultieren.

Demnach kann zusammengefasst werden, dass Biografie grundsätzlich auf das Erkennen von biografisch bedingten, negativen Handlungsweisen sowie auf das Reflektieren über und Erarbeiten von alternativen Handlungsmustern abzielt. Die Erweiterung des persönlichen Verhaltensspektrums für den zukünftigen Lebensweg durch Biografiearbeit kann für Menschen einen bedeuten Mehrwert darstellen.

Im folgenden Unterkapitel wird sich unterschiedlichen Formen von Biografiearbeit gewidmet.

3.3.2 Formen

So wenig wie die Biografie ist auch die Biografiearbeit auf einen eindimensionalen Begriff beschränkbar. Grundsätzlich kann die Biografiearbeit in zwei verschiedene Formen unterschieden werden, nämlich die formelle und die informelle Biografiearbeit.

Im Zuge der formellen Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten wird sich in einem professionell angeleiteten Setting mit der eigenen und/oder auch mit fremden Biografien beschäftigt. Dafür wird meist eine Organisation von Seminaren, Kursen oder Workshops angestrebt, die sich auf bestimmte Zielgruppen oder thematische Schwerpunkte beziehen (vgl. Cantzler 2014, S. 8). Am Beispiel der Pädagogik dargestellt, kann eine formelle Auseinandersetzung mit der Biografie im Sinne der Biografiearbeit bei der Weiterbildung von Erzieher*innen erfolgen. Hierbei werden die Pädagog*innen veranlasst, ihre eigene Biografie mittels Selbstreflexion aufzuarbeiten. Da Erzieher*innen insbesondere für Kleinkinder eine bedeutende Bezugsperson darstellen können, ist es wichtig, dass diese sich über ihre eigenen biografischen Einflüsse bewusst sind und dadurch ausgelöste negative Verhaltensmuster nicht auf diese anwenden oder übertragen. Ebenso bekommen sie gezielt vermittelt, wie eine biografische Analyse bei den Kindern, die sie in ihrem beruflichen Setting betreuen, durchzuführen ist. Ziel der Weiterbildungen ist auch, dass die Erzieher*innen einen differenzierten Blick auf das Verhalten der Kinder erhalten und diesen im Sinne der biografischen Informationen einordnen können (vgl. Cantzler 2014, S. 8).

An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass Erlebnisse und Erfahrungen, die im Rahmen der Weiterbildung aufgeworfen werden, auch äußerst starke emotionale Reaktionen auslösen können, wenn sich Personen im Zuge ihrer Biografiearbeit dieser bewusst werden. In diesen Fällen ist eine Therapie anzudenken (vgl. Cantzler 2014, S. 9).

Die zweite Form der Biografiearbeit meint die informelle Auseinandersetzung. Diese erfolgt ebenso in einem professionellen Setting, unterscheidet sich von der formellen Biografiearbeit jedoch durch den Faktor der Unbewusstheit. Damit ist gemeint, dass der Person, bei welcher die professionelle Kraft eine Biografiearbeit betreibt, nicht bewusst ist, dass dies geschieht. Die Biografiearbeit erfolgt somit im Zuge des Alltagsgeschehens. Beispielhaft ist dies im pädagogischen Kontext ebenfalls bei der Arbeit mit Kleinkindern zu veranschaulichen. Biografiearbeit kann in diesem Kontext ‚nebenbei‘ erfolgen, wenn Gespräche mit den Eltern geführt oder die Anmeldebögen der Kinder analysiert werden. Weitere Möglichkeiten der Biografiearbeit bestehen für die Pädagog*innen bei der achtsamen Beobachtung der Kinder beim Erzählen im Morgenkreis. In diesem Setting können Erzieher*innen mehr über das familiäre Leben der Kinder erfahren und dies in den Kontext mit deren Verhalten bringen. Lern- und Bildungsdokumentationen über das Verhalten und die Entwicklung der Kinder können

die Biografiearbeit über längere Zeit begleiten, zu neuen Erkenntnissen führen und Input für den weiteren Prozess beisteuern (vgl. Cantzler 2014, S. 9).

In diesem Unterkapitel konnte veranschaulicht werden, dass Biografiearbeit ein vielfältiges Tool ist: Personen können sie als Selbstreflexion anwenden und ihre eigenen biografischen Einflüsse auf ihre aktuellen Handlungs- und Denkweisen aufarbeiten. Zudem kann die Biografiearbeit als Ansatz zur Analyse des Verhaltens anderer Personen angewendet werden, um deren negative Muster, die sie sich aufgrund ihres biografischen Lebensverlauf aneigneten, aufzulösen.

Im nachfolgenden Unterkapitel wird sich der Methoden gewidmet, die für die Umsetzung der Biografiearbeit verwendet werden können.

3.3.3 Methoden

Die Methoden der Biografiearbeit können grundsätzlich in zwei verschiedene Formen eingeteilt werden: Jene, die überwiegend zur Selbstreflexion eingesetzt werden, und jene, die überwiegend auf die Fremdrelexion abzielen. In beiden Fällen ist eine ausgeprägte Reflexionskompetenz die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Biografiearbeit. Zusätzlich sind auch weitere Kompetenzen und Ressourcen, wie beispielsweise ein unterstützendes soziales Netzwerk oder kreative Fähigkeiten, von Vorteil, um sich bei der Reflexion auf verschiedene Weise ausdrücken zu können (vgl. Schlüter 2008, S. 36).

Nachfolgend wird auszugsweise auf unterschiedliche Methoden eingegangen, die skizzenhaft beschrieben werden, um den Leser*innen eine Vorstellung von der Vielfalt der Methodik in der Biografie- und Reflexionsarbeit geben zu können.

Ruhe (2014, S. 36) unterstreicht beispielsweise, dass es keinen festen oder vollständigen Kanon in der Methodik zur Selbst- bzw. Fremdrelexion und/oder Biografiearbeit gibt. Er beschreibt die Offenheit dieses Feldes, dessen Methodenkoffer sich als Sammelsurium verschiedenster Ansätze aus unterschiedlichsten Disziplinen versteht.

Grundsätzlich spielt laut Ruhe (2014, S. 36) die Annahme eines vorgeburtlichen Beginns der Biografie eine zentrale Rolle. Dies bedeutet, dass die Biografie eines Menschen bereits durch jene seiner Ahnen geprägt und bedingt ist. Dementsprechend ist sie in die Reflexion mit einzubeziehen. Für diesen Zweck schlägt Ruhe (2014, S. 36) diverse Fragestellungen vor, die auf eine Einbeziehung der Vorgeburtlichkeit abzielen. Diese Fragen orientieren sich beispielsweise an dem Herkunftsort der Ahnen

und den dortigen Bedingungen sowie an einschneidenden Erlebnissen, von welchen die Familie vorgeburtlich betroffen war. Des Weiteren kann das Beziehungsverhältnis zu den eigenen Eltern sowie auch das von ihnen zu ihren Eltern aufgearbeitet und reflektiert werden. Auch die Reihenfolge der Geburt der Geschwister kann auf unterschiedliche Auswirkungen in der Erziehung schließen lassen, die wiederum die Persönlichkeit beeinflussen. Laut Ruhe (2012, S. 16) soll sich bei der Selbstreflexion nicht nur auf jene Aspekte konzentriert werden, die wahrhaftig stattfanden, sondern auch explizit auf jene, die nicht stattfanden, wie zum Beispiel unerfüllte Wünsche und Träume.

Diese Fragen, die vorrangig auf den Einsatz zur Selbstreflexion angedacht sind, lassen sich auch mit einer der häufigsten Methoden der Fremdrelexion, die im Zuge der Biografiearbeit zur Anwendung kommen, kombinieren, nämlich mit der biografischen Kommunikation. Bei dieser Methode geht es darum, dass eine Person durch gezielte Fragestellungen, achtsames Zuhören und Ausredenlassen bei der Reflexion unterstützt wird (vgl. Justen 2006, S. 97).

Neben Ruhes (2012, S. 16) Inputfragen zur Selbstreflexion ist die Lebensflussarbeit eine bedeutende Methodik in der Biografiearbeit. Diese setzt systemtheoretisch an und betrachtet die Prägung der eigenen Lebensbiografie im Kontext eines Systems. Als System wird in diesem Fall eine Gruppe von Menschen genannt, die miteinander in Verbindung stehen und deshalb in Wechselwirkung zueinander stehen. Das System grenzt sich dabei durch bestimmte Merkmale, die der jeweiligen Gruppe inhärent sind, durch die äußere Umwelt ab. Als klassisches Beispiel für ein System ist die Familie zu nennen (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2013, S. 31).

Grundsätzlich bewegt sich ein Mensch im Laufe seiner Biografie in mehreren Systemen, die sich aufeinander auswirken können. Beispielsweise gibt es das bereits erwähnte System Familie, außerdem das System Schule oder Beruf. Die Einflussgröße der Beziehungen innerhalb von Systemen auf andere Systeme oder auf das Verhalten einer Einzelperson steht in Abhängigkeit dazu, welche Bedeutungszuschreibung die jeweilige Person diesem System zuteilwerden lässt. Trägt ein System eine hohe Bedeutung für eine Person, sind dessen lebensbiografische Auswirkungen wahrscheinlich und können auch mit hoher Intensität erfolgen. Dieser Aspekt ist insbesondere wichtig, wenn die Person unbewusst von anderen Personen oder Systemen beeinflusst wird und es gilt, diese Unbewusstheit im Rahmen der Biografiearbeit sichtbar zu machen, um etwaig

gezeigtes Verhalten in seinem Ursprung verorten zu können (vgl. Markert 2019, S. 119 f.).

Die Methodik der Lebensflussarbeit ist meist einer bestimmten Zielfrage gewidmet. Dies bedeutet, dass eine gewisse Problematik im eigenen Verhalten bereits erkannt oder zumindest erahnt wird. Dieser wird mittels der Biografiearbeit nachgegangen. Die Lebensflussarbeit versteht sich als systemische und erkenntnistheoretische Methode. Dementsprechend richtet sie ihre Arbeit stark nach den subjektiven Eindrücken der jeweiligen Person aus. Oft wird sie unter Einbeziehung des Raumes durchgeführt. Dies bedeutet, dass sich die jeweilige Person beispielsweise den zu bearbeitenden Lebensabschnitt auf dem Boden vorstellt, um chronologisch die Ereignisse optisch verorten zu können (z. B. anhand von Zetteln mit Symbolen oder Bildern) (vgl. Markert 2019, S. 119 f.).

Eine besonders intensive Form von Reflexion stellt die *Deep Reflection* dar. Die Tiefe der Reflexion wird bedingt durch deren Intensität. Gemeint ist, dass die Reflexion des eigenen Verhaltens sich nicht nur auf die Handlungsebene bezieht, sondern den tatsächlichen Ursprung des eben gezeigten Verhaltens nach darunterliegenden Überzeugungen und Glaubenssätzen untersuchen soll. Dies ist insbesondere Lehrkräften empfohlen, um die in ihrer Lebensbiografie bewusst oder unbewusst erworbenen Muster nicht auf ihre Schüler*innen zu projizieren oder bewusst zu vermitteln. Kernaspekt dieser Methode ist, das gezeigte Verhalten immer im Kontext der jeweiligen Lebensbiografie zu betrachten (vgl. Kelchtermans 2009, S. 269).

Miethe (2011, S. 41 ff.) fasst bezüglich der Methoden unterschiedliche Kategorisierungen zusammen, die nachfolgend dargestellt werden:

- Zunächst gibt es narrative Erzähltechniken. Darunter fällt auch die biografische Kommunikation, in der es darum geht, mittels eines achtsamen, angeleiteten und reflektierenden Gesprächs eine andere Person bei der Reflexion zu unterstützen.
- Des Weiteren werden autobiografische Schreibtechniken angeführt. Diese Methoden stehen in Verbindung mit kreativen Schreibmethoden. Durch das Schreiben wird ein anderer Kanal des Ausdrucks, der nicht der übliche mündliche ist, aktiviert. Dies bietet Menschen, die sich beim mündlichen Erzählen schwer tun, eine Möglichkeit, sich über ihre Erlebnisse reflexiv auszudrücken.

- Neben den Schreibtechniken werden kreative Verfahren zur Selbst- und Fremdrelexion angeführt. Diese können künstlerisch auf unterschiedliche Arten erfolgen, z. B. beim Malen, Zeichnen oder auch Singen.
- Unter die Körper- und Sinnesmethoden werden verschiedene körperzentrierte Methoden subsumiert, wie beispielsweise Tanz und Bewegung als Ausdruck der Erlebnisse bzw. als Reflexionsanlass.
- Der Einbezug von zusätzlichen Medien kann eine weitere Möglichkeit der Biografiearbeit darstellen. Hierzu können beispielsweise Filme, Musik und Literatur herangezogen werden, die zum Reflexionsthema passend erscheinen und die jeweilige Person anregen.
- Im Gegenzug zur Einbeziehung von Medien kann auch auf meditative Verfahren gesetzt werden. Bei diesen Methoden wird die Reflexion durch ein intensives In-sich-Gehen initiiert.
- Visualisierende Methoden stellen die optische Darstellung des Reflexionsthemas in den Mittelpunkt. Dies erfolgt jedoch nicht im künstlerischen Sinne, beispielsweise durch Zeichnen oder Malen, sondern durch die Einbeziehung des Raumes, in welchem die Reflexion stattfindet. In diesem kann der eigene Lebensweg mit einfachen Mittel (z. B. Symbolen auf Papier oder Bildern) dargestellt und somit in die Arbeit optisch mit einbezogen werden.
- Auch das Lernen am Modell kann eine Methode der Biografiearbeit darstellen. Hierfür wird ein Vorbild passend zum thematischen Schwerpunkt gewählt, an dem sich bei der Erweiterung des Handlungsspektrums im Zuge der Reflexion orientiert wird. Wichtig ist diesbezüglich der persönliche Bezug zur Person (z. B. Sympathie).
- Abschließend sind Rollenspiele oder systemische Aufstellungsverfahren als Reflexionsanreiz zu nennen. Hierbei können Erlebnisse nachgestellt werden und somit kann das prägende Erlebnis besser für die Reflexion zugänglich gemacht werden. Im Rahmen einer systematischen Aufstellung, beispielsweise einer systematischen Familienaufstellung, können die Einflüsse von Beziehungen aus der Kernfamilie bzw. deren Einfluss auf die Denk- und Verhaltensweisen der jeweiligen Person erarbeitet werden.

Nach diesem kurzen Überblick auf die unterschiedlichen Methoden der Biografie- und Reflexionsarbeit wird im nachfolgenden Unterkapitel auf deren Stellenwert in der Lehramtsausbildung eingegangen.

3.4 Behandlung in der Lehramtsausbildung

Bevor im nachfolgenden Unterkapitel auf den Einsatz der Biografiearbeit zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften eingegangen wird, werden zunächst die Stellung der Biografiearbeit in der Lehramtsausbildung und deren Bedeutung für die pädagogische Professionalität in Kürze skizziert.

3.4.1 Einbettung von Biografiearbeit in den universitären Kontext und Reflexion

Ansätze der Biografiearbeit und der Selbstreflexion sind in der Lehramtsausbildung grundsätzlich vorhanden. In den 1980er-Jahren wurden die Termini Reflexion bzw. kritische Reflexion stärker in den Kontext der Lehramtsausbildung integriert (vgl. Berndt et al. 2017, S. 9). Einen besonderen Aufschwung erhielt die Reflexion bzw. die Selbstreflexion in den 1990er-Jahren. Grund dafür war der *Reflective Turn* in der Pädagogik, der zur Folge hatte, dass Lehrkräfte nicht mehr nur als Vermittler*innen von Wissen angesehen wurden, sondern als Lernbegleiter*innen, welche den Schüler*innen helfen, ihre Kompetenzen auszubilden und ihre Interessen zu fördern. Mit der Kompetenzorientierung verstärkt sich auch der Bedarf der festen Verankerung der Reflexionsfähigkeit im Unterricht, um dem komplex angelegten Unterricht zur Kompetenzvermittlung folgen und diesen effektiv nutzen zu können. Dementsprechend ist auch die Notwendigkeit über die Reflexionsfähigkeit bei Lehrkräften gegeben, die aus diesem Grund auch Bestandteil der theoretischen und schulpraktischen Lehramtsausbildung sein muss. So können angehende Lehrkräfte auf die Unterrichtspraxis vorbereitet werden und ein entsprechend praxisnahes Handlungsspektrum entfalten (vgl. Bolland 2011, S. 26).

Für Neuß (2009, S. 85) ist die Reflexionsfähigkeit sogar eine Voraussetzung für das Unterrichten, da dadurch die eigene Lernerfahrung aufgearbeitet wird und dementsprechend deren Erkenntnisse für die Praxis einer reflektierten Lehrtätigkeit bereitstehen. Die Kultusministerkonferenz (KMK 2019, S. 6) stimmte diesem Gedanken zu, als sie im Jahr 2004 die Empfehlung aussprach, die Reflexion bzw. das reflexive Berufswissen in die Lehramtsausbildungen an der Universität aufzunehmen. Parallel dazu wird die Reflexionskompetenz von Lehrkräften auch in den Standards für die Ausbildung von Lehrpersonen mit dem Ziel verankert, die eigenen Lernerfahrungen einer Analyse sowie Reflexion unterziehen zu können, um die daraus resultierenden Erkenntnisse in die Lehrpraxis einfließen zu lassen.

Die Verankerung der Selbstreflexion und Biografiearbeit in den universitären Lehrplänen sowie die Anforderungen an zukünftiges Lehrpersonal lassen auf die hohen Erwartungen im Hinblick auf die positiven Erfolge schließen, welche dieser Maßnahme folgen sollen. Häcker (2017, S. 23) weist dies jedoch zurück, da er für den Menschen eine Reflexionsfähigkeit mit derartig positiven und nützlichen Ergebnissen für die Praxis ausschließt, weil dieser sich selbst nicht objektiv genug betrachten kann, um zu derartig reflektierten und somit für die Praxis wirklich nützlichen Ergebnissen zu gelangen.

Diese Problematik ist im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung nicht die einzige Hürde bei der verstärkten Einführung von kritischer Reflexion und Biografiearbeit. Häufig ist das Studienangebot in diesem thematischen Schwerpunkt unzureichend, da einerseits zu wenige verschiedene Veranstaltungen angeboten werden und andererseits diese auch eine zu hohe Teilnehmerzahl aufweisen, um ein produktives Setting für Biografie- und Reflexionsarbeit zu schaffen (vgl. Justen 2006, S. 94).

Des Weiteren wird die Umsetzung der Vermittlung von Biografie- und Reflexionsarbeit im universitären Kontext ausgebremst, da fälschlicherweise das Vorurteil vorherrscht, dass diese Form der Analyse den wissenschaftlichen Ansprüchen an Universitäten nicht entspricht. Dementsprechend wird diese häufig entweder gar nicht angeboten oder nur mangelhaft wahrgenommen, was sich gegensätzlich zu den Empfehlungen der KMK verhält (vgl. Justen 2006, S. 94). Außerdem zeigen Studien, dass Lehrkräfte in ihrem Handeln stark von biografischen Einflüssen geprägt werden. Dies lässt auf eine besondere Notwendigkeit der Biografiearbeit in der universitären Lehramtsausbildung schließen, die jedoch parallel dazu die Vermittlung des didaktischen, pädagogischen und fachlichen Wissens bzw. der entsprechenden Kompetenzen nicht ausschließt. Die Biografiearbeit könnte als Methode der personalen Kompetenz sowie im späteren Verlauf in den neben der Lehrpraxis angebotenen Fort- und Weiterbildungen vermittelt werden. Lehrkräften wäre somit ihre eigene Biografie als Ressource für ihre pädagogische Professionalität zugänglich (vgl. Freisler/Paskoski 2016, S. 120). Zudem würde Biografiearbeit nicht nur ihr professionelles, sondern auch ihr persönliches Auftreten stärken (vgl. Schlüter 2008, S. 40). Terhart (2011, S. 208) sieht die Verbindung zwischen Privatem und Professionellem nicht nur in diesem positiven Effekt, sondern auch in der Notwendigkeit für den Prozess der Professionalisierung. Da angehende Lehrkräfte

zuvor keine oder nur äußerst wenig Lehrerfahrung haben (z. B. durch Nachhilfe), können sie ihre prägenden Erfahrungen nur aus dem Privatleben ableiten. Folglich ist die Verbindung aus professioneller und privater Biografie unerlässlich.

Eine Verbindung dieser beiden Biografien kann jedoch auch das Risiko bergen, falsche Annahmen oder Erwartungen aus dem privaten Bereich in den zukünftig beruflichen Kontext einzuweben. Biedermann (2013, S. 64) streicht hierbei hervor, dass viele Lehramtsstudierende der Überzeugung sind, durch ihren eigenen Schulbesuch umfassend über die Tätigkeit als Lehrkraft Bescheid zu wissen. Diese verfälschte Überzeugung erschwert die universitäre Auseinandersetzung mit Reflexion und Biografiearbeit, da dies mit „grauer Theorie“ (Biedermann, 2013, S. 64) verbunden wird. Helsper (2018, S. 36) unterstützt diese Aussage, indem er betont, dass Lehramtsanwärter*innen einen einschneidenden Rollenwechsel tätigen, wenn sie von der Schüler- bzw. Studentenrolle in die Lehrerrolle übergehen. Biografische Erlebnisse aus der Lernbiografie, die noch als Schüler*innen gesammelt wurden, können diesen Wechsel mitprägen bzw. verzerren. In dieser Zeit werden die Erwartungshaltungen an den Lehrberuf geformt und „auch generelle schul- und bildungsbezogene Orientierungen finden ihren Ursprung in der eigenen Schulzeit“ (Junge/Siegert 2021, S. 161).

Damit die universitäre Auseinandersetzung mit der Biografie effektiv erfolgen kann, ist ein dementsprechender Rahmen nötig. Roth-Vormann und Klenner (2019, S. 55) empfehlen für die Biografiearbeit im Gruppen ein Kleingruppen-Setting von fünf bis maximal acht Personen. Diese werden von einer oder auch zwei Reflexionsgruppenleiter*innen angeleitet. Lerngeschichten der einzelnen Personen können zunächst unterschiedlich zugänglich gemacht werden, wie beispielsweise durch kreative Methoden (z. B. kreatives (Be-)Schreiben einer Lernerfahrung oder deren Aufzeichnung). Anschließend wird die Lerngeschichte anhand der erstellten Materialien in der Gruppe vorgestellt und nach Methoden der Biografiearbeit ausgewertet bzw. reflektiert.

Neben diesem sehr allgemeinen Vorschlag existieren mittlerweile auch unterschiedliche Modelle, welche die Reflexion und Biografiearbeit im universitären Kontext der Lehramtsausbildung beschreiben. Beispielhaft sind das Genfer Modell und das Duisburg-Essener Modell zu nennen, die nachfolgend dargestellt werden.

3.4.2 Genfer Modell

Das Genfer Modell der Biografiearbeit wurde von Pierre Dominice eingeführt. Er führte mit Studierenden ein wöchentliches Seminar durch, das zum Ziel hatte, Inhalte über die Biografiearbeit und das Lernen von Erwachsenen nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern die theoretischen Inhalte auch praktisch zu erfahren. Folglich wurde das Seminar zunächst mit einem Theorieteil gestartet, in welchem der Forschungsstand und aktuelle Methoden zur Biografie- und Reflexionsarbeit skizziert wurden. Auf diese Ausführungen sollte im späteren praktischen Teil Bezug genommen werden. Dabei wurden die Studierenden veranlasst, wöchentlich ihre Lernbiografien den anderen zugänglich zu machen. Dies erfolgte zunächst mündlich, dann schriftlich. Anschließend wurden die Lernbiografien untereinander ausgetauscht und in Kleingruppen analysiert, interpretiert und reflektiert (vgl. Schlüter 2008, S. 39).

Bedeutend ist bei diesem Ansatz des Genfer Modells, dass mit der Reflexion über die Lernbiografien nicht nur anderen geholfen wird, ihre Verhaltens- und Denkmuster ins Bewusstsein zu rücken und möglicherweise aufzulösen, parallel dazu findet anhand der Geschichte auch eine Überprüfung des eigenen Lernerfahrungsschatzes statt, was zur Reflexion des eigenen Verhaltens anregt. Bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie erfuhren die Studierenden an sich selbst, wie Lernen durch biografische Einflüsse stattfindet (vgl. Schlüter 2008, S. 39). Insgesamt „ermöglichte ihnen [das Teilen und Reflektieren der Lernbiografien] die Öffnung von Erkenntnisperspektiven für bestimmte Wissensbestände, die ihnen sowohl als Vorbereitung für die berufliche Praxis erschien als auch den Zugang zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lernprozessen erleichterte“ (Schlüter 2008, S. 39).

Im Genfer Modell tritt deutlich der Mehrwert der subjektive Perspektive hervor, wie ihn Stone (2021, S. 106) beschreibt. Dominice (2000, S. 140) hebt in seinem Modell ebenfalls diesen Mehrwert hervor und unterstreicht zudem, dass ein Fokus auf die Subjektivität nicht zwangsläufig einen Wegfall der Wissenschaftlichkeit bedeutet. Im Gegenteil: Dominice meint diesbezüglich, dass „being subjective is a way to be scientific“ (Dominice 2000, S. 140).

Neben dem Genfer Modell ist auch das Duisburg-Essener Modell zur Anwendung von Biografiearbeit im universitären Kontext der Lehramtsausbildung geläufig. Aus dieses wird nachfolgend näher eingegangen.

3.4.3 Duisburg-Essener Modell

Das Duisburg-Essener Modell folgt einem methodisch anderen Ansatz im Vergleich zum Genfer Modell. Generell sieht dieses eine methodische Grundlagenausbildung im Grundstudium vor, an der im aufbauenden Studiengang mit themenspezifischen Seminaren zur Biografiearbeit angeknüpft werden kann. Bereits im Grundstudium wird ein Fokus auf die Interviewführung zu biografiearbeiterischen Zwecken gelegt und später im Hauptstudium fortgeführt. Die darin vermittelte Kernmethode beläuft sich auf das narrative Interview, das ausgeprägter Kompetenzen in der Kommunikationsführung, der Reflexion und der Empathie bedarf. So zeigte sich, dass Studierende, die selbst regelmäßig narrative Interviews durchführten, nicht nur einen inhaltlichen Reiz durch die Erzählungen ihrer Proband*innen erfuhren, den sie mittels Reflexion weiterverarbeiten konnten, sondern auch ihre Methodenkompetenz hinsichtlich der Biografiearbeit schärften. Zusätzlich konnten Studierende erfassen, wie stark biografische Einflüsse, wie zum Beispiel die Sozialisation, an einem bestimmten Ort und einem bestimmten Umfeld das Lernen und die Haltungen der jeweiligen Person prägen. Diese Erkenntnisse nahmen sie für ihre Selbstreflexion mit, anhand derer sie diesen Prozess auch in Bezug auf ihre eigene Biografie nachvollziehen und auch ihre Abhängigkeit von äußeren Lebensumständen erkennen konnten (vgl. Schlüter 2008, S. 38). Insbesondere betreffend angehende Lehrkräfte ist hervorzuheben, dass die eigene „Lernbiographie [...] in großen Teilen auch die Lehrbiographie“ (Schlüter 2008, S. 38) bestimmt. Sogenannte blinde Flecken, also unreflektierte und unbewusste Haltungen und Annahmen aus der Lernbiografie, können die zukünftige Lehrbiografie negativ beeinflussen und müssen somit im Zuge der Biografiearbeit sowohl für die Unterrichtsqualität als auch für das langfristige Wohl der Lehrkraft in ihrer Lehrtätigkeit aufgearbeitet werden (vgl. Schlüter 2008, S. 38).

Inwiefern diesbezüglich ein besonderer Bedarf im Lehramtsstudium vorherrscht, wird nachfolgend erläutert.

3.4.4 Besonderer Bedarf der Biografiearbeit in der Lehramtsausbildung

An dieser Stelle wird der besondere Bedarf der universitären Biografiearbeit im Zuge des Lehramtsstudiums hervorgehoben. Dieser beläuft sich neben den bereits genannten Aspekten vor allem auch auf den veränderten sozialen Hintergrund der Lehrkräfte (vgl. Junge/Siegert 2021, S. 161).

Werden die Lehramtsanwärter*innen heute mit denen von vor 50 Jahren verglichen, so lässt sich deutlich erkennen, dass der soziale Hintergrund der heutigen Lehrkräfte deutlich durchmischer ist. Dies begründet sich unter anderem dadurch, dass heutzutage eine starke Durchmischung von Personen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft an Universitäten stattfindet. Studieren ist heutzutage nichts mehr Elitäres, was nur der obersten sozialen Schicht zugänglich ist. Durch freie Universitätszugänge und auch die veränderten Rollenerwartungen und -bilder von Lehrkräften haben mittlerweile alle Menschen theoretisch unbeschränkten Zugang zur Universitätslehre. Dies hat zur Folge, dass Bildung weniger stark vererbt wird und auch Menschen ohne Akademikereltern einen akademischen Weg einschlagen (vgl. Helsper, 2018, S. 29).

Mit der Mischung der sozialen Hintergründe geht auch eine Durchmischung diverser Biografien einher, die auch andere Erlebnisse, Erfahrungen und dementsprechende Auswirkungen außerhalb des elitären Lebens an die Universitäten und somit auch in die Klassenzimmer bringt. Daraus resultiert beispielsweise eine Dynamik verschiedener Vorstellungen und Haltungen darüber, wie Lehren und Lernen auszusehen hat und welches Verhalten gegenüber Respektspersonen (z. B. Lehrkräften und Direktoren) angemessen ist (vgl. Helsper, 2018, S. 29). Mit Bezug auf Garz' Ausführungen aus dem Jahr 2004 halten Junge und Siegert (2021, S. 161) auch für die aktuelle Situation fest, „dass Universitäten auch die Wandlungen der Studierendenschaft berücksichtigen“ müssen, da jede*r Einzelne durch ihre/seine spezifische, intellektuelle Heimat andere Normen- und Wertvorstellungen mitbringt, welche den Lehrberuf und somit die Biografien der Schüler*innen prägen (vgl. Junge/Siegert 2021, S. 161).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Reflexionskompetenz bzw. der eigenen Lern- und Lebensbiografie ist nach Winheller (2015, S. 465) nicht zwingend für jede praktische Handlung im Unterricht nötig, um Handlungskompetenz und pädagogische Professionalität zu beweisen. In manchen Fällen liegen Lösungen und/oder Reaktionen klar auf der Hand und benötigen keine weitere Reflexion. Nichtsdestotrotz stellt die Reflexionskompetenz, wie in diesem Kapitel veranschaulicht werden konnte, eine unerlässliche Kompetenz für die Praxis dar, die für Neuß (2009, S. 85) sogar eine Voraussetzung für das Unterrichten im Allgemeinen darstellt.

Nachfolgend wird skizziert, wie es um die pädagogische Professionalität diesbezüglich laut Standards der Lehrerbildung nach der KMK (2019) bestellt ist.

3.5 Pädagogische Professionalisierung

Im Rahmen der Standards der Lehrerbildung laut KMK (2019, S. 8 f.) sind verschiedene Kompetenzbereiche ausgewiesen, deren Anforderungen bzw. Standards sowohl für den theoretischen Ausbildungsabschnitt als auch für den praktischen Ausbildungsabschnitt ausgewiesen sind. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle 3 zur Übersicht dargestellt.

Tabelle 3: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für Lehrkräfte (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2019, S. 8 f.)

<p>Kompetenzbereich: Unterrichten</p> <p>Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen.</p>	<p>Kompetenzbereich: Erziehen</p> <p>Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus.</p>
<p>Kompetenz 1: Lehrkräfte planen den Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.</p>	<p>Kompetenz 4: Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schüler*innen und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.</p>
<p>Kompetenz 2: Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schüler*innen. Sie motivieren alle Schüler*innen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.</p>	<p>Kompetenz 5: Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schüler*innen.</p>
<p>Kompetenz 3: Lehrkräfte fördern die Fähigkeiten der Schüler*innen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.</p>	<p>Kompetenz 6: Lehrkräfte finden alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht und tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei.</p>
<p>Kompetenzbereich: Beurteilen</p> <p>Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.</p>	<p>Kompetenzbereich: Innovieren</p> <p>Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.</p>

Kompetenz 7: Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schüler*innen; sie fördern diese gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	Kompetenz 9: Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
Kompetenz 8: Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schüler*innen und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	Kompetenz 10: Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.
-	Kompetenz 11: Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Wie aus der obigen Grafik hervorgeht, wird auf die Reflexionsfähigkeit bei zwei Kompetenzen besonders Bezug genommen, nämlich der Kompetenz 5 und der Kompetenz 10 (vgl. Winheller 2015, S. 465; KMK 2019, S. 9):

- Kompetenz 5 bezieht sich auf die Kernkompetenz des Erziehens und besagt, dass Lehrkräfte grundsätzlich bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit auch Erziehungsaufgaben ausführen. Dafür benötigen sie die Kompetenz, den Schüler*innen Werte und Normen zu vermitteln, welche diese zum selbstständigen Urteilen und Handeln befähigen. Für den theoretischen Ausbildungsabschnitt ist diesbezüglich die Anforderung an die Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums angeführt, selbst „demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung“ (vgl. KMK 2019, S. 9) zu reflektieren. Für den praktischen Ausbildungsbereich wird der Handlungsaspekt unterstrichen, indem der Standard gesetzt wird, dass Lehrkräfte „Werte und Werthaltungen [reflektieren] und [...] entsprechend [handeln]“ (KMK 2019, S. 9).
- Kompetenzbereich 10 umfasst die Kernkompetenz des Innovierens. Darunter wird verstanden, dass Lehrkräfte selbst ihre Lehrtätigkeit als Anlass zur permanenten Weiterentwicklung nehmen und als „ständige Lernaufgabe“ (KMK 2019, S. 12) ansehen. Für den theoretischen Ausbildungsbereich geht daraus das Wissen über „Methoden der Selbst- und Fremdrelexion“ (KMK 2019, S. 12) hervor. Für den praktischen Ausbildungsteil sind Lehrkräfte aufgefordert, „ihre

beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung [reflektieren sowie] hieraus Konsequenzen ziehen“ (vgl. KMK 2019, S. 12) zu können.

Die Ausbildungsstandards legen umfassende Kriterien und Anforderungen für Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung fest, die auch mit konkreten Zielvorstellungen für die berufliche Lehrpraxis verbunden sind. Angesichts dieser umfassenden Vorstellungen scheinen eine festere Verankerung sowie ein Ausbau des Angebots diesbezüglicher Lehrveranstaltungen unerlässlich (vgl. Winheller 2015, S. 465). Laut Mecheril et al. (2010, S. 191) ist die sogenannte pädagogische Reflexivität sogar als eine eigene Kulturtechnik zu verstehen, über die Personen in diesem Berufsbild zwingend zur Rekonstruktion und Interpretation von eigenem und fremdem Verhalten verfügen müssen. Sie halten dazu fest: „Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen“ (Mecheril et al. 2010, S. 191).

Aus dieser Perspektive wird die Lehrperson selbst mit ihrer individuellen Biografie und deren Auswirkung auf das Denken und Handeln zur „zentralen[n] Instanz des pädagogischen Handelns“ (Winheller 2015, S. 465) und jener Punkt, an welchem die Reflexion primär anzusetzen hat. In weiterer Folge ist auf die Fremdrelexion einzugehen. Insbesondere soll die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*in hinsichtlich Diskriminierung, Macht und Hierarchien reflektiert werden, die möglicherweise auch unbewusst kreiert werden und den Umgang zwischen Lehrkraft und Schüler*in dementsprechend maßgeblich beeinträchtigen (vgl. Winheller 2015, S. 465 f.).

Nach diesem umfassenden Überblick über die Behandlung der Reflexion und Biografiearbeit in der Lehramtsausbildung sowie deren besondere Notwendigkeit im Sinne des pädagogischen Professionalisierungsprozesses und die Veränderungen des sozialen Hintergrundes von Lehrkräften bzw. angehenden Lehrkräften an den Universitäten werden die bisher angeführten Ausführungen ergänzt, indem beispielhaft darauf eingegangen wird, wie die Steigerung der pädagogischen Professionalität in der Praxis genau stattfinden kann.

4 Biografiearbeit zur Steigerung der pädagogischen Professionalität

Bisher konnte in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden, dass die nachdrückliche Ausbildung von Reflexionsfähigkeit sowie die universitäre Auseinandersetzung mit Biografie und Biografiearbeit im theoretischen und praktischen Sinne einen deutlichen Mehrwert im Professionalisierungsprozess von Pädagog*innen darstellt. Diesbezüglich ist noch einmal auf das einleitende Zitat zu verweisen, nach welchem die Unmöglichkeit im pädagogischen Berufen skizziert wird, die eigene „Persönlichkeit von ihrem professionellen Handeln abzuspalten, da auch ihre erzieherischen und didaktischen Überzeugungen und Werte sowohl eng an ihre Person geknüpft [sind] als auch in Verbindung mit ihrem Berufsbild (Neuss/Zeiss 2013, S. 22) stehen.

Im Hinblick auf diesen Kernaspekt ist hervorzuheben, dass dies nicht nur eine Besonderheit für den pädagogischen Berufsbereich darstellt, sondern generell für westlichere Kulturen. Diesbezüglich ist mit Ruhe (2014, S. 9) darauf zu verweisen, dass „nicht in jeder Gesellschaft [...] der Mensch sein Leben thematisieren“ muss. Diese Annahme gründet darauf, dass in anderen Kulturen, wie beispielsweise der melanesischen, die Bedeutung der eigenen Biografie deutlich geringer ausgeprägt ist als beispielsweise in der europäischen. Die melanesische Kultur und Gesellschaft sind von einem anderen Leitbild, nämlich einem überwiegend mythischen und spirituellen geprägt. Mythische Sagen stellen dementsprechend eine äußere Weltordnung für Menschen dieser Kultur dar, die ihnen einen Rahmen bzw. einen Leitfaden für ihr eigenes Leben zur Verfügung stellen. Die Einflüsse des eigenen Handelns bzw. der eigenen Erfahrungen und Erlebnisse werden als gering eingeschätzt, da der Mythos als äußere Ordnung den Verlauf der Biografie bestimmt und nicht das menschliche Handeln. Im Kontext westlicher Kulturen ist dies nicht der Fall. Für eine Vielzahl von Menschen stellt selbst Religion kein derartiges Leitbild zur Verfügung, welchem die Macht über den Verlauf der eigenen Biografie selbstlos in die Hand gelegt wird oder dessen Macht über das eigene Leben überhaupt akzeptiert wird. In diesen Kulturen steht der Mensch in seiner eigenen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit im Mittelpunkt und hat dementsprechend auch die Kontrolle und Steuerung des eigenen Handelns und Denkens inne. Die eigene Biografie und Lebenserfahrung besitzen diesbezüglich einen hohen Stellenwert, da sie in ihren Auswirkungen auf das Lernen und Erwerben von Handlungs- und Denkmustern erkannt werden (vgl. Ruhe 2014, S. 9).

Dementsprechend sind Selbstreflexionen, wie sie beispielsweise durch die Biografiearbeit angedacht sind, eine bedeutende Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. Reichel und Gahleitner (2022, S. 18 f.) merken diesbezüglich jedoch auch an, dass die permanente Betonung der Selbstreflexion mit dem Ziel der Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Handlungsspektrums auch mit dem Risiko des Verfalls in einen krankhaften Optimierungswahn einhergeht. Dies ist in den erwähnten westlich geprägten Kulturen, die überwiegend auch von Kapitalismus, Leistungsstreben, Effizienz und Optimierung gezeichnet sind, von besonderer Bedeutung. Diesem Aspekt muss mit Achtsamkeit begegnet werden, da der Nutzen und der eigentlich positive Effekt der Selbstreflexion und Biografiearbeit sich sonst ins Gegenteil verkehren und mehr Schaden als Nutzen bringen. Dies ist insbesondere für soziale und pädagogische Berufsbilder zu berücksichtigen, da in diesen der Mensch selbst das „wichtigste „Arbeitsmittel““ (Zito/Martin 2021, S. 12) ist und es deshalb wichtig ist, dass „wir inmitten des Sturms so mit uns umgehen, dass er uns nicht mit sich reißt“ (Zito/Martin 2021, S. 12).

Achtsamkeit ist dabei vor allem in Strukturen zu halten, die nicht zukunftsfähig sind und den davon betroffenen Personen schaden. Selbstreflexion und Biografiearbeit können keine Fehlstellungen im Außen ausgleichen. Dies ist auch nicht deren Ziel. Ebenso kann damit kein fehlerhaftes oder schädliches Verhalten von anderen kompensiert werden. Nur mit der Fremdreiflexion und der gezielten Biografiearbeit im formellen oder informellen Setting kann durch das Bewusstmachen des Verhaltens anderer Personen eine Veränderung initiiert werden. Die Biografiearbeit ausführende Person kann in diesen Fällen jedoch nur begleitend zur Seite stehen. Hier werden die Grenzen der Selbstreflexion und der Biografiearbeit deutlich (vgl. Zito/Martin 2021, S. 12).

Für die pädagogische Praxis von Lehrkräften sind Reflexion und Biografiearbeit überwiegend in der selbstzentrierten Form üblich. Grundlegend dafür ist ein Verständnis dafür, wie stark das eigene Handeln als Lehrkraft sowie das eigene Leben im Allgemeinen von der eigenen Biografie geprägt werden. Biografiearbeit kann zu einer Distanz dieser Prägungen führen, um den schulischen Alltag nicht mehr davon beeinträchtigt bestreiten zu müssen (vgl. Neuss/Zeiss 2013, S. 22 f.). Erfolgt dies nicht, bleibt Lehrkräften eine wesentliche Kompetenz für den Umgang mit Schüler*innen verwehrt, nämlich das empathische Sich-hinein-Versetzen. Neuss und Zeiss (2013, S. 24) beschreiben dies folgendermaßen: „Ohne biografische Selbstreflexion wird [sic!]

ein Verlassen des Egozentrismus' [sic!] unserer Selbsterzogenheit sowie das Hineinversetzen in die Perspektiven anderer aufgrund der eigenen ‚blinden Flecken‘ des Unbewussten behindert.“

Diese Ansicht ergänzen Freisler und Paskoski (2016, S. 109), indem sie hinzufügen, dass das professionelle Selbstkonzept sich durch eine nicht erfolgte Selbstreflexion nicht in dieser Hinsicht entfalten kann und somit beschränkt bleibt. Der Grund hierfür ist, dass die Kompetenz zum tiefgehenden Verständnis des Umfeldes fehlt (vgl. Markert 2019, S. 119). Zu ergänzen ist, dass dadurch die Lehrkraft weniger gut in der Lage ist, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und somit keine anderen Sichtweisen einnehmen kann (vgl. Cantzler, 2016, S. 7) bzw. auch die Interpretationskompetenz weniger stark ausgeprägt ist, um beispielsweise Schülerverhalten oder -einstellungen nachvollziehen zu können (vgl. Markert 2019, S. 120).

Als Beispiel für den bedeutenden Mehrwert von Biografiearbeit zur Aufarbeitung lebensbiografischer Einflüsse für Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf Schüler*innen wird sich an dieser Stelle auf das Gender-Bewusstsein bezogen. Das Europäische Institut für Gleichstellungsfragen (EIGE, 2022, o. S.) beschreibt den Begriff des Gender-Bewusstseins als „Fähigkeit, die Gesellschaft aus der Perspektive von Geschlechterrollen zu sehen und zu verstehen, wie dies die Bedürfnisse von Frauen im Vergleich zu den Bedürfnissen von Männern beeinträchtigt hat.“

Die Auseinandersetzung mit und Aufklärung über Gender und Diversity sind heutzutage in den meisten Schulen verankert, dementsprechend müssen Lehrkräfte sich auch über ihre eigene biografisch geprägte Einstellung zum Thema bewusst sein, um in reflektierter Art und Weise auf die Schüler*innen zugehen zu können. Wichtig ist hierbei, (unbewusst) sexistisches Verhalten oder Denkweisen zwingend zu vermeiden und Schüler*innen respektvoll und konsequent darauf hinzuweisen, wenn diese ein derartiges Verhalten zeigen. Dafür werden in der pädagogischen Praxis gezielte Trainings mit Schwerpunkt auf Gender-Bewusstsein bzw. Gender und Diversity benötigt, die sich dieser Aufgabe annehmen und Lehrkräfte diesbezüglich vorbereiten und anleiten. Dies kann beispielsweise mit einem einführenden Überblick über Gender-Theorien und -Konzepte erfolgen sowie durch das Aufzeigen von Alltagssexismus und Diskriminierung mittels des methodischen Dreischritts in der Undoing-Gender-Praxis, nämlich des Verstehens der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion. Durch den Einsatz von Methoden aus der Biografiearbeit, wie

sie unter Kapitel 3.3.3 beschrieben wurden, können eigene biografische Einflüsse zum Gender-Bewusstsein und deren dadurch entstandenen Vorurteile (z. B. wie sich Menschen aufgrund ihres Geschlechts nach gesellschaftlicher Erwartungshaltung zu verhalten haben; Frauen sind schwächer als Männer, es gibt nur zwei Geschlechter etc.) bewusst gemacht werden. Im Schulunterricht kann dieses Bewusstsein auf unterschiedliche Art vermittelt werden, indem beispielsweise durch einen medialen Input aus Werbung oder Film Reflexionsanreize für die Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden, anhand welcher deren Gender-Bewusstsein klarer wird und gestärkt werden kann (vgl. Justen 2005, S. 37 f.).

An diesem Beispiel zeigt sich der Einfluss, den Lehrkräfte sowohl durch ihren Unterricht als auch durch die Aufarbeitung ihrer eigenen Biografie auf Schüler*innen haben. Lehrkräfte können mit ihrer Leistung zu einer geschlechtergerechteren Welt beitragen und somit nicht nur ihre Schüler*innen direkt fördern, sondern auch implizit die Gesellschaft (vgl. Christof 2017, S. 128).

5 Zusammenfassung und Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde sich auf die Thematik der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Kontext der pädagogischen Praxis konzentriert. Zu diesem Zweck wurde der einleitend vorangestellten Fragestellung gefolgt. Diese lautete:

Wie kann Biografiearbeit zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften eingesetzt werden und was kann sie leisten?

Biografiearbeit kann im pädagogischen Kontext sowohl generell als auch spezifisch unterschiedlich zur Steigerung der Professionalität eingesetzt werden. Da aktuell das diesbezügliche Angebot in der universitären Lehramtsausbildung noch gering ist, ist ein hoher Wert auf die pädagogische Fort- und Weiterbildung sowie die Selbstreflexion zu legen. Diese kann auf verschiedene Art und Weise anhand unterschiedlicher Methoden aus der Biografiearbeit erfolgen, z. B. können narrative und erzählerische Techniken ebenso verwendet werden wie künstlerische oder körperzentrierte. Zudem kann Biografiearbeit alleine in der stillen Auseinandersetzung mit sich sowie auch in professionell angeleiteten Workshops, Seminaren und Coachings erfolgen.

Selbstreflexion und Biografiearbeit können einen bedeutenden Mehrwert für die Lehrkraft, ihr privates und berufliches Leben sowie deren Schüler*innen haben. Indem eine Lehrkraft sich reflexiv mit der eigenen Biografie und deren Auswirkungen auf ihre Handlungs- und Denkweisen auseinandersetzt, kann ihr die daraus resultierende Erkenntnis für die Zukunft einen völlig neuen Handlungsspielraum ermöglichen. Dies geschieht durch das Auflösen dieser Muster und das Erarbeiten von Handlungs- und Denkalternativen. Da insbesondere im pädagogischen Kontext die private und die berufliche Biografie von Personen eng beieinanderliegen, profitiert eine Lehrkraft von der Biografiearbeit somit auch im doppelten Sinn. Zudem werden Schüler*innen mit einer Lehrkraft konfrontiert, die in ihrer Vorbildfunktion positiv auf sie einwirken kann.

In der vorliegenden Arbeit wurde sich beispielhaft auf das Gender-Bewusstsein von Lehrkräften bezogen, das durch Biografiearbeit aufgearbeitet werden und somit etwaige sexistische oder diskriminierende Ansätze bewusst machen und verwerfen kann. Dementsprechend werden diese an Schüler*innen nicht weitergegeben und können auch erkannt werden, wenn sie gezeigt werden. Dies ermöglicht einen weitreichenderen Erziehungsrahmen: Je mehr (alltags-)sexistisches Verhalten den Lehrkräften bewusst ist, desto mehr können sie Schüler*innen darauf hinweisen und diese zum Unterlassen auffordern. Dies stellt letztendlich einen großen Beitrag für eine gerechtere Gesellschaft dar.

Literaturverzeichnis

- Berndt, C./Häcker, Th./Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Biedermann, H. (2013). Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerausbildung. *Erziehung & Unterricht*, 163 (1/2), S. 62–70.
- Bolland, A. (2011). Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cantzler, A. (2014). Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Biografie. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Cantzler_VI_Moeglichkeiten_2014.pdf [10.06.2022].
- Cantzler, A. (2016). Spurensuche: Wie Biographiearbeit pädagogisches Handeln ändert. *Betrifft Kinder*, 10, S. 6–11.
- Christof, E. (2017). Was leitet das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern? Zum Zusammenhang berufsbezogener Überzeugungen und dem Handeln von Lehrer/innen. In: Christof, E./Gerhartz-Reiter, S. (Hrsg.). *Lehrer/innenhandeln wirkt – zu den Chancen und Risiken schulischer Interaktion*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 108–129.
- Dominice, P. (2000). *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen (EIGE, 2022). Gender-Bewusstsein. URL: <https://eige.europa.eu/de/taxonomy/term/1147> [01.09.2022].
- Freisler, D./Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), S. 109–122.
- Gudjons, H./Pieper, M./Wagener, B. (1992). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg: Bergmann und Helbig.

- Gudjons, H./Wagener-Gudjons, B./Pieper, M. (2020). Auf meinen Spuren Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.). Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21–46.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.). Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–40.
- Janson, I. (2011). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, C./Janson, I. (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Wiesbaden: Springer, S. 11–30.
- Junge, A./Siegert, K. (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. HLZ 4 (1), S. 158–177.
- Justen, N. (2005). (K)eine Zeit für "Ich-Geschichten". Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, A. (Hrsg.). "In der Zeit sein..." Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 37–56.
- Justen, N. (2006). Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik. Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. Der pädagogische Blick 14 (2), S. 94–10.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection, Teachers and Teaching: Theory and Practice 15(2), S. 257–272.
- Klingenberger, H. (2003). Lebensmutig. München: Don Bosco.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_1_2_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [10.06.2022].

- Markert, J. (2019). Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells. *HiBiFo* 4, S. 118–132.
- Mecheril, P./Castro Varela, M. do Mar/Dirim, Y./Kalpaka, A./Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Miethe, I. (2011). *Biografiearbeit – Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Neuß, N. (2009). Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. *Studien zur Bildungsgangforschung*, Band 25. Opladen: Budrich.
- Neuss, N./Zeiss, J. (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung – Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. *TPS* 1, S. 22–25.
- Paschelke, S. (2013). *Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit*. Köln: Julius Klinkhardt.
- Prüwasser, J. (1998). Ein Traum von tausend Freiheiten oder jede Biografie ist eine Bildungsbiografie, *Forum Informationen* (2), S. 6–8.
- Reichel, R./Gahleitner, S. B. (2022). Wann sind wir endlich gut genug? *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 21(1), S. 17–29.
- Roth-Vormann, M./Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt* 1 (1), S. 53–59.
- Ruhe, H. G. (2012). *Methoden der Biografiearbeit*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ruhe, H.G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder*. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Schlippe, A./ Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlüter, A. (2008). Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? *REPORT* 31 (4), S. 31–44.
- Stiller, Edwin (1999). *Dialogische Fachdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

- Stone, P. (2021). Confronting myself. Using auto/biography to explore the impact of class and education on the formation of self and identity. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 12(1), S. 95–108.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (Beiheft), S. 202–224.
- Wehje, H. (2019). Entwicklungsaufgaben von angehenden Erzieherinnenerkennen. In: Ledig, M./Merget, G./Püttmann, C./Uhlendorff, G./Weyhe, H. (Hrsg.). *Erziehen als Profession*. Köln: Westermann, S. 23–62.
- Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. In: Wedl, J./Bartsch, A. (Hrsg.). *Teaching Gender?* Bielefeld: transcript Verlag, S. 461–488.
- Zito, D./Martin, E. (2021). *Selbstfürsorge und Schutz vor eigenen Belastungen für Soziale Berufe*. Juventa Verlag.