



# Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung

Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen

Alice Junge<sup>1,\*</sup> & Karolina Siegert<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover

\* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,

Institut für Sonderpädagogik,

Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

[alice.junge@ifs.uni-hannover.de](mailto:alice.junge@ifs.uni-hannover.de); [karolina.siegert@ifs.uni-hannover.de](mailto:karolina.siegert@ifs.uni-hannover.de)

**Zusammenfassung:** Reflexionskompetenz ist im Kontext universitärer Ausbildung von angehenden Lehrkräften mittlerweile eine zentrale Schlüsselkompetenz, die sich in zahlreichen Seminarbeschreibungen und Modulhandbüchern wiederfindet. Dabei stellen sowohl die Anleitung von Reflexionsprozessen als auch die Einlassung darauf voraussetzungsvolle Momente für Dozierende und Studierende dar. Eine besondere Anforderung ergibt sich dann, wenn es sich bei dem Reflexionsgegenstand um die eigene (Bildungs-)Biografie der Studierenden handelt. Im folgenden Artikel wird dargelegt, inwiefern eigene lebensgeschichtliche Erfahrungen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte berücksichtigt werden können. Anhand eines Seminarkonzepts werden theoretische Grundlagen sowie anwendungsbezogene Durchführungshinweise geboten, die Hinweise für die Herstellung von geeigneten Rahmenbedingungen, beidseitige Anforderungen und die Besonderheiten des didaktischen Prinzips „Biografiearbeit“ liefern. Die Erfahrungen mit diesem Seminarkonzept führen notwendigerweise zu dem Schluss, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie als Teil des Professionalisierungsprozesses zu begreifen ist.

**Schlagwörter:** Biografie, Professionalisierung, Reflexionskompetenz, Lehrer\*innenbildung, Hochschuldidaktik



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

„So dass ich da so ein bisschen reflektierter werde ...“<sup>1</sup>

Die Fähigkeit zur Reflexion gilt als eine zentrale Kompetenz in der Lehrer\*innenausbildung. Hierunter fallen die Reflexion von Theorien zu Lehr-Lern-Prozessen und von praktischen Erprobungen, aber auch eine Analyse und Reflexion biografischer Lernerfahrungen (KMK, 2004). Gleichzeitig ist zu fragen, inwiefern das Reflektieren überhaupt als lehr- und lernbar gelten kann. Häcker (2019) stellt fest, dass Reflektieren streng genommen unserer „*conditio humana*“ (Häcker, 2019, S. 89) entspricht, was impliziert, dass (Selbst-)Thematisierung zur Natur des Menschseins dazugehört. Es besteht die Forderung nach einer Steigerbarkeit des Reflexionsvermögens, insbesondere bei angehenden Lehrkräften. Dabei stellt sich die Frage, ob damit eine allgemeine, alles umfassende Reflexionsfähigkeit gemeint sein kann oder aber eher von einer domänenspezifischen Reflexionskompetenz ausgegangen werden muss, die sequenziell und nicht andauernd und überall einzuüben ist (vgl. Häcker, 2019, S. 90). Kritisch anzumerken ist dabei, dass das Reflektieren von Seiten Studierender häufig im Zusammenhang mit Prüfungsformaten unter Beweis gestellt werden muss. Dieses Reflektieren mit Bewertungsdruck kann das Risiko bergen, Abwehrreaktionen zu provozieren und damit ein Einlassen auf reflexive Zugänge zur eigenen Person zu blockieren (vgl. Dymont & O’Connell, 2010). Doch auch auf Seiten der Lehrenden gestaltet sich die Anleitung von (biografischen) Reflexionsprozessen als voraussetzungsvoll. Studien zeigen, dass die Tiefe der Reflexionen auch davon abhängt, ob die Studierenden die lehrende Person als „safe space“ (Dymont & O’Connell, 2010, S. 239) wahrnehmen. Für Lehrende kann also geschlussfolgert werden, dass sie eine zentrale Rolle für Reflexionsprozesse einnehmen können.

In unserem Beitrag unternehmen wir den Versuch, die Bedeutung des Reflektierens mit einem spezifischen Gegenstandsbezug, nämlich der eigenen Biografie, herauszustellen. Durch zahlreiche Studien ist die Relevanz eigener biografischer Erfahrungen für die Denk- und Handlungsmuster von Lehrkräften belegt und thematisiert worden (exempl. Pajares, 1992; Helsper, 2018). Die Bedeutung von Biografie im Kontext von Lehrer\*innenbildung ist gegenwärtig hoch, nicht zuletzt im Anschluss an ein Verständnis von Professionalisierungsprozessen als über die Lebensspanne andauernd (Terhart, 2011). Häufig geht es um eigene Schulerfahrungen, die eine wissenschaftlich-distanzierende Problematisierung und Neudeutung von Schule erschweren, gar verunmöglichen (vgl. Schrittmesser & Hofer, 2012, S. 145). Weniger Berücksichtigung finden biografische Aufschichtungen, die zunächst einmal augenscheinlich keinen direkten Bezug zum Beruf haben. Dass aber auch andere Erfahrungen aus der Privat-Biografie durchaus eine Bedeutung haben können (vgl. Junge, 2020, S. 226), zeigt sich im Universitätsalltag teils latent, teils explizit. Für die universitäre Lehre ist daher zu fragen, wie biografische Aspekte möglichst bewertungsfrei berücksichtigt werden können. Dafür werden anhand des Seminarkonzepts Impulse herausgearbeitet, die den Ausbau einer spezifischen Reflexionskompetenz in Bezug auf biografische Erfahrungen verfolgen. Das Seminarkonzept<sup>2</sup> ist verortet im Studium der Sonderpädagogik, bei dem der Bachelor polyvalent studiert wird und nicht zwangsläufig in einen Lehramtsmasterstudiengang münden muss. Da sich die Studierenden in der Regel im fünften Semester befinden, ist davon auszugehen, dass sie sich bereits verstärkt damit auseinandergesetzt haben, ob sie einen schulischen oder außerschulischen Master anstreben wollen oder eine Beendigung des Studiums mit dem Bachelorabschluss in Erwägung ziehen. Schwerpunktmäßig werden die Bereiche Professionalisierung und Biografie thematisiert, sowohl auf theoretischer als auch auf an-

<sup>1</sup> Das Zitat stammt aus einem Interview mit einer Studierenden der Sonderpädagogik, das im Rahmen einer Studie zur inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung erhoben wurde (Junge, 2020).

<sup>2</sup> Das Seminarkonzept besteht aus zwei aufeinander bezogenen Seminaren, die gemäß Studienstruktur im fünften Bachelorsemester stattfinden.

wendungsbezogener Ebene. Der Zusammenhang und die explizite Vernetzung von theoretischem Wissen und dem Bezug zur eigenen Person ist in diesem Seminarkonzept Grundlage und Ziel zugleich.

Bei einem Vergleich der drei vorwiegend rezipierten Ansätze<sup>3</sup> zur Beschreibung von Professionalität im Lehrer\*innenberuf lässt sich bei allen eine Berücksichtigung der biografischen Komponente feststellen. Am deutlichsten wird diese aber im berufsbiografischen Ansatz, der die Berufsbiografie als besonders wesentlich erachtet und darauf hinweist, dass Professionalisierungsprozesse als lebenslange Prozesse zu begreifen sind (Terhart, 2011). Dieses Verständnis ist als Fundament der folgenden Ausführungen zu verstehen. Die Thematisierung und Reflexion der eigenen (Berufs-)Biografie wird damit zu einer wesentlichen Voraussetzung für pädagogische Professionalität (vgl. Reh & Schelle, 2000, S. 120).

## 2 Bedeutung individueller Erfahrungen im Kontext der Lehrer\*innenbildung

Will man erklären, welche Bedeutung individuelle Erfahrungen für das berufliche Handeln haben, so ist stets zu berücksichtigen, dass jedes Subjekt im Lebensprozess unterschiedliche Rollen innehat (vgl. Perkhofner-Czapek & Potzmann, 2016, S. 35f.). Diese können entweder alleinig oder gleichzeitig, temporär oder zeitlich überdauernd bestehen. Dabei ist nicht nur die berufliche Rolle, die im Übrigen ebenfalls weiter ausdifferenziert werden kann (z.B. Lehrkraft, Kolleg\*in, ...), bedeutsam. Die Verknüpfung von beruflicher und privater Biografie ist für den Professionalisierungsprozess im Lehrer\*innenberuf zentral (vgl. Terhart, 2011, S. 208). Damit ist berücksichtigt, dass auch die Geschichte einer Person, die in einer ihrer Rollen als Lehrkraft adressiert wird, Relevanz für die pädagogische Handlungspraxis hat. Diese Sichtweise auf Professionalisierungsprozesse stellt eine dynamische und stärker individualisierte dar und geht über die Feststellung bestimmter Kompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen sollte, hinaus.

Dass diese biografische Perspektive sich nicht erst in der konkreten pädagogischen Handlungspraxis äußert, sondern bereits vorher eine Wirkmacht besitzt, zeigt sich beim Blick auf die Situation von Lehramtsstudierenden. „Preservice teachers are insiders“, so beschreibt Pajares (1992, S. 323) den Befund, dass Lehramtsstudierende annehmen, die Strukturen ihres zukünftigen Tätigkeitsortes genau zu kennen. Begründbar sei dies mit den eigenen Schulerfahrungen. Diese führen nicht nur zu Überzeugungen, wie Lehren und Lernen funktioniert, sondern sie können auch bestimmte Erwartungen an die Ausbildung mit sich bringen. Das besondere Interesse an der Vermittlung von Methoden und Strategien, die der Bewältigung der antizipierten Berufspraxis scheinbar dienlich sind, erschwert die Vermittlung vermeintlich praxisferner „grauer Theorie“ (Biedermann, 2013, S. 64). Auch Helsper (vgl. 2018, S. 36) postuliert, dass Lehramtsstudierende nicht ohne Vorerfahrungen in die erste Ausbildungsphase eintreten und der Professionalisierungsprozess daher keinen Einsozialisations-, sondern einen transformatorischen Bildungsprozess darstellt. Damit fasst er treffend zusammen, dass Lehramtsstudierende vor der Herausforderung stehen, einen besonderen Rollenwechsel vornehmen zu müssen, dass nämlich ein Wandel von der bekannten Schüler\*innenrolle zur Lehrer\*innenrolle erfolgen muss. Dabei sind biografische Erfahrungen äußerst wirkmächtig. Helsper (2018) bedient sich Bourdieus Habituskonzept und spricht von einem Schüler\*innenhabitus, der einen bestimmten Lehrer\*innenhabitus bedingen bzw. zur Folge haben kann. Auswirkungen haben dabei nicht nur bestimmte Lehr-Lern-Überzeugungen, sondern

---

<sup>3</sup> Wir meinen damit den kompetenztheoretischen, den strukturtheoretischen und den berufsbiografischen Ansatz. Diese Ansätze hier genauer zu erläutern, übersteigt den Rahmen dieses Beitrags; daher sei für einen Überblick auf Terhart (2011) verwiesen.

auch generelle schul- und bildungsbezogene Orientierungen finden ihren Ursprung in der eigenen Schulzeit (vgl. Helsper, 2018, S. 28).

Explizit sei auf unterschiedliche Pfade und Wege, welche die Studierenden zu einer universitären Ausbildung führen, verwiesen, die mittlerweile diverser nicht sein könnten. Studierende kommen mit unterschiedlichen (beruflichen) Vorerfahrungen an die Universitäten, haben bereits vorher Ausbildungen absolviert und zum Teil mehrjährige berufliche Erfahrungen in diversen Arbeitsfeldern gesammelt (vgl. exempl. Laubner & Lindmeier, 2016). Weiterhin lassen sich ebenfalls Unterschiede hinsichtlich der primären Sozialisation erkennen, die die Vorstellungen von Bildung und die Haltung von Lehrkräften beeinflussen. Als Beispiele seien sogenannte Erstakademiker\*innen genannt oder Studierende, deren Eltern Lehrer\*innen sind und wo somit eine ständige Konfrontation mit einem Lehrer\*innenhabitus in Gestalt der eigenen Eltern vorliegt (vgl. Helsper, 2018, S. 29), was abermals zu spezifischen Vorstellungen über das Feld Schule bzw. das Bildungssystem führt. Garz (vgl. 2004, S. 389) ergänzt, dass es wichtig sei, dass Universitäten auch die Wandlungen der Studierendenschaft berücksichtigen: einerseits, wenn es um die (berufliche) Zukunft der Studierenden geht, aber andererseits auch dann, wenn es um Lehre und Forschung geht, weil Universität trotz allem dazu beitragen kann, den Studierenden eine „intellektuelle Heimat“ (Oevermann, 1998, S. 2) zu bieten.

So postuliert Bourdieu (2015, S. 101), dass primär familiäre Kontexte „die Strukturen des Habitus erzeugen, welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrungen werden“. Das Habituskonzept ist nicht als determinierend misszuverstehen, sondern verweist vielmehr darauf, dass bereits gemachte Erfahrungen neue strukturieren (vgl. Bourdieu, 2015, S. 113). Abschließend sei noch anzumerken, dass Habitus als individuelles Konzept jeder Person aufzufassen ist, da niemand „*dieselben Erfahrungen [...] in derselben Reihenfolge*“ (Bourdieu, 2015, S. 112; Hervorh. i.O.) gemacht haben wird. Konsequenterweise ergeben sich daraus auch Folgerungen für die Hochschullehre, denn nicht nur in Bezug auf Bildung und Lehr-Lern-Prozesse sind biografisch erworbene Erfahrungen relevant; auch Vorstellungen von Kindheit und domänenspezifische Überzeugungen prägen den Umgang mit Ausbildungsinhalten der Lehrer\*innenbildung sowie zuletzt auch die tatsächliche Handlungspraxis. Ebenfalls werden in diesem Kontext auch solche Erfahrungen bedeutsam, die im Zusammenhang mit Differenzkategorien (Walgenbach, 2017) stehen. Dabei ist für die Ausbildung nicht zu überblicken, welchen individuellen Erfahrungsschatz die Studierenden mitbringen.

Dies gilt auch für die Träger\*innen dieses individuellen Erfahrungsschatzes selbst, denn gemachte Erfahrungen und sich daraus ergebende Perspektiven und Überzeugungen gegenüber bestimmten Personen, Situationen und Gegenständen gelten als unbewusste und dem Individuum nur beschränkt zugängliche Strukturen (Sachweh, 2009; Grummt, 2019). Will man diese explizit thematisieren bzw. dazu anregen, diese weiter zu entwickeln, ist es notwendig, sie überhaupt erst in das Bewusstsein der Studierenden zu heben. So lange diese latent sind und unbewusst wirken, haben sie einen erheblichen und vor allem unreflektierten Einfluss auf das, was gelernt und behalten wird. Biografische Erfahrungen und die sich daraus konstituierenden Überzeugungen haben daher immer auch eine Selektionsfunktion bzw. einen Filtereffekt (vgl. Pajares, 1992, S. 324). Es erscheint vor diesem Hintergrund folgerichtig, dass, wenn neu präsentierte Inhalte im Rahmen der Ausbildung nicht zu den bisherigen Erfahrungen passen und in die bestehenden Strukturen der eigenen Repräsentationen integriert werden können, diese Inhalte möglicherweise zunächst einmal selektiert, also vernachlässigt werden. Erscheinen sie dagegen passend, also bestätigend oder anschlussfähig, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass diese aufgenommen und nachhaltig erinnert werden (vgl. Hoffarth, Klingler & Plößler, 2013, S. 60).

Doch was bedeutet diese Bestandsaufnahme für die Ausbildung angehender Lehrkräfte? Ist es verlorene Mühe, diese zur Neudeutung und zum Umdenken in Bezug auf bestehende Erfahrungen und Überzeugungen anregen zu wollen? Auf diese Fragen versuchen wir im Folgenden Antworten zu suchen, immer vor dem Hintergrund, dass die jeweiligen biografischen Erfahrungen unmittelbar Auswirkungen auf die Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden haben können. Mit anderen Worten setzen wir die Annahme voraus, dass die Bewusstmachung und die Thematisierung der eigenen Biografie einen Teil des Professionalisierungsprozesses darstellen.

### 3 Biografiearbeit als Teil des Professionalisierungsprozesses

Im Rahmen des Seminarkonzepts folgen wir dem Ansatz der Biografiearbeit, da diese Arbeitsform sich als geeignet erweist, die beschriebene Verquickung von theoretischem Wissen und gleichzeitig auch dem Bezug zur eigenen Person aufzugreifen (vgl. Justen, 2015). Daher wird im Folgenden der Begriff der Biografiearbeit zunächst theoretisch skizziert und im nächsten Schritt sowohl als zu vermittelnder Inhalt als auch als Methode des Seminars dargestellt.

#### 3.1 Biografien und Biografiearbeit

Zur Biografiearbeit liegt mittlerweile eine Vielzahl von Publikationen vor, die einen breiten Anwendungsbereich beschreiben, der sich von (sozial-)pädagogischen bis hin zu pflegerischen Bereichen erstreckt. Außerdem zeichnet sich der Bereich durch eine begriffliche Vielfalt aus, die es notwendig macht, im Rahmen des Beitrags eine Begriffsdefinition von Biografie in Abgrenzung zum Lebenslauf vorzunehmen. Neben dieser begrifflichen Einordnung findet eine Kurzdarstellung von Methoden und Konzepten der Biografiearbeit statt.

Umgangssprachlich werden die Begriffe Biografie und Lebenslauf synonym verwendet, was jedoch nicht der wissenschaftlichen Verwendung entspricht. Der Lebenslauf meint die „zeitliche Abfolge zentraler biografischer Ereignisse“ (Miethe, 2011, S. 11), ohne dabei die subjektiven Bedeutungen zu erfassen, die die jeweiligen Ereignisse für Personen haben können. Der Lebenslauf ist insbesondere aus Bewerbungen bekannt, für die er in tabellarischer Form dargestellt wird und bei denen der Inhalt auch danach ausgewählt wird, „wer diesen (voraussichtlich) lesen wird. Die Daten selbst werden aber nicht weiter gedeutet, sondern lediglich benannt“ (Miethe, 2011, S. 12). An dieser Stelle unterscheidet sich der Begriff der Biografie, da es dabei insbesondere um die jeweiligen *Bedeutungen* geht, welche die Personen den biografischen Ereignissen zuweisen. Wesentlich ist dabei, dass es beim Erzählen der eigenen Biografie zu einem Bruch mit der Chronologie der Ereignisse kommen kann. So werden Biografien Miethe (2011) folgend als bedeutungsstrukturiert, auf sequenziellen Erfahrungsaufschichtungen beruhend, als subjektive Konstruktionen und prozesshaft verstanden. Diese Kernelemente werden im Folgenden skizziert.

Die *Bedeutungsstrukturierung* stellt einen zentralen Aspekt von und für Biografiearbeit dar. So wird davon ausgegangen, dass biografische Ereignisse, wie bspw. der Beginn eines Studiums, keine Bedeutung *an sich* haben, sondern erst vor dem Hintergrund der jeweiligen vorausgegangenen Erfahrungen bedeutungsvoll und sinnhaft für die Person werden. Durch die Bedeutungsstrukturierung werden nicht nur zurückliegende Ereignisse bewertet, sondern auch aktuelle Wahrnehmungen „immer von den Erfahrungen bestimmt, die wir zuvor gemacht haben“ (Miethe, 2011, S. 13). Die gesammelten Erfahrungen werden *nicht linear aufeinander aufgebaut bzw. aufgeschichtet*. Welche Erfahrungen konkret erinnert werden können, hängt davon ab, was Personen zuvor erlebt haben und wie vorherige Erfahrungen mit den neuen verknüpft werden (vgl. Miethe, 2011, S. 15). Für Biografiearbeit hat das zur Folge, dass, wenn Personen über ihre Lebensgeschichte erzählen, nicht davon auszugehen ist, dass diese gemäß einem Lebenslauf –

sprich chronologisch – dargestellt wird. Vielmehr sind hier Sprünge, Lücken oder nachträgliche Ergänzungen zu beobachten, da eine *inhaltliche* Verbindung von Ereignissen stärker wiegt als die zeitliche Reihenfolge (vgl. Rosenthal, 1995, S. 145 ff.). Dieser Gedanke ist anschlussfähig an ein weiteres Kennzeichen von Biografien, welches davon ausgeht, dass es sich dabei um *subjektive Konstruktionen* handelt. Das bedeutet, dass Personen durch die gesammelten Erfahrungen ihre eigene Weltsicht entwickeln und die erinnerte Lebensgeschichte nicht identisch mit dem „wirklichen Ereignis“ ist. Dieser Hinweis ist deshalb so wesentlich, weil damit die häufig gestellte Frage nach „wahr“ oder „falsch“ dahingehend umformuliert wird und im Mittelpunkt die „Wirklichkeiten und Wahrheiten sind, die immer auch nur für die jeweilige Person stimmen“ (Miethe, 2011, S. 16). Diese näher dargestellten Elemente von einem Biografieverständnis sind wesentlich für eine Begriffsdefinition von Biografiearbeit. Eine überblicksartige Verortung und inhaltliche Bestimmung sind deshalb notwendig, weil eine Vielzahl von Schlagworten sowie uneinheitliche Definitionen bestehen (Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper, 2008; Jansen, 2011; Lindmeier, 2004; Ruhe, 2014). Miethe (2011) kritisiert die definitorische Unschärfe und stellt fest, dass ein Großteil der Veröffentlichungen eine begriffliche Festlegung umgeht und implizit davon ausgeht, dass aus dem jeweiligen Text hervorgehe, was mit Biografiearbeit gemeint sei. Bezugnehmend auf die Kritik werden daher Definitionen unterschiedlicher Autor\*innen kombiniert, um eine Arbeitsdefinition vorzunehmen.

Dausien (2005) versteht unter Biografiearbeit eine interaktive Dimension zwischen den Personen. „Pädagogische Biografiearbeit meint [...] allgemein die methodisch-reflektierte Unterstützung der biografischen Alltagsarbeit von Lernenden, Rat- und Hilfesuchenden in einem professionellen Rahmen“ (Dausien, 2005, S. 9). Ruhe (2014) erachtet in seiner Definition die Ganzheitlichkeit des Menschen als relevant und beschreibt ein für Biografiearbeit kennzeichnendes Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. „In der Biografiearbeit geschieht Erinnerung, Aktualisierung und Einbeziehung der Vergangenheit in die Gegenwart mit Blick auf eine mögliche Zukunft“ (Ruhe, 2014, S. 33). So kann eine „biografische Kompetenz“ (Ruhe, 2014, S. 33) ausgebildet bzw. gestärkt werden, mit der die Person die eigene Vergangenheit als Teil des eigenen Lebens begreift und Erfahrungen zu integrieren lernt. Dafür ist es notwendig, nicht nur individuelle Prozesse zu berücksichtigen, sondern auch das relevante gesellschaftliche Umfeld einzubeziehen. Pädagogisch geleitete Biografiearbeit „regt dazu an, Biografie aktiv-kreativ zu erleben, als gestaltbaren Raum auch unter den Bedingungen schwieriger Lebenslagen und beschädigter Identität“ (Jansen, 2011, S. 21). Durch individuelle Biografien lassen sich auch immer Informationen über Gesellschaft, Bildungs- und Schulsysteme, Bezugspersonen, Familie etc. erfahren (vgl. Klika, 2007, S. 160). Biografien enthalten stets Momente von Allgemeinem und Speziellem und beinhalten nicht nur kognitive, sondern auch immer emotionale und körperliche Dimensionen (vgl. Klika, 2007, S. 13ff.).

Durch die Definition von Lindmeier (2005) wird der Kontext bzw. das Setting, in dem Biografiearbeit stattfinden kann, berücksichtigt. So versteht er unter Biografiearbeit

„den Ansatz der gezielten Arbeit an der persönlichen Entwicklung, die den individuellen Lebenslauf in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und in Einzel- und Gruppenarbeit durchgeführt wird. Inhalt und Ziel solcher Arbeit sind gründliches Betrachten, ein vertieftes Verstehen und ein bewusstes Gestalten des eigenen Lebensweges“ (Lindmeier, 2005, S. 10).

Die Ergänzung des Settings ist insbesondere für die Anwendung im Seminarekontext relevant und verdeutlicht den Studierenden außerdem eine mögliche Umsetzung für die eigene pädagogische Praxis. Daraus folgt als Konsequenz, dass Biografiearbeit als an ein professionelles Setting gebunden verstanden wird.

Es wird deutlich, dass es sich bei Biografiearbeit nicht um eine bestimmte Methode handelt; sie stellt vielmehr einen „pädagogischen Ansatz dar, für den auf eine breite

Vielfalt an Methoden zurückgegriffen wird, die in den unterschiedlichsten pädagogischen, soziologischen, historischen oder therapeutischen Feldern entwickelt wurden“ (Miethe, 2011, S. 24).

Im Seminarkonzept, welches im nächsten Unterkapitel (3.2) erläutert wird, kommt es zu einer Verschränkung, da Biografiearbeit einerseits als Inhalt des Seminars vermittelt und andererseits aber auch als biografieorientiertes didaktisches Mittel angewendet wird, um Lernsituationen anschaulicher und anregender zu gestalten. Daher soll die Zielsetzung von Biografiearbeit, die oben bereits als Gewinn biografischer Kompetenz bezeichnet wurde, nochmals explizit aufgegriffen werden. Biografische Kompetenz wird oftmals mit dem Begriff des „biographischen Lernens“ (Buschmeyer, 1990, S. 15) umschrieben, der einen Oberbegriff für unterschiedliche Lernprozesse im weiteren Sinn darstellt und ein Lernen meint, „das sich in der Lebensgeschichte selbsttätig vollzieht“ (Buschmeyer, 1990, S. 15). Buschmeyer (1990) differenziert jedoch noch eine weitere Form biografischen Lernens, die sich „durch die bewußte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und deren Aneignung auszeichnet“ (Buschmeyer, 1990, S. 15). Im Kontext der Biografiearbeit wurde dieser Gedanke durch Alheit (1996) aufgegriffen und mit dem Konzept der „Biografizität“ weiterentwickelt. Biografizität meint die „prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also [...] auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“ (Alheit, 2010, S. 240). Für den Seminarkontext ist interessant, dass Alheit (2006) die Sensibilität für das Konzept der Biografizität zugehörig zur pädagogischen Professionalität versteht, womit die Reflexion über Handlungsmöglichkeiten nochmals besonders betont wird. Handlungsmöglichkeiten werden dabei nicht als solche verstanden, sondern ebenfalls als Aspekte aufgeschichteter Erfahrung (vgl. Alheit, 2018, S. 28).

In Anlehnung an Bröcklings (2007) „unternehmerisches Selbst“ eröffnet Dausien (2011) eine kritische Perspektive auf biografisches Lernen und biografische Selbstreflexionsprozesse, die es insbesondere in universitären Seminar- und Lernkontexten zu berücksichtigen gilt. So gibt Dausien zu bedenken, dass Biografizität und biografisches Lernen als Techniken funktionalisiert werden können, die „dazu dienen, ein rationales ‚Selbstmanagement‘ des Individuums zu ermöglichen bzw. zu verbessern“ (Dausien, 2011, S. 115). Insbesondere dann, wenn Biografizität als ein Bestandteil pädagogischer Professionalitätsentwicklung verstanden wird, gilt es, Optimierungstendenzen zu bedenken. Daher plädiert Dausien dafür, Biografiearbeit in Ausbildungskontexten keineswegs mit einer bloßen Methode gleichzusetzen, die eine „Steigerung“ von Biografizität verfolgt, sondern die Kontexte, in denen biografisches Arbeiten stattfindet, kritisch zu reflektieren.

„Pädagogisch gestaltete Lernräume können hier eine wichtige Bedeutung erlangen, garantieren aber keineswegs per se eine Unterstützung des biographischen Lernpotenzials, sondern stehen diesem oft genug als Behinderung oder gar als Verhinderung im Weg“ (Dausien, 2011, S. 115).

Diese Aspekte gilt es insbesondere im universitären Kontext zu beachten, da die Durchführung biografischer Methoden stets in einem Raum stattfindet, der von einem Macht- und Hierarchiegefälle der Personen gekennzeichnet ist und in dem die Studierenden – auch wenn die biografischen Übungen nicht Teil der Modulleistung sind – nicht frei von einem Leistungskontext sind.

Diese Beziehungskonstellationen sowie die theoretischen Grundlagen zu Biografie und Biografiearbeit stellen nicht nur die Ausgangslage für Dozierende in der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen dieser Art dar, sondern sollen auch von den Studierenden theoretisch durchdrungen und praktisch erprobt werden. Wie eine Umsetzung unter Berücksichtigung der genannten Aspekte ausgestaltet werden kann, verdeutlicht das folgende Kapitel.

### 3.2 Biografiearbeit als Inhalt des Seminars und didaktisches Mittel

Im universitären Kontext, in dem es stets um Studienprozesse und damit auch biografische Bildungsprozesse geht, „kommt den biografischen Erzählungen eine besondere Bedeutung zu, da sie Aneignung von Geschichte, Gegenwart und antizipierter Zukunft leisten und damit neue Bildungsprozesse ermöglichen“ (Schulze, 2008, Abs. 27). Daher stellt die biografische Dimension des Alltags den Ausgangspunkt des nun im Folgenden vorgestellten Seminarkonzepts dar.

Das Seminarkonzept setzt sich zusammen aus zwei Einzelseminaren, die von uns jedoch nicht immer separiert durchgeführt, sondern auch flexibel zusammengelegt wurden. Dafür sind enge Absprachen zwischen den durchführenden Dozierenden notwendig. Während der eine Teil des Seminarangebots verstärkt den Zusammenhang zwischen Professionstheorien der Lehrer\*innenbildung und Biografie fokussiert, ist der andere Teil verstärkt auf das Kennenlernen und Arbeiten mit Fremd- und Eigenbiografien gerichtet. Der Zugang zu Fremdbiografien wurde durch die Zusammenarbeit mit Jugendlichen realisiert, die kurz vor Eintritt in den Berufsbildungsbereich bzw. den Berufseinstieg stehen. Die Jugendlichen besuchen eine Haupt- und Förderschule, die einem selbstverwalteten und gemeinnützigen Bildungsträger zugehörig ist. Dort können die Jugendlichen den Haupt- und Realschulabschluss absolvieren sowie auch einen erweiterten Sekundarabschluss.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Biografiearbeit mit den Studierenden und wie dieses Lehr-Lernformat im Rahmen universitärer Strukturen umgesetzt werden kann (für die Arbeit mit den Jugendlichen vgl. Siegert, 2019). Aufgrund der durch die Studierenden selbst durchgeführten Biografiearbeit wird die eigene Biografie im Seminar Lern- und Lehrgegenstand zugleich. Das Konzept Biografizität wird damit aktiv genutzt, sodass Erfahrungen und Wissensstrukturen reflexiv zugänglich gemacht werden (vgl. Dausien, 2005, S. 6). Biografizität wird also nicht als durch bspw. Lehrende vermittelbarer Inhalt verstanden, sondern als je individueller Ausgangspunkt und Potenzial, das die Studierenden mitbringen und wodurch neue Lerninhalte und damit auch Seminarinhalte entstehen, aber auch „gefiltert“ werden.

In beiden Seminarteilen ergänzen sich verschiedene Arbeits- und Sozialformen wie beispielsweise Einzel- und Kleingruppenarbeiten sowie Diskussionen im Plenum. Begonnen wird zunächst immer mit allen Studierenden gemeinsam. Für die Durchführung eines Seminars, bei dem die eigene Biografie zum Lern- und Lehrgegenstand wird, ist die Herstellung eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses zwischen Dozierenden und Studierenden notwendig (siehe Kap. 1; vgl. Dymont & O’Connell, 2010). Diese Gruppe ist die Konstante, die über ein Semester in derselben Konstellation verbleibt. Wir schließen uns dabei Gudjons et al. (2008) an, die feststellen, dass „biografische Arbeit Zeit und Raum [braucht], um langsam tiefer gehen zu können“ (2008, S. 37). Eine den universitären Rahmenbedingungen entsprechende Kontinuität in der Gruppe schafft Zuverlässigkeit, die es wiederum braucht, um auch schwierigere Themen ansprechen zu können (vgl. Miethe, 2017, S. 37). Immer wieder wird diese Großgruppe jedoch auch in Kleingruppen aufgeteilt, insbesondere dann, wenn Übungen durchgeführt werden sollen, die eine gewisse Intimität erfordern. Diese Konstellationen erleichtern den Austausch – auch für Studierende, die introvertierter sind und mehr Zeit benötigen, sich zu öffnen. Somit wird ermöglicht, „auch schwierige Situationen oder Gefühle zu berühren“ (Gudjons et al., 2008, S. 37; vgl. dazu auch Rosenthal, 1995, S. 16ff.). An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass im Seminar keine qualitativen Bewertungen der Prozesse des „Sich-Öffnens“ der Studierenden vorgenommen werden, sondern es darum geht, dass sie durch den biografieorientierten Zugang bewusst Entscheidungen darüber treffen, zu welchen Themen bzw. eigenen Erfahrungen sie sich im Seminarkontext mitteilen wollen. In diesem Zusammenhang ist ein Hinweis auf die oftmals problematisierte Abgrenzung zwischen Therapie und Biografiearbeit sinnvoll. Der wesentliche Unterschied

besteht im Aspekt der Tiefe, denn im Zuge der Biografiearbeit werden bewusst zugängliche, biografische Themen bearbeitet, die dadurch neu organisiert oder interpretiert werden können. Dabei können zwar unbewusste Themen berührt werden; biografisches Arbeiten zielt jedoch nicht auf die Bewältigung konflikthafter Problemlagen ab (vgl. Miethe, 2011, S. 28f.).

Auch wenn dies zunächst wenig kommunikativen Austausch suggeriert, sind auch Einzelarbeitsphasen Teil der Seminarkonzeption. Zunächst kann nur jede\*r einzelne sich seiner\*ihrer individuellen biografischen Erfahrungen und der daraus gewordenen Überzeugungen bzw. Haltungen gewahr werden. Der anschließende Austausch in der Klein- oder Gesamtgruppe ermöglicht zweierlei: Zum einen gelingt teils erst über die Verbalisierung eine Auseinandersetzung bzw. Bewusstwerdung der eigenen Erfahrungen und ihrer Wirkweisen (vgl. Koller, 2012, S. 167). Die „zurückgeholten“ Erinnerungen werden somit greifbarer und intensiver (Gudjons et al., 2008, S. 39). Zum anderen wird damit die grundlegende Annahme, dass die Biografie aus Allgemeinem und Speziellem besteht, für die Studierenden deutlich (vgl. Miethe, 2011, S. 13ff.), da es gemeinsame Erfahrungen geben kann, die mehrere Studierende teilen und mit denen sie sich identifizieren können. Gleichzeitig bestehen dann wieder individuelle Lösungen oder Gegebenheiten und Wendungen für jede Person.

Mithilfe der Kombination verschiedener Sozialformen kann auch der bereits benannte biografische Filtereffekt reflexiv erarbeitet und zugänglich gemacht werden. „Dieser Prozess ist vielschichtig. Er umfasst kognitive, emotionale, leibliche und handlungspraktische Dimensionen, und er ist vor allem ein sozialer Prozess, das heißt, er geschieht in Interaktion mit signifikanten Anderen“ (Miethe, 2011, S. 13f.). Die Lebensgeschichten der Seminarteilnehmer\*innen werden als Ressource betrachtet. Durch das gemeinsame biografische Arbeiten stellen die Studierenden eine je individuelle Passung zwischen dem modularen Lerngegenstand, also Professionalisierungsprozessen, und ihren (bildungs-)biografischen Erfahrungen her. Durch diese grundlegende Auffassung, auf der die inhaltliche Ausgestaltung des Seminars basiert, wird zuvörderst eine „*Haltung* gegenüber den Lernenden“ (Dausien, 2011, S. 116; Hervorh. i.O.) deutlich. Biografien werden so konsequent als Hintergründe jeglicher Lernformate anerkannt; „die Gesamtheit des selbst erworbenen und vermittelten Erfahrungswissens stellt ein Lernpotenzial dar, strukturiert das ‚Wie‘ der Aneignung mit und bildet die Grenzen dessen, was überhaupt gelernt werden kann“ (Dausien, 2011, S. 116).

Wie bereits in der Zielsetzung von Biografiearbeit erläutert, steht auch hier die Prämisse, das eigene Leben zu reflektieren und wahrnehmen zu können, im Vordergrund, weil die somit beschriebene Biografizität als ein Schlüssel pädagogischer Praxis verstanden wird. In der Folge kann eine bewusste „*Reflexion biografischer Normen und Normalitätsvorstellungen*“ (Dausien & Alheit, 2005, S. 33; Hervorh. i.O.) für eine zukünftige pädagogische Praxis dienlich sein, weil diese die Arbeit im pädagogischen Feld maßgeblich beeinflusst. Dabei geht es um die Explikation von Vorstellungen, die durch eine so geartete Reflexion möglich wird. Solche Vorstellungen sind zunächst einmal die Grundlage zur Einordnung und Deutung von (neuen) Erfahrungen und Informationen. Auch entscheiden sie darüber, welche Inhalte erinnert und in das eigene Verständnis von sich selbst bzw. der Umwelt integriert werden. Eine Infragestellung und Problematisierung solcher Vorstellungen kann vom Subjekt als irritierend erlebt werden, wenn plötzlich neue Erkenntnisse bzw. Erlebnisse nicht zu den bisherigen Vorstellungsstrukturen passen (vgl. Kokemohr, 2007, S. 21). Solche Irritationsmomente, die im Seminarkonzept durch den diskursiven Austausch der Teilnehmer\*innen hervorgerufen werden können, eröffnen die Option, in Bezug auf die genannten Vorstellungen neu bzw. umzudenken (vgl. Menz & Arens, 2013, S. 108). Wesentlich ist dafür, dass Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede im Erleben der Teilnehmer\*innen aufgedeckt werden und daraus resultierende Verschiedenheit nicht nur ausgehalten, sondern akzeptiert wird. Für diese Anerkennung von Verschiedenheit und damit zusammenhängende Irritationsmomente

werden im Seminar Zeiträume geschaffen (vgl. Koller, 2005, S. 98). Bedeutsam ist, dass die genannten Irritationen, die im ersten Moment unbequem und anstrengend erscheinen können, in einem zweiten Schritt auch konstruktiv gewendet werden, da aus ihnen neue Handlungssicherheiten entstehen können (vgl. Garz & Raven, 2015, S. 25). Sollte dies den Studierenden nicht selbst gelingen, ist es Aufgabe der Lehrenden, dies durch offenes Ansprechen etwaiger Irritationen und eigener Beispiele zu unterstützen (siehe auch Kap. 3.4). An dieser Stelle zeigt sich auch, inwiefern es in der Vorarbeit gelungen ist, eine offene Gesprächsatmosphäre herzustellen, die allen Teilnehmenden ermöglicht, subjektiv erlebte Irritationsmomente anzusprechen. Mit einer gewissen Handlungsentlastung geht der Hinweis einher, dass es dabei nicht den einen, „richtigen“ Weg gibt, diese Unterstützung zu gestalten.

### 3.3 Biografiearbeit im Seminar – Exemplarische Angebote für Irritationsmomente

Das skizzierte Seminarkonzept besteht seit dem Jahr 2018 und wurde bereits mehrfach auf diese Weise erprobt. Im Folgenden wollen wir anhand zweier Elemente des Seminars die konkrete Umsetzung und Implementierung biografischer Arbeit im Seminar verdeutlichen. Weitere Inhalte und Ausgestaltungsmöglichkeiten sowie deren zeitlicher Ablauf lassen sich der folgenden Tabelle 1 entnehmen, mit der wir einen möglichen Ablauf des Seminars exemplifizieren.

*Tabelle 1:* Exemplarischer Seminarverlauf (eigene Darstellung)

<b>Thematische Schwerpunkte</b>	<b>Mögliche Inhalte/Übungen</b>
Einführung in Biografiearbeit (2–3 Sitzungen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung der Begrifflichkeiten und Verortung des Konzeptes</li> <li>• Einführung in biografische Gesprächsführung</li> <li>• Abgrenzung Biografiearbeit – Therapie</li> <li>• Arbeiten mit Fallbeispielen</li> </ul>
Zugang zu Biografiearbeit (3–4 Sitzungen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfer aus Grundlagenwissen zu Biografiearbeit in konkrete Umsetzung</li> <li>• Blicke in die Vergangenheit bis zur Gegenwart („Mein Weg zur Universität“)</li> <li>• Biografische bzw. dialogische Gesprächsführung</li> <li>• Arbeiten mit Fallbeispielen</li> <li>• Pädagogische Implikationen – Anwendungsfelder</li> </ul>
Anwendungsfelder von Biografiearbeit im pädagogischen Kontext (4–5 Sitzungen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionalitätsansätze für Lehr- und pädagogische Fachkräfte</li> <li>• Reflexion von Rollen und ihren Anforderungen („Rollenkarte“)</li> <li>• Biografiearbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen (z.B. Übergang Schule – Beruf)</li> </ul>
Abschluss (1 Sitzung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion der Erfahrungen</li> <li>• Prüfung zukünftiger Anwendungsbezüge (z.B. für Praktika)</li> </ul>

Durch die Verortung des Seminars innerhalb der Studienstruktur ergibt sich der Themenschwerpunkt „Biografie und Professionalität“. Im Sinne des berufsbiografischen Professionalitätsansatzes nach Terhart (2011) steht die Verknüpfung zwischen privatem

und beruflichem Lebenslauf in einer engen Wechselbeziehung im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess. Durch diese Verknüpfung steht eine „stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise“ (Terhart, 2011, S. 208) bei der Entwicklung einer Vorstellung von Lehrer\*innenprofessionalität im Mittelpunkt.

Für angehende Lehrer\*innen gilt, wie in Kapitel 2 beschrieben, dass eigene (Schul-)Erfahrungen eine immense Einflussgröße auf das Erinnern und Anwenden fachlicher und didaktischer Inhalte haben. Der Rollenwechsel von dem\*der Schüler\*in zur Lehrkraft ist kein „glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel“ (vgl. Terhart, 2011, S. 125), sondern er vollzieht sich komplex und krisenhaft, was sich als Resultat „aus dem Durcheinander-Wirken von situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt“ (Terhart, 2011, S. 125f.). Aus diesem Grundverständnis ergibt sich innerhalb der Übungen zur Biografiearbeit ein Schwerpunkt auf den Aspekten der eigenen Bildungserfahrungen, umschließt also eigene Schulzeit, Erwartungen an den Beruf/die Ausbildung sowie die biografische Betrachtung von Rollen und stärker fachbezogenen Vorstellungen, bspw. gegenüber Differenz, Behinderung und Inklusion.<sup>4</sup>

Als Beispiel zum Bereich Bildungserfahrungen dient die biografische Übung „Mein Weg zur Universität“. Hierbei geht es nicht darum, im Sinne einer räumlichen Perspektive den Weg zur Universität darzustellen, sondern die Studierenden sind aufgefordert, ihren Werdegang bis zum Eintritt in das Studium zunächst zeichnerisch-visuell zu Papier zu bringen. Die Umsetzung durch die Studierenden erfolgt erfahrungsgemäß kreativ, sodass am Ende der Übung Zeichnungen, Collagen mit Hilfe von Zeitschriften, aber auch stärker textbasierte Darstellungen vorliegen. Während das Ziel dieses Weges, nämlich der Beginn des Studiums, durch uns vorgegeben ist, erfolgen keine Anweisungen dazu, wo dieser Weg beginnen soll. Damit wird deutlich, dass jede Person eigene Relevanzsetzungen vornehmen muss und die Subjektivität einer jeden Lebensgeschichte und ihrer Zusammenhänge im Fokus steht. Es geht bei dieser Übung auch darum, Lebenserfahrungen zu ordnen und ihnen – in diesem Fall für die berufliche Laufbahn – Bedeutung zuzuschreiben (vgl. Ruhe, 2014, S. 33). Fragen, die den Studierenden zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden, wie „An welcher Stelle war mir klar, was ich studieren möchte?“, „Wer hat diese Entscheidung beeinflusst/begleitet/sich dagegen ausgesprochen?“, „Was haben meine Eltern/Freund\*innen von mir erwartet?“, „Welche Herausforderungen waren für mich mit dieser Entscheidung verbunden, die es zunächst zu lösen galt?“, strukturieren und erleichtern den Prozess der Erstellung.

Nach der Fertigstellung der individuellen biografischen Landkarten (Behnken & Zinnecker, 2013) betrachten die Studierenden in Kleingruppen die Ergebnisse und haben die Möglichkeit, diese zu kommentieren und ihren Eindruck zu schildern. Die Person, die die jeweilige Landkarte erstellt hat, soll die Äußerungen der Kommiliton\*innen zunächst nicht kommentieren, sondern lässt den Eindruck der anderen Personen auf sich wirken. Danach besteht die Möglichkeit, konkrete Fragen zu stellen, auf die die jeweiligen Personen antworten können und worüber ein Austauschprozess entstehen kann, bei dem die Teilnehmenden die Individualität der Bedeutungsstrukturierung erfahren können. Subjektive Relevanzsetzungen können nicht als bekannt angenommen werden, sondern müssen „individuell erfragt und kommuniziert werden“ (Miethe, 2011, S. 14). Im Rahmen dieses Austausches kann den Studierenden abermals bewusst werden, dass Biografien immer aus Allgemeinem und Besonderem bestehen. Außerdem entfalten sich im Austausch möglicherweise die „heilsamen Wirkungen“ (Rosenthal, 2002, S. 209) des Erzählens, die beinhalten, Prozesse des Selbstverstehens einzuleiten und durch den Austausch mit anderen interaktiv zugänglich zu machen. Dies zeigen auch die Rückmeldun-

---

<sup>4</sup> Der entsprechende Schwerpunkt wird durch uns, die Leitung des Seminars, gewählt. Je nach Kontext kann es auch empfehlenswert sein, das Thema durch die Teilnehmenden wählen zu lassen.

gen der Studierenden nach dieser Übung, die verdeutlichen, dass es eine positive Erfahrung ist, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen und darüber auszutauschen. So entsteht ein sogenannter Erzählfluss, an dem alle aus der Kleingruppe teilhaben können.

Unter anderem dient diese Übung dazu, einen Blick in die Vergangenheit zu werfen und daraus Schlüsse für Gegenwart und Zukunft ziehen zu können, wie es insbesondere beim Beruf der Lehrkraft, wie dargestellt, notwendig ist. Gerade auch vermeintlich schlechte Schulerfahrungen oder andere Ereignisse, die mit negativen Gefühlen wie Ungerechtigkeit oder Enttäuschung zusammenhängen, können durch diese Übung bewusst gemacht und akzeptiert werden. „Ansonsten bleibt viel Lebensenergie im ‚Deckeln‘ dieser Gefühle gebunden“ (Gudjons et al., 2008, S. 19), und sie versperren die Zugänglichkeit zu den Auswirkungen dieser Erfahrungen auf das eigene zukünftige Lehrer\*innenhandeln, bspw. in Bezug auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung (vgl. Datler, 2006, S. 191). Eine Erhöhung der eigenen Urteilskraft, indem bisherige Denkmuster und Vorstellungen irritiert und gelockert werden, kann eine positive Folge eines solchen biografischen Zugangs zu dem eigenen beruflichen Werdegang darstellen. Deutlich wird dadurch auch eine Diversität der einzelnen „Wege“, die nicht unbedingt geradlinig und stringent verlaufen müssen.

Neben dieser Übung, die einen Blick zurückwirft, um daraus eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung herzustellen, wenden wir uns im Anschluss einer Übung zur Reflexion eigener Rollen zu. Dabei ist daran zu erinnern, dass für angehende Lehrkräfte der Rollenwechsel von der\*dem Schüler\*in zur Lehrkraft besonders konfliktbehaftet und mühsam erfolgen kann (siehe Kap. 2). Die Übung beginnt damit, um den eigenen Namen herum zunächst alle eigenen Rollen zu notieren. Hierbei wird sich im Sinne des bereits genannten berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes weder auf ausschließlich berufliche noch auf rein private Rollen beschränkt, sondern es werden möglichst alle Rollen gesammelt sowie die damit verbundenen Erwartungen notiert. Farblich ist anschließend zu kennzeichnen, welche privaten mit welchen beruflichen Rollen in einem direkten Zusammenhang bzw. Wechselverhältnis stehen. Weitergehend kann überlegt und mithilfe von Plus- bzw. Minuszeichen gekennzeichnet werden, welche Rollen besonders viel Energie binden, welche aber auch (gleichzeitig) motivieren bzw. Energie geben. Diese Überlegungen nimmt jede Person für sich individuell vor, um sie anschließend mit einem\*einer Partner\*in zu besprechen. Irritationen und Anmerkungen der jeweils anderen Person bekommen dabei ausreichend Raum, wengleich keine Bewertungen vorgenommen werden sollen. Dieser sich anschließende kommunikative Austausch ist wesentlich, denn allein das Wissen um bestimmte Rollen und Rollenkonflikte führt nicht unmittelbar zu einer angepassten Handlungsstrategie bzw. einem anderen Umgang damit (vgl. Herzog, 1995, S. 263).

### 3.4 Überblick über Evaluationsergebnisse des Seminars

An die Studierenden stellt diese Form der Seminararbeit hohe Anforderungen, was einerseits das studentische Zusammenarbeiten im Rahmen eines universitären Kontextes betrifft und andererseits auch Einlassungsprozesse sowie Bereitschaft zur Reflexionsfähigkeit oder -bereitschaft erfordert. Die bereits an verschiedenen Stellen angesprochenen Rückmeldungen der Studierenden sowohl im Seminar als auch in formalen Seminarevaluationen zeigen durchaus ein breites Spektrum auf. Nachfolgend geben wir daher einen Einblick in die für die Lehrenden verpflichtenden Seminarevaluationen zum Ende jeden Semesters, wobei wir hier den Schwerpunkt auf die Fragen mit offenem Antwortformat legen.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Studierenden den Arbeitsaufwand in diesem Seminar im Vergleich mit anderen von ihnen besuchten Veranstaltungen höher einschätzen. Dies korreliert jedoch positiv mit einem erhöhten Engagement und der Angabe, dass versäumte Sitzungen nur auf gesundheitliche Verhinderungen zurückzuführen sind.

Im offenen Rückmeldungsteil der formalen Evaluation wurden die Studierenden gefragt, welche Elemente der Veranstaltung sie als bewahrenswert und welche als verbesserungswürdig einstufen. Die Rückmeldungen hierzu lassen sich grob in die Bereiche *Inhaltliches*, *Methodenvielfalt* und *Arbeitsklima* einteilen.

*Inhaltlich* erachten die Studierenden laut Evaluationen insbesondere die Verknüpfung zwischen theoretischen Grundlagen und beruflicher Praxis für sehr gelungen. Sie berichten von einer „Anwendbarkeit“ der Theorie auf das berufliche Handeln, was unseres Erachtens dafür spricht, dass Inhalte nachhaltig erinnert werden und als praktikabel für die eigene (berufliche) Praxis und das bevorstehende Praktikum erlebt wurden. Dies wird durch die Rückmeldung unterstützt, auch im privaten Umfeld vom Seminar und den dort besprochenen Inhalten berichtet zu haben. Bemerkenswert ist auch, dass die Studierenden feststellen, dass ihnen Biografiearbeit im Studium bislang nicht begegnet ist und sie daher das Seminar auch explizit als einziges Angebot in diesem Bereich wahrnehmen, welches bestehen bleiben sollte. Positiv bewertet wird auch die Erwartung der zum Teil persönlichen Arbeit, auch in den Studienleistungen, die zu intensiver Selbstreflexion angeregt habe. Dies ist aber gleichzeitig ein Punkt, bei dem die Studierenden die Schwierigkeit äußern, eine Balance zu finden zwischen den privateren biografischen Themen und der Tatsache, dass sie sich aufgrund der Seminarstruktur dennoch in einem Leistungskontext befinden. Sie äußern den Wunsch, zur Verbesserung die Übungen zur eigenen Biografie privater zu gestalten, beispielsweise durch weniger Gruppenarbeiten, und auch mehr Zeit zur Verfügung zu haben, um sich auf die Reflexionsprozesse einzulassen. Dies ist ebenfalls ein zur *Methodenvielfalt* in diesem Seminar zählender Aspekt, da durch die Semesterstruktur der zeitliche Rahmen vorgegeben wird. Die Studierenden schätzen besonders die vielfältigen Methoden zur Selbstreflexion, bei denen „für jede\*n“ etwas dabei sei. Auch bemerken sie, dass viel Raum zum Austausch mit Kommiliton\*innen vorhanden gewesen sei. Überraschend viele Rückmeldungen in den offenen Antwortformaten betreffen das *Arbeitsklima* im Seminar. Besonders positiv wurde herausgestellt, dass das Seminar sehr praktisch an die eigenen Erfahrungen anknüpft, weil es eine persönlichkeitsentwickelnde Arbeit an der eigenen Person umfasst. Dabei wurde auch die Begleitung durch uns Dozierende wertgeschätzt, was sich in der folgenden Aussage widerspiegelt: „Die Dozentinnen haben eine wundervoll aufmerksame und interessierte Art und Weise für jede\*n Studierende\*n und die Beiträge.“ Immer wieder wird der Umgang miteinander herausgestellt, der durch wechselseitige Wertschätzung und Respekt geprägt gewesen sei. In diesem Zusammenhang ist insbesondere für uns als Lehrende auch das Feedback wichtig, dass das Seminar eine verlässliche Strukturierung und damit einen sicheren und verbindlichen Rahmen bietet, in dem ein solcher Austausch überhaupt ermöglicht wird. Auch im Hinblick auf das im Hochschulkontext eher selten vertretene Teamteaching zeigt sich in dieser Rückmeldung der Gewinn eines „Lehr-Teams“.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse und die Weiterempfehlungsrate des beschriebenen Seminars sehr gut. Interessant ist insbesondere das geringe Angebot zu biografieorientiertem Lernen im Lehramtsstudium, obwohl diese Form des Lernens gemäß den Evaluationen und sonstigen Rückmeldungen verdeutlicht, dass sich die sonst von den Studierenden wahrgenommene und oft problematisierte Trennung zwischen Theorie und Praxis durch diesen Zugang aufweichen lässt. Diese Konklusion unterstützen auch Beiträge von Justen (2006, 2015).

Wesentlich ist zu betonen, dass die Durchführung der genannten Übungen einer gründlichen Vor- und Nachbereitung bedarf und auch die aktuelle Situation der Lerngruppe eine wesentliche Rolle dafür spielt, welche Übungen wie durchgeführt werden können. Daher erscheint es uns notwendig, die Rolle der Dozierenden näher zu betrachten, was im nächsten Schritt erfolgt.

### 3.5 Rolle der Lehrenden

„Ohne eine kritische Reflexion der eigenen biographieorientierten Konzepte und Praxen hängen didaktische Ansätze, Methoden und Praxiserfahrungen gewissermaßen ‚in der Luft‘“ (Dausien & Alheit, 2005, S. 34).

Wie einleitend bereits herausgestellt, nehmen Lehrende eine zentrale Rolle hinsichtlich der Anleitung von Reflexionsprozessen ein. Die Implementierung von biografischem Arbeiten hat zur Folge, dass sich hinsichtlich der Beziehungskonstellation zwischen Studierenden und Dozierenden Veränderungen ergeben. Durch biografisches Arbeiten wird eine Öffnung des Lernsettings bewirkt, bei der, wenn sie konsequent umgesetzt wird, eine „Abkehr von Lehr-/Lern-Settings und didaktischen Vorstellungen, in denen die Wissenden Unwissende bzw. Noch-Nicht-Wissende belehren und ihren Lernweg lenken“ (Dausien, 2011, S. 117), stattfinden muss. Gleichzeitig werden die eigenen, aber auch fremde Biografien als Gegenstand von Bildungsprozessen betrachtet (vgl. Dausien, 2011, S. 118ff.). Diese Öffnung darf jedoch nicht über Wissens- oder Machtasymmetrien hinwegtäuschen. Insbesondere die Tatsache, dass „der“ intendierte Lernstoff bzw. Lernprozess *nicht* eintritt, muss bedacht werden. Zu bedenken ist auch, dass Studierende auch dahingehend mit unterschiedlichen Vorerfahrungen ausgestattet sind und sich in unterschiedlicher Weise auf derartige Seminarkontexte einlassen (vgl. Junge, 2020, S. 249f.).

Die Akzeptanz der durchaus hohen Heterogenität der Studierenden ist ebenfalls grundlegend für das Bewusstsein der Gefahr der Reproduktion vermeintlicher „Normal-Biografien“. Lehrende sind, auch bei hoher Selbstreflexionskompetenz, nicht frei von normativen Setzungen und Bewertungen, die sie aus ihrer eigenen Biografie heraus entwickelt haben (vgl. Merkelbach & Schön, 2006, S. 165). Wir sprechen hier ausdrücklich von einem Bewusstsein für diesen Aspekt und nicht von einer Vermeidung, denn Professionalität meint nicht, eigene Normen und Wertvorstellungen im beruflichen Setting auszublenden, sondern mit ihnen und ihrer Wirkmacht umgehen zu können.

Die oben genannte Öffnung ermöglicht aber auch die Chance, dass Studierende „Lernprozesse nicht nur ‚nebenbei‘ und ‚außerhalb‘ des pädagogischen Settings machen, sondern diese in die Lerngruppe und in die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einbringen und gemeinsam reflektieren“ (Merkelbach & Schön, 2006, S. 165). Doch insbesondere dort gilt es zu berücksichtigen, dass keine „Deutungshoheit“ von Lebensgeschichten entsteht.

„Biographische Lernprozesse strukturieren sich mithin relativ unabhängig von organisierten Bildungsprozessen, beziehen diese aber durchaus ein, wie auch umgekehrt curriculare Bildungsprozesse nicht ohne das biographische Lernen der Teilnehmenden realisiert werden können. Es handelt sich also nicht um eine Dichotomie nach dem Muster ‚biographisches versus curriculares Lernen‘, sondern um zwei aufeinander bezogene und miteinander verstränkte Perspektiven“ (Dausien & Alheit, 2005, S. 29f.).

Lehrende sind damit stärker in einer Rolle von Bildungsbegleiter\*innen, die Anlässe für Lernsituationen schaffen, deren Ausgang sie nicht vorgeben können; damit besteht ein *gemeinsamer* Einlassungsprozess. Insbesondere der Aspekt der Kontinuität der Arbeit scheint uns sehr wesentlich, da es dabei nicht nur um die Ermöglichung kontinuierlicher Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden geht, sondern auch um ein kooperatives Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden. Wir möchten jedoch zu bedenken geben, dass die Konzeption und Umsetzung solcher Lehrformate aufgrund des universitären Stellentableaus unter erschwerten Bedingungen stattfinden. Das kooperative Arbeitsbündnis konstituiert sich auch aus einer offenen Kommunikationskultur, die „Voraussetzung und Resultat zugleich“ (Junge, 2020, S. 251) ist. Widersprüchlichkeiten, Brüche und Irritationen dürfen und sollen kommuniziert werden; dies gelingt aber nur

bei einem entsprechenden Vorbild durch die Lehrenden (vgl. Junge, 2020, S. 253). Demnach sollte es eher die Regel als die Ausnahme sein, als Lehrende\*r selbst an Übungen teilzunehmen und ein Stück der eigenen Biografie (mit-) zu teilen.

Resümierend ist festzuhalten, dass biografieorientierte Seminarangebote ein hohes Maß an Eigeninitiative der Dozierenden erfordern, da durch das Fehlen von Qualitätsstandards sowie ausbaufähigen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der direkte Anwendungsbezug erschwert sein kann (vgl. Justen, 2006, S. 105). Dennoch sprechen wir uns dafür aus, biografieorientierte Seminare an der Hochschule zu implementieren, weil sie einen Mehrwert für Professionalisierungsprozesse darstellen können, wie unser Beitrag zeigt.

## 4 Abschluss

Zentrales Anliegen des Beitrags war es uns, die unumstrittene Bedeutung der Reflexionskompetenz in der Lehramtsausbildung mit einem spezifischen Bezug, nämlich der jeweils eigenen Biografie, herauszustellen. Leitend ist für uns dabei die Grundannahme, dass Biografie und Professionalisierung in einer engen Verbundenheit stehen und ein Wechselverhältnis bilden. Professionalität ist demnach kein Zustand, der mit dem Vorhandensein bestimmter Merkmale des Berufs, wie hohes Ansehen oder Autonomie in der Ausübung, vorliegt. Auch hat das Erreichen bestimmter Wissensbestände keine Unmittelbarkeit zu Professionalität. Diese Annahmen führen konsequenterweise zu dem Schluss, dass Professionalisierung als Prozess anzusehen ist. Versteht man die jeweilige Biografie derer, die sich in diesen Prozess begeben, als dessen Teil, ist ein Abwenden von kollektiven hin zu vermehrt individuell begreifbaren Professionalisierungsprozessen notwendig. Sicherlich ist diese Anforderung in Anbetracht der Studierendenzahlen nicht an allen Stellen der ersten Phase der Ausbildung angehender Lehrkräfte umzusetzen; jedoch können einzelne Veranstaltungen wie die hier vorgestellte Anlässe bieten, Reflexionsprozesse in Bezug auf die eigene Biografie anzubahnen.

Eine solche Implementierung überwindet auch eine fehlende Passung zwischen Ausbildung und Ausbildungsinhalt: Während die angehenden Lehrkräfte lernen, dass Unterricht individualisiert sein soll und die Bedürfnisse der jeweiligen Schüler\*innen berücksichtigt werden sollen, scheinen sie selbst Teil einer kollektiven Berufsausbildung zu sein. Dass eine stärker individualisierende Lern- und Bildungserfahrung den Studierenden zunächst ungewohnt erscheint, zeigt sich auch in Rückmeldungen zu biografischen Übungen in unseren Seminaren, die zu Beginn u.a. durchaus als skeptisch oder fremdartig beschrieben werden. Mit zunehmender Übung und Erfahrung lässt sich aber durchweg feststellen, dass die Studierenden gern bereit sind, sich mit sich selbst und ihrer Biografie auseinanderzusetzen und diese in ein Verhältnis zur beruflichen Tätigkeit zu bringen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass Studierende, die diese Seminare belegt haben, weiterführendes Interesse an der Thematik entwickeln, welches sie erfolgreich in von ihnen verfassten Bachelor- und Masterarbeiten aufgreifen und auf kreative Weise vertiefen. So liegt mittlerweile ein Fundus von Abschlussarbeiten vor, die sich mit Studierendenbiografien, Bedeutsamkeit von Biografiearbeit in der Lehramtsausbildung sowie auch in schulischen Kontexten beschäftigen. Nicht selten passiert es dabei, dass diese selbstständige Auseinandersetzung weitere Reflexionsprozesse anstößt. Dabei berichten Studierende immer wieder, dass sie selbst über bestimmte Aspekte bislang nicht nachgedacht haben, aber bspw. ein für die Arbeit geführtes Interview sie dazu anregte.

Ausgangspunkt solcher didaktischen Ansätze im Studium sollte immer die Bereitschaft der Lehrenden sein, eine Atmosphäre – zu Beginn „safe space“ genannt – zu schaffen, die diese überhaupt ermöglicht. Dies impliziert eine offene Gesprächskultur, in der Lehrende nicht nur als Wissensvermittler\*innen auftreten, sondern auch als beratende Ansprechpersonen für Studierende zur Verfügung stehen. Es geht explizit nicht darum, dass diese von diesem Angebot Gebrauch machen müssen; vielmehr ist es eine Frage der

Haltung der Lehrenden gegenüber den Studierenden. Diese Haltung beinhaltet auch eine Wertschätzung der Studierendendiversität, die, wie wir es skizziert haben, zunimmt. Bestenfalls wird diese Wertschätzung auch verbal zum Ausdruck gebracht und offen thematisiert, sodass Studierende erfahren, dass positive Bewertungen von Verschiedenheit keine Floskel bleiben. Damit lässt sich das Handlungsrepertoire der Studierenden erweitern.

Schlussendlich stellt sich noch die Frage, wie mit den im Studium obligatorischen Bewertungssituationen in diesem Kontext umgegangen werden kann. Wie eingangs erwähnt, sind gerade schriftliche Reflexionsübungen zumeist mit dem Ablegen einer Prüfung verbunden. Insbesondere die von uns vorgestellten Übungen, die verstärkt auf die individuelle Biografie der Teilnehmenden abzielen, sind jedoch immer bewertungsfrei. Nur so können wir unseres Erachtens sicherstellen, dass ein Sich-Einlassen auf diesen Zugang zu sich selbst ermöglicht wird. Es erscheint uns wichtig, darauf hinzuweisen, dass insbesondere zu Beginn der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie Bewertungen keine Rolle spielen. Sollen biografische Reflexionsimpulse schließlich doch mit dem Ablegen einer Prüfung verbunden werden, ist unseres Ermessens darauf zu achten, Bewertungskriterien transparent zu machen, die objektive Aspekte der Beurteilung fokussieren.

Die Einbindung biografischer Erfahrungen in die Lehramtsausbildung ist aus unserer Perspektive notwendig, und es gilt, diese weiter auszubauen. Biografien, die eigene oder auch fremde, bieten einen fruchtbaren Ausgangspunkt für Lehrinhalte der Ausbildung, wie Wertschätzung von Vielfalt, und für Reflexionskompetenz. Nicht zuletzt kann Erzählen von „Geschichten sensitivieren, zur Differenzierung, zum genauen Beobachten veranlassen, vorschnelle Verallgemeinerungen vermeiden lehren. Geschichten sind also ein zentraler Bestandteil pädagogischer Ausbildung“ (Baacke, 1993, S. 123).

## Literatur und Internetquellen

- Alheit, P. (1996). „Individuelle Modernisierung“ – zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In S. Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden (S. 941–951). Frankfurt a.M.: Campus.
- Alheit, P. (2006). „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz der Moderne. Vortrag bei der Tagung „Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren“. Flensburg: Universität Flensburg. Zugriff am 15.06.2021. Verfügbar unter: [http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit\\_Biographizitaet\\_2006.pdf](http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf).
- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 219–249). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11)
- Alheit, P. (2018). Biografizität. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 26–28). Opladen & Toronto: Budrich UTB.
- Baacke, D. (1993). Ausschnitt und Ganzes. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 87–125). Weinheim: Juventa.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 547–562). Weinheim: Juventa.

- Biedermann, H. (2013). Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerbildung. *Erziehung & Unterricht*, 163 (1/2), 62–70.
- Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buschmeyer, H. (1990). Begriff des biografischen Lernens. In H. Buschmeyer & H. Behrens-Corbet (Hrsg.), *Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen* (S. 15–20). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Datler, M. (2006). Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S. 184–198). Gießen: Psychosozial.
- Dausien, B. (2005). Biographieorientierung in der sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 29 (11), 6–11. <https://doi.org/10.1007/s12054-005-0123-x>
- Dausien, B. (2011). „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61 (2), 110–125.
- Dausien, B., & Alheit, P. (2005). Biografieorientierung und Didaktik. *REPORT*, 28 (3), 27–36.
- Dyment, J.E., & O’Connell, T.S. (2010). The Quality of Reflection in Student Journals: A Review of Limiting and Enabling Factors. *Innovative Higher Education*, 35 (4), 233–244. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9143-y>
- Garz, D. (2004). Studium als biographische Entwicklungschance. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 5 (3), 387–412. <https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0304>
- Garz, D., & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B., & Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hoffarth, B., Klingler, B., & Plößer, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 51–70). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_3)
- Jansen, I. (2011). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.),

- Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2., durchges. Aufl.) (S. 17–30). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92623-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92623-0_2)
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>
- Justen, N. (2006). Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik: Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. *Pädagogischer Blick*, 14 (2), 94–106.
- Justen, N. (2015). Biographieorientiertes Lernen im akademischen Professionalisierungsprozess. Ein Impuls für die Anregung eines professionellen Selbstverständnisses bei Studierenden der Erwachsenenbildung? In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen* (S. 91–106). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0c26.9>
- Klika, D. (2007). „Ich bin ein Wiederhall“ – biographische Reflexion und pädagogische Kompetenz. In H.R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S.149–169). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0_9)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.06.2021. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–69). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405888-001>
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 79–100). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839403167-004>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laubner, M., & Lindmeier, B. (2016). Studien- und Berufsmotivation und Berufsbilder von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik zu Beginn ihres Studiums. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 269–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (2004). *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Lindmeier, C. (2005). Was soll und was kann Biographiearbeit leisten? – Impulse für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In Lebensräume für Menschen mit Behinderung gGmbH (Hrsg.), *Was soll und kann biographische Biografiearbeit leisten?* Dokumentation der Fachtagung am 30.08.2005 in Berlin (S. 9–20). Berlin: LfB.
- Menz, M., & Arens, S. (2013). Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. ‚Universität‘ als Ort von Erkenntnistransformation. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 87–110). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_5)

- Merkelbach, A., & Schön, B. (2006). „Bei uns war alles normal“ – Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehramtsausbildung. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S. 155–183). Gießen: Psycho-sozial.
- Miethe, I. (2011). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim & München: Juventa.
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1998). Ein unverwüstliches Bildungsideal für das Universitätsstudium?! In Sekretariat der Studienstiftung des Deutschen Volkes (Hrsg.), *Jahresbericht 1997* (S. 1–11). Bonn: Sekretariat der Studienstiftung.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perkhofer-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12828-9>
- Reh, S., & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 107–124). Opladen: Leske + Budrich.
- Rosenthal, G. (1995). *Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie und Sozialwissenschaften*, 4 (3), 204–227.
- Ruhe, H.G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sachweh, P. (2009). *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... Lehrerbildung als kulturelle Praxis? In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Schulze, H. (2008). Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9 (1), 1–18. Zugriff am 18.06.2021. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080117>.
- Siegert, K. (2019). Lebenswege – was wir von unseren Biographien erfahren können. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 101–109). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim et al.: Beltz.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Junge, A., & Siegert, K. (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), 158–177. <https://doi.org/10.11576/hlz-3987>

Eingereicht: 03.12.2020 / Angenommen: 03.06.2021 / Online verfügbar: 28.06.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** A Look Back – a Step Forward: Biography Work in Higher Education. Reflective Approaches to Individual Professionalisation Processes

**Abstract:** Reflection competence has become a central key in the context of teacher training and can be found in numerous seminar descriptions and module manuals. Both the instruction and the initiation of reflection processes are prerequisite moments for lecturers and students. Special requirements arise when the object of reflection is the students' own (educational) biography. Our article illustrates how it is possible to consider students' own biographies during teacher training. Based on a seminar concept, theoretical basics as well as implications are provided, which give hints for the framework conditions, mutual requirements and the specifics of the didactic principle "biography work". The experience with this seminar concept necessarily leads to the conclusion that the examination of one's own biography should be understood as part of the professionalisation process.

**Keywords:** biography, professionalisation, reflection, teacher training, academic teaching