

Biografiearbeit im Rahmen von Supervision

Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung

André Epp^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden,
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe
andre.epp@ph-karlsruhe.de

Zusammenfassung: Die Beschäftigung mit Biografiearbeit als einem Element von Supervision hat in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern eine lange Tradition. In der Lehrkräfte(fort)bildung und der Schule dagegen können Auseinandersetzungen mit Biografiearbeit bisher als sehr verhalten bezeichnet werden, trotz neuer Konjunktur von Supervision in der Bildung von Lehrkräften. In dem Beitrag wird der Blick daher auf die skizzierte Leerstelle gerichtet und mithilfe empirischer Daten der Frage nachgegangen, welches Potenzial in Biografiearbeit als einer Form von Supervision im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften verborgen ist. Für die Datenerhebung und -analyse wurden nicht nur verschiedene Interviewformen sowie ein kategorienbasiertes und ein sequenzanalytisches Verfahren miteinander trianguliert, sondern es wurden mit der fallinternen Zusammenhangsanalyse ebenso methodisch kontrollierte Zusammenhänge zwischen biografischem und beruflichem Handeln herausgearbeitet. Anhand zweier Fallbeispiele wird exemplarisch veranschaulicht, dass Biografiearbeit nicht nur das reflexive Sich-Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein befördert, sondern die daraus resultierenden Resonanzen ebenso Eingang in das pädagogische professionelle Handeln finden und die reflexive Auseinandersetzung mit diesem anregen.

Schlagwörter: Biografiearbeit; Supervision; Professionalisierung; Triangulation; Biografieforschung



1 Einleitung

Biografiearbeit als ein Element von Supervision hat in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern eine lange Tradition und kommt u.a. in der Altenbildung (bspw. Blimlinger et al., 1996; Opitz, 1998; Ruhe, 1998), Benachteiligtenförderung (bspw. Barth & Tumbrink, 2011; Raabe, 2004), Behindertenhilfe (bspw. Lindmeier et al., 2018; Strumpf, 2008), Erwachsenenbildung (bspw. Kade, 1997; Rebel, 2011), sozialen Arbeit (bspw. Hölzle, 2011; Jansen, 2011) und Kinder- und Jugendhilfe (bspw. Lattschar & Wiemann, 2007; Rätz-Heinisch & Köttig, 2007; Ryan & Walker, 2004) zur Anwendung. In der Lehrkräfte(fort)bildung wie auch in der Schule selbst ist die Auseinandersetzung mit Biografiearbeit laut Eberle et al. (2007, S. 48) zwar kein „Neuland“ mehr, im Vergleich zu den exemplarisch genannten Handlungsfeldern bisher jedoch kaum verbreitet (vgl. Miethe, 2021): Für den Bereich der Lehrkräfte(fort)bildung und das schulische Lernen liegen im Hinblick auf Biografiearbeit bisher kaum empirische Untersuchungen – bspw. mit professionstheoretischer Linienführung (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 96) – sowie gut entwickelte Praxisansätze vor (vgl. Geisler, 2021; Heid, 2011; Klomfaß, 2021; Pollak & Schliessleder, 2014; Roth-Vormann & Klenner, 2019), und auch im Lehramtsstudium selbst wird Biografiearbeit im Gegensatz zu Studiengängen anderer pädagogischer Handlungsfelder, wenn überhaupt, nur am Rande und beiläufig thematisiert (vgl. Beier & Piva, 2021).

Die bisher nur marginal vollzogene Auseinandersetzung mit Biografiearbeit im Rahmen von Schule und Lehrkräfte(fort)bildung irritiert dabei mindestens in zweierlei Hinsicht: *Zum einen* wird Biografie nicht nur als ein zentraler Zugang supervisorischer Arbeit (vgl. Denner, 2000), sondern auch von Pädagogik aufgefasst, da „der Pädagogik in ihrem Gegenstand [ein biografischer Bezug] vorgegeben“ (Schulze, 1993, S. 13) ist. Und *zum anderen* liegen die Anfänge der Auseinandersetzung mit Supervision im Rahmen von Lehrkräfte(fort)bildung und Schule bereits in den 1990er-Jahren (vgl. Ehinger & Hennig, 1997; Jugert, 1998; Mutzeck, 1996; Petermann, 1995) – bspw. wurde 1990 an der Universität Kassel ein Kongress mit dem Titel „Supervision in Schulen“ (Jetzschke, 2018, S. 26) veranstaltet – und haben in den letzten Jahren eine neue Konjunktur erfahren (vgl. bspw. Denner, 2000; Mutzeck, 2014, S. 26; Schlee, 2012; Schnebel, 2015; Steger Vogt, 2013; Tellisch, 2020, S. 80ff.).

Dieser Leerstelle wird sich in dem Beitrag gewidmet und mittels empirischer Daten die These entfaltet, dass Biografiearbeit als eine Form von Supervision Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften nachhaltig befördert, da durch nicht-berufliche Reflexionsprozesse, die das eigene Gewordensein betreffen, ebenfalls berufliche angestoßen werden und insbesondere erstere letztere befördern (Kap. 4). Zunächst lege ich jedoch dar, was unter professionellem Handeln und Professionalisierungsprozessen verstanden wird, was Biografiearbeit als supervisorisches Element ausmacht (Kap. 2) und wie das triangulative Vorgehen der Untersuchung beschaffen ist (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einer kritischen Einschätzung und weiterführenden Überlegungen (Kap. 5).

2 Theoretische Bezugnahmen

Da sowohl im Rahmen des Professionalisierungsdiskurses als auch im Hinblick auf Biografiearbeit als eine Form von Supervision unterschiedliche Verständnisse zirkulieren sowie mit verschiedenen Begrifflichkeiten operiert wird, werden nachfolgend zentrale Prämissen und Begriffe eingeführt.

2.1 Professionstheoretische Bezugnahmen

Unter *Professionalität* bzw. *professionellem Handeln* wird ein „Zustand der Könnerschaft hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen der Erziehung und Bildung“ (Idel et al., 2021, S. 19) verstanden – man denke bspw. an den Umgang mit den Antinomien des Lehrer*innenhandelns (vgl. Helsper, 2002). Zwar müssen Professionelle, wie bspw. Lehrkräfte, über

„verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens [...] verfügen, die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung“ (Helsper, 2021, S. 56)

bringen. Allerdings erweist sich professionelles Handeln immer „erst im konkreten interaktiven Vollzug des Handelns in den Professionellen-KlientInnen-Beziehungen“ (Helsper, 2021, S. 56).

Obwohl die im Absatz zuvor genannten Wissensformen für professionelles Handeln (von Lehrkräften) grundlegend sind, so ist es aufgrund des komplexen sozialen und sinnstrukturierten interaktiven Geschehens grundsätzlich störanfällig, situativ und fallspezifisch gelagert. Folglich zeigt sich professionelles Handeln nicht nur in der erfolgreichen Krisenlösung und im Gelingen der Professionellen-Klient*innen-Bezüge, sondern ebenso im Umgang mit „Situationen und Prozessen des Scheiterns bzw. des Fehlschlagens der Krisenbewältigung“ (Helsper, 2021, S. 56). Entsprechend können nur durch eine reflexive Fehlersensibilität Fehler und Scheitern im professionellen Handeln minimiert werden, ohne diese jemals vollkommen eliminieren zu können.

Der Begriff *Professionalisierung* verweist hingegen auf die Prozessperspektive von Professionalität (vgl. Nittel, 2011), d.h. auf den (individuellen) Entwicklungsprozess, der für die Ermöglichung professionellen Handelns vollzogen wird, also bspw. wie sich Motive, Orientierungen und Praxen wie auch die systematische Weiterentwicklung von Wissen und Können im Lebensverlauf (berufs-)biografisch herausbilden. Entsprechend werden nicht nur universitäre Bildungs- und Professionalisierungsprozesse, erste Erfahrungen in Praxisphasen, Fort- und Weiterbildungen in den Blick genommen, sondern ebenso familiäre, Peer- und eigene schulische Erfahrungen als Schüler*in – also weitere sozialisatorische Bedingungen (vgl. Helsper, 2021, S. 56f.). Folglich enden Professionalisierungsprozesse nicht mit dem Abschluss des Studiums oder dem erfolgreichen Absolvieren des Referendariats, sondern es wird davon ausgegangen, dass Professionalisierung ein sich lebenslang vollziehender Prozess ist, der immer wieder aktiv im Berufsleben (aus-)gestaltet werden muss (vgl. Terhart, 2001).

Hinsichtlich der Ausführungen kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: *Professionalität* muss für Lehrkräfte ein dauerhafter Anspruch sein, und *Professionalisierung* ist der dauerhafte Weg und die dauerhafte Aufgabe dorthin (vgl. Idel et al., 2021, S. 19).

2.2 Biografiearbeit und Supervision

Supervision kommt in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern zur Anwendung (s. Kap. 1) und zielt grundsätzlich darauf ab, *professionelles Handeln* zu befördern. Dabei werden insbesondere berufliche Herausforderungen, Fragen und belastende Situationen, in denen bspw. professionelles Handeln gescheitert bzw. die Krisenbewältigung fehlgeschlagen ist, bearbeitet (vgl. Schnebel, 2017, S. 124ff.). Entsprechend können u.a. die unauflösbaren Antinomien des Lehrer*innenhandelns (vgl. Helsper, 2002) in den Blick genommen werden, da diese eines tagtäglichen Balanceaktes bedürfen, der von inneren Konflikten und psychischen Belastungen begleitet werden kann (vgl. Schnebel, 2017, S. 124). Kurz: Schwierigkeiten im professionellen Handeln und deren produktive Bearbeitung stehen im *Fokus von Supervision*. Zentrale Prozesse sind dabei Selbstreflexion und Selbstklärung.

Da die Biografie pädagogischer Fachkräfte, wie bspw. von Lehrkräften, in der einen oder anderen Weise in der Regel auch für diese spannungsreichen Verwicklungen und Konflikte mitverantwortlich ist und diese sogar evozieren kann, erachtet Schütze (1994, S. 10) Supervision als einen „systematisch pädagogisch erzeugte[n] Prozess biographischer Arbeit, in dem sich die Identitäten der professionell Berufstätigen im Medium selbstkritischer Einsicht und Veränderungsbereitschaft wandeln“. Auch Denner (2000) vertritt die Auffassung, dass ein zentraler Zugang supervisorischer Arbeit grundsätzlich die eigene Person ist, da im Rahmen von Selbstthematizierung individuelle Bewältigungsstrategien, die im Laufe des Lebens angeeignet wurden, eine präzise Betrachtung erfahren und auf ihre Wirksamkeit und Situationsangemessenheit hin überprüft werden können, sodass Reflexionsprozesse angestoßen und befördert werden. Die eigene Person in den Blick zu rücken, erfolgt insbesondere im Rahmen von Biografiearbeit, ohne jedoch dabei gesellschaftliche Verhältnisse zu vernachlässigen und somit eine verkürzte Betrachtungsweise zu befördern.

Da unterschiedliche begriffliche Schärfen im Hinblick auf Biografiearbeit zirkulieren (s. zusammenfass. Miethe, 2014, S. 21ff.), wird nachfolgend im Anschluss an Miethe (2014) unter Biografiearbeit – in der von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgegangen wird – eine oftmals strukturierte Form der Selbstreflexion, in der an und mit der Biografie gearbeitet wird, verstanden. Die Reflexion der Vergangenheit dient dazu, die Gegenwart und Zukunft zu verstehen und zu gestalten. Insbesondere durch die Einbettung der eigenen Lebensgeschichte in den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang können neue Perspektiven eröffnet (vgl. Miethe, 2014, S. 24) wie auch Vergessenes (wieder-)erinnert (vgl. Epp, 2022) und so Handlungspotenziale erweitert werden (vgl. Miethe, 2014, S. 24). Neben produktiven Linien und Dynamiken der Identitätsentwicklung können ebenso Barrieren, Probleme und Sackgassen – also Prozesse des Scheiterns und des Fehlschlagens der Krisenbewältigung – erkundet und im inneren Gespräch mit sich selbst fokussiert und bearbeitet werden (vgl. Schütze, 2009). Biografiearbeit kann zwar von außen angestoßen werden, bspw. indem Individuen dabei unterstützt werden, bestimmte Handlungen vorzubereiten; allerdings muss die eigentliche Biografiearbeit – darauf verweist das innere Gespräch mit sich selbst – von den Betroffenen selbst geleistet und vollzogen werden (vgl. Epp, 2018a, S. 983). Der Kern von Biografiearbeit richtet sich somit auf das biografische Verstehen und die Weiterentwicklung der Biograf*innen selbst.

Biografiearbeit kann dabei sowohl in *formellen* als auch in *informellen* Settings stattfinden. *Formelle Biografiearbeit* wird oftmals in pädagogischen Arrangements (bspw. in Kursen) vollzogen, in denen es sich um eine bewusste Arbeit mit der Biografie von Seiten der Leitung und der Teilnehmenden handelt. Biografie wird also explizit als Thema benannt. Zudem können gegenseitige Absprachen erfolgen, und es ist ein klarer zeitlicher Umfang mit Start und Ende definiert. Für *informelle Biografiearbeit* ist dagegen charakteristisch, dass diese zwar in einem professionellen Kontext, jedoch in All-

tagssituationen (bspw. bei einem Gespräch in einer Wohngruppe, während einer Schulpause) – quasi „nebenbei“ – und ohne dass dies denjenigen, die im Fokus der Biografiearbeit stehen, zwingend bewusst sein muss, vollzogen wird. Entsprechend wird auch von impliziter Biografiearbeit gesprochen (Miethe, 2014, S. 31f.).

3 Methodisches Vorgehen

Um die eingangs aufgeworfene These empirisch zu fundieren, greife ich auf Datenmaterial aus einem Forschungsprojekt zur biografischen Genese subjektiver Theorien zurück (u.a. Epp, 2021, 2020, 2019a, 2017). Im Rahmen dessen wurden mit Lehrkräften einerseits *Expert*inneninterviews* (vgl. Meuser & Nagel, 2013) zu ihren Handlungsstrategien und Sichtweisen im Hinblick auf den Übergang ihrer Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung und andererseits *biografisch-narrative Interviews* (vgl. Schütze, 1983) geführt.

Erstere Interviewform hebt dabei auf relativ „abstrakte“, also allgemeiner konzipierte und formulierte Wissensbestände von Lehrkräften ab und lockt diese mit den kommunikativen Mitteln der Sachverhaltsdarstellungsschemata, der Argumentation und der Beschreibung hervor. Entsprechend können nicht nur subjektive Deutungen, Sichtweisen und Erklärungsmuster, sondern ebenso Handlungsstrategien, also wie mit (professionellen) Herausforderungen in institutionellen Kontexten umgegangen wird, und somit ebenso die in diesen zum Vorschein kommenden latenten und vorreflexiven Wissensbestände „eingefangen“ werden.

Mit der zweiten Interviewform kann sich dagegen biografischen Sinnstrukturen von Lehrkräften angenähert werden. Entsprechend können sowohl gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte als auch lebensgeschichtliche Erfahrungen in jenen Relevanzsetzungen und Fokussierungen sowie in jener Aufsichtung erfasst werden, wie sie für die Identität der Informantin bzw. des Informanten handlungsrelevant und konstitutiv sind (vgl. Schütze, 1984, S. 93). Das biografisch-narrative Interview eignet sich zudem hervorragend dafür, um sich der Prozessperspektive von Professionalität anzunähern, also wie sich Professionalisierungsprozesse im biografischen Verlauf vollziehen und durch das Individuum (immer wieder) hergestellt werden.

Aufgrund vielfältiger Relationen zwischen Expert*inneninterview und biografisch-narrativem Interview (vgl. Epp, 2019b), die hier nur grob umrissen werden können, besteht die Möglichkeit, beide Interviewformen miteinander zu *triangulieren* und produktiv für den Erkenntnisgewinn zu nutzen. „Obwohl biographisch-narrative Interviews vorwiegend die Textsorte des Erzählens evozieren und Expert*inneninterviews die der Beschreibung und des Argumentierens, treten in beiden Interviewformen auch die jeweils anderen Textsorten in Erscheinung – jedoch in einer diametralen Intensität“ (Epp, 2019b, S. 198). Entsprechend trägt die triangulative Verschränkung beider Interviewformen zu einer Verdichtung der Textsorten bei und somit zu einer Komplementierung des Bildes (vgl. Epp, 2019b, S. 198). Ferner können die Interviewten den Bedeutungsrahmen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaße – „selbst strukturieren, da sie im Interviewverlauf entscheiden können, was als bedeutsam und wichtig hinsichtlich der eigenen Biographie oder an einer konkreten Fallgeschichte erachtet wird und was eben nicht“ (Epp, 2019b, S. 198). Kurz: Eine weitere Gemeinsamkeit neben den Textsorten betrifft das, was Schütze und Kallmeyer (vgl. 1977, S. 228) als Kondensierung bezeichnen.

Für die Analyse der so generierten Daten wurden ein offenes Kodierverfahren in Verbindung mit dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (vgl. Epp, 2018b) und die Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 1983) herangezogen, die beide zunächst getrennt voneinander vollzogen und deren Ergebnisse anschließend mit der *fallinternen Zusammenhangsanalyse* (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 137) produktiv aufeinander bezogen wurden (zur Verschränkung kategorienbasierter und sequenzieller Verfahren siehe aus-

führlicher Epp, 2019b). Das kategorienbasierte Verfahren ermöglicht es, Handlungsstrategien von Lehrkräften zu identifizieren, wie sie ihre Schüler*innen im Übergangsprozess von der Schule in eine Berufsausbildung unterstützen. Mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) können dagegen das biografische Gewordensein von Lehrkräften rekonstruiert und ihre biografischen Sinnstrukturen offengelegt werden. Die fallinterne Zusammenhanganalyse (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 137), im Rahmen derer ebenfalls Vergleiche – angelehnt an die *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin, 1996) – genutzt wurden, gewährleisten dagegen, kontrollierte Zusammenhänge zwischen den Daten herauszuarbeiten, sodass relationale Zusammenhänge in ihrer Tiefe aufgedeckt werden können (vgl. Epp, 2019b, S. 200). Im Prozess des analytischen Durchdringens des Materials konnten zwei Typen herausgearbeitet werden, die im nachfolgenden Abschnitt exemplarisch dargestellt werden.

4 Ergebnisse

Mittels zwei unterschiedlich gelagerter Fallbeispiele wird nachfolgend exemplarisch aufgezeigt, welche Relevanz Biografiearbeit im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse beizumessen ist. Zunächst wird der Fall Frau Böß¹ (Kap. 4.1) des Typs „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“, in dem vielfältige Bezüge zu Biografiearbeit zum Vorschein kommen, dargestellt. Im Anschluss daran wird der Fall Herr Meier (Kap. 4.2) des Typs „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ veranschaulicht, in dem sich keine Anzeichen für Biografiearbeit finden.

4.1 Frau Böß – Biografiearbeit als lebenslange Aufgabe und fortwährender Prozess

Ohne detailliert und in Gänze auf die biografische Gesamtformung der Lehrerin Frau Böß des Typs „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ eingehen zu können, werden nachfolgend gleichwohl ihre biografischen Erfahrungen, die ihren Professionalisierungsprozess im Hinblick auf die Handlungsstrategie „Anstoßen von Biografiearbeit“ begünstigt haben, ausgeführt.

Anfang der 1950er-Jahre wird Frau Böß als Kind der so genannten Nachkriegsgeneration geboren. Die Ehe ihrer Eltern beschreibt sie als „*ne ganz schwierige*“ (Z. 71, BIO²), da ihr Vater aufgrund seiner kämpferischen Erfahrungen im zweiten Weltkrieg „*seelisch einfach krank, sehr depressiv*“ (Z. 312, BIO) war. Zudem führt ihr Vater ein „*hartes Regiment*“ (Z. 314, BIO) worunter sowohl sie als auch ihre Mutter leiden. Aufgrund der familiären Dissonanzen erwähnt sie: „*ich war sehr früh, sehr viel allein*“ (Z. 76, BIO).

Nach ihrem erfolgreichen Gymnasialabschluss reist Frau Böß für einige Monate durch Panama und besucht u.a. einen „*panamaischen Gastschüler[den sie] in der Klasse hatten*“ (Z. 242, BIO). Hinsichtlich des Aufenthalts in Panama hält sie resümierend fest: „*diese Reise hat mich sehr geprägt*“ (Z. 245, BIO). Zurückgekehrt nach Deutschland setzt sie sich gegenüber den Vorstellungen ihres Vaters durch, der in dem von ihr anvisierten Tanzstudium kein akkurates Berufsbild sehe. Die Biografin fällt jedoch bereits im ersten Semester durch eine relevante Tanzprüfung, sodass sie exmatrikuliert wird. Dies erachtet Frau Böß als „*größte Enttäuschung*“ (Z. 214, BIO) sowie als weitere „*Demütigung*“ (Z. 216, BIO) gegenüber ihrem Vater. Infolgedessen ist sie „*in so ne Desorientierungsphase gestolpert*“ (Z. 217, BIO), die sich durch die Scheidung der Eltern potenziert. Während dieser Zeit findet sie „*Trost*“ (Z. 219, BIO) bei ihrer „*Ballettlehrerin*“ (Z. 219, BIO), die sie „*durchfallen lassen*“ (Z. 219, BIO) hat. Die Tanzlehrerin führt mit

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

² Die Abkürzungen BIO (biographisch-narratives Interview) und EXP (Expert*inneninterview) verdeutlichen, mit welchem Erhebungsinstrument die Interviewzitate generiert wurden.

Frau Böß kontinuierliche Gespräche und zeigt ihr immer wieder ihre vielfältigen Stärken auf: „*du bist ja intelligent, du kannst viel im sprachlichen Bereich*“ (Z. 228–229, BIO). Im Rahmen dieser Gespräche und Treffen löst die „*Ballettlehrerin*“ (Z. 219, BIO) bei der Biografin Resonanzen aus, sich mit möglichen Zukunftsentwürfen unter Einbezug vergangener Erlebnisse und Erfahrungen auseinanderzusetzen. Zunehmend erfolgt somit eine Bearbeitung der Leerstelle, da Frau Böß Überlegungen anstellt und Vorstellungen entwickelt, wie sie den Übergang in die Berufswelt ausgestalten wolle und welche Fähigkeiten und Interessen sie neben dem Tanzen noch habe.

Nach intensiven Überlegungen und Gesprächen mit der Tanzlehrerin schreibt sich Frau Böß zum Wintersemester für das Gymnasiallehramt mit den Fächern Englisch und Spanisch ein. Während ihres Studiums bewirbt sich die Biografin auf ein Stipendium in Peru. Nach der Zusage absolviert sie dort zwei Auslandssemester und lernt auf ihren Reisen durch das Land einen Mann aus Chile kennen, mit dem sie eine intensive Beziehung eingeht. Nach einiger Zeit erfährt die Biografin, dass „*dieser reisende, interessierte durchaus kultivierte Mann, [...] Freunde [hatte], die mit der Militärdiktatur auf du und du waren*“ (Z. 426–442, BIO). Da sie aber „*sehr politisch immer interessiert*“ (Z. 431, BIO) ist und sie ferner an ihrem Studienort in der „*Amnesty-Gruppe gearbeitet*“ (Z. 439, BIO) hat, kommen trotz ihres außerordentlichen starken Verlangens nach einer partnerschaftlichen Beziehung „*aus politischen Gründen*“ (Z. 441, BIO) Zweifel hinsichtlich der Zukunftsfähigkeit der Beziehung auf.

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

Nach der Rückkehr aus Peru schließt Frau Böß ihr Studium erfolgreich ab. Es erfolgt ein Umzug in eine andere Stadt, wo sie nicht nur eine Therapie beginnt, um ihre emotionale Verstricktheit mit ihrer Familiengeschichte, die sich in ihrer Biografie zunehmend niederschlägt (bspw. in Form des Sich-Alleine-Fühlens und des Verlangens nach einer partnerschaftlichen Beziehung), aufzuarbeiten, sondern sie schließt ihr Referendariat erfolgreich ab und mündet in den Schuldienst ein. Sie arbeitet zunächst für 17 Jahre an einem Erwachsenen-Kolleg und wechselt im Anschluss daran für vier Jahre an ein Gymnasium. Dort nimmt sie an einem Austauschprogramm für Lehrkräfte teil und unterrichtet für ein Jahr an einer Schule in Spanien. Nach ihrer Rückkehr wird sie in kollegiale Zerwürfnisse mit hineingezogen, die sie trotz intensiver Gesprächsbemühungen nicht lösen kann. Aufgrund dessen hat sie sich aktiv von dieser Schule „*wegbeworben*“ (Z. 1744, BIO) und an ihre gegenwärtige Schule gewechselt.

Die Gespräche mit der Tanzlehrerin lassen sich als eine Form des Anstoßens informeller Biografiearbeit lesen, mit der sich Frau Böß u.a. zunächst verschüttete biografische Potenziale wieder ins Bewusstsein ruft. Mit der Fächerwahl schließt sie bspw. an ihre auf der dreimonatigen Reise verfeinerten sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten an, die sie aufgrund der Überfokussierung auf das Tanzstudium und der damit verbundenen Enttäuschung zunächst nicht (mehr) im Blick hatte, die jedoch im Rahmen von Biografiearbeit wieder vorstellig werden. Dieser Sachverhalt verdeutlicht das, was Alheit (vgl. 2003, S. 379) als Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung beschreibt, die zu einem späteren Zeitpunkt (mittels Biografiearbeit) (wieder-)erinnert und (produktiv) in die eigene Biografie integriert werden können. Auch im weiteren Lebensverlauf vollzieht Frau Böß eigenständig sowie angeregt durch andere Personen und in formellen Settings,

wie bspw. im Rahmen der therapeutischen Aufarbeitung ihrer belastenden Familiengeschichte („*man versteht das Leben ja erst im Nachhinein*“; Z. 725–726, BIO), Biografiearbeit. In Frau Böß biografischer Erzählung kann insgesamt eine Vielzahl an Momenten identifiziert werden, die auf ein Verlaufskurvenpotenzial hinweisen, wie die Exmatrikulation im Tanzstudium oder das permanente Gefühl des Alleine-Seins. Allerdings gelingt es ihr mittels Biografiearbeit, aufkommende individuelle biografische Herausforderungen – also das Verlaufskurvenpotenzial – produktiv zu bearbeiten.

Im Hinblick auf ihr pädagogisches Handeln zur Unterstützung ihrer Schüler*innen im Übergang von der Schule in Berufsausbildung können Parallelen identifiziert werden. Das Anstoßen von Biografiearbeit auf Seiten ihrer Schüler*innen erfolgt zwar im informellen Sinne, kann jedoch als eine zentrale Handlungsstrategie herausgearbeitet werden. Mit strukturiert angeleiteten Reflexionen, wie Frau Böß sie ähnlich erfahren hat, versucht sie auf Seiten ihrer Schüler*innen ein vertieftes Verstehen über ihre bisherige Lebensgeschichte anzustoßen, sodass diese ihren zukünftigen Lebensweg bewusster gestalten können (vgl. Miethe, 2014, S. 23). Evident wird dies bspw. im nachfolgenden Interviewausschnitt:

So dann überlege ich, sag, komm setzen wir uns mal einzeln hin. Was, ich möchte gar nichts machen, ich möchte auch kein Praktikum machen und ich will auch kein Sozialpraktikum machen. Ich will nachmittags in der Schule sein, ich will lernen, ich will gute Noten haben, ich will aus dem Scheiß zu Hause raus. Wort wörtlich. Na dann habe ich gesagt, überlegen wir mal zusammen, wie kommst du denn aus dem Scheiß raus. Du hast jetzt geguckt, welche Fähigkeiten du hast, was möchtest du denn gerne machen. Naja, was Sie mir mal erzählt haben, es war von diesem Kooperationsbetrieb hier diese Möglichkeit Lüftungsbauer, das wäre eine Geschichte für mich. Und eventuell könnte ich dann auch noch meinen Ingenieur machen, wenn ich ganz gut bin. Ich sag okay, dann lass uns doch gemeinsam da hingehen. Dann habe ich dort angerufen, das ist ein Kooperationsbetrieb von uns. Wir sind zusammen dort hingegangen und ich sag, jetzt musst du erzählen, was du kannst. Der saß ganz artig da, hat gesagt was er kann, was er nicht kann und zwischendurch hat er etwas übertrieben, da habe ich ihn einfach mal mit dem Fuß, aber sichtbar auch für den anderen, für den Personalchef, so dagegen, naja, sagt er, vielleicht nicht ganz. Aber es klingt doch besser, wenn ich es sage, oder? Also diese Ehrlichkeit haben. Und dann sage ich, ich glaube, jetzt lasse ich Sie alleine, Sie können sich ja alleine mit ihm unterhalten. Nein, ich möchte nicht, ich habe Angst und bleiben Sie doch bitte hier. Ich bin dann gegangen und habe gesagt, ich warte draußen. Als er rauskam, fiel er mir um den Arm und um Hals und oh vielen Dank, vielen Dank. Der kam auch Wochen später immer noch mal an und sagte, vielen Dank, dass Sie mir das gezeigt haben, dass Sie mir einfach gesagt haben, hab doch Mut und geh doch dorthin. Das ist eine Möglichkeit, aber das ist nicht, ich kann nicht jeden einzelnen Schüler tragen. Aber daran sieht man, wenn man sie individuell betreuen würde, könnte man Schüler in die Ausbildung bringen. (Böß, Z. 300–320, EXP)

Die gezielte Unterstützung der Biografiearbeit der Heranwachsenden ermöglicht nicht nur, dass elementare Aufgabenstellungen der Weltaneignung bearbeitet werden können, sondern sie trägt auch zu einem biografischen Such- und Bearbeitungspotenzial bezüglich der Berufsauswahl bei (vgl. Schütze, 2009, S. 360ff.). Im Rahmen der Handlungsstrategie des Anstoßens von Biografiearbeit hinterfragen Lehrkräfte zudem kontinuierlich ihr eigenes Handeln und inwiefern dieses dem individuellen Fall gerecht wird, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht: „*Und ich habe persönlich versucht, den zu betreuen. Ich bin aber nicht diejenige, die Drogenabhängige betreuen kann*“ (Böß, Z. 503–504, EXP). Die Ausführungen von Frau Böß verweisen darauf, dass sie sich bewusst ist, dass sie nicht über das entsprechende Wissen verfügt, um mit Drogenabhängigen angemessen und auf professionelle Art und Weise zu arbeiten – sie quasi an ihre professionellen Wissens- und Handlungsgrenzen stößt, um den Fall angemessen zu bearbeiten.

4.2 Herr Meier – Vernachlässigen kreativer biografischer Entfaltungsmöglichkeiten

Ähnlich wie im ersten Fallbeispiel kann auch die biografische Gesamtformung von Herrn Meier, dem zweiten Fall, nicht umfassend ausgeführt werden. Gleiches gilt für die im Anschluss daran ausgeführten Handlungsstrategien, die ebenfalls nur exemplarisch veranschaulicht werden können.

In den frühen 1950er-Jahren wird Herr Meier in England geboren. Nach eigener Aussage habe er seinen Vater „*nie kennengelernt*“ (Z. 108, BIO). Seine Mutter, die zuvor in Deutschland gelebt hat, zieht mit ihm im Alter von zwei Jahren in ein kleines Dorf in Bayern. Dort wird er Ende des Jahrzehnts in eine Dorfschule eingeschult, und es folgen in zeitlich kurzen Abständen verschiedene Wohn- und Schulortswchsel. Seine Schulzeit ist durch „*autoritäre Lehrer*“ (Z. 220, BIO) geprägt, die ihm außerdem „*zweimal die [...] Entlassung*“ (Z. 224–225, BIO) angedroht haben. Allerdings bleibt nicht nur vage, wie und warum es zu dieser Androhung gekommen ist – Herr Meier begründet dies lediglich sehr allgemein mit der rebellierenden Haltung der „*Achtundsechziger Zeit*“ (Z. 223, BIO) –, sondern ebenso, wie sich diese mit Spannung aufgeladene Situation wieder normalisiert hat. Er hält diesbezüglich resümierend fest: „*Ich hab's überstanden, sagen wa mal so*“ (Z. 226, BIO). Der Gebrauch des Wortes „*überstanden*“ verdeutlicht zum einen seine passive Haltung, da er eine scheinbar leidvolle und verletzende Situation über sich ergehen lassen hat, und gibt zum anderen Hinweise darauf, dass dieses Erlebnis nur marginal aufgearbeitet und reflexiv von ihm durchdrungen wurde. Die rhetorische Figur der Epiphraze, also sein Nachschub „*sagen wa mal so*“, die er an den Satzteil anschließt, bekräftigt dabei den angelegten Interpretationspfad.

Im Alter von 14 Jahren heiratet Herr Meiers Mutter erneut. Die Beziehung zum Stiefvater, die durch eine Vielzahl von Auseinandersetzungen – „*irgendwann hat's dann halt total geknallt*“ (Z. 212, BIO) – geprägt ist, beschreibt er insgesamt als „*problematisch*“ (Z. 153, BIO). Somit hat Herr Meier, trotz des neuen Partners seiner Mutter, „*nie 'ne richtige Familie kennengelernt [...] so mit zwei, zwei Elternteilen und so*“ (Z. 147–148, BIO). Da er auch diese Zeit zusammenfassend als „*so 'n einschneidendes Erlebnis*“ (Z. 163, BIO) erwähnt, ohne jedoch die Konflikte mit dem Stiefvater in Ansätzen auszuführen, wird nicht nur ein Verweilen auf der argumentativ-theoretischen Ebene ersichtlich, wie auch mit seiner Begründung „*war halt so*“ (Z. 216, BIO) hinsichtlich der Eskalation unterstrichen werden kann, sondern dies kann ebenso als Hinweis gelesen werden, dass diese Zeit nur marginal aufgearbeitet und reflexiv von ihm durchdrungen wurde sowie mit Verletzungen einhergegangen ist.

Sein Abitur schließt Herr Meier erfolgreich ab und absolviert im Anschluss daran die Wehrpflicht. Da er seine ursprüngliche Intention, Medizin zu studieren, nicht realisieren kann, nimmt er stattdessen ein Biologiestudium in Berlin auf, das ihn „*irgendwie so 'n bisschen interessiert*“ (Z. 363, BIO). Seine Wortwahl weist jedoch darauf hin, dass er von dieser Alternativwahl weder wahrhaftig überzeugt war noch ein ausgiebiges Interesse an der eingeschlagenen Fachrichtung hatte. Zudem führt er im Interview keine Überlegungen hinsichtlich seiner Berufswahl aus, sodass die Entscheidung als eine Verlegenheitslösung aufgefasst werden kann. Die Formulierung, dass er für das Studium in Berlin „*gelandet*“ (Z. 365, BIO) sei, unterstreicht seine mangelnde Auseinandersetzung in Bezug auf die Studienortswahl, da auch hier eine eher passive Grundhaltung virulent wird. Nach einigen Semestern erfolgt ein Universitätswechsel nach Marburg, den er damit begründet, dass er sich in Berlin „*nie wohl gefühlt*“ (Z. 411, BIO) habe. Allerdings deutet er auch an, dass sich Probleme abgezeichnet haben, sein Diplom erfolgreich abzuschließen. Diese bleiben jedoch eher unbestimmt.

In Marburg lernt Herr Meier „*die Mutter von Lara*“ (Z. 417, BIO) kennen, seiner ersten Tochter. Da sich allerdings auch in Marburg „*Schwierigkeiten mit der Diplomarbeit*“ (Z. 434–435, BIO) andeuten, bricht er sein Studium ab und zieht zurück zu seiner

Mutter nach Kiel. Seinen Umzug begründet er ebenfalls mit dem Nicht-Gefallen der Stadt: „*Ja äh Marburg hat mir dann auch nicht mehr so zugesagt*“ (Z. 435–436, BIO).

Aufgrund der Schwangerschaft seiner damaligen Partnerin verlagert auch diese ihren Lebensmittelpunkt nach Kiel, und beide ziehen zusammen in eine gemeinsame Wohnung. Im Rahmen dieser Entwicklungen sieht sich Herr Meier nicht nur gezwungen, einen Beitrag zur gegenwärtigen Familien- und Lebensfinanzierung beizusteuern, sondern ebenso einen tragfähigen biografischen Zukunftsplan zu entwerfen – „*irgendwas musst du zu Ende machen*“ (Z. 490–491, BIO). Schlussendlich beginnt er ein Lehramtsstudium, das er, wie auch das Referendariat, zwar erfolgreich abschließt, jedoch als eine „*Notlösung [ansieht]. Es war alles nicht so äh von 'ner v- ganz ehrlich, von 'ner Überzeugung her*“ (Z. 501–502, BIO). Dies unterstreicht er im Verlauf des Interviews mit Nachdruck weiter: „*Ja, wie gesagt, große {betont} Überzeugung war das eigentlich nicht. Das muss ich ganz ehrlich zugeben*“ (Z. 543–544, BIO).

Aufgrund eines Einstellungsstopps gelingt der von Herrn Meier erhoffte Übergang in den Schuldienst im Anschluss an das Referendariat zunächst nicht. Er meldet sich arbeitslos und wird einer „*Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, ABM-Stelle, an, an einer kooperativen Gesamtschule*“ (Z. 669, BIO) zugewiesen. Er ist somit im Berufsfeld Schule tätig, jedoch nicht, wie angestrebt, als Lehrer, sondern als eine prekäre Aushilfskraft. „*Da hab ich so Freizeitbetreuung gemacht, äh Hausaufgabenhilfe, teilweise auch 'n bißchen sch- AG's angeboten*“ (Z. 674–675, BIO). Die Maßnahme endet nach zwei Jahren, und es folgt eine weitere Phase der Arbeitslosigkeit. Auf Drängen des Arbeitsamtes erfolgt eine „*Umschulung [...] zum Umwelttechnologen, äh das war auch zwei Jahre*“ (Z. 692–693, BIO). Die Umschulung schließt er ebenso erfolgreich ab, jedoch erachtet er das Berufsfeld als „*nicht so, so das Pralle*“ (Z. 702, BIO). Zudem findet er auch als Umwelttechnologe keine Anstellung, sodass eine weitere Phase der Arbeitslosigkeit folgt. Letztendlich gelingt ihm Mitte der 1990er-Jahre das Einmünden in den Schuldienst als Lehrkraft, nachdem er sich „*nochmal beworben*“ (Z. 736, BIO) hat.

Trotz des erfolgreichen Abschließens des Lehramtsstudiums und des schlussendlichen Einmündens in den Schuldienst als Lehrkraft verdeutlicht die Biografisierung von Herrn Meier, dass für seine biografische Gesamtformung (hinsichtlich der Ausgestaltung seines beruflichen Werdeganges) dennoch eine passive Grundhaltung charakteristisch ist: Er blendet die eigenständige biografische Planung wie auch, dass er selbstgestaltend auf diese einwirken muss, aus und nutzt somit nicht die vorhandenen kreativen biografischen Entfaltungsmöglichkeiten, die in seiner Biografie „*schlummern*“. Dies zeigt sich u.a. deutlich darin, dass er einen beruflichen Weg eingeschlagen hat, den er eigentlich nicht ausüben möchte, wie er mehrmals am Ende des Interviews resümierend wiederholt: „*Und ich würde diesen Job auch heute nicht nochmal machen. Muss ich ganz ehrlich sagen*“ (Z. 981–982, BIO). Im Rahmen der Analyse ist zudem zum Vorschein gekommen, dass das biografisch-narrative Interview von Herrn Meier überwiegend beschreibende und argumentativ-theoretische Interviewpassagen enthält und sich der Biograf nur marginal auf die Darstellung persönlicher Erlebnisse und damit verbundene Narrationen einlässt. Entsprechend wird deutlich, dass seine Lebensgeschichte in vielen Bereichen narrativ nicht verfügbar ist, worauf auch die primär verwendeten Textsorten der Beschreibung und Argumentation hindeuten, die als eine Reaktion auf seinen Leidensprozess (vgl. Schütze, 2016, S. 66f.) aufgefasst werden können. Bisher Erlebtes hat er nur teilweise verarbeitet, empfindet dies oftmals als unangenehm und bedrückend. Des Weiteren bringt er oftmals eine Fremdheit sich selbst und seiner inneren Befindlichkeit gegenüber zum Ausdruck. All diese Hinweise verdichten die Interpretation, dass sich Herr Meier nur teilweise seines biografischen Gewordenseins bewusst ist.

Obwohl Herrn Meiers Handlungsstrategien im Hinblick auf die präsumtiven jugendlichen Schulabgänger*innen hier nur exemplarisch ausgeführt werden können, handelt es sich bei den folgenden Ausführungen weniger um einzelne Fundstellen, als vielmehr um etwas, das sich im ganzen Expert*inneninterview immer wieder zeigt und das nicht

auf einzelne Sätze oder Abschnitte reduzierbar ist. In Bezug auf die Unterstützung seiner Schüler*innen im Übergang von der Schule in Berufsausbildung erachtet Herr Meier sein Handeln als wirkungslos. Er bringt daher nicht die nötige Motivation auf und entwickelt zudem auch keine Handlungsstrategien, um seine Schüler*innen im Übergangsprozess zu unterstützen. Der Biograf verweist ausschließlich auf institutionell verankerte Unterstützungsmaßnahmen durch die Schule und ihre Kooperationspartner sowie auf seine Kolleg*innen, die das Fach Wirtschaft unterrichten. Sein geringes Engagement, das er für die Übergangunterstützung seiner Schüler*innen aufbringt, äußert sich nicht nur im nachfolgenden Zitat selbst, sondern außerdem im Unterbrechen des Interviewers und seinem entsetzten Aufgreifen eines Teils der Frage des Interviewers wie auch in der abschließenden Betonung. „F.: *Und haben Sie auch Möglichkeiten diese Schüler und Schülerinnen selber zu fördern oder {Unterbrechung durch Interviewpartner}*. Herr Meier: *Selber zu fördern. Also sie werden ja eigentlich genug gefördert, muss man ganz klar sagen*“ (Z. 152–154, EXP).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Herr Meier weder Handlungen noch Anstrengungen unternommen hat, um seine berufliche Zukunft aktiv im Hinblick auf eigene Wünsche und Vorstellungen (mit) auszugestalten. Zentral ist eine durch Passivität zu charakterisierende Haltung, die sich nicht nur wie ein roter Faden durch seine Biografie zieht, sondern ebenso im berufsbezogenen Handeln mit dem Unterdrücken des professionellen Eigenengagements hervortritt: Es werden nicht nur konkrete Fallbezüge unterdrückt, sondern Herr Meier verweist auf keine Handlungsstrategien, wie er Heranwachsende im Übergangsprozess fördern und unterstützen möchte, und erachtet ausschließlich andere dafür verantwortlich. Ferner lassen sich im Interview keine Stellen identifizieren, an denen sich der Biograf (reflexiv) mit seinem eigenen Gewordensein auseinandersetzt – womit eine weitere Ähnlichkeit zum berufsbezogenen Handeln zum Vorschein kommt, da sich mit diesem ebenso wenig kritisch in Bezug gesetzt wird –, jedoch vielfältige Hinweise auf unbearbeitetes und schlummerndes Verlaufskurvenpotenzial, das auch in der gegenwärtigen beruflichen Unzufriedenheit, dass er den Lehrerberuf nicht nochmal ergreifen würde (s.o.), zum Vorschein kommt.

5 Fazit

Exemplarisch konnte mithilfe der Ausführungen verdeutlicht werden, dass Biografiearbeit nicht nur das reflexive Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein befördert (bspw. im Hinblick auf das Bearbeiten von Barrieren und Verlaufskurvenpotenzial, also die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen), sondern die daraus resultierenden Resonanzen ebenso Eingang in das pädagogische professionelle Handeln finden: Wie auch andere Lehrkräfte des Typs „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ versucht Frau Böß auf Seiten der Heranwachsenden nicht nur Biografiearbeit anzustoßen, sondern setzt sich im Rahmen dessen auch kontinuierlich reflexiv mit ihrem eigenen Handeln auseinander. Biografiearbeit ermöglicht nicht nur, eine professionelle Distanz zu biografischen Ereignissen zu schaffen, wozu auch jene beruflicher Konstitution gehören, und diese (selbst-)kritisch zu hinter- und befragen, sondern trägt ebenso dazu bei, ein reflexives Auseinandersetzen mit diesen zu habitualisieren. Entsprechend regt Biografiearbeit nicht nur den selbstreflexiven Bezug hinsichtlich des eigenen Gewordenseins an, sondern schlägt sich ebenso auf Professionalisierungsprozesse im Lehrer*innenhandeln nieder bzw. entfaltet dort reflexive Resonanzen, die produktiv für Professionalisierungsprozesse gewendet werden können.

Resultierend aus diesen Erkenntnissen, die anschlussfähig an gegenwärtige Befunde biografischer Professionsforschung sind (vgl. Fabel-Lamla, 2018), sollte sich zukünftig daher verstärkt mit Relationen zwischen primär beruflichem und nicht-beruflichem (biografischem) Handeln auseinandergesetzt werden, da mit dem „wie“ des Handelns und damit, „wie“ mit Herausforderungen in beiden Sphären umgegangen wird, Hinweise auf

eine ähnliche Konstruktionsgrammatik vorliegen. Allerdings darf dabei keineswegs vernachlässigt werden, dass berufliches und nicht-berufliches Handeln in unterschiedliche Rahmungen eingebunden sind und bspw. im Hinblick auf ihre Zielsetzung voneinander unterschieden werden können.

Beim Typ „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ finden sich dagegen keine Hinweise auf Biografiearbeit, und auch seine Handlungsstrategien verweisen eher auf eine Professionalisierungsbedürftigkeit. Zudem verdichten sich in dem Datenmaterial Hinweise, dass der Typ „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ anders als der Typ „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ sein eigenes Gewordensein wie auch den Übergang der Schüler*innen in Berufsausbildung umfassender in gesellschaftliche Rahmungen einbettet. Neben Interaktionen im unmittelbaren Lebensraum, die das Individuum direkt betreffen, nimmt der Typ „Entfaltung biografischer Potenziale mittels Biografiearbeit“ auch jene aus entfernter erscheinenden Kontexten, wie bspw. strukturelle und normative Bedingungen des Gesellschaftssystems, in den Blick – er weist eine ökosystemische Sichtweise auf –, wohingegen der Typ „Ausblenden biografischer Entfaltungsmöglichkeiten“ ausschließlich erstere fokussiert.

Insgesamt sind die Ergebnisse nicht nur anschlussfähig an den gegenwärtigen Forschungsstand zu Supervision (vgl. Joswig, 2001, S. 43; Schnebel, 2017, S. 129), sondern verdichten ebenso bisherige Befunde hinsichtlich der Einschätzungen, dass „Supervision das Denken in komplexen Bezügen [im Sinne einer systematisch-konstruktivistisch-vernetzten Sichtweise; A.E.], das Planen und Strukturieren von Lernprozessen positiv beeinflusst oder zu einer realistischeren Selbsteinschätzung führt“ (Schnebel, 2017, S. 130). Inwiefern Biografiearbeit in dem empirischen Beispiel bewusst durch die signifikanten Anderen angestoßen wurde, bleibt allerdings offen. Nichtsdestoweniger kann festgehalten werden, dass es sich in dem Fallbeispiel Frau Böß – mit Ausnahme der Therapiestunden – um implizite bzw. informelle Biografiearbeit handelt.

Hinsichtlich der aufgezeigten Befunde stellt sich die Frage, inwiefern mit dem Methodeninstrumentarium Biografiearbeit bereits im Lehramtsstudium eine selbstreflexive Haltung habitualisiert werden kann, die auch weit über den Berufseinstieg hinaus eine Wirksamkeit entfaltet, da Professionalisierung als eine berufsbiografische Aufgabe betrachtet werden muss, die erst mit dem Ausscheiden aus dem Lehrer*innenberuf endet. Ohne hier auf die Grenzen von Biografiearbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums eingehen zu können (bspw. hierarchisches Verhältnis, Bewertungsnotwendigkeit, Auslösen von Belastungen, Biografiearbeit kann nicht verordnet und erzwungen werden), leistet diese, wie mit den Befunden aufgezeigt werden konnte, dennoch einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften, sodass Biografiearbeit als eine Form von Supervision zukünftig umfassender im Rahmen der Lehrer*innen(fort)bildung zu implementieren ist. Inwiefern ein Blick auf die einleitend erwähnten (sozial-)pädagogischen Handlungsfelder diesbezüglich als produktiv erscheint, gilt es entsprechend ebenso auszuleuchten.

Literatur und Internetquellen

- Alheit, P. (2003). Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 362–382.
- Barth, K. & Tumbrink, N. (2011). Biografiearbeit mit benachteiligten Mädchen. Bericht einer studentischen Projektarbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 197–206). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_13
- Beier, F. & Piva, F. (2021). Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – ein sinnvolles Element der Lehrerbildung? In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf*

- neuen Wegen zum Lehrerberuf. *Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 201–215). Beltz Juventa.
- Blimlinger, E., Ertl, A., Koch-Straube, U. & Wappelshammer, E. (1996). *Lebensgeschichten. Biografiearbeit mit alten Menschen* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Vincentz.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Klinkhardt.
- Eberle, T., Pollak, G. & Schließleder, M. (2007). Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Begründung, Konzept, Methoden. *Paradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 2 (2), 46–55.
- Ehinger, W. & Hennig, C. (1997). *Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor*. Beltz.
- Epp, A. (2017). (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse. Zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 30 (1/2), 30–43. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.04>
- Epp, A. (2018a). Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 973–990. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2>
- Epp, A. (2018b). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 119 (1), Art.1. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>
- Epp, A. (2019a). Fluidität zwischen Wissen erziehungswissenschaftlicher und biografischer Provenienz – Biografische Erfahrungen und ihr Einfluss auf die berufsbezogenen (professionellen) Wissensbestände von Lehrkräften. In M. Oberlechner & R. Schneider (Hrsg.), *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 155–167). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845289946-155>
- Epp, A. (2019b). Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), 191–206. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.14>
- Epp, A. (2020). Unterdrückte biografische (Ohnmachts-)Erfahrungen von Lehrkräften als Katalysator sozialer Benachteiligung? In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kainitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 175–194). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742438>
- Epp, A. (2021). Der Blick einer biografisch-ausgerichteten komparativen Berufsgruppenforschung im Rahmen von Bildungsübergängen von Heranwachsenden. *Der pädagogische Blick*, 29 (1), 16–26.
- Epp, A. (2022, im Erscheinen). Methodische Überlegungen zum Erfassen biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung. In M. Brinkmann, T. Fuchs, W. Meseth & J. Zirfas (Hrsg.), *Vergessen in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: Biografische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J.

- Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Geisler, M. (2021). Studienbeginn mit Selfie. Biographiearbeit mit dem Systemischen Ansatz. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 216–232). Beltz Juventa.
- Heid, M. (2011). Arbeit am pädagogischen Selbst: das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 24 (1), 99–118.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hölzle, C. (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 31–54). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_3
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. (S. 13–82). Barbara Budrich utb.
- Jansen, I. (2011). Biografiearbeit im Hilfeprozess der Sozialen Arbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 55–70). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_4
- Jetzschke, M. (2018). *Supervision mit Lehrkräften: Ein Leitfaden für die professionelle Beratung*. Mit Online-Materialien. Beltz.
- Joswig, K.-D. (2001). *Supervision und Schule: Probleme und Entwicklungsperspektiven*. Waxmann & LIT.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Lang.
- Kade, S. (1997). *Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand*. DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/kade97_01.pdf
- Klomfaß, S. (2021). Helmkes Nachruf-Aufgabe als Reflexionsanlass. Zur Entwicklung eines professionellen Habitus. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 233–250). Beltz Juventa.
- Lattschar, B. & Wiemann, I. (2007). *Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit*. Beltz Juventa.
- Lindmeier, B., Stahlhut, H., Oermann, L. & Kammann, C. (2018). *Biografiearbeit mit einem Lebensbuch. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ihren Familien*. Beltz Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Beltz Juventa.
- Miethe, I. (2014). *Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (2., durchges. Aufl.). Beltz Juventa.

- Miethe, I. (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–201). Beltz Juventa.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Beltz.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Beltz.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 40–60). Beltz Juventa.
- Opitz, H. (1998). *Biographie-Arbeit im Alter*. Ergon.
- Petermann, F. (Hrsg.). (1995). *Pädagogische Supervision*. Otto Müller.
- Pollak, G. & Schliessleder, M. (2014). Biographiearbeit in der Lehrerbildung – Erwerb berufsbio-graphischer Kompetenz als Ziel von Professionalisierung? Ein Werkstattbericht. *Paradigma, Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 7, 85–104.
- Raabe, W. (2004). *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*. Hiba.
- Rätz-Heinisch, R. & Köttig, M. (2007). Die Praxis Dialogischer Biografiearbeit – Rekonstruktives Fallverstehen und Unterstützung von Selbstverstehensprozessen. In I. Miethe, W. Fischer, C. Giebeler, M. Goblirsch & G. Riemann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (S. 239–257). Barbara Budrich.
- Rebel, G. (2011). Biografiearbeit mit Bewegung und Tanz – Der Körper erinnert sich. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 223–235). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91725-2_15
- 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), 53–59. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1542>
- Ruhe, H.G. (1998). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Ryan, T. & Walker, R. (2004). *Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Beltz.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Schnebel, S. (2015). Beratung in der Personalentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stammann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule* (S. 215–233). Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2017). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Metzler.
- Schütze, F. (1994). Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. *Supervision*, 26, 10–39.

- Schütze, F. (2009). Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 359–364). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91647-7_56
- Schütze, F. (2016). Nachtrag zu meinem Aufsatz von 1983 „Biographieforschung und narratives Interview“. In W. Fiedler & H.H. Krüger (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 66–72). Barbara Budrich.
- Schütze, F. & Kallmeyer, W. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159–274). Helmut Buske.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 174–226). Beltz Juventa.
- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Waxmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strumpf, S. (2008). *Lebensgeschichte (be)greifbar machen: Biographiearbeit mit Menschen mit schwerer geistiger Behinderung*. VDM.
- Tellisch, C. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements – Ein Praxisleitfaden*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12pnstn.15>
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 549–558.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 122–137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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