



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

"Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorne?"

Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung zur Bedeutung biografieorientierter Unterrichtsmethoden in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen

verfasst von | submitted by

Martina Pihringer BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

*„Wenn wir ein Kind vor uns haben, haben wir es immer mit zwei Kindern zu tun.
Dem Kind, das vor uns steht, und dem Kind, das man selbst einmal war.“
(Janusz Korczak)*

Für meine Neffen Paul, Julian und Simon

Danksagung

„Jede wissenschaftliche Arbeit trägt die Handschrift des:der Ersteller:in, doch niemals ist sie nur die Arbeit eines:einer Einzelnen“.

In diesem Sinne möchte ich das Vorwort an all jene richten, die mich während meiner Studienzeit begleitet, und insbesondere zur Erstellung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Besonderer Dank gilt Herrn Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß für die wissenschaftliche Begleitung und Betreuung meiner Masterarbeit.

Ein ebenso großer Dank waltet Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Rabl für die konstruktiven und wegweisenden Vorschläge, die den Entstehungsprozess der vorliegenden Masterarbeit maßgeblich beeinflussten. Besten Dank auch an Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nicole Kalteis, die durch ihre Unterstützung meines Forschungsinteresses die Umsetzung der empirischen Untersuchung ermöglichte. An dieser Stelle soll ebenso ein besonderer Dank an alle Interviewteilnehmer:innen gehen, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Herzlichen Dank auch an Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Graf für ihre Bemühungen beim Korrekturlesen der Arbeit.

Ein inniger Dank gilt meiner Familie, speziell meinen Eltern und meiner Schwester, Eva-Maria Pihringer, BA, BSc, für die emotionale Unterstützung während der gesamten Studiendauer. Danke auch an meinen Großvater Karl Hiebl, der die Arbeit leider nicht mehr lesen kann, mich aber durch seine Bildungsaffinität wesentlich geprägt hat.

Vielen Dank auch an meine Freundinnen und Freunde, namentlich an Daniela Finz, Martina Hengl, Mag.^a Marion Hofmann, Mag.^a Lisa Leopold, Theresia Roth und Mag. Christoph Trimmel für die aufbauenden und motivierenden Worte, sowie das Verständnis, das mir während des Arbeitsprozesses der vorliegenden Arbeit entgegengebracht wurde.

Ein herzliches Dankeschön soll hier auch an meine langjährige Freundin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Stefanie Kukla gehen, die dazu beigetragen hat, dass ich dieses Studium überhaupt aufgenommen habe – und dann wäre da noch der fremde Mann in der U-Bahn, der mich gezwungenermaßen bei einem Telefonat belauschte und mich dann antippte und sagte: „Inskribieren Sie einfach und schauen Sie was passiert“ – nun denn – es ist vollbracht, wenngleich es die übliche Studiendauer etwas überspannt hat, aber das liegt in meiner Biografie begründet.

Abstract (deutsch)

Vor dem Hintergrund der in der Fachliteratur häufig artikulierten Erwartungen der potenziellen Verbesserung der Professionalität von Elementarpädagog:innen durch die Auseinandersetzung mit persönlichen Lebenserfahrungen, setzt sich die vorliegende Masterarbeit zum Ziel, die Relevanz der Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen in der Erwachsenenbildung aufzuklären. Damit korrespondiert im weiteren Verlauf die Untersuchung der Reflexionsprozesse, die Studierende bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Unterricht machen. Im Wege der Erarbeitung aktueller (Forschungs-)Literatur kommt zunächst die Genese pädagogischer Biografiearbeit in den Blick, um vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem elementarpädagogischen (Aus-)Bildungsfeld zu zeigen, wie Biografiearbeit als Methode im Unterricht an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik umgesetzt wird. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften und mit Studierenden durchgeführt. Die analysierten Antworten der befragten Lehrer:innen und Studierenden lassen die allgemeine Aussage zu, dass die an der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in beteiligten Akteur:innen der biografischen Reflexion ein großes Professionalisierungspotential zusprechen. Die Stellungnahmen der Lehrer:innen unterstreichen vielfach, inwiefern die Rolle der Biografiearbeit für die Theorie-Praxis-Verschränkung in der elementarpädagogischen Ausbildung als herausragend angenommen wird und insbesondere der Selbstreflexion eine bedeutende Vermittlungsfunktion – manchmal auch Revisionsfunktion – zwischen vergangenen Erfahrungen und zukünftigem professionellem Handeln zugeschrieben wird. Studierende wie Lehrende nennen sehr viele unterschiedliche Themen und Anlässe, um biografisch orientierte Reflexionsprozesse mit vielfältigen Unterrichtsmethoden in Gang zu setzen, wenngleich die Ambivalenz im Spannungsfeld ungleicher Machtverhältnisse und mangelnder Steuerbarkeit bzw. Begrenzungen des Einsatzes von Biografiearbeit im elementarpädagogischen Ausbildungskontext eher von Studierendenseite thematisiert wird. Gleichwohl sehen Lehrer:innen die Herausforderungen im Verlauf biografischer Reflexionsprozesse durchaus nicht bloß auf das Wesen dieser Form der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung beschränkt, sondern von methodisch-didaktischen Settings beeinflusst. So plädiert die Studienautorin auf Grundlage des ausgewerteten Materials dafür, schulische Leistungsansprüche und Benotung sowie Teilnahmeverpflichtungen im Zusammenhang mit Biografiearbeit anzupassen oder gänzlich neu zu entwerfen.

Abstract (englisch)

Given the great expectations often voiced in the literature for the potential that reflexive inquiry into personal life experiences holds for the training and professionalization of pedagogues working in early childhood education, this thesis aims to investigate the role of biography work (*Biografiearbeit*) in early childhood teacher training in an adult education context. For this purpose, it will examine the reflective processes which students (prospective early childhood teachers) undergo in attending to their own biographies during their training. In a survey of current publications on the topic, the thesis outlines the origins and development of the use of biography work in pedagogic professions, and shows how – in the specific context of early childhood teacher training – it is now used as a teaching method at early childhood teacher training institutions (*Bildungsanstalten für Elementarpädagogik*). Problem-centered interviews, conducted with both teachers and students, constitute the basis for the empirical study, the results of which support the general conclusion that various actors involved in the field of early childhood teacher training believe biographical reflection to hold great potential for the professionalization of early childhood teachers. Statements from teachers at early childhood teacher training institutions repeatedly highlight the prominent position they ascribe to biography work and its role in the interplay of theory and practice characteristic for early childhood teacher training. They emphasize that self reflection, in particular, serves an important function in the transfer between past experiences and future professional actions – and sometimes in the revision of this relationship. Students and teachers alike list many different occasions to initiate biographically oriented reflection processes within the framework of a wide range of teaching methods. It is students, rather than teachers, who tend to point out the ambivalence between the power imbalance inherent to the school setting and the necessity to share potentially deeply personal information. Nonetheless, teachers, too, consider the challenges they encounter while accompanying biographical reflection processes to be influenced by specific methodological and didactic settings, and not necessarily integral to the method of (self-)reflexive inquiry itself. In conclusion, the author of this study proposes that teachers who instruct students during biographical inquiry and reflection as a part of early childhood teacher training should engage in self-reflexive inquiry themselves, and be mindful of didactic principles, in order to facilitate a successful implementation of biography work.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>
1.1	PERSÖNLICHER BEZUG.....	5
1.2	FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSDESIDERAT	6
1.3	FORSCHUNGSVORHABEN UND FORSCHUNGSFRAGEN.....	12
1.4	METHODISCHES VORGEHEN, AUFBAU UND GLIEDERUNG DER ARBEIT	13
2	<u>GRUNDLEGENDE BEGRIFFSBESTIMMUNGEN</u>	<u>15</u>
2.1	BIOGRAFIE UND LEBENS LAUF	15
2.2	MERKMALE VON BIOGRAFIEN	19
2.2.1	MERKMAL 1: BEDEUTUNGSSTRUKTURIERTHEIT	20
2.2.2	MERKMAL 2: SEQUENZIELLE ERFAHRUNGS AUFSCHICHTUNGEN.....	20
2.2.3	MERKMAL 3: SUBJEKTIVE KONSTRUKTIONEN	22
2.2.4	MERKMAL 4: WORK IN PROGRESS	23
2.2.5	MERKMAL 5: ALLGEMEINES UND SPEZIELLES	24
2.2.6	MERKMAL 6: TEIL VON GESCHICHTE	25
2.2.7	MERKMAL 7: KOGNITIVE, EMOTIONALE UND KÖRPERLICHE DIMENSIONEN	25
2.3	WISSENSCHAFTLICHE TRADITIONSLINIEN DER BIOGRAFIEARBEIT	26
2.3.1	SOZIAL- UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT.....	27
2.3.2	(PSYCHO-)THERAPIE UND PSYCHOLOGIE	30
2.3.3	GESCHICHTSWISSENSCHAFTEN.....	33
2.4	BIOGRAFIEARBEIT.....	34
2.4.1	ZUR METHODE DER BIOGRAFIEARBEIT	38
2.4.2	EINSATZGEBIETE DER BIOGRAFIEARBEIT.....	44
2.4.3	GELINGENSAKTOREN FÜR DIE ANLEITUNG VON BIOGRAFIEARBEIT	48
3	<u>ELEMENTARE (AUS-)BILDUNG</u>	<u>53</u>
3.1	ELEMENTARE BILDUNG UND ERZIEHUNG IN ÖSTERREICH	53
3.2	AKTUELLE AUSBILDUNGS LANDSCHAFT	58
3.3	BIOGRAFIEARBEIT IN DER AUSBILDUNG?	64
4	<u>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</u>	<u>69</u>
4.1	ZUR METHODE UND METHODISCHEN VORGEHENSWEISE	69
4.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE	70
4.3	DIE DATENGEWINNUNG.....	73
4.3.1	BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPE UND INTERVIEWLEITFÄDEN	75
4.3.2	TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS	78
4.4	AUSWERTUNG UND ANALYSE DER INTERVIEWS	78
4.4.1	INITIIERENDE TEXTARBEIT, MEMOS, FALLZUSAMMENFASSUNGEN	81
4.4.2	HAUPTKATEGORIEN ENTWICKELN.....	83
4.4.3	DATEN MIT DEN HAUPTKATEGORIEN CODIEREN (1. CODIERPROZESS).....	84

4.4.4	INDUKTIV SUBKATEGORIEN BILDEN.....	84
4.4.5	DATEN MIT DEN SUBKATEGORIEN CODIEREN (2. CODIERPROZESS)	86
4.4.6	EINFACHE UND KOMPLEXE ANALYSEN	87
4.4.7	ERGEBNISSE VERSCHRIFTLICHEN UND VORGEHEN DOKUMENTIEREN	88

5 DARSTELLUNG, INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE89

5.1	VERSTÄNDNIS VON BIOGRAFIEARBEIT IM UNTERRICHT	89
5.1.1	PROFESSIONELLE UNTERRICHTSMETHODE	89
5.1.2	BIOGRAFISCHES LERNEN	92
5.1.3	SELBSTREFLEXION	97
5.2	BEDEUTUNG DER BIOGRAFIEARBEIT HINSICHTLICH SOZIALER UND EMOTIONALER ASPEKTE	98
5.2.1	BEZIEHUNGSaufbau	98
5.2.2	LERNEN IN DER GRUPPE	100
5.3	BEDEUTUNG DER BIOGRAFIEARBEIT HINSICHTLICH HANDLUNGSLEITENDER ORIENTIERUNGEN UND EINSTELLUNGEN	102
5.3.1	ERZIEHUNGS-, SOZIALISATIONS- UND BILDUNGserfahrungen	102
5.3.2	(ERZIEHER:INNEN-)PERSÖNLICHKEIT	109
5.4	HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN BEI DER BIOGRAFIEARBEIT	116
5.4.1	BELASTENDE erfahrungen	116
5.4.2	VERWEIGERUNG DER SELBSTREFLEXION	118
5.4.3	DIDAKTISCHE UND METHODISCHE HINWEISE ZUR umSETZUNG DER BIOGRAFIEARBEIT..	118
5.5	REFLEXIONSprozESSE VON STUDIERENDEN	121
5.5.1	EIGENE BIOGRAFISCHE HINTERGRÜNDE	122
5.5.2	PÄDAGOGISCHE EINSTELLUNGEN, VERHALTENsWEISEN UND HANDLUNGsmUSTER	127
5.5.3	HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN BEI DER BIOGRAFIEARBEIT	130
5.5.4	ÜBERLEGUNGEN VON STUDIERENDEN ZUM SETTING DER BIOGRAFIEARBEIT	132
5.6	CONCLUSIO DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	133

6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK 141

LITERATURVERZEICHNIS 146

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 152

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 153

1 Einleitung

Der Kindergarten als erste außerfamiliale Bildungseinrichtung hat enorme Bedeutung dafür, wie Kinder ihren Weg in unsere Gesellschaft finden und welche Voraussetzungen sie erwerben, ebendiese Gesellschaft zukünftig zu gestalten. Im Kindergarten müssen deshalb Elementarpädagog:innen tätig sein, die keineswegs bloß Betreuungsaufgaben übernehmen, sondern in professioneller Weise einen elementaren *Bildungsauftrag* wahrnehmen können. Die in den letzten Jahren gestiegene gesellschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit für das elementarpädagogische Feld in Österreich hat Reformierungsbemühungen zur Folge, die darauf zielen, „die Qualität frühkindlicher Bildung und Förderung zu steigern“ (Rothe/Betz 2018, S. 286). In Verbindung damit, wird insbesondere die „Notwendigkeit der Professionalisierung des Fachpersonals betont, da vom ‚Faktor Erzieher/in‘ (...) der Erfolg sämtlicher Reformen letztlich als abhängig betrachtet wird“ (ebd. 2018, S. 286). Geht es um die professionelle Begleitung und Gestaltung elementarer Bildungsprozesse im Kindergarten, wird folglich die Frage nach der entsprechenden Ausbildung von Elementarpädagog:innen überaus relevant. Die Professionalisierungsdebatte ist dabei immer wieder rund um die Akademisierung entflammt. Smidt et al. machen aber im Zuge der Professionalisierungsdebatte in Österreich darauf aufmerksam, dass „über formale Bildungsabschlüsse hinaus noch wenig über den Professionalisierungsstand des Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich bekannt ist“ (Smidt et al. 2017, S. 121):

„Der Professionalisierungsstand des handlungsbezogenen Verständnisses, bei dem das interaktive pädagogische Handeln im Mittelpunkt steht, und des indikatorenbezogenen Verständnisses, bei dem non-formale und zertifikationsungebundene Indikatoren zentral sind, stellen für Österreich weitgehend Forschungsdesiderate dar“ (Mittischeck et al. 2022, S. 32).

Dieser Befund eines Mangels an wissenschaftlichem Wissen über konkrete Ausbildungserfordernisse, ebenso wie die damit korrespondierenden anhaltenden Diskussionen im Praxisfeld über die Anforderungen, die an das pädagogische Personal im Kindergarten gestellt werden, unterstreichen im elementarpädagogischen Ausbildungssektor, wie notwendig eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Art und Weise der Professionalisierung des elementarpädagogischen Berufsfeldes ist. Insofern ist es hoch an der Zeit zu untersuchen, wie die Qualifikation der elementarpädagogischen Fachkräfte, welche schließlich als Schlüsselfaktoren für die pädagogische Qualität im Kindergarten gelten, auf dem sekundären Ausbildungsniveau unterstützt werden kann. Die vorliegende Arbeit soll dazu einen Beitrag leisten, wobei die Überlegungen zur Konkretisierung des Untersuchungsgegenstandes auf der

Annahme basieren, dass die elementarpädagogische Professionalisierung einer spezifischen Qualität des Wissens und der Ausbildung eines spezifischen Habitus bedarf. Helsper verweist auf der Folie der Professionalität in elementaren Bildungseinrichtungen auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines „doppelten Habitus“ (Helsper 2021, S. 140) in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen: „Neben den Erwerb eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus, tritt die Notwendigkeit, einen praktischen Habitus professionellen Könnens zu entwickeln“ (ebd. 2021, S. 140). Die im Alltag schwer einschätzbaren Handlungssituationen verlangen von der pädagogischen Fachkraft, das Handeln jeweils auf den individuellen Fall hin methodisch zu begründen und abzuleiten (vgl. Havlicek/Leitner 2012, S. 212).

„Erst durch die Verbindung von wissenschaftlich generiertem Wissen und Praxis und einer reflexiven Grundhaltung kann ein professioneller Habitus entwickelt werden, der den Pädagoginnen und Pädagogen hilft, mit den unbestimmten und nicht-standardisierbaren Situationen des pädagogischen Alltags zurecht zu kommen“ (ebd. 2012, S. 212f).

Ein besonderer Fokus wird hier auf das unerlässliche Zusammenwirken von theoretischem Wissen, dessen Anwendung, und der darauffolgenden Reflexion der gemachten Erfahrungen gerichtet. Bei Nentwig-Gesemann liest man zur professionellen Handlungskompetenz im doppelten Sinne, dass es notwendig sei, dass Elementarpädagog:innen nicht nur über „differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen“, sondern auch „für die Bewältigung des Alltags praktisches, weitgehend implizit bleibendes Erfahrungswissen, kind- und situationsbezogenes Wissen“ benötigen (Nentwig-Gesemann 2007, S. 21). Darüber hinaus, sei „Reflexionswissen (...) oder reflexives Orientierungswissen“ erforderlich, „um schließlich kontinuierlich und flexibel fall- und situationssensible Passungen zwischen diesen beiden gleichwertigen Wissensebenen herzustellen und die eigene pädagogische Praxis weiterzuentwickeln“ (ebd. 2007, S. 21). Bei der Herausbildung von Reflexionswissen, beziehungsweise reflexivem Orientierungswissen

„spielen die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und Biografie sowie die Einübung in analytisch-methodische Verfahrensweisen der Forschung und Evaluation eine zentrale Rolle“ (ebd. 2007, S. 21).

Neben einer methodisch geleiteten forschenden Grundhaltung hinsichtlich der professionsrelevanten Wissensformen wird also die Reflexion der eigenen Biografie für elementarpädagogische Professionsbemühungen unterstrichen bzw. als miteinander verschränkt angenommen. In Verbindung mit den oben angestellten Überlegungen stößt man in der Fachliteratur immer wieder auf die Bedeutung biografischer Erfahrungen

elementarpädagogischer Fachkräfte für ihr professionelles Denken und Handeln (vgl. Rothe, Betz 2018, S. 286). Womit für den Problemhorizont des elementarpädagogischen Ausbildungskontextes, wie im Weiteren gezeigt wird, Fragen nach dem professionellen Umgang mit der eigenen Biografie aufgeworfen werden, respektive danach, wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in der Ausbildung integriert werden kann. Die vorliegende Arbeit greift diesen Aspekt pädagogischer Professionalisierung zur Klärung des Qualifikationsbedarfs elementarpädagogischer Fachkräfte heraus, um daraus die untersuchungsleitende Fragestellung zu entwickeln.

Der Fokus auf die Biografie in der pädagogischen (Aus-)Bildung ist dabei keineswegs gänzlich neu oder auf das *elementarpädagogische* Berufsfeld beschränkt. Bereits 1802 fordert Johann Friedrich Herbart die Studierenden in seinen „ersten Vorlesungen über Pädagogik“ dazu auf, „bevor sie sich mit Theorien befassten“ (Hierdeis 2009, S. 1), „wolle jeder in seine eigne (sic!) Jugend zurückblicken und, sowohl wie er selbst erzogen ist als wie er andere hat erzogen werden sehen, ins Gedächtnis zurückrufen“ (Herbart 1982, S. 122).

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, so lässt sich festhalten, dass zukünftige Elementarpädagog:innen, vor allem jene der Erwachsenenbildung, ihre Ausbildung „mit langfristig geprägten Erziehungs- und Bildungserfahrungen“ beginnen (Lorber/Neuß 2020, S. 26). Darunter können beispielsweise Erziehungs- und Bildungserfahrungen in der eigenen Familie, in Bildungsinstitutionen, im Freundeskreis u.v.m. subsumiert werden. Aus Herbarts Aufforderung zur aktiven Rückschau auf die eigene Erziehungsgeschichte hat sich allmählich die Überzeugung entwickelt, dass es, im Unterschied zu vielen anderen Berufsgruppen, Pädagog:innen nicht gelinge, „ihre Persönlichkeit von ihrem professionellen Handeln abzuspalten“ (ebd. 2020, S. 26). Diese Annahme wiederum würde bedeuten, dass Elementarpädagog:innen aufgrund ihres eigenen Erfahrungsschatzes mit Erziehung und Bildung in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Kindern beeinflusst wären und im Umkehrschluss diese Erfahrungen mit Bildung und Erziehung, seien es gute oder schlechte, auch tradieren würden (vgl. ebd. 2020, S. 26).

In jüngster Vergangenheit plädieren u.a. Neuß und Lorber für die Notwendigkeit der Reflexion über erzieherische Überzeugungen und Deutungen, die aus der eigenen Lebensgeschichte gewonnen wurden (vgl. ebd. 2020, S. 26). Zudem wird die eigene Biografie „als prägend für Orientierungen (...) und Einstellungen angesehen; bei ausbleibender Reflexion biografischer

Erfahrungen könne die ‚professionelle Handlungskompetenz‘ nicht gewährleistet werden“ (ebd. 2018, S. 187). In weiterer Konsequenz verbinden sich mit der Reflexion biografischer Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung Erwartungen, die Professionalität der Fachkräfte verbessern zu können (vgl. ebd. 2018, S. 296). In einer solchen Sichtweise wird die Biografiearbeit als wesentlicher Faktor für die Ausbildungsqualität angenommen. Unter Berücksichtigung des oben skizzierten Zusammenhangs von Ausbildung, Professionalisierung und Qualität der elementarpädagogischen Praxis wird die biographische Reflexion gewissermaßen zu einem Schlüsselaspekt für die pädagogische Qualität im Kindergarten *grosso modo*.

Die diesen Ausführungen zugrunde liegende These könnte also wie folgt lauten: Eine den Kindern zugewandte, das heißt offene, forschende, differenzierte und differenzierende professionelle Handlungskompetenz, also eine nicht ausschließlich durch die eigene Sozialisation determinierte Handlungsweise gegenüber dem Kind, ist durch theoretisches Wissen allein nicht vermittelbar, sondern bedarf einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem aktuellen situativen Handeln, ebenso wie mit der eigenen Biografie, die als Entstehungsgeschichte der Motive für diese Handlungen (handlungsleitende Orientierungsmuster) angenommen wird (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 21). Professionalisierung bedeutet Distanz zu Mustern schaffen, um Spielraum für bewusst gewählte, der aktuellen Situation jeweils angemessene Handlungsoptionen zu gewinnen. Der Problemstellung ist dementsprechend die Annahme zugrunde gelegt, dass die eigene Herkunft und Biografie ein wesentliches Motiv für unser aktuelles Handeln, auch bzw. gerade im Rahmen elementarpädagogischer Berufstätigkeit, darstellt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie – in der didaktisch methodischen Anleitung häufig als Biografiearbeit bezeichnet – kann in diesem Sinne als Erwerb reflexiven Orientierungswissens verstanden werden (vgl. ebd. 2007, S. 21).

Das reflexive Orientierungswissen stellt neben dem Erwerb von theoretischem bzw. elementar- und fachdidaktischem Wissen sowie dem Erwerb von implizitem praktischen Handlungswissen die dritte maßgebliche Wissensform in der Professionalisierung von Elementarpädagog:innen dar, die die beiden anderen Wissensformen verbindet (vgl. ebd. 2020, S. 20f). Die vorliegende Studie geht unter anderem von dieser These aus, um die im (elementar-)pädagogischen Diskurs mehr oder weniger explizit formulierten Erwartungen an die sogenannte Biografiearbeit einer differenzierten Analyse zu unterziehen und ausgewählte Aspekte empirisch zu untersuchen.

In welcher Weise das Forschungsvorhaben angelegt ist, wird in Kapitel 1.3 erörtert. Zunächst schildert der nun folgende Abschnitt den biografischen Bezug der Autorin zum Forschungsfeld und beschreibt das darin entwickelte Erkenntnisinteresse.

1.1 Persönlicher Bezug

Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und meines Grundberufes der Elementarpädagogin, sind meine Interessensgebiete stark auf die oben ausgeführten Bereiche fokussiert: zum einen auf den Bereich der Ausbildung und zum anderen auf den Bereich der Elementarpädagogik, sowie auf die Professionalisierung dieses pädagogischen Berufsfeldes. In der Begleitung meiner Studierenden erfahre ich immer wieder, dass zwar häufig theoretische Inhalte reproduziert werden, der Weg zur professionellen Handlungskompetenz aber durch alleinige Wissensaneignung nicht lehr- und lernbar erscheint. Wir wissen aus diversen Studien, dass am Ende empirischer, aber auch theoretischer Auseinandersetzungen mit der Elementarpädagogik häufig die Forderung nach Reflexion steht (vgl. Rothe 2019, S. 297). Zudem scheint in Fachkreisen eine große Einigkeit darüber zu bestehen, dass der pädagogische Beruf durch Reflexivität professionalisiert werden kann (vgl. ebd. 2019, S. 297). Weiters scheint in der Professionalisierungsforschung Einigkeit darüber zu bestehen, dass „Kindheitserfahrungen – Erfahrungen, die man gemacht hat, als man erzogen wurde – bedeutsam für das professionelle Denken und Handeln sind“ (Schäfer 2005, S. 1; zit.n. Rothe 2019, S. 298).

Das Forschungsinteresse der angestrebten Masterarbeit hat insofern den im Fachdiskurs noch wenig erforschten theoretischen Ausgangspunkt, dass die Biografie von Elementarpädagog:innen im Zusammenhang mit ihrer Professionalität als bedeutsam anerkannt und als wichtiger Gegenstand professioneller Selbstreflexion betont wird. Das Forschungsinteresse bezieht sich dabei nicht auf eine Wirkungsanalyse der Biografiearbeit im Unterricht angehender Elementarpädagog:innen, sondern auf die Untersuchung der Bedeutung, die der Biografiearbeit von Lehrkräften beigemessen wird. Darüber hinaus sind im Speziellen auch die Reflexionsprozesse der Studierenden, die in Unterrichtssituationen gemacht werden, von Interesse und sollen im Rahmen der Forschung erhoben werden.

Ausgehend von dieser persönlichen Referenz auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit und dem darin entwickelten Erkenntnisinteresse, kommt es im folgenden

Abschnitt zur Darbietung des aktuellen Forschungsstandes des angestrebten Themenfeldes, um in Kapitel 1.3 zu erörtern, wie das Forschungsvorhaben angelegt ist.

1.2 Forschungsstand und Forschungsdesiderat

Bei der Recherche rund um das Thema der vorliegenden Masterarbeit erscheint es bemerkenswert, dass in der elementarpädagogischen Fachdiskussion eine nahezu übereinstimmende Positionierung zum Verhältnis biografischer Erfahrungen und professionellem Denken und Handeln elementarpädagogischer Fachkräfte vorzuherrschen scheint (vgl. Rothe/Betz 2018, S. 287). Es wird davon ausgegangen, dass die eigene Biografie sowie biografische Selbstreflexionsprozesse von Elementarpädagog:innen bedeutungsvoll für ihr professionelles Denken und Handeln sind (vgl. u.a. Cantzler 2014; Krenz 2010; Neuß und Zeiss 2013; Nentwig-Gesemann et al. 2011, Schäfer 2005; zit.n.vgl. ebd. 2018, S. 294). In der Konsequenz sind Professionalisierungsbestrebungen im elementarpädagogischen Diskurs mit biografischen Selbstreflexionsprozessen und deren Bedeutsamkeit für das professionelle Denken und Handeln verknüpft (vgl. ebd. 2018, S. 294). Die reflexive Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebensgeschichte ist insbesondere in der Aus- und Weiterbildung mit der Erwartungshaltung verbunden, die Professionalität von Elementarpädagog:innen zu verbessern und damit insgesamt die Qualität frühkindlicher Bildung und Förderung zu steigern (vgl. ebd. 2018, S. 286).

Hinsichtlich der Untersuchung des Verhältnisses biografischer Lebenserfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln, insbesondere im Kontext der Bedeutung eigener Kindheits- und Erziehungserfahrungen, die, wie Rothe betont, beispielsweise von Neuß und Zeiss (2013), Nentwig-Gesemann et al. (2011) und Schäfer (2005) hervorgehoben wird (vgl. Rothe 2019, S. 74), ist in der Professionalisierungsforschung der Elementarpädagogik jedoch ein Forschungsdesiderat zu registrieren. Den Thesen fehlt es an differenzierter Empirie, sowie an einer Klärung der theoretischen Bestimmung, um festzumachen, wie sich das Verhältnis von Biografie und Professionalität konstituiert (vgl. Rothe/Betz 2018, S. 287). Empirische Studien zum Verhältnis von Biografie und Professionalität elementarpädagogischer Fachkräfte geben vorwiegend Einblick in für das professionelle Denken und Handeln bedeutsame biografische Erfahrungen (vgl. ebd. 2018, S. 291). „Die frühpädagogischen Studien belegen übereinstimmend, dass biografische Erfahrungen, insbesondere Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend, bedeutsam für das professionelle Denken und Handeln sind“ (ebd. 2018, S. 292).

Rosken (2009) unterstreicht die individuelle Bedeutung diverser Erfahrungen und Ereignisse in der Kindheit, insbesondere die Beziehung zu den Eltern, sowie zu Geschwistern und Peers, die zumeist unreflektiert das professionelle Denken und Handeln der pädagogischen Fachkraft beeinflussen (vgl. ebd. 2018, S. 292). Darüber hinaus werden professionelle Orientierungen von Elementarpädagog:innen in ein Verhältnis zu eigenen Erfahrungserfahrungen gestellt (vgl. ebd. 2018, S. 292). Diese These erarbeitet Hess (2008) anhand einer Fallanalyse und untermauert sie mit folgendem aus dem Material stammenden Zitat: „Mir ist Partizipation unheimlich wichtig, denke ich, ist meine Theorie, weil ich einmal diese ganz autoritäre Seite erlebt hab“ (ebd. 2018, S. 292). Auch bei Martin (2016) wird auf die Bedeutung eigener Kindheits- und Erfahrungserfahrungen hingewiesen (vgl. ebd. 2018, S. 292). Zudem macht Klein (2010) darauf aufmerksam, dass biografische Erfahrungen professionelles Denken sowohl auf positive wie auch auf negative Weise beeinflussen könnten (vgl. ebd. 2018, S. 292). Die Studien von Klein (2010) und Rosken (2009) fordern daher individuelle Professionalisierung anhand biografischer Selbstreflexion (vgl. ebd. 2018, S. 295).

Die Ergebnisse empirischer Studien (Hess 2008; Klein 2010; Rosken 2009), die über die Methode des autobiografisch-narrativen Interviews gewonnen wurden, zeigen die Einschätzung, dass Elementarpädagog:innen eigene biografische Erfahrungen kaum in einen reflexiven Bezug zum aktuellen professionellen Denken und Handeln setzen (vgl. ebd. 2018, S. 293). Rosken (2009) zieht den Schluss, dass biografische Erfahrungen zu wenig „als Reflexionsanlässe zum Aufbau fachlicher Kompetenzen“ genutzt werden, während Nürnberg und Schmidt (2015) ein berufliches Selbstverständnis herausarbeiten, „welches sie als ‚naturwüchsig‘ bezeichnen, da es eher auf frühen biografischen Erfahrungen als auf Ausbildungsinhalten basiert“ (ebd. 2018, S. 293).

Sehr aufschlussreich sind auch die Ergebnisse, die auf die „Resistenz biografischer Erfahrungen gegenüber formalen Ausbildungs- und Studieninhalten“ für das Verhältnis von Biografie und Professionalität im frühpädagogischen Diskurs hinweisen (ebd. 2019, S. 102). Cloos (2008) kommt zu dem Ergebnis, dass Pädagog:innen „den biografischen Erfahrungen in Kindheit und Jugend einen höheren Stellenwert einräumen als formalen Ausbildungsinhalten“ (ebd. 2018, S. 293). Die Studien lassen jedoch auf eine große Varianz schließen: „Während das Studium als Anlass biografischer Selbstreflexion in einigen Fällen kaum genutzt wird, dient es in anderen Fällen der ‚reflexiven Wissensaneignung‘“ (vgl. Schweppe 2006, S. 222; zit.n. ebd. 2008, S.

293). Insofern weisen diese Ergebnisse „auf die Bedeutung subjektiv relevanter thematischer Anschlüsse der Studieninhalte bzw. der biografischen Passung hin“ (ebd. 2018, S. 293).

Einige dieser Ergebnisse erklären biografische Erfahrungen als einen das professionelle Denken und Handeln bestimmenden Einflussfaktor, und entwerfen somit „eine Konkurrenzbeziehung zwischen Biografie und Professionalität“ (ebd. 2018, S. 292). Von Bischoff (2017) und Rothe (2017), wurden in jüngster Vergangenheit Untersuchungen durchgeführt, die sich „insbesondere mit der Konstitution des Verhältnisses von Biografie und Professionalität befassen“ (ebd. 2018, S. 287). Für den frühpädagogischen Bereich arbeitet Bischoff (2017) eine „Homologiebeziehung zwischen (biografisch fundierten) habitusspezifischen Orientierungsmustern der frühpädagogischen Fachkräfte einerseits und ihren Handlungsmustern andererseits“ (ebd. 2019, S. 101) heraus und gibt „wertvolle Einblicke in die Konstitution des Verhältnisses von biografischen Erfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte“ (ebd. 2018, S. 292f).

Sikes et al. verweisen auf „biografische Krisen“, die „aufgrund verdichteter Handlungsentscheidungen in Erscheinung“ treten, „für deren Bearbeitung Denk- und Handlungsrouinen nicht mehr genügen und die folglich eine verstärkte (Selbst-) Reflexivität“ befördern (ebd. 2019, S. 102). Hier wird im Gegensatz zum Habituskonzept „die Entwicklungsperspektive (...) an Prozesse der Selbstreflexion des Individuums geknüpft, die eine Selbstzuwendung, mit dem Zweck der Selbst- und Weltvergewisserung, ermöglichen“ (ebd. 2019, S. 102). Rothe, die sich umfassend mit diesem Verhältnis und der professionellen Identität elementarpädagogischer Fachkräfte beschäftigt, kommt zu dem Ergebnis, dass

„es besonders Krisenmomente sind, die Selbstreflexionsprozesse anregen und darüber die Identitätsentwicklung strukturieren. Vor allem spezifische Krisenmomente wie Erwartungskonflikte, z.B. gegenüber den Eltern in der Zeit der Kindheit und Jugend, stellen zentrale Impulse der Identitätsentwicklung professioneller Fachkräfte dar“ (ebd. 2018, S. 293).

Dieses von Rothe beschriebene Verhältnis biografischer Erfahrungen und der professionellen Identität elementarpädagogischer Fachkräfte knüpft an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, wie es von Koller im Anschluss an Kokemohr und Marotzki (vgl. Koller 2014, S. 219) formuliert wurde, an.

„Bildung wird darin als Transformation der grundlegenden Figuren verstanden, kraft derer ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält. Ein solcher Transformationsprozess wird dieser Konzeption zufolge notwendig, wenn ein Subjekt Erfahrungen macht bzw. auf Probleme stößt, die sich mit den etablierten Figuren

bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr befriedigend bearbeiten lassen“ (Koller 2014, S. 219).

Die Ergebnisse von Rothe (2017) zeigen, dass „der Prozess der Selbstklärung“ zum einen fortlaufend und insofern „als unabgeschlossen zu betrachten ist“, während biografische Erfahrungen und deren Bedeutung in der gegenwärtigen Situation „jeweils von einem ‚biografischen Standort‘ (...) aus betrachtet und verstanden werden“ (Rothe 2017, S. 326; zit.n. ebd. 2018, S. 294). Diese Erkenntnis hat zur Konsequenz, dass die Biografie von Professionellen „in Anteilen undurchdringlich bleibt“ (Rothe 2017, S. 326; zit.n. ebd. 2018, S. 294). Während die biografische Selbstreflexion hier vor allem in den Diensten der Selbstklärung betrachtet wird,

„gibt es auch Beiträge, die auf eine Relationierung abheben und biografische Selbstreflexion stärker mit externen Handlungsanforderungen in Bezug setzen: Individuelle Professionalisierung durch biografische Selbstreflexion wird als Prozess verstanden, der dazu dient ‚persönlichkeitsbezogen[e] Stärken und Schwächen zu erkennen, um sie ins Verhältnis zur zukünftigen Tätigkeit und den dort geforderten Handlungsanforderungen, Belastungen und Kompetenzen zu setzen‘ (Neuß und Zeiss 2013, S. 23); Erfahrungen anzugleichen, sodass sie ‚dem Stand heutigen professionellen Könnens und Wissens entsprechen‘ (Schäfer 2005, S. 1) oder ‚Altes‘ und ‚Neues‘ so miteinander zu verbinden, dass die eigene berufsbiografische Entwicklung als weitgehend integriertes Kontinuum [...] wahrgenommen werden kann“ (Viernickel et al. 2013, S. 12; zit.n. ebd. 2018, S. 296).

Die Kritik, die sich unweigerlich an einen solchen Fokus auf Biografie und biografischer Selbstreflexion richtet, liegt darin begründet, dass Selbstreflexivität hier mit „Steuerungsabsichten und einem Steigerungsoptimismus“ verknüpft wird, insbesondere „in Bezug darauf, was in der fröhpädagogischen Bildung, Betreuung und Erziehung geleistet werden kann“ (ebd. 2018, S. 297). Dieses Professionalisierungsverständnis zielt darauf ab,

„externe Handlungsanforderungen zu verinnerlichen, umzusetzen und durch professionelles Handeln entsprechende vordefinierte Ziele zu erreichen. Biografische Selbstreflexivität dient der Steigerung von Professionalität und bisweilen dem Zweck, als Korrektiv zu wirken“ (ebd. 2018, S. 297).

Den unreflektierten biografischen Erfahrungen und der damit verbundenen eingeschränkten Professionalität von pädagogischen Fachkräften würde „mit der ‚Steigerungsformel Professionalität durch Reflexivität‘ begegnet“ (ebd. 2018, S. 297).

Das Feld der Elementarpädagogik, häufig auch als Fröhpädagogik bezeichnet, ist ein noch sehr junges Forschungsfeld, insofern sei die „fröhpädagogische Professionsforschung als noch unkonturiert“ (ebd. 2019, S. 91) zu beschreiben. In den fröhpädagogischen Studien finden sich

Ergebnisse, „dass vorberufliche Erfahrungen, u.a. Kindheitserfahrungen, bedeutsam für das professionelle Denken und Handeln sind“ (Rothe 2019, S. 100). Während sich der Schwerpunkt in der sozialpädagogischen Biografieforschung auf die Ausbildung bzw. das Studium richtet, fokussiert sich das Interesse der Lehrer:innenbiografieforschung auf die Berufsbiografie, sowie auf die Berufseinstiegsphase und „die schulpädagogische Forschung zu den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften vor allem auf die Kindheit und Schulzeit der Lehrkräfte“ (ebd. 2019, S. 100). Interessant ist das forschungsfeldübergreifende Ergebnis, dass „vielfach die Bedeutung früher Rollenvorbilder für das professionelle Denken und Handeln nachgewiesen“ werden konnte (ebd. 2019, S. 100f). Während bei Lehrkräften allerdings „insbesondere Personen aus der eigenen Schulzeit (...) für das professionelle Denken und Handeln orientierungsstiftend“ seien, bzw. andere relevante Vorbilder, wie „Mentor/innen in der Phase des Berufseinstiegs“, bestätigten „Ergebnisse aus der Sozialpädagogik und speziell in der Frühpädagogik“, dass „relevante Vorbilder aus der Kindheit auch aus der eigenen Familie stammten“ (ebd. 2019, S. 101).

Studien	Untersuchte Gruppe/ Fall	Erhebungs- und Auswertungsmethode	Thematischer Fokus	Theoret. Konzept	Theoretischer Zugang zum professionellen Denken und Handeln
Bischoff 2017	Frühpäd. Fachkräfte	Narratives lebens- geschichtliches Leitfadeninterview Habitushermeneutik (Vester et al. 2001) Dokumentarische Methode (Nohl 2005) Professionsbezogene Ethnografie (Cloos 2013)	Handlungs- anforderungen Habitusformation	Prof. Habitus	Habitus-theorie (Bourdieu 2009)
Cloos 2001	Erzieher/ -innen	Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) Deutungsmusteranalyse und Habitus- rekonstruktion (vgl. Matthiessen 1989)	Fachlich- habituelles Profil	Habitus Deutungs- muster	Habitus-theorie (Bourdieu 1992)
Cloos 2008	Fachkräfte und Quer- einsteiger/ -innen	Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) Narrationsanalyse (Schütze 1983) Ethnografische Feldforschung	Professioneller Habitus Organisation	Beruf. Habitus	Habitus-theorie (Bourdieu 1982; Hradil 1989)

Hess 2008	Erzieher/ -innen	Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) (Auswertungsmethode nicht bekannt)	Kompetenz/- entw.	Kompetenz/- entw.	
Klein 2010	Erzieher/ -innen	Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) Narrationsanalyse (Schütze 1983)	Umgang mit Handlungs- anforderungen	–	–
Martin 2016	Erzieher/ -innen	Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) Dokumentarische Methode (Bohnsack/Nentwig- Gesemann/Nohl 2013)	Pädagogische Orientierungen in Bezug auf Beziehungen zu Kleinkindern	Päd. Orientie- rungen	Kompetenz- theoretischer Ansatz (Nentwig-Gesemann et al. 2011)
Nürnberg & Schmidt 2015	Erzieher/ -innen	Fragebogenerhebung Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) Narrationsanalyse (Schütze 1983)	Handlungs- anforderungen Transition Kindergarten- Schule Gesellschaftl. Transf.prozesse	Berufliche Identität (prof. Selbst- verständnis)	–
Rosken 2009	Erzieher/ -innen	Autobiografisch- narrative Interviews (Schütze 1983) Narrationsanalyse (Schütze 1983)	Diversity- Kompetenzen	Prof. Selbst, Diversity- Kompetenz	Prof. Selbst (Bauer/Kopka/ Brindt 2000) Diversity-Modell (Gardenswartz/ Rowe 1995)

Abb.1: Überblick über frühpädagogische Studien zum Verhältnis von Biografie und Professionalität (Rothe 2019, S. 92f.)

Rothe verortet die Forschung zum Schnittfeld von Profession und Biografie angelehnt an Helsper sowie Nittel und Seltrecht vor allem in den Bereichen Lehrer:innenbiografieforschung, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik (vgl. ebd. 2019, S. 75). Während sich Biografiearbeit als Bestandteil der Lehrer:innenausbildung des Regelschulwesens findet, kann das für den elementarpädagogischen Bereich nicht konstatiert werden. Abgesehen von diesem spezifischen Blick muss festgehalten werden, dass die Ausbildung von Elementarpädagog:innen gegenüber der Ausbildung von Lehrer:innen in der Forschungslandschaft stark unterrepräsentiert ist. Betreffend der Kompetenzentwicklung von angehenden Elementarpädagog:innen in Ausbildung kann außerdem resümiert werden, dass dazu im deutschsprachigem Raum kaum Evaluationsstudien vorliegen (vgl. ebd. 2019, S. 76ff). Die vorliegende Masterarbeit setzt an den oben dargestellten Ergebnissen an und möchte einen Beitrag zu den noch wenig erforschten Ausbildungserfordernissen leisten.

1.3 Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, zu analysieren, auf welche Weise die Qualifizierung von Pädagog:innen, die als entscheidender Faktor für eine hohe pädagogische Qualität betrachtet wird, im Ausbildungsbereich unterstützt werden kann. In Anknüpfung an die zuvor angestellten Überlegungen, insbesondere der Entwicklung einer reflexiven Haltung, finden sich in der Fachliteratur wiederholt Verweise auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie von Pädagog:innen im Bereich der Elementarpädagogik wird vor allem hinsichtlich ihres professionellen Denkens und Handelns argumentiert und ist mit Erwartungen der Professionalisierung der Pädagog:innen verbunden (vgl. Rothe/Betz 2018, S. 286).

In der einschlägigen Fachdiskussion wird zwar ein starker Zusammenhang zwischen biografischer Reflexion und professionellem Denken und Handeln von Elementarpädagog:innen im Praxisfeld vorausgesetzt, diese Korrelation wird aber selten einer theoretischen und empirischen Prüfung unterzogen (vgl. Rothe 2019, S. 74). Bei diesem Desiderat setzt die vorliegende Studie an: Sie spitzt die bisher angestellten Überlegungen zu den im (elementar-)pädagogischen Fachdiskurs artikulierten Erwartungen an die biografische Reflexion zu auf die – bereits im Titel der vorliegenden Masterarbeit pointiert aufgeworfene – Frage: Inwiefern stellt in der elementarpädagogischen Professionalisierung *„ein Blick zurück – einen Schritt nach vorne?“* dar?

Dabei wird vorrangig die *„Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung“* respektive der Kollegausbildung zur:zum Elementarpädagog:in untersucht. Dieser Fokus begründet sich nicht zuletzt dadurch, dass die Genese biografieorientierter Unterrichtsmethoden in der Erwachsenenbildung verortet werden kann und Erwachsene in der Kollegausbildung aufgrund ihres Lebensalters auf eine längere Geschichte von Erziehungs- und Bildungserfahrungen blicken als dies für jugendliche Schüler:innen der Fall ist. In der einschlägigen Fachdiskussion wird, wie bereits skizziert wurde, immer wieder der besondere Stellenwert von biografischen Erfahrungen für die pädagogische Professionalität behauptet. Insofern steht in der vorliegenden Arbeit die Untersuchung der *„Bedeutung biografieorientierter Unterrichtsmethoden in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen“* im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Die Annäherung an die Bedeutung der Biografiearbeit für die elementarpädagogische Professionalisierung erfolgt sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in der

empirischen Analyse. Insbesondere die empirische Untersuchung verfolgt die Beantwortung folgender Fragestellungen:

- *Welche Bedeutung messen Lehrkräfte der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen bei?*
- *Welche Reflexionsprozesse werden bei der Arbeit mit der eigenen Biografie im Unterricht in Gang gesetzt?*

Das vorliegende Forschungsvorhaben setzt sich so zum Ziel, die Relevanz der Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen aus Sicht der Lehrkräfte aufzuzeigen, sowie die Reflexionsprozesse der Studierenden zu analysieren, die im Rahmen der Biografiearbeit gemacht werden können. Gleichwohl leistet die Arbeit einen Beitrag zu den noch wenig erforschten Ausbildungserfordernissen von Elementarpädagog:innen. Ausgehend von Erkenntnissen aus der Fachliteratur ebenso wie empirischen Befragungen werden Vorschläge erarbeitet, wie die Ausbildung von elementarpädagogischen Fachkräften in der Erwachsenenbildung unterstützt werden kann.

1.4 Methodisches Vorgehen, Aufbau und Gliederung der Arbeit

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit setzt sich die Autorin ausgehend von der Frage nach dem Zusammenhang von Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen und professionellem Denken und Handeln im elementarpädagogischen Praxisfeld mit wesentlichen der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Begriffen und theoretischen Konzepten auseinander. Die Diskussion dieser Begriffe und Konzepte zielt darauf ab, die leitenden Fragen der Untersuchung im Hinblick auf die theoretische Verortung ebenso wie die empirische Erhebung zu präzisieren und die Auswertung der erhobenen Daten auf den Fachdiskurs beziehen zu können. Dabei kommt die Genese pädagogischer Biografiearbeit, vor dem Hintergrund ihrer Einflüsse in den Blick. Zur Präzisierung des die vorliegende Untersuchung bestimmenden Verständnisses von Biografie wird eine Relationierung von Biografie und Lebenslauf (2.1) vorgenommen, sowie Merkmale von Biografien identifiziert (2.2). In einem nächsten Schritt wird die Darstellung der Einflüsse auf die methodische Gestaltung der Biografiearbeit anhand ausgewählter Traditionslinien (2.3) erweitert, sowie Abgrenzungen zur Biografieforschung (2.4.1.1) im Hinblick auf den Anwendungskontext zu Konzepten (lebenslangen) biografischen Lernens (2.4.1.2) und zu therapeutischen Ansätzen (2.4.1.3) vorgenommen, die trotz der Heterogenität des Konzepts dazu beitragen, den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung zu konturieren.

Für die empirische Untersuchung ist neben dem theoretischen Referenzhorizont des Forschungsgegenstandes der institutionelle Kontext ebenso relevant. Deshalb wird im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung das elementarpädagogische (Aus-) Bildungsfeld in Österreich und der elementarpädagogische Bildungsauftrag (3.1) im Hinblick auf die erkenntnisleitende Problemstellung der vorliegenden Studie in seiner institutionellen Dimension dargestellt. Die Beschreibung der elementarpädagogischen Ausbildungslandschaft (3.2) mündet schließlich in der Auseinandersetzung mit den Ausbildungszielen der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (3.3).

Im Zentrum des zweiten Teils der Arbeit steht die Darstellung des Forschungsdesigns der empirischen Studie (4.1) sowie die methodologische Begründung der Wahl des problemzentrierten Interviews (4.2) zur Befragung der Lehrer:innen und Studierenden (4.3) und der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung des Materials (4.4). Diese Überlegungen werden im Verlauf der Untersuchung auf die leitenden Forschungsfragen nach der *Bedeutung der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen* respektive nach den *Reflexionsprozessen der Studierenden bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Unterricht* bezogen. Solchermaßen können die Antworten der Interviewpartner:innen in einer differenzierten deskriptiven Analyse im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie erörtern werden. Im Sinne der oben dargelegten Desiderate im Forschungsfeld der Biografiearbeit in der Früh- und Elementarpädagogik bzw. in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen liegt der Fokus der Auswertung darauf, die Einschätzungen zur Bedeutung der Biografiearbeit der Akteur:innen in der elementarpädagogischen Ausbildung einzuholen, so über die angenommenen Reflexions- und Professionalisierungsprozesse aufzuklären und insofern für die Ausbildung praktisch anwendbares Wissen zu generieren.

Abschließend werden die Ergebnisse aus den erarbeiteten Haupt- und Subkategorien zum Verständnis von Biografiearbeit im Unterricht (5.1), den sozialen und emotionalen Aspekten von Biografiearbeit (5.2), handlungsleitender Orientierungen (5.3) sowie zu den Grenzen der Biografiearbeit in Bezug auf die Bedeutung der Biografiearbeit in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in (5.4) und ebenso hinsichtlich der Facetten angestoßener Reflexionsprozesse ausgewertet und daraus methodisch-didaktische Überlegungen abgeleitet (5.5).

2 Grundlegende Begriffsbestimmungen

Zur Präzisierung des die vorliegende Untersuchung bestimmenden Verständnisses von Biografie wird in diesem Kapitel eine Relationierung von Biografie und Lebenslauf vorgenommen, die insbesondere das aktive reflexive Moment von Biografie herausstellt (2.1). Dieses aktive und reflexive Moment lässt sich mit Miethe (2017) anhand unterschiedlicher Merkmale von Biografie (z.B. Strukturiertheit, Sequenzialität, soziale Konstruktion usw.) bestimmen, welche wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung von Biografiearbeit genommen haben (2.2).

Die Darstellung der Einflüsse auf die methodische Gestaltung der Biografiearbeit wird im nächsten Abschnitt anhand ausgewählter wissenschaftlicher Traditionslinien erweitert (2.3): der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (2.3.1), der (Psycho-) Therapie und Psychologie (2.3.2.) sowie der Geschichtswissenschaft, insbesondere in Form der Oral History (2.3.3). Diese Wissenschaftsdisziplinen sind maßgeblich für die Vielgestaltigkeit des Konzeptes der Biografiearbeit, das sich vor allem am jeweiligen Anwendungskontext orientiert und von diesem maßgeblich mitgeprägt wird. Dementsprechend werden im Anschluss Abgrenzungen zur Biografieforschung im Hinblick auf den Anwendungskontext (2.4.1.1) zu Konzepten (lebenslangen) biografischen Lernens (2.4.1.2) sowie zu therapeutischen Ansätzen (2.4.1.3) vorgenommen, die trotz der Heterogenität des Konzepts dazu beitragen, den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung zu konturieren.

2.1 Biografie und Lebenslauf

Der griechische Ursprung des Wortes „Biografie“ lautet „Lebensbeschreibung“ (vgl. Dausien 2020, S. 74): „Semantisch setzt sich das Wort Biografie aus ‚Leben‘ (gr. bios) und ‚schreiben‘ (gr. graphein) zusammen und verweist auf einen aktiven, lebenslangen Prozess“ (Kaul 2019, S. 12). Die Kernbedeutung des Begriffes „Biografie“ lässt sich laut Misch „kaum näher (...) [bestimmen] als durch die Erläuterung dessen, was der Ausdruck besagt: die Beschreibung (graphia) des Lebens (bios) eines Einzelnen durch diesen selbst (auto)“ (Misch 1989, S. 38; zit.n. Griesse et al. 2007, S. 7).

Im gegenwärtigen Sprachgebrauch werden für den Terminus „Biografie“ die Begriffe „Lebensgeschichte“ und „Lebenslauf“ verwendet, zumeist ohne diese einer differenzierten Definition zu unterziehen (vgl. Dausien 2020, S. 74). Dies liegt auch darin begründet, dass im Allgemeinen als bekannt vorausgesetzt werden kann, was unter Lebensgeschichte und

Lebenslauf verstanden wird (vgl. Miethe 2017, S. 11). Während in der Umgangssprache eine meist synonyme Inanspruchnahme dieser Begrifflichkeiten erfolgt, widerstrebt das einem wissenschaftlichen Gebrauch, der es vorzieht, dieselben per Definition zu unterscheiden (vgl. ebd. 2017, S. 11). Es lassen sich aber nicht nur Unterschiede zwischen dem alltäglichen Sprachgebrauch und der wissenschaftlichen Verwendung dieser Begriffe verzeichnen, „sondern auch zwischen einzelnen Fachdisziplinen“ (ebd. 2017, S. 11). Im Folgenden gilt es nun zu klären, wie die Begriffe „Lebenslauf“ und „Lebensgeschichte“ in einem bildungswissenschaftlichen Verständnis für die vorliegende Arbeit verwendet werden sollen.

Auf Basis Schleiermachers „Dialektik der Erziehung“ rekonstruiert Theodor Schulze in seinen Forschungen „Biographien im Kontext von zwei miteinander verwobenen Strukturierungslinien bzw. Strukturierungsprinzipien: dem Lebenslauf und der Lebensgeschichte“ (Friebertshäuser/Richter 2023, S. 38). Theodor Schulze erläutert zu seiner theoretischen Fassung von Biografie in einem Interview:

„Also ich hab mich an Schleiermacher orientiert. Er hatte zwei allgemeine Ziele für die Erziehung formuliert (...) er nannte es ‚tüchtig machen‘ für – er nannte es die Gemeinschaft – wir würden heute sagen ‚Gesellschaft‘. Und er entwickelt ein Konzept der Eigentümlichkeit. Das Erste kann man gut verstehen (...) Also was ist Erziehung anderes als: man will Heranwachsende dafür tüchtig machen, dass sie – wo auch immer in einer Gesellschaft (...) sich irgendwie zurechtfinden, behaupten können usw. einen Platz finden. Aber was ist die Entwicklung der Eigentümlichkeit? (...) Also drin steckt (...) – ich nenne es ‚das biographische Subjekt‘. Also wir haben eine doppelte Konstruktion der Biographie. Die eine (...) wird gestützt durch die Gesellschaft, in der sie eine Reihe von Institutionen schafft: Familie, Schule, Berufsvorbereitung usw. Bildung, Volkshochschule (...). Und diese Linie, die dachte ich, finde ich wieder, sozusagen in allem, was so unter dem Label ‚Lebenslauf‘ läuft. (...) Und diese andere Linie, die wird aber nicht durch diese Gesellschaft sozusagen gelenkt oder regiert, sondern die wird von dem biographischen Subjekt entwickelt – das biographische Subjekt (...). Das ist ein typischer Verlauf eines Menschen (...). Also methodisch gesprochen: auf dieser Laufbahnseite ist der Typus wichtig. Also da werden Typologien entwickelt. Auf der anderen Seite muss ein Prototyp entwickelt werden“ (Friebertshäuser/Richter 2023, S. 38f).

Der Ansatz von Theodor Schulze kennzeichnet sich durch die Verbindung gesellschaftlicher Strukturen einerseits und dem „Eigensinn“ der individuellen Impulse in der persönlichen Lebensgestaltung andererseits (vgl. ebd. 2023, S. 39). Dieses Verständnis von Lebenslauf und Lebensgeschichte, respektive Biografie, soll folgend expliziert werden.

In einem Lebenslauf finden sich zentrale biografische Ereignisse, die zumeist in tabellarischer Form festgehalten und beispielweise einer Bewerbung angehängt werden. Der Inhalt desselben bezieht sich auf die äußeren Fakten eines Lebens, und außerdem darauf, was denselben

hinzugefügt wird (vgl. Schulze 1993, S. 186). Infolgedessen können lebenslaufbezogene Äußerungen als solche charakterisiert werden, die zweckgebunden sind und unter bestimmten Bedingungen vorlegt werden (vgl. Schulze 1993, S. 187). Der in seiner Form stark vorstrukturierte, im Inhalt auf das Notwendige reduzierte und mit sozial gültigen Wertungen geschmückte Lebenslauf wendet sich je nach Anlass an unterschiedlich handelnde Akteure, deren Antwort auf denselben für den:die Betroffenen:e zumeist einen folgenreichen Umstand darstellt, wie beispielsweise die Einstellung in ein Arbeitsverhältnis, oder aber auch eine Nichteignung (vgl. Schulze 1993, S. 187). Konkret finden sich in Lebensläufen Daten, welche die individuelle Person betreffen: Name, Geschlecht, Geburtsjahr, Geburtsort, Staatsangehörigkeit, Eltern und deren Beruf (vgl. Schulze 1993, S. 189). Diese Informationen erlauben die „Identifizierung der Person und (...) ihrer(n) Lokalisierung im gesellschaftlichen Umfeld“ (ebd. 1993, S. 189). Außerdem finden sich darin Informationen, die den Familienstand betreffen, wie etwaige Geschwister, Ehepartner:innen und eigene Kinder. Diese Angaben wiederum ermöglichen eine „Lokalisierung im Lebens- und Familienzyklus“ (ebd. 1993, S. 189). Neben solch individuellen Aussagen ist es auch üblich und mitunter notwendig, dass im Lebenslauf Daten über „erreichte, abgelegte und angenommene soziale Rollen“ vorgebracht werden (ebd. 1993, S. 189). Darunter fallen Auskünfte über besuchte Schulen, Berufsausbildung sowie erbrachte Schul- oder Studienabschlüsse und Arbeitsanstellungen (vgl. ebd. 1993, S. 189). Darüber hinaus ist es gängig, in Lebensläufen Aussagen zu treffen über ehrenamtliche Tätigkeiten und Mitgliedschaften in Parteien oder Verbänden, sowie über die Konfessionszugehörigkeit, oder etwaige Hobbies (vgl. ebd. 1993, S. 189). Diese Daten werden in Lebensläufen vorgebracht, aber nicht näher erläutert (vgl. Miethe 2017, S. 12).

„Ein Lebenslauf ist noch keine Biographie. Zu einer Biographie wird er erst als ein gedeuteter Sinnzusammenhang, als eine Lebensgeschichte. Die primäre Quelle der Deutung aber ist die Deutung, die das biographische Subjekt dem Verlauf seines Lebens in seinen Äußerungen gibt“ (Schulze 2010, S. 418, zit.n. Friebethäuser/Richter 2023, S. 39).

Schulze macht deutlich, dass das Wesen der Biografie durch andere Dimensionen gekennzeichnet ist als der eben dargestellte gesellschaftlich vorstrukturierte Lebenslauf. In der Lebensgeschichte findet sich vieles wieder, was auch in Lebensläufen thematisiert wird, hingegen in anderer Art und Weise (vgl. ebd. 1993, S. 190). Lebensgeschichtliche Äußerungen, die vorrangig in Gesprächen, Selbstgesprächen, oder auch in autobiografischen Texten vorgebracht werden und sich an das jeweilige Gegenüber, oder eben an das Individuum selbst wenden, sind in ihrer Form wenig vorstrukturiert, inhaltlich ausführlich und dienen vorrangig dem Selbstzweck (vgl. ebd. 1993, S. 188). Die Antwort, die auf solche Äußerungen folgt, ist

im Gegensatz zum Lebenslauf eine verwandte Geschichte oder ein reflexiver Gedanke (vgl. ebd. 1993, S. 188).

Lebensgeschichten erfassen nicht nur die oben dargestellten Daten, die im Lebenslauf dargelegt werden, sondern auch deren Interpretation (vgl. Miethe 2017, S. 12). Konkret geht es in Lebensgeschichten um Umstände, Motive, Erwartungen, Emotionen, Voraussetzungen und subjektive Definitionen, die hinter den Daten und Informationen über eingeschlagene Laufbahnen, erworbene Rollen und den erbrachten Leistungen des Lebenslaufs liegen (vgl. Schulze 1993, S. 190). Man könnte auch sagen, dass Lebensgeschichten die vergesellschafteten Abläufe, die in Lebensläufen vorgestellt werden, mit einer individuellen menschlichen Note komplettieren. Lebensgeschichten erzählen auch von Krisen, Demütigungen, missglückten Versuchen und daran angeschlossenen Wegen, die einen doch noch stattgefundenen Gewinn oder zumindest eine Lehre, die aus der Situation gezogen werden konnte, resümieren (vgl. ebd. 1993, S. 190). Anders gesagt, wird in biografischen Erzählungen offenkundig, dass das Leben nicht geradlinig verläuft, sondern Widerstände mit sich bringt, mit Wendungen, Brüchen und Unterbrechungen verbunden ist und eine schlussendlich getroffene Entscheidung in der individuellen Laufbahn, nicht die primäre Option darstellte, aber dennoch zu einer neuen Rolle und Laufbahn führte (vgl. ebd. 1993, S. 190). Trotz der Gemeinsamkeiten zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte gibt es auch Inhalte, die in Lebensgeschichten thematisiert werden, während sie in Lebensläufen keinesfalls zum Vorschein kommen (vgl. ebd. 1993, S. 191). Darunter fallen vor allem Beziehungen zu Menschen, die geäußert werden, Reisen und Landschaften, die besonders erinnert werden, Feste und Feiern, von denen berichtet wird, aber auch Krankheiten und Schicksalsschläge, die bedeutungsvoll für die eigene Biografie sind (vgl. ebd. 1993, S. 191). Unter zentrale Thematiken, die in biografischen Erzählungen erinnert werden, fallen auch die Beteiligung sowie die Auseinandersetzung mit historischen Zeitereignissen und Veränderungen (vgl. ebd. 1993, S. 191).

Zusammengefasst soll festgehalten werden, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte „als zwei unterschiedliche Formen, das individuelle Leben zu konzipieren“ zu verstehen sind (ebd. 1993, S. 189). Betrachtet man den Inhalt, respektive was in Lebensläufen zu finden ist, erscheint das Leben darin „als konzipiert im Hinblick auf gesellschaftlich vorgezeichnete und gewünschte Laufbahnen, Rollen und Leistungen“ (ebd. 1993, S. 189).

„Das Lebenskonzept des Lebenslaufs ist bezogen (...) auf die Ausfüllung oder Einfügung in ein durch die Organisation der Gesellschaft vorgegebenes Drehbuch. Den Bezugsrahmen bildet das jeweilige gesellschaftliche System mit seinen Teilsystemen,

Institutionen und Anforderungen und die Erhaltung bzw. Reproduktion, aber auch Fortentwicklung dieses Systems“ (ebd. 1993, S. 189f).

Lebensgeschichten, die das Konzept des Lebenslaufs voraussetzen, konzipieren das Leben insofern anders, als dass sie ihm einen anderen Sinn verleihen „der sich im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte jeweils erst neu herstellt“ (ebd. 1993, S. 191). Im Gegensatz zum Lebenslauf ist hier von einer „produktive[n] Leistung des einzelnen Individuums“ auszugehen (ebd. 1993, S. 191). Diese produktive Weise, das eigene Leben zu konzipieren wird in der wissenschaftlichen Diskussion mit den Termini des Selbstkonzepts oder Identität bezeichnet (vgl. ebd. 1993, S. 192). Schließlich werden Lebensgeschichten „durch das Bemühen um die Erzeugung und Erhaltung von Identität bestimmt“ (ebd. 1993, S. 192).

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte unterschiedliche Inhalte eines individuellen Lebens thematisieren. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit sind sie aufeinander angewiesen (vgl. Schulze 1993, S. 192). Die Lebensgeschichte, die sich des Lebenslaufs als Gerüst bedient, kann ohne dessen Hintergrund nicht verstanden werden (vgl. ebd. 1993, S. 192). „Aber auch die Lebensläufe benötigen, wenn sie von Menschen realisiert werden sollen, die Energie individueller Lebensgeschichten“ (ebd. 1993, S. 193). Beide Konzepte thematisieren die Gestaltung menschlichen Lebens und dabei auch das Zusammenleben mit anderen Menschen, wenngleich sie das auf unterschiedliche Art und Weise tun (vgl. ebd. 1993, S. 194).

2.2 Merkmale von Biografien

Im vorhergehenden Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass Lebensläufe geprägt sind durch das Zusammenleben innerhalb komplexer, miteinander verknüpfter sich entwickelnder sozialer Strukturen, in Form einer Gesellschaft (vgl. ebd. 1993, S. 194). Das Leben im Lebenslauf zeigt sich anhand von Daten, die „tüchtig machen für die Gesellschaft“. Die „Eigentümlichkeit“, der „Prototyp“ zeigt sich in der erzählten Lebensgeschichte. Im Kontext der erzählten Lebensgeschichte erscheint das Zusammenleben als „Zugehörigkeit oder auch als Abwendung von der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen und ihren Handlungen“ (ebd. 1993, S. 194). Allerdings ist die persönliche Lebensgeschichte auch immer verbunden mit kollektiven Geschichten:

„die Geschichte einer Familie, einer Klasse, einer Kirche, einer Nation und letztlich der Menschheit. Brüche in der personalen Identität spiegeln fast immer Brüche in der kollektiven Identität. In der Suche einzelner Individuen nach einer neuen Identität bildet sich auch ein neues kollektives Selbstbewußtsein heraus“ (ebd. 1993, S. 194).

Um weitere biografiethoretische Aspekte als Grundlage für die Überlegungen der vorliegenden Arbeit zu diskutieren, sollen nun Merkmale der Biografie umrissen werden. Darüber hinaus werden nicht nur ausgewählte Charakteristika von Biografien dargelegt, sondern auch deren Auswirkungen auf die Gestaltung der Biografiearbeit dargestellt. In einem nächsten Schritt werden Einflüsse von ausgewählten Wissenschaftsbereichen auf die methodische Gestaltung der Biografiearbeit beschrieben (2.3), und schließlich das in unterschiedlichen pädagogischen (Aus-)Bildungssettings umgesetzte Konzept der Biografiearbeit skizziert bzw. diskutiert (2.4).

2.2.1 Merkmal 1: Bedeutungsstrukturiertheit

Menschen sind fortdauernd mit Impressionen konfrontiert, die sie aber nicht in ihrer Gesamtheit wahrnehmen, sondern in irgendeiner Gestalt selektieren (vgl. Miethe 2017, S. 13). Insofern filtern wir unbewusst aus der Vielzahl an Eindrücken, jene heraus, die subjektiv bedeutsam erscheinen (vgl. ebd. 2017, S. 13). Die Prämisse, ob wir Ereignisse überhaupt wahrnehmen und zu einem späteren Zeitpunkt erinnern, liegt in der Bedeutung, die eben jene spezielle Gegebenheit für uns hat (vgl. ebd. 2017, S. 13). Wesentlich hierbei ist, dass unsere gegenwärtigen Wahrnehmungen von Erfahrungen bestimmt sind, die wir in der Vergangenheit gemacht haben (vgl. ebd. 2017, S. 13). Bedeutungen sind aufgrund dieser theoretischen Grundlage als subjektiv zu bewerten und können nicht interpersonell vorausgesetzt werden (vgl. ebd. 2017, S. 14). Fischer-Rosenthal schreibt diesbezüglich:

„Ein Ereignis wird Erlebnis nur insofern es Bedeutung für jemanden annimmt, der es wahrnimmt und zumindest potentiell in einer sprachlichen Kommunikation zu einem späteren Zeitpunkt vergegenwärtigen und mit jemanden in seiner Bedeutung teilen kann“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 45f).

Laut Miethe ist dieses Charakteristikum von Biografie für die Praxis der Biografiearbeit insofern relevant, als dass die Bedeutung eines biografischen Datums nicht per se vorausgesetzt werden kann, sondern erst durch den persönlichen Erfahrungskontext des Individuums zu Tage tritt (vgl. Miethe 2017, S. 12). Daher gilt es im Setting der Biografiearbeit, die Bedeutung von Ereignissen individuell zu erfragen (vgl. ebd. 2017, S. 14).

2.2.2 Merkmal 2: Sequenzielle Erfahrungsaufschichtungen

Welche Ereignisse aus der Vielzahl an Erfahrungen, die im Laufe eines Lebens gemacht werden, erinnert werden, hängt im Wesentlichen davon ab, was in der Vergangenheit erlebt wurde (vgl. ebd. 2017, S. 14). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die gegenwärtige

Wahrnehmung eines Individuums durch vorangegangene Erlebnisse und Erfahrungen bestimmt wird (vgl. ebd. 2017, S. 15). Aber nicht nur selbst gemachte Erfahrungen prägen ein Leben, sondern auch Themen der eigenen Familie, die unbewusst an die nächste Generation weitergegeben werden (vgl. ebd. 2017, S. 14). Die Tradierung an die nächste Generation bezieht sich nicht nur auf kognitive Erfahrungen, sondern auf „das ganze Spektrum sinnlicher, vorbewusster, unbewusster und rationaler Potenziale“ (Gudjons u.a. 1994, S. 16, zit.n. ebd. 2017, S. 14). Gudjons definiert Biografie als „eine im lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung und Interpretation von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst in unsere Weltdeutung und heutiges Handeln eingehen“ (Gudjons 2020, S. 21). Wir treffen Entscheidungen auf Grundlage der Erfahrungen, die uns bis zu diesem Zeitpunkt geprägt haben (vgl. ebd. 2017, S. 14). Aufgrund dessen können auch Entscheidungen, die ein Individuum in seiner Lebensgeschichte getroffen hat, nur dann angemessen erfasst werden, wenn berücksichtigt wird, was dieser Mensch bis zu diesem Zeitpunkt wissen konnte und letztendlich, worauf sich die Entscheidung gründet (vgl. ebd. 2017, S. 14f). Dieses theoretische Panoptikum von Erfahrungsaufschichtung bedeutet aber nicht im geringsten,

„dass sich Erfahrungen immer in der Reihenfolge des Erlebens ablagern und auch in dieser Reihenfolge erinnert werden. Vielmehr können spätere Erfahrungen mit Vorerfahrungen verknüpft werden, die zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden haben und auch der Prozess des Erinnerns basiert ‚auf einem Vorgang der Reproduktion, bei dem das Vergangene entsprechend der Gegenwart der Erinnerungssituation und der antizipierten Zukunft einer ständigen Zukunft einer ständigen Modifikation unterliegt‘“ (Rosenthal 1995, S. 70, zit.n. ebd. 2017, S. 15).

Biografie bezieht sich nie nur auf das eigene Leben, sondern sie ist eingebettet in Familiengeschichten, die mindestens zwei Generationen zurückreichen. Diese Tatsache kann als Gegebenheit begriffen werden, „die zwar prägt, zu der wir uns aber auch verhalten können“ (Schluß et al. 2023, S. 32). Die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte erfolgt dabei nicht in chronologischer Reihenfolge des eigenen Lebens, sozusagen „in abgeschlossenen Bänden“, sondern die Inhalte

„kreisen immer wieder um die gleichen Themen und Zeiten, so dass sie wie in einem Kaleidoskop vielperspektivisch erscheinen, die aber eben nicht synchron entstanden sind (...), sondern deren diachrone Entstehungsgeschichte dabei auch (Selbst-) Erkenntnisschritte markiert“ (ebd. 2023, S. 33).

Biografie, verstanden als anhaltende Aufgabe, markiert das fortwährende Bemühen, kontinuierlich und immer wieder neu Sinn in die eigene (Familien-)Geschichte zu integrieren (ausführlich unter 2.24). Dabei umfasst diese Aufgabe nicht nur das Hinzufügen neuer Informationen, sondern auch die Umgestaltung bereits vorhandener Elemente (vgl. ebd. 2023,

S.33). Dieser Prozess kann daher als Versuch verstanden werden, sich durch immer neue Varianten das eigene Leben und die eigene (Familien-)Geschichte plausibel zu machen (vgl. ebd. 2023, S.33).

Bezüglich des Charakteristikums der sequenziellen Erfahrungsaufschichtung von Biografien schlussfolgert Miethe, dass in der praktischen Biografiearbeit nicht erwartet werden kann, dass biografische Erlebnisse in chronologischer Reihenfolge erzählt werden (vgl. Miethe 2017, S. 15). Da es in der biografischen Erzählung bedeutender ist, die inhaltliche Verknüpfungen von Ereignissen herzustellen als die chronologische Abfolge derselben zu verfolgen, treten immer wieder „Sprünge“ auf und es kommt zu nachträglichen Ergänzungen des:der Biograf:in (vgl. Rosenthal 1995, S. 146ff, zit.n. ebd. 2017, S. 15).

In weiterer Konsequenz hat dieses Wissen um die sequenzielle Erfahrungsaufschichtung für die Biografiearbeit zur Folge, dass der Fokus auf die zeitliche Einordnung von Ereignissen (als eine Möglichkeit der Strukturierung) für die lebensgeschichtliche Erzählung sogar hinderlich sein kann und daher Offenheit in der Gesprächsführung notwendig ist, um der:den Teilnehmer:innen an Biografiearbeit „maximalen ‚Raum zur Gestaltentwicklung‘ (...) [zu bieten], d.h. [dass sie] ihre Biografie entlang der nur ihnen selbst bekannten Schwerpunkte strukturieren und erzählen können“ (Rosenthal 1995, zit.n. ebd. 2017, S. 15).

Eine weitere wichtige Voraussetzung, die sich aufgrund dessen für die Biografiearbeit ergibt, bezieht sich darauf, dass „nichts, was früher passiert ist, durch etwas erklärt werden kann, was erst später stattfinden wird“ (ebd. 2017, S. 14).

2.2.3 Merkmal 3: Subjektive Konstruktionen

Das viel erwähnte Zitat von Max Frisch „Irgendwann erfindet jeder die Geschichte, die er für sein Leben hält“ veranschaulicht, dass Biografien immer „subjektive Konstruktionen“ sind und enthält wesentliche Faktoren von Biografie (ebd. 2017, S. 15f). Diese Dimension von Biografien bezieht sich darauf, „dass wir (...) unsere eigene Weltsicht entwickeln, Erfahrungen spezifisch ablagern und deuten und die erinnerte Lebensgeschichte nie identisch ist mit dem, was damals ‚wirklich passierte‘“ (ebd. 2017, S. 16). Der Unterschied dieses Zitats im Gegensatz zur Biografietheorie liegt allerdings darin, dass „Biografien zwar immer subjektive Konstruktionen sind, diese aber nicht völlig willkürlich ausgewählt und zusammengesetzt werden können, sondern immer auch eine Auswahl real erlebter Ereignisse darstellen“

(Rosenthal 1995, zit.n. ebd. 2017, S. 17). Wie bereits festgehalten, erinnern wir Erlebnisse, die Bedeutung hatten in unserem Leben, und das ist nicht genug; welche Ereignisse wir erinnern, hängt ab von der sogenannten „biografischen Gesamtsicht“, die wir im Laufe unseres Lebens entwickelt haben (ebd. 2017, S. 16). In der Anleitung von biografischer Arbeit geht es insofern nicht vorrangig um den Realitätsgehalt der in den erzählten Geschichten vorkommenden Fakten, sondern vielmehr um das Verständnis des „Eigen-Sinns“ derselben und um die Frage nach der Bedeutung dieser Geschichten für die gegenwärtige Situation des:der Biograf:in (ebd. 2017, S. 17). Der Fokus wird insofern nicht auf „Wahrheit“ oder „Lüge“ gerichtet (vgl. ebd. 2017, S. 17). Denn es geht in der Biografiearbeit weniger um die objektive Realität des Lebens, sondern um die subjektiven Konstruktionen und darum, zu erfassen, „welche Bedeutung Menschen (im Moment) Ereignissen geben, die sie im Laufe ihres Lebens gemacht haben“ (ebd. 2017, S. 17).

2.2.4 Merkmal 4: Work in progress

Das Leben ist einem ständigen Wandel unterworfen und insofern in einem andauernden Prozess der Veränderung, was zur Folge hat, dass auch eine Biografie nicht statisch ist, sondern „work in progress“ (vgl. ebd. 2017, S. 19). Eine biografische Erzählung wird immer durch die gegenwärtige Lebenssituation beeinflusst und damit bestimmt dieselbe im Wesentlichen mit, „welche Teile unserer Biografie uns als wichtig erscheinen und welche nicht“ (ebd. 2017, S. 18). In einem ebenso wesentlichem Verhältnis steht auch die:der Zuhörer:in der Lebensgeschichte (vgl. ebd. 2017, S. 18). Erzählt die:der Biograf:in Teile aus der eigenen Lebensgeschichte, dann wird sehr sensibel perzipiert, welche Teile der Biografie in welchem Ausmaß zur Ausführung gebracht werden und auf welche Teile verzichtet wird (vgl. ebd. 2017, S. 18). Die obenstehenden Ausführungen haben insofern Auswirkung auf die Anleitung von Biografiearbeit, als dass das Gegenüber sowohl den Charakter der Erzählung als auch den Umstand, ob überhaupt etwas erzählt wird, beeinflusst (vgl. ebd. 2017, S. 18). Dessen muss sich die Praxis der Biografiearbeit bewusst sein. Anleiter:innen von Biografiearbeit sind daher gefordert, sich einer Selbstreflexion zu stellen, um sich bewusst zu werden, wie sie vom Gegenüber wahrgenommen werden (vgl. ebd. 2017, S. 18). Sowohl Leitung als auch Teilnehmer:innen gelten bei der Biografiearbeit als integraler Bestandteil des Prozesses, was zur Konsequenz hat, dass alle beteiligten Akteur:innen mitbestimmen, „welche Teile der Biografie in den Vordergrund treten und erzählt werden und welche nicht“ (ebd. 2017, S. 18).

2.2.5 Merkmal 5: Allgemeines und Spezielles

Biografische Erzählungen offenbaren nicht nur etwas über das Leben eines Individuums, also subjektive Erfahrungen, die über die Lebensspanne erlebt werden, sondern auch über die Gesellschaft insgesamt (vgl. ebd. 2017, S. 19). „Individuum und Gesellschaft sind in diesem Sinne immer in einem Wechselverhältnis aufeinander bezogen und voneinander abhängig“ (ebd. 2017, S. 19). Fischer-Rosenthal determiniert Biografien als „Selbstbeschreibungen von Individuen im Kreuzungsbereich gelebter Lebensgeschichte und gelebter Gesellschaftsgeschichte“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 44). Fragmente oder gar die gesamte erzählte Lebensgeschichte besteht nach Fischer-Rosenthal sowohl aus dem gelebten Leben als auch aus der erlebten Gesellschaftsgeschichte, wenngleich der Erzählung, das „was wirklich gewesen ist“ nicht entnommen werden kann (ebd. 1995, S. 44f). Ecarius begründet Biografie als Konstruktion, da menschliches Leben in seiner Gesamtheit nicht erzählt werden kann (vgl. Ecarius 2003, S. 535). Dabei verweisen die Konstruktionsmuster der Biografie auf die korrespondierenden sozial-gesellschaftlichen Strukturen (vgl. ebd. 2003, S. 535).

„Dem Menschen sind nicht prinzipiell Orientierungen von Raum und Zeit mitgegeben. Jede Gesellschaft verfügt über einen ikonographischen Kanon mit Regeln für je richtige Identifikationsformen. (...). Maßstäbe der Ichkonstruktion entsprechen denen der Weltkonstruktion. Diese Konstruktionen stecken den Rahmen beiderseitiger Möglichkeiten ab. Das Verständnis von Person ist in die Struktur der kulturell konstituierten Welt eingeflochten. Die Möglichkeiten der Subjektkonstitution richten sich somit immer auch danach, was Welt ist oder sein kann (Leitner 1982, zit.n. Ecarius 2003, S. 535).

Indem die Biografie als Konstruktion dem Subjekt insofern dienlich ist, als dass sie dabei unterstützt, sein Leben neu zu ordnen und zu formieren, zeigt sich ihre Wirkungskraft (Ecarius 2003, S. 536). Damit ist sie nicht nur Vergangenheitsbewältigung von Erfahrungen und Lernprozessen, sondern erhebt auch Anspruch auf die Zukunft (vgl. ebd. 2003, S. 536).

„Die Biografie ist eine Konstruktion zweiten Grades. Sie ist eine Strukturform, mit der das Subjekt seine Identität, das Besondere seines Lebens, Lernens, Fühlens und Erfahrens artikuliert (Hahn 1987). Das biografische Subjekt vereint unterschiedliche Ebenen. Es ist zum einen das ‚Auto‘, das ‚Selbst‘ eines Subjekts in seiner Geschichtlichkeit (Schulze 1999). Aber es ist nicht nur das gelebte Leben und die Erinnerung an das gelebte Leben, sondern es ist auch das erfahrende, lernende und deutende Ich, das über und mit diesen Bildern ein Selbst von sich entwirft, die auch wieder umgestellt oder verändert werden. Das Subjekt ist gleichermaßen Produzent und Produkt seiner Biografie. Es sind somit drei Ebenen: tatsächliches Leben, das biografische Subjekt und autobiografische Erinnerungen, die zu Materialien gerinnen (Schulze 1999, zit.n. ebd. 2003, S. 536).

In der Biografiearbeit gilt es daher auch, deutlich zu machen, dass die persönliche Geschichte nicht nur individuelle, sondern auch allgemeine Zusammenhänge beinhaltet, die auf Beachtung

stoßen müssen (vgl. ebd. 2023, S. 19). Die soziale Schicht oder Kultur, in der ein Mensch aufwächst, prägt maßgeblich seine Erfahrungen, sowie seine Perspektive auf die Welt (vgl. ebd. 2017, S. 19).

2.2.6 Merkmal 6: Teil von Geschichte

Bei der Betrachtung von Biografien richtet sich der Blick auf bereits gelebtes Leben, das auch Teile des individuellen Erlebens geschichtlicher Ereignisse beinhaltet (vgl. ebd. 2017, S. 19). Auch wenn die Erzählungen über historische Ereignisse je nach Erleben Unterschiedliches thematisieren, so ist es in der Biografiearbeit wesentlich zu berücksichtigen, dass Biografien durch geschichtliche Ereignisse geprägt sind (vgl. 2017, S. 20). Eingebettet in konkrete historische Verhältnisse, dient Biografie gleichzeitig als „Spiegel dieser historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und familialen Bedingungen, vor deren Hintergrund sich die biografischen Erfahrungen aufgeschichtet haben“ (Gudjons, Pieper und Wagener-Gudjons 1994, S. 16, zit.n. Kaul 2019, S. 11).

Wenn es in der Biografiearbeit darum geht, die Lebensgeschichte des:der Biograf:in zu verstehen, dann ist dies nur möglich mit der Information über den historischen Kontext, in dem diese Person aufgewachsen ist (vgl. ebd. 2017, S. 20). Das Verständnis um die historische Bedingtheit biografischer Prozesse ist insofern ein entscheidender Faktor der Biografiearbeit (vgl. ebd. 2017, S. 20). Miethe weist allerdings darauf hin, dass dieses Verständnis nicht gleichzeitig zu der kausalen Annahme führen kann, wonach „historische Großereignisse immer von zentraler Bedeutung für die Biografie sein müssen“ (ebd. 2017, S. 20). Zeithistorische Ereignisse können in ihrer Bedeutsamkeit von persönlichen Schicksalsschlägen überlagert werden und damit das Erleben zum damaligen Zeitpunkt so bestimmen, dass das historische Ereignis in dieser Lebensphase keine Relevanz erlangen konnte (vgl. ebd. 2017, S. 20).

2.2.7 Merkmal 7: Kognitive, emotionale und körperliche Dimensionen

Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erlebnisse, die wir in unserem Leben machen und gemacht haben, werden mehrsinnig erkannt, schreiben sich in unseren Körper ein und bleiben in diesem erhalten (vgl. ebd. 2017, S. 21). Insofern kommuniziert unser Körper

„über uns und für andere. „Die Geschichte unseres Körpers nimmt Einfluss darauf, wonach wir suchen, welche Wahlmöglichkeiten wir treffen, welche Erfahrungen uns berühren, was wir zulassen und was wir aktiv in Bewegung setzen. Seine Grenzen vermitteln uns ein Gefühl für die eigene Person und die Mitteilung unserer Umwelt“ (Milz 1994, S. 73).

Folglich beinhaltet Biografie auch die kontinuierliche und „aktive Auseinandersetzung des menschlichen Körpers mit sich selbst“ (ebd. 2017, S. 21). Für die Biografiearbeit bedeutet dieses Wissen, dass die Nutzung gezielter Körper- und Sinneswahrnehmungen Erinnerungen anregen kann (vgl. von Werder 2009, S. 62ff Buchholz/Schürenberg 2009, S. 117f; zit.n. ebd. 2017, S. 21).

Werden Biografien verstanden als „subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellen Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden“, dann geht es in der Auseinandersetzung mit Biografien – in der didaktisch methodischen Anleitung häufig als Biografiearbeit bezeichnet – „um das Verstehen des ‚Eigen-Sinns‘ biografischer Äußerungen“ und „nie um die Rekonstruktion von Fakten bzw. dessen Realitätsgehalt“ (ebd. 2017, S. 21).

Basierend auf diesen für die vorliegende Untersuchung grundlegenden Charakteristika von Biografien sowie daraus resultierenden ersten Schlussfolgerungen für die praktische Biografiearbeit, sollen im folgenden Kapitel ausgewählte wissenschaftliche Traditionslinien der Biografiearbeit (2.3) diskutiert werden, von denen angenommen wird, dass diese theoretisch und/oder in Bezug auf das angewandte Methodenspektrum einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Biografiearbeit hatten (vgl. ebd. 2017, S. 47). Im Anschluss kommt es zur Skizzierung und Diskussion des in unterschiedlichen pädagogischen (Aus-) Bildungssettings umgesetzten Konzept der Biografiearbeit (2.4).

2.3 Wissenschaftliche Traditionslinien der Biografiearbeit

Biografiearbeit, verstanden als pädagogischer Ansatz, steht in der Tradition unterschiedlicher Disziplinen (vgl. Miethe 2023, S. 1026) Darin lässt sich auch die mannigfaltige Auswahl an Methoden für die Praxis der Biografiearbeit begründen, die ihren Ursprung in pädagogischen, therapeutischen und sozialwissenschaftlichen Bereichen finden (vgl. ebd. 2023, S. 1026). Miethe verortet den Einfluss auf die pädagogische Biografiearbeit eben genau in diesen drei Hauptrichtungen: den Sozial- und Erziehungswissenschaften, der Psychotherapie und Psychologie sowie der Geschichtswissenschaft (vgl. ebd. 2023, S. 1026).

In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Tradition der Biografiearbeit steht die Biografieforschung, während die Traditionslinie der (Psycho-)Therapie und Psychologie die Biografiearbeit vor allem mit der Psychoanalyse, der Humanistischen Psychologie und der

Familientherapie beeinflusst (vgl. ebd. 2017/2023, S. 76/S. 1027). Schließlich ist das dritte Wirkungsfeld auf die Biografiearbeit in den Geschichtswissenschaften vor allem im Bereich der Oral History einzuordnen (vgl. ebd. 2017, S. 46). Die untenstehende Grafik veranschaulicht dem:der Leser:in die Traditionslinien, bevor es in den weiteren Kapiteln zur theoretischen Auseinandersetzung mit denselben kommen soll.

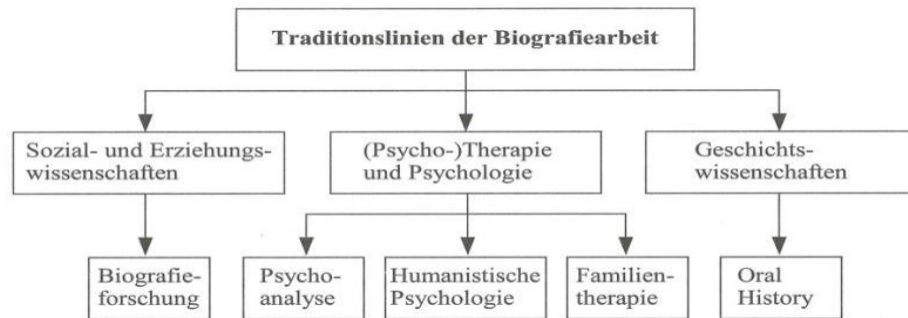


Abb.2: Traditionslinien der Biografiearbeit (Miethe 2017, S. 46)

2.3.1 Sozial- und Erziehungswissenschaft

Die Biografieforschung setzt ihre Schwerpunkte zum einen in der Soziologie und zum anderen in der Bildungswissenschaft (vgl. Miethe 2017, S. 76). Während die Soziologie die unterschiedlichen Methoden für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Biografien entwickelte, wurde der Ansatz in die Bildungswissenschaft aufgenommen und mit dem Indikator, dass mit Biografien Prozesse des Lernens registriert und induziert werden können, fortentwickelt (vgl. Schulz 1996; Schulze 1993, 1999, zit.n.ebd. 2017, S. 76).

Die Weiterentwicklung der Biografieforschung kennzeichnet vor allem jenes Faktum, dass sie nicht ausschließlich in der Allgemeinen Bildungswissenschaft verankert ist, sondern in mehreren Subdisziplinen der Bildungswissenschaft Einkehr findet (vgl. ebd. 2023, S. 17). Biografieforschung sowie Biografiearbeit haben in verschiedenen Bereichen wie „in der Erwachsenenbildung, der Sozialpädagogik, der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung als auch in der Sonder- und Heilpädagogik sowie der Schulpädagogik“ Bedeutung (ebd. 2023, S. 17). Das Verhältnis zwischen Biografieforschung und Biografiearbeit muss Nittel et al. zur Folge als ein dialektisches betrachtet werden (vgl. ebd. 2023, S. 17): Theorie und Praxis beanspruchen ein separates Handlungsfeld, streben divergierende Ziele an und verwenden differente Methoden (vgl. Nittel et al. 2023, S. 17). Biografiearbeit und Biografieforschung verbindet aber, dass beide Biografien nutzen (vgl. ebd. 2023, S. 17). Während die Biografieforschung Biografien erforscht, kommen dieselben in der

Biografiearbeit pädagogisch zum Einsatz (vgl. ebd. 2023, S. 17). Entwicklungsprozesse, die in der eigenen „Persönlichkeit, der Identität, im Lernen, in der Bildung, in allen Veränderungen über die Lebenszeit“ augenscheinlich werden,

„können damit durch Biographieforschung Grundlage allgemeiner Erkenntnisse sein oder durch Biografiearbeit Anregungen für die eigene Selbstreflexion und vertiefte Klärung von Problemen sein“ (ebd. 2023, S. 17).

Bei der wissenschaftlichen Erhebung von Biografien werden Biograf:innen überwiegend mit der Methode des autobiografisch-narrativen Interviews, das 1983 von Fritz Schütze entwickelt wurde, zum Erzählen aufgefordert (vgl. Miethe 2023, S. 1027). Der „offene Fragestimulus“ des autobiografisch-narrativen Interviews beabsichtigt, dass die Biograf:innen „auf der Ebene von Erzählungen sehr viel mehr über ihr Leben mitteilen können“ und „zum anderen basiert das Mehr an Informationen auch auf dem Wirksamwerden der so genannten ‚Zugzwänge(n) der Erzählung‘“ (Kallmeyer/Schütze 1977, zit.n. Miethe 2023, S. 1027). Die Zugzwänge der Erzählung als Grundlage des narrativen Interviews können unterteilt werden in den „Kondensierungszwang“, den „Detaillierungszwang“ und den „Gestaltschließungszwang“ (Miethe 2017, S. 85f). Der „Kondensierungszwang“ entsteht deshalb, weil wir nie die Gesamtheit unserer Erlebnisse erzählen können, weswegen wir Themen wählen, die bestimmt sind von den Relevanzen, die wir ihnen zuordnen. Im Prozess der Erzählung drängt sich der „Detaillierungszwang“ auf, er bestimmt, dass eine Geschichte so erzählt werden muss, dass der:die Zuhörende dieselbe auch erfassen kann (vgl. ebd. 2017, S. 85). Der „Gestaltschließungszwang“ erfordert, „dass eine Erzählung, die einmal begonnen wurde, auch in irgendeiner Form zu Ende gebracht werden muss“ (ebd. 2017, S. 86).

„Durch die Zugzwänge der Erzählung werden die Biograph*innen dazu veranlasst, mehr zu erzählen, als ihnen zunächst bewusst war, beispielsweise dadurch, dass nach der Erzählung des Ereignisses A auch das damit im Zusammenhang stehende Ereignis B berichtet werden muss oder den Interviewenden zusätzlich Informationen gegeben werden müssen, die erforderlich sind, damit die Zuhörenden den Gesamtzusammenhang der Aussage verstehen können (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977; Riemann 2018; zit.n. Miethe 2023, S. 1027f).

Im Gegensatz zu Biografieforschung, deren Auswertungsprozess komplex und langwierig ist und in zeitlicher Distanz zur Erhebung durchgeführt wird, steht die Praxis der Biografiearbeit in der Erforderlichkeit des „sofortigen Interagierens, Reagierens, Spiegeln, Brechens, Vermitteln zwischen unterschiedlichen Perspektiven“, weshalb Verfahren der Auswertung aus der Biografieforschung kaum praktikabel für die Biografiearbeit erscheinen (Behrens-Corbet/Reichling 1997, S. 23, zit.n. ebd. 2023, S. 1028). Allerdings haben sich Ansätze der Biografiearbeit gebildet, die Aspekte der Biografieforschung aufgreifen und sich damit in diese

Tradition einreihen (vgl. ebd. 2023, S. 1028). So hat sich aus der Biografieforschung ein vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verwendeter Ansatz entwickelt, der als „dialogische Biographiearbeit“ betitelt wird (Köttig/Rätz-Heinisch 2005, zit.n. Miethe 2023, S. 1035). Bei der Anwendung dieses Ansatzes kommt die „Technik des narrativen Fragens und Nachfragens“ zum Tragen, um Erzählungen des:der Biograf:in zu initiieren, sowie die doppelte Zielsetzung der dialogischen Biographiearbeit zu verfolgen, die sich darauf bezieht, „Selbst- und Fremdverstehensprozesse“, zu unterstützen (Rätz-Heinisch/Köttig 2010, S. 428, vgl. ebd. 2023, S. 1035).

Ungeachtet dieses speziellen Ansatzes finden Elemente aus der Biografieforschung direkten Einfluss auf die Methodenentwicklung der Biographiearbeit, wie das oben umrissene „narrative Erzählen und Nachfragen“ sowie die „Zugzwänge der Erzählung“ (vgl. Miethe 2023, S. 1028/ vgl. Miethe 2017, S.76). Auch die Kenntnis um unterschiedliche Textsorten (Erzählungen, Argumentationen, Beschreibungen) und ihre Erlebensqualität findet Eingang in die Biographiearbeit (vgl. ebd. 2023, S. 1028). Die Bedeutung um das Wissen differenter Textsorten liegt im Verständnis biografischer Inhalte, denn es geht nicht nur darum zu untersuchen „was gesagt wird, sondern in welcher Textsorte etwas gesagt wird“ (ebd. 2023, S. 1028). Auch wenn nähere Ausführungen zur konkreten Identifikation der unterschiedlichen Textsorten in der Biographiearbeit auf Interesse stießen, erlaubt der Umfang der vorliegenden Arbeit hier keine ausführlichere Behandlung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Biografieforschung Methoden bereitstellt, die auch in der praktischen Biographiearbeit zur Anwendung kommen können (vgl. ebd. 2017, S. 87). So ermöglicht ein narrativer Erzählstimulus den Teilnehmenden an Biographiearbeit, „ihr Leben entlang der eigenen Relevanzen (...) zu entwickeln“ und kann ebenso nur für ausgewählte Lebensaspekte zum Einsatz kommen (ebd. 2017, S. 88). Die Unterscheidung der Textsorten Erzählung, Argumentation und Beschreibung ermöglicht eine Unterscheidung „zwischen aktuellen Selbsttheorien und „damaligen“ Erlebnisqualitäten (ebd. 2017, S. 88). Das Aufgreifen der in der Erzählung vorkommenden Erlebnisinhalte kann den Biograf:innen dabei behilflich sein, diesen ansichtig zu werden (vgl. ebd. 2017, S. 88). Weiters bietet das Wissen um die Textsorten den:der Anleiter:in der Biographiearbeit „ein sensibleres Zuhören, Verstehen und Nachfragen“, sowie ein „unverzichtbares Handwerkszeug für das Verstehen biografischer Themen“ (ebd. 2017, S. 88). Ein vorsichtiger Umgang in der Praxis

der Biografiearbeit ist vor allem mit den Zugzwängen der Erzählung geboten, was in erster Linie die Kenntnis um dieselben voraussetzt (vgl. ebd. 2017, S. 88).

2.3.2 (Psycho-)Therapie und Psychologie

Der Einfluss der Psychotherapie und Psychologie auf die Biografiearbeit kann auf drei Ebenen lokalisiert werden: der Psychoanalyse, der Humanistischen Psychologie und der Familientherapie (vgl. Miethe 2023, S. 1028). Die Psychoanalyse stellt einen Zugang zu einflussreichen theoretischen Konzepten und Begriffen, wie „das Wissen um Abwehrprozesse“, und „die Bedeutung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen“ dar, deren Kenntnis für die praktische Biografiearbeit unabkömmlich sind (ebd. 2023, S. 1028). Das Verständnis um die Instrumente der Psychoanalyse ermöglicht zu erfassen, „was mit mir selbst in Interaktion mit anderen passiert bzw. wie meine eigenen biografischen Themen mit denen meines Gegenübers zusammen spielen“ (ebd. 2017, S. 53f). Da in der Biografiearbeit immer auch biografische Themen der Professionellen berührt werden, also jener Personen, die Biografiearbeit anleiten, ist es laut Miethe unerlässlich, sich Grundkenntnisse im Bereich der Psychoanalyse anzueignen (vgl. ebd. 2017, S. 54) „Ohne Grundkenntnisse in diesem Bereich ist es kaum möglich bzw. sogar gefährlich und kontraproduktiv, Biografiearbeit durchzuführen“ (ebd. 2017, S. 53f).

Eine wesentliche theoretische Grundlage für die Biografiearbeit ist die „Annahme, dass unsere Biografie nicht nur aus bewussten und damit manifest erzählbaren Anteilen besteht, sondern auch Erfahrungen in verschiedenen Schichten der Biografie abgelagert bzw. verdrängt sind“ (ebd. 2017, S. 53). Diese Annahme dient nicht nur als theoretische Grundlage, sondern ist gleichzeitig als Legitimation der Biografiearbeit zu verstehen, denn nur mit dem Eingeständnis, dass wir für den vollständigen Zugang zu unserer eigenen Biografie Unterstützung benötigen, ergibt es Sinn, dafür das Konzept der Biografiearbeit heranzuziehen (vgl. ebd. 2017, S. 53). Mit dem Konzept der Verdrängung verweist die Psychoanalyse außerdem auf die Notwendigkeit von Biografiearbeit im Sinne von verdrängten Inhalten unserer Biografie, die sich zu hinderlichen und blockierenden Zuständen entfalten können und „das weitere Wachstum blockieren und Handlungspotenziale beschränken“ (ebd. 2017, S. 53). Die Thematisierung und Bearbeitung dieser Anteile im Setting der Biografiearbeit kann, auch wenn es im gegenwärtigen Moment mitunter schmerzhaft sein mag, à la longue den Schmerz zurücklassen und neue Möglichkeiten erschließen (vgl. ebd. 2017, S. 53).

Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie, das als Fundament der Biografiearbeit ausgemacht werden kann, charakterisiert den Menschen als ganzheitliches Wesen mit Körper, Geist und Seele, das mit einem inneren Bedürfnis ausgestattet, im Sinne einer Aktualisierungstendenz danach strebt, sich zu entfalten und weiterzuentwickeln (vgl. ebd. 2017, S. 68). Für die Ermöglichung der Selbstentwicklungsbestrebungen werden allerdings förderliche Bedingungen vorausgesetzt (vgl. ebd. 2017, S. 68f). Die Grundprämissen, die sich aufgrund dieses Menschenbildes für die Biografiearbeit auf tun, werden in den folgenden Zeilen erläutert: Zum einen müssen Körper, Geist und Seele in der Biografiearbeit als ebenbürtige Entwicklungsfaktoren Berücksichtigung finden und zum anderen kann in der praktischen Arbeit mit den Biograf:innen davon ausgegangen werden, dass diese ein angeborenes Streben nach Weiterentwicklung mitbringen (vgl. ebd. 2023, S. 1029). Für das Setting der Biografiearbeit gilt es daher, vor allem eine förderliche Umgebung zu initiieren, damit die Teilnehmer:innen auch Rahmenbedingungen vorfinden, die es ermöglichen, sich zu öffnen und weiterzuentwickeln (vgl. ebd. 2017, S. 69). Sofern diese Umgebungsprämissen Berücksichtigung finden, „werden die Teilnehmenden ganz von allein so viel von sich erzählen, wie es ihnen momentan entspricht und der eigenen Entwicklung förderlich ist“ (ebd. 2017, S. 69). Gleichzeitig bedeutet diese Annahme für die Biografiearbeit, dass es keiner extrinsischen Motivation der Teilnehmenden bedarf, sondern diese alle notwendigen Potenziale in sich mitbringen, eigenständige Antworten auf ihre Fragen zu finden (vgl. ebd. 2023, S. 1029).

Darüber hinaus sind die Gelingensfaktoren von Biografiearbeit weniger auf Methoden und Techniken bezogen, sondern auf der Beziehungsebene zwischen Leitung und Teilnehmer:innen einzuordnen (vgl. ebd. 2017, S. 69). Die Humanistische Psychologie betont in diesem Zusammenhang die Relevanz der eigenen Selbstreflexion als Voraussetzung für eine authentische Beziehung (vgl. ebd. 2017, S. 69). Biografiearbeit ist daher „immer Haltung und Methode“ (ebd. 2017, S. 69).

Auf der Ebene der Therapie sind vor allem Methoden zu erwähnen, die Eingang in die Biografiearbeit gefunden haben. Anleiter:innen von Biografiearbeit greifen je nach Vorbildung auf verschiedene Techniken zurück (vgl. ebd. 2023, S. 1029). Als sehr prominent gelten hier die non-direktiven Gesprächstechniken aus der klientenzentrierten Therapie und Beratung, einschließlich einer wertschätzenden Grundhaltung, die als Fundament einer förderlichen Kommunikation gilt (vgl. ebd. 2023, S. 1029). Weitere Grundlagen für die Biografiearbeit kommen aus der themenzentrierten Interaktion, die mit dem Ansatz prozessorientierten

Arbeitens vor allem die an der Biografiearbeit Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellt (vgl. Cohn 1994, S. 206; zit.n. ebd. 2023, S. 1030). Auch die systemische Familientherapie bietet der Biografiearbeit eine wesentliche Prämisse, indem die Blickrichtung auf die Biografie des Einzelnen eingebettet im Kontext des Gesamtsystems Familie verstanden wird und nur innerhalb dessen auch nachvollzogen werden kann (vgl. ebd. 2023, S. 1029f). Die Erweiterung der Perspektive vom Individuum zum System Familie und andere Systeme, in denen sich das Individuum bewegt, bis hin zur Gesellschaft als Problemkontext, sind bedeutungsvoll für die Praxis der Biografiearbeit (vgl. ebd. 2017, S. 75). In diesem Zusammenhang ist auch der Mehrgenerationenzusammenhang zu beachten, der an das historische Verständnis von Biografie anschließt, und es ermöglicht, den Blick in der Biografiearbeit nicht nur auf die gegenwärtige Familie zu beschränken, „sondern die aktuelle Konstellation auch als Ausdruck des Wirkens bereits verstorbener Generationen zu verstehen“ (ebd. 2017, S. 75). Therapeutische Methoden, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurden, wie Genogrammanalysen und Familienaufstellungen, können auch im Rahmen der Biografiearbeit zum Einsatz kommen, sind aber notwendigerweise mit einer spezifischen Qualifizierung verbunden (vgl. ebd. 2023, S. 1030).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einfluss der Psychotherapie und Psychologie auf die Biografiearbeit auf drei Ebenen lokalisiert werden kann: der Psychoanalyse, der Humanistischen Psychologie sowie der Familientherapie (vgl. ebd. 2023, S. 1028). Während die Psychoanalyse theoretische Konzepte und Grundlagen wie das Wissen um Abwehrmechanismen, die Bedeutung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen oder die theoretische Beleuchtung des Phänomens der Verdrängung für die praktische Biografiearbeit zur Verfügung stellt, gilt das Menschenbild der Humanistischen Psychologie als Fundament für die Methode der Biografiearbeit (vgl. ebd. 2023, S. 1028/ vgl. ebd. 2017, S. 53ff). Der Mensch als ganzheitliches Wesen, das von sich aus nach Weiterentwicklung strebt, muss mit Körper, Geist und Seele als ebenbürtige Entwicklungsfaktoren in der Biografiearbeit Berücksichtigung finden (vgl. ebd. 2023, S. 1029). Die Selbstentwicklungsbestrebungen erfordern ein besonderes Setting der Biografiearbeit, während die Gelingensfaktoren von Biografiearbeit auf der Beziehungsebene zwischen Leitung und Teilnehmer:innen verortet werden (vgl. ebd. 2017, S. 69). Die Ebene der Therapie bietet Methoden, die auch in der Biografiearbeit zur Anwendung kommen können (vgl. ebd. 2023, S. 1029f).

2.3.3 Geschichtswissenschaften

Die Oral History, die ihrerseits kein eigenes Methodenrepertoire entwickelt hat, greift auf Verfahren der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung zurück (vgl. ebd. 2017, S. 93). Originär auf wissenschaftliche Erkenntnisse ausgerichtet, verfolgt sie schwerpunktmäßig die Erfassung der „Alltags-, Ort- und Lokalgeschichte“ (ebd. 2023, S. 1030). Indem die Oral History vor allem auf die Bedeutung von Biografien der „kleinen Leute“ aufmerksam macht, die sie als „Träger der ‚großen‘ Geschichte“ versteht, entstand auch ein Grundgedanke für die Biografiearbeit (vgl. ebd. 2017, S. 94):

„Da wir auch in der Biografiearbeit in der Regel mit ‚ganz normalen‘ Menschen zu tun haben, (...) zeigt die Oral History auf, wie wichtig deren persönlichen Erfahrungen sind und begründet die für Biografiearbeit notwendige Wertschätzung dieser Erfahrungen“ (ebd. 2017, S. 94).

Auch die Verbindung des biografischen Ansatzes mit einer Sozialraumanalyse eröffnet einen wichtigen theoretischen Blickwinkel in der Biografiearbeit (vgl. ebd. 2017, S. 94). Mit der sozialräumlichen Perspektive wird der „Blick auf das lokale Umfeld, die Familie, die Straße, den Stadtteil, den Betrieb, den Verein oder die Stadt eröffnet“ und „ermöglicht das ‚Sowas-geworden-sein‘ von Menschen in ihrem jeweiligen sozialräumlichen Umfeld zu erfassen“ (ebd. 2017, S. 94).

Die mit der Oral History verbundenen historischen und pädagogischen Aspekte veranschaulichen die Brücke zur Biografiearbeit. Der Gewinn der Tradition der Oral History für die Biografiearbeit ist vor allem in der Sensibilisierung für alltägliche Erfahrungen und der Anerkennung der „‚kleinen Leute‘ als historisch relevante Subjekte“ zu verorten (ebd. 2023, S. 1030).

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass Biografiearbeit als professionelle Methode in einem interdisziplinären Feld verortet ist und als solche Traditionslinien aus unterschiedlichen Richtungen – der Psychotherapie und den Sozial-, Erziehungs-, und Geschichtswissenschaften beinhaltet (vgl. Miethe 2017, S. 153). Diese interdisziplinäre Verortung bedeutet zugleich, dass das volle Potenzial der Methode nur in der systematischen Vernetzung der oben dargestellten Ansätze nutzbar gemacht werden kann (vgl. ebd. 2017, S. 153). In Zusammenhang mit der Heterogenität des Ansatzes von Biografiearbeit bemängelt Miethe, dass es für ihren Einsatz keine verbindlichen Standards oder Ausbildungen gibt, was einen autodidaktischen Einsatz des Konzeptes vermuten lässt (vgl. Miethe 2023, S. 1025). Für die professionelle Anleitung der

Biografiearbeit ist es daher sinnvoll, zumindest Rahmenbedingungen und Mindeststandards zu formulieren, was im folgenden Kapitel vorgenommen werden soll.

2.4 Biografiearbeit

Wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt werden konnte, hat sich der Ansatz der pädagogischen Biografiearbeit in divergenten Praxisfeldern entwickelt, womit sich auch die Heterogenität des Ansatzes begründen lässt (vgl. Miethe 2023, S. 1025). Selbst der Versuch der Begriffsbestimmung von Biografiearbeit gestaltet sich als komplex. Jedenfalls findet sich in der Literatur keine einheitliche Verwendung des Terminus, im Gegenteil, hier kommen zusätzlich alternative Begriffe für Biografiearbeit zur Anwendung, die häufig synonym betätigt werden, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte in den Mittelpunkt stellen: „biographisches Lernen“, „biographisch relevante Arbeit“, „biographieorientierte Arbeit“, „biographische Selbstreflexion“ und schließlich „Biographiearbeit“ (Miethe 2017, S. 22; Miethe 2023, S. 1025).

Gudjons et al. verwendeten lange Zeit den Terminus der „biografischen Selbstreflexion“, der von ihnen in den 1980er Jahren entwickelt wurde. Sie definieren diese als anthropologisch grundgelegt (vgl. ebd. 2020, S. 14). Demzufolge hat jeder Mensch eine reflektierende Beziehung zur eigenen Lebensgeschichte und kann diesen Umstand nicht einfach ignorieren oder umgehen (vgl. ebd. 2020, S. 14). Biografische Selbstreflexion, die ihren Ausgangspunkt in der Alltagskommunikation sieht, bietet gezielte Methoden an und ermöglicht damit das Nachdenken über die eigenen Lebenserfahrungen zu strukturieren und zu organisieren, um daraus resultierende Erkenntnisse auf eine höhere Stufe zu setzen, als dies in der alltäglichen Auseinandersetzung der Fall ist (vgl. ebd. 2020, S. 16). „Dabei sollen über das individuelle Moment hinaus auch die gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen (...) Bedingungen, in die z.B. eine Familie eingelagert ist, zum Vorschein kommen“ (ebd. 2020, S. 16). Gudjons sieht darin auch die „Chance zur politischen Bildung und Veränderung“, denn „im Verstehen und Durchschauen gesellschaftlich-politischer Prozesse am Beispiel der eigenen Biografie“ könne der:die Einzelne auch „politisch handlungsfähiger werden“ (ebd. 2020, S. 16). Biografische Selbstreflexion, so Gudjons, wird notwendigerweise sowie kontinuierlich geleistet, denn „eine tragfähige personale Identität kann nur durch die Herstellung von Sinnzusammenhängen biografischer Erfahrungen erreicht werden“ (ebd. 2020, S. 14).

„Es geht also um Identität und Geschichte, um Verstehen des Zusammenhanges Gestern-Heute-Morgen“ (ebd. 2020, S. 17). Durch das Hinterfragen des Zusammenhanges der einzelnen Fakten in unserer Biografie, deren Beeinflussung und Bedeutung und warum sie überhaupt in unserer Lebensgeschichte vorkommen, wie sie unsere Weltsicht, unser Handeln und unser Verhalten im alltäglichen Tun bestimmen, gelangen wir zu einem Verständnis sich wiederholender Verhaltens- und Beziehungsmuster (vgl. ebd. 2020, S. 17). Einzelereignisse können Sinn erhalten und daraus kann sich ein Gesamtzusammenhang des eigenen Lebens entfalten – die eigene Geschichte, die schließlich zur eigenen Identität wird (vgl. ebd. 2020, S. 17). In der biografischen Selbstreflexion wird die Identitätsentwicklung durch die Suche nach den eigenen Spuren in der Lebensgeschichte unterstützt, die auch mit der Verarbeitung von Brüchen und Krisen im Lebensverlauf in Zusammenhang steht (vgl. ebd. 2020, S. 17).

Biografische Selbstreflexion hat zum Ziel, zur Routine gewordene Interpretationen und Deutungen unserer Erfahrungsaufschichtung zu erkennen, die das gegenwärtige Denken, Handeln und Fühlen beeinflussen und maßgeblich bestimmen (vgl. ebd. 2020, S. 22). Das Anliegen in der pädagogischen Praxis wird darin verortet, „die Lebensgeschichte einzubeziehen und damit die Identitätsentwicklung zu unterstützen und die Persönlichkeit zu stabilisieren“ (ebd. 2020, S. 22). Dafür wird heute das Synonym „Biografiearbeit“ verwendet. Auch Gudjons et al. haben in der Neuausgabe (2008) ihres einschlägigen Werkes von 1986 den Begriff der „biographischen Selbstreflexion“ zugunsten des Begriffes der „Biographiearbeit“ ausgetauscht, was darauf hindeutet, dass derselbe das Arbeitsfeld prägnanter beschreibt als jener der biografischen Selbstreflexion das getan hat (vgl. Miethe 2023, S. 1025).

Miethe setzt den Menschen als holistisches Wesen zum zentralen Ausgangspunkt ihrer Erläuterungen und definiert Biografiearbeit als eine

„strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotentiale erweitert werden“ (Miethe 2017, S. 24).

Miethe beschreibt mit dieser Definition primäre Elemente der Biografiearbeit. Indem sie Biografiearbeit als strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting verortet, grenzt sie diese von alltäglichen Gesprächen über die eigene Lebensgeschichte ab, ebenso wie vom Schreiben an der eigenen Autobiografie (vgl. ebd. 2017, S. 23f). Biografiearbeit als pädagogischer Ansatz ist an pädagogische Rahmenbedingungen gebunden und findet methodisch angeleitet von einer mit diesem Ansatz vertrauten Person in einem

interaktiven Miteinander statt (vgl. ebd. 2017, S. 23f; vgl. ebd. 2023, S. 1025). „An und mit der Biographie“ bedeutet, dass die Biografie explizit Gegenstand der Arbeit ist (Miethe 2023, S. 1026). Die in der Definition eröffnete zeitliche Perspektive in einer Bewegung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erfasst Biografiearbeit nicht als Auseinandersetzung um ihrer selbst willen, sondern mit der Zielperspektive hinsichtlich einer bewussteren Gestaltung des eigenen Lebens in der Zukunft (vgl. ebd. 2017, S. 23). Außerdem nimmt diese Definition den Menschen in seinem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang in den Fokus und betont die Erweiterung von Handlungspotentialen durch Biografiearbeit (vgl. ebd. 2017, S. 22).

Auch wenn die Gegenwart nicht Zielpunkt der Betrachtung ist, wird ihr doch eine erhebliche Rolle zugesprochen (vgl. Miethe 2020, S. 82). Fischer-Rosenthal verortet das „charakteristische formale Strukturmerkmal biographischer Kommunikation und ihrer Orientierungsleistung“ als „spezifische Temporalität“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 53):

„In narrativer Vergegenwärtigung werden vom Jetztzeitpunkt der Darstellung aus Erfahrungen und Erwartungen in Vergangenheit und Zukunft situiert und in eine chronologisch sequentielle Ordnung gebracht. Dadurch wird überhaupt erst eine orientierungsrelevante Erfahrungszeit konstituiert (...). Die Perspektivität der biographischen Eigendarstellung ist wesentlich bestimmt durch die gegenwärtige Situationswahrnehmung, denn man kann nur ‚jetzt‘ erzählen (...). Der Autor hat dafür den Begriff der ‚Gegenwartsperspektive‘ geprägt (...). (...) die Gegenwartsperspektive eignet einer ausgedehnten Gegenwart, die sich erfahrungszeitlich häufig an einem Erlebnis festmachen läßt, das Vergangenheit und Gegenwart trennt. Lebenszeitlich kann man also von einer ‚Gegenwartsschwelle‘ (...) sprechen“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 53f).

Die von Fischer-Rosenthal beschriebene Gegenwartsschwelle bestimmt im Wesentlichen, was aus der Lebensgeschichte zum jeweiligen Zeitpunkt der Auseinandersetzung, „erinnert, erlebt und mitgeteilt wird“ (Miethe 2020, S. 82). Darunter fallen vor allem signifikante Erlebnisse, wie beispielsweise eine Trennung oder der Eintritt in die Pension sowie die Mitteilung über eine unheilbare Krankheit, welche schließlich auch mit zeitlicher Distanz „im Sinne eines ‚Interpretationspunktes‘ die aktuelle Wahrnehmung der eigenen Biografie“ beeinflussen (ebd. 2020, S. 83). Dieses Wissen um die Gegenwartsschwelle gilt es in der Biografiearbeit insofern zu berücksichtigen, als dass die Wahrnehmung derselben als Bedingung formuliert werden kann, um die an der Biografiearbeit beteiligten Personen und deren Perspektive auf die eigene Biografie auch erfassen zu können (vgl. ebd. 2020, S.83).

Auch wenn Biografie im aktuellen Verzug hergestellt und somit zum Zeitpunkt von Biografiearbeit prinzipiell unabgeschlossen ist, liegt ihr größter Teil in der Vergangenheit, wo die Erfahrungen gemacht wurden (vgl. ebd. 2020, S. 83). Bezogen auf die eigenen Relevanzen und Verarbeitungsprozesse werden „ganz unterschiedliche Teile des gelebten Lebens erinnert und anderen mitgeteilt“ (ebd. 2020, S. 83). In diesem Sinne bezeichnet Miethe Biografie als „gelebte Vergangenheit“, die aber „im Prozess des Erinnerns und Erzählens immer auch in der Gegenwart weitergeschrieben“ wird und „Vergangenheit (...) [als] unvollendete und fortlaufend im Prozess begriffene Vergangenheit“ (ebd. 2020, S. 83).

Bezugnehmend auf die Biografiearbeit kann demzufolge festgehalten werden, dass es nicht vordergründig darum geht herauszufinden, „wie das Leben ‚wirklich‘ war, sondern darum, zu verstehen, welche biografische Funktion ein vergangenes Ereignis für die Biograf:innen in der Vergangenheit wie auch der Gegenwart hat“ (ebd. 2020, S. 83).

Des Weiteren macht Miethe darauf aufmerksam, dass die Wahrnehmung der Vergangenheit keineswegs willkürlich stattfindet, sondern einer gewissen Systematik folgt und insofern davon ausgegangen werden kann, dass die Erzählung der Biografie nicht nur subjektive Inhalte präsentiert, sondern mitunter auch auf objektive Fakten der jeweiligen Gesellschaft verweist (vgl. ebd. 2020, S. 83). Die Ablagerung von Erinnerungen folgt außerdem der „sequenziellen Abfolge ihrer Erfahrungen“ (ebd. 2020, S. 83). Die Sequenzialität der Erfahrungen bedeutet, dass „alles, was erlebt wurde, (...) vor dem Hintergrund der zuvor gemachten Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert“ wird (ebd. 2020, S. 83). Beim Versuch, die Vergangenheit zu verstehen, ist in der Biografiearbeit auch immer zu hinterfragen, „was eine Person zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt überhaupt wissen konnte und was nicht“ (ebd. 2020, S. 83). Die Rekonstruktion dessen ist nicht als simpel zu betrachten, da „die Tatsache der Sequenzialität der Erfahrung“ nicht bedeutet, „dass eine Biografie auch in sequenzieller Abfolge erinnert und erzählt wird“ (ebd. 2020, S. 83). Hier kommen ganz andere Prinzipien zur Geltung – die Struktur, Auswahl und Einbettung von Ereignissen richtet sich beispielsweise nach thematischen Ähnlichkeiten oder nach der jeweiligen biografischen Gesamtsicht der Biograf:innen (vgl. ebd. 2020, S. 83f).

Die zeitliche Dimension der Zukunft lässt sich insofern erläutern, als dass Biografiearbeit mit der Absicht umgesetzt wird, die in der Auseinandersetzung gewonnenen Einsichten für die Gestaltung des weiteren Lebens zu nutzen (vgl. ebd. 2020, S. 84):

„Biografiearbeit ist von daher in der Reflexion der Vergangenheit prinzipiell auf die Zukunft hin ausgerichtet. Dies kann verändertes biografisches Handeln implizieren oder aber auch nur eine veränderte Perspektive auf das eigene So-Gewordensein“ (ebd. 2020, S. 84).

Die Motivation hinter der biografischen Selbstpräsentation kann in dem Versuch verortet werden, sich selbst und anderen nachvollziehbar zu machen, „wer man ist, wer man auf welche Weise geworden ist, was man erfahren hat, und womit die anderen und man selbst künftig rechnen kann“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 50) Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass in der biografischen Erzählung die Identität nicht als etwas statisches präsentiert wird, sondern das Selbst in unausgesprochenem Stil als etwas präsentiert wird, das sich „entwickelt“ und „verändert“ hat (ebd. 1995, S. 51.). Insofern wird das Selbst in der biografischen Kommunikation als „lebenslanger interaktiver Prozeß“ vermittelt und richtet diesen Verlauf als „Normalität“ ein (ebd. 1995, S. 51). Solange man lebt, wird die eigene Geschichte in der biografischen Erzählsituation weitergeschrieben (vgl. ebd. 1995, S. 51). Die Darstellung der Identität bezieht sich dabei auf „ein Ideal-Selbst wie ein Real-Selbst“ und schließt „sowohl Kontinuitäten als auch Emergentes“ ein, insofern folgen erzählte Biografien

„einer anderen Pragmatik, Wahrhaftigkeit oder Wahrheit, als historische bzw. soziologische Rekonstruktionen, sie akzentuieren und verschweigen. Sie bringen aus dem Fundus des gelebten Lebens und der miterlebten Gesellschaftsgeschichte dieses ins Rampenlicht und schieben jenes hinter die Kulissen. Es gibt dabei – so die Annahme – Regeln, ein ‚verborgenes Skript‘, das weitgehend hinter dem Rücken der Akteure wirkt und im Verlauf des gelebten Lebens geschrieben worden ist; Regie bei der aktuellen Vorstellung biographischer Selbstpräsentation führen Erzähler und Zuhörer gemeinsam“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 50f).

2.4.1 Zur Methode der Biografiearbeit

Um die Umsetzung von Biografiearbeit im Kontext schulischer Bildung und Professionalisierung adäquat beschreiben zu können, ist es in einem ersten Schritt zielführend, bestimmte begriffliche Abgrenzungen vorzunehmen, da die Termini weder in der Fachliteratur noch in der Praxis klar unterschieden werden.

2.4.1.1 Abgrenzung: Biografiearbeit vs. Biografieforschung

Die empirische Biografieforschung, die seit den 1980er Jahren einen beachtlichen Aufschwung erlebte, gilt mittlerweile als anerkannter Forschungsansatz in den Sozialwissenschaften (vgl. Gudjons 2020, S. 15). Ihre Untersuchungen fokussieren sich auf „Biografien im Konfliktfeld zwischen individueller Handlungsstrategie (...) und institutioneller Steuerung“ und beziehen eine Vielzahl an wissenschaftlichen Ansätzen mit ein,

„um die individuellen, aber gesellschaftlich (...) bedingten ‚Regeln‘ herauszufinden, mit denen Menschen Lebenssinn ‚herstellen‘, Verarbeitung von Brüchen leisten und Gefährdungen sowie Anderssein bewältigen (oder nicht bewältigen)“ (ebd. Gudjons 2020, S. 15).

Als sozialwissenschaftliche Forschungstradition nutzt die Biografieforschung Biografien vor allem dazu, Erkenntnisse im sozialwissenschaftlichen Diskurs zu generieren und zieht autobiografisches Material meist in Form von narrativen Interviews oder autobiografischen Texten heran, um dieselben für wissenschaftliche Zwecke fruchtbar zu machen (vgl. Gudjons 2020, S. 16).

„Methodisch (...) bilden also subjektive Erzählungen, persönliche Zeugnisse, individuelle lebensgeschichtliche Dokumente und Gegenstände aus der Alltagswelt die Grundlage für die Rekonstruktion von Lebensverläufen und der ihnen zugrunde liegenden individuellen (und manchmal auch kollektiven) Sinnkonstruktionen“ (Gudjons 2020, S. 14f).

Die biografischen Erinnerungen werden je nach Erkenntnisinteresse von der:dem Forscher:in ausgewertet und in der Regel publiziert (vgl. Gudjons 2020, S. 16; vgl. Miethe 2017, S. 25). Unterstützt durch eine nennenswerte Zahl an beteiligten Disziplinen, allen voran die Soziologie, weiteres die Geschichtswissenschaft, Erziehungswissenschaft sowie Psychologie und Ethnologie, kann die Biografieforschung wesentliche Grundlagen für die Biografiearbeit generieren (vgl. Gudjons 2020, S. 16; vgl. Miethe 2017, S. 25).

In der Biografiearbeit geht es im Vergleich dazu um die „(Wieder-)Aneignung der eigenen Biografie“ (ebd. 2020, S. 16). In der Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Erinnerungen werden diese für das Verstehen und für die Gestaltung des Lebens der Betroffenen fruchtbar gemacht (vgl. ebd. 2020, S. 16). In diesem Sinne arbeitet sie methodisch und didaktisch angeleitet, und richtet den Fokus auf den:die Biografieträger:in selbst (vgl. ebd. 2017, S. 24). Es geht um die Selbsterkenntnis, das biografische Verstehen und die Weiterentwicklung der an der Biografiearbeit teilnehmenden Personen (vgl. ebd. 2017, S. 24).

2.4.1.2 Abgrenzung: Biografiearbeit vs. Biografisches Lernen

Biografisches Lernen wird häufig synonym mit dem Begriff der Biografiearbeit verwendet, woraus sich eine Problematik in der begrifflichen Abgrenzung ergibt (vgl. Miethe 2017, S. 25). Es können jedoch Unterschiede ausgemacht werden, die im Folgenden genauer beschrieben werden sollen. Der Terminus des „biografischen Lernens“ wird als übergeordneter Begriff „für Lernprozesse im weiteren Sinne“ verwendet, die „lebensgeschichtliche Aspekte oder Fragestellungen in den jeweiligen Lernprozess einbeziehen“ (Vogt 1996, S. 38; Lindmeier

2005, S. 10, zit.n. Miethe 2017, S. 26). Außerdem erklärt der Begriff die Tatsache, dass wir „eigentlich gar nichts machen können, ohne auch bewusst oder unbewusst an unserer Biografie zu arbeiten, d.h. es handelt sich auch um ein Lernen, „das sich in der Lebensgeschichte selbsttätig vollzieht““ (Buschmeyer 1990, S. 15, zit.n. ebd. 2017, S. 26).

„Biographisches Lernen ereignet sich in Krisen und Brüchen, orientiert sich an Bedeutungen und Gefühlen und verbindet Lebensereignisse und Phasen miteinander, die zeitlich und ‚curricular‘ weit voneinander entfernt sein können (Dausien/Rothe 2023, S. 1093). Biografisches Lernen lässt sich kaum durch Lernergebnisse erfassen, sondern ist als immer wieder neu herzustellender Prozess des Um- und Neuschreibens von Erfahrungen zu verstehen (vgl. Schulze 1993, zit.n. Dausien/Rothe 2023, S. 1093f).

Im Zusammenhang mit Biografiearbeit wurde dieser Gedanke mit dem Konzept der „Biografizität“ von Alheit und Hanses weiterentwickelt (vgl. ebd. 2017, S. 26). Sie definieren Biografizität als „prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (...) auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“ (Alheit 2003, S. 20, zit.n. Miethe 2017, S. 26).

Das Konzept der Biografizität wird in der Moderne als Schlüsselkompetenz bezeichnet, und zwar „als die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biografische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 2003, S. 25). Martin Kohli hat den Begriff „Biografizität“ in den soziologischen Diskurs eingebracht und denselben als „Code von personaler Entwicklung und Emergenz“ definiert (Alheit 2003, S. 25). Diese Definition wurde in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien weiter ausgearbeitet: Biografizität gilt nun „als selbstreferenzielles Vermögen moderner Individuen, neue, auch riskante Erfahrungen an einen ‚inneren Erfahrungscode‘ anzuschließen, der seinerseits die selektive Synthese vorgängig verarbeiteter Erfahrungen darstellt“ (ebd. 2003, S. 25). Alheit et al. bezeichnen im Anschluss an Kohli Biografizität als das „versteckte Lernpotential der Moderne“ (Alheit 2006, S. 6). Das Konzept der „Biografizität“, sowie dessen Konsequenzen für ein neues Verständnis von Lernen wird bei Alheit mit einem neurowissenschaftlichen Modell erklärt, „das auf Überlegungen von Humberto Maturana und Francisco Varela (1988) zurückgeht“ (Alheit 2006, S. 6). Demzufolge findet Lernen „durch Impulse von außen“ statt, „die Neurologen als ‚Perturbationen‘“ bezeichnen (ebd. 2006, S. 6). Wir nehmen aber nicht gezwungenermaßen die mit diesen Impulsen verbundene Bedeutung an, sondern konstruieren aktiv unsere subjektive Verarbeitung, die geprägt ist von unseren zuvor gemachten Erfahrungen (vgl. ebd. 2006, S. 6). Biografizität ist demnach zu verstehen als individueller Code, „mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen“ (ebd. 2006, S. 6). Werden Lernprozesse verstanden als

individuelle „intakes“, die strukturiert werden durch den jeweiligen einzigartigen biografischen Erfahrungscode, und

„neue Erfahrungen (...) nicht durch die ‚externe‘ Struktur des Gegenstandes, die curriculare Logik oder die Widerständigkeit der sozialen und materiellen Welt determiniert, sondern in die gewordene Struktur einer Lebensgeschichte hineingenommen und perspektivisch verarbeitet (...), dann muss man die Lebensgeschichte in Bildungsprozesse reflexiv einbeziehen (Alheit 2002, S. 223).

Alheit betont, dass sich die Forderung des reflexiven Einbezugs der Biografie der Lernenden grundsätzlich für alle institutionellen Bildungsangebote stellt, insbesondere aber für den Bereich der Erwachsenenbildung, da „hier das gelebte Leben bereits eine komplexe individuelle und soziale Struktur ausgebildet hat“ (Alheit 2002, S. 223f) Lernen als biografischen Prozess anzuerkennen, hat demnach zur Folge, dass die Lernenden bereits einen biografisch-artikulierten Wissensvorrat mitbringen, der das „Material und den Horizont von Lernprozessen bildet“ (ebd. 2005, S. 28). Mit dem Blick auf „die individuell-biografische Organisation von Erfahrungs- und Bildungsprozessen“ wird die „biografische Tiefendimension der Lebenswelt in den Vordergrund gerückt und für Bildungsprozesse systematisch nutzbar gemacht“ (ebd. 2005, S. 28).

Für die pädagogische Praxis bedeutet dieses Wissen um „Biografizität“, dass die didaktischen Methoden differenziert werden müssen, da nicht alle Schüler:innen, Auszubildenden und Studierenden auf dieselbe Art und Weise angesprochen werden können und nicht mit denselben didaktischen Methoden erreicht werden können (vgl. ebd. 2006, S. 6). Diese Forderung nach Individualisierung ist zwar theoretisch weitgehend bekannt, doch die strukturellen Bedingungen von institutioneller Bildung hinken dieser Einsicht hinten nach (vgl. ebd. 2006, S. 6). Die Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht nicht darin, das Konzept der „Biografizität“ methodisch zu lehren, sondern darum „soziale Räume für die Reflexion und Kommunikation biographischer Erfahrungen zu schaffen und mit angemessenen Konzepten und Methoden die Bildung neuer individueller und kollektiver Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen“ (Dausien 2011, S. 120). Es geht also nicht um die

„Optimierung“ individueller biographischer Kompetenzen, sondern in erster Linie um eine Form sozialen Lernens, die eine Vermittlung zwischen individuell – biographischen Erfahrungen und Perspektiven einerseits und gesellschaftlichem Wissen und Handlungsperspektiven andererseits herstellt“ (ebd. 2011, S. 121).

Ein weiterer Bereich, in dem der Begriff des biografischen Lernens wirkungsvoll ist, ist jener der biografisch orientierten Didaktik, oftmals auch als teilnehmerorientierte Arbeit oder selbstreflexives Lernen bezeichnet (vgl. ebd. 2017, S. 26). Die Lebensgeschichte der

Biograf:innen wird in der biografisch orientierten Didaktik dafür verwendet, um Anreize in Lernsituationen zu schaffen (vgl. ebd. 2017, S. 26). Dieser Ansatz erstreckt sich über weite Teile der pädagogischen Arbeit und findet auch in thematischer Hinsicht kaum eine Begrenzung (vgl. ebd. 2017, S. 26). So findet derselbe Einzug in der Schule, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, ebenso wie in der Berufs- und Weiterbildung und auch in Hoch- und Fachschulen (vgl. ebd. 2107, S. 26). Die Attraktivität der didaktisch- methodischen Anleitung ist nicht zuletzt in der Motivation der Teilnehmer:innen hinsichtlich des eigentlichen Lernstoffes begründet, sondern auch in thematischer Hinsicht, wo sowohl persönlichkeitsbezogene Themen als auch eher abstrakte Themen bearbeitet werden und ein persönlicher Bezug zum Gegenstand gefunden werden kann (vgl. ebd. 2017, S. 26f). Da die eigene Biografie aber nicht im Fokus der Arbeit mit den Teilnehmer:innen steht, schlägt Miethe im Anschluss an Raabe vor, bei solchen Ansätzen nicht von Biografiearbeit zu sprechen, sondern diesen Bildungsbereich „mit dem Begriff der biografieorientierten Didaktik“ zu bezeichnen (Raabe 2004, S. 12, zit.n. Miethe 2017, S. 27).

Miethe subsumiert auch all jene Ansätze unter die biografisch orientierte Didaktik, die ihre Bildungsziele auf Selbstwahrnehmung und Entwicklung richten (vgl. 2017, S. 27). Als Beispiele werden hierfür „Reflexion von Selbst- und Fremdbildern, Erlernen von Kommunikationsfähigkeit, Erlernen bestimmter Sozialformen, Akzeptanz und Anerkennung anderer, Zuhören bei den Erzählungen anderer“ genannt (Reich 2008, S. 62; Hölzle/Jansen 2009, zit.n. Miethe 2017, S. 27).

„Biografisches Lernen kann zum einen als Oberbegriff für alle Lernprozesse verstanden werden, die in irgendeiner Form lebensgeschichtliche Aspekte oder Fragestellungen in den jeweiligen Lernprozess einbeziehen. Zum anderen kann sich dieser Begriff auf einen Bereich beziehen, der als biografisch orientierte Didaktik bezeichnet werden soll. Im Unterschied zur Biografiearbeit steht hier nicht die Biografie selbst im Mittelpunkt, sondern diese wird lediglich als didaktisches Mittel eingesetzt, um das Interesse am zu vermittelten Inhalt zu steigern. Dieser zu vermittelnde Inhalt kann durchaus auch biografisch relevante Aspekte umfassen“ (ebd. 2017, S. 27).

2.4.1.3 Abgrenzung: Biografiearbeit vs. Therapie

Eine weitere wesentliche Unterscheidung, die an dieser Stelle getroffen werden soll, ist jene der Abgrenzung der Biografiearbeit von Therapie. Diese gestaltet sich aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher existierender therapeutischer Ansätze sehr komplex und bringt zahlreiche Schwierigkeiten mit sich die folgend erläutert werden sollen (vgl. ebd. 2017, S. 28ff).

Zum einen wird sowohl in der Biografiearbeit als auch in der Therapie der Mensch in den Fokus der Aufmerksamkeit gestellt und zum anderen verfügen Professionelle zumeist auch über therapeutische Qualifikationen und greifen insofern auf dasselbe Handwerkszeug zu, was auch darin begründet liegt, dass das Methodenspektrum der Biografiearbeit größtenteils aus therapeutischen Ansätzen stammt (vgl. ebd. 2017, S. 28). Außerdem kann eine verwandte Zielperspektive in beiden Ansätzen ausgemacht werden, nämlich jene, dass über die Reflexion des eigenen So-geworden-Seins ein besser gelingender Alltag ermöglicht werden soll (vgl. ebd. 2017, S. 28). Zuletzt liegt die Schwierigkeit einer exakten Abgrenzung auch darin verursacht, dass „die Dynamik von Biografiearbeit nicht immer klar zu steuern ist, sodass mitunter auch Prozesse angestoßen werden können, die so nicht intendiert waren“ (ebd. 2017, S. 28).

Miethe stellt fest, dass es keine allgemein akzeptierte definitorische Abgrenzung zwischen Biografiearbeit und Therapie gibt, da jeder Definitionsversuch an den oben dargestellten Schwierigkeiten scheitert (vgl. ebd. 2017, S. 28).

Die häufigste Unterscheidung, welche in der Literatur auffindbar ist, hebt den Faktor der „Tiefe“ der Auseinandersetzung hervor (vgl. ebd. 2017, S. 28). Während im therapeutischen Setting bewusst, unbewusste Bereiche betreten und offengelegt werden, bleibt Biografiearbeit eher an der Oberfläche, agiert mit bekannten sowie bewussten Ereignissen und „baut auf biografisch verankerte (Selbst-)Bildungsprozesse“ (Miethe 2017, S. 30). Gudjons et al. schreibt diesbezüglich, dass Psychotherapie bei Störungen ansetzt, die Leiden verursachen, während es bei der Biografiearbeit um die Interpretation des eigenen Lebens geht (vgl. Gudjons et al. 2020, S. 20).

Miethe resümiert, dass die klarste Unterscheidung hinsichtlich der Selbstdefinition der Konzepte verzeichnet werden kann, nämlich „das als Therapie bzw. Biografiearbeit verstanden wird, was auch begrifflich selbst als solche beschrieben wird und worauf sich Teilnehmende ihrerseits auch bewusst einlassen“ (ebd. 2017, S. 30). Diese Unterscheidung würde aber auch voraussetzen, dass eine konsequente Umsetzung beiderseits verfolgt wird (vgl. ebd. 2017, S. 30).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Biografiearbeit in divergenten Praxisfeldern entwickelt hat, worin sich schlussendlich auch die Heterogenität des Ansatzes begründet (vgl. ebd. 2023, S. 1025). Biografiearbeit, verstanden als strukturierte und methodisch angeleitete Form der Selbstreflexion, ist an pädagogische Rahmenbedingungen

gebunden, welche die Arbeit an der eigenen Biografie und potentiell auch in der gemeinsamen Interaktion ermöglichen (vgl. ebd. 2023, S. 1025f). Die reflektierende Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, angeleitet von einer:inem mit den Prinzipien der Biografiearbeit vertrauten Professionellen, zielt darauf, die Gegenwart zu verstehen und das eigene Leben in Zukunft bewusst zu gestalten (vgl. ebd. 2017, S. 23f). Die individuelle Lebensgeschichte wird dabei in ihrem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang betrachtet, was zur Konsequenz hat, dass Biografiearbeit die Möglichkeit bietet neue Perspektiven zu eröffnen und Handlungspotentiale zu erweitern (vgl. ebd. 2017, S. 24). Das Nachdenken über den Zusammenhang einzelner Fakten der eigenen Biografie und deren Beeinflussung im alltäglichen Sein und Tun bietet zudem die Option zu einem Verständnis geprägter Verhaltens- und Beziehungsmuster zu gelangen, sowie einen Gesamtzusammenhang des eigenen Lebens zu entfalten „die eigene Geschichte, die schließlich zur eigenen Identität wird (Gudjons et al. 2020, S. 17).

Biografiearbeit stellt einen pädagogischen Ansatz dar, der keine spezielle Methode bedient, sondern auf eine Vielfalt an Methoden zurückgreift, „die in unterschiedlichen pädagogischen, soziologischen, historischen oder therapeutischen Feldern entwickelt wurden“ (ebd. 2017, S. 24). Die mannigfaltigen Methoden, die in der praktischen Anleitung zum Einsatz kommen, sollen Reflexionen bei den an der Biografiearbeit teilnehmenden Personen anregen (vgl. Nittel et al. 2023, S. 18). Aufgrund dessen das Konzept der Biografiearbeit Einflüsse aus unterschiedlichen Traditionsrichtungen vereint, wurden Abgrenzungen (in Richtung Biografieforschung, Biografisches Lernen und Therapie) im Hinblick auf das Anwendungsfeld erläutert, die für eine Weiterentwicklung und Professionalisierung des Feldes unabdingbar sind (vgl. ebd. 2017, S. 22ff).

2.4.2 Einsatzgebiete der Biografiearbeit

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die Einsatzgebiete der Biografiearbeit geben und Bereiche identifizieren, in denen sich die Arbeit mit Biografien entwickelt hat. Aufgrund der Verortung der vorliegenden empirischen Untersuchung wird ein besonderer Fokus auf den Bereich der Erwachsenenbildung gelegt.

Der erste Bereich, in dem sich Biografiearbeit entwickelt hat, kann mit der „Altenbildung“ ermittelt werden (vgl. ebd. 2017, S. 102). Dieser Historie entsprechend, liegt im Bereich der Altenbildung auch die umfangreichste Literatur zur Biografiearbeit vor (vgl. ebd. 2017, S. 102).

Miethe hält treffend fest, dass sich hier aufgrund des „‘Doppelgesichtes‘ des Alters und des Alterns“ (ebd. 2017, S. 102) die Biografiearbeit aus doppelter Perspektive entwickelt hat: „Zum einen aus Richtung der Altenbildung als Teil der Erwachsenenbildung und zum anderen aus Richtung der Altenpflege“ (ebd. 2017, S. 102). Obwohl sich die beiden Bereiche in vielen Aspekten überschneiden, können doch unterschiedliche Ansätze und Zielsetzungen ausgemacht werden, weswegen sie auch in der Literatur getrennt betrachtet werden (vgl. ebd. 2017, S. 102). Während die Biografiearbeit in der Altenbildung davon ausgeht, „dass alte Menschen sich zwar in einer neuen (letzten) Lebensphase befinden, prinzipiell aber keiner besonderen medizinischen oder pflegerischen Beachtung bedürfen“, so hat es Biografiearbeit in der Altenpflege zumeist mit Menschen zu tun, die „dauerhaft körperlich und/oder geistig pflegebedürftig sind und der Hilfe Professioneller bedürfen“ (ebd. 2017, S. 102ff). Methoden, die zum Einsatz kommen, können aber beiden Bereichen zugeordnet werden. Hierzu zählt unter anderen „eines der ältesten Verfahren, das die Entwicklung der Biografiearbeit ganz wesentlich mit voran getrieben hat, (...) das Erzählcafé“ (Miethe 2017, S. 105). Die eher monologisch ausgerichtete Form dieser Methode wurde allerdings weiterentwickelt und es kam zur Etablierung dialogisch orientierter Methoden, wie etwa „Erzählrunden“ und „Erinnerungswerkstätten“ (Miethe 2017, S. 108f). Eine weitere genuin in der Altenbildung entwickelte Methode ist jene der „Lebensbücher“, in denen die eigene Biografie in schriftlicher Form festgehalten und beispielweise mit Fotos veranschaulicht wird (vgl. Miethe 2017, S. 110).

Darüber hinaus kann „die Frauenbildung“, als ein Bereich der Erwachsenenbildung ausgemacht werden, an dem früh biografische Ansätze zur Anwendung kamen (vgl. ebd. 2017, S. 121).

„Mit dem bekannten Slogan ‚Das Private ist politisch‘, hat die Frauenbewegung darauf hingewiesen, dass die eigene Biografie nie nur eine individuelle ist, sondern immer auch Ausdruck gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse“ (ebd. 2017, S. 121).

Das lebensgeschichtliche Erzählen als eine Methode der Biografiearbeit, hat bereits lange Tradition in der Erwachsenenbildung (vgl. Dausien/Rothe 2023, S. 1090). Dausien und Rothe verorten frühe Entwicklungen bereits „in der Weimarer Zeit, in der das ‚Lebenswissen der Teilnehmenden‘ und lebensgeschichtliches Erzählen als Teil der Bildungsarbeit gesehen wurde (vgl. Hof 1995; Behrens-Cobet/Reichling 1997, S. 16, zit.n. Dausien/Rothe 2023, S. 1090).

Ab den 1970er Jahren wurde die Bedeutung der Berücksichtigung „biographisch erworbenen Wissens und die Erfahrungen der Teilnehmenden“ vor allem über das Konzept der „‘Zielgruppen und Teilnehmerorientierung‘“ betont und führte zur Entwicklung biografischer Methoden im Bildungsbereich (ebd. 2023, S. 1090). Infolgedessen können in den 1980er und

1990er Jahren „erste methodische und konzeptionelle Überlegungen zu ‚biographischem Lernen‘ in der Erwachsenenbildung“ eingeordnet werden (ebd. 2023, S. 1091). Diesbezügliche Publikationen und Materialien können vor allem dem Bereich der politischen Erwachsenenbildung zugeordnet werden, da nach dem Zweiten Weltkrieg umfangreiche Gelegenheiten zur biografischen Reflexion aufwarten (vgl. ebd. 2023, S. 1091). Besonders im Zuge dieser Auseinandersetzung wurde offensichtlich, dass politische Bildung nicht allein über den Weg der Wissensvermittlung funktioniert (vgl. ebd. 2023, S. 1092). Lernende der Erwachsenenbildung sind „direkt oder über ihre familiären und generationalen Beziehungen“ in die Historie eingebunden, insofern müssen neben der Wissensvermittlung und Aufklärung über die „großen Wahrheiten“ auch die „Perspektiven der Lernenden und ihren ‚kleinen Wahrheiten‘, also mit ihren biographischen Erfahrungen, Sichtweisen und Handlungsdispositionen, in Beziehung gesetzt und reflektiert werden (Behrens-Cobet 1999, S. 68, zit.n. ebd. 2023, S. 1092).

Ähnliches kann auch für weitere die Themenbereiche der politischen Erwachsenenbildung wie „interkulturelle bzw. migrationsbezogene, antirassistische oder geschlechterreflektierende Bildung“ geltend gemacht werden, ebenso wie für andere Bildungsbereiche, die Bezug nehmen auf persönliche Bildungs- und Reflexionsbedürfnisse von Lernenden und deren Handlungsprobleme (vgl. ebd. 2023, S. 1092). Hier geht es nicht nur um reine Wissensvermittlung, sondern eben auch um handlungsbezogene Aneignungsprozesse, wofür sich insbesondere die Ansätze des biografischen Erzählens, sowie des biografischen Erfahrungslernens offerieren (vgl. ebd. 2023, S. 1092).

Die Arbeit mit und an der eigenen Biografie hat mittlerweile in weiten Bereichen der Erwachsenenbildung Einkehr gefunden und biografieorientierte Methoden gehören zum Repertoire professionellen Handelns (vgl. ebd. 2023, S. 1093). Dausien und Rothe begründen diese Entwicklung, insofern, als dass davon ausgegangen werden kann, dass in Bildungssituationen die Biografien der Lernenden, Lernprozesse mitstrukturieren und im Hintergrund „immer ‚mitlaufen“ (ebd. 2023, S. 1095). Über günstig gewählte Methoden kann

„ein curricular vorgegebenes Thema von den Lernenden im Horizont ihrer Lebensgeschichte verortet und zum ‚eigenen‘ Thema gemacht werden. Eigene Interessen, Vorgeschichten und bislang unreflektierte Wissensbestände können expliziert und in der Kommunikation mit anderen verglichen werden. Dadurch entsteht ein Möglichkeitsraum, in dem biographisches Wissen erweitert, umgeordnet, neu verknüpft und bewertet werden kann“ (Dausien 2011, zit.n.ebd. 2023, S. 1095).

So kann Biografie als eigener Gegenstand in der Bildungsarbeit Platz finden und damit Lernenden die Perspektive auf die eigene Lebensgeschichte zugänglich machen, oder aber auch einen reflexiven Zugang zu Biografien anderer eröffnen (vgl. ebd. 2023, S. 1095).

Schulpraxis wie auch Lehrer:innenbildung werden auch von Miethe als bedeutende Einsatzgebiete von Biografiearbeit beschrieben, da Studierende des Lehramts „über umfangreiche, mehrjährige Vorerfahrungen mit Erziehung, Lernen, der Institution Schule und mit Lehrkräften“ verfügen, welche sich auf Studienwahl und das pädagogische Handeln im Praxisfeld auswirken (ebd. 2023, S. 1033). Es wird von einer „‘tiefgreifende[n] Involvierung der Person des pädagogisch Professionellen in seine Tätigkeit als Besonderheit der Lehrerprofession‘“ ausgegangen (Büker/Nitsche 2011, S. 195; zit.n. ebd. 2023, S. 1033). Darüber hinaus werden „vier ‚Muster‘ herausgearbeitet, die Lehrer*innenbiographien bereits vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums prägen, nämlich die ‚Kindheitsmuster‘, die ‚Schulzeitmuster‘, ‚kulturell vermittelte Lehrerbilder‘, sowie ‚unterrichtsfachbezogene Muster‘“ (Seydel 2005, S. 100f; zit.n. ebd. 2023, S. 1033). Diese Erkenntnisse verweisen auf die notwendige Forderung der biografischen Auseinandersetzung angehender Lehrkräfte im Studium; in der Lehramtsausbildung käme das Konzept der Biografiearbeit aber kaum zum Einsatz (vgl. ebd. 2023, S. 1033). Häufig ist eher die Anwendung einer biografisch orientierten Didaktik zu beobachten, die – zum Nachteil des Ansatzes der Biografiearbeit – ebenfalls im Feld der schulischen Praxis Anwendung findet (vgl. ebd. 2023, S. 1033).

Nichtsdestotrotz lassen sich an einigen Hochschulen Entwicklungen beobachten, die auf neu entwickelte Ansätze der Biografiearbeit, wie beispielsweise separaten Veranstaltungen zu Studienbeginn, in denen explizit an der eigenen Biografie gearbeitet wird, hinweisen (vgl. ebd. 2023, S. 1033). Außerdem wird mit dem von Büker und Nitsche (2011) entwickelten Ansatz der „Denk-Pausen“, verstanden als „‘strukturierte Impulse zur biographisch-reflexiven Auseinandersetzung mit bedeutsamen inhaltlichen Fragestellungen‘“, „die biographische Selbstreflexion als Querschnittsfrage“ über die Dauer des gesamten Studiums integriert (Büker/Nitsche 2011, S. 196; zit.n. ebd. 2023, S. 1033). Auch die „Fallarbeit“ kann beispielsweise im Sinne der Arbeit mit „historischen Lehrerbiographien“ für „eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsverständnis“ fruchtbar gemacht werden (ebd. 2023, S. 1033). Dass Biografiearbeit in der schulischen Praxis eher marginal im regulären Unterricht genutzt werde, hat strukturelle Ursachen wie beispielsweise zeitliche Vorgaben, die dem schulischen Betrieb immanent sind, sowie geeignete Umgebungsfaktoren (vgl. ebd. 2023, S. 1034). Kommt die Arbeit an und mit der eigenen Biografie im Unterricht zum Einsatz, dann

bieten sich hier vor allem erprobte Methoden an, wie etwa die Arbeit mit „Lebensbüchern“, sowie der Ansatz des „biografischen Theaters“, oder „Biografiearbeit als Projekt“, abseits des regulären Unterrichts (vgl. ebd. 2023, S. 1034).

Als sehr junger Bereich als Einsatzgebiet der Biografiearbeit, wird die „Kinder- und Jugendhilfe“, von Miethe beschrieben, in der sich vor allem „die Arbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern und der Einsatz von Narrationen in der Jugendhilfe“ entwickelten (ebd. 2017, S. 126). Der Bereich der Gedenkstättenarbeit, sowie die Behindertenhilfe werden bei Miethe aufgrund der zumeist in diesen Institutionen stattfindenden „biografisch orientierten Arbeit“ ausgespart (vgl. ebd. 2017, S. 101).

2.4.3 Gelingensfaktoren für die Anleitung von Biografiearbeit

Das Gelingen und die Qualität der Umsetzung von Biografiearbeit steht im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen (vgl. Miethe 2017, S. 35), die es vor allem in Machtstrukturen – zu denen auch der schulische Betrieb gehört – zu berücksichtigen gilt. Strukturelle Bedingungen beziehen sich in erster Linie auf geeignete Räumlichkeiten, in denen Biografiearbeit abgehalten werden kann, aber auch auf einen entsprechenden Zeitrahmen sowie weitere zu berücksichtigende Umgebungsfaktoren (vgl. ebd. 2017, S. 36). Der Ort respektive der Raum, in dem Biografiearbeit angeboten wird, hat insofern einen besonderen Stellenwert, als dass durch seine Ästhetik eine offene Atmosphäre geschaffen werden kann, die es Teilnehmenden auch ermöglicht, diesen Raum mitzugestalten (vgl. ebd. 2017, S. 36).

„Weiterhin muss die Raumgestaltung der Methode entsprechen und gegebenenfalls auch Raum- und Ortswechsel zulassen, um genügend Bewegungsfreiheit für konzentrierte Einzelarbeit und persönliche Gespräche der Studierenden zu bieten. Eine Möglichkeit, die Räumlichkeiten auch von anderen Seminarsituationen abzugrenzen, besteht darin, den Lernort zumindest zeitweise bewusst zu verlassen und den Austausch in ein privates oder öffentliches Umfeld (Park, Garten) zu verlagern“ (Deutsch/Lerch 2023, S. 1154).

Entscheidend sind auch Faktoren wie Kontinuität, die Atmosphäre, in der die Arbeit mit und an der eigenen Biografie stattfinden soll, und vor allem auch wie sich in diesem Rahmen Beziehungen gestalten können (vgl. ebd. 2017, S. 35). Kontinuität in der Zusammenarbeit sowie geplante informelle Kontaktmöglichkeiten – beispielsweise in Pausen – ermöglichen intensives Arbeiten, bieten aber auch die Gelegenheit Dinge zu verarbeiten. Weiters ist Zeit ein sehr wesentlicher Faktor in der Biografiearbeit. So können bei Arbeit über mehrere Tage oder Wochen biografische Ereignisse in der Familie erfragt oder anderweitige Informationen recherchiert werden (vgl. ebd. 2017, S. 36), die bei der Arbeit an und mit der eigenen Biografie

dienlich sind. Besonders zu berücksichtigen ist außerdem, dass es eher introvertierte und eher extrovertierte Teilnehmer:innen gibt, die jeweils einen eigenen Zeitrahmen benötigen, um offen über ihre Lebensgeschichten zu sprechen (vgl. ebd. 2017, S. 36).

„Die Arbeit mit biographischen Erinnerungen und Reflexionen benötigt Zeit, sie hat eine ‚innere‘ Verlaufsstruktur, die jedoch nur teilweise vorab festgelegt werden kann (etwa durch zeitliche Abfolgen und Regeln), sondern sich wesentlich im Verlauf der interaktiven Dynamik herstellt. Zudem muss die Arbeit in die jeweilige institutionelle Zeitstruktur eingepasst werden“ (Dausien/Rothe 2023, S. 1101)

Als unbedingte Voraussetzung für Biografiearbeit wird eine verlässliche Atmosphäre beschrieben, in der es möglich ist, Vertrauen zur Leitung und zu den anderen Teilnehmer:innen auf- und auszubauen (vgl. ebd. 2017, S. 36). Verschwiegenheit, als wesentliches und nicht zu verletzendes Prinzip, ist zugleich als Bedingung für Vertrauen zu berücksichtigen (vgl. ebd. 2017, S. 39). Die Teilnehmenden an Biografiearbeit müssen mit der Regel konform gehen, dass besprochene Inhalte der Biografiearbeit in der Gruppe, oder in der Zweier-Konstellation verbleiben und nicht hinausgetragen werden (vgl. ebd. 2017, S. 39). Zudem bilden Kontinuität und Verlässlichkeit eine wesentliche Basis, die es Biograf:innen erst ermöglicht, schwierigere Themen einzubringen (vgl. ebd. 2017, S. 37). Auch wenn das Prinzip der Freiwilligkeit in jedem Fall oberste Priorität im Setting der Biografiearbeit beansprucht, gehört es zur Aufgabe der Leitung, darauf zu achten, dass es die Bedingungen ermöglichen und unterstützen, dass sich allen Teilnehmenden überhaupt die Möglichkeit bietet sich einzubringen (vgl. ebd. 2017, S. 36).

Neben Transparenz über den Ablauf von Biografiearbeit, erfordert das Setting auch Verbindlichkeit im Sinne gemeinsam vereinbarter und verlässlicher Strukturen (vgl. ebd. 2017, S. 36f). Die Teilnehmenden müssen sich darauf verlassen können, dass „von Ihnen (sic!) eingebrachte Themen auch in verantwortungsvoller Weise von den anderen aufgegriffen werden“ und „verbindliche Regelungen eingeführt werden, wann, wo mit wem und wie lange Biografiearbeit gemacht wird“ (ebd. 2017, S. 36). Wird das Prinzip der Freiwilligkeit bei der Anwendung der Methode vernachlässigt, so ist davon auszugehen, dass jeder Zwangskontext, sowie Druck bei den Teilnehmenden zu Abwehr führen kann und damit die erforderliche Bereitschaft individuelle Themen einzubringen verunmöglicht (vgl. ebd. 2017, S. 37). Zwang und Druck können mitunter auch dazu führen, dass Teilnehmer:innen persönlich wichtigen Themen ausweichen und nur unwichtige Themen, wie sozial erwünschte Inhalte preisgeben (vgl. ebd. 2017, S. 37).

In Machtstrukturen, wo auch der schulische Betrieb mit seinem Leistungsanspruch und mit Anwesenheitspflichten untergeordnet werden kann, gilt es im Rahmen der Biografiearbeit zu hinterfragen, „wie freiwillig eine Zustimmung (...) in einem solchen Kontext überhaupt sein kann“ (ebd. 2017, S. 37; vgl. Dausien/Rothe 2023, S. 1100). Diese Fragestellung sollte aber nicht per se als Ausschlussgrund von Biografiearbeit angeführt werden – vielmehr gilt es, diesen „Zwangskontext explizit zu thematisieren und auszuhandeln, ob und unter welchen Voraussetzungen trotzdem Biografiearbeit möglich ist“ (ebd. 2017, S. 37f). Wird Biografiearbeit im Rahmen einer Bildungsinstitution angeboten, gilt es auch Überlegungen anzustellen, wie mit den obligatorischen Bewertungssituationen umgegangen werden kann. Damit ein offenes Sich-Einlassen auf die Arbeit mit der individuellen Biografie sichergestellt werden kann, ist es notwendig, einen bewertungsfreien Raum zur Verfügung zu stellen und das den Schülerinnen und Studierenden auch transparent zu kommunizieren (vgl. Junge/Siegert 2021, S. 173).

Dausien und Rothe schlagen in Zusammenhang mit Biografiearbeit in Gruppen im Rahmen eines Hochschulseminars beispielsweise folgende Maßnahmen, vor:

„explizite(n) Erläuterung der Freiwilligkeit am Beginn der Arbeit, (...) Schutz der Teilnehmer*innen durch die Verlagerung der biographischen Kommunikation in Kleingruppen und die Verabredung, im Plenum (...) nicht aus den Lebensgeschichten zu erzählen, sondern nur die abstrakten Thesen zu präsentieren“ (Dausien/Rothe 2023, S. 1100).

Eine Ablehnung biografischer Arbeit seitens der Teilnehmenden soll zudem nicht als kategorische Verweigerung betrachtet werden; auch hier besteht die Gelegenheit, über Gespräche Vorbehalte zu klären und über Chancen, aber auch Gefahren biografischer Arbeit zu informieren (vgl. Miethe 2017, S. 38). Allgemein gilt es, zu Beginn der Biografiearbeit über deren Möglichkeiten und Grenzen aufzuklären sowie Erwartungshaltungen seitens der Teilnehmenden zu besprechen und eventuell anzupassen (vgl. ebd. 2017, S. 39). Unbedingt zu explizieren ist die Abgrenzung von Biografiearbeit in Richtung Therapie. Biografiearbeit ist keine Therapie und hat insofern auch nicht die Intention „tiefer gehende Verstrickungen oder aktuelle Krisen zu lösen“ (ebd. 2017, S. 38).

Das Vertrauensverhältnis, das einerseits als Prinzip der Biografiearbeit beschrieben wird, kann auf der anderen Seite zur Erwartungshaltung der Teilnehmenden führen, dass Anleiter:innen von Biografiearbeit zu permanent biografischen Begleiter:innen werden (vgl. ebd. 2017, S. 38). Es ist daher notwendig eine „professionelle Distanz“ zu wahren und dieselbe auch transparent

zu machen, denn „die gemeinsame Arbeit soll ‚gemeinsame Erfahrungen ermöglichen‘, aber ‚nicht zu persönlich-privaten Verstrickungen führen‘“ (Raabe 2004, S. 33, zit.n. Miethe 2017, S. 38). In diesem Zusammenhang ist es auch wesentlich, dass Biografiearbeit in der Erwachsenenbildung „von einer normalen psychischen Belastbarkeit der Teilnehmenden“ ausgeht und „keine akute biografische Krise vorliegen“ sollte (ebd. 2017, S. 40). Grundsätzlich gilt in der Anleitung von Biografiearbeit jedenfalls zu berücksichtigen, „welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen und in welchen Situationen möglicherweise auch stärker stützend eingegriffen werden muss, um das Verletzungsrisiko für die Person selbst, wie auch das der anderen Teilnehmerinnen, zu minimieren“ (ebd. 2017, S. 40).

Die obenstehenden Ausführungen zeigen, dass die Anleitung von Biografiearbeit Rahmenbedingungen voraussetzt, die es Teilnehmenden ermöglichen, Vertrauen zu erlangen und aufzubauen. Die methodische Grundhaltung ist eine prozessorientierte und professionelle Biografiearbeit versteht sich als situative Arbeit mit den aktuell biografisch relevanten Themen der Teilnehmer:innen (vgl. ebd. 2017, S. 40). Geplante Sequenzen bieten vor allem zu Beginn der Biografiearbeit Sicherheit und Struktur sowie die Möglichkeit in den Arbeitsprozess einzusteigen (vgl. ebd. 2017, S. 40). Es bedarf aber der Flexibilität, Planungen auch umzuwerfen, wenn die Interessen der Biograf:innen eine alternative Richtung aufzeigen (vgl. ebd. 2017, S. 40). Auf diese Weise können in der Biografiearbeit komplexe und offene Prozesse entstehen, daher haben Anleiter:innen, deren Aufgabe die Moderation der biografischen Erzählungen ist, hohe Anforderungen (vgl. Dausien/Rothe 2023, S. 1101). Für eine professionelle Anleitung der Biografiearbeit bedarf es

„neben fachlichem Wissen im jeweiligen Themenfeld vor allem Wissen und Erfahrung im Hinblick auf biographisches Erzählen und die dabei angeregten Prozesse biographischer Arbeit erfordern schließlich auch Wissen und Kompetenzen im Umgang mit biographischer Kommunikation in Gruppen“ (ebd. 2023, S. 1101).

Miethe erarbeitet Mindeststandards für die Anleitung einer professionellen Biografiearbeit, welche die Traditionslinien, die in dieselbe eingegangen sind – Psychotherapie und Sozial-, Erziehungs-, und Geschichtswissenschaften – veranschaulichen und in Praxis und Ausbildung Berücksichtigung finden müssen. Diese beziehen sich auf folgende Inhalte:

- „Eigene biografische Selbstreflexion, einschließlich der Reflexion der eigenen Stellung in der jeweiligen Dominanzkultur. (...).
- Kenntnisse der Biografieforschung und Wissen um die soziale Konstruktion von Biografien. (...).
- Fähigkeit zur Beförderung narrativer Erzählungen und non-direktiven Nachfragens. (...).
- Kenntnisse zeitgeschichtlich relevanter Ereignisse und deren möglicher biografischer Bedeutung. (...).

- Kenntnisse von Gruppenprozessen und Übertragungsmechanismen. (...).
- Kenntnisse der Bedeutung von Familiendynamiken und -konstellationen. (...).
- Erkennen von Traumata und die Fähigkeit damit stützend und schließend zu arbeiten“ (Miethe 2017, S. 153ff).

Zusammenfassend gilt: Bei der Biografiearbeit ist die Haltung der anleitenden Person eine ebenso wesentliche Bedingung für das Gelingen wie geeignete Rahmenbedingungen, die eine Öffnung der Teilnehmenden und ihrer individuellen Biografien ermöglichen. Weiters wird die Bedeutung der geeigneten strukturellen Rahmenbedingungen betont, die sich auf angemessene Räumlichkeiten, Kontinuität in der Zusammenarbeit sowie auf einen entsprechenden Zeitrahmen beziehen und Sozialformen ermöglichen, in denen Biografiearbeit entfaltet werden kann (vgl. ebd. 2017, S. 36). Entscheidende Gelingensfaktoren beziehen sich außerdem auf die Haltung der: des Anleiter:in von Biografiearbeit und betonten in diesem Zusammenhang etwa die Relevanz des Aufbaus einer vertrauensvollen Beziehung (vgl. ebd. 2017, S. 39). Prinzipien wie Freiwilligkeit, Verschwiegenheit, Kontinuität und Verlässlichkeit, Transparenz über Ablauf und Struktur, u.a. haben oberste Priorität im Setting der Biografiearbeit und werden als Basis erachtet, die es Teilnehmer:innen ermöglicht, sich in einem sicheren Rahmen einzubringen oder gegebenenfalls rauszunehmen (vgl. ebd. 2017, S. 37f). Besonders sensibel gilt es mit Machtstrukturen umzugehen, wie sie beispielsweise im schulischen Kontext vorherrschen (vgl. ebd. 2017, S. 37). Diesbezüglich verortet die Autorin die Notwendigkeit einer vorangehenden selbstreflexiven Klärung der:des Anleiter:in der Biografiearbeit, die sich exemplarisch auf die Auseinandersetzung mit der obligatorischen Anwesenheitspflicht, die im Widerspruch zum Prinzip der Freiwilligkeit steht, sowie auf den Leistungsanspruch (Beurteilung) beziehen sollte, um Zwangssituationen im Zuge der Biografiearbeit zu vermeiden. Außerdem ist das Bekenntnis der klaren Abgrenzung zur Therapie in der Biografiearbeit transparent zu halten (vgl. ebd. 2017, S. 38).

3 Elementare (Aus-)Bildung

Das vorliegende Kapitel soll sich mit dem elementarpädagogischen (Aus-)Bildungsfeld in Österreich auseinandersetzen. Die Diskussion des elementarpädagogischen Praxis- sowie Ausbildungsfeldes zielt darauf ab, die leitenden Fragen der Untersuchung im Hinblick auf die empirische Untersuchung zu präzisieren. Dabei kommen das elementarpädagogische Feld sowie der elementarpädagogische Bildungsauftrag in Österreich in den Blick (3.1). Ausgehend von den mannigfaltigen Anforderungen im Praxisfeld und den gestiegenen Ansprüchen in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung wird die Ausbildungslandschaft betrachtet, die derzeit vorwiegend aus Bildungsanstalten für Elementarpädagogik besteht (3.2). Die Ausbildung, die angehende Elementarpädagog:innen für Bildungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern bis zum Schuleintritt qualifizieren soll, findet in diesen nicht nur am Lernort Schule, sondern insbesondere auch am Lernort Praxis statt. Die Darstellung der elementarpädagogischen Ausbildungslandschaft mündet in die Auseinandersetzung mit den Ausbildungszielen der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (3.3), und ermöglicht schließlich die Formulierung von Begründungszusammenhängen, die mit dem Eingang der Biografiearbeit in den elementarpädagogischen Ausbildungskontext verbunden sind.

3.1 Elementare Bildung und Erziehung in Österreich

In Österreich werden unter dem „Begriff ‚elementare Bildungseinrichtungen‘ alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ zusammengefasst (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 1). Elementare Bildungseinrichtungen implizieren Gruppenformen für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen. Für die Darstellung möglicher Gruppenformen, die in einem Kindergarten eingerichtet werden können, wird nun das Wiener Kindergartengesetz herangezogen, dass folgende Gruppen definiert:

„Kleinkindergruppen [auch als Krabbelstuben, Krabbelgruppen oder Kinderkrippen bezeichnet] bis zum vollendeten 3. Lebensjahr, Kindergartengruppen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Beginn der Schulpflicht, Hortgruppen für schulpflichtige Kinder, Familiengruppen bis zum Beginn der Schulpflicht, Familiengruppen für 3 bis 10jährige Kinder“ (Wiener Kindergartengesetz 2023, o.S.)

Darüber hinaus können auch sogenannte „Sonderformen“ geleitet werden: „Integrationsgruppen: Gruppen (...), in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam betreut werden (...), Heilpädagogische Gruppen: Gruppen, in denen ausschließlich Kinder mit Behinderung betreut werden“ (ebd. 2023, o.S.).

Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung ist in Österreich seit dem Kindergartenjahr 2010/11 gesetzlich verankert (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2021, S. 252). Alle Kinder, „die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben“, sind „im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche“ zum Kindergartenbesuch verpflichtet (Hartel et al. 2018, S. 189). Der Weg des verpflichtenden Kindergartenjahres ist als eine Erhöhung der Chancengerechtigkeit zu sehen (vgl. ebd. 2018, S. 188). Unter Voraussetzung guter pädagogischer Qualität und für über 3-jährige Kinder kann demnach konstatiert werden, dass „der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung (...) im Zusammenhang mit einer positiven akademischen sowie sozialen Entwicklung (...) und besseren Chancen im Berufsleben“ steht (Fessler/Schneebaum 2016, zit.n. ebd. 2018, S. 188).

Während die Ausbildung von Elementarpädagog:innen in der Verantwortlichkeit des Bundes liegt, obliegt die Gesetzgebung und -vollziehung betreffend den elementaren Bildungsbereich der Kompetenzebene der Bundesländer (vgl. ebd. 2018, S. 184). Dies hat unter anderem zur Konsequenz, dass in Österreich neun divergierende Kinderbildungs- und Betreuungsgesetze vorliegen (vgl. NeBÖ 2022, S. 9). Diese Kompetenzspaltung spitzt sich außerdem zu, indem weitere Zuständigkeiten bei den Gemeinden und bei privaten Rechtsträgern liegen, was nicht nur zu uneinheitlichen strukturellen Bedingungen führt, sondern auch zu unterschiedlichen Gehalts- und Dienstrechtsregelungen (vgl. Hartel et al. 2018, S. 184). In letzter Konsequenz hat dieser Umstand zur Folge, dass sich der Kompetenzdschungel auf die pädagogische Qualität der Einrichtungen in den einzelnen Bundesländern auswirkt, was wiederum eine Einschätzung von nationalen Entwicklungen erschwert (vgl. ebd. 2018, S. 184). Nicht zuletzt aufgrund dessen wird seit Jahren gefordert, dass auch der Bereich der Elementarpädagogik der Bundeskompetenz unterliegen sollte (vgl. ebd. 2018, S. 185). Die Hoffnung, die sich an eine Gesetzgebung des Bundes bindet, ist jene, dass dadurch hohe Qualitätsstandards orientiert an wissenschaftlichen Erkenntnissen sichergestellt werden können (vgl. NeBÖ 2002, S. 9). Erste Initiativen wurden bereits mit der Einführung des Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan gesetzt. Darüber hinaus gab es folgende Entwicklungen von Seiten der Gesetzgebung, die auf einheitlichere Strukturen im elementarpädagogischen Feld zielen:

„Als erster Schritt wurde eine Einigung über einen bundeseinheitlichen Qualitätsrahmen angestrebt, der auf den 31.03.2018 datiert wurde (BGBl. I Nr. 6/2018). Mit dem (...) Bundesministeriengesetz (BGBl. Nr. 76/1986, Wiederverlautbarung) ist seit Jänner 2018 zusätzlich zur Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen die Koordination der Bundesagenden im Bereich der Elementarpädagogik im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gebündelt. Dazu zählen z. B. die Bund-Länder-Vereinbarungen gemäß Art. 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG), wie die erste

Vereinbarung dieser Art zum Ausbau des institutionellen Kinderbildungsangebots (ab 2007 bis 2018) sowie die Vereinbarung zur Einführung des halbtägig kostenlosen und verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs (2009 bis 2018)“ (ebd. 2018, S. 185).

Die Bemühungen um die Anerkennung der Institution Kindergarten als erste Bildungseinrichtung zeigt sich in den letzten Jahren nicht nur in gesellschaftlichen sowie politischen Diskussionen, sondern auch in der Unterstützung der elementarpädagogischen Forschung in Österreich (vgl. ebd. 2018, S. 185). Jene war über lange Zeit vorrangig angesiedelt an außeruniversitären Institutionen wie dem Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, dem Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) und dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens“ (vgl. BIFIE; Koch 2013a, zit.n. ebd. 2018, S. 187).

Obwohl die Etablierung einer ansehnlichen Forschungsinfrastruktur nach wie vor als Herausforderung in der österreichischen Elementarpädagogik betrachtet werden muss, kann seit dem Jahre 2010 ein Aufschwung verzeichnet werden (vgl. ebd. 2018, S. 187). So wurde am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz der Arbeitsbereich „Elementarpädagogik“ eingerichtet. Er beinhaltet eine unbefristete Universitätsprofessur und zahlreiche Mitarbeiter:innen. 2015 gründete auch die Universität Innsbruck eine Stiftungsprofessur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung und auch an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen nimmt die Forschungstätigkeit in dem Bereich zu (vgl. Holzinger, 2012, zit.n. ebd. 2018, S. 187).

Trotz dieser positiven Entwicklung machen kritische Stimmen auf die in Österreichs Elementarpädagogik fehlende Grundlagenforschung aufmerksam. Auch aussagekräftige Längsschnittstudien sind nicht vorhanden, weshalb die vergangene wie auch die aktuelle Forschungstradition als immer noch stark in der pädagogischen Qualitätsforschung verankert, betrachtet werden kann (vgl. ebd. 2018, S. 187).

Die oben konstatierte Kompetenzsplittung auf verschiedene Bundesländer lässt sich wie bereits angemerkt auch bei den einzelnen Kindergartengesetzen ausmachen, die von Region zu Region differieren. Für die vorliegende Arbeit wird das Wiener Kindergartengesetz (i. d. g. F.) herangezogen, welches die Aufgaben der Kindergärten in §1 wie folgt beschreibt:

„Kindergärten haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.

Das Bildungskonzept ist auf die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise in alters- und entwicklungsentsprechenden Sozialformen unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen. In Kindergärten sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen“ (RIS 2023, o.S.).

Elementarpädagog:innen ist in der elementaren Bildungseinrichtung die „im deutschsprachigen Raum [traditionelle] (...) Auftragstria von Bildung, Erziehung und Betreuung mit jeweils historisch unterschiedlicher Gewichtung der drei Aspekte zugeschrieben“ (ebd. 2018, S. 187). Gegenwärtig lässt sich im fachlichen Diskurs allerdings eine „ganzheitliche Sicht auf elementarpädagogisches Handeln“ beobachten, da unter dem Oberbegriff Bildung „nicht länger zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung unterschieden wird“ (Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan, 2006, zit.n. ebd. 2018, S. 188). Diese Sichtweise zeigt sich auch durch die im Jahr 2009 umgesetzte Einführung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Hartel et al. 2018, S. 188).

Der Bildungsrahmenplan kann aufgrund seiner bundesweiten Verbindlichkeit als Meilenstein in der Elementarpädagogik charakterisiert werden und gilt als ein „Bekenntnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 1). Als Maßnahme der pädagogischen Qualitätssicherung elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich determiniert er Grundlagen der elementarpädagogischen Arbeit, und geht dabei von einem Bild vom Kind als kompetentes Individuum aus, „das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt“ (ebd. 2009, S. 1). Bildung wird als lebenslanger Prozess verstanden, in dessen Durchlaufen der Mensch in aktiver Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt zu selbstständigen individuellen Handlungen im Kontext der Umwelt befähigt wird (vgl. ebd. 2009, S. 5)

„Unter Bildungsprozessen werden komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt verstanden. Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materialen Umwelt – ständig weiterentwickeln“ (ebd. 2009, S. 5).

Dieses oben erläuterte ko-konstruktive Verständnis von Bildung zielt im Sinne der europäischen Aufklärung auf Selbstbestimmung, Partizipation an der Gesellschaft und Kultur sowie Verantwortungsübernahme (vgl. ebd. 2009, S. 5). Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen müssen die im Bildungsplan festgehaltenen didaktischen Prinzipien berücksichtigt werden: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung und Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion und Diversität, Sachrichtigkeit, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft (vgl. ebd. 2009, S. 3f). Darüber hinaus werden Bildungsbereiche festgeschrieben, an denen sich die:der Elementarpädagog:in bei der thematischen Verortung der Bildungsaktivitäten orientieren soll, ebenso wird aber auch „die Gestaltung von Bildung durch ‚Impulse der sozialen und materialen Umwelt‘ veranschlagt sowie die Selbsttätigkeit von Kindern im Spiel zu ‚Aneignung der Welt‘ hervorgehoben“ (Kobler 2020, S. 43). Außerdem wird im Bildungsrahmenplan auf eine kompetenzorientierte Bildungsarbeit verwiesen: „Kinder entwickeln in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt Kompetenzen im Sinne von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz sowie lernmethodischer Kompetenz“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 6f). Die Rolle der:des Elementarpädagog:in umfasst dementsprechend die Begleitung und Moderation kindlicher Lernprozesse (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 2). Die Aufgabe besteht darin, eine vorbereitete Umgebung zu arrangieren, indem eine „Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte“ ermöglicht wird (ebd. 2009, S. 2).

Qualitativ hochwertige Lernarrangements erfordern professionell handelnde Elementarpädagog:innen (vgl. ebd. 2009, S. 2). In den theoretischen Ausführungen im Bildungsrahmenplan wird die Vielfalt von pädagogischen Konzeptionen berücksichtigt sowie die Methodenfreiheit der Elementarpädagog:innen betont (vgl. ebd. 2009, S. 1). Ein klarer Hinweis auf die Verantwortung der:des Elementarpädagog:in findet sich hinsichtlich der praktischen Umsetzung des Bildungsauftrages, der im Bildungsrahmenplan festgehalten ist, während die Bereitstellung qualitätsvoller Rahmenbedingungen beim Träger liegt (vgl. ebd. 2009, S. 1). Als Grundlage der professionellen pädagogischen Arbeit einer:ines Elementarpädagog:en wird die Beziehungsgestaltung formuliert, welche gleichzeitig als Fundament für die gelungene Begleitung von Bildungsprozessen im Kindergarten vorausgesetzt wird (vgl. ebd. 2009, S. 2). Neben der primären Arbeit mit dem Kind, die auf pädagogischen, psychologischen und soziologischen Erkenntnissen beruht ebenso wie auf

Grundlagenwissen zu den fachdidaktischen Inhalten und einer reflektierten Haltung, wird als sekundäres Tätigkeitsfeld die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Bildungspartnerschaft betont, wobei Mütter und Väter als Expert:innen für ihr Kind anerkannt werden (vgl. ebd. 2009, S. 2f; vgl. Wiener Bildungsplan 2006, S 57; vgl. Mischo et al. 2020, S. 24f).

Die obenstehenden Ausführungen zeigen die vielfältigen Anforderungen im Praxisfeld der Elementarpädagogik und verweisen zugleich auf gestiegene Anforderungen, nicht zuletzt aufgrund des komplexen Bildungsauftrages der elementarpädagogischen Einrichtung (vgl. Kobler et al. 2020, S. 44). Eine den pädagogischen Qualitätskriterien entsprechende Umsetzung des Bildungsauftrages setzt folglich eine hohe Qualifizierung des pädagogischen Personals voraus (vgl. ebd. 2020, S. 44). Neben Wissen, individuellen Handlungspotentialen und motivationalen Aspekten sind es vor allem „die Vorstellungen, die man [in diesem Fall] vom [jungen] Menschen hat, die für das Erziehungshandeln unmittelbar bedeutsam sind“ (Weigand 2012, S. 53; zit.n. Kobler et al. 2020, S. 42).

Dass sich eine hohe pädagogische Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt, konnte bereits durch mehrere Studien verifiziert werden. Und auch gilt als unumstritten, dass die Prozessqualität im elementarpädagogischen Handeln von der Pädagog:innen-Kind-Relation und von der Qualität der Ausbildung der:des Elementarpädagog:in mitbestimmt wird (vgl. NeBÖ 2022, S. 10).

„Pädagogische Qualität wird in den Strukturbedingungen einer Einrichtung, in den pädagogischen Prozessen und in den Interaktionen von Kindern und Erwachsenen sichtbar. Auch die Werthaltungen und Einstellungen des Personals beeinflussen die pädagogische Qualität. Diese zeigt sich weiters in der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften im Sinne einer Bildungspartnerschaft sowie in der Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 25).

Geht es um die professionelle Begleitung und Gestaltung elementarer Bildungsprozesse im Kindergarten, wird folglich die Frage nach der entsprechenden Ausbildung von Elementarpädagog:innen relevant, deren Beantwortung im folgenden Kapitel nachgegangen werden soll.

3.2 Aktuelle Ausbildungslandschaft

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Masterarbeit fokussiert die Bedeutung biografieorientierter Unterrichtsmethoden in der Ausbildung von angehenden

Elementarpädagog:innen in der Erwachsenenbildung. Die empirische Untersuchung wurde an zwei Bildungsanstalten für Elementarpädagogik durchgeführt, die zusätzlich zur fünfjährigen Ausbildungsform ein Kolleg anbieten. Kollegs für Elementarpädagogik sind im berufsbildenden höheren Schulwesen angesiedelte tertiäre Ausbildungsformen, die in vier bzw. berufsbegleitend in fünf oder sechs Semestern zum Beruf der:des Elementarpädagog:in qualifizieren. Die Ausbildung ist prinzipiell an zwei Lernorten organisiert: an der Schule (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) und im Praxisfeld (elementarpädagogische Institution Kindergarten) (vgl. Koch 2021, S. 2). Interessent:innen, die bereits eine Reife-, Berufsreife-, oder Studienberechtigungsprüfung abgelegt haben, erwerben am Kolleg eine fachspezifische Ausbildung, die mit einer Diplomprüfung abschließt und für das Berufsfeld qualifiziert. Berufsbildende höhere Schulen gehören in die Zuständigkeit des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und unterliegen dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG), wobei für Kollegs das SchUG-BKV (Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge) Rechtsgültigkeit beansprucht. Im NQR (Nationaler Qualitätsrahmen zur Einordnung von Qualifikationen des österreichischen Bildungssystems), sowie in der ISCED-Klassifizierung (Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen) bilden Kollegs die Stufe V ab und werden hier als „kurzes tertiäres Bildungsprogramm“ abgebildet, das praxisorientiertes professionelles Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf postsekundärem Wege vermittelt (vgl. OeAD 2023, o.S.).

In Österreich war es bis in die jüngste Vergangenheit einzig über den Weg der Ausbildung an einer BAfEP möglich, die Berufsqualifikation zur:zum Elementarpädagog:in zu erlangen. Möglichkeiten der beruflichen Weiterqualifizierung, die sich an bereits ausgebildete Elementarpädagog:innen richten und auf universitärem Niveau angeboten werden, finden sich vor allem an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Als erstes Studium und somit wesentlicher Meilenstein auf dem Weg zur Akademisierung der Aus- und Weiterbildung kann das im Studienjahr 2014/15 am FH Campus eingeführte Bachelorstudium „*Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*“ betrachtet werden. Es richtet sich an bereits ausgebildete Elementarpädagog:innen mit Berufs- und Leitungserfahrung und bietet eine Erweiterung der fachlichen und sozialen Kompetenzen, ebenso wie eine Bereicherung des pädagogischen Alltags durch forschungsbasierte Inhalte an. Gleichzeitig werden Managementfähigkeiten erworben, die die Arbeit auf der Führungsebene unterstützen (vgl. FH Campus Wien 2023, o.S.).

Darüber hinaus wurde im selben Studienjahr der siebensemestriges Studienlehrgang „*BABE +*“ eingeführt, der vom privaten Kindergartenträger „Kinder in Wien“ angeboten wird und sich als Online-Fernstudium (Kooperation Hochschule Koblenz und interne Kiwi-Akademie) ausschließlich an beim Träger beschäftigte Personen richtet (vgl. babeplus 2023, o.S.). Der Abschluss zur:zum Elementarpädagog:in, der mit einem „*Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung +*“ verliehen wird, ist bei der Stadt Wien nostrifiziert (vgl. ebd. 2023, o.S.). Zu nennen ist außerdem das „*Bachelorstudium Elementarpädagogik*“, das seit 2018 beinahe flächendeckend an allen PHs angeboten wird (vgl. Koch 2020, S. 3). Zielgruppe sind bereits ausgebildete Elementarpädagog:innen, die eine elementare Bildungseinrichtung leiten oder sich für eine Leitung qualifizieren wollen.

Eine vollständige Ausbildungsmöglichkeit zur:zum Elementarpädagog:in außerhalb der BAfEPs steht erstmalig seit dem Wintersemester 2021/22 an den Pädagogischen Hochschulen mit dem zweisemestrigen „*Hochschullehrgang Elementarpädagogik*“ zur Auswahl (vgl. BMBWF 2023, o.S.). Der Lehrgang ermöglicht Pädagog:innen mit abgeschlossenem Studium wie dem Bachelorstudium Primarstufe, dem Lehramt für Sonderschulen, dem Bachelorstudium Pädagogik oder jenem der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, im Sinne eines Quereinstiegs die Berufsqualifizierung zur:zum Elementarpädagog:in zu erlangen (vgl. BMBWF 2023, o.S.).

An den Pädagogischen Hochschulen wird ab dem Wintersemester 2023/24 außerdem ein viersemestriges Hochschullehrgang mit dem Titel „*Quereinstieg Elementarpädagogik*“ für Absolvent:innen von nicht facheinschlägigen Studien angeboten, der zur Berufsqualifizierung führen soll (vgl. BMBWF 2023, o.S.). Ebenfalls ab Herbst 2023/24 kann der sehr prominent beworbene berufsbegleitende sechssemestriges Universitätslehrgang „*Elementar+ - Early childhood education an care+*“ (ECEC+) an der Universität Graz belegt werden, der sich an bereits im Kindergarten arbeitende Assistenzkräfte wendet und damit eine Höherqualifizierung zur:zum Elementarpädagog:in ermöglicht (vgl. BMBWF 2023, o.S.).

Die rasante Entwicklung und Umsetzung zusätzlicher Ausbildungsmöglichkeiten und Quereinstiegsvarianten ist wohl eine Reaktion auf den aktuell, eklatanten Elementarpädagog:innenmangel in Österreich, der, wie Diagnosen prophezeien, weiter im Steigen begriffen ist.

Die Professionalisierungsdebatte der elementarpädagogischen Ausbildung entflammt seit Jahren immer wieder rund um die Akademisierung dieses pädagogischen Berufsfeldes. Gründe, die für eine Akademisierung sprechen, lassen sich in einer wissenschaftlich-fundierten Ausbildung verorten, die zu einer verbesserten Orientierungs- und Prozessqualität im Praxisfeld beiträgt. Befürworter:innen argumentieren, dass sich dadurch die Vorbereitung des pädagogischen Personals auf den professionellen Umgang mit unvorhersehbaren Situationen in der Berufspraxis verbessere (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, S. 211).

„Zudem geht eine verstärkte Verschränkung zwischen den Dimensionen der Theorie, Wissenschaft und Forschung und der (Ausbildungs-)Praxis bzw. dem Berufsfeld, welche nicht hierarchisch gestaltet ist, mit einer tertiären Ausbildung automatisch einher“ (Pölzl-Stefanec 2017, S. 211).

Die Arbeit im Kindergarten ist permanent durch Situationen gekennzeichnet, die ein spontanes, individuelles Agieren erfordern, ohne der Option, dabei auf gesicherte Handlungsanweisungen zurückgreifen zu können (vgl. Koch 2021, S. 4). Elementarpädagog:innen benötigen daher die Kompetenz, „auf Wissenschaftswissen zurückgreifen zu können und situationsspezifische Passungen zwischen theoretischen und didaktischen Fähigkeiten einerseits und Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits herstellen zu können“ (ebd. 2021, S. 4). Das Ziel einer Akademisierung der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in liegt weiters darin begründet, „die Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit“ der Fachkräfte zu fördern (Wallnöfer, 2008, S. 66, zit.n. Koch 2021, S. 3).

Kritische Stimmen bemängeln allerdings die Theorielastigkeit einer akademischen Ausbildung und stellen die praktische Ausbildungsqualität im Zuge einer universitären Qualifikation in Frage (vgl. ebd. 2021, S. 2). Koch schreibt dazu, dass

„eine tertiäre Elementarpädagogik-Ausbildung (...) zwar das Risiko einer ‚Theorielastigkeit‘ [birgt], (...) aber auch das Potential [hat], den Wissenschaftsbezug der beruflichen Praxis zu unterstützen und zu einer Professionalisierung des gesamten Feldes beizutragen“ (ebd. 2021, S. 14).

Wie bereits erörtert, wird bis dato der Großteil an pädagogischen Fachkräften an BAfEPs ausgebildet. BAfEPs werden seit dem Schuljahr 2016/17 den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zugeordnet (vgl. Rösler/Krassnig/Berger-Buchelt 2019, S. 167). Im Rahmen der Schulreform von 2016/17, die mit der Einführung des „Europäischen Qualitätsrahmens“ (EQR) als Referenzinstrument einherging, wurde nicht nur die Schulform, sondern konsequenterweise auch die Berufsbezeichnung der:des „Kindergartenpädagog:in“ durch jene der:des „Elementarpädagog:in“ abgelöst (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, S. 167).

„Die Ausbildung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik umfasst seit dem Erlass des Lehrplanes der fünfjährigen Ausbildung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, BGBl. II Nr. 204/2016, und der Lehrpläne des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik einschließlich der Qualifikation für Hortpädagogik, BGBl. II Nr. 239/2017, die Qualifizierung vom 1. bis zum 6. Lebensjahr“ (BMBWF 2023, o.S.).

Vor der Lehrplanänderung 2016/17 war das Kind bis zum dritten Lebensjahr im Regellehrplan nicht vorgesehen und die Qualifikation für die Arbeit mit dem jungen Kind nur über eine Zusatzausbildung möglich. Gleichzeitig gilt aber eine solche Zusatzausbildung nicht als Voraussetzung, um mit dem 0-3 jährigen Kind im Praxisfeld zu arbeiten. Wie die folgenden Zeilen zeigen, steigen die Zahlen des institutionell betreuten jungen Kindes stetig in ganz Österreich an, was zur Konsequenz hat, dass dafür professionell ausgebildetes Personal unabdingbar ist.

„Der Anteil der institutionell betreuten 0- bis 2-jährigen Kinder in Österreich hat sich in den letzten zehn Jahren fast verdoppelt (2009: 15,8%, 2019: 27,6%). 2019 ist in Wien der Anteil der 0- bis 2-jährigen Kinder in Betreuung mit 44% am höchsten (2009: 26,8 %), in der Steiermark mit 16,9 % (2009: 7,7 %) am geringsten. Bei den 3- bis 5-jährigen Kindern ist im selben Zeitraum österreichweit eine Steigerung von 4,9 Prozentpunkten (2009: 88,5 %, 2019: 93,4 %) festzustellen. Dieser Trend spiegelt sich in fast allen Bundesländern wider, nur im Burgenland kam es zu einer Verringerung von 99,5 % im Jahr 2009 auf 96,5 % im Jahr 2019 (...)“ (Nationaler Bildungsbericht 2021, S. 252).

Wirft man einen flüchtigen Blick in die Geschichte der Ausbildung der:des Elementarpädagog:in, so lässt sich festhalten, dass die vormalig als „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen“ bezeichneten Schulen ab 1962 mit dem Schulorganisationsgesetz (SCHOG) vom 25. Juli in vierjähriger Ausbildungsform den „mittleren Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung“ untergeordnet waren (vgl. Rösler et al. 2019, S. 161).

„Die 1962 geschaffenen gesetzlichen Grundlagen bestimmten somit bis zum Schuljahr 1985/86 die Fachausbildung der Kindergärtnerin und ermöglichen die Verselbstständigung der Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen als ‚mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherausbildung‘ (...). Das Kindergartenwesen wird in der Folge 1963 vom bundesweit organisierten Schulwesen getrennt und ist von nun an im Verantwortlichkeitsbereich der Länder positioniert. Die Ausbildung der Kindergärtnerin selbst ist nach wie vor in der Sekundarstufe angesiedelt und dauert vier Jahre“ (Lex-Nalis 2014, S. 15, zit.n. Rösler et al. 2019, S. 161).

Erst mit der Umstrukturierung und Neugestaltung ab den 1980er Jahren, konkret mit der 7. Schulorganisationsnovelle vom 30. Juni 1982 und beginnend mit dem Schuljahr 1985/86 findet die Ausbildung zur Kindergärtnerin und erstmals auch zum Kindergärtner an „Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik“ (BAKIP) statt. Diese werden von da an als

„berufsbildende höhere Schulen“ (BHS) bezeichnet (ebd. 2019, S. 163, zit.n. Lex-Nalis 2013, S. 13).

Verbunden mit der zitierten Novelle war unter anderem die Anhebung der Ausbildungsdauer von vier auf fünf Jahre (vgl. Jonajk 1982, S. 752, zit.n. Pölzl-Stefanec 2017, S. 126). Seit dieser Novelle führt die fünfjährige Ausbildung nicht nur zur Berufsqualifikation, sondern auch zur Hochschulreife (vgl. Heimgartner 2009, S. 151, zit.n. ebd. 2017, S. 126). Um auch auf postsekundärem Wege die Möglichkeit zur Berufsqualifikation zu bieten, werden seit den 1980er Jahren an Bildungsanstalten viersemestrige „Kollegs für Kindergartenpädagogik“ (aktuell „Elementarpädagogik“) eingegliedert (vgl. Rösler et al. 2019, S. 165). Als Zugangsvoraussetzung, die bis dato Geltung beansprucht, wird eine Reifeprüfung, Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung vorausgesetzt (vgl. BMWF, o.S.). Neben diesem Aufnahmekriterium gilt an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik auch die positive Ablegung einer praktischen Eignungsprüfung als Eingangsvoraussetzung (vgl. Rösler et al. 2019, S. 165).

In den ebenfalls eingerichteten Kollegs für Berufstätige findet eine Aufteilung der Lehrinhalte und Wochenstunden der viersemestrigen Form auf bis zu maximal sechs Semester statt (vgl. ebd. 2019, S. 165f). Die Ausbildung am Kolleg schließt mit einer Diplomprüfung ab, die – ebenso wie die Reife- und Diplomprüfung der fünfjährigen Form – einer Prüfung bestehend aus drei Säulen folgt: Die Kandidat:innen sind zum Verfassen und Präsentieren einer Diplomarbeit verpflichtet sowie zu einer schriftlichen Klausur, wahlweise aus den Gegenständen „Pädagogik“ oder „Didaktik“. Darüber hinaus müssen zwei mündliche Prüfungen abgelegt werden, wobei eine mündliche Prüfung für die Absolvent:innen im jeweils nicht für die schriftliche Prüfung gewählten Fach stattfindet, während die zweite aus einem Wahlfach gewählt werden kann (vgl. BGBl II Nr. 86/2019, o.S.).

Bildungsanstalten für Elementarpädagog:innen qualifizieren angehende Elementarpädagog:innen für die oben dargestellten Bildungs- und Betreuungsaufgaben von Kindern bis zum Schuleintritt. Die Qualifikation findet dabei nicht nur am Lernort Schule, sondern insbesondere auch am Lernort Praxis statt. Die Organisation der vom Lernort Schule dislozierten Praxis in der elementaren Einrichtung findet sowohl an Einzelpraxistagen – zumeist einmal wöchentlich – sowie in Form von im Lernplan festgehaltenen Praxiswochen statt. Die Studierenden werden von Praxislehrer:innen auf die Anforderungen der praktischen

Aufgaben vorbereitet und in der Außenpraxis sowohl von den Lehrkräften als auch von Mentor:innen begleitet und beraten (vgl. Koch 2021, S. 8).

3.3 Biografiearbeit in der Ausbildung?

Das Ziel einer Ausbildung fokussiert nicht nur das Erlangen einer Qualifikation, es geht insbesondere auch darum, neue Sicht- und Denkweisen kennenzulernen und sich darin zu üben (vgl. von Felden 2002, S. 270). Gerd E. Schäfer, der bereits in Rahmen von wissenschaftlichen Projekten Ausbildungslehrgänge der Elementarpädagogik sowie die elementarpädagogische Praxis wissenschaftlich begleitet hat, konstatiert, dass die pädagogische Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung „nichts mit der Implementation von Wissen und Können zu tun“ hat, sondern insbesondere „einem biografischen Entwicklungsprozess [unterliegt], der von den jeweils vorhandenen Möglichkeiten ausgeht und diese durch konkrete Herausforderungen des Handelns und Denkens differenziert und/oder verändert“ (Schäfer 2005, S. 1).

Den Ausgangspunkt professionellen Handelns verortet Schäfer in den eigenen Erziehungserfahrungen angehender Elementarpädagog:innen, die es in der Ausbildung zu klären und weiterzuentwickeln gilt, um sie dem gegenwärtigen Professionswissen und Kriterien des professionellen Handelns anzugleichen (vgl. ebd. 2005, S. 1). Dabei würden

„biografisch verankerte Professionalisierungsprozesse (...) keinem hierarchischen Aufbau [folgen], sondern einem zirkulärem. Veränderungen müssen in immer wieder neuen Kreisläufen als Variationen gegebenen Verhaltens hervorgebracht, weiterentwickelt und gefestigt werden“ (ebd. 2005, S. 1).

Schäfer befürwortet daher eine Ausbildung, die in Modulen organisiert ist, da diese eine Vertiefung in einzelnen Themenbereichen ermöglichen und bei der Aneignung von Wissen sowie bei der Umsetzung sowohl theoretischer als auch praktischer Impulse ein hohes Maß an Individualität bieten (vgl. ebd. 2005, S. 1). Aus seinen Projekterfahrungen zieht Schäfer Schlussfolgerungen für die Professionalisierung von Elementarpädagog:innen und verortet die Basis dabei im „wahrnehmenden Beobachten“. Dieses kann als „Kern einer Verbindung von Theorie und Praxis“ gesehen werden und sollte insofern im Zentrum der Ausbildung von Elementarpädagog:innen stehen (ebd. 2005, S. 3f). Da Professionalisierungsprozesse von biografischen Erfahrungen ausgehen, müssten diese bereits ab der Ausbildung in einer „lebenslangen Perspektive gedacht werden“ (ebd. 2005, S. 4).

„Handlungsfähigkeit entwickelt sich nur da weiter, wo Beobachtung, Reflexion, die Kenntnisse über Institutionen, Räume, Materialien sowie didaktische(n) Vorgehensweisen in der subjektiven Biografie verankert werden. Wahrnehmendes Beobachten, Reflexion und Handlungsfähigkeit müssen im Rahmen einer Institution

erprobt werden können, die einen solchen Entwicklungsprozess unterstützt. Aus-, Fort- und Weiterbildung sind in zirkulären Prozessen zu denken und zu gestalten“ (ebd. 2005, S. 4).

Neuß und Zeiss (2013) konstatieren für die Ausbildung von Elementarpädago:innen, dass die dort geforderte Generierung von Professionalität ein didaktische Herangehensweise verlangt, welche die persönlichen Lebenserfahrungen der Studierenden mit dem zu vermittelnden Fachwissen verbindet (vgl. Neuß/Zeiss 2013, S. 23).

„Damit die frühpädagogische Ausbildung nicht Gefahr läuft, dass ihr im Hinblick auf die Berufspraxis keine entscheidende Bedeutung zukommt, muss sie Lehrformate einsetzen, die alltagsweltlich und biografisch geprägte Wissensbestände zugunsten fachlicher bzw. wissenschaftlich fundierter Argumentations- und Orientierungsmuster erweitert“ (Neuß/Zeiss 2013, S. 23f).

Die unzureichende einseitige Berücksichtigung des Erwerbs fachlicher und wissenschaftlicher Erkenntnisse sollte daher um die Thematisierung der individuellen Lebensgeschichte im Sinne einer Ressource ergänzt werden (vgl. ebd. 2013, S. 24). „Ohne Reflexion bleiben die biografischen Anteile im pädagogischen Handeln nahezu ausgeblendet“ (ebd. 2023, S. 24). Aus bedeutsamen Erlebnissen und Erfahrungen eines Menschen entwickeln sich „Stärken, Ressourcen und Eigenheiten“, die wiederum „Einfluss auf sein Denken, Fühlen und Handeln“ haben (Cantzler 2023, S. 1137). Hess betont, dass Elementarpädagog:innen, die ihre pädagogische Arbeit entsprechend des derzeit gültigen Bildes vom Kind umsetzen wollen, die Bereitwilligkeit zur Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Vergangenheit und auch bezogen auf gegenwärtiges Handeln aufbringen müssen (Hess 2008, S. 118). Tatsächlich erscheint die Reflexion der eigenen Erfahrungen eine Bedingung dafür zu sein, mit den uns anvertrauten Kindern in der Praxis einen sensiblen Umgang zu finden und die Bildungsbedürfnisse der Kinder gezielt zu unterstützen (vgl. ebd. 2008, S. 118f). Die bei der Selbstreflexion wach werdenden „Deutungen zu den eigenen Erfahrungen verhelfen der Fachkraft dazu, eine vom selbst Erlebten abgetrennte Idee davon zu bekommen, was die Beweggründe für das Denken und Handeln des Kindes sein könnten“ (ebd. 2008, S. 119).

Angehende Elementarpädagog:innen sollen in der Ausbildung an eine biografische Selbstreflexion herangeführt werden, „um sich professionell und reflektiert mit dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln vor dem eigenen lebensgeschichtlichen Hintergrund auseinanderzusetzen“ (vgl. ebd. 2023, S. 1137). Zudem ermöglicht der selbstreflexive Blick in die Vergangenheit, Kompetenzen und Ressourcen herauszufinden, die wiederum neue Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten befördern (vgl. ebd. 2023, S. 1137). Darüber hinaus ermöglicht die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte in der Ausbildung zur:zum

Elementarpädagog:in „eine deutlichere Abgrenzung von persönlichen Einstellungen und ihren Ursprüngen hin zu den professionellen Grundlagen und Notwendigkeiten“ (ebd. 2023, S. 1138). Die empirische Forschung zu diesen Thesen und die daraus abgeleiteten Forderungen befinden sich allerdings noch in Kinderschuhen (vgl. Kap. 1.2). Zudem finden sich zum konkreten Einsatz der Methode der Biografiearbeit im elementarpädagogischen Ausbildungskontext und damit einhergehender Erkenntnisse keine empirischen Studienergebnisse.

Aufgrund der Themenstellung und des Untersuchungsanliegens der vorliegenden Arbeit interessiert es besonders, ob der Lehrplan hinsichtlich der Arbeit mit der eigenen Biografie Aufforderungen zu eben dieser Auseinandersetzung enthält. Die folgenden Zeilen präsentieren daher Auszüge aus dem aktuellen Lehrplan des Kollegs für Elementarpädagogik und die darin festgehaltenen Bildungsziele und Unterrichtsprinzipien.

Der seit dem Schuljahr 2023/2024 gültige Lehrplan des Kollegs für Elementarpädagogik zeigt einen breiten Fächerkanon, der angehende Elementarpädagog:innen auf die vielfältigen Aufgaben im Praxisfeld (vgl. Kap. 3.1) vorbereiten soll. Die Pflichtgegenstände werden unterteilt in folgende Bereiche: 1. Religion/Ethik, 2. Elementarpädagogik (unter 1 bis 6 Jahre) – Theorie und Praxis sowie 3. Ausdruck, Gestaltung und Bewegung (vgl. BMBWF 2023, S. 1). Das allgemeine Bildungsziel des Lehrplanes ist die Vermittlung von allgemeinen, berufsspezifischen, sozialen und personalen Kompetenzen (vgl. ebd. 2023, S. 2). Die Ausbildung zielt vor allem ab auf die Herausbildung einer verantwortungsvollen Haltung im Umgang mit Menschen, was die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit anderen Kulturen sowie multikulturellen Gesellschaften inkludiert und einhergeht mit dem Erwerb einer Gender- und Diversity-Kompetenz (vgl. ebd. 2023, S. 3). Studierende sollten in der Ausbildung dazu angehalten werden, den Einfluss von Geschlechterbilderstereotypen auf die eigene persönliche Entwicklung zu reflektieren und dadurch den eigenen Handlungsspielraum erweitern (vgl. ebd. 2023, S. 3). Das allgemeine Bildungsziel, dass im Lehrplan unter Punkt II zu finden ist, beschreibt darüber hinaus folgende zu erwerbende Kompetenzen:

- Offenheit und Sensibilität in der Auseinandersetzung mit philosophisch-existentialen, religiösen Fragestellungen von Kindern sowie im Umgang mit kultur-, geschlechter- und diversitätsrelevanten Aspekten von Erziehung und Bildung
- Auseinandersetzung mit der Sinnfrage und der religiösen/ethischen Dimension des Lebens
- Verantwortungsbewusstes, respektvolles und wertschätzendes Handeln
- Einsatz unterschiedlicher Kommunikationsformen

- Leitung und Beaufsichtigung von Arbeits- und Lernkontexten
- Systematische Beobachtung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen
- Teilhabe am Kulturleben und Kulturschaffen
- Verantwortungsvolle Haltung für demokratische Prozesse und gegenüber friedlichem Zusammenleben unter Berücksichtigung von Interkulturalität und Diversität sowie Umwelt
- Reflektierter Einsatz des umfassenden und vernetzten pädagogischen Wissens
- Situationsgerechter Umgang mit berufsrechtlichem Wissen
- Lösungsorientierter und selbstkontrollierter Umgang mit Konflikten
- Selbstkritisches und kooperatives Agieren im Team
- Lebenslanges Lernen als immanenten Bestandteil der eigenen sowie der Biografie der Kinder verstehen und unterstützen
- Sensibilität im Hinblick auf bewegungs- und gesundheitsbezogene Aspekte von Erziehung und Bildung
- Gestaltung von Bildungsprozessen auf Basis einer inklusiven Grundhaltung entsprechend der individuellen Entwicklungslage des Kindes
- Einsatz eines vielfältigen Methodenrepertoires
- Situationsgerechte Bildungsk Kooperation (vgl. ebd. 2023, S. 3)

Die Zusammenfassung des im Lehrplan verankerten allgemeinen Bildungsziels der elementarpädagogischen Ausbildung im Kolleg zeigt, dass neben allgemeinen Kompetenzen vor allem berufsspezifische, soziale und personale Kompetenzen entwickelt werden sollen, die insbesondere auch auf die Persönlichkeit und Haltung angehender Elementarpädagog:innen abzielen. Neben den allgemeinen Bildungszielen werden auch allgemeine didaktische Grundsätze sowie didaktische Grundsätze für alle Pflichtgegenstände im Lehrplan beschrieben. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze ebenso wie die Unterrichtsprinzipien legen neben der Vermittlung von Fachwissen sowie der Entwicklung und Förderung von Werthaltungen den Fokus insbesondere auf den Ausbau von Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (vgl. ebd. 2023, S. 6):

„Die Vermittlung des Lehrstoffes und die Persönlichkeitsentwicklung sind untrennbare Komponenten des Unterrichts. Die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen der Studierenden ist in allen Unterrichtsgegenständen, vor allem bei gruppen- und projektorientierten Unterrichtsformen, zu unterstützen (ebd. 2023, S. 6).

Sucht man nach den Begriffen „Biografie“ respektive „Selbstreflexion“, dann lassen sich Inhalte im Lehrplan identifizieren, die in den folgenden Zeilen präsentiert werden.

Unter dem Pflichtgegenstand „Ethik“ erläutert die Bildungs- und Lehraufgabe, dass der Ethikunterricht die Studierenden

„in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen [unterstützt] und (...) autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln [fördert]. Er stärkt die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-) Urteile“ (BMBWF 2023, S. 12).

Für den Gegenstand „Didaktik“ wird bei den didaktischen Grundsätzen folgendes festgehalten:

„Persönlichkeitsbildung durch Transfer in Selbsterfahrung, Selbstwahrnehmung, (Selbst-)Reflexion, Wertorientierung, Lebens- und Lernbiographie, Psychohygiene ist unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelten der Studierenden zu fördern“ (ebd. 2023, S. 7).

Im Gegenstand „Praxis“ wird bei den didaktischen Grundsätzen hervorgehoben, dass ein besonderer Fokus auf „die Entwicklung einer Erzieher- und Erzieherinnenpersönlichkeit“ anzustreben ist, sowie die Entwicklung „einer dem aktuellen Wissensstand der Elementarpädagogik entsprechenden pädagogischen Haltung“ (ebd. 2023, S. 7).

Der Gegenstand „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“, der seit dem Schuljahr 2023/2024 im Lehrplan verankert ist, enthält im 1. Semester im Bereich „Kommunikation und Sprache/Didaktik“ folgenden Lehrstoff: „Kulturelle, sprachliche und familiäre Wurzeln; Sprach(en)biografie, (...) sprachanregendes Umfeld: frühe Sprachenbildung als Basis der Bildungsbiographie“ (ebd. 2023, S. 27).

Im Gegenstand „Deutsch (einschließlich Kinder- und Jugendliteratur)“ ist zudem im 3. Semester im Bereich „Reflexion“ der Lehrstoff „Lesebiographie“ festgeschrieben (ebd. 2023, S. 30). Auch im Gegenstand „Deutsch als Zweitsprache“ findet man im 3. Semester im Bereich „Sprachbewusstsein und Reflexion“ den Lehrstoff „Sprachbiographien“ (ebd. 2023, S. 31).

Die didaktischen Grundsätze des Gegenstandes „Pädagogik (einschließlich Psychologie, Soziologie)“ machen auf im Unterricht zu berücksichtigende Konzepte des erfahrungsorientierten und forschenden Lernens aufmerksam, um den Erwerb von Kompetenzen sowie die Aneignung des Lehrstoffes zu begünstigen (vgl. ebd. 2023, S. 6). Darüber hinaus sind die Unterrichtsprinzipien „unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelten der Studierenden sowie unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten ganzheitlich und individualisierend umzusetzen“ (ebd. 2023, S. 6).

Als Resümée dieses Kapitels lässt sich folgendes festhalten: Die Auseinandersetzung mit der Genese der zentralen berufspraktischen Ausbildungsinstitution – der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik – ebenso wie die Sichtung des Bildungsrahmenplans und des Lehrplans der BAfEP hat ergeben, dass Biografiearbeit als solche nicht explizit im Lehrplan vorgegeben ist. Die Auseinandersetzung mit den Ausbildungszielen der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik in Österreich bzw. der darin artikulierten elementarpädagogischen Bildungsauftrag kann gleichwohl eine biografische Reflexion zur Erreichung dieser Ziele miteinschließen.

4 Empirische Untersuchung

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Darstellung des Forschungsdesigns, der Planung und der Umsetzung der empirischen Untersuchung des Gegenstandes „Bedeutung der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen“. Einleitend kommt es zur Erläuterung methodischer Überlegungen zur Erhebung und Ermittlung des Untersuchungsgegenstandes sowie zu Ausführungen und Begründungen der gewählten Methode, um in weiterer Folge die Darbietung der Ergebnisse sowie deren Interpretation präsentieren zu können. Gemäß dem Forschungsinteresse der vorliegenden Studie verfolgt dieser Teil der Arbeit das Ziel, folgende leitende Forschungsfragen zu erörtern: „Welche Bedeutung wird der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen beigemessen?“ bzw. „Welche Reflexionsprozesse machen Studierende bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Unterricht?“. Mit Blick auf die thematisierten Desiderate im Forschungsfeld der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen, liegt der Fokus der Analyse nicht auf der Entwicklung theoretischer Konzepte, sondern vielmehr darauf, durch die Forschung praktisch anwendbares Wissen zu generieren. Dabei sollen durch den Einsatz der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse relevante Zusammenhänge identifiziert sowie Hypothesen formuliert werden.

4.1 Zur Methode und methodischen Vorgehensweise

Mit der Darstellung der Methode und des methodischen Vorgehens erfolgt die Begründung des qualitativen Forschungszuganges der vorliegenden Masterarbeit sowie die Beschreibung der Datengewinnung und das für die gewonnenen Daten gewählte Auswertungsverfahren. In 4.2 wird ein Überblick über die Genese der qualitativen Inhaltsanalyse versucht, um den Forschungszugang mittels qualitativer Grundgedanken zu begründen.

Da das Erkenntnisinteresse der Untersuchung auf der Bedeutung der Biografiearbeit aus Sicht der Lehrenden und Lernenden liegt, ist ein Verfahren erforderlich, das die Erhebung von subjektiven Sichtweisen und Vorstellungen ermöglicht. Zur Datenerhebung findet der:die Leser:in in Kapitel 4.3 Erläuterungen zum in der Erhebung angewandten Verfahren des problemzentrierten Interviews nach Witzel, das im Rahmen der Forschung eine offene, halbstrukturierte Befragung erlaubt, wodurch die Befragten frei zu Wort kommen und sich daraus subjektive Bedeutungen ableiten lassen (vgl. Witzel/Reiter 2022).

Die durch die Interviews gewonnenen Daten werden im Rahmen der Auswertung und Analyse gedeutet und interpretiert. Bei diesen Schritten orientiert sich die Verfasserin an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022), um – trotz der offenen Erhebungsmethode – dem Problemhorizont der Untersuchung und dem Ziel der strukturierten Auswertung zu entsprechen (4.4). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ermöglicht durch kategorienbasierte Auswertung die systematische Komprimierung des Materials und erlaubt damit eine dichte Beschreibung des Forschungsgegenstandes (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 114).

4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse hat ihren Ursprung in der klassischen quantitativ-orientierten Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 33). Die Geburtsstunde der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode wird mit Max Webers Vortrag auf dem „ersten deutschen Soziologentag“ 1910 positioniert, wo derselbe eine „Enquête für das Zeitungswesen“, „inklusive eines ausführlichen Teils über Design und Methoden der Studie“ anregte (ebd. 2022, S. 33f). Mit der technischen Errungenschaft des Radios und der Analyse des Effekts von Kriegsberichten in den 1940er Jahren, kann die Blütezeit der qualitativen Inhaltsanalyse anberaumt werden (vgl. ebd. 2022, S. 34). In der Nachkriegszeit lässt sich mit dem Trend der Sozialwissenschaften in Richtung Behaviorismus für den weiteren Verlauf der historischen Entwicklung der Inhaltsanalyse eine steigende Orientierung in Richtung Quantifizierung und statistische Analyse kennzeichnen (vgl. ebd. 2022, S. 35). Im Fokus empirischer Forschung sollte ausschließlich die Prüfung von Theorien und Hypothesen stehen (vgl. ebd. 2022, S. 35). Die als unwissenschaftlich betrachtete qualitative Forschung beschränkte sich fortan auf „den manifesten Inhalt von Kommunikation und dessen quantifizierende Analyse“, während qualitative Elemente zunehmend aus der Inhaltsanalyse

verschwanden (ebd. 2022, S. 35). Berelson definierte 1952 die Inhaltsanalyse etwa mit folgenden Worten:

„Content analysis is a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication“ (Berelson, 1952, S. 18, zit.n. ebd. 2022, S. 35).

Bereits in den 1950er Jahren wurden kritische Stimmen an einer derart eng betrachteten Inhaltanalyse wach, allen voran die Kritik Sigfried Kracauers (vgl. ebd. 2022, S. 35). Der Vorwurf bezog sich auf die Definition von Berelsons Inhaltsanalyse, die den Inhalt nur an der Oberfläche erfassen könne und aufgrund dessen „subtilere Bedeutungen verloren gingen“ (ebd. 2022, S. 35). Kracauer plädierte stattdessen für eine „qualitative content analysis“, eine qualitative Form der Inhaltsanalyse, welche die latente Bedeutung thematisiert, auf die es sich intersubjektiv verständigen lässt (ebd. 2022, S. 35).

„Eine ‚qualitative content analysis‘ (...) ist eine Form der Inhaltsanalyse, die mit der unter dem Eindruck des herrschenden behavioristischen Paradigmas selbst gesetzte Beschränkung auf den manifesten Inhalt Schluss machen will und auch den Aspekt der Bedeutung von Texten (oder generell von Kommunikationsinhalten) erfassen will“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 35f).

Die Konsequenz der von Kracauer plädierten qualitativen Inhaltsanalyse als unerlässliche Erweiterung der konventionellen Inhaltsanalyse war eine detaillierte Dokumentation aller Schritte im Sinne einer Codifizierung (vgl. ebd. 2022, S. 36).

Die in den folgenden zwei Jahrzehnten zu verzeichnende marginalisierte Rolle der qualitativen Inhaltsanalyse änderte sich erst in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. ebd. 2022, S. 36f). Vor allem im deutschsprachigen Gebiet kam es zu Veröffentlichungen rund um die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. ebd. 2022, S. 37). Weite Verbreitung konnte in diesem Kontext das Buch von Philipp Mayring (1983): „Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken“ verzeichnen (ebd. 2022, S. 37).

Die aktuelle qualitative Inhaltsanalyse stützt sich zum einen

„auf solche historischen sozialwissenschaftlichen Vorbilder wie Kracauer, die sich nicht auf den manifesten Textinhalt und dessen Quantifizierung beschränken wollten, und andererseits auf hermeneutische Traditionen, von der sie eine Menge über die Grundprinzipien des Text- und Sinnverstehens lernen kann“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 36).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist, dem Verständnis von Kuckartz und Rädiker zufolge, keine Methodologie, kein Forschungsstil und „kein Paradigma, nach welchem Forschung gestaltet

und Forschungsdesigns konzipiert werden“, sondern eine Methode (ebd. 2022, S. 46ff). Methoden, die sich in unterschiedlichen Kontexten anwenden lassen, dienen als planmäßige und auf bestimmten Regeln aufbauende Verfahren, die als Mittel zur Erkenntnis dienen (vgl. ebd. 2022, S. 46).

Als zentrale Merkmale qualitativer Forschung können Offenheit und Sinnverstehen festgehalten werden (vgl. ebd. 2022, S. 48). Das Prinzip der Offenheit kann dabei sowohl im Rahmen der Forschung sowie auch bezogen auf die Forschungsteilnehmenden definiert werden. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes bedeutet Offenheit „offen zu sein für die Entdeckung des Neuen“ (ebd. 2022, S. 48). Auf Ebene der an der Forschung Teilnehmenden kann Offenheit hinsichtlich dessen formuliert werden, dass sie „auf eine Frage oder ein gestelltes Thema völlig frei und offen antworten (...) können“ (ebd. 2022, S. 48f). Diesem Merkmal wurde im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit in Form eines offenen teilstrukturierten Interviewleitfadens entsprochen. Die Frage nach der Offenheit stellt sich auf der Ebene der Forschenden betreffend Erhebungssituation und Vorwissen (vgl. ebd. 2022, S. 49). Forschende verfügen immer über ein mehr oder weniger vorhandenes Vorwissen (wozu auch Kenntnisse des aktuellen Forschungsstandes der untersuchten Thematik zählen), das jedenfalls selbstkritisch hinterfragt werden sollte (vgl. ebd. 2022, S. 51).

Dieser Auseinandersetzung stellte sich die Forscherin im Zuge des Forschungsprozesses, durch die Reflexion ihres impliziten und expliziten Vorwissens sowie der Sichtung des aktuellen Forschungsstandes. Darüber hinaus kam es zu einer kontinuierlichen kritischen Betrachtung und Offenlegung der eigenen Vorannahmen anhand des aktuellen Forschungsstandes sowie durch kritische Rückfragen in den Interviews.

Qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht als Analysemethode die Strukturierung und Interpretation von Forschungsmaterial anhand von Kategorien (vgl. ebd. 2022, S. 49). Das Kategoriensystem, welches deduktiv definiert oder direkt am Material (induktiv) entwickelt werden kann, ermöglicht einen mehr oder weniger offenen Analyseprozess und einen hohen Grad an Flexibilität (vgl. ebd. 2022, S. 49). Die qualitative Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit und damit zugleich die Stärke, Vorwissen in Analysekategorien zu übersetzen (vgl. ebd. 2022, S. 51). Vorwissen ist auch bereits in die Konzeption des Interviewleitfadens eingegangen, woran die Kategorienbildung anknüpfen kann (vgl. ebd. 2022, S. 51). Die konkrete Umsetzung

der Kategorienbildung und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials wird in Kapitel 5 vorgenommen.

Das Sinnverstehen, als weiteres Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse, zielt darauf ab, „den Sinn eines sprachlichen Ausdrucks zu verstehen“ (ebd. 2022, S. 50), diesbezüglich bedient sich die Forscherin der hermeneutischen Herangehensweise, um den latenten Sinngehalt aufzudecken.

4.3 Die Datengewinnung

Um Datenmaterial zum Gegenstand der Untersuchung zu gewinnen, wird aus dem Methodenpool qualitativer Verfahren das problemzentrierte Interview als geeignete Erhebungstechnik herangezogen, um die subjektive Bedeutung der Biografiearbeit sowie die biografischen Reflexionsprozesse der Studierenden zu erheben. Mittels zwei den Akteur:innen der Untersuchungsgegenstandes angepassten teilstandardisierten Leitfäden wurden sechs Lehrkräfte, die an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik unterrichten, sowie vier Studierende eines Kollegs für Elementarpädagogik interviewt (4.3.1). Die Interviews wurden mit dem Handy aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert (4.3.2).

Das problemzentrierte Interview (PZI) wurde von Andreas Witzel ausgearbeitet und hat seinen „intellektuellen Hintergrund in methodologischen und erkenntnistheoretischen Debatten der 1970er Jahren im Anschluss an Jürgen Habermas‘ (1976) Rehabilitation interpretativer Ansätze“ (Witzel/Reiter 2022, S. 10). In dessen Verfahren werden die verschiedenen Wissensperspektiven von Forscher:in und Interviewpartner:in systematisch berücksichtigt und die Forschungsbegegnung als interaktiver Prozess konzipiert (vgl. Mey 2000; zit.n. Witzel/Reiter 2021, S. 1) Befragte werden im problemzentrierten Interview zu „Subjekten der Interviewgestaltung“ (Witzel/Reiter 2022, S. 24). Im Sinne eines ko-konstruktiven Erkenntnisprozesses werden Gesprächspartner:innen als kompetente Partner:innen verstanden, während sich Forscher:innen als lernende Expert:innen verstehen (vgl. ebd. Witzel/Reiter 2021, S. 2).

„Forschende nutzen die Dynamik der Interviewsituation, um das eigene Problemverständnis zu erweitern und neuartige Aspekte zu entdecken (abduktiver Aspekt), indem sie ihr bereits vorhandenes Wissen (deduktiver Ansatz) in Forschungsgesprächen mit subjektiven Alltagsperspektiven (induktiver Aspekt) in einen Austausch bringen, der Verständnis und Interpretation generiert und konsolidiert“ (Witzel/Reiter 2021, S. 2).

Das PZI, welches sich auf „sozial bedeutsame Problemstellungen mit praktischer Relevanz für die Gesprächspartner*innen“ fokussiert, kann als Interviewverfahren „zur Sammlung und Rekonstruktion von Wissen über gesellschaftliche Problemlagen in der Perspektive der Interviewpartner*innen“ charakterisiert werden (ebd. 2021, S. 2). Für die Durchführung des PZI werden vier Instrumente (Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung, und Postskriptum) herangezogen, die im Folgenden knapp erläutert werden, bevor auf die Gestaltung des Interviews Bezug genommen wird.

Der Kurzfragebogen ermöglicht Antworten auf Sozialdaten der Befragten, wie beispielsweise Alter und Geschlecht – im vorliegenden Fall waren hier auch die Unterrichtsgegenstände, welche die jeweilige Lehrkraft unterrichtet, die Lehrerfahrung der Lehrkraft sowie die bisherige Dauer der Ausbildung der Studierenden von Interesse.

Die akustische Aufzeichnung der Interviews stellt ein weiteres Instrument des PZI dar und ermöglicht eine präzise Erfassung der verbalen Äußerungen des Interviews (vgl. Witzel 2000, S. 4). Die Zustimmung für die Aufnahme wird bei den Interviewpartner:innen jeweils vor Beginn des Interviews erfragt. Der Leitfaden des Interviews stellt beim PZI einen Orientierungsrahmen sowie eine Gedächtnisstütze dar, um schlussendlich die Kontrolle zu bewahren, inwiefern einzelne Themenbereiche im Verlauf des Interviews behandelt wurden (vgl. ebd. 2000, S. 4). Anschließend an das jeweilige Interview wird ein sogenanntes Postskript verfasst, das Gesprächsinhalte, situative und nonverbale Aspekte, thematische Schwerpunkte und Auffälligkeiten des Interviews sowie Interpretationsideen beinhaltet (ebd. 2000, S. 4).

Bei der Durchführung der Interviews steht zu Beginn die Kontaktaufnahme im Fokus, die dazu dient, den Proband:innen die Bedingungen des Interviews zu erläutern. Unter anderem geht es hier darum, die Anonymisierung der Daten zuzusichern, den Ablauf des Interviews zu erläutern sowie den Untersuchungsgegenstand zu explizieren (vgl. ebd. 2000, S. 5). Im weiteren Verlauf werden erzählgenerierende Kommunikationsstrategien (Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen und Ad-hoc Fragen) sowie verständnisgenerierende Strategien (spezifische Sondierungen) angewendet (vgl. ebd. 2000, S. 5).

Eine vorformulierte Einleitungsfrage dient der Fokussierung des Interviews auf den zu untersuchenden Gegenstand und soll so offen formuliert sein, dass eine Abkehr vom traditionellen Frage-Antwort-Spiel initiiert werden kann (vgl. ebd. 2000, S. 5). Allgemeine

Sondierungsfragen dienen „der sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Prinzip der Offenheit oder Induktion)“ (ebd. 2000, S. 5). Durch Nachfragen thematischer Aspekte, die auf die Einleitungsfrage folgten, wird ermöglicht, den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, und den gewünschten Grad der Detaillierung zu klären (vgl. ebd. 2000, S. 5). Können biografische Erzählungen oder konkrete Erfahrungsbeispiele erfragt werden, ermöglicht dies, Inhalte zu verdeutlichen (vgl. ebd. 2000, S. 5). Werden im Leitfaden vorgesehene Themenbereiche von den befragten Personen nicht berücksichtigt, so eignen sich ad-hoc-Fragen am Ende des Gesprächs (vgl. ebd. 2000, S. 6). Spezifische Sondierungen werden eingesetzt, um Vorwissen oder im Interview erworbenes Wissen für Fragen zu verwenden (vgl. ebd. 2000, S. 6). Für die kommunikative Validierung eignet sich die Zurückspiegelung von Äußerungen der Befragten (vgl. ebd. 2000, S. 6). Klärende Verständnisfragen ebenso wie Konfrontationen können hilfreich sein für detaillierte Ausführungen der Befragten (vgl. ebd. 2000, S. 6).

4.3.1 Beschreibung der Zielgruppe und Interviewleitfäden

Aufgrund der Tätigkeit der Forscherin in einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik hat die Suche nach Interviewpartner:innen in der vorliegenden Untersuchung teils über persönliche Kontaktaufnahme stattgefunden, teils aber auch via E-Mail, um weitere Teilnehmer:innen aus anderen BAfEPs für die Studie zu gewinnen. Die E-Mail wurde an alle Bildungsanstalten für Elementarpädagogik mit Kollegausbildung in Wien gesendet. Schließlich konnten sechs Lehrerinnen von zwei Standorten und vier Studierende von einem Standort für die Interviews gewonnen werden, die Biografiearbeit in ihrem Unterricht umsetzen, respektive erleben.

Die Lehrerinnen haben eine Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren und sind alle in der Erwachsenenbildung tätig. Eine Studierende besuchte zum Zeitpunkt des Interviews das 1. Semester der Kollegausbildung und hatte im Zuge des Einführungsseminars aktuell intensive Biografiearbeit erlebt. Ein weiterer Student, mit dem ein Interview durchgeführt wurde, befand sich zum Zeitpunkt des Interviews im 2. Semester seiner Ausbildung, während sich die beiden anderen Studenten im letzten Ausbildungssemester (5. Semester) befanden. Mit der Auswahl von Studierenden unterschiedlicher Semester erhofft die Forscherin die Abbildung unterschiedlicher Reflexionsprozesse im Laufe der Ausbildungsdauer. Die Autorin der vorliegenden Arbeit unterrichtet selbst an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. Zwei der Studierenden wurden zum Zeitpunkt der Interviews von der Forscher:in im Unterricht begleitet und erlebten in ihrer Ausbildungszeit die Methode der Biografiearbeit. Die Interviews

der Studierenden sowie von zwei Lehrkräften wurden am Schulstandort geführt, während vier weitere Lehrkräfte auf deren Wunsch online interviewt wurden.

Für die Interviews wurden der jeweiligen Befragtengruppe entsprechend zwei Leitfäden als Orientierungsrahmen sowie Gedächtnisstütze entworfen. Die in eine inhaltliche Struktur gebrachten Leitfragen wurden an die jeweilige Interviewsituation angepasst und flexibel gehandhabt, um den Erzählungen der befragten Lehrerinnen und Studierenden gerecht zu werden.

Für den Interviewleitfaden der Lehrkräfte mit dem Thema „Bedeutung von Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen“ wurden folgende Themenbereiche und Fragen im Leitfaden strukturiert:

Bevor ich mit dem eigentlichen Interview beginne, würde ich Ihnen noch gerne ein paar Fragen zu Ihrer Person stellen.

1. Bitte erzählen Sie mir kurz über sich (Alter, Beruf, Berufserfahrung, Unterrichtsgegenstände...).

 - Wie lange sind Sie schon als Lehrerin an einer BAfEP tätig?
 - In welchen Ausbildungsformen unterrichten Sie?
 - Welche Gegenstände unterrichten Sie?
 - In welchen Gegenständen verwenden Sie die Methode der Biografiearbeit?

Im Folgenden werde ich Sie immer wieder bitten, mir Situationen zu erzählen, die mit dem Thema Biografiearbeit im Unterricht zu tun haben.

2. Zunächst einmal, was verstehen Sie unter der Methode der Biografiearbeit?
 - Welche Methoden der Biografiearbeit wenden Sie in Ihrem Unterricht an?
 - Welche Ziele werden bei der Anwendung dieser Methoden verfolgt?
3. Welche Bedeutung messen Sie der Biografiearbeit in der Ausbildung zukünftiger Elementarpädagog:innen bei?
 - Welche Ausbildungsziele verfolgen Sie in Ihrem Unterricht und welchen Beitrag kann die Arbeit mit der eigenen Biografie dazu leisten?
 - Was ist Ihnen bei der Begleitung Ihrer Studierenden am Weg zur/zum Elementarpädagog:in besonders wichtig und welche Bedeutung messen Sie der Biografiearbeit in diesem Zusammenhang bei?
4. Welche Themenbereiche werden bei der Biografiearbeit im Unterricht angesprochen?
 - Warum ist es Ihnen wichtig diese angesprochenen Themenbereiche mit der Methode der Biografiearbeit im Unterricht zu bearbeiten?
5. Welche Erfahrungen konnten Sie bisher mit der Biografiearbeit in Ihrem Unterricht sammeln?
 - Welche Reflexionsprozesse machen Studierende bei der Arbeit mit der eigenen Biografie? Erzählen Sie mir dazu eine Situation.

6. Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten sind Ihnen bei der Arbeit mit den Studierenden und deren Biografie begegnet? Erzählen Sie mir dazu eine Situation.
 - Wie gehen Sie mit diesen Herausforderungen und Schwierigkeiten in Ihrem Unterricht um?
 - Welche methodischen und didaktischen Prinzipien werden beim Einsatz im Unterricht berücksichtigt?
7. Inwiefern kann die Arbeit mit der eigenen Biografie einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden in deren Ausbildung leisten?
8. Gibt es etwas, dass sie mir zum Thema „Bedeutung der Biografiearbeit für angehende Elementarpädagog:innen“ noch erzählen möchte, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

Für den Interviewleitfaden der Studierenden mit dem Thema „Reflexionsprozesse im Rahmen der Biografiearbeit im Zuge des Unterrichts an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik“ wurden folgender Leitfaden entworfen:

Bevor ich mit dem eigentlichen Interview beginne, würde ich Ihnen noch gerne ein paar Fragen zu Ihrer Person stellen.

1. Bitte erzählen Sie mir kurz über sich (Alter, Vorbildung, Berufserfahrungen...)
 - Wie lange sind Sie schon Studierende:r der BAfEP?
 - In welchen Gegenständen erleben Sie die Methode der Biografiearbeit?
 - Warum haben Sie sich für die Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in entschieden?

Im Folgenden werde ich Sie immer wieder bitten, mir Situationen zu erzählen, die mit Ihren Erfahrungen der Methode der Biografiearbeit im Unterricht zu tun haben.

2. Zunächst einmal, was verstehen Sie unter der Methode „Biografiearbeit“?
 - In welchen Unterrichtsgegenständen erleben Sie Biografiearbeit?
 - Welche Themenbereiche oder Unterrichtsinhalte werden von Lehrkräften mit der Methode angeleitet? Erzählen Sie mir dazu bitte eine Situation.
 - Welche Methoden der Biografiearbeit haben Sie bisher erlebt? Erzählen Sie mir dazu bitte eine Unterrichtssituation.

4. Erinnern Sie sich bitte an eine Unterrichtssituation zurück, in der Sie biografisch gearbeitet haben. Welche persönlichen Erfahrungen konnten Sie bereits im Zuge der Biografiearbeit sammeln?

- Welche Erinnerungen hat die Arbeit bei Ihnen ausgelöst?
- Welche Reflexionsprozesse hat die Arbeit an der eigenen Biografie bei Ihnen ausgelöst? Erzählen Sie mir dazu bitte eine Situation.

5. Welche persönlichen, aber auch strukturellen Herausforderungen und Schwierigkeiten sind Ihnen im Zuge der Arbeit mit der eigenen Biografie im Unterricht in Erinnerung?

- Erzählen Sie mir dazu bitte eine Situation.
- Welche strukturellen Bedingungen sind aus Ihrer Sicht unbedingt bei der Anwendung der Methode der Biografiearbeit im Unterricht zu berücksichtigen?

6. Welche Bedeutung messen Sie der Biografiearbeit als angehende:r Elementarpädagog:in bei?
- Warum denken Sie, dass es als angehende:r Pädagog:in notwendig ist, sich mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen?
 - Können Sie mir dazu eine Situation aus Ihren praktischen Erfahrungen im Kindergarten erzählen?
7. Gibt es etwas, das sie mir zum Thema „Bedeutung der Biografiearbeit für angehende Elementarpädagog:innen“ noch erzählen möchten, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

4.3.2 Transkription der Interviews

Die Interviews wurden von der Autorin selbst durchgeführt, mit der Sprachmemo-Funktion des Smartphones aufgezeichnet und anschließend händisch transkribiert. Die Transkription orientierte sich an vorab festgelegten Regeln und an einem festgelegten Arbeitsmodus, bestehend aus sieben Schritten (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 197):

- „1. Festlegen der Transkriptionsregeln bzw. Entscheidung für ein bestimmtes etabliertes Transkriptionssystem, das der geplanten Analyse angemessen ist
2. Transkribieren der Texte (...) am Computer (...)
3. Korrekturlesen und ggf. verbessern der Transkription
4. Anonymisieren und ggf. Pseudonymisieren der Transkription
5. Formatieren der Transkription entsprechend festgelegter Regeln, sodass die Möglichkeiten des QDA-Programms optimal genutzt werden
6. Speichern und archivieren der Transkription als (...) DOC/X- Datei
7. Importieren dieser Datei in die QDA-Software“ (ebd. 2022, S. 197).

Bei der Transkription orientierte sich die Forscherin an den Regeln, die von Kuckartz und Rädiker für die computerunterstützte Auswertung beschrieben werden (vgl. ebd. 2022, S. 200f).

Da die erhobenen Daten sensible Informationen enthalten, die mitunter einen Rückschluss auf konkrete Informationen der Lehrpersonen, Studierenden und Schulstandorte erlauben, ergibt sich die unerlässliche Notwendigkeit der Anonymisierung. Diesem Kriterium wurde bereits bei der Arbeit des Transkribierens entsprochen. Vor der eigentlichen Analyse wurden die Daten organisiert, und die Daten der Studierenden und jene der Lehrkräfte in zwei Dokumentengruppen in der Max QDA-Software verwaltet, was eine getrennte Auswertung der beiden Gruppen ermöglichte (vgl. ebd. 2022, S. 205f).

4.4 Auswertung und Analyse der Interviews

Die vorliegende Forschungsarbeit zielt auf die differenzierte deskriptive Beantwortung der Forschungsfrage: „Welche Bedeutung wird der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen beigemessen?“. Nicht die Theoriebildung steht im

Vordergrund, sondern es geht darum, praktisch verwertbares Wissen durch die Forschung zu erlangen. Außerdem sollen mit Hilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse Zusammenhänge entdeckt sowie Hypothesen und Theorien formuliert werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich insbesondere für die systematische Analyse Interviews aller Art mit Hilfe von Kategorien in methodisch kontrollierter Form (vgl. ebd. 2022, S. 41).

„Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutende Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv und deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ- statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 39).

In der Praxis der Sozialforschung findet sich eine ansehnliche Zahl von Methoden und Techniken qualitativer Inhaltsanalyse, wovon allein Mayring in seinem Inhaltsanalysebuch acht unterschiedliche Techniken erläutert (vgl. ebd. 2022, S. 104). Kuckartz und Rädiker unterscheiden drei grundlegende Methoden qualitativer Inhaltsanalyse:

1. „Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die als Kernmethode der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren betrachtet werden kann und bei der das Material typischerweise in mehreren Codierdurchläufen mit deduktiv und/oder induktiv gebildeten Kategorien codiert wird (...).
2. Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse, bei der Datenmaterial von den Codierenden bewertet und mit evaluativen Kategorien versehen wird (...).
3. Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse, die üblicherweise auf einer inhaltlich strukturierenden und/oder einer evaluativen Analyse aufsetzt und deren primäre Zielsetzung in der Entwicklung einer Typologie besteht (...).“ (ebd. 2022, S. 104).

Die oben zitierten Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse charakterisieren sich in deren Anwendung durch differierende Herangehensweisen (vgl. ebd. 2022, S. 105). Für alle drei Methoden gilt jedoch, dass sie nicht nur themenorientierte, sondern auch fallorientierte Verfahren sind (vgl. ebd. 2022, S. 105). Die Betrachtung auf Fallebene („Case Summaries“), ebenso wie die Vergleiche von Fällen markieren eine wichtige Rolle im Auswertungsprozess, und kennzeichnen ebenso einen wichtigen Unterschied zu Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse, in der Fallorientierung – im Gegensatz zur Perspektive auf die Kategorien – beinahe keine Relevanz hat (Steigleder 2008, S. 174, zit.n. ebd. 2022, S. 105).

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt sich zum Ziel, das Datenmaterial durch zwei Dimensionen zu strukturieren (vgl. ebd. 2022, S. 108), und zwar durch Fälle und Kategorien. Die Dimension Fälle stellen in der vorliegenden Studie die Forschungsteilnehmenden dar, während sich die Dimension Kategorien auf inhaltliche Themen bezieht (vgl. ebd. 2022, S. 108).

„Die qualitative Analyse zielt (...) auf die genaue und nachvollziehbare qualitative Analyse und Interpretation dessen, was in einer solchen Matrix enthalten ist. In den einzelnen Zellen der Matrix befinden sich (...) Textstellen, auf die man während der Auswertungsarbeit jederzeit zugreifen kann. So wird es möglich, zu selektieren, zu separieren und zu abstrahieren, ohne die Kontextkontrolle aufzugeben (ebd. 2022, S. 108f).

Als Auswertungsmethode wird in der vorliegenden Masterarbeit die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2022) herangezogen. Wie oben dargestellt, knüpft die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz an die klassische, sowie an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring an (vgl. ebd. 2022, S. 104). Kuckartz bietet eine anwendungsorientierte Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse und genaue Ablaufschemata, was eine nachvollziehbare Verfahrensweise der gewählten Methode ermöglicht.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ermöglicht eine dichte Beschreibung des Forschungsgegenstandes (vgl. ebd. 2022, S. 110). Als Auswertungsverfahren ermöglicht diese kategorienbasierte Methode, verbales Datenmaterial systematisch zu komprimieren (vgl. ebd. 2022, S. 111ff). Dabei wird der forschenden Person große Offenheit bei der Kategorienbildung ermöglicht, die vollständig deduktiv oder induktiv wie auch deduktiv-induktiv stattfinden kann (vgl. ebd. 2022, S. 70ff). Außerdem kann während des gesamten Analyseprozesses sowohl die Fall- als auch die Kategorienebene fokussiert werden (ebd. 2022, S. 114). Darüber hinaus berücksichtigt das Vorgehen die Unterstützung der Analyse durch eine QDA-Software (vgl. ebd. 2022, S. 113), die für die vorliegende Untersuchung herangezogen wurde und eine übersichtliche Auswertung des umfangreichen Materials erlaubte.

Zur Veranschaulichung des Ablaufschemas der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse dient die folgende Abbildung. Anschließend daran kommt es zur präzisen Darstellung der einzelnen Auswertungsschritte der vorliegenden empirischen Studie.

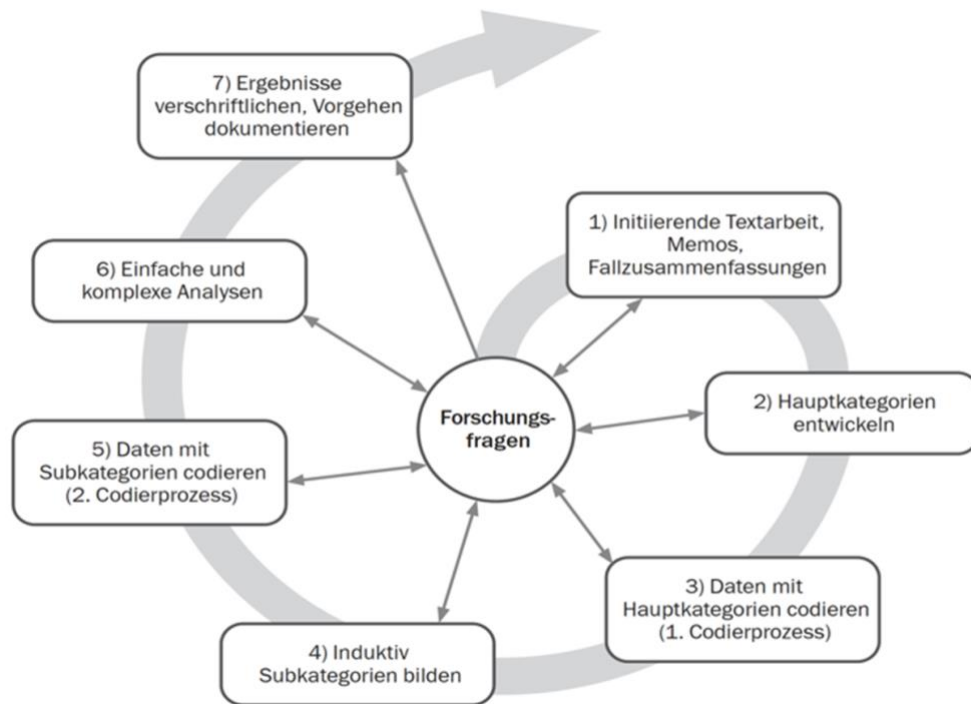


Abb. 3.: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 132)

4.4.1 Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Phase 1 der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse besteht aus initiierender Textarbeit, dem Schreiben von Memos und ersten Fallzusammenfassungen, sogenannten Case Summaries. Diese Phase der Methode sieht vor, dass sich die:der Forscher:in vor der eigentlichen Analyse des Datenmaterials der Ziele und dem Kontext der eigenen empirischen Untersuchung vergewissert (vgl. ebd. 2022, S. 118). Im Fall der vorliegenden Arbeit wurden dafür die Forschungsfragen herangezogen:

- Welches Verständnis haben Lehrkräfte von Biografiearbeit im Unterricht?
- Welche Bedeutung messen Lehrkräfte der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen bei?
- Welche Herausforderung und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Anwendung von Biografiearbeit im Unterricht?
- Welche Reflexionsprozesse werden bei Studierenden im Zuge der Arbeit mit der eigenen Biografie in Gang gesetzt?
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten beschreiben Studierende bei der Arbeit mit der eigenen Biografie im Rahmen des Unterrichts?

Anhand der Forschungsfragen wird bereits deutlich, dass das Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit unterschiedliche Akteur:innen fokussiert: Zum einen geht es um die

Bedeutung, die Lehrkräfte der Methode der Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen beimessen, zum anderen geht es vor allem auch um die Studierenden und angehenden Elementarpädagog:innen, die ihre Erfahrungen mit der Methode in den Interviews teilen. Des Weiteren ist das Praxisfeld der Elementarpädagogik selbst angesprochen, da Biografiearbeit als prozesshafte Auseinandersetzung angesehen wird und insofern auch eine Bedeutung in der gesamten Berufsbiografie einnimmt. Insofern sind die Nutzer:innengruppen der vorliegenden Arbeit sowohl Lehrer:innen als auch Student:innen der Elementarpädagogik sowie Elementarpädagog:innen im Feld. Die im Fokus der Aufmerksamkeit stehenden Inhalte beziehen sich vor allem auf die Äußerungen der Lehrkräfte und Studierenden zur Bedeutung der Biografiearbeit in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in. Außerdem ist es von wesentlichem Interesse, welche Reflexionsprozesse Studierende während der Arbeit mit der eigenen Biografie im Ausbildungskontext machen und auf welche Herausforderungen und Schwierigkeiten hier sowohl Anleiter:innen der Biografiearbeit als auch Teilnehmer:innen dieser Methode stoßen. Es interessiert indes, welches Verständnis von Biografiearbeit bei den einzelnen Interviewpartner:innen vorherrscht, da sich während des Forschungsprozesses zeigte, dass sich auch aus dieser Frage Bedeutungshorizonte ergaben.

Das sorgfältige Lesen der transkribierten Interviews, die Festlegung der Reihenfolge der Bearbeitung sowie der im Vordergrund stehende Versuch, den subjektiven Sinn des verbalen Materials zu verstehen, kann ebenso als Zielsetzung der initiierenden Textarbeit ausgemacht werden (vgl. ebd. 2022, S. 119). Das sequenzielle Lesen der Texte sowie die dabei stattfindende intensive Befassung mit den Texten, deren Inhalten sowie sprachlichen Merkmalen, zielt auf ein erstes Gesamtverständnis auf Grundlage der Forschungsfragen (vgl. ebd. 2022, S. 119). Außerdem werden in dieser Phase der Textanalyse zentrale Begriffe sowie wichtige Abschnitte und unverständliche Passagen in den Transkripten markiert (vgl. ebd. 2022, S. 121). Darüber hinaus werden Argumente und Argumentationslinien analysiert (vgl. ebd. 2022, S. 121). Eine weitere wesentliche Aufgabe, die in dieser Phase berücksichtigt wird, ist das Notieren von Auffälligkeiten in den Texten in Form von Memos, die Ideen, Gedanken, Vermutungen und Hypothesen beinhalten (vgl. ebd. 2022, S. 123). Das Schreiben erster Fallzusammenfassungen ermöglicht der:dem Forscher:in vor der Entwicklung der Hauptkategorien eine erste resümierende, charakterisierende und faktenorientierte Fallbeschreibung aus Perspektive der Forschungsfragen (ebd. 2022, S. 124).

4.4.2 Hauptkategorien entwickeln

In Phase 2 der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird anhand von Kategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten angestrebt (vgl. ebd. 2022, S. 133). Dabei werden Hauptkategorien entwickelt (vgl. ebd. 2022, S. 133), welche in der vorliegenden Arbeit aus den Forschungsfragen und dem jeweiligen Interviewleitfaden abgeleitet werden. Auch unvorhergesehene Themen, welche sich im Zuge der initiierten Textarbeit herauskristallisierten, wurden als Kategorien in die Analyse aufgenommen.

Ein Probefurchlauf der Datenanalyse ermöglicht es, die erstellten Hauptkategorien und deren Definitionen auf ihre Anwendbarkeit hin zu überprüfen (vgl. ebd. 2022, S. 133f). Betreffend der Entwicklung der Kategorien lässt sich bei der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse sowohl ein vollständig induktives Vorgehen am Material als auch eine weitgehend deduktive Kategorienbildung argumentieren (vgl. ebd. 2022, S. 130)

In der vorliegenden Masterarbeit kommt, wie in den meisten Fällen, ein

„mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung zur Anwendung: In der ersten Codierphase wird eher grob entlang von Hauptkategorien codiert, die beispielsweise aus dem bei der Datenerhebung eingesetzten Leitfaden stammen. (...). In der nächsten Codierphase werden die Kategorien am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert und das mit den Hauptkategorien codierte Datenmaterial wird mit den neu entwickelten Kategorien codiert“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 130f).

Für die Codierung des erhobenen Materials wurden entsprechend dieses Verfahrens für die Interviews der Lehrenden sowie für jene der Studierenden jeweils folgende Hauptkategorien entwickelt:

Hauptkategorien Lehrkräfte	Hauptkategorien Studierende
Verständnis von Biografiearbeit	Verständnis von Biografiearbeit
Themen der Biografiearbeit	Themen der Biografiearbeit
Bedeutung der Biografiearbeit • Soziale Aspekte • Orientierungen und Einstellungen	Bedeutung der Biografiearbeit • (Erzieher-)Persönlichkeit entwickeln • Soziale Aspekte
Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung	Herausforderungen bei der Arbeit mit der eigenen Biografie
Reflexionsprozesse von Studierenden	Reflexionsprozesse
Methoden der Biografiearbeit	Methoden der Biografiearbeit
Sonstiges	Sonstiges

4.4.3 Daten mit den Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

In Phase 3, dem ersten Codierprozess, wird jedes Transkript vom Anfang bis zum Ende sequenziell durchgegangen und es muss jeweils entschieden werden, welche Kategorie in den einzelnen Textabschnitten angesprochen wird und dementsprechend zugewiesen werden kann (vgl. ebd. 2022, S. 134). Dabei werden Textpassagen, die für die Forschungsfrage keine Relevanz haben oder nicht sinntragend sind, nicht codiert (vgl. ebd. 2022, S. 134). Erweisen sich Textstellen als nicht klar zuordenbar, so erfolgt die Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des Transkriptes (vgl. ebd. 2022, S. 134). Außerdem können bei der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse einer Textstelle mehrere Kategorien zugeordnet werden, wenn darin mehrere Themen angesprochen werden (vgl. ebd. 2022, S. 134). In der Regel werden „Sinneinheiten codiert, üblicherweise mindestens ein Satz“ (ebd. 2022, S. 136). Umfasst eine Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze, „werden diese als ein zusammenhängendes Segment codiert“ (ebd. 2022, S. 136). Ist die Frage der Interviewenden dem Verständnis dienlich oder sogar dafür erforderlich, so wird diese auch mitcodiert (vgl. ebd. 2022, S. 136). Für das Zuordnen der Kategorien zu einer Textstelle gilt ein gutes Maß zu finden, damit „die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist“ (ebd. 2022, S. 136).

4.4.4 Induktiv Subkategorien bilden

Nach dem ersten Codierprozess findet in Phase 4 eine Ausdifferenzierung jener Hauptkategorien statt, die eine zentrale Bedeutung für die Forschungsarbeit haben (vgl. ebd. 2022, S. 138). Die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien in Subkategorien erfolgt gemäß diesem empfohlenen Ablaufmodell:

- „Auswahl einer Kategorie, die ausdifferenziert werden soll (...).
- Zusammenstellen aller mit dieser Kategorie codierten Textstellen in einer (...) Tabelle.
- Bilden von Subkategorien am Material (...). Die Subkategorien werden zunächst als eine ungeordnete Liste zusammengestellt. (...)
- Ordnen und systematisieren der Liste(n), Identifikation der relevanten Dimensionen, ggf. Zusammenfassen von Subkategorien der Liste zu abstrakteren/allgemeineren Subkategorien.
- Formulieren von Definitionen für die Subkategorien und illustrieren der Kategoriendefinition durch Zitate aus dem Material“ (ebd. 2022, S. 138).

Diese arbeitsintensive Phase zielt darauf ab, die noch allgemein formulierten Hauptkategorien auf Grundlage der Forschungsfragen weiter ausdifferenzieren. Mit Hilfe der MAXQDA Software werden Tabellen mit den zugeordneten Textstellen der jeweiligen Hauptkategorie erstellt. In der Folge werden deduktiv-induktiv aus dem Material Subkategorien entwickelt.

Fragen, die diesbezüglich berücksichtigt werden, beziehen sich auf die Kategorienart und deren Abstraktionsniveau: „Wie nahe will ich mit der Kategorienbildung an den Formulierungen der Forschungsteilnehmenden bleiben? Wie weit will ich mit abstrakteren Kategorien oder mit analytischen oder theoretischen Kategorien arbeiten?“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 90).

Für die Kategorienbildung wurde das Material mehrmals durchlaufen und aufgrund dessen, „dass die Bildung von Kategorien ein konstruktiver Akt der Forschenden ist, (...) die Art der Kategorien, die durch den Text ‚induziert‘ werden“ eingehend reflektiert (ebd. 2022, S. 91). Der zirkuläre Durchlauf der Phasen 4 und 5 erreicht einen Zeitpunkt, der eine erste Sättigung ergibt, in dem also keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können (vgl. ebd. 2022, S. 92). Nach einer weiteren Prüfung und Optimierung des nun hierarchisch geordneten Kategoriensystems hinsichtlich der Orientierung an den wichtigsten Kriterien („trennscharf, plausibel, erschöpfend, gut präsentierbar und kommunizierbar“), ist das Kategoriensystem festgelegt (vgl. ebd. 2022, S. 92). Die Festlegung des Kategoriensystems hat aber nicht zu Folge, dass es ab diesem Zeitpunkt unveränderlich ist (vgl. ebd. 2022, S. 92):

„Es besteht ja durchaus die Möglichkeit, das Kategoriensystem auch noch zu einem späteren Zeitpunkt um Oberkategorien oder Subkategorien zu erweitern oder Kategorien zusammenzufassen. Eine kontinuierliche Anpassung des Kategoriensystems an die empirischen Daten ist also – falls erforderlich – möglich (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 92f).

Ein weiterer wesentlicher Arbeitsschwerpunkt nach dem Bilden der Subkategorien lässt sich mit der Definition der Kategorien und dem Erstellen des Codierleitfadens beschreiben sowie mit der Illustration derselben anhand konkreter Zitate aus den Texten, welche die Abgrenzung zu anderen Kategorien verdeutlichen (vgl. ebd. 2022, S. 93). Dieser Schritt wird am untersuchten Material in Kapitel 5 dargestellt.

Kategoriensystem Lehrkräfte				
Hauptkategorien	Verständnis der Biografiearbeit	Bedeutung der Biografiearbeit		Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Biografiearbeit im Unterricht
		Soziale und emotionale Aspekte im Unterricht	Handlungsleitende Orientierungen und Einstellungen	
Subkategorien	Professionelle Unterrichtsmethode	Beziehungsaufbau	Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungserfahrungen	Belastende Erfahrungen
	Biografisches Lernen	Lernen in der Gruppe	(Erzieher:innen-) Persönlichkeit	Verweigerung der Selbstreflexion
	Selbstreflexion			Umgang mit Herausforderungen und Schwierigkeiten

Abb. 4: Kategoriensystem Lehrkräfte

Kategoriensystem Studierende		
Hauptkategorien	Reflexionsprozesse	Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Arbeit mit der eigenen Biografie im Unterricht
Subkategorien	Eigene biografische Hintergründe	Emotionale Belastungen
	Pädagogische Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungsmuster	Schule als Macht-Ort
		Setting der Biografiearbeit

Abb.5: Kategoriensystem Studierende

4.4.5 Daten mit den Subkategorien codieren (2. Codierprozess)

Im zweiten Codierprozess, der die Phase 5 darstellt, werden die gebildeten Subkategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet, was einen erneuten Durchlauf durch das Material erfordert (vgl. ebd. 2022, S. 142). Die gebildeten Subkategorien für eine Hauptkategorie werden dabei schrittweise auf das Datenmaterial angewendet (vgl. ebd. 2022, S. 142).

Nachdem die Codierung abgeschlossen ist, wird für die vorliegende Forschungsarbeit der optionale Zwischenschritt des Verfassens von „Case Summaries“ angewendet und dafür die in Phase 1 verfassten Zusammenfassungen unter Berücksichtigung der gebildeten Kategorien und Subkategorien überarbeitet (vgl. ebd. 2022, S. 143). Hierfür werden Kategorien, die für die

Forschungsfragen besonders relevant sind, ausgewählt und dienen als Struktur für die Überarbeitung der Zusammenfassungen (vgl. ebd. 2022, S. 143).

„Durch diesen Schritt der systematischen thematischen Zusammenfassung wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante reduziert“ (ebd. 2022, S. 143f).

4.4.6 Einfache und komplexe Analysen

Die Phase 6, welche an den Zwischenschritt der fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen anschließt, hat zum Ziel, die Ergebnispräsentationen anhand einfacher und komplexer Analysen vorzubereiten (vgl. ebd. 2022, S. 147). Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehen die Hauptkategorien und deren Subthemen im Fokus des Auswertungsprozesses (vgl. ebd. 2022, S. 147f), welche auch in der vorliegenden Arbeit den Ausgangspunkt der Analyse darstellen. Die untenstehende Abbildung zeigt acht verschiedene Analyseformen, die für die Auswertung unterschiedlicher Forschungsfragen herangezogen werden können (vgl. ebd. 2022, 148).

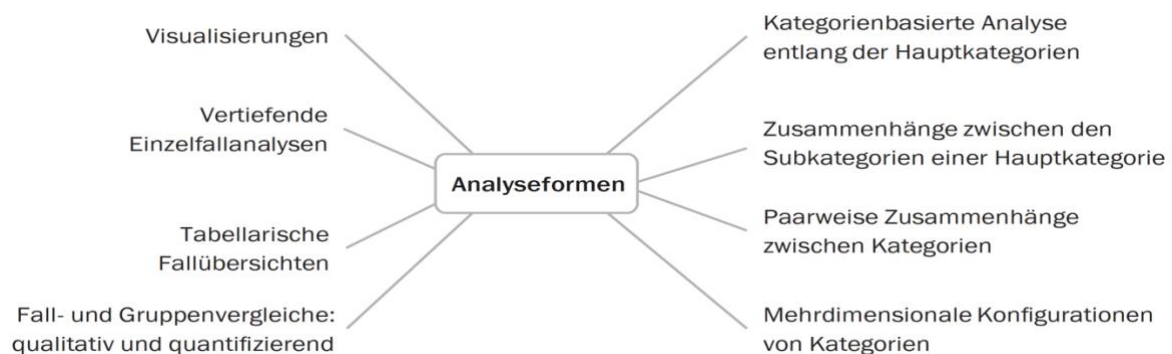


Abb. 6: Verschiedene Formen einfacher und komplexer Analysen (ebd. 2022, S. 147)

Bei der für die vorliegende Untersuchung gewählten kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien werden die Ergebnisse für jede Hauptkategorie präsentiert (vgl. ebd. 2022, S. 148). Um einen nachvollziehbaren Aufbau zu gewährleisten, wird dafür vorab eine sinnvolle Reihenfolge der Kategorien festgelegt (vgl. ebd. 2022, S. 148). Auch die inhaltlichen Ergebnisse der Subkategorien werden in qualitativer Weise präsentiert, wobei hier durchaus auch Vermutungen und Interpretationen berichtet werden können (vgl. ebd. 2022, S. 148f). Leitende Fragen für den Forschungsbericht sind unter anderen: „Was wird zu diesem Thema alles gesagt?“ und „Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?“ (ebd. 2022, S. 148). Insofern gilt es, die Segmente der jeweiligen Subkategorien zu lesen und auf Gemeinsamkeiten,

Unterschiede und Auffälligkeiten zu durchsuchen, um auf deren Grundlage den Entwurf des Auswertungsberichts schreiben zu können (vgl. ebd. 2022, S. 149).

Sowohl innerhalb der Hauptkategorien als auch zwischen den Hauptkategorien lassen sich in der vorliegenden Untersuchung Zusammenhänge zwischen thematischen Kategorien respektive zwischen den Subkategorien analysieren und beschreiben (vgl. ebd. 2022, S. 149). Phase 6 stellt einen fließenden Übergang zu Phase 7 dar, da die gefundenen Ergebnisse die inhaltliche Grundlage der Verschriftlichung der Ergebnisse darstellen (vgl. ebd. 2022, S. 148).

4.4.7 Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren

Bei der Verschriftlichung der Ergebnisse, die in Phase 7 der Untersuchung im Fokus steht, werden die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse anhand der Forschungsfragen präsentiert (vgl. ebd. 2022, S. 154). Die Vorarbeiten der zurückliegenden Phasen werden dabei berücksichtigt und im Ergebnisbericht verschriftlicht (vgl. ebd. 2022, S. 154). Den Ausgangspunkt bei der kategorienbasierten Auswertung stellt die Zusammenstellung der mit der entsprechenden Kategorie codierten Textstellen dar (vgl. ebd. 2022, S. 155).

5 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die methodischen Überlegungen zur empirischen Untersuchung sowie die Vorgehensweise der Datengewinnung, Materialaufbereitung und Datenauswertung im Kontext des spezifischen Forschungsvorhabens erläutert wurden, verfolgt das vorliegende Kapitel das Ziel, die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung auf argumentativ nachvollziehbare Weise darzustellen und zu interpretieren. Die Ergebnispräsentation der aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse orientiert sich dabei an den Haupt- und Subkategorien, die durch die Analyse entstanden sind.

Die Analyse des sprachlichen Materials verfolgt im Hinblick auf die Forschungsfragen zu Aussagen über folgende Auffassungen der interviewten Personen zu kommen:

- Welches Verständnis haben die befragten Lehrkräfte von der Methode der Biografiearbeit (5.1)?
- Welche Bedeutung messen die interviewten Lehrkräfte der Methode der Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen bei (5.2/5.3)?
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung des biografischen Ansatzes beschreiben die Befragten, und welche methodischen und didaktischen Hinweise werden bei der Arbeit mit der Biografie im Unterricht von den Lehrkräften berücksichtigt (5.4)?
- Welche Reflexionsprozesse machen Studierende im Zuge der Arbeit mit der eigenen Biografie im Unterricht? (5.5.1/5.5.2)
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Arbeit mit der eigenen Biografie werden von den befragten Studierenden beschrieben (5.5.3) und welche Überlegungen der Studierenden werden zum Setting der Biografiearbeit im Unterricht angestellt (5.5.4)?

5.1 Verständnis von Biografiearbeit im Unterricht

5.1.1 Professionelle Unterrichtsmethode

Biografiearbeit wird von den Lehrkräften als professionelle Unterrichtsmethode verstanden, die sich von einer therapeutischen Arbeit abgrenze (vgl. L2, Pos. 2/16; L3, Pos. 254; L6, Pos. 74). Lehrkräfte, die Biografiearbeit in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in anleiten, verfolgen – im Unterschied zu einer Therapie – nicht den Anspruch, subjektiv belastende Themen im Unterricht aufzuarbeiten, aber durchaus das Ziel, Studierende auf dieselben aufmerksam zu machen und bei Bedarf an helfende Stellen weiterzuverweisen (vgl. L5, Pos. 282; vgl. L6, Pos. 74). Eine Lehrkraft betont, dass biografische Selbstreflexion Bestandteil aller

Unterrichtsfächer der Ausbildung sein sollte, um möglichst viele Themenbereiche biografisch zu reflektieren. Damit können eigene herausfordernde Themen erkannt werden, die eine weitere oder intensivere persönliche (oder aber therapeutische) Thematisierung notwendig machen (vgl. L2, Pos. 116).

Die konsequente Einhaltung dieser Abgrenzung, die auch theoretisch verankert ist (vgl. Kap. 2.4.1.3), kann jedoch an dieser Stelle mit Blick auf das Material infrage gestellt werden: Eine Lehrkraft spricht davon, dass Themen und Methoden, die eine tiefgehende Auseinandersetzung der Studierenden zu ausgewählten Aspekten der eigenen Biografie anregen, von der:dem Anleiter:in gut geplant im Unterricht eingesetzt werden müssen, den eigenen Kompetenzbereich nicht überschreiten dürfen und zudem von erfahrenen Praktiker:innen der Biografiearbeit oder Lehrer:innen mit supervisorischen Zusatzausbildungen eingesetzt werden sollten (vgl. L4, Pos. 236-242; vgl. L4, Pos. 274).

Zum einen wird in diesem Kontext darauf verwiesen, dass es sehr wohl auch zu Auseinandersetzungen betreffend die eigene Biografie käme, die „tiefgehende“ Inhalte betreffen, zum anderen wird davon ausgegangen, dass die Lehrkraft dabei ihren Kompetenzbereich nicht verlassen dürfe, beziehungsweise nur von Lehrkräften mit einer therapeutischen Zusatzausbildung umgesetzt werden solle.

Außerdem verweist eine Lehrkraft an anderer Stelle im Datenmaterial auf Prozesse der Biografiearbeit, in denen es nur schwer möglich wäre, eine klare Grenze zwischen Therapie und Biografiearbeit im Ausbildungskontext zu ziehen (vgl. L4, Pos. 92-104). Auch diese Passage zeigt die bereits in der Literatur zur Biografiearbeit verankerte Abgrenzungsproblematik, die darauf verweist, dass die Dynamik von Biografiearbeit aufgrund nicht intendierter, aber trotzdem angestoßener Prozesse, nicht klar steuerbar erscheint (vgl. Kap. 2.4.1.3). Die Anleitung von Biografiearbeit im Unterricht von angehenden Elementarpädagog:innen in der Erwachsenenbildung kann an dieser Stelle daher als sehr schmaler Grat an der Grenze zur Therapie verortet werden, was den Schluss der Berücksichtigung didaktisch-methodischer Grundsätze bei der Anwendung nahelegt.

Diesbezüglich wird von den Lehrkräften insbesondere auf die notwendige Bedingung eines vertrauensvollen Rahmens hingewiesen, einer stimmigen Atmosphäre sowie einer angemessenen Gruppengröße (vgl. L3, Pos. 264-266). Eine Lehrkraft verweist in diesem

Zusammenhang darauf, dass es bedeutend sei, Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich in Einzelarbeit mit den gestellten Fragen zu ihrer Biografie auseinanderzusetzen, bevor ein möglicher Austausch in der Kleingruppe initiiert werden könne (vgl. L2, Pos. 12-14). Die Lehrkraft macht außerdem darauf aufmerksam, dass sie einen Austausch in der gesamten Klasse bei der Anwendung der Methode der Biografiearbeit als ungeeignet betrachte: „Es ist keine Therapie, keine Gruppentherapie, sondern es ist ein Hineinschnuppern, ein Kennenlernen von dem, was mich eigentlich ausmacht als Menschen“ (L2, Pos. 16). Darüber hinaus wird betont, dass es notwendig sei, die Studierenden auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Biografiearbeit aufmerksam zu machen sowie auf die Möglichkeit, jederzeit aus der Arbeit mit der eigenen Biografie auszusteigen (vgl. L3, Pos. 258) (vgl. Kap.5.4).

Biografiearbeit, verstanden als professionelle Unterrichtsmethode, bietet die Möglichkeit, Studierende auf den Weg zu bringen, sich mit sich selbst und ihrer Lebensgeschichte auseinanderzusetzen (vgl. L2, Pos. 2). Die Anwendung der Methode der Biografiearbeit, die von den Lehrkräften bereits zu Ausbildungsbeginn initiiert wird, ermöglicht ein Bewusstsein für die Bedeutung der Selbstreflexion in der elementarpädagogischen Arbeit zu schaffen, und bietet in weiterer Folge die Möglichkeit einer zirkulären Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie über die gesamte Ausbildungsdauer und in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen (vgl. L1, Pos. 176-184). Diese Begründung weist darauf hin, dass die Methode der Biografiearbeit und die damit einhergehende biografische Auseinandersetzung der angehenden Elementarpädagog:innen im Unterricht aufgrund der Bedeutung für die weitere Berufsbiografie erfolgt und kann damit als die Initiierung einer berufsbiografischen Einstellung und Haltung betreffend der Selbstreflexion interpretiert werden.

Die interviewten Lehrkräfte einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik erwähnen in diesem Zusammenhang, dass Biografiearbeit als Ausbildungskonzept in ihrer Schule verankert sei und daher zu Beginn der Ausbildung in Form von sogenannten „Ich-Workshops“ angeboten werde (L3, Pos. 164; L4, Pos. 104; L5, Pos. 46; L6, Pos. 12). Während dieser zweiwöchigen Phase der intensiven Beschäftigung mit der eigenen Biografie werden Workshops zu unterschiedlichen Themen der in der Ausbildung verankerten Disziplinen offeriert (vgl. L4, Pos. 104; vgl. L5, Pos. 46; vgl. L6, Pos. 12/54-58). In diesen „Ich-Wochen“ wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie aus unterschiedlichen Perspektiven initiiert, verbunden mit dem Ziel, den Studierenden die Bedeutung der Selbstreflexion in der elementarpädagogischen Arbeit bereits ab Ausbildungsbeginn zu verdeutlichen (vgl. L5, Pos.

46; vgl. L6, Pos. 104). Diese intensive Auseinandersetzung zu Ausbildungsbeginn stelle den Anfang der Arbeit mit der eigenen Biografie dar und werde über die gesamte Ausbildungsdauer in den einzelnen Gegenständen fortgeführt (vgl. L6, Pos. 40).

Darüber hinaus wird betont, dass die Methode vor allem auch für den Einstieg in ein neues Thema geeignet sei, um in der anschließenden theoretischen Auseinandersetzung auf den Erfahrungen der Studierenden aufbauen zu können (vgl. L1, Pos. 297-303). Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie wird von der Lehrkraft zu bestimmten Fragestellungen im Unterricht angeregt (vgl. L1, Pos. 287-289).

5.1.2 Biografisches Lernen

Ein grundlegendes Verständnis der Biografiearbeit im Unterricht von angehenden Elementarpädagog:innen stellt für die Lehrkräfte L1, L4 und L5 der Bereich des biografischen Lernens dar. Insbesondere wird hier auf die Berücksichtigung biografischer Vorerfahrungen der Studierenden in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsthema genommen. So beschreibt eine Lehrkraft, dass die Auseinandersetzung mit einem neuen Thema im Pädagogikunterricht jeweils mit einer Methode der Biografiearbeit angeleitet wird, um vor der theoretischen Auseinandersetzung über folgende Fragestellung nachzudenken: „Was hat denn dieses Thema, mit dem wir uns jetzt beschäftigen, eigentlich mit mir selbst zu tun, welche Erfahrungen habe ich im Laufe meiner Biografie mit dieser Thematik gemacht?“ (L6, Pos. 14).

Biografiearbeit wird verstanden als Methode, die dem Einstieg in eine neue Thematik im Unterricht vorangeht, um biografische Vorerfahrungen der Studierenden zum jeweiligen Thema aufzugreifen und in den Unterricht miteinzubeziehen (vgl. L5, Pos. 12-16; L1, Pos. 303). Somit deuten die Aussagen der interviewten Lehrkräfte auf die These von Neuß hin, dass Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen „nicht nur die Seite der ‚Selbstreflexion‘“ berücksichtigt, sondern diese notwendigerweise mit ausbildungsrelevanten Themen verbindet (Neuß 2009, S. 370).

Das Anschließen an die eigenen biografischen Vorerfahrungen wird von den Lehrkräften als Bedingung gesehen, um Lernprozesse in Gang zu setzen, oder sogar als Voraussetzung für Bildung definiert (vgl. L5, Pos. 260-264/ L5, Pos. 258). Auch aus diesen Aussagen kann – anschließend an Neuß, der dasselbe für die Lehrer:innenbildung herausarbeitet – interpretiert werden, dass sich biografische Erfahrungen aufgrund ihrer Intensität und andauernden Präsenz

besonders als „Anschlussstellen für theoretisches Wissen“ anbieten (Neuß 2009, S. 371). Als Reflexionsmaterial ermöglichen biografisch bedeutsame Lernprozesse

„einen Zugang sowohl zu Theorie als auch zur Praxis des Lernens (...) und somit eine Verbindung zwischen beiden (...). Ziel ist es dabei, die eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren, um einen theoretischen Zugang zu finden, bzw. die damit verbundene ‚Alltagstheorie‘ durch weitere ‚Theoriemöglichkeiten‘ zu relativieren“ (ebd. 2009, S. 371).

Für den elementarpädagogischen Ausbildungsbereich könnte diese Erkenntnis in Verbindung mit den oben dargestellten Erläuterungen der Lehrerinnen zum biografischen Lernen im Unterricht angehender Elementarpädagog:innen bedeuten, dass die Reflexion von Lernerfahrungen auch eigene Erziehungserfahrungen und Erfahrungen der Kindheit beinhaltet, wie beispielsweise Spielerfahrungen, Gleichaltrigen-Erfahrungen, Transitionserfahrungen u.v.m., als wichtige Aspekte kindlichen Lernens. Die Aussagen der Lehrerinnen deuten darauf hin, dass sie die These von Neuß teilen, und biografisches Lernen die Theorie-Praxis-Verschränkung in der Erwachsenenbildung außerordentlich befördern kann, respektive die Unterrichtserfahrungen der Lehrer:innen, die sie ebenfalls sehr darin bestärken, dem biografischen Lernen in diesem Sinne Raum zu geben.

„Biographische Erfahrungen können gerade aufgrund ihrer Merkmale (...) helfen, bestimmte Theorien zu hinterfragen, bzw. ihre Erklärungsreichweite genauer fassen. Außerdem sind sie aber auch in der Lage, Theorien anschaulich werden zu lassen. Gleichzeitig erfährt derjenige, der seine biographischen Lernerfahrungen z.B. auf theoretische Positionen bezieht, eine theoriebezogene, reflexive Erweiterung seiner bisherigen Erklärungsmuster. ‚Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebenden Wahrnehmung zu etwas, was erst herausgestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen““ (Marotzki 1999, S. 59; zit.n. Neuß 2009, S. 369f).

Erwachsene bringen in die Ausbildung viel Lebenserfahrung mit und teilen ihre Erfahrungen meist auch gerne im Unterricht – man kann insofern „nicht nicht Biografiearbeit machen“, weil die Vorerfahrungen der Studierenden immer mitwirken (vgl. L5, Pos. 196-198; vgl. L4 Pos. 52-54). Werden die biografischen Vorerfahrungen der Studierenden im Unterricht anhand von Biografiearbeit miteinbezogen, ermöglicht dies der Lehrkraft, sich an den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen der Gruppe zu orientieren, sie dort abzuholen, wo sie stehen und mitunter auch traumatische Erlebnisse in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (vgl. L5, Pos. 18-24):

„Es ist mir immer wichtig, einmal am Anfang zu wissen, wo steht die Gruppe, was gibt es für persönliche Erlebnisse und Erfahrungen einfach, im Vorfeld. (...). Damit ich die Gruppe überhaupt dort abholen kann, wo sie steht. (...). Und gerade mit Erwachsenen, ja, ich mein´ mit Kindern ist das dasselbe, aber gerade mit Erwachsenen nochmal mehr,

gibt's halt doch in vielen Bereichen leider oft auch traumatische Erlebnisse, die man einfach auch berücksichtigen muss“ (L5, Pos. 18-24).

Die Lehrkraft berichtet, dass Studierende ihre Ausbildung mit Vorerfahrungen beginnen, die mitunter noch keiner Reflexion unterzogen wurden (vgl. L5, Pos. 60). Die Aufgabe der unterschiedlichen Disziplinen in der Ausbildung wird daher darin verortet, den Studierenden einen Raum zu bieten, diese Vorerfahrungen wahrzunehmen und zu reflektieren, sowie deren Bedeutung zu erkennen und zu bearbeiten (vgl. L5, Pos. 62- 64).

Von den befragten Lehrkräften wird auch das Thema Medienbiografie genannt: Die biografische Reflexion führt unter anderem zur Auseinandersetzung mit der rasanten technischen Entwicklung der Medien der vergangenen Jahrzehnte, und bietet die Möglichkeit, die eigene Medienerziehung den unterschiedlichen Erfahrungen von anderen Teilnehmer:innen gegenüberzustellen (vgl. L1, Pos. 24-30), was vor allem durch die breite Altersstreuung bei den Teilnehmenden an Kolleglehrgängen von starker Heterogenität geprägt ist (vgl. L1, Pos. 138; L4, Pos. 80-82).

„Spannend ist natürlich auch, in den Kolleg Klassen ist die Altersstreuung sehr breit, da erfahren sie durch die Generation hindurch etwas. (...) Und sehen da so ein bisschen die Entwicklung, nämlich auch so ein bisschen die allgemeine pädagogische Entwicklung in, an bestimmten Bereichen zeichnet sich das so ein bisschen ab. In Medienpädagogik natürlich sehr, sehr deutlich, wenn da drinnen 40jährige mit 19,20- jährigen in der Kolleg Klasse sitzen, wie unterschiedlich das war, ja“ (L1, Pos. 138-142).

Haltungen und Einstellungen zum Einsatz von Medien in elementarpädagogischen Institutionen, die sich aufgrund eigener Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen verfestigt haben, werden im Zuge dieser Auseinandersetzung einer kritischen Reflexion unterzogen, und anschließend in Bezug gesetzt zu derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischen Theorien, was eine Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene initiiert (vgl. L1, Pos. 30-38). Diese Aussagen verweisen auch auf den von Alheit geprägten Begriff der „Biografizität“, die als Fähigkeit beschrieben wird, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Neuß 2009, S. 90) (vgl. Kap. 2.3.1.2).

Eine weitere Lehrkraft, die auf die Bedeutung der biografischen Reflexion der eigenen Medienbiografie verweist, macht darauf aufmerksam, dass sie in ihrem Unterricht – anschließend an die biografische Selbstreflexion der Studierenden – auch eine Reflexion im Vergleich zu den Biografien heute aufwachsender Kinder, die im Praxisfeld begleitet werden, anstrebt (L4, Pos. 76). Diesbezüglich kann interpretiert werden, dass über die eigene

biografische Selbstreflexion auch der Blick und damit das Verständnis für kindliche Lebenswelten geöffnet werden kann, die es in der elementarpädagogischen Arbeit zu berücksichtigen gilt.

Biografiearbeit mit lebensgeschichtlichem Material ermögliche laut den Interviewten zudem das Eintauchen in eigene Erfahrungen mit Medien und damit einhergehender Erziehungserfahrungen. Die Lehrkraft L1 erläutert, dass es über die biografische Selbstreflexion möglich werde, darüber nachzudenken, welche Erziehungserfahrungen gemacht wurden und es könnten auch Parallelen oder Unterschiede mit anderen an der Biografiearbeit teilnehmenden Personen entdeckt werden. Darüber hinaus ermöglicht das Eintauchen in eigene Erziehungserfahrungen die Reflexion, also einen kritischen Blick auf eigene Erfahrungen und damit auch eine gegebenenfalls nötige Distanzierung von diesen Erziehungshandlungen (vgl. L1, Pos. 144-154).

Ein weiteres Thema der Aussagen über biografisches Lernen wird mit Ess- und anderen Familienkulturen charakterisiert. Die Lehrkräfte L1 und L2 betonen etwa die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion hinsichtlich der Erfahrungen bezüglich der eigenen Esskultur (L1, Pos. 110-112/194-198). Lehrkraft L2 erläutert dazu ausführlich, dass eigene Erziehungsmuster betreffend die Esskultur, Einstellungen und Handlungen von Pädagog:innen beeinflussen (vgl. L2, Pos. 42-44). Werden diese Erziehungsmuster nicht reflektiert, besteht die Gefahr, dass sie in Praxissituationen mit Kindern wirksam werden (vgl. L2, Pos. 44). In diesem Zusammenhang ermögliche Biografiearbeit, eigene Erziehungserfahrungen und Essgewohnheiten zu reflektieren und in Verbindung mit theoretischem Wissen Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. L2, Pos. 46-54). Des Weiteren eröffne Biografiearbeit die Entwicklung einer Reflexionskompetenz, insbesondere um stereotype Denkmuster zu vermeiden und eine differenzierte pädagogische Praxis herauszubilden (vgl. L2, Pos. 54-56).

Neben der Esskultur werden von den Lehrkräften auch weitere Familienkulturen in den Fokus der Selbstreflexion gestellt. Wenn zum Beispiel Geburtstagsfeiern in der Herkunftsfamilie der Studierenden als besondere Ereignisse stattfanden, so habe diese Erfahrung einen Einfluss auf die Erinnerungen und Präferenzen der betreffenden Person. Der Bedarf einer kritischen Selbstreflexion sei vor allem dann gegeben, wenn die eigenen Vorstellungen und Erinnerungen mitunter in Konflikt mit den pädagogischen und didaktischen Erwartungshaltungen von Feierabläufen im institutionellen Bereich geraten (vgl. L1, Pos. 166-172).

Im Pädagogikunterricht setzt die Lehrkraft L2 Biografiearbeit unter anderem bei der Thematik Genderpädagogik ein, da sie es dabei für angehende Elementarpädagog:innen als äußerst relevant erachtet, „dass man sich mit seinen eigenen Rollenbildern auseinandersetzt“ (L2, Pos. 30).

„wie sie einfach sozusagen erzogen worden sind, in welchen Klischees sie verhaftet sind, und genau, was für sie typisch Mädchen, typisch Bub ist und solche Sachen sind da einfach dabei“ (L2, Pos. 34).

Betreffend geschlechtersensible Pädagogik macht eine Lehrkraft L3 darauf aufmerksam, dass es darum geht zu reflektieren: „Wie erlebe ich meine Rolle als Frau, als Mann?“, „Wie ist es mir als Kind gegangen?“ und „Was ist meine Erziehungsgeschichte?“ (L3, Pos. 94). Lehrkraft L3 steigt in das Unterrichtsthema „geschlechtssensible Pädagogik“ mithilfe einer Gedankenreise in die biografische Selbstreflexion der eigenen Kindheit ein, wo folgende Fragen im Vordergrund stehen: „Wie habe ich geschlechtersensible Pädagogik in meiner Kindheit erlebt?“, „Welche Spielfreundschaften hat es gegeben?“, „Wann habe ich bemerkt, dass ich Bub oder Mädchen bin und das scheinbar nicht mehr änderbar ist?“, „Wie ist es mir damals mit meiner Geschlechterrolle gegangen?“ und „Wie geht es mir heute damit?“ (L3, Pos. 126-128). Nach dieser individuellen Auseinandersetzung und einem gemeinsamen Austausch über die unterschiedlichen Erfahrungen, wird im Unterricht die Theorie zur Genderpädagogik ergänzt, um anschließend den Transfer in die Praxis zu überlegen (vgl. L3, Pos. 130f).

Die soeben analysierten Aspekte zeigen, dass Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen nicht nur die Ebene der Selbstreflexion berücksichtigt, sondern diese mit ausbildungsrelevanten theoretischen und wissenschaftlichen Inhalten verknüpft, was mit Neuß gesprochen dazu beiträgt, „träges Wissen“ (vgl. Neuß 2009, S. 371) zu überwinden. Außerdem wird biografisches Lernen von den Lehrkräften mit der Fähigkeit in Verbindung gebracht, aktuelle Wissensbestände an „biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“, was nach Alheit mit dem Begriff der „Biografizität“ konstatiert werden kann (vgl. Neuß 2009, S.90). Die Aussagen der Lehrerinnen deuten darauf hin, dass ihre Unterrichtserfahrungen sie sehr darin bestärken dem biografischen Lernen im Sinne eine Theorie- Praxis-Verschränkung Raum zu geben.

Das Anschließen an die eigenen biografischen Vorerfahrungen wird von den Lehrkräften aber nicht nur als Bedingung dafür gesehen, Lernprozesse in Gang zu setzen, sondern als Voraussetzung für Bildung. Lehrerinnen in der elementarpädagogischen Ausbildung machen

die Erfahrung, dass biografisches Lernen einen grundlegenden Prozess anstoßen kann, der mehr als Lernen –im Sinne einer Wissenserweiterung oder Perspektivenerweiterung– ist und einen Transformationsprozess initiiert, der mit Bildung –grundlegende Änderung des Selbst- und Weltverständnisses – (vgl. Koller 2014) beschrieben werden könnte (vgl. 1.2).

5.1.3 Selbstreflexion

Biografiearbeit bedeutet für die Lehrkraft L2, dass sich die Teilnehmenden mit der eigenen Lebensgeschichte auseinandersetzen. Eine Rückschau in die eigene Kindheit, Jugend, das Ausbildungs- oder bisherige Berufsleben werden als mögliche Themen genannt (vgl. L2, Pos. 2). Biografiearbeit kann auch betrachtet werden als Möglichkeit, sich selbst kennenzulernen (vgl. L2, Pos. 16). Es ist ein „Hineinschnuppern, ein Kennenlernen von dem, was mich eigentlich ausmacht als Menschen“ (L2, Pos. 2.).

Biografiearbeit verstanden als reflexive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verfolgt das Ziel, Geschehnisse der eigenen Lebensgeschichte zu bearbeiten, zu klären und mitunter auch fassen zu können, um in weiterer Folge „zukünftige Handlungsoptionen für sich zu erarbeiten und zu kreieren“ (L3, Pos. 28-34). „Dieses Packerl, das ich trage, das hat ja auch mit meinem gegenwärtigen Tun zu tun“ (L6, Pos. 18). Diese Form der Selbstreflexion wird damit gewissermaßen als Katalysator oder Relais zwischen vergangenen Erfahrungen und zukünftigem professionellem Handeln gedacht.

Biografiearbeit wird von Lehrpersonen im elementaren Bildungsbereich durchwegs verstanden als Methode, die Studierende dabei unterstützt, sich mit der eigenen Person und mit dem eigenen Leben auseinanderzusetzen und im Zuge dieser Beschäftigung auch eine „positive, distanzierte Sichtweise“ der eigenen Vergangenheit zu erarbeiten, sodass Selbstreflexion auch ermöglicht werden kann (L6, Pos. 10). Biografiearbeit verstanden als Selbstreflexion ermöglicht in der Bedeutungsperspektive der Lehrkraft, eine neue Sicht „von sich selbst und dem eigenen Verhalten“ (L6, Pos. 18), womit die Hoffnung verknüpft ist, dass dieses Selbst sich zukünftig verändern kann und nicht auf früher gelernte Verhaltensweisen festgelegt ist.

Damit Selbstreflexion gelingen kann, erscheint es für die Lehrperson notwendig, dass die Lernenden sich selbst in Frage stellen (vgl. L6, Pos. 20). Es ist sozusagen ein selbstkritischer Umgang notwendig, der immer auch mit der eigenen Biografie zu tun hat, „mit dem Hinterfragen, mit dem Nachdenken, mit meinen Emotionen, die ich wahrnehme, anerkenne“

(L6, Pos. 20). Das Anerkennen der eigenen Emotionen wird als erster Schritt gesehen, sich selbst und in weiterer Folge auch fachlich reflektieren zu können (vgl. L6, Pos. 20).

Während Selbstreflexion vorrangig als kritisches Nachdenken über die eigene Vergangenheit gefasst wird und damit vielfach konzeptionell auf der Ebene der verstandesmäßigen Auseinandersetzung angesiedelt ist, erachtet die Lehrperson die Bedeutung von Emotionen für diesen Prozess als voraussetzungsvoll.

5.2 Bedeutung der Biografiearbeit hinsichtlich sozialer und emotionaler Aspekte

5.2.1 Beziehungsaufbau

Alle sechs Lehrkräfte äußern sich in den Interviews darüber, dass sich die Methode der Biografiearbeit insbesondere zu Ausbildungsbeginn dafür anbiete, das Kennenlernen der Gruppe und den Beziehungsaufbau der Studierenden zu unterstützen und damit zur Gruppenformation beizutragen.

„Sie empfinden`s nicht nur als spannend, auflockernd, sondern lernen sich auch als Klasse kennen und die Gemeinschaft rückt so ein bisschen auch mehr zusammen dadurch“ (L1, Pos. 130).

Insbesondere während der an einer der BAfEPs schwerpunktmäßig angebotenen „Ich-Wochen“, die zu Ausbildungsbeginn stattfinden, erfolgt über biografieorientierte Unterrichtsmethoden eine intensive Kennenlernphase, die sich in weiterer Folge positiv auf das Zusammengehörigkeitsgefühl der Studierenden auswirke (vgl. L3, Pos. 272-274). Lehrkraft L5 berichtet, dass der Austausch der eigenen biografischen Erfahrungen nicht nur eine rasche Gruppenformation ermögliche, sondern auch das Entstehen von Beziehungen unter den Studierenden (vgl. L5, Pos. 68-72).

Die Bedeutung der Biografiearbeit hinsichtlich sozialer und emotionaler Aspekte liegt für Lehrkraft L6 auch darin begründet, dass Studierende darüber nachdenken, was sie zur Klassengemeinschaft beitragen können (vgl. L6, Pos. 34). Auch Lehrkraft L4 betont, dass Biografiearbeit im Unterricht Teambuilding ermögliche und in der Folge auch eine konstruktive Zusammenarbeit im Rahmen des Unterrichts erlaube (vgl. L4, Pos. 284). Konstruktive Zusammenarbeit im Team wird anschließend auch als Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit mit allen Bildungspartner:innen im elementarpädagogischen Tätigkeitsfeld beschrieben (vgl. L4, Pos. 290).

Lehrkraft L2 weist insbesondere auf die Bedeutung der Beziehungsebene in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in hin. Nicht nur die Beziehungsebene der Studierenden untereinander wird in diesem Interview immer wieder betont, sondern auch die Notwendigkeit des Beziehungsaufbaus zwischen Lehrkraft und Studierenden. Jener werde insbesondere dadurch ermöglicht, dass sich auch die Lehrkraft bei der Biografiearbeit beteiligt und damit ein sehr persönliches Beziehungsangebot offeriere.

„Mir ist am allerwichtigsten, dass ich mit denen in Beziehung trete, dass ich mit denen in Beziehung bin und ich glaube, die Biografiearbeit kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten, weil man einfach sehr persönliche Aspekte anspricht und ich mich da auch in der Biografiearbeit nie rausnehme, sondern immer ein Stück weit mitarbeite und ihnen auch von meiner Kindheit erzähle oder wie ich das erlebt habe und das verbindet einfach“ (L2, Pos. 124).

Beziehungsarbeit, die für Lehrkraft L2 eine bedeutungsvolle Voraussetzung im pädagogischen Alltag darstellt, ermöglicht Vertrauen und Öffnung gegenüber anderen, was wiederum als Voraussetzung für Biografiearbeit interpretiert werden kann. Lehrkraft L1 weist außerdem darauf hin, dass Vertrauen im Klassenverband und zur Lehrkraft die Intensität der Biografiearbeit im Unterricht unterstütze (vgl. L1, Pos. 92-96):

„Das Um und Auf sind einfach Beziehungen im menschlichen Alltag und nur wenn man mit ihnen in Beziehung tritt, wenn sie einem vertrauen, dann öffnen sie sich auch, dann ist der Anfang vielleicht eine klitzekleine Biografiearbeit und im Laufe der Semester wird's immer mehr, sie bekommen immer mehr Vertrauen zueinander auch in der Klasse und zu den Lehrkräften und das ist auch ganz was Persönliches und ein feiner Austausch“ (L2, Pos. 126).

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Unterricht auf Basis einer Beziehungsebene mitunter auch das Interesse der Studierenden steigern und damit Unterrichtsinhalte bei den Studierenden überhaupt ankommen (vgl. L2, Pos. 130). Außerdem bereite der gemeinsame Austausch über biografische Erfahrungen den Studierenden im Unterricht auch Spaß und schaffe einen sozialen Raum in der Ausbildung (vgl. L4, Pos. 128).

Wenn Beziehungsaufbau und -gestaltung ein wichtiger Aspekt elementarpädagogischer Professionalität respektive Bildungsarbeit ist, dann mag die Tatsache, dass Biografiearbeit im Ausbildungskontext nicht nur offene und vertrauensvolle Beziehungen voraussetzt, sondern deren Entstehung und Entwicklung in der Wahrnehmung der Lehrerinnen auch maßgeblich befördert, durchaus ein wesentlicher Grund dafür sein, dass Biografiearbeit häufig eingesetzt wird. Anschließend daran könnte auch von einer gelungenen Passung zwischen Ausbildung (Beziehung erleben) und Ausbildungsinhalt (Beziehung leben) gesprochen werden.

5.2.2 Lernen in der Gruppe

Biografiearbeit ermöglicht ein Kennenlernen der Studierenden untereinander, durch den gemeinsamen Austausch wird aber auch ein Lernen voneinander angeregt (vgl. L1, Pos. 126-128; L3, Pos. 116). Durch die im Rahmen der Biografiearbeit von den einzelnen Teilnehmer:innen eingebrachten biografischen Erlebnisse eröffnet sich ein großer Reichtum an Erfahrungen, der im Rahmen der Biografiearbeit geteilt wird (vgl. L5, Pos. 418-422). Als Ziel der Biografiearbeit wird diesbezüglich auch das soziale Lernen in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und dem Teilen der Erfahrungen und daraus gewonnener Erkenntnisse angesprochen (vgl. L5, Pos. 66). Beispielweise werde beim Thema "Umgang mit Trauer" klar, dass Trauer etwas Individuelles ist und daher auch Trauerbewältigung unterschiedliche Ressourcen beansprucht (L5, Pos. 210-212).

Bei Diskussionen, die im Zuge der Biografiearbeit im Klassenverband entstehen, können Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede des eigenen Erzogen–worden–Seins herausgearbeitet werden, und damit die Diversität von Erfahrungserfahrungen transparent gemacht werden (L1, Pos. 40-44, Pos. 148).

„Und ein Ziel ist sicher auch, zu sehen, wie divers eigentlich jede Gruppe ist. Wie viele unterschiedlichen Erfahrungen in einer Gruppe da sind, ja, weil man ja doch sehr oft von sich selbst ausgeht, ja. (...). Ok, wir sind beide in Niederösterreich aufgewachsen, das heißt aber noch lange nicht, dass wir irgendwie denselben Blick auf was haben oder wirklich dieselben Erfahrungen haben. Und sicher auch Sensibilität für Diversität im Kindergarten entwickeln in der pädagogischen Arbeit“ (L5, Pos. 274-276).

Themen, die von Einzelnen eingebracht werden, ermöglichen eine Diskussionsgrundlage und dienen gleichzeitig als Anreiz für andere, über eigene Erfahrungen zu diesem Thema zu reflektieren (vgl. L2, Pos. 72). Darüber hinaus erwähnt die Lehrkraft, dass es im Zuge der Diskussionen, die im Rahmen der Biografiearbeit entstehen, häufig dazu kommt, dass die „richtigen Inhalte“, also jene, die mit dem derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand der Pädagogik konform gehen, von der Lehrkraft bekräftigt werden „und dann braucht man gar nicht so viel Wissen vermitteln“ (L2, Pos. 74-76).

Ein anderes Beispiel für Lernen in der Gruppe ist die Biografiearbeit zum Thema „Alltagskultur“: Hier werden beispielsweise im speziellen Bereich der „Mahlzeiten im Tagesablauf“ von den Studierenden unterschiedliche Routinen aus der eigenen Familie berichtet, die – je nach persönlichen Erfahrungen – auf Zustimmung oder Ablehnung von anderen Teilnehmenden stoßen.

„Auch eher so Themen, die aufbrechen, an die einzelne denken, die einzelne einwerfen, die aber dann Zustimmung in der ganzen Gruppe finden, ja. (...). Da gibt es Unterschiede natürlich, ganz viele sagen, ja, das war bei mir auch so, ja, ich musste das immer, und ich musste sitzen bleiben, bis ich aufgeessen habe zum Beispiel. Und die anderen sagen, na also bei mir war das überhaupt nicht so, ja. (...). Also, da werden dann die Unterschiede sehr wahrgenommen“ (L1, Pos. 122-126).

Biografische Kommunikation stößt den Erfahrungsaustausch der Studierenden untereinander an. Die Präsentation der Vielfalt an Erfahrungen zu einem Thema ermöglicht zu erkennen, dass die eigene Erfahrung nicht auf andere zutreffen muss und damit auch nicht die einzig gültige Erklärung ist.

An einer BAfEP wird die Biografiearbeit gleich zu Beginn der Ausbildung im Zuge der „Ich-Wochen“ initiiert und der Prozess der Selbstreflexion in Gang gesetzt. Die Kollegstudierenden erkennen bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Austausch mit anderen, dass individuelle Erlebnisse und Erfahrungen subjektiv und mitunter einzigartig sind (vgl. L4, Pos. 114/376-378). Sie erfahren dabei auch, dass es Alternativen zum eigenen Handlungsrepertoire gibt (vgl. L4, Pos. 116), und erleben im gemeinsamen Austausch die Vielfalt des gesellschaftlichen Portfolios (vgl. L4, Pos. 118-119). Darüber hinaus erfährt der Ausdruck an Vielfalt im Unterricht Wertschätzung – jede:r darf seine:ihre Erfahrungen einbringen, ohne verurteilt zu werden (vgl. L4, Pos. 114-129). Die in der gemeinsamen Arbeit an den Biografien erworbene Erkenntnis, dass Erlebnisse im Leben und daraus gezogenen Konsequenzen individuell sind, ermöglicht auch eine Distanzierung zu denselben (vgl. L4, Pos. 120-122).

„Dadurch werden vielleicht so bisschen die Realitäten auch bereinigt. Also auf ein Niveau gebracht, dass man dann später, nachdem diese Phase dann irgendwie ein bisschen abgeschlossen ist, dass man dann später tatsächlich da ansetzen kann, um zu diskutieren: Wie machen wir es denn anders? Oder was wäre denn der pädagogisch beste Weg, darauf zu reagieren, wenn einem sowas wieder über den Weg läuft, so ein Problem? (L4, Pos. 118-126)

Außerdem weist Lehrkraft L1 darauf hin, dass die biografische Selbstreflexion der eigenen Erziehungserfahrungen im Unterricht ein Nachdenken und Ins-Verhältnis-Setzen der eigenen Erfahrungen und der zukünftigen professionellen Begleitung von Kindern im institutionellen Rahmen ermöglicht.

„Also es löst schon was aus, dass man darüber spricht, wie war die eigene Kindheit, und wie möchte ich Kinder jetzt in der Praxis begleiten? (...). Nämlich gerade, was so prägende Erinnerungen betrifft, oder auch durch die Gespräche in der Klasse, ja, weil sie haben ja Einblick, wie ist es den anderen ergangen in der Kindheit in den Situationen (...). Was halten sie für gut, was weniger gut im Umgang mit dem Kind?“ (L1, Pos. 212-218).

Insgesamt wird die durch Biografiearbeit initiierte Kommunikation biografischer Erfahrungen von den Lehrkräften als Möglichkeit erlebt, eine Vielzahl an Erfahrungen, damit verbundenen Emotionen und daraus gewonnenen Erkenntnissen zu erleben und im Austausch darüber unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen. Das Erleben von Diversität, so die Interpretation der Autorin, kann dazu beitragen, eine offene, respektvolle Haltung gegenüber unterschiedlichen Ansichten zu entwickeln. Anschließend daran kann davon ausgegangen werden, dass dieses Erleben von Vielfalt das Verständnis und die Toleranz für Diversität innerhalb der Gruppe unterstützt.

Fazit dieses Kapitels ist, dass Biografiearbeit von den Lehrkräften als Methode verstanden wird, die es ermöglicht, neben der Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Lebensgeschichte ebenso ein Verständnis für die besonderen biografischen Erfahrungen anderer Menschen zu entwickeln, (vgl. Neuß/ Zeiss 2013, S. 25) was insbesondere für die Arbeit im elementarpädagogischen Praxisfeld als voraussetzungsvoll für eine professionelle pädagogische Haltung betrachtet werden kann.

5.3 Bedeutung der Biografiearbeit hinsichtlich handlungsleitender Orientierungen und Einstellungen

Die Bedeutung der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen wird von den Lehrkräften entlang handlungsleitender Orientierungen und Einstellungen erläutert, welche in den folgenden Kapiteln anhand der Subkategorien „Erziehungs-, Sozialisations-, und Bildungserfahrungen“ sowie „(Erzieher:innen-)Persönlichkeit“ expliziert werden sollen.

5.3.1 Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungserfahrungen

Lehrkraft L2 macht darauf aufmerksam, dass Studierende bei der Biografiearbeit dazu angeregt werden zu reflektieren, „was ihr Leben mit sich gebracht hat, ihre Kindheit und welche Menschen darin beteiligt waren“ (L2, Pos. 12). Lehrkraft L1 verwendet in diesem Zusammenhang das Bild eines „unsichtbaren Rucksacks“, den die angehenden Elementarpädagog:innen mit sich tragen und auf den in institutionellen Erziehungshandlungen im Kindergarten zugegriffen wird (vgl. L1, Pos. 12), während hingegen Lehrkraft L6 von einem „Packerl, das ich trage“ (L6, Pos. 18) spricht. Die Notwendigkeit, diese Erfahrungen aus der Vergangenheit bewusstzumachen und zu bearbeiten, da sie sich auf das gegenwärtige Tun auswirken, wird als Begründung für den Einsatz von Biografiearbeit angeführt.

Lehrkraft L3 begründet die Wahl der Methode der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen vor allem damit, dass die eigene Erziehungsgeschichte reflektiert werden soll, um Kindern bei der pädagogischen Arbeit in der elementarpädagogischen Einrichtung nichts „überzustülpen“, „was ihnen nicht gehört“, da es „eigentlich meine Geschichte ist“ (L3, Pos. 36/240). Diese Argumentation wird auch von Lehrkraft L4 aufgegriffen: Für sie ist das Ziel und die Begründung des Austausches über Erfahrungen und Erlebnisse in der Kindheit, zu verhindern, dass eigene Erfahrungen „eins zu eins an die Kinder“ tradiert werden (L4, Pos. 108).

All diesen Begründungen liegt mehr oder weniger explizit die Annahme zugrunde, dass wir in unserem erzieherischen Tun – auch im Zuge professioneller Tätigkeit – in hohem Maße von unseren eigenen Erfahrungen als Erzogene geleitet werden und dies die Qualität unserer professionellen Tätigkeit tendenziell einschränkt, weshalb die Notwendigkeit der kritischen Distanzierung zu unseren eigenen Erfahrungen besteht. Dabei müssen die eigenen Erfahrungen keineswegs negativ bewertet werden; es sind eben unsere Erfahrungen, die wir als Kinder gemacht haben und wenn wir diese auf andere uns anvertraute Kinder übertragen, werden wir ihrer spezifischen Situation nicht gerecht.

Diese im Ausbildungskontext sinnstiftenden und wirkmächtigen Annahmen können in Zusammenhang mit den von Neuß und Zeiss (2013) sowie Nentwig-Gesemann (2011) plädierten Thesen gebracht werden, die „biografische Erfahrungen (auch mit den eigenen Kindern)“ als prägend für „Einstellungen“ (Neuß/Zeiss 2013, S. 23) und „Orientierungen“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17) erachten.

„Ohne Reflexion bleiben die biografischen Anteile im pädagogischen Handeln nahezu ausgeblendet. Die Tatsache, dass das subjektive Profil der Persönlichkeit berufliches Handeln und Denken in der Praxis erheblich beeinflusst, bleibt in diesem Fall ungeachtet, wodurch professionelle Handlungskompetenz nicht gewährleistet werden kann“ (Neuß/Zeiss 2013, S. 24).

In der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in ist es daher notwendig, „alltagsweltlich und biografisch geprägte Wissensbestände zugunsten fachlicher bzw. wissenschaftlich fundierter Argumentations- und Orientierungsmuster“ zu erweitern (ebd. 2013, S. 24). Um dieses Ziel sicherzustellen, schlagen Neuß und Zeiss vor, in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in den Fokus nicht ausschließlich auf den Erwerb fachlicher Inhalte zu legen, sondern die „individuelle Lebensgeschichte als Ressource zu thematisieren“ (ebd. 2013, S. 24).

Lehrkraft L5 sticht in ihrer Begründung der Biografiearbeit für die elementarpädagogische Ausbildung besonders hervor, da von ihr die eigene Biografie ausdrücklich als Ressource in der Ausbildung und im Praxisfeld bezeichnet wird. Ressource sei die eigene Biografie insofern, so die Interpretation der Autorin, weil eigene biografische Erfahrungen im Zuge der Biografiearbeit erschlossen und anschließend mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden, wodurch ein tiefergehendes Verständnis für Kinder entwickelt werden könne (vgl. L5, Pos. 38-42). Außerdem argumentiert Lehrkraft L5, dass die Biografiearbeit mit angehenden Elementarpädagog:innen auch jenes Ziel verfolgt, das Bewusstsein dafür zu schärfen, „dass es wichtig ist, wo man herkommt“ (L5, Pos. 56). In der Ausbildung solle, so Lehrkraft L5, ein Bewusstsein um die eigene Sozialisation und damit einhergehender Vorurteile erlangt werden, die es im Streben nach einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung im elementarpädagogischen Praxisfeld zu reflektieren gilt (vgl. L5, Pos. 246-250). Auch diese Argumentation kann im Sinne der bereits oben erläuterten Argumentationen interpretiert werden, aber auch mit dem notwendigen Einbezug biografischer Vorerfahrungen in den Unterricht, um ein Einlassen auf das Themenfeld zu ermöglichen (vgl. Kap. 5.1.2).

Bemerkenswert ist die Erläuterung von Lehrkraft L6 betreffend der Relevanz der Selbstreflexion der Studierenden, welche den institutionellen Rahmen des Kindergartens wie auch ihre Schulbiografie betrifft – insbesondere im Hinblick auf persönliche Erlebnisse und Erfahrungen mit Pädagog:innen (vgl. L6, Pos. 134). In den weiteren Interviews finden sich keine Aussagen zur Notwendigkeit der biografischen Selbstreflexion im Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen in Bildungsinstitutionen – in der Fachliteratur wird jedoch dieses Argument als zentral betrachtet (vgl. Neuß 2009, S. 11), da es auch Schulerfahrungen bewusstmachen und bearbeiten kann, die eine „wissenschaftlich-distanzierende Problematisierung und Neudeutung von Schule“ erschweren oder gar verunmöglichen (vgl. Schrittmesser und Hofer 2012, S. 145; zit.n. Junge/Siegert 2021, S. 159).

Betreffend institutionelle Erfahrungen im Kindergarten macht Lehrkraft L6 darauf aufmerksam, dass sie in ihrem Unterricht bei der Behandlung des Themas „Eingewöhnung“ die Studierenden zu einer biografischen Selbstreflexion einlädt, um sich mit eigenen Erfahrungen dieser Transition auseinanderzusetzen, bevor die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht stattfindet (vgl. L6, Pos. 28). Die Biografiearbeit zu diesem Thema ziele

vor allem darauf ab, Kinder und deren Gefühle sowie Entwicklungsaufgaben bei dieser Transition von der Familie in den Kindergarten besser zu verstehen (vgl. L6, Pos. 28). Die Bedeutung, die an dieser Stelle der Biografiearbeit beigemessen wird, so die Interpretation der Forscherin, kann dahingehend formuliert werden, dass der Methode zugetraut wird, über die eigene Selbstreflexion ein Verständnis für Kinder und deren Entwicklungsaufgaben zu generieren und damit empathischer auf Kinder reagieren zu können.

In elementarpädagogischen Handlungssituationen, die spontan und häufig impulsiv stattfinden, werden eigens erlebte Erziehungshandlungen wirksam (vgl. L1, Pos. 12). Der Ursprung der eigenen Reaktionen bleibt dabei in den häufigsten Fällen verborgen (vgl. L1, Pos. 12). Diesbezüglich verweisen die Lehrkräfte auf die Bedeutung der Selbstreflexion eigener biografischer Erfahrungen und Erlebnisse, die rückwirkend kritisch betrachtet werden können, um dieselben nicht unreflektiert in pädagogische Beziehungen zu tradieren (vgl. L2, Pos. 136). Dieses Verständnis findet sich auch bei Cantzler (2022), die mit ihrer These auf das Freudsche Eisbergmodell verweist: Bleiben persönliche, meist unbewusste Erfahrungen über Beziehungen, den Umgang mit Gefühlen, Glaubenssätzen oder traumatischen Erlebnissen unreflektiert, laufen diese Gefahr, direkt in der pädagogischen Beziehung wirksam zu werden. (vgl. Cantzler 2022, S. 19).

Außerdem wird von den Lehrkräften L1 und L2 darauf hingewiesen, dass pädagogisches Handeln stets in einer gegebenen Praxissituation stattfindet und daher automatisiertes professionelles Handeln verlangt (vgl. L2, Pos. 136). Die Bedeutung der Selbstreflexion biografischer Erfahrungen, insbesondere eigener Erziehungserfahrungen, liegt in der Notwendigkeit des situativen Agierens in der Praxis (vgl. L2, Pos. 136). Da die:der Pädagog:in in der konkreten Praxissituation nicht unmittelbar die Möglichkeit hat nachzudenken, sei es wichtig, dass eigene Erfahrungen reflektiert und bearbeitet werden (vgl. L2, Pos. 136):

„Ziel ist es, und das sag ich den Studierenden auch immer, bevor wir Biografiearbeit machen: Professionell in der Elementarpädagogik kann man nur handeln, wenn man eine gute Reflexion und Selbstreflexion hat, das heißt, alles, was wir in unserer Biografie oder in unserem Leben erleben oder unbewusst auch mittragen, ist etwas, was sich auf die Erziehung und Bildung der Kinder im Kindergarten auch auswirkt, ja. (...). Und da hat man vielleicht unterschiedliche Sachen erlebt, die man dann unbewusst so auch umsetzt im Kindergarten, obwohl es eigentlich total unprofessionell ist“ (L2, Pos. 38-41).

An dieser Stelle wird von der Lehrkraft auch auf die generelle Reflexionsnotwendigkeit im pädagogischen Feld hingewiesen. Laut Nentwig-Gesemann et al. ist die Aufgabe der Aus- und

Weiterbildung von Elementarpädagog:innen, die Studierenden dazu zu ermächtigen, mit „offenem und entdeckendem Blick“, zugleich aber auch in methodisch kontrollierter Weise auf „die Komplexität des Neuen und Fremden“ einzulassen (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 19). Außerdem garantiert eine enge „Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von Aktion und Reflexion“ eine Einsozialisierung der angehenden Elementarpädagog:innen in einen „forschungsorientierten professionellen Habitus“ (Friebertshäuser 1996, S. 76) und treibt die Ausbildung von Reflexionskompetenz voran (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 19).

Für Lehrkraft L1 liegt die Bedeutung der Biografiearbeit darin, eigene Erfahrungserkenntnisse und Muster aufzudecken und zu bearbeiten. Gleichzeitig verortet sie in einer solchen Auseinandersetzung die Chance, eine professionelle Haltung zu entwickeln (vgl. L1, Pos. 14-16). Dieses Verständnis ist vergleichbar mit der Einschätzung von Cantzler (2023): Sie betrachtet Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen als geeignete Methode, um das eigene „pädagogische Denken, Fühlen und Handeln regelmäßig zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ (Cantzler 2023, S. 1137). Dazu Lehrkraft L1:

„Wenn man sich dann in Zusammenhang mit Reflexion damit auseinandersetzt, wieso hab` ich jetzt gleich einmal ‚nein‘ gesagt zu dem Kind, ja. Oder wieso rutscht mir ein Satz aus: ‚Na geh, das kannst du schon noch aufessen‘ z.B., obwohl man ja heute weiß, dass es nicht gesund ist, die Kinder dazu zu bewegen, das unbedingt aufzuessen, ja. (...) Ja, ich setz mich dann hin und komme drauf, ok, das habe ich in meiner Kindheit ganz, ganz oft gehört, und deshalb habe ich es so parat und das ist eben so dominant in meinem unsichtbaren Rucksack, dass ich es heraushole, ja, und dann kann ich was dran ändern, ja. Dann kann ich beginnen, eine andere Haltung zu entwickeln“ (L1, Pos. 14-16).

Diesbezüglich wird exemplarisch darauf verwiesen, dass es in der biografischen Selbstreflexion im Pädagogikunterricht auch darum gehe, darüber nachzudenken, „Was ist mein inneres Kind, welche Quelle gibt es hier“? (L3, Pos. 64). Um eine pädagogische Haltung zu entwickeln, ist es für die Lehrkraft notwendig, das eigene Bild vom Kind zu reflektieren (vgl. L3, Pos. 72). „Wie habe ich mich als Kind erlebt? Wie ist mit mir umgegangen worden“? „Was steckt hier für ein Bild vom Kind dahinter“? „Was heißt das für mich im Nachhinein, wie mit mir als Kind umgegangen wurde“? „Und was hat das für eine Bedeutung für meine eigene pädagogische Arbeit?“ (L3, Pos. 72-76).

Auch im Didaktikunterricht wird die biografische Arbeit am eigenen Bild vom Kind als bedeutungsvoll betrachtet. Lehrkraft L1 macht an dieser Stelle auf die Reflexion der Erwartungen, die man nun selbst an Kinder hat, aufmerksam. Anschließend an die Reflexion des Bildes vom Kind geht es auch darum, theoretische Inhalte im konkreten Fall aus

didaktischer Perspektive zu betrachten und die Geschichte des „Bildes vom Kind“ zu analysieren, um schließlich das aktuelle Bild vom Kind im Bildungsrahmenplan heranzuziehen und eine vergleichende Reflexion zu initiieren (vgl. L1, Pos. 313-317).

Ausgehend von der bereits erwähnten Arbeit am eigenen Bild vom Kind, wird im Unterricht auch dazu angeregt, den eigenen Erziehungsstil biografisch zu reflektieren (vgl. L3, Pos. 64-66). Zum Thema Beziehung in der Erziehung wird den Studierenden im Unterricht ermöglicht, unterschiedliche Erziehungsstile zu erleben, um zu

„schauen, wie geht’s mir in diesem Erziehungsstil, was macht das, ja. Wie schauen Interaktionen aus, dann, kenn` ich das auch von meiner Kindheit? Und was macht das eigentlich mit meinem Körperbild, das heißt das geht dann auch weiter, indem sie dann auch das noch gestalterisch dann auch noch für sich selbst reflektieren und umsetzen. Welches Körperbild habe ich aufgrund meines Erziehungsstils, welche habe ich erlebt bei den unterschiedlichen Erziehungsstilen und was bringt das für Schatten mit sich (L3, Pos. 228-234).

Auch auf das Spannungsfeld "Macht und Ohnmacht" in pädagogischen Situationen wird in dem Interview mit Lehrkraft L3 hingewiesen und mögliche Fragen der biografischen Auseinandersetzung damit werden erläutert: „Wann habe ich mich als Kind mächtig oder ohnmächtig gefühlt?“, „Wie lebe ich dieses Spannungsfeld als Pädagog:in?“ (vgl. L3, Pos. 78-80). Eine weitere Reflexionsaufgabe in diesem Themenfeld erläutert die Lehrkraft anhand von Fragen betreffend eigene erlebte Autoritäten in der Erziehung und auch im institutionellen Bereich:

„Welche Autoritäten wurden als förderlich, welche aber eher hemmend oder sogar störend erlebt? Welche verletzenden Aussprüche von Erwachsenen, Erziehungspersonen oder Bezugspersonen sind mir noch in Erinnerung und was hat das mit mir gemacht? (...) Was heißt das dann eigentlich? (...) Oder wo habe ich mich als starkes Kind gefühlt oder als schwaches Kind? Was war die Situation, dass ich mich so oder so gefühlt habe? Was hätte ich gebraucht, um gestärkt zu werden?“ (L3, Pos. 82-90)

Darüber hinaus wird auch der Umgang mit Konflikten in der Herkunftsfamilie genannt und dabei auf die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion der eigenen Erfahrungen insbesondere hinsichtlich des zukünftigen Handelns im elementarpädagogischen Bereich – beispielsweise in Konfliktgesprächen mit Eltern – hingewiesen (vgl. L3, Pos. 312). Exemplarisch werden folgende Fragen von der Lehrkraft erwähnt: Welchen familiären Hintergrund habe ich, was das Thema Konfliktbearbeitung betrifft? Wie habe ich Konflikte erlebt? Durften Konflikte in der Familie ausgelebt werden oder wurde das tabuisiert? Waren diese eskalierend oder sogar bedrohlich? (vgl. L3, Pos. 98-100).

Lehrkraft L6 macht hinsichtlich der Bedeutung der biografischen Selbstreflexion betreffend Erfahrungen mit Konflikten darauf aufmerksam, dass, ergänzend zur Biografiearbeit zu diesem Thema, die theoretische Auseinandersetzung im Unterricht folgt (vgl. L6, Pos. 30).

Lehrkraft L5 betont, bei der Selbstreflexion der eigenen Erziehung gehe es auch darum, Werte, die in der Familie vermittelt wurden, zu reflektieren:

„Wenn`s um die religiöse Biografie geht, dann mache ich das einmal mit Fragebogen und sie klären das einmal für sich selbst und dann in Gruppen. Wie bin ich religiös sozialisiert? Welche Vorerfahrungen hab` ich da? Wo hab` ich einerseits Religion quasi erlebt und wo hab` ich aber auch gelernt?“ (L5, Pos. 158).

Und Lehrkraft L3 ergänzt:

„Welche (Werte) waren damals als Kind wichtig, welche sind heute wichtig? Um dann zu schauen, welche sind mir wichtig, welche lebe ich und welche lebe ich nicht, welche waren früher da und welche lehn` ich jetzt total ab?“ (L3, Pos. 172-174)

Die Lehrkraft meint, dass es spannend sei, in diesem Kontext zu betrachten, was sich verändert hat, oder aber was die Studierenden gerne verändern würden aber nicht so einfach können, da dies nicht mit den Erwartungen ihrer Bezugspersonen übereinstimme. Es sei oft für Studierende sehr ernüchternd wahrzunehmen, dass sie zwar gewisse Werte ablehnen, aber aufgrund von Erwartungen ihrer Eltern noch darin gefangen sind und noch nicht die notwendige Distanz haben, um ihren eigenen Weg gehen zu können (vgl. L3, 178-184).

Zwei Lehrkräfte erwähnen auch selbstreflexive Momente bezüglich der praktischen Erfahrungen der Studierenden, in denen sie mit den Elementarpädagog:innen in Ausbildung ihre eigenen Kindheitserfahrungen beleuchten (vgl. L3, Pos. 142; vgl. L6, Pos. 142). Wirkt beispielsweise eine pädagogische Situation mit einem Kind überfordernd oder wird als herausfordernd erlebt, die Schwierigkeit der Situation erscheint aber nicht klar, kann folgende Frage der Lehrkraft hilfreich sein: "Was hat denn das mit dir zu tun, mit deiner Geschichte, dass du so auf dieses Kind reagierst?" Die Beantwortung kann mitunter zur Erkenntnis führen, woher die eigene Unsicherheit in der gegebenen Situation rührt (L3, Pos. 142).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Den Begründungen für Biografiearbeit in der Ausbildung angehender Elementarpädagog:innen liegt die Annahme zugrunde, dass wir in unserem erzieherischen Tun – auch im Zuge professioneller Tätigkeit – in hohem Maße von unseren eigenen Erfahrungen als Erzogene geleitet werden und dies die Qualität unserer professionellen Tätigkeit tendenziell einschränkt, weshalb die Notwendigkeit der kritischen Distanzierung zu unseren eigenen Erfahrungen besteht. Dabei müssen die eigenen Erfahrungen

keineswegs negativ bewertet sein; es sind eben unsere Erfahrungen als Kinder und wenn wir diese auf andere uns anvertraute Kinder übertragen, werden wir ihrer spezifischen Situation nicht gerecht. Diese im Ausbildungskontext sinnstiftenden und wirkmächtigen Annahmen können in Zusammenhang mit den von Neuss und Zeiss (2013) sowie Nentwig-Gesemann (2011) plädierten Thesen gebracht werden, die „biografische Erfahrungen (auch mit den eigenen Kindern)“ als prägend für Einstellungen (Neuss/Zeiss 2013, S. 23) und Orientierungen (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17) erachten.

Biografische Selbstreflexion wird von den Lehrkräften nicht im Sinne einer Selbstklärung argumentiert, sondern mit professionellen Handlungsanforderungen in Verbindung gebracht (vgl. Neuß/Zeiss 2013, S. 23), die es erforderlich machen, eigene Erfahrungen und Erlebnisse dem Stand aktuellen Könnens und Wissens anzugleichen (vgl. Schäfer 2005, S. 1). Den unreflektierten biografischen Erfahrungen und der damit verbundenen angenommenen eingeschränkten Professionalität von pädagogischen Fachkräften wird „mit der Steigerungsformel ‚Professionalität durch Reflexivität‘ begegnet“ (ebd. 2018, S. 297). Diesem Verständnis nach dient Biografiearbeit der Steigerung von Professionalität und „dem Zweck als Korrektiv zu wirken“ (Rothe/Betz 2018, S. 297). Die Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen zeigt, dass diese Überzeugung bei den Ausbilder:innen in der Praxis fest verankert ist und vielfach in Unterrichtssituationen wahrgenommen wird bzw. die wahrgenommenen Situationen in diesem Sinne interpretiert werden. Das Material eröffnet eine breite Perspektive auf die Vielgestaltigkeit der Themen und Prozesse, die in der Perspektive der Lehrpersonen durch biografische Reflexion angestoßen werden und in welcher Weise die Behauptung der Relevanz für das zukünftige pädagogische Handeln durch die Lehrpersonen begründet wird.

5.3.2 (Erzieher:innen-)Persönlichkeit

Der Persönlichkeitsentwicklung wird in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in von allen Lehrkräften eine große Bedeutung für die Arbeit im Praxisfeld beigemessen. Es ginge vor allem darum, sich selbst kennenzulernen. Studierende sollen die Möglichkeit bekommen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, um herauszufinden, was ihre Persönlichkeit ausmacht und „Klarheit“ über sich als Person gewinnen (vgl. L2, Pos. 16; vgl. L3, Pos. 108/304; vgl. L5, Pos. 10/12; vgl. L6, Pos. 10).

Die befragten Lehrkräfte sind durchwegs davon überzeugt, dass die persönliche Biografie eine bedeutende Ressource in der pädagogischen Arbeit darstellt, und subsumieren darunter eine ganz Reihe von selbstreflexiven Fragen zu den eigenen Eigenschaften, Stärken, und Lernfeldern – durchaus in Bezug auf Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich einer professionellen Erzieher:innenpersönlichkeit. Unabhängig davon, ob die eigenen Erfahrungen positiv oder negativ bewertet werden, stelle die persönliche Biografie stets eine Ressource dar, da sie zu einem besseren Verständnis und zu mehr Empathie in der Arbeit mit Kindern führen könne (vgl. L5, Pos. 38-42). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ziele darauf ab, eigene Ressourcen zu identifizieren, sowie eigene Grenzen zu erkennen (vgl. L6, Pos. 78-80). Es geht darum, zu verstehen, wo Energie gewonnen werden kann und wo die individuellen Ressourcen liegen, sich auch selbst „zu nähren“ (L6, Pos. 80-82).

Wurden in Bezug auf soziale Beziehungen die positiven Effekte biografischer Selbstreflexion für die Zielgruppe, die Kinder, hervorgehoben, so kommt in dieser Subkategorie nun verstärkt die:der Pädagog:in in den Blick und in welcher Weise biografische Selbstreflexion etwa die Resilienz stärken kann.

Biografiearbeit wird von Lehrkraft L4 als Voraussetzung für jegliche soziale Arbeit betrachtet (vgl. L4, Pos. 198). Die Methode der Biografiearbeit, angewendet im Unterricht zu unterschiedlichen Themenbereichen, ermöglicht, dass Studierende auf persönlich belastende Themen aufmerksam werden und mitunter feststellen, dass sie zusätzliche Unterstützung benötigen, insbesondere wenn sie biografisch stark belastet sind (vgl. L4, Pos. 206; vgl. L2, Pos. 110, vgl. L5, Pos. 280-286) (vgl. Kap. 5.1).

Die Lehrkraft betrachtet die biografische Selbstreflexion im sicheren Kontext der Ausbildung als Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen, Gewissheit zu verschaffen, in welchen Bereichen es noch persönlichen Klärungsbedarf gibt, oder wo bereits außerhalb des pädagogischen Handlungsfelds Überforderung besteht (vgl. L5, Pos. 446- 450). Die Erkenntnis kann insofern abseits des Handlungsfeldes gewonnen werden und etwaige zusätzliche Hilfe vor der eigentlichen Tätigkeit als Elementarpädagog:in in Anspruch genommen werden (vgl. L5, Pos. 452-454).

Zu dieser Thematik beschreibt Lehrkraft L2 eine Erfahrung aus dem schulischen Kontext, in dem eine Studierende aufgrund ihres vor Jahren verstorbenen Vaters persönlich so belastet war,

dass sie nicht an der methodisch angeleiteten Arbeit im Unterricht zum Thema „Tod“ teilnehmen wollte (vgl. L2, Pos. 106). Diese Situation macht deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit eigenen Verlusterfahrungen notwendig ist für eine konstitutive pädagogische Begleitung von Kindern im Praxisfeld, die einen Verlust erleben (vgl. L2, Pos. 112). Würde der Verlust der Studierenden nicht reflexiv bearbeitet, könnte diese Kinder im Kindergarten in ähnlichen Situationen mitunter nicht professionell begleiten (vgl. L2, Pos. 112). Diese Situation wird von der Lehrkraft als Beispiel dafür angeführt, dass die Verdrängung eigener Erfahrungen sogar zur Handlungsunfähigkeit in der pädagogischen Arbeit führen könne (vgl. L2, Pos. 112).

Die Bedeutung der Biografiearbeit hinsichtlich der eigenen Erzieher:innenpersönlichkeit läge also auch darin begründet, handlungsfähig zu bleiben (vgl. L2, Pos. 136). Außerdem wird die biografische Selbstreflexion als äußerst geeignet betrachtet, um zu vermeiden, dem Kind Elemente aufzuerlegen, die eigentlich Teil der persönlichen Geschichte der Elementarpädagog:in sind – wie beispielsweise Trauer (vgl. L3, Pos. 240).

Lehrkraft L5 macht zudem darauf aufmerksam, dass Studierende selbst die Auseinandersetzung mit emotional belastenden Themen als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit im Kindergarten betrachten (vgl. L5, Pos. 222). Gleichzeitig würden diese erkennen, dass beispielsweise eine erlebte Verlusterfahrung auch eine Ressource sein kann, um auf besondere Weise für Kinder da zu sein, die Ähnliches erlebt haben (vgl. L5, Pos. 230). Die Lehrkraft betont allerdings, dass dies nur dann der Fall sei, wenn sich die Studierenden zuvor bereits damit auseinandergesetzt haben, da sie sonst emotional wahrscheinlich überfordert wären (L5, Pos. 232). Die Überlegung, in welchen Phasen des eigenen Lebens Abschiede bewältigt werden mussten, ermögliche gleichzeitig eine Reflexion darüber, welche Ressourcen in solchen Situationen hilfreich waren (vgl. L5, Pos. 134). Die von der Lehrkraft besprochene ressourcenorientierte Perspektive diene als Grundlage für den Übergang zur pädagogischen Ebene, die in der Folge eine theoretische sowie methodische Auseinandersetzung der Begleitung von Kindern mit Verlusterfahrungen im Praxisfeld ermögliche (vgl. L5, Pos. 148). Damit zeigt sich erneut die Überzeugung der Lehrer:innen, dass biografische Reflexion eine Stärkung der Resilienz ermöglicht und insofern als Schutzfaktor vor emotionaler Überforderung im Praxisfeld verstanden wird.

In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern stehe die Person der:des Elementarpädagog:in selbst im Mittelpunkt, sie selbst sei ihr wichtigstes Werkzeug (vgl. L3, Pos. 319). Die Bedeutung der biografischen Reflexion der eigenen Persönlichkeit liegt für die Lehrkraft auch in der Rollenfindung der angehenden pädagogischen Fachkraft begründet (vgl. L6, Pos. 64; vgl. L5, Pos. 120). Elementarpädagog:innen hätten in der elementarpädagogischen Praxis die wichtige Funktion der Vorbildwirkung inne (vgl. L3, Pos. 310). Lehrkraft L3 macht darauf aufmerksam, dass Kinder eine Person brauchen, die sich selbst kennt, sich ihrer selbst bewusst ist, im Sinne einer Person, die um ihre eigenen Stärken und Schwächen weiß, sich akzeptieren kann und „sie selbst sein kann“ (L3, Pos. 304; vgl. L6, Pos. 26). Ein Ziel der Methode der Biografiearbeit in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in läge daher darin, die eigenen Stärken, Schwächen und Potenziale zu identifizieren. Es beinhalte auch die Überlegung, inwiefern die persönlichen Vorerfahrungen, die Erfüllung der Anforderungen an eine Elementarpädagog:in erschweren oder erleichtern könnten (vgl. L5, Pos. 268-270). Eine große Bedeutung wird daher der Stärkung der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Selbstwirksamkeit der angehenden Elementarpädagog:innen beigemessen (vgl. L4, Pos. 320-322/ 328-334). Das Wissen um die eigene (Erzieher:innen-) Persönlichkeit ermöglicht schließlich Authentizität, Kongruenz in der Kommunikation und Präsenz, sowie Sicherheit in der pädagogischen Arbeit und wird als Voraussetzung beschrieben, Kinder professionell in der elementarpädagogischen Arbeit begleiten und verstehen zu können (vgl. L3, Pos. 306-308; vgl. L6, Pos. 22/ 32/ 130/ 298/ 366). Selbstreflexion ermögliche immer, „Wachstum und Echtheit“ (L6, Pos. 32) sowie Lernpotentiale oder Lernfelder zu erkennen (vgl. L5, Pos. 322).

Bei der Biografiearbeit im Unterricht angehender Elementarpädagog:innen handle es sich nicht einfach um eine oberflächliche Betrachtung, sondern um eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (vgl. L4, Pos. 276). Die Arbeit an der eigenen Biografie ermögliche eine Sensibilität für verschiedene Themen: „Also ich glaube, dass die Biografiearbeit fördert, dass man einfach Dinge wahrnimmt in einer Kindergruppe“ (L5, Pos. 384-388).

In den Erläuterungen von Lehrkraft L3 wird beispielweise auf „Ich und meine Sprache“ Bezug genommen (vgl. L3, Pos. 190): Die eigene Identität sei immer auch durch die eigene Sprache geprägt (vgl. L3, Pos. 190). Themen von Biografiearbeit seien beispielsweise die Genese des eigenen Namens sowie potenzielle Erwartungen, die damit in Verbindung stehen könnten (vgl. L3, Pos. 192) oder die Bedeutung der eigenen Körpersprache – also zu beobachten und zu reflektieren, wie meine Bewegungen auf meine Präsenz in einem Raum Einfluss nehmen (vgl.

L3, Pos. 194-196). Außerdem wird der Blick auf die eigenen sprachlichen Wurzeln gelegt – insbesondere die Erstsprache(n) – und analysiert, welche Auswirkungen diese auf die eigene Identität haben (vgl. L3, Pos. 198-200). Diesbezüglich argumentiert Lehrkraft L5, dass beispielsweise die persönliche Erfahrung der Diskriminierung der eigenen Erstsprache dazu beitragen könne, einen sensiblen Umgang mit mehrsprachigen Kindern im Kindergarten zu entwickeln (vgl. L5, Pos. 390-392).

Die Bedeutung der Biografiearbeit im Sinne einer Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der eigenen Lebensgeschichte und der eigenen Persönlichkeit, liegt für die Lehrkraft in der Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. L1, Pos. 58). Die Idee einer pädagogischen Haltung, die durch Offenheit und Wertschätzung insbesondere gegenüber anderen Kulturen geprägt ist, sowie einer generell aufgeschlossenen Einstellung im Team der elementarpädagogischen Einrichtung – wie etwa bei der Implementierung neuer Methoden im Medienbereich – würde nicht entstehen, wenn die eigene Biografie nicht einer gründlichen, biografischen Selbstreflexion unterzogen würde (vgl. L1, Pos. 60). Es sei insofern von entscheidender Bedeutung, zu verstehen, wie die eigenen Einstellungen geprägt wurden (vgl. L1, Pos. 228).

Durch die Analyse der eigenen Einstellungen und Haltungen in verschiedensten Bereichen sowie der Identifikation ihres Ursprungs, eröffne sich in der Ausbildung die Möglichkeit, dieselben zu überdenken und auch eine professionelle Haltung und in weiterer Folge eine professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. L1, Pos. 232-234). Diesen Prozess gelte es, in der Ausbildung in Gang zu setzen (vgl. L1, Pos. 236-238). Bereits zu Ausbildungsbeginn ist es daher für Lehrkraft L3 wesentlich, das Bewusstsein für die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit in der elementarpädagogischen Arbeit zu schaffen, und für die damit einhergehende Notwendigkeit, „einen Weg auch mit sich selbst zu gehen“ (L3, Pos. 246-252).

In diesem Zusammenhang sei es wesentlich, zu Beginn der Ausbildung die eigene Berufsmotivation zu reflektieren, um sich bewusst zu machen, wie es dazu gekommen ist, dass dieser Lebensweg eingeschlagen wurde (vgl. L3, Pos. 44-46; vgl. L5, Pos. 60; vgl. L6, Pos. 32). Hier geht es darum, die eigene Entscheidungsfindung und dahinter liegende Motive, Bedürfnisse und Einflussfaktoren zu reflektieren und zu ergründen (vgl. L3, Pos. 60-62; vgl. L6, Pos. 32).

Pädagogische Arbeit zeichne sich durch die Individualität der pädagogischen Fachkraft aus (vgl. L3, Pos. 328). Neben dem Erwerb von Professionswissen haben die Studierenden in der Ausbildung die Aufgabe, sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem theoretischen Wissen ihren individuellen Weg der Pädagogik zu erarbeiten (vgl. L3, Pos. 334). Es bedarf der Ausbildung der individuellen Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft und deren pädagogischen Takt (vgl. L3, Pos. 324). Lehrkraft L3 dazu: „Es ist die einzelne Person, die aus der Theorie etwas macht“ und „ich muss es als Person auf die Handlungsebene bringen“ (L3, Pos. 326/ L3, Pos. 339).

Pädagogik hat für Lehrkräfte L3 und L6 auch immer damit zu tun, Entscheidungen zu treffen. Daher sei es bedeutend, den eigenen Umgang mit Entscheidungen zu reflektieren und bewusst zu machen (vgl. L3, Pos. 50; vgl. L6, Pos. 32). Elementarpädagog:innen sind gefordert, eigenverantwortlich ihren Weg der Pädagogik zu entscheiden (vgl. L3, Pos. 50):

„Ja, das heißt, ich muss mir meinen eigenen Weg kreieren, sage ich, aufgrund der Theorie, aufgrund meiner Geschichte, aufgrund meiner Werthaltungen und Erwartungen, aber es kommt dann immer wieder auf mich als Person an, wie ich zu Entscheidungen komme“ (L3, Pos. 52-54).

Lehrkräfte stehen daher vor der Aufgabe, Studierenden den Raum für eine biografische Auseinandersetzung mit der eigenen Person zu eröffnen und sie zum Sammeln von Erfahrungen und deren Reflexion zu ermutigen (vgl. L2, Pos. 60). Werden praktische Erfahrungen im Zusammenhang mit den eigenen biografischen Erfahrungen und entsprechendem Professionswissen reflektiert, besteht die Möglichkeit, das neue Wissen auch zu internalisieren, verantworten und begründen zu können (vgl. L2, Pos. 60).

Da die Vermittlung von Werten auch Teil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten ist, geht es bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Person auch immer darum, persönliche Werthaltungen zu reflektieren und sich deren bewusst zu sein (vgl. L3, 38; vgl. L1, Pos. 230). Als Beispiel wird diesbezüglich die Selbstreflexion der eigenen Vorurteile genannt, mit dem Ziel einer vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung im Kindergarten (vgl. L5, Pos. 294). Die biografische Selbstreflexion eigener Werthaltungen beinhalte, in der Kindheit bedeutungsvolle Werte einer Analyse zu unterziehen, ebenso wie gegenwärtig gelebte Werte kritisch zu betrachten (vgl. L3, Pos. 170-174). Dabei geht es auch darum, zu reflektieren, welche Werte aktiv umgesetzt werden und welche nicht (vgl. L3, Pos. 174). Im Zuge dieser Auseinandersetzung wird ermöglicht, Veränderungen der eigenen Werthaltung im Laufe der Biografie zu erkennen (vgl. L3, Pos. 174). Hier stoßen Studierende meist auch auf Werte, die

sie gerne verändern würden, aber nach wie vor von Erwartungen von Bezugspersonen – insbesondere ihrer Eltern – beeinflusst werden (vgl. L3, Pos. 178-182). Sogar bei Werten, die sie dezidiert ablehnen, bemerken sie unter Umständen diese Befangenheit – sie nehmen wahr, dass sie noch nicht die notwendige Distanz haben, um ihren eigenen Weg zu gehen (vgl. L3, Pos. 182). Dies kann für die betroffenen Personen oft als sehr entmutigend erlebt werden (vgl. L3, Pos. 184).

Auch in der begleiteten Kindergartenpraxis, bei Praxisbesuchen der Lehrkraft oder in Praxisnachbesprechungen werden biografische Selbstreflexionssequenzen angeregt, wobei der Fokus stets darauf auf folgende Frage gerichtet wird: „Was hat denn das eigentlich mit mir selbst zu tun?“ (L6, Pos. 16). Wenn eine praktische Erfahrung – wie zum Beispiel der Umgang mit einem herausfordernden Kind – als überfordernd oder schwierig wahrgenommen wird, kann die Frage "Was hat denn das mit dir zu tun, mit deiner Geschichte, dass du so auf das Kind reagierst?" hilfreich sein (vgl. L3, Pos. 142). Diese Frage kann dazu führen, dass man sich bewusst wird, warum man in dieser Situation bestimmte Reaktionen zeigt (vgl. L3, Pos. 142).

Die biografische Reflexion der individuellen Erfahrungserfahrungen, wie zuvor in der Unterkategorie „Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungserfahrungen“ (vgl. Kap. 5.3.1) erörtert, wird im pädagogischen Kontext als integraler Bestandteil des Identitätsbildungsprozesses und der Entwicklung einer pädagogischen Haltung gesehen. Die Analyse persönlicher Beziehungserfahrungen in der eigenen Erziehung und die Auseinandersetzung mit vielfältigen Erziehungsstilen und ihren charakteristischen Interaktionsmustern ermöglichen auf einer subjektiven Erfahrungsebene die Artikulation einer individuellen pädagogischen Haltung (vgl. L3, Pos. 224-234).

Folgende Bereiche sind für die interviewten Lehrerinnen Teil von Persönlichkeitsbildung: (kulturelle und sprachliche) Identitätsbildung, die Entwicklung von Vorurteilsbewusstsein, die Prüfung der Berufsmotivation, das Finden und Definieren einer pädagogischen Haltung und Rolle, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, das Übernehmen der Vorbildfunktion bzw. eines Modells im Nachahmungslernen, (situatives) Entscheiden u.v.m. All diese Aspekte haben biografische Bezüge, die in die Ausbildung einbezogen werden können. Außerdem zeigt sich die Überzeugung der Lehrer:innen, dass biografische Reflexion eine Stärkung der Resilienz ermöglicht und insofern als Schutzfaktor vor emotionaler Überforderung im Praxisfeld verstanden wird.

Betreffend Persönlichkeitsbildung der Studierenden haben die Interviews gezeigt, dass Lehrerinnen Biografiearbeit zur Entwicklung der (professionellen) Persönlichkeit im Unterricht ebenso wie in der Praxisbegleitung einsetzen und dieser Methode sehr große Bedeutung beimessen, da sie die Entwicklung einer professionellen Pädagog:innenpersönlichkeit in vielen Dimensionen unterstützt.

5.4 Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Biografiearbeit

5.4.1 Belastende Erfahrungen

Die interviewten Lehrkräfte machen darauf aufmerksam, dass Studierende die Ausbildung mit unterschiedlichen Lebensgeschichten beginnen, wovon einige sehr belastet sind durch Schicksalsschläge, Krisen, Missbrauchserfahrungen oder anderen psychischen oder physischen Erkrankungen (vgl. L3, Pos. 256; vgl. L5, Pos. 88/ 24).

Bei der Biografiearbeit könne es im Unterricht mitunter dazu kommen, dass Studierende aufgrund ihrer Lebenserfahrungen heftige emotionale Reaktionen zeigen (vgl. L2, Pos. 18-20). Lehrkraft L4 berichtet, dass sich vor allem zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit die Anwendung der Methode der Biografiearbeit für sie als sehr herausfordernd darstellte und sie daher im Anschluss Supervision in Anspruch nahm (vgl. L4, Pos. 218). Sie setzte beispielsweise die Methode „Familienbaum“ im Unterricht ein (vgl. L4, Pos. 218). Diese Methode und die dabei offerierte Möglichkeit, alles über die eigene Familie zu erzählen, setze Emotionen frei und könne mitunter zu einer fordernden Dynamik im Unterricht führen (vgl. L4, Pos. 220-222). Sind Studierende erstmalig mit einer Methode der Biografiearbeit zu einem persönlich belastenden Thema konfrontiert, können mitunter auch aggressive Reaktionen auftreten oder sogar die Teilnahme an der Methode verweigert werden (vgl. L2, Pos. 86-88/vgl. L2, Pos. 106). Manchmal sei bereits eine scheinbar elementare Frage, oder Aufgabe, wie beispielsweise „Denke zurück an eine schöne Erinnerung in deiner Kindheit“ ausreichend, um eine emotionale Reaktion bei Studierenden auslösen (vgl. L6, Pos. 78).

Es sei daher von Bedeutung, die Vulnerabilität einzelner Studierenden in einer Gruppe zu berücksichtigen (vgl. L5, Pos. 24/430-434). Das Betreten emotional belastender Erlebnisse ohne Bewusstsein für bestimmte Sensibilitäten seitens der Lehrkraft könne Lernprozesse der Studierenden beeinträchtigen und mitunter sogar verunmöglichen (vgl. L5, Pos. 436-438). Nichtsdestotrotz verweist Lehrkraft L5 auf den Vorteil des Erkennens eigener herausfordernder Situationen im Rahmen der Ausbildung – und nicht erst in der Praxis, wo unbedingte Handlungsfähigkeit gefordert ist (vgl. L5, Pos. 440-454). Den Rahmen der Ausbildung

betrachtet die Lehrkraft als – vergleichsweise zum Praxisfeld – sicheres Terrain, auf dem Bewusstsein für etwaige Klärungsbedarfe geschaffen werden kann (vgl. L5, Pos. 446-448).

In diesem Zusammenhang wird auf das im Lehrplan stehende Thema „Flucht“ aufmerksam gemacht, welches von der Lehrkraft in der Vergangenheit immer auch mit einer biografischen Sichtweise bearbeitet wurde und in den Zusammenhang gestellt wurde mit einer praktischen Perspektive hinsichtlich der Begleitung traumatisierter Kinder im Kindergarten (vgl. L5, Pos. 180). Aufgrund der Tatsache, dass mittlerweile viele Studierende mit Fluchterfahrung in der Ausbildung sind, erscheint der Lehrkraft die Behandlung des Themas aus derzeitiger Perspektive zu heikel (vgl. L5, Pos. 182-184), da damit zu rechnen ist, dass viele Betroffene die Thematik persönlich noch nicht ausreichend bearbeitet haben.

Die Thematisierung von Abschiedsbiografien, also die Auseinandersetzung mit den Themen Abschied, Trauer und Tod wird von Lehrkraft L5 am wohl „aufwühlendsten“ für die Studierenden beschrieben (vgl. L5, Pos. 132). Sie arbeitet im Zusammenhang mit diesen Themen immer mit einem auf das Kindesalter spezialisierten externen Träger zusammen (vgl. L5, Pos. 132). Eine andere Lehrkraft berichtet von einer Studierenden, die die Teilnahme am Unterricht zum Thema „Tod“, aufgrund der eigenen hohen emotionalen Belastung verweigerte (vgl. L2, Pos. 106). In diesem Zusammenhang wird auf die Bedeutung einer therapeutischen Inanspruchnahme verwiesen, deren Notwendigkeit hier häufig auch selbst erkannt wird (vgl. L2, Pos. 110). Bleiben belastende emotionale Erfahrungen unreflektiert, besteht die Gefahr, dass neue Inhalte „aufgrund der eigenen Biografie“ abgeblockt werden (L1, Pos. 70-72).

Im Rahmen der Biografiearbeit in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in sei es daher notwendig, mitunter aber auch herausfordernd, die Grenze zu ziehen zwischen den Inhalten, die im Rahmen der Ausbildungsinstitution thematisiert werden können und jenen, die in einer therapeutischen Intervention behandelt werden sollten (vgl. Kap. 5.1) (vgl. L4, Pos. 103; vgl. L5, Pos. 88-92).

Kapitel 5.1.1 zur Unterscheidung zwischen Biografiearbeit und Therapie beschreibt bereits, dass der Biografiearbeit eine Abgrenzungsproblematik innewohnt: Die Dynamik der Arbeitsweise kann unintendiert Prozesse anstoßen, die nicht immer klar steuerbar sind und sich in den therapeutischen Bereich hineinbewegen. Auch in den Interviews wird die Anleitung von Biografiearbeit im Unterricht als sehr schmaler Grat an der Grenze zur Therapie verortet, was

die Berücksichtigung didaktisch-methodischer Grundsätze bei der Anwendung erforderlich macht (vgl. 5.4.1).

5.4.2 Verweigerung der Selbstreflexion

Herausforderungen bei der Anleitung der Biografiearbeit werden von Lehrkräften auch beschrieben, wenn Studierende verweigern, in die Selbstreflexion zu gehen. Manchmal sei es schwierig, „die Personen dorthin zu bekommen, dass sie sich trauen, in die Selbstreflexion zu gehen“ (vgl. L3, Pos. 284-292). Tatsächlich bestehe aber keine Möglichkeit, sich für oder gegen eine Reflexion zu entscheiden. Man könne sich dem in einer pädagogischen Ausbildung nicht einfach entziehen (vgl. L5, Pos. 358-360).

An dieser Stelle zeigt sich die Machtstruktur im schulischen Betrieb mit seinem Leistungsanspruch (vgl. Dausien/Rothe 2023, S. 1100), der sich mit dem Grundsatz der „Freiwilligkeit“ im Rahmen der Biografiearbeit nur schwer vereinbaren lässt. Die Arbeit an der eigenen Biografie wird als Voraussetzung für den pädagogischen Beruf definiert, der sich Auszubildende im schulischen Kontext stellen müssen. Dieser Umstand führe laut Lehrkraft L3 okkasionell sogar dazu, dass sich Studierende gegen die Fortsetzung der Ausbildung zur:zum Elementarpädago:in entscheiden (vgl. L3, Pos. 278/ vgl. L4, Pos. 208):

„Also Personen, die sagen, ok, diese reflexive Arbeit, nein, ich wollte mit Kindern arbeiten, aber was hat das mit mir zu tun?“ (L3, Pos. 280)

Dass Scheiternserfahrungen, Herausforderungen, ambivalente Reaktionen, Krisen usw. im Prozess der Biografiearbeit beschrieben werden, ist durchaus ein Aspekt, der die Bedeutung dieser Ausbildungsmethode konturiert.

5.4.3 Didaktische und methodische Hinweise zur Umsetzung der Biografiearbeit

Lehrkräfte, die Biografiearbeit im Unterricht umsetzen, betonen, dass es einer hohen Sensibilität und der Kenntnis der eigenen Kompetenzen bedarf, um zu wissen, wie weit man im Unterricht gehen kann, um emotionale Reaktionen der Studierenden entsprechend auffangen zu können (vgl. L3, Pos. 260). Außerdem müssten von der Lehrkraft die Voraussetzungen der Gruppe – etwa, ob biografische Materialien überhaupt vorhanden sind – bei der Wahl der entsprechenden Methode der Biografiearbeit berücksichtigt werden (vgl. L2, Pos. 8).

In den Interviews wird hervorgehoben, dass die Lehrkräfte im Unterschied zu einer Therapie nicht den Anspruch verfolgen, subjektiv belastende Themen im Unterricht aufzuarbeiten, aber

durchaus das Ziel, Studierende auf dieselben aufmerksam zu machen und bei Bedarf an helfende Stellen weiterzuverweisen (vgl. L5, Pos. 282; vgl. L6, Pos. 74).

Ein wesentliches Grundprinzip der Biografiearbeit, dass schlussfolgernd auf die oben dargestellten Herausforderungen und Schwierigkeiten formuliert werden kann, ist die klar kommunizierte freiwillige Teilnahme und das ebenfalls auf Freiwilligkeit basierende Teilen von Erfahrungen. Außerdem ist für Gewissheit zu sorgen, dass jede an der Biografiearbeit teilnehmende Person jederzeit die Möglichkeit hat, aus der Biografiearbeit auszusteigen (vgl. L3, Pos. 258-260; vgl. L2, Pos. 98; vgl. L5, Pos. 28-32/98-104).

Diesbezüglich kann jedoch auch Widersprüchliches in den Aussagen der Lehrkräfte verortet werden: Wird zum einen auf die freiwillige Teilnahme und die offerierte Möglichkeit, sich jederzeit aus der Arbeit mit der eigenen Biografie zurückzuziehen, hingewiesen, so lässt sich aber auch – teils implizit, teils aber auch explizit – der Standpunkt ausmachen, dass die tatsächliche Möglichkeit, sich für oder gegen die Reflexion zu entscheiden, nur eingeschränkt bestehe, was mit der Überzeugung der unabdingbaren Notwendigkeit von biografischer Selbstreflexion in einer pädagogischen Ausbildung einher geht (vgl. L5, Pos. 358-360). Weiters wird auch mit strukturellen Ursachen argumentiert, und zwar mit der schulischen Machstruktur, der Bewertungs-, Anwesenheits- und Mitarbeitssituationen inhärent sind.

Biografiearbeit bedürfe eines vertrauensvollen Rahmens, der die Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen in einer dafür angemessenen Atmosphäre erlaube (vgl. L3, Pos. 265-268). In diesem Zusammenhang spiele auch eine geeignete Gruppengröße eine wesentliche Bedeutung, die zudem auch eine Auswirkung auf die Qualität der biografischen Auseinandersetzung der Studierenden habe (vgl. L3, Pos. 264; vgl. L2, Pos. 16).

Themen und Methoden, die eine tiefgehende Auseinandersetzung der Studierenden zu den von den Lehrkräften ausgewählten Aspekten der eigenen Biografie anregen, müssten von der:dem Anleiter:in der Biografiearbeit gut geplant im Unterricht eingesetzt werden, dürften den eigenen Kompetenzbereich nicht überschreiten und sollten zudem nur von erfahrenen Praktiker:innen der Biografiearbeit oder Lehrer:innen mit Zusatzausbildungen eingesetzt werden (vgl. L4, Pos. 236-242; vgl. L4, Pos. 274). Lehrkraft L6 zieht aus ihren Erfahrungen in der biografischen Arbeit mit herausfordernden Situationen die Konsequenz, dass sie trotz nicht vorhandener Supervisions- oder Therapieausbildung gelernt hat, ihre Kompetenzen und deren Grenzen als

Lehrkraft realistisch einzuschätzen. Sie leite daher Biografiearbeit so an, dass gewisse Aspekte nicht zu sehr herauskommen, und vermeidet damit weitgehend unerwartete Reaktionen (L6, Pos. 76-82/92-94). Diese Aussagen zeigen, dass es einer Sensibilität seitens der Lehrkraft bedarf, um kompetent einschätzen zu können, wie tief die Arbeit mit der Biografie gehen kann, um die Studierenden in ihren Emotionen noch „auffangen“ zu können (vgl. L3, Pos. 260; vgl. L4, Pos. 242). Außerdem weist Lehrkraft L6 darauf hin, dass Vorsicht geboten ist hinsichtlich der Vulnerabilität der Studierenden, da ein unsensibles Betreten emotional belastender Themen auch dazu führen könne, Lernprozesse zu verunmöglichen (vgl. L5, Pos. 430-438). Wichtige Grundprinzipien sind daher, dass Studierende darauf hingewiesen werden, dass sie nur sagen, was sie sagen möchten, und was ihnen auch gut tut. Seitens der Lehrkraft sollte diesbezüglich auch nicht „nachgebohrt“ werden (vgl. L6, Pos. 84-86; vgl. L4, Pos. 228).

Reagieren Gruppen auf angeleitete Methoden mit intensiven Emotionen, gilt es gegebenenfalls, die Arbeit abubrechen und von dem eigentlich geplanten Vorhaben Abstand zu nehmen, um die Studierenden nicht in Situationen zu bringen, in denen sie sich genötigt fühlen, „etwas von sich preis zu geben, wozu sie nicht bereit sind“ (L4, Pos. 262-264).

Lehrkraft L5 meint, dass sie bei Aufkommen starker Emotionen im Zuge der Biografiearbeit genauso reagiere wie in jeder anderen Unterrichtseinheit auch, in der intensive Gefühle zutage treten (vgl. L5, Pos 110): In erster Linie gehe es darum, zu gewährleisten, dass die betroffene Person nicht alleine ist und unterstützt wird (vgl. L5, Pos. 110). Bei einer intensiven Betroffenheit führe sie „selbstverständlich“ ein Einzelgespräch und verweise gegebenenfalls auf die Option, professionelle psychologische Unterstützung in Anspruch zu nehmen (vgl. L5, Pos. 112).

Eine andere Möglichkeit ist das bewusste Verzicht auf bestimmte Thematiken der Biografiearbeit, wenn im Vorhinein bekannt ist, dass Studierende der Gruppe wahrscheinlich persönliche biografische Betroffenheiten mitbringen. Als Beispiel nennt die Lehrkraft die Thematisierung von Fluchterfahrungen. Die gegenwärtige Aktualität dieses Themas erschwere eine Auseinandersetzung im Unterricht und erscheine der Lehrkraft als zu heikel (vgl. L5, Pos. 184-186).

Zusammenfassend lässt sich für die Auswertung der Lehrer:innen-Perspektive auf die Bedeutung der Biografiearbeit in der elementarpädagogischen Ausbildung festhalten, dass

neben den bewusst wahrgenommenen Herausforderungen – wie etwa dem Spannungsfeld von Freiwilligkeit und Verpflichtung im institutionellen Ausbildungskontext aufgrund von Machtverhältnissen, der Schwierigkeit der Steuerbarkeit von Reflexionsprozessen im Sinne der Erreichung von Ausbildungszielen oder der Abgrenzung zu therapeutischen Interventionen – der Biografiearbeit ein hohes Potential für die Qualitätssteigerung der Ausbildung bzw. für die Professionalisierung von Elementarpädagog:innen zugeschrieben wird. Die befragten Lehrkräfte verstehen Biografiearbeit durchwegs als professionelle Unterrichtsmethode, die ein wertvolles didaktisches Element im Unterricht darstellt, um Vorwissen zu aktivieren oder biografisches Lernen zu ermöglichen – z.B. im Hinblick auf Essenssituationen, den Umgang mit Medien, den Tagesablauf oder Kommunikation. Biografiearbeit ermögliche zudem ein kritisches Nachdenken über Familien- und Erziehungsgeschichten sowie Selbstreflexion, etwa hinsichtlich Migrations- oder Verlusterfahrungen, die Einfluss auf handlungsleitende Orientierungen haben können. Nicht zuletzt wird die emotionale Ebene der Biografiearbeit thematisiert und inwiefern diese Bedeutung für den Beziehungsaufbau während der Ausbildung (zwischen Lehrperson und Studierenden sowie in der Klassengemeinschaft) haben kann. Sie ermöglicht Lernen in, von und durch die Gruppe und hat insofern einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Die befragten Lehrer:innen betonen fast durchgängig, dass ihr Einsatz von Biografiearbeit in der Überzeugung gründe, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in vielfältiger Weise der Professionalisierung von Elementarpädagog:innen zuarbeitete.

5.5 Reflexionsprozesse von Studierenden

Im folgenden Abschnitt werden die Analyseergebnisse der Befragung der Studierenden dargestellt. Die Auswertung des Materials zielt auf die Beantwortung der Frage nach den Reflexionsprozessen, die bei der Arbeit mit der eigenen Biografie im Unterricht in Gang gesetzt werden. Demgemäß wird hier die Perspektive der Zielgruppe der elementarpädagogischen Ausbildungsbemühungen analysiert und in welcher Weise sich deren Erfahrung mit biografieorientierten Unterrichtsmethoden als Beitrag zur Professionalisierung als Elementarpädagog:innen rekonstruieren lässt. Zunächst kommen reflexive Überlegungen zur Bedeutung des eigenen biografischen Hintergrundes aus der Perspektive der Studierenden in den Blick (5.5.1). Im Anschluss werden Reflexionsprozesse bezogen auf die eigenen pädagogischen Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungsmuster analysiert (5.5.2), um schließlich auf Schwierigkeiten und Herausforderungen der biografischen Reflexion im Ausbildungsbildungskontext aus Studierendenperspektive einzugehen (5.5.3), sowie auf

Hinweise zum didaktischen Setting der Biografiearbeit (5.5.4). Abschließend geht es darum, die gewonnen Ergebnisse gemeinsam mit der Lehrer:innen-Perspektive im Hinblick auf die untersuchungsleitende Frage nach der Bedeutung der Biografiearbeit für die Professionalisierung von Elementarpädagog:innen zu bündeln (5.6).

5.5.1 Eigene biografische Hintergründe

Die Studierende S1 hebt bei ihren Erzählungen über Erfahrungen mit Biografiearbeit hervor, dass viele Kommiliton:innen über ihre eigene Kindergartenzeit berichten, was ihr selbst aufgrund fehlender Erinnerungen an diese Zeit nicht möglich gewesen wäre (vgl. S1, Pos. 96). Jedoch war erhellend für sie, nach langer Zeit wieder darüber nachzudenken, was sie in ihrer Kindheit geprägt hat, wer ihre Bezugspersonen waren und welche entscheidenden Stationen es in ihrem Leben gab (vgl. S1, Pos. 98). Als Erkenntnis dieser Auseinandersetzung resümiert die Studierende, dass die Phase der Kindheit eine Lebenszeit ist, in der prägende Erfahrungen gemacht werden (vgl. S1, Pos. 104).

Besonders beschäftigt hat die Studierende die Frage nach eigenen Bezugspersonen aus der Kindheit (vgl. S1, Pos. 114). Im Zuge der Vorbereitung auf die biografische Arbeit im Unterricht, bei der ausgewählte Fotos zur Biografiearbeit mitgebracht werden sollten, wurde der Studierenden bewusst, dass ihre Großmutter eine besondere Bedeutung für sie hatte und ein bedeutendes Vorbild war, da sie „instinktiv“ die Fotos ihrer Großmutter wählte (vgl. S1, Pos. 116). Folge der biografischen Auseinandersetzung im Unterricht war, dass über die Unterrichtsreflexion hinausgehende Fragen in der Studierenden auftauchten, wie: „Warum ist das so?“, „Woher kommt das?“ und „Kann das eben damit zu tun haben, dass meine Kindheit so und so war?“ (S1, Pos. 152), die die Reflexion in größere Zusammenhänge stellten:

„Also da bin ich jetzt eigentlich gerade am Anfang da, Fäden zu ziehen und Zusammenhänge versuchen zu erkennen, oder zu erspüren“ (S1, Pos. 154).

Der Studierende S2 macht auf die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion der eigenen Vergangenheit mit „unterschiedlichen Brillen“ aufmerksam und hebt hervor, dass darin die Chance besteht, die eigene Vergangenheit mit einer „neuen Brille“ zu betrachten (vgl. S2, Pos. 49). Als Beispiel für eine biografische Auseinandersetzung nennt er seine Erziehungserfahrungen im Zusammenhang mit einer gendersensiblen Perspektive (vgl. S2, Pos. 49). Er entdeckt, dass er institutionell in einem stark geschlechterspezifischen Kontext sozialisiert wurde (vgl. S2, Pos. 57). Insbesondere im Kindergarten und in der Schule wären Spielmaterialien und beispielsweise auch der Sportunterricht nach Jungen und Mädchen

getrennt gewesen, und eine geschlechtersensible Sprache nicht vorhanden (vgl. S2, Pos. 57-59). Seinen Eltern hingegen wäre es wichtig gewesen, dass er seinem Interesse des Theaterspielens nachgehen konnte, auch wenn diese Art des Ausdrucks als etwas „Feminines“ angesehen wurde (vgl. S2, Pos. 63). Die Eltern vermittelten ihm, dass es keine

„Tätigkeit, oder irgendwas, was halt an ein Geschlecht dran gepappt ist“ gibt. Sondern es gibt halt, ich habe darauf Lust, ich habe daran Spaß, also warum soll ich es dann nicht machen?“ (S2, Pos. 65).

Diese Einstellung hat den Studierenden insofern geprägt, als dass er mit der Überzeugung, die ihm von seinen Eltern vermittelt worden sei, auch heute noch seinen Zugang zur Genderthematik gestaltet (vgl. S2, Pos. 69). Die Erzählung von Studierenden S2 macht eine starke Beeinflussung durch die elterliche Erziehung deutlich, die sich über die Erziehungserfahrungen in der institutionellen Bildungsinstitution und auch über die Beeinflussung von Peers hinwegsetzt.

Als weiteres Beispiel für eine biografische Selbstreflexion wird die eigene Sozialisation und Erziehung hinsichtlich der eigenen Religiosität beschrieben (vgl. S2, Pos. 179-189): Der in einem atheistischen Umfeld sozialisierte und erzogene Studierende fand bis zu einem gewissen Ereignis in seinem Leben Menschen, „die glauben“ „ein bisschen verrückt“ (S2, Pos. 191) – „die sind von allen anderen dafür ausgelacht worden“ (S2, Pos. 185). Bei einem Todesfall in der Familie wurde dem Studierenden jedoch schlagartig bewusst, dass der Glaube anderen Menschen in solchen Momenten Trost und Halt gibt (vgl. S2, Pos. 193-201). Auch wenn er selbst in dieser Situation keinen Glauben generieren konnte – was er sogar als hilfreich erachtet hätte – führte dieses Lebensereignis und die damit einhergehende Selbstreflexion dazu, dass der Studierende verstehen konnte, warum der Glaube einen bedeutenden Platz im Leben vieler Menschen einnimmt (vgl. S2, Pos. 203).

Der Studierende S3 schildert im Interview einen biografischen Denkanstoß im Unterricht, der dazu veranlasst hat, über seine Verhaltensweisen und Rollenbilder nachzudenken. Bei der Reflexion über die Art und Weise, wie im Kindergarten traditionelle Geschlechterrollen tradiert werden (vgl. S3, Pos. 91-107), wird ihm bewusst, dass er durch seine sehr traditionelle Erziehung geprägt wurde und schildert seinen kritischen Reflexionsprozess betreffend der Tradierung von Rollenbildern in der elementarpädagogischen Praxis (vgl. S3, Pos. 111-123):

„(...) wo ich noch keine endgültige Antwort habe, also die Antwort, ja, also es ist gut darüber nachzudenken und nicht gedankenlos (zu Mädchen) weiterzusagen, ‚schönes Kleid‘, (zu Buben aber) ‚cooles T-Shirt‘ oder so (...), aber ich werde mir doch

sozusagen, ohne dass ich ein schlechtes Gewissen habe, auch vorbehalten trotzdem einmal zu sagen, „hey, das Kleid ist echt schön“, ja (S3, Pos. 115-117).

In dieser Aussage kann ein ambivalenter Reflexionsgedanke mitunter sogar eine Abwehrhaltung interpretiert werden: Zum einen wird die Bedeutung der Selbstreflexion von elementarpädagogischen Fachkräften hervorgehoben, zum anderen aber auch die Berechtigung, trotzdem Aussagen treffen zu können, die nicht immer als pädagogisch professionell eingestuft werden.

Im Zusammenhang mit der Tradierung von Geschlechterrollen findet bei Studierenden S3 im Zuge von Biografiearbeit auch eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen internalisierten Geschlechterrollen in der Kindheit und Jugendzeit statt (vgl. S3, Pos. 303). Der Studierende erinnert sich an in seinem Leben eingenommene Rollenerwartungen, wie beispielsweise die Unterdrückung eigener Emotionen („nicht weinen“) und ein geschlechterkonformes Spielverhalten mit entsprechenden Spielmaterialien: „Ich war natürlich der Cowboy“ und „ich habe natürlich eine Pistole gehabt“ (vgl. S3, Pos. 303-305). In seiner retrospektiven Betrachtung zeigt sich durch die Aussage „Wahnsinn, aber das war halt so“ ein Erstaunen und gleichzeitiges Rechtfertigen dieser Spiel- und Verhaltensinteressen zur damaligen Zeit (vgl. S3, Pos. 307). Fakt ist: Biografie enthält immer Allgemeines und Spezielles. Hier wird deutlich, dass in der individuellen Erziehungserfahrung auch etwas über den allgemeinen zu dieser Zeit üblichen Erziehungsstil erfahren werden kann, wie es nicht nur in dieser Familie, sondern gesellschaftlich und institutionell üblich war (vgl. Mieth 2017, S. 19).

Das eben angeführte Beispiel zeigt, dass ohne die Selbstreflexion von biografischen Erfahrungen und Erlebnissen, die eine kritische Beleuchtung ermöglicht, gesellschaftlich und familiär tradierte Geschlechterrollen unreflektiert in die eigene Haltung einfließen könnten.

Darüber hinaus betont Studierender S3, dass er aufgrund seiner Prägungen aus der Kindheit, seiner konservativen Erziehung aber auch aufgrund seiner Erfahrungen in einem männerdominierten Berufsfeld, noch weiter zum Thema „gendersensible Pädagogik“ reflektieren werde (vgl. S3, Pos. 327-339):

„Aber trotzdem, ich merke, ich bin konservativ erzogen, und da gilt wahrscheinlich mein Leben lang dran zu arbeiten, ja (S3, Pos. 349).

Diesbezüglich kann interpretiert werden, dass der Studierende die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion der Lehrkräfte teilt, dass Erfahrungen und Erlebnisse der eigenen Kindheit und

Sozialisation nicht unreflektiert weitertradiert werden sollen. Er versteht diese Aufgabe als lebenslange berufsbiografische Aufgabe (vgl. S3, Pos. 349), was gleichzeitig auf eine berufsbiografische Haltung und Einstellung hinweist, die Selbstreflexion im elementarpädagogischen Beruf als Voraussetzung für Professionalität verortet. Der Interviewte S3 betont außerdem, dass es wichtig ist, Raum für Diskussion und Reflexion im Unterricht zu schaffen, um bewusster mit Themen wie Gendersensibilität umzugehen und weist darauf hin, dass kleine Impulse oder Diskussionsansätze ausreichen können, um einen Gedankenanstoß zu geben und damit einen Selbstreflexionsprozess eigener Verhaltensweisen und eingefahrener Muster herbeizuführen (vgl. S3, Pos. 91-115).

Eine weitere selbstreflexive Episode wird von dem Studierenden hinsichtlich tradierter Alltagskultur vorgestellt: Er erinnert sich daran, dass das Frühstück in seiner Familie immer eine gemeinsame Essenssituation war, während am Abend keine feste Routine bestand, die alle Familienmitglieder zu einem gemeinsamen Essen verpflichtete (vgl. S3, Pos. 177-183). Auch in der Erziehung seiner Tochter wird diese Alltagskultur weitertradiert und gemeinsame Essenssituationen haben keine Routine (vgl. S3, Pos. 145-147). Er reflektiert weiter, dass die wenige Präsenz eines gemeinsamen Erlebens in der eigenen Kindheit sich wahrscheinlich darauf ausgewirkt habe, dass er selbst diese offene Esskultur weitergibt (vgl. S3, Pos. 193). Er betont, dass solche Routinen oft von eigenen Erfahrungen abhängen und dass es einen Anstoß oder eine Reflexion braucht, oder aber auch die eigene Unzufriedenheit dazu führen könne, darüber nachzudenken und möglicherweise Veränderungen einzuleiten (vgl. S3, Pos. 193).

Ein weiteres Reflexionsthema wird vom Studierenden S3 hinsichtlich der eigenen Konfliktfähigkeit benannt (vgl. S3, Pos. 415): Die eigene Konfliktscheu wird auf das soziale Umfeld und die Erziehung der Mutter zurückgeführt, die selbst „nie eine Streiterin war“, „weil sich das ja nicht gehört“ (vgl. S3, Pos. 435-439). Die Bedeutung der eigenen Konfliktfähigkeit ist dem Studierenden bewusst und wird ebenfalls als „lebenslange Aufgabe“ der individuellen Auseinandersetzung mit dieser Thematik beschrieben (vgl. S3, Pos. 427-433).

Die Erzählungen des Studierenden S4 schildern eine im Unterricht erlebte Methode der Biografiearbeit, wo es im Zusammenhang mit dem Thema „Medienpädagogik“ Aufgabe war, ein Diagramm zu erstellen, das den Einfluss der digitalen Medien im eigenen Lebensverlauf darstellte (vgl. S4, Pos. 94). Aufgrund der Altersunterschiede der Studierenden im Lehrgang konnte zum einen die rasante Entwicklung der Digitalisierung offensichtlich gemacht werden,

zum anderen wurde der Einfluss auf die Gestaltung der Biografien transparent (vgl. S4, Pos. 96-98).

Die Reflexionsprozesse des Studierenden veranschaulichen hier, so die Interpretation, das Bewusstsein darüber, dass Biografien nicht nur von Bezugspersonen geprägt werden, sondern auch durch externe Einflüsse, mithin durch das gesellschaftliche Umfeld, in dem dieses Leben stattfindet (vgl. Miethe 2017, S. 19/ vgl. S3, Pos. 100-104). Außerdem kann hier interpretiert werden, dass diese Erkenntnis dazu beitragen könnte, ein Verständnis für die Diversität von Lebensgeschichten zu entwickeln und sie zeigt die Notwendigkeit der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenswelten in der Planung und Umsetzung der pädagogischen Arbeit im elementarpädagogischen Feld.

Die Selbstreflexion hinsichtlich eigener Erziehungserfahrungen führt den Studierenden S4 zur Erkenntnis, dass mitunter eigene Erziehungserfahrungen tradiert werden (vgl. S4, Pos. 122). Ihm ist bewusst, dass biografische Erfahrungen einer kritischen pädagogischen Reflexion unterzogen werden, und dabei eine Distanzierung zu diesen stattfindet. Gleichzeitig wird ein Blick auf positive Erfahrungen ermöglicht, die als Ressourcen für die eigene zukünftige pädagogische Arbeit betrachtet werden (vgl. S4, Pos. 124):

„Gewisse Sachen passen natürlich und die gebe ich gerne weiter, aber dann gibt es Aspekte, wo ich sage, um Gottes Willen, die will ich keineswegs weitergeben, weil damals haben das meine Eltern vielleicht nicht besser gewusst“ (S4, Pos. 124).

Der Studierende nennt eine Erziehungsmaßnahme, die er als Kind als sehr autoritär und unangenehm erlebt hat (vgl. S4, Pos. 144-146). Er distanziert sich im Interview von dieser Verhaltensweise, und versucht gleichzeitig, Handlungsalternativen für solche Situationen mit Kindern zu entwerfen, die ihm pädagogisch angemessener erscheinen (vgl. S4, Pos. 148).

Über eine Unterrichtseinheit, in der mit der Methode der Biografiearbeit die eigenen Erfahrungen zum Vorlesen in der Kindheit erarbeitet wurden, reflektiert derselbe, dass seine Eltern nie gerne lasen und ihm daher auch nicht vorgelesen wurde (vgl. S4, Pos. 182). Trotzdem habe er selbst eine große Affinität zu Büchern und Sprache entwickelt und sogar Germanistik studiert (vgl. S4, Pos. 182). Der Studierende argumentiert weiter, dass zwar bestimmte Verhaltensweisen von primären Bezugspersonen übernommen werden, aber nicht zwangsläufig alles (vgl. S4, Pos. 182):

„Also, es kommt dann auch auf andere Faktoren drauf an, es ist natürlich auch Anlage in einem, was einem halt interessiert, nur weil die Eltern halt so sind, (...) das ist auch die Biografiearbeit“ (S4, Pos. 184-188).

Als prägendes Vorbild für seine zukünftige Tätigkeit als Elementarpädagoge sieht der Studierende S4 seine Volksschullehrerin, die er in einer sehr positiven und detaillierten Erinnerung hält (vgl. S4, Pos. 196-199/235). Besonders die ressourcen-, subjekt- und beziehungsorientierte Pädagogik der Lehrkraft hat sich eingeprägt und dient ihm als Orientierung für seine zukünftige Tätigkeit als Elementarpädagoge (vgl. S4, Pos. 233-235).

Bezogen auf eigene Lernerfahrungen hat die Biografiearbeit dem Studierenden eröffnet, dass seine Abneigung gegen Mathematik wahrscheinlich aufgrund der als sehr stressig und unangenehm, autoritär erlebten Lernsituationen mit seinem Vater herrühren (vgl. S4, Pos. 217-219):

„Weil es mir halt einfach keinen Spaß gemacht hat, weil ich wusste, ok, jetzt muss ich Mathe lernen und da muss ich vorsichtig sein und wenn ich es nicht gleich checke, ist der Papa wütend“ (S4, Pos. 223).

5.5.2 Pädagogische Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungsmuster

Die Studierende S1 reflektiert eigene Verhaltensweisen immer wieder und hinterfragt dieselben auch mit einer biografischen Perspektive: „Warum ist das so?“, „Woher kommt das?“, Kann das damit zu tun haben, dass meine Kindheit so und so war?“ (vgl. S1, Pos. 148-152). Die Selbstreflexion eigener Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmuster und die im Zuge der Auseinandersetzung stattfindende Distanzierung von denselben, kann an dieser Stelle als Prozess betrachtet werden, der die bewusste Vermeidung einer unreflektierten Tradierung in der elementarpädagogischen Institution sowie eine professionelle Begleitung der Kinder ermögliche. Die Studierende erzählt, dass sie in der Erziehung ihrer Kinder bewusst vieles anders mache, als es ihre Eltern bei ihr gemacht haben (vgl. S1, Pos. 190-192). Sie spricht davon, dass sie vor allem versuche, Erziehungsmaßnahmen zu vermeiden, die sie selbst als Kind als verletzend erlebte (vgl. S1, Pos. 194). In diesem Zusammenhang ergänzt sie: „Da bemühe ich mich halt schon sehr stark, dass ich das nicht wiederhole“ (vgl. S1, Pos. 200).

Den Aussagen der Studierenden zur Folge bedürfen auch Erziehungseinstellungen und Maßnahmen, die bei den eigenen Kindern im familiären Kontext als wertvoll eingestuft werden, angewendet im institutionellen Rahmen einer kritischen Reflexion (vgl. S1, Pos. 226. 230). Studierende S1 erläutert, dass die Distanzierung von eigenen eingeschliffenen Ansichten, sowie

die Aneignung von Professionswissen und eine damit einhergehende offene Haltung, eine reflektierte pädagogische Praxis und die individuelle Begleitung von Kindern ermögliche (vgl. S1, Pos. 240).

Studierender S2 betont, dass er in der Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit immer wieder retrospektiv den Blick auf sein kindliches Ich richtet und kritisch hinterfragt, ob die gesetzten pädagogischen Handlungen dem Umgang entsprechen, den er sich als Kind gewünscht hätte oder den er tatsächlich hatte (vgl. S2, Pos. 21). Er weist darauf hin, dass für ihn Biografiearbeit immer damit zu tun hat, das eigene Handeln hinsichtlich der eigenen Person und ihrer Lebensgeschichte zu befragen (vgl. S2, Pos. 21). Der Studierende geht also sehr bewusst und kritisch mit der eigenen Biografie sowie den eigenen Prägungen und Bedürfnissen um, und begründet dies mit seinem Anspruch, Kinder im institutionellen Rahmen des Kindergartens professionell begleiten zu wollen.

An anderer Stelle schildert der Studierende, dass er eine offene und respektvolle Haltung gegenüber Geschlechtsidentitäten lebt, was er auf die Vorbildwirkung seiner Eltern zurückführt (vgl. S2, Pos. 69). An einem Praxisbeispiel macht er seine reflexiven Gedanken konkret: Ein Junge äußerte im Kindergarten den Wunsch, fortan Kleider zu tragen. Durch die gemeinsame pädagogische Haltung im Team und einem Gespräch mit den Eltern konnte diesem Wunsch entsprochen werden (vgl. S2, Pos. 71-75). Seine grundsätzliche Haltung in dieser Situation beschreibt der Studierende folgendermaßen:

„Dann ist das halt ein Kind, das hat ein Kleid an. (...) Das ist nicht süß, das ist nicht schön, das ist aber auch nicht untypisch, sondern das ist halt ein Kind mit einem Kleid“ (S2, Pos. 77-79).

Der Studierende erörtert außerdem, dass in der pädagogischen Arbeit die Biografien der Kinder, deren Lebenswelten und familiäre Bedingungen berücksichtigt werden müssten, um Kinder besser verstehen zu können (vgl. S2, Pos. 131-135). Im Kindergarten trafen unterschiedliche Biografien aufeinander, die häufig in ihrer Genese fundamental voneinander abweichen (vgl. S2, Pos. 137). Darüber hinaus sei es gerade in der elementarpädagogischen Arbeit von großer Bedeutung, die Lebensgeschichten zu berücksichtigen und aufzugreifen, um beispielsweise Kinder mit Fluchterfahrung in ihrem Verhalten und in ihren Bedürfnissen verstehen und begleiten zu können (vgl. S2, Pos. 137-143). Insgesamt kann interpretiert werden, dass Biografiearbeit die Empathie der pädagogischen Fachkraft gegenüber vielfältigen Lebenserfahrungen von anderen unterstützt und in der Folge eine professionelle Begleitung von Kindern ermögliche.

Die biografische Auseinandersetzung mit der eigenen Person bedeute immer auch Weiterentwicklung (vgl. S3, Pos. 269). Der Studierende S3 hat im Laufe seiner Selbstreflexion beispielsweise seine fehlende Vorbildfunktion im Kindergarten bei Essensituationen erkannt. Er kann diesbezüglich eine Verbindung zu seiner Kindheit und zu seinem jetzigen Familienleben herstellen, wo ebenfalls kaum Wert auf die gemeinsame Gestaltung von Mahlzeiten gelegt wurde oder wird (vgl. S3, Pos. 153).

Der Studierende erkennt weiters die Relevanz, sich einer biografischen Reflexion hinsichtlich der eigenen Wertevorstellungen zu unterziehen, um den Kindern im elementarpädagogischen Feld nicht unreflektiert Werte zu tradieren (vgl. S3, Pos. 279-287). Elementarpädagog:innen hätten prägenden Einfluss und Vorbildwirkung, insofern sei es von hoher Bedeutung, sich mit der eigenen Person zu beschäftigen (vgl. S3, Pos. 293-299). Der Studierende sieht durch die Biografiearbeit, dass er in seiner Erziehung eine sichere Beziehung erlebt hat und ihn das für seine Arbeit im Kindergarten sehr geprägt hat (vgl. S3, Pos. 503-507). Da Kinder täglich mitunter viele Stunden im Kindergarten verbringen, ist es ihm in seiner pädagogischen Arbeit besonders wichtig, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen und damit einen emotional sicheren Ort für sie zu gestalten (vgl. S3, Pos. 509-517).

Zum Thema Begleitung von Konfliktsituationen im Kindergarten erklärt der Studierende, dass er sich zu Beginn seiner Praxiszeit stark überfordert und unsicher fühlte (vgl. S3, Pos. 381-383). Seine „Konfliktscheu“ führe er auf seine Erziehung zurück, auf sein soziales Umfeld, in dem es eher galt, Konflikte zu vermeiden, anstatt sie zu bearbeiten (vgl. S3, Pos. 435). In seiner Persönlichkeitsentwicklung sieht sich der Studierende daher gefordert, dieses Thema weiterhin zu reflektieren und zu bearbeiten, da in der elementarpädagogischen Arbeit ein professioneller Umgang mit Konflikten erforderlich ist – mit Kindern, im Team und ebenso mit den Eltern. (vgl. S3, Pos. 427-433/vgl. S3, Pos. 451).

Das Bewusstsein um die eigene biografische Prägung hat für den Studierenden S4 in der Ausbildung seiner Erzieherpersönlichkeit eine besondere Bedeutung (vgl. S4, Pos. 76). Die biografische Selbstreflexion, die die Quellen der eigenen Verhaltensweisen ergründen kann, ermögliche in weiterer Konsequenz die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, sowie die damit im Zusammenhang stehende Entwicklung einer empathischen Haltung in der elementarpädagogischen Arbeit (vgl. S4, Pos. 78-80/ vgl. S4, Pos. 118-120).

Im Zuge dieser Überlegungen reflektiert der Studierende, dass er auf Erfahrungserfahrungen zurückblickt, die er auch in seine eigene Erzieherpersönlichkeit übernehmen möchte, während er sich auch an Erfahrungen erinnert, die er keinesfalls weitergeben möchte (vgl. S4, Pos. 124). In dieser Erzählung weist der Studierende außerdem darauf hin, dass die Erziehungsmaßnahmen seiner Eltern darauf zurückzuführen seien, dass es seine „Eltern vielleicht nicht besser gewusst“ haben (S4, Pos. 124).

Zusammenfassend gilt: Die Aussagen der Studierenden zur Bedeutung von biografischen Erlebnissen hinsichtlich des Einflusses auf das gegenwärtige Handeln entsprechen in vielen Punkten jenen der Lehrerinnen. Zwar wird weniger umfassend und explizit ein Bezug zum Unterricht und zum Professionalisierungsprozess dargestellt, doch werden die eigenen biografischen Reflexionsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit und Zirkularität ersichtlich. Außerdem zeigt das Material im Anschluss an Neuß, dass „Studierende sich mittels biographischer Methoden ihres eigenen Studiums bemächtigen, sich in ihm wieder finden und pädagogisches Denken ausgehend von den eigenen Erfahrungen lernen können“ (Neuß 2009, S. 371). Die Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in kann über Biografiearbeit „zur Ausbildung eines berufsbiographischen Wissenstypus etwas beitragen“ und dies ist ein wichtiger Anteil der Professionalität (Neuß 2009, S. 372).

5.5.3 Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Biografiearbeit

Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten identifizieren die Studierenden im Rahmen von Biografiearbeit? Die Studierenden S4 und S3 berichten erstens von emotionalen Belastungen bei der Arbeit mit der eigenen Biografie (vgl. S4, Pos. 52; vgl. S3, Pos. 453). Obwohl bestimmte Themen, die bei der Arbeit an der eigenen Biografie lebendig werden, von den Studierenden mitunter als sehr unangenehm erlebt werden, erkennen sie einen persönlichen Lerneffekt (vgl. S4, Pos. 52).

Außerdem beschreibt der Studierende S3 als herausfordernd, dass er sich bei biografischen Reflexionsaufgaben im Unterricht häufig schwertue herauszufinden, woran er sich „wirklich noch erinnern“ kann (S3, Pos. 219). Eine weitere große Herausforderung bestünde darin, ehrlich zu sich selbst zu sein und Ereignisse und Erlebnisse der eigenen Lebensgeschichte „möglichst ungeschminkt“ in den Blick zu nehmen, weil dies manchmal auch „weh tun“ kann (S3, Pos. 255-261).

Die Studierende S1 berichtet, dass die Anwendung von Biografiearbeit zu Ausbildungsbeginn für sie herausfordernd war, da sie sich wegen des noch nicht vorhandenen vertrauensvollen Rahmens stark verunsichert fühlte (S1, Pos. 76-78). Mehrere Studierende berichten außerdem, dass es für sie schwierig war, persönliche Inhalte für die biografische Reflexion im Unterricht zu wählen, die im schulischen Kontext angemessen seien (vgl. S1, Pos. 90; vgl. S2, Pos.87; vgl. S4, Pos. 56):

„Da hab ich gemerkt, wie das bei Mitschüler:innen um mich herum schon ein bisschen schwierig war, also die Frage, wieviel gebe ich Preis?“ (S2, Pos. 83-87)

Studierender S3 macht in diesem Zusammenhang auf die Herausforderung einer „ehrlichen Selbstreflexion“ im Zuge des Unterrichts aufmerksam. Er nennt als Beispiel die Behandlung des Themas „Vorurteile“ im Rahmen der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Unterricht und weist dabei darauf hin, dass Auswahl der Statements möglicherweise davon gelenkt ist, was sozial erwünscht ist („das will die Ausbilderin oder Lehrerin eh hören“), was im Gegensatz zu einer aufrichtigen Selbstreflexion stehen kann. Doch nur über letztere könne es zu einer persönlichen Weiterentwicklung kommen (vgl. S3, Pos. 265-269).

Studierender S4 berichtet von einer Erfahrung, die im Zusammenhang mit Kindheitserinnerungen ein Thema unangenehmen Charakters in ihm erweckte. Die Tatsache, dass diese Erinnerung schließlich von ihm im Plenum angesprochen wurde, sorgte den Studierenden nachhaltig, da er das Bild, das die Lehrkraft und die anderen Teilnehmer:innen nun aufgrund dieser Erzählung von ihm gewonnen haben könnte, nicht einschätzen konnte (vgl. S4, Pos. 54-60).

„Und wenn ich drüber nachdenke, ist es noch immer dieses Unwohlsein in diesem Moment drüber zu reden und nicht zu wissen, was kommt da jetzt raus, ob das so gut war auch gegenüber den Lehrkräften, hab nicht gewusst, was macht das jetzt für ein Bild“ (S4, Pos. 68-74).

Die in der Fachliteratur aber auch von den befragten Lehrer:innen benannten Spannungsfelder ungleicher Machtverhältnisse (vgl. z.B. Junge/Siegert 2021, S. 164) (vgl. Kap. 2.3.3) und Befürchtungen hinsichtlich der mangelnden Steuerbarkeit bzw. Begrenzung auf den elementarpädagogischen Ausbildungskontext sind in den Erzählungen der Studierenden durch sehr konkrete Ängste und persönliche Konflikte während des Unterrichts bzw. im Ausbildungsprozess gespiegelt. Gleichwohl mag die Übernahme der Begründung für das Wagnis der biografischen Reflexion durch die Studierenden (vgl. Kap. 5.5.1) zeigen, dass die Denkfigur des erhofften Mehrwerts für die Professionalisierung im elementarpädagogischen Feld bzw. des Zugewinns an Handlungsoptionen offenbar von Studierenden als ebenso

plausibel angenommen wird und möglicherweise der Bereitschaft zur biografischen Reflexion trotz der genannten Schwierigkeiten und Herausforderungen zuarbeitet. Diese Denkfiguren und ihre Herausforderungen bilden weiters den Hintergrund für die im nächsten Abschnitt entfalteten Überlegungen zu den didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen der Studierenden mit der Methode der Biografiearbeit im Unterricht.

5.5.4 Überlegungen von Studierenden zum Setting der Biografiearbeit

Die Studierende S1 äußert ihre anfängliche Unsicherheit bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und argumentiert diesen Umstand einerseits mit dem Setting der Biografiearbeit im Rahmen des Unterrichts, andererseits aber auch damit, dass die inhaltliche Auseinandersetzung doch oft eine gewisse Tiefe erreiche und damit einen intimen Rahmen notwendig mache (S1, Pos. 76f). Die Studierende betont, dass sie zu Beginn unsicher war, in welcher Sozialform die eigene Biografie besprochen werden sollte. Dieser Umstand deutet auf eine möglicherweise von den Anleiter:innen der Biografiearbeit intransparente Gestaltung des Ablaufes der Biografiearbeit hin, was im Sinne der notwendigen Transparenz unbedingt zu vermeiden wäre (vgl. Kap. 2.3.3).

Darüber hinaus wird angesprochen, dass es vor allem zu Beginn der Ausbildung – ob der Tatsache, dass sich die Studierenden erst kennenlernen – einen intimen Rahmen benötige, beispielsweise im Einzelsetting oder in einer Kleingruppe, um eine offene und persönliche Auseinandersetzung zu ermöglichen. Eine anfängliche Arbeit in der Großgruppe würde Unsicherheit schüren und damit nur eine oberflächliche Beschäftigung initiieren, was der Zielsetzung der Biografiearbeit widerspräche (vgl. S1, Pos. 76-88).

Der Studierende S2 äußert, dass er bei seinen Kommiliton:innen eine Unsicherheit beobachten konnte, die hauptsächlich darin begründet läge, wie viel an persönlichen Erfahrungen und Informationen bei der Biografiearbeit im Rahmen des Unterrichts preisgegeben werden sollte (vgl. S2, Pos. 83f). Außerdem meint er, dass sich für ihn keine Herausforderungen im Zuge der Biografiearbeit im Unterricht ergaben und führt diesen Umstand darauf zurück, dass er daran gewöhnt sei, sich mit sich selbst und seinem Leben auseinanderzusetzen (vgl. S2, Pos. 83f). Sicherheit könne laut Studierenden S2 geschaffen werden, wenn im Rahmen der Biografiearbeit die Möglichkeit bestünde, selbst zu entscheiden, was und wie viel man von sich selbst preisgeben möchte (S2, Pos. 125). Anleitende Lehrkräfte sind daher angehalten, zu berücksichtigen, dass es eher introvertierte und eher extrovertierte Teilnehmer:innen gibt, die

jeweils einen eigenen Zeitrahmen benötigen, um offen über ihre Lebensgeschichten zu sprechen. Außerdem sind Zwangssituationen im Zuge der Biografiearbeit zu vermeiden, die einer „ehrlichen“ Selbstreflexion im Unterricht entgegenstehen (vgl. Kap. 2.3.3).

Studierender S2 ist der Meinung, dass die Schule aufgrund der Kontinuität und des damit einhergehenden vertrauensvollen Settings prinzipiell einen guten Rahmen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie biete. Die Tatsache, dass man sich im Laufe der Ausbildung immer besser kennenlernt, ermögliche eine gewisse Intimität, die es ermögliche, im Unterricht offen zu kommunizieren. Darüber hinaus sieht der Studierende, dass der durch Biografiearbeit initiierte Austausch ermögliche, Kolleg:innen „ganz anders“ kennenzulernen. Dadurch könnten auch Vorurteile gegenüber anderen Personen abgebaut werden (vgl. S2, Pos. 127). Diese genannten Aspekte unterstreichen die unbedingte Berücksichtigung methodisch-didaktischer Grundsätze bei der Arbeit mit Biografien im schulischen Kontext, „der von einem Macht- und Hierarchiegefälle der Personen gekennzeichnet ist und in dem die Studierenden (...) nicht frei von einem Leistungskontext sind“ (Junge/Siegert 2021, S. 164).

Zusammenfassend zeigt die Analyse der Studierendeninterviews, dass für sie das didaktische Setting bzw. der ‚richtige‘ Zeitpunkt sowie der soziale Rahmen bedeutende Bedingungen für das Gelingen von Biografiearbeit sind. Biografisches Lernen wird nicht ausschließlich durch die Reflexion des eigenen Gewordenseins ermöglicht (vgl. dazu auch Neuß/Zeiss 2013, S. 25), sondern Lern- und wohl auch Professionalisierungsprozesse werden durch das Teilen von Erfahrungen und die gemeinsame Reflexion erheblich befördert.

5.6 Conclusio der empirischen Ergebnisse

Werden Lehrer:innen nach der Bedeutung der Biografiearbeit für die Ausbildung und Professionalisierung von Elementarpädagog:innen befragt, so zeigt sich in den Antworten ein Grundtenor, der die hohen Erwartungen durchwegs bekräftigt, die im Fachdiskurs immer wieder artikuliert werden: Biografiearbeit verstanden als professionelle Unterrichtsmethode, biete die Möglichkeit, – so die mehrheitlich geteilte und häufig unterstrichene Aussage in den Interviews mit den Lehrerinnen – Studierende in der Entwicklung eines professionellen elementarpädagogischen Habitus zu unterstützen, indem bereits ab Ausbildungsbeginn ein Verständnis dafür etabliert wird, sich mit sich selbst und mit der eigenen Lebensgeschichte auseinanderzusetzen. Während in der Analyse der Studierendenperspektive phasenweise Ambivalenzen zwischen diesem Anspruch und der Umsetzung von Biografiearbeit in der

Ausbildung thematisch werden, ist die Grundannahme der Bedeutung von biografischer Reflexion für eine gelingende und qualitätvolle Professionalisierung auch hier weitgehend konstitutiv für die Einschätzung der eigenen Ausbildungserfahrungen. Biografiearbeit wird auch von den Studierenden als Methode präsentiert, die es ermöglicht, Erfahrungen und Erlebnisse der eigenen Kindheit und Sozialisation nicht unreflektiert weiterzutradieren. Zudem wird diese Aufgabe als lebenslange Aufgabe verortet, die als Initiierung einer berufsbiografischen Einstellung und Haltung einer biografischen Selbstreflexion interpretiert werden kann. Die Aussagen der Studierenden verweisen dabei häufig auf die bereits von den Lehrkräften erläuterten Begründungszusammenhänge. Die Autorin geht daher davon aus, dass mit der Anwendung biografischer Methoden im Unterricht auch die Begründung derselben an die Studierenden kommuniziert sowie von ihnen übernommen wird und daher die subjektiven Begründungen mit jenen der Lehrkräfte korrelieren.

Lehrkräfte sehen Biografiearbeit als bedeutende Methode zur Initiierung einer professionellen Einstellung und Haltung betreffend Selbstreflexion, die auch mit Blick auf die weitere Berufsbiografie erfolgt. Biografiearbeit wird von den Lehrkräften klar abgegrenzt von therapeutischer Arbeit, indem der Faktor der „Tiefe der Auseinandersetzung“ angeführt wird. Bei genauerer Analyse des Materials lässt sich aber eine Abgrenzungsproblematik ausmachen, die etwa von Miethe (2017) beschrieben wird. Die Schwierigkeit einer exakten Grenzziehung zeigt sich darin, dass „die Dynamik von Biografiearbeit nicht immer klar zu steuern ist, so dass mitunter auch Prozesse angestoßen werden können, die so nicht intendiert waren“ (ebd. 2017, S. 28). Um den schmalen Grat der Grenze zur Therapie möglichst nicht zu überschreiten, werden von den Lehrkräften methodische und didaktische Grundsätze – wie beispielsweise ein vertrauensvoller Rahmen, eine stimmige Atmosphäre, eine angemessene Gruppengröße und das Prinzip der Freiwilligkeit – beschrieben, die bei der Umsetzung von Biografiearbeit im Unterricht unbedingt Berücksichtigung finden müssten (vgl. Kap. 5.1.1). Die Herausforderungen hinsichtlich der Abgrenzung und Auseinandersetzungstiefe werden durch die Erfahrungsberichte der Studierenden bestätigt und mit konkreten Beispielen aus der ‚anderen‘ Perspektive der Intervention illustriert.

Biografiearbeit wird von den Lehrkräften als Methode verstanden, welche die biografischen Vorerfahrungen der Studierenden berücksichtigt und damit biografisches Lernen befördert. Diese werden mit ausbildungsrelevanten theoretischen und wissenschaftlichen Inhalten verknüpft, was im Sinne von Neuß dazu beiträgt, „träges Wissen“ (vgl. Neuß 2009, S. 371) zu

überwinden. Die Aussagen der Lehrer:innen deuten darauf hin, dass sie die These von Neuß teilen, wonach biografisches Lernen die Theorie-Praxis-Verschränkung in der Erwachsenenbildung außerordentlich befördern kann. Darüber hinaus verweisen die Aussagen der Lehrkräfte auf den von Peter Alheit geprägten Begriff der „Biografizität“, die als Fähigkeit beschrieben wird, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Neuß 2009, S. 90). Das Anschließen an die eigenen biografischen Vorerfahrungen wird von den Lehrkräften nicht nur als Bedingung gesehen, Lernprozesse in Gang zu setzen, sondern auch grundsätzlich als Voraussetzung für Bildung. Die Lehrerinnen machen immer wieder die Erfahrung, dass biografisches Lernen einen grundlegenden Prozess anstoßen kann, der mehr als Lernen im Sinne einer Wissenserweiterung oder Perspektivenerweiterung ist und einen Transformationsprozess initiiert, der mit Bildung, also einer grundlegenden Änderung des Selbst- und Weltverhältnisses beschrieben werden kann:

„Bildung wird darin als Transformation der grundlegenden Figuren verstanden, kraft derer ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält. Ein solcher Transformationsprozess wird dieser Konzeption zufolge notwendig, wenn ein Subjekt Erfahrungen macht bzw. auf Probleme stößt, die sich mit den etablierten Figuren bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr befriedigend bearbeiten lassen“ (Koller 2014, S. 219).

Gerade in der elementarpädagogischen Ausbildung sehen die Lehrkräfte eine starke Notwendigkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, um Geschehnisse der eigenen Lebensgeschichte zu bearbeiten, zu klären oder mitunter überhaupt erst fassen zu können, um in weiterer Folge zukünftige Handlungsoptionen für sich zu erarbeiten und zu kreieren. Die Selbstreflexion wird dabei gewissermaßen als Katalysator oder Relais zwischen vergangenen Erfahrungen und zukünftigem professionellem Handeln gedacht.

Ein weiteres Ergebnis der Analyse der empirischen Erhebung betrifft die Bedeutung der Biografiearbeit hinsichtlich emotionaler und sozialer Aspekte im Unterricht und des Beziehungsaufbaus: Beziehungsaufbau und -gestaltung wird von den Lehrkräften nicht nur als wesentliche Voraussetzung für die konkrete Durchführung von Biografiearbeit im Unterricht erachtet, sondern auch als wichtiger konstitutiver Aspekt elementarpädagogischer Professionalität respektive (Aus-)Bildungsarbeit verstanden. In diesem Kontext begründen die Lehrerinnen Biografiearbeit in der Ausbildung angehender Elementarpädagog:innen darin, dass diese zur Entwicklung und Entstehung von „Beziehung“ maßgeblich beitragen kann. Da Beziehungsaufbau und -gestaltung ein wichtiger Aspekt elementarpädagogischer

Professionalität ist, kann in diesem Zusammenhang von einer gelungenen Passung zwischen Ausbildung (Beziehung erleben) und Ausbildungsinhalt (Beziehung leben) gesprochen werden.

Sprechen wir von emotionalen und sozialen Aspekten der Ausbildung von Elementarpädagog:innen, so wird von den Lehrer:innen ebenso wie von den Studierenden das Lernen in der Gruppe thematisiert – wenngleich zum Teil mit unterschiedlichen Konnotationen: Biografiearbeit – so sehen es die meisten befragten Lehrerinnen – ermögliche nicht nur den Beziehungsaufbau der Studierenden untereinander und zur Lehrkraft, sondern darüber hinaus wird ein Austausch angeregt, der auch das Lernen voneinander befördert. Die durch Biografiearbeit initiierte Kommunikation biografischer Erfahrungen wird von den Lehrkräften als Möglichkeit erlebt, eine Vielzahl an Erfahrungen und damit verbundenen Emotionen sowie daraus gewonnenen Erkenntnissen zu generieren und im Austausch darüber unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen (vgl. 5.3). Dies wird auch in der Auswertung der Studierendenperspektive deutlich (vgl. 5.5). Das Erleben von Diversität, so die Interpretation der Autorin, kann dazu beitragen, eine offene und respektvolle Haltung gegenüber unterschiedlichen Ansichten zu entwickeln. Daran lässt sich die Aussage anschließen, dass über das Erleben von Vielfalt ebenso ein Verständnis sowie die Toleranz für Diversität innerhalb einer Gruppe unterstützt werden kann. Insbesondere die Befragung der Studierenden eröffnet auch eine problematisierende Perspektive auf diese Überlegungen (vgl. 5.5.2), in der erkennbar wird, dass der hierarchisch strukturierte Ausbildungskontext ein sozial erwartetes Antwortverhalten begünstigt, das nicht unbedingt von einem entsprechenden ehrlichen Reflexionsprozess begleitet sein muss. Gleichwohl wird Biografiearbeit von den Lehrkräften als Methode verstanden, die neben der Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Lebensgeschichte ebenso die Entwicklung eines Verständnisses für die besonderen biografischen Erfahrungen anderer Menschen ermöglicht (vgl. Neuß/Zeiss 2013, S. 25), was insbesondere im elementarpädagogischen Feld als Voraussetzung für eine professionelle pädagogische Haltung betrachtet werden kann.

Darüber hinaus lassen sich aus der vorliegenden Analyse Aussagen hinsichtlich der Bedeutung der Biografiearbeit für die Erzieher:innenpersönlichkeit treffen. Die Befragung der Lehrer:innen hat durchwegs ergeben, dass die biografische Reflexion der individuellen Erfahrungserfahrungen im pädagogischen Kontext als integraler Bestandteil des Identitätsbildungsprozesses und der Entwicklung einer pädagogischen Haltung gesehen wird. Die Analyse persönlicher Beziehungserfahrungen in der eigenen Erziehung und die

Auseinandersetzung mit vielfältigen Erziehungsstilen und ihren charakteristischen Interaktionsmustern ermöglichen auf einer subjektiven Erfahrungsebene die Artikulation einer individuellen pädagogischen Haltung. Zur Persönlichkeitsbildung gehören für die interviewten Lehrerinnen folgende Bereiche: (Kulturelle und sprachliche) Identitätsbildung, die Entwicklung von Vorurteilsbewusstsein, die Prüfung der Berufsmotivation, das Finden und Definieren einer pädagogischen Haltung und Rolle, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, das Übernehmen der Vorbildfunktion bzw. eines Modells im Nachahmungslernen, (situatives) Entscheiden u.v.m.. All diese Aspekte haben biografische Bezüge, die in die Ausbildung einbezogen werden können. Außerdem zeigt sich die Überzeugung der Lehrerinnen, dass biografische Reflexion eine Stärkung der Resilienz ermöglicht – sie wird insofern als Schutzfaktor vor emotionaler Überforderung im Praxisfeld verstanden.

Die Interviews haben gezeigt, dass die Lehrkräfte Biografiearbeit zur Entwicklung der (professionellen) Persönlichkeit im Unterricht sowie in der Praxisbegleitung einsetzen und dieser Methode in vielen Dimensionen der Entwicklung einer professionellen Pädagog:innenpersönlichkeit sehr große Bedeutung beimessen. Auch die Studierenden erläutern, dass die Distanzierung von eigenen eingeschliffenen Ansichten sowie die Aneignung von Professionswissen und eine damit einhergehende offene Haltung eine reflektierte pädagogische Praxis ermögliche. Diesbezüglich wird von den Studierenden auch immer wieder der retrospektive Blick auf das eigene kindliche Ich gerichtet und kritisch überprüft, ob die gesetzten pädagogischen Handlungen den eigenen kindlichen Bedürfnissen entsprochen hätten.

Insgesamt zeigt sich, dass das Material aus Studierendenperspektive die Aussagen der Lehrerinnenperspektive in vielen Punkten spiegelt. Es wird weniger umfassend und explizit ein Bezug zum Unterricht und zum Professionalisierungsprozess herausgestellt, dafür werden die eigenen Reflexionsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit und Zirkularität erkennbar. Außerdem zeigt das Material im Anschluss an Neuß, dass „Studierende sich mittels biographischer Methoden ihres eigenen Studiums bemächtigen, sich in ihm wieder finden und pädagogisches Denken ausgehend von den eigenen Erfahrungen lernen können“ (Neuß 2009, S. 371). Die Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in kann über Biografiearbeit „zur Ausbildung eines berufsbiographischen Wissenstypus etwas beitragen“ und dies ist ein wichtiger Anteil der Professionalität (Neuß 2009, S. 372).

Die Ergebnisse der Auswertung der „Bedeutung der Biografiearbeit für handlungsleitende Einstellungen und Orientierungen“ bekräftigen die Hypothese, dass die Reflexion von

Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungserfahrungen als wichtiger Beitrag zur Entwicklung von Professionalität im elementarpädagogischen Feld aufgefasst wird. So wird die Bedeutung der Biografiearbeit in der Ausbildung von angehenden Elementarpädagog:innen von den Lehrkräften durchwegs auf der Folie der Professionalisierung begründet. Die Auswertung des Materials zeigt, dass den Begründungen für Biografiearbeit die – nicht zuletzt auch im Fachdiskurs vielfach artikulierten – Annahme zugrunde liegt, dass wir in unserem erzieherischen Tun – auch im Zuge professioneller Tätigkeit – in hohem Maße von unseren eigenen Erfahrungen als Erzeugene geleitet werden und dies die Qualität unserer professionellen Tätigkeit tendenziell einschränkt, weshalb die Notwendigkeit der kritischen Distanzierung zu unseren eigenen Erfahrungen besteht.

Dabei müssen eigene Erfahrungen keineswegs negativ bewertet werden; es sind eben unsere Erfahrungen als Kinder und wenn wir diese auf andere uns anvertraute Kinder übertragen, werden wir ihrer spezifischen Situation möglicherweise nicht gerecht. Diese Überzeugung wird sowohl von vielen befragten Lehrer:innen als auch von den interviewten Studierenden – zum Teil durchaus mit Emphase – geteilt. Dahingehende Aussagen können insofern als sinnstiftende und wirkmächtige Annahmen im Ausbildungskontext bezeichnet werden. Es besteht ein Zusammenhang mit den von Neuß und Zeiss (2013) sowie Nentwig-Gesemann (2011) vorgestellten Thesen, wonach „biografische Erfahrungen (auch mit den eigenen Kindern)“ als prägend für Einstellungen (Neuß/Zeiss 2013, S. 23) und Orientierungen (Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17) erachtet werden:

„Ohne Reflexion bleiben die biografischen Anteile im pädagogischen Handeln nahezu ausgeblendet. Die Tatsache, dass das subjektive Profil der Persönlichkeit berufliches Handeln und Denken in der Praxis erheblich beeinflusst, bleibt in diesem Fall ungeachtet, wodurch professionelle Handlungskompetenz nicht gewährleistet werden kann“ (Neuß/Zeiss 2013, S. 24).

In der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in sei es daher notwendig, „alltagsweltlich und biografisch geprägte Wissensbestände zugunsten fachlicher bzw. wissenschaftlich fundierter Argumentations- und Orientierungsmuster“ zu erweitern (ebd. 2013, S. 24). Um dieses Ziel sicherzustellen, schlagen Neuß und Zeiss vor, in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in den Fokus nicht ausschließlich auf den Erwerb fachlicher Inhalte zu legen, sondern die „individuelle Lebensgeschichte als Ressource zu thematisieren“ (ebd. 2013, S. 24). Die Auswertung der Befragungen von Lehrer:innen und Studierenden belegt eindrucksvoll, dass diese Grundannahme von den beteiligten Akteur:innen prinzipiell geteilt wird.

Mit Fokus auf die Lehrkräfte lassen sich viele Teilaspekte rekonstruieren, die zu dieser Bedeutungszuschreibung führen, während hingegen die Studierendenperspektive interessante Einblicke in den reflexiven Auseinandersetzungsprozess als solchen bietet. So werden Studierende im Unterricht durch Biografiearbeit angeregt, eigene biografische Hintergründe, insbesondere eigene Erziehungserfahrungen sowie Beziehungserfahrungen zu reflektieren. Diesbezüglich zeigen sich im Material selbstreflexive Elemente, die von den Studierenden als tradierte Einstellungen und Haltungen reflektiert werden und deren Ursprung in der eigenen Erziehung verortet wird. Studierende veranschaulichen reflexive Gedanken zu eigenen Erziehungserfahrungen, die durchaus auch in Beziehung zu fachlichen Inhalten gesetzt werden und anschließend daran als erstrebenswert oder aber auch in Abgrenzung zu den eigenen Erfahrungen bewertet werden.

Im Zuge der biografischen Auseinandersetzung werden eigene Erlebnisse einer kritischen pädagogischen Reflexion unterzogen. Dabei wird der Blick auf positive Erfahrungen, die als Ressourcen für die zukünftige pädagogische Arbeit betrachtet werden ebenso gerichtet wie auf Erziehungserfahrungen, von denen sich die Studierenden in der Reflexion distanzieren, um anschließend Handlungsalternativen zu entwerfen, die angelehnt an theoretische Inhalte angemessener erscheinen. Im Material zeigen sich aber auch ambivalente Reflexionsgedanken der Studierenden, die zum einen professionelle Orientierungen in ein Verhältnis zu den eigenen Erfahrungen stellen, zum anderen den Professionalisierungsgedanken aber auch zu Gunsten einer „naturwüchsigen“ Herangehensweise kritisieren. Dies könnte auch als Abwehrhaltung der Studierenden interpretiert werden, die auf der Konkurrenzbeziehung zwischen Professionalität und biografischen Erfahrungen beruht. Diese Überlegungen verweisen auf die Notwendigkeit, Schwierigkeiten und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem untersuchten Gegenstand bewusst in den Blick zu nehmen und zu analysieren, weshalb Lehrer:innen und Studierende explizit dazu befragt wurden.

Die Auswertung macht deutlich, dass sich bei der Anleitung biografischer Arbeit im Unterricht Herausforderungen und Schwierigkeiten hinsichtlich der Vulnerabilität der Studierenden in Bezug auf persönlich belastende Themen ergeben können. Schicksalsschläge, Krisen, Missbrauchserfahrungen, psychische und physische Erkrankungen, Trauer und andere schmerzhaft Erfahrungen in den Lebensgeschichten der Studierenden führen mitunter zu einer (über-)fordernden Dynamik im Unterricht, was die unbedingte Berücksichtigung methodisch-didaktischer Grundsätze bei der Anwendung der Methode notwendig macht, um die Abgrenzungsproblematik zur therapeutischen Arbeit zu bewältigen (vgl. Kap. 5.1.1).

Studierende berichten zudem über Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich einerseits auf individuell belastende Themen, aber andererseits auch auf das Setting der Biografiearbeit beziehen und auf die Institution Schule als hierarchisch strukturierte Institution und insofern auf (ungleiche) Machtverhältnisse verweisen.

Diesbezüglich plädiert die Autorin der vorliegenden Studie für eine vorangehende selbstreflexive Klärung der:des Anleiter:in von Biografiearbeit. Diese Klärung sollte sich auf die Auseinandersetzung mit der obligatorischen Anwesenheitspflicht beziehen, die im Widerspruch zum Prinzip der Freiwilligkeit steht. Außerdem muss der Leistungsanspruch und die Beurteilung der biografischen Reflexionsleistung kritisch reflektiert und möglicherweise sogar aufgegeben werden, um Zwangssituationen im Zuge der Biografiearbeit zu vermeiden, die einer ‚ehrlichen‘ – im Sinne von gelingenden – Selbstreflexion im Unterricht entgegenstehen. Die Berücksichtigung didaktischer Grundsätze wird von den interviewten Lehrkräften, ebenso wie von den Studierenden als Bedingung betont, um das Gelingen der Biografiearbeit im Unterricht zu ermöglichen.

Obwohl die Anleitung der Biografiearbeit im Unterricht mitunter zu herausfordernden Unterrichtssituationen führt und hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, sehen die interviewten Lehrerinnen die Bedeutung der Methode im Ausbildungskontext darin, in einem vergleichsweise sicheren Terrain ein Bewusstsein für persönlich belastende Themen zu entwickeln, die anschließend bearbeitet werden können, um im Kontext des elementarpädagogischen Handlungsfeldes professionell handlungsfähig zu sein. Dass Scheiternerfahrungen, Herausforderungen, ambivalente Reaktionen, Krisen usw. im Prozess der Biografiearbeit beschrieben werden, kann durchaus als ein Aspekt gewertet werden, der die Bedeutung dieser Ausbildungsmethode unterstreicht.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge der nun folgenden bilanzierenden Schlussbetrachtung werden die eingangs formulierten erkenntnisleitenden Fragen erneut aufgenommen und im Hinblick auf die im Verlauf der Untersuchung generierten Antworten diskutiert, wobei die Ergebnisse und der Erkenntnisgewinn ebenso zur Sprache kommen, wie Limitierungen aufgrund des Untersuchungssettings bzw. mögliche weiterführende Fragestellungen.

Ausgang der vorliegenden Studie waren folgende Forschungsfragen: „*Welche Bedeutung messen Lehrkräfte der Biografiearbeit in der Ausbildung angehender Elementarpädagog:innen bei?*“ und „*Welche Reflexionsprozesse machen Studierende bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Unterricht?*“.

Die Analyse der Antworten der befragten Lehrerinnen und Studierenden lassen die allgemeine Aussage zu, dass die an der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in beteiligten Akteur:innen der biografischen Reflexion ein großes Professionalisierungspotential zusprechen. Während die Sichtung der einschlägigen Fachliteratur bereits zu Beginn der Untersuchung hohe Erwartungen an die Leistung der Biografiearbeit für die Professionalisierung der Elementarpädagogik erkennen ließ, werden diese Hoffnungen durchwegs durch die vorliegende empirische Studie bekräftigt. Insbesondere die qualitative Auswertung der Interviews konnte die vielseitigen Facetten des Einsatzes der Biografiearbeit im Unterricht ebenso wie die unterschiedlichen Reflexionsprozesse, die eine biografieorientierte Ausbildung ermöglicht, sichtbar machen. Vor dem Hintergrund eines gegenwärtig herrschenden Mangels an wissenschaftlich fundiertem Wissen über konkrete Ausbildungserfordernisse und die Professionalisierung des elementarpädagogischen Berufsfeldes in Österreich (vgl. Kap. 1.2), stellen diese Ergebnisse einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der Professionalisierung von Fachkräften im Kindergarten als erster Bildungseinrichtung dar.

In der theoretischen Annäherung an die Frage nach der Bedeutung des Einsatzes von Biografiearbeit im Unterricht bzw. biografieorientierter Reflexion in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in hat die vorgelegte Studie im ersten Teil differenziert herausgearbeitet, dass dieser Professionalisierungsansatz wohl auch deshalb so vielversprechend erscheint, weil er in unterschiedlichen Theorie- und Praxisfeldern entwickelt, begründet und ausgestaltet wurde bzw. wird. So ist die pädagogische Biografiearbeit durch die Sozial- und Erziehungswissenschaften ebenso wie durch Psychotherapie (z.B. Psychoanalyse oder

Familientherapie) und Psychologie sowie durch die Geschichtswissenschaft beeinflusst (vgl. Miethe 2017, S. 46). Zudem stellt die Biografieforschung Methoden bereit, die in der praktischen Biografiearbeit zur Anwendung kommen können (vgl. Kap. 2.3). Den meisten dieser Zugänge ist die Grundannahme gemeinsam, dass in der strukturierten und methodisch angeleiteten Form der Selbstreflexion die individuelle Lebensgeschichte in ihrem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang betrachtet wird, was zur Konsequenz hat, dass Biografiearbeit die Möglichkeit bietet, neue Perspektiven zu eröffnen und Handlungspotentiale zu erweitern (vgl. ebd. 2017, S. 24 und Kap. 2.3). Eben darin – so wird im ersten Teil der vorliegenden Studie erörtert – korrespondiert ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse mit einem praktischen Professionalisierungsinteresse. Auf den elementarpädagogischen Fachdiskurs übertragen lautet die zentrale These zur Begründung der biografischen Reflexion im Ausbildungskontext dementsprechend: Eine professionelle, das heißt forschende, offene und differenzierte Haltung respektive Handlungskompetenz gegenüber den in der Bildungsinstitution Kindergarten anvertrauten Kindern, darf nicht ausschließlich durch die eigenen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen bestimmt sein. Ferner seien über die eigene Erfahrungsgeschichte hinausgehende Denk- und Handlungsoptionen durch theoretisches Wissen allein nicht vermittelbar, sondern bedürfen einer reflexiven Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen situativen Praxis, ebenso wie mit der eigenen Biografie, um über die handlungsleitenden Orientierungsmuster aufzuklären (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 21).

Dem in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen angenommenen Zusammenhang von Biografiearbeit und professionellem Denken bzw. Handeln im elementarpädagogischen Praxisfeld ist im ersten Teil der Arbeit im Wege der Analyse des elementarpädagogischen (Aus-)Bildungsfeldes in Österreich nachgegangen worden (vgl. Kap. 3). Die Auseinandersetzung mit der Genese der zentralen berufspraktischen Ausbildungsinstitution – der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik – ebenso wie die Sichtung des Bildungsrahmenplans und der Lehrpläne der BAfEPs hat ergeben, dass Biografiearbeit trotz fehlender expliziter Vorgaben Eingang in die elementarpädagogische Ausbildungspraxis gefunden hat. Die Auseinandersetzung mit den Ausbildungszielen der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik in Österreich bzw. der darin artikulierten elementarpädagogischen Bildungsauftrag kann gleichwohl eine biografische Reflexion zur Erreichung dieser Ziele miteinschließen (vgl. Kap. 3.3).

Im zweiten Teil der vorliegenden Studie zielt das Forschungsvorhaben darauf, die Perspektive der handelnden Akteur:innen ins Zentrum zu setzen und die Relevanz von Biografiearbeit in der Ausbildung von Elementarpädagog:innen aus Sicht der Lehrkräfte zu untersuchen, ebenso wie die Reflexionsprozesse aus Studierendenperspektive zu analysieren. Mittels eines qualitativen Forschungsdesigns wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (2022) durchgeführt und im Wege der Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet (vgl. Kap. 4).

Die Aussagen der Lehrer:innen unterstreichen vielfach, inwiefern die Rolle der Biografiearbeit für die Theorie-Praxis-Verschränkung in der elementarpädagogischen Ausbildung als herausragend angenommen wird und insbesondere der Selbstreflexion eine bedeutende Vermittlungsfunktion – manchmal auch Revisionsfunktion – zwischen vergangenen Erfahrungen und zukünftigem professionellem Handeln zugeschrieben wird (vgl. Kap. 5). Biografische Selbstreflexion wird dabei von den Lehrkräften häufig nicht im Sinne einer Selbstklärung argumentiert, sondern mit professionellen Handlungsanforderungen in Verbindung gebracht (vgl. Neuß/Zeiss 2013, S. 23), die es erforderlich machen eigene Erfahrungen und Erlebnisse dem Stand aktuellen Könnens und Wissens anzugleichen (vgl. Schäfer 2005, S. 1). Mit Rothe und Betz kann formuliert werden, dass hier den unreflektierten biografischen Erfahrungen und der damit verbundenen angenommenen eingeschränkten Professionalität von pädagogischen Fachkräften mit der „Steigerungsformel Professionalität durch Reflexivität“ begegnet wird (Rothe/Betz 2018, S. 297). Diesem Verständnis nach dient Biografiearbeit der Steigerung von Professionalität und „dem Zweck, als Korrektiv zu wirken“ (ebd. 2018, S. 297).

Studierende wie Lehrende nennen sehr viele unterschiedliche Themen und Anlässe, biografisch orientierte Reflexionsprozesse mit vielfältigen Unterrichtsmethoden in Gang zu setzen, wenngleich die Ambivalenz im Spannungsfeld ungleicher Machtverhältnisse und mangelnder Steuerbarkeit bzw. Begrenzungen des Einsatzes von Biografiearbeit im elementarpädagogischen Ausbildungskontext eher von Studierendenseite thematisiert wird (vgl. Kap. 5.5.4). Nichtsdestotrotz übernehmen die Studierenden die Begründung für die Biografiearbeit mit ihrer Bedeutung für die (elementar-)pädagogische Professionalisierung und dem Zugewinn an Handlungsoptionen meist von ihren Lehrkräften.

Gleichwohl sehen Lehrerinnen die Herausforderungen im Verlauf biografischer Reflexionsprozesse durchaus nicht bloß auf das Wesen dieser Form der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung beschränkt, sondern von methodisch-didaktischen Settings beeinflusst. Obschon die Analyse des Datenmaterials – insbesondere der Studierendenperspektive – zeigt, dass diesbezüglich eine differenziertere Auseinandersetzung mit institutionellen respektive schulischen Rahmenbedingungen geboten wäre (vgl. Kap. 5.4.). So plädiert die Studienautorin auf Grundlage des ausgewerteten Materials dafür, schulische Leistungsansprüche und Benotung sowie Teilnahmeverpflichtungen im Zusammenhang mit Biografiearbeit anzupassen oder gänzlich neu zu entwerfen.

Im Hinblick auf die Zielsetzung, durch die Befragungen der Studierenden einen differenzierten Blick auf ihre biografischen Reflexionsprozesse zu erlangen, darf an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass das Datenmaterial letztlich wesentlich deutlicher als Kommentar zur Bedeutung von Biografiearbeit und der Einschätzung der Lehrpersonen gelesen werden konnte, als im Sinne einer Klärung der Qualität der Reflexionsprozesse als solche. Während die ‚Kommentare‘ der Studierenden zur Bedeutung, Begründung und Ausgestaltung der Biografiearbeit im Unterricht durchaus wertvoll für die Analyse des Forschungsgegenstandes waren, könnte die Frage nach den Reflexionsprozessen der Studierenden – im Sinne einer Erweiterung der wissenschaftlich fundierten Wissensbasis zur Entwicklung der elementarpädagogischen Ausbildung – noch vertiefter analysiert werden.

Aus der Perspektive der Akteur:innen ist Biografiearbeit bedeutsam für den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung, welche wiederum eine Voraussetzung für die Durchführung von Biografiearbeit darstellt. Die Beziehungsdimension wird von den Lehrkräften nicht nur als wesentliche Voraussetzung für den Einsatz von Biografiearbeit im Unterricht erachtet, sondern als wichtiger konstitutiver Aspekt elementarpädagogischer Professionalität respektive (Aus-)Bildungsarbeit verstanden (vgl. Kap. 5.2.1). Insgesamt wird im Hinblick auf die emotionalen und sozialen Aspekte der Biografiearbeit von den Lehrerinnen ebenso wie von den Studierenden das Lernen in der Gruppe hervorgehoben (vgl. Kap 5.2.3; vgl. Kap.5.5). Biografisches Lernen wird keineswegs ausschließlich durch die Reflexion des *eigenen* Gewordenseins ermöglicht (vgl. dazu auch Neuß/Zeiss 2013, S. 25), sondern Lern- und Professionalisierungsprozesse werden – wie die Befragung der Studierenden und Lehrenden deutlich zu erkennen gibt – durch das Teilen von Erfahrungen und die gemeinsame Reflexion wesentlich befördert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Studierende in der Ausbildung zur:zum Elementarpädagog:in die Reflexion von Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungserfahrungen als einen zentralen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität im elementarpädagogischen Feld erachten (vgl. Kap. 5.3). Die Hypothese, Biografiearbeit sei für die Ausbildung professioneller handlungsleitender Einstellungen und Orientierungen bedeutsam, kann damit als ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit empirisch bestätigt werden. Gemäß dem wissenschaftlichen Anspruch, dem Forschungsgegenstand stets mit Neugierde zu begegnen, kann dieses Ergebnis sogleich zum Ausgangspunkt weiterführender – kritischer – Fragen genommen werden. Besonders interessant wäre ein intensivierter qualitativ-forschender Fokus auf das Unterrichts- und Ausbildungsgeschehen. So wären etwa Beobachtungen zu den Unterrichts- und Ausbildungsprozessen erhellend, um von der „Beschreibung der Zuschreibung“ von Bedeutung der Biografiearbeit im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Professionalisierungskontext zu einer differenzierten Beschreibung des Unterrichts- und Ausbildungsgeschehens selbst zu kommen.

Die vorliegende Studie und insbesondere die Interviews haben gezeigt, dass an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik Biografiearbeit zur Entwicklung der elementarpädagogischen Professionalität im Unterricht sowie in der Praxisbegleitung eingesetzt und dieser Methode in vielen Dimensionen der Entwicklung einer professionellen Pädagog:innenpersönlichkeit sehr große Bedeutung beigemessen wird. Diesem Bemühen liegt im Sinne der Einsicht, dass pädagogische Fachkräfte Schlüsselfaktoren für die pädagogische Qualität im Kindergarten darstellen, ein großes Interesse an der Professionalisierung im elementarpädagogischen Praxisfeld zugrunde und damit ein Engagement für die Qualität der Bildung im Kindergarten – dazu will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 211-240.

Alheit, Peter (2003): Biografizität. In: Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske+Budrich.

Alheit, Peter (2020): Biografizität als „mentale Grammatik“ der Lebenszeit. Wiesbaden: Springer Verlag. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/349842251_Biografizitaet_als_mentale_Grammatik_der_Lebenszeit (Zugriff am 14.04.2023)

Alheit, Peter (2006): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz der Moderne. Online im Internet: http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf (Zugriff am 14.04.2023)

Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD) (2023): Das österreichische Bildungssystem. Online im Internet: <https://www.bildungssystem.at> (Zugriff am 05.08.2023)

Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): BGBl II Nr. 86/2019: Änderung der Prüfungsordnung Kollegs und Sonderformen für Berufstätige an BMHS. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_86/BGBLA_2019_II_86.pdf (Zugriff am 04.08.2023)

Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): BGBl. II Nr. 121/2023. Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. ONLINE im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_121/Anlagen_0001_63EE4896_EFC9_405F_81AC_79DED989D6EA.pdf (Zugriff am 04.02.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Berufsfeld Elementarpädagogik/Sozialpädagogik: Online im Internet: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html (Zugriff am 04.08.2023)

Charlotte-Bühler-Institut (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK. Online im Internet: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf> (Zugriff am 06.08.2023)

Dausien, Bettina (2020): Biografie. In: Schinkel, Sebastian u.a. (Hrsg.): Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar. Bielefeld: transcript, S. 73-79.

Dausien, Bettina/ Alheit, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT 28 (3). Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/dausien0501.pdf> (Zugriff am 03.08.2023)

Dausien, Bettina (2013): Pädagogische Facette. Lernen im biografischen Zusammenhang. Aspekte eines pädagogischen Zugangs zur professionellen Arbeit mit Biografien. Online im Internet: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21403826/bettina-dausien-pädagogische-facette-gib-ev> (Zugriff am 15.08.2023)

Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biografizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter. 2/2011. Online im Internet: <https://elibrary.utb.de/toc/hbfv/2011/02> (Zugriff am 14.08.2023)

Dausien, Bettina/ Rothe, Anja (2023): Biographiearbeit und biographieorientierte Praxis in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/ Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 1090-1108.

Deutsch, Kim/ Lerch Sebastian (2023): Biographiearbeit in der Hochschullehre. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/ Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 1148-1161.

Ecarius, Jutte (2003): Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49(4). S. 534-549. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3891/pdf/ZfPaed_4_2003_Ecarius_Biografie_Lernen_und_Familienthemen_D_A.pdf (Zugriff am 01.08.2023)

FH Campus Wien (2023): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik. Online im Internet: <https://www.fh-campuswien.ac.at/studium-weiterbildung/studien-und-lehrgangsangebot/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html> (Zugriff am 16.08.2023)

Fischer-Rosenthal, W. (1995): Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, W./ Alheit, P. (Hg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 43-86.

Friebethshäuser, Barbara/ Richter, Sophia (2023): Biographie Geschichte(n). Erkenntnisse und Perspektiven biographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Interview mit Theodor Schulze. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/ Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 26-46.

Göppel, Rolf/Hirblinger, Annedore/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (2010): Schule als Bildungsort und ‚emotionaler Raum‘: Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Opladen&Farmington Hills: Budrich.

Griese, Birgit/ Griesehop, Hedwig Rosa (2007): Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gudjons, Herbert/ Wagener-Gudjons, Birgit/ Pieper, Marianne (2020⁸): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Regensburg: Klinkhardt.

Hartel, Birgit/ Hollerer, Luise/ Schmidt, Wilfried/ Walter-Laager, Catherine/ Stoll, Martina (2018): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Breit, Simone et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. S. 183- 224. Online im Internet: https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=ECGWAXVU&content_type=application/pdf (Zugriff am 06.08.2023)

Havlicek, Katrin/Claudia, Leitner: Die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen im Wandel. Beitrag zur Professionalisierungsdebatte des Kindergartenfachpersonals in Österreich. Online im Internet: <https://theses.univie.ac.at/detail/16383/> (Zugriff am 06.08.2023)

Herbart, Johann-Friedrich (1802): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Asmus, Walter (Hg.): Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart 1982. Online im Internet: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/038-Theorie-und-Praxis/Texte/02herbart.pdf> (Zugriff am 02.03.2024)

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Hierdeis, Helmwart (2009): Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck (26.10.2009). Online im Internet: <https://docplayer.org/10800293-Helmwart-hierdeis-1-annaeherung.html> (Zugriff am 09.08.2023)

Hess, Simone (2008): Innere Erfahrungsbilder als „Lern-Orte“ für die Entwicklung einer elementarpädagogischen Professionalität. Biografische und sozio-emotionale Lernprozesse bei ErzieherInnen. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/ Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Lernweltforschung Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Junge, Alice/ Siegert, Karolina (2021): Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. Online im Internet: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/3987> (Zugriff am 04.02.2024)

Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege. Hrsg.: Thole, Werner.- Wiesbaden: Springer VS.

Kinder in Wien (2023): BABE+.Online im Internet: <https://www.babeplus.at/infos/> (Zugriff am 04.08.2023).

Kobler, Evelyn/ Dannowsky, Janika (2020): Elementare Bildung(sversuche) in Österreich. In: Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre: Schwerpunkt BILDUNGSversUCHE. Online im Internet: https://phsalzburg.at/wp-content/uploads/2023/01/phscript15_online_002.pdf#page=44 (Zugriff am 07.08.2023)

Koch, Bernhard (2021): Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung. Innsbruck 2021, 20S. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21791/pdf/Koch_2021_Elementarpaedagogik-Ausbildung.pdf (Zugriff am 08.08.2023)

Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph/ Wulftange, Gereon (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biografieforschung. Bielefeld: transcript Verlag.

Kraul, Margret/ Marotzki, Winfrid/ Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession-Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/ Marotzki, Winfrid/ Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (2022⁵): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

MA10 (Hrsg.) (2006): Bildungsplan. Online im Internet: https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user_upload/Gesetze/Wiener_Bildungsplan.pdf (Zugriff am 08.08.2023).

Marotzki, W. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(3), 325–341.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meulemann, Heiner (1999): Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(3), 305-324. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4524/pdf/ZfE_1999_03_Meulemann_Lebenslauf_Biographie_D_A.pdf (Zugriff am 01.08.2023)

Mischo, Christoph/ Wolstein, Katrin, Tietze, Sabrina/ Peters, Svenja (2020): Professionelle Wahrnehmung bei Kita-Fachkräften: Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. In: *Journal for Educational Research* 12 (2020), N, 3, 23-49. Online im Internet: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104307&uid=frei (Zugriff am 08.08.2023)

Miethe, Ingrid (2017³): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch fürs Studium und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

Miethe, Ingrid (2020): Biografiearbeit. In: Schinkel, Sebastian (et al.) (Hg): ZEIT im Lebensverlauf. Ein Glossar. -Bielefeld: Transcript Verlag. Online im Internet: URL: <https://doi.org/10.1515/9783839448625-013> (Zugriff am 07.02.2024)

Miethe, Ingrid (2023): Traditionen und Einsatzgebiete der pädagogische Biografiearbeit. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/ Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 1025-1040.

Nationaler Bildungsbericht (2021): Prozesse des Schulsystems. Bildungsströme. Nationaler Bildungsbericht. BMBWF (Hrsg.) ONLINE im Internet: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> (Zugriff am 06.08.2023)

Netzwerk elementare Bildung (NeBÖ) (2022): ELEMENTAR. DIE BESTE BILDUNG ALLER ZEITEN. Online im Internet: https://www.elementarbildung.at/wp-content/uploads/2022/01/elementarbildung_at_Broschuere_WEB_17012022.pdf (Zugriff am 07.08.2023)

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. Online im Internet: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007/s12054-007-0054-9.pdf>. (Zugriff am 05.08.2023)

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhof, Klaus/ Harms, Henritte/ Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung-Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsches Jungendinstitut e.V.. Online im Internet: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf (Zugriff am 27.10.2023).

Neuß, Nobert (2009): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Studien zur Bildungsforschung, Band 25. Opladen & Farmington Hills: Budrich Verlag.

Neuß, Norbert/ Zeiss, Julia (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. Online im Internet: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=999537> (Zugriff am 10.08.2023)

Neuß, Norbert (2020): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag.

Nittel, Dieter/von Felden, Heide/ Mendel, Meron (2023): Einleitung. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/ Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 13- 23.

Pölzl-Stefanec, Eva (2017): Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen: Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.

Rapold, Monika (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 5-34.

Rechtsinformation des Bundes (RIS) (2024): Wiener Kindergartengesetz-WKGG. LGBl. Nr.30/2003: Online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263> (Zugriff am 04.04.2024)

Rechtsinformation des Bundes (RIS): Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. BGBl.II-Ausgegeben am 26.April 2023-Nr.212. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_121/Anlagen_0001_63EE_4896_EFC9_405F_81AC_79DED989D6EA.pdfsig (Zugriff am 04.02.2024)

Rothe, Antje/ Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. Online im Internet: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781559738> (Zugriff am 23.01.2024)

Rothe, Antje (2019): Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Rösler, Katharina/ Krassnig, Daniela/ Buchelt-Berger, Lisa (2019): Die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen in der Zweiten Republik. In: Lex-Nalis, Heidemarie/ Rösler, Katharina (2019): Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 158-199.

Smidt, Wilfried/Burkhardt, Laura/Endler, Victoria/Kraft, Stefanie/Koch, Bernhard (2017): Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich - Modelle, Befunde, Desiderate- In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. 121-138. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18493/pdf/ZfPaed_2017_2_Smidt_et_al_Professionalisierung_des_paedagogischen_Personals.pdf (Zugriff am 07.08.2023)

Stadt Wien: Kindergarten und Hort. Online im Internet: https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/arbeit-kindergarten/bafep/bafep21/kolleg_fachbereiche.html (Zugriff am 30.08.2023)

Schulze, Theodor (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Aus Geschichte Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim; München: Juventa. 174-226.

Schluß, Henning/ Vicentini-Lerch, Caroline (2023): Die Bildung des Europäers – Kollektive und persönliche Identitäten im literarischen Werk von Maxim Biller. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/372289344_Schluss_Henning_Vicentini-Lerch_Caroline_2023_Die_Bildung_des_Europaers_-_Kollektive_und_personliche_Identitaeten_im_literarischen_Werk_von_Maxim_Biller (Zugriff am 18.02.2024)

Schäfer, E. Gerd (2005): Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Robert Bosch Stiftung. Online im Internet: <https://www.yumpu.com/de/document/view/4823866/uberlegungen-zur-professionalisierung-von-erzieherinnen> (Zugriff am 07.08.2023)

von Felden, Heide (2002): Studium und Biographie: Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 270-284.

von Felden, Heide (2008): Zum Lernbegriff in biografiethoretischer Perspektive. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/ Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Lernweltforschung Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walter-Laager, Catherine, Pölzl-Stefanec, Eva, Bachner, Christina, Rettenbacher, Karoline, Vogt, Franziska & Grassmann, Susanne (2018): 10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online im Internet: <https://www.qualitative-research.net/fqs> (Zugriff am 30.12.2023).

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2021): Das problemzentrierte Interview. Online im Internet: <https://osf.io/preprints/socarxiv/uetq8> (Zugriff am 23.12.2023).

Witzel, Andreas/ Reiter, Herwig (2022): Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Überblick über frühpädagogische Studien zum Verhältnis von Biografie und Professionalität (Rothe 2019, S. 92f)

Abb. 2: Traditionslinien der Biografiearbeit (Miethe 2017, S. 46)

Abb. 3: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz et al. 2022, S. 132)

Abb. 4: Kategoriensystem Lehrkräfte (Abbildung der Autorin)

Abb. 5: Kategoriensystem Studierende (Abbildung der Autorin)

Abb. 6: Verschiedene Formen einfacher und komplexer Analysen (Kuckartz et al. 2022, S. 147)

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
BAfEP	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
BGBL	Bundesgesetzblatt
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
et al.	et alii
d.h.	das heißt
f	folgende Seite (eine weitere Seite)
ff	fortfolgende Seiten
ggf.	gegebenenfalls
i.d.g.F.	in der geltenden Fassung
ISCED	Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen
Kap.	Kapitel
LGBL	Landesgesetzblatt
NQR	Nationaler Qualitätsrahmen zur Einordnung von Qualifikationen des österreichischen Bildungssystems
OeAD	Agentur für Bildung und Internationalisierung
o.S.	ohne Seitenangabe
Pos.	Position
PZI	Problemzentriertes Interview
S.	Seite
sic	so lautet die Quelle
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG-BKV	Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
usw.	und so weiter
u.a.	und andere
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach