

5.3 Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht

Edwin Stiller

5.3.1. Autobiografische Vorbemerkung

5.3.2 Warum ist biografisches Lernen gerade im Schulfach Erziehungswissenschaft, bzw. generell bei der Thematisierung von Erziehung in Bildungsgängen von besonderer Bedeutung?

5.3.3 Theorie und Praxis biografischen Lernens im Pädagogikunterricht

5.3.4 Chancen und Grenzen biografischen Lernens im Pädagogikunterricht

Literatur

5.3.1. Autobiografische Vorbemerkung

Zur Frage: Warum ist biografisches Lernen für mich von besonderer Bedeutung?

Mein Name ist Programm.

Jürgen Henningsen, einer der Pioniere der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, bei dem ich meine Examensarbeit schrieb, stellte in seinem Buch „Autobiografie und Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahre 1981 fest:

„Frisch schrieb mit den drei Romanen Homo faber, Stiller, Mein Name sei Gantenbein und seinem Theaterstück Biografie - ein Spiel 'eine Theorie der biografischen Selbstvergewisserung'“ (Henningsen 1981, S. 28)

Der Satz „Ich bin nicht Stiller!“ ist der erste Satz aus dem Roman Stiller.

Ich las diesen Roman zu einer Zeit, als ich auch noch nicht „Stiller“ war; in der ich mir als Jugendlicher - wie der Romanheld - am liebsten eine neue Biografie erfunden hätte, um den Festlegungen meiner Umgebung und den eigenen Festlegungen zu entgehen.

Ich habe den Roman in einer Nacht gelesen und dadurch innerlich aufgewühlt entsprechend schlecht geschlafen. In dieser Nacht brach im Erdgeschoss unseres Hauses ein Feuer aus. Bedingt durch den leichten Schlaf, völlig untypisch für mich, bin ich als erster erwacht. So konnte ich meine Eltern und meine Großmutter rechtzeitig warnen und habe sie so vielleicht vor größeren gesundheitlichen Problemen bewahrt.

In diesem Sinne war der Roman von Frisch und die nächtliche Biografiearbeit für mich lebensrettende Lektüre und Bekräftigung, dass es sich lohnt, über das eigene Leben nachzudenken, auch wenn es einen den Schlaf kostet.

Vielleicht konstruiere ich mir aber auch nur eine Geschichte, die ich dann für mein Leben halte.

Die folgenden Ausführungen sind die überarbeitete Fassung zweier Vorträge (2.9.98: Tagung des „Arbeitskreises Gesamtschule“ zum Biografischen Lernen, Gesamtschule Bockmühle sowie Essen; 23.11.98: „Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht“, Veranstaltung der interdisziplinären „Methoden-Werkstatt: Fachdidaktische Perspektiven“, Ringveranstaltung an der Gesamthochschule/Universität Essen), jeweils verbunden mit praktischen Übungen zum biografischen Lernen.

5.3.2. Warum ist biografisches Lernen gerade im Schulfach Erziehungswissenschaft, bzw. generell bei der Thematisierung von Erziehung in Bildungsgängen von besonderer Bedeutung?

Zu dieser Frage möchte ich vier Antworten anbieten:

5.3.2.1. Biografieforschung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft

In unserer „Mutterdisziplin“, der universitären Erziehungswissenschaft, ist der ‘biografische Ansatz’, die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung zu einer wichtigen Forschungsrichtung geworden.

Schon allein dies wäre ein (wissenschaftspropädeutischer) Grund, sich mit dem „biografischen Ansatz“ zu beschäftigen.

Die Klassiker der Pädagogik Rousseau, Pestalozzi, Fröbel haben sich intensiv mit ihrer eigenen Lebensgeschichte auseinandergesetzt und dies in autobiografischen Erziehungsromanen und Tagebüchern dokumentiert. Autobiografische Einflüsse sind aber auch in ihren pädagogischen Schriften zu finden. Es gibt Erziehungswissenschaftler, die davon ausgehen, dass das Werk dieser Klassiker der Pädagogik nur vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte angemessen zu verstehen ist (vgl. Göppel 1997).

In den 20er und 30er Jahren wurde die biografische Methode als anerkannte Disziplin der Soziologie in den USA entwickelt.

In Deutschland wurde in diesem Zeitraum, anknüpfend an den hermeneutischen Ansätzen von Dilthey, durch William Stern und Charlotte Bühler die biografische Methode für jugendkundliche und entwicklungspsychologische Studien genutzt. Schließlich war es Siegfried Bernfeld, der sehr konsequent aus der Perspektive von Psychoanalyse und Marxismus auf die Erzogenheit der Erzieher und die daraus resultierende Notwendigkeit der Erziehung der Erzieher aufmerksam machte.

Diese Versuche, die Erziehung vom Subjekt her zu denken, wurden im Nationalsozialismus jäh beendet.

In den 60er Jahren waren es Jürgen Henningsen und Werner Loch, die die Autobiografie nicht nur als Quelle der Erziehungswissenschaft, sondern als Ausdruck individuell gelebten Lebens und damit individuell erfahrener und verarbeiteter Erziehung nutzbar machten.

Parallel dazu entwickelten sich in den Sozialwissenschaften die bundesdeutsche Lebenslaufforschung, in der Geschichtswissenschaft die ‘oral history’.

1978 tagte ein erstes Mal eine Arbeitsgruppe zum Thema Biografie auf dem 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

1979 erschien der Sammelband „Aus Geschichten lernen“ von Baacke und Schulze in der ersten Auflage.

Inzwischen ist die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung aus der universitären Erziehungswissenschaft nicht mehr wegzudenken. Als wichtige Teildisziplin mit entwickelter qualitativer Methodik leistet sie an vielen Universitäten wichtige Forschungsarbeit. Die Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung ist inzwischen im Internet präsent. Über den Deutschen Bildungsserver bietet sie dort, neben aktuellen Berichten zu Tagungen und Veröffentlichungen, eine umfassende Bibliographie, eine Projektdatenbank sowie Vorlesungsmanuskripte.

Theodor Schulze (vgl. Schulze 1996) hat durch seine Kartierungsversuche die vielfältigen Untersuchungsrichtungen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung aufgezeigt und für eine Präzisierung der Begriffe gesorgt.

In den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt Schulze das *biografische Subjekt*, welches eine *Biografie als Leben* lebt, sich dabei in gesellschaftlichen Kontexten, in standardisierten

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

Laufbahnen (äußere Seite der Biografie), aber auch in einer sehr individuellen Lebensgeschichte (innere Seite der Biografie) bewegt.

Das biografische Subjekt produziert gewollt oder ungewollt, von außen oder innen angestoßen *autobiografisches Material*, welches in Prozessen der Selbstreflexion vom Subjekt selbst oder in Biografieforschungsprozessen von außen analysiert werden kann. Das Schreiben einer *Biografie* kann dokumentarisch oder literarisch auch von außen, durch einen Fremdautor erfolgen.

Die Reflexion der eigenen Biografie und die daraus resultierende autobiografische Kompetenz bezeichnet Schulze als *Biografie als Bildungsprozess*.

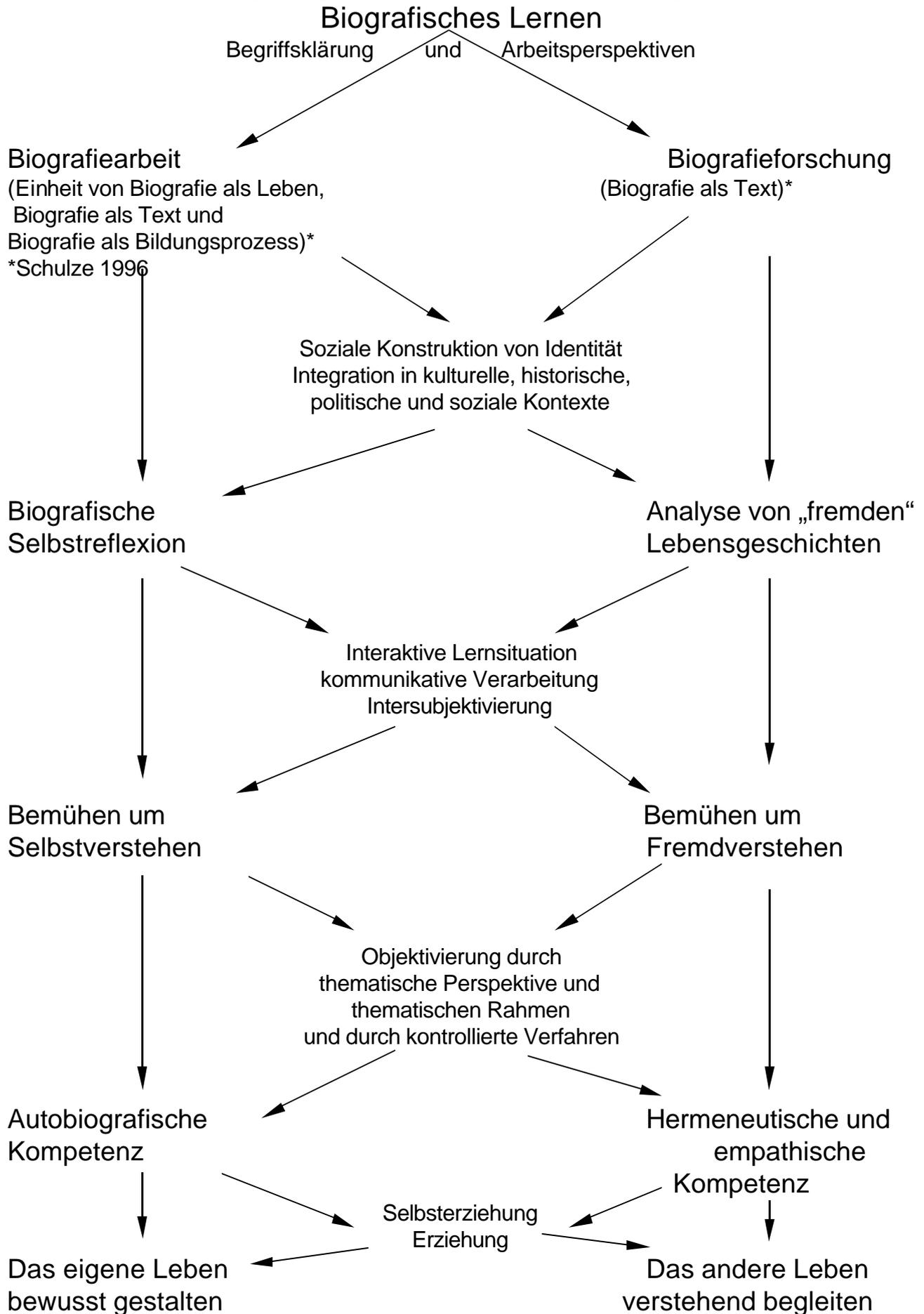
Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen Soziologie, Psychologie und Geschichtswissenschaft untersuchen nun dieses biografische Feld aus sehr unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden.

An dieser Stelle kann auf der Basis der von Schulze vorgenommenen Begriffskartierungen eine genauere Begriffsbestimmung des biografischen Lernens im Pädagogikunterricht vorgenommen werden:

Biografisches Lernen besteht, wie in der universitären erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, aus zwei Strängen:

- der biografischen Selbstreflexion, in der sich das biografische Subjekt selbst mit der Einheit aus Biografie als Leben, Text und Bildungsprozess auseinandersetzt und
- der Auseinandersetzung mit Fremdbiografien, in denen Außenstehende sich mit biografischem Material von „fremdem“ gelebtem Leben auseinandersetzen.

In Anlehnung an Annette Vogt (vgl. Vogt 1996, S.37f.) und Hans Georg Ruhe (vgl. Ruhe 1998) kann man den Begriff BIOGRAFISCHES LERNEN als Oberbegriff ansehen; den selbstreflexiven Strang als BIOGRAFIEARBEIT kennzeichnen und die Auseinandersetzung mit „Fremdbiografien“ als BIOGRAFIEFORSCHUNG bzw. als Analyse 'fremder' Lebensgeschichten.



Exemplarisch sollen im folgenden einige typische biografische Forschungsprojekte vorgestellt werden.

- Sozialisationsforschung

Eine der drängendsten Fragen, die an die Sozialisationsforschung in den letzten Jahren gestellt wurde, ist die nach der Entstehung von Gewaltakzeptanz und Gewalthandeln von Jugendlichen. Die wichtigste Studie in diesem Bereich stammt von Wilhelm Heitmeyer und seinen Mitarbeitern (vgl. Heitmeyer, W.u.a.1992). Es ist die erste Langzeitunter-suchung zur politischen Sozialisation von männlichen Jugendlichen, die versucht, in einer fünfjährigen qualitativen Längsschnittstudie 31 Jugendliche in regelmäßigem Abstand mit der Methode des problemzentrierten Interviews zu befragen, um Aufschluss über die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen von Jugendlichen in den Bereichen Arbeitsorientierung, politische Orientierung und Identitätsentwicklung zu erlangen. Verbunden wurde dies mit einer umfangreichen Dokumentation des Lebensweges dieser Jugendlichen.

Die Studie wurde durch eigene quantitative Untersuchungen zur objektiven Lage von Jugendlichen sowie Sekundäranalysen ergänzt.

Inzwischen liegen zahlreiche solcher biografischen Studien vor, die aber selten über einen solch langen Zeitraum durchgeführt wurden (vgl. z.B. Hafenecker 1993, Hofmeister/Sill 1992).

- Jugendstudien

Im Bereich der Jugendstudien hat es sich seit der Shell-Studie 1981 (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell AG, 1981), in der die Lebenslaufforschung mit ihren Thesen zur Normalbiografie eingearbeitet wurden, aber auch schon Elemente biografischer Schreibpraxis Einzug fanden (ebd., S. 436ff.), als Selbstverständlichkeit herauskristallisiert, mit biografischen Methoden die subjektive Sicht von Jugendlichen auf sich und ihre Generation gleichberechtigt neben quantitativen Repräsentativbefragungen zu stellen, um ein möglichst genaues Bild der Lebenslagen von Jugendlichen und deren subjektive Verarbeitung zu gewinnen.

In der 12. Shell Jugendstudie „Jugend ‘97“ (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997) wird ein systematisches Untersuchungsdesign entwickelt, in dem umfangreiche biografische Portraits, gleichberechtigt neben qualitativen und quantitativen Befragungen stehen. Hier hat sich die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung nachdrücklich Platz verschafft.

- Bildungsgänge

Lernbiografien von Schülern, Bildungslaufbahnen bis ins hohe Alter, Lehrerbiografien werden mit Methoden der Biografieforschung rekonstruiert.

So hat Andreas Gruschka in seiner Studie zur Erzieherausbildung (vgl. Gruschka 1985) mit lernbiografischen Interviews die Kompetenzentwicklung, die Identitätsentwicklung und die Einlösung von Entwicklungsaufgaben nachgezeichnet.

In der Projektdatenbank der AG Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung werden in diesem Bereich genannt: „Einschulungserlebnisse im 20.Jahrhundert“, „Studium und Biografie“, „Biografien von KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung“, „Bildungsbiografien von Arbeitertöchtern“ u.a..

Typische Methoden der Datenerhebung in diesem Bereich der qualitativen Forschung sind z.B.:

- Narrative Interviews (offen)
- Problemzentrierte Interviews (halbstrukturiert)
- Leitfadeninterviews (stark strukturiert)

Daneben sind Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung, Einsatz von Video und Fotografie, aber auch die Nutzung aller Formen biografischem Materials: Tagebücher, Fotografie, Gedichte u.a. als Lebenszeugnisse mögliche Quellen.

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

Marotzki betont in diesem Bereich die Notwendigkeit für den Forscher, selbst ein Forschertagebuch zu führen (vgl. Marotzki 1996, S. 60).

Für die Datenauswertung beschreibt Marotzki deskriptiv-analytisch-typologische Verfahren, theoriebildende Verfahren und tiefenstrukturelle, objektiv-hermeneutische oder psychoanalytisch orientierte Interpretationsverfahren.

Das zentrale Problem der Gütekriterien qualitativer Forschung wird durch unterschiedliche Formen der Triangulation zu lösen versucht:

- Daten-Triangulation: Konfrontation unterschiedlicher Daten
- Forscher-Triangulation: Material wird getrennt von unterschiedlichen Wissenschaftlern ausgewertet
- Theorien-Triangulation: Das erhobene Datenmaterial wird aus der Perspektive unterschiedlicher Theorieansätze betrachtet.
- Methoden-Triangulation: Kombination unterschiedlicher Methoden

Das mit der Frage der Gütekriterien verbundene Problem des Subjektivismus gehört zu den zentralen Problemen qualitativer Forschung und wird sehr kontrovers diskutiert.

Friedrich Thiemann hat in seinen qualitativen Studien zur Schulwirklichkeit betont, dass die Vorbehalte gegenüber der Erfassung subjektiver Sichtweisen auf verhängnisvollen Missverständnissen im Wissenschaftsbetrieb basieren:

„Es geht nicht um die Einführung von Subjektivismus in die Wissenschaft. Es geht darum, die Subjekte in sie einzuführen als Träger von biografischen Erfahrungen, welche den Stoff der Wirklichkeit enthalten; und es geht darum, den Stoff zu entfalten - praktisch und theoretisch, in einem einzigen Akt.

Methodische Grundoperation ist das Verstehen. Es vollzieht sich nicht ohne, schon gar nicht gegen die Teilnehmer an dem Arbeitsprozess.

Der Verstehensprozess organisiert sich immer vom Standort eines Subjekts aus, das verstehen will. ...

Das Verstehen fremder biografischer Szenen hat als notwendige Voraussetzung das Verstehen der eigenen Lebensgeschichte. In diesem Sinn ist Selbstreferenz, die Bezugnahme auf sich selbst, methodische Bedingung für den wissenschaftlichen Verstehensprozess. Es ist nicht nur außerhalb, sondern gerade im Zentrum der verstehenwollenden Subjekte, in ihren Lebensgeschichten, in den Geschichten, in denen sie fortwährend sich selbst entwerfen, zu verankern. Übrigens gilt die Umkehrung dem Grundsatz nach ebenso: Selbstverständigung, Selbstaufklärung hat zur Bedingung die Auseinandersetzung, die Konfrontation mit dem Fremden.“ (Thiemann 1985, S. 19f.)

Für den Pädagogikunterricht bestätigt diese Position das komplementäre Aufeinander-Angewiesensein von Biografiearbeit und Biografieforschung.

Aber auch in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung wird der Zusammenhang von biografischer Selbstreflexion des Wissenschaftlers und analytischer Durchdringung von Fremdbiografien gesehen.

„Auch in der ‘wissenschaftlichen’ Auseinandersetzung mit erzählten Lebensgeschichten vollzieht sich notwendigerweise ein Rückbezug auf *eigene* lebensgeschichtliche Erfahrung.“ (Fröhlich 1997, S.176)

5.3.2.2 Zur Bedeutung biografischer Reflexion für den Erzieher

Seit Menschen über die Erziehung des Menschen nachdenken, ist ihnen bewusst, dass die Erzieher selbst Erzogene sind und dass ihr Erzogensein ihre Erziehung beeinflusst. Daher lautet die zweite Antwort:

Für jeden der erzieht, ist die biografische Reflexion des eigenen Erzogen-Seins Voraussetzung für eine bewusste Gestaltung von Erziehung.

Auch hier sind beide Grundrichtungen biografischen Lernens von Bedeutung. Sowohl die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungsbiografie, wie auch das Studium „fremder“ Biografien schärft das Bewusstsein für Erziehung.

Werner Loch, einer der Pioniere der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, hat auf den „Münsterschen Gesprächen zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik“ im Jahre 1988 Thesen vorgelegt, die deutlich machen, was der Erzieher davon hat, wenn er sich mit biografischer Forschung befasst. Zusammengefasst lässt sich seine Position folgendermaßen darstellen:

- Biografieforschung vermittelt ein realistisches Bild von Erziehung, indem sie darauf aufmerksam macht, dass Erzogene Subjekte sind, die Erziehungseinflüsse subjektiv verarbeiten und evtl. Erziehung völlig anders wahrnehmen und verarbeiten, als die Erzieher es intendieren.
- Biografieforschung bringt Erzieher dazu, ihre Rolle im Persönlichkeitsentwicklungsprozess von Erzogenen zu überdenken und auch ihr eigenes Erzogensein zu reflektieren.
- Biografieforschung macht Praktiker darauf aufmerksam, dass Erzogene ein Bedürfnis haben, ihre Erzieher in der erinnernden Erzählung zu überprüfen und zu kritisieren.
- Daher kann Biografieforschung dazu beitragen, Erziehung als Funktion von Selbstverwirklichung zu sehen und die Erziehungspraxis in diesem Sinne konstruktiv zu gestalten.

Biografieforschung vermag also einen sehr konkreten Blick im Längsschnitt auf ein konkretes Erzieher- bzw. Erzogenenschicksal zu richten und so - aus der Konkretetheit heraus - ohne den vorwegnehmenden Filter des theoretisch interpretierenden Zugriff ein Stück mehr Ganzheit, Widersprüchlichkeit und Komplexität narrativ sichern.

Die Reflexion des eigenen Erzogen-Seins und die reflexive Überprüfung des eigenen Erziehungshandelns kann angestoßen werden durch die Auseinandersetzung mit 'fremden' Erziehungsbiografien.

Für Erzieherinnen und Erzieher ist sie deshalb unerlässlich, weil ohne Reflexion die Gefahr besteht, dass die selbst erfahrene Erziehung unbewusst und unkontrolliert über Übertragung, Projektion und andere Mechanismen in die aktuelle Erziehungspraxis einfließt.

„Erziehung ist Teil von mir!“ (vgl. Stiller 1998, S. 32ff.) Dieser Teil ist sehr stark an der lebensgeschichtlichen Entstehung von Wahrnehmungs-, Deutungs-, Wertungs- und Handlungsmustern beteiligt, die sich bis in z.T. sehr weit zurückliegende Quellszenen zurückverfolgen lassen.

Selbstaufklärung ist vor allem im professionellen Erzieherbereich, aber auch in der alltäglichen Erziehungspraxis notwendiger Bestandteil eines reflektierten Konzepts und Gebrauchs von Erziehung.

Janusz Korczak ist sicherlich der Klassiker der Pädagogik, der diese Aspekte am konsequentesten beachtet und umgesetzt hat. Seine Pädagogik der Achtung richtet sich

- forschend auf das konkrete einzelne Kind und seine Biografie; (vgl. Langhanky 1993, S.110ff.)
- reflexiv und kontemplativ auf das eigene Erziehverhalten und seine Wurzeln;
- konstitutiv auf die institutionelle Ermöglichung eines Erziehungsdiskurses von Kindern und Erwachsenen.

Werkzeuge seines biografischen Lernens waren in erster Linie Tagebücher aller Beteiligten, die dialogisch benutzt wurden sowie die Zeitungen und Wochenschriften.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Gegenwart ist es vor allem Hans Günther Homfeldt, der immer wieder die Notwendigkeit betont, dass alle pädagogisch Tätigen in ihrer Ausbildung eine „pädagogische Könnensstruktur“ erwerben müssen, die die selbstreflexive Komponente mit einschließt (vgl. Homfeldt / Schulz / Barkholz 1983, Homfeldt / Schulz 1996, S. 231ff.)

Wenn Pädagogen nicht nur zu „Bescheidwissern“ sondern zu „Könnern“ ausgebildet werden sollen, ist Selbstreflexion und Subjektbezug unerlässlich:

„Deshalb ist *Hochschule* als Ort wissenschaftspraktischen Lernens auszubauen, indem *wissenschaftliche Erkenntnis- und Persönlichkeitsbildung* zusammenfließen. Die persönliche und interaktionelle Auseinandersetzung in der Lernsituation ist Bedingung und immer wieder neu einzuholende Voraussetzung für eine reflexiv gestaltete pädagogische Qualifizierung. Sie ist biografisch zu fundieren und vollzieht sich so als Lernbewegung des Subjekts. In dieser Lernbewegung entwickelt jede/r Studierende ihre/seine Pädagogik. Es ist *die* Pädagogik, die das Subjekt vertritt. In einem reflexiv angelegtem Studium geht es um ihre Entwicklung und ihren Aufbau. Hochschullehrende sind bei dieser Lernbewegung professionelle Lernhelfer.“(ebd., S. 233)

Die von Homfeldt skizzierte „pädagogische Könnensstruktur“ enthält folgende Strukturelemente:

* „Sich erinnern“

„Nun sind es aber vor allem die fortlebenden Wirkungen des eigenen Kindheits- und Schülerdaseins, die die Praxis des Pädagogen/der Pädagogin bestimmen, weil sie Bestandteil seiner/ihrer Persönlichkeit geworden sind. Die Erinnerungsfähigkeit kennzeichnet den persönlichen Zugang zu dem, was ich gelernt habe, wie und in welcher Situation ich es gelernt habe. Für den pädagogischen Qualifizierungsprozess wichtig ist nun, daß Erlebnisse, Situationen und Einsichten aus der Vergangenheit vergegenwärtigt werden.“ (ebd., S. 234)

* „Aneignen - Subjektivität und Wissen“

„Aneignen im pädagogischen Zusammenhang heißt vor allem, einen persönlichen Bezug herzustellen zu vorliegenden Lernthemen. Aneignen heißt, sich die Frage zu stellen: Was habe ich mit dem Thema zu tun? In welcher Weise betrifft es mich? Die Aneignung ist die Voraussetzung für eine systematische Erkenntnisarbeit im pädagogischen Qualifizierungsprozess. ... Eine Möglichkeit, Aneignung im pädagogischen Qualifizierungsprozess systematisch zu gestalten, bietet das *Lerntagebuch*. ... Es ist der *Versuch, den eigenen subjektiven Deutungsmustern nachzuspüren*.“ (ebd., S. 234f.)

* „Verarbeiten - vom Erleben zum Erfahren“

„Das *Erleben von Realität* ist einem systematischen Reflexionsprozess unterworfen, der in Selbstreflexion und Interpretation ein *Erfahren von Realität* erst ermöglicht. Subjektive Verarbeitung gewährleistet die Entwicklung pädagogischer Wissensstrukturen. ... Uns geht es in dem erfahrungsbezogenen Ansatz einer pädagogischen Ausbildung um die Betonung des *Entstehungsprozesses von pädagogischen Wissensstrukturen in und aus der Praxis*.“ (ebd., S.235)

* „Veröffentlichen - Lernen statt Belehren“

„*Veröffentlichen heißt, Klarheit schaffen über Art und Anteil der Teilhabe der eigenen Person an pädagogischer Praxis und damit gleichzeitig auch Klärung herbeizuführen für andere*, die persönliche Näherungs- und Abgrenzungsbemühungen in der pädagogischen Situation verstehen müssen.“

Diese Konzeption macht eindrucksvoll deutlich, welches Gewicht biografische Anteile in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im günstigen Fall haben können.

Für Homfeldt ist pädagogische Ausbildung immer in starkem Maße auch Hilfe zur Selbsterziehung der Erzieher:

„Als Persönlichkeitsbildung ist sie nicht lehrbar, sondern nur in der täglichen Auseinandersetzung mit sich selbst und im praktischen Umgang mit dem Erlebten und Erfahrenen anderer lernbar.“ (Homfeldt 1989, S. 12)

5.3.2.3 Selbstreflexion und professionelles Lehrerhandeln

Die Pädagogiklehrerin, der Pädagogiklehrer unterrichten und erziehen wie alle Lehrerinnen und Lehrer, aber in einem Fach, welches durch einen didaktischen Sonderfall gekennzeichnet ist:

Sie erziehen selbst und thematisieren zugleich Erziehung; sie organisieren Lehr-Lern-Prozesse und thematisieren gleichzeitig die Ergebnisse der

Lernforschung. Als dritte Antwort möchte ich festhalten:

Wir Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer brauchen also in besonderem Maße Selbstreflexion für unser professionelles Lehrerhandeln.

Das, was für Erzieher im Allgemeinen gilt, gilt für Lehrer im Besonderen auch, da sie in ihrer Berufsrolle Unterrichten und Erziehen verbinden.

Daher ist es nur konsequent, biografisch-narrative Lehrerausbildungs- und Fortbildungskonzepte zu entwickeln (siehe auch meinen Beitrag zur Ausbildung in diesem Band):

„Das Selbstforschungskonzept versteht sich als Stützsistem, in dem sich die ‘LehrerInnen dort abholen, wo sie stehen’. Hier finden sie Raum zur Reflexion ihrer berufsbiografischen Erfahrungen und dem daraus erwachsenen Professionswissen im Wechselbezug mit den institutionellen Anforderungen. Angestrebt wird eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung ‘von unten’, indem sich die LehramtsstudentInnen bzw. LehrerInnen in einem selbstbestimmten, identitätsnahen, sowohl individuellen als auch partnerschaftlichen Reflexionsprozess begeben. Gemeint ist eine Reflexionsinstanz zwischen Theorie und Praxis, in der neue Ideen erarbeitet, Probleme besprochen und praktische Erfahrungen vor- und nachbereitet werden können. Über narrative Verfahren soll Nähe zur subjektiven Lebenswelt der SelbstforscherInnen hergestellt werden. Denn erst das bewußt gewordene Selbst und damit der bewusst gewordene Vergangenheitshorizont jeder Situation und Erfahrung (Schütz/Luckmann 1979:87) kann ... eine sinnstiftende Orientierungsgrundlage für zukünftige Handlungsentwürfe bieten.“ (Dirks 1997, S. 30)

Der Lehrer wird als lebenslanger Lerner angesehen, der u.a. mit Methoden der Biografiearbeit (z.B. Lehrertagebuch, Arbeit mit Fallgeschichten, Dialog-Arbeit vgl. Stübiger 1995, S.209ff.), aber auch mit kollegialer Fallberatung, Supervision u.ä. Verfahren an seinem professionellen Selbst arbeitet (vgl. Bauer 1998, S. 353f.).

Dieses professionelle Selbst ist in starkem Maße geprägt von den Lehrer/innen-Erfahrungen der eigenen Schulzeit (vgl. Hagemann/Rose 1998, S.7ff.), der Ausbildungs- und Berufsbiografie (vgl. Terhardt 1997, S. 6ff.), den interaktionellen Erfahrungen des Arbeitsalltags und den förderlichen bzw. hinderlichen Kontextvariablen.

Den Kern des professionellen Selbst stellen leitende Werte und Ziele dar, die auch erst dem bewussten Zugang und den bewussten Veränderungsmöglichkeiten geöffnet werden müssen.

„Lehrerprofessionalität entsteht im Medium der Lehrerarbeit, ist also nicht nur Qualifizierung, sondern Subjektwerdung. Anders gesagt: Wir haben es mit einem Bildungsprozess durch pädagogische Arbeit zu tun. ... (In diesem Prozess, E.S.) wirkt das Subjekt als Selbsterzieher auf sein eigenes Arbeitslernen ein.“ (Bauer 1998, S. 355)

Selbstreflexive Lehrerarbeit ermöglicht es auch, unsere Schülerinnen und Schüler stärker als Individuen zu sehen, mit ihren individuellen Biografien.

„Vielleicht hängt auch das Erstarren von Lehrern und Erziehern in beruflicher Routine mit diesem mangelnden biografischen Interesse an der Individualität und den individuellen Lebensschicksalen der ihnen anvertrauten Kinder zusammen - und es ließe sich über eine erneute Pflege dieses biografischen Interesses ein lebendigeres Aufeinanderzugehen von Erziehern und Kindern in die Wege leiten.“ (Bittner 1993, S. 237)

Auch Combe sieht als wichtiges Zukunftsproblem für die Schule der Zukunft die „Öffnung“ der Institution gegenüber dem Individuell-Biografischem (vgl. Combe 1997, S. 12f.)

Gerade wenn es darum geht, an Schulen Schulentwicklungsprozesse in Gang zu bringen oder Kooperation und Kommunikation zu fördern, wird in neuen Veröffentlichungen immer wieder empfohlen, dass die Lehrerin / der Lehrer immer den Ausgangspunkt der Entwicklung bei sich selbst suchen sollte.

So empfiehlt Gerhard Eikenbusch im Praxishandbuch Schulentwicklung, jeden Schulentwicklungsprozess mit Angeboten zur Aufarbeitung der individuellen Professionsgeschichte der einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zu beginnen (Vgl. Eikenbusch 1998, S.49ff.) Aus der Gegenüberstellung z.B. wichtiger Erfahrungen, die Lehrer/innen als Schüler/innen gemacht haben mit wichtigen Erfahrungen, die sie in der Gegenwart auf der gleichen Ebene an ihrem Arbeitsplatz Schule machen, lassen sich evtl. Konsequenzen für die geplante Schulentwicklung ziehen. Dieser zunächst individuelle Reflexionsprozess kann auf der Teamebene fortgesetzt werden und mündet in konkreten Projekten zur Schulentwicklung,

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209
stellt aber sicher, daß Schulentwicklung auch Bezug nimmt auf die sehr individuellen professionellen Selbstbilder.

In ihrem Übungsbuch zur Förderung der sozialen Kompetenz und Kreativität fordern Gudrun Böttger und Angelika Reich (vgl. Böttger/Reich 1998, S. 18ff.), daß immer dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer mit personenzentrierten Lernprozessen beginnen, es wichtig ist, dass sie diese Prozesse auf der Selbsterfahrungsebene für sich selbst reflektieren:

„Erwachsene, die mit Jugendlichen arbeiten, sollten sich für die psychische Situation und die Probleme ihrer Schüler sensibilisieren, indem sie sich immer wieder fragen, wie sie sich selbst als junge Menschen erlebt haben und welche Auswirkungen die Bewusstmachung dieser persönlichen Erfahrung auf ihr heutiges Verhalten und ihren Umgang mit Schülern hat.“

Hier wird vielleicht deutlich, warum es gerade für Pädagogiklehrerinnen und -lehrer besonders wichtig ist, ihr professionelles Selbstbild in seiner lebensgeschichtlichen Verankerung immer wieder zu reflektieren.

In allen Lernbereichen unseres Faches ist es möglich und notwendig, personenzentrierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Das was also für den Lehrerberuf im allgemeinen gilt, ist für Pädagogiklehrerinnen und -lehrer von besonderer Bedeutung:

Im didaktischen Sonderfall unseres Faches (vgl. Stiller 1998 und in diesem Band) ist es unerlässlich, unser professionelles Lehrerhandeln ständig durch biografisches Arbeiten an uns selbst kritisch zu hinterfragen, sonst können wir nicht glaubhaft personenzentrierte Lernprozesse unserer Schülerinnen und Schüler anleiten und begleiten.

5.3.2.4 Zur Förderung der autobiografischen Kompetenz im Pädagogikunterricht

Unsere Schülerinnen und Schüler benötigen in dieser Risikogesellschaft, mit ihren Ambivalenzen, Ungleichzeitigkeiten und pluralisierten Lebenswelten für das Basteln ihrer Biografie „flexible und selbstreflexive Kompetenz“ (Hurrelmann). Meine Schlussfolgerung als vierte Antwort:

Gerade der Pädagogikunterricht kann durch biografisches Lernen entscheidende Beiträge zur individuellen Sinnstiftung, zur Selbst- und Sozialentwicklung leisten.

Zunächst möchte ich zwei Projekte vorstellen, die nicht im Kontext des Pädagogikunterrichtes entwickelt wurden, die aber für unseren Kontext wichtige Anregungen und Bestätigungen liefern können.

Eva Marsal hat eine theoretische Arbeit zu den subjektiven Theorien Jugendlicher (vgl. Marsal 1995) und ein darauf aufbauendes „Jugendtraining“ zur „unverletzenden Selbstbehauptung“ vorgelegt (vgl. Marsal 1997).

Ihre Zielsetzung ist es, durch kreative Methoden, eine akzeptierende soziale Umgebung, biografische und interaktive Selbsterfahrungsübungen, Jugendliche in die Lage zu versetzen, mehr realistisches Wissen über sich selbst, mehr Bewertungskompetenz über eigenes Denken und Handeln sowie konkrete Techniken der Selbstdarstellung und Kommunikation zu vermitteln.

In Arbeitsgemeinschaften für den 10. Jahrgang ist das Training an unterschiedlichen Gymnasien mehrfach durchgeführt und empirisch ausgewertet worden.

Neben der selbstreflexiven Ebene war Eva Marsal der Gruppenkontext sehr wichtig, weil eine wohlwollend akzeptierende Gruppe die personale Wahrnehmung vertiefen und anregen kann und soziales Lernen direkt in der Gruppe auf einer symmetrischen Ebene trainiert werden

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

kann. Gruppenkohärenz kann sich zudem sehr motivierend und kreativitätsfördernd auswirken.

Das Training umfasste sechs Doppelstunden, die durch ein Blitzlicht eröffnet wurden und die einen jeweils unterschiedlichen theoretischen und methodisch-praktischen Schwerpunkt hatten (vgl. Marsal 1995, S. 30ff.):

1. Gegenseitiges Kennenlernen/Spontaner Selbstaussdruck in Collagenform
2. Entwicklung von Lebensgraphen
3. Ich und die Personen, die mir wichtig sind/Beobachten
4. Ich-Botschaften als unverletzende Selbstbehauptung
5. Sich in das Gegenüber einfühlen/Beginn der Selbsthilfe-Bewältigungs-Strategien
6. Selbsthilfe: Bewältigungsstrategien - Selbstbeobachtung

Da dieses Training außerhalb des Unterrichts stattfand und bewusst auch keine Zertifikate zu erwerben waren, setzte die Autorin rein auf intrinsische Motivation und „flow“.

„Das Training sollte also so viel ‘flow’ wie nur eben möglich enthalten: das innere Kribbeln; das sich-gut-und-stark-fühlen, die Neugierde auf die eigenen und fremden Innenwelten; die erfolgreiche Bestätigung des eigenen Wertes, die den Jugendlichen heiter, zuversichtlich und zupackend macht und ihn prosoziales Handeln als befriedigend erleben läßt.“ (Marsal 1995, S. 23)

Methodische Komponenten dieses Trainings (jeweils verbunden mit Gruppen-Feedback) waren z.B. Collagen, Rollenspiele, symbolische Fähigkeitsmodelle, Lebensgraphen usw..

Zu allen methodischen Einheiten entwickelte die Autorin Informationsblätter zur theoretischen Vertiefung.

Erfahrungen zur Umsetzung im regulären Fachunterricht liegen vor.

Evelyn Timmermann (vgl. Timmermann 1998) hat eine Konzeption zur Förderung der autobiografischen Handlungskompetenz entwickelt und in gewerkschaftlichen Jugendbildungsseminaren (TN im Alter von 15 bis 30 Jahren, Schwerpunkt 16-18) erprobt. Inhaltlich beschäftigt sich das Konzept mit geschlechtsspezifischer Lebens- und Berufswegplanung auf der Basis reflexiver Koedukation, d.h. der Wahrnehmung und Akzeptanz geschlechtsbezogener und individueller Differenzen bei dem Anspruch grundsätzlicher Gleichheit bzw. einzufordernder Gleichberechtigung.

Methodisch hat sich die Autorin am Modell der Zukunftswerkstatt orientiert, diese aber konstruktiv weiterentwickelt.

Ihre Zielsetzung beschreibt die Autorin mit einer Definition ihres Begriffes von ‘geschlechtsbezogener autobiografischer Handlungskompetenz’:

die individuelle und nach Geschlecht differenzierte Möglichkeit, persönliche und strukturelle Ressourcen zu erkennen, sie z.T. zu ergänzen und situationsvariabel einzusetzen.“ (Timmermann 1998, S. 13)

Bezogen auf die individuelle Lebensplanung sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, „...eigene Ressourcen und Kompetenzen erarbeiten, Prozesse zur Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität, Berufsfindung, Partnerschaft- und Lebenskonzepte reflektieren, ... das eigene Leben als ‘Entwurf’ betrachten, Wünsche, Hoffnungen, Phantasien für die Zukunft entwickeln ... individuelle Handlungsspielräume unter Zuhilfenahme bisheriger Ressourcen kennen und nutzen können, Techniken zur Förderung der autobiografischen Handlungskompetenz kennen lernen.“ (ebd., S. 105)

Die Seminare (mit geschlechtsspezifischen und gemeinsamen Teilen) hatten folgenden Aufbau (vgl. ebd., S. 77):

1. Vorbereitungsphase (Kennen lernen, Thema eingrenzen, Erwartungen ermitteln, ‘aufwärmen’)
2. Standortbestimmung und Bilanz (Fähigkeiten, lebensgeschichtlicher Werdegang, Erfahrungen ermitteln)
3. Antizipation (Wünsche, Träume, Vorstellungen, eigene Ideen und Utopien entwickeln)
4. Autobiografische Handlungskompetenz (konkrete Umsetzung für individuelle oder kollektive Schritte überlegen, Hindernisse und Hilfen ermitteln, konkrete Techniken erproben, Aktionen, weitere Treffen und Projekte planen)
5. Reflexion (Über Inhalte und Methoden reflektieren, neue Überlegungen und Schritte verbalisieren, offene Fragen aufwerfen, Erwartung und Realisierung vergleichen)

Neben Methoden zum Kennen lernen und zur Aufdeckung von stereotypen Rollenbildern wurden folgende Methoden eingesetzt: Collagen, Rollenspiele, Zukunftsszenarien, Lebenskurve, Interviews usw.

Diese beiden Modelle, entwickelt außerhalb des fachlichen Unterrichts, machen deutlich, dass es möglich, notwendig und attraktiv ist, die autobiografische Handlungskompetenz von Jugendlichen zu fördern.

Die Vorzüge der Arbeit außerhalb des Unterricht liegen auf der Hand: Der Besuch ist völlig freiwillig, jeglicher Notendruck entfällt, gerade außerschulische Moderatoren sind attraktiv. Erfahrungsgemäß ist aber die Einbindung in Fachunterricht notwendig, um viele Jugendlichen zu erreichen - gerade auch die, die nicht Arbeitsgemeinschaften oder Jugendbildungsseminare besuchen.

Die Ausführungen machen aber auch deutlich, dass es viele Parallelen von außerschulischer Jugendarbeit und Pädagogikunterricht gibt.

Dies soll jetzt abschließend an zwei Beispielen aufgezeigt werden:

- „Männlein und Weiblein“ - biografisches Lernen mit Phoenix Band 2 (vgl. Dorlöchter u.a. 1997, S. 229ff.)

Schon die provozierende Karikatur auf der Aufmacherseite von Marie Marks wird biografische Muster aktivieren, die z.B. in den dazu verfassten Kommentaren zum Ausdruck kommen, ohne dass die Genese dieser Muster schon thematisiert werden. Die biografischen Schreibimpulse „a) Ich möchte kein Junge(Mädchen)sein, weil... b) Ich bin froh, dass ich ein Mädchen(junge) bin, weil... c) Eine Situation, in der ich lieber ein Junge (Mädchen) gewesen wäre...“ (ebd., S. 231) erlauben dann eine direktere Thematisierung der Genese. Ampelspiel und Eigenschaftslistenprofil dienen sowohl der eigenen Reflexion, wie auch der Thematisierung in geschlechtsheterogenen oder homogenen Gruppen. Eine indirekte Möglichkeit der biografischen Thematisierung bietet die Geschichte „Ich bin Ich“, die Identifikationsfiguren anbietet. Diese biografischen Lernanlässe sollen jedem einen individuellen Zugang zum Thema ermöglichen und vor allem Fragen, Thesen und erste empirische Befunde hervorbringen, die dann zur Entwicklung von Leitfragen und zur Planung von Untersuchungswegen genutzt werden sollen. Die darauf folgenden erziehungstheoretischen und erziehungspraktischen Materialangebote können dann als Antwortpool für die Fragen genutzt werden, die aus der biografischen Auseinandersetzung gewonnen wurden.

- „Mein Paradies“ - biografisches Lernen mit dem „Kleinen Phoenix“(vgl. Dorlöchter u.a. 1999)

Die Einheit „Mein Paradies“ ist konzipiert für die Arbeit im Differenzierungsbereich 10, 2. Halbjahr. Im Einführungsbereich werden unterschiedliche Zugänge angeboten, die es ermöglichen sollen, sich mit unterschiedlichen Vorstellungen unterschiedlichster idealer Lebenssituationen, Lebensmottos, Lebensauffassungen und Lebensziele auseinander zu setzen, sie mit eigenen zu vergleichen bzw. eigene zu formulieren. Verbunden wird dies mit Vorschlägen zur kreativen Ausgestaltung und Visualisierung eigener Lebenskonzepte (Schachtelmuseum, Selbstportraits, Portraits, Collagen und Plakatgestaltung). Thematisch eingebunden wird all dies durch Texte zur Sinnorientierung und Werteerziehung.

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

Die Förderung der autobiografischen Kompetenz durch biografisches Lernen im Pädagogikunterricht ist ein fachspezifischer Beitrag zur Entwicklung von Lebenskompetenz, wie sie Bundespräsident Herzog in seiner Rede „Erziehung im Informationszeitalter“ skizzierte:

„Ich möchte dies einmal ganz allgemein die ‘Lebenskompetenz’ des Menschen nennen. Darunter verstehe ich mindestens die folgenden Eigenschaften: Selbständigkeit und Bindungsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft, Toleranz, Kultur- und Weltoffenheit. Aber auch ein In-sich-selbst-ruhen, das zur gelassenen Auseinandersetzung mit Problemen und anderen Menschen befähigt und das Unsicherheiten aushalten lässt.“ (Herzog 1998, S. 8)

Dies ist für Herzog der zentrale Auftrag von Erziehung, der neben dem Elternhaus auch vor allem von der Schule einzulösen ist, der Herzog ausdrücklich einen intensiven Erziehungsauftrag zuschreibt (vgl. ebd. S. 16f.)

Biografisches Lernen leistet ebenso einen fachspezifischen Beitrag zum ganzheitlichen Lernbegriff der Unesco-Kommission. „Learning to be“, in der deutschen Übersetzung (etwas weniger philosophisch, sondern eher pragmatisch ausgedrückt) „Lernen für das Leben“ ist eine der vier Säulen der Bildung (siehe hierzu die Ausführungen zum erziehenden Pädagogikunterricht in diesem Band):

Die Entwicklung des einzelnen, die mit der Geburt beginnt und ein ganzes Leben lang anhält, ist ein dialektischer Prozeß, der anfängt mit Selbsterkenntnis und mit Offenheit anderen gegenüber weitergeht. In diesem Sinne sind Bildung und Erziehung vor allem eine innere Reise, deren Stationen mit dem fortlaufenden Reifeprozess der Persönlichkeit übereinstimmen. Bildung als Mittel für ein erfolgreiches Arbeitsleben ist daher ein sehr individueller Prozess und gleichzeitig ein Prozess für den Aufbau sozialer Interaktion.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S.82)

5.3.3. Theorie und Praxis biografischen Lernens im Pädagogikunterricht

5.5.3.1 Der zugrunde liegende Lernbegriff

Wenn man Lernen als aktiv-konstruierende Tätigkeit des Individuums ansieht, die von außen angeregt, aber nicht direkt gesteuert werden kann, wird schnell deutlich, dass dann die lebensgeschichtlich entstandene kognitive und affektive Struktur des Individuums entscheidend ist für jeden einzelnen Lernakt und selbst aus Lernakten entstanden ist. Die kognitive und affektive Struktur des Individuums ist also gewissermaßen lerngeschichtlicher Prozess und Produkt gleichermaßen, dies schrieb schon Piaget in den fünfziger Jahren.

Dies heißt aber, dass Lebens- und Lerngeschichte aufs Engste miteinander verknüpft sind, jeder Lernakt also auch biografische Wurzeln hat.

Für den Kontext biografischen Lernens ist eine Studie von Friedemann Maurer wichtig, in der diese Zusammenhänge dargestellt werden (vgl. Maurer 1990). Maurer plädiert, wie Holzbrecher, Dorlöcher und ich in diesem Band für einen subjektorientierten Lernbegriff, hebt zusätzlich die lernbiografische Dimension hervor:

„In der Erinnerung und Erzählung seiner Lebensgeschichte bilanziert und interpretiert der Mensch die Lehren seines Lebens, hebt heraus, was ihn betroffen gemacht, sein Ich geformt, sein Handeln und Streben bestimmt, ihm Glück und Schmerz bereitet hat. Nach und nach schält sich das individuelle *Lernthema* seines Lebens heraus; denn jede einzelne Lernanstrengung wird bewusstseinsmäßig mit diesem Thema verrechnet und ist auch nur angemessen zu verstehen, wenn man weiß, dass von außen gesetzte Ziele und Zumutungen des Lernens in Bedürfnissen und Erwartungen, im Selbstkonzept des Subjekts, in dessen Lebens- und Lerngeschichte gebrochen werden.“ (ebd., S. 37)

Zusammengefasst lässt sich sagen:

- Lernen ist eine aktive Konstruktionsleistung des Individuums.

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

- Lernen ist die permanente Bestätigung, Erweiterung und Ausdifferenzierung oder Abänderung vorhandener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster des Individuums.
- Diese permanente Veränderungsleistung wird gespeist durch die Einbettung in lebensgeschichtliche Kontexte, die der Veränderungsleistung Sinn zuweisen und Richtung geben. In diesem Sinne hat jeder Lernakt einen biografischen Hintergrund.

5.3.3.2 Biografisches Lernen als „permanent brain“

Ob wir es wollen oder nicht, ob es uns bewusst ist oder nicht, wir denken permanent über uns selbst, über unsere Motive, über unsere Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nach und gleichen ständig in einem inneren Monolog ab: Kenn ich das schon? Welche Erfahrung habe ich damit gemacht? Was halte ich davon? Will ich das? Muss ich das?

Wir vergleichen uns ständig mit anderen, mit deren Lebensgeschichten, mit ihren Mustern und dies wiederum beeinflusst unsere eigenen Entscheidungen und die Wahrnehmung von uns selbst.

Biografisches Lernen findet also permanent statt. Es aus dem Hintergrund ab und zu gezielt in den Vordergrund zu holen, dient der Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit, dient dazu, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster bewusst zu machen und damit bewusste Wahlentscheidungen zu ermöglichen und die Intensität der Lernakte zu steigern.

5.3.3.3 Ebenen der Selbstwahrnehmung und der Kohärenz

Diese permanente situationale Selbstthematizierung dient der alltäglichen Identitätsarbeit, der alltäglichen Entwicklung von Teilidentitäten in unterschiedlichen Kontexten und der Arbeit an einem Identitätskern, der Kontinuität und Stabilität in unseren Alltag bringt.

Strauss und Höfer (1997, S. 274ff.) formulieren in ihrer Darstellung der Ergebnisse neuerer Identitätsforschung dieses Fazit und beschreiben vier Ebenen, auf denen die permanente Selbstwahrnehmung stattfindet:

- Die kognitive Selbstwahrnehmung (Was denke ich? Was verstehe ich / nicht? Auf welche Wissensbestände kann ich zurückgreifen? ...)
- Die emotionale Selbstwahrnehmung (Was fühle ich? Fühle ich mich akzeptiert / verstanden / geschätzt?...)
- Die soziale Selbstwahrnehmung (Was meine ich denken die anderen über mich? Wie interpretiere ich ihr Verhalten mir gegenüber?...)
- Die produktorientierte Selbstwahrnehmung (Wie nehme ich das Produkt meines Handlungsaktes wahr? Wie kann ich mich in objektivierten Veräußerungen präsentieren? Was schaffe ich? Was leiste ich?...)

Zwischen diesen Ebenen gibt es wechselseitige Einflüsse, sie bilden zusammen ein Gesamtbild des Individuums von sich selbst.

Jede situationale Selbstwahrnehmung ist darüber hinaus lebensgeschichtlich verortet: Zunächst ist sie in eine gegenwärtige Handlungssituation eingebettet, darüber hinaus ist sie aber verbunden mit vergangenen Selbstthematizierungen und zugleich verbunden mit erhofften oder befürchteten Antizipationen.

Für die Herstellung eines relativ stabilen positiven Identitätskerns ist das Gefühl der Kohärenz von besonderer Bedeutung. Der israelische Mediziner Antonovsky hat diesen Begriff geprägt und meint damit ein dauerhaftes Gefühl des Vertrauens, dass

- „...die inneren und äußeren Ereignisse des Lebens strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
 - einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Ereignisse stellen, zu bestehen;
 - diese Anforderungen Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky 1998, S. 54)
- Biografisches Lernen kann also auch einen Beitrag zur Bildung und Stärkung von Kohärenz leisten.

5.3.3.4 Inhaltliche Zugriffe

Im Pädagogikunterricht bietet das gesamte Curriculum ideale inhaltliche Zugriffsmöglichkeiten. So lassen sich, entlang der Sek.II-Richtlinien, z.B. grob folgende Untersuchungsrichtungen aufzeigen:

- Die Erziehungsbiografie
- Die Lernbiografie
- Die Entwicklungsbiografie
- Die Biografie der Gefährdungen und Normverstöße
- Die Bildungsbiografie
- Die Persönlichkeitsentwicklungsbiografie

Der didaktische Sonderfall unseres Faches macht es in allen Bereichen notwendig und möglich, nach den biografischen Verankerungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch der biografischen Erfahrungen von uns als Lehrenden zu forschen. Leitfragen und methodische Zugriffe für die Arbeit im Pädagogikunterricht zu diesen Fragen finden sich im Schulbuchwerk Phoenix (vgl. Dorlöchter u.a. 1996/97/99).

Annette Vogt leitet aus der soziologischen und psychologischen Biografieforschung weitere Untersuchungsperspektiven ab:

- Normalbiografien, Institutionalisierung und Individualisierung des Lebenslaufs
- Soziale Normierungen im Lebenslauf (Altersnormen, Rollennormen)
- Statuspassagen und Rituale
- „Grundtendenzen menschlichen Lebens (Bedürfnisbefriedigung, selbstbeschränkende Anpassung, Aufrechterhaltung innerer Ordnung, schöpferische Expansion)“ (Vogt 1996a, S. 42).
- An den Polaritäten in Eriksons Entwicklungsmodell orientierte Untersuchungsperspektiven.
- Kritische Lebensereignisse und ihre Bewältigung.

Aus der Identitätsforschung lassen sich weitere Perspektiven gewinnen. So beschreiben Strauss und Höfer Typen von Identitätsprojekten (vgl. Strauss/Höfer 1997, S. 284), die das dynamische, lebenslang andauernde Bemühen des Menschen kennzeichnen, seine Identität neu zu justieren:

- „Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status“ - Was unternimmt ein Mensch, um den gegenwärtig erreichten Zustand der Identitätsdefinition zu verteidigen und zu stabilisieren?

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

- „Realisierung von Lebensplänen“ - Welche Pläne existieren für die Zukunft, die den momentanen Identitätszustand bestimmen?
- „Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials“ - Bilanzierung eigener Ressourcen, die in der Gegenwart die Identität stabilisieren.
- „Reflexive Rekonstruktion des eigenen Selbstverständnisses“ - Die eigene Entwicklung wird bilanziert, um daraus Stärke für die Gegenwart zu gewinnen.
- „Identifikation mit zukünftigen Generationen“ - Im Vordergrund stehen Überlegungen zur Verantwortung in der Generationenfolge, als deren Bestandteil man sich sieht.

Alfred Holzbrecher (vgl. Holzbrecher 1998) macht in seinen Veröffentlichungen deutlich, dass unser alltägliches Bemühen um Identitätsdefinition aufs engste verknüpft ist mit der Auseinandersetzung mit „dem Fremden“. „Fremdverstehen und Selbsterkenntnis sind somit als zwei Dimensionen desselben Lernprozesses zu verstehen, in dessen Verlauf sich das Subjekt ein jeweils neues Bild von sich selbst, vom Anderen und vor allem von der eigenen Stellung im lebensweltlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext erarbeitet.“ (Holzbrecher in diesem Band)

Biografisches Lernen könnte in diesem Sinne als Pendeln zwischen dem Fremden und Eigenen angesehen werden. Die Aufarbeitung von Befremdungen, Irritierungen und Faszinosum dient sowohl dem Verstehen des Eigenen wie auch des Fremden. Vergleichende interkulturelle und historische Zugriffe auf Erziehungswirklichkeiten bieten ideale Hintergrundfolien für biografische Arbeit an der eigenen Lebensgeschichte.

Aus der Praxis der „Guided Autobiography“ (vgl. Schratz 1996, S. 123ff.) kann man die Anregung entnehmen, dass sich das Subjekt in der Selbst-Aktualisierung angeleiteter biografischer Fallarbeit, das Verhältnis von realem, idealem und sozial zugeschriebenem Selbst bewusst machen kann und so die Selbst-Aktualisierung für die Selbst-Entwicklung nutzen kann.

5.3.3.5 Methodische Zugriffe

Orientiert an den Ebenen der Selbstwahrnehmung, der zeitlichen Dimensionierung und der Kohärenzebenen, lassen sich folgende methodische Zugriffsebenen (vgl. hierzu Stiller 1997, S. 86ff.) beschreiben:

- primär kognitive Ebene:
Thematische Schreibanlässe, Lebenskurve, Lebensmotto, Wert- und Zielhierarchie, Stationen des Lebenslaufs, Fragebögen zur Selbstreflexion ...
- primär affektive Ebene:
Kreatives Schreiben, assoziatives Arbeiten mit Bildmaterial, Lebensbaum, Phantasiereise, Meditation ...
- primär soziale Ebene:
Schreibdialog, Partnerübungen, Selbstbild/Fremdbild, Kurs-Talkshow (vgl. Dorlöchter u.a.; Kleiner Phoenix) ...
- primär produktorientierte Ebene:
Collagieren, Statuentheater, Portrait/Selbstportrait ...

Vor allem bei thematischen Schreibanlässen hat es sich als vorteilhaft erwiesen, die drei Zeitebenen in der Aufgabenstellung zu berücksichtigen:

„Eine Situation, in der ich etwas (nicht) gelernt habe (lerne, lernen werde...)“

War es schwer/leicht? Wie habe ich gelernt? Was hat es für mich bedeutet?

a) in der Kindheit:

b) in der Gegenwart:

c) in der Zukunft:

Können Sie einen 'roten' Faden entdecken, der sich durch die Lernsituation zieht? Etwas, was das Lernen z.B. in allen Situationen erleichtert oder erschwert hat? Nutzen Sie für Ihre Aufzeichnungen Ihr Journal.“ (Dorlöchter u.a.; Phoenix Band 2, S. 14)

Biografiearbeit kann generell in die fachliche Arbeit integriert werden, sie kann aber auch einen hervorgehobenen Standort bekommen. Denkbar ist hier das dauerhafte Führen eines Journals oder die Einführung einer regelmäßigen „Extrastunde“ für Biografiearbeit. Dies ist in erster Linie von der Absprache mit den konkreten Kursgruppen abhängig.

Da Biografiearbeit neben der Aufarbeitung sehr persönlicher Einzelerfahrung auch immer die Einbettung in kulturelle, soziale, politische und historische Kontexte erfordert, vor deren Hintergrund dann eine genauere hermeneutische Auswertung möglich ist, muss auch immer am Kontext gearbeitet werden. Hier bieten sich z.B. die Anfertigung von Zeitleisten und Chroniken an, Zeitzeugen können befragt werden, Quellen aus Archiven können ausgewertet werden.

Da Biografiearbeit im Pädagogikunterricht immer im Kontext eines Kurszusammenhanges stattfindet, findet neben dem selbstreflexiven Zugriff auch immer ein interaktioneller Zugriff statt (vgl. Schratz 1996, S. 128). Methodisch muss also auch das gruppenspezifische Geschehen betrachtet und begleitet werden.

Neben der Arbeit an der eigenen Biografie kann die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien „Fremdverstehen“ (vgl. Stiller 1997, S. 94ff.) fördern, aber auch zur Erhellung der eigenen Biografie beitragen. Stefan Rogal (vgl. Rogal 1997, S.55ff.) stellt hier vor allem die Arbeit an literarischen Fremdbiografien in den Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit Hesses „Unterm Rad“ dient als Hintergrundfolie, um über eigene Kindheits- und Schulerlebnisse zu reflektieren. Literarische oder dokumentarische Biografien haben hier den Vorteil, dass ein distanzierter Zugriff erfolgen kann und die/der Lernende selbst entscheiden kann, inwieweit sie/er textimmanent bleiben will oder wie tiefgehend die Einbeziehung eigener biografischer Erfahrungen zugelassen wird.

„Jeder Leser eines Buches ist eigentlich ein Leser seiner selbst“ (Marcel Proust).

5.3.4. Chancen und Grenzen biografischen Lernens im Pädagogikunterricht

5.3.4.1 Die Stärken biografischen Lernens entfalten

Biografisches Lernen ist Bestandteil einer modernen Konzeption von Allgemeinbildung, da es einen Beitrag zur Subjektstärkung und zur Identitätsbildung leistet (vgl. Heymann 1997, S. 42ff.).

Biografisches Lernen kann zentrale Beiträge zur Bewusstmachung und Veränderung eigener Wahrnehmung-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster leisten. (vgl. Enns 1997, S. 23 u. 36ff..)

Es leistet einen wichtigen Beitrag zur Sinnstiftung des Lernens. Folgt man der Einschätzung von Carl Rogers (vgl. Rogers 1979, S. 157, 274ff.), dann findet bedeutsames Lernen nur dann statt, wenn der Lerninhalt als für die eigene Persönlichkeit relevant angesehen wird. Diese Einsicht kann durch biografische Zugänge für alle erziehungswissenschaftliche Fragen geschaffen werden. Dann konstituiert sich Sinn auf eine sehr individuelle Art selbst im

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209
 Lernprozess und fördert im höchst möglichen Maße die Motivation (vgl. Bönsch 1988, S. 24ff.). Dies verdeutlichen auch neue motivationspsycho-logische Studien, die das subjektive gegenstandsbezogene Interesse (vgl. Krapp 1993, S. 201ff.) und die subjektiven Interessen an Sache und Person für das Zustandekommen von „Flow-Zuständen“ (vgl. Czikszenmihalyi / Schiefele 1993, S. 219ff.) hervorheben.

Biografisches Lernen trägt zudem zur Vertiefung des Fachwissens bei. Diese Erkenntnis hat in die hochschuldidaktische Praxis bereits Einzug gehalten. So nutzt Prof. Dr. Hans-Jörg Herber an der Universität Salzburg biografische Fallbeispiele, um „subjektive Theorien“ zu rekonstruieren und in Beziehung zu „objektiven“ Theorien zu setzen (vgl. Herber 1996), um so „Fremdes“ / graue Theorie, zu „Eigenem“ / „grüner Erfahrung“ werden zu lassen. So lässt er Studentinnen und Studenten zu Beginn seiner Vorlesung über ‘Entwicklungspsychologie im Schulalter’ biografische Szenen aus ihrer eigenen Kindheit notieren, die sie aus der rekonstruierten damaligen Sicht und aus ihrer heutigen Sicht interpretieren sollen. An die Thematisierung solcher alltagstheoretischer Zugriffe knüpft er dann seine Darstellung unterschiedlicher entwicklungspsychologischer Theoriemodelle an. Diese werden dann wieder für die theoretisch angeleitete Reflexion der biografischen Szenen genutzt.

„So wird das Netzwerk subjektiver Assoziationen und logisch sowie methodologisch kontrollierter kognitiver Konstruktionen mit analogen Elementen angereichert. Das kann dann bis zur vollständigen, kritischen Rezeption wissenschaftlicher Theorien und deren systematischen Vergleich gehen. Wichtig ist, daß wissenschaftliche Theorien nicht als isolierte ‘Dateien’ abgespeichert werden, sondern in lebendigem, das eigene Denken anregendem Austausch mit subjektiven Theorien ihre Wirksamkeit entfalten, indem diszipliniert über die Verwendung klar dimensionierter Vorstellungen im Analogiebildungsprozess Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Systeme, die miteinander verglichen werden, auf allen möglichen Ebenen theoretischer und methodologischer Relevanz erfasst werden. (Herber 1996, S. 118)

Integriert in den fachlichen Kontext des Pädagogikunterrichts kann also, entgegen vielen Befürchtungen, die Einbeziehung der biografischen Dimension den Erwerb erziehungswissenschaftlichen Fachwissens intensiv fördern.

Zusammenfassend habe ich in der Dialogischen Fachdidaktik folgende Zielkomplexe definiert:

<p>Dimensionen des Umgangs mit Erziehungswirklichkeit</p>	<p><i>Qualifikationsfeld Biografie 1. Fähigkeit und Bereitschaft zur bewussten Reflexion der eigenen Biografie um Subjektanteile, im Sinne von bewussten Wahlmöglichkeiten, zu erweitern sowie die Annahme eines dynamischen und differenzierten Selbst zu stärken.</i></p>
<p>Wahrnehmen Erkennen Darstellen</p>	<p>1.1 Fähigkeit und Bereitschaft die eigene Lebensgeschichte, eigene Deutungs- und Handlungsmuster bewusst zu rekonstruieren, besonders bezogen auf eigene Erziehungserfahrungen.</p>

Deuten Analysieren Erklären	1.2 Fähigkeit und Bereitschaft eigenes Denken und Handeln auf dem Hintergrund erworbener erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse zu deuten.
Urteilen Entscheiden Stellung nehmen	1.3 Fähigkeit und Bereitschaft das eigene pädagogische Verhalten kritisch zu überprüfen, eine eigene pädagogische Position zu entwickeln und Verantwortung in erzieherischen Prozessen zu übernehmen.
Planen Simulieren Handeln	1.4 Fähigkeit und Bereitschaft die zukünftige biografische Entwicklung, z.B. im Bereich eines pädagogischen Studiums oder einer Berufsausbildung zu antizipieren und sich gezielt darauf vorzubereiten.

(Stiller 1997, S. 56)

Biografisches Lernen leistet einen Beitrag zur politischen Bildung, wenn historische, politische, kulturelle und soziale Kontexte mitreflektiert werden, in denen sich die Biografie des Einzelnen verorten lässt.

Es leistet auch dann einen Beitrag zur politischen Bildung, wenn es die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen erhöht. Auf einer Tagung für Lehrerfortbildner wurden folgende Leitmotive formuliert:

- „Woher komme ich ? Erkenne Dich selbst!
- Wer bin ich ? Bestimme Dich selbst!
- Wohin gehe ich? Bestimme mit!“ (Hantelmann, B. u.a. 1989, S.135)

5.3.4.2 Mindeststandards einhalten

Gudrun Schieck formulierte 1987 Minimalanforderungen, die an selbstreflexive Arbeit anzulegen sind (vgl. Schieck 1987, S. 17):

- „Kriterium der Gültigkeit“
Hierbei geht es der Autorin zunächst um die subjektive Gültigkeit der biografischen Erfahrungen. Das Subjekt muss sich in ihnen wiederfinden.
Andererseits erweist sich Gültigkeit auch in der kommunikativen Vermittelbarkeit biografischer Erfahrungen.
- „Kriterium der intersubjektiven Nachprüfbarkeit“
Die Kommunizierbarkeit biografischer Erfahrungen steht hier im Vordergrund. Das „Fremde“ der biografischen Erfahrungen des Anderen, die einführende Übersetzung, das hermeneutische Hineintauchen in andere Lebenswelten, Sich-Verständigen und der Versuch, zu verstehen - all dies muss in biografischer Arbeit ermöglicht werden.

- „Unaufdringliche Subjektivität“
Beim biografischen Lernen geht es nicht um die narzistische Selbstbespiegelung. Integriert in fachliche Kontexte ist sachlich-nüchterne Selbst-Aufklärungsarbeit gemeint. Distanz und Nähe der Reflexion müssen in einem adäquaten Verhältnis stehen.
- „Eindringliche Narrativität“
Nicht „oberflächliches Schwadronieren“ sondern intensive Durchdringung ist gefordert, radikales Infragestellen, intensive Suche nach Ressourcen, tiefgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, ernsthafte Suche nach konstruktiven Perspektiven für die Zukunft.

Qualifizierte, angeeignete Subjektivität ist für Gudrun Schieck wichtige Voraussetzung für die Herstellung von qualifizierter Intersubjektivität in pädagogischen Beziehungen, in denen das Subjekthafte von Erziehern und Erziehenden anerkannt und für pädagogisches Verstehen und Helfen nutzbar gemacht wird.

Biografisches Lernen verdient diesen Namen also nur dann, wenn neben der fachlichen Einbindung, die Ernsthaftigkeit und Mühe des Anliegens, sein Gebrauchswert und sein Sinn von allen Beteiligten mitgetragen wird.

5.3.4.3 Grenzen beachten und Risiken minimieren

Biografisches Lernen, dies habe ich in zehn Grundsätzen 1997 formuliert (vgl. Stiller 1997, S. 81), benötigt ein konstruktives Klima, klare Vereinbarungen über Sinn, Ziele und Verfahrensregeln und Lehrerinnen und Lehrer, die erfahren, kompetent und in ihrer Art des „Sich-Einbringens“ Modell sind.

Risiken können dadurch begrenzt werden, dass im Mittelpunkt mutmachende, positive Aspekte der Biografie gezielt aufgesucht werden, um an Ressourcen und Problemlösekompetenzen anknüpfen zu können.

Ein gestuftes methodisches Verfahren (z.B. auf Einzelarbeit immer erst Partnerarbeit folgen lassen und nicht sofort ins Plenum gehen!), welches jedem Einzelnen es immer wieder ermöglicht, selbst zu entscheiden, was sie oder er einbringt, ist eine weitere wichtige Vorsichtsmaßnahme.

Als weiteren Grundsatz möchte ich anfügen, dass biografisches Lernen von jeglicher Benotung ausgeklammert werden sollte, um ein möglichst unbeeinflussten Zugang zu persönlichen Fragen zu ermöglichen. Ausnahme könnte hier eine Facharbeit mit biografischem Schwerpunkt sein, die dann aber von der Schülerin / dem Schüler von sich aus freiwillig gewählt wurde (vgl. hierzu Stiller 1997, S. 114ff.). Über die Vertiefung des Fachwissens ist es aber jederzeit gewährleistet, dass biografisches Lernen indirekt einer Leistungsbeurteilung zugeführt werden kann.

Annette Vogt weist in ihren Beiträgen (vgl. Vogt 1996 a. und b, S. 53ff., 183f.) auf die Abgrenzung gegenüber therapeutischen Verfahren hin, die eine wichtige Grenze markieren. Biografische Arbeit kann hier nur Unterstützung von Selbsterziehung sein und kann kein therapeutischer Eingriff von außen sein.

Biografische Arbeit ist als dialogische Begleitung der Eigenarbeit zu sehen. Sie wendet sich an die „normale“ Schülerin / den „normalen“ Schüler und nicht an in Therapie befindliche Patienten. Sie werden begleitet von Lehrerinnen und Lehrern, die einen interessierten, achtenden Dialog anbieten, aber gerade hier als um Verständnis Bemühte und nicht um therapeutische Veränderung Bemühte.

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209

Schließlich macht der Gruppenkontext des Kurses und die institutionelle Einbettung schon deutlich, dass hier völlig andere Akzente gesetzt werden müssen.

Auch die thematische Einbettung in einen curricularen Rahmen sorgt für die notwendige Objektivierung und Distanzierung.

Literatur

- Antonovsky, Aaron; Vertrauen, das gesund erhält. Warum manche Menschen dem Stress trotzen, in: Psychologie heute 2/1998, S. 51ff.
- Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hrsg.); Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München: Juventa 1993
- Bauer, Karl-Oswald; Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1998, S. 343ff.
- Behrens-Cobet, Heidi / Reichling, Norbert; Biografische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung, Neuwied: Luchterhand 1997
- Betz, Gertrud / Edelhoff, Christoph; Lehrerforschung und Lehrerfortbildung - Biografische Methode, in: Institut für Lehrerfortbildung Mülheim/Ruhr / Studienkreis Schule/Wirtschaft NW (Hrsg.); Lehrerfortbildung als Handlungs- und Erfahrungsraum gestalten, Düsseldorf 1997; S.23ff.
- BIOS. Zeitschrift für Biografieforschung und Oral History, Opladen: Leske + Buderich
- Bittner, Günther; Zur psychoanalytischen Dimension biografischer Erzählungen, in: Baacke / Schulze, a.a.O., S. 229ff.
- Bittner, Günther / Fröhlich, Volker (Hrsg.); Lebensgeschichten. Über das Autobiografische im pädagogischen Denken, Zug/Kusterdingen: Die graue Edition 1997
- Bönsch, Manfred; Die Konstituierung von Sinn als schulpädagogisches Problem, in: Neue Deutsche Schule 20/1988, S. 24ff.
- Böttger, Gudrun / Reich, Angelika; Soziale Kompetenz und Kreativität fördern. Spiele und Übungen für die Sekundarstufe I, Berlin: Cornelsen 1998
- Buschmeyer, Hermann / Behrens-Cobet, Heidi; Biografisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen Soest: Soester Verlagskontor 1990
- Csiksznetmihalyi, Mihaly / Schiefele, Ulrich; Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik 2/1993, S. 207ff.
- Combe, Arno; Der Lehrer als Sisyphus, in: Pädagogik 4/1997, S. 10ff.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.); Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied: Luchterhand 1997
- Dirks, Una; Warum sollte die Biografie Gegenstand der Lehrerbildung sein? In: Institut für Lehrerfortbildung, a.a.O., S. 29ff.
- Dikow, Joachim (Hrsg.); Die Bedeutung biografischer Forschung für den Erzieher, Münster 1988
- Dorlöchter/Maciejewski/Stiller; Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Arbeitsbuch Bd.1 und 2, Paderborn: Schöningh 1996/97
- Dorlöchter / Kahlbau / Krafeld / Maciejewski / Sander / Schrieverhoff / Stiller / Wittig; Der kleine Phoenix: Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht im Differenzierungsbereich, Paderborn: Schöningh 1999 i.E.
- Eikenbusch, Gerhard; Praxishandbuch Schulentwicklung, Berlin: Cornelsen 1998
- Enns, Esther; Statement zum Biografischen Ansatz, in: Institut für Lehrerfortbildung, a.a.O., S. 36ff.
- Fröhlich, Volker / Göppel, Rolf (Hrsg.); Paradoxien des Ich: Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik, Würzburg: Königshausen&Neumann 1996
- Fröhlich, Volker; Lebensgeschichten verstehen, in: Bittner / Fröhlich, a.a.O., S. 165ff.
- Göppel, Rolf; 'Meine Kindheit war nicht die eines Kindes'. Biografische Wurzeln pädagogischer Reflexion bei Jean-Jaques Rousseau, in: Bittner / Fröhlich 1997, a.a.O., S. 79ff.
- Gudjons, H./ Pieper, M./ Wagener, B.; Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte, Reinbek: Rowohlt 1986 (rororo 8304)
- Gruschka, Andreas; Wie Schüler Erzieher werden, Gießen: Büchse der Pandora 1985
- Hafeneger, Benno; Rechte Jugendliche. Einstieg und Ausstieg: Sechs biografische Studien, Bielefeld: KT-Verlag 1993
- Hagemann, Wilhelm / Rose, Franz-Josef; Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden, in: Zeitschrift für Pädagogik 1 /1998, S. 7ff.
- Hantelmann, Birgit, Homfeldt, Hans Günther, Schwaner-Heitmann, Barbara; Biografische Selbstreflexion, in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen; Lehrer lernen. Dokumentation der 7.Fachtagung für Lehrerfortbildner, Dillingen 1989, S. 130ff.
- Heitmeyer, Wilhelm u.a.; Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie, München: Juventa 1992

- Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209
- Henningsen; Jürgen; Autobiografie und Erziehungswissenschaft, Essen: NDS 1981
- Herber, Hans-Jörg; Grüne Erfahrung und graue Theorie. Wie kann Fremdes zu Eigenem werden, in: Schratz / Thonhauser a.a.O., S. 91ff.
- Herzog, Roman; Erziehung im Informationszeitalter, Rede zur Eröffnung des Paderborner Podiums im Heinz Nixdorf-MuseumsForum am 9.6.1998, in: Heinz Nixdorf MuseumsForum; Paderborner Podium, Paderborn 1998, S. 5ff.
- Heymann, Hans Werner; Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Mass-Stab für Fachunterricht, in: Pädagogik 1/1997, S. 42ff.
- Hoffmeister, Dieter / Sill, Oliver; Zwischen Aufstieg und Ausstieg. Autoritäre Einstellungsmuster bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen: Leske + Buderich 1992
- Homfeldt, Hans Günther / Schulz, Wolfgang / Barkholz, Ulrich; Student sein - Lehrer werden? Selbsterfahrung in Studium und Beruf, München: Kösel 1983
- Homfeldt, Hans Günther; Selbsterziehung. Unveröffentlichtes Manuskript 1989
- Homfeldt, Hans Günther / Schulz, Wolfgang; Strukturmomente der pädagogischen Ausbildung - Am Beispiel: Gesundheitsbildung, in: Schulz a.a.O., S. 229ff.
- Holzbrecher, Alfred; Das Prinzip Subjektorientierung, in: Deutsche Lehrerzeitung 5/1998, S. 40ff.
- Holzbrecher, Alfred; Gleichheit und Differenz. Interkulturelle Bildung im Pädagogikunterricht, in diesem Band
- Hoppe, Heidrun; Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer Biografiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen: Leske + Buderich 1996
- Institut für Lehrerfortbildung Mülheim/Ruhr / Studienkreis Schule/Wirtschaft NW (Hrsg.); Lehrerfortbildung als Handlungs- und Erfahrungsraum gestalten, Düsseldorf 1997; S.23ff.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.); Jugend '81, Hamburg: Selbstverlag 1981
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.); Jugend '97, Opladen: Leske + Buderich 1997
- Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hrsg.); Identitätsarbeit heute, Frankfurt: Suhrkamp 1997 (stw 1299)
- Kliebisch, Udo; Selbstentfaltung und Lebensplanung. Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche, Mülheim: Verlag an der Ruhr 1997
- Krapp, Andreas; Die Psychologie der Lernmotivation, in: Zeitschrift für Pädagogik 2/1993, S. 187ff.
- Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.); Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, Opladen: Leske + Buderich 1996
- Langhanky, Michael; Die Pädagogik von Janusz Korczak, Neuwied: Luchterhand 1993
- Loch, Werner; Lebenslauf und Erziehung, Essen: NDS 1979
- Marotzki, Winfried; Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, in: Krüger / Marotzki, a.a.O., S. 55ff.
- Marsal, Eva; Das Selbstkonzept. Subjektive Theorien Jugendlicher, Opladen: Leske + Buderich 1995
- Marsal, Eva; Unverletzende Selbstbehauptung. Das Karlsruher Jugendtraining. Opladen: Leske + Buderich 1997
- Maurer, Friedemann; Lernen und Lebenssinn, Langenau-Ulm: Vaas 1990
- Rogal, Stefan; „Der ganze Reichtum konkreter Subjekte“ - Gedanken zum biografischen Lernen im Pädagogikunterricht, in: PädagogikUnterricht 2/3 1997, S. 55ff.
- Ruhe, Hans Georg; Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung, Weinheim: Beltz 1998
- Ryan, Tony / Walker, Rodger; Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, Weinheim: Beltz 1997
- Scheidt, Jürgen vom; Kreatives Schreiben. Wege zu sich selbst und zu anderen, Frankfurt: Fischer:1993 (Fischer TB 11950)
- Schiek, Gudrun; Theoretisch-methodisches Resümee selbstreflexiver Pädagogik, in: Pädagogische Beiträge 10/1987, S. 14ff.
- Schratz, Michael / Thonhauser, Josef (Hrsg.); Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten, Innsbruck: Studien Verlag 1996
- Schratz, Michael; Lebensgeschichten als Bildungshilfe? Fallarbeit mit der „Guided Autobiography“, In: Schratz / Thonhauser, a.a.O., S. 123ff.
- Schulz, Wolfgang (Hrsg.); Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen, Hohengehren: Schneider 1996
- Schulze, Theodor; Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke, in: Krüger/Marotzki a.a.O., S. 10ff.
- Stiller, Edwin; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik., Paderborn: Schöningh 1997
- Stiller Edwin; Dialogische Didaktik, in: PädagogikUnterricht 1/1998, S. 27ff.
- Strauss, Florian / Höfer, Renate; Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit, in: Keupp/Höfer a.a.O., S. 270ff.
- Stübig, Frauke; Schullalltag und Lehrerbewusstsein, Weinheim: Beltz 1995
- Terhardt, Ewald; Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern, in: Pädagogik 4/1997, S. 6ff.

Erschienen in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn: Schöningh 1999, S. 185-209
Thiemann, Friedrich; Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden, Frankfurt: Suhrkamp 1985
Timmermann, Evelyn; Das eigene Leben leben. Autobiografische Handlungskompetenz und Geschlecht,
Opladen: Leske + Buderich 1998
Voges, Wolfgang; Methoden der Biografie- und Lebenslaufforschung, Opladen: Leske+Buderich 1987
Vogt, Annette(a); Das Leben in die eigene Hand nehmen - Biografisches Lernen als gezielte Arbeit am
eigenen Lebenslauf, in: Schulz, a.a.O., S.37ff.
Vogt, Annette(b); Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen - Biografisches Lernen und Lehren an der
Hochschule, in: Schulz, a.a.O., S. 176ff.
Wagener, Birgit; Was der Mensch ist, sagt ihm nur seine Geschichte. Biografische Selbstreflexion als
Konzept und Methode für pädagogische Arbeit, in: Pädagogische Beiträge 10/87, S. 8ff.
Werder, Lutz von; Kreatives Schreiben in den Wissenschaften, Milow 1992