

Marian Kratz, Andrea Dlugosch, Moritz Heß (Hg.)  
Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung

Forum Psychosozial

Marian Kratz, Andrea Dlugosch, Moritz Heß (Hg.)

# **Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung**

**Impulse für pädagogische  
Professionalisierungsprozesse**

Mit Beiträgen von Nils Altner, Andrea Dlugosch,  
Melanie Fabel-Lamla, Tilmann Habermas, Moritz Heß,  
Marian Kratz, Lisa Niederreiter, Flora Petrik, Ilka Quindeau,  
Markus Rieger-Ladich, Jörg Schlömerkemper,  
Gregor Schuhen und Jürgen Straub

Psychozial-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

[info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)

[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Lisa Niederreiter, *Brückenköpfe*

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3306-2 (Print)

ISBN 978-3-8379-6253-6 (E-Book-PDF)

# Inhalt

<b>Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung: zugleich ein Editorial</b>	7
<i>Marian Kratz &amp; Andrea Dlugosch</i>	
<b>Vom Leben erzählen: Warum und wozu diese ganzen Geschichten?</b>	21
<i>Jürgen Straub</i>	
<b>Biografisches Erinnern unter dem Primat des Anderen Psychoanalytische Konzeptualisierungen</b>	57
<i>Ilka Quindeau</i>	
<b>Wie Welt- und Selbstverständnis sich im Erzählen verändern Wiederholen und Widersprechen</b>	73
<i>Tilman Habermas</i>	
<b>Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung</b>	97
<i>Melanie Fabel-Lamla</i>	

<b>Ästhetik und Selbsterkenntnis</b>	127
<b>Ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Handlung in biografischer und professioneller Selbstreflexion</b>	
<i>Lisa Niederreiter</i>	
<b>Dispositionalität und biografische Reflexion</b>	149
<i>Jörg Schlömerkemper</i>	
<b>Wider die Rhetorik der Authentizität</b>	177
<b>Wie sich die Erzählung vom Bildungsaufstieg (nicht) analysieren lässt</b>	
<i>Markus Rieger-Ladich &amp; Flora Petrik</i>	
<b><i>Transclasse en classe</i></b>	209
<b>Bildung und Selbstbildung im autozoziobiografischen Werk der Schriftstellerin und Lehrerin Annie Ernaux</b>	
<i>Gregor Schuhen</i>	
<b>Biografische Reflexion und professionelle Entwicklung</b>	237
<b>Im Literarischen Gespräch bedeutsame Themen erzählend entwickeln</b>	
<i>Moritz Heß</i>	
<b>Der verkörperte phänomenologische Dialog als Format für Selbstreflexion und Demokratiebildung von Pädagog:innen</b>	263
<i>Nils Altner</i>	

# Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung: zugleich ein Editorial

*Marian Kratz & Andrea Dlugosch*

Im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs beanspruchen die Begriffe Reflexion bzw. Reflexivität nach wie vor eine hohe Geltung. Es liegen inzwischen zahlreiche (sub-)disziplinspezifische Arbeiten zur Beschreibung und Begründung der Notwendigkeit (biografisch-)reflektierender Praktiker:innen vor (Walter, 1991; Gudjons et al., 1999; Dlugosch, 2003; Hierdeis, 2006, 2021; Helsper, 2018, 2021; Fabel-Lamla, 2018; Epp, 2023) und es werden eine Vielzahl anknüpfender Überlegungen zu hochschuldidaktischen Formaten mit dem Ziel der Steigerung oder Anbahnung reflexiver Kompetenzen bei angehenden Pädagog:innen präsentiert (te Poel & Heinrich, 2020; te Poel, 2020; Rott et al., 2021; Prengel, 2022; Dlugosch & Kratz, 2022). Allerdings ist nach wie vor nicht hinreichend geklärt, unter welchen Bedingungen genau Reflexion bzw. Reflexivität im Allgemeinen und das Reflexive in Bildungsprozessen im Speziellen entstehen bzw. sich ereignen können, d.h. welche innerpsychischen, sozialen, institutionellen und körperlichen (oder leib-haftigen) Mikroprozesse in welcher Art und Weise daran (begünstigend) beteiligt sind. Dass dabei die (eigene) Biografie »als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Mikro- und Makroebene angesiedelt« (Marotzki, 1996, S. 70), als Referenzpunkt für ein gesteigertes Reflexionsvermögen fungieren kann und das Medium der biografischen Erzählung sich mitunter dafür eignet, insbesondere Unterschiedliches und Divergentes aneinander zu relationieren<sup>1</sup>, dem soll in diesem Band mit seinem Für und Wider näher auf die Spur gekommen werden. Während »Biographie als vermittelnde Kategorie« (Marotzki, 1996) inzwischen definitorisch, begriffs- und gegenstandsgeschichtlich hinreichend ausgeleuchtet erscheint (vgl. z. B. Alheit & Dau-

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu das Konzept der »Transversalen Vernunft« (Welsch, 1996; vgl. Dlugosch, 2003, S. 137ff.).

sien, 1991; Ecarius, 1998; Dlugosch, 2010; Epp, 2023, vgl. orientierend für den Professionalisierungsdiskurs Fabel-Lamla in diesem Band), leidet das semantische Feld um Reflexion, Reflexivität, Reflektiertheit und reflexive Kompetenz, trotz seiner Prominenz innerhalb des Professionalisierungsdiskurses (Dlugosch et al., 2022) oftmals noch an einer erstaunlichen Unbestimmtheit, sodass zumindest eine Hälfte des Leitbildes des »reflective practitioner« (Schön, 1983) seit einigen Jahren zum »Mythos Reflexion« (Hauser & Wyss, 2021) zu kippen droht. Vor dem Hintergrund dieser Problembeschreibung nähert sich der vorliegende Band den Begriffen Biografie, Reflexion und Reflexivität aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven kaleidoskopisch an. Dabei sind die einzelnen Beiträge durch ihr Interesse am Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie durch ihre Auseinandersetzung mit dem Medium der Erzählung, seiner Praxis und seinen Funktionen innerhalb der Hochschulbildung verbunden.

Der Band fokussiert damit auch die Hochschulbildung als Teil der professionellen Entwicklung im pädagogischen Kontext (Dlugosch, 2005), und zwar dort, wo ihre Reichweite über die vermutlich unhinterfragte Wissensvermittlung hinausgeht und sich damit auch auf ein durchaus kontroverses Gebiet begibt, was auch die Beiträge in diesem Band zeigen (sollen). Nach wie vor ist es auffallend, dass »die Universität selten als Ort der Erziehung thematisiert wird, sondern fast immer als Ort der Wissenschaft. Dass dort auch gelehrt wird, wird in Kauf genommen, aber nicht zum Ausgangspunkt von Überlegungen über eine mögliche andere Universität gemacht« (Baecker, 1999, S. 66). Dabei liegt gerade in der Perspektive auf die Hochschulbildung ein produktives, verbindendes Momentum von pädagogischen Praxen und Wissenschaft(spraxis), denn zum

»einen transportiert universitäre Lehre Prozesse der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen. Hierdurch wird in biographischer Dimension der personale Zugang zum Handlungssystem der Wissenschaft ermöglicht. Der andere Teil universitärer Lehre ist die Vermittlung von professionellem Wissen. Sie ist hier die spezifische Form einer wissenschaftsbezogenen Kompetenzausbildung für besondere berufspraktische Felder. Damit schließt die Ausbildungsinstitution Universität an die Handlungsfelder der beruflichen Praxis an« (Gensicke, 1998, S. 119).

Zwar wäre zu entgegnen, dass die Hochschule damit nicht zwangsläufig als *Ausbildungsinstitution* firmiert. Aber sie »konturiert sich so als die Einheit

der Differenz von vermittelndem und wissenschaftlichem Handeln« (ebd., S. 121; vgl. Dlugosch, 2005, S. 45f.). Vermutlich nicht zufällig rückt daher ganz aktuell auch das (Hochschul-)Personal (mithin auch das »Selbst« der Lehrer:innenbildung) in den Fokus der Profession(alisierung)sfor-schung (vgl. Bekemeier et al., 2021).<sup>2</sup>

## **Biografieorientierung im Hochschulkontext – Zum Hintergrund des Publikationsprojektes**

Blickt man auf Veröffentlichungen der letzten Jahre, so scheint sowohl im pädagogischen Professionalitätsdiskurs (z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2011; Betz & Rothe, 2018), dem der Sozialen Arbeit (Dewe, 2013; Völter, 2018) sowie innerhalb der Lehrer:innenbildung (Bolland, 2011; Artmann et al., 2018; Combe et al., 2018; Kramer & Pallesen, 2019; te Poel & Heinrich 2020; Prengel 2022; Dlugosch & Kratz 2022) die Tradierung einer Biografieorientierung innerhalb der Hochschulbildung auf einem vorläufigen Plateau angelangt. Auch im englischsprachigen Raum tauchen ähnliche Orientierungen auf, die sich auf ganz unterschiedliche theoretische Grundlagen beziehen (Brookfield, 2009).

»Reflexive Professionalität wird dort – weitgehend schulsystemübergreifend – eng mit der Fähigkeit verbunden, eine *professional agency* übernehmen [...] und sich auf die Beziehungsarbeit einlassen zu können [...]. Im deutschsprachigen Raum wird hingegen eher die Fähigkeit in das Zentrum der Betrachtung gerückt, mit der Ungewissheit und Unplanbarkeit des Unterrichts handelnd umgehen zu können« (Kratz & Zimmermann, 2024, S. 120; siehe auch Wimmer, 1996; Dlugosch, 2003, 2005).

Eindrucksvoll kommt dies auch in der programmatischen und diskursleitenden Figur der *Habitusreflexivität* (Helsper, 2018) zum Ausdruck, die jedoch ebenfalls auf ihre Entstehungspraxis zu befragen wäre und sich durchaus kritischen Einwänden stellen muss (Dlugosch & Kratz, 2022; Kullmann, 2011). Nicht zuletzt hat auch der kompetenztheoretische

---

2 Vgl. hierzu auch das Thema der Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Trier im September 2024.

Strang des Diskurses, der in den USA, England, Frankreich, Italien, Spanien und Deutschland als Eckpfeiler zahlreicher Bildungsreformen verstanden werden kann (Page, 2015; Criblez, 1998), schon vor Jahrzehnten die »reflective competence« (Wyss, 2008, 2013) oder das »reflection-based training« (Hodkinson & Harvard, 1994) in seinen Standardbestand aufgenommen. Die Vorstellung einer professionellen Entwicklung als biografische (Re-)Konstruktion (Dlugosch, 2003, 2016) etablierte sich nicht nur als Antipode einer rein kompetenzorientierten Professionalisierungsvorstellung (Kratz & Zimmermann, 2024, S. 120). Wie jede Tradierung steht diese nun auch im Spannungsfeld von Wiederholung, Widerlegung und kreativer Weiterführung.

Mit dem Forschungsprojekt »Biografisches Erzählen als professioneller Bildungsraum« (BEapB), das von der Lotte-Köhler-Stiftung und dem Forschungskonsortium »Forschung zu Bildung in der Transformation« (ForBilT) von 2020 bis 2022 an der Universität Koblenz-Landau gefördert und an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) am Standort Landau weitergeführt wurde, haben wir die Aufgabe einer kritischen Analyse und kreativen Fortführung der Trias Biografie – Reflexivität – Professionalisierung angenommen und bestehende Desiderata herauszuarbeiten versucht, so z. B. in der Bearbeitung der Figur des Habitus Bourdieuscher Provenienz, wie er etwa bei Studierenden mit einem *reflexiv-forschenden Habitus* (Helsper, 2001, 2018), einem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* (Wernet, 2006), durchaus in doppelter Manier, oder zumindest mit *Habitusreflexivität* (Sander, 2014) zur Geltung kommen möge. Vor dem Hintergrund, dass bei Bourdieu das Trägheitsmoment und das Beharrungsvermögen zwei zentrale Eigenschaften des Habitus sind, muss die Perspektive einer von außen und auf Vorrat anzuregenden Habitustransformation innerhalb der Hochschulbildung letztlich irritieren.

»Zudem reproduziert die im Diskurs vorgenommene Zweiteilung, wissenschaftlich-reflexiver Habitus hier, praktisch-routinebildender Habitus dort, unterschwellig, wenn auch nicht deckungsgleich, eine Dichotomisierung (verkürzt noch allzu oft als Theorie-Praxis-Problem bezeichnet), die oftmals dann doch jeweils eindimensional dem jeweiligen Feld (pädagogische Praxis bzw. Wissenschaft/Universität/Hochschule) zugesprochen wird. Damit geraten die leibgebundenen Praktiken des universitären (Praxis-)Feldes aus dem Blick, denn auch die Habitualisierung eines wissenschaftlich-reflexi-

ven Modus müsste als eine körpergebundene Praktik in einem sozialen bzw. intersubjektiven und gesellschaftlich-kulturell eingebetteten Raum konzeptualisiert werden. Ein anvisierter reflexiver Habitus, im Sinne von Distanz nehmen (können), Kritik üben (können), Fälle verstehen (können) oder eine Rückbezüglichkeit auf das eigene biografisch gewordene Selbst äußern (können), ist zwar nicht einem vergleichbaren Handlungsdruck ausgesetzt, wie ihn z. B. Lehrpersonen erfahren. Dennoch bleibt die Frage offen, inwieweit Reflexivität überhaupt, man könnte pointiert formulieren, einverleibt werden kann« (Dlugosch & Kratz, 2022, S. 503f.).

Unsere Recherchen in diesem Projektkontext haben zur Frage einer biografisch reflexiven Hochschulbildung zudem ergeben (Dlugosch & Kratz, 2022), dass in der aktuellen Diskussion zur Bezeichnung universitärer Reflexionsseminare häufig eine – eher absolutistische denn relationistische – Raummetapher bemüht wird. Gefordert werden dort »Experimentalräume« (Helsper, 2018, S. 73), »Räume für Biographie- und Erinnerungsarbeit« (Völter, 2018, S. 482) oder etwa »Vorstellungs- und Phantasieräume« (Combe & Gebhard, 2019, S. 147). Die Beschreibung dessen, was in diesen Räumen auf institutioneller, innerpsychischer und sozialer Ebene, mithin auf körperlicher oder leibgebundener Ebene aber en détail passieren soll, bleibt allerdings sehr vage. Es mangelt, so unsere Position, dort offenkundig an einem Verständnis der Mikroprozesse, wie sie sich etwa erinnerungs-, erzähl- und symbolisierungstheoretisch präzisieren ließen und wie sie für Fragen einer reflexiven Bildung grundlegend sind.

Vor dem Hintergrund unserer Analysen, die nach einer interdisziplinären Bearbeitung verlangten, haben wir in den Wintersemestern 2021 und 2022 renommierte Wissenschaftler:innen aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft, der akademischen und der klinischen Psychoanalyse, der Sozialpsychologie, der Kunsttheorie und der Mentalisierungstheorie zu zwei Wintervortragsreihen eingeladen, um biografisch reflexive Bildungsprozesse als Perspektivenerweiterung im Modus des Erzählens weiter aufzuklären. Im Rahmen der vorliegenden Publikation konnten wir dieses bereits interdisziplinär zusammengesetzte Autor:innenfeld durch Beiträge aus der Literaturwissenschaft und der Phänomenologie erweitern.

Im *Zwischenraum* der Disziplinen, hier eher relational, denn absolutistisch verstanden (vgl. Löw, 2001), gleichsam fluktuierend, so unsere These, können neue Perspektiven entstehen. Interdisziplinäre (ggf. auch transdisziplinäre) Erkenntnisprozesse gründen in Disziplinarität. Im Band setzen

wir daher auch oder besonders auf das Potenzial der Grenzen und Begrenzungen, auf das ggf. zunächst Irritierende, das Nicht-Integrierbare, das die Disziplinen und Subdisziplinen zunächst auseinander, aber vielleicht auch in einem konstruktiven Spannungsverhältnis hält. Gesetzt wird auf ein Miteinander im Sinne einer »theoretischen Mehrsprachigkeit« (Wittpoth, 2001, S. 176), in dem die Differenz forschungskultureller Orientierungen und disziplinspezifischer Verbindlichkeiten und Sprachen erhalten bleibt (Kratz & Jester, 2022). Die Beiträge haben, so unsere Einschätzung, durch ihre Zusammenstellung dabei die Qualität, frühere Arbeiten zu stützen, zu entkräften oder auch neu zu deuten und damit das Potenzial in die Vergangenheit, in der Gegenwart und in die Zukunft des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses zu wirken.

## **Zu den einzelnen Beiträgen**

Mit seinem Beitrag »Vom Leben erzählen: Warum und wozu diese ganzen Geschichten?« führt *Jürgen Straub* eine universalistische Theorie der Erzählung in den Band, die die Boesch-Konzeption des Menschen als Homo Narrator aufgreift: »Der Mensch ist ein Geschichtenerzähler, der auf dem Grund seiner eigenen Erlebnisse sowie auch fremder Erfahrungen und Erwartungen, letztendlich >selbst erdachter< und >beglaubigter< Geschichten lebt, denkt, fühlt, dieses tut und jenes lässt [...]. Kurze autobiografische, episodische Erzählungen – verraten etwas vom existenziellen Selbst- und Weltverständnis des Menschen und führen uns vor Augen, was es heißt oder zumindest heißen kann, ein Mensch zu sein« (in diesem Band). Vor dieser Kulisse legt Straub dann eine detaillierte Analyse der psychischen, der kommunikativen und der sozial-interaktiven Funktionen des Erzählens vor. Dabei betont er die prinzipielle Wandelbarkeit von Erzählungen in Relation zu sozialen, innerpsychischen, zeitlichen und gesellschaftlichen Kontexten.

Einen Fokus auf den Prozess und die Funktionen des Erinnerns legt *Ilka Quindeau* mit ihrem Beitrag »Biografisches Erinnern unter dem Primat des Anderen. Psychoanalytische Konzeptualisierungen« vor. Ihren Ausgangspunkt findet Quindeau in der psychoanalytischen Denkfigur, dass Erinnerungen eine aktuelle Antwort auf einen Anspruch darstellen. Dabei gehen diese Ansprüche, so Quindeau, »nicht allein vom Unbewussten aus, sondern ebenso von personalen Anderen sowie dem Anderen als Sprache,