

Methfessel, Barbara; Schön, Bärbel

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als "Brücke" zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen. Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt

Haushalt in Bildung & Forschung 3 (2014) 3, S. 91-108



Quellenangabe/ Reference:

Methfessel, Barbara; Schön, Bärbel: Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als "Brücke" zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen. Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt - In: Haushalt in Bildung & Forschung 3 (2014) 3, S. 91-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204285 - DOI: 10.25656/01:20428

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204285>

<https://doi.org/10.25656/01:20428>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

3. Jahrgang
Heft 3
2014

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung



*Subjektorientierung in der
Ernährungs- und
Verbraucherbildung*

ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Silke Bartsch & Claudia Wespi</i> Editorial.....	2
<i>Silke Bartsch & Barbara Methfessel</i> Der „subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach.....	3
<i>Werner Brandl</i> Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens...	33
<i>Claudia Wespi & Corinne Senn Keller</i> Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption.....	54
<i>Käthi Theiler-Scherrer & Corinne Senn Keller</i> Simulationsspiel als subjektorientierte Konsumbildung.....	75
<i>Barbara Methfessel & Bärbel Schön</i> Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als „Brücke“ zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen – Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt.....	91
<i>Nicola Kluß</i> Ernährungswissen und -handeln am Beispiel von Vollkorn – ein Lehr- Forschungsprojekt.....	109
<i>Werner Brandl</i> Rezension: Didaktische Prinzipien.....	121
<i>Melanie Lukas</i> Rezension: Wesen und Wege nachhaltigen Konsums.....	122

Barbara Methfessel & Bärbel Schön

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als „Brücke“ zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen – Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt

Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt zu biographisch orientierten Lehr-Lernprozessen werden beschrieben und zusammenfassend bewertet. Die Arbeit mit (auto-)biographischen Ansätzen erweist sich als wesentlich für die Reflexion der eigenen Bildungsbio-graphie und die Entwicklung des pädagogischen Selbstverständnisses.

Schlüsselwörter: Biographie und Lernen, lebensweltliche Lernprozesse, biographische Methoden, Lehr-Forschungsprojekt

„Wir glauben Erfahrungen zu machen, aber die Erfahrungen machen uns.“
(Eugène Ionesco)

1 Lehrerausbildung: die Quadratur des Kreises?

Regelmäßig wird darüber gestritten, welche Elemente mit welchem Gewicht Bestandteile einer akademischen Lehramtsausbildung sein sollen. Sowohl historisch als auch im internationalen Vergleich wurden und werden unterschiedliche Modelle mit unterschiedlichen Akzenten verfolgt. Trotz aller Unterschiede ist im Kern unstrittig, dass zur Professionalisierung drei Kernkompetenzen gehören:

- Eine fachliche Qualifizierung, in der die angehenden Lehrkräfte die notwendigen fachlichen Kompetenzen für die später zu unterrichtenden Fächer erwerben,
- eine fachdidaktisch-methodische Qualifizierung, bei der die Fragen im Zentrum stehen, was, wie, wann, wo, durch wen gelehrt/gelernt werden kann/soll,
- eine „pädagogische“ Qualifizierung, bei der es insbesondere darum geht, wie Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler miteinander in Beziehung stehen und interagieren können.

Darüber hinaus sollen Studierende Praktika absolvieren und erste Erfahrungen in der Schulpraxis sammeln.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Hinter den einzelnen fachlichen, didaktisch-methodischen und pädagogischen Qualifizierungskonzepten steht eine Vielzahl von differenzierten wissenschaftlichen Fachprofilen. Jede Disziplin ist von der eigenen Bedeutung und Relevanz für die späteren Lehrkräfte überzeugt. Zugleich ist unübersehbar, dass jede Disziplin nur einen kleinen Teil dessen, was ihr „eigentlich wichtig“ ist, einbringen kann. Darüber, wie viel Gewicht der jeweiligen Disziplin im Rahmen der Lehramtsausbildung eingeräumt werden sollte, ist kaum Einigkeit herzustellen.

Lehrkräfte verfügen bei ihrem jeweiligen Abschluss des Studiums zwangsläufig nur über einen Teil der Qualifikationen, die beim Studienabschluss einer Disziplin, (z. B. einer Naturwissenschaft oder Sozialwissenschaft) erworben werden sollten. Zugleich benötigen sie aber Kompetenzen, die über Fachwissenschaften hinausgehen. Erfolgreicher Unterricht rückt die Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen ins Zentrum. Dazu bedarf es der Verbindung bzw. Durchmischung der jeweiligen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen der Lehrkraft. Es ist wichtig, Schüler/-innen dort abzuholen, ‚wo sie stehen‘. Lehrkräfte sollen Lernenden den Sinn und die Bedeutung von Lernprozessen vermitteln, ihnen zeigen, dass diese über formale Aspekte hinaus (höherer Schulabschluss, mehr berufliche Möglichkeiten) nützlich sind, für ihre Lebenswelt, zur Erweiterung ihrer Erfahrungen, zum Verstehen ‚ihrer eigenen‘ und der globalen Welt.

Bei ihrem alltäglichen Unterricht lassen sich Lehrkräfte allerdings häufig nicht (nur) vom im Studium und Referendariat Gelernten leiten, sondern auch von ihrem eigenen Erfahrungshintergrund: als Kind, als Schüler/-in und Erwachsene/Erwachsener in einem bestimmten Milieu und Umfeld. Dieser biographische Hintergrund prägt (oft unbewusst bzw. unreflektiert) ihr Handeln sowie ihre pädagogische und fachdidaktische Haltung. Nicht selten lässt sich auch ein ‚Abspalten‘ zwischen schulischen Lehr-Lernprozessen und eigener Lebenswelt beobachten.

Eine Studentin führte eine Unterrichtsstunde im Rahmen des Schulpraktikums durch. Sie konfrontierte die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Verständnis einer gesundheitsorientierten Lehrmeinung zum Thema *Zucker*: Dass Cola-Getränke wenig gesundheitsförderlich sind, weil sie extrem zuckerhaltig sind, wurde demonstriert und gelehrt.

Nach der Stunde zog die Studentin eine Flasche Cola aus ihrer Tasche, weil sie „das auf diesen Stress erst einmal braucht“. Sie war sich des Widerspruchs nicht bewusst und konnte ihn, darauf angesprochen, auch nicht reflektieren.

Und wie haben die Schüler/-innen diese Stunde erlebt? Werden sie auch erst einmal zur Cola greifen, um sich davon zu erholen?

Was sich hier beobachten lässt, ist die Geringschätzung des Gelehrten. Die Lehrkraft/Studentin präsentiert das *ihrer* Meinung nach zu Lehrende (was in der fachdidaktischen Ausbildung *so* nicht gelehrt wird); sie begreift es nicht als bedeutsam für die eigene Lebenswelt bzw. die eigenen Ernährungsgewohnheiten. Welche – objektive und/oder subjektive – Bedeutung sie dem Thema für die Schüler/-innen gibt, bleibt unklar. Als Folge werden keine Wege gesucht und erst recht nicht gefunden,

wie in Lehr-Lernprozessen mit dem Widerspruch zwischen Lehrmeinung und alltäglichen Erfahrungen und Handlungen umgegangen werden kann.

In Seminaren zu interdisziplinären und biographisch orientierten Lehr-Lern-Prozessen sahen wir eine Chance, Studierende zum ‚Querdenken‘ zwischen den beiden Disziplinen sowie zwischen Lernprozessen und Lebenswelt anzuregen und eine andere Sichtweise auf schulisches Lernen zu ermöglichen, die auch die beobachteten Widersprüche zum Thema macht. Wir begaben uns auf die Suche, wollten gemeinsam miteinander ausprobieren und weiterentwickeln, was passiert, wenn wir nicht (nur) zielorientiert lehren, was wir wissen, sondern Prozesse anstoßen, die erst im gemeinsamen Interaktions- und Kommunikationsprozess ‚Gestalt annehmen‘, Fragen (auch unerwartete) aufwerfen und daher nur begrenzt planbar, d. h. in der Entwicklung offen sind. So entwickelten wir das Lehr-Forschungsprojekt *Biographie und Lernprozess*. Bis 2012 führten wir viele Jahre lang einmal jährlich ein gemeinsames Hauptseminar durch, in dem wir die jeweilige Expertise als Ernährungs- und Haushaltswissenschaftlerin und Fachdidaktikerin und als Erziehungswissenschaftlerin/Pädagogin eingebracht und miteinander vernetzt haben. Wir wollten biographische Erfahrungen „zum Sprechen bringen“ und Interdisziplinarität einfordern und einlösen.

2 Lehr-Forschungsprojekt Biographie und Lernprozess

Autobiographische Erfahrungen¹ bilden, wie im o. g. Zitat von Ionesco zugespitzt formuliert, den – oft unhinterfragten – Hintergrund für die Herausbildung der Persönlichkeitsentwicklung, der Überzeugungen und Werte sowie der Ressourcen. Sie beeinflussen zudem, wie Menschen mit herausfordernden Lebenssituationen und Problemen umgehen. Entsprechend können Erfahrungen die Gestaltung und die Wirkung pädagogischen Handelns maßgeblich beeinflussen. Ein Verständnis für die Bedeutung der eigenen Biographie für die eigene Entwicklung und die damit verbundene ‚pädagogische Haltung‘ sowie die bevorzugten fachdidaktischen Orientierungen kann somit wesentlich für die professionelle Entwicklung sein. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit Erfahrungen anderer nicht nur Verständnis für diese ermöglichen, sondern auch Impulse geben, die eigenen Erfahrungen neu zu reflektieren und ggf. anders zu bewerten. Diese Prozesse wollten wir Studierenden vermitteln, indem wir sie für sie *erfahrbar* machen.

Biografisch orientierte Lehr-Lernkonzepte verfolgen somit drei – miteinander in Zusammenhang stehende – Ziele: (1) einen reflexiven Umgang mit der eigenen Biographie entwickeln, (2) die Bedeutung biographischer Zusammenhänge für den Lehr-Lernprozess erkennen und fruchtbar machen und (3) Widerspruch und Komplementarität schulischer und lebensweltbezogener Lernprozesse erkennen und pädagogisch, (fach-)didaktisch und methodisch sinnvoll in das Lehr-Lern-Verhältnis integrieren.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Hierfür haben wir in den Seminaren unterschiedliche Wege gesucht, ausprobiert und reflektiert.² Voraussetzungen für die biographische Arbeit waren u. a.

- spezifische räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen
- transparente Einstiege in die Seminare, die einen ersten Eindruck vom Konzept, den Anforderungen und dem methodischen Vorgehen ermöglichen, sodass die Studierenden sich bewusst für oder gegen ein solches Konzept entscheiden konnten
- die Kommunikation über Erinnerungen und Erfahrungen so zu gestalten, dass deren Reflexion einen „tieferen“ Einstieg in die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten ermöglicht und deren ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Relevanz gefördert und gefordert wird
- den Umgang der jeweiligen Studierenden mit sich selbst und den anderen mit Offenheit und Authentizität zu begleiten, bei Bedarf auch Grenzen zu setzen/Grenzsetzungen zu ermutigen
- Impulse für das weitere Studium und die spätere Arbeit als Lehrer/-in zu geben.

Um den Zusammenhang von Biographie und Lernprozessen zu erarbeiten, bekamen die Studierenden ‚biographische‘ Aufgaben, die dann im Seminar in Kombination mit theoretischen und empirischen Befunden zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt bearbeitet wurden. Dazu gehörte:

- zu ausgewählten Themen autobiographische Anteile „erforschen“, (ausschnitthaft) mitteilen und reflektieren
- ausgewählte Aspekte der Biographien anderer Menschen (insbesondere durch Interviews) erforschen und im Vergleich zur eigenen Biographie analysieren und würdigen. Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Vergleich zwischen Generationen (Großeltern, Eltern, Kinder), ein zweiter auf dem Vergleich zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen
- die Bedeutung schulischer Lern- und Bildungsprozesse im Kontext biographischer Erfahrungen erinnern und analysieren. Auch hierzu wurden autobiographische Fragen bearbeitet oder biographische Interviews durchgeführt und ausgewertet.

Die thematischen Schwerpunkte der Seminare kamen aus unterschiedlichen (sich z. T. überschneidenden) Themenfeldern. Wiederholungen (mit neuen Akzentuierungen) dienten dazu, Erfahrungen früherer Seminare zu nutzen, das Konzept zu verbessern oder neue Methoden und Techniken einzuüben. Die gewählten Themen sollten sowohl von individueller als auch von fachdidaktischer und pädagogischer Bedeutung sein, um Erfahrungen und professionelle Anforderungen in Beziehung zueinander setzen zu können.

Alle Seminare haben wir gemeinsam mit den Studierenden ausgewertet und als Wissenschaftlerinnen miteinander reflektiert und fortlaufend weiterentwickelt. Die

Arbeit mit Biographien und Erfahrungen wurde auch in weiteren fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Seminaren und im Schulpraktikum eingeübt.

Als *Ergebnis* können wir feststellen: Die Arbeit mit Biographien kann eine ‚Brücke‘ zwischen Lebenswelt und (hoch-)schulischen, d. h. systematischen (einem Fachcurriculum folgenden) Lehr-Lernprozessen sein. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie erfolgt insbesondere durch das angeleitete Erinnern oder durch das ‚Herstellen‘ von neuen Erfahrungen durch entsprechende Herausforderungen und Konfrontationen. Dies ermöglicht, mit einem ‚fremden Blick‘ auf scheinbar Vertrautes zu sehen, sich (mit ungewohnten Fragen) vertrauten und fremden Menschen respektvoll und interessiert zu nähern und Neues auszuprobieren. Die Auseinandersetzung mit den Biografien anderer erweitert die Perspektive und ermöglicht den Studierenden, das Handeln und die Haltungen anderer besser zu verstehen und neue Orientierungen zum Umgang mit den späteren Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern zu finden. Auch dabei wird die eigene Biographie im Vergleich neu wahrgenommen und bewertet.

Die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen und deren Analyse und Bewertung ermöglicht eine andere Qualität von Lernprozessen als das systematische Erarbeiten von Professionswissen (welches ebenfalls unverzichtbar ist). Das ‚Bearbeiten‘ der Erinnerungen, der damit verbundenen Erfahrungen und der unbewussten und/oder bewussten Folgerungen daraus erfordern eine häufige ‚Überquerung der Brücke‘ zwischen Fachdidaktik und Pädagogik in die eine und die andere Richtung. Der Professionalisierungsprozess im Lehramt erfordert, wissenschaftliche Expertise *und* individuelle Erfahrungen in Beziehung zueinander zu setzen, die Widersprüche zwischen beiden zu erkennen und zu bearbeiten und dabei den jeweiligen Nutzen von Erfahrungswissen und professionellem Fachwissen zu bewerten. Auf diese Weise erhalten diese jeweils ihren Platz, können auf ihre (unterschiedliche) Weise respektiert werden und in der Arbeit in der Schule konstruktiv genutzt werden. In diesem Beitrag wollen wir einen Einblick in die Arbeit in den Seminaren geben. Zu weitergehenden Grundlagen und Diskussionen sei auf frühere Beiträge verwiesen (Methfessel & Schön, 2002; Schön, 2014; s. auch Beiträge in Haushalt & Bildung, 2003³).

3 Biographie und Lernen – Ziele, Hintergründe und Wege

Unter *Biographie* versteht man „... eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewußt oder unbewußt geronnen in unser Handeln eingehen“ (Gudjons, Pieper & Wagener, 1986, S. 16). *Erfahrung* ist „... ein ganzheitlicher, den Körper und das ganze Spektrum sinnlicher, vorbewußter, unbewußter und rationaler Potentiale einschließender Vorgang“ (ebd.).

Biographien geben Einblick in übergeordnete Rahmenbedingungen und soziale und historische Handlungszusammenhänge und ermöglichen so Verständnis für die

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Grenzen, innerhalb derer Handeln möglich war/ist, sowie für die Begrenzung der Handlungsalternativen. Sie können so auch Ausgangspunkt für soziale, kulturelle und/oder historische Zusammenhänge sein, wenn nach dem Zusammenhang der Entwicklung einzelner Personen und dem Einfluss der jeweiligen (politischen, technologischen, ökonomischen, kulturellen etc.) Bedingungen gefragt wird (vgl. Schulze, 1993). Eine gezielte Auseinandersetzung mit Biographien kann daher Einflussfaktoren, Zusammenhänge und den jeweiligen Umgang damit deutlich und verständlich machen, der Reflexion, Bewertung und ggf. Veränderung zur Verfügung stellen und die – in Lebenssituationen bewiesenen – Potenziale herausstellen und bewusst machen. Dies ermöglicht auch, Erfahrungen neu zu interpretieren und zu bewerten und damit neue, veränderte Sichtweisen zu gewinnen. Erschließt sich ein Zusammenhang, dann können – falls notwendig und erwünscht – eher alternative Handlungsstrukturen entwickelt werden (vgl. die Beispiele von Heindl, 2003; Heindl, Rütth & Wilke, 1996; Schlegel-Matthies, 2003).

In den Sozialwissenschaften verdeutlichen die Forschungen zur Lebensführung sowie die damit verbundene Biographieforschung, *dass* und *wie* Menschen in ihrer Lebensführung einerseits durch makrosoziologische Zusammenhänge wie Geschichte und Kultur bestimmt bzw. begrenzt werden, sie andererseits jedoch individuell eigenwillige Wege finden und beschreiten, um Lebenssituationen zu bewältigen und zu verarbeiten.⁴ Daraus entwickelte sich seit den 1980er Jahren eine pädagogische Diskussion um die Bedeutung der ‚inneren Prozesse‘, d. h. der Haltung der Lernenden zur Schule, zu Unterricht, der (empfundene) Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit von Lernprozessen sowie der Verarbeitung von Erfahrungen für Erfolg oder Scheitern von Lernprozessen. Die Biographiearbeit dient im Bildungszusammenhang der Erinnerung, (teilweisen) Offenlegung und Bearbeitung von Erfahrungen, insbesondere im Zusammenhang mit Erziehung, Bildung, Sozialisation und Schule als Institution.⁵ Je weniger die Fachinhalte das individuelle Alltagsleben betreffen, desto eher dient die biographische Auseinandersetzung zur allgemeinen Auseinandersetzung mit schulischen Prozessen. Je näher sie der Lebenswelt sind und (wie Ernährungs- oder Gesundheitsverhalten) eine Infragestellung des individuellen Handelns beinhalten können, desto stärker kann in den Fokus rücken, wie auch das Lernen und später das Lehren von Inhalten durch Erfahrungen beeinflusst werden kann.

Erfahrungen, so betonen Gudjons et al. (1986), sind eine zentrale, aber wenig beachtete Lernvoraussetzung. Als schon vorhandenes Wissen (bzw. Vorwissen)

- strukturieren und selektieren sie Wahrnehmungen,
- steuern sie die Aufmerksamkeit,
- bilden sie Interpretationsrahmen für neue Erfahrungen und/oder Lernprozesse.

Über Erfahrungen werden ‚Schemata‘ bzw. ‚Skripte‘ herausgebildet, mit denen Lernen, aktuelle Handlungsentwürfe und Konfliktlösungsmuster gesteuert werden. Studierende sollten um diese Zusammenhänge wissen, ihre persönliche Involviertheit

analysieren und reflektieren können und darüber entscheiden können, was dies für den jeweils anstehenden Lehr-Lernprozess bedeutet. Dazu sollten sie in der Hochschule wenigstens einmal exemplarisch eine Lehrveranstaltung besuchen, in denen diese Fragen thematisiert und sie mit für Erwachsene/Studierende angemessenen Methoden konfrontiert werden und erste Erfahrungen „am eigenen Leibe“ sammeln.

In der Arbeit mit Biographien unterscheiden wir in Anlehnung an Schulze (1993) zwischen

- ‚*lebensweltlichem* Lernen‘, das sich unmittelbar in der Lebenswelt (auch in der Lebenswelt Schule, allerdings nicht im Zusammenhang mit den systematischen Lernprozessen) vollzieht,
- *schulischem* Lernen, das – einem Curriculum folgend – im institutionellen Zusammenhang von Schule erfolgt und
- *lebensgeschichtlichem* Lernen, ein ‚Meta-Lernen‘, bei dem das Subjekt, das, was es lernt, gelernt hat oder lernen will, in einen Sinnzusammenhang des eigenen Lebens einordnet und für sich selbst mehr oder weniger bewusst resümiert und für das weitere Leben als Erfahrungen nutzt.

Die Unterschiede sowie die widersprüchlichen oder komplementären Beziehungen zwischen dem ‚lebensweltlichen‘ und ‚schulischen‘ Lernen waren immer wieder Thema in den Seminaren. Lernen in der Lebenswelt kann Prozesse beinhalten, an welche schulische Lehr-Lernprozesse problemlos und sinnvoll anknüpfen können. Schulische Lernprozesse können aber auch erschwert oder blockiert werden, wenn sie aus lebensweltlicher Perspektive als unsinnig oder überflüssig erscheinen.

Die Thematisierung dieser Zusammenhänge ermöglicht den reflektierten Umgang mit den bisherigen lebensweltlich beeinflussten Lernprozessen. So waren die Studierenden immer wieder gefordert, sich mit Komplementarität und Widersprüchen zwischen schulischem und lebensweltlichem Lernen zu beschäftigen und daraus Konturen für angemessene/sinnvolle Lehr-/Lernprozesse zu entwickeln.

Eine weitere Herausforderung bezieht sich auf die Wertschätzung von lebensweltlich erworbenem Wissen. Neben den angesprochenen eher prekären Teilen des Vorwissens, die nicht despektierlich behandelt, aber erweitert oder korrigiert werden sollten, ist ein weiterer Teil der Erfahrungen und des daraus abgeleiteten Wissens dadurch bestimmt, dass sie in spezifischen Lebenssituationen als sinnvoll und hilfreich wahrgenommen wurden. Alltägliche Lebensführung ist nicht nur durch viele – wissenschaftlich nicht ausreichend zu berücksichtigende – Variablen beeinflusst, sondern unterliegt auch den Anforderungen der Situation und den jeweiligen subjektiven Zielsetzungen der Betroffenen. All dies führt zu einer ‚subjektiven Rationalität‘ wie u. a. bei Bourdieu (1993) oder in der ‚subjektorientierten Soziologie‘ oder der ‚Soziologie alltäglicher Lebensführung‘ diskutiert wird (u. a. Jurczyk & Oechsle, 2008; Voß & Weihrich, 2001; vgl. auch Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014). In diesem Sinne sind die Lernenden die Experten und Expertinnen, denn sie kennen ihre Lebenszusammenhänge. Auf der anderen Seite fehlen ihnen nicht selten die

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

Grundlagen für eine differenzierte Bewertung und Reflexion, aus der auch Handlungsalternativen erwachsen können.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie führt auch in unseren Seminaren dazu, dass Studierende ihre Erfahrungen kommunizierten und reflektierten. Sie konnten sich so selbst beim ‚*lebensgeschichtlichen* Lernen begleiten‘, über das ‚Meta-Lernen‘ neue Sinnzusammenhänge entwickeln und feststellen, dass sie ihre Biographie ‚neu schrieben‘, weil sie Erfahrungen anders zuordneten.

Die Reflexion von Biographien ermöglicht ein Verständnis des ‚individuell Gegebenen‘ als ‚Gewordenem‘ und damit auch der Perspektive des ‚Werdenden‘ als ‚Veränderbaren‘. Dies eröffnet Chancen, Menschen als eingeschränkte, aber dennoch aktive Gestalter der (eigenen) Lebensprozesse zu begreifen. Das Ziel dieser Arbeit ist Reflexivität. Das beinhaltet und benötigt ‚Entstrukturierungen‘ von Gewissheiten und Gewohnheiten, Wahrnehmen der eigenen Rolle/Verantwortung für den jeweiligen Lernprozess, Verständnis der eigenen Lernprozesse und des dabei bedeutsamen Kontextes, die gezielte aktive Gestaltung des eigenen Lernprozesses (Homfeldt & Schulz, 1996). Im (Aus-)Bildungsprozess geht es allerdings nicht um die Bearbeitung belastender Erfahrungen und einen damit verbundenen therapeutischen Prozess⁶, sondern um eine auf ein Ziel bezogene Analyse des Wechselverhältnisses von Rahmenbedingungen und individueller Entwicklung.

Zur systematischen Bearbeitung von Erfahrungen/Biographien und zu deren wissenschaftlichen Reflexion bzw. Fundierung bietet sich auch für die Hochschule das Konzept von Scheller (1987) an. Anders als die (leider) häufige Vorgehensweise, zu Beginn des Unterrichts nach Erfahrungen zu fragen, um diese dann schnell auf das Konzept der geplanten Stunde zu lenken, verlangt dieses Konzept eine systematische Bearbeitung der Erfahrungen, indem zunächst (einzeln) Erfahrungen erinnert, dann in Kleingruppen mit anderen ausgetauscht und verglichen, um dann gemeinsam reflektiert zu werden (z. B. bezogen auf generationsspezifische Perspektiven, auf soziale, kulturelle und/oder historische Einflussfaktoren). Im dritten Schritt werden daraus Fragen entwickelt, die fachlich/wissenschaftlich bearbeitet werden. Da diese Fragen interessengeleitet sind, können sie unterschiedlich sein und parallel von Gruppen oder Einzelpersonen bearbeitet werden. Die von Scheller geforderte anschließende Veröffentlichung soll die Ergebnisse zusammenführen und weitere Diskussionen initiieren. So können auch andere von der Reflexion und Bearbeitung von Erfahrungen profitieren. Die Phasen machen deutlich, dass es vor allem um *Bearbeitung* von Erfahrungen geht.

Erfahrungsbezogener Unterricht ist der Didaktik subjektorientierter Lehr-Lernprozesse zuzuordnen. Ein solches Vorgehen verlangt Kompetenz und Offenheit: Lehrende wissen nicht, mit welchen Erfahrungen und welchen Fragen der Lernenden sie konfrontiert werden, sie können die anstehenden Prozesse daher nur mit Einschränkungen vorbereiten und planen. Lernende sollen parallel verschiedene Fragen bearbeiten können und müssen dabei betreut werden.

4 Lebenswelt, Biographie und Lernen – Erfahrungen aus den Seminaren

Im Folgenden werden ausgewählte Erfahrungen und Ergebnisse aus Seminaren vorgestellt. Um einen Eindruck von der Vielfalt der Möglichkeiten zu bieten, kann hier nur ein Überblick gegeben werden. Dabei ist uns wichtig, dass die genannten Methoden/Übungen nicht ‚technisch‘ zu handhaben sind, sondern Sinn und Qualität der Verwendung von pädagogischer und fachdidaktischer Professionalität geleitet sein muss. Sie können also nicht zusammenhangslos übernommen werden.⁷

4.1 Arbeit mit eigenen Biographien

4.1.1 Zugang zu eigener Biographie finden

Im Rahmen eines relativ offen formulierten thematischen Schwerpunktes bestand die erste Aufgabe der Studierenden meist darin, zunächst einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt und eine dazu passende Fragestellung zu formulieren. Schon dies war eine Herausforderung, die einen ersten bewussten Umgang mit dem eigenen (Lern-) Interesse verlangte.

Studierende legten z. B. bei dem Themenbereich *Ernährung und Gesundheit* den Fokus auf die *Bedeutung* von Ernährung, Schönheit, Gesundheit. Einige haben für sie wichtige Lebensmittel (z. B. Schokolade) herausgestellt, andere ihr problematisches Verhältnis zum Essen (wegen ihres Kampfes um eine schlanke Figur), wieder andere Verbindungen zwischen Essen und sozialen Situationen/Familienmahlzeiten. Die Bedeutung der Themen bewegte sich im Spannungsverhältnis von sozialer Identität, Trost und Bedrohung.

Methoden/Übungen: Einstieg: sich selbst mit Symbolen* vorstellen

Biographische Arbeit: über Fotos aus Kindheit und Jugend Erinnerungen nachträglich reflektieren, über eine Fieberkurve* den Bedeutungswandel in der Biographie verfolgen, durch ein Selbstinterview* zu ausgewählten Fragen biographische Erlebnisse erinnern und aus heutiger Perspektive reflektieren.

Fachwissenschaftliche Vertiefung: Einflussfaktoren auf das Essverhalten; empirische und theoretische Grundlagen zur Körperbeziehungen von Jugendlichen.

Erfahrungen/Ergebnisse: Die meisten haben zum ersten Mal:

- ihre Biographie unter einer bestimmten Fragestellung reflektiert, erkannt, dass der Vergleich von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie die Einordnung in entwicklungspsychologische, soziale und gesellschaftlich-historische Kontexte die individuelle Sicht verändern kann,
- reflektiert, wie stark und warum ‚privates Handeln‘ (vor allem Ernährung/Essen) meist nicht von wissenschaftlichen Konzepten oder Empfehlungen zur gesunden Ernährung geleitet ist, sondern in den unterschiedlichen Situationen von verschiedenen Zielen (Körperbild, Stimmungen, sozialen Einflüssen) bestimmt wird.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

4.1.2 Bedeutung von Ressourcen, u. a. am Beispiel Geld

Methoden: Vorstellung mit Symbol für Geld

Biographische Arbeit/Übungen: Die eigene ‚Geldbiographie‘ unter ausgewählten Fragestellungen nachvollziehen; Selbstinterview* nach Schlegel-Matthies (2003) mit ausgewählten Fragen zum Umgang mit Geld (z. B. „Geben Sie Bettlern Geld?“); (Auto-)Biographie und Interviews zum Einfluss von Geld auf die (Bildungs-)Biographie⁸, auch im Vergleich der Generationen oder mit Personen aus einem jeweils anderen sozialen Milieu; Vergleich von Gemeinsamkeiten und/oder Differenzen von ökonomischen, sozialen und personalen Ressourcen (Was hat mir wann geholfen, eine Krise zu bewältigen? Vergleich von Biographien zum Geldumgang aus der (Fach-)Literatur – und Rückbezug (mit Reflexion) auf die eigene Biografie; Biographische und aktuelle Bedeutung von Geld in Zeittabelle* eintragen oder auf ‚Bewertungsstrahl‘* zwischen 1-100 einordnen; Übung „Ein Schritt nach vorn“.⁹

Beispiel: In der Übung „Ein Schritt nach vorn“ aus dem „kompass.humanrights“ bekommen Gruppenmitglieder Rollenkarten mit jeweils unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund (Tochter eines Professors, Sohn einer alleinerziehenden Mutter, die Hartz-IV bezieht). Sie stellen sich an einer gemeinsamen Linie im Raum auf. Dann werden ihnen Aufgaben gestellt. Auf Basis ihrer Rollenkarte und des damit verbundenen sozioökonomischen Hintergrundes müssen sie entscheiden, ob sie die Aufgabe lösen können und einen Schritt vorgehen dürfen oder stehen bleiben müssen. Die Differenzen zeigen sich nach Abschluss der Übung symbolisch durch unterschiedliche Positionen im Raum; die Rollen eröffnen einen Zugang zu den damit verbundenen Emotionen (einsam an der Spitze, abgehängt, bewegungsunfähig. Ein sonst eher abstraktes Thema (gesellschaftliche Ungleichheit) wird mit (Er-)Leben gefüllt. In der Reflexion wurde den Studierenden mit Erschrecken klar, dass sie auf dem Weg zum Studium auch viele Mitschüler/-innen ‚überholt‘ und ‚abgehängt‘ haben, wie wohl die (räumliche) Verteilung in ihren späteren Schulklassen aussehen wird und was das für ihre Arbeit als Lehrkraft bedeutet.

Fachwissenschaftliche Vertiefung: Statistik zur Einkommensverteilung; Einkommens- und Verbrauchsstatistiken im Vergleich zur eigenen Geld- und Konsumbiographie; Struktur der Lebensführungskosten; Sinus-Milieus (Vergleich des eigenen Herkunfts- und studentischen Milieus mit dem der künftigen Schüler/-innen).

Im Zusammenhang mit dem Thema *Betteln*: Verknüpfung der Verhaltensweisen mit Aussagen zur „protestantischer Ethik“ (Weber, 1991) und „katholischen“ Traditionen im Umgang mit Arbeit, Luxus und Geld.

Erfahrungen/Ergebnisse: Die Studierenden gewinnen einige Einsichten in das Wechselverhältnis von Geld und anderen Ressourcen und in die Bedeutung des soziokulturellen Milieus auf die Haltung zu Bildung, Konsum und zum Geld. Ein Ergebnis war: „Geld hat umso mehr Bedeutung, je weniger man hat, je mehr man dafür arbeiten muss und/oder je unsicherer die Quellen sind“. Studierende aus wohlhabenden Elternhäusern, die das noch nie reflektiert hatten und die relativ geringe Bedeutung von Geld bis dahin als ‚ethisch fundiert‘ bewerteten (z. B. auf dem 1-100 Bewertungsstrahl), konnten erkennen, dass ihre Haltung dem ihnen zugehörigen sozialen Milieu und der damit verbundenen Sicherheit entspricht. Auch die Beeinflussung der Bewertung durch den Kontext (z. B. Wann teilt man? Mit wem teilt man?) sorgte für Nachdenken.

4.1.3 Bildungsbiographien, Studium, Berufswahl

Seminarschwerpunkte: Bildungsbiographie, Lernerfahrungen und ihre Bedeutung für die Berufswahl und das Selbstverständnis als Lehrer/-in.

Biographische Methoden/Übungen: Vergleich einer ‚Lebensfieberkurve‘ und einer ‚Bildungsfieberkurve‘; Wohlfühlen und Krisen in Lernentwicklung und Bildungssituationen (auch im Vergleich zwischen Lebenswelt und Schule); Erinnern von Schulsituationen und deren Beschreibung aus der (erinnerten) Perspektive über Geschichten, Gedichte, Brief an einen Freund oder eine Freundin, Zeitungsartikel etc.¹⁰; Gegenüberstellung eines ‚guten‘ und/oder ‚schlechten‘ Tags in der Schule; erinnern, wann/wozu sich Lernen gelohnt hat und wann/wozu nicht (aus damaliger und heutiger Sicht); wichtige Lernsituationen in der Lebenswelt; gute und schlechte Lehrer/-innen und Reflexion der Vorbildbedeutung für die eigene Berufswahl und Berufsentwicklung.

Wissenschaftliche Vertiefung: Historischer Vergleich: Gesellschaftlicher Wandel inklusiv Individualisierung und Demokratisierung, breitere Bildungsmöglichkeiten durch „mehr Schule für alle“ und freiere Berufswahl, Möglichkeiten der Emanzipation und Selbstbestimmung (Fachliteratur zu Statistiken, Entwicklung von Kindheit und Schule, Vergleich sozialer Milieus und Aufstiegschancen sowie Wandel der Geschlechtsrollen); Analyse der Unterschiede des Lernens in Schule und Lebenswelt (Fachliteratur pädagogische und fachdidaktische Literatur; Curricula); Vergleich der eigenen außerschulischen Lernprozesse und Erfahrungen mit den Vorschlägen von Elschenbroich (2001) zum „Weltwissen der Siebenjährigen“; Auseinandersetzung darüber, welche Lernmöglichkeiten Kindern gegeben werden sollten und welche Aufgaben die Schule dabei hat.

Erfahrungen/Ergebnisse: Viele Studierende hatten sich bis dahin noch nicht mit ihrer eigenen Lern- und Berufsbiographie auseinandergesetzt. Ihnen fiel auf, dass sie für das Studium keine eigenen Lernziele hatten, sondern z. B. bei Seminaerauswahl und Seminarbeteiligung im Studium mehr oder weniger ziellos agierten, ihre Freiheiten nicht nutzten und weniger die geforderte zukünftige Professionalität als die anstehenden Leistungserwartungen (und die damit z. T. verbundenen Noten) im Blick hatten. Die Entwicklung eines ‚Metawissens‘ war für sie eine neue Herausforderung.

Unangenehme Schulerfahrungen bezogen sich auf Ungerechtigkeit, fehlende Sinnhaftigkeit von Lerninhalten und Hausaufgaben, Nichtbeachtung von Anstrengungen und von lebensweltlichen Erfahrungen durch Lehrer/-innen. Die Berufs- und Fachwahl wurde häufiger durch das Vorbild der Fachlehrer/-innen beeinflusst als durch die Analyse der eigenen Fähigkeiten. Die Reflexion der Bildungslaufbahn half, sich selbst als Individuen und als ‚Vertreter/-innen sozio-kultureller Entwicklungen‘ zu erkennen. Interessant war auch, dass die Erinnerungen an Beziehungen meist haften blieben, Lernprozesse eher ‚verschwommen‘ erinnert wurden.

4.2 Exkurs: Zwei- und Drei-Generationen-Vergleich

Methode: Die Studierenden führten zu spezifischen Themen, z. B. Arbeit (Erwerbs- und Hausarbeit), Erziehung und Bildung, mit Personen der Generation der Großeltern und Eltern sowie der eigenen Generation Interviews durch. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf den Lebensbedingungen, Lebenszielen und der Lebensgestaltung. Viele Studierende erfuhren zum ersten Mal differenziert etwas über die Lebenswelt der Großeltern(-generation). Sie hörten

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

etwas von der Begrenzung durch Armut, rigide Geschlechterrollen und Vorstellungen von dem, was man tut, aber auch der Kraft, damit umzugehen und ein eigenes Leben zu gestalten, ohne den Mut zu verlieren. Die Studierenden fragten die Interviewten auch danach, welche Ideen sie für die Erziehung und Bildung der eigenen Kinder hatten und was sie davon realisieren konnten. Die Ergebnisse wurden dann mit den Autobiographien der Studierenden verglichen.

Wissenschaftliche Vertiefung: Historische, soziologische, pädagogische und hauswirtschaftswissenschaftliche Fachliteratur.

Erfahrungen/Ergebnisse: Die Wahrnehmung der eigenen Begrenzungen führte bei Großeltern und Eltern meist dazu, der nächsten Generation mehr Freiheiten zu ermöglichen. Sie förderten bei der Erziehung ihrer Kinder die Äußerung einer ‚eigenen Meinung‘ oder bezüglich der Geschlechterrollen mehr Emanzipation und Selbstbestimmung der Töchter. Mit den Veränderungen des Schulsystems und der steigenden Quote höherer Schulabschlüsse formulierten die vorangegangenen Generationen auch zunehmend mehr Erwartungen an höhere Bildungsabschlüsse und bessere berufliche Positionen ihrer Kinder. Die Erfahrung, dass viele Großeltern noch keine weiterführende Schule besuchen durften bzw. konnten, dass viele der Großmütter keine Ausbildung und nur eine kurze Schulbildung (oft ohne Abschluss) hatten und eine sogar keine Schulbildung hatte und Analphabetin blieb, verdeutlichte den Studierenden, dass sie Vertreter/-innen einer privilegierten Generation sind. Ein relativ hoher Anteil von Studierenden gehörte zur ersten Generation in der Familie, die Abitur machten und/oder studierten und somit erfolgreich aufgestiegen waren. Die Studierenden gewannen oft neues Wissen über ihre eigene Herkunftsfamilie (bzw. deren Lebensbedingungen), entwickelten Respekt vor der Lebensleistung ihrer Eltern und Großeltern und Dankbarkeit für die eigenen Bildungschancen und Möglichkeiten einer individuellen Entwicklung. Sie formulierten aber auch, unter welchem Druck sie sich fühlen, den Anforderungen gerecht zu werden.

Auffällig war zugleich, dass ein Teil der Studierenden, deren Eltern Akademiker sind, auf andere akademische Berufe verzichteten, weil sie nach familienfreundlichen (vor allem Frauen) oder nach freizeitkompatiblen (vor allem Männer) Arbeitsbedingungen suchten und ihre Berufswahl nicht vorrangig durch die beruflichen Aufgaben im engeren Sinne bestimmt war.

Andere Studierende führten *Interviews mit Personen* aus der *Generation der Schüler und Schülerinnen* und *insbesondere deren Eltern* durch. Dabei stand die Frage im Zentrum, wie diese Schule, Unterricht und Lehrkräfte erleben, welche positiven und negativen Erfahrungen sie in diesem Zusammenhang gemacht haben und was sie sich für ihre Kinder und die Ausbildung der Studierenden wünschen. Bedingung war dabei, Vertreter/-innen außerhalb des eigenen sozialen Milieus zu finden, um den eigenen Horizont zu erweitern.

Erfahrungen/Ergebnisse: Studierende wurden mit sehr unterschiedlichen und auch schwierigen Lebensbedingungen von Eltern konfrontiert: Schwierige Arbeitsbedingungen, Arbeitslosigkeit, Alleinerziehend sein, Alkoholismus, Migrationshintergrund mit Sprachproblemen etc. erschweren oder verhindern eine Kooperation mit der Schule. Einige berichteten auch über Arroganz von Lehrkräften, über mangelndes Verständnis für ihre Lebenssituation und über das Gefühl, der Schule ausgeliefert zu sein.

Beeindruckend war auch die Konfrontation mit den unterschiedlichen Förderbedarfen der Kinder und Eltern, die von der Vermittlung zum Jugendamt über Sprachförderung bis ‚nur‘ zur sozialen Integration in die Klasse reichten.

4.3 Systematische Arbeit mit Biographien anderer – Vergleich von Biographien

Die Arbeit mit Biographien anderer Menschen ermöglicht, die individuelle Entwicklung der jeweiligen Personen im Spannungsverhältnis von historischen/sozialen Rahmenbedingungen und persönlichen Eigenschaften und Zielen zu analysieren und zu reflektieren. Dabei wird immer der Vergleich zu weiteren fremden Biographien und zur eigenen biographischen Entwicklung gezogen.

Je nach thematischem Schwerpunkt konnten die Studierenden auch hier unterschiedliche Aufgaben bearbeiten:

- Analyse von veröffentlichten Biographien historischer Persönlichkeiten und/oder von herausragenden Bildungsbiographien (meist Frauen, die sich der Frauenrolle ihrer Zeit widersetzen) unter ausgewählten Aspekten. Diese Biographien dienen der Analyse von historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und deren Veränderung und der Reflexion der eigenen Biographie (vgl. Methfessel, 2003, S. 36).
- Analysen von biographischen Interviews aus Forschungsprojekten: Auswertung, Diskussion und Reflexion u. a. bezogen auf Bewältigungsstrategien bei konfliktbeladenen Lebensbedingungen, Umgang mit materiellen Ressourcen (besonders Geld), Bedeutung von Ressourcen für die Bildungsbiographien der Kinder. In die Diskussion wurden auch die daraus resultierenden Aufgaben für die Lehrkräfte thematisiert.
- Interviews mit Menschen aus einem (für die Studierenden) eher unbekannten sozialen Milieu bzw. mit Erfahrungen aus entsprechenden Lebenswelten, z. B. mit Personen mit Migrationshintergrund oder anderen Kulturen wie Roma, mit anderen Bildungs- und Berufsbiographien wie Handwerker, Arbeitslose oder Studierende des zweiten Bildungsweges.

Dabei war die Konfrontation mit divergierenden Werten und Normen anderer Kulturen (z. B. zur Autonomie und Individualität, zum Geschlechterverhältnis, zum Eigentum anderer) eine besondere Herausforderung. Im Bemühen um Akzeptanz von Heterogenität und Toleranz wussten Studierende häufig nicht mit inneren Widerständen umzugehen, die sie im Umgang mit den Fremden entwickelten. Hier war wichtig zu klären, dass ein Verständnis für die Genese und kulturelle Bedeutung bestimmter Normen und Werte nicht unbedingt deren Akzeptanz beinhalten muss (und in Deutschland das Grundgesetz beachten und zu verteidigen ist), dass die Kritik an anderen Kulturen auch die Offenheit für die Kritik an der eigenen Kultur beinhalten sollte (vgl. auch Schlegel-Matthies, 2005).

- Interviews mit Schülern und Schülerinnen zur Sensibilisierung für die Heterogenität in Klassen und zur Suche nach (ausreichend pragmatischen) Zugängen zur individuellen Förderung.

Im Lehr-Forschungsprojekt standen die pädagogischen Zusammenhänge im Vordergrund: hinter dem Schüler/der Schülerin die Person und deren Kontext sehen, andere Menschen auch in ihrer Andersartigkeit respektieren, bei Schülerinnen/Schülern die vorhandenen Ressourcen erkennen und fördern, Schüler/-innen und Eltern als Expertinnen/Experten ihrer Lebenswelt ansehen, die für sich um eine gute Lösung ringen usw. Wir legten jedoch auch Wert auf eine fachliche und didaktisch-methodische Vertiefung, um zu zeigen, dass und wie die Arbeit mit Biographien auch für die Aneignung fachlicher Zusammenhänge und die damit verbundene Gestaltung von Lehr-Lernprozessen genutzt werden kann.

5 Biographie bezogene Lehr-Lernprozesse in der Schule

Nicht nur für Studierende, auch für Schüler/-innen ist die Auseinandersetzung mit der eigenen ‚Gewordenheit‘ ein wichtiger Schritt zum Verständnis ihrer Entwicklung sowie der Möglichkeiten, diese zu beeinflussen. Impulse zur Biographie-Arbeit finden sich daher im REVIS-Curriculum¹¹, wenn die Auseinandersetzung mit der eigenen Ess- oder Konsumbiographie gefordert wird, und inzwischen auch in einigen Bildungsplänen.

Unsere Seminare waren so konzipiert, dass die meisten der dort bearbeiteten Fragestellungen und die Methoden prinzipiell auch für den Unterricht in der Schule genutzt werden können. Allerdings geht es in der Arbeit mit Studierenden, die erwachsen sind und in den Lehrberuf gehen wollen, zunächst um professionelle Herausforderungen und die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, die so von Kindern und Jugendlichen nicht erwartet oder gar verlangt werden dürfen. Für den schulischen Unterricht müssen die Methoden dem Alter angepasst und die Fragestellungen entsprechend reduziert werden, in dem z. B. nur einzelne Fragen thematisiert werden wie Lieblingsgerichte, Verknüpfung von Gerüchen und Geschmäckern mit Emotionen. Hilfreich kann auch sein, fallbezogen an *fremden* Biographien zu arbeiten (über Literatur, Interviews oder Befragungen externer Experten, die in die Schule eingeladen werden).¹²

Generell sollten Lehrkräfte keine Methoden an den Lernenden ‚ausprobieren‘, die sie nicht überschauen und – besonders bezogen auf biographische Methoden – selbst eingeübt haben. Um die Wirkung der Arbeit auf ihre Klasse und einzelne Schüler/-innen einschätzen zu können, muss die Lehrkraft mit Schülern und Schülerinnen so vertraut sein, dass Anlässe für Verletzungen, Beschämung oder Mobbing vermieden werden. Letzteres gilt vor allem beim autobiographischen Arbeiten. Angesichts des Alters und der Sozialisation der ‚Facebook-Generation‘ ist die Gefahr einer verletzenden Verbreitung privater Berichte der Mitschüler/-innen gestiegen. Lehrkräfte müssen gezielt darauf achten, dass beim biographischen Arbeiten keiner-

lei Druck ausgeübt wird, eigene Erfahrungen preiszugeben. Sie sollten auch eigene Erfahrungen sehr bedacht einbringen (selektive Authentizität).

Bei der Arbeit mit Biographien heißt ‚Ressourcenorientierung‘, dass an Erfahrungen und daraus gewonnenen Stärken gearbeitet wird: z. B. wenn Schüler/-innen etwas geschafft haben, obwohl sie es sich nicht zugetraut hatten, wenn sie erinnern, dass sie als Experten und Expertinnen ihre Eltern über Handy-Nutzung und Verträge aufklären oder wenn sie aus Migrationserfahrungen berichten konnten. Das Projekt zur *Mittelmeerküche* (Haushalt & Bildung, 4/2006) bietet überzeugende Beispiele dafür, dass der biographische Zugang nicht nur die Bereitschaft zur Aneignung von Fachwissen fördern kann, sondern für ‚schwache‘ und ‚schwierige‘ Schüler/-innen auch mehr Möglichkeiten eröffnet, Beiträge zum Unterricht zu liefern, und sie so besser in die Diskussion einbezogen werden können. Auf der Ebene der Erinnerung wird nicht zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ differenziert, was die Schüler/-innen zusätzlich motivieren kann, engagiert mitzuarbeiten. Für Kinder mit Migrationshintergrund war zudem ermutigend, dass ihre Erfahrungen im Vergleich der Kulturen eine besondere Bedeutung bekommen.

Letztendlich ist zu beachten, dass Lehrkräfte keine Therapeuten sind: Biographie und Lernen sind stark miteinander verknüpft. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist ein pädagogisches Ziel. Sie ist notwendig zur Entwicklung von Selbstkompetenz und zur Fähigkeit der Steuerung der eigenen Lernprozesse. (Selbst-)Reflexion darf jedoch nicht mit therapeutischer Bearbeitung von problematischen biographischen Ereignissen verwechselt werden (Methfessel, 2003; Schön, 1998a, 1998b, 2014).

Anmerkungen

¹ In der Entwicklungspsychologie ist Erfahrung, als die im Gehirn abgespeicherten Ereignisse, die Basis für jegliche Entwicklung. Die in der Pädagogik übliche Unterscheidung zwischen (unmittelbaren) Primärerfahrung und Sekundärerfahrung (aus der Wahrnehmung anderer oder aus Medien übernommen) wird hier nicht übernommen. Hier interessiert, dass lebensweltlich gemachte Erfahrungen – deutlich stärker als die Aufnahme von sachbezogenen Informationen – mit Gefühlen und Wertungen verbunden sind.

² Differenzierte Informationen, weitere Literatur und Materialien können online abgerufen werden unter: [www.hibifo.de/03_2014.html].

³ Überschneidungen zu diesen Veröffentlichungen bitten wir nachzusehen.

⁴ Viele Beispiele dafür finden sich auch in der Frauenforschung der 1980er Jahre, die u. a. auch in das Projekt ‚subjektorientierte Soziologie‘ (Voss & Pongratz, 1997) oder in Arbeiten zur ‚alltäglichen Lebensführung‘ (Voß & Wehrich, 2001) eingeflossen sind.

⁵ Die Arbeit mit Biographien wurde auch in Fachdidaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften/Ernährungs- und Verbraucherbildung integriert (u. a. Heindl et al., 1996; Methfessel, 1999; s. auch Haushalt & Bildung, 1/2003).

⁶ Die Gefahr der Aktivierung von negativen Erfahrungen ist immer gegeben. So brach eine Studierende nach einer Schulstunde mit einem Lernzirkel zu Weihnachtsbräuchen und deren kulturellen Hintergründen in Tränen aus, weil ihr bewusst wurde, dass sie nie ein schönes Weihnachtsfest erlebt hatte.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

- ⁷ Eine kurze Beschreibung ausgewählter Übungen/Methoden (mit * gekennzeichnet) sowie weiteres Material zu den Seminaren wird online zur Verfügung gestellt. Die Einschränkung gilt auch für diese Zusammenstellung.
- ⁸ Ein Ergebnis dieser Interviews wurde veröffentlicht unter Quellmalz (2009).
- ⁹ Siehe: [http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=302].
- ¹⁰ Hier nutzten wir auch das Modell ‚pädagogischer Ethnographie‘ von Zinnecker (2001, S. 153ff.).
- ¹¹ Im Kooperationsprojekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) wurde 2005 ein reformiertes Bildungskonzept entwickelt, das inzwischen im deutschsprachigen Raum als fachdidaktische Orientierung anerkannt ist. Unter www.evb-online.de finden sich Unterlagen zum REVIS-Projekt und dessen Ergebnissen. Das Konzept kann hier nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. zur Struktur und Diskussion Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011; Methfessel, 2009).
- ¹² Beispiele zum biographischen Arbeiten sind schon in unterschiedlichen Zusammenhängen veröffentlicht worden, u. a. in Haushalt & Bildung Heft 1/2003 zu Biographie und Lernprozess oder Heft 4/2006 zum Thema Esskultur mit Erfahrungen aus dem Projekt zur Mittelmeerkost.

Literatur

- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann (hier Ed. Büchergilde).
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1986). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Reinbek: Rowohlt.
- Haushalt & Bildung (2003). *Themenschwerpunkt: Biographie und Lernen*, 80(1).
- Haushalt & Bildung (2006). *Themenschwerpunkt: Esskultur*, 83(4).
- Heindl, I. (2003). Themenfeld Ernährung – zur Bedeutung der Biographiearbeit (nicht nur) in der Lehrerbildung. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 3-12.
- Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer ‚kulinarischen Vernunft‘. In A. Ploeger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 187-201). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heindl, I., RÜth, M. & Wilke, E. (1996). „Loch im Bauch“ – Biographische Aspekte von Essen, Trinken und Ernährung. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege* (S. 100-114). Baltmannsweiler: Schneider.
- Homfeldt, H.-G. & Schulz, W. (1996). Strukturmomente der pädagogischen Ausbildung. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege* (S. 229-238). Baltmannsweiler: Schneider.
- Jurczyk, K. & Oechsle, M. (Hrsg.). (2008). *Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen und Leistungen*. Münster: Dampfboot.

- Methfessel, B. (Hrsg.). (1999). *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2003). „Biographie und Lernen“ – Allgemeine Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen in einem lebensweltbezogenen Fach. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 32-42.
- Methfessel, B. (2009). Anforderungen an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 102-116, S. 211-213). Sulzbach: Umschau Verlag.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: Viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen? *Hauswirtschaft & Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Methfessel, B. & Schön, B. (2002). Biographie und Lernprozess – ein Lehrforschungsprojekt. In A. Wellensiek & H.-B. Petermann (Hrsg.), *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte* (S. 112-125). Weinheim: Beltz.
- Quellmalz, K. (2009). Ressourcen einer ‚typischen‘ Studentin? *Haushalt & Bildung*, 86(2), 30-32.
- Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Die Auseinandersetzung mit Geld und Konsum – Erfahrung mit einem biographischen Ansatz an der Hochschule. *Haushalt & Bildung*, 80(1), 25-31.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-218). Münster: LIT-Verlag.
- Schön, B. (1998a). Veränderte Kindheit – unveränderte Schule? In V. Strittmatter-Haubold & T. Häcker (Hrsg.), *Das Ende der Erziehung?* (S. 13-34). Weinheim: Juventa.
- Schön, B. (1998b). Wieviel Therapie braucht die Schule? In B. Schön (Hrsg.), *Wieviel Therapie braucht die Schule?* (S. 16-51). Donauwörth: Auer.
- Schön, B. (2014). Kindheit und Schule zwischen Subjektorientierung und erzieherischem Deutungsmuster. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (im Druck). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 174-226). Weinheim: Juventa.
- Voß, G. & Pongratz, H. J. (Hrsg.). (1997). *Subjektorientierte Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Voß, G. & Weirich M. (Hrsg.). (2001). *tagaus – tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung*. München: Hampp.

Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse

- Weber, M. (1991). *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung herausgegeben von J. Winckelmann* (8. Aufl.). Gütersloh: GTB Siebenstern.
- Zinnecker, J. (2001). Schule als Lebenswelt des Kindes. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kindheiten* (S. 153-178). Weinheim: Juventa.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ i. R. Dr. Barbara Methfessel
bis Herbst 2013 Professorin an der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Privatanschrift:

Sitzbuchweg 61
D-69118 Heidelberg

E-Mail: methfessel@ph-heidelberg.de
Internet:
www.ph-heidelberg.de/alltagskultur-und-gesundheit/alltagskultur-und-gesundheit/gesundheits-und-ihre-didaktik/personen/im-ruhestand/prof-dr-barbara-methfessel.html

Prof.ⁱⁿ Dr. Bärbel Schön

Institut für Erziehungswissenschaft,
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstr. 87
D-69120 Heidelberg

E-Mail: schoen@ph-heidelberg.de
Internet:
www.ph-heidelberg.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/personen/lehrende/schoen.html