

Michael Dick/Winfried Marotzki

## Biographie und Lernen

### Einführung in den Themenschwerpunkt

Die Lernforschung ist interdisziplinärer geworden. Kulturanthropologische, neurobiologische oder organisationswissenschaftliche Forschung erweitern die Perspektiven, bestätigen und verändern unser Verständnis vom Lernen, werfen neue Fragen auf. Welches genuine Verständnis des Lernens kann die Erziehungswissenschaft beitragen? Ihr ist eher der Bildungsbegriff von zentraler Bedeutung, das Lernen als Forschungsgegenstand scheint eher quantitativ orientierter Forschung vorbehalten zu bleiben. Mit der vorliegenden Ausgabe der ZBBS versuchen wir, über die Biographie als einem Referenzpunkt für Bildungsprozesse Konturen zu zeichnen, in denen eine fruchtbare Beschäftigung der Erziehungswissenschaft mit dem Lernen möglich ist.

Werfen wir zunächst einen Blick auf ein Verständnis von Lernen, das sich auf beobachtbare Verhaltensänderungen bezieht, wie es der die Lernforschung lange dominierenden experimentellen Psychologie entspricht (Lefrancois 1994; Mietzel 2001). Je nach theoretischem Hintergrund wird Verhalten dabei unterschiedlich erklärt: als reizbedingte Reaktion, als Resultat kognitiver Prozesse, als Produkt sozialer Interaktionen oder auch als Kombination dieser Elemente. Durch die kognitive und handlungstheoretische Erweiterung des psychologischen Menschenbildes wird das Lehr- und Lerngeschehen nicht mehr rezeptiv als Instruktion, sondern aktiv als Konstruktion gefasst (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997). So wird dem Menschen willentliches, zielbewusstes und sozial koordiniertes Handeln zwar zugeschrieben, langfristige Reifungsprozesse, Wahrnehmungsfähigkeit, Einsichten, die nicht unmittelbar in Verhalten umgesetzt werden oder spontane Verhaltensänderungen ohne erkennbaren äußeren Anlass werden begrifflich jedoch nicht als Lernvorgänge gefasst.

Der Fokus der Lerntheorien hat sich mit der Erkenntnis, dass Wissen und Handlungsvermögen in gegenständliche und soziale Kontexte eingebettet sind, in den letzten Jahrzehnten erweitert. Was in der vertrauten Arbeitsumgebung mühelos gelingt, kann in einer anderen Umgebung nicht abgerufen werden (Scribner et al. 1991), erlernte Inhalte werden unter praktischen Anforderungen in natürlicher Umgebung nicht angewendet (Renkl 1996). Situiertere Lerntheorien richten ihre Aufmerksamkeit auf die kulturellen und sozialen Bedingungen des Lernens und beschreiben Lernen als Sozialisationsprozess (Lave/Wenger 1991; Brown/Collins/Duguid 1989). Auch der Lernbegriff der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie baut darauf auf, dass menschliches Handeln durch Traditionen historisch und kulturell geprägt ist (Lurija 1986; Vygotskij 1969), im Begriff der Tätigkeit sind die subjektiven Motive und die objektiven Bedingtheiten der Gegenstände enthalten (Leontjew 1977). Erkenntnisgegenstand jeder Lerntheorie

ist demnach das historisch gewachsene Tätigkeitssystem, in dem Akteure, gegenständliche und gemeinschaftliche Strukturen miteinander interagieren (Engeström 1987). Die Erkenntnis, dass der Kontext für das Lernen eine erhebliche Rolle spielt, verschiebt oder ergänzt den Fokus auf den Lernvorgang somit von der kurzfristig eintretenden Verhaltensänderung zu langfristig wirksamen Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen, in denen sich individuelle und strukturelle Bedingungen verändern.

Damit haben wir zwei wichtige Komponenten des Lernbegriffs erfasst: *die sozial-kognitive Komponente* untersucht Verhalten, Handlung und Interaktion als Voraussetzung und Resultat des Lernens, die *kulturhistorische Komponente* reflektiert auf die Situiertheit und strukturelle Einbettung von Lernprozessen. Beiden Erkenntnismodellen fehlt jedoch das Instrumentarium, um das Individuum als eigenständiges Subjekt des Lerngeschehens zu thematisieren. Denn Individualität entsteht nicht nur aus der empfundenen Handlungskontrolle gegenüber einer grundsätzlich widerständigen Umwelt, sondern auch durch die Interpretationshoheit des Subjekts über die von ihm durchlebten Ereignisse. Durch das Herstellen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Ereignissen, die sich als Erfahrungen gleichen oder unterscheiden, stabilisieren oder ändern, entsteht eine individuelle Abfolge und Entwicklung, in der Identität möglich wird. Der Lernbegriff benötigt folglich eine *bildungstheoretische Komponente*, die die reflexive Konstruktion von Sinn, das Stiften von Kontinuität über die Lebensspanne durch das Subjekt in den Blick nimmt (Marotzki 1990). Hier ist die Biographieforschung besonders prädestiniert, entwerfen Individuen in ihrer Biographie doch nicht nur ein Selbstbild, sondern auch ein Weltbild. Die tradierten Strukturen, das sozial und kulturell Vorgefundene schreiben sich in die Biographie in individueller Variation ein. Zudem werden nur im Rückblick auf die erlebte Lebensspanne abstrakte und langfristige Veränderungen als Lernprozesse erkennbar, die ob ihrer Langsamkeit sonst kaum bemerkbar wären. Die Biographie ist schließlich auch ein Träger von impliziten Orientierungen, die entweder im Moment ihrer Darstellung erst bewusst werden oder nur im Blick auf die Gesamtkonstruktion auffällig werden – insbesondere wenn es sich um autobiographische Stegreiferzählungen handelt (Schütze 1983, 1984).

Die in diesem Band versammelten Beiträge durchforsten die Biographie theoretisch und empirisch in ihrer Bedeutung für das Lernen. So kann die Biographie Quelle und Mittel des Lernens zum Aufbau von Handlungsmöglichkeiten sein (*Biographie als Ressource* – Beispiele von Herzberg oder Bartmann), sie kann Gegenstand des Lernens sein und so selbst zum Objekt der Reflexion werden (*Biographie als Konstruktion* – methodisch untersucht im Beitrag von Tiefel), oder sie kann Resultat und Abbildung von Lernprozessen sein, die im Rückblick erschlossen werden (*Biographie als Information* – in dieser Weise nutzt Schulze in seinem Beitrag die Autobiographie Marc Chagalls).

In allen Beiträgen wird die Bedeutung von Individualität und Identität in ihrer engen Verschränkung mit den politischen und kulturellen Bedingungen der jeweiligen Zeit deutlich herausgearbeitet. Empirisch wird auf unterschiedliches Material zugegriffen: das literarische Produkt, die schriftlich verfasste Lebensgeschichte unter einem bestimmten Thema (Emigration) oder die mündliche Erzählung. In zwei der vier Beispiele wird der familiäre Zusammenhang über die aktuelle Generation hinaus reflektiert (Herzberg, Bartmann), alle Fallbeispiele vollziehen sich im Rahmen historischer Umbruchsituationen, deren Bedeutung und Verwobenheit im distanzierenden Rückblick bearbeitbar wird.

*Heidrun Herzberg* stellt in ihrem Beitrag die Frage nach der Biographie als Ressource. Sie sieht das Veränderungspotenzial im Habitus (Bourdieu), da dieser nicht nur das Ergebnis inkorporierter soziokultureller Strukturen ist, sondern dieselben auch reproduziert und generiert. Die subjektive, über die Lebensspanne entwickelte Haltung zu Bildung und Lernen wird als wirksames Habituselement aufgezeigt und als „biographischer Lernhabitus“ bezeichnet. Die biographische Erzählung ist eine Möglichkeit den Habitus, der ja eine implizite Qualität aufweist, zu erschließen und besonders entlang von Inkonsistenzen und Brüchen Lernoptionen aufzudecken. Diese lassen sich empirisch fundiert in fünf Kategorien abbilden, die die Autorin biographische Reflexivität, Wertorientierungen, Deutungs Shoheit, biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien sowie Bildungsaspiration nennt. Die empirische Fallrekonstruktion im ostdeutschen Werftarbeitermilieu erstreckt sich über zwei Generationen, so dass das Veränderungs- und Beharrungspotenzial des Habitus über die individuelle Laufbahn hinaus angemessen erschlossen werden kann (die zugrundeliegende Dissertation wird in diesem Band rezensiert). Mit diesem Fokus geht Herzberg über Bourdieu hinaus und erschließt den Habitus als Ressource zur Entwicklung von Handlungs- und Veränderungsoptionen.

Für *Sylke Bartmann* ist der Ressourcenbegriff zentral. Sie möchte biographische Ressourcen über die reflexive Verarbeitung von Erfahrungen erschließen, in der eine Auseinandersetzung mit den historischen und kulturellen Rahmenbedingungen möglich wird. Dies gelingt deswegen, weil auch sie ähnlich wie Herzberg (und der folgende Beitrag von Theodor Schulze) ihre biographische Analyse vor dem Hintergrund und unter expliziter Berücksichtigung einer besonderen historischen Konstellation vornimmt. Sie untersucht die schriftliche Autobiographie eines jüdischen Emigranten, die sich auf die Zeit etwa von 1920 bis 1940 erstreckt. Auch hier ermöglicht die zeitliche Distanz einen Blick auf die biographische Gesamtgestalt im angemessenen historischen Rahmen. Die empirische Rekonstruktion erfolgt sorgfältig entlang der Schritte Ausbildung, Weiterentwicklung und Anwendung der Ressourcen. Die Autorin zeigt, wie sich ein distanzierteres Gesellschaftsverhältnis, Eigenverantwortlichkeit und ein abstrakter, positiv antizipierender Idealismus zu einer Konstellation verbinden, die zum (im Nachhinein bestimmbar) genau richtigen historischen Zeitpunkt Handlungsfähigkeit herstellt und eine Flucht aus dem nationalsozialistischen Deutschland ermöglicht. Wichtig sind hierfür u. a. die Akzeptanz der Situation und eine realistische Gefahreinschätzung verbunden mit einer hohen wahrgenommenen Kompetenz und einer positiven Zukunftsvision: All diese Ressourcen lassen sich in einer biographisch angelegten Reflexion des Akteurs nicht nur retrospektiv verstehen, sondern auch akut vergegenwärtigen und nutzbar machen.

Anders als Herzberg und Hartmann thematisiert *Theodor Schulze* nicht die Konstruktion der Biographie oder reflexive Haltung des Biographieträgers ihr gegenüber, für ihn ist die Autobiographie zunächst eine Daten- und Informationsquelle, um solche Lernprozesse in den Blick zu nehmen, die komplex und längerfristig wirksam sind. Auch er verknüpft das individuelle Lernen über das Biographische mit der kulturellen und historischen Dimension. Am Beispiel Chagalls veranschaulicht der Autor Modalitäten und Kategorien des biographischen Lernens. Die unauflösbare Verschränkung des Selbstkonzeptes mit der äußeren Welt kulminiert in dem Satz Chagalls, er wolle Bilder malen, „die ganz anders sind, als alle Welt sie macht“ (ebd.). Schulze möchte über die biographische Rekonstruktion die jeweiligen Konstellationen verstehen, in denen sich Lernprozesse

se über längere Zeit hinweg und in einem komplexen Rahmen entfalten. Er nennt diese Konstellationen biographische Lernfelder. In ihnen akkumulieren viele einzelne Lernvorgänge innerhalb eines Erfahrungszusammenhanges. Die räumlichen und zeitlichen Grenzen eines Lernfeldes sind von persönlichen Motiven ebenso bestimmt wie von historischen Konstellationen, wie sie etwa das kulturelle Paris zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „kollektives Lernfeld“ (ebd.) bietet. In solchen Praxis- oder Kulturgemeinschaften können sich individuelle Lernprozesse konzentrieren, kumulieren und schließlich auf die Gesellschaft insgesamt ausstrahlen (vgl. Fleck 1980). Die Verschränkung individueller und kultureller Entwicklung wird so an konkreten Lernvorgängen spürbar.

*Sandra Tiefel* schließlich macht die Biographie selbst zum Gegenstand der Erkenntnis und erschließt systematisch deren reflexives und antizipatives Potenzial. Ihr geht es um den methodischen Zugriff auf autobiographische Texte, der meist im Paradigma der Grounded Theory erfolgt. Diese bezieht sich laut Tiefel vor allem auf Handlungs- und Interaktionszusammenhänge von begrenzter Ausdehnung, nicht jedoch auf großflächige und langfristige Prozesse mit hohem Emergenzpotenzial. Wie alle anderen des Bandes stellt sich auch dieser Beitrag dem hohen Anspruch, Bildung, Lernen und kulturelle Entwicklung in wechselseitiger Bedingtheit aufzuweisen. Eine Analyse biographischer Lernprozesse muss daher erstens die subjektive Sinn- und Zusammenhangsbildung, zweitens Interaktionsbezüge und soziale Kontexte und drittens Lernstrategien und -techniken beachten. Die Autorin entwickelt diese Kategorien in methodischer Detailarbeit entlang eines Einzelfalles, der die berufliche Entwicklung einer pädagogischen Beraterin rekonstruiert. Als leitende Perspektiven für die Kodierung von Texten schlägt sie zusammenfassend Sinn, Struktur und Handlung vor – womit die bildungstheoretische, die soziokulturelle und die sozial-kognitive Komponente des Lernens, die wir eingangs postuliert haben, empirisch eingeholt wären.

Insgesamt entfalten die vier Beiträge einen neuen Blick auf das Lernen, indem sie es in einen biographischen Kontext stellen. Emergente, sich langsam vollziehende, im operativen Alltag unbemerkte Veränderungsprozesse können in diesem erweiterten Maßstab erkannt werden und sich subjektiv als sinnvolle Handlungsmuster herausstellen. Ebenso kann das Lernen als kollektiver Prozess sichtbar gemacht werden. Was für den Einzelnen nicht als intentionaler Lernprozess gefasst werden kann und daher Erleidenspotenzial hat, kann im kollektiven Zusammenhang sinnhaft werden, etwa als familiäres Handlungsmuster, das über eine Generation hinausweist oder als gemeinsamer Hintergrund einer kulturell oder religiös bestimmten Gemeinschaft. Indem sie individuell widerfahrene Veränderungsprozesse als kollektive und gerichtete Lernvorgänge verstehbar macht, kann die Biographieforschung Individuum, Gemeinschaft und Kultur miteinander als Lernsubjekt verschränken.

## Literatur:

- Brown, J. S./Collins, A./Duguid, P.: Situated cognition and the culture of learning. In: Educational Researcher, 18 (1989), S. 32-42
- Engeström, Y.: Learning by Expanding – An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki 1987
- Fleck, L.: Entstehen und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv (orig. Basel 1935). Frankfurt/M. 1980
- Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: NY 1991
- Lefrancois, G. R.: Psychologie des Lernens (3. Aufl.). Berlin u.a. 1994
- Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977
- Lurija, A. R.: Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim/Berlin (DDR) 1986
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Mietzel, G.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen u.a. 2001
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 4 (Bd.XX). Göttingen u.a. 1997, S. 355-403
- Renkl, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47 (1996), S. 78-92
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Scribner, S./Di Bello, L./Kindred, J./Zazanis, E.: Coordinating Two Knowledge Systems: A Case Study. New York 1991
- Vygotskij, L. S.: Denken und Sprechen. Stuttgart 1969

