

Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung?

Biographisches Lernen im Studium ist eine Methode, über individuelle Lernwege und Lernschemata nachzudenken und diese zu verändern. Beschreiben lässt sich diese Form als bewusste und unbewusste Begleitung von Biographien, die nach Entwicklung suchen. Ziel ist es einerseits, vorausgegangene Lernprozesse zu reflektieren, um die Entwicklung selbstverändernder Fähigkeiten auszubilden und andererseits, ein professionelles Selbstverständnis für Lernprozesse zu befördern. Wie dies in der universitären Praxis derzeit umgesetzt wird, soll im vorliegenden Beitrag anhand eines Blicks auf deutsche und internationale Studienangebote dargestellt werden.

1. Biographiearbeit zur Vervollständigung der andragogischen Kompetenz?

Die Praxis der Erwachsenenbildung sieht sich mit dem Impetus des lebenslangen Lernens politisch gefordert, Bildungsprozesse über die Lebenszeit zu ermöglichen. Dafür brauchen wir Persönlichkeiten, die imstande sind, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten, und zwar auf unterschiedliche Art und Weise. Weiterbildung hat dadurch nicht allein eine fachliche Qualifizierung, sondern auch eine Optimierung individueller Handlungsfähigkeit für die Gestaltung des Lebenslaufs zum Ziel. Für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist die Thematisierung nicht allein kognitiver, sondern auch emotionaler Prozesse unverzichtbar. Schließlich ist Lernen häufig mit Lust- und Unlustgefühlen verbunden. Wie Siebert (2006a) unmissverständlich klar gemacht hat, gibt es keine allgemeingültige Definition des Lernens. Offensichtlich ist es auch schwierig, individuelle Lernprozesse über eine längere Zeit nachzuweisen. Daher ist zu fragen: Wie lernen Studierende der Erwachsenenbildung effektiv zu verstehen, wie Erwachsene lernen? Die Lernforschung misst „Indikatoren, die auf mentale Aktivitäten verweisen und als Lernen bezeichnet werden“ (Siebert 2006, S. 9). Wenn von lebenslangem Lernen die Rede ist, so rückt als zentraler Bezug die Biographie in den Blickpunkt. Erwachsenenbildung wird zum Ort der Biographisierung und letztlich damit zum Medium einer Temporalisierung des Lebenslaufs (Seitter 2000, S. 137ff.). Vom biographischen Standpunkt aus können alle Prozesse der reflexiven Erfahrung- und Wissensbildung als „Bildung“ bezeichnet werden, die die Lebensgeschichte eines Subjekts ausmachen (Dausien/Alheit 2005). Für die Bildungs- und Biographieforschung sind die individuellen Erfahrungsaufschichtungen und deren Gestaltungsmechanismen vor dem Hintergrund der sozialen Herkunftskultur von hoher Relevanz für die Thematisierung der Subjektbildung und die Platzierung im sozialen Raum (Schlüter 1999a). In der Bildungsforschung, vor allem im Rahmen der Milieuforschung Bourdieuscher Prägung, werden einerseits die biographischen Konstruktionen als radikal vergesell-

schaftet diskutiert (Barz/Tippelt 2007; Harmeier 2007), andererseits Lernprozesse als „lebenslange und lebensnahe Handlungsformen“, ausgestattet mit biographischem Eigensinn, betrachtet (Egger 2008). Biographisch gewachsen sind die subjektiven Lerntheorien, die Studierende mitbringen. Diese sind abhängig vom eigenen Selbstbild und vor allem von Lernerfahrungen im Kontext von Bildungsinstitutionen (Siebert 2006b), die ohne emotionales Involviertsein kaum vorstellbar sind.

Generell lässt sich formulieren: Lernen ist sozial und biographisch konstituiert. Aus der Perspektive der Biographiearbeit bedeutet dies: Die einmal erworbenen Denk- und Wahrnehmungsschemata sind daraufhin zu überprüfen, ob sie für die Gestaltung des weiteren Lebenslaufs einsatzfähig sind. Wer seine eigene Lerngeschichte nicht kennt, bleibt hinter seinen Lebensgestaltungsmöglichkeiten zurück. Das heißt, biographisches Lernen wird zur Voraussetzung und Anregung für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter. Was sich mit dem biographischen Zugang zum Lernen Erwachsener erreichen lässt, auch im Hinblick auf die Vorbereitung der erwachsenenpädagogischen Professionalität als Studienziel, soll im folgenden Beitrag ausgelotet werden.

1.1 Ziel von Biographiearbeit

Ziel von Biographiearbeit ist biographisches Lernen. Im umfassenden Sinne enthält dieses nach Gutjons u.a. drei zu unterscheidende Ebenen eines Lernprozesses. Es geht um das nachvollziehende Verstehen des Lebenslaufs als Erschließung von Erfahrungen, die über Erinnerungen ins Bewusstsein treten. Über die Vergewisserung des eigenen Lebenszusammenhangs lassen sich Bedeutungen von Erfahrungen herauskristallisieren, die beispielsweise als Überlebensstrategien einen Stellenwert hatten, sich aber aktuell überholt haben. Darauf basierend ist eine biographische, theoriegeleitete Selbstreflexion wesentlich, die Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven aufzeigen kann. Schließlich kann eine Betrachtung alternativer Handlungsentwürfe erfolgen. Gerade die letzte Ebene verweist darauf, dass Lernen aus Erfahrungen für eine aktive Zukunftsgestaltung nutzbar ist (Gutjons u.a. 2003, S. 34ff.). Im Rahmen von Biographiearbeit tragen also Reflexionsangebote von unterschiedlicher Tiefe dazu bei, zu erkennen, welche Wahrnehmungs- und Denkmuster sich im Laufe des Lebens verfestigt haben. Die Entwicklung neuer Sichtweisen, bezogen auf das pädagogische Verhältnis von Erzogenen und Erziehern, ist nur ein Thema, das für jede Generation als Lerngeschichte immer wieder erzählbar bleibt. Dabei spielen Verzeitlichung und Verräumlichung als Distanzierungsmittel für Reflexionen eine Rolle. Denn Lernen findet nicht zu einem Zeitpunkt statt, sondern über eine Zeitspanne, nicht an einem Ort, sondern an vielen Orten. Für das Subjekt ist der innere Ort des Erkennens und Veränderns zentral. Der Blick zurück und nach vorn lässt sich in der Universität beispielsweise mit einer Reflexion über die eigene Studienentscheidung und die damit verbundenen Erwartungen an die Praxis der Erwachsenenbildung üben (Justen 2006). Ausdrucksformen sind mündliche Erzählungen oder schriftlich festgehaltene Erinnerungen. Über solche Rekonstruktionsleistungen lassen sich Einbindungen in soziale Kontexte und die damit

verbundenen Lerngeschichten besser verstehen. Die selbstkritische Auseinandersetzung mit den in den autobiographischen Erzählungen bzw. Texten enthaltenen Deutungsmustern kann – wie Elke Theile schreibt – als „biographisches Deutungslernen“ verstanden werden. Es lassen sich „mentale und emotionale Selbstverwirklichungsräume und Möglichkeiten der kreativen Selbstanalyse“ über die Auseinandersetzung mit eigenen oder auch fremden Biographien schaffen. Biographisches Lernen kann eine Neu- oder Uminterpretation von früher einmal erworbenen Deutungsmustern auslösen (Theile 2004) und damit Offenheit für Veränderungen aufzeigen.

1.2 Die Subjektorientierung blieb in der Kompetenzdiskussion auf der Strecke

Geht man davon aus, dass über Biographiearbeit das Interesse von Studierenden an Lern- und Bildungsprozessen nachhaltig unterstützt werden kann, ist zunächst einmal zu konstatieren, dass es kaum Lehrende gibt, die eine Qualifikation für Biographiearbeit mitbringen (Justen 2006). Biographiearbeit ist allerdings kein selbstverständlicher Bestandteil des Studiums der Erwachsenenbildung. Um diesem Mangel langfristig abzuhelpfen, ist eine Hinführung von Studierenden der Erwachsenenbildung zur pädagogischen Biographiearbeit notwendig. Das bedeutet in der Konsequenz allerdings auch, die Subjektperspektive in der Erwachsenenbildung wieder zu stärken. Die Erörterungen in den letzten Jahrzehnten über Kompetenzbildung sowohl in der Erwachsenenpädagogik als auch in der beruflichen Weiterbildung beschäftigen sich mit allen vorstellbaren Fachkompetenzarten und -unterscheidungen, aber die Eigen- oder Selbstkompetenz – früher auch als Persönlichkeitsbildung bezeichnet – wird selten genannt, geschweige denn für würdig befunden, systematisch gefördert zu werden. Lediglich in der Biographieforschung und in der Biographiearbeit ist die frühe Tradition der Subjektorientierung, die einmal in der Erwachsenenbildung dominant war, nachweisbar von hohem Stellenwert.

Für biographisches Lernen ist in universitären Modulen im Rahmen der Umstrukturierung vom Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft zu Bachelor- und Masterstudiengängen wenig Raum geschaffen worden. Im Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft hat man die „Biographie“ offensichtlich ganz vergessen! Einige wenige Ansatzpunkte sind aktuell eher in den Modulbeschreibungen für die „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation“ in den Volkshochschulen statt in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu finden. Nicht allein in Deutschland, sondern, wie Mark Bechtel aufzeigen konnte, auch in den Kompetenz-Profilen für Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen in weiteren europäischen Ländern sind nur wenige Ansätze verankert. Beispielsweise nimmt die Schweiz die Selbstkompetenz als eine von insgesamt sechs von Studierenden zu erwerbende Kompetenzen in die Kategorie „Personal Competencies“ auf. Gemeint ist die Entwicklung eines Eigen-Verständnisses auf der Basis einer Analyse der eigenen Lernbiographie, die auch dazu befähigt, die verschiedenen Anforderungen an die eigene Rolle als Erwachsenenbildner zu beobachten, fähig zu werden, eigenes Verhalten zu reflektieren und das eigene Rollen-Repertoire

zu erweitern. Sie schließt die flexible Reaktion auf sich verändernde Bedingungen ein (Bechtel 2008, S. 57f.).

Der Mangel der Subjektorientierung wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, mit welchen Themen sich die Fachgebiete in der Erwachsenenbildung hauptsächlich beschäftigen haben.

Die Personal- und Organisationsentwicklung setzt eher auf das Definieren und Evaluieren von Qualitätsstandards als auf das persönliche Selbstmanagement der professionell in der Erwachsenenbildung Tätigen. Dieser Sachverhalt lässt sich auch durch den spezifischen Bedarf nach Fortbildungswünschen von Weiterbildnern unterstreichen. Gieseke und Reich (2006) erforschten über einen Fragebogen die Fortbildungswünsche der Weiterbildenden. Sie verweisen darauf, dass subjektive Lerngeschichten, Lernwiderstände und Lerngrenzen Tabuthemen sind (ebd., S. 36). Sie deuten die große Nachfrage nach Konfliktbewältigungsstrategien als Folge der in den 1990er Jahren eingeführten Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements, die eine Kultur des Umgangs mit Individualität in den erwachsenenpädagogischen Bildungsinstitutionen nicht ermöglicht haben. Die angestrebte Funktionalität des Handelns durch Kontrolle und Durchstrukturierung hat die handelnden Individuen mit ihrem jeweiligen Eigen-Sinn durchrationalisiert und emotional verfügbar gemacht, sie aber nicht in ihren eigenen Interessen wahrgenommen (ebd., S. 134ff.).

2. Subjektive Bedeutsamkeit beim Lernen ist die Grundlage für Kompetenzerwerb

Selbstkompetenz, Eigenkompetenz oder auch personale Kompetenz sind Bezeichnungen, die das Selbstmanagement betreffen. Selbstreflexion ist eine wesentliche Voraussetzung, um Kompetenzen für das professionelle Selbst entwickeln zu können. Dabei können auch unterstützende soziale Beziehungen Kreativität und Kompetenz für die Ausgestaltung der personalen Kompetenz hervorlocken. Anstöße zur Reflexion über das Anregungs- und Beziehungsverhältnis von Lernenden und Lernbegleitenden lassen sich sowohl bei Rolf Arnold (1985) als auch bei Erhard Meueler (1986) finden. Arnold diskutierte bereits in den 1980er Jahren das Modell pädagogischer Handlungskompetenz anhand der vier Teilaspekte: Umgang mit berufsethischen Handlungsnormen, Umgang mit sich selbst, Umgang mit anderen, Umgang mit systematischem Wissen (Arnold 1985, S. 108). Dabei verstand er unter „Umgang mit sich selbst“ die Herausbildung autobiographischer Kompetenz. Meueler schreibt, es gehe nicht darum, ein „Zwangs-konzept von Belehrung, Betreuung, Verplanung einerseits, fremdbestimmtem Lernen, Betreut- und Verplantwerden andererseits“ vorzugeben, sondern darum, Eigenkräfte und Kreativität freizusetzen (Meueler 1986, S. 270). Bei der Kunst der Begleitung von Lernprozessen bedarf es nicht der „Übereignung der Seele“ an die Begleitung, sondern es braucht eine „verantwortete Unverantwortlichkeit“. Diese bürdet nicht dem Lernbegleiter die Verantwortlichkeit für gelingende Lernprozesse der Gruppe auf. Sie betrachtet ihn in einer Rolle, die lediglich vorsieht, die Teilnehmenden an der „richti-

gen Stelle und in der richtigen Weise“ zum Fragen, Nachfragen oder Nachdenken zu veranlassen (ebd., S. 276). An solche Ausführungen lässt sich für biographisches Lernen anknüpfen. Biographisches Lernen setzt „persönlich bedeutsames Lernen“ voraus. Persönlich bedeutsames Lernen besitzt Merkmale der Bezogenheit, des Kontakts und der Sinnerfahrung (Bürmann 1992). Damit sind die Möglichkeit der reflexiven Aneignung beim Lernen durch die Interaktion zwischen Individuum und sozialer Umwelt, die Erfahrung durch Verknüpfung der inneren Erfahrungswelt mit der Umwelt sowie die Erfahrung, sich in einem größeren sozialen Zusammenhang zu erleben gemeint (ebd.). Eine Analyse der subjektiven Bedeutsamkeit beim Lernen führt unweigerlich auf bereits gemachte Erfahrungen zurück. Erfahrungen müssen vom Individuum selbst erworben werden. Sie sind nicht übertragbar.

Über die Analyse von Erfahrungen lassen sich Lernwege und Lernstrategien von Studierenden entdecken und erforschen. Damit geraten ihre Lerngeschichten in den Blick. Diese sind als Konstruktion und Rekonstruktion vor dem theoretischen Hintergrund von sozialen Situationen und biographisch analysierbaren Deutungsmustern zu behandeln. Die Auseinandersetzung mit Lernerfahrungen führt zu „spezifischen Formen des Umgangs mit sich selbst, zu Haltungen und Einstellungen, die – im günstigsten Falle – Lernen und Entwicklung ermöglichen“ (Schulz 1996, S. 1). Die Chance, neue Erfahrungen mit sich selber zu machen, ist allerdings abhängig von der Bereitschaft, biographische Themen zu erzählen.

3. Biographisches Lernen in der Hochschule

Bildungsprozesse finden immer „im Horizont der virtuellen Gesamtheit biographischer Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden“ statt (Dausien/Alheit 2005, S. 30). Allerdings führt das Wissen um diese Relevanz nicht unbedingt dazu, Biographien selbst zum Thema zu machen. Dies bedarf eines besonderen Anlasses der Selbstvergewisserung und Selbstfindung. Die Praxis der biographischen Bildungsarbeit hat in der Vergangenheit häufig ihren Ort in der historischen und politischen Bildung gehabt. Dausien und Alheit verweisen auf Behrens-Cobet/Reichling u.a. 1997. Ihr Vorschlag ist, Biographizität als Leitkonzept für pädagogisches Handeln nutzbar zu machen. Die Ausarbeitung solcher didaktischer Konzepte steht allerdings noch aus (ebd., S. 34f.).

Nimmt man die politische Aufforderung ernst, lebenslanges Lernen als selbstverändernde Fähigkeit auszubilden, dann wäre intensiver als bisher über Biographizität als Leitkonzept für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen nachzudenken. Bekannt sind mir zwei Modelle, die dieses Ziel verfolgen: das Duisburg-Essener und das Genfer Modell.

3.1 Das Duisburg-Essener Modell

Innerhalb der universitären Vorlesungen und Seminare lassen sich nur bedingt Lernsituationen herstellen, die die eigenen Biographien in den Blick nehmen. Ein Ansatz dafür ist daher idealerweise verbunden mit den Inhalten, die qua Studien- und Prüfungsordnung verpflichtend sind. Daher bettet sich das Duisburg-Essener Modell in den bestehenden Diplom-Studiengang ein, der aufgrund seiner verpflichtenden Methodenausbildung bereits im Grundstudium eine Basis dafür lieferte. Im Hauptstudium lassen sich biographieorientierte Seminare bei Themen wie „Zielgruppenarbeit“ und „Wie Erwachsene lernen“ durchführen. Erfahrungen aus Seminaren zeigen Möglichkeiten und Grenzen für Biographiearbeit in der Hochschule auf.

Im Rahmen der Methodenausbildung im Grundstudium des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen ließen sich in der Vergangenheit z.B. über „Einführungen in die Biographieforschung“ Methoden und Techniken der Interviewführung als individuell-kommunikative Qualifikationen thematisieren und befördern (Schlüter 1999b; 2002). Das kann ganz generell den Stellenwert von zur Erzählung auffordernden Fragen oder Narrationen beinhalten, um die Prinzipien der Kommunikation und Offenheit zu vermitteln (Schlüter 2004). Lerneffekte stellten sich beispielsweise ein, wenn die Studierenden selbst ein narratives Interview durchzuführen hatten. Sie erhielten eine Vorstellung davon, welche Probleme der Kommunikation einschließlich des Zuhörens damit verbunden sind. Gleichzeitig konnten sie zum Berufsfeld Kontakte herstellen. Sie hatten zu entscheiden, wen sie interviewen wollten. Überlegungen dazu stellten sie vor die Frage, wie viel Distanz bzw. Nähe zum Berufsfeld vorhanden ist. Sie konnten über das Interview einiges Wissenswerte über Werdegänge in der Erwachsenenbildung erfahren, vor allem auch über Berufseinmündungspassagen.

Die biographisch-narrativen Interviews waren nach den theoretischen Überlegungen von Fritz Schütze zu transkribieren und zu interpretieren. Mit dieser Forschungsarbeit erfolgte eine Konzentration auf die Sichtweise eines Subjektes. Die Interpretation durch Studierende machte deutlich, wie stark sie selbst von ihrer eigenen Sozialisation innerhalb ihrer Lebenswelt abhängig sind. Ihre Vorannahmen waren diskutierbar. Das Verständnis für Interpretation in Abhängigkeit von der eigenen Lebensgeschichte konnte prinzipiell nachvollziehbar werden. Es blieb allerdings in Seminarsituationen häufig lediglich angesprochen und wurde selten vertieft.

Im Hauptstudium können interessierte Studierende ein Seminar besuchen, das sich mit „Biographiearbeit für Zielgruppen in der Erwachsenenbildung“ beschäftigt. Eine Reflexion der Seminararbeit (Justen 2006) weist die Wirksamkeit der Übungen und der Analyse, bezogen auf die in den Seminaren angesprochenen Themen und Erfahrungen, nach. Die Teilnehmenden waren anfänglich aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen zwar skeptisch, aber am Ende doch überzeugt, dass solche Seminare einen Platz in der Hochschule haben sollten (ebd., S. 105). Sie betrachteten diese als biographische Arbeit am professionellen Selbst.

Im Rahmen von Biographiearbeit werden sowohl mit eigenen als auch mit fremden Biographien Strukturen und Mechanismen sowie Deutungsmuster in Lebensgeschichten analysiert (Stiller 1999). Zur Vorbereitung auf die Bildungsarbeit sind besonders die Lerngeschichten relevant, die aus dem Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung selbst kommen. Das können Lebens- und Berufsverläufe von Leiterinnen (Nollmann 2005) oder Kursleitenden (Harmeier 2008) in Bildungseinrichtungen sein. Über die Analyse von Lernbiographien von in der Weiterbildung Tätigen lassen sich exemplarisch deren Eigenkompetenzen des Lernens betrachten. Lernen ist eingebunden in soziale Prozesse und Bedeutungszusammenhänge, das haben Michaela Harmeier (2007) und Bleischwitz (2005) in Bezug auf die Deutungsmuster von Lehrenden über ihre eigenen Seminarsituationen darstellen können. Die Lernbiographie bestimmt in großen Teilen auch die Lehrbiographie. Das einmal gelernte Muster des Umgangs mit sich und anderen wurde in seiner biographischen Gefasstheit nicht oder kaum reflektiert. Anhand des nachvollziehenden Verstehens der Lernbiographien von Kursleitenden lassen sich Lernwege nicht allein nachzeichnen, sondern eben auch in ihren sozialen Kontexten und individuellen Entwicklungen mit den jeweiligen „blinden Flecken“ verstehen. Die Analyse solcher Lern- und Bildungsgeschichten verdeutlicht, wie „vernünftig“ eine biographische Reflexion beispielsweise im Rahmen von erwachsenenpädagogischen Qualifikationen für Individuum und Institution sein könnte. Eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung kann nur mit den vorhandenen Lehrkräften gestaltet werden. Der Blick für diese Notwendigkeit lässt sich über die Analyse von Lerngeschichten schärfen.

Natürlich lässt sich durch einen einmaligen Besuch eines Seminars über Biographiearbeit keine abgeschlossene Qualifikation erreichen, aber die Auseinandersetzung mit der Thematik und die damit verbundenen Übungen haben nach unseren Erfahrungen im Fachgebiet „Allgemeine Erwachsenenbildung/Bildungsberatung“ an der Universität Duisburg-Essen etliche Studierende angeregt, sich weitergehend damit zu beschäftigen und z.B. auch ihre Studienabschlussarbeiten im Diplom-Studiengang zu Aspekten der Biographiearbeit zu schreiben. In Gesprächen mit ihnen wurde deutlich, dass sie einerseits dankbar waren, diese Art der biographischen Arbeit – einschließlich der Methode der biographischen Kommunikation – kennen gelernt zu haben. Andererseits vermittelten sie den Eindruck, dass durch solche Übungen ihr Interesse angeregt wurde, sich wirklich mit Bildungsarbeit auseinanderzusetzen. Ihre Eigenkompetenz sowie ihre eigenen Gestaltungskompetenzen waren über Seminarsituationen gestiegen, wenn man ihre Begeisterung und ihre Fähigkeit, darüber zu sprechen, als Indiz dafür nimmt.

3.2 Das Genfer Modell

Pierre Dominice hat als Dozent an der Universität Genf im Rahmen eines Master-Studiengangs für Erwachsenenbildung mit Lernbiographien als Methode gearbeitet, um den Studierenden nicht allein theoretisch zu vermitteln, wie Erwachsene lernen. In einem über ein Studienjahr wöchentlich stattfindenden Seminar hatten die Studierenden die

Aufgabe, ihre Lerngeschichte zunächst mündlich und dann schriftlich zu erzählen. Nach einer Einführung in das Forschungsfeld hatten sie eine eigene Forschungsfrage, bezogen auf ihre Lebensgeschichte, zu definieren. Später wurden die Aufzeichnungen getauscht, kommentiert und in kleinen Gruppen interpretiert, um spezifische Lernprozesse von Erwachsenen zu identifizieren (Dominice 2007). Bei Lernbiographien handelt es sich in seinem Verständnis weder um die ganze Lebensgeschichte noch um traditionelle Autobiographien, sondern um Selbstbilder über Lernwege bzw. über die Dynamik des Lernens. Aus seiner Erfahrung der Auseinandersetzung mit 100 Lernbiographien kommt Dominice zu dem Ergebnis, dass die Auseinandersetzung mit fremden Lernbiographien und die Überprüfung der eigenen Lernbiographie Studierende der Erwachsenenbildung darin bestärken, mehr Verantwortung für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Lernen zu übernehmen – und zwar in jeder Situation. In Bezug auf persönliches und soziales Lernen ließen sich über den Einsatz von Lernbiographien die Fähigkeiten zur Eigenkompetenz in einer Weise stärken, dass sie ihre Lernaktivitäten steigerten. Über die Subjektivität von Lernbiographien verstanden die Studierenden, wie Lernen stattfindet. Darüber hinaus machten sie über den biographischen Zugang die Erfahrung, wie sie selbst zum „Lernexperiment“ wurden. Das biographische Erzählen ermöglichte ihnen die Öffnung von Erkenntnisperspektiven für bestimmte Wissensbestände, die ihnen sowohl als Vorbereitung für die berufliche Praxis erschien als auch den Zugang zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lernprozessen erleichterte. Dominice formuliert: „being subjective is a way to be scientific“ (Dominice 2000, S. 140).

4. Resümee

Wenn das Studium als Antizipation einer Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung entworfen wird, ist es für die Studierenden eine Herausforderung, sich mit dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinanderzusetzen. Sie sollen Kompetenzen entwickeln, die sie später in die Lage versetzen, sich zu behaupten. Reflexionsvermögen unterschiedlicher Tiefe ist für die personenbezogene Bildungsarbeit eine unabdingbare Fähigkeit. Diese lässt sich über biographische Arbeit am professionellen Selbst ausbilden.

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld 2004
- Bechtel, M. (2008): Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In: Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.): Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe. Bielefeld, S. 45–62
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a.O.

- Bleischwitz, M. (2005): Neue Zeiten für nebenberufliche Lehrende an der Volkshochschule. In: Schlüter 2005, S. 57–84
- Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn
- Dausien, B./Alheit, P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 3, S. 27–36
- Dominice, P. (2000): Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults. San Francisco
- Dominice, P. (2007): Educational Biography as a Reflective Approach to the Training of Adult Educators. In: West u.a. (eds.): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives. Frankfurt a.M., S. 241–253
- Egger, R. (2008): Die gesellschaftliche Rahmung des Lebenslangen Lernens. Für eine neue Lernweltforschung. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 4–10
- Gieseke, W./Reich, R. (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U./Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, S. 35–184
- Gutjons, H./Pieper, M./Wagener, B. (2003): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. 6. Aufl. Hamburg
- Harmeier, M. (2007): Einfluss der biografischen Orientierung auf die Veränderung des Lehrens und Lernens. In: GdW-Ph Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 70/2007, S. 512ff.
- Harmeier, M. (2008): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Deutungsmuster von neben- und freiberuflichen Mitarbeitenden im Umgang mit institutionellen Anforderungen an die erwachsenenpädagogische Lehrkompetenz. Bielefeld
- Justen, N. (2005): (K)eine Zeit für Ich-Geschichten. Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld S. 37–56
- Justen, N. (2006): Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik: Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. In: Der Pädagogische Blick H. 2, S. 94–106
- Meueler, E. (1986): Eigene Kraft und fachliche Unterstützung. In: Arnold, J./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. u.a.O., S. 257–283
- Nollmann, Ulrike (2005): Zeiten zum Leiten – Karrierebiographien von Leiterinnen an Volkshochschulen in NRW. In: Schlüter, A.: „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 103–122
- Nuissl, E. (2006) (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- Schlüter, A. (1999a): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen
- Schlüter, A. (1999b): „Vorbilder haben (k)ein Geschlecht“: Frauenbildung im Generationenverhältnis. In: Kilian, E./Komfort-Hein, S. (Hrsg.): GeNarrationen. Variationen zum Verhältnis von Generation und Geschlecht. Tübingen, S. 130–153
- Schlüter, A. (2002): Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Kraul, M. u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb., S. 287–303

- Schlüter 2004: Narrationen als Element der Arbeit in der Erwachsenenbildung oder: kann man aus Geschichten lernen? In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.): Erfahrung mit Biographien. Bielefeld, S. 25–28
- Schlüter, A. (2005) (Hrsg.): „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Schulz, W. (1996) (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Siebert, H. (2006a): Lernforschung – ein Rückblick. In: REPORT, H. 1, S. 9–14
- Siebert, H. (2006b): Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 43–58
- Stiller, E. (1999) (Hrsg.): Dialogische Fachdidaktik. Band 2, Paderborn
- Theile, E. (2004): Die „Schreibwerkstatt“ als Möglichkeit des biographischen Lernens. In: Der pädagogische Blick, H. 4., S. 195–200.
- Vogt, A. (1996): Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen – Biographisches Lernen und Lehren in der Hochschule. In: Schulz W. (1996) (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler, S. 176–184