



Das eigene Lernen biographisch betrachten

Lernbiographiekurven als Instrument in der Lehrer*innenbildung

David Rott^{1,*}, Julia Gilhaus-Schütz^{1,*},
Kerstin Hochhaus^{1,*} & Christian Fischer^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Bispinghof 5/6, 48413 Münster

david.rott@uni-muenster.de; julia.gilhaus@uni-muenster.de;

kerstin.hochhaus@uni-muenster.de; ch.fischer@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Beschäftigung mit der eigenen Biographie kann zu einer Reflexion des Selbstbildes führen und durch entsprechende Impulse, etwa auf die eigene Lerngeschichte, spezifische Lebensbereiche in den Blick rücken. Dies erscheint gerade auch in der Lehrer*innenbildung ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Ausgestaltung innovativer hochschuldidaktischer Formate zu sein. In diesem Beitrag wird das Instrument Lernbiographiekurve vorgestellt und anhand zweier Beispiele exemplarisch betrachtet. Aufgezeigt werden Perspektiven für den Einsatz in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.

Schlagwörter: biographisches Lernen, Lernbiographiekurve, pädagogisches Verstehen, pädagogische Diagnostik, individuelle Förderung



1 Einleitung

Die Forderung nach reflexiver Beschäftigung mit der eigenen Bildungsgeschichte und den Erfahrungen in Bildungsinstitutionen ist ein normativer Grundsatz in der Lehrer*innenbildung, wie sich etwa in der Diskussion um Praxisphasen seit Jahrzehnten zeigt (Oelkers, 2021, S. 260ff.). Im Sinne der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen wird gerade auch mit dem biographischen Ansatz (Hericks & Keller-Schneider, 2012) der Gedanke verfolgt, dass die individuellen Erfahrungen einen zentralen Einfluss auf das zukünftige Lehrer*innenhandeln haben. Dies zeigt sich etwa auch in den Forschungsarbeiten zu Überzeugungen etwa im inklusiven Kontext (z.B. Baumann & Marteschinke, 2021).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte erscheint als eine wichtige Voraussetzung, um das Lernen von anderen Menschen verstehen zu können. Gerade für Lehramtsstudierende bietet die biographische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen in der Schule, aber auch in der Universität und in nicht-institutionellen Kontexten die Möglichkeit, die eigenen Entwicklungen nachzuvollziehen und als Spiegel für das spätere eigene Lehren zu verstehen.

In diesem Beitrag wird das Ziel verfolgt, mit der Lernbiographiekurve ein hochschuldidaktisches Instrument vorzustellen, mit dem biographisches Lernen in der Lehrer*innenbildung gestaltet werden kann. Hierzu werden zunächst die Grundlagen des biographischen Lernens in der Hochschuldidaktik beschrieben (Kap. 2). In Kapitel 3 wird eine methodisch-didaktische Verortung geleistet, in der der konzeptuelle Rahmen, die Methode sowie die Lernbiographiekurve als didaktisches Instrument vorgestellt werden. Daran schließen sich Durchführungshinweise an (Kap. 4) sowie ein Erfahrungsbericht (Kap.5), in dem anhand von zwei Lernbiographiekurven exemplarische Analysen vorgestellt werden. Der Text schließt mit einem Fazit (Kap. 6).

2 Biographisches Lernen

Pädagogische Kontexte insgesamt und das pädagogische Handeln im Speziellen sind durch biographische Bezüge geprägt (Schulze, 1993, S. 13). Schulze verweist in seinen Arbeiten darauf, dass der bildungstheoretische oder lerntheoretische Ansatz in der Biographieforschung ein zentraler Bezug sein kann, wobei Biographie dann verstanden wird „als Bildungsschicksal, als Lerngeschichte, als Prozeß, Produkt und Potenzial in einem“ (Schulze, 1993, S. 33). Diese Überlegungen Schulzes lassen sich auch auf das biographische Lernen übertragen. In der Beschäftigung mit der persönlichen Entwicklungsgeschichte, die geprägt wird durch verschiedene Bildungsinstitutionen, können auch Lernende ihr eigenes Lernen reflektieren und besser verstehen. Dies erscheint besonders für angehende Lehrpersonen von Bedeutung, die selbst als lebenslang Lernende zu begreifen sind, zudem aber auch das Lernen anderer in der Institution Schule massiv beeinflussen und mitbestimmen werden.

„Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch die Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden.“ (Miethe, 2017, S. 24)

Biographiearbeit fördert das Selbst- und Fremdverstehen, aber auch die Fähigkeit, sich selbst darzustellen (Baacke, 1993, S. 62), und bietet damit einen Ansatzpunkt für die Ausgestaltung der Hochschullehre. Das Verstehen selbst steht im Vordergrund der Biographiearbeit, wie etwa auch die Auseinandersetzung mit der Biographieforschung als parallele Perspektive verdeutlichen kann. Hier wird „Verstehen“ [...] zum Paradigma

der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (Ecarius, 2018, S. 165) erhoben. Diese Idee des Verstehens, die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, kann auch als eine Leitidee für die biographisch orientierte hochschuldidaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten verstanden werden.

Die Beschäftigung mit der eigenen Biographie ermöglicht nicht nur einen Rückblick auf das Gewesene, sondern auch einen Zugriff auf die Zukunft: Was soll wie gestaltet werden? Was sind kommende Aufgaben? Diese Fragen lassen sich nur fundiert beantworten, wenn die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse präsent sind (Paschelke, 2013, S. 68). Besonders relevant erscheint die Arbeit an biographischen Brüchen, an Übergangsstellen im Bildungssystem (Schulze, 1993, S. 22). Denn hier zeigen sich Wendepunkte, Erfolge und Momente des Scheiterns (Rieger-Ladich, 2014). Diese zu verstehen, kann helfen, sich mit den eigenen weiteren Entwicklungen auseinanderzusetzen.

Biographiearbeit kann als Impuls in der Hochschullehre eingesetzt werden, um die Reflexion über das Selbstbild anzuregen. Hierzu zählt neben der Beschäftigung mit der eigenen Biographie auch die Arbeit mit Biographien von Adressat*innen von Bildungsangeboten (Völter, 2018, S. 476). Biographiearbeit ist dabei immer auch normgeleitete Arbeit. Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen eine Profession ausüben und hier auf das lebenslange Lernen hin ausgerichtet sind. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte und den Erfahrungen innerhalb und außerhalb der pädagogischen Institutionen erscheint als wichtige Orientierung in diesem Kontext.

„Professionen beziehen sich auf zentrale gesellschaftliche Werte, wie z.B. das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Sie erfüllen aber (qua Mandat) nicht nur die integrative gesellschaftliche Funktion der Werteverwirklichung, sondern auch die der Normenkontrolle bzw. der Kontrolle der von Werten und Normen abweichenden Handlungen. Sie sind dabei an eine besondere Form der Berufsethik und an eine kollegiale Selbstkontrolle gebunden. Diese sollte ihre Entscheidungsfindung unabhängig von anderen (staatlichen, institutionellen, sozialpolitischen u.a.m.) Erwartungen machen.“ (Völter, 2018, S. 478)

Hieraus ergeben sich sowohl für die Arbeit mit den Studierenden als auch für die Lehrenden selbst potenzielle Einschränkungen im Einsatz von Biographiearbeit. Biographiearbeit benötigt einen Rahmen, in dem Lernende die Möglichkeit haben, sich frei und offen ausdrücken zu können.

In der hochschuldidaktischen Beschäftigung mit der Lernbiographie können unterschiedliche Materialien und Zugänge genutzt werden, wie etwa auch Nurse und O'Neill (2018, S. 711) oder Paschelke (2013, S. 66) in ihren Überlegungen zur Biographieforschung offenlegen. Dies ermöglicht das konzentrierte Arbeiten in hochschuldidaktischen Settings, in denen nicht die gesamte Lebensgeschichte bearbeitet wird, sondern Fokussierungen vorgenommen werden können. So können etwa fragebogenorientierte Formate Zugänge für die Biographiearbeitenden schaffen und Reflexionsprozesse anregen. Deutlich wird dies etwa mit Blick auf die Frage nach der Eignung für den Beruf Lehrer*in (Paschelke, 2013, S. 87). Anhand von verschiedenen Frageformaten können die Teilnehmenden sich mit ansprechenden Aspekten auseinandersetzen, etwa indem sie ihre eigenen pädagogischen und hochschuldidaktischen Erfahrungen beschreiben oder auch Situationen bewerten, die ihnen vorgelegt werden und die dazu auffordern, Handlungsentscheidungen zu treffen.

Die Daten, die durch die Arbeit mit biographischen Erfahrungen erzeugt werden, müssen kritisch in die Gesamtkontexte eingebunden werden. Die Formen der Vermittlung, in denen Biographiearbeit betrieben wird, sind relevant:

„Jedoch ist der ‚Zugang‘ zu diesen Erfahrungen (*Erfahrungsaufschichtungen, Biographisches Wissen*) und deren Bearbeitung durch die Dialektik von Erinnerungen, Erzählungen und Deutungen vermittelt (*Biographische Arbeit, Biographizität*). Dementsprechend kann

sich auf der Basis der im Erzählprozess rekonstruierten Erfahrungsaufschichtungen, Haltungen, manifesten und latenten Sinnstrukturen und Deutungsmuster den lebensgeschichtlichen Ereignissen und Erfahrungen gegenüber, nur angenähert werden.“ (Ruokonen-Engler, 2018, S. 441; Hervorh. i.O.)

Interpretationen sind entsprechend kritisch-reflexiv zu gestalten. Um von außen nachvollziehbar zu machen, wie die Daten interpretiert werden, ist es wichtig, die Entstehungskontexte der Dokumente offenzulegen (Paschelke, 2013, S. 66) und die Interpretationsvorgänge transparent zu beschreiben. Dies gilt nicht nur für die Biographieforschung, sondern auch für das biographische Lernen in Seminarkontexten.

Werden Daten erzeugt, die die Biographien von angehenden Lehrenden betreffen, ist es von Bedeutung, ein möglichst komplexes Bild zu erhalten. Neben den beruflichen oder ausbildungsbezogenen Aspekten sind es auch familiäre Strukturen und der Freizeitbereich, die auf die Biographie einen großen Einfluss haben (Treptow, 2006, S. 24ff.) und die sich auch im späteren Unterrichtshandeln widerspiegeln können. Es kann davon ausgegangen werden, dass außerinstitutionelle Erfahrungen, etwa in Vereinen oder in der Jugendarbeit, Anregungen geben können für die Entwicklung anspruchsvoller und personenorientierter Angebote in der Lehre oder auch darüberhinausgehend in extracurricularen Bereichen.

Die Daten, die in der Biographiearbeit erzeugt werden, werden zunächst generell als authentisch und korrekt bewertet; sie geben einen Einblick in Lebenskrisen oder Umbrüche von Individuen, sie verhelfen in der Biographiearbeit zur Selbsterkenntnis und Lebensorientierung und tragen zur Theoriebildung bei (Paschelke, 2013, S. 61–63). Es kann also nicht darum gehen, ein „Richtig“ oder „Falsch“ zu identifizieren. Vielmehr geht es um tieferliegende Muster und Strukturen, die in der Analyse hermeneutisch rekonstruiert werden können. Hierbei spielen wiederum die Rahmenbedingungen und weiteren Kontexte eine zentrale Rolle:

“The analysis of social frames such as peers, families, social relationships, especially relationships to significant others, and – on the meso level – of social worlds, social arenas, and organisations has been done with biographical data and autobiographical-narrative interviews respectively.” (Domecka et al., 2012, S. 32)

3 Didaktisch-methodische Verortung

In diesem Beitrag wird das Instrument der Lernbiographiekurve vorgestellt. Dieses Instrument bietet im hochschuldidaktischen Kontext die Möglichkeit, die eigene Lernbiographie aufzuschreiben und für sich selbst, aber auch in Zusammenarbeit mit weiteren Kommiliton*innen und den Dozierenden, mit diesen dokumentierten Erfahrungen die Reflexion der eigenen Lerngeschichte voranzutreiben. Die Lernbiographiekurven sind ein Instrument zum biographischen Lernen und sind Teil einer Lernsituation.

Die Lernbiographiekurve wurde im Rahmen des Forder-Förder-Projektes (FFP) entwickelt und über mehrere Studienjahre erprobt. Das FFP wird seit 2002 an der Westfälischen Wilhelms-Universität im Institut für Erziehungswissenschaft durchgeführt und richtet sich vornehmlich an Studierende in den Bachelor- und Masterstudiengängen des Lehramts. In unterschiedlichen Projektformaten werden Studierende über zwei Semester zu Mentor*innen in der individuellen Begabungsförderung ausgebildet. Das FFP-Plus wird hier als Seminarkontext genauer vorgestellt.

Das FFP-Plus stellt eine Weiterentwicklung des FFP (Rott, 2017) dar und wird seit dem Schuljahr 2016/17 durchgeführt. An das Projekt angebunden ist das Seminar „Forder-Förder-Projekt Plus: Digitalisierung von schulischen Lehr-Lernprozessen initiieren, erproben und reflektieren“, wobei die Seminaranbindungen, etwa aufgrund der Coronapandemie, je nach Durchgang angepasst werden müssen. Die Lehramtsstudierenden setzen sich im Seminar mit Fragen des selbstregulierten und forschenden Lernens in der

Oberstufe auseinander, etwa mit dem Einsatz von Lernstrategien oder dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten (Rott, Gilhaus-Schütz, Hochhaus & Fischer, 2020; Rott & Gilhaus-Schütz, 2021, in Vorbereitung).

In dem Seminar treffen die Studierenden auf Teilnehmende aus sechs Partnerschulen: Lehrpersonen und Schüler*innen nehmen ebenfalls an dem Projekt teil. Die Oberstufenschüler*innen entwickeln über ein Schuljahr eigene Forschungsvorhaben im interdisziplinären Themenfeld Lernen (Rott & Gilhaus-Schütz, 2021, in Vorbereitung) und werden durch die begleitenden Lehrpersonen an den Schulen, aber auch die Lehramtsstudierenden unterstützt, etwa im Rahmen von Projektkursen oder Arbeitsgemeinschaften.

Die Lehramtsstudierenden haben die Aufgabe sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen zu begleiten und bieten etwa Beratungen bezogen auf Forschungsdesigns und -methoden an. In Intervisionsgruppen innerhalb der Seminarzeiten an der Universität tauschen sich die Teilnehmenden über ihre Vorhaben aus. Hinzu kommen Angebote wie individuelle Sprechstunden oder Kleingruppengespräche an den Einzelschulen, die vor allem digital gestaltet sind und mit Blick auf die Corona-Pandemie auch noch verstärkt werden.

3.1 Lernbiographiearbeit im Forder-Förder-Projekt Plus

Im Forder-Förder-Projekt Plus (FFP-Plus) wird das biographische Arbeiten gezielt zur Reflexion der eigenen Lernbiographie genutzt. Die Komponente „Zeit“ wird, wie dies auch in der Biographieforschung üblich ist, in diesem Kontext ebenfalls zentral gesetzt (Nurse & O’Neill, 2018, S. 711), und es wird auf Alltagserfahrungen abgehoben (Dombecka et al., 2012, S. 21). Während in der Biographieforschung insgesamt ein stark sprachlicher Fokus gesetzt wird (Breckner, 2018, S. 404), wird im FFP-Plus ein erweitertes Verständnis angelegt, indem geschriebene Sprache mit graphischen Elementen kombiniert wird.

Denn: „Die Frage, inwiefern bildliche Gestaltungen sowohl eigenständig als auch im Zusammenhang mit sprachlichen Ausdrucksformen konstitutiver Teil biographischer Prozesse sind, ist generell erst in Ansätzen zu beantworten.“ (Breckner, 2018, S. 405) Aktuelle Forschungen weisen auf die Arbeit mit Collagen, in denen Fotos, Zeichnungen und auch Text genutzt werden, hin, die als „artverwandt“ mit der Lernbiographiekurve bezeichnet werden können und die Hinweise geben können für das hochschuldidaktische Arbeiten mit Lernbiographiekurven: „Fotografien können als materielle Spur einer Vergangenheit blitzhaft etwas zeigen, an das wir uns unter Umständen nicht oder anders erinnern können oder wollen, und was erst über sie zum bildlichen Teil unserer Biographie wird.“ (Breckner, 2018, S. 406) Für die Lernbiographiekurven können die Studierenden schreiben, zeichnen, aber auch Fotos oder vergleichbares Material nutzen. Durch die zeitliche Rahmensetzung und die vorgegebene Kurven-Vorlage werden den Studierenden jedoch Hinweise zur Gestaltung gegeben, die konzentrierend oder auch beschränkend wirken können.

Die Arbeit mit den Lernbiographiekurven ermöglicht es den Lehrenden, eigenständig Strukturen in der Darstellung der eigenen Lernbiographie zu setzen. Die Möglichkeiten der Visualisierung unterscheiden sich dadurch deutlich im Gegensatz zum Einbringen von Artefakten oder Fotos (Pohn-Lauggas, 2016) in Interviewkontexten. Die Gestaltungsmöglichkeiten machen die Autorschaft der Biographierenden deutlich stärker. Möglich ist aber auch, dass Grafiken oder Bilder im Sinne von Collagen eingebunden werden können.

Neben dem Ziel der Reflexion soll die Lernbiographiearbeit auch dazu anregen, innerhalb des FFP-Plus eigene Projekte ausgestalten zu können. In der Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen, so die Idee, werden den Teilnehmenden möglicherweise Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eigener Vorhaben zum Themenfeld Lernen deutlich.

3.2. Darstellung des Instruments Lernbiographiekurve im FFP-Plus

Die Lernbiographiekurve wird als analoge Aufgabe zu Seminarbeginn eingesetzt und individuell von den Studierenden erstellt, um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie anzuregen. Die Studierenden erhalten ein Din-A3-Blatt im Querformat. Eingezeichnet ist ein Koordinatensystem. Auf der mittig gesetzten x-Achse soll der Faktor Zeit abgetragen werden, ohne dass hier spezifischere Angaben gemacht werden müssen. Auf der y-Achse werden positive bzw. negative Lernerfahrungen eingetragen. Oben auf dem Blatt wird der Arbeitsauftrag gegeben:

Lernen ist ein individueller Prozess, der durch Erfahrungen gespeist wird. Für das Förder-Förder-Projekt ist das Anknüpfen an die eigene Lernbiographie ein entscheidender Ansatzpunkt für die individuellen Forschungsvorhaben. Ziel ist ein reflektierter und bewusster Umgang mit der persönlichen Lerngeschichte, um auf dieser Basis ein Projekt zu entwickeln. Daher möchten wir Sie auffordern, sich ausgehend von den folgenden Leitfragen mit Ihrer eigenen Lernbiographie zu beschäftigen und die Überlegungen in einer Lernbiographiekurve festzuhalten (Auf und Ab, Höhen und Tiefen, Kurven und Geraden, Erfolge und Misserfolge, Überraschungen). Sie können schreiben, malen und zeichnen.

Leitfragen: Wo haben Sie gute oder auch negative Lernerfahrungen gesammelt? Welche Lernstrategien haben Ihnen in welchen Situationen besonders geholfen? Welche innerschulischen sowie außerschulischen Erfolgserlebnisse haben Sie durch Lernen (Lernprozesse, Lernaktivitäten) gehabt?

4 Durchführungshinweise

Die Lernbiographiekurven werden in der ersten inhaltlichen Seminarsitzung eingesetzt. Die Studierenden erhalten im Anschluss an die konstituierende Sitzung den Arbeitsauftrag, ihre eigene Kurve zu erstellen. Vorab wird deutlich gemacht, dass die Lernbiographiekurve in Kleingruppen genutzt werden soll, um über die eigenen Erfahrungen zu sprechen. Damit wird den Studierenden verdeutlicht, dass die Lernbiographiekurve nicht unbedingt ein privates Dokument bleiben muss, sondern auch genutzt werden kann, um sich selbst darzustellen. Die Erstellung der Lernbiographiekurve kann dann entsprechend in Einzelarbeit zu Hause erfolgen.

In der ersten inhaltlichen Sitzung sollen die Studierenden ihre Lernbiographiekurven mitbringen. Das Kennenlernen der Studierenden untereinander ist für das Förder-Förder-Projekt als zweisemestriges Projekt dabei von besonderer Bedeutung, da die Studierenden in der Zusammenarbeit mit den Schulen, den Lehrpersonen und Schüler*innen kleinere Teams bilden und sich in ihrer Rolle als Beratende gegenseitig unterstützen sollen. Dennoch bleibt es den Studierenden in den Gesprächen freigestellt, inwiefern sie detailliert auf ihre Biographie eingehen oder sich eher davon losgelöst vorstellen möchten.

Die Präsentation in den Kleingruppen nimmt ca. zehn Minuten pro Lernbiographiekurve in Anspruch. Dieser Austausch findet in der Regel nur in der Kleingruppe ohne Moderation von außen statt, um hier einen geschützteren Raum vorzuhalten. Im Nachgang an die Kleingruppengespräche bietet es sich an, über gemeinsame Erfahrungen zu sprechen oder über Aspekte, die in den Gruppen überrascht haben. Hierbei treten zentrale Aspekte zutage, etwa die Orientierung an Übergängen im Bildungssystem (Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule) oder auch an Brüchen (Klassenwiederholungen, Studiengangwechsel).

Die kognitiven Anforderungen an die Studierenden sind in dieser Arbeitsphase weniger zu beachten als vielmehr die emotionalen Anforderungen. Durch die Arbeit an der eigenen Lernbiographie können belastende Erfahrungen wieder hervorgeholt werden. Nicht immer sind die eigenen Lernerfahrungen in den Institutionen unbelastet. Hier bedarf es entsprechender Sensibilität in der Einführung der Aufgabe und auch in der Aufforderung zum Austausch. Wichtig ist, dass die Studierenden selbst die Grenzen setzen,

was sie in dieser Situation von sich preisgeben möchten, worüber sie berichten möchten. Der Austausch mit, zumindest zum großen Teil, fremden Kommiliton*innen und weiteren Personen wie den Schüler*innen oder Lehrpersonen kann sich hemmend auf die Bereitschaft auswirken, persönliche Dinge von sich preiszugeben. Zudem können Aspekte aufgewühlt werden, die stark negativ besetzt sind, etwa Mobbing Erfahrungen. Für die Studierenden erscheint es dabei besonders relevant, dass jede Person zunächst für sich selbst arbeiten und eine eigene Lernbiographiekurve anfertigen kann. Inwiefern dann in den Kleingruppen auf einzelne Aspekte eingegangen wird, obliegt der jeweiligen Person.

5 Erfahrungsbericht

Die Lernbiographiekurven bieten einen spannenden und vielschichtigen Einstieg in das Seminar an und schaffen eine ansprechende Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und der eigenen Lerngeschichte. Die Studierenden sind in den Kleingruppen durchaus bereit, über ihre Erfahrungen und Entwicklungen zu sprechen. Gleichzeitig wird in den Gesprächen auch deutlich, dass nicht alle Erfahrungen öffentlich geteilt werden wollen.

Um den Ablauf der Seminarsitzung und auch der Auseinandersetzung mit den Lernbiographiekurven nachvollziehbar zu machen, werden an dieser Stelle zwei Lernbiographiekurven von Studierenden vorgestellt, wobei die erste detailliert und die zweite kontrastierend aufgearbeitet wird. Dies erscheint als ein geeigneter Weg, um die Lernbiographiekurven als Gegenstand beschreiben zu können. Gleichzeitig wird mit der Analyse der Versuch unternommen, die präsentierten Erfahrungen nicht nur wiedergebend darzustellen, sondern sie auch tiefgehend zu betrachten und einzuordnen.

Bislang sind „wenige Verfahren beschrieben, die explizit Text und Bild gemeinsam und gleichwertig untersuchen“ (Rott et al., 2020). Versucht wird hier eine Aufarbeitung im Sinne der hochschuldidaktischen Ausrichtung des Textes, die einen Nachvollzug der Lernbiographiekurve ermöglicht. Dies geschieht in Anlehnung an das rekonstruktiv-hermeneutische integrative Basisverfahren von Kruse (2014), welches sich durch einen hohen Grad an Offenheit auszeichnet und sich an der Suche nach Mustern im Datenmaterial orientiert. Die Analyse erfolgt dabei in einem sequenzanalytischen Sinne (Bennewitz, 2012) in der Leserichtung von links nach rechts.

5.1 Darstellung Lernbiographiekurve I

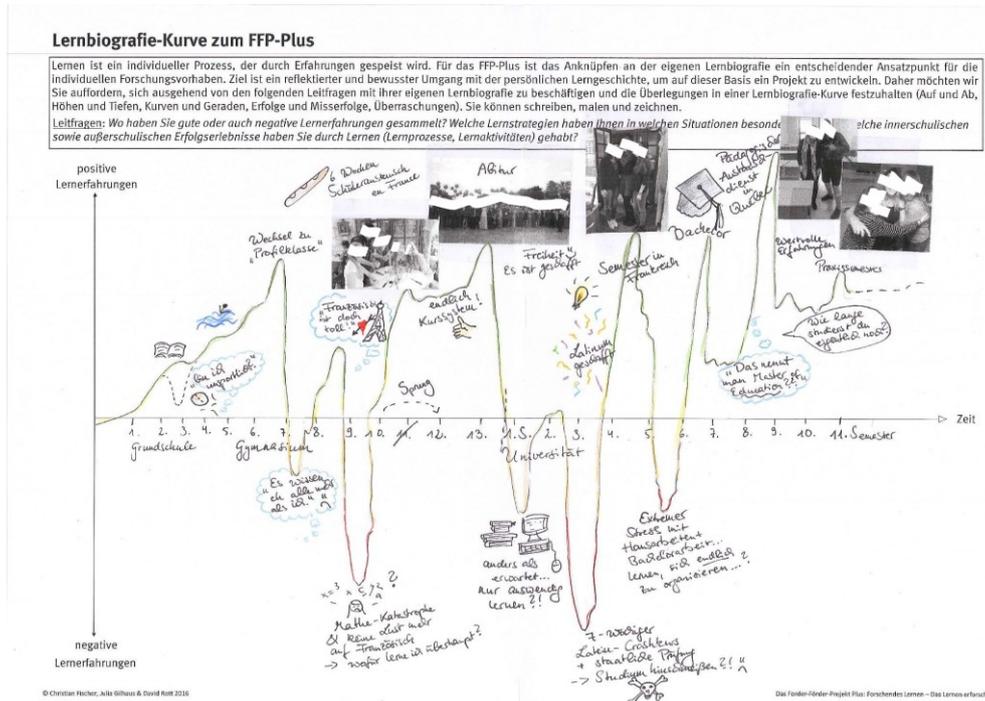


Abbildung 1: Lernbiographiekurve I

Die Lernbiographiekurve dieser Person ist kreativ gestaltet; zahlreiche Zeichnungen und Fotos sind in die farbige Kurve eingebaut. Gedankenblasen geben Aufschluss über eigene und fremde Gedanken.

Farbschema und Struktur der Lernbiographiekurve

Der Graph wird in verschiedenen Farben gezeichnet; die y-Achse ist in vier Abschnitte geteilt: unten beginnend mit rot, darauf folgend orange und gelb bis grün im oberen Bereich. Diese Farbgebung ist als wertende Einordnung zu lesen. Die x-Achse ist beschriftet. Auf die Klassenstufen 1 bis 13 folgen die Semester 1 bis 11. Zusätzlich sind „Grundschule“, „Gymnasium“ und „Universität“ eingetragen. Die 11. Jahrgangsstufe ist besonders gekennzeichnet: Sie wurde übersprungen. Die Zeit an der Universität ist im Vergleich zur Schulzeit weit gedehnt; die Darstellung ist also nicht maßstabsgetreu.

Verlauf der Lernbiographiekurve

Anhand der Eintragungen wird nun der Verlauf des Graphen skizziert. Deutlich wird dabei, dass die Person fixe Punkte setzt, an denen sie bestimmte Aspekte festmachen kann. Hoch- und Tiefpunkte sind mit konkreten Erlebnissen verbunden, die immer wieder auch einen Wendepunkt darstellen. Zu beachten ist dabei, dass die Biographie insgesamt als Erfolgsgeschichte erzählt wird. Am Ende der Beschreibungen ist zu erkennen, dass die Entwicklungen zusammengefasst als positiv wahrgenommen werden.

An die Lernbiographiekurve angehängt werden Gedankenblasen, die die gesamte Kurve durchziehen. Gedankenblasen sind hierbei eigene Aussagen und in blaue Wolken eingerahmt. Zum Ende wird eine Sprechblase gezeichnet, die die Meinung anderer darstellt. Diese wird schwarz gerahmt und enthält sprechblasentypisch einen spitz zulaufenden Ausgang. Hinzu kommen Zeichnungen, die oftmals einen illustrierenden Charakter haben, und Fotos. Diese werden hier mit Blick auf die Persönlichkeitsrechte der erstellenden Person in der Abbildung stark verfremdet. Bei allen Fotos handelt es sich um

Privataufnahmen, die die wichtigsten Hochpunkte noch einmal gesondert herausheben. Zu negativen Erfahrungen gibt es keine Fotos.

Die Lernbiographiekurve setzt vor der Grundschulzeit im leicht negativen Bereich an und steigert sich. Zwischen der 2. und 3. Klasse befindet sich die Zeichnung eines aufgeschlagenen Buches und deutet auf positive Erfahrungen mit dem Lesen hin. Dem gegenüber stehen Erfahrungen zum Sport. In der Gedankenblase steht *bin ich unsportlich?* Diese Frage stellt sich die Person in der 3. Klasse. Der eigentlich steigende Graph hat an dieser Stelle einen gestrichelten zweiten Graphen, der in einen Tiefpunkt abzweigt. Die 3. Klasse wird allgemein positiv angesehen; die Unsportlichkeit ist allerdings eine negative Erfahrung. Die Tatsache, dass die Unsportlichkeit als Frage formuliert wird, zeigt, dass hier ein Eindruck beschrieben oder eine Unsicherheit verdeutlicht wird. Hierbei scheint es sich um (Fuß)Ball (Zeichnung) zu handeln, wobei in der vierten Klasse das Schwimmen (Zeichnung) im positiven Bereich gesetzt wird.

An der weiterführenden Schule sticht der *Wechsel zur „Profilklasse“* heraus. Diese Aussage erläutert den ersten Hochpunkt zwischen der 6. und 7. Klasse. Anscheinend wird ein Klassenwechsel vorgenommen, der positiv erfahren wird. Eine Gegenposition wird durch die Gedankenblase zur 7. Klasse deutlich: *Es wissen eh alle mehr als ich* ☹. Hier lässt sich eine Überforderung vermuten; erklären ließe sich dieses Empfinden auch mit dem Big-Fish-Little-Pond-Effekt. Wechseln Schüler*innen, die in einem Klassenzusammenhang besonders leistungsstark sind, in einen Verband, in dem Leistungsstarke zusammengefasst werden, dann verschiebt sich das eigene Empfinden der Leistungsfähigkeit und kann eine Normalisierung erfahren.

6 Wochen Schüleraustausch en France: Dieser Austausch wird ebenfalls positiv erfahren, ein neuer Höhepunkt wird erreicht. *Französisch ist doch toll!* Zu dieser Aussage kommt die Person beim Schüleraustausch der 8. Klasse nach Frankreich und geht somit auch mit dem Hochpunkt einher. Die Skizzen (*Baguette/Eiffelturm/Herz*) erscheinen hier als unterstützende Dekoration. Das Foto scheint ein Bild der französischen Gastfamilie zu sein. Es kann vermutet werden, dass die persönlichen Beziehungen das Bild des Austausches positiv beeinflusst haben.

Mathe Katastrophe & keine Lust mehr auf Französisch, wofür lerne ich überhaupt? Diese Frage stellt sich die Person an dem Tiefpunkt der 9. Klasse. Die Euphorie des Auslandsaustausches scheint nicht lange vorzuhalten, und ein Tief setzt ein. Anscheinend fehlt die sinngebende Perspektive des Lernaufwands. Unterstützt wird dieses Gefühl durch Zeichnungen (*Matheformeln/Fragezeichen*). Das griesgrämig dreinblickende Selbstportrait und ein Fragezeichen untermalen diese Lesart.

Eine positive Wende kommt mit der Oberstufe: *endlich Kurssystem!* Dieser Wechsel wird als positiv empfunden; die Kurve steigt an. Die Zeichnung *Daumen hoch* unterstützt diese Perspektive.

Mit dem Abitur wird die Schulzeit formal abgeschlossen. *Abitur, Freiheit* ☺ *Es ist geschafft.* Diese Aussage krönt den bisher höchsten Höhepunkt der Lernbiographiekurve. Auch hier ist ein Foto eingepflegt. Das Bild zeigt die gesamte Abiturientia in festlicher Kleidung. Luftballons schweben z.T. über den Köpfen; es handelt sich anscheinend um ein Abschlussbild.

Anders als erwartet ... nur auswendig lernen?! Mit diesem Kommentar beginnt die Universität. Anscheinend werden die Erwartungen nicht erfüllt, die mit dem Wechsel verbunden sind. Als Zeichnungen sind ein *Computer* und ein *Bücherstapel* eingefügt. Diese beiden Zeichnungen befinden sich am Tiefpunkt des Graphen, an dem die Lernmethoden der Universität hinterfragt werden. Anscheinend verbringt die Person zu Beginn des Studiums gefühlt viel Zeit vor dem PC und mit aufwendiger Lesearbeit, was nicht zur Vorstellung etwa eines freieren Lernens passt.

7-wöchiger Latein-Crashkurs + staatliche Prüfung; Studium hinschmeißen?! ☹ Nach einem kurzzeitigen Hoch im 2. Semester fällt der Graph im 3. Semester auf den tiefsten Tiefpunkt des Gesamtverlaufs. Hier steht anscheinend das Nachholen des Latinums an,

das die Person so herausfordert, dass sie sogar den Gedanken erwägt, das Studium wegen dieser Hürde abzubrechen. Die Zeichnung des *Totenkopfes* begleitet drastisch den tiefsten Tiefpunkt des Graphen bei der bevorstehenden Lateinprüfung.

Als das *Latinum geschafft* ist, setzt eine positive Wende ein. Dieses Erfolgserlebnis begleitet den aufsteigenden Graphen im 4. Semester. Buntes Konfetti umgibt die Notiz zur bestandenen Latinumsprüfung. Daneben steht zusätzlich eine leuchtende Glühbirne.

Wie schon in der Schulzeit werden auch im Studium Auslandserfahrungen gesammelt (*Semester in Frankreich*). Hier erreicht der steigende Graph den Hochpunkt nach der latinumsbedingten Steigung. Illustriert wird die Erfahrung durch das dritte Foto. Es zeigt drei Frauen ähnlichen Alters, die Arm in Arm im Flur einer Wohnung stehen und in die Kamera lächeln. Hier handelt es sich vermutlich um die Person selbst mit zwei Freund*innen im Auslandssemester.

Extremer Stress mit Hausarbeiten + Bachelorarbeit ... lernen, sich endlich zu organisieren ...? Diese Frage richtet die Person im Tiefpunkt zwischen 5. und 6. Semester an sich selbst. Der Tiefpunkt liegt allerdings nicht so tief wie der vorangegangene Tiefpunkt der Lateinprüfung.

Bachelor: Mit dem 6. Semester erreicht der Graph mit dem Ende des Bachelors wieder einen Hochpunkt auf hohem Niveau. Die Zeichnung *Absolventenhut* begleitet diesen Schritt der Lernbiographie.

Der Wechsel in den Master wird wiederum negativ eingeschätzt: *Das nennt man Master of Education?* (Gedankenblase). Diese Frage kommt im 8. Semester vor der Zeit in Québec auf und kann gedeutet werden als ein generelles Infragestellen des Studiums. Was genau der Person am Studium missfällt, ist nicht klar; anscheinend bezieht sie sich aber auf den erziehungswissenschaftlichen Anteil, kenntlich gemacht durch die Unterstreichung. Wie im Bachelor wird hier also das „große Ganze“ in Frage gestellt. Es scheinen nicht nur einzelne Aspekte zu sein, die missfallen, sondern das Studium an sich wird negativ eingeschätzt.

Ein weiterer Wendepunkt kommt mit einem erneuten Auslandsaufenthalt: *Pädagogischer Außendienst in Québec, wertvolle Erfahrungen*: Nach einem Zwischentief im 7. und 8. Semester steigt der Graph zum Auslandsaufenthalt im 9. Semester wieder stark an und erreicht seinen höchsten Hochpunkt auf der gesamten Lernbiographiekurve. Hinzugefügt wird ein Foto. Die Person steht dabei in einem Klassenraum neben einem Mann, der auf seine Begleiterin zeigt. Vermutlich handelt es sich um einen neu gewonnenen Freund.

Wie lange studierst du eigentlich noch? Diese Frage in der Sprechblase beschreibt die Anforderungen, die von außen an die Person herangetragen werden.

Praxissemester: Nach einem vorübergehenden Abfallen nimmt der Graph zum Praxissemester im 11. Semester wieder ein kleines Hoch an. Die Kurve danach ist nur noch gestrichelt dargestellt und zeigt damit, dass dies die in der Zukunft liegende Zeit ist.

Beim letzten Foto, das drei Frauen zeigt, ist nicht eindeutig erkennbar, ob das Bild das Praxissemester zeigen soll oder ein weiteres Foto des Québec-Austausches ist. Die Frauen umarmen sich, scheinen sehr freudig erregt und grinsen in die Kamera.

5.2 Zwischenfazit zur Lernbiographiekurve I

Auffällig ist, dass nicht alle Ausschläge nach unten beschriftet sind. Hier wird von außen für die betrachtende Person nicht deutlich, welche negativen Ereignisse einwirken. Möglich wäre es, dass Erfahrungen in der Freizeit und Privates für diese Bewegungen eine Erklärung bieten könnten. Diese Aspekte werden vollkommen ausgespart.

Die Punkte, die auf der Lernbiographiekurve dargestellt werden, sind oftmals leistungsbezogen oder haben eine institutionelle Anbindung – etwa der Wechsel der Schule oder der Wechsel vom Bachelor in den Master. Positiv sind hier immer die Auslandserfahrungen, die der Person ein großes Maß an Freiheit geben, im Gegensatz zu den Beschränkungen oder Anforderungen etwa im Studium.

Für die Einbindung in das Seminar bietet diese Lernbiographiekurve verschiedene Anknüpfungspunkte, wenn das Thema Lernen angesprochen werden soll. Mit Blick auf die Schule ist es etwa die herausgestellte Motivation für einzelne Aspekte wie das Lesen. Hier lässt sich fragen, welche Rolle das Lesen für die Person zu dieser Zeit gespielt hat, warum es so besonders war, dass es hier einen Platz findet, und wie das Lesen aus heutiger Sicht eingeschätzt wird. Denn mit Blick auf das Studium ist das Viellesen (Bücherstapel) vermutlich eher negativ besetzt.

Als weiterer Aspekt bietet sich das Klassenspringen bzw. der Wechsel in die Profilklasse an. Hier lassen sich Erfahrungen zur eigenen Leistungsfähigkeit thematisieren, das Einlassen auf neue Lerngruppen oder auch die Anforderungen, die mit solchen Akzellerationsmaßnahmen verbunden sind. Generell interessant ist, dass es eine starke Orientierung an formalen Punkten gibt (etwa Klassenstufen, Abitur, Bachelor). Die Bedeutung dieser Einteilung könnte besprochen werden. Gerade dann, wenn die Studierenden im Projekt mit Schüler*innen zusammenarbeiten und sie beraten, die selbst kurz vor einer wichtigen Lebensentscheidung sind (etwa Suche nach einem Ausbildungsgang oder Studienplatz), können die eigenen Erfahrungen sich auf die Beratungen auswirken.

5.3 Darstellung der Lernbiographiekurve II

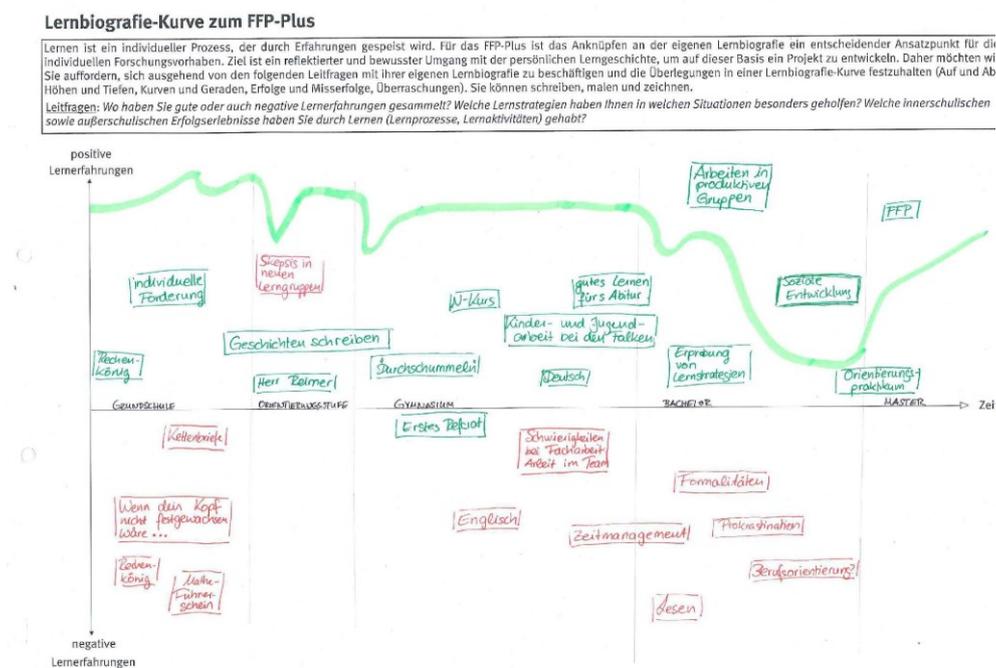


Abbildung 2: Lernbiographiekurve II

Die zweite Lernbiographiekurve wird kontrastierend zur ersten Lernbiographiekurve dargestellt. Anders als bei der ersten finden sich hier, abgesehen von der gezeichneten Kurve, keine weiteren graphischen Elemente. Die Stichworte sind dabei in der Kurve nicht immer ganz eindeutig einem genauen Platz zuzuordnen.

Farbschema und Struktur der Lernbiographiekurve

Der Graph wurde mit einem grünen Textmarker gezeichnet und ist somit breit und klar erkennbar. Er befindet sich ausschließlich im positiven Bereich. Negativ bewertete Beschriftungen wurden rot geschrieben, positive Kommentare grün. Sämtliche Kommentare wurden einzeln eingerahmt und sind daher gut voneinander zu trennen.

Die x-Achse wurde gröber beschriftet mit den zeitlichen Abschnitten *Grundschule*, *Orientierungsstufe*, *Gymnasium*, *Bachelor* und *Master*.

Verlauf der Lernbiographiekurve

Die gesetzten positiven und negativen Beschriftungen sind nicht immer genau dem Graphen zuzuordnen. Insofern lässt sich zwar eine zeitliche Struktur erkennen – eine genaue Fassung der Zusammenhänge zwischen positiven und negativen Erfahrungen ist aber nicht so direkt gegeben, wie dies bei der ersten Lernbiographiekurve der Fall ist.

Der Graph beginnt bereits auffallend hoch am oberen Ende der y-Achse. Während der *Grundschule* steigt er sogar noch weiter. Dabei stehen zwei positive Begriffe am Graphen:

Rechenkönig und *individuelle Förderung*: Während *Rechenkönig* ein Spiel in der Grundschule ist, mit dem die Fähigkeiten im Kopfrechnen geschult werden sollen, ist die individuelle Förderung ein Konzept bzw. eine Strategie, mit der die Lehrpersonen der*dem einzelnen Schüler*in begegnen. Individuelle Förderung ist demnach etwas, was die Person erfährt, ein spezifisches schulisches Angebot. Konkretisiert werden die Erfahrungen dabei nicht weiter. Im Kontrast zur ersten Lernbiographiekurve ist aber erkennbar, dass es innerschulische Angebote gibt, die positiv bewertet werden.

Diesen zwei positiven Aspekten stehen vier negative Aspekte gegenüber. Der *Rechenkönig* taucht, leicht nach rechts versetzt, wieder auf und ist dann negativ besetzt. Erläuterungen dazu fehlen, was von dieser positiven zu einer negativen Betrachtung führt. Möglich wäre etwa, dass die eigenen Erfolge zu Beginn der Schulzeit sich nicht fortsetzen. Dies würde auch die negative Setzung des *Mathe-Führerschein[s]* erklären. Auf negative soziale Erfahrungen weisen die *Kettenbriefe* hin. Hier scheint die Person negative Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Klassenkamerad*innen gemacht zu haben.

Wenn der Kopf nicht festgewachsen wäre könnte als ein Kommentar von außen verstanden werden, etwa von einer Lehrperson oder einem Elternteil. Vielleicht war die Person verträumt oder vergesslich. Durch die negative Setzung scheinen auch hier negative Erfahrungen vorzuliegen.

Der Schulwechsel (Orientierungsstufe) wird als Einschnitt wahrgenommen. Positiv wird das *Geschichten schreiben* gesetzt. Dies wäre sowohl für die Schule als auch für den außerschulischen Bereich eine mögliche Tätigkeit. Durch die Benennung von *Herr R.* taucht eine konkrete Person auf, wahrscheinlich ein Lehrer. Möglich wäre, dass dieser eine Schlüsselrolle als Lehrperson einnimmt, indem er den*die Lernende*n etwa für ein Thema begeistert. *Skepsis in neuen Lerngruppen* stellt dagegen eine zurückhaltende Perspektive dar. Es erscheint, auch mit Rückgriff auf die Grundschulzeit, wahrscheinlich, dass das soziale Gefüge für die Person eine zentrale Rolle für die Lernerfahrungen hat.

Das daran anschließende Gymnasium (Mittelstufe) führt zu einem Abfall der Kurve; danach steigt der Graph aber wieder auf eine lange und konstante Hochphase, die erst im Studium (*Bachelor*) wieder abfällt. Die Kurve verbleibt unter dem Grundschulniveau.

Positiv bewertet wird das *Durchschummeln*. Hier gelingt es der Person anscheinend, sich durch die Schulzeit durchzumuscheln, also die Schule zu bewältigen, ohne dass dies vielleicht auf Ehrgeiz oder Fleiß zurückzuführen wäre. Ankerpunkte für die positiven Einschätzungen sind das erste *Referat* oder die *N[eigungs]-Kurse*, die eventuell auf eine Profilbildung bzw. Stärkenorientierung der Person hinweisen. Gleiches gilt für das Fach *Deutsch*, wobei *Englisch* negativ konnotiert wird. Mit der *Kinder- und Jugendarbeit bei den Falken* wird ein außerschulisches Engagement einbezogen und positiv bewertet. Soziale Aspekte sind auch bei der *Facharbeit* ein wichtiges Thema. Hier scheint die Person negative Erfahrungen mit der *Arbeit im Team* gemacht zu haben.

Das *gute Lernen fürs Abitur* wirkt wie eine Gegenposition zum Durchschummeln in der Mittelstufe, wird aber nicht weiter erläutert. Ob es noch immer mit dem Durchschummeln klappt und dies als *gut* bewertet wird oder ob mittlerweile ein wirklicher Lernprozess angestrengt wird, wird nicht deutlich. Die Schwierigkeit des *Zeitmanagements* ragt über den Bereich des Abiturs hinaus in den Bachelor hinein. Während in der

Grundschule anscheinend negative Einschätzungen von außen auf die Person einwirken, ist der Begriff Zeitmanagement eher als ein selbstanalytischer Zugriff zu verstehen.

Mit dem *Bachelor* flacht die Kurve nach langer Hochphase leicht ab, steigt wieder an, um dann zum Ende des Bachelors auf ihr Minimum knapp oberhalb der x-Achse zu fallen. Dieser Punkt stellt den Minimalpunkt der Kurve dar.

Negativ erscheinen die *Formalitäten* des Studiums sowie die anscheinend noch ungelöste Frage der *Berufsorientierung*. Positiv herausgestellt wird die *Erprobung von Lernstrategien*, was als proaktiver Umgang mit den selbstanalisierten Schwierigkeiten (Zeitmanagement) gesehen werden kann. Allerdings bleibt *Prokrastination* als Problembeschreibung bestehen. Im Gegensatz zur Schulzeit erscheint das *Arbeiten in produktiven Gruppen* als ein Gewinn. Dies wird bestärkt durch den Begriff *Soziale Entwicklung*. Als Studienangebot wird das *Orientierungspraktikum* positiv herausgestellt.

Im *Master* steigt die Kurve dann wieder sprunghaft an und läuft auch zum Ende mit einer hohen Steigung aus. So hoch wie zur Grundschulzeit kommt sie aber nicht mehr. Im *Master* ist nur eine Notiz verzeichnet: Das *FFP-Plus*.

5.4 Zwischenfazit zur Lernbiographiekurve II

Im Vergleich zur ersten Lernbiographiekurve fällt auf, dass diese zweite deutlich weniger Informationen enthält. Gearbeitet wird mit einzelnen Schlagwörtern, die nicht weiter ausgeführt oder aber illustriert werden. Auch hier liegt eine Erfolgsgeschichte vor, die sich aber ganz anders darstellt. Die Einbrüche in der subjektiven Wahrnehmung sind deutlich langfristiger. Besonders positiv wird die Grundschulzeit herausgearbeitet, die bei der ersten Lernbiographiekurve weniger relevant zu sein scheint.

Hier tauchen auch außerschulische Facetten auf, Hinweise auf das Sozialleben der Person sind gegeben und scheinen einen vorsichtigen Einblick zu ermöglichen. Die Rolle der sozialen Beziehungen scheint insgesamt ausgeprägter zu sein. Auf der ersten Lernbiographiekurve sind andere Personen durch Fotos eingebunden. Hier werden eine konkrete Person benannt sowie allgemeine Einschätzungen gegeben.

Negative Erfahrungen werden nicht direkt an (vermeintlich schlechte) Leistungen gebunden, sondern oftmals an die eigene Person, der Zerstretheit und Unorganisiertheit zugeschrieben wird. Wie auch bei der ersten Person sind Übergänge im Bildungssystem zunächst negativ gekennzeichnet und scheinen einen Bruch darzustellen.

Im Gespräch mit dieser Person wäre es erforderlich, mehr über die einzelnen Aspekte zu erfahren. Die Lernbiographiekurve gibt durch die reduzierte Darstellungsweise deutlich weniger Einblicke in die Entwicklungen. Die Orientierung an Lernstrategien erscheint, gerade auch mit Blick auf das *FFP-Plus*, als ein besonders geeignetes Feld. Sensibel sind dagegen soziale Fragen, die hier im Raum stehen.

6 Ausblick

Mit Blick auf die Biographieforschung bieten die Lernbiographiekurven, gerade auch in der Kombination mit der Aufzeichnung der Gespräche in den Kleingruppen, ein vielschichtiges Potenzial, um aufzuzeigen, welche positiven oder auch negativen Lernerfahrungen Lehramtsstudierende gemacht haben und wie sich diese auf ihre Perspektiven zu Schule und Unterricht auswirken. Das Identifizieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Kleingruppen könnte dazu führen, dass die Studierenden insgesamt stärker sensibilisiert werden für die Individualität von Lernbiographien insgesamt. Die Lebensumstände, die die Lernbiographie beeinflussen, können auf diese Weise noch einmal auf eine andere Weise wahrgenommen werden. Die Analyse der entstehenden Stücke, die eine Mischung aus Text und Bild darstellen können, erweist sich in einem ersten Zugang als aufschlussreich und gleichzeitig herausfordernd: In der Methodenliteratur sind bislang nur wenige Hinweise zu finden, wie mit solchen hybriden Dokumenten umgegangen werden kann.

In der Lehrer*innenbildung bieten die Lernbiographiekurven unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten an. Mit Blick auf die Reflexion des eigenen Lernverhaltens lässt sich das Instrument etwa in leicht abgewandelter Form in Vorbereitungs- und Begleitseminaren zu Praxisphasen für Bachelorstudierende einsetzen. In Hinblick auf das Praxissemester würde sich prospektiv für das Referendariat auch die Beschränkung auf diesen Zeitraum anbieten, um eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen zu ermöglichen. Ebenfalls ließen sich die Lernbiographiekurven in Weiterbildungsformaten einsetzen, etwa um das eigene Lehr- und Lernverhalten von Lehrpersonen thematisieren zu können. Eine Orientierung an einzelnen Bereichen, etwa Lernstrategien, könnte hier zielführend sein. Hinzu kommt die Perspektive, die Lernbiographiekurven auch dezidiert als diagnostisches Material zu begreifen. Nicht nur für die Studierenden, sondern auch für Schüler*innen können solche Formate eingesetzt werden, um sich mit dem eigenen Lernen auseinanderzusetzen.

Literatur und Internetquellen

- Baacke, D. (1993). Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 41–86). Weinheim: Juventa.
- Baumann, R., & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), 86–94. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-08>
- Bennewitz, H. (2012). Der Blick auf Lehrer/-innen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachten in der Schule – Beobachten lernen* (S. 203–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_11
- Breckner, R. (2018). Das visuelle Feld der Biographie – neue Fragen und Zugänge. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 403–413). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_34
- Domecka, M., Eichsteller, M., Karakusheva, S., Musella, P., Ojamäe, L., Perone, E., et al. (2012). Method in Practice: Autobiographical Narrative Interviews in Search of European Phenomena. In R. Miller & G. Day (Hrsg.), *The Evolution of European Identities. Identities and Modernities in Europe* (S. 21–44). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137009272_2
- Ecarius, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 439–448). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_14
- Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 64 (5), 42–47.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nurse, L., & O’Neill, M. (2018). Biographical Research in the UK: Profiles and Perspectives. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 709–720). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_59
- Oelkers, J. (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 258–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-19>

- Paschelke, S. (2013). *Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit. Möglichkeiten einer konstruktiven pädagogischen Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pohn-Lauggas, M. (2016). In Worten erinnern, in Bildern sprechen. Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17 (1–2), 59–80. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25543>
- Rieger-Ladich, M. (2014). Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Innovation und Gesellschaft* (S. 279–299). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19181-2_15
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Förder-Förder-Projekt Advanced*. Münster: Waxmann.
- Rott, D. (2021, in Vorbereitung). *Wissenschaftsverständnisse von Oberstufenschülern. Explorative Zugänge zum Bild von Forschung in einem Projekt zum Forschenden Lernen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rott, D., & Gilhaus-Schütz, J. (2021, in Vorbereitung). *Forschendes Lernen im interdisziplinären Feld Lernen: Welche Forschungsvorhaben entwickeln Oberstufenschüler*innen in einem universitären Projekt?* Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rott, D., Gilhaus-Schütz, J., Hochhaus, K., & Fischer, C. (2020). Lernbiographiekurven: Hochschuldidaktische Einordnungen und empirische Untersuchungen zum Biographischen im Forschenden Lernen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 271–279). Münster: Waxmann. Zugriff am 06.09.2021. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC126894&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&cHash=9778a69b50de434cb81516170dec1268.
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2018). Biographie und Bildung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 439–448). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_37
- Schulze, T. (1993). Biographisch orientierte Pädagogik. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 13–40). Weinheim: Juventa.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.
- Völter, B. (2018). Biographie und Professionen. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 473–484). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_40

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rott, D., Gilhaus-Schütz, J., Hochhaus, K., & Fischer, C. (2021). Das eigene Lernen biographisch betrachten. Lernbiographiekurven als Instrument in der Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 249–264. <https://doi.org/10.11576/hlz-4163>

Eingereicht: 09.02.2021 / Angenommen: 25.08.2021 / Online verfügbar: 05.10.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Looking at One's Own Learning Biographically. Learning Biography Curves as an Instrument in Teacher Education

Abstract: Dealing with one's own biography can lead to a reflection on one's self-image and, through corresponding impulses, for example on one's own learning history, bring specific areas of life into view. This seems to be an important starting point for the design of innovative didactic formats in higher education, especially in teacher education. In this article, the instrument "learning biography curve" is presented and examined, using two examples. Perspectives for its use in the first phase of teacher education are shown.

Keywords: biographical learning, learning biography curve, pedagogical understanding, pedagogical diagnoses, individual support