

Detlef Pech

Damit das Ich nicht verloren geht.

Biografie und Autobiografie im Kontext des Sachunterrichts.

Zu spät gekommen

Die Uhr im Schulhof sah beschädigt aus durch meine Schuld. Sie stand auf „zu spät“. Und auf den Flur drang aus den Klassentüren, die ich streifte, Murmeln von geheimer Beratung. Lehrer und Schüler dahinter waren Freund. Oder alles schwieg still, als erwartete man einen. Unhörbar rührte ich die Klinke an. Die Sonne tränkte den Flecken, wo ich stand. Da schändete ich meinen grünen Tag, um einzutreten. Niemand schien mich zu kennen, auch nur zu sehen. Wie der Teufel den Schatten des Peter Schlemihl, hatte der Lehrer mir meinen Namen zu Anfang der Unterrichtsstunde einbehalten. Ich sollte nicht mehr an die Reihe kommen. Leise schaffte ich mit bis zum Glockenschlag. Aber es war kein Segen dabei.

Aus: Walter Benjamin, Berliner Kindheit um neunzehnhundert

Stand der Dinge

Im wissenschaftlichen Diskurs des Sachunterrichts lassen sich „Modethemen“ ausmachen. Dies heißt nicht, es mangle an Plausibilität in der Argumentation einer Notwendigkeit des Aufgreifens entsprechender Fragestellungen – meist fehlt nicht einmal der fachinterne Konsens über die Relevanz –, sondern schlicht, dass es „Zeitphänomene“ sind, die einige Jahre in diversen Publikationen aufgegriffen werden, zum „innovativen Kanon“ des Faches zählen, dann aber wieder aus dem Focus der Betrachtung geraten, obwohl sie noch „dazu gehören“.

Marcus Rauterberg hält im Fazit seiner 2005 erschienenen „Bibliographie Sachunterricht“ fest

„[...] dass der Sachunterricht speziell im sozialwissenschaftlichen Anteil immer wieder gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen aufgreift und bearbeitet, ihnen allerdings zumeist nach einer gewissen Zeit keine Beachtung mehr schenkt. Als Beispiele können die „Eine Welt Pädagogik“ oder die „Sexualerziehung“ genannt werden. Zumeist lässt sich eine Parallelität der Bearbeitung im Sachunterricht mit der Relevanz der Themenbereiche in anderen gesellschaftlichen Diskursen erkennen. Einfluss hat aber offensichtlich auch das Interesse einzelner DidaktikerInnen. Scheidet eine Didaktikerin oder ein Didaktiker mit einem thematischen Schwerpunkt aus, kann es dazu kommen, dass das Themenfeld in der Didaktik des Sachunterrichts verwaist.“ (Rauterberg 2005, S. 212)

Ein weiteres Beispiel hierfür ist der im Folgenden hier in Rede stehende Gegenstand: Das (auto-)biografische Lernen. In den 1990er Jahren finden sich einige Beiträge von verschiedenen AutorInnen (z.B. Kiper 1992; Kiper 1997; Hering 1998; Daum 1998; Daum 1999), in denen das Potenzial dieses Ansatzes ausgeleuchtet wird.¹

Recht leicht schließen sich Bezüge zu den Kontexten anderer Diskurse auf: Individualisierung und riskante Eigenverantwortlichkeiten für den gesellschaftlich entgrenzten Lebenslauf, wie es Beck in der „Risikogesellschaft“ (1986) skizzierte, die „Veränderte Kindheit“ (z.B. Fölling-Albers 1995) letztlich als erziehungswissenschaftliches viel-rezipiertes Pendant dieser soziologischen Beschreibung. Die Notwendigkeit, die subjektive Verortung in der Welt zu reflektieren und Selbstbewusstsein zu fördern, entstand angesichts der Pluralität auch kindlicher Lebenswege, -entwürfe und -bedingungen. Damit lässt sich auch in diesem Punkt eine Parallelität zu anderen (kurz)zeitlichen Diskursen mit ähnlichen Zielsetzungen sehen, die heute ebenfalls zumindest im Sachunterricht eher am Rande geführt werden, wie z.B. zur ‚Präventionsarbeit gegen sexuellen Missbrauch‘ (vgl. z.B. Marquardt-Mau 1995). Ein weiterer Strang, der für die historische Eingebundenheit des Biografischen Lernens spricht, ist die Etablierung der – auch erziehungswissenschaftlichen – Biografieforschung in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre. Nicht zuletzt ist in dieser Zeit die Magdeburger Tagungsreihe eröffnet und eine fast nicht mehr zu überblickende Vielfalt an Fachliteratur publiziert worden (z.B. Fischer-Rosenthal/Alheit 1995; Krüger/Marotzki 1995; Krüger/Marotzki 1999; Rosenthal 1995; Schulze 1997).

Mit einer Durchsicht neuerer sachunterrichtlicher Publikationen kommt man auf den ersten Blick keinesfalls zu einer Aussage, wie der oben zitierten, Biografisches Lernen gehöre zu jenen Aspekten, die im Sachunterricht an den Rand gedrängt worden seien. In den Überblickswerken, die versuchen den „Stand der Dinge“ im Sachunterricht festzuhalten, ist es enthalten, so im von Dietmar von Reeken publizierten „Handbuch Methoden im Sachunterricht“ (Ragaller 2003) oder auch im dritten Band des von Astrid Kaiser und Detlef Pech herausgegebenen „Basiswissen Sachunterricht“ (Hering 2004). Doch trägt dieser Eindruck. Bei genauerem Hinsehen lässt sich dreierlei konstatieren:

¹ Und zumindest zwei dieser Namen deuten bereits auf den zweiten, von Rauterberg beschriebenen Punkt hin: Kiper ist von ihrer Sachunterrichtsprofessur in Braunschweig auf eine Professur mit Schwerpunkt Schulpädagogik, Sekundarstufe nach Oldenburg gewechselt und Hering von einer Sachunterrichtsstelle in Oldenburg auf eine Stelle im Bereich der Deutschdidaktik nach Bremen.

- a) Biografisches Lernen ist zu einer Methode reduziert worden. Das lern- und erkenntnistheoretische Potenzial des Ansatzes – das auch in der 1990er Jahren im Sachunterrichtsdiskurs nur am Rande aufgegriffen wurde – ist fast gänzlich verschwunden (doch vielleicht ist dies auch die einzige Chance, das „Biografische Lernen“ noch als „etwas“ zu benennen, damit es nicht gänzlich verloren geht);
- b) In den vergangenen zehn Jahren scheint es in diesem Themenbereich kaum Entwicklung gegeben zu haben – was für einen Gegenstand eines wissenschaftlichen Diskurses zumindest überraschend ist. Nicht nur in der Rezeption finden sich keine neuen Argumente (z.B. Ragaller 2003), sondern auch bei den genannten AutorInnen lässt sich in dieser Thematik weitestgehend nur Stillstand konstatieren (z.B. Kiper 1992 - Kiper 1997 wie auch Hering 1998 - Hering 2004);
- c) Die Problematiken bspw. in den genutzten Begrifflichkeiten, wie z.B. der Begriff des biografischen Lernens² selber, da doch autobiografisches Lernen gemeint ist, sind nicht geklärt, ja nicht einmal thematisiert.³ (Ausnahme sind die Beiträge von Daum, der gezielt von autobiografischem Lernen spricht, dessen Intention sich indes auch von den anderen Beiträgen unterscheidet.)

Der vorliegende Beitrag arbeitet die genannten Punkte nicht einzeln systematisch auf. Der Ansatz ist ein anderer: Es sollen diskursive Verschränkungen mit den Diskursen über Kinder und Kindheiten, den Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion sowie biografieorientierten Bildungs- und Forschungsansätzen aufgezeigt werden, aus denen heraus die besondere Bedeutung „Biografischen Lernens“ für sachunterrichtliche Lernprozesse in Schule und Hochschule sowohl im Sinne eines (auto-)biografischen Lernens als auch – in Abgrenzung davon – eines Lernens an Biografien sichtbar wird. Diese Differenzierung wird vorgenommen, um die differenten Potenziale, für das (auto-)biografische Lernen insbesondere eine Auseinandersetzung mit den Strukturen des eigenen Lebensentwurfes und für das Lernen an Biografie insbesondere die Dimension der Empathie und damit verbunden die Thematisierung von Handlungsentscheidungen und potentiellen Handlungsräumen, herauszuarbeiten.

Ich und Gesellschaft

„Biographien sind Selbstbeschreibungen von Individuen im Kreuzungsbereich gelebter Lebensgeschichte und gelebter Gesellschaftsgeschichte. Ihr Generator sind Kontinuitätsunterbrechungen, Krisen im Leben des Einzelnen und in der Geschichte der Gesellschaft.“ (Fischer-Rosenthal 1995, S. 44)

Die Biografie, das eigene Ich, ist im Leben und damit auch im Lernen immer dabei. Doch ist sie kein „Ding für sich“; sie steht stets in einem Kontext. Dieser Kontext wurde unabhängig vom Biografischen Lernen in der sachunterrichtlichen Diskussion der letzten Jahren als zentrales Moment herausgearbeitet – die Biografie steht im Kontext der Lebenswelt (vgl. Kahlert 2002; Richter 2002; Daum 1998).

Damit wird sie entscheidend nicht nur für Lernende, sondern auch für die Personen, die Lernprozesse initiieren wollen. Doch birgt dieses Verständnis dann Fallen, wenn die Biographie zum Instrument und Gegenstand (hoch-)schulischen Lernens wird: Denn, dass ich, die Lehrkraft, einmal Kind war, also über eigene kindliche Erfahrungen verfüge, heißt keineswegs, dass ich Kinder und Kindheiten heute kenne oder gar verstehe. Für (biografische) Lernprozesse initiiierende Personen läge ein wesentliches Moment sachunterrichtlichen-biografischen Lernens folglich darin, eigene Bilder von Kindern und Kindheiten zu entschlüsseln. Bilder von Kindheiten werden hier verstanden als gesellschaftliche Diskurse. Angesichts der Ergebnisse der neuen Kinder- und Kindheitsforschung erscheint die Selbstreflexion eine vordringliche Aufgabe zu sein. Es sind gesellschaftliche Fokussierungen und Inszenierungen, insbesondere mediale, die unsere Bilder von Kindern und Kindheit gestalten, nicht die Kinder. Bilder von Kindern und Kindheiten haben also in den seltensten Fällen etwas mit konkreten Kindern einer Klasse zu tun. Imbke Behnken arbeitet heraus, unter welchen Perspektiven Kindheit gesellschaftlich betrachtet wird. Sie nennt vier zentrale Konstruktionen:

- Kindheit als die ganz andere Lebensphase
- Kindheit als marginale Vorphase vor dem eigentlichen Leben
- Kindheit als basale Grundlage für künftige Lebensphasen
- Kindheit als historische Generation mit eigenem Profil (vgl. Behnken 2003, S. 23f).

Doch auch „das Kind“ selber wird gesellschaftlich konstruiert. Gerold Scholz stellt dabei folgende, widersprüchliche Zuschreibungen heraus:

- Eine Gleichzeitigkeit von Unschuld und Monstrum

² Als Synonym findet sich auch der Begriff der Biografiearbeit, der allerdings im Sachunterrichtsdiskurs bislang nicht aufgegriffen wurde, so dass hier nicht weiter auf die spezifischen Konnotationen dieses Begriffs eingegangen wird.

³ Wobei der benannte Aspekt im Sachunterrichtsdiskurs besonders auffällig ist, denn in diesem wird der Begriff des Biografischen Lernens ausschließlich im Sinne des Autobiografischen Lernens genutzt, während in anderen Diskussionszusammenhängen eher eine (unsystematische) Parallelität des Lernens an der eigenen und an fremden Biografien aufzuzeigen ist (so z.B. im Kontext der Friedenspädagogik wie es auf den Internetseiten des Tübinger Instituts für Friedenspädagogik bspw. sichtbar wird (http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewaltfr/bildung/bild_02.htm)). Ebenfalls finden sich nicht explizierte Differenzierungen von biografischem Lernen und Biografiearbeit.

- Eine Ambivalenz von Natur und Zivilisation
- Geschlechtslosigkeit (vgl. Scholz 2001, S. 18).

Um die Konstruktionen zu verstehen, zunächst überhaupt zu extrapolieren und zu reflektieren, bedarf es der Berücksichtigung ihrer zeithistorischen Kontexte, die von Imbke Behnken folgendermaßen charakterisiert werden: Umbruch von Werten, globale Medienkultur, Verlust globaler Alternativen, Krise der Erwerbsarbeit und des Wohlfahrtsstaates (vgl. Behnken 2003), also letztlich all jene Momente, die das ‚Risikohafte‘ konkretisieren. Sichtbar wird die Verwobenheit des Ichs – im Falle des (auto-)biografischen Lernens in der Grundschule also des Kindes, bzw. präziser des Jungens oder des Mädchens – mit dem Kontext, und damit nicht nur den gesellschaftlichen Bedingungen des Kindseins, sondern auch den (widersprüchlichen) Zuschreibungen, was dieses Kindsein ausmacht.

Peter Alheit spricht in seiner „Rekonstruktion gelebter Gesellschaftsgeschichte“ davon, dass die Biografie ein „Janusgesicht“ trage – sie werde auferlegt und eigenproduziert (Alheit 1995, S. 88). Die Auferlegung, also die gesellschaftliche Seite, dürfte hinreichend deutlich geworden sein. Die Eigenproduktion ist ernst zu nehmen. Im (auto-)biografischen Lernen gilt es eben diese Verschränkung sichtbar und verknüpft mit einer pädagogischen Intention als Orientierungsangebot zugänglich zu machen.

Das erste Moment sachunterrichtlichen-(auto-)biografischen Lernens liegt demnach nicht in der Arbeit der Kinder oder mit den Kindern, sondern ist Aufgabe der Lernprozesse initiiierenden oder begleitenden Person. Ihre Zugänge zu Kindern und Kindheit, also letztlich ihr Kindbild und die Bedeutsamkeit des eigenen Lebensverlaufs für den Lernweg, gilt es sichtbar zu machen, bevor Kindern biografische Zugänge als möglicher Lernweg in ihrer Persönlichkeitsentwicklung angeboten werden.

Gesellschaft und Erinnerung

„Im Erzählen rufen wir uns unweigerlich Erfahrungen in Erinnerung, wir vergegenwärtigen uns unsere Identität und stellen sie zugleich im Erzählen und Erinnern her.“ (Schulz 1996a, S. 1)

Hanna Kiper verweist in Anlehnung an die soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Befunde insbesondere auf die Individualisierung und Pluralisierung möglicher biografischer Verläufe, die eine Notwendigkeit des (auto-)biografischen Lernens implizieren (vgl. Kiper 1997, S. 20). Daum (1998) beschreibt den Befund drastischer, indem er, angelehnt an Beck, formuliert, dass Subjekte der Gegenwart zu ‚Jongleuren der Optionenvielfalt‘ und letztlich ‚Lebenskünstlern einer Wahl- und Bastelbiografie‘ werden müssten.⁴ Die kapitalistische Gesellschaftsorganisation der Gegenwart oder anders: Der neoliberale Entwurf von Welt bedingt eine Verantwortungsübernahme für das eigene Leben, unabhängig davon, ob das Subjekt in der Lage ist diese Verantwortung zu übernehmen oder sie überhaupt übernehmen will.⁵ Biografisches Scheitern wird damit zur permanenten Gefahr des Lebenslaufs und eine Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen bedarf der ‚Selbstgewissheit‘ und des ‚Selbstbewusstseins‘ der Akteure. So zieht Kiper aus ihrer Beschreibung den Schluss, dass „Ich-Stärke“ eines der zentralen Ziele ist, die mit dem biografischen Lernen angestrebt werden sollten. Es verwundert nicht, dass gerade dieses Ziel seine Entsprechung in den verschiedenen Präventionsansätzen, sei es zu Drogen, Gewalt oder sexualisierter Gewalt, hat. Gemeinsame Grundidee ist das Moment des „Empowerment“ (vgl. May 2004), also der ‚Selbsterhebung‘ des Subjekts. Vielleicht lässt sich beim „Biografischen Lernen“ somit von einer ‚Lebens-Scheitern-Prävention‘ oder auch ‚Lebens-Risiko-Prävention‘ sprechen?

In den grundschulbezogenen bzw. sachunterrichtlichen – eine klare Unterscheidung findet sich nicht⁶ – Ausführungen, wie z.B. bei Kiper (1997), liegt die argumentative Anschlussstelle in der subjektorientierten Didaktik (bei Kiper insbesondere Kösel) und nicht im biografiethoretischen Diskurs. Dieser wird in der Konkretion des (auto-)biografischen Lernens für die Grundschule nahezu gänzlich ausgeblendet. So kann auch noch für Ragaller (2003) formuliert werden, dass Ansätze aus der Erwachsenenbildung für die Arbeit mit Kindern adaptiert werden, ohne dass Differenzen benannt würden und eine Reflexion der Spezifika sichtbar würde.

Schulz (1996b) nennt als wesentliche Zielsetzung des (auto-)biografischen Lernens mit Erwachsenen den Erwerb oder Aufbau von ‚Biografiekompetenz‘. Schlüsselaspekt sei dabei, dass im Erzählen erinnelter Erfahrungen Identität (neu) hergestellt werde. D.h., es findet eine Selbstvergewisserung statt, die zugleich die Reflexion (und damit eine Neubewertung) eigenen Handelns, eigener Entscheidungen ermöglicht. Dies bezieht sich sowohl auf die individuelle als auch auf die kollektive Dimension.

⁴ „Die Normalbiographie wird zur Wahlbiographie, zur Bastelbiographie.“ (Beck 1993, S. 151)

⁵ So ist es auch kein Wunder, dass die bildungsadministrative und -politische Seite derzeit den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt ihres Fokus rückt. Diese ‚Könnensziele‘ – wie die GDSU den Kompetenzbegriff „übersetzt“ (vgl. GDSU 2002, S. 3) – sind letztlich nichts weiter als Bewältigungsfähigkeiten des ‚modernen‘ Lebens.

⁶ So sind bspw. Kipers (1997) Ausführungen im Band „Sachunterricht – kindorientiert“ überschrieben mit „Biografisches Lernen im Grundschulunterricht“ und der Sachunterricht wird erst zum Abschluss der Ausführungen, im Zuge der Klärungen, welche Bedeutung dem Biografischen Lernen in der Grundschule zukommen könne, erwähnt.

Erinnern lässt sich also verstehen als Schlüssel zum (auto-)biografischen Lernen. Erinnern ist an Erfahrung gekoppelt⁷, nur das Erlebte, als bedeutsam Erachtete (oder durch seine Wirkungen bedeutsam werdende), ist dabei zugänglich. Die Erfahrungen von Kindern, so lässt sich zumindest aufgrund der kürzeren Lebensspanne vermuten, unterscheiden sich indes von denen der Erwachsenen. Das Zeitverständnis bildet hierbei einen entscheidenden Faktor. Und es ist eben jener Faktor, der (auto-)biografisches Arbeiten mit Kindern sinnvoll erscheinen lässt. Zeit meint für Kinder in der Regel biografische Zeit, also ist ihr Zeitverständnis (und ihr Erinnern) gekoppelt an Erfahrungen (vgl. z.B. Seitz 2005). D.h., Kontextualisierungen von Handeln, die Erschließung lebensweltlicher Zusammenhänge kann ihren Ausgangspunkt nur in den biografischen Erfahrungen der Kinder nehmen. Damit wird das (auto-)biografische Lernen zu einem grundlegenden, didaktischen Prinzip der Initiierung und Strukturierung von Lernarrangements! Oder anders: Ohne (auto-)biografische Reflexion macht subjektorientierte Pädagogik keinen Sinn. Diese Argumentation weist über das Verständnis (auto-)biografischen Lernens als Reaktion auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, wie es oben skizziert wurde, deutlich hinaus.

Nur am Rande soll erwähnt werden, dass auch ein anderes Moment (auto-)biografischen Lernens, das Aufschlüsseln und Reflektieren der Gründe und Bedingungen des Handelns anderer Personen, für Kinder durchaus zugänglich ist. Selman (1982) konnte sehr eindrücklich aufzeigen, dass Kinder fähig zu Empathie sind, dass ihre soziale Perspektivenübernahme aber zugleich im Rückgriff auf eigene und eng an eigenen Erfahrungen erfolgt.

In der Konsequenz sind es demzufolge Veränderungen des Lebens, die im (auto-)biografischen Lernen (aus der Distanz) aufgegriffen, reflektiert und kontextualisiert werden. Waltraud Holl-Giese (2003) spricht diesbezüglich von „ökologischen Übergängen“, also Veränderungen in der Umwelt, die eine Neuorientierung des Subjekts bedingen. Ihr Beispiel für die Arbeit mit Kindern, das zugleich (auto-)biografischem Lernen eine Zugangsfunktion für das historische Lernen zuweist, denn es sind ja stets vergangene Ereignisse, die fokussiert werden, ist die Rekonstruktion der Einschulungsgeschichte. Sie greift damit jenen Moment der Kindheitsgeschichte auf, in dem aus dem Jungen oder Mädchen ein Schüler oder eine Schülerin wird und sich der institutionelle Rahmen, in dem sich das Subjekt bewegt, deutlich verändert. Dabei lässt sich sowohl die Gemeinsamkeit als auch die Besonderheit eigener und kollektiver Erinnerung sichtbar machen. Die Verwobenheit des eigenen (Er-)Lebens mit den gesellschaftlichen Strukturen wird erkennbar.

Ein eigenes Beispiel aus universitären Seminaren für ein solches Vorgehen: Die Erinnerung von Studierenden an den allerersten Tag an der Universität, den ersten Studientag im ersten Semester ist meist noch sehr lebendig. Sei es die Einführungsveranstaltung mit dem Präsidenten, die (häufig als wirr empfundenen) ersten Informationen zum Studium, die Plage mit dem Studienplan, überfüllte Seminare, Schlangen in der Mensa usw. usf. Dies verändert sich im Studienverlauf: Wer erinnert sich an den ersten Studientag im vierten Semester? War das erste Seminar dann am Montag oder am Dienstag? Worum ging es da überhaupt? Zugleich lässt sich feststellen, dass jene Momente des allerersten Studientages nicht nur die eigene Erinnerung betreffen. Wenn von der langweiligen Rede bei der Begrüßung erzählt wird, nicken vielleicht diejenigen, die auch dabei waren. Die Bilder des Tages werden wieder lebendig. Auch Dinge, die in der Erinnerung entrückt waren, tauchen wieder auf. Jemand berichtet von den Schlangen in der Mensa, die bereits vergessen waren, und auf einmal taucht das Bild wieder auf und erfährt Zustimmung. Erinnerung wird gemeinsam rekonstruiert – (wieder-)hergestellt. Ein gemeinsames Bild formt sich in der Erzählung und zugleich wird die eigene Sicht, die eigene Erinnerung reflektiert und auch neu „geschrieben“, denn die Reflexion erfolgt aus der Distanz und vermutlich ist manches, z.B. die verwirrenden Informationen zum Studienverlauf, mittlerweile Alltagshandeln und emotional kaum mehr nachvollziehbar. In das kollektive Bild fließt zugleich das individuelle Erleben ein, sei es in Erlebnissen, die außer der eigenen Person niemand teilt, z.B. weil man zu spät war und den Präsidenten auf dem Weg zur Begrüßungsveranstaltung über seine eigene Füße hat stolpern sehen oder auch, mit wem am ersten Tag geredet und sich eventuell angefreundet wurde. Wie unterscheiden sich die damalige Person und die heutige, wo nehmen sie unterschiedliche Positionen ein, was sind jene Aspekte, die die Sicht jeweils beeinflussen, wie lässt sich Gemeinsames und Trennendes benennen? All dies sind Fragen, denen sich auf diesem Weg angenähert werden kann. Oder anders: Das Ich nähert sich der eigenen Erfahrung in der Zeit, erlebt sich als veränderbares und mit äußeren Ereignissen verwobenes Individuum.

Intentionen, methodische Annäherungen und Ziele

Narrationen scheinen, folgt man den Publikationen, der Schlüssel zum Erinnern zu sein. D.h., Erinnern wird als aktiver, konstruktiver Prozess angesehen. „Ich erinnere mich“ ist in diesem Verständnis eine Tätigkeit in der Vergangenes als Gegenwärtiges aufgeschlüsselt werden muss. Auch im Zusammenhang mit den (grund-)schulbezogenen Ansätzen eines (auto-)biografischen Lernens ist daher das „Erzählen“ wesentliches methodisches Moment. Bei Hering (1998; 2004) gruppiert sich das gesamte Verfahren um dieses Moment. Dies steht in Zusammenhang mit seiner Intention, die neben der Reflexion und Neubewertung eigenen Handelns und eigener Entscheidungen den Dialog innerhalb einer Gruppe, also die gemeinsame Betrachtung subjektiver Lebenswelten und ihrer Handlungsbedingungen umfasst. Als Begründung führt er an, dass im Spiel und in der Erzählung sich die kindliche Welt vergegenständliche. Bei Kiper (1997) ist das Erzählen nur eines von mehreren methodischen Momenten. Dem Erzählen stellt sie bspw. das freie Schreiben gleichrangig zur Seite. In diesen methodischen

⁷ Die Relevanz der Erfahrung für das Lernen zeigt sich z.B. eindrücklich in den frühen Schriften L.W. Wygotskys (vgl. Wygotsky 1985). In der Weiterentwicklung wurden aus diesen Überlegungen die Kategorien der (gesellschaftlichen) „Bedeutung“ und des (persönlichen) „Sinns“ (vgl. Leontjew 1979) entwickelt.

Momenten wird eine Besonderheit des schulischen (auto-)biografischen Lernens sichtbar: Das Subjekt erliegt der institutionellen Verzweckung. Schule definiert sich über ihren Bildungsauftrag und dieser wirkt sich im schulischen Handeln dahingehend aus, dass etwas gelernt werden soll. Zweckfreies Lernen oder Lernen für mich ist zwar nicht verboten, liegt aber außerhalb des Versetzungsrelevanten. Sowohl für Kiper als auch für Hering ist festzuhalten, dass es ihnen um mehr geht als Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion. Entsprechend der Institution, auf die bezogen sie formulieren, benennen sie (zumindest implizit) Lernziele, die es gelte zu erreichen, die mittels der Methode anvisiert werden könnten. Bei Ragaller (2003) ist die Verzweckung explizit festgehalten: Fachliches, in diesem Fall sachunterrichtliches, Lernen soll persönlich bedeutsam werden mittels (auto-)biografischem Lernen. Hier ist das (auto-)biografische Lernen folglich nur mehr Methode der Motivbildung und damit Mittel der Effizienzsteigerung fachlichen Lernens.⁸ Nicht, dass (auto-)biografisches Lernen in der Erwachsenenbildung zweckfrei wäre, doch tritt in der (Grund-)Schule ein neues Moment hinzu, dass sich vielleicht als Lehrplanrelevanz und damit als verbindliche Größe mit dem Anspruch, dass alle Kinder eben diese zu erreichen hätten, bezeichnen lässt.

Die in der Literatur formulierten Ziele (auto-)biografischen Lernens in Bezug auf Kinder sind in großen Teilen an jene angelehnt, die allgemein für das soziale Lernen in der Grundschule formuliert werden:

„Empathie als die Fähigkeit, sich in die Erwartungen und Sichtweisen anderer zu versetzen; Rollendistanz als die Fähigkeit, die Erwartungen anderer kritisch zu prüfen; Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten auszuhalten und schließlich kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit zur Verständigung in sozialen Prozessen.“ (Dettmar-Sander/Sander 1996, S. 178)

Hinzu tritt indes die besondere Betonung des Aspekts der ‚Identitätsentwicklung‘. Dies kann kaum erstaunen, ist doch der besondere Gegenstand der Auseinandersetzung, mittels dessen diese Fähigkeiten entwickelt werden sollen, die eigene Biografie. Spezifisches Moment ist hierbei, dass über die Bearbeitung von Krisen und Konflikten des eigenen Lebenslaufs die Dynamik und Veränderbarkeit der Biografie in den Blick genommen werden soll. Eigenes Handeln und Entscheiden wird als reflexives Moment zu einem Teil des Lernens, das aus der Perspektive eines interessierten, aber distanzierteren Beobachters rekonstruiert werden soll. Krise ist hierbei nicht zu verstehen im Sinne von Sinnkrise als Selbstzweifel, sondern als Orientierungskrise, als Situation in der ein ‚sich neu Einfinden‘, mit Veränderungen umgehen, im Vordergrund steht, wie es oben mit dem Verweis auf die „ökologischen Übergänge“ bereits deutlich wurde.

Dem (auto-)biografischen Lernen, wie bereits die Nutzung der Begriffe Krise und Konflikt deutlich macht, liegt eine Nähe zu eher therapeutischen Diskursen zu Grunde. Kiper sieht insgesamt eine Zunahme therapeutischer Deutungsmuster in der Didaktik und verbunden damit eine Aufwertung der Persönlichkeit innerhalb der Diskurse um Lernen und Bildung.⁹ Inhaltliches Moment ist für sie hierbei die kontextualisierte Betrachtung von Subjekt-Handeln mit dem Ziel über differenzierte Beschreibungen Sinn zu ‚dechiffrieren‘ oder anders: Es geht darum, Verhalten im Kontext, den Ursprung, die Genese und die Funktion von (eigenem) Handeln zu rekonstruieren und zu reflektieren. Die Gefahr, dass hierbei nicht mehr Momente in den Blick geraten, die Gegenstand von Lernen in einem pädagogischen Setting sein könnten, sondern subjektive Erlebnisse, die einer therapeutischen Aufarbeitung bedürften, ist zweifellos gegeben und damit eine Grenze (auto-)biografischen Lernens gerade im Kontext der Institution Schule skizziert.

Doch lässt sich aus diesem Zusammenhang neben einer Grenze auch eine Notwendigkeit (auto-)biografischen Lernens argumentieren. Zunehmend finden wir, z.B. im Zusammenhang mit der UN-Kinderrechtskonvention, die Betonung, dass Kinder Rechte haben und sie die Möglichkeit haben müssen, diese einzufordern und auch einzuklagen. Dies bedingt aber auch, dass ihnen Hilfen für jenen Aspekt gegeben werden müssen, die ein Recht ausmacht: Zu entscheiden, wann und wie ich es wahrnehmen kann und welche Konsequenzen die jeweilige Entscheidung zur Wahrnehmung hat. Hierbei geht es auch um die „verpflichtenden“ Wahrnehmungen von Recht, wie sie sich bspw. im Zusammenhang mit Scheidungen der Eltern für die Kinder ergeben. In diesen Situationen gibt es auch für Kinder eine formale, „erzwungene“ Pflicht zur Selbstverantwortung – sie *müssen* entscheiden, was für sie gut ist oder besser: Was sie in ihrer gegenwärtigen Situation für die beste Entscheidung halten. Der Wandel der gesellschaftlichen Kindbilder, die sich, wie oben angeführt, letztlich als ein Nebeneinander von Kindern als zu schützenden Personen und verantwortungsvollen Akteuren skizzieren lässt, bedingt, dass Kinder für ihr Leben Entscheidungen treffen müssen. Zugleich ist „Verantwortung für das eigene Leben übernehmen“ bislang kaum in die pädagogischen Konzepte für die Arbeit mit Kindern integriert – häufig überwiegt hier eher das Bild des zu schützenden Kindes, dessen Handeln zu verregeln ist. (Auto-)Biografisches Lernen, also die (distanzierte) Betrachtung eigener Entscheidungen und daraus folgender Handlungen, kann und soll

⁸ Was passieren kann, wenn (auto-)biografisches Lernen zur Methode reduziert wird, zeigt sich eindrücklich bei Petersen (2004). (Auto-)biografisches Lernen wird zur Unterrichtseinheit, die über Fragen nach ‚Wie war ich, wie warst du als Baby?‘ oder ‚Was mag ich gerne, was magst du gerne?‘ nicht mehr hinauskommt. In der Dominanz der Methode sind Inhalte kaum mehr sichtbar. Analoges ist für Ragallers methodische Vorschläge festzuhalten, die sich um das Erstellen von Ich-Büchern gruppieren.

⁹ Inwieweit dies eine Annahme mit nur geringer zeitlicher Reichweite aus den 1990er Jahren ist, bleibt angesichts der Etablierung von Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten in der Gegenwart zu klären.

sowohl als konzeptioneller Entwurf die Akteursrolle berücksichtigen sowie als methodischer Weg Kindern helfen in der Entwicklung von ‚Lebens-Entscheidungs-Kompetenz‘¹⁰.

„Kinder und Jugendliche haben sich auf ein „eigenes Leben“ heute sehr früh einzustellen. Zweijährige etwa erfahren die Zerrissenheit der Welt, wenn die Eltern sich trennen, von einem auf den anderen Tag neue Partner haben und jeweils ganz woanders wohnen. Wenn etwa seine Eltern voneinander getrennt leben, soll das Kind bestimmen, wann, wo und wie es mit wem zusammenleben will (siehe das eindrucksvolle Beispiel der achtjährigen Laura Ernst in Beck u.a. 1995, S. 16). Schon im Grundschulalter müssen Fähigkeiten zu möglichst selbständigem Disponieren, Handeln und Entscheiden erworben werden (vgl. Büchner 1990, S. 86); Fähigkeiten, die unabwendbar z.B. auch enorme räumliche Orientierungsleistungen oder den souveränen Umgang mit allen Verkehrsmitteln umfassen (vgl. Zeiher 1983, besonders im Hinblick auf die „verinselten“ Lebensräume der Kinder).“ (Daum 2006 (2004))

Egbert Daum geht weiter als die anderen AutorInnen. Er argumentiert eine lerntheoretische Notwendigkeit des autobiografischen Lernens. Lernen, so Daum, kann nicht unabhängig von der Biografie des Subjekts erfolgen, es ist stets an diese gebunden und auf diese verwiesen. In seinen Worten: „Lernen ist vielmehr autobiographische Selbsttätigkeit“ (Daum 1998, S. 54). Während bei Kiper oder Hering, im sachunterrichtlichen Jargon, (auto-)biografisches Lernen eine Hilfe, eine Methode zum Erschließen der Lebenswelt (oder der Lebenswirklichkeit)¹¹ ist, bleibt Daum dort, wo die Biografie verortet ist: Bei den Kindern. Thema soll das eigene Leben werden, das selbstandelnd und selbstreflexiv für sich erschlossen wird – autobiografisches Lernen, so ließe sich zugespitzt formulieren, ist „Selbst“-Zweck, ist Kontext jeden Lernens.

Bis hier - eine Zusammenfassung in Stichworten:

Inhalte (auto-)biografischen Lernens

- Das Betrachten des eigenen Lebenslaufs aus der Perspektive eines interessierten, aber distanzierten Beobachters.
- Das Erarbeiten eines eigenen Verständnisses für Zusammenhänge, Richtungen und Ziele der persönlichen Entwicklung.
- Ansätze einer bewussten Gestaltung des weiteren Lebensweges.
- Eigenes Handeln in der Bewältigung des Lebens reflektieren.

Intentionen und Ziele (auto-)biografischen Lernens

- Den eigenen Lebenslauf als einmaligen begreifen.
- Den eigenen Lebenslauf als gesellschaftlich eingebetteten begreifen.
- Die eigene Gewordenheit entdecken.
- Strukturen des eigenen Lebenslaufs verstehen.
- Stärkung von persönlicher Eigen-Art und Eigenständigkeit.
- Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensweg.
- Verbindender Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.
- Fähigkeiten zur Ausgestaltung des eigenen Lebensweges.

Bedingungen (auto-)biografischen Lernens

- Biografisches Lernen ist ein Lernen ausgehend von den Erfahrungen.
- Gelernt wird nur, was eine subjektive Bedeutung hat.
- Biografisches Lernen knüpft an ‚Krisen‘ und ‚Konflikten‘ im Lebenslauf an.
- Orientierung am Subjekt.

Methoden (auto-)biografischen Lernens

- Methoden sind Werkzeuge *meiner* Erschließung, *meiner* Biografie – die Methodenauswahl ist an das Subjekt gebunden.
- Im Erzählen wird eigene Lebenserfahrung zugänglich. Erlebnisse und Phantasien werden geordnet und man kann ihnen beobachtend und bewertend gegenüber treten.
- Textproduktion kann dem Festhalten aber auch der Neuordnung der Erfahrungen und Eindrücke dienen.

¹⁰ Alternativ wäre der Begriff des „Eigen-Sinns“, der auch in der Präventionsarbeit gegen sexualisierte Gewalt mit Kindern genutzt wird (z.B. von Zartbitter e.V.): Die Fähigkeit zu entscheiden, was ich mag und was ich nicht mag. Die Fähigkeit mich und mein Mögen als Einmaliges und Besonderes zu begreifen. Die Fähigkeit dies unabhängig von dem, was andere Menschen sagen, zu entscheiden und auch einzufordern.

¹¹ Erkenntnistheoretisch sind dies zweifelsohne zwei verschiedene Begriffe. Im sachunterrichtlichen Diskurs werden sie indes mehr oder weniger synonym genutzt bzw. wurde der in den 1980er Jahren verbreitete Begriff der Lebenswirklichkeit (z.B. in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien von 1982) mit Beginn des neuen Jahrtausends oftmals durch den Begriff der Lebenswelt (z.B. im Niedersächsischen Kerncurriculum 2006) ersetzt – die Beschreibungsmodi blieben indes erstaunlich ähnlich (was indes nicht heißt, dass nicht auch der Lebensweltbegriff schon in den 1970er und 1980er Jahren kolportiert worden wäre (vgl. Rauterberg 1999)).

Grenzen (auto-)biografischen Lernens in der Schule

- Freiwilligkeit in der Transparenz biografischer Erfahrungen.
- Lernen für mich.
- Keine Produkt-, Outputorientierung.
- Keine Leistungskontrolle.

Gefahren (auto-)biografischen Lernens

- Nähe zu therapeutischer Selbsterfahrung.
- Bewusstwerdung traumatisierender Erfahrungen.

Gewordenheit

„Ich kam zur Welt. Das hat man mir erzählt, denn erinnern kann ich mich nicht daran.“ (Aveni 1991, S. 59)

Dagmar Richter (2002) gruppiert ihren Entwurf von Sachunterricht um drei (klassische) Bildungsziele: Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit. Jenen Momenten (auto-)biografischen Lernens, die hier bislang benannt wurden, kommt im Entwurf Richters im Zusammenhang mit dem Bildungsziel Mündigkeit eine besondere Bedeutung zu, denn dieses skizziert sie wie folgt:

- „Sich selbst (die eigene Biografie) im Zusammenhang mit der (Welt-) Gesellschaft sowie der belebten und unbelebten Natur reflektieren;
- Handlungskompetenz für die Gestaltung ihres eigenen Lebens und die Mitgestaltung der Prozesse gesellschaftlicher Entwicklungen erwerben;
- Persönlichkeit stärken, indem eigene Stärken und Schwächen oder positive und negative Folgen von Handlungen reflektiert werden“ (Richter 2002, S.112).

Vielleicht ließe sich davon sprechen, dass im Zentrum dieser Überlegungen steht, ein reflektiertes Bild von der eigenen Persönlichkeit zu gewinnen. Beim Blick über den Sachunterrichtsdiskurs im engeren Sinne hinaus lässt sich aufzeigen, dass eben diese Fähigkeiten auch in anderen Kontexten als zentrale benannt werden. Ido Abram (2001) formuliert im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen eine Struktur des „ABCD“: Autobiografie – Biografie – Conflict – Dialog. Autobiografie, die er gleichsetzt mit Identität, ist der Ausgangspunkt seines Entwurfs. „Einen Begriff von mir selber haben“, wie es sich vielleicht zusammenfassen lässt, ist für ihn Grundlage einer bildungsrelevanten Begegnung mit anderen Menschen. Dazu zählt auch die Reflexion „blinder Flecken“ – denn nicht alles, was „ich bin“, ist mir zugänglich. Mündigkeit, so ließe sich Richters Gedanke erweitern, beinhaltet nicht nur die Reflexion meines Verhältnisses zur Welt, sondern auch meines Verhältnisses zu anderen Menschen. Abram greift hierfür auf den Begriff des Imago von Elias zurück. Er steht für die Biografie und damit für jenes Bild, das andere von mir haben inklusive dessen, was andere sehen, was mir selber zunächst nicht zugänglich ist.¹² Fragen im Sinne von „Wie will ich sein?“, „Wie sehe ich mich?“ oder auch „Wie werde ich wahrgenommen?“ können hierbei von besonderer Bedeutung sein. Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung werden vermutlich nicht identisch sein, vielleicht sich gar widersprechen – was als Conflict beschrieben werden kann. Die Idee Abrams zielt darauf, dass Unterschiedlichkeit erst einmal benannt sein muss, bevor ein Dialog möglich werden kann oder anders formuliert: Dass Differenz als Unterschiedlichkeit formuliert wird, bevor sie sich als Gemeinsamkeit beschreiben lässt. Mündigkeit, so kann man folgern, bedarf eines Standpunktes, einer Vergewisserung meiner Selbst (was jenes, das mir ungewiss bleibt, einschließt) in der Begegnung mit Welt. Für den Prozess einer solchen Vergewisserung kann entsprechend der hier vertretenen Argumentation autobiografisches Lernen zentral werden.

Die Dimension Biografie wird in grundschulbezogenen Publikationen auch noch in anderer Weise aufgegriffen, so z.B. in Texten zum frühen historischen Lernen. Meine eigene Lebensgeschichte als Gegenstand des Lernens zu thematisieren, verweist darauf, mich selber als geworden zu sehen. „Ich habe eine Geschichte“ und diese ist verwoben mit anderen Menschen, Orten und (gesellschaftlichen) Entwicklungen in der Zeit. Ohne dass dies grundlegend erkenntnis- oder lerntheoretisch aufgegriffen würde, gehen diese Positionen davon aus, dass jene abstrakte Dimension des Werdens in der Zeit in ihren Strukturen leichter zugänglich wird über die Thematisierung des eigenen Lebens (vgl. Holl-Giese 2003; Petersen 2004). Der Schritt scheint nahe zu liegen von diesem

¹² Das Beispiel mag ein wenig schlicht wirken, doch hat es mir in der Annäherung an diesen Aspekt sehr geholfen. In irgendeiner Lehrveranstaltung fing auf einmal, für mich völlig unvermittelt, mitten in einer Diskussion, eine Gruppe von Studierenden an zu kichern. Ersichtlich für mich war, dass sich ihre Erheiterung auf mich bezog. Ein hektisches Tasten durch mein Gesicht, ausgelöst durch die Befürchtung Tafelkreide quer in meinem Gesicht verteilt zu haben, samt hilflosen Dreinblickens brachten eine Reaktion. Eine der Studentinnen hatte ihrer Nachbarin zuflüstert: „Jetzt denkt er wieder.“ Sie hatten bereits vor einigen Sitzungen entdeckt, dass, immer wenn ich beginne über Aussagen der Studierenden nachzudenken, ich mir mit der Hand an die Nase fasse und meine Stirn in Falten lege. Seit der Entdeckung hatten sie darauf gezielt geachtet und es war zum „running gag“ im Seminar geworden. Ich selber konnte da nicht mitreden. Mir war dies weder bewusst, noch hatte ich mich je dabei gesehen – in Seminarräumen stehen nun mal sehr selten Spiegel. Eine Gruppe von Menschen „wusste“ also etwas über mich, konnte es sogar kommunizieren, ohne dass mir dieses, mein(!) Handeln präsent gewesen wäre.

Gedanken aus weiter zu gehen und weitere Abstraktionen vorzunehmen: Die Auseinandersetzung mit mir und meiner Gewordenheit soll in Verbindung gesetzt werden mit historischen Dimensionen, z.B. vergleichbarer Personen. So schlägt Kerstin Michalik (2004) vor, Kindheiten der Vergangenheit ins Verhältnis mit der eigenen erlebten Kindheit zu setzen, d.h. aus dem Lernen an meiner Biografie wird ein Lernen an fremden Biografien oder: Aus (auto-)biografischem Lernen wird „Lernen an Biografien“.¹³ Unterstellt ist hierbei die Position, dass der Vergleich, die Suche nach Gemeinsamem und Fremdem in den historischen Bezügen einen Bezug oder gar Empathie ermöglicht und darüber dem Lernen an Biografien ein besonderer Stellenwert im (frühen) historischen Lernen zukomme. Die fremde Biografie dient hierbei als Prisma, durch das der Blick auf historische und gesellschaftliche Kontexte gelenkt, die der Biografie immanente Zeitgeschichte sichtbar werden kann. Pech und Becher (Pech/Becher 2005; Becher/Pech 2005; Pech 2005; Becher 2006) versuchen dies am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule an einem konkreten biografieorientierten Projekt aufzuzeigen. Ihre Argumentation ist bildungstheoretisch und fachdidaktisch – eine erkenntnis- oder lerntheoretische Begründung bleiben indes auch sie weitestgehend schuldig.

Die weiterführende Reflexion und Diskussion ist nicht Anliegen dieses Beitrags. Hier soll der Hinweis genügen, dass aus der Argumentation sichtbar werden sollte, dass angesichts der unterschiedlichen Gegenstände eine Differenzierung der genutzten Begrifflichkeiten im und für den sachunterrichtlichen Diskurs sinnvoll wäre, aber auch grundlegende Auseinandersetzungen noch ausstehen.

Chance der Begegnung

Mit der Aussage, dass die Erzählung Selbstvergewisserung generiert, wie es bei Schulz (1996a) zugrunde gelegt ist, zeigt sich eine Nähe zu biografietheoretischen Entwürfen, die auch in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Forschung wirkungsmächtig geworden sind. Fritz Schütze geht in seinem qualitativ-empirischen narrativen Verfahren von einer Analogie von Erzählung und Erlebtem aus (vgl. Schütze 1976). Es ist die subjektive Erfahrungsbildung im Alltag, die im Mittelpunkt dieser Methode steht (vgl. Bohnsack 1993, S. 91). Nur diese Grundprämisse und die im Erzählen greifenden „Erzählwänge“¹⁴ bedingen, dass im narrativen Verfahren die Erzählung als empirische Grundlage biografischer Verlaufsbeschreibungen nutzbar wird. Ist das Erzählen bei Schütze der Schlüssel zur Annäherung an biografische Verläufe aus wissenschaftlicher, also einer Außenperspektive, verknüpft Schulz dies mit einer pädagogischen Intention, denn dem Subjekt sollen mit Hilfe seiner Erzählung Zugänge zum eigenen Handeln und Möglichkeiten eröffnet werden, Konsequenzen für den eigenen Lebenslauf zu ziehen. Michael Herschelmann (2005) sieht daher im autobiografischen Erzählen eine besondere Möglichkeit der Begegnung von Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Herschelmann selber nutzt (auto-)biografische Erzählungen in der Arbeit mit Jungen. In der Begründung des Ansatzes für die pädagogische Praxis folgt er Herriger (2001), der die Bedeutung von Selbstnarrationen innerhalb des Empowerment-Konzepts und damit im Zusammenhang mit Präventionsarbeit herausgearbeitet hat.

„Eine Möglichkeit Selbstbewusstsein herzustellen ist für Herriger (2001) der Weg über Selbstnarrationen und den biographischen Dialog. Dies ist ein methodischer Baustein des Empowerment-Konzeptes, das für ihn eine Alternative zum Präventionsparadigma darstellt und dessen Aporien und Denkkurzschlüsse überwindet (vgl. auch Freund/Lindner 2001). Er knüpft hier an aktuelle Diskussionen um „narrative Identität“ und „biografisches Arbeiten“ an, in denen zunehmend davon ausgegangen wird, dass Identität narrativ, also in und durch – insbesondere autobiographische – Erzählungen, hergestellt wird und sich entsprechend re-konstruieren lässt (vgl. Bruner 1997, Mey 1999, Keupp et al. 1999). Menschen konstruieren danach „Lebenskohärenz“, d.h. „die sichernde Erfahrung der Sinnhaftigkeit der eigenen Lebensgeschichte und das Wissen um die Authentizität der eigenen Lebenswege, in Selbsterzählungen (Selbstnarrationen)“ (Herriger 2001, S. 109). Indem Menschen prägende Lebensereignisse erzählend sortieren und mit anderen kommunizieren, konstruieren und rekonstruieren sie „Lebenssinn“. In der pädagogischen Arbeit im Sinne des Empowerment geht es daher darum, „Gelegenheitsräume aufzuschließen, in denen junge Menschen in diskursiver Konstruktion die für sie identitätsrelevanten Ereignisse der eigenen Lebensgeschichte aufarbeiten und in der sozialen Präsentation dieser Lebenserzählungen Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und ein Gefühl von Lebensgelingen entwickeln können.“ (ebd.)“ (Herschelmann 2005, S. 31).

Diese Beschreibung liegt nah an Egbert Daums Entwurf des „Sachunterrichts des eigenen Lebens“. Vielleicht bergen diese Momente, wenn sie als didaktische Orientierung verstanden werden, eine Möglichkeit, Sachunterricht von der Lebenswelt der Individuen zu denken und sich nicht allzu oft wieder in Überlegungen zu verfangen, die nach einem gültigen Wissenskanon für Kinder suchen und den Blick auf die Möglichkeiten des Verallgemeinerbaren, in letzter Konsequenz des Abprüfaren, richten.

¹³ Wichtig wäre diesbezüglich zu klären, welche Perspektive oder welcher Begriff von Kindheit diesbezüglich zu Grunde gelegt wird. Eventuell können hierbei die Zugänge der ‚Neuen Kindheitsforschung‘ helfen, die Kelle (2005) zusammenfassend folgendermaßen darstellt: (a) Kindheit als Diskurs, (b) Kindheit als Lebenslage, (c) Kindheit als Lebensphase und (d) Kindheit als Lebensweise (vgl. ebd., S. 146f).

¹⁴ (A) Gestalterschließungszwang: eine Erzählung, die begonnen wurde, muss beendet werden; (B) Kondensierungszwang: Verdichtung der Erzählung, da die für die Erzählung zur Verfügung stehende Zeit stets begrenzt ist; (C) Detaillierungszwang: damit der Zuhörer die Erzählung verstehen kann, müssen über die Erzählung hinausgehende Hintergrundinformationen geliefert werden.

Literatur

- Abram, Ido (2001): Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse. <http://www.fasena.de> [Zugriff: 21.11.2001]
- Alheit, Peter (1995): Die Spaltung von 'Biographie' und Gesellschaft. Kollektive Verlaufskurven der deutschen Wiedervereinigung. In: Fischer-Rosenthal, Wolfram; Alheit, Peter (Hg.) (1995): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Leske+Budrich, S. 86-115
- Aveni, Anthony (1991): Rhythmen des Lebens. Eine Kulturgeschichte der Zeit. Stuttgart: Metzler
- Becher, Andrea; Pech, Detlef (2005): Am ‚Du‘ die Welt entdecken – Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. In: Grundschule Religion 12/2005, S. 7-9
- Becher, Andrea (2006): -eingesammelt- Ein Unterrichtsprojekt zum Lernen an Biografien im Sachunterricht der Grundschule. Erscheint in: Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus (Hg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (=widerstreit-sachunterricht beiheft 3). Frankfurt, S. 19-37
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Behnken, Imbke (2003): Lebenswelten von Kindern als sozialökologische, biografische und kulturelle Kontexte von Lernprozessen. In: Panagiotopoulou, Argyro; Brügelmann, Hans (Hg.) (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen: Leske+Budrich, S. 23-33
- Benjamin, Walter (1994): Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Frankfurt: Suhrkamp (6)
- Bohnsack, Ralf (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich (2)
- Daum, Egbert (1998): Die „Sache“ und das „eigene Leben“ – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde; Schreier, Helmut (Hg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-58
- Daum, Egbert (1999): Von der „Lebenswelt“ zum „eigenen Leben“. Sachunterricht zwischen Illusion und Wirklichkeit. In: Baier, Hans u.a. (Hg.) (1999): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 9). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-180
- Daum, Egbert (2006/2004): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 7, Oktober 2006 (Erstveröffentlichung in: Hempel, Marlies (Hg.) (2004): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-152)
- Dettmar-Sander, Christiane/Sander, Wolfgang (1996): Friedenserziehung in der Grundschule – Aufgaben und didaktische Zugänge. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach: Wochenschau, S. 174-195
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Alheit, Peter (Hg.) (1995): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Leske+Budrich
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995): Schweigen - Rechtfertigen - Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, Wolfram; Alheit, Peter (Hg.) (1995): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Leske+Budrich, S. 43-86
- Fölling-Albers, Maria (Hg.) (1995): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hering, Jochen (1998): Geschichten und biografisches Lernen im Sachunterricht. In: Eltze, Martina/ Hering, Jochen/ Werner, Björn/ Zedel, Julian (Hrsg.) (1998): Geschichten und Biografisches Lernen in Sachunterricht und Lehrerbildung (=Oldenburger Vor-Drucke 363). Oldenburg: ZpB, S. 7-56
- Hering, Jochen (2004): Erzählen im Sachunterricht – Biografisches Lernen in der Grundschule und darüber hinaus. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004): Integrative Dimensionen des Sachunterrichts. Neuere Zugangsweisen (=Basiswissen Sachunterricht Band 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 91-111
- Herriger, Norbert (2001): Prävention und Empowerment. Brückenschläge für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. In: Freund, Thomas/ Lindner, Werner (Hg.) (2001): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich, S. 97-111
- Herschelmann, Michael (2005): Subjektorientierte Jungenarbeit. Anforderungen an Praxis und Wissenschaft am Beispiel des Projekts „Crazy“. In: Pech, Detlef; Herschelmann, Michael; Fleßner, Heike (Hg.) (2005): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Oldenburg: BIS, S. 21-38
- Holl-Giese, Waltraud (2003): Mit Grundschulkindern die ‚Einschulungsgeschichte‘ rekonstruieren. Ein sinnvoller Einstieg in biografisch orientiertes frühes Geschichtslernen. In: Sache Wort Zahl 31, 2003, 58, S. 11-16
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (2004): Auf dem Weg zur Integration durch neuere Zugangsweisen? In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004): Integrative Dimensionen des Sachunterrichts. Neuere Zugangsweisen (=Basiswissen Sachunterricht Band 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-28
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg; Prengel, Annedore (Hg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-160
- Kiper, Hanna (1992): Biografisches Lernen mit Minderheitenkindern. In: Lernen in Deutschland 1/ 1992, S. 39-51
- Kiper, Hanna (1997): Sachunterricht kindorientiert. Baltmannsweiler: Schneider, S. 19-31
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich 1995
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Kühn, Tanja (2002): Mein erstes Schuljahr. Briefe einer Lehrerin. Seelze: Kallmeyer
- Kultusminister in Niedersachsen (1982): Rahmenrichtlinien für die Grundschule Sachunterricht. Hannover: Schroedel
- Leontjew Alexej N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen

- Maaßen, Boje (1996): Das Subjekt des biografischen Lernens. In: Schulz, Wolfgang (Hg.) (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 23-36
- Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.) (1995): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Weinheim; München: Juventa
- May, Angela (2004): Empowerment – Prävention als Ansatz für den Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen (=Basiswissen Sachunterricht Band 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 181-187
- Michalik, Kerstin (2003): Kindheitsgeschichte als Anlass für das Nachdenken über die eigene Lebenssituation. In: Grundschulunterricht 11/2003, S. 6-10
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. (Anhörfassung) <http://www.cuvo.nibis.de> [Zugriff: 08.02.2006]
- Pech, Detlef; Kaiser, Astrid (2004): Problem und Welt. Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-25
- Pech, Detlef (2004): Ist gestern heute? Anmerkungen zu Dietmar von Reekens „Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht“. Dimensionen des Sachunterrichts, Band 2, Baltmannsweiler Schneider 2004. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 3, Oktober 2004
- Pech, Detlef (2005): Ist das zu verantworten? Holocaust Education in der Grundschule. In: Grundschule Religion 12/2005, S. 28-29
- Pech, Detlef (2006): unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. Erscheint in: Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus (Hg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (=widerstreit-sachunterricht beiheft 3). Frankfurt, S. 54-71
- Pech, Detlef/Becher, Andrea: Holocaust Education als Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung in der Grundschule. In: Cech, Diethard; Giest, Hartmut (Hg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung (=Probleme und Perspektiven des Sachunterricht, 15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005, S. 87-102
- Petersen, Susanne (2004): Auf den Spuren der eigenen Geschichte. In: Michalik, Kerstin (Hg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-42
- Ragaller, Sabine (2003): Biografisches Lernen. In: Reeken, Dietmar von (Hg.) (2003): Handbuch Methoden im Sachunterricht (=Dimensionen des Sachunterrichts Band 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 47-57
- Rauterberg, Marcus (1999): Der Begriff Lebenswelt im Sachunterricht: Historie und Perspektive. Nachdenken über Ergebnisse einer Analyse von Richtlinien des Sachunterrichts. In: Baier, Hans/Gärtner, Helmut/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.) (1999): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 9). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 181-194
- Rauterberg, Marcus (2005): Bibliografie Sachunterricht. Eine kommentierte Auswahl 1976-2003 (=Dimensionen des Sachunterrichts Band 4). Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Baltmannsweiler: Schneider
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.; New York: Campus
- Scholz, Gerold (2001): Zur Konstruktion des Kindes. In: Scholz, Gerold; Ruhl, Alexander (Hg.) (2001): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske+Budrich, S. 17-30
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1976): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung München: Fink, S. 159-260
- Schulz, Wolfgang (1996a): Zur Einführung. In: Schulz, Wolfgang (Hg.) (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-11
- Schulz, Wolfgang (1996b): Sich erinnern – Ein Baustein zur Entwicklung biografischer Kompetenz. In: Schulz, Wolfgang (Hg.) (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 57-70
- Schulze, Theodor (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, S. 323-340
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider
- Selman, Robert L. u.a.: (1982) Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständigungsleistungen verhaltensgestörter Kinder. In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Renate (Hg.) (1982): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt a.M., S. 375-421
- Vogt, Anette (1996): Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biografisches Lernen als gezielte Arbeit am eigenen Lebenslauf. In: Schulz, Wolfgang (Hg.) (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biografischen Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 37-56
- Wygotsky, Lew W. (1985): Das Problem des Bewußtseins in der Psychologie des Verhaltens. In: ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 1. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 279-308