



Biographische Bildungsprozesse

Sandra Rabe-Matičević
Yvonne Findeis

Impressum

Herausgeber:
Universität Rostock
Wissenschaftliche Weiterbildung
2015

Erarbeitet von:
Sandra Rabe-Matičević, Yvonne Findeis
Universität Rostock
Institut für Allgemeine- und Sozialpädagogik
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock

Druck: ITMZ

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 5 |
| I Das Konzept der Biographie | 8 |
| 1 Individualisierung des Lebenslaufs in der Moderne – Lebensplanung als risikobehaftetes Projekt | 8 |
| 2 Traditionen des Biographiekonzepts | 13 |
| 2.1 Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Traditionslinie | 13 |
| 2.2 Die phänomenologisch-wissensoziologische Traditionslinie | 15 |
| 3 Biographie in der Erziehungswissenschaft | 18 |
| 3.1 Dimensionen des Gegenstandsbereichs „Biographie“ | 18 |
| 3.2 Biographisches Lernen | 23 |
| 3.2.1 Biographie und lebensgeschichtliche Lernprozesse | 24 |
| 3.2.2 Biographiearbeit | 26 |
| II Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung | 30 |
| 4 Erschließung von Biographien für pädagogische Fragestellungen | 30 |
| 4.1 Verschiedene Forschungsfelder der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung | 31 |
| 4.1.1 Biographieforschung zur Geschichte der Pädagogik | 32 |
| 4.1.2 Biographieforschung zu pädagogisch bedeutsamen Altersgruppen | 33 |
| 4.1.3 Biographiestudien in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen .. | 34 |
| 5 Analytische Zugänge zu biographischen Prozessen | 40 |
| 5.1 Die Biographische Methode in der sozialwissenschaftlichen Forschung | 40 |
| 5.2 Biographieforschung als Methodologie der Qualitativen Sozialforschung | 41 |
| 5.3 Wissenschaftliche Erhebung autobiographischer Erzählungen: Das narrative Interview | 43 |
| 5.3.1 Zum Ablauf eines narrativen Interviews | 44 |
| 5.3.2 Die Auswertung und Erträge aus narrativen Interviews | 48 |
| III Biographische Bildungsprozesse | 51 |
| 6 Bildung als erziehungswissenschaftliche Grundkategorie | 51 |
| 6.1 Herkunft und Bedeutung des Bildungsbegriffs | 51 |
| 6.2 Das Bildungskonzept WILHELM VON HUMBOLTS | 53 |
| 7 Zum Anschluss der Bildungstheorie an die biographieorientierte Bildungsforschung | 56 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 8 | Biographisch geleitete Konzeptionen von Bildungsprozessen | 58 |
| 8.1 | Das Bildungskonzept von WINFRIED MAROTZKI | 58 |
| 8.1.1 | Die Unterscheidung der Lernebenen | 59 |
| 8.1.2 | Bildung als Flexibilisierung von Selbst- und Weltbezügen | 59 |
| 8.1.3 | Die Kategorie der Wandlung in Bildungsprozessen | 60 |
| 8.1.4 | Analyse von Wandlungen in einer konkreten Biographie | 61 |
| 8.2 | Das Bildungskonzept von HANS-CHRISTOPH KOLLER | 65 |
| 8.2.1 | Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse | 66 |
| 8.2.2 | Die sprachliche Strukturiertheit von Bildungsprozessen am Beispiel der Philosophie des Widerstreits von JEAN-FRANÇOIS LYOTARD | 67 |
| 8.2.3 | Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen | 68 |
| 8.2.4 | Transformatorische Bildungsprozesse in konkreten Biographien | 69 |
| | Zusammenfassung und pädagogische Konsequenzen | 74 |
| 9 | Literatur | 78 |
| 10 | Abbildungsverzeichnis | 84 |

Einleitung

Seit der Wiederbesinnung der Pädagogik auf ihre Zielkategorie der „Bildung“ kommt ein anspruchsvolles, professionelles pädagogisches Handeln ohne die Vergewisserung der Anschlussfähigkeit an das Leben ihrer Adressatinnen und Adressaten¹ nicht mehr aus. Mit diesem Lehrbrief ist daher unsere Absicht verbunden, Ihren pädagogischen Blick gezielt auf die biographischen Dimensionen von Bildungsprozessen zu lenken, deren sozial beeinflusste Strukturen nachvollziehbar zu machen sowie Handlungsräume aufzuzeigen, in denen Bildung ermöglicht und motiviert werden kann.

Ziele

Einer deduktiven Vorgehensweise folgend, haben wir uns für eine Gliederung in drei aufeinander aufbauende Abschnitte entschieden:

Vorgehensweise

(I) *Das Konzept der Biographie*, (II) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* und (III) *Biographische Bildungsprozesse*, deren thematische Umrisse wir Ihnen einleitend gerne kurz erklären und begründen wollen. Wie Sie feststellen werden, finden Sie nach jedem Kapitel einige Anregungen zum Verweilen und Reflektieren sowie Literaturempfehlungen für den Fall, dass Sie sich für mehr interessieren, als in diesem Rahmen angesprochen werden konnte.

Teil I: Das Konzept der Biographie

Um Bildungsprozesse unter biographischer Perspektive auf der bildungstheoretischen und empirischen Ebene zu erörtern, ist es sinnvoll, sich zunächst der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die zur Biographisierung geführt haben, zu vergewissern. Dies ist darin begründet, dass die Biographie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als ein Konzept angesehen wird, welches auf der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft angesiedelt ist.

Daher beginnt das erste Kapitel unseres Lehrbriefs mit einem Überblick darüber, wie die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrhunderte aus *soziologischer Perspektive* beschrieben wird. Anhand der Oberbegriffe *Individualisierung* und *Modernisierung* werden die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse veranschaulicht, mit denen sich die Menschen in ihrem Lebensverlauf zwangsläufig auseinandersetzen müssen.

Im zweiten Kapitel folgt die Diskussion des *Biographiekonzepts*. Zunächst werden zwei wissenschaftstheoretische Diskurslinien vorgestellt, welche die Entfaltung des Biographiekonzepts in der Erziehungswissenschaft nachhaltig geprägt haben: die *geisteswissenschaftlich-hermeneutische Philosophie* und das *phänomenologisch-wissensoziologische „Qualitative“ Paradigma*.

¹ Die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter ist uns auch in diesem Text von großer Bedeutung. Überall, wo uns das möglich erschien, ohne Ihren Lesefluss zu stören, haben wir uns bemüht, Frauen und Männer gleichermaßen explizit anzusprechen. Stellenweise, vor allem bei Substantivwiederholungen in mehreren aufeinanderfolgenden Sätzen, haben wir auf diese Explizierung zugunsten eines generischen Maskulins verzichtet. Gemeint sind aber stets Pädagoginnen und Pädagogen, Adressatinnen und Adressaten usw.

Anschließend wird die Spezifik des Biographiekonzepts in der Erziehungswissenschaft näher beleuchtet: Im Anschluss an THEODOR SCHULZE (einem der Begründer der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung) werden die evolutionär-anthropologischen und psychologischen Dimensionen sowie die sozialen Strukturen des Biographiekonzepts veranschaulicht. Mit der „*Biographizität*“, die eine Art selbst- oder pädagogisch initiierte Schlüsselqualifikation darstellt, wird der Blick auf das biographische Potenzial gelenkt, welches zur Lebensbewältigung mobilisiert werden muss.

Da diese Prozesse der autobiographischen Auseinandersetzung (bspw. in Krisensituativen) eng mit biographischen Lern- und Bildungsprozessen verknüpft sind, werden zunächst *biographische Lernprozesse* näher erläutert. Am Beispiel der pädagogischen *Biographiearbeit* wird gezeigt, wie biographische Lernprozesse pädagogisch begleitet werden können.

Teil II: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Im Anschluss an die gesellschaftshistorische Begründung und theoretische Dimensionierung des Biographiekonzepts und zugleich im Kontrast zur praktisch ausgerichteten Biographiearbeit widmen wir uns im zweiten Teil des Lehrbriefs der *erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Wir erläutern ihre Fragestellungen und Forschungsfelder und versuchen anhand von einigen ausgewählten Beispielen biographisch orientierter Forschungsprojekte die Vielfalt der Biographiestudien in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bis in die Gegenwart aufzuzeigen.

Um das schrittweise, methodisch geleitete Vorgehen in der Erhebung und Interpretation von Biographien jenseits intuitiver Beliebigkeit sowohl der Forschenden als auch praktischer Pädagoginnen und Pädagogen nachvollziehbar zu machen, bestimmen wir anschließend die Methodologie der Biographieforschung etwas näher. Das *narrative Interview* (entwickelt von FRITZ SCHÜTZE) ist die meistgenutzte Erhebungsmethode, da es die Rekonstruktion komplexer biographischer Prozesse ermöglicht. Demzufolge wird die Vorgehensweise dieser Interviewmethode ausführlich erläutert. In Bezug auf die Auswertungsverfahren narrativer Interviews konzentrieren wir uns auf das sequenzanalytische Verfahren, das ebenfalls von FRITZ SCHÜTZE entwickelt wurde. Wir stellen es jedoch nur in seinen Grundzügen mit dem Schwerpunkt auf biographische Prozessverläufe dar, da diese für die *bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung* besonders relevant sind.

Teil III: Biographische Bildungsprozesse

Aus der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung ist in den letzten Jahren ein eigener Zugriff auf Bildungsprozesse hervorgegangen, der im abschließenden Teil des Lehrbriefs dargestellt und diskutiert wird. Ausgehend vom klassischen Bildungsbegriff nach WILHELM VON HUMBOLDT wird zunächst das (zum Teil spannungsreiche) Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung beleuchtet.

Um ein besseres Verständnis für *biographische Bildungsprozesse* zu ermöglichen und um zu veranschaulichen, wie diese analysiert und beschrieben werden können, haben wir zwei Bildungskonzepte herangezogen: das Bildungskonzept von WINFRIED MAROTZKI sowie das Konzept Transformatorischer Bildungsprozesse von HANS-CHRISTOPH KOLLER. Mit Hilfe einer konkreten Beispielbiographie einer jungen Frau bzw. am Beispiel eines Forschungsprojekts

zu Bildungsbiographien junger Migranten wird der Zusammenhang zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung anhand konkreter Lebensverläufe veranschaulicht.

Abschließend versuchen wir eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Schlüsse und stellen uns der Frage nach ihren Konsequenzen für das professionelle pädagogische Handeln in der Praxis.

I Das Konzept der Biographie

1 Individualisierung des Lebenslaufs in der Moderne – Lebensplanung als risikobehaftetes Projekt

Wenn man sich unter einer wissenschaftlichen Perspektive mit Biographien bzw. ihrer Erforschung beschäftigen möchte, ist es zunächst notwendig, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrhunderte bis in die Gegenwart aus der soziologischen Perspektive beschrieben wird – schwerpunktmäßig erfolgt dies unter der Perspektive gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Individuen sind gesellschaftlichen Prozessen ausgesetzt und müssen sich im Laufe ihres Lebens mit immer wieder neuen Anforderungen (die auch gesellschaftlich bedingt sind) auseinandersetzen. Auf der theoretischen Ebene könnte man formulieren, dass Biographien auf der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft angesiedelt sind. Somit muss bei der Betrachtung biographischer Bildungsprozesse die individuelle und die gesellschaftliche Perspektive betrachtet werden.

*Individualisierung als
Funktion gesellschaft-
licher Modernisierungs-
prozesse*

Eines der wichtigsten Stichworte zur Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels ist der Individualisierungsbegriff. Er ist eine soziologische Strukturkategorie und steht in der Tradition der Lebenslagen- und Lebenslaufforschung. „*Individualisierung* ist der Schlüsselbegriff mit dem versucht wird, die Personendynamik, den Wandel der Beziehungsstruktur der Menschen untereinander und ihre Rückbindung in das soziale Beziehungsgefüge in der sich wandelnden Moderne zu kennzeichnen“ (RAUSCHENBACH 1999, S. 248; Hervorhebung im Original). Individualisierung wird als Konsequenz beschleunigter ökonomischer und sozialer Arbeitsteilung und damit als Funktion des Modernisierungsprozesses gesehen. Sie umfasst drei Dimensionen:

- die *Herauslösung* der Individuen aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge („*Freisetzungsdimension*“);
- den *Verlust von traditionalen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen („*Entzauberungsdimension*“) und
- die *neue Art der sozialen Einbindung* durch Institutionen („*Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension*; vgl. BECK 1986, S. 206).

Im Zuge des Modernisierungsprozesses werden die Individuen demnach aus traditionellen Bindungen und Stabilitäten des Herkunftsmilieus gelöst und verlieren sozialen Rückhalt. Stabilität war in der Vormoderne vor allem durch die Familie und ihre soziale Grundlage gegeben. Das Leben selbst war aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Lebensdauer ungewiss und der Zufälligkeit der Lebensereignisse unterworfen. Angesichts der Unsicherheit und oft

auch Kurzfristigkeit des Lebens waren die Menschen darum bemüht, die Kontinuität des familialen und zugleich wirtschaftlichen Verbandes, in dessen Rahmen das Individuum stand, zu sichern (vgl. KOHLI 1985, S. 11).

Die vorindustrielle Familie war vor allem eine Arbeits- und Wirtschaftsgemeinschaft. Frauen und Männer, Alte und Junge hatten hier ihren eigenen Platz und Aufgabenbereich. Ihre Tätigkeiten waren eng aufeinander abgestimmt und hatten das Ziel, den Hof oder Handwerksbetrieb zu erhalten. Es war eine enge Gemeinschaft, die durch geteilte Erfahrungen und Belastungen (Jahreszeiten, Ernte, Unwetter) verbunden war. Für Gefühle, Motive oder persönliche Neigungen blieb wenig Raum, nicht selten gab es Spannungen, Misstrauen oder Hass und Gewalt. Die Familie war eher eine „Notgemeinschaft“ und wurde durch den Zwang zur Solidarität zusammengehalten. Leitend war die Grunderfahrung der wechselseitigen Abhängigkeit, persönliche Wünsche oder Abneigungen waren ihr unterzuordnen, individuelle Ausbruchsversuche kaum oder nur um einen hohen Preis möglich.

die vorindustrielle Familie

Dies änderte sich mit der Industrialisierung, als die Familie ihre Funktion als Arbeits- und Wirtschaftsgemeinschaft verlor. Zunächst waren es vorwiegend Männer, die in die außerhäusliche Erwerbsarbeit einbezogen wurden. Für sie galt nun das Prinzip der Leistungsgesellschaft, in der die Einzelperson zählt und nicht mehr die Gemeinschaft. Frauen waren zunächst auf Heim, Haushalt und Kinder verwiesen (zumindest als Leitbild der bürgerlichen Familie). Diese eigentlich erst „halbe Moderne“ entfaltete im Rahmen des Geschlechterverhältnisses eine neue wechselseitige Abhängigkeit: Die Frau wird abhängig vom Verdienst ihres Mannes, er brauchte ihre alltägliche Arbeit und Versorgung. Der Zwang zur Solidarität zeichnet sich also in modifizierter Form fort. Erst ab den 60er Jahren werden Frauen durch Veränderungen in Bildung, Beruf und Rechtssystem aus der Familienbindung gelöst, sodass sich auch in der weiblichen Biographie die Logik individueller Lebensentwürfe durchsetzt (vgl. BECK-GERNSHEIM 1994, S. 120ff.).

Veränderung des familialen Gefüges im Zuge der Industrialisierung

Im Zuge des Individualisierungsprozesses zerfällt also vieles, was für die Entwicklung und Stabilität der Moderne konstitutiv und funktional gewesen ist (z.B. der Eigensinn und Schutz der Familie, die Integrationskraft der traditionalen Herkunfts- und Wertemilieus, die innerfamiliale Nutzung des weiblichen Arbeitsvermögens). Die Industriegesellschaft streift etwas ab, worauf sie sich selbst gegründet hat: Familie, Berufsarbeits, Geschlechterdisparitäten, Klasse und Schicht werden aus den vormodernen Lebensformen in die neu entstehende Industriegesellschaft übernommen. Diese bisherigen Garanten ihrer Effizienz geraten aber in Widerspruch zur sich mehr und mehr durchsetzenden Modernisierungslogik der Industriegesellschaft und ihren Ansprüchen an Flexibilität und Mobilität (vgl. RAUSCHENBACH 1999, S. 235).

Verlust der Orientierungskraft traditioneller Lebensformen

In einer „rückwärtsgewandten“ Sicht auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse schimmert vor allem ihr Gefährdungspotenzial hindurch (vgl. ebd.). Menschen leben demnach zunehmend in ungewissen sozialen Beziehungen, erleben Anonymität, Diskontinuität und Isolation. Gewissheit und vorbehaltloses Vertrauen als Basis und Bestandteil stabiler Beziehungen sind nicht mehr weit verbreitet. Sinnkrisen, Orientierungsverlust, quälende Ungewissheiten, Depression und Angst, Flucht in die Erprobung neuer Lebensphilosophien oder

Lebensführung und Lebensbewältigung als ungewisses und risikobehaftetes Projekt

neue Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten durch wirtschaftlichen Wiederaufbau und Bildungsexpansion

die Inanspruchnahme vorübergehender sozialer Auszeiten können die Folge sein. Die gesamte alltägliche Lebensbewältigung und Lebensführung wird so zu einer selbst zu lösenden Herausforderung, die risikobehaftet und ungewissheitsbelastet ist. Das Leben und die Lebensmöglichkeiten jedes Einzelnen werden zu einem Wagnis, zu einem individualisierten Projekt mit offenem Ausgang. Erschwert wird die Bewältigung dieser Aufgaben dadurch, dass Standardisierungen und Muster für die Lebensführung immer weniger vorhanden sind (vgl. ebd., S. 246f.).

Ergänzend hierzu beschreibt ULRICH BECK jedoch auch, dass seit den 50er und 60er Jahren breite Teile der Bevölkerung durch den wirtschaftlichen Wiederaufbau und die Bildungsexpansion eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen (allerdings bei konstanten gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen) erfahren haben. Mehr Lebenszeit insgesamt, weniger Erwerbsarbeitszeit und mehr finanzieller Spielraum sind die Eckpfeiler im Lebenszuschnitt der Einzelnen, in denen sich das neue Verhältnis von Arbeit und Leben widerspiegelt. Die neuen materiellen und zeitlichen Entfaltungsmöglichkeiten sowie die Verlockungen des Massenkonsums lassen die Konturen traditioneller Lebensformen und Milieus verschwinden (vgl. BECK 1986, S. 122ff.). Daraus folgt, dass die Menschen die Verbesserung ihres Lebensstandards im Generationenvergleich nachhaltig erleben und stückweise dazu in der Lage sind, die Zwänge ihres Herkunftsmilieus abzustreifen (vgl. RAUSCHENBACH 1999, S. 239). Insofern stehen den Menschen nun weitaus mehr Möglichkeiten bei der Gestaltung ihres eigenen Lebens zur Verfügung – was als Risiko und Chance zugleich interpretiert werden kann.

vielfältige Lebensoptionen als Herausforderung und Chance

Die Entscheidung, wo man leben will, wie man leben will und mit wem man leben will, kann heute jeder (abhängig von der Ausstattung mit Herkunfts- und Bildungsressourcen) für sich selbst treffen, sodass eine Selbstgestaltungsvielfalt zwischenmenschlicher Lebens-, Wohn- und Beziehungsformen unbekannten Ausmaßes entsteht (vgl. ebd., S. 249). An die Stelle althergebrachter Lebensformen treten also neue, pluralisierte Muster sozialer Integration, die jedoch weitaus weniger stabil und weniger institutionalisiert als die bisherigen sind. Der Fächer möglicher Alternativen ist breiter geworden, die Erfahrung der Kontingenz (Status der Ungewissheit und Offenheit) der Lebenswelt hat im Zuge dessen erheblich zugenommen. Verbunden ist hiermit die Notwendigkeit bzw. der Zwang zu einer subjektiven Lebensführung – sich selbst zu entscheiden ist möglich und sogar notwendig geworden. Das Individuum ist in diesem Prozess auf sich selbst verwiesen, während eine institutionelle Entlastung durch vorgegebene traditionelle Normen und Handlungsroutinen schwindet. Daraus folgt, dass individuelle Motive zu einer legitimen – in einigen gesellschaftlichen Gruppen sogar konstitutiven – Handlungsbegründung geworden sind. Zwangsläufig ist dies verbunden mit einer Suche nach sich selbst und einer Suche nach Orientierung, die immer wieder von Neuem beginnt. KOHLI (1994) beschreibt die Suche nach Orientierung als neue stabile Handlungsstruktur mit instabilem Handlungsresultat. Es ist nicht mehr die stabile Zugehörigkeit, die Kontinuität verbirgt, sondern die immer wieder neue Ausrichtung auf biographische Verläufe und Ziele (vgl. ebd., S. 231ff.). „In der individualisierten Lebensform wird man seinen Produzentenstolz vielleicht nicht mehr darüber ziehen, kontinuierlich und kompetent an der Herstellung bestimmter Güter mitgearbeitet zu haben, sondern daraus, schon eine Reihe von Umstrukturierungen und Brüchen bewältigt zu haben.“ (ebd., S. 234)

Kontinuität des Lebenslaufs verbürgt sich hinsichtlich der materiellen Sicherung und der biographischen Orientierung nach wie vor vorrangig über die Erwerbsarbeit. Historisch gesehen ist der Lebenslauf in der modernen Gesellschaft um das Erwerbssystem herum organisiert. Dies gilt sowohl für die äußere Gestalt des Lebenslaufs in Form der Dreiteilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend, Erwachsenenleben, Alter) als auch für das ihr zugrunde liegende Organisationsprinzip (vgl. KOHLI 1985, S. 3). Der Übergang von der Haushaltsökonomie zu einer Ökonomie „freier“ Arbeit hat zu einer Ausdifferenzierung der Erwerbsarbeit als einen eigenständigen Bereich und zu einer Ausdifferenzierung einer Lebensphase geführt, die der Erwerbsarbeit gilt (vgl. KOHLI 1994, S. 222). Dass heute auch hier Deregulierungstendenzen charakteristisch sind, bedroht die Voraussetzungen von Individualität im Sinne eigenständiger Handlungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 220). So muss auch innerhalb der Erwerbsphase eine Vielzahl von Brüchen und Übergängen bewältigt werden. Diese Etappen sind jedoch Teile eines einheitlichen, übergreifenden Ablaufprogramms, das durch sozialstaatliche Sicherungssysteme flankiert ist (vgl. ebd., S. 222f.).

Biographische Unsicherheiten, die aus einer mangelnden Vorhersehbarkeit des Lebenslaufs resultieren, scheinen sich pluralisiert zu haben. Selbst in gesellschaftlichen Bereichen mit stabilen Beschäftigungsverhältnissen und finanziell gesicherten Haushalten lassen sich Zukunftsängste und Sorgen nachweisen (vgl. HARDERING 2011, S. 9). Kontingenz und Unsicherheit in Bezug auf die eigene Lebensplanung scheinen demnach in allen gesellschaftlichen Schichten verbreitet zu sein. Verbunden ist dies mit einem zunehmenden Bedürfnis nach Integration, Einordnung und Verarbeitung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen sowie der eigenen biographischen Verortung. Andererseits halten die gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen Jahrzehnte eine Vielfalt möglicher Lebensoptionen bereit, die Möglichkeit also, ein mehr oder weniger großes „Stück eigenes Leben“ zu verwirklichen.

Reflexion und weiterführende Fragen

Können Sie Beispiele nennen, welche die im Text genannten vielfältigen Lebensoptionen näher beschreiben und verdeutlichen?

Inwiefern stimmen die theoretischen Beschreibungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit Ihrer persönlichen Wahrnehmung überein und wo stellen Sie gegebenenfalls Widersprüche fest? Woran könnte das liegen?

Was ist Ihnen unverständlich, fraglich geblieben und welche Diskussionspunkte sollten in der Präsenzveranstaltung bzw. in der Onlinebetreuung vertiefend thematisiert werden?

Weiterführende Literatur:

- BÖHNISCH, LOTHAR; ARNOLD, HELMUT; SCHRÖER, WOLFGANG (1999): Sozialpolitik: Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim.
- BÖHNISCH, LOTHAR; LENZ, KARL; SCHRÖER, WOLFGANG (2009): Sozialisation und Bewältigung: Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim.

2 Traditionen des Biographiekonzepts

Das pädagogische Interesse an Lebensgeschichten hat eine lange Tradition. Bereits im Zeitalter der Aufklärung, mit der beginnenden Industrialisierung und Individualisierung, etabliert sich die autobiographische Selbstdarstellung als ein modernes literarisches Genre, das für die zeitgenössische Pädagogik in mehrfacher Hinsicht von Belang wird. Einerseits wächst die Idee der Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse durch Menschen, womit auch die Bedeutung der Pädagogik und deren Wissen über die „richtigen“ Erziehungs- und Bildungsprozesse in der öffentlichen Wahrnehmung wächst. So schreibt einer der bedeutendsten Philosophen der Aufklärung, IMMANUEL KANT, in seiner Vorlesung über Pädagogik aus dem Jahre 1803: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“. Andererseits erwacht auch die pädagogische Aufmerksamkeit für die „Innensicht“ der Subjekte – auf deren Bildungsprozesse – sowie die Wahrnehmung, dass die Wirkungen pädagogischen Handelns nicht unmittelbar, sondern erst zeitversetzt im Lebensverlauf sichtbar werden und auf rückblickende Selbstreflexionen angewiesen sind (vgl. von FELDEN 2008, S. 8). So bilden spätestens seit der Moderne, neben der Beobachtung des Verhaltens und Lernens von Heranwachsenden von „außen“, autobiographische Erzählungen eine der beiden wichtigsten, unmittelbaren Erfahrungsgrundlagen pädagogischen Denkens.

das pädagogische
Interesse an
Biographien seit der
Moderne

Eine wissenschaftlich fundierte Fruchtbarmachung des Biographiekonzepts für pädagogisch relevante Prozesse entwickelt sich allerdings erst im späten 20. Jahrhundert. Der enorme Bedeutungszuwachs von Biographien in der Erziehungswissenschaft seit dieser Zeit wird auf die „Hochkonjunktur“ der theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung v.a. mit zwei einflussreichen wissenschaftstheoretischen Traditionslinien zurückgeführt:

wissenschaftstheore-
tische Traditionslinien
des Biographiekonzepts

- mit der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Philosophie sowie
- mit dem phänomenologisch-wissenssoziologischen oder sogenannten Qualitativen Paradigma.

Um Grundlagen einer biographieinteressierten Wissenschaft nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die Annahmen dieser beiden theoriegeschichtlichen Entwicklungslinien in Anlehnung an MAROTZKI, NOHL und ORTLEPP (2009) kurz skizziert – denn folgt man dem genannten Autorentrio, haben ihre zentralen Prämissen das erziehungswissenschaftliche Verständnis biographischer Bildungsprozesse nachhaltig mitbestimmt.

2.1 Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Traditionslinie

„Jedes Leben hat einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat.“
(WILHELM DILTHEY)

die „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft

Nachdem die in den 1960er Jahren in Deutschland eingeführten und am technologischen Fortschritt orientierten Bildungsreformen teilweise auf unerwartete Hindernisse in alltäglichen Interaktionen mit den Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns stießen, wandte sich der Fokus in der Erziehungswissenschaft zunehmend den Problemen und Strukturen des alltäglichen pädagogischen Handelns sowie den subjektiven Alltagstheorien seiner Adressatinnen und Adressaten zu. Damit einher ging eine Rückbesinnung und zunehmende Auseinandersetzung der erziehungswissenschaftlichen Theorie mit der auf den Philosophen WILHELM DILTHEY (1833-1911) zurückgehenden geisteswissenschaftlichen Hermeneutik. Für die biographieorientierte Erziehungswissenschaft spielen aus dieser Traditionslinie vor allem drei theoretische Annahmen eine zentrale Rolle:

Leben als Strukturzusammenhang zwischen einzelnen Erfahrungen und einem Ganzen

- Erstens beschreibt DILTHEY das menschliche Leben als einen Strukturzusammenhang, der durch eine besondere Syntheseleistung des menschlichen Bewusstseins gebildet wird. Auf verknüpfende Weise stellt es beständig Beziehungen zwischen einzelnen erfahrenen Lebenssituationen und einem individuellen, erfahrenen und vorgestellten Lebens-Ganzen her und überprüft und modifiziert sie in neuen biographischen Situationen (vgl. MAROTZKI/NOHL/ORTELEPP 2009, S. 116).

biographische Sinnkonstitutionen und Bedeutungszusammenhang

- Zweitens werden dem Biographenträger solche synthetisierenden Bewusstseinsakte zwischen den einzelnen Lebensereignissen, die Herstellung eines Bedeutungszusammenhangs und schließlich auch seine weitere Entwicklung erst durch seine individuellen *biographischen Sinnentwürfe* möglich, die selbst auch ein Ergebnis des persönlichen Lebensverlaufs sind. Daher hat jedes Leben einen eigenen, individuellen und nicht verallgemeinerbaren Sinn, mit dem die Deutung einzelner Lebensereignisse stets in subjektiv gefärbter Wechselwirkung steht. Die Biographisierungsprozesse eines Menschen umfassen demnach jenes permanente *Deuten* der erinnerten Erlebnisse und Erfahrungen, das den Gesamtzusammenhang seines Lebens erst strukturiert.

das Verstehen im Hermeneutischen Zirkel

- Da der Zusammenhang nach DILTHEY somit eine zentrale Kategorie des Lebens ist, kann das Ganze des Lebens nur aus seinen Einzelteilen verstanden werden bzw. auch die einzelnen Ereignisse nur, indem sie auf das Ganze bezogen werden. Das *Verstehen* nach den Prinzipien dieses sogenannten Hermeneutischen Zirkels ist für DILTHEY „jener elementare Vorgang, in dem der einzelne Mensch zu einem Welt- und Selbstverhältnis findet“ (ebd.).

Biographie und die Doppelte Situierung des Menschen

Dieses doppelte Verhältnis, das ein Biographenträger dadurch herausbildet – zu sich selbst und zu seiner materiellen und sozialen Umwelt – fasst WINFRIED MAROTZKI in seiner strukturalen Bildungstheorie unter dem Begriff der *Doppelten Situierung des Menschen* zusammen und verortet das Konzept der Biographie auf der Schnittstelle von menschlichen Selbst- und Weltbezügen:

„Biographie ist als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Selbst- und Weltbezug angesiedelt“ (MAROTZKI in Marotzki/Nohl/Ortlepp, 2009, S. 115)

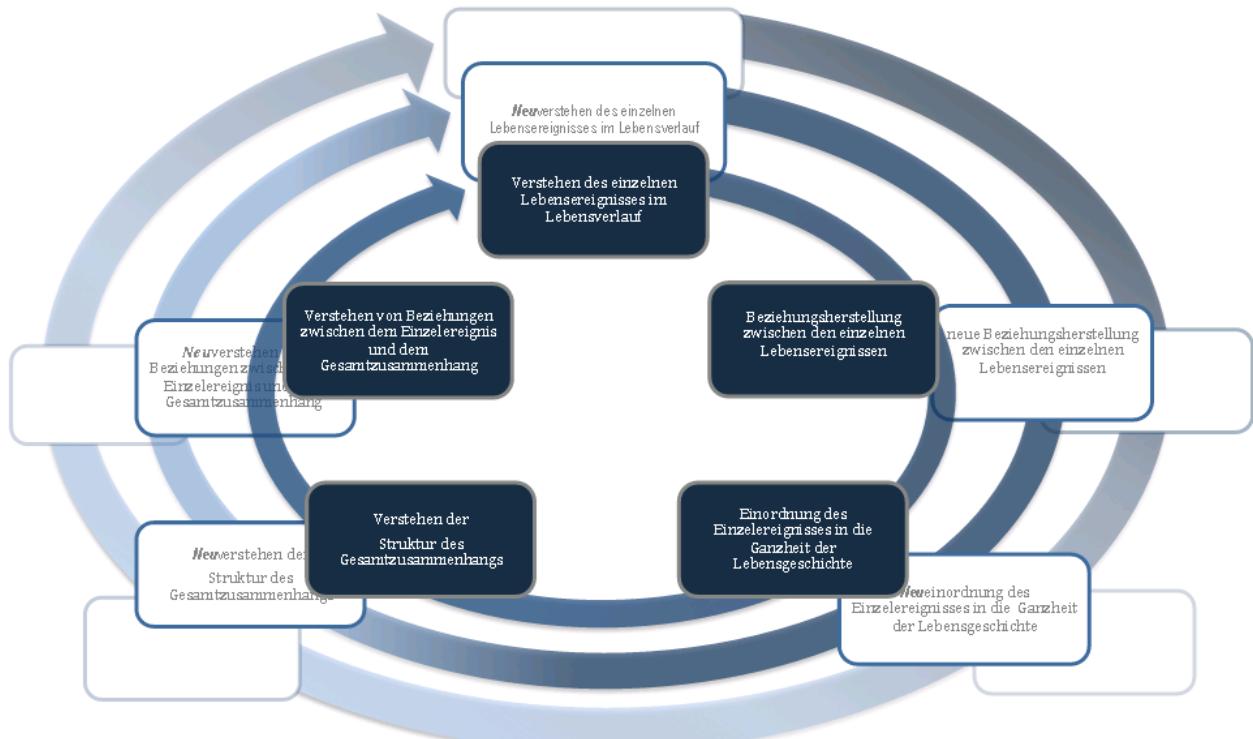


Abb. 1: Zusammenhangsbildung im hermeneutischen Zirkel

2.2 Die phänomenologisch-wissensoziologische Traditionslinie

Auf der Suche nach „objektiv überprüfbar“ Aussagen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen in den groß angelegten sozialwissenschaftlichen Forschungsstudien der 1960er und 70er Jahre wurden jedoch alle Kategorien des subjektiven Erlebens systematisch ausgeklammert. Erst mit der bereits erwähnten Rückbesinnung auf Phänomene des menschlichen Alltags deutete sich nun auch in den sozialwissenschaftlichen Zugängen eine Wende an: Eine Vielzahl von sozialphänomenologischen, ethnomethodologischen und interaktionistischen Impulsen aus der Lebenslauf- sowie der Oral-History-Forschung wurden in den theoretischen Überlegungen der Sozial- und Geisteswissenschaften nun wieder gezielt aufgegriffen. Die Wende zum Alltag sozialer Subjekte führte zunächst zur theoretischen Weiterentwicklung des Biographiekonzepts und bewirkte darüber hinaus eine wahre Renaissance sowie auch eine methodologische Weiterentwicklung der Biographieforschung in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen, so auch in der Erziehungswissenschaft (KRÜGER 2006, S. 16). Diesem neuen, *Interpretativen* oder auch *Qualitativen* Paradigma in den Wissenschaften (die letztere Bezeichnung stammt vom Begriff *qualia* ab, worunter „ganzheitliche Eigenschaften eines sozialen Feldes“ TERHART (1997, S. 27) verstanden werden) liegt ein Perspektivenwechsel und nun auch ein Erkenntnisinteresse zugrunde, das von gesellschaftlich konstruierten und kollektiv geteilten Sinn- und Wirklichkeitsentwürfen der Menschen als in der Welt handelnden Subjekten ausgeht.

Alltagssoziologie und
Qualitatives Paradigma
in den Sozialwissen-
schaften

ALFRED SCHÜTZ'
*pragmatische
Lebenswelttheorie*

In diesem Zusammenhang wurden zunächst in der soziologischen Theorie die frühen sozial-phänomenologischen Ansätze des österreich-amerikanischen Soziologen ALFRED SCHÜTZ (1899-1959) reaktualisiert, der in seinem Werk den ursprünglich vom Philosophen EDMUND HUSSERL (1859-1938) übernommenen Begriff der *Lebenswelt* vornehmlich um Konzepte aus der *Verstehenden Soziologie* nach MAX WEBER (1864-1920) erweitert und zu seiner pragmatischen Lebenswelttheorie weiterentwickelt hat.

*Klärung von sinnhaften
Orientierungen sozialen
Handelns*

- In dieser Traditionslinie richtet sich der Blick gezielt auf die *Verbindung von subjektivem Sinn und objektivem Handeln*, d.h. auf die Akte, „durch welche der Mensch Sinn in die Welt hineinträgt und sie so zur *Lebenswelt*“ macht (MAROTZKI/NOHL/ORTLEPP 2009, S. 119).

*mannigfaltige
Wirklichkeiten*

- In seiner *Theorie mannigfaltiger Wirklichkeiten* geht SCHÜTZ (1971/1945) von einer Vielfältigkeit an Realitätsebenen aus, durch die die Gesellschaftsmitglieder eine komplexe Wirklichkeit verarbeiteten. So stehen gerade der Alltag der menschlichen Gewohnheiten und die menschlichen, individuellen sowie kollektiven Sinn-Entwürfe in einem „problemlos gelebten Alltag“ im Zentrum von SCHÜTZ' Untersuchungen, da er als Phänomenologe annimmt, dass das geteilte soziokulturelle Bedeutungsgefüge einer Lebenswelt v.a. im „Selbstverständlichen“ zum Tragen kommt.

*die Bedeutung der
Sprache: Sinnprovinzen
und Sprachorganisation*

- SCHÜTZ vermutet dabei, dass die subjektive wie auch die in einer Lebenswelt kollektiv geteilte „Wirklichkeit“ in den sogenannten *finiten Sinnprovinzen* geordnet wird. Da diese stets auch einem soziokulturell eingebetteten Bedeutungssystem entspringen, stehen sie im engen Zusammenhang mit der Sprache. Daher erfolgt auch die Annäherung an alltägliche Prozesse von Sinnsetzungen über die genauere Betrachtung der Organisation von Sprechakten eines Biographenträgers, mitunter mittels erzähltheoretischer Analyseverfahren.

*Lebenslauf und
Biographie*

Anders als „Lebenslauf“ enthalten Biographien somit beides: sowohl die generativen Momente der gesellschaftlichen Strukturen als auch die authentischen Darstellungen subjektiver Binnenperspektiven. Mit Worten ALHEITS enthalten sie demnach „*Emergenz und Struktur*“, worin die ganz entscheidende theoretische Produktivität des Biographiebegriffs liege (ALHEIT 1990, S. 15f.).

Die zur Lebzeit SCHÜTZ' schwer zugänglichen und eher wenig rezipierten theoretischen Ausarbeitungen wurden erst posthum in Arbeiten seiner Studenten aufgegriffen und erweitert. Insbesondere die *Wissenssoziologische Theorie* (PETER L. BERGER und THOMAS LUCKMANN) und die *Ethnomethodologie* (HAROLD GARFINKEL), als zwei prominente und auf der Grundlage der pragmatischen Lebenswelttheorie nach ALFRED SCHÜTZ entfaltete Ansätze, erfreuen sich auch aktuell einer regen wissenschaftlichen Rezeption.

Doch abgesehen von den theoretischen Weiterentwicklungen beider Traditionslinien haben DILTHEYS und SCHÜTZ' Annahmen weitreichende Konsequenzen für die pädagogische Praxis und ihren Blick auf pädagogische Settings sowie auf die darin beteiligten Personen, auf die wir im abschließendem Kapitel zusammenfassend eingehen werden.

Reflexion und weiterführende Fragen

Erinnern Sie sich an ein bedeutsames Ereignis in Ihrer Vergangenheit (bspw. ein Familienfest, Ihre Abiturfeier, die erste Liebe, Geburt Ihres Kindes usw.). Welche Bedeutung hatte es damals für Sie?

Inwiefern beeinflusste es Ihre Sichtweise auf Sie selbst, auf die Welt, auf das Leben?

Welche Bedeutung hat es für Sie aus der heutigen Sicht? Wie hätten Sie sich verändert, wäre das Ereignis nicht geschehen?

Weiterführende Literatur:

- BLUMENBERG, HANS (2010): Theorie der Lebenswelt. 1. Aufl. Berlin.
- FELDEN, HEIDE VON (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden.
- HITZLER, RONALD (2014): Hermeneutik als Lebenspraxis. 1. Aufl. Weinheim.
- UHLE, REINHARD (2003): Wilhelm Dilthey: ein pädagogisches Porträt. Weinheim [u.a.]

3 Biographie in der Erziehungswissenschaft

der Gegenstandsbereich der Biographieforschung

Wenn wir gegenwärtig im wissenschaftlichen Zusammenhang über *die Biographie* sprechen, so sind uns mehrere unterschiedliche Betrachtungsperspektiven möglich. Folgt man THEODOR SCHULZE, einem der Begründer der deutschen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, bestimmt das jeweilig spezifische Forschungsinteresse unterschiedlicher, „an den Herausforderungen einer aufklärungsbedürftigen Wirklichkeit“ (SCHULZE 2006, S. 36) interessierter Fachdisziplinen eine entsprechende Definition von „Biographie“, welche immer auch eine besondere Dimension des Gegenstandsbereichs hervorhebt.

3.1 Dimensionen des Gegenstandsbereichs „Biographie“

„Biographie als Realität“ – die evolutionär-anthropologische Dimension

So gibt es nach SCHULZE einerseits die *Biographie als Realität*, womit das real gelebte *menschliche* Leben angesprochen ist. Anders als das Leben von Tieren, ist das Leben für den Menschen nicht frei von Vorstellungen, Wünschen, Erwartungen und Zielen. Da es gleichermaßen eine Reihe an Aufgaben, Stationen und Problemen beinhaltet, die es zu bewältigen gilt, ist das menschliche Leben von Grund auf mit der Gestaltungsaufgabe verwoben.

„Der Umstand, dass die Menschen ihr Leben als eine zu gestaltende Biographie leben, ist eine anthropologische Grundgegebenheit, ebenso wie dass sie in einer Kultur leben.“ (SCHULZE 2006, S. 39)

Und dennoch ist das menschliche Leben „bis zum letzten Atemzug“ ein ergebnisoffener, nach vorne gerichteter Prozess, der bei allen individuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen im Wesentlichen stets auch ein Lernprozess ist. Aus dieser Perspektive wird Biographie als ein „sich selbst organisierender Lernprozess“ bezeichnet, der nach SCHULZE eine innere und eine äußere Bewegung im Lebenslauf hervorbringt. Von außen ist das reale Leben keine rein physikalische Bewegung, sondern eine Bewegung „höherer Ordnung“ (ebd.); d.h. eine lernende und gestaltende Bewegung, die jegliche Bewegungen der ganzen Person durch Zeit und Räume eines Lebenslaufs umfasst. Von innen betrachtet ist es eine ständig anwachsende Aufschichtung und Zusammenhangsbildung von Erfahrungen, die sich in den Auseinandersetzungen mit besonderen Lebensereignissen herausbilden und für ein Individuum über diese hinaus im weiteren biographischen Prozess wirksam bleiben.

Biographisierung

Die *anthropologische Dimension* verweist also auf die Notwendigkeit der Gestaltung des Lebens als Biographie, die mit dem anwachsenden Spektrum an kulturell geschaffenen Möglichkeiten und Entscheidungsoptionen der Lebensführung steigt. Auf die *evolutionäre Dimension* der Biographie wird indes mit der Diagnose der „Biographisierung“ von Lebensläufen verwiesen. Damit sind insbesondere die im Kap. 1.1. beschriebenen entwicklungs-historischen Ursachen und Bedingungen der menschlichen Gattung erfasst, „unter denen

so etwas wie Biographie möglich und wirklich wird“ (ebd., S. 47); sowie die gesellschafts-historische Tatsache, dass die dort beschriebenen Individualisierungsprozesse seit ihrem Aufkommen im späten 18. Jahrhundert keineswegs statisch geblieben sind, sondern sich ständig verändern und erweitern. Inzwischen ist in den modernen Gesellschaften nicht nur die menschliche Lebensführung biographisiert. Im hohen Maße ist auch ein selbstreflexives Bewusstsein der Individuen für biographische Prozesse gestiegen, sodass einige Autoren statt von der „Biographisierung“, sogar von der „Autobiographisierung“ sprechen.

Mit der *Biographie im Kopf* bezeichnet SCHULZE indessen die innerpsychischen Strukturen, die den Menschen mit Voraussetzungen für eine biographische Seinsweise erst ausstatten – nämlich, dass er sich als ein „biographisches Subjekt“, also als ein einheitliches Zentrum seiner Biographie erlebt, und dass er über ein, wie auch immer geartetes und stets in hohem Maße unbewusst selektives „autobiographisches Gedächtnis“ verfügt, mit welchem er die für ihn bedeutsamen Lebensepisoden erinnern kann. Hiermit ist also vornehmlich der psychologische Gegenstandsbereich der Biographie als Ganzes angesprochen. Darüber hinaus eröffnet diese Dimension des biographischen Gegenstandes eine wichtige Unterscheidung zwischen den Ereignissen, den Erinnerungen und den Erfahrungen, die für SCHULZE auch in allen weiteren Dimensionen nicht wegzudenken ist: Während wir von der Objektivität der real geschehenen Lebensereignisse ausgehen, sind es die unbewusst selektierten und versammelten Erinnerungen, die im Gedächtnis des Biographenträgers Deutungen, Erzählungen und Reflexionen anregen. Zu Erfahrungen werden sie jedoch erst dann, wenn sie biographische Lernprozesse mobilisieren und somit wesentlich zur Gestaltung des weiteren Lebenslaufs beitragen – etwa indem sie weitere Entscheidungen des Individuums beeinflussen, seine Spielräume verändern – erweitern oder auch eingrenzen.

Die versammelten Erfahrungen eines Menschen bilden somit sein absolut individuelles, komplexes „biographisches Potential“ – ein „Reservoir von Kräften und Impulsen“ (ebd., S. 43), auf die er neben den Emotionen, Motivationen, Vorlieben, Erwartungen, Kenntnissen und Leitbildern in wichtigen Situationen zurückgreifen kann. Schließlich ist das, was wir unter „Persönlichkeit“ verstehen und in der Psychologie häufig unter dem Begriff „Selbstkonzept“ beschrieben wird, nach SCHULZE eine Begleiterscheinung des „biographischen Potentials“ bzw. ein Erzeugnis der je individuellen Biographie.

Den psychologischen Dimensionen stehen die gesellschaftlichen Strukturen, die menschliche Biographien hervorrufen und regulieren, gegenüber – denn die Erfahrungen, die ein Mensch in seiner Lebensgeschichte ansammelt, sind nicht nur durch ihn selbst bestimmt. Sie sind stets auch ein Produkt der Auseinandersetzungen mit seiner soziokulturell und historisch vorstrukturierten gesellschaftlichen Umwelt, mit den aus ihr kommenden Anregungen und Möglichkeitsräumen, aber auch mit Widerfahrnissen, Hindernissen und Fremdbestimmungen, die das individuelle Leben rahmen und mitbestimmen. Dieser Gegenstandsbereich der Biographie wird von THEODOR SCHULZE als *Biographie in der Gesellschaft* bzw. als die soziologische Dimension der Biographie beschrieben.

Doch während dieser Gegenstandsbereich innerhalb der soziologischen Wissenschaftsdisziplin mit der Blickrichtung von der Gesamtheit einer Sozialwelt auf das Individuum erschlos-

„*Biographie im Kopf*“
– die psychologische Dimension

Ereignis – Erinnerung
– Erfahrung

das individuelle „biographische Potential“

„*Biographie in der Gesellschaft*“ – die soziologische Dimension

sen wird, geht es biographiesensiblen Pädagoginnen und Pädagogen um eine umgekehrte Perspektive: Mit einem Blick, der vom biographischen Subjekt auf die Gesellschaft ausgeht, suchen sie vordergründig nach den in der Sozialwelt auffindbaren biographierelevanten Strukturen sowie nach den sozialweltlichen Reaktionen auf die je individuellen Biographien ihrer Adressatinnen und Adressaten. Im Gegensatz zum soziologischen Biographieverständnis einer prinzipiell gesellschaftlich konstruierten Biographie, in der auf der Seite des Individuums lediglich die individuellen Verarbeitungsmuster unterschieden würden, wird Biographie aus der bildungstheoretischen Perspektive als ein, dem Menschen als soziales Wesen unumgänglicher dialektischer Prozess zwischen zwei Antagonisten – ihm selbst als Individuum und dem der Gesellschaft – verstanden.

die realen sozialen Strukturen

SCHULZE unterscheidet dabei zwischen zwei Arten von sozialen Strukturen, mit denen ein Biographenträger umgehen muss: Die *realen sozialen Strukturen* beziehen sich auf gesellschaftliche Institutionen sowie alle formalen und informellen Regelungen und Praktiken einer sozialen Umwelt, wie dies etwa die institutionell geregelte Lebensphasenstrukturierung in (frühe, mittlere, Kindergarten- oder Grundschul-)Kindheit, Jugend und Adoleszenz, Erwachsenen- und spätes Lebensalter oder auch die gesetzliche Strukturierung der Berufsreife, der Wahlberechtigung sowie des Rentenalters usw. sind. Darüber hinaus umfassen reale Strukturierungen aber auch informell gefasste Normen und Regeln: Benimmregeln, Begrüßungs- oder Verabschiedungskonventionen, Initiationsrituale, Rollenverteilungen zwischen den Geschlechtern, Mode und Dresscodes; schließlich auch die gesellschaftlich hervorgebrachten und akzeptierten Normalitätsentwürfe, Differenzierungs- bzw. Diskriminierungs-, Sanktionierungs- sowie Tabuisierungspraktiken.

die mentalen sozialen Strukturen

Die *mentalen biographierelevanten sozialen Strukturen* beinhalten indes die gesellschaftlich geteilten Vorstellungen über gelungene Biographieverläufe sowie die etablierten Artikulationsformen und -stile, Bewertungen und auch den Kontext, in denen biographische Erzählungen entstehen. Doch muss sich das Individuum nicht nur mit den gesellschaftlichen Wirkungsmomenten auf seine Biographie auseinandersetzen. Die zuvor erwähnte Dialektik hat zufolge, dass auch die Gesellschaft immerzu ihr kollektives Gedächtnis verändert – insbesondere durch die Verarbeitung unberechenbarer und unvorhergesehener, kritischer Momente und Wandlungen, wie sie etwa in Kriegs-, Flucht-, Migrations-, Massenarbeitslosigkeitsbiographien oder auch Biographien in Zeiten kollabierender gesellschaftspolitischer Systeme in gesellschaftlicher Erinnerung aufbewahrt bleiben. Nach SCHULZES Einschätzung tut man sich bei der Untersuchung von soziologischen Aspekten solcher emergenten, i.d.R. Generationenbiographien noch schwer.

„Biographie als Text“ – die narrative Dimension

Die wie auch immer artikulierten Lebensbeschreibungen begegnen uns i.d.R. in einer irgendwie dokumentierten Form – jede Biographie erzählt auch eine *Lebensgeschichte* und hat demnach stets einen narrativen Charakter. Daher kann Biographie in ihrer äußeren Grundform im Sinne einer *Biographie als Text* betrachtet werden. Ganz egal, ob Biographieforscher eine Lebensgeschichte unmittelbar erzählt bekommen, ob diese aufgezeichnet vorliegt oder aber aus anderem Datenmaterial rekonstruiert werden muss, haben sie es letztlich stets mit einer biographischen Schrift zu tun. Einige grundlegende Gegensätze zur Biographie als reales Leben müssen dabei beachtet werden:

Eine Lebensgeschichte wird immer von einem Gegenwartsstandpunkt „rückwärts“ erzählt und kann sich, entsprechend dem Erfahrungszugewinn, zu späteren Standpunkten verändern. Anders als das reale Leben hat sie ihren Anfang nicht in der Geburt, sondern in den ersten Erinnerungen und ein Ende, das in der Gegenwart liegt bzw. den gegenwärtigen Möglichkeiten der gedanklichen Zukunftsvorwegnahme einer noch ungelebten, zukünftigen Lebenszeit des Biographenträgers entspricht. Als Geschichte umfasst sie eine Abfolge von irgendwie zusammenhängenden Lebensereignissen und Kontingenzerfahrungen, die nicht zuletzt auch durch die Erzählung vom Erzähler „bearbeitet“ werden. Anders als in (auto)-biographischen Romanen, bei denen der Übergang zwischen der Realität und der Dichtung fließend ist, ist Biographie als Text dennoch keine fiktive, sondern eine nach dem besten Wissen und Gewissen erzählte, real erlebte Lebensgeschichte. Damit ist zwar nicht gemeint, dass Lebenserzählungen objektive Geschichten sind – im Gegenteil, sie sind stets durch das subjektive Erleben und auch das selektive Erinnern des Biographenträgers gefiltert. Doch da dieser auch selbst ein Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist, kann seine Biographie als eine Art der Objektivation betrachtet – d.h. als eine objektive Grundlage seines Handelns in der Gesellschaft – angenommen werden.

Besonders deutlich wird das in *autobiographischen* Erzählungen, also in solchen Narrationen, in denen der Erzähler zugleich auch der Protagonist seiner Lebensgeschichte und das Subjekt des Erlebens, Handelns oder auch Erleidens ist: Auch oder gerade *weil* seine Quelle vornehmlich die eigene Erinnerung ist, gehören die erzählten Lebensereignisse zu seiner subjektiven und lebensweltlichen Wirklichkeit.

autobiographische Erzählung als Biographiequelle

Eine weitere Art der biographischen Quellentexte soll an dieser Stelle nur kurz erwähnt bleiben. Tagebucheinträge, Briefe oder Akten sind ebenfalls Dokumente, aus denen eine Lebensgeschichte mosaikartig erschlossen werden kann, wenn auch unter einer besonderen forschungsmethodischen Anstrengung (vgl. ebd., S. 38).

Inwieweit auch nicht-schriftliche Dokumente, wie Fotoalben oder Kollagen, für valide erziehungswissenschaftliche Interpretationen von Biographien herangezogen werden können, ist allerdings umstritten. Besonders quellenkritische Biographieforscher grenzen das Untersuchungsfeld auf jene Biographiedokumente ein, in denen sich „Selbstzeugnisse“ als *explizite Selbstthematisierungen* eines Biographenträgers wiederfinden (vgl. KRUSENSTJERN 1994, S. 463).

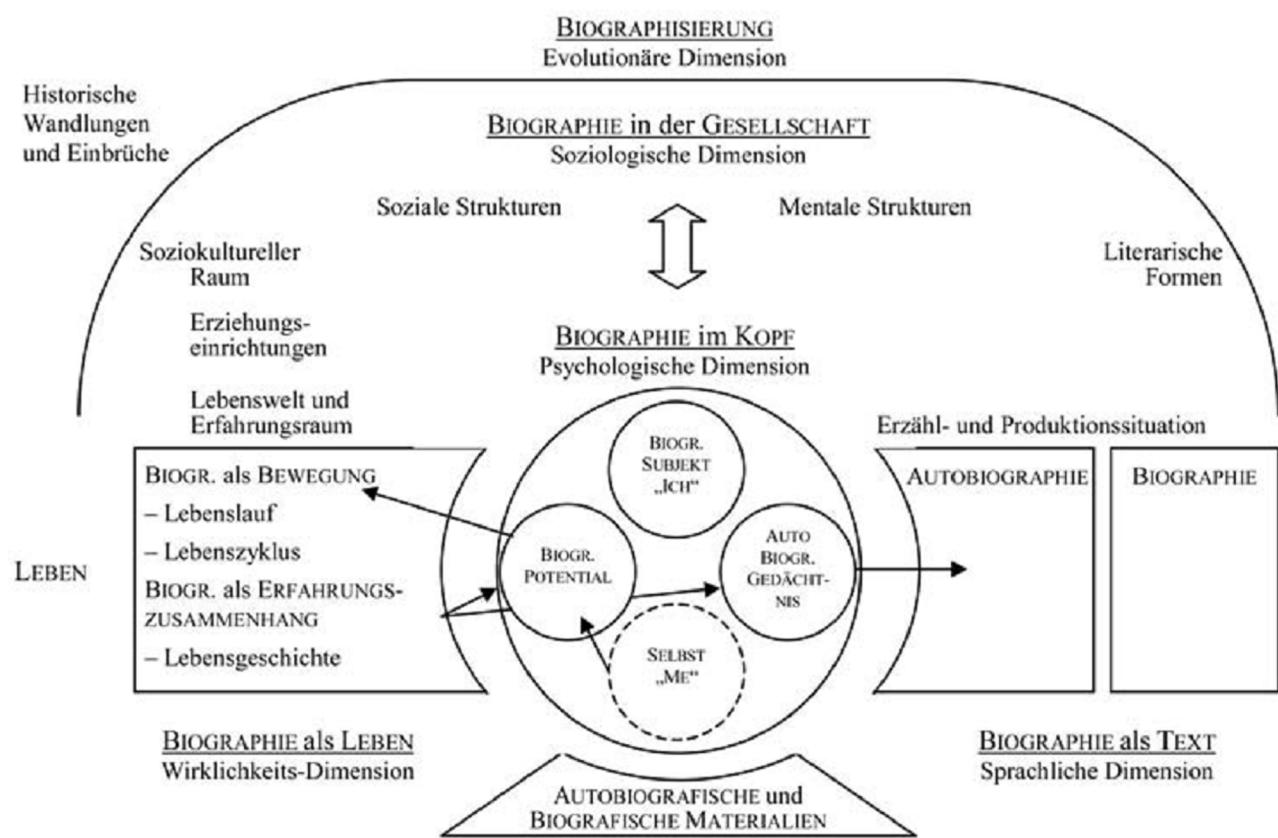


Abb. 2: Gegenstandsbereich der Biographieforschung. In: SCHULZE 2006, S. 37

Biographizität – die pädagogische Dimension

Welchen Bereich der Biographie hat nun die Erziehungswissenschaft zum Gegenstand? Die pädagogische Dimension der Biographie konzentriert sich um den Begriff der „Biographizität“. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde Biographizität erstmalig vom Göttinger Erziehungswissenschaftler PETER ALHEIT auf das Individuum bezogen, während der durch den Schweizer Soziologen eingeführte Begriff ursprünglich die wesentlichen Aspekte von gesellschaftshistorischen Individualisierungsprozessen von Lebensläufen thematisierte.

das biographische Potenzial

Mit der Biographizität bezeichnet ALHEIT nun eine Art selbst- oder pädagogisch initiierte Schlüsselqualifikation des Individuums zur bewussten autobiographischen Reflexion, um sein *biographisches Potenzial* zu erkennen und es für die gegenwärtige sowie zukünftige Lebensbewältigung produktiv mobilisieren zu können (vgl. ALHEIT 2010, S. 25). Es geht also darum, die individuellen Prozesse der Erfahrungsaufschichtung freizulegen, sie in Bezug auf reale sowie mentale soziale Einflüsse in Vergangenheit und Gegenwart des Biographenträgers zu setzen, um sowohl diese mit der Kraft eines entwickelten biographischen Potenzials zu verstehen und im eigenen Lebensverlauf einordnen zu können als auch Gestaltungsimpulse für die wahrscheinliche und individuell antizipierte Zukunft zu gewinnen.

Biographizität ist „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren.“ (ALHEIT 2010, S. 25)

Nach dem biographischen Potenzial kann freilich im Kontext der gesamten Lebensgeschichte gesucht und Wertvolles vermutlich auch aus den Lebenskapiteln rekonstruiert werden, in denen es unter Umständen der bewussten Erinnerungsanstrengung des Biographenträgers auf Anhieb verschlossen war. Jedoch sind in pädagogischen Lernarrangements, die in der Regel andere Inhalte und Ziele verfolgen, *themenzentrierte* biographische Reflexionen mit der Absicht, den Bezug zwischen den zu erlernenden Inhalten und der Biographizität der Beteiligten herzustellen, naheliegender und realistischer.

Auch wenn in Kursen und Seminaren (bspw. zur Nachhaltigen Entwicklung) das biographische Potenzial nicht in vollem Umfang ausgeschöpft werden kann, so kann zumindest ein bewusster und behutsamer Umgang mit biographisch bedingten Lernmotiven, -barrieren und -hemmungen sowie Zukunftsvorstellungen der Teilnehmenden verwirklicht werden. Zwar bleibt die Planbarkeit von individuellen Bildungsprozessen, die diese Bezeichnung zu Recht tragen, angesichts der bisherigen Erträge der Bildungsforschung (Kap. 8) immer noch ein erziehungswissenschaftliches Desiderat. Unumstritten ist jedoch, dass in den pädagogischen Lernarrangements individuelle biographische Impulse aufgenommen werden müssen, um über schlichte Lernprozesse hinaus *Bildungsprozesse* des Subjekts anzuregen – sei es als konkret zu bearbeitende lebensgeschichtliche Widerfahrnisse, sei es als bildende individuelle oder kollektive Handlungen oder aber auch als faszinierende persönliche Zukunftsutopien.

Der pädagogische Umgang mit Biographien zielt demnach auf Lebensbewältigungsressourcen aus biographischen Bildungsprozessen ab. Dies geschieht in pädagogischen Arrangements, die eine bewusste Anstrengung der biographischen Reflexion und die Suche nach dem individuellen biographischen Potenzial anregen und begleiten. Gezielte Biographiearbeit, in der biographische Selbstreflexion geübt und kultiviert wird, autobiographische Auseinandersetzung in eigenständig geführten Tagebüchern aber auch pädagogische Impulse zur reflexiven Anbindung neuer Lernsituationen und -inhalte auf individuelle Lebenserfahrungen der Adressatinnen und Adressaten, können als Ansatzpunkte des biographiesensiblen Umgangs mit Lernsituationen im Zeitalter fortgeschrittener Biographisierung bildungsproduktiv genutzt werden.

3.2 Biographisches Lernen

Wie bereits dargestellt wurde, ist mit dem Beginn der Neuzeit und der damit verbundenen Abkehr von Klassen und Ständen sowie einer zunehmenden Bedeutung des Individuums ein steigendes Interesse an Biographien und autobiographischen Dokumenten verbunden (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2007, S. 53). Das 18. Jahrhundert als Zeitalter der Aufklärung hat in die-

zunehmendes Interesse an der wissenschaftlichen Erforschung von Biographien aufgrund des gestiegenen Interesses am Individuum im Zeitalter der Aufklärung

Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im ausgehenden 20. Jahrhundert

der lebensgeschichtliche Lernbegriff

sem Zusammenhang mit der Herausbildung des Individualtheorems einen besonderen Stellenwert. In dieser Zeit entsteht eine Fülle von Selbstdarstellungen und autobiographischen Schriften. Sie legen Zeugnis über den eigenen Entwicklungsprozess aus der „Innensicht“ ab und sind deshalb für die Pädagogik von besonderem Interesse (vgl. VON FELDEN 2008, S. 7).

Seit der Aufklärung entwickelt sich auch die Biographieforschung, die sich für die Lebensgeschichte des Einzelnen interessiert. Die wissenschaftliche Erforschung der Lebensgeschichte des Einzelnen sowie ihre Dokumentation und Rekonstruktion findet jedoch zunächst kein pädagogisches Echo. Dies ändert sich erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, in denen sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung vor dem Hintergrund der Rezeption ganz unterschiedlicher Ansätze (u.a. Geschichtswissenschaft, Soziologie, Psychoanalyse, Literaturwissenschaft) etabliert hat.

In diesem Zusammenhang kommt es zu Beginn der 1990er Jahre zu einer Wiederaufnahme der qualitativen Tradition innerhalb der Feldforschung. Die Forscher wenden sich dem Subjekt bei der Erfassung biographischer Prozesse zu und erheben die Daten in narrativer (erzählender) Form. Diese Forschungshaltung zeigt sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungsergebnisse. Anhand überwiegend textanalytischer Verfahren werden subjektive Deutungsmuster und Sinnkonstruktionen der erfassten Person in ihrem Lebenskontext herausgearbeitet (vgl. JANSEN 2011, S. 19).

3.2.1 Biographie und lebensgeschichtliche Lernprozesse

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist auch für die Pädagogik des Lernens bedeutsam: Zum einen aus methodischer Sicht, da sie um die qualitative Erforschung von empirischem Datenmaterial (insbesondere zur Rekonstruktion von Lernprozessen) bemüht ist und damit einen erheblichen Anteil an der Etablierung der Methodologie der Qualitativen Sozialforschung hat. Zum anderen hat die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung mit dem lebensgeschichtlichen Lernbegriff auch eine spezielle pädagogisch-lerntheoretische Perspektive entwickelt (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2007, S. 53).

Der lebensgeschichtliche Lernbegriff bezieht sich inhaltlich auf folgende Momente:

- Das Lernen in Biographien verweist auf die Vergegenwärtigung von Lernprozessen in Verbindung von Erziehung, Sozialisation und Entwicklung. Die Lebensgeschichte erscheint hier als eine Art Lerngeschichte, in der die Konsequenzen aus lebensgeschichtlichen Erfahrungen sichtbar werden.
- Biographisches Lernen kann sich auch aufgrund des Erzählens oder Schreibens einer Biographie vollziehen. Lernprozesse erwachsen hier im Zuge biographischer Arbeit (zum Beispiel dann, wenn biographische Handlungsmuster bewusst werden).
- Erfahrungen im Umgang mit Biographien lassen sich auch als biographisches Lernen beschreiben. So kann man aus dem Schreiben einer eigenen Biographie lernen, dass sich das Leben in seiner Ganzheit nicht ausschließlich in Form einer Erzählung bewältigen lässt.

Lebensgeschichtliches Lernen ist lebensweltorientiert und als solches räumlich, materiell, sozial, sprachlich und kulturell gegliedert (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2007, S. 55f.). „Es ist gekennzeichnet durch einen bipolaren Prozess, der durch das Eindringen der Außenwelt in den Lernenden und das Eindringen des Lernenden in die Außenwelt verstanden werden muss“ (ebd. S. 56). Für diesen Lernprozess sind nicht nur Beschreibungen und realistische Darstellungen wichtig, sondern auch Bewertungen, Einschätzungen, Entwürfe, Szenen oder Metaphern. Es wird ein umfassender Lernbegriff zugrunde gelegt, der Leiblichkeit, Sinnlichkeit, Emotionalität und Affektivität einschließt. Lebensgeschichtliches Lernen ist demnach ein komplexes, in sich differenziertes Konstrukt, in welchem sich die wechselseitige Verschränkung von individuellen biographischen Lernprozessen und historisch-kulturellen Gegebenheiten widerspiegelt (vgl. ebd.).

Um lebensgeschichtliche Lernprozesse sichtbar zu machen, muss ein rekonstruktiver Blickwinkel eingenommen werden, der die unterschiedlichen Funktionen biographischer Lernprozesse verdeutlicht: Vergangenheitsbewältigung, Vergegenwärtigung, Zukunftsgestaltung, Selbstvergewisserung, Legitimation, aber auch das Eröffnen von neuen Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

Mit dem lebensgeschichtlichen Lernbegriff ist die Absicht verbunden, längerfristige Lernprozesse über die Lebenszeit zu bestimmen und damit der Konzentration auf einen funktionalistischen Lernbegriff (der an Institutionen des Lernens wie Schule oder Weiterbildungseinrichtungen gebunden ist und im Rahmen quantitativer Lernforschung in standardisierten Leistungsmessungen² erhoben wird) zu kompensieren (vgl. ebd. S. 54).

Lernen in lebensgeschichtlicher Perspektive verläuft sowohl zeitlich als auch inhaltlich diskontinuierlich, die Chronologie des Lebenslaufs sichert zwar eine bestimmte Aufeinanderfolge institutioneller Lernprozesse zu, lebensgeschichtliches Lernen vollzieht sich jedoch erst dann, wenn zurückliegende Ereignisse mit gegenwärtigen in Verbindung gebracht werden und scheinbar weit auseinanderliegende und verschiedenartige Inhalte zu einem neuen bedeutungsvollen Komplex vernetzt werden. Es folgt einer Logik, die mit Lehrplänen und Wissenschaftsdisziplinen unvereinbar ist. Curriculares Lernen zielt eher darauf ab, Unterschiedliches auseinanderzuhalten und Zusammenhänge systematisch aufzubauen.

In Anschluss an ERIKSON³ beschreibt SCHULZE die individuelle Lebensgeschichte als die Bewältigung einer Folge von Wachstums Krisen, die in der Tatsache der Entwicklung begründet sind. Die Entwicklung der körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten stellt den Heranwachsenden vor ungewohnte Probleme und entwickelt ihn in eine neuartige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Anstöße zu solchen Krisen können aber ebenso aus der Umwelt kommen (Scheidung der Eltern, Ortswechsel, Auslandsaufenthalte, Wirtschaftskrisen, Änderungen im politischen System). Die Verarbeitung solcher Veränderungen ist an Entwicklungs voraussetzungen gebunden und kann die Entwicklung vorantreiben, aber auch hemmen.

*lebensgeschichtliches
vs. curriculares Lernen*

*entwicklungsbedingte
Veränderungen als
Ausgangspunkt für
lebensgeschichtliches
Lernen*

2 Ein Beispiel für eine standardisierte Leistungsmessung ist die PISA-Studie, die Rahmenkonzeption ist funktionalistisch orientiert, der Erforschung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen kommt eine zentrale Bedeutung zu (vgl. DÖRPINGHAUS [u.a.]: 2009, S. 130f.).

3 ERIK HOMBURGER ERIKSON (1902-1993), Psychoanalytiker und Psychiater.

*Konfrontation
mit Brüchen und
Widersprüchen
als Anstöße für
lebensgeschichtliches
Lernen*

Bedeutende Ausgangspunkte für lebensgeschichtliches Lernen sind also Konfrontationen mit Widersprüchen und Brüchen innerhalb der etablierten Ordnung. In Autobiographien werden häufig kritische Lebensereignisse beschrieben: Situationen, die irritieren, in denen sich Gewohntes plötzlich von einer anderen Seite zeigt, Zweifel wach werden, Konflikte oder Krisen sich zuspitzen, Neuartiges begegnet und eine Veränderung vorbereitet. Häufig werden mit der Beschreibung solcher Situationen Überlegungen, Deutungen und Folgerungen verknüpft, die darauf hinweisen, dass ein für das eigene Leben bedeutsamer Lernprozess angestoßen wurde.

Lebensgeschichtliches Lernen folgt einer eigenen Logik, sie ist nicht im Voraus geplant und schreitet nicht linear fort. Erst im Nachhinein werden Verknüpfungen vorgenommen. Ihre Herstellung folgt nicht der Anwendung allgemeiner Gesetze und Regeln, sondern der sich selbst vergewissernden Reflexion.

Selbstreflexion setzt immer ein Stück Lebensgeschichte voraus, sie bezieht sich auf bereits Gelerntes sowie auf Erlebnisse und Erfahrungen und ist damit rückwärtsgewandt und rekonstruierend. Zugleich ist sie aber auch auf die Zukunft gerichtet, da das bereits Erlebte und Erfahrene immer wieder mit den Entwürfen und Vorstellungen in Übereinstimmung zu bringen ist, die sich der Einzelne von seinem Leben macht. Die Entwicklung einer Lebensperspektive in realen Plänen, aber auch in Gestalt von Träumen und Fantasien ist einer der wichtigsten Funktionen des lebensgeschichtlichen Lernens, wobei das Nachdenken über sich selbst vor allem da einsetzt, wo Fantasien und Pläne auf Widerstand stoßen oder mit den realen Bedingungen und Möglichkeiten in Konflikt geraten. Selbstreflexion bedeutet darüber hinaus, nicht nur die eigene Lebensgeschichte isoliert zu betrachten, sondern sich mit der eigenen Einbindung in lebensweltliche und gesellschaftliche Gegebenheiten auseinanderzusetzen (vgl. SCHULZE 1993, S. 208ff.).

*transformative
Lernprozesse als Folge
der dynamischen
gesellschaftlichen
Entwicklung*

Die dynamische gesellschaftliche Entwicklung, die durch das Aufbrechen von Grenzen und Kulturen durch Globalisierung und den Verlust von Traditionen und längerfristigen Werten gekennzeichnet ist, führt viele Menschen häufiger in existentielle Erfahrungen und Sinnkrisen. Sie machen transformative Lernprozesse erforderlich, bei denen die Persönlichkeitsänderung bzw. Änderungen in der Organisation des Selbst im Mittelpunkt stehen. Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der krisenhaften Situation findet ein Orientierungswechsel statt, der sich auf die gesamte Persönlichkeit auswirkt (vgl. VON FELDEN 2014, S. 70).

3.2.2 Biographiearbeit

Biographiearbeit hat zum Ziel, biographische Lernprozesse zu begleiten und zu unterstützen oder ihren Adressaten bei der Bewältigung von Herausforderungen, Krisen oder Entwicklungsaufgaben zu helfen. Biographiearbeit kann als eine Form der professionellen Initiierung und Begleitung biographischer Lernprozesse verstanden werden. Sie versucht anhand der Beschäftigung mit der eigenen Biographie, Anstöße für die zukünftige Gestaltung des Lebenswegs zu geben.

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es bisher keinen einheitlichen Gebrauch des Terminus „Biographiearbeit“. Darüber hinaus werden alternative Begriffe wie „biographische Selbstreflexion“, „biographische Arbeit“ oder das „biographische Lernen“ verwendet, sie erfassen zum Teil Unterschiedliches, werden aber auch synonym verwendet. MIETHE (2011) unternimmt unter Bezug auf verschiedene Autoren den Versuch einer Abgrenzung des Begriffs, indem sie Merkmale der Biographiearbeit herausarbeitet:

- Biographiearbeit zielt auf die Ganzheitlichkeit des Menschen (Körper-Seele-Geist, Denken, Handeln, Fühlen)
- Biographiearbeit bezieht sich auf die psychischen Dispositionen des Menschen, betrachtet den Menschen jedoch in seinem gesellschaftlichen und historischen Gesamtzusammenhang
- Biographiearbeit ist die Reflexion der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft
- Biographiearbeit ist an ein professionelles Setting (einen pädagogischen Rahmen/interaktives Miteinander/klare Methoden) gebunden

Merkmale der Biographiearbeit

Sie formuliert im Anschluss folgende Definition:

„Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biographiearbeit 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 eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden.“ (MIETHE 2011, S. 24)

Es wird deutlich, dass Biographiearbeit einen pädagogischen Ansatz darstellt, in dem auf eine breite Vielfalt von Methoden zurückgegriffen wird (vgl. MIETHE 2011, S. 22f.).

Menschen beschäftigen sich auch außerhalb eines professionellen Kontextes mit ihren Biographien, wenn sie aus ihrem Leben erzählen, Erfahrungen und Erinnerungen mit anderen teilen, ihr Leben planen oder aber an Ereignissen verzweifeln, ihren Lebensweg suchen oder nach dem Sinn des Lebens fragen. In Abgrenzung und Ergänzung zur intuitiven biographischen Selbstreflexion hat professionelle Biographiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit das Ziel, Menschen in ihrer Entwicklung, Lebensbewältigung und Lebensplanung zu unterstützen, deren Ausgangsbedingungen für die eigenständige Gestaltung der Biographie problematisch sind. Anlässe für Biographiearbeit sind insbesondere Krisen und Wendepunkte, die einen deutlichen Bruch zur bisherigen Lebensgeschichte darstellen und eine Rückschau erfordern oder unverstandene und unbekannte Teile der Biographie eine Erklärung und Verarbeitung notwendig machen. Anlässe für Biographiearbeit sind zum Beispiel:

- der Verlust oder die Trennung von der Ursprungsfamilie, z.B. bei Adoptiv- und Pflegekindern
- einschneidende traumatisierende Lebensereignisse, die einen Verlust vertrauter Menschen, Orte oder Lebensverhältnisse mit sich bringen (z.B. Migration, Flucht und Vertreibung)

Anlässe für Biographiearbeit

- der Verlust von Gesundheit durch Behinderung, Alter, chronische und dementielle Erkrankungen
- Lebensverhältnisse, die geprägt sind durch Armut, Vernachlässigung und mangelnden Zugang zu entwicklungsfördernden Ressourcen (vgl. HÖLZLE 2011, S. 32).

Anlass für Biographiearbeit kann auch die Beziehungsbeendigung durch Trennung oder Scheidung sein, wobei diese in der Regel erst später, nachdem die akute Trennungssituation vorüber ist, begonnen werden sollte. Ziel ist es hier neben der Aufarbeitung der Vergangenheit auch eine neue Zukunftsperspektive zu entwickeln. Weitere mögliche Anlässe können auch Sinnkrisen in der Mitte des Lebens, der Eintritt in den Ruhestand oder die Gestaltung des zukünftigen Lebens im Jugendalter sein.

Pädagogisch orientierte Biographiearbeit ist in konkrete Formen der Unterstützung und Begleitung von Menschen in ganz unterschiedlichen biographischen Abschnitten eingebunden. Ihr Anwendungsbereich erstreckt sich auf sehr unterschiedliche Adressatengruppen in pädagogischen Feldern (z.B. geistig behinderte Menschen, ältere und alte Menschen, Benachteiligte oder Adoptiv- und Pflegekinder). Die Diskussion um die Anwendung biographischer Verfahren erstreckt sich auch in den therapeutischen Bereich hinein. Häufig ist Biographiearbeit in Konzepte unterschiedlicher Therapieverfahren eingelagert; sie ist deshalb kaum einheitlich zu erfassen bzw. in ihrer kompletten Erscheinungsform zu beschreiben (vgl. JANSEN 2011, S. 20f.).

Biographiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit ist immer partizipativ, dialogisch und kooperativ angelegt. Sie zielt darauf ab, gemeinsam mit den Klienten einen verstehenden Zugang zu ihrem Erlebten und ihrer Lebensbewältigung zu entwickeln (vgl. HÖLZLE 2011, S. 33).

Alle Ansätze eint die Annahme, dass es ein zutiefst menschliches Bedürfnis ist, dem Leben einen sinnhaften Bezug zu geben, sich als lebendigen Gestalter der eigenen Lebensgeschichte zu erleben und Identität zu entwickeln. Pädagogisch geleitete Biographiearbeit kann ihre Klientel bei der „Verknotung“ ihrer Lebensgeschichte unterstützen, indem sie orientiert am Alltag der Biographenträgerinnen und Biographenträger (z.B. im Altenheim, in der Pflegestelle, im Jugendzentrum, in der Schule) das biographische Gewordensein thematisiert. Sie regt dazu an, Biographie auch unter den Bedingungen schwieriger Lebenslagen und beschädigter Identität als gestaltbaren Raum zu erleben. Der Biographenträger erhält die Möglichkeit, sich aus der Alltäglichkeit mit seinen Routinen, Anpassungen und Verhärtungen zu lösen und sich seiner Biographie verstehend anzunähern, sich auszudrücken und sich anderen mitzuteilen. Die Arbeit an der eigenen Biographie, die Kognition, Emotion und Körper umfasst, wird als Schlüsselkompetenz für die Gestaltung eigener biographischer Verläufe verstanden. Diese systematische Einbindung von biographischer Reflexions- und Gestaltungskompetenz (bspw. in Form der Rekonstruktion biographischen Erlebens in der Therapie) blieb lange der psychotherapeutischen Perspektive vorbehalten. Im Unterschied zur Biographiearbeit geht einer therapeutischen Behandlung in der Regel eine konkrete Problemdefinition voraus. Die Arbeit an der Biographie ist jedoch eine Grundvoraussetzung gelungenen Lebens. Sich gelebtes Leben in Erinnerung zu rufen, es zu erzählen und zu dokumentieren, macht Erlebnisse reflektierbar und teilbar mit anderen. Es eröffnet die Möglichkeit, Erlebtes zu

verarbeiten, neu zu bewerten und zu deuten und damit Lebenskontinuität zu sichern (vgl. JANSEN 2011, S. 21ff.).

Eine wichtige Funktion der Biographiearbeit besteht darin, Menschen bei der Integration von Erfahrungen in das eigene Lebens- und Selbstkonzept zu unterstützen. Insbesondere die Arbeit an Diskontinuitäten hat die Funktion, Brüche bewältigen zu können und die eigene Identität zu entschlüsseln und weiterzuentwickeln. Die Stärkung des Selbstwertgefühls stellt dabei, neben der Entwicklung von neuen Perspektiven für die Zukunft, ein übergeordnetes Ziel dar (vgl. HÖLZLE 2011, S. 38).

Die Methoden der Biographiearbeit können je nach Alter und Ausgangslage der Teilnehmer ganz unterschiedlich sein, sie reichen von der Gestaltung von Lebensbüchern, über Foto-, Film- und Musikprojekte bis hin zu künstlerischen Ansätzen und der Biographiearbeit mit Musik und Tanz.

Reflexion und weiterführende Fragen

Was ist „Biographie“ und aus welchen (wissenschaftlichen) Perspektiven kann sie betrachtet werden?

Worauf zielt die pädagogische Perspektive auf Biographien ab?

Überlegen Sie, wenn Sie mögen, welche Seiten Ihrer eigenen Biographie aus den unterschiedlichen Perspektiven analytisch beleuchtet werden könnten. Vielleicht fallen Ihnen spontan auch einige Aspekte Ihres biographischen Potenzials ein.

Wie könnte Biographiearbeit gestaltet sein, in der sich Kinder, Jugendliche oder Erwachsene im weitesten Sinne mit dem Thema „Nachhaltigkeit“ beschäftigen?

Weiterführende Literatur:

- GUDJONS, HERBERT (2008): Auf meinen Spuren – Übungen zur Biografiearbeit. 7. Aufl. Bad Heilbrunn.
- GRIESE, BIRGIT (Hrsg.) (2010): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden.
- HERZBERG, HEIDRUN; KAMMLER, EVA (Hrsg.) (2011): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt a.M. [u.a.].
- MORGESTERN, ISABEL (2014): Projekt Lebensbuch – Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. Heft 05/2014 mit dem Themenschwerpunkt „Kinder und Herkunft“.
- OSBORN, CAROLINE; SCHWEITZER, PAM; TRILLING, ANGELIKA (2013): Erinnern: eine Anleitung zur Biografiearbeit mit älteren Menschen. Freiburg.
- RUHE, HANS-GEORG (2014): Praxishandbuch Biografiearbeit: Methoden, Themen und Fehler. Weinheim.

II Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Wenn wir im ersten Kapitel vornehmlich theoretische Fragen zur Bestimmung des Begriffs „Biographie“ thematisiert haben, so soll es im Folgenden um erziehungswissenschaftliche Forschungsinteressen an Biographien gehen sowie darum, wie in konkreten Biographien Bildungsprozesse identifizierbar sind – also um die Frage, wie und wann Bildung überhaupt möglich und als solche erkennbar bzw. empirisch erschließbar ist.

4 Erschließung von Biographien für pädagogische Fragestellungen

Was die pädagogischen Fragestellungen betrifft, ergänzen autobiographische Quellen, wie wir bereits im Kap. 2 feststellen konnten, bereits seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert die etablierten Beobachtungsverfahren von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen um Innenperspektiven und Bildungsreflexionen von Individuen – zunächst vornehmlich in literarischer Form, wie etwa die „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ von WILHELM VON KÜGELGEN, die im Jahr 1870 herausgegeben und bis in die 1920er mit mehr als 230 Auflagen in pädagogischer Absicht einem Millionenpublikum, überwiegend Heranwachsenden, bekannt wurden (vgl. KNITTEL 2007, S. 2). Doch *was* und vor allem *wie* können wir aus den Biographien für die Pädagogik lernen?

Bedeutung autobiographischer Aussagen für Erziehungswissenschaft

Für die Erziehungswissenschaft, so JÜRGEN HENNINGSEN bereits in einer seiner Lehrveranstaltungen im Jahr 1962, haben autobiographische Aussagen in dreifacher Hinsicht Bedeutung (HENNINGSEN 1981, S. 9ff.):

1. als eine historische erziehungswissenschaftliche Quelle
2. als sprachlich gestaltetes (Bildungs-)Schicksal
3. als „Instrument“ der Bildungsintention.

Mit Ausnahme der bis heute lesenswerten erziehungswissenschaftlichen Pionierstudien auf der Grundlage von Autobiographien in den 1920er Jahren blieb jedoch die wissenschaftlich-systematische Erschließung von Biographien für pädagogische Fragestellungen in Deutschland bis zu der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1978 in Tübingen eher rar (vgl. HEINRITZ 2010, S. 399). Auf dieser Tagung, die aus der heutigen Einschätzung auch den Beginn der pädagogischen Biographieforschung markiert, wurden erstmalig dezidiert forschungsmethodische Ansätze und Erkenntnisinteressen einer verstehenden (hermeneutischen) und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik programmatisch entwickelt, präsentiert und diskutiert. Wenige Jahre später stellen DIETER BAACKE und THEODOR SCHULZE in der Neuauflage des die Tagungsergebnisse doku-

mentierenden Büchleins „Aus Geschichten lernen“ einen markanten Wandel des Stellenwerts biographischer Entwürfe in allen Sozialwissenschaften und insbesondere in der Erziehungswissenschaft fest: Auf biographische Methoden und Materialien würde sowohl in unterschiedlichsten erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereichen und Teildisziplinen inzwischen verstärkt zurückgegriffen. Daneben generiere die Beachtung biographischen Materials und die daraus gewonnenen Erkenntnisse neue Ansätze pädagogischer Theoriebildung (BAACKE/SCHULZE 1993, S. 7ff.) – so etwa die bildungstheoretischen Diskurse, wie sie im dritten Teil dieses Lehrbriefs (III) dargestellt werden.

Biographieforschung nimmt gegenwärtig im Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Forschungsansätze einen zentralen Platz ein, sie umfasst elaborierte Methoden der Erhebung und Auswertung von so unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Quellen wie bereits vorliegende persönliche Dokumente von Biographieträgern: Tagebücher, Schulaufsätze, Briefsammlungen und Memoiren bis hin zu Nachrufreden sowie gezielt und systematisch von Forschenden erhobenes biographisches Material, v.a. stimuliert autobiographische Stehgreiferzählungen (vgl. KRÜGER/MAROTZKI 2006, S. 8).

4.1 Verschiedene Forschungsfelder der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

SCHULZE schlägt eine Systematisierung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in drei übergreifende inhaltliche Kontexte vor, in die sich am biographischen Material orientierte erziehungswissenschaftliche Studien prinzipiell einordnen ließen: Biographische Untersuchungen zur Geschichte der Pädagogik als Praxis sowie als Theoriediskurs und Wissenschaftsdisziplin (Historische Pädagogik); Biographiestudien zur Erschließung pädagogisch bedeutsamer Altersgruppen und Lebenswelten; die biographisch orientierte Erforschung pädagogischer Institutionen und Medien (BAACKE/SCHULZE 1993). Eine ähnliche Systematisierung findet sich auch bei HEINZ-HERMANN KRÜGER, wobei dieser die Beforschung von Adressatinnen und Adressaten und professionellen pädagogischen Institutionen und Medien im Kontext der inzwischen ausdifferenzierten biographischen Problemstellungen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen einordnet (KRÜGER 2006, S. 17ff.). Eine ähnliche Einteilung wird auch von HEIDE VON FELDEN (2008) verfolgt.

inhaltliche Systematisierung biographischer Forschungsstudien

In bisherigen Systematisierungsversuchen wurde indes die Frage nach der bildungstheoretisch interessierten Biographieforschung noch unzureichend beantwortet. Denn war KRÜGER zufolge „eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, die Biographisierungsprozesse als Bildungsprozesse in der Ambiguität von vorgegebener Regelhaptigkeit und Emergenz kategorial fasst und untersucht“, mit Ansätzen von JOCHEN KADEF (1989) und WINFRIED MAROTZKI (1990) noch vor etwa 10 Jahren im Bereich der „wichtigen Vorarbeiten“ zur Überwindung des „traditionellen Hiatus von Bildungstheorie [...] und Bildungsforschung“ (ebd., S. 27) verortet, kann aus unserer Sicht die Frage nach der Einordnung von bildungsorientierten Biographiestudien inzwischen auf zweierlei Weise beantwortet werden:

Position von bildungsorientierten Biographiestudien

Einerseits lassen sich Biographiestudien mit einem bildungstheoretischen Analysefokus i.d.R. – d.h. in Abhängigkeit von der konkreten Fragestellung und dem Kontext der Informantinnen und Informanten – weiterhin einer der drei genannten erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen zuordnen. Wenn es aber explizit um empirische Annäherungen an Manifestationen von Bildungsprozessen und damit um Weiterentwicklung der Bildungstheorie geht – etwa in extensiven erziehungswissenschaftlichen Subjektstudien, Analysen narrativer Identitätskonzepte sowie subjektiver Transformationsprozesse, wie wir sie im Kap. 8 vorstellen werden –, können bildungstheoretisch orientierte Biographiestudien als eine eigenständige, vierte Studienrichtung bezeichnet werden.

4.1.1 Biographieforschung zur Geschichte der Pädagogik

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Bereichen der Historischen Pädagogik untersuchen mitunter die ältesten uns zugänglichen autobiographischen Dokumente, die pädagogische Fragen zu beantworten versuchen. Autobiographische Quellen aus der Vergangenheit erlauben nicht nur eine rückblickende Überwindung bestimmter zeitlicher Dimensionen, sie lassen darüber hinaus Rückschlüsse auf gesellschaftlichen Wandel, kulturelle wie auch pädagogische Entwicklungen und Veränderungen und deren Wahrnehmung und Verarbeitung durch Zeitzeugen zu.

Um pädagogische Sichtweisen und Ideen sowie die vielfältigen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse (bspw. in Familie und Schule) in den Lebensphasen Kindheit und Jugend vergangener Zeiten vergegenwärtigen, rekonstruieren, vervollständigen oder auch lediglich illustrieren zu können, um historisch aufgeschichtete kollektive Erfahrungen sichtbar machen und aufarbeiten zu können, nutzte die pädagogische Geschichtsschreibung immer schon alle ihr verfügbaren autobiographischen Quellen im weitesten Sinne (vgl. GLASER/SCHMID 2006, S. 364). Zwar fehle es – so GLASER und SCHMID – in der Historischen Pädagogik bislang an einer systematischen Gesamtdarstellung von Forschungsarbeiten mit biographischen Zugängen. Folgt man KRÜGER (2006), können hinsichtlich der markanten Fragestellungen im geschichtspädagogischen Zusammenhang der gegenwärtigen Biographieforschung zwischen Studien mit dem Fokus auf

1. die Rekonstruktion vergangener Sozialisationsbedingungen, Erziehungspraktiken, Bildungseinrichtungen oder Verlaufsformen des Erwachsenwerdens
2. Alltag und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in der NS-Zeit
3. Lehrersein im Dritten Reich
4. Historische Regionalstudien zu Familie, Kindheit und Jugend
5. die Rekonstruktion der Disziplinargeschichte des Fachs Erziehungswissenschaft

unterschieden werden (vgl. KRÜGER 2006, S. 17ff.).

In mehreren Beiträgen der im September 2013 veranstalteten Jahrestagung der DGfE-Sektion Historische Bildungsforschung wurden biographische Studien zur Rekonstruktion von *Bildung und Differenz* in historischer Perspektive vorgestellt (DEHNAU/KLUCHERT 2013).

Beachtenswert ist die theoretische sowie methodische Komplexität aktueller Projekte geschichtspädagogischer Forschung: Die Forschungsstudie des an der Universität Rostock wirkenden Bildungshistorikers JENS BRACHMANN zur Rekonstruktion der *Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* von der Verbandsgründung im Jahre 1947 bis zu seiner Selbstauflösung im Jahre 2012 infolge des pädophilen Missbrauchsskandals an der renommierten Odenwaldschule verbindet „Analyseverfahren sozialwissenschaftlicher Wissenschaftsforschung mit Forschungspraktiken der Institutionen- und Organisationsforschung, der Biografieforschung wie auch der Bildungsphilosophie und Historischen Bildungsforschung“ (BRACHMANN, Publikation in Vorbereitung vermutl. 2015, S. 15). Neben der Analyse von institutionellen Zusammenhängen, Themen und Debatten entlang der Vereinigungsentwicklung sowie einer dokumentarischen Chronik des Landerziehungsverbandes, sensibilisiert der biographische Zugang in BRACHMANNS Studie sowohl für die Perspektiven der von sexuellen Übergriffen an reformpädagogischen Internaten betroffenen Opfer als auch für „die problematischen Psychogramme der Täter und vermeintlichen Mitwisser“, um sensible „Fragen wie die nach der fragilen Konstitution von Identität und Professionalität im pädagogischen Selbstverständnis“ (ebd.) empirisch erschließen zu können.

Komplexität von neueren Studien

4.1.2 Biographieforschung zu pädagogisch bedeutsamen Altersgruppen

Da uns pädagogische Adressatinnen und Adressaten als Zielgruppen von pädagogischen Institutionen und Arrangements in der Regel im Kontext gesellschaftlich institutionalisierter, voneinander getrennter Lebensalter (Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter) begegnen⁴, werden Biographiestudien über pädagogisch bedeutsame Altersgruppen im Kontext der Bildungsinstitutionen sowie der (institutionalisierten) Lebensphasen gelistet.

In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung unterscheidet KRÜGER zwischen Forschungsprojekten zu Kinder-, Jugend- und Studierendenbiographien, die sich mit

1. generellen Fragen der Statuspassagen vom Kindheits- ins Jugendalter bzw. Erwachsenenalter
2. biographischen Bildungsverläufen innerhalb der Institutionen und der komplexen Organisation des Bildungssystems sowie an deren Übergängen und
3. globalen Fragen des Strukturwandels von Kindheit und Jugend

Fragestellungen in Forschungsprojekten zu Kinder-, Jugend- und Studierendenbiographien

beschäftigen (KRÜGER 2006, S. 19ff.), während Biographien von Erwachsenen und älteren Menschen in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen fokussierter thematisiert werden.

Das an der Universität Rostock interdisziplinär angelegte, von 2011 bis 2014 durchgeführte Forschungsprojekt „Bildungsziel Ingenieurin“ umfasst u.a. eine biographische Studie zur

Interdisziplinarität in neueren Studien

4 „Generationsübergreifende“ Lernarrangements stellen in Bildungsinstitutionen eher noch eine Ausnahme dar. Beispiele sind etwa thematisch konzipierte VHS-Kurse und einige Angebote aus den Reihen der Freizeitpädagogik, die altersgemischte Gruppen eher zufällig ansprechen. Explizit sozialpädagogisch arrangierte intergenerationale Settings finden sich in Bereichen der Sozialen Arbeit wie der Familienarbeit oder in sozialpädagogisch begleiteten intergenerationalen Wohnprojekten.

Entwicklung von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studieninteressen bei jungen Frauen und zeigt auf, wie sich die Studienorientierungen von Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Bildungsbiographie entwickeln und wie diese sich zugunsten von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern pädagogisch beeinflussen lassen (vgl. WENSERSKI/LANGFELD/PUCHERT 2015). In der Auswertung von 42 autobiographischen Interviews mit weiblichen Ingenieurstudierenden wurden sowohl die biographischen Erfahrungsaufschichtungen und die zentralen biographischen Prozessstrukturen als auch die biographischen Selbstthematizierungen aufeinander bezogen, um schließlich auf der Basis einer umfassenden Fallanalyse drei zentrale Typen biographisch geprägter Studienfachorientierungen von jungen Frauen herausarbeiten zu können – entweder durch eine frühe technikkulturelle Bildung im familiären Herkunfts米尔ieu; familiäre naturwissenschaftliche Bildung, ergänzt durch ein technikaffines pädagogisches Anregungsmilieu oder durch Herausbildung einer technischen Studienorientierung im Kontext bildungsbiographischer Selbstbehauptungsprozesse.

4.1.3 Biographiestudien in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen

Ein breites Spektrum an biographisch orientierter Forschung hat sich indes auch im Kontext einzelner erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen ausdifferenziert. Diese „gegenstandsbezogene Differenzierung“ (VON FELDEN 2008, S. 13) hat eine Fülle empirischer Arbeiten hervorbringen können, in denen eine bedeutende biographische Annäherung an unterschiedliche, pädagogisch relevante Gegenstände, Zielgruppen und Akteure möglich geworden ist.

So sind neben der Historischen Pädagogik auch schulpädagogische Studien (ein Beispiel findet sich im Kap. 8.2.4.) über Biographien von Schülern und Lehrern sowie im Bereich der Erwachsenenbildung weitere berufspädagogisch orientierte Studien oder auch Untersuchungen im Zusammenhang von lebenslangem Lernen, Profession, Organisation und Biographie durchgeführt worden.

Biographieforschung in der Sozialpädagogik

Innerhalb der **sozialpädagogischen Biographieforschung** kann indessen zwischen fünf markanten Studienschwerpunkten unterschieden werden (vgl. WENSERSKI 2006, S. 468ff.):

1. der sozialpädagogischen Jugendforschung, die jugendliche Biographien in der Perspektive sozialpädagogischer Theoriekonzepte und Begriffe, v.a. hinsichtlich der „Stigmatisierung, Devianz und Marginalisierung, aber auch die Bedeutung von Jugendkulturen und jugendlichen Gruppenstilen; Peer-Groups und Jugendcliquen; Individualisierungsprozesse im Jugendalter; sozialräumliche Konzepte, die Bedeutung von Territorialität usw.“ (ebd., S. 469) in fließenden Übergängen zur soziologischen Jugendforschung analysieren;
2. der biographischen Forschung zu stationären sozialpädagogischen Betreuungsformen, in der auf strukturelle Problembereiche der Heimerziehung im Spannungsfeld zwischen problembelasteten familiären Prägungen der Jugendlichen

und der Reichweite des pädagogischen Handelns in der inszenierten Lebenswelt eines institutionalisierten Alltags eingegangen wird;

3. der biographischen Armutsforschung, deren Fokus sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik von Armutshänenomenen spezifischer Randgruppen und Subkulturen über Arbeitslosenforschung auf Biographien im Zusammenhang mit Armutsprözessen – auch von Kindern und Jugendlichen – im Zuge der Neuen Armut und Sozialhilfekarrieren verlagerte;
4. der sozialpädagogischen Professionsforschung, die nach biographischen Wurzeln, Einflüssen und Ressourcen von professionellen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aber auch von ehrenamtlichen, nicht-professionellen Mitarbeitern in der Sozialen Arbeit suchen, um vielschichtige biographische Verankerungen ihres sozialen Engagements in den Strukturen und Ablaufroutinen, Deutungs- und Handlungslogiken ihres Tätigkeitsfeldes zu entziffern;
5. Biographieanalysen zur methodischen Reflexion professionellen Handelns in der sozialpädagogischen Diagnostik, die weniger auf Forschung, sondern gezielt auf ein auf biographische Prozesse bezogenes, interventionsorientiertes sozialpädagogisches Fallverständen in konsequenter Betroffenenbeteiligung abzielen.

Das wissenschaftliche Interesse der **Interkulturellen Pädagogik** an Biographien stellt URSULA APITZSCH als eine bleibende Thematik pluralisierter Gesellschaften heraus, denn ihr Ziel ist es nicht mehr – wie an den Anfängen dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin –, Kulturvergleiche, Modernisierungs- und Kulturgefälle zwischen modernen und traditionellen Kulturen oder zwischen Migranten und Autochthonen nachzuzeichnen, um daraus nach pädagogischen Betreuungskonsequenzen zu suchen (APITZSCH 2006, S. 510).

*Biographieforschung
und Interkulturelle
Pädagogik*

Vielmehr stehen inzwischen die *Strukturen der Migrationsbiographie* selbst als eine durch Risiko gekennzeichnete Biographie und die Rekonstruktionen des Umgangs sowohl mit dem „gesellschaftlich Neuen als auch [...] mit ihm in Kauf genommene Verluste“ (ebd.) bei Migrantinnen und Migranten im Fokus des Interesses.

Im Verständnis der Migration als einem höchst paradoxen biographischen Phänomen zwischen der aktiven individuellen Entscheidung und deren Ablösung durch unerwartete Erfahrungen passiven sozialen Leidens an Fremdbestimmungen und Fremdzuschreibungen bis hin zu fatalen Schicksalsschlägen und biographischen Kontrollverlusten, eröffnen sich in der Perspektive der Biographieforschung die Chancen der systematischen Reflexion und Potenziale kreativer Reorganisation von krisenhaften biographischen Verlaufskurven.

Darüber hinaus thematisieren neuere biographische Studien Lebenspraxen junger Menschen mit einem Migrationshintergrund in der zweiten oder dritten Einwanderergeneration ihre „über mehrere Generationen geleistete biographische Auseinandersetzung mit Tradition [der Herkunfts-familie, des Herkunftslandes, aber auch der Aufnahmegesellschaft]“, was für die Interkulturelle Pädagogik nach APITZSCH bedeutet, „der Tatsache Rechnung zu tragen,

dass Migranten Innovationen leisten und neue Lösungen hervorbringen, wenn sie Krisen überwinden, in denen die Routinen des Alltagshandelns versagen“ (ebd., S. 509).

Auf eine dieser Biographiestudien über junge Muslime in Deutschland gehen wir im Kap. 5.3.1. ein. Doch die Interkulturelle Pädagogik ist nach APITZSCH indes auch der Ort der Untersuchung von reflexiven Bearbeitungsstudien der nicht immer sichtbaren sozialen Kosten in *Binnenmigrationsbiographien* etwa von ländlichen Räumen in Industrie- und Dienstleistungszentren sowie von *Transmigrationsbiographien* – von Lebensentwürfen international operierender Menschen und Organisationen.

In der Interkulturellen Pädagogik könne daher nicht mehr an der Migration ausschließlich als einer Notstandspraxis festgehalten, vielmehr muss zusätzlich zu den biographischen Verlusten von Arbeitsmigranten, Flüchtlingen oder Asylsuchenden nach den Normalitätsvorstellungen im Kontext der Heterogenität hoch pluralisierter und ausdifferenzierter moderner Gesellschaften gefragt werden. Hier finden sich interessante Schnittstellen insbesondere mit der biographieorientierten medienpädagogischen Forschung: Vor dem Hintergrund der zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen wurden beispielsweise von KAI-UWE HUGGER (2008) Entstehungsprozesse von „transnationalen“ sozialen Räumen durch und in den neuen Medien untersucht. Das sind nach HUGGER qualitativ neue soziale und subjektive Lebenszusammenhänge, die sich durch Möglichkeiten neuer Medien ergeben und in denen virtuelle Räume zur Aushandlung von Mehrfachzugehörigkeiten sowie „hybrider Identitäten“ in Biographien der Transmigrantinnen und Transmigranten jenseits von traditionell-nationalen Konstrukten entstehen.

Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

In der **Erwachsenenbildung** ist die Biographieforschung von der Peripherie in das Zentrum wissenschaftlicher Erwachsenenbildung gerückt. Die Bildbarkeit Erwachsener ist mit der Idee verbunden, dass Lernen eine biographische Perspektive beinhaltet. Eine professionspolitisch relevante Auseinandersetzung mit dem Biographietheorem erfolgt jedoch erst seit den 80er Jahren. In dieser Zeit entstehen vier unterschiedliche biographiebezogene Einblicke zu Lernprozessen Erwachsener:

- a.) Die Notwendigkeit aus biographischen Krisen zu lernen
- b.) Die Explikation „mitlaufender“ biographischer Lern- und Bildungsprozesse
- c.) Die Entdeckung des autopoietischen Potentials biographischer Selbstreferentialität
- d.) Der zunehmende Anwendungsbezug biographischer Forschung (vgl. ALHEIT/DAUSIEN 2006, S. 433ff.).

a) Die Notwendigkeit aus biographischen Krisen zu lernen

Die bereits angesprochenen Individualisierungsprozesse werden auch in der Erwachsenenbildung thematisiert: Die erste nachhaltige Berührung von Erwachsenenbildung und Biographieorientierung im Kontext krisenhafter biographischer Entwicklungen gab es folglich an der Nahtstelle zwischen Bildung und Therapie. So lässt sich unter Professionellen in der Erwachsenenbildung die latente Bereitschaft nachweisen, ihre Ziele von pädagogischen auf quasi-therapeutische Zielsetzungen zu verlagern. Es wird jedoch ein „pragmatischer“, „weiter“ Therapiebegriff zugrunde gelegt, der die Grenze zum therapeutischen Setting nicht

überschreitet. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist in diesem Zusammenhang die Herstellung von Distanz zur unmittelbaren Wirklichkeit, die Vermittlung von Wissen, um mögliche Widersprüche zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit auszuräumen oder die Ermöglichung entlastender Diskurse.

b) Die Explikation „mitlaufender“ biographischer Lern- und Bildungsprozesse

Sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene werden Bildungsprozesse, die sich in erwachsenenpädagogischen Settings „nebenbei“ vollziehen, stärker beachtet. Die explizite und implizite Beschäftigung mit Lebensgeschichten z.B. in der Frauenbildung, der interkulturellen Erwachsenenbildung oder der Altenbildung hat eine gewisse Schlüsselfunktion, da abstrakte Einsichten in praktisch-pädagogische Prozesse übersetzt werden können.

Autobiographisches Lernen ist in Bildungssituationen immer an biographische Kommunikation gebunden, Ziel ist hier nicht vordringlich die Deutung der Lebensgeschichte, sondern ihre praktische Rekonstruktion. Gleichzeitig soll ein Verständnis für die Reproduktionsbedingungen der Lebenswelt entwickelt werden.

c) Die Entdeckung des autopoietischen Potentials biographischer Selbstreferentialität

Die biographische Perspektive in der Erwachsenenbildung setzt voraus, dass Lernprozesse nicht als „Inputs“ verstanden werden, sondern als ein erfahrungsabhängiger, vom Lernenden gestalteter Verarbeitungsprozess. Biographische Lernprozesse folgen dem Prinzip einer nach außen offenen Selbstreferentialität, sie sind sozial bedingte biographische Konstruktionsprozesse.

d) Der zunehmende Anwendungsbezug biographischer Forschung

Die Grenze zwischen eher forschungs- und praxisrelevanten Bezügen des Biographiekonzepts ist – wie in den Ausführungen bisher deutlich wurde – fließend. Eine besondere Bedeutung der Biographieforschung zeigt sich in einer Fülle grundlagentheoretisch relevanter Studien zur Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprozessen (so konnten zum Beispiel nicht intendierte Effekte organisierter Bildungsangebote nachgewiesen werden). Generalisierbare Beobachtungen zur biographischen Konstruktion von Bildungsverläufen konnten in empirischen Untersuchungen zu Frauen- oder Migrationsbiographien gewonnen werden. Ein überraschendes Ergebnis ist, dass das Zusammentreffen ungleichheitsverschärfender Faktoren in Bildungskarrieren (z.B. Frau und Angehörige einer ethnischen Minderheit) zu unerwarteter biographischer Handlungsautonomie führen kann.

Kritische Analysen über Bildungs- und Erwerbsbiographien von Frauen zeigen darüber hinaus, dass die Geschlechter auf unterschiedliche Weise in Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse einbezogen sind. Die Lebenslaufmuster von Frauen sind weniger eindeutig reguliert, da Frauen durch widersprüchliche Anforderungen in Beruf, Bildung und Familie nach wie vor stärker beeinflusst werden. Dies bedeutet den Verlust einer Orientierung durch das „Drei-Phasen-Modell“. Treffender erscheinen deskriptive Modelle wie „Patchwork“, „Puzzle“ oder „Kaleidoskop“ für die Lebensverläufe von Frauen, die zunehmend zu einem allgemeinen Modell für beide Geschlechter werden (vgl. ebd. S. 440).

Die zunehmende Bedeutung systematischer Fallrekonstruktionen in der Erwachsenenbildung geht mit der Entwicklung qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren einher. Vor allem das von FRITZ SCHÜTZE entwickelte Konzept des narrativen Interviews und sein sequenzanalytisches Auswertungsverfahren ermöglichen die Rekonstruktion komplexer widersprüchlicher Bildungskarrieren in der Bildungsforschung. Die klassischen „harten“ Ergebnisse der Bildungsstatistik sind zunehmend weniger für die Veranschaulichung und Deutung tatsächlicher Bildungsverläufe geeignet (vgl. ebd. S. 443).

Anhand einer Beispielstudie, die auf der Schnittstelle biographischer Fallrekonstruktion und pädagogischer Intervention angesiedelt ist, soll die Relevanz biographischer Erfahrungen von Teilnehmern in Weiterbildungsmaßnahmen verdeutlicht werden:

Insbesondere schulische Erfahrungen können in Weiterbildungen reaktiviert werden und damit die aktuelle Lernsituation prägen: Zum Beispiel die Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit, die durch schulische Erfahrungen mitgeprägt wurde oder aber Vorstellungen davon, wie Lernen funktioniert. Werden die Erfahrungen der Teilnehmer bei der Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt, zielen sie nicht nur auf die Erweiterung von Wissen und Handlungskompetenz ab, sondern auch auf die Modifikation von Einstellungen, Haltungen und Erwartungen (vgl. EPPING u.a. 2001, S. 62ff.).

Beispiel: Reintegrations- projekt für Langzeitarbeitslose

Beispielhaft steht hierfür ein Projekt zur Reintegration Langzeitarbeitsloser: Die Modellversuchsreihe zur „beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“, war im stetig steigenden Anteil der Langzeitarbeitslosen unter den Arbeitslosen begründet (vgl. KLEIN/REUTTER 2010, S. 353).

Ausgangspunkt der Analyse ist, dass zwischen Lebenserfahrungen, Lerninteressen und Lernverhalten ein Zusammenhang besteht, der sich auf die Leistungsfähigkeit auswirkt: Lebensweltliche Prägungen und biographische Erfahrungen können die Entwicklung von Lernfähigkeit und Lernbereitschaft also negativ beeinflussen. Ziel des Modellversuchs ist, die Wirkung von Deutungsmustern und Selbstdeutungen in Bildungs- und Qualifizierungsprozessen zu thematisieren und Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit aufzubrechen und Lernbarrieren abzubauen (vgl. PETERS, S. 1991, S. 7ff.). In den fallanalytischen Untersuchungen kann nachgewiesen werden, dass sich Selbstbilder ins Positive korrigieren lassen und Lern- und Leistungspotenziale freigesetzt werden können, die zum Beispiel aufgrund einer negativen Schülerbiographie verschüttet waren (vgl. ebd. S. 282ff.).

NIEKE (1992) hat didaktische Arrangements für die Umschulung von Langzeitarbeitslosen entwickelt, die eine Umstrukturierung erworbener negativer Selbstbilder der eigenen Leistung unterstützen. So müssen Anforderungen als sinnvoll erlebt werden und Erfolgserlebnisse geschaffen werden. Daneben wirkt Solidarität statt individueller Leistungskonkurrenz entlastend (vgl. ebd., S. 79ff.).

Reflexion und weiterführende Fragen

Wenn Sie eine Biographiestudie durchführen würden, für welche Fragestellungen und Adressatinnen und Adressaten würden Sie sich interessieren?

In welchen Forschungsbereich ließe sich Ihre Studie einordnen?

Weiterführende Literatur:

- FELDEN, HEIDE VON (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN; MAROTZKI, WINFRIED (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./akt. Aufl. Wiesbaden.
- SCHLÜTER, ANNE (in Vorb., vermutl. 2016): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. München.

5 Analytische Zugänge zu biographischen Prozessen

Im Kapitel 3.1. haben wir bereits in die verschiedenen Dimensionen des Biographiekonzepts eingeführt. Nun geht es uns darum, analytische Zugänge zu pädagogisch motivierten Fragestellungen an Biographien vorzustellen. Seit der Tübinger DGfE-Tagung haben sich vielfältige erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte bemüht, aus menschlichen Lebensgeschichten pädagogisch Wertvolles planvoll methodengeleitet zu lernen. Doch wie gestalten sich die Herangehensweisen der untersuchenden und interpretierenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wenn sie nicht rein intuitiv oder gar in der subjektiven Perspektive der Erforschten verhaftet bleiben sollen? Abhängig von den Fragestellungen, nach deren Antworten in Biographien gesucht wird, aber auch abhängig von den bewussten oder auch unbewussten (vor)theoretischen Annahmen, die jeder Beobachtende bereits vor der Begegnung mit dem Gegenstand hat, wird Unterschiedliches in einer Lebensgeschichte rekonstruiert werden können. Mit welchen pädagogischen Fragestellungen kann man überhaupt Biographenträger konfrontieren, wie sind in biographischen Narrationen Bildungsprozesse erkennbar und welche Erträge und Anforderungen ergeben sich aus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung für die pädagogische Praxis?

Wir beginnen die Beantwortung dieser Fragen mit einer Einordnung der Biographieforschung als einen inzwischen zentralen Forschungstypus innerhalb der Qualitativen Sozialforschung, deren Grundprinzipien sie teilt; stellen im Anschluss darauf das gängigste elaborierte Erhebungsverfahren biographischer Erzählungen – das narrative Interview – in uns möglicher Kürze vor, um uns im Anschluss daran der bildungstheoretisch geleiteten Analyse von lebensgeschichtlichen Erzählungen widmen zu können.

5.1 Die Biographische Methode in der sozialwissenschaftlichen Forschung

Die frühe Geschichte der Biographischen Methode in den qualitativ orientierten sozialwissenschaftlichen Studien der Chicagoer Schule der Soziologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. LAMNEK 2010, S. 596ff.) können wir in diesem Lehrbrief nicht eingehender thematisieren und beschränken uns v.a. auf den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Biographiediskurs in Deutschland, insbesondere auf die Ansätze der bildungstheoretischen Biographieforschung. Es sei aber an dieser Stelle angemerkt, dass auch das von uns fokussierte Themenfeld freilich auf keine isolierte Entwicklung zurückblickt und die gegenseitige Nutzung von theoretischen sowie methodischen Impulsen zwischen den Nachbardisziplinen Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, Anthropologie, (Bildungs-)Philosophie, Soziologie und Psychologie bzw. prominenter (internationaler) Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vielmehr die gegenseitige Befruchtung und eine Weiterentwicklung eigener bildungserforschender Ansätze erst möglich gemacht hat.

5.2 Biographieforschung als Methodologie der Qualitativen Sozialforschung

Wurden bis in die 1970er Jahre Adressatinnen und Adressaten eher als „Objekte“ der pädagogischen Praxis und ihrer Erziehungs-, Lehr-, Beratungssettings sowie der erziehungswissenschaftlichen Forschung verstanden und analytische Erklärungen pädagogischer Annahmen gesucht, indem in großangelegten, statistischen Studien theoriegeleitete Hypothesen geprüft wurden, entwickelte sich mit der „Entdeckung des Subjekts“ und mit der Kritik an den quantifizierenden Verfahren ein am Verstehen orientiertes methodisches Vorgehen.

Die Frage nach den Methoden des Verstehens stellt sich in pädagogischen Zusammenhängen sowohl im Kontext des forschungsanalytischen Vorgehens – etwa bei den Analysen von Biographien – als auch, wenn es um Verstehensprozesse in der pädagogischen Praxis geht. Seit geraumer Zeit müssen sich Pädagoginnen und Pädagogen stärker als je zuvor um die kritische Selbstreflexion und die lebenswelt- und biographiesensible Planung und Begründung ihrer pädagogischen Arrangements bemühen (vgl. JAKOB/WENSERSKI 1997, S. 7). Dennoch wird nicht selten und durchweg in allen gesellschaftlichen Institutionen mit Adressaten von frühester Kindheit bis ins Seniorenalter über mangelnde pädagogische „Verstehenskompetenz“ bzw. über „Verstehensdefizite“ gegenüber Klienten geklagt. Dies erst recht, seitdem sich pädagogische Arbeit an zunehmend heterogene Lerngruppen, unterschiedliche soziale und kulturelle Verweisungshorizonte, Zielgruppen mit ausdifferenzierten Lebenswelten sowie (Bildungs-)Biographien wendet (vgl. GAUS/UHLE 2006, S. 7).

pädagogische
Verstehenskompetenz

Denn nimmt man die inzwischen allgemein anerkannte Annahme der Soziologen BERGER und LUCKMANN (1993/1977) ernst, nach der die soziale Wirklichkeit keine objektive Gegebenheit, sondern eine erst durch diskursive Bedeutungs- und Sinnzuweisungen sozialer Akteure konstruierte Wirklichkeit ist, bedarf es auch in der Forschung einer anderen Beobachtungsmethode als die der „Vermessung“ einer vermeintlichen gesellschaftlichen Realität. In der wissenschaftlichen Literatur wird daher seit den 1970er Jahren vielfach angemahnt, dass quantitative Messungen von scheinbar objektiven Merkmalen der Wirklichkeit stets selektiven Bedeutungshorizonten der Forschenden unterliegen, während aber soziale Phänomene nicht außerhalb der Individuen existieren und daher nicht als objektiv gegeben, sondern nur kontextabhängig, explorativ und aus den sozialen Lebenswelten heraus rekonstruiert und interpretiert werden können.

Das Qualitative oder auch Interpretative Paradigma, das sich als Gegenentwurf zu der die soziale „Wirklichkeit“ quantifizierenden sozialwissenschaftlichen Methodologie herausbildete, verfolgt ein am Verstehen orientiertes Erkenntnisinteresse und wird durch folgende zentrale Prinzipien geleitet (vgl. LAMNEK 2010, S. 19 ff.):

zentrale Prinzipien
Qualitativer
Forschungsmethoden

- Das Postulat der *Offenheit der Forschung* gegenüber auch unerwarteten Eigenarten von Untersuchungsfeld, -situation und -person bedeutet v.a., dass der Forscher offene und frei gewählte Mitteilungsmöglichkeiten bei gewählten sozialen Akteuren stimuliert und seine Wahrnehmung weitestgehend und unverfälscht von subjektiven Urteilen, Annahmen oder festgelegten theoretischen Kategorien hält. Das impliziert

eine Abkehr von vorgefertigten Fragenkatalogen, die die Bewusstseinshorizonte einer befragten Person und wertvolle Informationen allein durch die Interviewsituation befreudlich verzerrten, einen reflektierten Umgang mit eigenen Einstellungen und Theorien sowie den sensiblen Umgang mit dem Datenmaterial, um (auch unbewusstem) Aufklotzieren eines von außen herangetragenen Kategorienkorsets vorzubeugen.

- Der Forschungsprozess wird als ein *Kommunikations- und Interaktionsprozess* zwischen dem Forscher und Beforschter begriffen, in dem die Perspektiven der Beforschten als Selbsttheoretiker und Experten ihrer Lebenswelt anerkannt werden.
- Sowohl der Forschungsakt als auch der zu untersuchende Gegenstand selbst unterliegen dem *Prozesscharakter* von Kommunikation und Interaktion zwischen dem Forscher und dem Beforschten. Da es sich für den Befragten i.d.R. um eine neue und für beide Beteiligten prinzipiell immer auch um eine stets einmalige Befragungsinteraktion handelt, kann in einem qualitativen Forschungsprozess nicht von einer unveränderlichen Abbildung der Wirklichkeit ausgegangen werden, sondern von „prozesshafte[n] Ausschnitte[n] der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realitäten“ (ebd., S. 22), in die der Forschende ebenfalls involviert ist. Demzufolge ist ein Interviewer gefordert, sich der eigenen Wirkung bei der Konstitution von Deutungsmustern der Befragten permanent und über den gesamten Forschungsprozess bewusst zu machen. Doch selbst in den in Abgeschiedenheit geschriebenen Autobiographien bleibt die Wirkung eines imaginären potenziellen Lesers nicht gänzlich aus. LEJEUNE (1973/1975) spricht in diesem Zusammenhang von einer Art „autobiographischen Pakts“, den der Biographenträger mit seinem (auch imaginären) Rezipienten „schließt“ und der auf der Annahme gegenseitigen Verstehens und Einverständnisses beruht.
- Da sich der Forschende erst im Verlauf des Forschungsprozesses dem untersuchten sozialen Phänomen schrittweise nähert, muss sein methodisches Vorgehen anpassungsfähig für neu gewonnene Erkenntnisse sein. Dieser reflexive Einfluss des Forschungsfeldes auf den Analyseprozess bedeutet allerdings keine spontane oder gar beliebige Änderung methodischen Vorgehens. Er wird berücksichtigt und dokumentiert, indem einzelne Untersuchungsschritte und deren Nachjustierungen in einem Forschungstagebuch festgehalten, begründet und zu ihrer Nachvollziehbarkeit, diskursiven Überprüfung und ggf. Kritik offengelegt werden.

Die Biographieforschung eröffnet also einen Zugang zu sozialen Wirklichkeiten, der sowohl die Individualität von Selbst- und Welttheoretisierungen des Biographenträgers berücksichtigt als auch dessen Individualität als ein sozial verursachtes und determiniertes Phänomen begreift (vgl. LAMNEK 2010, S. 594). Dass die soziale Wirklichkeit dabei als kommunikatives Prozessgeschehen verstanden wird, bedeutet gleichsam, dass sie *in jeder Interaktionssituation* – wie in der Praxis, so auch in einer Forschungssituation – erst neu artikuliert und ausgehandelt werden muss.

Zudem bestimmt dieser kommunikative Charakter von Wirklichkeitskonstruktionen auch die Art des Zugangs zu autobiographischen Erzählungen: Biographieforscher sind auf Methoden angewiesen, die den „Inhalten“ (also Ereignissen, Erinnerungen und Deutungen einer Lebensgeschichte) die Art und Weise, in der sie kommuniziert wurden, gegenüberstellen.

Denn wie YVONNE KÜSTERS für die lebensgeschichtlichen Erzählungen von Biographenträgern treffend formuliert, ist

„...ein Charakteristikum der Subjektperspektive [...], dass sie [seine Perspektive auf die soziale Wirklichkeit; S.R.M.] dem Individuum als Handelndem und Deutendem zwar zur Verfügung steht, von ihm jedoch nicht vollständig formuliert und expliziert werden kann.“ (KÜSTERS 2009, S. 19)

Erst durch rekonstruktive analytische Verfahren kann also eine subjektive Perspektive auf die soziale Wirklichkeit offengelegt und der Beschaffenheit dieser Wirklichkeit gegenübergestellt werden. Dabei ist es naheliegend, dass im wissenschaftlichen Interesse die einzelnen erzählten Lebensgeschichten zunächst mit dem Rückgriff auf (unterschiedliche) theoretische und methodische Zugänge einer Einzelfallanalyse unterzogen werden, um erst darauf aus den analysierten Einzelfällen fallübergreifende Aussagen gewinnen zu können. Wie dies für den Einzelfall geschieht, ist unser nächstes Thema.

5.3 Wissenschaftliche Erhebung autobiographischer Erzählungen: Das narrative Interview

Ein methodisches Vorgehen zur Hervorlockung spontaner autobiographischer Erzählungen (*Stehgreiferzählungen*), das seit nun mehr als dreißig Jahren in unterschiedlichsten Studien der Biographieforschung wohl unzählige Male erprobt wurde und sich im Methodendiskurs als meistgenutzte autobiographische Interviewform etablieren konnte, ist das narrative Interview nach FRITZ SCHÜTZE. SCHÜTZES Annahme, dass sich in einer frei und weitestgehend unverzerrt erzählten Autobiographie die Verstrickungen von im Leben real aufgetretenen und erinnerten Lebensereignissen mit den „aufgeschichteten Erfahrungen“ und Deutungen des Biographenträgers derart lückenlos reproduzieren, wie dies in einer sozialwissenschaftlichen Forschungssituation nur möglich ist (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 285), scheint sich damit unabhängig der spezifischen Fragestellung und der Methode, mit dem das Interview anschließend ausgewertet wird, bestätigt zu haben:

*das narrative Interview
nach FRITZ SCHÜTZE*

*„Als prozessanalytisches Verfahren vermittelt das narrative Interview einen Einblick in die Geschichte sozialer und **biographischer Prozesse** wie Lebensgeschichten, Statuspassagen, Identitätstransformationen, kollektive und individuelle Wandlungsprozesse und geht damit über eine punktuelle Erfassung eines Ereignisses hinaus.“ (JAKOB 2010, S. 221; Hervorhebung S.R.M.)*

*Rekonstruktion
biographischer Prozesse*

Das narrative Interview ermöglicht daher Rekonstruktionen komplexer biographischer Prozesse und Wandlungen, in welchen sich Subjekte rückblickend als Handelnde oder als Erleidende ihrer lebensgeschichtlichen Umstände und Ereignisse erleben (vgl. ebd. i.A.a. GLINKA 1998, S. 25).

die Interviewsituation

Ganz gemäß der Absicht des Forschers, Erzählungen von Lebensgeschichten anzuregen, hält er sich in einem narrativen Interview mit seinen aufkommenden Fragen zurück bzw. stellt sie stets so, dass eine weitere ungehinderte *Erzählung (Narration)* generiert werden kann. Erst am Ende der autobiographischen Stehgreiferzählung bittet er den Autobiographen, schnell abgehandelte Ereignisse oder Nicht-Nachvollziehbares zu erläutern bzw. er spricht noch Fragen an, die sich aus seinem Forschungsinteresse ableiten und in der Lebensgeschichte ggf. nicht thematisiert wurden.

Für Zwecke methodisch geleiteter Auswertung werden narrative Interviews auf Tonband oder Diktiergerät, im Idealfall sogar als Video, aufgenommen und protokolliert (Informationen zum Interviewkontext, -ort und -atmosphäre; Beginn, Ende und Dauer der einzelnen Interviewphasen, besondere Vorkommnisse wie Störungen oder Unterbrechungen sowie stichpunktartiger inhaltlicher Erzählungsverlauf). Narrative Interviews werden möglichst als face-to-face-Gespräche zwischen einem einzelnen Interviewer und einer befragten Person, in ruhiger, dem Interviewten vertrauter Umgebung geführt. Angesichts des großen Vertrauensvorschusses, der ein Autobiograph mit seiner Lebensgeschichte einem Interviewer entgegenbringt, erklärt ihm der Forscher in einem annähernden Vorgespräch sein authentisches Interesse und sein Anliegen näher, jedoch ohne inhaltliche Detaillierungen, um vorbereitete Erzährlaster möglichst zu vermeiden und gleichzeitig einen vertraulichen Umgang mit persönlichen Daten und Informationen verbindlich zu bekunden. Die Anonymisierung aller Daten, die auf Menschen, Institutionen und Orte im Interview zurückführen könnten sowie die ausschließliche Datennutzung für wissenschaftliche Zwecke werden i.d.R. in einem „Vertrag“ schriftlich festgehalten. Da narrative Interviews häufig mehrere Stunden beanspruchen – KÜSTERS spricht von der üblichen Dauer von ca. einer bis zwei Stunden –, sollte der Interviewpartner darüber hinaus bereits im Vorfeld um eine großzügige Zeiteinplanung gebeten bzw. auch angekündigt werden, dass der Interviewer ausreichend Zeit für das gemeinsame Gespräch mitbringen wird.

Eine derartige autobiographische Stehgreiferzählung gilt als eine methodisch stimulierende Interviewform mit dem geringsten Verzerrungseffekt durch Einflussnahmen seitens des Interviewers, was durch sein besonderes systematisches Vorgehen in drei nacheinander folgenden Interviewphasen erreicht wird: die autobiographische Anfangserzählung, das immanente und dann das exmanente Nachfragen (vgl. KÜSTERS 2009).

5.3.1 Zum Ablauf eines narrativen Interviews

In unserer Erläuterung werden wir uns an dieser Drei-Phasen-Beschreibung orientieren, die SCHÜTZE selbst als die drei Hauptteile des autobiographischen Interviews beschreibt (vgl. SCHÜTZE 1983, S. 285). Es sollte Sie aber nicht verwirren, wenn andere Autoren eine weitere Phasenunterteilung präferieren und bspw. das Vorgespräch und den Erzählstimulus als methodisch relevante Interviewphasen gesondert beschreiben (vgl. stellvertretend LAMNEK 2010, S. 327f.).

1. Mit einer *autobiographisch orientierten Erzählauflaufforderung* setzt der Interviewer einen Stimulus ein, einen oder mehrere wohl überlegte Einstiegssätze, mit denen er seinem Informanten den entscheidenden Impuls für die gedankliche Rückversetzung in die biographische Vergangenheit und die daran anknüpfende Entfaltung der Erzählung seiner Lebensgeschichte gibt. Da die Befragten diesen Stimulus respektive Einstiegsfragen i.d.R. sehr ernst nehmen und versuchen, ihre Erzählung auf die Wortwahl des Interviewers genau abzustimmen (vgl. KÜSTERS 2009, S. 43ff.), muss im Vorfeld überlegt werden, ob der Stimulus hinsichtlich der Hinweise auf das Forschungsinteresse des Interviewers und des Anfangspunkts der Lebensgeschichte absolut offen gehalten wird (etwa um zu starke Fokussierungen auf bestimmte Lebensabschnitte oder Themen zu vermeiden, da sie die Erinnerung des Autobiographen beeinflussen und Vorentwicklungen ausklammern könnten) oder aber eine thematische Fokussierung in die Erzählauflaufforderung aufgenommen wird – bspw. um die Erzählung auf ein bestimmtes biographisches Thema (Kindheit, Jugend, Arbeit, Beruf, Religion, Migration usw.) zu lenken. Am Stimulus der Studie über junge Muslime in Deutschland, die von den Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern an der Universität Rostock auf der Grundlage von 107 narrativen Interviews von 2006 bis 2008 durchgeführt wurde, ist ein solcher thematischer Hinweis für autobiographische Informanten deutlich erkennbar:

„Wir interessieren uns für die Lebensgeschichten von jungen Muslimen in Deutschland und zwar dafür, wie sie aufgewachsen sind, wie sie bisher gelebt haben, wie sie gegenwärtig leben und welche Vorstellungen sie von ihrer Zukunft haben. Ich möchte Dich bitten, Dich einmal an Deine Kindheit zurückzuerinnern und zu erzählen, wie das damals war und wie es von da an weiterging. Ich werde jetzt erst mal ruhig sein und Dir aufmerksam zuhören. Dabei kannst Du alles erzählen, was Dir richtig und wichtig erscheint.“ (WENSIERSKI/LÜCKE 2012, S. 138)

Nicht ganz so präfigurativ, wie dies mit der Wirkung von standardisierten Kategorien in einer quantitativen Forschung der Fall ist (siehe Kap. 5.1.), nimmt der Interviewer in diesem Fall mit einem einzelnen Satz eine bewusste Erzähllenkung des Interviewten auf sein „Moslem-Sein“ vor und damit aber auch mögliche Erzählverluste seiner anderen Selbstverständnisse und Deutungshorizonte in Kauf – wohl wissend, dass dem Autobiographen alle komplexen Einflussgrößen (in diesem Beispiel seiner Religiosität) im seltensten Fall in vollem Umfang bewusst sind und erst mit analytischer Sensibilität rekonstruiert werden müssen. Er bewirkt damit bei seinen jungen Interviewpartnern aber einen Reflexionsprozess der Lebensgeschichte, der in der Gesamterzählung – allen Lebensphasen, Sozialisationsinstanzen, Institutionen, Erlebensprozessen, signifikanten Personen usw. – bewusst die eigene Religiosität in den Fokus nimmt.

Nach dem ausgesprochenen Erzählstimulus erfolgt der Sprecherwechsel vom Interviewer zu seinem Interviewpartner: Der Interviewer „eröffnet“ seinem Informanten Raum und Zeit für die Entfaltung seiner Lebensgeschichte. Nicht immer ist sich der Biographenträger gleich sicher, ob er die Aufforderung richtig verstanden hat, wo und wie er seine autobiographische Erzählung beginnen sollte; die Erinnerungen überlappen sich oder kommen als unsortierte Artefakte zu Tage oder aber die Lebensgeschichte wird im Schnelldurchlauf etwa entlang

Erzählstimulus und die Hauptnarrationsphase

Entfaltung der Erzählung und erzählgenerierende Impulse

institutioneller Lebenslaufstationen wie Kindergarten, Schule, Ausbildung etc. „überflogen“. Auch hat es der Interviewer gelegentlich mit einem Gegenüber zu tun, der über sein Leben von vornherein aus einer Metaperspektive reflektiert und in der Ersterzählung dabei kaum die real durchlebten Ereignisse thematisiert (Beispiel: Fallportrait von GÜLÜZAR aus der o.g. Studie kann unter <http://www.iasp.uni-rostock.de/forschung/muslimeprojekt/download-zusaetzliche-fallanalysen/> nachgelesen werden). Es ist enorm wichtig, dass diese erste *Hauptnarration* innerhalb des Interviews vom Interviewer nicht unterbrochen wird (vgl. SCHÜTZE 1984, S. 285), sondern v.a. gestisch, mimisch oder mit einem schlichten „Ja“ bestätigt und unterstützt wird, indem dieser dem Informanten in jedem Fall seine Zustimmung mit der Erzählweise, interessiertes und konzentriertes Zuhören und „Mitreisen“ auf dessen Gedankenpfad signalisiert. Angelehnt an das Vokabular des Erzählers und in der Chronologie des Erzählers werden aber biographische Eckpunkte, Ereignisse und Personen aus der Lebensgeschichte in einem stichpunktartigen Interviewprotokoll festgehalten, die Orientierungs- und Nachfragehilfen für weitere Interviewphasen dokumentieren.

Sollte der Erzähler die Aufforderung missverstanden haben oder nur eine sehr knappe oder gar keine Erzählung entfaltet haben, setzt der Interviewer seinen Erzählstimulus erneut und bittet den Interviewten nachdrücklich, etwas detaillierter zu erzählen oder ab jenem Zeitpunkt detaillierter zu erzählen, wo seine Detaillierungen auffallend knapp ausfielen. Für die Entfaltung der autobiographischen Hauptnarration ist es indes von äußerster Wichtigkeit, dass der Interviewer sich um einen oder mehrere offene, *erzählgenerierende Impulse* bemüht, die Narration ggf. geduldig abwartet und ein „Umswitchen“ in eine Frage-Antwort-Gesprächsführung unbedingt vermeidet. Als misslungen gelten Interviews, in welchen die interviewte Person eine gedankliche und emotionale Rückreise, das Erfahrungsnacherleben, nicht entfalten kann bzw. anstatt einer Stehgreiferzählung eine schablonenartige und kontrollierte Lebensgeschichte darstellt (vgl. ebd., S. 78). Denn erst wenn sich der Erzähler vom Strom seiner Erinnerungen bereitwillig tragen lässt, werden jene „Zugzwänge der Erzählung“ wirksam, die sich seinen bewussten kognitiven Steuerungsaktivitäten entziehen und vergangene Erfahrungen in der Narration zu reproduzieren vermögen (vgl. ebd.).

Der Erzähler beendet die Hauptnarration i.d.R. mit einer abschließenden Erzählkoda, die zu erkennen gibt, dass er seine Lebensgeschichte auf seine eigene Weise nun einmal komplett umrundet habe (bspw.: „Na ja.... So. Soweit über meine Biographie.“).

das *immanente*
Nachfragen

2. Wenn die Lebensgeschichte von seinem Träger eigenständig, ohne Unterbrechungen und in der Breite der gefragten Lebensspanne in Worte gefasst wurde, bedankt sich der Interviewer für die Ersterzählung und wechselt in die *Phase des immanenten Nachfragens*, in der er anhand seiner Protokollnotizen an unausgeschöpften oder undurchsichtigen Ersterzählungsmomenten anknüpft. Auch hier wird sich dezidiert um narrationsgenerierendes Fragen bemüht, das die Zeitlücken sowie Plausibilitätslücken der Haupterzählung auch in der Detaillierungstiefe aufzufüllen sucht:

„Die letzte detaillierte narrative Passage wird aus der Erinnerung zitiert, und dann fährt der Interviewer fort: „Ja und dann habe ich das Weitere nicht richtig mitbekommen. Ob sie (sic!) von diesem Punkt an das noch einmal erzählen könnten?““ (SCHÜTZE 1983, S. 285).

3. In der *Phase des exmanenten Nachfragens* geht es schließlich um narrative Ausschöpfung des reflexiven Erklärungs- und Abstraktionsvermögens des Autobiographen als Experte seiner selbst. Anknüpfend an die autobiographische Schilderung, stellt der Interviewer einerseits Fragen zur selbsttheoretischen Begründung erkennbarer Prozesse, Ablaufmuster und Zusammenhänge im Lebensverlauf (bezogen auf Ihre Biographie könnten die in etwa lauten: „Warum, glauben Sie, war es Ihnen immer wichtig, sich weiterzubilden?“ oder „Welche Rolle, würden Sie rückblickend sagen, spielen die Einstellungen und Erwartungen Ihrer Eltern für Ihre Bildungsmotivation?“) sowie abstrahierende und bilanzierende Fragen, die sich aus dem theoretischen Verständnis und dem Forschungsinteresse der Interviewanalyse ableiten (bspw.: „Auf Ihr Leben zurückblickend, was meinen Sie, welche Bildungsprozesse haben Sie nachhaltig verändert und in welcher Weise?“).

das exmanente
Nachfragen

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass der erzählte autobiographische Rückblick eines Biographenträgers gleichermaßen in der spezifischen Gegenwartssituation wie auch stets vor der Vorstellung einer antizipierten biographischen Zukunft entfaltet wird, schließt das narratives Interview idealerweise mit der expliziten Frage nach den Vorstellungen, Wünschen und Hoffnungen des Interviewpartners für seine persönliche Zukunft. Abgesehen von den Forschungsbelangen des Interviewers eröffnet sich – aus der pädagogischen Perspektive – dem Erzähler damit ein Explikationsraum in unmittelbarem Kontext seiner gesamtlebensgeschichtlichen Reflexion, in dem er sein im Narrativ manifestiertes biographisches Potenzial für die Vorstellung und Planung seines zukünftigen Lebens ausdehnen kann.

die Bilanzierungsfrage

Wir können an dieser Stelle zwar nicht auf die potenziellen kritischen Interviewsituationen, die sich insbesondere in prekären biographischen Schilderungen, wie Familientrennungen, Tod nahestehender Personen, erlebter Gewalt, Arbeits- oder Obdachlosigkeit, Krieg und Fluchtbiothraphien u.a.m., zwangsläufig ergeben können, näher eingehen.

biographisches Interview
im Spannungsfeld
zwischen Nähe und
Distanz

Wir können es aber nicht versäumen anzumerken, dass der Interviewer sich dessen bewusst sein muss, dass er oder sie selbst i.d.R. über keine professionellen therapeutischen Kompetenzen oder Befugnisse verfügt und in der Interviewsituation die Grenzen der Erzählbereitschaft seiner Informanten respektieren sowie seine Rolle des interessierten und empathischen Zuhörers nicht verlassen sollte. Eine autobiographische Stehgreiferzählung im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist damit stets eine pädagogisch arrangierte Situation, in der der Interviewer innerhalb eines unauflösbar Spannungsfelds zwischen Nähe und Distanz zum Interviewten und seiner Lebensgeschichte agiert⁵, jedoch nicht verwech-

5 WERNER HELSPER (2010) beschreibt unter dem Titel „Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne“ sechs ubiquitäre Spannungsfelder, in welchen sich das pädagogische Handeln im Allgemeinen seit der Moderne vollzieht, nämlich zwischen Autonomie und Zwang; Organisation und Interaktion; Nähe und Distanz; „Natur“ und Disziplinierung; Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit sowie in den Spannungen kultureller Pluralisierung.

selt werden darf mit den therapeutischen Settings etwa aus der Psychotherapie. Gleichwohl resümieren viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus den Beobachtungen und Rückmeldungen ihrer Informanten, dass die autobiographische Erzählung schon selbst einen spezifischen Bildungsimpuls auslöst und gewisse „selbsttherapierende“ Wirkung nach sich zieht, wie wir es im Kap. 3.2.2. feststellen konnten (zu biographischen Verlusten siehe auch APITZSCH im Kap. 4.1.3.).

5.3.2 Die Auswertung und Erträge aus narrativen Interviews

das narrative Interview als Verfahren der Datengewinnung

In der bildungstheoretisch geleiteten Bildungsforschung herrscht Konsens darüber, dass sich als Verfahren der Datengewinnung für die empirische Erforschung von Bildungsprozessen das von FRITZ SCHÜTZE entwickelte narrative Interview besonders eignet. Die zentralen Merkmale sollen hier noch einmal zusammengefasst werden: Das narrative Interview sieht vor, einen Gesprächspartner durch geeignete Impulse zum spontanen Erzählen seiner Lebensgeschichte zu veranlassen. Je nach Fragestellung der Untersuchung werden entweder die gesamte Biographie oder bestimmte thematisch relevante Ausschnitte thematisiert. Dem Interviewten bleibt es unabhängig von der Vorgabe aber selbst überlassen, was er aus seinem Leben berichten möchte. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass nicht bereits vorab entschieden wird, welche Aspekte im Hinblick auf Bildungsprozesse als besonders relevant angesehen werden.

Für die Auswertung solcher Interviews dient der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung vor allem das von FRITZ SCHÜTZE entwickelte sequenzanalytische Auswertungsverfahren. Es beruht auf der Rekonstruktion biographisch bedeutsamer Prozesstrukturen und der behutsamen Generalisierung dieser Strukturen mit Hilfe von Fallvergleichen (KOLLER 2012b, S. 52; SCHÜTZE 1983).

Prozesstrukturen des Lebensverlaufs

FRITZ SCHÜTZE unterscheidet vier unterschiedliche Prozessverläufe des Lebensverlaufs, er geht davon aus, dass diese in nahezu allen Biographien wiederzufinden sind. Unter Prozesstruktur versteht SCHÜTZE eine Haltung, die das Subjekt seinen Erfahrungen gegenüber eingenommen hat bzw. noch einnimmt:

1. *Biographisches Handlungsschema*

Das biographische Handlungsschema bezeichnet eine Haltung der Aktivität, die darauf gerichtet ist, biographische Entwürfe zu realisieren. Der Einzelne begreift sich als Akteur und Schöpfer seiner Handlungen und hat das Gefühl, seine Intentionen zumindest teilweise realisieren zu können.

2. *Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte*

Hier wird eine Haltung beschrieben, bei der das Subjekt sich in Teilen seiner Aktivität einer Institution überlässt bzw. überlassen muss (z.B. Bundeswehr/Schulpflicht etc.). Der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten oder gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte. Die Institution strukturiert den Ablauf der Prozedur, in die das Subjekt involviert ist. Das institutionelle Ablaufmuster als lebens- oder karrierespezifische Vorgabe kann Teil eines Entwurfs

sein, sodass die grundlegende handlungsschematische Einstellung zwar beeinträchtigt, aber grundsätzlich nicht außer Kraft gesetzt ist. Möglich ist aber auch, dass das Subjekt in diesem Prozess jegliche Eigenbestimmung verliert.

3. Verlaufskurven

Das Prinzip des Getriebenwerdens spiegelt sich im Verlaufskurvenmodell wider. Es bezeichnet eine Haltung der Passivität und des Überwältigtseins durch lebensgeschichtliche Ereignisse. Der Biographenträger kann zunächst nur „konditionell“ darauf reagieren. Nur mühsam kann ein labiles Gleichgewicht der alltäglichen Lebensgestaltung zurückgewonnen werden.

4. Wandlungsprozesse

Die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse können ihren Ursprung auch in der Innenwelt des Biographenträgers haben. Ihre Entfaltung erfolgt im Gegensatz zu den Handlungsschemata überraschend. Der Biographenträger nimmt sie als systematische Erweiterung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten wahr, ohne dass dieses intendiert ist. Wandlungsprozesse sind besonders aufschlussreich für bildungstheoretische Fragestellungen (vgl. Schütze 1984, S. 92b/Marotzki 1990, S. 108ff.), wie sie im nächsten Teil Ihres Lehrbriefs thematisiert werden.

Reflexion und weiterführende Fragen

Stellen Sie sich eine pädagogische Situation in Ihrer (zukünftigen) Tätigkeit im Bildungsbereich vor. Welche der unter 6.2. genannten Anforderungen an „Beobachtungskompetenzen“ treffen genauso oder ähnlich auf biographiesensible, „verstehende“ Pädagoginnen und Pädagogen in professionellen pädagogischen Kontexten zu?

Sicherlich hat Ihnen schon jemand Teile seiner/ihrer Lebensgeschichte erzählt. Wie haben Sie sich beim Zuhören verhalten? Wodurch würde sich Ihr Verhalten unterscheiden, wenn Sie ein narratives Interview führen würden? Wie würden Sie sich darauf vorbereiten?

Weiterführende Literatur:

- FUCHS-HEINRITZ, WERNER (2009): Biographische Forschung: eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden.
- GAUS, DETLEF; UHLE, REINHARD (Hrsg.) (2006): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN (2013): Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: I. Gogolin, H. Kuper, H.H. Krüger, J. Baumert (Hrsg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- KÜSTERS, YVONNE (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- LAMNEK, SIEGFRIED (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch mit Online-Materialien. 5., überarb. Aufl. Weinheim [u.a.].

- ROSENTHAL, GABRIELE (2012): Interpretative Sozialforschung: eine Einführung. 3., akt. Aufl. Weinheim [u.a.].

III Biographische Bildungsprozesse

6 Bildung als erziehungswissenschaftliche Grundkategorie

Der Bildungsbegriff ist neben dem Konzept der Biographie einer der zentralen Grundbegriffe in der Erziehungswissenschaft.

Bildung ist einerseits ein alltagssprachlicher Begriff mit einer Fülle von Konnotationen. Andererseits wird er in vielen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet. Auch hier weist er je nach Theorietradition ganz unterschiedliche Begriffsbestimmungen auf. Selbst innerhalb der Pädagogik ist der Bildungsbegriff ein Konzept, das je nach pädagogischer Richtung verschiedene Bedeutungen aufweist. Innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird unter Bildung die wechselseitige Erschließung von Ich und Welt verstanden. In der kritischen Erziehungswissenschaft wurde Bildung vor allem mit Emanzipation in Verbindung gebracht. Die empirische Erziehungswissenschaft übersetzt Bildung in messbare Kompetenzmodelle.

Als pädagogischer Begriff ist Bildung seit der Aufklärung und dem Neuhumanismus ein Indikator für zentrale Fragestellungen der Erziehungswissenschaft: So zum Beispiel in Debatten um utilitaristische oder individuelle, allgemeine oder berufliche, schulische oder außerschulische Bildung. Im pädagogischen Diskurs ist der Bildungsbegriff nach wie vor unverzichtbar, da sich in ihm pädagogische Fragestellungen bündeln (vgl. ZIRFAS 2011, S. 13).

6.1 Herkunft und Bedeutung des Bildungsbegriffs

Im Zentrum des Bildungsbegriffs steht das Wechselseitverhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen (Subjekt-Welt-Relation), welches im Unterschied zum Erziehungsbegriff die Seite des Einzelnen betont. Bildung beschreibt die Verschränkung von Individualität und Kultur, Eigenheit und Humanität, Selbst und Welt – wobei Kultur, Humanität und Welt die objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite gelten. Bildung meint in Anschluss an ZIRFAS einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten und kultivierten Lebensstils führt. Bildung kann demnach als Auseinandersetzungsprozess verstanden werden, der sich als Antwort des Subjekts auf Fremdheits- und Krisenerfahrungen vollzieht (vgl. ebd., S. 13).

Seiner Herkunft nach vereint der Bildungsbegriff bis heute die mit der Antike verbundene Vorstellung einer freien Lebensführung (*paideia*) und der Selbstsorge (*epimeleai heautou*), christliche Ebenbildlichkeitsvorstellungen im Spannungsfeld von Schöpfer und Geschöpf

*Bildung:
Begriffsgeschichte und
-entwicklung*

(*imago dei*), die neuzeitliche Vorstellung von der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen sowie die inhaltliche Frage nach Bildungsinhalten.

Der Begriff entstammt semantisch-metaphorisch der Vorstellung des Bildens als Gestaltung sowie der Bildlichkeit (z.B. Bild, Abbild, Ebenbild, Bildnis, Nachbildung). Wortgeschichtlich geht der Bildungsbegriff (althochdeutsch *bildunga*) als Übersetzung von *imaginatio* auf den MÖNCH NOTKER III. VON ST. GALLEN und in der Folge auf die spätmittelalterliche Mystik (mittelhochdeutsch: *bildunge*) zurück. Von der *imago-dei*-Vorstellung geleitet, übersetzt MEISTER ECKHART (1260-1328) *formatio* mit Bildung, einen reflexiven Bezug für den Menschen stellt er jedoch nicht her. Als kanonische Bildung umschließt sie von der Antike bis in die Moderne hinein die *septem artes liberales*⁶, die als subjektive Aneignung von Kultur über schulische Lehrpläne weitergegeben werden. Im 19. Jahrhundert verfestigt sich der Bildungsbegriff aufgrund der Neuorganisation des Bildungswesens und der zunehmenden Bedeutung von Bildungsabschlüssen (vgl. DÖRPINGHAUS/UPHOFF 2012, S. 63).

Bis ins 17. Jahrhundert kann Bildung demnach als Versuch verstanden werden, Gottähnlichkeit durch die Wiederherstellung der einst als unschuldig geltenden menschlichen Natur zu erreichen. Für die christliche Pädagogik stellte dies das vorrangige Bildungsideal dar. Mit dem Humanismus und der Renaissance setzte sich ein neues elitär-aristokratisches Bildungsideal durch, das den *uomo universale*, später den *honnête homme* oder den Gentleman in den Mittelpunkt rückte. Hier stand nicht so sehr die moralische, politische oder religiöse, sondern vielmehr eine dezidiert kulturelle Bildung im Zentrum. Im 17. Jahrhundert wird von COMENIUS eine Bildung für alle Menschen gefordert, da seiner Auffassung nach alle Menschen Adressaten von Bildung sind, die alles menschliche Wissen betrifft.

Mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts wird mit den Philanthropen einerseits der bis heute gebräuchliche Kompetenz-Begriff wichtig, der sich auf bestimmte für die Gesellschaft bedeutsame utilitaristische Qualifikationen bezieht. IMMANUEL KANT, als weiterer Vertreter der Aufklärung, betont den Mündigkeitsaspekt von Bildung, sie soll die Menschen zu Vernunft und Moral führen.

In der Klassik und im Neuhumanismus wird bei HERDER, SCHILLER und HUMBOLDT das Wechselseerverhältnis von Ich und Welt zum zentralen Thema der Bildung. Bildung wird hier mit sprachlicher, kultureller, ästhetischer und philosophischer Bildung in Verbindung gebracht und von praktischer und technischer Ausbildung abgegrenzt. In der Romantik dominiert, zum Beispiel bei FRÖBEL und ROUSSEAU, das Modell der Bildung als organische Entfaltung der natürlichen Anlagen. Jeder Entwicklungsstufe wird ein Eigenwert zugestanden, Bildung ist stark kindzentriert und gegenwartsbezogen. Die unverwechselbaren Eigenheiten sowie die individuellen Entwicklungsprozesse sollen durch Bildungsmedien (v.a. Spiele) und künstlerische Betätigungen zur Geltung gebracht werden.

⁶ Die „sieben freien Künste“ bleiben bis in die Neuzeit Kern der voruniversitären Allgemeinbildung: das sprachlich dominierte Trivium: Stufe der Grammatik, Rhetorik und Dialektik; das Quadrivium der mathematischen Disziplinen Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie (vgl. HÖRNER/DRINCK/JOBST 2008, S. 15).

Seit der Aufklärung ist Bildung auch mit einem Emanzipationsversprechen verbunden. Es zielt zum einen auf die Freisetzung der Menschen aus den feudalen und klerikalen Kräften des traditionellen Ständedenkens. In der marxistischen Idee der Bildung einer humanistischen Gesellschaft sollen die Verhältnisse überwunden werden, die die Menschen entmündigen und entwürdigen. Als Bildungsideal steht auf der einen Seite der durch Kunst, Kultur und Wissenschaft gebildete Mensch, auf der anderen Seite die durch polytechnische Bildung allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit (vgl. ZIRFAS 2011, S. 15f.).

Eine eindeutige Akzentuierung des Bildungsbegriffs im 20. Jahrhundert ist schwierig. So lassen sich im reformpädagogischen Diskurs Anknüpfungspunkte an die romantische Tradition der Bildung als Entfaltung der Individualität wiederfinden. In der Kritischen Theorie finden sich Elemente des klassischen Bildungsbegriffs wieder. Bildung ist hier jedoch mit der Entwicklung des Verständnisses für zentrale Probleme und der Einsicht in die Mitverantwortlichkeit ihrer Lösung verbunden (vgl. MAROTZKI 2006, S. 168). In der empirischen Erziehungswissenschaft wird Bildung mit Qualifikation in Verbindung gebracht. Hier tritt die Übersetzung des Bildungsbegriffs in messbare Kompetenzen in den Vordergrund.

Für das Verständnis von Bildungsprozessen ist das Bildungskonzept von WILHELM VON HUMBOLDT, welches in den letzten Jahren wieder aufgenommen und für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse weiterentwickelt, von besonderer Bedeutung. Deshalb soll es im Folgenden in seinen Grundzügen skizziert werden.

6.2 Das Bildungskonzept WILHELM VON HUMBOLDTS

Um die Wende zum 19. Jahrhundert setzt eine Diskussion um die Bestimmung des Menschen ein. Verbunden mit der Hochschätzung des Altertums und der Sprache als Bildungselement, hinterfragt das neuhumanistische Denken, ob der Mensch als „Mittel“ gebraucht werden dürfe, um Zwecke zu verfolgen, die nicht dem Selbstzweck seiner individuellen Bestimmung entsprechen. WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835) befördert diese Diskussion auf wissenschaftstheoretischer, sprachphilosophischer und bildungstheoretischer Ebene. Für ihn wird Bildung zur Arbeit an der je individuellen Bestimmung. Freiheit und Gleichheit sind hierfür die tragenden Säulen. Vor dem Hintergrund der Französischen Revolution und des aufgeklärten preußischen Absolutismus ist Freiheit für ihn die erste Voraussetzung von Bildung. Sie kann nach seiner Auffassung nicht revolutionär erzwungen oder staatlich befohlen werden. Er entwirft das Ideal des Zusammenlebens, in dem sich jeder um seiner selbst willen entwickelt. Der Staat hat die Aufgabe, Freiheit und Selbstbestimmung nicht zu verletzen, sondern die Bedingungen für ihre Verwirklichung zu schaffen. Die Aufgabe des Menschen ist es, seine Bestimmung in sich selbst zu suchen und seine Individualität herauszubilden. Ausgangspunkt ist die ausgewogene Kräftebildung, unabhängig von äußeren Ziel- und Zwecksetzungen.

*Bildung als Arbeit
an der individuellen
Bestimmung*

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwickelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängige Mensch, in einförmige Lagen versezt, bildet sich minder aus.“ (HUMBOLDT 2002, S. 64)

Bildung als höchste und proportionierliche Entwicklung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen

Die Kräfte des Menschen sind die ihm innewohnenden Möglichkeiten, die zu einem Ganzen gebildet werden sollen. Der Begriff verweist auf das Vermögen zu erkennen, zu handeln und zu urteilen, aber auch darauf, Gegenstände herzustellen oder sie schöpferisch zu gestalten. Die höchste und proportionierliche Bildung des Menschen kann nur erfolgen, wenn der Mensch sich nicht einseitig ausrichtet und sich nicht in einer frühen Spezialisierung der Kräfte vernachlässigt.

Bildung als Wechselwirkung zwischen Ich- und Welt

HUMBOLDT geht davon aus, dass sich Bildung nicht allein in Bezug auf sich selbst vollzieht. Vielmehr charakterisiert er den Bildungsprozess seiner Struktur nach als eine Art Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt – als Bewegung zwischen der menschlich-leiblichen Empfänglichkeit für die Welt und seiner Selbsttätigkeit. Um eine möglichst vielseitige Kräftebildung zu ermöglichen, sind vielfältige Bezüge zur Welt notwendig. Sie müssen vielseitig sein, so wie Mensch und Welt selbst.

Sprache als Medium für Bildungsprozesse

Die Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt über die Sprache, über sie sind Mensch und Welt miteinander verwoben. Die Sprache ist die vermittelnde Instanz zwischen dem Menschen und der Welt sowie den Menschen untereinander. Ein reflexiver Bezug des Menschen auf sich selbst ist ebenfalls nur sprachlich möglich.

Die Sprache ist nach HUMBOLDT kein fertiges und unveränderliches Werk, vielmehr ist sie selbst Tätigkeit und damit stetig in Veränderung und Bewegung begriffen (vgl. DÖRPINGHAUS/UPHOFF 2012, S. 76ff.). HUMBOLDT begreift Sprache nicht als Repräsentation von etwas, sondern als Medium der Hervorbringung von Gegenständen und Gedanken (vgl. KOLLER 2012b, S. 48).

das Erlernen von Sprachen als Grundmodus von Bildung

Das Erlernen fremder Sprachen ist für HUMBOLDT der Grundmodus von Bildung, da sich durch die Konfrontation mit neuen Sprachen die je eigene Weltsicht erweitert und verändert. Jede Sprache stellt mit ihrem Lautsystem, ihrem Wortschatz und ihrer Grammatik eine eigene Sichtweise der Welt dar und prägt die Vorstellungs- und Empfindungswelt ihrer Sprecher nachhaltig (vgl. ebd., S. 47f.). Sprache ist für HUMBOLDT Ausdruck eigener Lebensformen. Unterschiedliche Sprachen sind nicht einfach verschiedene Bezeichnungen einer derselben Sache, sondern verschiedene Ansichten aus unterschiedlichen Blickwinkeln «Sprache als Weltsicht» (vgl. DÖRPINGHAUS/UPHOFF 2012, S. 81).

Neben der sprachlichen Verbindung zur Welt ist die Verbindung mit anderen Menschen von Bedeutung. Sprache ist Ausdruck der Beziehung zu anderen. Gespräche und Geselligkeit,

aber auch Streitigkeiten sind für die Bildung unabdingbar. Ziel des Streitens und Argumentierens ist nicht das Finden einer Übereinstimmung, sondern die Erweiterung der eigenen Perspektive (vgl. DÖRPINGHAUS/UPHOFF 2012, S. 76ff.).

Zusammengefasst lässt sich Bildung im Anschluss an WILHELM VON HUMBOLDT folgendermaßen charakterisieren:

- Bildung ist die Entfaltung der menschlichen Kräfte in möglichst optimaler Weise.
- Sie erfolgt in tätiger Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umwelt.
- Diesen so genannten Subjekt-Objekt-Dualismus beschreibt HUMBOLDT als Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, sie liegt der Entwicklung des menschlichen Geistes zugrunde.
- Indem sich der Mensch mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt auseinandersetzt, setzt er sich zu sich selbst und zu seiner Umwelt in ein reflektiertes Verhältnis.
- Für HUMBOLDT ist entscheidend, dass die Entwicklung des menschlichen Geistes vorrangig über die Sprache erfolgt.
- Nur über die Sprache kann der Mensch ein reflektiertes Verhältnis zu sich und zur Welt entwickeln (vgl. MAROTZKI 2006, S. 165f.).
- Grundmodus von Bildung ist die Erweiterung der Weltsicht durch die Konfrontation mit fremden Sprachen.

Reflexion und weiterführende Fragen

Nennen Sie zentrale Begriffsbestimmungen des klassischen Bildungsbegriffs!

Erläutern Sie die Rolle der Sprache in Bildungsprozessen.

Auf Ihr Leben zurückblickend, fallen Ihnen „bildungsträchtige“ Situationen im Sinne des „HUMBOLTSCHEN“ Bildungsbegriffs ein?

Weiterführende Literatur:

- KADE, JOCHEN [u.a.] Hrsg. (2011): Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2011): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen.

7 Zum Anschluss der Bildungstheorie an die biographieorientierte Bildungsforschung

Das Verhältnis zwischen der Bildungstheorie und der Bildungsforschung gestaltet sich im Rückblick des erziehungswissenschaftlichen Diskurses seit der Nachkriegszeit zunächst als überaus ambivalent (vgl. FUCHS 2011, S. 31). Diskutiert als zwei unterschiedliche Wissens- und Kommunikationsformen, erscheinen Bildungstheorien und die wissenschaftliche Beforschung von Bildung insbesondere zu Beginn der Modernisierungsprozesse des deutschen Bildungssystems noch in den 1960er Jahren als zwei unvereinbare Perspektiven auf Bildung (vgl. TENORTH 1997).

Die Reformen des Bildungssystems und die Rezeption v.a. soziologisch und psychologisch orientierter US-amerikanischer Pädagogik gehen in dieser Zeit mit dem Interesse an empirisch erfassbaren, „erfahrbaren“ Ergebnissen der fortschritts- und wettbewerbsaffinen Institutionen des Bildungssystems einher, zugleich aber auch mit der Skepsis gegenüber der Bildungsidee mit ihrem theoretischen Ursprung in der Tradition des Deutschen Idealismus (vgl. FUCHS 2011, S. 38). So scheint sich die empirische Bildungsforschung der jungen, aufstrebenden Bundesrepublik über Jahre hinweg vornehmlich den messbaren Lernleistungen, den Unterrichtstheorien und der Curriculumgestaltung zu widmen und ganz ohne subjektbezogene Untersuchungen auszukommen, wie sie die klassischen Bildungstheorien ursprünglich fokussierten: Anstatt der Bildungsbemühungen von einzelnen Individuen ging es in den Forschungsansätzen empirisch-analytischer erziehungswissenschaftlicher Strömungen vielmehr dezidiert um brauchbare, nützliche, funktionale „Bildung“ zur Befähigung nachwachsender Generationen, die als eine der Grundfunktionen der wachsenden Industriegesellschaft gesehen wurde.

In dieser Zeit macht sich die deutsche Pädagogik – nun in die wissenschaftliche Disziplin der Erziehungswissenschaft überführt – ein vielfältiges Repertoire an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden zu Beschreibung und Prognose von Ergebnissen der Bildungsinstitutionen zunutze, gleichwohl sie zeitgleich gänzlich auf den Bildungsbegriff sowie auf den Rückgriff auf Bildungstheorien zu verzichten scheint. Vielmehr wurde aus den Reihen dieser Ansätze der Bildungsbegriff als ideologisch und obsolet kritisiert oder gänzlich verworfen.

Mehrere Entwicklungen, die in den 1980er Jahren zu Rehabilitation und Neubestimmung des Bildungsbegriffs führen (vgl. PONGRATZ/WIMMER/NIEKE 2006 sowie Kap. 8 in diesem Lehrbrief), bewirken sowohl vielschichtige Neukonturierungen von Bildungstheorien als auch die Überprüfung ihrer Anschlussfähigkeit an methodisch geleitete empirische Forschung.

fünf Dimensionen des Bildungsbegriffs nach DIETER LENZEN (1997)

Erwogen wurde etwa der empirische Gehalt der fünf Bildungsverständnisse oder Dimensionen des Bildungsbegriffs, wie sie von DIETER LENZEN (1997) beschrieben wurden (vgl. EHRENSPECK 2010, S. 159ff.): 1. Bildung als *individueller (Wissens-)Bestand* in eher materialen Bildungstheorien und 2. Bildung als *individuelles (Bildungs-)Vermögen, Fähigkeit oder Kompetenz* in eher funktionalen Bildungstheorien sowie KLAFKIS (1959), zwischen den ers-

ten beiden vermittelndes *kategoriales Bildungsverständnis*, der die Wechselseitigkeit subjektiver Erschließung und des „Erschlossenseins“ zwischen dem sich bildenden Subjekt und seiner materiellen und geistigen Wirklichkeit betont; 3. Bildung als *individueller Prozess*, der auf der grundlegenden Annahme der prinzipiellen Bildsamkeit des Individuums über seine gesamte Lebensspanne den dynamischen Prozesscharakter der individuellen, auto-poietischen Selbstorganisation in Bildungsverläufen hervorhebt; 4. Bildung als *individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung* – eine dem Fortschrittsgedanken und der zukünftig besseren und gerechteren Gesellschaft verpflichtete Vorstellung, die sich insbesondere in ökologisch orientierten Bildungstheorien wiederfindet und 5. Bildung als eine *Aktivität bildender Institutionen oder Personen*, die Wirkungen des pädagogischen Handelns in der Praxis im Sinne der Bildungstheorie kritisch überprüft.

Insbesondere die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung gilt inzwischen als die „paradigmatische Vermittlungsinstanz“ (vgl. FUCHS 2011, S. 19), die das subjektbezogene, autobiographische Erkenntnisinteresse mit methodisch geleiteten Analysen von Bildungsprozessen verbindet und somit den wechselseitigen Bezug der Bildungstheorie und der Bildungsforschung am engagiertesten demonstriert, indem sie „... gleichsam zwei Fragen miteinander [kombiniert]; nämlich ‚Wie bin ich geworden, was ich heute bin?‘ und ‚Wie ist Bildung möglich?‘“ (ebd.).

Die bildungstheoretischen Fragestellungen suchten hierbei zuerst Anknüpfungspunkte an die biographische Methode, wie sie in der sozialwissenschaftlichen Forschung elaboriert wurde, um von da aus für eigene Foki die Methode sowie die eigenen bildungstheoretischen Ansätze weiter zu modellieren.

Reflexion und weiterführende Fragen

Sicherlich kennen Sie aus Ihrem Umkreis mehrere, auch verschiedene Personen, die Sie als gebildete Menschen besonders schätzen. Welche Eigenschaften oder Fähigkeiten zeichnen sie aus? Was glauben Sie, wie sind sie zu solchen geworden?

Weiterführende Literatur:

- MIETHE, INGRID; ECARIUS, JUTTA; TERVOOREN, TANJA (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven Qualitativer Forschung. Opladen [u.a.].
- SCHÄFFER, BURKHARD; DÖRNER, OLAF (Hrsg.) (2012): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen.
- STAMM, MARGIT; EDELMANN, DORIS (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden.
- TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchg. Aufl. Wiesbaden.

8 Biographisch geleitete Konzeptionen von Bildungsprozessen

Die ersten bildungstheoretisch interessierten Biographiestudien in der Erziehungswissenschaft bewirkten ein neues Interesse an Bildungstheorien und deren Modifikation.

Das Programm einer explizit bildungstheoretisch interessierten Biographieforschung schließt in den 1990ern an die sozialwissenschaftlich erarbeitete Methodologie der Biographischen Methode an. Den ersten Meilenstein legt WINFRIED MAROTZKIS Analyse von Bildungsprozessen in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen (MAROTZKI 1990) unter systematischer Nutzung der Methoden interpretativer sozialwissenschaftlicher Forschung nach FRITZ SCHÜTZE. Weitere markante methodische und theoretische Entwicklungen, die die Verknüpfung von Bildungstheorie und Bildungsforschung im Horizont biographischer Studien gesucht haben, leisteten vor allem HANS-CHRISTOPH KOLLER (1999), HEIDE VON FELDEN (2003) und ARND-MICHAEL NOHL (2006), (vgl. FUCHS 2011).

Für ein besseres Verständnis für Herangehensweisen, Möglichkeiten sowie Probleme und Herausforderungen auf der Suche nach Manifestationen von Bildungsprozessen im Lebensverlauf gehen wir in den folgenden beiden Abschnitten exemplarisch zunächst auf MAROTZKIS und KOLLERS Bildungskonzepte und anschließend auf deren Herausarbeitung in Biographiestudien etwas näher ein.

8.1 Das Bildungskonzept von WINFRIED MAROTZKI⁷

*transformatives Lernen
vs. transformatorische
Bildung*

In seiner Theorie der Strukturalen Bildung beschreibt MAROTZKI Bildungsprozesse als Transformationen der Selbst- und Welthaltungen. Dafür greift er das Lernebenenmodell von GREGORY BATESON (1985) auf. Allerdings sieht MAROTZKI die grundsätzliche Leistung von Lerntheorien nicht darin, Aussagen über Gesetzmäßigkeiten oder Typen menschlichen Lernens zu treffen, sondern vielmehr darin, die Beziehung des Menschen zur Welt zu analysieren, um Aussagen über Welthaltungen und deren Veränderung machen zu können. Da sich Menschen der Welt gegenüber grundsätzlich lernend verhalten, geht MAROTZKI davon aus, dass Lerntheorien die Subjekt-Objekt-Beziehungen (also die Beziehungen des Menschen zur Welt) beschreiben können.

Im Anschluss an BATESON argumentiert MAROTZKI, dass Menschen die Welt mit Hilfe bestimmter Muster (Denk- und Erfahrungsgewohnheiten) sortieren. Dies ist ein bestimmter Modus der Erfahrungsstrukturierung, also eine spezifische Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten. Da dies anhand von Lernprozessen erfolgt, unterscheidet MA-

⁷ PROF. DR. WINFRIED MAROTZKI, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Universität Magdeburg
Schwerpunkte u.a.: Lern- und Bildungstheorie, insbesondere: Medienbildung
Anthropologie, Philosophy of Education, Wissenschaftstheorie
Qualitative Forschungsmethoden (Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung)
Qualitative Bildungsforschung.

ROTZKI im Anschluss an BATESON unterschiedliche Niveaus von Lernvorgängen nach dem Grad ihrer Komplexität:

8.1.1 Die Unterscheidung der Lernebenen

Lernen der Ebene I ist die einfachste Variante. Sie besteht in der Kopplung eines Reizes an eine Reaktion. Beide sind starr aneinander gekoppelt. Es gibt keine alternative Reaktion auf den Reiz.

Lernen der Ebene II ist wesentlich komplexer. Diese Ebene wird in klassischen Lerntheorien beschrieben. Reiz und Reaktion sind hier nicht starr gekoppelt, da die Kontexte miteinbezogen werden. Die Bedeutung des Reizes ist je nach Kontext unterschiedlich. Die besondere Leistung beim Lernen II besteht darin, die Kontexte zu erkennen und einzuordnen. Ein Kind lernt zum Beispiel schnell, dass etwas, das im Freundeskreis Zuspruch findet, nicht unbedingt auch im Kreis der Familie Lob zur Folge haben muss. Es lernt die Sortierung von Kontexten und weiß, welche Rahmungen für bestimmte Verhaltensweisen oder Situationen angemessen sind. Lernen II stellt also gegenüber Lernen I eine Flexibilisierung der Reizreaktionen je nach Kontext bzw. äußerer Rahmung dar.

Die nächsthöhere Lernebene ist dann die Flexibilisierung der Rahmungen selbst: Die Prämissen der Weltaufordnung werden verändert bzw. durch andere ersetzt, das Repertoire der Konstruktionsmöglichkeiten der Selbst- und Weltverhältnisse verändert oder erweitert sich im besten Fall. Diese Flexibilisierung und Differenzierung der Welt- und Selbstbezüge ist für MAROTZKI kennzeichnend für Bildungsprozesse. Seine Argumentation soll nun im Einzelnen noch einmal aufgeschlüsselt werden.

8.1.2 Bildung als Flexibilisierung von Selbst- und Weltbezügen

Im Kern der Argumentation von MAROTZKI steht die Veränderung des Weltbezuges. Sie kann auch als Veränderung der Weltanschauung verstanden werden. Dies hat bereits DILTHEY so formuliert. MAROTZKI fasst DILTHEYS Gedanken hierzu folgendermaßen zusammen:

Die Weltanschauung bildet einen Orientierungsrahmen, der die Erfahrungen des Subjekts organisiert. Sie sind Interpretationen der Wirklichkeit, in denen sich die Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit der Welt widerspiegelt. Weltanschauungen bieten einen relativ dauerhaften Orientierungsrahmen. Mit ihm kann das Subjekt seine Erfahrungen ordnen und in einen Zusammenhang bringen. Das sinnstiftende Potenzial beruht auf dem Zusammenhang von Weltbild und Lebenserfahrung. Allerdings stellt eine Weltanschauung nur den Interpretationsrahmen für das Selbst- und Weltverhältnis bereit. Intentionen zu bestimmten praktischen Handlungen sind nicht mit eingeschlossen. Bildungsprozesse sind somit nicht inhaltlich, sondern nur strukturtheoretisch bestimmbar.

Für MAROTZKI ist die Ausdifferenzierung und Veränderung des Weltbezuges eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Bildungsprozesse. Die Veränderung des Weltbezuges zieht notwendigerweise die Veränderung des Selbstbezuges nach sich. Dies ist das zweite grundlegende Moment von Bildungsprozessen. Welt- und Selbstbezug sind für MAROTZKI dialektisch miteinander verbunden. Ein gesteigerter Bezug auf sich selbst ist jedoch nicht als Egoismus oder Egozentrismus zu verstehen. Vielmehr ermöglicht er dem Subjekt, sich selbst als Aktor zu begreifen und sich als denjenigen kennenzulernen, der die Welt schon immer in einer bestimmten Weise geordnet hat. Die Befähigung zu flexiblem, innovativem Denken und der damit verbundene Abstand zu eigenen Denkgewohnheiten, Einstellungen und Weltanschauungen ermöglicht Souveränität des Subjekts und kreative Freiheit.

Bildung ist demnach ein komplexer Prozess, der das Subjekt in die Lage versetzt, den augenblicklichen Modus der Weltaufordnung als einen unter möglichen anderen zu sehen. Dies ist aber nur möglich, wenn das Subjekt über eigene und mögliche andere Prämissen der Weltaufordnung verfügt und seiner selbst habhaft wird, indem es die Erfahrung macht, dass er selbst es ist, der dazu in der Lage ist, die Modi der Weltaufordnung zu verändern (vgl. MAROTZKI 1990, S. 32ff./JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 21ff.).

8.1.3 Die Kategorie der Wandlung in Bildungsprozessen

Zunächst kann vermutet werden, dass alle vier Ordnungsprinzipien einer Biographie, wie sie FRITZ SCHÜTZE herausgearbeitet hat (vgl. dazu Kap. 5.3.2.), bildungstheoretisch relevant sind. Trotzdem lenkt MAROTZKI (1990) seine Aufmerksamkeit auf die Strukturen von Wandlungsprozessen, um Bildungsprozesse nachzuzeichnen. Er argumentiert, dass sich Bildungsprozesse – also Transformationen der Selbst- und Welthaltung – auch in institutionell geleiteten Lernprozessen ereignen können. Eine Analyse, die sich auf das enge Aufmerksamkeitsfeld institutioneller Lernprozesse beschränkt, ist für ihn jedoch eine zentrale Schwachstelle traditioneller bildungstheoretischer Reflexion und Argumentation.

Phasen intentionaler handlungsschematischer Kontrolle sind Phasen relativer Stabilität der Selbst- und Weltreferenz; ihre Analyse ist deshalb unter bildungstheoretischer Perspektive nicht sehr aussichtsreich. Verlaufskurven verbildlichen in bildungstheoretischer Perspektive eher behinderte, blockierte, sabotierte oder fehlgeschlagene Bildungsprozesse (vgl. MAROTZKI 1990, S. 115f.). Im Anschluss an MAROTZKI handelt es sich bei Bildungsprozessen also um Wandlungsprozesse, die durch Transformationen des Selbst- und Weltbezugs gekennzeichnet sind (vgl. ebd. S. 127).

Die Besonderheit bei MAROTZKIS Konzept liegt darin, dass Bildungsprozesse anhand von biographischem Material nachgewiesen werden können, es ermöglicht demnach eine Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung.

8.1.4 Analyse von Wandlungen in einer konkreten Biographie

MAROTZKI beschreibt in seiner Studie den Bildungsprozess einer jungen Frau, die zunächst dem Wunsch ihrer Eltern entsprechend studiert. In ihrem Studium kann sie sich mit dem sozialen Umfeld jedoch nicht identifizieren, sie vermisst Praxisbezüge und scheitert mit den Vorschlägen neuer Lernformen. Die Examensphase gestaltet sich als schwierig. Nach der Trennung von ihrem Freund wartet sie auf ein Referendariat, sie beginnt künstlerische Aktivitäten und lernt während eines einjährigen Irlandaufenthalts ihren neuen Freund kennen (einen irischen Fernfahrer). Bei der Lektüre eines Buches von ALICE MILLER hat sie eine ekstatische Bildungserfahrung, die einen Wandlungsprozess in Gang setzt. Sie führt auf diese Lektüre ihren Wunsch zurück, ein eigenes Kind zu wollen, das sie nicht erziehen, sondern nur aufwachsen lassen möchte. Dennoch entscheidet sie sich zunächst aus strategischen Gründen für das Referendariat, bricht dieses jedoch aus verschiedenen Gründen ab. In Folge der Wandlung ihres Orientierungssystems durch die ALICE MILLER-Lektüre setzt sie ihre kreative Linie fort, sie bekommt nach einer Fehlgeburt eine Tochter, entwickelt ein Zukunftshorizont in Irland und beginnt einen Roman zu schreiben. Es entsteht eine offene und suchende Selbst- und Welthaltung, während die alten Prinzipien an Bedeutung verlieren (vgl. MAROTZKI 1990, S. 240ff.).

Wie dieser Bildungsprozess aus der autobiographischen Stehgreiferzählung der jungen Frau schrittweise und methodisch gesichert⁸ herausgearbeitet werden konnte, werden wir uns nun etwas genauer anschauen.

Wie wir bereits einleitend gesehen haben, entwickelt WINFRIED MAROTZKI in seinem „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ (1990) einen Bildungsbegriff in Weiterführung des Lernebenenmodells von GREGORY BATESON (1985). Dieser bestimmt auch den Analysefokus einer daran anschließenden extensiven biographischen Einzelfallstudie.

Zur Erinnerung: Unterschieden wird zunächst zwischen zweierlei Niveaus von Lernprozessen: Den Lernprozessen, in denen es nach relativ festgefügten Lernschemata zur Wissensvermehrung kommt und Lernprozessen höherer Ordnung – in denen eine Transformation der Lernschemata selbst stattfindet. Denn, im „Prozeß des Aufbaus von Fähigkeiten der Problembearbeitung“ (MAROTZKI 1990, S. 34) verfügen Individuen zunächst über ein wissensvermehrendes Lernen: Das sind erstmal Lernformen nach einfachen Reiz-Reaktions-Mustern und dann auch solche Lernformen, in denen Lernende ihr Lernen den verfügbaren Kontextinformationen anpassen (bspw. da sie auf den sozialen Rahmen der gegebenen Lernsituation reagieren, indem sie etwa zwischen dem Unterrichts- und dem familialen Kontext oder zwischen Humor und Sarkasmus unterscheiden), Kontexte „klassifizieren“ und in Lernsituationen adäquate Rahmungen zwischen einer (zunehmenden) Menge von Alternativen ansetzen sowie ihre Irrtümer korrigieren (vgl. ebd., S. 35ff.).

*biographische
Lernprozesse und
Bildung als Lernprozess
höherer Ordnung*

*Lernen und
biographische Kontexte*

⁸ Also ausdrücklich nicht intuitiv, sondern nach den Erkenntnisprinzipien qualitativer Forschung.

Die Art und Weise solchen Lernens innerhalb eines Kontextrahmens ist weitgehend konsistent und dient einer quantitativen Akkumulation vom Wissen, das nur innerhalb dieses spezifischen Rahmens einen sinnhaften Gehalt hat sowie die „Selbst- und Weltauslegung“ innerhalb des Rahmens definiert bzw. aufs Neue bestätigt.

Bildungsprozesse beginnen nach MAROTZKI aber erst mit einer höheren Lernstufe und verweisen stets auf Komplexitätsveränderungen von gesellschaftlichen Kontexten in der jeweils individuellen Umwelt. Hier geht es nicht mehr um Veränderungen innerhalb der kontextuellen Rahmen, sondern um Veränderungen der Rahmen selbst, d.h. um *Veränderungen der Art und Weise der Lernprozesse* eines Subjekts, seiner Verhaltengewohnheiten bzw. „der Art und Weise, seine Erfahrungen zu interpunktionieren“ (ebd., S. 38).

*das an Strukturen
ökologischer Kreisläufe
orientierte Subjekt*

Mit Komplexitätsschüben moderner Gesellschaften steigt proportional die Anforderung an Lernniveaus der Individuen, doch nur wenigen wäre eine noch weitere Lerndimension realisierbar: Während mit beginnenden Bildungsprozessen auf dem zweiten Lernniveau noch ein absolut bewusstseinszentriertes Subjekt seine Verhaltengewohnheiten in bestehenden kontextuellen Rahmungen zu verändern vermag, kommt auf dem dritten Lernniveau ein ganzheitliches, d.h. mental *und* sinnlich, produktives *und* kreatives, „stärker an den Strukturen ökologischer Kreisläufe orientiertes Subjekt zum Zuge“ (ebd., S. 46).

Es ist ein Subjekt, das durch seine Bildungsprozesse seine egologische und rationale Haltung überwindet und damit Multioptionalität, Flexibilität und Freiheit der souveränen Wahl zwischen verschiedenen Gewohnheiten erreicht.

Bildungsprozesse sind nach MAROTZKI demnach solche *Wandlungs- bzw. Modalisierungsprozesse*, die die rationalen und unbewussten, metaphorischen sowie experimentierenden oder auch unbestimmten Orientierungsrahmen seiner Erfahrungen neu ordnen und damit die dialektischen Welt- und Selbstverhältnisse der Subjekte reflexiv suchend verändern oder offenhalten. Anstelle eines sozialen oder kulturellen, enzyklopädischen Wissens, eröffnen sich dem Subjekt neue Möglichkeitshorizonte, symbolische Bestimmtheiten herzustellen und Unbestimmtheiten zu ermöglichen. Insbesondere Unbestimmtheiten, so MAROTZKI im Anschluss an KOKEMOHR (1985), setzen Wissensroutinen außer Kraft und generieren innovative, offene undtentative Räume symbolischen Wissens, die Bildungsprozesse konstituieren (vgl. ebd., S. 153).

*Anschlussfähigkeit der
Bildungstheorie an
empirische Forschung*

Für seine Anschlussfähigkeit an empirische Analysemöglichkeiten erscheinen folgende Feststellungen MAROTZKIS besonders wichtig:

Bildungsprozesse als *Modalisierungsprozesse im Sinne einer qualitativen Transformation von Welt- und Selbstauslegungsmodi* des Individuums (vgl. ebd., S. 178) sind – erstens – in autobiographischen Erzählungen für das Subjekt nur nachträglich aber unter Einbezug der antizipierten Zukunftsperspektive des biographischen Entwurfs begreifbar; sie bergen – zweitens – sowohl die Möglichkeit seiner Weiterentwicklung als auch die Gefahr der existentiellen Verunsicherung, die sich durch eine besondere Argumentationsweise aus der Stehgreiferzählung rekonstruieren lassen sollte; und sind – drittens nur ihrer Struktur nach und nicht inhaltlich bestimmbar, was für den

Bildungstheoretiker schließlich bedeutet, dass sie – um sie empirisch zu fassen – *mikrostrukturell* analysiert werden müssen und in Sensibilität darüber, dass sie als höherstufige Lernprozesse stets auch unbewusste Bereiche des Subjekts umgreifen.

Für die Analyse des autobiographischen Textes schlägt MAROTZKI nach diesen Vorüberlegungen in Weiterführung der sozialwissenschaftlichen Biographischen Methode folgende drei Schritte vor:

1. In der *textuellen Ordnung* wird die autobiographische Erzählung in Erzählsegmente unterteilt, die aber – anders als bei SCHÜTZE – den gesamten Interviewtext umfasst. MAROTZKI respektiert damit die Eigenstrukturierung der biographischen Daten durch den Informanten und den von ihm in der Stehgreiferzählung generierten kommunikativen Wechsel von Sachverhaltsdarstellungen, Perspektiven, Ereignisträgern und Sprechern in der Interviewsituation, berücksichtigt aber ebenfalls Rahmenschaltelemente wie Erzählkoda und -pausen.

Indem Themen und emergente Themenzentren identifiziert werden, wird die *intrasegmentale Textstruktur* des narrativen Materials analytisch so aufgearbeitet, dass zwischen früheren und späteren Lebenspassagen lebenszeitliche, kontrastierende und thematische Zusammenhänge nachgezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 241ff.).

2. Im zweiten Schritt geht es um Auslegung von *Kontexturen des gelebten Lebens als Strukturen des biographischen Bildungsprozesses*. Zum einen geht es MAROTZKI im Anschluss an SCHÜTZE um *bildungsbiographische Prozessstrukturen* im Sinne der Bestimmung von elementaren Haltungen, die das Subjekt gegenüber sich selbst und gegenüber der Welt in einer spezifischen Lebensphase respektive in einem spezifischen Kontext eingenommen hat. Da sich diese elementaren Haltungen gleichsam im Denken und Sprechakten der sozialen Akteure manifestierten, sind Kontexte auch als „*Kon-Texte*“ zu verstehen und analytisch zu behandeln.

Zum anderen wird darüber hinaus noch die spezifische zeitliche Strukturierung (*Temporalitätsstruktur*) dieser biographischen Prozessstrukturen untersucht, nämlich die darin erkennbare Prägung des Subjekts durch seine autobiographische Vergangenheit oder durch seine Zukunftsentwürfe. Die Grundfärbung einer Kontextur ergibt sich aus dem besonderen Verhältnis zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und der Zukunft des Autobiographen (vgl. ebd., S. 246). Die biographische Gesamtformung kann schließlich aus der systematisch herausgearbeiteten Beziehung zwischen bildungsbiographischen Prozessstrukturen in ihrer charakteristischen Temporalität abgeleitet werden, die zum Gegenstand des dritten Analyseschritts wird.

3. *Mikrostrukturen des biographischen Bildungsprozesses*. MAROTZKI zufolge geht es in diesem Analyseschritt um das „*Studium von Modalisierungen*“ (ebd., S. 246). Darin werden Beziehungen zwischen den Kontexturen an den qualitativen Übergängen von einer Kontextur in die andere untersucht.

Analyseschritte des Biographietextes

die Struktur des Textes

bildungsbiographische Prozessstrukturen

Mikrostrukturen des Bildungsprozesses

„Die Frage, wie Subjekte diese qualitativen Übergänge vollziehen, ergibt Aufschluß über den Wechsel der Lernebenen, über den Wechsel der Erfahrungsmodalität sowie über den Wechsel der Zukunftsstruktur des biographischen Entwurfs, gibt also Aufschluß über die Mikrostrukturen von Bildungsprozessen“ (ebd., S. 246).

Gegenwartskontextur

Besondere Bedeutung wird dabei der zum Interviewzeitpunkt vorliegenden Kontextur eingeräumt, da die narrative Biographisierung des Subjekts von dieser aus geleistet wird und damit die dem Subjekt bewussten oder unbewussten, „latenten, aber strukturierend manifest wirkenden Prinzipien beinhaltet“ (ebd., S. 247).

Erzähllinien

In dieser aktuellsten biographischen Kontextur wird insbesondere nach der dominanten *Erzähllinie* Ausschau gehalten. Dies sind im Anschluss an SCHÜTZE (1984) solche Leitlinien des Erzählers, die auf subjektive Weise des Erzählers seine durchlebte Lebenszeit gliedern und Rückschlüsse auf Strukturen des Lebenszusammenhangs, wie wir sie bereits bei DILTHEY kennengelernt haben (vgl. Kap. 2.1. in diesem Lehrbrief), erlauben. Sie können in der Stehgreiferzählung als nacheinander, als parallel oder auch als miteinander konkurrierend verlaufende Erzähllinien auftreten und sind für MAROTZKIS Analysen von Kontexturtransformationen besonders dort interessant, wo sie „nicht recht gelingen wollen“ und die Selbstreflexion zum „Knäuel des gelebten Lebens“ (ebd., S. 249) würde.

Da es in der Regel Themen sind, die den Autobiographen zu ihrer Darstellung drängten, tauchen sie in der Autobiographie an mehreren Stellen wiederholt auf und stifteten damit autobiographische Ordnungszusammenhänge. Zugleich würden durch sie emergente Problempotenziale aufs Neue aktualisiert und der Autobiograph dadurch im Zugzwang seiner Erzählung zur Selbstvergewisserung gedrängt.

Fallstudie „Cordula“

Das 1431 Zeilen lange, mit hohem Genauigkeitsgrad und unter Einbezug nonverbaler Elemente transkribierte narrative Interview mit „Cordula“, der ehemaligen Lehramtsabsolventin, unterteilt MAROTZKI für seine Analyse in zehn Segmente, die er zunächst paraphrasiert und ihre intrasegmentale Struktur detailliert beschreibt. Aus der retrospektiven Erzählung der interviewten jungen Frau legt er in einer darauf anschließenden intensiven Analyse die „qualitativen Sprünge“ als „Orte des Übergangs“ frei (ebd., S. 312) und beschreibt drei markante Kontexturen „Cordulas“ Lebensgeschichte: 1. Einen von außen auferlegten biographischen Entwurf, der mit der „sinnstiftenden Kraft der Zukunft [...] in konventionellen Erwartungsmustern einer schichtspezifischen *Normalbiographie*“ (ebd., S. 316) verläuft; 2. Die Herausbildung eines Negationsstils, den die Autobiographin in drei unterschiedlichen Kontexten gegen die ihre Biographie bestimmenden institutionellen, konventionellen und sozialen Räume entwickelt (sie deuten den Kontexturwandel und manifestieren sich als experimentelle Haltung der Informantin gegenüber Zukunftsoptionen) und 3. Einen selbst gestalteten biographischen Entwurf, in dem die „Informantin sich und die Welt innerhalb dieses neuen Rahmens fundamental anders auslegt“ (ebd., S.331).

Die biographische Linie, in der sich dieser neue biographische Entwurf vollzieht, ist – wie MAROTZKI herausarbeiten kann – das Themenzentrum des Lebenslaufs der Informantin: ihre Kreativität durch das Schreiben. Entlang dieser Leitlinie verändern sich im Laufe der Erzäh-

lung die Problembehandlungsmodi „Cordulas“ und es kann der Wandlungsprozess im Sinne des Bildungsprozesses als Transformation von Selbst- und Weltreferenz nachgezeichnet werden.

Dieser Wandlungsprozess wird schließlich an den dramatischen Übergängen von der zweiten zur dritten Kontextur auf seine Mikrostruktur hin untersucht und MAROTZKI kann anhand des hohen argumentativen Aufwands der Informantin ihre neue Plausibilitätsstruktur offenlegen: Erstens den Bruch mit alten Sozialstrukturen und den Wechsel der Erwartungslage, die sie aus ihrem negatorischen Rückzug schließlich in eine produktive Herausforderung umzudeuten vermag, um die Plausibilität der neuen sozialen Wirklichkeit aus sich selbst schöpfen zu können; und – zweitens – das besondere Konversionserlebnis in ihrer Lebensgeschichte, welches die junge Frau durch die Lektüre von ALICE MILLER, einer antipädagogischen Autorin, thematisiert.

Doch nicht das Konversionserlebnis selbst ist eine Manifestation Cordulas Bildungsprozesses. Es ermöglicht lediglich neue Orientierungen, während Modalisierungen erst durch die stärker werdende *subjektiv-autonome* Leitlinie der Kreativität erzeugt werden: Mit dem Individualisierungsprozess, den die Informantin durch ihre erzählte Lebensgeschichte reflektiert, reorganisiert sie ihren biographischen Entwurf, um sich letztlich als „Handlungs- und Planungszentrum ihrer eigenen Biographie zu sehen“ (ebd., S. 354) mit allen Unsicherheits-, Kontingenzen- und Risikoerfahrungen, in denen Gesellschaft als variabel verstanden wird.

Für MAROTZKI ist „Cordulas“ Lebensgeschichte damit eine typische Biographie der Moderne, in der es konsequent den Spuren des Subjekts zu folgen gilt, um den bildungstheoretischen Ertrag für pädagogische Praxis sowie für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung herausarbeiten zu können.

8.2 Das Bildungskonzept von HANS-CHRISTOPH KOLLER

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse entfaltet HANS-CHRISTOPH KOLLER⁹ vor allem inspiriert durch KOKEMOHR. Er hat den Bildungsbegriff in Anlehnung an HUMBOLDTS Bildungs- und Sprachtheorie neu bestimmt. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass Bildung als Veränderung der grundlegenden Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses bestimmt wird, die sich potentiell immer dann vollzieht, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses nicht mehr ausreichen. Bildungsprozesse sind somit dadurch charakterisiert, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung hervorbringen, die es ermöglichen, den Problemen besser als bisher gerecht zu werden. Bildung wird auch hier als grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt konzipiert. Diese resultiert bei HUMBOLDT aus der Konfrontation mit fremden Sprachen, hier wird sie als Folge der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen beschrieben.

⁹ PROF. DR. HANS-CHRISTOPH KOLLER, Universität Hamburg, Schwerpunkt Bildungs- und Transformationsforschung.

In zweifacher Weise geht diese Neufassung des Bildungsbegriffs jedoch über HUMBOLDT hinaus. Anlass für Bildungsprozesse ist eine Art Krisenerfahrung, ausgelöst durch die Erfahrung, dass die bisher etablierten Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses zur Orientierung nicht mehr ausreichen. Während HUMBOLDT von einem gleichsam natürlichen Bestreben des Menschen nach Entfaltung seiner Kräfte bzw. nach Erweiterung seiner Weltsicht auszugehen scheint, ist hier ein Scheitern oder Krisenerleben Anstoß für Bildungsprozesse. Darüber hinaus eröffnet dieser Ansatz im Unterschied zu HUMBOLDT eine empirische Perspektive. Mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse ist im Unterschied zu HUMBOLDT der Anspruch verbunden, Bildung nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern auch empirisch zu erfassen und deren Verlaufsformen und Bedingungen genauer zu beschreiben.

Ausgehend von diesen Grundgedanken entfaltet KOLLER seine theoretische Konzeption, die dem Gedanken folgt, dass Bildung als ein Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses zu begreifen ist, der sich angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen vollzieht.

Zunächst stützt sich KOLLER auf soziologische, psychologische und philosophische Theorien und prüft sie daraufhin, was sie zur begrifflich-theoretischen Erfassung der Struktur des Verhältnisses der Individuen zur Welt, zu anderen und zu sich selbst beizutragen haben. Er bezieht sich hier auf Subjekt- und Gesellschaftstheorien, um die Genese und Entstehung individueller Haltungen zur Welt theoretisch zu erfassen. So arbeitet KOLLER beispielsweise anhand des Habituskonzepts PIERRE BOURDIEUS die relative Stabilität und Trägheit von Selbst- und Weltverhältnissen heraus, die darauf beruht, dass sich Denk- und Handlungsweisen im Zuge eines langfristigen Sozialisationsprozesses allmählich verfestigen. BOURDIEUS Theorie ist so gesehen eine Erklärung für die Unwahrscheinlichkeit transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. KOLLER 2012a, S. 25f.).

8.2.1 Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse

Krisen als Auslöser für Bildungsprozesse

Transformatorische Bildungsprozesse sind demnach nicht ohne Weiteres möglich, sondern bedürfen besonderer Anlässe, die mit einer Destabilisierung der Beharrungskräfte verbunden sind. KOLLER nutzt hier – wie bereits erwähnt – den Begriff der Krise, womit jedoch nicht nur dramatische oder katastrophale Entwicklungen gemeint sind, sondern Situationen, in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses infrage gestellt ist. Anlässe können zum Beispiel individuelle Krisenerfahrungen sein, wie sie zum Beispiel mit der Adoleszenz oder anderen Statuspassagen einhergehen. Die Irritation bisher wirksamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen ist in solchen Fällen auf körperliche Veränderungen (wie z.B. in der Pubertät) und neue soziale Erwartungen zurückzuführen (vgl. ebd. S. 72).

die Erfahrung des Fremden nach WALDENFELS

Um Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse auf der bildungstheoretischen Ebene zu begründen, befasst sich KOLLER u.a. mit dem Konzept der Erfahrung des Fremden nach WALDENFELS. Die Grundstrukturen menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse lassen sich bei ihm durch die Ordnungen bestimmen, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln struk-

turieren. Die Erfahrung des Fremden im Sinne von WALDENFELS kann als typische Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden. Die Konfrontation mit dem Fremden entspricht hier einer paradoxen Irritation, die auf der Außerkraftsetzung einer Ordnung beruht, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln bisher strukturiert hat. Bereichernd für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ist für KOLLER vor allem die responsive Struktur der Fremderfahrung. Bildungsprozesse sind angesichts der Herausforderung durch Fremderfahrung nicht einfach als Selbst-Bildung zu verstehen. Vielmehr sind sie als responsives Geschehen zu begreifen, das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht (vgl. ebd. S. 80ff.).

8.2.2 Die sprachliche Strukturiertheit von Bildungsprozessen am Beispiel der Philosophie des Widerstreits von JEAN-FRANÇOIS LYOTARD

Aus LYOTARDS Philosophie des Widerstreits leitet KOLLER ab, dass die Positionierung des Subjekts zur Welt und zu sich selbst ein Effekt sprachlicher Prozeduren ist. Ausgangspunkt LYOTARDS Sprachphilosophie ist der Satz als nicht weiter reduzierbares sprachliches System. Durch ihn wird ein sprachliches Universum konstruiert, indem vier Instanzen – Sender, Empfänger, Referent und Bedeutung – in einer spezifischen Beziehung zueinander stehen. Diese vier Instanzen haben für LYOTARD folgende Bedeutung:

| | |
|-----------------|--|
| Referent: | <i>Worum geht es?</i> |
| Bedeutung/Sinn: | <i>Was meint der Fall?</i> |
| Sender: | <i>Wodurch oder in wessen Namen ist der Sinn/die Bedeutung des Falls vermittelt?</i> |
| Empfänger: | <i>Wohin/an wessen Adresse ist die Sinnschicht des Falles gerichtet?</i> |

Die Verkettung von Sätzen, die jeweils nach Maßgabe eines bestimmten Zwecks erfolgt, bezeichnet LYOTARD als Diskursart. Zwecke können zum Beispiel „Wissen, Belehren, Rechthaben“ oder „Überreden, Bezeugen, Besiegen“ sein. Sie sind nicht als intentionale Zielsetzungen zu verstehen, sondern als eine Art Strategie, wie sie ein Spiel den Spielern auferlegt. Beim Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Diskursarten kommt es nach LYOTARD zum Widerstreit. Ein Widerstreit ist ein Konflikt, der prinzipiell nicht zu schlichten ist, weil eine übergreifende Urteilsregel fehlt. Im Unterschied dazu versteht LYOTARD unter einem Rechtsstreit einen Konflikt, der geschlichtet werden kann, weil er innerhalb einer gemeinsamen Diskursart stattfindet.

Nach LYOTARD wird ein Subjekt durch Sätze in die Position des Senders, Empfängers oder Referenten verortet. Das Subjekt-Welt-Verhältnis lässt sich demnach durch die jeweils herrschende Diskursart bestimmen, die dem Subjekt einen bestimmten Platz innerhalb der diskursiven Ordnung zuweist. Herausforderung für Bildungsprozesse sind politische, gesellschaftliche oder kulturelle Auseinandersetzungen – in LYOTARDS Worten Fälle von Widerstreit –, die LYOTARD zufolge eine ethische Herausforderung darstellen. Diese ethische Dimension nutzt KOLLER als Ausgangspunkt für seine bildungstheoretischen Überlegungen, er definiert

*der Widerstreit
nach LYOTARD als
Herausforderung für
Bildungsprozesse*

Bildung als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist und so das Umschlagen in einen Rechtsstreit verhindert. Bildung ist hier also ein innovatorisches sprachliches Geschehen, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.

Demzufolge kann nicht jede Neubestimmung von Selbst- und Weltverhältnissen als Bildungsprozess bezeichnet werden, vielmehr ist der Begriff auf solche Transformationen zu beschränken, die einem Widerstreit gerecht werden, für den es zuvor keine angemessenen Artikulationsmöglichkeiten gab (vgl. ebd. S. 89ff.).

8.2.3 Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen

*die Entstehung des
Neuen durch die
Abduktion nach
CHARLES S. PEIRCE*

Um die Frage zu beantworten, wie sich Bildung als Hervorbringung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses theoretisch genauer beschreiben lässt, bezieht sich KOLLER u.a. auf CHARLES S. PEIRCE und seine Theorie der Abduktion. PEIRCE bezeichnet abduktives Schließen als Operation, bei der eine neue Regel für ein bislang unerklärbares Phänomen gefunden wird. Die Regel hat keine zwingende Gültigkeit, sondern den Status einer Hypothese, sie kann erst durch Überprüfung bestätigt oder widerlegt werden. Anlass oder Motiv für die Suche nach Neuem ist hier das Scheitern einer bislang als gültig unterstellten Regel (mit anderen Worten die Krise, in die ein Mensch gerät, wenn er Erfahrungen macht, für deren Bewältigung seine bisherigen Orientierungen nicht mehr anwendbar sind).

Die Abduktion vergleicht PEIRCE mit dem Ergebnis eines Blitzes, sie vollzieht sich unvorhersehbar und plötzlich. Daraus folgt, dass auch die Entstehung neuer Welt- und Selbstentwürfe unvorhersehbar ist und sich nicht pädagogisch planen oder steuern lässt. Förderlich für Abduktionen sind zwei auf den ersten Blick völlig gegensätzliche Bedingungen: Zum einen die Überraschung oder existentielle Erschütterung durch ein unerwartetes Ereignis sowie die damit verbundene Verschärfung des Handlungsdrucks, zum anderen die völlige Entlastung von jedem Handlungsdruck, eine Art Tagträumerei („musement“). Gemeinsamkeit beider Bedingungen ist die Ausschaltung des bewusst kontrollierenden, planenden Verstandes sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen infrage zu stellen.

Angewandt auf die Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen betont KOLLER in diesem Zusammenhang den weitgehend unbewussten Charakter und die Unverfügbarkeit solcher Prozesse. Er verweist aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit von Spielräumen für experimentelles Handeln, die frei sind von rationaler Steuerung und externer Erfolgskontrolle (vgl. ebd., S. 108f.).

*die Entstehung des
Neuen bei
HANS-GEORG GADAMER*

Um die Verlaufsform der Hervorbringung des Neuen näher zu beschreiben, zieht KOLLER die Ausführungen HANS-GEORG GADAMERS aus seinem Buch „Wahrheit und Methode“ heran. Die Entstehung neuer Entwürfe des Selbst- und Weltverhältnisses ist hier, im Gegensatz zu PEIRCE, kein plötzlicher Vorgang, sondern eine allmähliche und prinzipiell unendliche Annäherung des Subjekts an die zu verstehenden Gegenstände bzw. an die Welt, die anderen und sich selbst. Dieser Vorgang vollzieht sich angelehnt an den Hermeneutischen Zirkel in

einer Zirkel- oder Spiralstruktur. Grundbedingung für die Entstehung neuer Einsichten im Sinne eines hermeneutischen Verstehensprozesses ist die Anerkennung der Vorurteilshaftheit aller Verstehens und die Forderung, sich die geschichtliche, gesellschaftliche und kulturelle Bedingtheit des eigenen Horizonts bewusst zu machen.

In diesem Verständnis ist die Entstehung des Neuen in zeitlicher Hinsicht ein Prozess, der sich nicht mit einem Mal vollzieht, sondern Zeit und Muße braucht, weil er die geduldige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraussetzt. Die innovative und transformatorische Kraft liegt hier in der Hinwendung zur Sache. Neue Einsichten und besseres Verstehen entstehen demnach nicht aus dem Nichts, sondern aus der Sache selbst. Bedingung ist auf Seite des Verstehenden eine möglichst weitgehende Offenheit für die Sache, die nur durch die Bereitschaft zur Infragestellung des eigenen Vorverständnisses ermöglicht wird. Antrieb für Bildungsprozesse ist in diesem Sinne die radikale Infragestellung von Gewissheiten im Sinne des Respekts vor der Andersheit dessen, was versteht werden soll (vgl. ebd. S. 124ff.).

8.2.4 Transformatorische Bildungsprozesse in konkreten Biographien

Parallel zur theoretischen Beschreibung von transformatorischen Bildungsprozessen, analysiert KOLLER diese auch auf der empirischen Ebene. Insbesondere mit dem Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung ist der Anspruch verbunden, die philosophische Reflexion über Bildung mit der qualitativ-empirischen Forschung zu verknüpfen (vgl. ebd., S. 139).

Für die qualitativ-empirische Untersuchung ist grundlegend, dass Bildungsprozesse keine objektiven Gegebenheiten sind, die sich unabhängig von den Bedeutungszuschreibungen der Beteiligten vollziehen. Vielmehr sind Bildungsprozesse gesellschaftlich konstruierte Phänomene, die nur erfasst werden können, wenn die ihnen zugrunde liegenden sozialen Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert werden. Bildungsprozesse können demnach in erster Linie mit Hilfe qualitativer bzw. rekonstruktiver Sozialforschung untersucht werden.

Bildungsprozesse sind kaum einmalige, sich plötzlich ereignende Vorgänge, vielmehr sind sie als langfristiges Phänomen aufzufassen, die sich eingebettet in biographische Zusammenhänge vollziehen. Im Rahmen der Methodologie qualitativer Forschung sind deshalb biographische Verfahren besonders geeignet, um Bildungsprozesse empirisch zu erfassen (vgl. KOLLER 2012b, S. 49ff.).

Qualitative Bildungsforschung ist darum bemüht, die interaktiven Prozesse und diskursiven Vorgänge interpretativ zu erschließen, in denen sich Bildung vollzieht. So versucht zum Beispiel die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung, die allmähliche Aufschichtung von Erfahrungen zu rekonstruieren, die Menschen im Rahmen ihrer Lebensgeschichte machen. Auf diese Weise soll analysiert werden, ob es zu Bildungsprozessen im Sinne der Transformation bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse gekommen ist und wie bzw. unter welchen Bedingungen sich diese vollzogen haben (vgl. ebd., S. 54).

Qualitative
Bildungsforschung

Während sich MAROTZKI in seiner ersten Studie explizit der Einzelfallanalyse widmet, richten sich die Bemühungen KOLLERS darüber hinaus auf kontrastive Vergleiche zwischen den extensiv analysierten Einzelfällen. Hierfür entwickelt er aus der bildungstheoretischen Relektüre WILHELM VON HUMBOLTS und THEODOR W. ADORNOS sowie der Auseinandersetzung mit besonderen Problemlagen der (Post-)Moderne im Anschluss an JEAN-FRANÇOIS LYOTARDS (1986) Widerstreitsmodell einen zeitgemäßen sowie der Forschung nicht nachstehenden und gleichwohl empirisch zugänglichen Bildungsbegriff (vgl. KOLLER 1999, S. 14).

Anders als MAROTZKI zielt KOLLERS Bildungsbegriff weniger auf Bewusstseinsvorgänge des Subjekts ab, er versteht Bildung als einen Prozess, „der Subjektivität als Effekt sprachlicher Vorgänge freilegt“ (FUCHS 2011, S. 124) und den Widerstreit von heterogenen, nebeneinander existierenden und unvereinbaren Sprachspielen (Diskurse) sowie Weltsichten in der (post-)modernen Gesellschaft anerkennt (vgl. ebd.). Es ist daher naheliegend, dass KOLLER seiner Bildungsforschung ebenfalls transkribierte autobiographische Stehgreiferzählungen zugrunde legt, obwohl er jedoch SCHÜTZES analytische Gleichsetzung von Erfahrungen und der erzählten Lebensgeschichte (*Homologiethese*) infrage stellt. Davon ausgehend, dass Erzählungen keine absolut authentische Wiedergabe von Lebenserfahrungen sein können, sondern stets v.a. ihre narrativen Rekonstruktionen aus dem Hier und Jetzt sind, stützt sich KOLLER bei seinem Analysevorgehen von Lebensgeschichten auf PAUL RICŒURS Erzähltheorie. In Anschluss an RICŒUR misst er daher den *rhetorischen Figuren* besondere Bedeutung bei, da die in der Lebensgeschichte erzählten Erfahrungen durch diese erst strukturiert und erzählbar werden.

rhetorische Figuren in der Lebensgeschichte

die skeptische Dimension von Bildungsprozessen

Nachdem Bildungsprozesse im Sinne LYOTARDS zunächst als Artikulationsprozesse der „Respektierung von Differenzen und Inkommensurabilitäten“ (ebd.) aufgefasst werden, sucht KOLLER in autobiographischen Erzählungen nach jenen rhetorischen Figuren, in denen sich die *Skepsis* des Stehgreiferzählers gegenüber der Einzigartigkeit und Absolutheit eigener Weltsichten erkennen lässt. Häufig wird diese Skepsis als ein nächster Schritt infolge der Wahrnehmung von Konflikten zwischen verschiedenen „Welten“ in der Autobiographie thematisiert. Darüber hinaus wird nach solchen Idiomen Ausschau gehalten, die die Suche des Erzählers nach einer neuartigen Artikulationsmöglichkeit spiegeln, mit denen er oder sie den wahrgenommenen Widerstreit innerhalb seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu bearbeiten versucht. Im Sinne der *innovativen Dimension* von Bildungsprozessen werden aus dem autobiographischen Material demnach solche Idiome freigelegt, die die Suche der Subjekte nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das „bisher Nicht-Sagbare“ (KOLLER 1999, S. 155) kennzeichnen.

die innovative Dimension von Bildungsprozessen

Exemplarisch lässt sich KOLLERS Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse anhand eines Forschungsprojekts (DFG-Projekt: „Bildungskarrieren und adoleszente Ablösungsprozesse bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien“, durchgeführt im Zeitraum vom 1.1.2008 bis 31.03.2011 durch HANS-CHRISTOPH-KOLLER und VERA KING unter der Mitarbeit von JAVIER CARNICER und JANINA ZÖLCH) verdeutlichen. Das Forschungsteam untersucht hier den Zusammenhang zwischen Bildungskarrieren junger Männer aus türkischen Migrantenfamilien und deren adoleszenten Ablösungsprozessen von ihren Eltern.

Es geht also um den Zusammenhang zwischen formellen, schulischen Bildungsprozessen und lebensgeschichtlichen Bildungsprozessen im Sinne der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.

Ausgangspunkt der Studie ist die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem deutlich schlechter abschneiden und schlechtere Bildungschancen haben als der Durchschnitt der Heranwachsenden. Die Autoren vergleichen biographische Verläufe bildungserfolgreicher Jugendlicher aus türkischen Migrantfamilien mit Lebensgeschichten junger Männer gleicher Herkunft, deren Bildungskarrieren weniger erfolgreich verlaufen sind. Die zentrale Annahme lautet, dass der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entscheidend von der Bewältigung der doppelten Herausforderung von Adoleszenz unter Migrationsbedingungen bestimmt wird. Deshalb untersuchen die Forscher anhand von biographischen Interviews mit den Jugendlichen und ihren Eltern die Frage, wie schulische Erfolge oder Misserfolge mit adoleszenten Ablösungsprozessen zusammenhängen.

Grundannahme ist, dass formelle Bildungsprozesse in biographische Verläufe eingebettet sind, die sich bildungstheoretisch als transformatorische Bildungsprozesse begreifen lassen:

Wie also hängen schulische Bildungskarrieren mit der biographischen Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (wie sie sich im Zuge adoleszenter Ablösungsprozesse vollziehen) zusammen? Welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Gelingen solcher Bildungsprozesse und damit indirekt auch für schulische Bildungskarrieren?

Die Autoren haben vier Typen herausgearbeitet, die je zwei erfolgreiche und weniger erfolgreiche Bildungswege skizzieren.

Bildungserfolgreiche Typen:

Typ 1: Anverwandlung des elterlichen Bildungsauftrags

Charakteristisch ist, dass es den Söhnen im Verlauf der Adoleszenz gelingt, den Bildungsaufstieg als eigenes Projekt zu betrachten, obwohl sie mit einem stark ausgeprägten elterlichen Bildungsauftrag belastet sind. Es erfolgt eine Anverwandlung des elterlichen Auftrags („sozialer Aufstieg durch Bildung“, der den Eltern aufgrund des Migrationshintergrunds verwehrt blieb). In dem Maße, wie es gelingt, diesen Auftrag zu einem eigenen Vorhaben zu machen, der über den Einflussbereich der Familie hinausführt, kann diese Karriere als transformatorischer Bildungsprozess interpretiert werden. Das Selbst- und Weltverhältnis ist zunächst vor allem durch den elterlichen Auftrag bestimmt, es transformiert sich jedoch im Verlauf der Adoleszenz hin zur Verfolgung eines eigenen Bildungswegs.

Typ 2: Anpassung an den elterlichen Bildungsauftrag zeichnet die Tendenz aus, die hohen Bildungsaspirationen der Eltern ohne eine Anverwandlung zu übernehmen.

Weniger bildungserfolgreiche Typen:

Typ 3: *Scheitern am elterlichen Auftrag* ist dadurch charakterisiert, dass die Eltern den Bildungsaufstieg an die Söhne delegieren. Sie können diesen jedoch nicht ausführen oder verweigern ihn. Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag der Eltern hat bisher nicht stattgefunden, er ist also nicht zu einer „eigenen Sache“ gemacht worden. Zukunftspläne werden vor allem mit Blick auf elterliche Aspirationen geschmiedet, die Eltern bleiben als Orientierungspunkt für die eigene berufliche Entwicklung, eine Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses findet nicht statt.

Typ 4: *Orientierungslosigkeit* zeichnet sich durch eine im Verlauf der Adoleszenz zuspitzende Orientierungslosigkeit der Söhne aus, die auf problematische Familienbeziehungen zurückzuführen ist.

Die vorliegenden Fälle verdeutlichen, dass schulische Erfolge eng mit adoleszenten Ablösungsprozessen verbunden sind, die bildungstheoretisch als Transformation des jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden können. Wesentlicher Faktor für das Gelingen ist vor allem die Qualität der familiären Beziehungen, die sich vor allem im Spielraum niederschlägt, der den Söhnen zur Entwicklung eigener Ziele eingeräumt wird (vgl. ebd., S. 55ff.).

Reflexion und weiterführende Frage

Welche Merkmale kennzeichnen biographische Bildungsprozesse nach WINFRIED MAROTZKI und HANS-CHRISTOPH KOLLER?

Worin unterscheiden und worin überschneiden sich Bildungskonzepte dieser beiden Autoren?

Wie können Bildungsprozesse in biographischen Erzählungen analytisch freigelegt werden?

Wodurch können biographische Bildungsprozesse beeinflusst werden?

Weiterführende Literatur:

- ALHEIT, PETER; VON FELDEN, HEIDE (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden.
- JAKOB, GISELA; WENSIERSKI, HANS-JÜRGEN VON (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Fallverständens in Forschung und Praxis. München, S. 7-22.
- KLEEMANN, FRANK (2013): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden.
- KRAIMER, KLAUS (2000): Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. 1. Aufl. Frankfurt a.M.

- KRÜGER, HEINZ-HERMANN (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden.
- NOHL, ARND-MICHAEL; ROSENBERG, FLORIAN VON; THOMSEN, SARAH (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext: empirische Typisierungen pragmatisch-praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.

Zusammenfassung und pädagogische Konsequenzen

biographiesensible Pädagogik

Aus Autobiographien – den Lebensgeschichten realer Menschen – pädagogisch Wertvolles beispielsweise über die Beschaffenheit von Bildungsprozessen lernen zu können, ist nicht nur naheliegend, sondern auch keine ganz neue Idee. Verfolgt man darüber hinaus den pädagogischen Anspruch der Impulsgebung und Ermöglichung von Bildungsprozessen, kommt man um eine biographiesensible Pädagogik nicht mehr herum.

Wie im ersten Teil des Lehrbriefs (I) beschrieben, ist Biographie ein mit dem realen Leben unzertrennbar verflochtenes Phänomen: Es ist ein Phänomen der individuellen Sinnverleihung für einzelne Lebensereignisse und der Zusammenhangsbildung zu einem Lebensganzen durch Verstehens- und Deutungsprozesse. Gleichermaßen ist Biographie eine zukunftsoffene und risikobehaftete Aufgabe der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung unter der individuellen Verantwortung der Subjekte, der sie sich seit der Individualisierung der Gesellschaften in der Moderne nicht mehr entziehen können.

Doch obwohl das einzelne Individuum der Austragungsort sowohl der Zusammenhangsbildung, als auch der Gestaltungsverantwortung bleibt, sind individuelle Biographien stets auch soziale Phänomene, die durch verschiedenartige Gesellschaftskonstellationen bzw. die soziale Platzierung des „individualisierten“ Einzelnen gerahmt sind. Die Optionen seiner biographischen Gestaltungsmöglichkeiten, Vorstellungen darüber, was als gelungene Lebensführung sozial akzeptiert, anerkannt oder als misslungen geahndet wird, sowie Orientierungs- und Sinnbildungsprozesse sind immer ein Ergebnis von Sozialisationsprozessen auf unterschiedlichsten gesellschaftlichen und kollektiven Ebenen – beginnend mit der Kernfamilie und den Färbungen ihrer generationsübergreifenden Geschichte, über sozialisierende Institutionen und Milieus bis hin zu sozialen, ökologischen und gesellschaftshistorischen Einflüssen. Durch die individuelle sozialisatorische Prägung und durch die produktive (deutende und handelnde) Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und seiner (Um-)Welt, ist eine individuelle Biographie stets auch ein Objektivationsmodus des Sozialen.

Aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, vereinen sich dabei in einer Biographie anthropologische, soziale und psychologische Dimensionen des gelebten Lebens. Der pädagogische Blick zielt indes auf die reflexive Annäherung an das biographische Potenzial (*Biographizität*) des einzelnen Menschen in seiner Lebensgeschichte, um dieses sowohl für einen höheren Grad des Verstehens und Lernens (*Bildung*) als auch für einen in die Zukunft gerichteten Weg (*Lebensplanung*) fruchtbar zu machen.

Biographie, individuelle und gesellschaftliche Zukunft und der „pädagogische Blick“

Denn, wie gelegentlich vergessen wird, ist der pädagogische Grundgedanke elementar auf die gesellschaftliche und individuelle Zukunft bezogen, und die Aufgabe professionellen pädagogischen Handelns besteht daher notwendigerweise vor allem darin, eine Erweiterung der antizipierten Möglichkeitsräume und Gestaltungskompetenzen zu unterstützen (vgl. NIEKE 2000, S. 131ff.). Folgt man RAUSCHENBACHS These, dass die Art und Weise, die „Aufmerksamkeitsrichtung“, des Blicks des Pädagogen eine pädagogische Situation vorstrukturiert und determiniert (vgl. RAUSCHENBACH 1993 in CLEPPEN 2011, S. 168), kann als

erste und grundlegende Konsequenz für das pädagogische Handeln die Einübung eines biographiesensiblen pädagogischen Blicks ausgemacht werden. Dies erfordert gleichermaßen die professionelle Selbstreflexion des Pädagogen – seine autobiographische Selbstvergewisserung über eigene Erfahrungsräume, Deutungsmuster, Sozialisations- und Bildungsprozesse und die Antizipation der eigenen und gesellschaftlichen Zukunft – wie auch eine didaktisch integrierte Ermöglichung von Kommunikations- und Reflexionsräumen für die Vergangenheit, Gegenwart und antizipierte Zukunft seiner Adressaten. Freilich muss es dabei im Konkreten nicht um Erzählungen des gesamten Lebens gehen. Vielmehr ist gemeint, dass jegliche Themen, die in Lernsettings behandelt werden, an biographische Erfahrungen anschließen und einen geeigneten Platz in Zukunftsvorstellungen finden sollten.

THEODOR SCHULZE skizziert eindrucksvoll dieses Zusammentreffen von biographischen Momenten eines erziehenden Pädagogen und seines „Zu-Erziehenden“ in der „Erziehungswirklichkeit“ einer klassischen pädagogischen Situation:

Biographie in der pädagogischen Interaktion

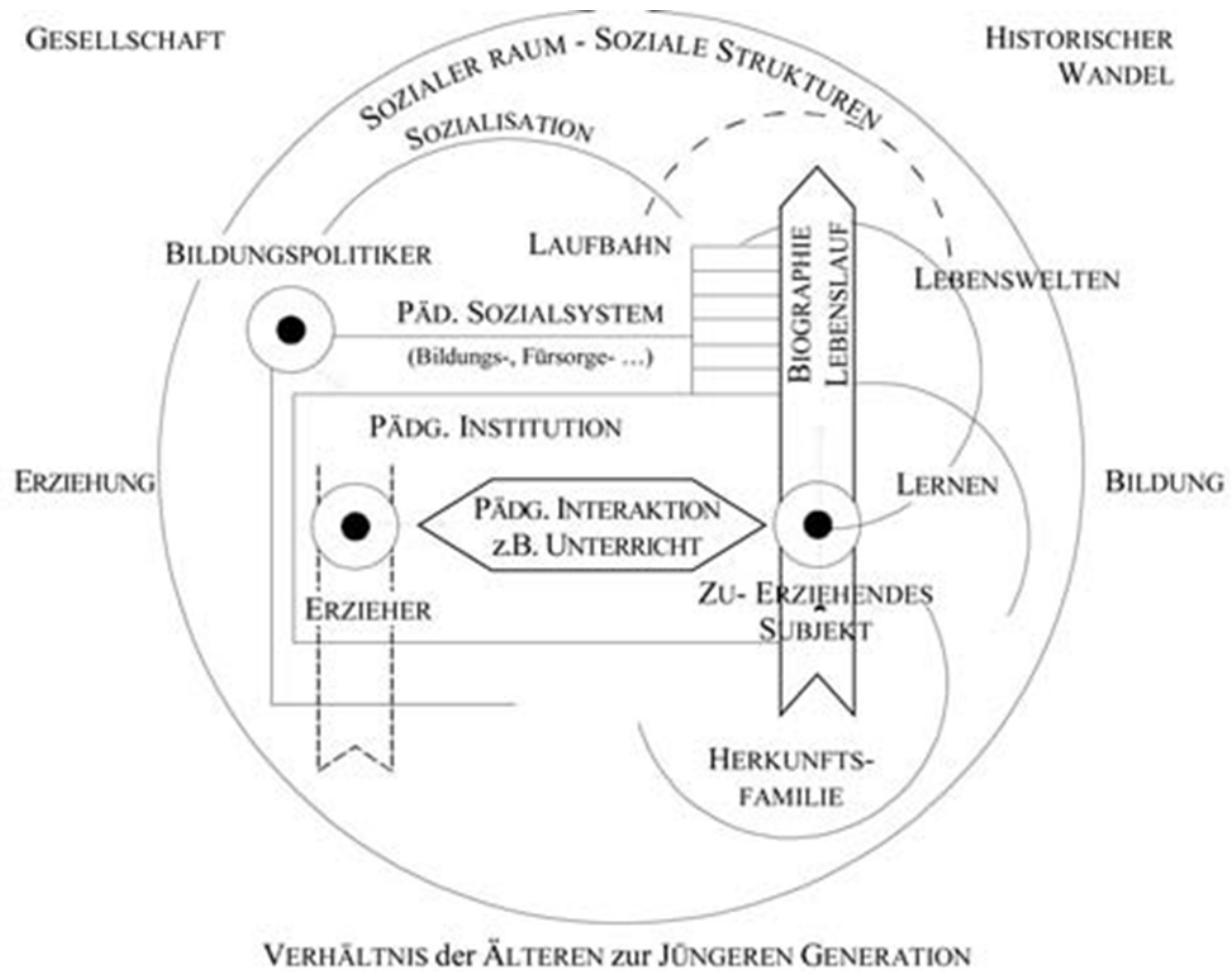


Abb. 3: Abb. aus SCHULZE 2006, S. 53

Mit *Ihrer* biographischen Vorerfahrung, Ihrer Qualifikation und Ihrem Vorwissen, welches Sie möglicherweise in Ihren zukünftigen Seminaren an jüngere sowie ältere Lernende weiterzugeben versuchen, bleibt die Struktur einer beliebigen bevorstehenden pädagogischen Situ-

ation mit der oben skizzierten vergleichbar: Sowohl Sie selbst als auch Ihre Adressatinnen und Adressaten werden an bestimmten Schnittstellen Ihrer Biographien zusammenfinden und daraus einen jeweils spezifischen Blick auf die jeweilige Interaktionssituation sowie auf Vergangenheit und Zukunft entwickeln. Die reflexive und kommunikative Auseinandersetzung mit dieser Feststellung ist Teil eines professionellen pädagogischen Handelns.

Betrachtet man Erträge erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung (II), kann zu beinahe allen Adressatengruppen und Fragestellungen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine Fülle von Biographiestudien zu Rate gezogen werden. Seit der Nutzbarmachung der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden für pädagogische Fragestellungen – und damit relativ neu – können Autobiographien methodisch gesichert für die Erschließung subjektiver Perspektiven und Reflexionen unterschiedlichster Adressatengruppen erhoben und analysiert werden.

Methodisch gesehen sind damit, anstelle einer scheinbaren Objektivität und theoretisch vorgefertigter Kategorien, die Bemühungen der Erziehungswissenschaftler um Annäherung an die Innenperspektive ihrer Adressaten unter möglichster eigener Zurückhaltung sowie der prinzipiellen Offenheit gegenüber den Sichtweisen der Befragten zum Zuge gekommen. Dies ist mitunter ein Ergebnis des gestiegenen Bewusstseins über die Rolle und den Einfluss der Forschenden (*des jeweiligen Erziehungswissenschaftlers/des Pädagogen*) in einer konkreten Befragungs- und Interpretationssituation. Doch die reflektierte Ermöglichungshaltung, wie wir sie im narrativen Interview kennengelernt haben, ist nicht nur auf die Forschungssituation beschränkt. Vielmehr ist sie auch als eine idealtypische Haltung in pädagogischen Situationen zu verstehen, in denen es zunächst um Reflexionsprozesse der Lernenden und die Verknüpfung von neuem Wissen mit biographisch vorhandenem Wissen sowie eigenen Deutungsmustern geht. Darüber hinaus geht es auch um ein nicht dem Zufall überlassenes, rein intuitives Sinnverstehen.

Biographie und „pädagogisches Verstehen“

Die Wahrnehmung, dass Sinnhorizonte wie Wertvorstellungen sozial und biographisch entstanden sind, hat idealerweise eine Distanzierung von vorschnellen pädagogischen Urteilen darüber, was „richtig“ oder „falsch“ ist, zufolge. Gelegentlich können Übereinstimmungen von Deutungshorizonten eventuell auch hinterfragt werden, denn die Annahme gegenseitigen „automatischen“ Verstehens erweist sich nicht selten als ein empirischer Trugschluss (GAUS/UHLE 2006). Um möglichst alle Teilnehmenden in einer Lerngruppe erreichen zu können, ist es aber vor allem wichtig, konfligierende Deutungsmuster zu erkennen. Gerade diese können häufig als Ausgangspunkte individueller Bildungsprozesse produktiv genutzt werden.

Biographie und Ermöglichung von Bildungsprozessen

Im dritten Teil des Lehrbriefs (III) ging es schließlich um die Erschließung von Bildungsprozessen in konkreten Biographien. Es ging also nicht nur um die Frage, wie jemand zu dem geworden ist, was er geworden ist, sondern auch um die Frage, wie Bildungsprozesse möglich sind, wie sie sich in Lebensgeschichten manifestieren bzw. woran sie für den Biographenträger und für Pädagogen erkennbar sind.

Ausgehend davon, dass der Bildungsbegriff in Ihrer eLecture bereits eingehend thematisiert wurde, haben wir lediglich an das klassische Bildungsverständnis HUMBOLDTS erinnert, um darauf zwei neue, biographieorientierte Bildungsverständnisse – von WINFRIED MAROTZKI und von HANS-CHRISTOPH KOLLER – anzuschließen.

Aus MAROTZKIS Pionierstudie über biographische Bildungsprozesse ist der Unterschied zwischen „einfachem“ (das Wissen akkumulierendem) Lernen und Bildungsprozessen (als Lernprozessen höherer Ordnung) deutlich geworden. Deutlich wurde auch, dass für ein Individuum Bildungsprozesse erst in der retrospektiven Reflexion – wie sie in der autobiographischen Erzählung stattfindet – als solche begreifbar sind. Thematisiert werden sie in Erzählungen, die ein vorheriges, festes und als einzig geglaubtes „wahres“ Selbst- und Weltverständnis des Autobiographen hinterfragen, reorganisieren und deren Flexibilisierung bewirken. Bildungsprozesse verändern demnach Strukturen des menschlichen Lernens, indem sie Wandlungen des „ganzen“ – mentalen und sinnlichen – Menschen auslösen und Kreativität, Offenheit und Erweiterung von Denkhorizonten ermöglichen.

KOLLERS Untersuchungen zufolge können transformatorische Bildungsprozesse in Biographien dort identifiziert werden, wo Krisenerfahrungen den Autobiographen zur Reartikulation des „Unsagbaren“ an Schnittstellen zwischen widerstreitenden Diskurshorizonten bewegen. Befremdungserfahrungen, die einem Menschen an den Schwellen unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen, in sozialen Statuspassagen und den mit ihnen verbundenen Erwartungen begegnen, aber auch krisenhafte Übergänge seiner inneren psychoorganischen Entwicklung, können seine vorherrschende Selbst- und Weltdeutung derart irritieren, dass das Neue in bekannten Beschreibungen und Denkmustern nicht mehr zu fassen ist. Dies fordert ihn heraus, die erfahrenen Differenzen anzuerkennen und nach neuen, differenzierten Beschreibungen seiner materialen und sozialen (Um-)Welt sowie nach neuen, autonomen Ausdrucksmöglichkeiten seiner selbst zu suchen, die das Potenzial seiner erweiterten Deutungshorizonte umfassen.

Wenn sich auch so verstandene Bildungsprozesse einer absoluten pädagogischen Planbarkeit entziehen, so können KOLLERS Bildungstheorie zwei denkbare Ermöglichungsrahmen für die beschriebenen Transformationen entnommen werden: Impulsgebend kann entweder etwas verblüffend Neues sein, was auf unerwartete Weise die üblichen Vorverständnisse über einen Sachverhalt grundlegend zu erschüttern vermag und daraufhin genügend Zeit für die Deutungsreflexion und Suche nach Handlungsoptionen eingeräumt wird. Zweitens kann eine ausreichend lange, intensive und differenzierte Hinwendung zu einem Sachverhalt zur Transformation der Verstehensebenen führen, wenn die Bereitschaft der Infragestellung von Vorverständnissen vorliegt.

Dann können biographische Bildungsprozesse als nachhaltige und lebensrelevante individuelle Veränderungen von Deutungshorizonten ermöglicht oder initiiert werden.

9 Literatur

- Alheit, Peter (2010):** Biographizität. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Aufl., Opladen [u.a.], S. 25.
- Alheit, Peter (1990):** Biographizität als Projekt. Der ‚biographische Ansatz‘ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung 12, Universität Bremen.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2006):** Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 431-457.
- Apitzsch, Ursula (2006):** Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 500-514.
- Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1993):** Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München.
- Bateson, Gregory (1985):** Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994):** Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Ulrich Beck, Dies. (Hrsg.): *Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M., S. 115-138.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1993):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. unveränd. Abdr. der 5. Aufl. (1977). Frankfurt a.M.
- Blumberg, Hans (2010):** Theorie der Lebenswelt. 1. Aufl. Berlin.
- Brachmann, Jens (in Vorb., 2015):** Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsoffensive und Missbrauchsskandal – Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn.
- Cleppien, Georg (2011):** Pädagogische Situationen und der sozialpädagogische Blick als Ausgangspunkte einer sozialpädagogischen Forschung. In: Gerhard Mertens u.a. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Teil I Sozialpädagogik*. Paderborn [u.a.], S. 160-186.
- Dehnavi, Morvarid; Kluchert, Gerhard (2013):** Tagungsprogramm der Jahrestagung 2013 der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Bildung und Differenz in historischer Perspektive“. <http://bbf.dipf.de/hk/tagung.htm> (20.07.2015).
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2012):** Grundbegriffe der Pädagogik. 2. Aufl. Darmstadt.
- Dörpinghaus, Andreas; Poentsch, Andreas; Wigger, Lothar (2009):** Einführung in die Theorie der Bildung. 3. Aufl. Darmstadt.

- Ehrenspeck, Yvonne (2010):** Philosophische Bildungsforschung/ Bildungstheorie. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen, S. 155-169.
- Epping, Rudolf; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2001):** Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung – Didaktisch methodische Orientierungen. Bielefeld.
- Felden, Heide von (2014):** Transformationen in Lern- und Bildungsprozesse und Transitionen in Übergängen. In: Dies., Ortfried Schäffter, Hildegard Schicke (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, S. 61-84.
- Felden, Heide von (2008):** Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Dies. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 7-26.
- Felden, Heide von (2003):** Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009):** Biographische Forschung: eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Fuchs, Thorsten (2011):** Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld.
- Gaus, Detlef; Uhle, Reinhard (2006):** Verstehen und Pädagogik. Annäherungen an ein nicht zu vergessendes Thema. In: Dies. (Hrsg.): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 7-14.
- Glaser, Edith; Schmid, Pia (2006):** Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 363-389.
- Glinka, Hans-Jürgen (1998):** Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim [u.a.].
- Giese, Birgit (Hrsg.) (2010):** Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007):** Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Hardering, Friedericke (2011):** Unsicherheiten in Arbeit und Biographie: Zur Ökonomisierung der Lebensführung. Wiesbaden.
- Heinritz, Charlotte (2010):** Autobiographien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/München, S. 379-411.
- Helsper, Werner (2010):** Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger, Ders. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen, S. 15-34.
- Henningsen, Jürgen (1981):** Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. 1. Aufl. Essen.
- Herzberg, Heidrun; Kammler, Eva (Hrsg.) (2011):** Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt a.M. [u.a.].
- Hitzler, Ronald (2014):** Hermeneutik als Lebenspraxis. 1. Aufl. Weinheim.

- Hugger, Kai-Uwe (2008):** Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Wiesbaden.
- Hölzle, Christina (2011):** Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Dies., Irma Jansen (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Wiesbaden, S. 31-54.
- Hörner, Wolfgang; Drinck, Barbara; Jobst, Solveig (2008):** Bildung, Erziehung und Sozialisation. Opladen.
- Humboldt, Wilhelm von (2002):** Werke in fünf Bänden. Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. Aufl. hrsg. von Flitner, A. und Giel, K. Darmstadt.
- Jakob, Gisela (2010):** Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Barbara Frieberthshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/München, S. 219-233.
- Jakob, Gisela; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1997):** Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Fallverständens in Forschung und Praxis. München, S. 7-22.
- Jansen, Irma (2011):** Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Christina Hölzle, Dies. (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Wiesbaden, S. 17-30.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009):** Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn.
- Kade, Jochen (1989):** Kursleiter und die Bildung Erwachsener: Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Klafki, Wolfgang (1959):** Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- Kleemann, Frank (2013):** Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden.
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2010):** Verstetigung der Lebenslaufperspektive von Langzeitarbeitslosen durch arbeitsmarktorientierte Weiterbildungspolitik? In: Axel Bolder u.a. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 341-365.
- Knittel, Anton Philipp (2007):** Bruchstücke einer Konfession. Frömmigkeitsgeschichtliche Anmerkungen zu Wilhelm von Kügelgens „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ (1870). In: Goethezeitportal. http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/kuegelgn/knittel_jugend.pdf (25.05. 2015).
- Kohli, Martin (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie 37(1), S. 1-29.
- Kohli, Martin (1994):** Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main, S. 219-244.
- Kokemohr, Rainer (1985):** Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In: Ders., Winfried Marotzki (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a.M. [u.a.], S. 177-235.
- Koller, Hans-Christoph (2012a):** Bildung anders Denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

- Koller, Hans-Christoph (2012b):** Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. In: Friedhelm Ackermann u.a. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 47-62.
- Koller, Hans-Christoph (1999):** Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Kraimer, Klaus (2000):** Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. 1. Aufl. Frankfurt a.M.
- Krüger, Heinz-Hermann (2013):** Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Gogolin, Harm Kuper, Ders., Jürgen Baumert (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 53-75.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006):** Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders., Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 13-33.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2006):** Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden.
- Krusenstjern, Benigna von (1994):** Was sind Selbstzeugnisse? Begriffskritische und quellenkundliche Überlegungen anhand von Beispielen aus dem 17. Jahrhundert. In: Historische Anthropologie 2/1994, S. 462-471.
- Küsters, Yvonne (2009):** Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Lamnek, Siegfried (2010):** Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Kap. 13. Biografische Methode. 5., überarb. Aufl. Weinheim u.a., S. 594-646.
- Lenzen, Dieter (1997):** Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43/1997, S. 949-968.
- Lejeune, Philippe (1973/1975):** Der autobiographische Pakt. In: Günter Niggel (Hrsg.) (1989): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt, S. 214-257.
- Lyotard, Jean-François (1986):** Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2009):** Einführung in die Erziehungswissenschaft. Kap. 4.2. Biographie. 2., durchges. Aufl. Stuttgart, S. 114-121.
- Marotzki, Winfried (2006):** Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger, Ders. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 59-70.
- Marotzki, Winfried (1990):** Entwurfeinerstrukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Tervooren, Tanja (Hrsg.) (2014):** Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven Qualitativer Forschung. Opladen u.a.
- Miethe, Ingrid (2011):** Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim.

- Nieke, Wolfgang (2002):** Gesellschaftliche und individuelle Zukunft als basale Kategorie für pädagogisches Handeln und seine erziehungswissenschaftliche Orientierung. In: Ders. (2012): Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden, S. 131-146.
- Nieke, Wolfgang (1992):** Selbstkonzept der eigenen Leistung. Theoretischer Ansatz und erwachsenenpädagogische Perspektiven. In: Werner Markert u.a. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb: Ausbildungskonzeptionen und Perspektiven für langfristige Personalentwicklung. Weinheim, S. 63-94.
- Nohl, Arnd-Michael; von Rosenberg, Florian; Thomsen, Sarah (2015):** Bildung und Lernen im biographischen Kontext: empirische Typisierungen pragmatisch-praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2006):** Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.
- Peters, Sibylle (1991):** Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung: Lern- und Leistungsfähigkeit in Bilanzierung und Antizipation in einer Metallfacharbeiterausbildung. Weinheim.
- Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006):** Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld.
- Rauschenbach, Thomas (1999):** Das sozialpädagogische Jahrhundert: Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim.
- Rauschenbach, Thomas (1993):** Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim u.a.
- Rosenthal, Gabriele (2012):** Interpretative Sozialforschung: eine Einführung. 3., akt. Aufl. Weinheim u.a.
- Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012):** Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen.
- Schlüter, Anne (in Vorb., 2016):** Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. München.
- Stamm, Margit; Edelmann, Doris (Hrsg.) (2013):** Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Schulze, Theodor (2006):** Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./ aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 35-57.
- Schulze, Theodor (1993):** Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Dieter Baake, Ders. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, S. 174-226.
- Schütz, Alfred (1971):** Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Ders. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Übers. der amerikanischen Originalausgabe (1945). Den Haag, S. 237-298.
- Schütze, Fritz (1984):** Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Martin Kohli, Robert Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78-117.

- Schütze, Fritz (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Jg. 13/1983, S. 283-293.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997):** Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43/1997, S. 969-984.
- Terhart, Ewald (1997):** Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 27-42.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2010):** Handbuch Bildungsforschung. 3., durchg. Aufl. Wiesbaden.
- Uhle, Reinhard (2003):** Wilhelm Dilthey: ein pädagogisches Porträt. Weinheim u.a.
- Wensierski, Hans-Jürgen von; Langfeld, Andreas; Puchert, Lea (2015):** Bildungsziel Ingenieurin. Biographien und Studienfachorientierungen von Ingenieurstudentinnen – eine qualitative Analyse. Opladen u.a.
- Wensierski, Hans-Jürgen von; Lübecke, Claudia (2012):** „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen u.a.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2006):** Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb./aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 459-497.
- Zirfas, Jörg (2011):** Bildung. In: Pädagogisches Wissen. Stuttgart, S. 13-19.

10 Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abb. 1: Zusammenhangsbildung im hermeneutischen Zirkel | 15 |
| Abb. 2: Gegenstandsbereich der Biographieforschung. In: SCHULZE 2006, S. 37..... | 22 |
| Abb. 3: Abb. aus SCHULZE 2006, S. 53 | 75 |