

Weiterbildender Masterstudiengang
»Bildung und Nachhaltigkeit«

Leseprobe
Fernstudienlehrbrief

Sandra Rabe-Matičević, Yvonne Findeis
Biographische Bildungsprozesse

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION



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

Inhalt

Einleitung	S. mm
I Das Konzept der Biographie	S. mm
1. Individualisierung des Lebenslaufs in der Moderne – Lebensplanung als risikobehaftetes Projekt	S. mm
2. Traditionen des Biographiekonzepts	S. mm
2.1. Die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Traditionslinie	S. mm
2.2. Die phänomenologisch-wissenssoziologische Traditionslinie	S. mm
3. Biographie in der Erziehungswissenschaft	S. mm
3.1. Dimensionen des Gegenstandsbereichs „Biographie“	S. mm
3.2. Biographisches Lernen	S. mm
3.2.1. Biographie und Lebensgeschichtliche Lernprozesse	S. mm
3.2.2. Biographiearbeit	S. mm
II Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	S. mm
4. Erschließung von Biographien für pädagogische Fragestellungen	S. mm
4.1. Verschiedene Forschungsfelder der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung	S. mm
4.1.1. Biographieforschung zur Geschichte der Pädagogik	S. mm
4.1.2. Biographieforschung zu pädagogisch bedeutsamen Altersgruppen	S. mm
4.1.3. Biographiestudien in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen	S. mm
5. Analytische Zugänge zu biographischen Prozessen	S. mm
5.1. Die Biographische Methode in der sozialwissenschaftlichen Forschung	S. mm
5.2. Biographieforschung als Methodologie der Qualitativen Sozialforschung	S. mm
5.3. Wissenschaftliche Erhebung autobiographische Erzählungen – Das narrative Interview	S. mm
5.3.1. Zum Ablauf eines narrativen Interviews	S. mm
5.3.2. Die Auswertung und Erträge aus narrativen Interviews	S. mm
III Biographische Bildungsprozesse	S. mm
6. Bildung als erziehungswissenschaftliche Grundkategorie	S. mm
6.1. Herkunft und Bedeutung des Bildungsbegriffs	S. mm
6.2. Das Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts	S. mm
7. Zum Anschluss der Bildungstheorie an die biographieorientierte Bildungsforschung	S. mm
8. Biographisch geleitete Konzeptionen von Bildungsprozessen	S. mm
8.1. Das Bildungskonzept von Winfried Marotzki	S. mm
8.1.1. Die Unterscheidung von Lernebenen	S. mm

8.1.2.	Bildung als Flexibilisierung von Selbst- und Weltbezügen	S. mm
8.1.3.	Die Kategorie der Wandlung in Bildungsprozessen	S. mm
8.1.4.	Analyse von Wandlungen in einer konkreten Biographie	S. mm
8.2.	Das Bildungskonzept von Hans-Christoph Koller	S. mm
8.2.1.	Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse	S. mm
8.2.2.	Die sprachliche Strukturiertheit von Bildungsprozessen am Beispiel der Philosophie des Widerstreits von Jean-François Lyotard	S. mm
8.2.3.	Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen	S. mm
8.2.4.	Transformatorische Bildungsprozesse in konkreten Biographien	S. mm
	Zusammenfassung und pädagogische Konsequenzen	S. mm

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 AdressatInnen¹ 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.

Kommentar [1]: Ziele

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

Kommentar [2]: 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.

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.

Kommentar [3]: Teil I: Das Konzept der Biographie

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-wissenssoziologische „Qualitative“ Paradigma*.

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 Krisensituationen) 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.

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 aufeinander folgenden Sätzen, haben wir auf diese Explizierung zugunsten eines generischen Maskulins verzichtet. Gemeint sind aber stets Pädagoginnen und Pädagogen, Adressatinnen und Adressaten usw.

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.

Kommentar [4]: Teil II:
Erziehungswissenschaftliche
Biographieforschung

Um das schrittweise, methodisch geleitete Vorgehen in der Erhebung und Interpretation von Biographien jenseits intuitiver Beliebigkeit sowohl der Forschenden als auch praktischer PädagogInnen 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.

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.

Kommentar [5]: Teil III: Biographische
Bildungsprozesse

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.

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 Lebenslauforschung. „*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 traditionellen* 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

Kommentar [6]: Individualisierung als Funktion gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse

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 Ausbruchversuche kaum oder nur um einen hohen Preis möglich.

Kommentar [7]: 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 sechziger 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.).

Kommentar [8]: 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 traditionellen Herkunfts- und Wertemilieus, die innerfamiliäre Nutzung des weiblichen Arbeitsvermögens). Die Industriegesellschaft streift etwas ab, worauf sie sich selbst gegründet hat: Familie, Berufsarbeit, 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)

Kommentar [9]: Verlust der Orientierungskraft traditioneller Lebensformen

In einer „rückwärtsgewandten“ Sicht auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse schimmert vor allem ihr Gefährdungspotential 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 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.).

Kommentar [10]: Lebensführung und Lebensbewältigung als ungewisses und risikobehaftetes Projekt

Ergänzend hierzu beschreibt Ulrich Beck jedoch auch, dass seit den fünfziger und sechziger Jahren breite Teile der Bevölkerung durch den wirtschaftlichen Wiederaufbau und die Bildungsexpansion eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen (allerdings bei konstanten gesellschaftlichen

Kommentar [11]: Neue Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten durch wirtschaftlichen Wiederaufbau und Bildungsexpansion

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.

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 unbekanntes 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 Handlungsrountinen 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 Handlungsergebnis. 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)

Kommentar [12]: Vielfältige Lebensoptionen als Herausforderung und Chance

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 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 Vorsehbarkeit 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?

Stimmen die theoretischen Beschreibungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit Ihrer persönlichen Wahrnehmung überein?

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.

Kommentar [PF13]: Das pädagogische Interesse an Biographien seit der Moderne

Eine wissenschaftlich fundierte Fruchtbarmachung des Biographie-konzepts für pädagogisch relevante Prozesse entwickelt sich allerdings erst im späten zwanzigsten Jahrhundert. Der enorme Bedeutungszuwachs von Biographien in der Erziehungswissenschaft seit dieser Zeit wird auf die „Hochkonjunktur“

Kommentar [PF14]: Wissenschaftstheoretische Traditionslinien des Biographiekonzepts

der theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung v.a. mit zwei einflussreichen wissenschaftstheoretischen Traditionslinien zurückgeführt:

- 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*

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 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 zu. Damit einher ging eine Rückbesinnung und zunehmende Auseinandersetzung der erziehungswissenschaftlichen Theorie mit der auf den Philosophen Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) zurückgehenden geisteswissenschaftlichen Hermeneutik einher. Für die biographieorientierte Erziehungs-wissenschaft spielen aus dieser Traditionslinie vor allem drei theoretische Annahmen eine zentrale Rolle:

- **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/Ortlepp 2009, S. 116).
- Zweitens werden **dem** Biographieträger 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.
- **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.).

Kommentar [PF15]: Die „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft

Kommentar [PF16]: Leben als Strukturzusammenhang zwischen einzelnen Erfahrungen und einem Ganzen

Kommentar [PF17]: Biographische Sinnkonstitutionen und Bedeutungszusammenhang

Kommentar [PF18]: Das Verstehen im Hermeneutischen Zirkel

Dieses doppelte Verhältnis, das ein Biographieträger 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:

Kommentar [PF19]: Biographie und die Doppelte Situierung des Menschen

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

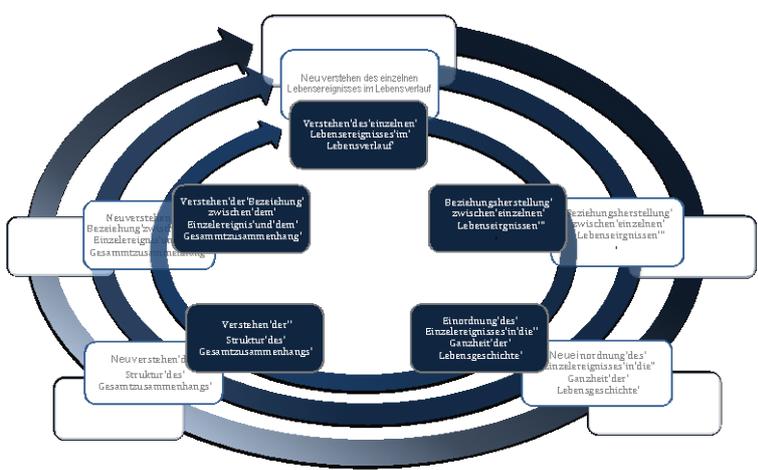


Abb. Zusammenhangsbildung im hermeneutischen Zirkel

2.2. Die phänomenologisch-wissenssoziologische Traditionslinie

Auf der Suche nach „objektiv überprüfbaren“ 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

Kommentar [PF20]: Alltagssoziologie und Qualitatives Paradigma in den Sozialwissenschaften

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.

In diesem Zusammenhang wurden zunächst in der soziologischen Theorie die frühen sozialphänomenologischen 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.

Kommentar [PF21]: Alfred Schütz' pragmatische Lebenswelttheorie

- 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).

Kommentar [PF22]: Klärung von sinnhaften Orientierungen sozialen Handelns

- In seiner *Theorie mannigfaltiger Wirklichkeiten* geht Schütz (1971/1945) von einer Vielfältigkeit an Realitätsebenen aus, durch die die Gesellschaftsmitglieder eine komplexe Wirklichkeit verarbeiten. 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.

Kommentar [PF23]: Mannigfaltige Wirklichkeiten

- 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 Biographieträgers, mitunter mittels erzähltheoretischer Analyse-verfahren.

Kommentar [PF24]: Die Bedeutung der Sprache: Sinnprovinzen und Sprachorganisation

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 Biographie-begriffs liege (Alheit 1990, S. 15f.).

Kommentar [PF25]: Lebenslauf und Biographie

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

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

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 Biographie-forschung, bestimmt das jeweilig spezifische Forschungsinteresse unterschiedlicher, „an den Herausforderungen einer aufklärungs-bedürftigen Wirklichkeit“ (Schulze 2006, S. 36) interessierter Fachdisziplinen eine entsprechende Definition von „Biographie“, welche immer auch eine besondere Dimension des Gegenstands-bereichs hervorhebt.

Kommentar [PF26]: Der Gegenstandsbereich der Biographieforschung

3.1. Dimensionen des Gegenstandsbereichs „Biographie“

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.

Kommentar [PF27]: „Biographie als Realität“– die evolutionär-anthropologische Dimension

„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 Aufsichtung 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.

Die *anthropologische Dimension* verweist also auf die Notwendigkeit der Gestaltung des Lebens als Biographie, die mit dem anwachsenden Spektrum an kulturell geschaffenen Möglichkeiten und Entscheidungs-optionen 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 entwicklungshistorischen Ursachen und Bedingungen der menschlichen Gattung erfasst, „unter denen so etwas wie Biographie möglich und wirklich wird“ (ebd., S. 47); sowie die gesellschaftshistorische Tatsache, dass die dort beschriebenen Individualisierungsprozesse seit ihrem Aufkommen im späten 18. Jh. 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.

Kommentar [PF28]: Biographisierung

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 weg zu denken ist: Während wir von der Objektivität der real geschehenen Lebensereignisse ausgehen, sind es die unbewusst selektierten und versammelten Erinnerungen, die im Gedächtnis des Biographieträgers 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.

Kommentar [PF29]: „Biographie im Kopf“ – die psychologische Dimension

Kommentar [PF30]: Ereignis – Erinnerung – Erfahrung

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.

Kommentar [PF31]: das individuelle „biographische Potential“

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

Kommentar [PF32]: „Biographie in der Gesellschaft“ – die soziologische Dimension

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 erschlossen wird, geht es biographiesensiblen PädagogInnen 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. 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.

Schulze unterscheidet dabei zwischen zwei Arten von sozialen Strukturen, mit denen ein Biographieträger 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.

Kommentar [PF33]: die realen 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-, Massenarbeitslosigkeitbiographien oder auch Biographien in Zeiten kolabierender 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.

Kommentar [PF34]: die mentalen sozialen Strukturen

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:

Kommentar [PF35]: „Biographie als Text“ – die narrative Dimension

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. dem gegenwärtigen Möglichkeiten der gedanklichen Zukunftsvorwegnahme einer noch ungelebten, zukünftigen Lebenszeit des Biographieträgers 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 Biographieträgers 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.

Kommentar [PF36]: 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 Biographieträgers wieder finden (vgl. Krusenstjern 1994, S. 463).

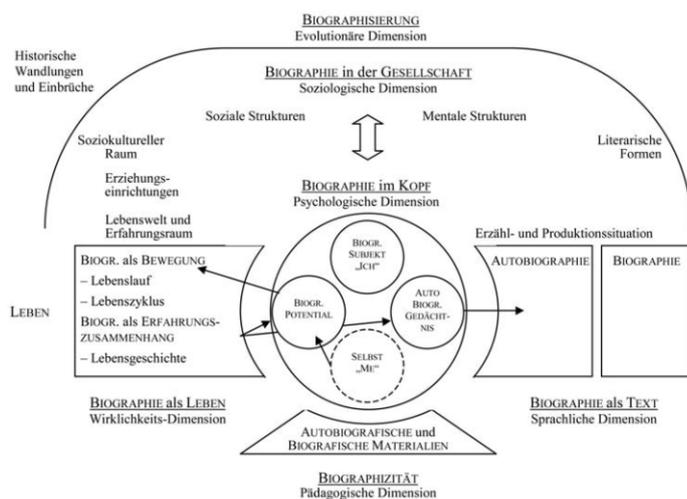


Abb. Gegenstandsbereich der Biographieforschung. In: Schulze 2006, S. 37

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.

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 frei zu legen, sie in Bezug auf reale sowie mentale soziale Einflüsse in Vergangenheit und Gegenwart des Biographieträgers 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.

Kommentar [PF37]: Biographizität – die pädagogische Dimension

Kommentar [PF38]: Das biographische Potenzial

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 Biographieträgers auf Antrieb 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, können als Ansatzpunkte des biographiesensiblen Umgangs mit Lernsituationen im Zeitalter fortgeschrittener Biographisierung bildungsproduktiv genutzt werden.