

Nicole Justen

Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive

Lebensgeschichten • Bildungsmotive • Lernprozesse

**WEITERBILDUNG
UND BIOGRAPHIE**

8



Verlag Barbara Budrich

Weiterbildung und Biographie

herausgegeben von
Anne Schlüter

Band 8

Nicole Justen

Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive

Lebensgeschichten – Bildungsmotive –
Lernprozesse

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen genehmigte Dissertation. Referentin: Prof. Dr. Anne Schlüter, Korreferent: Prof. apl. Dr. Karl Düsseldorf, Mündliche Prüfung: 12. Januar 2011.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-371-1

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Für Angie

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Anne Schlüter.....	9
1. Einleitung: Problemaufriss und Fragestellung.....	11
2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	15
2.1 Erwachsenenbildung und Biographie.....	15
2.1.1 Biographische Selbstthematisierungen in der Erwachsenenbildung.....	23
2.1.2 Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung	25
2.1.3 Biographieorientierte Erwachsenenbildungsangebote an Volkshochschulen.....	31
2.1.4 Autobiographisches Schreiben in Volkshochschul-Schreibwerkstätten	34
2.1.5 Exkurs zum Thema Lernmotivation und Bildungsbeteiligung	40
2.2 Zum Forschungsstand biographieorientierter Erwachsenenbildung	42
3. Methodologische Einordnung der Untersuchung.....	51
3.1 Begründung der biographieanalytischen Forschungsperspektive.....	51
3.1.1 Die Datenerhebung.....	54
3.1.2 Die Datenauswertung.....	56
3.2 Eigene Konzeption und Durchführung der Untersuchung.....	59
3.2.1 Felderschließung und Zusammenstellung des Samples	59
3.2.2 Durchführung der Interviews	63
3.2.3 Datenauswertung und Ergebnispräsentation.....	64
3.2.4 Forschungsethische Reflexion.....	68
4. Rekonstruktive Falldarstellungen.....	73
4.1 Typ I: Biographisches Schreiben als entlastende und Zusammenhang bildende Selbstaufklärung	74
4.1.1 Falldarstellung Veronika.....	74
4.1.2 Kurzportrait Theresa	139
4.1.3 Kurzportrait Ingrid.....	149
4.1.4 Kurzportrait Karolina.....	160
4.1.5 Beschreibung des Typus	175
4.2 Typ II: Biographisches Schreiben als Versuch der Ich-Stärkung	177
4.2.1 Falldarstellung Annemarie	177
4.2.2 Kurzportrait Tilde.....	216
4.2.3 Beschreibung des Typus	226
4.3 Typ III: Biographisches Schreiben als Befriedigung lebensbegleitender Lernbedürfnisse im Alter	228
4.3.1 Falldarstellung Emma	228
4.3.2 Kurzportrait Dorle	253
4.3.3 Kurzportrait Martha.....	262

4.3.4 Beschreibung des Typus	271
4.4 Typ IV: Biographisches Schreiben als Versuch der Auseinandersetzung mit einem Erleben der Ungleichartigkeit von individueller und kollektiver Lebenserfahrung	273
4.4.1 Falldarstellung Dorothee	273
4.4.2 Beschreibung des Typus	295
4.5 Typ V: Biographisches Schreiben als Auseinandersetzung mit dem Einfluss zeitgeschichtlicher Ereignisse auf Biographien	297
4.5.1 Falldarstellung Leni	297
4.5.2 Beschreibung des Typus	337
4.6 Typ VI: Biographisches Schreiben als Tradierung der Lebens- und Familiengeschichte	339
4.6.1 Falldarstellung Josephine	339
4.6.2 Kurzportrait Elise	395
4.6.3 Kurzportrait Marlene	403
4.6.4 Beschreibung des Typus	415
4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse	418
5. Diskussion der Ergebnisse	431
6. Fazit und abschließende Gedanken	441
7. Literaturverzeichnis	445
8. Anhang	457

Vorwort

In der Reihe "Weiterbildung und Biographie" erscheint als Band 8 die Studie von Nicole Justen zum Thema "Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive: Lebensgeschichten – Bildungsmotive – Lernprozesse". Bei der Forschungsarbeit handelt es sich um eine empirische Studie, deren Basis narrative Interviews sind. Sie ist generell dem Schwerpunkt der empirischen Bildungsforschung als Biographieforschung zuzuordnen. Speziell betrifft es das Feld der Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung als Persönlichkeitsentwicklung. Die Autorin hat sich mit den Lernprozessen von Erwachsenen auseinandergesetzt, die durch die Thematisierung von Lebensgeschichten in Schreibwerkstätten an Volkshochschulen angeregt werden. Das heißt auch, mit ihrem Thema bewegt Nicole Justen sich im großen Spektrum der Lernforschung in der Erwachsenenbildung, die danach fragt, unter welchen Bedingungen Erwachsene lernen.

Nicole Justen hat mit ihrer Studie eine für die Erwachsenenbildung überaus wichtige Fragestellung nach den Wirkungen speziell des biographischen Lernens aufgenommen. Denn bislang gibt es kaum Wirkungsanalysen und Motivstudien zum biographischen Lernen. Sie hat Kursteilnehmerinnen von Schreibkursen bewegt, ihre Lebensgeschichten zu erzählen, um zu erfahren, welche Motivation sie zum autobiographischen Schreiben gebracht hat. Letztlich ging es ihr bei der Auswertung des Materials um die Klärung, in welchem Verhältnis Lebensgeschichten, Bildungsmotive und Lernprozesse zueinander stehen.

Die Erkenntnisse dieser Studie sind innovativ: Sie sind sowohl rückwärtsgerichtet, also zeitgeschichtlich, aufschlussreich als auch vorwärtsgerichtet bezogen auf die Möglichkeiten der Planung von Bildungsarbeit für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung.

Essen, im Januar 2011

Prof. Dr. Anne Schlüter

„Nicht was wir gelebt haben, ist das Leben, sondern das, was wir erinnern und wie wir es erinnern, um davon zu erzählen.“¹

Gabriel García Márquez

1. Einleitung: Problemaufriss und Fragestellung

Der Stellenwert der Erwachsenenbildung ist in Zeiten der Globalisierung, des demographischen Wandels und vor allem der Forderung nach Lebenslangem Lernen aller Menschen als beachtlich zu bezeichnen. Es ist schon lange nicht mehr möglich, sich auf sichere gesellschaftliche Strukturen und soziale Systeme zu verlassen und das Leben anhand der Erwartung einer normalbiographischen Entwicklung auszurichten. Die Wissensgesellschaft erfordert von ihren Mitgliedern ein flexibles Reagieren auf rasante gesellschaftliche und technische Wandlungsprozesse und das erfolgreiche Bewältigen dieser Anforderungen steht genau wie das Scheitern in der persönlichen Verantwortung der Individuen. Flexibilität sowie die Bereitschaft sich kontinuierlich neuen Lernherausforderungen zu stellen sind zu notwendigen Voraussetzungen geworden, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können. Lernbereitschaft und -fähigkeit sind somit zu zentralen biographischen Kategorien avanciert. Wem die Bereitschaft zum Lernen fehlt, der wird über kurz oder lang - und vermehrt - an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Wissen, die schnelle Aneignung desselben und die Flexibilität, sich auf ständige Um- und Neulernphasen einzulassen, sind die Kriterien für eine erfolgreiche Partizipation an dieserart Gesellschaft.

Aufgrund dieser Entwicklungen steht auch die Erwachsenenbildung vor der Herausforderung Mittel und Wege zu finden, die Individuen in effektiver Weise bei diesen Lernherausforderungen zu unterstützen und sie in ihren Lernbewegungen optimal zu begleiten. Doch es geht dabei nicht nur um die klassische Unterstützung der Aneignungsprozesse und die Beratung innerhalb der unüberschaubar gewordenen Bildungslandschaft, sondern auch um die Reflexion der Lerngegenstände und Lernbewegungen und um eine biographierelevante Verknüpfung. Denn Erwachsenenbildung darf sich nicht dazu hinreißen lassen, Bildung im Sinne einer Reduktion zur Optimierung von Lernprozessen im Hinblick auf verwertbare ökonomische Ergebnisse zu verstehen (vgl. Ribolits 1995: 13). Damit würde sie ihren erwachsenenpädagogischen Grundsätzen widersprechen. Gerade dann, wenn Lernen lebensbegleitend in die Biographie integriert werden muss (vgl. auch Kraul/Marotzki 2002: 8) und langfristige Orientierungsmöglichkeiten sich zugunsten von

1 Motto des ersten Memoirenbandes von Márquez (2002): „Leben, um davon zu erzählen“

Kurzfristigkeiten und Flexibilitätseinforderungen auflösen, sind biographische Reflexionsprozesse unumgänglich. Das Lernen Erwachsener ist immer ein Anschlusslernen (vgl. Weinberg 1985, Siebert 2000), und biographische Erfahrungen sind die Grundlage dieser Lernprozesse. Biographisches Wissen, Deutungs- und Handlungsmuster sowie Lern- und Lebenserfahrungen sind folglich ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Bildung Erwachsener. Der Auseinandersetzung mit Biographien und dem Einbezug biographischer Erfahrungen innerhalb der Erwachsenenbildung gebührt demzufolge eine besondere Aufmerksamkeit.

Die Entfaltung des biographischen Ansatzes als Beitrag, um einen methodischen Zugang für biographische Lernprozesse zu entwickeln, wurde in Deutschland durch theoretische Erkenntnisse der Biographieforschung vorangetrieben. Daneben konnte durch die Auseinandersetzung mit dem von James E. Birren in den 1970er Jahren in Amerika entwickelten Bildungsansatz der „Guided Autobiography“ eine zunehmende Differenzierung biographischer Zugänge, Grundlagen sowie Methoden entstehen. Insbesondere Mader (1989) hat diesen biographischen Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen für die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum aufgearbeitet. Heutzutage geht es nicht mehr nur um die Einbeziehung und Nutzarmachung biographischer Erfahrungen für die Optimierung von Lernprozessen, sondern auch um biographisches Lernen im reinsten Wortsinne. Gemeint ist ein Lernen, in dem die Biographie selbst zum Lerngegenstand wird und der Selbstwahrnehmung in den sich diskontinuierlich entwickelnden Lebenswelten dient (vgl. Alheit 2002: 226). Diese Auseinandersetzung mit selbstreferenziellem Wissen hat die Entwicklung einer biographischen Kompetenz zum Ziel, mit deren Hilfe differenzierte Handlungsperspektiven eröffnet werden und individuelle Erfahrungen in den Kontext gesellschaftlicher Bezüge gesetzt werden können. Es geht darum, die eigene Handlungs- und Gestaltungsmächtigkeit (wieder) erfahrbar zu machen, um sich in den vorgegebenen Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens eigen-sinnig entfalten zu können (vgl. Alheit 2003: 16).

Innerhalb der Fachliteratur zum biographischen Arbeiten wird die Teilnahme an biographisch orientierten Erwachsenenbildungskursen vor allem aus Sicht der WissenschaftlerInnen und ReferentInnen der Erwachsenenbildung betrachtet. Ausführliche Wirkungsanalysen und Motivstudien zum biographischen Lernen in der Erwachsenenbildung gibt es bisher kaum. Mit den Forschungsergebnissen der vorliegenden Arbeit unternimmt die Autorin eine Darstellung aus der Perspektive der Teilnehmenden mit anschließender biographietheoretischer Analyse. Kursteilnehmerinnen von autobiographischen Schreibkursen an Volkshochschulen wurden anhand biographisch narrativer Interviews befragt. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen einerseits und die Thematisierungen hinsichtlich der besuchten Kurse andererseits sind Auswertungsgrundlage für folgende Fragestellungen:

- a) Welche persönlich bedeutsamen Motive forcieren die Teilnahme an biographisch orientierten Erwachsenenbildungskursen?
- b) Welche Wirkung kann die Teilnahme an biographisch orientierten Erwachsenenbildungskursen auf die Biographien der Teilnehmenden haben?
- c) Welche Lernprozesse werden durch die Teilnahme initiiert?

Verallgemeinerbare Aussagen werden in Form einer Typologie über individuelle Verläufe, Muster und Strukturen hinaus dargestellt. Es soll geklärt werden, in welchem Verhältnis Lebensgeschichten, Bildungsmotive und Lernprozesse zueinander stehen.

Das Forschungsinteresse begründet sich zum einen aus dem eigenen Tätigsein in der wissenschaftlichen Ausbildung von ErziehungswissenschaftlerInnen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und zum anderen aus einer berufsbegleitenden Fortbildung zur „Pädagogischen Biographiearbeit“². Ausgehend von der eigenen wissenschaftlichen und lehrenden Tätigkeit und den Lernerfahrungen der Fortbildung wurden mir die möglichen Bedeutungshorizonte biographischer Lernprozesse bewusst. Auch in der sich daran anschließenden langjährigen Einbeziehung von biographischen Methoden in die universitäre Lehre und die vielfältigen Erfahrungen, die ich dabei mit angehenden ErwachsenenbildnerInnen sammeln und auch immer wieder kritisch diskutieren konnte, brachten mich zu einer drängenden Frage: Welche Bedeutung können biographieorientierte Erwachsenenbildungskurse für die Lebensführung und den Bildungsprozess der Teilnehmenden haben, und aus welchen Beweggründen kommt es zu einer Teilnahme?

Die empirische Untersuchung soll einen Beitrag zum Verständnis der möglichen Bedeutungshorizonte liefern und der Ausdifferenzierung, Systematisierung und Professionalisierung biographieorientierter Erwachsenenbildungsarbeit dienen.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einem einleitenden Problemaufriss zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sowie einer Erläuterung der konkreten Fragestellung (Kapitel 1) folgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit den biographischen Ansätzen in der Erwachsenenbildung und dem entsprechenden Forschungsstand (Kapitel 2). Danach wird das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt (Kapitel 3). Der Schwerpunkt liegt auf der Analyse und Präsentation der geführten biographisch narrativen Interviews anhand von ausführlichen Falldarstellungen und Kurzportraits. Die Ergebnisse werden in Form der herausgearbeiteten Typologie dargelegt (Kapitel 4) und im Hinblick auf den theoretischen Bezugs-

2 Einjährige berufsbegleitende Fortbildung am Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa unter der Leitung von Prof. Dr. Bettina Dausien in den Jahren 2004/2005

rahmen und Forschungsstand kritisch diskutiert (Kapitel 5). Die Arbeit schließt mit einem resümierenden Fazit und einem Ausblick auf eine Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive ab (Kapitel 6).

Die Interviewtranskripte, mit denen im Rahmen der vorliegenden Studie gearbeitet wurde, sind allesamt bei Frau Prof. Dr. Anne Schlüter im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung in der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (Campus Essen) archiviert.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Um den Forschungsgegenstand zu umfassen sind dessen theoretische Grundlagen und der entsprechende Forschungsstand ausführlich zu betrachten. Es ist ebenso notwendig sich den verwendeten Begrifflichkeiten, wie dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Biographie zuzuwenden. Um zu verstehen, warum der biographische Ansatz nicht nur Einzug in die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung gefunden hat, sondern sich seit den 1970er Jahren in Deutschland zunehmend auch in der bildungspraktischen Arbeit mit Erwachsenen verstetigt, ist die Entwicklungsgeschichte des Interesses an Biographien und der sich wandelnde Umgang mit ihnen nachzuvollziehen. Darüber hinaus muss geklärt werden, inwiefern biographische Selbstthematisierungen in die Erwachsenenbildung Einzug gehalten haben, und wie diese von der Profession aufgegriffen werden. Welche Ziele mit einem biographischen Lernen in der Erwachsenenbildung verknüpft werden, und welche Zielgruppen, Methoden und Lernarrangements sich etabliert haben ist genauso kritisch zu beleuchten wie der Forschungsstand zum Thema. Die folgenden Ausführungen werden sich diesen Themen widmen und stellen die theoretischen Grundlagen für die darauf aufbauende biographieanalytische Studie dar.

2.1 Erwachsenenbildung und Biographie

Will man sich dem Gegenstand Biographie im Kontext der Erwachsenenbildung nähern, ist es zunächst notwendig, den Gegenstand begrifflich, entstehungsgeschichtlich und inhaltlich zu umfassen. Geht man vorderhand von der reinen Begriffsdefinition aus, wie sie heutzutage in Lexika, Enzyklopädien und Fachwörterbüchern zu finden ist, lässt sich Biographie (gr. βιογραφία) etymologisch als Zusammensetzung aus den griechischen Wörtern *bios* = *Leben* und *graphein* = *Schreiben* identifizieren. Das Alltagsverständnis des Begriffes Biographie rekurriert auf dieser etymologischen Folie und wird demnach als ‚Lebensbeschreibung‘ bezeichnet. Festzuhalten ist jedoch auch, dass in Lexika eine synonyme Verwendung der Begriffe Biographie und Lebens(ab)lauf (*lat. curriculum vitae*) zu finden ist. Daher werden diese Begriffe auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig gleichbedeutend verwendet, obwohl sie, werden sie kritisch durchleutet und sollen sie einer wissenschaftlichen Reflexion zugänglich sein, sich eher gegenseitig beeinflussen und daher nicht als Synonyme dienen können. Denn wenn Biographien von ihrer etymologischen Bedeutung her betrachtet Lebensbeschreibungen sind, ist ihnen ein aktives und konstruktives (i.S. von ‚schöpferisches‘) Element

immanent. Die Beschreibung eines Lebens muss demnach immer erst (be-)schreibend durch ein Subjekt hervorgebracht werden. Ob es sich dabei um die Beschreibung des eigenen oder eines fremden Lebens handelt ist an dieser Stelle zweitrangig³. Lebens(ab)läufe dahingegen sind zwar ebenfalls durch eine aktive Gestaltung der Subjekte hervorzubringen, orientieren sich in ihrer Darstellung jedoch in ausgeprägtem Maße an institutionellen Vorgaben der jeweiligen Gesellschaftsordnung. Gemeint sind damit vor allem formale Daten des gelebten Lebens wie bspw. Geburtsdaten, Schulbesuche und Erwerbstätigkeiten. Nach Clausen ist das Konzept des Lebenslaufs als „*gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe*“ (zit.n. Kaltschmid 1994: 102) zu charakterisieren und findet seine Legitimation und Verwendung vor allem in Bezug auf Bewerbungsprozesse der eigenen Person hinsichtlich beruflicher Vorhaben. Innerhalb eines Lebenslaufs werden nur diejenigen Daten erfasst, die für den jeweiligen Verwendungszweck von Interesse sind. Zudem bleiben Entstehungszusammenhänge biographischer Daten gänzlich unberücksichtigt. Lebensläufe haben demgemäß qualifizierenden Charakter hinsichtlich gesellschaftlicher Vorgaben und Erwartungen. Dementsprechend beziehen sie sich auf objektivierbare Fakten und bilden das gesellschaftliche Gerüst für Biographien und beeinflussen diese.

Biographien hingegen enthalten weit mehr als objektivierbare Fakten des Lebenslaufs. Um das eigene oder fremdes Leben beschreiben zu können, sind die Subjekte zunächst auf das angewiesen, was den sogenannten BiographieträgerInnen kognitiv und emotional zugänglich ist (vgl. Siebert 1985: 19). Es geht dabei um das Erfassen von lebensgeschichtlichen Entwicklungen und Zusammenhängen, die durch das Subjekt deutend und damit interpretativ ausgelegt und in einer ‚Geschichte des Lebens‘ ausgestaltet werden. Biographien sind deshalb als gestaltbar und individuell konstruiert zu kennzeichnen. Sie werden aus der „*je eigenen, subjektiven Erlebnis- und Erfahrungswelt generiert*“ (Brems 2002: 22). In Anlehnung an Alheit & Dausien (1990) verstehe ich eine Biographie

„als individuelle Lebensgeschichte [...], die den äußeren Lebensablauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellt. In der Biographie findet somit die Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck.“ (Alheit/Dausien 1990: 8).

Biographien werden folglich immer in einem sinnbildenden Horizont ausgestaltet, in dem lebensgeschichtliche Bezüge vom Standpunkt der Ge-

3 Biographien können sowohl durch das Individuum selbst, als auch durch professionelle BiographInnen hervorgebracht werden. In Abgrenzung dazu sind Autobiographien die eigenständigen Lebensbeschreibungen der Individuen selbst.

genwart aus rekonstruiert und in ihrer Sinnhaftigkeit dargelegt werden. Damit sind Biographien als subjektive Leistung der sinnbildenden Selbstausslegung zu verstehen. Sie sind weniger ein Abbild des gelebten Lebens, als vielmehr die Rekonstruktion und Deutung des gelebten Lebens aus der gegenwärtigen Perspektive des Subjekts.

Um das beschriebene Verständnis von Biographie nachvollziehen zu können, ist ein Exkurs in die entstehungsgeschichtliche Komponente sinnvoll. Um zu begreifen, wie relevant die zeitgeschichtliche Dimension für den aktuellen gesellschaftlichen und im Rahmen dieser Arbeit interessierenden erwachsenenpädagogischen Umgang mit Biographien ist, sind die historischen Entwicklungslinien aufschlussreich. Sie werden im Folgenden in ihren Hauptmerkmalen umrissen.

Biographien hatten im Laufe der Geschichte äußerst unterschiedliche Entstehungskontexte, Verwendungszusammenhänge und Zielrichtungen. Folgt man der problemgeschichtlichen Skizze zum Gegenstand ‚Biographie‘ von Alheit & Dausien (1990) dienen Biographien in der griechisch-römischen Antike vor allem zur Darstellung idealer Charaktertypen anhand biographischer Skizzen berühmter Dichter, Philosophen und Staatsmänner. Dabei ging es weniger um die Darstellung der lebensgeschichtlichen Entwicklung dieser Personen, sondern um das kunstvolle Ausschmücken der reifen und bedeutenden Persönlichkeit (vgl. Alheit/Dausien 1990: 16f.). Mit der Ausbreitung der christlichen Religion im europäischen Mittelalter bezogen sich die Lebensbeschreibungen dann vor allem auf Heiligenlegenden, die in erster Linie zur Festigung des Glaubens dienten (vgl. ebd.: 17ff.). In der Renaissance trat neben die Darstellung von Heiligenlegenden das Interesse an Biographien von einzelnen interessanten Menschen aus allen Bereichen des öffentlichen Lebens. Dabei ging es jedoch noch nicht um die Darstellung einer innerpsychischen Entwicklung, sondern um die Beschreibung von Lebensverläufen in „überindividuelle[r] Stereotypik“ (ebd.: 24). Im 17. Jahrhundert kommt dem Begriff Biographie in Abgrenzung zum Lebenslauf mehr und mehr Bedeutung zu. Biographien nahmen eine eigenständige literarische Form an, wobei erst ab Mitte des 18. Jahrhunderts und im Zuge der Aufklärung das Interesse an der inneren Entwicklung und Bildung von Individuen erstarkte und sich auch auf die Lebensbeschreibungen ‚kleiner Leute‘ richtete. Der Zweck religiöser moralischer Belehrung durch Biographien wich einem unterhaltenden und insbesondere erstmalig wissenschaftlich ausgerichteten Impetus (ebd.: 25ff.). Im 19. Jahrhundert erhielten Lebensbeschreibungen vor allem die Bedeutung einer Betrachtung des historischen Weltgeschehens. Es entwickelten sich zwei gegenläufige Stränge einer sogenannten Biographik: die politische Biographik und die geistes- und kulturgeschichtliche Biographik. Der einen war daran gelegen, „geeignete Medien für die Präsentation und didaktische Vermittlung von Geschichtsbildern“ (ebd.: 32) zu erzeugen und bezog dabei vor allem die Lebensbeschreibungen ‚großer

Männer‘ aus Adel und Bourgeoisie in ihre politische Programmatik ein. Der anderen Strömung ging es dagegen um die Hervorhebung des Geistig-Ästhetischen durch die Lebensbeschreibungen von DichterInnen und KünstlerInnen und damit auch um eine „*Abkehr von den politischen Realitäten*“ (ebd.: 36). Das 20. Jahrhundert, und insbesondere ausgelöst durch die organisierte Arbeiterbewegung, markierte dann einen deutlichen Beginn der sozialwissenschaftlichen und sozialpolitischen Auseinandersetzung mit Biographien. Proletarische Autobiographien wurden denen der bürgerlichen Biographik entgegengestellt und dienten vor allem „*als Dokumente der Anklage an soziales Unrecht und soziale Ungleichheit*.“ (ebd.: 38f.). „*Sie können als Versuche gelten, die >>soziale Frage<< auf neuem Niveau ernst zu nehmen und zur Entschärfung realer Klassenauseinandersetzungen beizutragen*.“ (ebd.: 40). Bis Mitte des 20. Jahrhunderts nahm die Beschäftigung mit herausragenden Persönlichkeiten immer weiter ab und an deren Stelle traten eher strukturgeschichtliche Fragen. Durch die „*epochale Erfahrung zweier Weltkriege, des faschistischen Terrors und bemerkenswerter Migrationsschübe werden die Bedeutung der >>großen<< Lebensschicksale [relativiert] und machen das Leben der gewöhnlichen Leute, seine Bedingungen, Strukturen und Pathologien zu einem Gegenstand größten Interesses*.“ (ebd.: 43).

Die wissenschaftliche Biographieforschung erfuhr dadurch eine herausragende Schubbewegung, die sich ab Mitte der 1970er Jahre bis heute kontinuierlich und in verschiedenen Fachdisziplinen weiterentwickelt. Es ist eine „*Sensibilität für biographische Erfahrungen*“ (ebd.: 45) entstanden, die eine mittlerweile theoretisch gut fundierte Untersuchung der subjektiven Verarbeitung von soziokulturellen Rahmungen und deren Zusammenhänge ermöglicht (vgl. Alheit 1993, 1996 / Dausien 1996). Das wissenschaftliche Interesse an Biographien und die Biographieforschung haben demnach eine lange Tradition im Sinne der Rekonstruktion von Lebensverläufen und deren interpretativer Abbildung (vgl. stellvertretend Schütze 1983, Rosenthal 1995, Fuchs-Heinritz 2005), wobei eine systematische und theoretisch fundierte Aufarbeitung der Geschichte der Biographie laut Alheit & Dausien (1990) als Desiderat zu konstatieren ist.

Das heutige Verständnis von Biographie legt in Bezug auf die geschichtliche Entwicklungslinie einen wesentlichen Fokus auf die individuelle Verarbeitungslogik von biographischen Erlebnissen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Wie eingangs erwähnt findet darin „*die Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck*“ (Alheit/Dausien 1990: 8). Dieses postmoderne Verständnis von Biographie rekurriert theoretisch betrachtet auf gesellschaftlichen Zeitdiagnosen wie sie zuvorderst von Beck (2001) vertreten werden. Seine These der Individualisierung der Gesellschaft hat große, teilweise auch sehr kritische Aufmerksamkeit in vielen wissenschaftlichen Disziplinen provoziert. Bezogen auf die Biographie führt Beck aus:

„Individualisierung rückt das Selbstgestaltungspotenzial, das individuelle Tun ins Zentrum. Auf eine Formel gebracht: Die Gestaltung der vorgegebenen Biografie wird zur Aufgabe des Individuums, zum Projekt – wenigstens de jure, weniger de facto. Individualisierung ist allerdings kein bloß subjektiver Sachverhalt, demgegenüber eine objektive ‚Sozialstruktur‘ der ‚Klassen‘ und ‚Schichten‘ fortbesteht, die für das Denken der Individuen verschlossen ist. Individualisierung ‚verflüssigt‘ die ‚Sozialstruktur‘ der modernen Gesellschaft. Zentrale Institutionen wie (zivile, politische und soziale) Grundrechte sind an das Individuum adressiert, gerade nicht an kollektive Gruppen. Das Bildungssystem, die Arbeitsmarktdynamik, Karrieremuster, ja Mobilität und Märkte ganz allgemein haben individualisierende Konsequenzen. Flexibilisierung der Erwerbsarbeit bedeutet Individualisierung von Risiken und Lebenszusammenhängen. [...] Was heißt: Die Lebensbedingungen der Individuen werden ihnen selbst zugerechnet; und dies in einer Welt, die sich fast vollständig dem Zugriff der Individuen verschließt. Auf diese Weise wird das ‚eigene Leben‘ zur biographischen Lösung systemischer Widersprüche“. (Beck 2001: 3)

Inhaltlich geht es bei dem so verstandenen Konzept von Biographie darum, dass das Subjekt gesellschaftliche Zumutungen und soziale Problemlagen selbsttätig bearbeiten, austarieren und Zusammenhänge herstellen muss. Die Biographie selbst ist zum Lebens- und Lernprojekt geworden, in dessen Zuge erst eigene Sinn- und Welt- sowie Orientierungsbezüge individuell und im Rückbezug auf gesellschaftliche Strukturen generiert werden müssen. Hierin liegt der Bezugspunkt der derzeitigen sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, die diese individuelle Bearbeitungs- und Verarbeitungslöge analysiert und rekonstruiert, um Aussagen über die subjektive Verarbeitung von soziokulturellen Rahmungen und deren Zusammenhängen treffen zu können.

In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung befasst man sich hauptsächlich mit dem Konzept des Lernens in der Lebensspanne (Alheit/Dausien 1999: 413), um herauszufinden wie Bildungsprozesse sich konstituieren. Dabei geht es einerseits um den Einfluss biographischer Erfahrungsgestalten auf Bildungs- und Lernprozesse und andererseits um den Einfluss von Bildungsprozessen auf Biographien. Wenn die Biographie wie beschrieben und in Verschränkung mit der gesellschaftstheoretischen Individualisierungsthese selbst zum Lernfeld geworden ist, dann ist auch die Erwachsenenbildung in evidentem Maße in ihrer Profession betroffen und herausgefordert. Die seit den 1980er Jahren sich zunehmend festigende Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung, die Entwicklung des Konzepts des lebenslangen Lernens - auch als Lebensbegleitendes Lernen bezeichnet (vgl. Dohmen 1996) - sowie eine Hinwendung zu biographieorientierten Ansätzen sind Ausdruck dieser Gegebenheiten und werden begrifflich als „*reflexive Wende*“ (Tietgens 1982) oder „*subjektive Wende*“

(Siebert 1985) der Erwachsenenbildung gefasst. Wie Siebert ausführt, steigert die „>>Auflösung der Normalbiographie<< [...] das Bedürfnis nach Selbstthematisierung, Identitätssicherung und sozialemotionaler Nähe. *Erwachsenenbildung ist nicht nur Bildungseinrichtung im traditionellen Sinne, sondern auch ein Ort psychosozialer Stabilisierung und normativer Orientierung*“ (Siebert 1991: 6). Diese Auffassung von Erwachsenenbildung und der an sie gestellten Anforderungen der AdressatInnen hat zur Folge, dass biographieorientierte Ansätze in der Erwachsenenbildung mitgedacht und in die konkreten Bildungsangebote einbezogen werden. Seit den 1980er Jahren sind diese Tendenzen in der Erwachsenenbildungspraxis nachzuvollziehen. Dabei sind durchaus unterschiedliche Ansätze und Zielrichtungen zu finden. Insbesondere auch die westdeutsche Frauenbewegung der 1970er Jahre hat einen Beitrag zur Kräftigung und Relevanz biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildung geleistet, die unter anderem in die Frauenbildungsarbeit einmündete. Behrens-Cobet und Reichling arbeiteten in ihren Ausführungen zur Biographischen Kommunikation (1997) heraus, dass dabei

„Biographien [...] jetzt auf der einen Seite gelesen, erzählt und diskutiert [wurden] als Dokumente des Eigensinns, der Möglichkeit anderen, antikonventionellen Lebens, der Annäherung von Politischem und Privatem – als Vorbilder also. Andererseits begann aber gleichzeitig eine Rezeption von biographischem Material und eine biographische Bildungsarbeit, die Kränkungen und Verletzungen, ungelebtes Leben, enttäuschte Hoffnungen, Umwege und Niederlagen und die gesellschaftlichen Voraussetzungen dieser Deformationen mitthematisierten.“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997: 8).

Zu Beginn der sogenannten subjektiven Wende lassen sich in der Erwachsenenbildung ab Mitte der 1980er Jahre verstärkt auch Geschichtswerkstätten finden, die sich der Erforschung und Darstellung der regionalen Geschichte anhand von Alltagsgeschichten verpflichtet fühlen. Dabei war die Zielrichtung das Verbinden von epochalen Dimensionen und gegenwärtigem Alltagsleben und thematisiert wurden vor allem Aspekte des Nationalsozialismus, der Arbeiterbewegung und der regionalen Zwangsarbeit (vgl. bspw. Heer/Ullrich 1985).

Unzweifelhaft sind subjektive und biographieorientierte Ansätze in der Erwachsenenbildung nicht nur positiv aufgenommen worden und unterlagen der häufigen Kritik der Beliebigkeit und Relativität der individuellen Anschauungen (vgl. bspw. Hufer 1991). Zudem wurde den so arbeitenden ErwachsenenbildnerInnen eine latente Bereitschaft zu „*quasi-therapeutischen Zielsetzungen*“ (Alheit 2002: 213) attestiert und infolgedessen eine Vernachlässigung des pädagogischen Vermittlungs- und Aufklärungsgedanken (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997: 19). Alheit stellt in scharfer Kritik fest: „*Die individualisierungsfixierten Erwachsenenpädagogen scheinen an einer Pa-*

thologisierung ihrer Klientel interessiert, nicht aber an der Herausarbeitung biographischer Ressourcen.“ (Alheit 1996: 185). Dadurch würde verhindert, dass das Lernen als „*Entdeckung verborgener Ressourcen*“ interpretiert werden könne, die in den „*biographischen Erfahrungen konkreter Menschen*“ auszumachen seien (ebd.: 193). Zudem könnten durch diese Form der Pathologisierung von AdressatInnen der Erwachsenenbildung gerade diese biographischen Ressourcen ihren Wert als gesellschaftliches Veränderungspotenzial verlieren (ebd.). In der Fragestellung, wie Menschen in krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklungen welche Bewältigungsmechanismen entwickeln und dadurch alte Wissensbestände so transformieren, dass sie anschlussfähig an neue Erfahrungen sind, liegt laut Alheit das besondere Potenzial zum einen für die Biographieforschung, zum anderen auch für eine biographieorientierte Erwachsenenbildung. Die innere Verarbeitungslogik von äußeren Perturbationen als biographische Ressource und gleichzeitig als Schlüsselkompetenz für die Moderne⁴ zu begreifen und deren Entwicklung begleiten und unterstützen zu wollen, sollte sich die Erwachsenenbildung zur Aufgabe machen. In Anlehnung an Kohli (1988) bezeichnet Alheit die innere Verarbeitungslogik der Subjekte als „*Biografizität*“, die zunächst nichts anderes bedeutet, als

„den Zwang und die Chance zugleich, unser Leben selbst zu gestalten. Man könnte sagen, das Konzept erfasst die „Innenseite“ dessen, was Ulrich Beck oder Anthony Giddens als Individualisierung beschrieben haben. [...] „Biografizität“ ist gleichsam der persönliche Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen. Jeder aktuelle Lernprozess funktioniert genau so, und deshalb ist alles Lernen in gewisser Weise „biografisches Lernen“ (vgl. Alheit 1993, 1995, 2003, Alheit/Dausien 2000).“ (Alheit 2008: 22f.).

Alheit bemängelt m.E. zu Recht den vielerorts unreflektierten Umgang der Erwachsenenbildung mit biographischen Erfahrungen ihrer AdressatInnen. Allzu oft unterliegen biographische Ansätze in der Erwachsenenbildung - und nicht nur dort⁵ - der Gefahr einer methodischen Verkürzung. Wenn biographische Ansätze und deren Methoden zu einem unreflektierten Instrument bzw. zu „*einer Technik des Generierens lebensgeschichtlicher Informationen*“ (Rothe 2008: 154) werden, verfehlen sie ihre erwachsenenpädagogische Legitimation und verlieren den Anspruch subjektorientierte und vor allem ressourcenorientierte Ansätze sein zu wollen.

Einer professionellen biographieorientierten Erwachsenenbildungsarbeit kann es mithin nicht um eine rein subjektivistische Anschauung und das dementsprechende Verharren darin oder gar therapeutische Beziehungen zu

4 Siehe hierzu auch Alheit 2008

5 Für eine ausführliche Kritik der methodischen Verkürzung in Schule, Heim, Altenpflege und beruflichen Ausbildungseinrichtungen siehe Rothe 2008: 153-155.

den Lernenden gehen. Es geht auch nicht um das Fallenlassen eines Vermittlungs- und Aufklärungsgedanken, sondern vor allem um eine biographieorientierte didaktische Aufbereitung von Lernthemen und -inhalten sowie die biographische Selbstthematisierung der Lernenden. Zum einen soll dadurch eine „*Passung zwischen Angeboten und wirklichen Bildungsinteressen*“ (ebd.: 14) verbessert werden und zum anderen kann der Erkenntnis Rechnung getragen werden, dass laut Schäffter (1995) Lernprozesse – vor allem in der Erwachsenenbildung – nicht durch ‚inputs‘ und erwartbare ‚outputs‘ gekennzeichnet werden können, sondern bestenfalls als „*intakes*“, die auf der Grundlage der jeweils persönlichen Erfahrungsfundi ausgestaltet werden. Damit ist dem Lernen eine biographische Dimension bereits immanent und entsprechend für die Lernarrangements zu berücksichtigen. Das Lernen vollzieht sich demgemäß insbesondere auf der Basis persönlicher Bedeutsamkeiten und die Einbeziehung biographischer Erfahrungen scheint folglich nur konsequent.

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Biographie ist demnach ein Wechselverhältnis. Die Erwachsenenbildung kommt nicht umhin sich den biographischen Erfahrungen ihrer AdressatInnen zuzuwenden, um persönlich bedeutsame und nachhaltig sich verankernde Lernprozesse zu initiieren. Gleichzeitig beeinflusst die biographische Perspektive das erwachsenenpädagogische Handeln sowie die ErwachsenenbildnerInnen selbst. Es geht nicht mehr nur um eine reine Wissensvermittlung, sondern um die Moderation biographischer Lernprozesse, in denen mitunter die Lernrichtung nicht vorab zu bestimmen ist und damit von klassischen curricularen Lernsituationen abweicht. Auch die Institutionen der Erwachsenenbildung stehen laut Alheit (2002) damit vor der Herausforderung, dass „*Nicht mehr allein organisationsinternes Planungswissen, sondern immer deutlicher die biographische Aneignungspraxis der Adressaten [...] die Logik organisatorischen Handelns [bestimmen].*“ (Alheit 2002: 216).

Will Erwachsenenbildung dazu beitragen die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, das Entwerfen, Darstellen und Vorstellen des eigenen ‚Ich‘ in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die sinnhafte Verknüpfung gelebten Lebens in das Gesamt einer Biographie in Verbindung mit gesellschaftlichen Strukturen und Vorgängen zu unterstützen, dann steht sie vor vielfältigen Herausforderungen, die sowohl Chancen als auch Risiken bergen. Der teilweise als Aufschwung zu bezeichnende Schub biographischer Lernarrangements, derzeit vor allem auch in der beruflichen Bildung, birgt Risiken, die Rothe (2008) beeindruckend beschrieben hat:

„Die eigene Lebensgeschichte zum Gegenstand, zum Medium und zur Ressource für berufliche Lernprozesse zu machen und auf diese Weise biographisches Lernen zu ermöglichen, erfüllt zwar den Anspruch einer stärkeren Subjektorientierung. Diese bedeutet jedoch nicht zwangsläufig eine Stärkung der Selbst-

bestimmung und mehr Autonomie im eigenen Lernprozess. Der Versuch, die eigenen im Laufe des Lebens erworbenen Ressourcen z. B. durch biographische Selbstreflexion zu identifizieren und zu aktivieren, erfüllt im Kontext einer an Employability ausgerichteten Weiterbildungspraxis eher die Funktion, Subjekte modernisierten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Auf diese Weise die Möglichkeit von Autonomie und Selbstbestimmung auch unter zunehmend schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen zu erhalten bzw. wieder herzustellen, stellt unter dieser Perspektive eine besonders raffinierte Variante der Unterwerfung der Subjekte unter gesellschaftliche Bedingungen dar.“ (Rothe 2008: 153).

Die Dimension der Biographie ist zweifelsohne in der Erwachsenenbildung angekommen und wird kontinuierlich kritisch diskutiert. Allerdings ist es bisher nicht oder nur in spezieller didaktischer Denkrichtung⁶ gelungen, Konzepte biographischen Lernens zu entwickeln, die theoretisch fundiert und reflektiert sind und damit professionell angeleitetes Lernen in der Dimension des Biographischen erst zulässig machen sollten.

Wie also wird derzeit mit der biographischen Perspektive auf das Lernen Erwachsener in der Erwachsenenbildung umgegangen? Wie äußert sich zudem der proklamierte Bedarf der Lernenden nach biographischer Selbstthematisierung?

2.1.1 Biographische Selbstthematizationen in der Erwachsenenbildung⁷

Aus einer im Frühjahr 2004 durchgeführten Befragung von Weiterbildungsberatenden der Volkshochschulen der nordrhein-westfälischen Subregion DOME (Duisburg-Oberhausen-Mülheim-Essen)⁸ ergaben sich aufschlussreiche Informationen über biographische Selbstthematizationen von Weiterbildungssuchenden innerhalb der Beratung. Diese verdeutlichen einen zunehmenden Bedarf und Hinweis auf die Notwendigkeit und Relevanz, biographische Aspekte in die Erwachsenenbildung einzubeziehen. Im Interview thema-

6 Siehe hierzu beispielsweise die ausführliche theoretische und anwendungspraktische Beschäftigung mit dem Konzept der „Biographischen Kommunikation“ bei Behrens-Cobet/Reichling 1997, dem Erzählen in der Erwachsenenbildung bei Hof 1995 und dem biographischen Erzählen als Wiederbelebung einer Kulturtätigkeit in postmoderner Zeit bei Gieschler 1999.

7 Dieses Kapitel ist als Auszug mit kleinen Veränderungen bereits 2005 erschienen. Siehe hierzu Justen 2005. In Schlüter 2005: 38 ff.

8 Leitfadengestützte Interviews des Fachbereiches Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Universität Duisburg-Essen, ehemals Campus Duisburg, jetzt Campus Essen, unter der Leitung von Prof. Dr. Anne Schlüter und Erhebung und Auswertung der Autorin. Die Interviews sind am Fachbereich archiviert und können dort eingesehen werden.

tisieren Weiterbildungsberatende zum Beispiel Folgendes: „*also das ist manchmal auch so eine Erwartungshaltung der Leute die da kommen, die wollen wirklich, dass man denen das Leben aus der Hand nimmt und sagt, ich ordne das jetzt für dich und [...] die kommen wirklich mit allem an, was sie so haben*“ (Interviewzitat nach Schlüter/Justen 2004, Z. 233).

Die Orientierungslosigkeit und die Thematisierung einer Handlungssohnmächtigkeit der Ratsuchenden, die diese Aussage widerspiegelt, bezieht sich in manchen Fällen nicht nur auf die Beratungsbedürftigkeit hinsichtlich eines Weiterbildungsvorhabens, sondern erstreckt sich bis in vielfältige Bereiche des Lebens. Die Vermutung, dass die Erwartungshaltung der Ratsuchenden darin besteht, dass ihnen das Leben ordnend aus der Hand genommen wird, ist eine Veranschaulichung dessen, dass sie sich ohne Hilfe phasenweise nicht mehr in der Lage sehen, Sinnzusammenhänge und Anschluss-handlungen an vergangene Handlungen zu finden. Die Weiterbildungsberatenden führen weiter aus, dass sie nicht selten auf jemanden trafen, „*der völlig entwurzelt ist*“ und noch konkreter ausgedrückt, dass

„es auch noch Personen [gibt], die in die Weiterbildungsberatung kommen und so gar nichts wissen, die wirklich so eine Lebenshilfeberatung wollen, die kommen dann mit ihrer ganzen Lebensgeschichte an und laden die so bei uns ab und erzählen uns so wirklich alles, und nach einer Stunde weiß man wirklich alles, wovon die leben, mit wem die leben, mit wem die gelebt haben und die kommen also wirklich einfach mal um sich so auszusprechen, teilweise auch auszuweinen [...], viele wissen einfach überhaupt nicht, was sie tun sollen, welche Möglichkeiten sie haben, sei es die verschiedenen Ämter anzusprechen, und einige sagen auch, jetzt machen sie da irgendwas draus“ (Interviewzitat nach Schlüter/Justen 2004, Z. 235).

Auffallend ist, dass die Ratsuchenden, die bewusst eine Weiterbildungsberatung aufsuchen, nicht nur ihren zumeist noch unkonkreten Weiterbildungswunsch in die Beratung einbringen, sondern sehr schnell und ausführlich eine unter Umständen unbewusste Verknüpfung zu ihrer Lebensgeschichte herstellen, die sie sehr unstrukturiert darbieten. Der Bedarf, das eigene Leben zu erzählen und Antwort auf das ‚Ich‘ zu bekommen, das nur mehr fragmentarisch erlebt und gezeichnet wird, lässt sich unzweifelhaft daraus ablesen. Es entsteht ein zunehmendes Unvermögen, sich innerhalb gesellschaftlicher Komplexität zurecht zu finden. Das Scheitern an den Anforderungen, sich selbstverantwortlich Ordnungsstrukturen zu suchen, wird offensichtlich. Eigenes Leben immer wieder zu erzählen, kann als Versuch verstanden werden, sich während des Erzählens seiner selbst zu vergewissern und sinnhafte Zusammenhänge zu suchen, um das ‚Ich‘ zu konturieren und für Zuhörende erkennbar zu machen. Das biographische Potenzial, welches Alheit biographischen Erfahrungen zuschreibt, tritt somit deutlich als Suche

und Streben nach Verknüpfung von Biographie und Struktur (!) zutage. M.E. ist diese Vehemenz, mit der das ‚Ich‘ sich darzustellen sucht, in Anlehnung auch an Marotzki (1991) als eine wichtige Ressource lebensbegleitenden Lernens zu verstehen und nutzbar zu machen. Dass es der Erwachsenenbildung nicht darum gehen kann, ihren Subjekten das Leben ordnend aus der Hand zu nehmen, versteht sich von selbst. Auch können Biographien kein Resultat von Erwachsenenbildung sein (vgl. Kade/Seitter 1998: 172). Es stellt sich vielmehr die Frage, wie sie ihnen Zeit und Raum innerhalb institutionalisierter Lernprozesse zur Verfügung stellen kann, um biographische Ressourcen zu entdecken und das eigene biographische Wissen zu nutzen, um das Leben (wieder) als gestaltbar zu empfinden und sich dementsprechend aktiv und handlungsmächtig innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen zurecht zu finden.

Was wird folglich unter einem professionell angeleiteten biographischen Lernen in der Erwachsenenbildung verstanden und wie werden solcherart Bildungsangebote konzeptioniert?

2.1.2 Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung

Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung bezieht sich auf verschiedene Zielgruppen, Themen, Methoden und Arbeitsformen. Besonders in der politischen Erwachsenenbildungsarbeit und der Altenbildung haben sich bis heute vielfältige Konzepte wie beispielsweise Erzählcafés, Schreib- oder Geschichtswerkstätten etablieren können. Auch in der beruflichen und wissenschaftlichen Bildung hat sie an Bedeutung gewonnen⁹. Die klassische Aufgabe der Erwachsenenbildung, Menschen in einem lebenslangen Lernprozess zu begleiten, stellt sich den Auswirkungen gesellschaftlicher Anforderungen, in denen die Biographie selbst zum Lernfeld geworden ist (Alheit 1990: 11). Denn wie Kraus (2000) es treffend formuliert hat:

„[e]inem Subjekt, dem es schwer fällt, sich in der Gegenwart als kohärent zu erfahren, muss es umso schwerer fallen, sich in die Zukunft zu entwerfen, da ihm der sichere Standort dafür fehlt. Um ein Ziel zu erreichen, muss man den Kurs festlegen; um dies zu können, muss man seinen genauen Standort kennen. Genau der ist nur noch schwer zu bestimmen. Denn das Subjekt erlebt sich in einer Vielzahl von Lebenswelten mit höchst unterschiedlichen Zeitlogiken und Definitionsangeboten“ (Kraus 2000: 3).

Sinn- und richtungsweisend für den langfristigen Lernerfolg ist dabei die je persönliche Bedeutsamkeit, die das Subjekt aus vorhandenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen sowie angeeigneten und individuell etablierten

9 Zur Vielfalt biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildung siehe Schlüter 2004

Wahrnehmungs- und Deutungsmustern speist (vgl. Stiller 1999: 185ff.). Ohne die angeführten kritischen Einwände zu einer biographieorientierten Erwachsenenbildung unberücksichtigt zu lassen, ist die enge Verknüpfung von Leben und Lernen einerseits und die angedeutete Schwierigkeit diese biographische Integrationsleistung innerhalb neuartiger gesellschaftlicher Anforderungen zu vollziehen andererseits als Brisanz, aber auch Relevanz für die Erwachsenenbildung zu identifizieren. Wenn der Mensch nicht mehr auf Orientierungsstrukturen, beispielsweise problemlose Abfolgen erwartbarer Lebensphasen wie Lern-, Erwerbs-, Familien und Ruhephasen zurückgreifen kann, um gesellschaftlich Schritt zu halten, weichen auch individuelle Deutungsmuster auf, und Leben und Lernen werden zu scheinbar unkalkulierbaren Risikofaktoren (vgl. Alheit 1990: 8f.). Mit biographisch orientierten Angeboten will Erwachsenenbildung dazu beitragen, dass das Subjekt sich im sozialen sowie temporären Nah- und Fernbereich verorten kann. Die häufig nicht mehr in das Gesamt der Biographie integrierbaren Teilsegmente des Lebens sollen als konturierende Form des ‚Ich‘ erlebbar gemacht werden. Lernende werden dabei als ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte gesehen (vgl. Seitter 2001: 55), die alltäglich und schon immer informelle biographische Arbeit leisten und die Grundvoraussetzungen für die neu zu bestehenden gesellschaftlichen Anforderungen bereits mitbringen. Verfolgt man diesen Gedanken konsequent, dann werden die Lernenden eben nicht, wie von Alheit in schärfster Form kritisiert, *„in ihren biographischen Lernprozessen [...] wie „kulturelle Deppen“ (Garfinkel), die den Veränderungen der Zeitgeschichte hilflos ausgesetzt sind und dringend auf den Beistand therapiebereiter Weiterbildner warten“* (Alheit 1996: 193) behandelt. Die Erwachsenenbildung kann als begleitende und anleitende Instanz Zeit und Raum zur Verfügung stellen, um biographische Ressourcen zu erarbeiten und als Kompetenzen für komplexer werdende Lebensanforderungen zu reflektieren, nutzbar zu machen und das inhärente gesellschaftliche Veränderungspotenzial zu beachten. Dies entspricht m.E. dem beschriebenen Verständnis von „Biographizität“. Biographisches Wissen ist ein Potenzial, von dem ausgehend Lebenszusammenhänge und individuelle Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster des Subjekts sinnvoll verknüpft und neue Situationen bewältigt werden können. Die Legitimation biographisch orientierter Erwachsenenbildung ist daher auch mit dieser in modernen Gesellschaften notwendig gewordenen Schlüsselkompetenz der beschriebenen „Biographizität“ zu begründen.

Konkret bedeutet biographisches Lernen das Auseinandersetzen mit der eigenen Lebensgeschichte, das Aufspüren ‚roter Fäden‘, das Entwerfen, Darstellen und Vorstellen des eigenen ‚Ich‘ in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die sinnhafte Verknüpfung gelebten Lebens in das Gesamt einer Biographie. Das Subjekt verfügt dabei über die vollständige Deutungsmacht seiner Geschichte, in der es nicht darauf ankommt, eine faktisch korrekte

Chronologie und objektiv prüfbare Wahrhaftigkeit des Lebenslaufs zu vergegenwärtigen, sondern darauf, eine jeweils individuelle Selbstausslegung und das daraus resultierende Selbstverständnis bewusst zu machen. Biographieorientierte Erwachsenenbildungsarbeit dient einem ressourcenorientierten Lernprozess, der nicht den Anspruch eines therapeutischen Verfahrens hat und haben kann. Es geht nicht um heilende Aufdeckung und Bearbeitung behandlungsbedürftiger psychischer Notlagen, sondern um das Vergegenwärtigen und Nutzbarmachen biographischer Ressourcen. Biographische Bildungsprozesse vermitteln zudem keine objektiven Lebensweisheiten, sondern sind bemüht, das Wagnis der Darstellung, Erweiterung und Ausdifferenzierung von Deutungshorizonten ihrer partizipierenden Subjekte unterstützend zu begleiten. Wenn man sich den wissenschaftlichen und/oder handlungsbezogenen Diskussionen zum biographischen Lernen zuwendet, dann ist jedoch auffällig, dass es keine einheitliche Bezeichnung für den Erwachsenenbildungsansatz gibt, der sich dem biographischen Lernen verschreibt. Wie Griesse und Griesehop (2007) konstatieren, „*tauchen Bezeichnungen wie biographische Arbeit, biographisch orientierte Bildungsarbeit, biographische Kommunikation, biographisches Lernen, biographische (Selbst-)Reflexivität, pädagogische Biographiearbeit, Biographieorientierung oder auch biographieorientierte Methoden auf*“ (Griesse/Griesehop 2007: 10). Weiterhin kann mit den Worten Dausiens (2005) festgestellt werden, dass damit „*sehr Unterschiedliches bezeichnet wird, angefangen von esoterisch anmutenden Kursen zur Selbstfindung, über therapeutische Angebote und langjährig erprobte Ansätze in der Erwachsenenbildung bis zu Verfahren der narrativen Gesprächsführung*“ (Dausien 2005: 7 zit.n. Griesse/Griesehop 2007: 10). Die Tatsache, dass biographisches Lernen nicht einzig Bestandteil einer bestimmten Fachrichtung ist, sondern sowohl in klassischen Bildungssituationen als auch in therapeutischen Settings, psychosozialen Beratungszusammenhängen, und ebenso in spirituellen und esoterischen oder anthroposophischen Kontexten seinen Platz hat, macht eine eindeutige Festschreibung der Begrifflichkeiten auch für die Erwachsenenbildung derzeit noch schwierig. Wendet man den Blick auf die didaktische und methodische Ausgestaltung von biographieorientierten Erwachsenenbildungsangeboten, dann kann man auch in diesem Bereich eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge finden. Dieser Umstand hat jedoch weniger mit einer Uneinheitlichkeit der Konzepte und Ansätze zu tun, sondern mit der Beschaffenheit und den Bedingungen für biographisches Lernen per se. Um sich den eigenen biographischen Erfahrungen zuwenden zu können, sollten idealerweise möglichst viele und möglichst unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten angeboten werden, um die grundsätzliche Heterogenität menschlichen Lernens berücksichtigen zu können. Manche Lernende benötigen einen eher handlungs- oder aktivitätsorientierten, andere einen eher kognitiven und/oder kreativen Zugang. Manchen fällt es leichter von biographischen Erfahrungen zu erzählen, andere wieder-

rum können sich besser in einem Schreibprozess auf ihre Erfahrungen einlassen. Alle Zugangsmöglichkeiten zu erfassen und zu beschreiben ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich und auch nicht Thema. Trotz allem ist der Verweis auf die Heterogenität biographieorientierter Erwachsenenbildung ein notwendiges Charakteristikum¹⁰. Ein sich deutlich etablierender Schwerpunkt innerhalb der Arbeitsweisen biographieorientierter Erwachsenenbildungskurse ist vornehmlich der des biographischen Erzählens¹¹. Während des biographischen Erzählens rekonstruiert das Subjekt biographische Erfahrungen, die es im Vollzug der Erzählung selektiert, transformiert, interpretiert und sinnkonstitutiv gestaltet.

„Als erzählendes Ich gibt der Erzähler das damalige Geschehen als Ablauf aus der Erlebnisperspektive wieder, ist aber im Heute seinem damaligen Erkenntnisstand weit voraus und weiß, wie alles gekommen ist. Dieses Wissen bestimmt die Wahl der zu erzählenden Ereigniselemente, was zum Geschehen dazugehört und somit in der Erzählung wiedergegeben werden muss, um ihren Ausgang plausibel zu machen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 25).

Lebensgeschichten sind dementsprechend weitaus mehr als bloße Abbildungen gelebten Lebens. Sie geben Einblick in die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, lassen Schlüsse über die persönliche Bedeutsamkeit des Erlebten zu und produzieren eigenmächtig Sinn. Das Anliegen biographieorientierter Erwachsenenbildungsangebote, Zeit und Raum für Selbstvergewisserung, Sinnbildung und ein Erkennen der eigenen Verwobenheit in gesellschaftliche Strukturen zu schaffen, prädestiniert hierfür geradezu die Form biographischen Erzählens. Prominenteste Beispiele für diese Lernform sind Erzählcafés und Geschichtswerkstätten. Doch auch Teile fast aller biographischen Lernformen haben einen narrativen Charakter, durch den eine Transformation und Integration biographischen Wissens erst zugänglich gemacht wird. Laut Braun (1996) werden

„[d]ie biographischen Erzählungen [...] in der Vertrautheit der Bildungssituation zueinander in Beziehung gesetzt und bilden die Brücke zu der gesellschaftlichen Dimension: Der Austausch biographischer Erfahrungen bietet den Rahmen und die Ansatzpunkte für die Einbeziehung gesellschaftlicher Bezüge. Die Deutung der Einzelbiographien kann auf das gesellschaftlich oder zeitgeschichtlich Typische – oder gerade auf das Untypische – eingehen. Die unreflektierten Erfahrungen der einzelnen werden durch die Einbeziehung der historischen und gesellschaftlichen Bezüge auf eine neue Erkenntnisebene gehoben; durch die Erkennt-

10 Einen dezidierten Einblick in die Vielgestaltigkeit biographischer Methoden geben die Methodenbücher von Gudjons et al. (2003) sowie Ruhe (2003) und Klingenberger/Zintl (2001).

11 Ausführlich nachzulesen bei Behrens-Cobet/Reichling 1997 sowie Hof 1995.

nis gesellschaftlicher Zusammenhänge und Widersprüche, die in Bezug zur eigenen Lebensgeschichte gesetzt werden, wird ein neues Begreifen der eigenen Biographie ermöglicht. Diese Form von Distanzierung und Verarbeitung versucht durch biographische Selbstreflexion eine Veränderung des Lebens, einen emanzipatorischen Prozeß¹² [Fußnote im Original] zu initiieren.“ (Braun 1996: 111).

Zumeist bedeutet dieserart Auseinandersetzung eine Reflexion von Themen und nicht die Auseinandersetzung mit einer gesamten Biographie. Themen können dabei aus dem Bereich des Berufslebens, der Schulzeit, der Pensionierung, der Beziehung zu Geschwistern oder Eltern/Großeltern, Ausbildungswege, selbsterlebte zeitgeschichtliche Ereignisse wie beispielsweise Währungsreformen, und viele andere mehr sein. Es ist anzumerken, dass es neben dem Selbstverständnis auch um das Verstehen anderer Menschen geht. Eigene Erfahrungen in Beziehung zu denen anderer zu setzen und diese fremden Erfahrungen zu achten und wertzuschätzen. Wie Gudjons et al. (2003) bemerken, *„bedeutet [das] nicht ein unkritisches Harmonisieren, sondern eher das Vermeiden vorschneller Zuordnungen“* (Gudjons et al. 2003: 35). Trotz der beschriebenen Heterogenität biographieorientierter Erwachsenenbildungsansätze ist ihnen gemeinsam, dass es *„um kritische Selbst-Aufklärung, Selbst-Entfaltung und Gewinn von Handlungsmotivation geht“* (ebd.: 27). In dieser Form das biographische Lernen in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, zu konzeptionieren und anzuleiten, stellt demnach eine herausfordernde Aufgabe an ErwachsenenbildnerInnen dar, besonders im Bereich ihrer professionellen wie persönlichen Haltung gegenüber den Teilnehmenden und der Achtsamkeit für die in Gang kommenden emotionalen Prozesse¹³. In Bildungseinrichtungen etwa muss die Funktion des Lehrenden hinter die auf der persönlichen Ebene symmetrische Beziehung zurücktreten und in Gruppenprozessen kann nur die Form einer Moderation zum Gelingen beitragen. Zielgerichtete Vorgaben sind oftmals kontraproduktiv - es kann und sollte sich jedoch ein zielgerichtetes Arbeiten mit den initiierten Lernprozessen anschließen. Das Verständnis von Lehren und auch Lernen muss notwendigerweise eine Modifizierung erfahren, da nicht die Lehrenden über die Kompetenz einer externen Lebensdeutung verfügen, sondern die Lernenden ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte sind. Kursleitende sind darauf verwiesen, sich ihrer Intentionen in der Anwendung biographischer Arbeit bewusst zu sein und sich auf eine symmetrische Kommunikationssituation einlassen zu können, wobei symmetrisch zu kommunizieren nicht heißt: *„opportunistisch jeder Meinung oder Selbstinterpretation zuzu-*

12 Dieser Bezug auf das Habermas'sche Verständnis von Selbstreflexion als eine „Bewegung der Emanzipation“ wird insbesondere bei Gudjons u.a. deutlich. Vgl. ausführlich Gudjons 1986: 25, und Reichhelm 1981: 116.

13 Weiterführend sei auf die Werke von Gieseke 2007, Arnold/Holzapfel 2008 sowie Arnold 2009 zum Thema Lernen und Emotionen verwiesen.

stimmen. Auch der vorsichtige Widerspruch im Sinne einer angebotenen Korrektur macht Gleichrangigkeit deutlich.“ (Ruhe 2003: 19). Auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie ist den ErwachsenenbildnerInnen angeraten, um eigene Grenzen und Unsicherheiten zu erkennen und bewusst und verantwortlich damit umgehen zu können. Biographisch orientierte Erwachsenenbildungsarbeit fordert in diesem Zuge eine differenziertere Zugangsweise der Kursleitenden zu den Teilnehmenden. Es geht nicht mehr nur um objektive Wissensvermittlung, sondern um die Verknüpfung von Wissen und persönlicher Bedeutsamkeit und somit um das konsequente Anerkennen und vor allem Nutzbarmachen des wechselseitigen Bezogenenseins von Lernen und Leben. Das begleitende und unterstützende Herausarbeiten, Reflektieren und Erweitern der individuell biographischen Kompetenz erfordert ein hohes Maß an professionellem und biographischem Selbstgewahrsein der ErwachsenenbildnerInnen. Eine Professionalisierung in diesem Bereich ist daher unerlässlich und sollte schon in die pädagogische Grundausbildung integriert sein¹⁴. Neben der grundlegenden Reflexion des professionellen Rollenverständnisses und dem Vorhandensein erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zur Konzeptionierung, Anleitung und Evaluation von Bildungsveranstaltungen ist ein zentrales Moment verantwortungsvoller biographieorientierter Erwachsenenbildungsarbeit die „*Reflexion des pädagogischen Prozesses und seiner Rahmenbedingungen*“ (Dausien/Flörcken-Erdbrink 2004/2005: 6). Insbesondere die institutionellen Bedingungen müssen in die Überlegungen, eine biographieorientierte Bildungsveranstaltung anbieten zu wollen, einbezogen und kritisch beleuchtet werden. Welche Ziele und Interessen verfolgt die Institution und stehen diese den Zielen und Interessen der AdressatInnen eventuell diametral gegenüber? Müsste dieser Umstand folglich zu einem Ausschluss biographieorientierter Erwachsenenbildungsarbeit in dieser Institution führen? „*Um welchen Typ von Institution handelt es sich?*“ (ebd.) und welche „*Machstrukturen kennzeichnen die Institution?*“ (ebd.). Es ist vorab sicher zu stellen, dass die „*Verfügungsmacht über biographische Informationen*“ (ebd.) bei den Teilnehmenden verbleiben kann, um das Kriterium der prinzipiellen Freiwilligkeit zu einem angeleiteten biographischen Arbeiten, das auf einem Vertrauensverhältnis basieren sollte, nicht zu untergraben. Dausien und Flörcken-Erdbrink (2004/2005) stellten im Rahmen ihrer Fortbildungsdurchgänge zur „*Pädagogischen Biographiearbeit*“ ein bisher unveröffentlichtes Paper zu den Qualitätskriterien für professionelle pädagogische Biographiearbeit auf, das in gemeinsamer Diskussion mit den Teilnehmenden erarbeitet und durch weitere Fortbildungsdurchgänge kontinuierlich erweitert wurde. Ihrem Verständnis nach ist es zwingend erforderlich für die Beurteilung und Sicherung der Qualität professioneller biographisch orientierter Arbeit in pädagogischen Kon-

14 Siehe hierzu auch Schlüter 2004 sowie Riemann 2005.