

WINFRIED MAROTZKI

## Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung

### 1. Einleitung

Es entspricht einer langen Tradition unseres Faches, bildungstheoretische Erörterungen mit der Thematisierung zeitdiagnostischer Tendenzen einzuleiten. Es ist m.E. eine gute Tradition, weil Erziehungswissenschaft und Pädagogik jene Spannung systematisch zu untersuchen und zu bearbeiten haben, die sich zwischen gesellschaftlich auferlegten Problembeständen einerseits und menschlicher Entwicklung andererseits ergibt. Folgt man dieser Tradition, dann wäre zu fragen, wie die gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungslagen beschrieben werden können.

Ist es eine angemessene Form der Beschreibung, wenn davon ausgegangen wird, daß Krisen und Pathologien der Moderne aus dem Eindringen der Formen ökonomischer und administrativer Rationalität in die Handlungsbereiche der Lebenswelt (HABERMAS) entstehen? Die Zeitdiagnose würde dann lauten, daß die Moderne in ein qualitativ neues Entwicklungsstadium mit spezifischen Problemlagen treten würde. Oder ist es vielmehr so, daß die düsteren Prognosen von KAMPER (1988) oder BAUDRILLARD (1982) vom Ende der Moderne, von der Auflösung des Realen und von der Entmächtigung des Subjektes eine angemessene Beschreibung darstellen? Zwischen diesen beiden Positionen sehe ich eine moderatere - mir auch sympathischere - soziologische Position, die wohl am besten durch den von BERGER herausgegebenen Sammelband 'Die Moderne - Kontinuität und Zäsuren' (1986) charakterisiert ist. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationen werden hier als Balance von Kontinuität und Diskontinuität interpretiert. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Entwicklung werden analysiert und in der Dialektik von Freisetzung und Belastung interpretiert. Es wird dargelegt, daß die langsame Auflösung traditioneller Sozialmilieus zu einer Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen und Lebenswelten führe. In der Folge dieser Entwicklung würden traditionale Formen der Vergemeinschaftung tendentiell durch vielgestaltige, selbst

gewählte Beziehungsnetzwerke abgelöst werden. Innerhalb der sogenannten Individualisierungsdebatte der Sozialwissenschaften sind diese Thesen in sehr wirksamer Form ja auch von BECK (1986) vorgebracht worden. Obwohl diese Einschätzung nicht unumstritten geblieben ist, kann man davon ausgehen, daß sie die Grundtendenzen gegenwärtiger Gesellschaftsentwicklungen nicht ganz verfehlen (vgl. auch HORNSTEIN 1988). Der Sachverhalt, daß geschlossene Sinn- und Wertehorizonte auseinanderbrechen, daß im Zuge des Übergangs in eine informationstechnologische Gesellschaft die Tendenz der Pluralisierung von Sinnwelten gesteigert wird, hat Folgen für Erziehung und Bildung. Diese können aus meiner Sicht am ehesten so beschrieben werden, daß die Fähigkeit verstärkt werden müßte, mit offenen Sinnhorizonten, mit Zonen der Unbestimmtheit zu leben, so daß heteromorphe Lebensentwürfe, kulturell andersartige Wertorientierungen als kreative Bereicherung des eignen Lebens und nicht als Bedrohung empfunden werden können. In der Moderne legen gesellschaftliche Komplexitätsschübe bei gleichzeitiger Pluralisierung von Sinnwelten dem einzelnen ja gerade das Problem auf, eine kreative Pluralität von Orientierungen und Modi der Weltaufordnung konsequent zu entwickeln. Folgt man dieser Perspektive, dann geht es um die Frage, wie Lern- und Bildungsprozesse flexibilisiert werden können, um solche pluralen Orientierungen bei gleichzeitiger Stabilisierung psychodynamischer (und persönlichkeitsstruktureller) Merkmale zu ermöglichen. Die erziehungswissenschaftliche Bearbeitung einer solchen Position wirft eine Fülle grundagentheoretischer Probleme auf. In dieser Arbeit will ich zwei aufgreifen:

Welches sind angemessene Modelle, menschliches Lernen überhaupt zu beschreiben, so daß deutlich werden kann, was das Stichwort der Flexibilisierung bedeutet? Wie lassen sich Unterschiede zwischen Lern- und Bildungsprozessen begründen? Diese Fragen schließen für mich die empirische Analyse von Lern- und Bildungsprozessen ein. Aber in welchem Forschungsdesign? Die Antwort auf diese Frage versuche ich mit dem Programm einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung zu geben. Von einer solchen möchte ich dann sprechen, wenn Analysen von Lernprozessen:

- (1) konsequent in lebensgeschichtlichen Horizonten angelegt sind,
- (2) als Analysefokus den Bildungsbegriff verwenden und
- (3) den methodologischen Standards des Qualitativen Paradigmas folgen.

Im folgenden werde ich erstens die Frage erörtern, welche Modelle geeignet sind, Lern- und Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen

Zusammenhängen zu studieren. Zweitens werde ich die Eignung des Bildungsbegriffs als Analysefokus diskutieren und drittens das Design moderner Biographieforschung von einigen Prinzipien her darstellen.

## 2. Lern- und Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten

Folgt man gängigen lerntheoretischen Klassifikationen (vgl. BOWER/HILGARD 1983/84), so kann man zwischen einem empiristischen und einem rationalistischen lerntheoretischen Paradigma unterscheiden. Beide sind nicht geeignet - das ist meine These -, Lern- und Bildungsprozesse in biographischer Perspektive zu verstehen, und zwar vor allem wegen der ihnen jeweils zugrundeliegenden reduktionistischen Subjekthypothese. Ich möchte diese Einschätzung kurz veranschaulichen. Das empiristische Paradigma<sup>1</sup> führt zu einer Dominanz naturwissenschaftlicher, quantitativer Sichtweisen. Ich halte es für einen Irrtum anzunehmen, daß eine solche Sichtweise in der pädagogischen Praxis überwunden ist. Im Bereich betrieblicher Weiterbildung, namentlich bei vielen Modellen sogenannter Personalentwicklung, wird Skinners Satz aus dem Jahre 1982 wohl auf Zustimmung stoßen:

"Es ist immer noch ein besonderes Kennzeichen der Methode des operanten Konditionierens - der Methode, die aufzeigt, wie Verhalten durch seine Folgen in der Umgebung geprägt wird -, daß die Ergebnisse in Zentimetern, Gramm und Sekunden ausgedrückt werden können, anstatt in den nichtphysikalischen Größen des geistigen Lebens" (SKINNER 1982, S. 40).

Der Sachverhalt, daß solche Ansätze theoretisch in unserer Disziplin kaum mehr eine Rolle spielen, darf nicht über ihre pädagogische Faszination hinwegtäuschen.<sup>2</sup>

Das derzeit dominante rationalistische Paradigma<sup>3</sup> - in seiner avanciertesten Form als Grundlage für verschiedene Modelle künstlicher Intelligenz - arbeitet im wesentlichen mit drei Annahmen, nämlich zum einen mit der biologischen Annahme, derzufolge auf einer bestimmten Operationsebene - nach allgemeiner Vermutung die der Nervenzellen oder Neuronen - das Gehirn Operationen in einzelnen Arbeitsschritten verarbeite, und zwar mit Hilfe eines biologischen

Äquivalents von Ein-Aus-Schaltern, zum anderen mit der psychologischen Annahme, derzufolge das Gehirn als ein Mechanismus betrachtet wird, der kleine Informationsmengen nach formalen Regeln bearbeitet, und schließlich einer erkenntnistheoretischen Annahme, daß alles Wissen formalisiert werden könne, d.h. sich letztlich in BOOLEschen Funktionen ausdrücken lasse. Kurz: Das rationalistische Paradigma orientiert sich tendentiell an einem mathematisch-logischen Ideal eines Informationsverarbeitungsapparates.

Das empiristische und das rationalistische lerntheoretische Paradigma bewegen sich mit ihren Angeboten, menschliches Lernen zu verstehen, innerhalb dessen, was der CLUB OF ROME bereits 1979 'tradiertes Lernen' genannt hat. Er hat in seiner Studie 'Zukunftschance Lernen' ein Neudurchdenken der Art und Weise gefordert, wie wir überhaupt lernen. Ein solches grundlegendes Neudurchdenken ist in der Sichtweise dieses Berichtes der Schlüssel zum Verständnis der Möglichkeit des Menschen, sich angesichts einer globalen Herausforderung<sup>4</sup> angemessen zu verhalten. Dabei setzen die Autoren auf das Konzept des 'innovativen Lernens', um das sogenannte menschliche Dilemma, wie sie es nennen, wenden zu können. Mit dem Begriff des menschlichen Dilemmas bezeichnen sie die "Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen" (CLUB OF ROME 1979, S. 25). Tradiertes Lernen sei in die Krise geraten, man brauche andere Lernformen. Diese Einschätzung ist auch in bildungstheoretischen Diskussionen immer wieder vorgebracht worden. PEUKERT etwa fragt, ob nicht gerade bestimmte Formen des Lernens zu der gegenwärtigen Krise beigetragen haben:

"Die umfassende Krise, in die das Projekt der Neuzeit hineingeführt hat, zwingt dazu zu fragen, welchen Anteil die bisherige Form des Lernens und der systemisch organisierten Bildung an der Entstehung dieser Krise hat. ... Die Zukunft unserer Gesellschaft hinge dann ab von einer neuen Weise des Lernens und von dem darin neu entstehenden Bewußtsein, sie wäre in einem elementaren Sinne abhängig von Bildung" (PEUKERT 1984, S. 129).

Ein Theoretiker, der für mich persönlich beim Durchdenken und Ausarbeiten dieser Frage sehr hilfreich gewesen ist, ist BATESON (1983). Seine Überlegungen gestatten es, die Frage nach dem Verhältnis von Lern- und Bildungsprozessen zu stellen und zu bearbeiten. BATESONS Analysen zeigen, daß Interaktionen komplexe Kommunikationsfiguren darstellen, die sich dadurch auszeichnen, daß in der Regel eine Vielzahl von Lernebenen in enger wechselseitiger Verschlingung auftritt. Bei seinem Lernebenenmodell, das er in Anlehnung an die lo-

gische Typenlehre von WHITEHEAD und RUSSELL entwickelt hat, geht es darum, daß sich im Prozeß des Aufbaus von Fähigkeiten der Problembearbeitung grundsätzlich verschiedene Niveaus unterscheiden lassen, deren Merkmale ich hier nicht im einzelnen ausführen kann (vgl. hierzu MAROTZKI 1988). Nur soviel kann gesagt werden - und darauf kommt es hier an -, daß Bildungsprozesse solche Lernprozesse genannt werden können, in denen es um die Veränderung der 'Interpunktionsprinzipien von Erfahrung' geht - wie BATESON es nennt -, in denen es m.a.W. um die Änderung des elementaren Selbst- und Weltverhältnisses geht. Man kann also mit BATESON Lernprozesse in solche unterscheiden, die auf der Basis fester Lernvoraussetzungen (Schemata, Rahmen, Muster) Wissen vermehren, und solchen Lernprozessen, die die zugrundeliegenden Lernvoraussetzungen (Schemata, Rahmen, Muster) transformieren. Die zuletzt genannten können als Bildungsprozesse angesprochen werden, und zwar deshalb, weil sich in ihnen ein neues Selbst- und Weltverhältnis ausbildet.<sup>5</sup> Wenn Bildungsprozesse Lernprozesse besonderer Qualität sind, dann gilt, daß eine bildungstheoretische Perspektive grundsätzlich eine Sichtweise auf gesellschaftliche Problembestände entfaltet, indem sie systematisch das spannungsreiche Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (Selbst- und Weltreferenz) thematisiert. Bildungsprozesse sind spezifische Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuche.<sup>6</sup> Über BATESON kann nun das Spezifische dieser Prozesse verdeutlicht werden: Geht es auf den ersten Lernstufen nämlich - vereinfacht gesprochen - um ein differenziertes Weltverhältnis, so geht es auf den höheren Lernniveaus, eben dort, wo man von Bildungsprozessen sprechen kann, um ein differenziertes, gesteigertes und reflektiertes Selbstverhältnis. Um Mißverständnisse zu vermeiden: Natürlich geht es auf allen Lernebenen immer um eine Ausdifferenzierung des Welt- und Selbstverhältnisses, aber die entscheidenden steigerbaren Lern- und Bildungspotentiale sind eben auf verschiedenen Stufen nicht gleich verteilt. Anders ausgedrückt: Niedrige Lernniveaus zeichnen sich durch ein eher starres, höhere durch ein flexibleres Selbstverhältnis aus. Ein solcher durch Bildungsprozesse gesteigerter differenzierter Selbstbezug hat nichts mit gesteigertem Subjektivismus, möglicherweise sogar Egoismus zu tun. Es ist vielmehr ein solcher, in dem das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Akteur begreifen kann; sich selbst als denjenigen kennenlernt, der die Welt immer schon in einer bestimmten Weise aufordnet. Der Bildungsbegriff ist traditionell an diese elementare Fähigkeit der Selbstreflexion gebunden.<sup>7</sup> An dieser Stelle wird der Bezug zu der eingangs erwähnten Individualisierungsdebatte in den Sozialwissenschaften deutlich. Von BATESON her gesehen: Das grundlegende Problem entsteht für ihn nämlich dann,

wenn gesellschaftlich komplexe Probleme mit einfachen, hinsichtlich der jeweiligen Lernvoraussetzungen unflexiblen Lernmodi bearbeitet werden. Auch der Bezug zu den Forderungen des CLUB OF ROME wird hier deutlich. In beiden Fällen werden höherstufige Lernmodi gefordert, die über BATESON als solche Bildungsprozesse angesprochen werden können, in denen der Selbstbezug eine Differenzierung erfährt. BATESONS Vorstellung von differenziertem Selbstbezug ist angelehnt an die Vorstellung einer Struktur ökologischer Kreisläufe; je stärker Gesellschaften nämlich eine Komplexitätssteigerung erfahren, desto mehr sind höherstufige Lernebenen gefordert. Noch schärfer: Aufgrund der erreichten gesellschaftlichen Komplexität sind höherstufige, neuen Problemstellungen entsprechende Lernmuster - und damit Bildungsstrukturen - dringlich gefordert. Ein kreatives, verantwortbares, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt und Selbst setzt somit, das ist das vorläufige Fazit aus dem Gesagten, höherstufige Lern- und damit Bildungsprozesse voraus. Das wäre auch mein Interpretationsangebot für den Satz, den wir bei FLITNER in der Schrift 'Freiheit als pädagogisches Problem' (1959) lesen:

"Die freie Welt ist menschlicher, aber für den einzelnen sittlich und geistig beschwerlicher, weil die Übereinstimmung, der gesellschaftliche Consensus, gefährdet ist. Seine Freiheiten zu ertragen, dazu muß der Mensch erst gebildet werden, oder er verliert sie wieder" (FLITNER 1989, S. 144).

Aus der Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen in der Art und Weise, wie ich sie über BATESON vorgenommen habe, folgt für mich, daß gerade das Studium von Bildungsprozessen aussichtsreich erscheint, um die Fragestellung zu bearbeiten, wie Menschen einen kreativen Umgang mit pluralen Orientierungen und (auch kulturell) heteromorphen Lebensentwürfen entwickeln können. Ich möchte eine mikrologische Perspektive favorisieren, die als Analyse einen so verstandenen Bildungsbegriff verwendet. Deshalb will ich im nächsten Schritt den Ort des Bildungsbegriffs auf einer konzeptionellen Ebene genauer diskutieren.

### 3. Der konzeptionelle Ort des Bildungsbegriffs

Die Kategorie des Bildungsbegriffs hat im Konzept einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung einen systematisch bedeutsamen Ort. Sie zielt traditionell auf den Zusammenhang von

Individuum und Gesellschaft. Das bedeutet, daß der Bezug zu konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen ebenso zur Entfaltung bildungstheoretischer Fragestellungen gehört, wie der Bezug auf Prozesse der Subjektivitätskonstitution. Gerade diese Spannung macht ihn als Analysefokus für die Untersuchungen von Lernstrukturen in lebensgeschichtlichen Kontexten geeignet, und zwar vor allem deshalb, weil eine solche Spannung sowohl vor einem Abgleiten in einen Psychologismus als auch vor einem Abgleiten in einen Soziologismus zu schützen vermag. Bildungstheoretisch gesprochen geht es also gerade darum, Objekt- und Subjektoption als Vermittlungsfigur zu denken. Das bedeutet zweierlei:

Erstens kommt es in Bildungsprozessen darauf an, generalisierende Orientierungen aufzubauen. Das wäre die Objektivitätsseite der Bildung. Eine solche Einschätzung läuft darauf hinaus, den Bildungsbegriff überwiegend über die 'Objektoption' zu explizieren. Der Vorteil liegt darin, einem bloßen Subjektivismus und damit Relativismus zu entkommen. Das Problem besteht, wie in der Diskussion über materiale Bildungstheorien gezeigt werden könnte, zum einen darin, daß der Bildungsbegriff zum Qualifikationsbegriff wird und damit entscheidende Dimensionen verliert, zum anderen darin, daß ein solchermaßen konzeptionierter Bildungsbegriff sehr schnell einen affirmativen Gehalt bekommen kann.

Zweitens gilt es gerade die Eigenkonstitution subjektiver Orientierungen innerhalb realer Vermittlungsprozesse zu studieren. Nur wenn dies gelingt, kann vermieden werden, was ADORNO 'Halbbildung' nannte (vgl. ADORNO 1962). Nur in dieser Blickrichtung können die Fermente der Negativität - um es philosophisch zu formulieren - analysiert werden, die den einzelnen davor bewahren, bloße Affirmation und geistige Verdopplung des status quo zu betreiben. Eine solche Analyserichtung folgt überwiegend der 'Subjektoption'. Die objektive Seite von Bildungsprozessen darf nicht auf Kosten der subjektiven Seite überbetont werden, denn generalisierende Orientierungen im Sinne kultureller Codes können eben auch die Subjektivität bis zur Chancenlosigkeit auf kognitiver, affektiver oder moralischer Ebene 'feststellen'. Das Problem besteht hier, wie in der Diskussion um formale Bildungstheorien gezeigt werden könnte, zum einen darin, daß der Bildungsbegriff subjektivistisch verkürzt wird, so daß Bezüge zu gesellschaftlichen Problemlagen weitestgehend abgeschnitten werden, zum anderen darin, daß Subjektivität, wie BENNER (1987) betont hat, auf bloße formale ahistorische Vermögen, die ausgebildet werden sollen, reduziert wird.

Nachdem ich verschiedene Angebote diskutiert habe, wie menschliches Lernen verstanden werden kann, und ich den Bildungsbegriff als Analysefokus konzeptionell versucht habe zu begründen, soll abschließend der lebensgeschichtliche Horizont erörtert werden. Das Design, innerhalb dessen er thematisiert werden kann, ist das moderner Biographieforschung.

#### 4. Moderne Biographieforschung

Wenngleich auch in der Tradition unseres Faches die Thematik der Biographie u.a. auch als Autobiographie eine Tradition aufweisen kann - man denke etwa an DILTHEYS Überlegungen zur Biographie oder in jüngerer Zeit an die Arbeiten von HENNINGSEN (1962), LOCH (1979), HEINZE/KLUSEMANN/SOEFFNER (1980) oder BAACKE/SCHULZE (1979 und 1985) - so sind die eigentlichen Impulse zur Ausarbeitung eines praktischen Forschungsprogramms doch aus der Entwicklung des Interpretativen Paradigmas in den Sozialwissenschaften in den letzten 10 bis 15 Jahren gekommen. Schaut man sich die einschlägigen Dokumentationen der letzten drei Soziologentage an, gewinnt man einen ersten Eindruck hinsichtlich der Themenvielfalt der im Bereich Biographie- und Lebenslaufforschung angesiedelten Projekte. Von der klassischen Domäne der Oral History und ethnographischen Feldstudien reicht die Palette über Arbeiten zum Wandel von Erwerbsbiographien, zur Situation von Frauen bis hin zu Studien über abweichende Karrieren. Neben der Heterogenität der Fragestellungen ist ebenfalls eine Vielfalt an Konzepten und Forschungsstilen zu verzeichnen, so daß es schwer fällt, einen gemeinsamen Nenner zu formulieren. Aus meiner Sicht kann man dennoch mit BROSE sagen, daß in den meisten Projekten die Rekonstruktion auf "die alltagspragmatische Aneignung und Reproduktion sozialer Strukturen im (lebens-)geschichtlichen Verlauf" (BROSE 1985, S. 38) zielt. Angesichts der rituellen soziologischen Alternative von Subjektivismus und Objektivismus, die ich eben auch bildungstheoretisch variiert habe, beinhaltet eine Position, die sich ein Biographiekonzept zunutze zu machen versucht, spezifische Chancen, Anschlüsse an bildungstheoretische Diskussionen herzustellen. Ich möchte diese These kurz plausibilisieren: In soziologischen Debatten gewinnt die Frage, wie man aus einer rituellen Alternative zwischen subjektivistischen und objektivistischen Konzepten herauskommt, immer wieder an Bedeutung (vgl. z.B. BOURDIEU 1979, S. 148 ff.). Für FISCHER und KOHLI bildet gerade das Biographiekonzept die Möglichkeit, dieser rituellen Alternative zu entkommen:

"Wir verstehen 'Biographie' als alltagsweltliches Konstrukt, das die lebensweltliche Ambiguität vorgegebener Regelmäßigkeit und Emergenz gleichermaßen beinhaltet. Dementsprechend kann die soziologische Biographieanalyse sowohl dem Anliegen 'subjektiver' wie 'objektiver' Analyse gerecht werden, sofern sie Erfahrung und Intention im Handlungsbegriff als auch das der Handlung vor-intentional zugrundeliegende Schema enthüllen kann" (FISCHER/KOHLI 1987, S. 35).

Ich sehe dabei eine Analogie zwischen dem Bemühen, über den Bildungsbegriff Subjekt- und Objektoption in ein ordnendes Verhältnis zu bringen, und dem Versuch, über das Biographiekonzept eine Vermittlungsfigur zwischen subjektivistischen und objektivistischen Ansätzen zu finden. Genau darin liegt die Anschlußfähigkeit von Bildungstheorie an Biographieforschung und umgekehrt.

Die in das Interpretative Paradigma eingegangenen Richtungen der Wissenssoziologie, des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnotherapie und Ethnomethodologie sowie der Konversationsanalyse haben entscheidende neue, methodologisch äußerst folgenreiche Prämissen ausarbeiten können. Damit kann - forschungslogisch gesehen - neben eine überwiegend quantitativ ausgerichtete Bildungs- und Lebenslaufforschung, wie sie etwa LESCHINSKY (1988) versteht, eine an den Standards qualitativer Sozialforschung orientierter Bildungsforschung treten, die m.E. dann lieber 'bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung' heißen sollte, um Mißverständnisse zu vermeiden.

Von den forschungslogischen Prinzipien will ich hier abschließend nur zwei erörtern. Zum einen wird in wissenssoziologischer Perspektive davon ausgegangen, daß das Subjekt grundsätzlich als interpretierendes, weltentwerfendes, Wirklichkeit erst konstituierendes verstanden wird. Diese Annahme führt zur Unterscheidung der Begriffe Lebenslauf und Biographie sowie zur Einführung des Begriffs der Biographisierung: Unter dem Begriff des Lebenslaufs versteht man eher die objektiven, sozial-strukturell validen, unter Biographie dagegen die mit Sinn und Bedeutung versehenen Fakten. Biographisierung ist dann jener Prozeß der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung von Ereignissen im einzelnen Lebenslauf (vgl. z.B. BROSE/HILDENBRAND 1988, S. 21). Von hier aus lassen sich weitere Zusammenhänge zu den zeitdiagnostischen Überlegungen in der Einleitung herstellen. Auf den Zusammenhang zwischen Prozessen der Biographisierung und Gesell-

schaftsentwicklungen ist nämlich immer wieder hingewiesen worden. Der Soziologe HAHN entfaltet beispielsweise die These, daß Prozesse der Biographisierung dann häufiger auftreten, wenn das Individuum aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen verstärkt auf sich zurückgeworfen werde.<sup>8</sup> Komplexitätssteigerung und Kontingenzzuwachs, das ist HAHNS These, würden zur verstärkten biographischen Selbstbefassung führen. Biographie, so könnte man auch sagen, ist das Projekt, in dem die Gesellschaftsmitglieder angesichts der Schwächung konventioneller Orientierungsrahmen ihre Fähigkeiten im Dienst der Orientierung, der Selbstbehauptung und des Identitätsaufbaus steigern müssen. Für viele - und ich gehöre selbst auch dazu - ist dieses der eigentliche Begründungszusammenhang, der zur Konstitution des Gegenstandsbereichs moderner Biographieforschung führt. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann man nämlich sagen: Es geht um die Analyse von Biographisierungsprozessen als Lern- und Bildungsprozesse. Dadurch können - methodologisch gesehen - konsequent theoretische Überlegungen mit empirischer Analyse verbunden werden. Der traditionelle Hiatus zwischen theoretisch-philosophischen Überlegungen zum Bildungsbegriff einerseits und empirisch meist quantitativ orientierter Bildungsforschung andererseits kann im Design einer mit qualitativen Methoden arbeitenden bildungstheoretischen Biographieforschung überwunden werden.

Zum anderen wird der Sprachlichkeit von Weltaneignung ein zentraler Ort zugewiesen. Sprache "wird als Form von sozialem Handeln verstanden und nicht als reines Instrument der Abbildung von Objekten oder der logischen Kalkulation" (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1976, S. 20). Das Studium der sprachlichen Selbst- und Weltorganisation gewährt - das ist die Annahme - Aufschluß über die Welt- und Selbstreferenzen der Subjekte und damit einer Gesellschaft. In konversationsanalytischer Tradition handelt es sich um einen Ansatz zur Erforschung "natürlich produzierter Alltagskommunikation unter dem Gesichtspunkt kommunikativer Interaktion" (KALLMEYER/SCHÜTZE 1976, S. 4). Die Analyse der sprachlichen Präsentationsaktivitäten erlaubt, Strukturen von Lern- bzw. Bildungsprozessen zutage zu fördern. Dazu einige abschließende methodologische Bemerkungen: Die eigentliche Leistung von narrativen Interviews<sup>9</sup> als Materialerhebungsinstrument liegt darin, daß Material generiert wird, aus dem nach bestimmten Auswertungsprozeduren erschlossen werden kann, wie der Informant Ereignisse, in die er - wie auch immer - verwickelt war, verarbeitet hat. Das Erzählte wird immer, eben weil es sich um zeitlich zurückliegende Ereignisse handelt, von dem Erzählzeitpunkt  $t(x)$  in der Perspektive der Retrospektion erzählt bzw. berichtet. Dadurch werden von  $t(x)$  aus Ereignisse gerahmt, Zusammenhänge her-

gestellt, der Erinnerung wird eine Gestalt gegeben. Überhaupt kann man sagen, daß biographische Arbeit leisten heißt, der Erinnerung eine (neue) Gestalt zu geben. Biographische Arbeit ist Gestaltungsarbeit. Erzählungen haben die Funktion, Zusammenhänge zu stiften, neu zu gestalten und zu verändern; darauf ist in der modernen Erzählforschung immer wieder hingewiesen worden (vgl. dazu etwa LÄMMERT 1982). Die sprachliche Analyse solcher Gestalten ist hermeneutische Auslegung (vgl. hierzu SOEFFNER 1984/89) in dem Sinne, daß mögliche Lesarten generiert werden. Es gilt dabei die Regel, daß gerade die unwahrscheinlichsten Lesarten dazu dienen, "das Deutungspotential so umfassend und die unterschiedlichen Deutungsalternativen so begründet wie möglich darzustellen" (SOEFFNER 1984/89, S. 113). Die Analyse der in Form von narrativen Interviews dokumentierten Biographisierungsprozesse dient der Absicht, die in diesen Gestalten zum Ausdruck kommenden Selbst- und Welthaltungen auszulegen. Resultat solcher Analysen sind häufig mikrologisch genau beschriebene Muster der Gestaltgebung, die eine Morphologie, teilweise möchte man sagen: eine Genealogie von möglichen Bildungsprozessen darstellen. Eine Phänomenologie solcher Muster müßte m.E. zum Grundbestand unserer Disziplin gehören. Ich will nicht verschweigen, daß damit auch Probleme verknüpft sind, die wissenschaftstheoretisch aus der Diskussion um Typenbildung resultieren. Probleme sind jedoch zunächst Anfragen, noch keine Gegenargumente. Es kommt darauf an, wie man mit ihnen umgeht. Diese Diskussionszusammenhänge möchte ich jedoch in diesem Beitrag nicht mehr entwickeln, sondern noch ein abrundendes Schlußwort anfügen.

## 5. Schluß

Erziehungswissenschaft in der Moderne kommt nicht darum herum, sich die SARTRESche Frage 'Was kann man heute von einem Menschen wissen?' immer wieder neu vorzulegen. Der Versuch, den Menschen als 'einzelnes Allgemeines' - wie Sartre es nennt - zu verstehen, beinhaltet das Projekt, bildungstheoretisch elaboriert und zugleich empirisch differenziert zu arbeiten, ein Projekt, von dem ich persönlich glaube, daß es uns neue Chancen bei der erziehungswissenschaftlichen Ortsbestimmung geben kann. In einer Zeit, in der die Subjekte im Zuge einer Freisetzung immer mehr auf sich selbst geworfen werden, müssen wir viel wissen über die Frage, wie Menschen angesichts solcher Entwicklungen Sinn konstituieren. Das gehört auch dazu,



wenn wir den Ort erziehungswissenschaftlichen Denkens und pädagogischen Handelns, nämlich Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen zu übernehmen, (neu) vermessen wollen.

#### Anmerkungen:

1. Zum empiristischen Paradigma können beispielsweise gerechnet werden: THORNDIKES Lehre von den Verbindungen, PAWLOWS klassische Konditionierungslehre, GUTHRIES Lehre von der Konditionierung durch Kontinuität, HULLS systematische Verhaltenstheorie, SKINNERS Ansatz der operanten Konditionierung sowie die Stimulus-Auswahl-Theorie nach ESTES.
2. Ich glaube, daß AEBLI recht hat, wenn er sagt: "Die klassischen Lerntheorien sind im Begriff, sich zu einer, wenn auch auf die einfachen Elemente des Verhaltens ausgerichteten, so doch äußerst praktischen und wirkungsvollen Theorie der Handlungssteuerung fortzuentwickeln" (AEBLI 1983, S. 13).
3. Zum rationalistischen Paradigma können beispielsweise gerechnet werden: die Gestalttheorie KÖHLERS, die Feldtheorie LEWINS, einzelne Teile aus TOLMANS Theorie des Zeichenlernens, die Kognitive Psychologie sowie Ansätze der Informationsverarbeitungstheorie (einschließlich der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz [= KI]).
4. "Für die Menschheit hat eine Periode extremer Alternativen begonnen. Zur gleichen Zeit, wie uns eine Ära des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts beispielloses Wissen und ungeahnt große Macht beschert, werden wir Zeuge einer plötzlich auftauchenden 'weltweiten Problematik' - einer engen Verkettung von Problemen in vielen Bereichen, wie z.B. auf dem Energie- und Nahrungsmittelsektor und auf dem Gebiet des Bevölkerungszuwachses, die uns mit einer unerwarteten Komplexität konfrontiert. Ein nie gekanntes Ausmaß der Selbstverwirklichung ist ebenso möglich wie eine unvorstellbare Katastrophe. Was tatsächlich geschehen wird, hängt jedoch von einem anderen wesentlichen - ja entscheidenden Faktor ab: vom Verständnis und Verhalten des Menschen" (CLUB OF ROME 1979, S. 17).
5. Was hier Änderung des Weltverhältnisses genannt wird, könnte der Sache nach in einem Aspekt auch als Änderung der Weltanschauung verstanden werden, wie sie etwa DILTHEY versteht. Eine Weltanschauung bildet nämlich für ihn zunächst einen Orientierungsrahmen, der die Erfahrungen des Subjektes organisiert. Da das Subjekt prinzipiell einen gewissen Weltbezug hat,

bildet sich auch eine grundlegende Welthaltung aus, die Dilthey Weltbild oder Weltanschauung nennt. Weltanschauungen sind für ihn explizit Interpretationen der Wirklichkeit, in denen die Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit der Welt zur Geltung gebracht wird. Die damit verbundene Funktion ist die, einen relativ dauerhaften Orientierungsrahmen für das Subjekt zu bieten, mittels dessen es seine Erfahrungen ordnen und in einen Zusammenhang bringen kann, so daß eine gewisse Konsistenz erreicht werden kann.

6. In diesem Sinne verstehe ich auch Klafkis Position, wenn er schreibt: "Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet, in der hier angesprochenen Perspektive, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen" (KLAFKI 1985, S. 20).
7. In diesem Sinne sagt auch HEYDORN: "Bildung setzt ... den Austritt des Menschen aus einem unmittelbaren Naturbezug voraus, Subjekt und Objekt gewinnen ihr eigentümliches, widerspruchshafte Verhältnis. Mit der entstehenden Reflexion wird das Gegebene aufgelöst, es verliert seinen überlieferten Anspruch; wir werden auf uns selber zurückgeworfen; vermögen uns selbst zu erfahren, uns auch jenseits des Gegebenen zu denken ..." (HEYDORN 1980, S. 285).
8. "Biographie als Selbstidentifikation gewinnt also da seine besondere Dringlichkeit, wo die historischen Umstände die Kontingenz des individuellen Daseins dramatisieren. Das kann seinen Grund in katastrophartigen Veränderungen der bestehenden Ordnung haben. In solchen Lagen wird das Individuum auf sich zurückgeworfen, weil die es bisher tragenden Ordnungen erschüttert werden" (HAHN 1988, S. 102).
9. Im wesentlichen folge ich in Sachen Biographieforschung der sogenannten Kasseler Schule, also dem Ansatz von SCHÜTZE (vgl. z.B. SCHÜTZE 1987).

*Literaturverzeichnis:*

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: M. HORKHEIMER/TH. W. ADORNO: *Soziologica II. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 10.* Frankfurt a. M. 1962. S. 168 - 192.
- AEBLI, H.: Einführung. In: BOWER/HILGARD: *Theorien des Lernens. Zwei Bände.* Stuttgart 1983. S. 11 - 13.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Theoretische und methodische Grundzüge kommunikativer Sozialforschung. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: *Kommunikative Sozialforschung.* München 1976. S. 10 - 87.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* München 1979.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele.* Weinheim 1985.
- BATESON, G.: *Ökologie des Geistes.* Frankfurt a. M. 1983.
- BAUDRILLARD, J.: *Der symbolische Tausch und der Tod.* München 1982.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M. 1986.
- BENNER, D.: *Allgemeine Pädagogik.* Weinheim 1987.
- BERGER, J. (Hrsg.): *Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt - Sonderband 4.* Göttingen 1986.
- BOURDIEU, P.: *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt a. M. 1979.
- BOWER, H. B./HILGARD, E.R.: *Theorien des Lernens. Zwei Bände.* Stuttgart 1983/84.
- BROSE, H.-G.: Veränderungstendenzen in Berufsbiographien und Erwerbsläufen. In: FRANZ (Hrsg.): *22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen.* Opladen 1985. S. 38 - 39.
- BROSE, H.-G./HILDENBRAND, B.: Biographisierung von Erleben und Handeln. In: DIES. (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende.* Opladen 1988. S. 11 - 30.
- CLUB OF ROME: *Bericht für die achziger Jahre - Zukunftschance Lernen.* Hrsg. von A. PECCEI. Wien 1979.
- FISCHER, W./KOHLI, M.: Biographieforschung. In: VOGES, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung.* Opladen 1987. S. 25 - 49.
- FLITNER, W. (1959): Freiheit als pädagogisches Problem. In: DERS.: *Gesammelte Schriften. Bd. 3.* Paderborn 1989. S. 137 - 154.
- HAHN, A.: Biographie und Lebenslauf. In: BROSE/HILDENBRAND (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende.* Opladen 1988. S. 91 - 105.
- HEINZE, TH./KLUSEMANN, H.W./SOEFFNER, H. G. (Hrsg.): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* Bensheim 1980.
- HENNINGSSEN, J.: *Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung.* In: *Neue Sammlung. 2. Jg.* 1962. S. 450 - 461.
- HEYDORN, H.-J.: Überleben durch Bildung. In: DERS.: *Bildungstheoretische Schriften. Band 3.* Frankfurt a. M. 1980, S. 282 - 301.
- KALLMEYER, W./SCHÜTZE, F.: *Konversationsanalyse.* In: *Studium der Linguistik. Heft 1.* 1976. S. 1 - 28.
- KAMPER, D.: *Nach der Moderne.* In: WELSCH (Hrsg.): *Wege aus der Moderne.* Weinheim 1988. S. 163 - 174.
- KLAFKI, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim 1985.
- LÄMMERT, E. (Hrsg.): *Erzählforschung. Ein Symposium.* Stuttgart 1982.
- LESCHINSKY, A.: *Lebenslaufforschung - ein neues Paradigma sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung.* In: *Z.f.Päd. 34. Jg.* 1988. S. 19 - 23.
- LOCH, W.: *Lebenslauf und Erziehung. Reihe: Neue pädagogische Bemühungen. Band 79.* Essen 1979.



- MAROTZKI, W.: Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. In: Z.f.Päd. 34 Jg. 1988. S. 331 - 346.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft der Bildung. In: Frankfurter Hefte, Heft 6. 1984. S. 129 - 137.
- SCHÜTZE, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen (Studienbrief) 1987.
- SKINNER, B. F.: Stellungnahme zu der Frage: Wo steht die Psychologie? In: Psychologie heute. Heft 8. 1982.
- SOEFFNER, H.-G.: Hermeneutik. Zur Genese einer wissenschaftlichen Einstellung durch die Praxis der Auslegung (1984). In: DERS.: Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1989.