

Lebenszeit und Lebensraum als Ordnungskategorien der Biografie

2

*Die Beschleunigung ist der Versuch, die Zwischenzeit, die
für die Überwindung des Zwischenraumes notwendig ist,
ganz zum Verschwinden zu bringen.
Die reiche Semantik des Weges verschwindet.
Der Weg duftet nicht mehr.
Ja, der Weg selbst verschwindet.
Die Beschleunigung führt zu einer semantischen Verarmung
der Welt.
Raum und Zeit bedeuten nicht mehr viel.
(Han Byung-Chul)*

Wenn unter Biografie der raum-zeitliche Verlauf der Lebenspraxis eines Subjektes (vgl. Garz 2008, S. 48) verstanden wird, dann ist, diesem Verständnis folgend, das Subjekt den Verhältnissen von Zeit und Raum unterworfen, sowie es diese dominanten Ordnungskategorien zugleich in Anspruch nimmt und sie in individueller Art und Weise in der biografischen Gesamtformation ausgestaltet. Und genau darin besteht auch die Aufgabe der Entwicklung von Identität unter lebens- und altersbezogenen Besonderheiten. In der alltäglichen Praxis mit dem Sein und dem Sollen gestalten Menschen ihre Biografie immer wieder neu unter den jeweiligen Möglichkeiten von Raum und Zeit. Das Verstehen von Leben und das Erzählen von Lebensgeschichten vollziehen sich in drei Zeitperspektiven (Gegenwart – Vergangenheit – Zukunft), sowie es an geografischen Plätzen und in Sozialräumen verortet ist. Räume sind dabei als physische Entitäten gegeben und eröffnen sich über darin stattfindende soziale Handlungspraxen und Interaktionen. Raum ist ein die Biografie konstituierendes Element, das historisch vorstrukturiert ist und die Lebenswelt der Individuen präformiert. In ähnlicher Weise relevant für die Gestaltung von Biografie ist der Faktor Zeit. Zeit existiert als normative kulturelle Größe und wird vom Individuum erlebt und mit Bedeutung versehen. Stellt man sich die

Aufgabe der Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen in der Biografie, dann beinhaltet dies auch, die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner „materiellen und immateriellen Umwelt“ (Deinet und Kirsch 2002, S. 133) in den Blick zu nehmen. In der tätigen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt konstruiert und modifiziert eine Person die Selbst-, Fremd- und Weltbilder, wobei Zeit und Raum stets konstituierende sowie individuell erst in Anspruch zu nehmende Bezüge darstellen.

2.1 Zeit als kulturelle, biografische und pädagogische Kategorie

Die Beschäftigung mit Zeit als lebensgeschichtlich bedeutsamer Kategorie führt uns mitten hinein in ein Feld von Natur, Kultur und Subjektivität. Aus naturwissenschaftlicher Perspektive ist Zeit eine physikalische, objektive und berechenbare Größe. Aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive zeigt sich das Phänomen Zeit als eine inhärente Ordnungskategorie von Lernen und Bildung. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive schließlich ist Zeit eine flexible und dehnbare Größe und unterliegt individuellen Wahrnehmungen, lebensgeschichtlichen Entwicklungsprozessen und persönlichen Interessen. Diese machen Zeit zu einem instrumentellen Strukturmoment (vgl. Brinkmann 2000) und damit zu einer wegweisenden Dimension in der Gestaltung von Biografie. Zeit im biografischen Lebensverlauf zu thematisieren heißt, Lebensgeschichten im spannungsvollen Ablaufmuster von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eingebettet zu sehen, d. h., zwischen Erinnerung, gegenwärtigem Handeln und zukünftiger Erwartung. So verkümmert der biografische Entwurf eines Menschen beispielsweise ohne Erinnerungen an die eigene Kindheit, ohne gegenwärtiges Handeln, aber auch ohne explizite Wünsche, Pläne und Visionen für die Zukunft. Zudem werden biografische Erfahrungen im Zusammenhang gesehen mit ökonomischen Bedingungen, sozialen Beziehungen, Krisen und einschneidenden Umbrüchen im Leben.

Daraus formieren sich Wechselwirkungen zwischen kulturell vorgegebenen Zeiten und subjektiver Zeitinanspruchnahme und -strukturierung: Gesellschaften geben so betrachtet zeitliche Präskriptionen für ein bestimmtes Lebensalter (z. B. Schuleintritt mit der Schulreife) vor. Für das Individuum gilt es, diese quasi-objektiven Zeitvorgaben zu bewältigen, aber ihnen zugleich auch einen zeitinternen Sinn zu verleihen. Zwischen Individuum und Gesellschaft existiert bezüglich der Zeit als biografischer Ordnungskategorie demnach ein zu gestaltendes Interpretationsverhältnis. Menschen sind während ihres gesamten Lebens kontinuierlich mit Akten des Werdens beschäftigt und dabei bedeutungsvollen Verläufen von Zeitmustern ausgesetzt. Wir benötigen Zeit für aktuelle biografische Entwicklungen, für die Ver-

gegenwärtigung von Zurückliegendem, aber auch für das Entwerfen von Zukunft. Auch Wilhelm Dilthey (1988) betont diesen „Strukturzusammenhang des Lebens“, indem er den Lebensverlauf als zeitstrukturelle Einheit sieht, in den die Fülle einzelner Erfahrungen und Ereignisse – vergangene wie gegenwärtige – eingefügt wird. Dieses Verständnis, aus dem heraus persönlich bedeutsame Erfahrungen, die das Individuum macht, zu einem Bestandteil seiner Vergangenheit werden und reflexiv auf nachfolgende Erfahrungen wirken, ist ein grundlegendes Muster subjektiven Zeitempfindens und eingelagert in den gesamten Biografisierungsprozess.

Aus phänomenologischer Sicht stellt der Faktor Zeit eine philosophische Herausforderung für die eigene Existenz dar. Um das Leben bewältigen zu können, ist im Hier und Jetzt anzusetzen. Die Gegenwart zeigt sich etwa durch die Erfahrung eines Gegenstandes, auf den der Blick fällt, eine Aufschrift, ein Wort oder Ähnliches, das Bedeutung erlangt. Im Zuge dieser bewussten Aufmerksamkeit, in der wir quasi ganz im Hier und Jetzt versinken, spielt der Faktor Zeit eine relativ untergeordnete Rolle – er tritt in den Hintergrund. Die Gebundenheit an die Zeit merken Menschen aber spätestens dann, wenn die Zeit sie sozusagen *im Griff hat*. Dann wird Zeit spürbar; sie drängt sich uns auf. Das kann u. a. in zweierlei Weise passieren: Erstens, wenn wir auf die Vergangenheit fokussieren, oder wenn wir zweitens in die Zukunft blicken. In beiden Fällen ist das möglich, was als Verengung, als Ausdehnung, aber auch als Verdichtung des subjektiven Zeitempfindens bezeichnet wird. Je nach Lebensalter ist das subjektive Erleben von Zeit also unterschiedlich. Als Kind würde man beispielsweise oftmals gerne die Gegenwart beschleunigen, um schneller in der Zukunft zu sein; man kann die Zukunft kaum erwarten. Im Erwachsenenalter kehrt sich dieses Zeitempfinden mitunter um und wird zunehmend gefüllt von institutionalisierten Zeitvorgaben, nämlich von Terminen, Fristen, Glocken, Arbeitszeiten, Verkehrszeiten und anderem mehr. Damit greift der Zeitfaktor als strukturbildendes Element täglich in die eigene Lebensgestaltung, in die Qualität des Zusammenlebens von Familien, in die Strukturierung des Berufslebens, aber auch in die Planung von Freizeit ein. Somit ist auch eine phänomenologisch-intentionale Wirkkraft der Zeit im Lebensverlauf angesprochen. Jede Person erlebt Zeit aus diesem Verständnis heraus subjektiv sowie spezifisch thematisch gefärbt (z. B. Schonzeit, Zeitdruck, Hochzeit, Wartezeit). Die Zeit der Geschichte (die Zeit eines kulturellen Systems), die kollektive Zeit (die Gemeinsamkeit des Erinnerns im Sozialen), aber auch die subjektive Zeit eines Individuums (Lernzeiten) sind gerade für das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte doppelt begründend. Denn die Konturierung zeitlicher Verhältnisse in der Biografie verdeutlicht, dass Subjekte „in ihren Praktiken strukturiert [sind] und sie strukturieren die Verhältnisse, d. h., sie bringen durch ihre Praktiken Strukturiertes (Strukturen) hervor“ (Sieder 2004, S. 89).

Wirft man einen dezidierten Blick auf zeitpädagogische Konzepte, so lassen sich grundlegende Markierungen erkennen, in denen Lern- und Bildungsprozesse mit der substanziellen Bedeutung von Zeit gegenwärtig in Zusammenhang gebracht werden. Einerseits handelt es sich dabei um die ökonomische Verzweckung und Optimierung von Lernzeiten sowie um eine Didaktisierung von Zeit im pädagogischen Handlungsfeld, und andererseits handelt es sich um die individuelle Verwertung von Zeit, um die Betonung des Subjektes als Souverän seiner Zeit.

So ist die Gegenwart geprägt durch eine erhöhte Zeitsensibilität und ein straffes Zeitmanagement, verbunden mit dem Anspruch, Zeit möglichst effizient zu nutzen (vgl. Schmidt-Lauff 2010, S. 355). Auch in Bezug auf Bildung und Lernen wird Zeit zunehmend zu einer dominanten Messgröße und zu einem strukturierenden Instrument. Aus kritischer Sicht bedeutet dies, dass ökonomische Metaphern und Begrifflichkeiten (wie schneller, effizienter und höher) auf gesamte Bildungssysteme und Lernkulturen übertragen werden (vgl. Felbinger 2010). Man spricht beispielsweise von zielgerichteter Nutzung von Lernzeiten, von Mechanismen der Beschleunigung, von Rationalisierungen im Bildungssystem sowie von der Flexibilisierung und Optimierung von Bildung bzw. Ausbildung. Da heißt es unter anderem, in weniger Zeit sollen ein Mehr an Lernoutput und eine höhere Bildung im Sinne von zertifizierten Bildungsabschlüssen erreicht werden. Dies verweist insgesamt auf ein zunehmend ökonomisches Verständnis, mit dem das persönliche Zeitvolumen dem Kriterium der Effizienz unterliegt und ausgeschöpft werden soll, dass auch noch die Freizeit, also die eigentlich nicht verplante Zeit, dem Lernen und der Weiterbildung untergeordnet wird. Das betrifft zunehmend auch die Berufswelt; Menschen nutzen gegenwärtig vermehrt private Zeitanteile für berufliche Fortbildungen und passen sich somit sozio-ökonomischen Richtlinien und Zeitvorgaben an. Sie fügen sich mehr oder weniger den gesellschaftlichen Erfordernissen, um Ansprüche an Höherqualifizierung, Beschleunigung und Optimierung, Leistungszuwachs sowie einer allseitigen Kompetenzorientierung gerecht zu werden.

Aus der Sicht der Kritischen Bildungstheorie sind derartige Effizienzbestrebungen und akzelerative Implikationen rund um die Zeit jedoch nicht mit einem humanistischen Bildungsideal vereinbar. Zeit stellt in Prozessen des Lernens und der Bildung nur bedingt einen planbaren Faktor dar, die Eigenzeiten der Lernenden entziehen sich vielmehr ökonomischen Verhältnissen und neoliberalen Mechanismen. „Aus pädagogisch normativer Sicht erscheint Bildung resistent oder gar widerständig gegenüber ökonomischen Zeitmustern und Rationalisierungsbestrebungen. Ein entsprechender Lernbegriff, der sich gegen die Rationalisierungslogik einer übersteigerten optimierenden temporalen Maximierung und Beschleunigung abgrenzt, verweist auf die Bedeutung von Reifung in gedanklichen Verarbeitungsprozessen“ (Schmidt-Lauff 2010, S. 360). Pädagogisch betrachtet, lässt Lernen sich

daher weder endlich noch unendlich beschleunigen, und auch Bildungsprozesse entziehen sich generell strikten pädagogischen Ablaufplanungen und dem Zwang zu einem Mehr an Leistung in immer kürzerer Zeit.

Zudem finden pädagogische Handlungen vielmehr unter kontingenten Bedingungen statt. Lernen benötigt individuelle Zeiten, Wiederholungen, Reflexions Schleifen, Muße, das Sich-Einlassen auf einen Inhalt, was kaum nachhaltig unter enormem Zeitdruck funktioniert. Aus Ergebnissen der schulpädagogischen Forschung geht hervor, dass Lernwiderstände mit der Nicht-Beachtung von potentiell subjektiven Zeitkontingenten und individuell erlebbaren Eigenzeiten korrelieren. Erst unter Beachtung spezifischer Zeitbedürfnisse und fern-ab von Zeitdruck können sich die Lern- und Kreativitätspotenziale eines Individuums erst voll entfalten. Menschen können so betrachtet unter dem gegenwärtigen Diktat der Ökonomie eigentlich nicht nachhaltig lernen und sich bilden, auch wenn zum Teil Bildungssysteme gegenwärtig diesem Diktat folgen. Denken wir nur an den Kompetenzdiskurs, an die Implementierung von Qualitätsstandards sowie an die „zunehmende Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens“ (Ribolits 2009, S. 62). Verbunden mit einer bildungstheoretischen Sicht ist zudem ein Plädoyer für Lernen und Bildung im Sinne des Innehaltens in Abläufen beziehungsweise einer qualitätsvollen Verzögerung jener Verläufe. Angestrebt wird eine Reduktion der Beschleunigung, die eine „Nach-Denklichkeit“ hervorruft, welche die „Aufmerksamkeit (...) gegen den Lauf der Zeit richtet“ (Dörpinghaus 2005, S. 570 zit.n Schmidt-Lauff 2010, S. 361). Mit dieser Perspektive finden diverse Konzepte zu lebendigen Lernkulturen ihre Anknüpfungspunkte, in denen beispielsweise eine kohärenzorientierte Lernkultur für die Bildungspraxis in der Erwachsenenbildung gefordert wird (vgl. Felbinger 2010). Der Gewinn, den diese Art von Lernkultur leistet, liegt in der Stärkung des Kohärenzgefühls, welches Individuen ermöglicht, mit gesellschaftlichen Anforderungen und Herausforderungen zurande zu kommen; zudem geht es aber gleichzeitig um die Entwicklung einer „widerständigen Kraft im Subjekt“, um sich gegen „ökonomische, ökologische und zeitliche Ausbeutungen“ zur Wehr zu setzen (vgl. Felbinger 2010, S. 224 ff.). Mit dieser Position wird auch ein subjektzentrierter Lern- und Bildungsbegriff unterstützt, indem es gelingt, das Subjekt und seine persönlichen Lern-Zeitbedürfnisse in den Mittelpunkt pädagogischer Bildungsarbeit zu rücken. Pädagogische Reflexionen dieser Art machen zudem transparent, dass Lern- und Bildungsprozesse eine lernförderliche Stimmungsqualität – Muße genannt – benötigen. Nach Wilhelm Josef Revers (1954) stellt die „Gemütsbildung den „Kernprozeß der Persönlichkeitsbildung – jener ‚Zeit‘ [dar], die nur die M[uße] ‚hat‘. Die in der M[uße] sich ereignende Sammlung der Person in sich selbst ist päd[agogische] Aufgabe, ohne deren Erfüllung Erziehungs- und Bildungsarbeit zwar spezieller Leistungsfähigkeit (Berufstüchtigkeit usw.), nicht aber der vollen

*Mensch*werdung des Menschen dient. Die Entfaltung der Innerlichkeit bedarf der M[uße]“ (Revers 1954, S. 562 zit.n. Felbinger 2004, S. 55). Vor dem Hintergrund dieser Aussagen wird deutlich, dass Individuen Eigenzeiten benötigen, in denen sie bei der Aneignung von Selbst, Fremdem und der Welt der eigenen Taktung folgen und über die Spielräume des Lernens individuell verfügen können. Bildung wird hier als ein Warten-können verstanden, welches aber kein passives Abwarten ist, sondern ein aktiver Prozess des Ermöglichens von Lernerfahrung. Das bedeutet, dass die straffe Planung und „Beschleunigung von Bildungsprozessen (...) nicht notwendigerweise ein Mehr an Erkenntnissen“ (Geißler 2001, S. 113) bringt.

Mit den hier skizzierten zeitlichen Ordnungsstrukturen lässt sich Biografie als ein Verarbeitungsprozess des Individuums im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auffassen. Die Biografie ist ein Konstrukt und in der „Erzählung stellt das Subjekt sein Leben erzählend, darstellend und reflektierend vor (...), und dieses Konstrukt ermöglicht uns den Zugang zu subjektiven Lernprozessen bzw. zur Auseinandersetzung mit der Welt sowie dem Handeln und Lernen in der sozialen Welt“ (Ecarius 1998, S. 137). Lern- und Bildungsprozesse sind in eine Zeitstruktur (historisch-kultureller und subjektiver Kontext) eingebettet, und sie stellen individuelle Verarbeitungsprozesse auch in einem lebensgeschichtlichen Raum dar.

2.2 Die lebensgeschichtliche Bedeutung des Raumes

Biografische Aneignungsprozesse sind in das Spannungsverhältnis zwischen „Subjektivität und Struktur, Vorgegebenem und Gestaltbarem, zwischen Fremdheit und Eigenheit“ (Egger 2008, S. 29) eingebunden und stellen Veränderungen dar, die auch über die Dimension des Raumes eingehender erfasst werden können. Mit dieser Perspektive tritt der Raum in seiner lebensgeschichtlichen Bedeutung hervor beziehungsweise werden die biografischen Aneignungsprozesse an die Raumkategorie gebunden. Biografien kommen nicht ohne zeitliche Strukturierungen, aber genauso wenig ohne räumliche Beziehungs- und Bedingungsverhältnisse aus. Da sind zum einen die sich im Verlauf des Lebens verändernden geografischen Raumwahrnehmungen, zum zweiten die Positionierungen im Sozialraum und zum dritten die normativen Räume in Bildungsinstitutionen sowie die strukturierende Dimension der Raumarchitektur. Zum Beispiel unterscheiden sich geografische Raumwahrnehmungen in der Kindheit von jenen im Erwachsenenalter, etwa durch veränderte Größenverhältnisse, was mit dem Begriff der „Kindheitsgeografie“ (vgl. Lechner 2012, S. 61) angedeutet wird. Verständlich wird dies mit der Annahme, dass Raum für das Individuum erst durch das Tätig-Werden in der Lebenswelt ent-

steht. Man unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *room* als vorstrukturiertem, zu nutzendem Raum und *space* als jenem Raum, der vom Subjekt selbst formiert und gestaltet wird. Dieser potentielle Raum „existiere weder in der Phantasie, noch gehe er in seiner je gegebenen physischen Realität auf; er sei der Ort spielerisch experimenteller Begegnung von subjektiver Einbildungskraft und real existierender Welt, ein in der Realität eingelassener Raum jenseits von Realität; ein Raum, in dem realitätsverändernde Kräfte entdeckt, entwickelt und erprobt werden könnten, in dem sich subjektive Potenziale und objektive Möglichkeiten wechselseitig erschließen“ (Sesink 2007, S. 17). So stehen biografische Lern- und Bildungsprozesse in einem konstitutiven Verhältnis zu *room* und *space*. Soziale Strukturen etwa, die Teil des Lebensraumes sind, können als *space* verstanden werden, welcher dem Subjekt unmittelbar Orientierung bietet und Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder aber auch verschließt. „Der Lebensraum bietet sich dem Menschen hauptsächlich als eine Welt dar, die durch persönliche Tätigkeit geschaffen, gesellschaftlich definiert und funktionalisiert wird“ (Egger 2008, S. 25). Biografisches Lernen bedeutet in dieser Lesart ein Sich-Einfinden und Zurechtfinden in einem gesellschaftlichen Raum aus Bedingungen und Möglichkeiten, aber auch ein subjektives Einbilden von Räumen in die Lebensgeschichte. Mit Armin Nassehi (1993) geht es bei der biografischen Wahrnehmung und Aneignung von Raum um das Aushalten der „diskontinuierlichen Kontinuität“. Damit kann die hier angesprochene Dynamik des Räumlichen mit dem Begriff *Zwischenraum* benannt werden, der in Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse zwischen dem bereits Wahrgenommenen und dem noch nicht Wahrgenommenen existiert. Damit ist eine Bewegung im Raum „nach allen Richtungen“ zwischen „Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können“ (Benner 2005, S. 8) gemeint. Dieser „Zustand der Schweben“ (Benner 2005, S. 32) stellt aus biografietheoretischer Sicht metaphorisch gesehen eine Art Inkubationsraum dar, in dem das Neue noch nicht bewusster Bestandteil der Lebenserzählung, aber bereits Teil des gelebten Lebens ist. Aus der Subjektperspektive stellt sich mit Hannah Arendt (1971/1998) diesbezüglich ein Zustand des „Eingeklemmt Seins“ zwischen der Vergangenheit und der Zukunft her. Sie beschreibt diesen Zustand als „Schlachtfeld des Zwischen“ (Arendt 1971/1998, S. 200). Diese Zwischenräume können in mehrfacher Weise verstanden werden. Zum einen trennen sie etwas, markieren eine Differenz und zum anderen stellen sie ein verbindendes Element zwischen zwei Bedeutungshorizonten dar. „Im Zwischen des Menschen tritt die Welt in Erscheinung, welche die politisch Handelnden und Sprechenden voneinander trennt und miteinander verbindet. Es ist der Erscheinungsraum des Politischen“ (Arendt 2000, S. 24). Dort, wo Menschen ihren Lebenslauf als individuell verfügbar begreifen, entsteht demgemäß der potentielle Raum für Lern- und Bildungshandlungen. Wenn Subjekte sich mittels Lern- und

Bildungsprozessen die Welt aneignen, wobei Aneignung heißt, dass das „Subjekt in der Lage ist, mit der Welt, obwohl sie unerreichbar draußen ist, wie mit etwas Eigenem umzugehen und an der Welt ein eigenes Dasein zu bestimmen“ (Luhmann 2002, S. 188), dann eröffnet dies eine Sicht, aus der heraus in einer vorstrukturierten Lernwelt Themen vom Individuum aufgegriffen und eigenlogisch verarbeitet werden. Lernen und Bildung spiegeln damit auch Prozesse der Wahrnehmung und Aneignung von Lebensräumen sowie der Positionierung im Sozialraum wider. Die Lern- und Bildungsbewegungen im Raum treten demgemäß in biografisch-narrativen Interviews als eine mit zu rekonstruierende Kategorie hervor. Eng mit der Raumwahrnehmung ist in pädagogischer Perspektive der Raum als „dritter Erzieher“ angesprochen. Die Beschäftigung mit den Wirkungen von Raumverhältnissen und der Raumarchitektur findet zunehmend Eingang in die Schulpädagogik (vgl. Hackl 2010), in die Lebensweltanalyse (vgl. Böhnisch 2004) und in Forschungen zur Sozialraumorientierung in der Sozialpädagogik (vgl. Deinet 2006).

Sozialräume treten in der Biografie als Orte im Sinne des Ermöglichs oder aber auch des Verhinderns von Lernen in Erscheinung. In diesen Sozialräumen finden unterschiedliche Praktiken der Aneignung von Selbst und Welt statt. Räumliche Aneignungspraktiken vollziehen sich in verschiedenen Phasen des Lebens bedingt durch verfügbare Horizonte des Möglichen und durch unterschiedliche Freiheitsgrade. So kann beispielweise das Klassenzimmer die Schulkinder in ihren physischen Bewegungsmöglichkeiten und in ihrem individuellen Bewegungsdrang einengen; der Freizeitbereich kann ihnen hingegen vielfältige Erprobungen in der Raumerkundung und -erweiterung eröffnen. Prozesse der Raumaneignung werden zudem durch Gebote und Verbote in der Lebenswelt begrenzt; das bedeutet, jedes Individuum wird von seiner Lebenswelt als einer räumlichen Erfahrungswelt determiniert. Lebenswelt ist in der Biografieforschung somit eine Kategorie, mit der die Lebensbezüge der Individuen vertieft in den Blick genommen werden können. Die Lebenswelt stellt für Menschen einen sozial geprägten wie individuellen Verarbeitungsraum von Erlebnissen und Erfahrungen dar. Wie sich Individuen im biografischen Lebensverlauf diverse Räume aneignen, stellt eine Analyseperspektive in der Rekonstruktion biografischer Lernerfahrungen dar. Räume sind so betrachtet Lernorte, in denen lebensgeschichtliche Aneignungsprozesse stattfinden. Aneignungsprozesse sind „an vorfindbare Situationen und Strukturen gebunden, über die nicht beliebig verfügt werden kann. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Struktur, Vorgegebenem und Gestaltbarem, zwischen Fremdheit und Eigenheit ist dabei für die Erforschung von Lernwelten produktiv zu machen“ (Egger 2008, S. 29).

Für die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen kann festgehalten werden, dass erstens die Bewegungen im geografischen Raum, zweitens die Hand-

lungsmöglichkeiten in Sozialräumen und drittens die individuellen Aktivitäten innerhalb von Architektur relevant sind. In diesen vielfältigen Lernräumen finden Aneignungsprozesse in einer doppelten Perspektive statt: Sie sind die „aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und seine Initiative, auf die Umwelt einzuwirken sowie die Anstrengung, das Leben zu bewältigen“ (Schulze 1993, S. 195). In diesem Verweisungszusammenhang wird deutlich, dass auch die räumlichen Gegebenheiten, die durch die kulturellen, geografischen und individuellen Verhältnisstrukturen hergestellt werden, den möglichen Freiraum, aber auch die möglichen Grenzen des Lernens und der Bildung beeinflussen. Auch Klaus Holzkamp (1973, S. 267) spricht von unterschiedlichen Standorten und Perspektiven, die „real räumlich verstanden werden; die unterschiedlichen Gegenstandsbedeutungen, durch deren Aneignung Unterschiede in der Wahrnehmungsfunktion entstehen, sind an die sinnliche Präsenz des Wahrnehmungsgegenstandes gebunden und somit an einen bestimmten Ort im Raum“.

2.3 Lern- und Bildungsprozesse in Zeit und Raum

Der Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung der biografischen Perspektive sind die zeitlichen und räumlichen Bedingungen und deren individuell-biografische Sinnzuschreibung inhärent. Zeit und Raum stellen daher grundlegende, die Lernfigurationen speziell mitkonstituierende Bedingungen dar. Als Anknüpfungspunkte für die inhaltliche Deskription von Lernfigurationen dienen zeitliche und räumliche Verhältnisse, die die Individuen dazu veranlassen, eigensinnige Muster der Erfahrungsverarbeitung und kulturell vorstrukturierte Handlungsspielräume zusammenzuführen. So betrachtet befinden sich Subjekte permanent in einem Prozess der Selbstbildung, der sich in zeitlichen Übergängen und in räumlichen Bedingungen vollzieht. Im Lebensformungsprozess der Subjektivierung erlebt sich das Subjekt mit Michel Foucault (1980, S. 377) einerseits als „unterworfenen Souverän“, andererseits als der Selbstverwirklichung und Autonomie verpflichtet. Über das Subjekt wird mit Judith Butler (2006, S. 15 f.) auch oft in der Art gesprochen, „als sei es austauschbar mit ‚der Person‘ oder ‚dem Individuum‘. Die Genealogie des Subjekts als kritisch-reflexive Kategorie jedoch verweist darauf, daß das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern vielmehr als sprachliche Kategorie aufzufassen ist, als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. (...) Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen, subjektiviert zu werden oder einen Prozess der ‚Subjektivation‘ zu durchlaufen“.

Tab. 2.1 Lern- und Bildungsprozesse in Zeit und Raum. (vgl. Fischer et al. 2010, S. 266)

Lern- und Bildungsprozesse	Zeit	Raum
Autonomie	Vergangenheit	Sozialraum
Eigensinn	Gegenwart	Lebensraum
Souveränität	Zukunft	Kultur
Fremdbestimmung	Lebensalter	geografischer Raum
Anpassung	biografisches Curriculum	Architektur
Unterwerfung	Eigenzeit	space/room
Intentionalität	Historizität	<i>Zwischenraum</i>

Wenn Lernen aus biografiethoretischer Perspektive allgemein als Selbstveränderung der Person durch Erfahrung verstanden wird (vgl. Jarvis 2006, S. 134), so zeigt Tab. 2.1 zum ersten einen Forschungsblick auf die Sozietät der Biografie, zum zweiten einen auf die Relation zwischen Subjekt und Lernwelt, zum dritten einen auf den aktiven Aneignungscharakter von Erfahrungen im Verlauf der Zeit und zum vierten einen auf die individuellen und kulturell-räumlichen Verhältnisse. Lern- und Bildungsprozesse können somit polykontextuell in den Blick genommen werden, da sie mehrdimensional vorstrukturiert sind. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung wird der Schwerpunkt daher nicht nur auf die Rekonstruktion individueller Muster gelegt, sondern zunehmend wird das Eingebettet-Sein der Person in die soziale Lebenswelt – unter der Kategorie von Zeit und Raum – zum bevorzugten Untersuchungsgegenstand. Die Lerngeschichte einer Person ist mit Bettina Dausien (2008) eingebettet in die biographisch vorhandenen Handlungsmöglichkeiten und die zur Verfügung stehenden Ressourcen einer Person. Als Metapher zur Veranschaulichung benutzt sie die Baustelle: „Das Leben ist eine Baustelle“, und Lernen ist ein konstruktiver Prozess, in dem aus Handlungen und Erlebnissen Erfahrungen und Sinn produziert werden. Welcher biographische Sinn, welche Wissenskonfigurationen entstehen, hängt zum einen von dem ‚Material‘ und den Werkzeugen ab, die auf der jeweiligen Baustelle verfügbar sind, zum anderen von dem Möglichkeitsraum für konkretes Handeln, für erstmaliges Erproben und immer wieder neues Versuchen (...), für Fehler, Abänderungen und neue Entwürfe; schließlich auch von dem kommunikativen Raum für individuelles und gemeinsames Reflektieren“ (Dausien 2008, S. 167). Zeit und Raum rahmen individuelle Gestaltungsspielräume, die von eigensinniger Inanspruchnahme ebenso geprägt sind wie von institutionellen Erwartungen und gesellschaftlichen Vorgaben. Diese zeitlichen und räumlichen Kategorien, die biografische Lernprozesse und Bildungsentwicklungen in ein Verhältnis bringen, sind für die Charakterisierung

Figurationen biografischer Lernprozesse

Mikula, R.; Lechner, R.

2014, VIII, 202 S. 18 Abb., 9 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-04171-7