

Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien

Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen¹

Jochen Kade²

Abstract

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung geht von dauerhaften Strukturbildungen im Leben jedes Einzelnen aus. Diese Stabilitätsannahme ist nicht zuletzt durch zeitdiagnostisch orientierte soziologische Analysen brüchig geworden. Sie fokussieren die Prozesshaftigkeit sozialer Realität. Wenn die These über die verlorene (Zeit-) Stabilität von Lebensläufen und Biographien zutrifft, wird qualitative Bildungsforschung auf der Grundlage von Einmalhebungen fragwürdig. Der Beitrag verdeutlicht, dass von Wiederholungserhebungen folgenreiche Anregungen für die Weiterentwicklung der Theorie der (Bildungs-)Biographie zu erwarten sind. *Biographietheoretisch*, indem von der Fokussierung auf die einzelne Biographie als repräsentatives und abgeschlossenes Resultat auf die Serialität von Bildungsgestalten und weiter den Prozess des Biographisierens umgestellt wird. Und *bildungstheoretisch*, indem an die Stelle von eindimensional stabilen Subjektgestalten mehrdimensional dynamische Subjektmodelle treten.

Inhalt

1	Anderssein/Anderswerden	14
2	Bildungsbiographieforschung	17
3	Bildungsbiographische Fallrekonstruktion.....	24
4	Zukünfte im Prozess des Biographisierens	33
5	Literarisches Biographisieren.....	36
	Literatur.....	40

-
- 1 Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag auf der Tagung „Qualitative Forschung und Bildungstheorie“ der DGfE-Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ in Berlin/Schwanenwerder am 1.10.2010. Er wurde zuerst in BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 24. Jahrgang (2011), Heft 1, Verlag Barbara Budrich, veröffentlicht. Für diesen Band wurde er durchgesehen, die Literatur wurde aktualisiert.
 - 2 Jochen Kade | Goethe-Universität Frankfurt am Main | kade@em.uni-frankfurt.de

1 Anderssein/Anderswerden

Bildung zielt – in einer Formulierung von Reinhart Koselleck – darauf, die „Einmaligkeit einer Individualität zu ermöglichen und zu generieren, ohne auf ihre Verschränkung mit der Gesellschaft zu verzichten“ (Koselleck 2010, S. 157) und dies – wie in der neueren Moderne sichtbar wird – nicht gleichsam in einem einmaligen und dann abgeschlossenen Akt, sondern in einem rekursiv sich stabilisierenden, vielfältig vernetzten, insgesamt kontinuierlich und diskontinuierlich zugleich verlaufenden Prozess. Das Ich, das sich in diesem Prozess bildet, hat immer eine Vergangenheit und eine Zukunft. Sie ist offen, aber nicht vollkommen unbestimmt. Im Kern ist qualitative Bildungsforschung daher immer zugleich Bildungsbiographieforschung (vgl. als Überblick Maier-Gutheil 2015; in Absetzung vom Lebenslangen Lernen vgl. Schäffer/Dörner/Krämer 2015). Sie analysiert Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse in individuellen Lebensläufen und rekonstruiert die Veränderungen von Selbst- und Weltdeutungen in diesem Prozess. Die einzelnen Lebensereignisse und -erfahrungen werden in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht, der das Werden des Ichs in den Mittelpunkt rückt (vgl. Alheit/Dausien 2000; Böhme 2009). Das Individuum ist „ganz und gar keine stabile, homogene Einheit [...], sondern, im Gegenteil, in einem ständigen Wandel begriffen“ (Kaufmann 2010, S. 11). „Denn *Ich* ist ein anderer“, so schon Rimbauds berühmte Formulierung 1871 im Brief an Paul Demeny. „Wenn Kupfer als Trompete erwacht, ist es nicht seine Schuld“ (Rimbaud 1991, S. 395). Und weniger freudig dann der Anfang von Franz Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ aus dem Jahre 1912: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt“.

Indes, nicht nur Künstler spitzen biographische Veränderungen eher angstvoll oder mit Humor zu, auch die qualitative Biographieforschung präferiert dramatische biographische Konstellationen, wenn sie Bildung auf die Transformation von subjektiven Strukturen zentriert (vgl. Koller 2010), die Analyse von Zustandsveränderungen innerhalb dieser Strukturen aber an die Lernforschung delegiert und sich damit zugleich die Möglichkeit nimmt, die keineswegs selten beobachtbaren, langsam, aus der Stetigkeit heraus emergierenden unstetigen Übergänge zwischen Zustandsveränderungen und Strukturtransformationen bildungstheoretisch zu rekonstruieren. Zugleich geht die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, wenn auch eher implizit, davon aus, dass es dauerhafte biographische Strukturierungen im Leben jedes Einzelnen gibt. Sie hat es daher durchweg bei der Analyse von Einmaligerhebungen belassen und auf dieser Datenbasis generalisierte Aussagen über Bildungsbiographien von Individuen gemacht.

Die diesem methodischen Design zugrunde liegende theoretische Stabilitätsannahme ist nicht zuletzt durch zeitdiagnostisch orientierte, vor allem soziologische Analysen in hohem Maße brüchig geworden. Diese Analysen fokussieren stärker die Prozesshaftigkeit sozialer Realität (vgl. Nassehi 2006; Luhmann 1997a). So vertritt Richard Sennett (1998) die These von einem schnellen Veralten von Biographien. Individuen könnten keine über ihr ganzes Leben hinweg geltende Biographie erzählen. Sie änderten sich vielmehr inzwischen nach so kurzen Zeiträumen, dass sie in schneller Folge immer neue Biographien erzählen müssen, um sich ihres Selbst sozial zu vergewissern. Hartmut Rosa (2005) radikalisiert diese These noch einmal unter dem Leitgedanken der Beschleunigung aller Lebensverhältnisse in dem Sinne, dass es das Ich immer nur zu einem bestimmten Zeitpunkt gibt. Dies führe letztlich dazu, dass gar keine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander beziehbaren biographischen Zusammenhänge mehr hergestellt, also keine Biographien mehr erzählt werden können. An ihre Stelle würden gegenwartsfixierte Momentaufnahmen treten, die nur noch vage, rudimentär an Biographien erinnern.³

Wenn diese Thesen über die verlorene (Zeit-)Stabilität von Lebensläufen und Biographien sich als tragfähig erweisen, wird qualitative Bildungsforschung auf der Grundlage von Einmalhebungen in hohem Maße prekär. Ihr diesbezügliches Defizit ist daher inzwischen mehrfach – so etwa unlängst von Arnd-Michael Nohl (2006) und Sabine Reh (2009) – angemerkt und die Durchführung von Mehrfacherhebungen zum selben Fall angemahnt worden. Auch gibt es bereits erste qualitative Studien mit einem auf Mehrfacherhebungen angelegten Design (siehe für England Biesta/Field/Tedder 2010 und für Deutschland Hof/

3 Dem widerspricht nicht das große Interesse an Biographien und die wachsende Zahl der Publikationen bereits von 20-Jährigen. Zugleich werden (Auto-)Biographien mehrfach im Lebenslauf geschrieben (vgl. in dieser Hinsicht auch schon die Untersuchungen von Frauenbiographien im 19. Jahrhundert von Heinritz 2000 und entsprechende Dokumentationen in Wedel 2010), wenn man meint, es gäbe etwas Erzählenswertes, und das heißt auch immer: gut Verkäufliches. Helge Schneider hat seine Biographie „Bonbon aus Wurst. Mein Leben. Originalausgabe“ im Klappentext daher gleich im Spannungsverhältnis von Endgültigkeit und Überholtheit ironisiert: „Mein Leben pur. Da nicht nur Hartmut Beck von der SPD Rheinland-Württemberg seine Memoiren noch einmal verändert hat, habe auch ich mich entschlossen, meinen Lebenslauf noch einmal zu überdenken. Ich habe 1992 bereits handgeschriebene Erinnerungen vorgelegt, die aber aufgrund meines damaligen Zeitmangels und meiner Beschränktheiten zum größten Teil auf erfundenen Lügenmärchen basierten. Jetzt ist es an der Zeit aufzuräumen.“ (Schneider 2009, Klappentext) Zur kulturtheoretischen Unterscheidung zwischen „kontinuierlichen Lebensläufen nach Art von Angestelltenbiographien“ und der „Routinisierung der Diskontinuität“ in Distanz dazu beim postmodernen Subjekt vgl. Reckwitz 2006, hier: S. 606 f.; zur Problematisierung der Instabilitätsthese am Fall von Berufsbiographien vgl. neuerdings auch Mayer/Grunow/Nitsche 2010.

Kade/Fischer 2010). Das Projekt „Prekäre Bildungsgestalten“⁴ verdeutlicht, dass von der qualitativen Erforschung von Bildungsbiographien auf der Datengrundlage von Wiederholungserhebungen wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung der Theorie der Bildungsbiographie zu erwarten sind. *Biographietheoretisch*, indem von der Fokussierung auf die einzelne Biographie als repräsentatives und abgeschlossenes Resultat auf Bildungsgestalten und den Prozess des Biographisierens umgestellt wird. Und *bildungstheoretisch*, indem das Subjekt als Prozess begriffen wird (vgl. Kaufmann 2010; Wigger 2004) und an die Stelle von eindimensional stabilen Subjektgestalten mehrdimensional dynamische Subjektmodelle treten, die nicht mehr ausschließlich auf Autonomie hin stilisiert sind, sondern etwa bereits auch wieder auf die Überziehung dieser (Selbst-)Erwartung mit verstärkten Orientierungen an Zielen wie Authentizität und Anerkennung reagieren (vgl. Honneth 2002).

Im Folgenden werden zunächst einige eher grundbegriffliche theoretische Vorklärungen zur Bildungstheorie und ihrer Dimensionierung getroffen (Kap. 2.1), anschließend wird das Konzept des Biographisierens entfaltet (Kap. 2.2). Diesen Teil abschließend, werden einige methodologisch-methodische Fragen qualitativer Forschung knapp erörtert (Kap. 2.3). Auf diesem Hintergrund wird dann in einem Ausschnitt aus einer Fallanalyse der Prozess des Biographisieren einer Person rekonstruiert, die nach 25 Jahren ein zweites Mal interviewt wurde: zunächst im Blick auf differente Bildungsgestalten (Kap. 3),⁵ dann unter dem Aspekt der im Prozess des Biographisierens sich verschiebenden Zeitverhältnisse, insbesondere Zukünfte (Kap. 4). Den Abschluss bilden erste, über Interviews als Datenquelle hinausführende Überlegungen zu den Möglichkeiten der Analyse von Prozessen des Biographisierens, etwa durch die Ausschöpfung des Potentials, das diesbezüglich die Literatur oder der Film enthalten (Kap. 5).

4 Das von der DFG (KA 642/4-1/2) geförderte Projekt hat den Titel „Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum unter den Bedingungen der forcierten Durchsetzung des Lebenslangen Lernens“. Projektleitung: Jochen Kade und Sigrid Nolda (in der ersten Phase auch Christiane Hof); Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Sascha Benedetti, Monika Fischer, Cornelia Maier-Gutheil und Silke Müller.

5 Jean-Claude Kaufmann betont, dass es weniger Ausdruck des wissenschaftlichen Narzissmus ist, wenn alte Daten später noch einmal zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Er begründet, dass es vielmehr Ausdruck „einer neuen Art der Produktion von Theorie“ ist. In ihrem Rahmen „erweist sich ein lineares Fortschreiten vom Konkreten hin zu allgemeineren Schlussfolgerungen als unmöglich“. Das einzige Mittel, um dies zu umgehen, sei, so vermutet er, „ein und dasselbe Material auf unterschiedliche Weise immer wieder neu zu bearbeiten, auf ältere Untersuchungen zurückzugreifen, indem man sie von einer anderen Seite angeht und theoretischere Werkzeuge verwendet“ (Kaufmann 2010, S. 11 f.).

2 Bildungsbiographieforschung

2.1 Bildungstheoretische Fundierung

Bildung bezeichnet, im Anschluss an Wilhelm von Humboldt und über ihn hinausgehend,⁶ den Prozess der subjektiven Aneignung von Welt, in dem der (einzelne) Mensch seine Individualität und zugleich seinen Bezug auf Gesellschaft entwickelt. Bildung zielt auf die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“. Sie verlange vom Menschen, „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1969/1793, S. 235). Insofern die subjektive Aneignung von Welt immer *uno actu* ein Prozess der Konstitution von Subjektivität ist, ist Bildung im Kern Selbst(-neu-)schöpfung im Durchgang durch die Aneignung einer zunächst fremden, äußeren oder auch inneren Welt.

Dieses Bildungskonzept bedarf der Weiterentwicklung, um als theoretischer Rahmen für qualitative Bildungsforschung genutzt werden zu können, und zwar unter zumindest vier Aspekten: Unter *normativen* Gesichtspunkten ist von einem relativ offenen Subjektverständnis auszugehen. Moderne Gesellschaften, so lassen sich die Befunde der neueren sozialwissenschaftlichen Literatur resümieren, bilden individuelle Subjektformationen auf drei Dimensionen ab: Als Ziele von Subjektbildung sind dies Autonomie (Selbstbestimmung, Freiheit, Gleichheit), Authentizität (Selbstverwirklichung, Unverwechselbarkeit, Einzigartigkeit) und soziale Anerkennung (insbesondere im Medium von beruflicher Arbeit, Familie und sozialem Engagement).⁷ Die neuere Anthropologie hat herausgearbeitet, dass es eine Verkürzung des Bildes des Menschen bedeutet, wenn dieser allein als Willens- und Entscheidungssubjekt verstanden wird.⁸ Der Mensch ist auch, so Christoph Menke ausgehend von Gottfried Herder, der Inbegriff des praktischen Vermögens bzw. des Könnens, um eine Praxis verwirklichen zu können.⁹ Autonomie, Authentizität und Anerkennung werden damit zu den Kriterien gelingenden Lebens. Individuell können die Akzente unterschiedlich gesetzt sein. Sie unterliegen dem historischen Wandel, aber auch durch das Lebensalter bestimmten individuellen Verschiebungen.

6 Zur Aktualität des Humboldt'schen Bildungskonzepts vgl. Koller 2009, 2012; von Rosenberg/Geimer 2014; Zirfas 2012; Langewand 1994; zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung vgl. Kade 2012; Miethe/Müller 2012; zum Verhältnis von Bildungsbiographie und Bildungskarriere Kade/Nolda 2012a.

7 Zur Anerkennung als Bildungsbedingung vgl. Stojanov 2006.

8 Zum Verhältnis der Entscheidungs- und Ereignisabhängigkeit von Bildung vgl. Kade/Nolda 2013.

9 Vgl. Menke 2008; zum Menschen im „Modus des Könnens“ auch Loch 1998, S. 108.

Inhaltlich sind Bildungsprozesse näher durch den jeweils angeeigneten Weltausschnitt zu bestimmen; und das heißt inzwischen, durch das Wissen, das sich individuell zu eigen gemacht wird. Die für Bildungsprozesse prägende Wissensordnung zeigt heute ein breites Spektrum. Es reicht, in groben Umrissen, vom lebensweltlichen Wissen bis zum wissenschaftlichen Wissen, vom Weltwissen bis zum Selbstwissen, vom Handlungswissen bis zum Orientierungswissen.

Darüber hinaus sind Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften in hohem Maße durch (*pädagogische*) *Lehr-Lernsettings* strukturiert. Die diesen zugrunde liegende Aneignungsordnung reicht von öffentlichen bis zu privaten Lehr-Lernsettings und Aneignungskontexten, von erfahrungintegrierten Aneignungsprozessen bis zu institutionell ausdifferenzierten schulischen oder schulähnlichen Lehr-Lernprozessen, vom selbstorganisierten bis zum institutionell-professionell organisierten Lernen, vom non-formellen über das informelle bis zu formellem Lernen, von der Aneignung von Wissen bis zu seiner Anwendung.

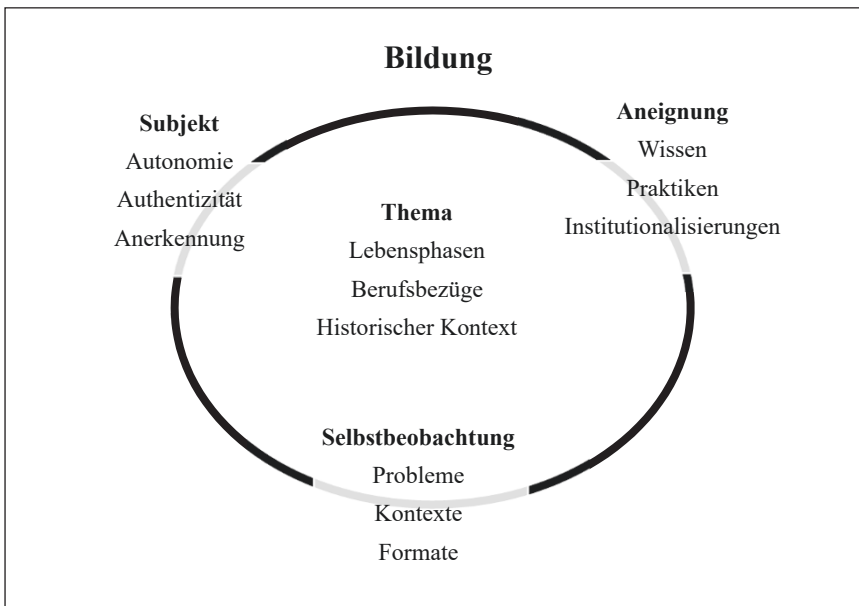


Abb. 1: Bildungsmodell

Die wesentliche Beschränkung des Humboldt'schen Bildungskonzepts resultiert indes aus dem ihm zugrunde liegenden statischen, eher substantialistischen, auf Einheit der Person abhebenden *Identitätsbegriff* und der sich daraus ergebenden

Vorstellung linear-kumulativer, letztlich zeitloser Bildungsprozesse. Die neuere sozialwissenschaftliche Diskussion hat demgegenüber die Fragilität und damit die dynamische Prozessualität moderner Identität aufgewiesen (vgl. Keupp/Hohl 2006; Kaufmann 2005). Der grundlegende Zweifel darüber, wer man ist, erzeugt ein kontinuierliches Interesse an Fixierung eines im Fluss sich befindlichen, nicht mit sich identischen Ichs, also an Selbstvergewisserung. Kontinuierliche Selbstbeobachtung wird damit zu einer in Bildungsprozessen immer mitlaufenden, sie erst ermöglichenden individuellen Praktik. Bildungsprozesse lassen sich entsprechend nur im Lichte eines Theoriemodells begreifen, das Subjektgestalten, Aneignungsgestalten und Selbstorganisationsgestalten integriert und auf Bildungsgehalte als thematische Kerne bezogen ist. Im Rahmen dieses Bildungsmodells steht qualitative Bildungsforschung, insbesondere über das Moment Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung, in einem internen Zusammenhang mit der Biographieforschung.

2.2 *Bildungsbiographien im Prozess des Biographisierens*

Von der einzelnen Biographie zur seriellen Biographie

Bildungsbiographien sind eine auf Kommunikation angelegte Form der narrativen Zusammenhangsbildung im Gesamt individueller Bildungserfahrungen und darauf beziehbarer Lebensereignisse. Als solche sind sie eine spezifische, die Zeitlichkeit des Lebens akzentuierende Form der Selbstbeobachtung. Sie ziehen eine Verbindungslinie zwischen Vergangenheit und Zukunft, indem die vergangene Lebensgeschichte als ein mit der Zukunft im Moment der Gegenwart verbundener Bildungsprozess erzählt wird. Die je aktuelle Gegenwart bekommt dadurch einen Platz im gesamten Lebensgeschehen.

Die (erziehungswissenschaftliche) Biographieforschung hat trotz ihrer Aufmerksamkeit gerade auch für Bildungsprozesse im Lebenslauf ein Zeitdefizit. Was sie rekonstruiert, sind Bildungs- und Lernprozesse *innerhalb* von Biographien, die Prozesshaftigkeit und Zeitlichkeit von Bildungsbiographien selber, also ihre performativische Dimension – und damit das Selbstbeobachtungsformat Biographie –, kommt jedoch nicht in den Blick (vgl. Kade/Hof 2009). Als ein soziales Ereignis innerhalb desselben Lebenslaufs, der zugleich der Bezugspunkt dessen ist, wovon Bildungsbiographien inhaltlich handeln, haben diese aber prinzipiell einen Zeitindex. Sie werden zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lebenslauf erzählt, sind ein jeweils temporäres Ereignis in diesem. Aufgrund dieser zeitlichen Indexikalität erlaubt eine einzelne Bildungsbiographie keine allgemeinen Aussagen über das Leben einer Person, etwa im Hinblick auf struk-

turelle, sich wiederholende, insofern individuell stabile Merkmale. Das Ich drückt sich in Bildungsbiographien immer nur in seiner jeweils aktuellen Gegenwartigkeit aus. Wenn soziale Realität also prinzipiell gegenwärtig existiert, dann ist „jede Gegenwart“, so hält Mead fest, „ebenso wesentlich wie jede Zukunft einer möglichen Revision unterworfen und ist deshalb lediglich eine Möglichkeit“ (1969, S. 226).

So vergänglich jede Gegenwart ist, so zwangsläufig sie zu einer vergangenen Gegenwart wird, so unvermeidlich wird mithin auch jede Bildungsbiographie zu einer Bildungsbiographie in der Vergangenheit. Eine 25 Jahre später, in welcher Form auch immer, erzählte Biographie ist also eine andere Biographie, und nicht nur, weil das Leben inzwischen weitergelaufen ist, sondern auch, weil die Gegenwart sich verschoben hat, aus der heraus sie erzählt wird. Damit hat jeder Mensch nicht nur *eine* Bildungsbiographie. Er hat mehrere, die im Fortgang seines Lebenslaufs mitlaufen, in mehr oder weniger lockerer Verknüpfung damit. Bildungsbiographien gibt es also nur im Plural. Jede einzelne ist nur eine gegenwartsgebundene Momentaufnahme (vgl. Kade/Nolda 2014a). *Die Bildungsbiographie eines Individuums* gibt es – um es paradox zu formulieren – nur als Serie ihrer je gegenwärtigen bildungsbiographischen Gestalten.¹⁰

Von der seriellen Biographie zum Prozess des Biographisierens

Genauer lässt sich die Prozesshaftigkeit von Bildungsbiographien bestimmen, wenn man sie auf den mit dem individuellen Lebenslauf notwendig mitlaufenden Prozess des *Biographisierens* bezieht. Während der Biographie das statische Verständnis einer einmalig erfolgten biographischen Selbstbeobachtung zugrunde liegt, bezeichnet das Konzept des Biographisierens den (permanenten) Prozess bedeutungsbildender biographischer Strukturierung individueller Lebensereignisse und Lebenserfahrungen. Dieser Prozess orientiert sich an Vorstellungen dynamischer Ordnungsbildung im Lebenslauf.

Biographisieren bedeutet, dass das Ich sich seinen Lebenslauf zu einem je gegenwärtigen Zeitpunkt aneignet, indem es diesen mit dem nunmehr vergangenen Ich durch dessen Fortschreibung, Umschreibung, Neuschreibung in einen lebensgeschichtlich stimmigen Zusammenhang bringt. Aufgrund dieser Aneignungsoperation ist das Biographisieren selbst in einem eminenten Sinne ein Bildungsprozess. Das den geordneten Zusammenhang von Bildungsbiographien erzeugende Kriterium ist dabei nicht die korrekte Darstellung des Lebenslaufs. Das Biographisieren muss sich weder am chronologischen Lebensalter orientieren noch müssen die Sequenzen von Lebenslaufereignissen in einer

10 Zur Biographie als gegenwartsbezogene Serie in zeitdiagnostischer Hinsicht vgl. Sennett 1998.

Reihenfolge erzählt werden, die sich mit der deckt, wie sie gesellschaftlich normalerweise erwartet werden kann.¹¹ Die Moderne kennt kein Lebenslaufschema mehr, das für jeden Einzelnen dauerhaft verbindlich festlegt und zugleich für ihn und von ihm erwartbar macht, wie und insbesondere in welchen Sequenzen sein Leben verlaufen wird bzw. verlaufen sollte. In modernen Gesellschaften könnte das individuelle Leben immer auch anders verlaufen.¹² Das Kriterium des Biographisierens ist dementsprechend die individuelle Bedeutsamkeit von bildungsrelevanten Ereignissen im Lebenslauf sowie deren Verknüpfung.

Wenn Identität ihr Substantialitäts- und Gewissheitsversprechen verliert und zu einer Problemformel, damit letztlich zu einer Prozesskategorie wird (vgl. Kaufmann 2010; Zirfas/Jörissen 2007; Kade/Nolda 2014b), stellt sich die Frage, wie Individuen unter diesen Bedingungen überhaupt noch Möglichkeiten finden können, „sich an sich selbst zu orientieren“ (Luhmann 1997b, S. 17). Die Antwort ist: indem sie ihren Lebenslauf mehr oder weniger kontinuierlich biographisieren.¹³ Durch die Operation des Biographisierens wird eine biographisch tragfähige Einheit des gegenwärtigen Selbst im Horizont bisheriger Vergangenheiten und möglicher Zukünfte immer wieder aufs Neue festgelegt, wenn auch jeweils nur vorübergehend in einer Momentaufnahme. Im biographischen Rückblick erscheint das Ich als fixierbar, als gewiss auch im Hinblick auf die eigene Zukunft und kann so auch anderen – in Gestalt von temporär abgeschlossenen Biographien – kommuniziert werden.¹⁴ Das Biographisieren ist mithin ein Modus der Gewissheitserzeugung, damit der Kontingenzbearbeitung. Es gehört

11 Vgl. Stichweh zu den allgemeinen Merkmalen des Lebenslaufschemas. Dies ist zum einen seine sequenzielle Ordnung. Ereignisse innerhalb des Lebenslauf sind darin in eine, wenn nicht irreversible, so doch jedenfalls nicht ohne weiteres umkehrbare Reihenfolge gebracht. Die Ereignisse in diesen Lebenslaufsequenzen sind darüber hinaus mit Zeitpunkten verknüpft, die insbesondere durch das chronologische Lebensalter der jeweiligen Individuen bestimmt sind. In der modernen Gesellschaft sind sie in ein „chronologisches Gerüst eingespannt“ (Stichweh 1998, S. 223 f.).

12 Dieses Kontingentwerden des Lebenslaufs ist zunächst, ausgehend von Kohli (1985), unter der Frage Standardisierung versus Deinstitutionalisierung im Kontext der Individualisierungsthese diskutiert worden. Stärker den Aspekt der prinzipiellen Zukunfts Offenheit von Lebensläufen betonend, hat dies in der neueren Soziologie zu einem Lebenslaufverständnis geführt, das der offenen Zukunft einen hervorgehobenen Platz zuweist. Dazu wird der Ereignisbegriff wieder aufgegriffen. Um das Moment des Unerwarteten, des Überraschenden und damit der Diskontinuität, also der wie auch immer verschwindend kleinen Wendepunkte an Lebensläufen, zu pointieren, werden diese als Abfolge von Ereignissen beschrieben (vgl. Luhmann 1997b; Kaufmann 2010).

13 Der Lebenslauf, so formuliert Luhmann noch zurückhaltend, „mag, so kann man annehmen, zu einer ständigen Neubeschreibung der eigenen Biographie führen“ (Luhmann 1997b, S. 18).

14 Bourdieu (1990) hatte daher bekanntlich von der „Biographie als Illusion“ gesprochen.

notwendig zu zukunftsffenen Lebensläufen.¹⁵ Der Prozess des Biographisierens begleitet den Lebenslauf somit keineswegs nur beiläufig. Er ergibt sich mit gewisser Zwangsläufigkeit aus der prinzipiellen Zukunftsffenheit und Kontingenz jedes konkreten individuellen Lebenslaufes und damit aus seiner grundsätzlich „noch nicht geschriebene Seite“ (Luhmann 1997b, S. 18). Er „legt eine ständige Wiederbeschreibung nahe mit jeweils neuen Kompromissen zwischen Kontinuität und Diskontinuität“ (ebd., S. 21). Das Konzept des Biographisierens wirft damit ein neues Licht auf das Verhältnis von Biographie und Lebenslauf: Aus diesem Blickwinkel sind Biographien weder nur eine (selektive), aber „realitätsgetreue Abbildung der Ereignisverkettung des Lebenslaufs“ (Wohlrab-Sahr 1999, S. 492) noch nur eine diesem gegenüber unabhängige soziale Realität, wie aus konstruktivistischer Sicht angenommen wird (vgl. Koller 1993). Als Ereignisse innerhalb des Lebenslaufs wirken sie zugleich auch auf diesen zurück.

2.3 *Methodologisch-methodische Dimensionen*

Aus diesem theoretischen Bezugsrahmen folgt methodologisch die Anweisung, Bildungsbiographien nicht als einzelne, in sich geschlossene, zeitlose Gestalten zu rekonstruieren, sondern zunächst als zeitabhängige differente Gestalten und letztlich als Momentaufnahmen innerhalb von Prozessen des Biographisierens. Der theoretische Übergang von der ihrer Form nach statischen Biographie zum Biographisieren, also zu einem zeitabhängigen dynamischen Prozess, entspricht dem vom einzelnen Foto zum Film als Folge bewegter Bilder.

Zur Rekonstruktion von Prozessen des Biographisierens sind dann mit einzelnen Personen nicht nur jeweils ein einziges, auf bildungsbiographische Ereignisse fokussiertes Interview zu führen, sondern mehrere, und zwar zu signifikant unterschiedlichen Zeitpunkten. Es liegt nahe, den Zeitabstand nicht zu kurz anzusetzen, damit relevante Veränderungen von individuellen Bildungsgestalten erkennbar werden. In dem Projekt, dem die folgende Fallrekonstruktion entstammt, haben wir einen Abstand von 25 Jahren gewählt.¹⁶

15 Die von Luhmann (1997b, S. 18) zitierte Konjunktural-Biographie, so der Titel einer Erzählung von Jean Paul, ist ein poetischer Versuch einer Unmöglichkeit, einer Realisierung einer paradoxen Bewegung, nämlich die Biographie des eigenen zukünftigen Lebens zu schreiben, also letztlich Lebenslauf und Biographie (wieder) zur Deckung zu bringen, indem der Lebenslauf in die Biographie als eine Art Zeitschleife eingebaut wird.

16 Damit stellt sich das Problem der Datensynchronisierung: Es ist davon auszugehen, dass jede Aussage auch noch eine über die direkte Verwendung hinausgehende Bedeutung hat, die zu einem späteren Zeitpunkt fokussiert werden kann und an die ein zweites Interview anschließt. Im Grunde handelt es sich somit um einen Fall von Sekundärauswertung (vgl. Medjedovic/Witzel 2010).



Abb. 2: Bildungsgestalten im Prozess des Biographisierens

Gegenüber Einmalbefragungen bringen bildungsbiographische Untersuchungen, die auf Wiederholungsinterviews als Datengrundlage aufbauen, einen erheblichen Erkenntnisgewinn (vgl. zu den folgenden Differenzierungen auch Koselleck 2003, S. 241 ff.). Erstens sind es Möglichkeiten der *Detaillierung*, *Facettierung*, *Erweiterung* und *Komplettierung* des Wissens über die zum Zeitpunkt des ersten Interviews vergangenen Lebenslaufereignisse. Zweitens wird die lebenslauforientierte *Fortschreibung* der Biographie über den Zeitpunkt des ersten Interviews hinaus möglich. Drittens können so *Umschreibungen* von Bildungsbiographien analysiert und viertens *Neuschreibungen* identifiziert werden. Auf dieser Datenbasis lassen sich fünftens auch vergangene Bildungsbiographien rekonstruieren, die durch *Überschreibungen* in der aktuellen Gegenwart einer späteren Bildungsbiographie unsichtbar geworden sind. Generell schärfen die Differenzen zwischen mehreren Biographien den Blick für die je spezifische gegenwärtige Gestalt von Bildungsbiographien.

Je weiter die Zeitpunkte im Lebenslauf auseinanderliegen, je größer der zeitliche Abstand also zwischen bildungsbiographischen Interviews ist, desto eher ist zu vermuten, dass sich die auf dieser Datengrundlage rekonstruierten Bildungsbiographien nicht nur inhaltlich, d.h. im Blick auf die erfassten Lebenslaufereignisse, unterscheiden, sondern auch strukturell, d.h. was die Gesamtordnung der jeweiligen Bildungsbiographien angeht. Der wiederholte Zugang ermöglicht es nicht nur, bildungsbiographische Erzählungen aus mehreren Inter-

views zu vergleichen und in einer Prozessperspektive zu relationieren. Es lassen sich auch die innerhalb des Lebenslaufs mitlaufenden (internen und externen) Kontexte rekonstruieren, aus denen heraus Bildungsbiographien jeweils erzählt werden, wie insbesondere das Lebensalter der analysierten Personen, die historisch-kulturellen Situationen, die pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Praxisdiskurse und auch die Interviewprozesse, die den Kontext der bildungsbiographischen Erzählungen strukturieren.

3 Bildungsbiographische Fallrekonstruktion

3.1 ‚Diffuse Zielgerichtetheit‘ revisited

Im zweiten Band der von Dieter Baacke und Theodor Schulze herausgegebenen Gründungsschrift zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erschien 1985 eine kleinere Fallrekonstruktion unter dem Titel „Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie“ (Kade 1985).¹⁷ Die Titel gebende Bildungsfigur ‚Diffuse Zielgerichtetheit‘ rekurriert auf ein Handlungsmodell, das im Rahmen der Handlungstheorie des Pragmatismus einen zentralen Stellenwert hat (vgl. Joas 1996). Sie ist gegenüber Vorstellungen von Bildungsprozessen profiliert, die sich an linearen Modellen intentionalen Handelns orientieren (vgl. auch Kade/Seitter 1996). Bildungsprozesse werden daher als Suchbewegungen fokussiert. Es wird davon ausgegangen, dass bildungsbiographische Prozesse einer anderen Bewegungslogik folgen als der des zielgerichteten Handelns. Die Analyse betonte damals eher die strukturelle Geschlossenheit und den Abschluss des bildungsbiographischen Prozesses als dessen offene Zukunft. Diese Favorisierung von Geschlossenheit und Abschluss stellt indes keinen Einzelfall dar. Man kann diesen Gestus der Theoriebildung auch sonst in der (Bildungs-)Biographieforschung bemerken, so etwa noch in der Studie von Arnd-Michael Nohl (2006). Dieser Abgeschlossenheitsgestus dürfte also auch etwas mit dem nur partiell eingelösten Anspruch der Bildungsbiographieforschung auf ein prozessbezogenes Verständnis ihres Gegenstands zu tun haben und mit ihrer bisherigen Präferenz für Einmalserhebungen als empirischer Grundlage von Fallrekonstruktionen.

Was sieht man nun, wenn man bildungsbiographische Analysen auf wiederholte Interviews mit einer Person ausdehnt? Qualitative Bildungsforschung hat es im Falle von Wiederholungsinterviews und später dann von Längsschnittstudien mit einer äußerst komplexen Methodologie und methodischen Umsetzung zu tun (vgl. Fischer/Kade 2012). Dabei sind zwei Hauptschritte methodologisch

17 Zur Rezeption der Bildungsfigur „Diffuse Zielgerichtetheit“ vgl. Benedetti/Kade 2012.

strikt zu unterscheiden: Im ersten geht es darum, mehrere, zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit einer Person geführte Interviews als Erzählung einer *einzigsten* Bildungsbiographie in chronologischer Perspektive zu analysieren. Im zweiten Schritt geht es dann darum, diese Interviews als differente bildungsbiographische Gestalten und damit als gegenwartsgebundene Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen zu rekonstruieren. Die Fallrekonstruktion kann in diesem Zusammenhang hier nicht in all ihren Schritten detailliert dargestellt werden. Sie fokussiert im Folgenden auf den Schritt der Analyse von Interviews als Quelle einer Serie differenter bildungsbiographischer Gestalten.

3.2 *Differente bildungsbiographische Gestalten*

So aufschlussreich prozessbezogene Analysen einer einzigen Bildungsbiographie unter Nutzung von Wiederholungsinterviews auch sein mögen, theoretisch und methodologisch können sie nicht überzeugen. Sie gehen wie selbstverständlich von der Prämisse aus, in den Fällen wiederholter Interviews, denen die bildungsbiographischen Informationen entstammen, handele es sich um ein- und dieselbe Biographie. Geht man demgegenüber von deren Andersartigkeit aus, so steht nicht mehr die direkte Analyse der Prozesshaftigkeit einer ganzen Bildungsbiographie im Mittelpunkt, sondern erstens die Rekonstruktion von mehreren bildungsbiographischen (Zeit-)Gestalten und zweitens auf der Grundlage solcher Momentaufnahmen die Rekonstruktion von Prozessen des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. Die folgende Analyse der differenten Bildungsgestalten von TN50¹⁸ geht in drei Schritten vor: Der erste Zugang (3.2.1) geschieht über die vergleichende Analyse von Sequenzen, die in den beiden geführten Interviews dasselbe Lebensereignis zum Thema haben. Darauf folgend geht es zunächst um die Analyse semantischer Bedeutungsverdichtungen (3.2.2) und anschließend um die Analyse der narrativen Detaillierungen, die die Bildungsgestalten in beiden Interviewerzählungen erfahren (3.2.3).

3.2.1 Vergleichende Analyse thematischer Foki

TN50 ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews (1984) 42 Jahre, verheiratet und hat drei Kinder zwischen 13 und 15 Jahren. Nach vorzeitigem Abgang vom Gymnasium hat sie eine Ausbildung zur Steuergelhilfin gemacht. Seit etwa zwei

18 Die Nummerierung bezieht sich auf das Sample der ersten Erhebungswelle von 1983/84 mit insgesamt 85 Fällen. In der zweiten Erhebungswelle, begonnen 2008, sind 50 Interviews geführt worden.

Jahren besucht sie Kurse an der Volkshochschule zu den Themen Fremdsprachen, Lernen lernen, Kommunikation, Kochen, Yoga, Bioenergetik und Töpfern. Sie plant eine Ausbildung zur Atemtherapeutin. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews (2009) lebt sie mit ihrem Mann nahe dem alten Wohnort in der Nähe der Kinder und Enkelkinder. Vor etwa fünf Jahren ist sie schwerer erkrankt. In der Zeit nach dem ersten Interview hat sie Kurse in Thai-Chi, Qi Gong, Yoga, Mediation, Kinesiologie, Familienstellen und Schamanismus besucht sowie eine Ausbildung in Shiatsu gemacht. Bis zu ihrer Erkrankung hatte sie eine kleine therapeutische Praxis.

Die Daten wurden mithilfe thematisch offener Interviews erhoben, die auf das Thema Lernerfahrungen hin fokussiert und zugleich biographisch akzentuiert waren. Sie dauerten jeweils etwas über zwei Stunden. Die Interviewerin des zweiten Interviews war über den Inhalt des ersten Interviews nicht genauer informiert.

Unter dem Gesichtspunkt thematisch bestimmter Vergleichshorizonte haben im Fall von TN50 die Ereigniskomplexe Eltern/Vater/Mutter, Schulzeit, Erziehungsberatung, Wandern und Kurse ein besonderes Gewicht. Ich übergehe letzteren, da er in den folgenden Kapiteln mehrfach angesprochen wird und eine ausführlichere eigene Analyse erforderte.

(1) *Eltern/Vater/Mutter*: Die Erzählungen über den Vater, die Mutter, überhaupt die Eltern, sind in beiden Interviews von TN50 spärlich. Diese Themen wurden nicht eigens erfragt. Wenn sie in den Interviews zur Sprache kommen, ist das also bildungsbiographisch umso bedeutsamer. Es ist die Interviewte selbst, die die Vergegenwärtigung von Aspekten dieses Themenkomplexes in spezifischen Interviewkontexten als relevant ansieht. Über den Vater wird nur im zweiten Interview berichtet. Im Zusammenhang mit Erzählungen über den Schamanismus wird erzählt, er sei im Krieg gewesen und habe, wie viele andere auch, immer der verlorenen Heimat nachgetrauert. Gestorben ist er, als TN50 15 Jahre war, deswegen habe er keinen Einfluss auf ihren Bildungsprozess gehabt. Auf die Mutter wird schon im ersten Interview eingegangen. Diese spricht sich dagegen aus, dass TN50 nach der Schule eine Schauspielausbildung macht. Zunächst müsse die Tochter für einen Beruf sorgen, der ihr finanzielle Unabhängigkeit garantiere. Das wird im zweiten Interview nicht mehr erwähnt. In ihm kommt die Mutter nicht mehr in den Blick als jemand, der TN50 daran gehindert hat, ihren eigenen Weg zu gehen. Von ihr wird vielmehr unter dem erst im zweiten Interview auftretenden Gesichtspunkt des Generationenverhältnisses erzählt, in das TN50 ihr Leben einordnet. Die Mutter erscheint in diesem Zusammenhang als Vorbild, als jemand, in deren Fußstapfen TN50 in einer Gesellschaft getreten ist, die sich unter dem Gesichtspunkt beruflicher Selbständigkeit von Frauen erheblich weiterentwickelt habe. Wenn TN50 sich aus den engen Bahnen der Familie befreit hat und einen eigenen, im traditionellen Sinne

noch nicht allgemein als berufsgemäß anerkannten Weg im Feld alternativer Heil- und Therapieverfahren gegangen ist, kann sie sich somit immer auf den mutigen Schritt berufen, den ihre Mutter in Abweichung von dem zu ihrer Zeit Üblichen beschritten hat. TN50 ist mithin quasi familiär „vorbelastet“. Ihre Mutter war zwar, kennzeichnend für ihre Zeit, selber noch nicht berufstätig, aber ihr Handlungsfeld ging bereits über den engen familiären Rahmen hinaus:

Die war nicht berufstätig. Aber sie hat zum Beispiel ähm so soziale Arbeiten übernommen. /Ach so/ Zum Beispiel hat sie'n Altenclub geleitet und hat dann /Ah ja/ Vorträge organisiert, Reisen organisiert. Da war sie schon über achtzig. Und dann hat sie gesagt, „Ja, meine Alten“, die sie da betreut (Interviewer und Interviewte lachen).... ich kenne keinen, der da berufstätig war von den Frauen Genau, man ist einfach Mutter und Frau und /Hmhm/ hat dafür zu sorgen, dass es den anderen gut geht.

(2) *Schulzeit.* Während TN50 im ersten Interview die Schulzeit ausschließlich als eine Zeit des Nicht-Lernens, der Lernverweigerung, der Nichtanerkennung ihres individuellen Willens durch die Schulpflicht beschreibt, bringt sie im zweiten Interview im Zusammenhang mit Erzählungen über den Schulbesuch und das Studium ihrer Töchter auch zur Sprache, dass sie sich schon in der Schule sehr für Physik begeistern konnte, die Schulzeit also nicht nur fremdbestimmt war. Die Schule hätte also inhaltlich durchaus positive Anknüpfungspunkte für ihren weiteren Bildungsweg geben können. Dass TN50 diese nicht aufgreift, erklärt sie damit, dass sie wegen ihrer schlechten Noten – wie sie nun präziser sagt als im ersten Interview – von der Schule abgehen musste und kein Abitur machen konnte, ihr daher also die formalen Voraussetzungen für ein Studium fehlten. Es liegt wieder auf der für das zweite Interview kennzeichnenden, überhaupt erst hier angesprochenen Linie der Einordnung ihres individuellen Lebens in einen größeren, an dieser Stelle familiär spezifizierten generationenübergreifenden Zusammenhang, dass sie im Bildungs- und Lebensweg ihrer Töchter ihren eigenen, über eine personelle Diskontinuität hinweg sich fortsetzend, sieht. „Die Töchter“ – so sagt sie – hatten „wohl unbewusst ihre Interessen verwirklicht“, die sie aufgrund ihrer schulischen Leistungen nicht verwirklichen konnte.

(3) *Erziehungsberatung.* Dass TN50 zu einer Erziehungsberatung gegangen ist, bevor sie eine Therapie gemacht und dann zahlreiche Kurse an der Volkshochschule besucht hat, wird im ersten Interview nur knapp angesprochen. Im zweiten Interview geht TN50 näher auf die Erziehungsberatung ein. Dort hatte sie Hilfe erhofft bei der Bewältigung der Probleme im Umgang mit ihren Kindern, die gerade in der Pubertät waren. Aus den Gesprächen bei der Erziehungsberatung „entstand auch der Impuls: Ich muss was für mich machen“. TN50

erfährt also – so im zweiten Interview – in der Erziehungsberatung, dass ihre Probleme weniger bei den Kindern lagen als in ihrer eigenen Person und dass sie diesbezüglich etwas machen müsste. Insbesondere müsste sie aus ihrer häuslichen Isolierung heraustreten und Kontakt zu anderen Menschen suchen und damit von ihrer Fixierung auf die Kinder ablassen. Demgegenüber sind Erziehungsprobleme im ersten Interview nicht der Anlass dafür, aus der familialen Isolation auszubrechen, sondern, davon losgelöst, ist es das eigene Identitätsproblem, das TN50 dazu führt, sich einen eigenen Lebensinhalt außerhalb der Familie zu suchen. Damit hat sich der Problemfokus verschoben von dem (inzwischen gesellschaftlich auch nicht mehr so virulenten) Thema der Frauenemanzipation, der individuellen Freiheit, in dem sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews noch mittendrin war, zu einem eher über die Zeiten, Individualitäten und Generationen hinweg bestehenden Problem bei der Erziehung der Kinder, das sich in Phasen aufkommender Pubertät immer wieder ergibt. Das Lebens thema, von dem TN50 erzählt, ist somit nicht mehr ihre individuelle Emanzipation, sondern nunmehr die soziale Verantwortung von Eltern, speziell Müttern. „Im Grunde waren es Schwierigkeiten mit den Kindern“, die TN50 in den 1980er Jahren hilflos und unzufrieden machten und aufbegehren ließen, wie sie im zweiten Interview im Rückblick nach 25 Jahren, eher abgeklärt sozialwissenschaftlich und pädagogisch informiert, diagnostiziert. Im ersten Interview erzählt TN50 noch von ihren Identitätsproblemen, ihrer Sinnsuche, nachdem die Kinder älter geworden sind, noch nicht von Problemen bei der Erziehung ihrer Kinder. Die sind erst Thema des zweiten Interviews. Und dort kommen sie im Zusammenhang mit Erfahrungen und Problemen zur Sprache, die ihre eigenen Töchter nunmehr mit ihren Kindern, also den Enkelkindern von TN50, haben.

(4) *Wandern.* Das Wandern wird erst im zweiten Interview zum Thema, wobei es in dem Zeitraum nach dem ersten Interview (1984) weniger um das Wandern als um Bildungserfahrungen geht, die TN50 auf Reisen nach Indien und Frankreich macht. Bezogen auf den Zeitraum vor 1984 erzählt sie im zweiten Interview davon, wie sie regelmäßig mittwochs in einer Gruppe mit Freundinnen zum Wandern in die Berge gegangen sei, um einmal aus der Enge des Hauses herauszukommen, die Weite der Berge zu erleben und sich mit anderen verheirateten Frauen über ihre, meist ähnlichen, Probleme auszutauschen. Mit großer Klarheit und ausgeprägtem Verständnis für die Situation der Männer beschreibt TN50 im zweiten Interview, ähnlich distanziert und problembezogen, wie schon am Thema Kinder erläutert wurde, ihre eigene damalige Situation: Die Männer arbeiteten hart und waren am Wochenende zu erschöpft, um noch etwas unternehmen zu wollen, überhaupt zu können. Sie wollten vor allem Ruhe und die Familie um sich. Wenn sie selbst aber mittwochs mit anderen Frauen in die Berge zum Wandern gegangen war, sei sie am Wochenende nicht mehr „unruhig“ gewesen. Mit dem Bergwandern sei für sie die „ganze Woche erfüllt“

gewesen. So wie im Zusammenhang mit der Erziehungsberatung bringt TN50 auch in diesem Fall eine verständnisvolle Lösung zur Sprache, mit der sie das Problem der von ihr erfahrenen Enge in der Familie individuell so behandeln konnte, dass die Lösung in der Familiensituation allen, insbesondere auch dem Ehemann, gerecht wird. Die Lösung hat damit den Charakter eines individuellen Ausbruchs verloren, eines Ausbruchs, mit dem TN50 im ersten Interview noch ihre Identitätssuche absolut setzte. Aus der ihr vergangenem Ich relativierenden Haltung des Rückblicks im zweiten Interview setzt sich TN50 von einer Phase in ihrem Leben ab, in der sie von einem Extrem ins andere gefallen sei, von einer Haltung des Alles-bestimmen-Wollens in eine Haltung des Alles-Loslassens. Später habe sie gelernt, beide Haltungen besser auszutarieren und in ein abgewogenes und flexibles Verhältnis zu setzen.

3.2.2 Semantische Verdichtungen

„Es gibt – feste, von Mund zu Mund weitergegebene – Redewendungen, die für das Denken einer Epoche tonangebend sind. Man muss nur die Ohren spitzen, und schon hört man sie, sie werden um die Wette in immer gleichen Worten wiederholt. ‚Man selbst sein‘ (oder ‚man selbst bleiben‘) zum Beispiel, eine ‚Beschwörung der Authentizität‘ die für die Ideologie unserer Zeit charakteristisch“ ist (vgl. Messu 2006, S. 149). Diese Redewendungen haben weniger die Funktion präziser Deskription von Subjektzuständen, als dass sie eine „Angst zum Ausdruck“ bringen und einen „imaginären Anker angesichts des Schwindels [bieten], der einem bei der Vorstellung eines intuitiv empfundenen inneren Wirbels [der Identität; J.K.] befallen“ könnte (Kaufmann 2010, S. 153). Solche historisch und individuell signifikanten Formulierungen, die wiederholt vorkommen und auf Schlüsselerfahrungen verweisen (vgl. Koller 1994), finden sich auch in den bildungsbiographischen Erzählungen der beiden Interviews mit TN50. Deren biographische Gestalten zu den Zeitpunkten 1984 und 2009 verdichten sich vor allen in zwei Redewendungen. Im Falle der Bildungsgestalt I (von 1984) ist es die Redewendung des „Findens eines roten Fadens“, im Falle der Bildungsgestalt II (von 2009) ist es die Redewendung von der „Stimmigkeit“. Die genauere Analyse der verschiedenen Verwendungen zeigt, dass hinter der Redewendung vom „roten Faden finden“ ein Ich steht, das sich durch einen abrupten Emanzipationsprozess als entwurzelt und orientierungslos erfahren hat. Seine Identität ist zunächst nur negativ durch das bestimmt, wovon sich befreit werden soll. Positiv hat indessen noch keine Festlegung auf eine neue Identität stattgefunden. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist der Identitätszustand von TN50 daher noch durch eine orientierungslose Suchbewegung gekennzeichnet, in der der einzig feste Bezugspunkt die Suchbewegung selber ist. Die für die Bildungsgestalt I signifikante Rede vom „roten Faden finden“ reflektiert die Er-

wartung, ein autonomes Leben führen zu wollen, ohne aber bereits eine bestimmte neue, zugleich sozial anerkannte Form für sein Leben gefunden zu haben. Hinter der Rede vom „Finden eines roten Fadens“ stehen die konfliktreichen Erfahrungen, die mit der Umorientierung des Lebens auf individuelle Autonomie hin verbunden sind, steht mithin eine noch problematische, sozial ungefestigte Individualität.

Demgegenüber verweist die für Bildungsgestalt II signifikante Rede von der „Stimmigkeit“ des eigenen Lebens auf das Authentizitätsproblem, genauer: eine als problematisch erfahrene Authentizität. Diese Rede von der „Stimmigkeit“ ihres Lebens findet sich insbesondere in Kontexten, in denen TN50 aus dem Erzähl- oder Interviewfluss heraus eher unfreiwillig auf Ereignisse in ihrem Leben zu sprechen kommt, die darauf hinweisen, sie habe etwas nicht gemacht, wie etwa das nicht gemachte Abitur, oder auch sie könne etwas nicht mehr machen, nämlich aufgrund einer schweren Erkrankung. Mit der Rede von der „Stimmigkeit“ ihres Lebens betont TN50 das Einverständnis mit sich selbst angesichts von Misserfolgen, Schicksalsschlägen, erfahrener Entwicklungsgrenzen und Grenzen der Verwirklichung des eigenen Könnens.

3.2.3 Narrative Detaillierungen

Durch den interviewübergreifenden inhaltlichen Vergleich von signifikanten Lebensereignissen und die interviewfokussierte semantische Analyse von Formulierungen, die für die jeweiligen Subjektformationen signifikant sind, lassen sich erste Konturen einer strukturellen Unterscheidung zwischen den Bildungsgestalten I und II rekonstruieren. Deren individuell, historisch, pädagogisch und erziehungswissenschaftlich gleichermaßen bedeutungsvolle Facetten müssten näher ausgearbeitet werden. Die bildungstheoretische Unterscheidung zwischen den Subjektformationen Autonomie, Authentizität und Anerkennung kann dabei als Strukturthese über die in beiden Bildungsgestalten synthetisierten differenten Bildungsbiographien von TN50 fungieren. Im Folgenden sollen sie durch die Rekonstruktion ihrer narrativ detaillierteren bildungsbiographischen Gestalten ausgeführt werden.

(1) *Entdeckung und Bestimmung des eigenen Willens: Bildungsbiographie als individuelle Emanzipation aus familiär bedingter sozialer Unmündigkeit.* Im ersten, 1984 geführten Interview mit TN50 – sie ist 42 Jahre – erzählt sie ihr Leben als eine im Medium von Bildungsprozessen verlaufende individuelle Emanzipation, die schließlich in einer selbstbestimmten (neuen) Berufsperspektive mündet. Den Ausgangspunkt dieser Bildungsbiographie bilden Erfahrungen der Unmündigkeit und der Fremdbestimmung in der Schulzeit, bei der Wahl der Ausbildung, beim gleichsam automatischen Übergang von dieser in eine Ehe und in deren Verlauf selbst. Die Ehe wird zum Ort der Zuspitzung ihres fremd-

bestimmten Lebens bis zur Auslöschung jedes eigenen, von ihrer Familienexistenz unabhängigen individuellen Ichs. Dies löst sich im Familien-Wir restlos auf (vgl. zum Wir-Ich Honneth 2010). Zugleich wird die Familie zum Ort des Ausbruchs, als die Kinder in einem Alter sind, in dem sie der Fürsorge der Mutter nicht mehr bedürfen. TN50 erleidet dadurch einen Aufgabenverlust und kommt in eine biographische Krise. Außerhalb der Familie wird sie sich in einem langen Suchprozess, der über unterschiedlichste Bildungsveranstaltungen in therapeutischen Settings und vor allem in einer Vielzahl von Kursen der Volkshochschule mit Themen, die vom Lernen des Lernens über das Töpfern und das biologische Kochen bis zur Selbsterfahrung und Selbstbehauptung reichen, bewusst, dass sie den Mut haben müsse, sich einen eigenen Weg zu suchen, auch ohne bereits vorab genau zu wissen, in welche Richtung dieser weist. Dieser Bildungsprozess ist durch institutionelle und personelle, in beiden Fällen kontingente Ereignisse bestimmt (vgl. Kade 2015), nicht jedoch durch eine gleichsam curriculare Ausrichtung auf ein zu erreichendes Ziel. Sein Fokus besteht nicht nur in der eher Angst machenden Selbsterkenntnis für TN50, sie möge ihr Leben radikal ändern. In diesem Bildungsprozess emergiert für sie auch eine von ihr gewollte und zugleich sozial anerkannte Berufsperspektive als neuer Lebensinhalt. TN50 erzählt ihren Bildungsweg als Prozess der Entdeckung des eigenen Willens, damit der Willensbildung. Der Bildungsprozess entspricht daher dem Handlungsmodell, das mit dem Begriff ‚Diffuse Zielgerichtetheit‘ (vgl. Kade 1985) oder auch ‚Diffuse Teleologie‘ (vgl. Joas 1996) beschrieben wird.

(2) *Entwicklung des Selbst: Bildungsbiographie als persönlich-berufliche Könnens-Entwicklung, sozio-kulturelle Einbettung in einen Mehrgenerationenzusammenhang und Rückkehr in die eigene Kindheit, zugleich den Urzustand der Menschheit.* Im 2009 geführten Interview erzählt TN50 von ihren Lern- und Bildungsprozessen seit Mitte der 1980er Jahre insbesondere in den Bereichen Yoga, den chinesischen Gesundheitsübungen Shiatsu und Qi Jong sowie dem gruppentherapeutischen Ansatz des Familienstellens. Sie bekommt dadurch schrittweise einen eigenen authentischen Zugang zum Feld esoterischer Heil- und Therapieverfahren und erwirbt ein – aus ihrer Sicht – umfassendes, alternativ medizinisch-therapeutisches Handlungswissen. Sie wendet dies mit dem Schwerpunkt auf Shiatsu und Yoga, zunächst begleitend und nach einigen Jahren dann mit einer Akzentverlagerung von Lernen auf Lehren, in einer eigenen Praxis im häuslich-familiären Bereich beruflich an. Man könnte in diesem Bildungsprozess eine bloß horizontale Ausführung der 1984 erzählten Bildungsgestalt sehen.¹⁹ Diese würde an dem Punkt fortgeführt, an dem sie vor 25 Jahren

19 Zur Unterscheidung zwischen horizontalen und vertikalen Bildungsbewegungen vgl. Fischer/Kade/Benedetti 2010 im Anschluss an Binswanger (1949).

geendet hatte, nämlich im Moment der Entdeckung einer selbstbestimmten, von persönlichen Motiven getragenen neuen beruflichen, eher therapeutischen Perspektive. Die Fallrekonstruktion von Bildungsgestalten zeigt jedoch, dass die Bildungsbiographie von TN50 viel komplexer ist, als dass sie mit einer einfachen, weil bloß eindimensional-linearen, chronologisch orientierten Kontinuitätsthese angemessen beschrieben werden könnte.

Zunächst einmal wird ja nicht der Plan einer Atemtherapieausbildung weiter verfolgt, in den die Bildungsgestalt von 1984 mündet. Der berufliche Bildungsweg geht vielmehr in den eher alternativ-esoterischen Bereich von Shiatsu und Yoga. Auch schließt dieser Bildungsprozess nicht unmittelbar an den Plan der Atemtherapieausbildung an; ja, er steht zunächst überhaupt nicht im Zeichen beruflicher Bildung, sondern eher im Zeichen einer therapeutisch orientierten persönlichen Bildung. Wichtiger noch für das Verständnis der Spezifik der 2009 erzählten Bildungsgestalt ist indes der Umstand, dass die Bildungsbewegung nunmehr jenseits traditioneller, gesellschaftlich etablierter Bahnen und Berufsperspektiven verläuft. TN50 lernt im Rahmen von privaten Bildungsinstituten der Alternativkultur und in informellen Formen der Institutionalisierung von Bildung, wie insbesondere im Feld des Reisens zu Orten, an denen sie die Ursprünge und Praktiken alternativer, ganzheitlicher medizinisch-therapeutischer Lebens- und Berufsweisen authentisch kennenlernen kann. Eine wichtige Differenz markiert auch, dass dieser Bildungsprozess nicht mehr im Zeichen des Ausbruchs aus der Familie, der Absetzung von dieser und des Gewinns individueller Autonomie steht. In ihm verbindet sich vielmehr der individuelle Lebensweg harmonisch mit einer neuen Lebensorientierung, nämlich einer Orientierung an sozialer Einbettung und Anerkennung. Diese betrifft sowohl die Einbettung in die Familie und die wieder gewonnene gemeinsame Perspektive mit dem Ehemann, als auch die Anerkennung im kulturell-beruflichen Kontext alternativ-esoterischer Heilverfahren und die darüber hinaus gänzlich neue Erfahrung der Einbindung in die die individuelle Existenz übergreifenden Generationenverhältnisse.

Die strukturell zentrale Differenz der Bildungsgestalt von 2009 gegenüber der von 1984 hängt jedoch mit einer schweren Erkrankung zusammen. Sie führt dazu, dass TN50 fünf Jahre vor dem zweiten Interview eine kleine Beratungs- und Therapiepraxis, die sie aufgemacht hatte, nicht mehr weiterführen kann. Diese Erkrankung bedeutet indes nicht nur lebenspraktisch einen entscheidenden Einschnitt, insofern dadurch die Berufspraxis von TN50 beendet wird. Zugleich wird mit der Beendigung einer auf die Ausübung eines Berufs gerichteten Zukunftsbewegung ein Umschlag der Bildungsbewegung forciert. Die zunächst linear vorwärts gerichtete Bildungsbewegung geht in eine zirkulär-rekursive Bildungsbewegung des Rückblicks über. Dieser Umschlag ist bereits im alternativ-kulturellen Selbst- und Weltverhältnis angelegt, das TN50 sich zu eigen

gemacht hat. Nach der Erkrankung aber wird die Bildungsbewegung als Rückkehr zur Natur und zu sich selbst näher beschrieben, als Bewegung des Nach-Hause-Kommens, des seine Heimat-Findens.

Damit öffnet TN50 ihre Bildungsbewegung einerseits für den Rückbezug auf ihre eigene Kindheit. Nur im zweiten Interview bringt sie aus diesem, vom Lebenslauf her gesehen, weit zurückliegenden Zeitraum bildungsbiographisch bedeutsame Erfahrungen zur Sprache. Die eigene Kindheit erscheint als utopischer Ort harmonischen Einklangs mit der Natur und mit sich selbst, des Bei-sich-selbst-Seins. Entwicklung erscheint als Verlust, als Entfremdung. Andererseits eröffnet TN50 damit eine ihr individuelles Leben übersteigende kulturkritische Perspektive. Mit ihrer individuellen Rückkehrbewegung befindet sie sich im Einklang mit einer allgemeinen Rückkehrbewegung der Menschheit zu ihren Ursprüngen, zu ihrer Kindheit. Sie stellt es in ihrer bildungsbiographischen Erzählung – nicht ohne missionarischen Impuls – so dar, dass sie selbst dieses Ziel bereits erreicht habe – wie all diejenigen, die sich der alternativen Kultur zugehörig wissen, während andere diesen Weg erst noch finden müssten.

In der ersten Bildungsgestalt steht die familiäre Vergangenheit noch für die Erfahrung von Fremdbestimmung. Von ihr muss TN50 sich emanzipieren, um ihre individuelle Autonomie für ihr zukünftiges eigenes Leben zu gewinnen. Bildung erscheint als linear in eine offene Zukunft gerichtete Willensbestimmung. In der zweiten Bildungsgestalt stellt sich die individuelle Vergangenheit und auch allgemeiner: die Menschheitsvergangenheit als ein (Sehnsuchts-)Ort der Harmonie dar, zu dem zurückgekommen werden muss, um ein authentisches, kulturell, professionell und familiär anerkanntes Leben zu führen. Bildung erscheint als rekursiv-zirkuläre Entfaltung eines Selbst, das sich über das individuelle Können und die Identifizierung mit der Entwicklung der Menschheit bestimmt (zur Figur der rekursiven Bildungsbewegung vgl. Kade/Nolda 2012b).

4 Zukünfte im Prozess des Biographisierens

Diese in groben Zügen analysierten Bildungsgestalten von TN50 sind gegenwartsgebundene Momentaufnahmen in einem stetig-unstetigen Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. Ihre Gegenwartigkeit²⁰ prozessiert auf verschiedenen Ebenen: der des individuellen Lebensalters, der (historischen Ebene) kollektiver Ereignisse, der (kulturellen Ebene) pädagogischer Institutionalisierungsformen und Praktiken sowie auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Darüber hinaus ereignet sich die Gegenwart des Prozesses der

20 Zum Konzept der ‚Gegenwartsschwelle‘ vgl. Fischer-Rosenthal 1995.

Biographisierung auch auf der aktuell konkreten Ebene der geführten Interviews.

In beiden Interviews erzählt TN50 von einem Lebensereignis, bezogen auf das die Interviewgegenwart eine Übergangssituation zwischen Vergangenheit und Zukunft darstellt. Die Interviews stehen mitten in einem Prozess, in dem sich die gegenwärtig jeweils bedeutsamen Lebensereignisse realisieren. Im ersten Interview sind es die bereits angegangenen, aber noch nicht erfolgreich zu Ende geführten Vorbereitungen für eine Atemtherapieausbildung. Erst nach der Interviewgegenwart wird dieses Ereignis weiterprozessiert. Die bildungsbiographische Erzählung stellt also den Übergang in eine (neue) berufliche Zukunftsperspektive dar. Zukunft ist damit zum Zeitpunkt der ersten bildungsbiographischen Erzählung als eine gegenwärtig, die es erst noch zu erfüllen gilt. Auch im zweiten Interview erzählt TN50 von einem Prozess, in dem sie sich zum Zeitpunkt der Interviewgegenwart mittendrin befindet. In diesem Fall ist es ein Horoskop über ihre Zukunft, das ihr von einer befreundeten Astrologin vor kurzem, also in der gerade eben vergangenen Gegenwart, angekündigt worden ist. TN50 kennt zwar noch nicht den Inhalt des Horoskops, es ist ja noch nicht gemacht. Aber die Freundin hat, wohl aufgrund der Geburtsdaten, bereits in die Zukunft gesehen, zumindest so weit, dass sie sagen kann, diese werde für TN50 spannend werden und ihr noch unerwartetes Neues bringen. Ihre Zukunft sei also nicht voraussehbar, ihre gegenwärtige Existenz setze sich gerade nicht antizipierbar in die Zukunft hinein kontinuierlich fort. Sie ist aber offenbar von einer Person, die astrologisch kundig ist, vorhersagbar.²¹

Beide Ereignisse haben innerhalb des Prozesses des Biographisierens von TN50 eine gegenläufige Bedeutung: Die für die Zukunft ins Auge gefasste Atemtherapieausbildung ist im ersten Interview ein Ereignis, das an einen längeren Prozess des Suchens nach dem eigenen Ich im Rahmen vielfältiger, kaum miteinander verknüpfter Volkshochschulkurse anschließt. Die Erzählung von TN50 lässt eine bildungsbiographische Gestalt emergieren, in der der Bildungsprozess in der Volkshochschule zu einer Phase des Übergangs wird von einer länger andauernden Erfahrung der familiären Fremdbestimmung des eigenen personalen und beruflichen Bildungswegs zu einer selbstbestimmten Berufsperspektive. Dadurch schließt TN50 die Phase einer zwar selbstbestimmten, aber noch diffus suchenden Bildungsbewegung ab. Mit der geplanten Atemtherapieausbildung hat die Bildungsbewegung von TN50 indes nicht jede Zukunftsperspektive eingebüßt. Es ist jedoch eine andere Zukunft, auf die ihr Bildungsprozess hingeht. Es ist eine bestimmte und als solche gewusste Zukunft. An sie kann sich TN50 aus der Gegenwart heraus nunmehr überlegt und zielstrebig,

21 Auf diese interessante Paradoxie hat mich Charlotte Heinritz aufmerksam gemacht.

mithin nicht experimentell, sondern konzeptuell annähern. Sie muss jetzt nur noch schrittweise realisiert werden.

Die Erzählung über eine zukünftige astrologische Voraussage – im zweiten Interview – hat innerhalb ihres Prozesses des Biographisierens für TN50 eine andere Bedeutung. Diese ist invers zu der Bedeutung, die die Erzählung über die geplante Atemtherapieausbildung hat. Sie diene dazu, den Abschluss eines ziellosen, offenen und ungewissen Suchprozesses zu markieren und damit die Erfahrung von Zukunftsgewissheit in einen bis in hohem Maße durch Ungewissheit gekennzeichneten Bildungsprozess einzuführen. Die astrologische Prophezeiung pointiert demgegenüber die Absetzung von einer Bildungsbewegung, die durch eine gravierende Erkrankung gerade als vorzeitig abgeschlossen erfahren wird. Im Rahmen dieser Bildungsbewegung existiert Zukunft für TN50 zunächst nur noch als eine im Rückblick auf das vergangene Leben abgeschlossene Zukunft. Die bildungsbiographische Bedeutung der astrologischen Prophezeiung liegt in dieser Hinsicht darin, dass das Leben von TN50 damit wieder für die individuelle Erfahrung einer neuen, noch unbekannten Zukunft geöffnet wird.

Zwar ist die Bildungsbiographie von TN50 auch unabhängig von der Erzählung über die zukünftige astrologische Prophezeiung auf die Zukunft bezogen. Hierbei handelt es sich indes um eine menschheitsgeschichtliche Zukunftsperspektive. In ihrem Lichte transzendiert TN50 ihr Leben. Sie macht sich die gesellschaftliche Vision einer besseren Welt zu eigen, in der sich der Mensch in der Einheit mit der Natur und mit sich selbst weiß. Zugleich gibt TN50 dieses unabgeschlossene Projekt auch an die nächste Generation weiter, gewissermaßen als ihr Vermächtnis bereits zu Lebzeiten. Demgegenüber verspricht die astrologische Prophezeiung der Freundin TN50, dass sie auch noch individuell eine offene und spannende Zukunft habe, ganz anders als es die nach der Erkrankung dominierende Erfahrung der Abgeschlossenheit ihres Lebens erwarten lässt.

Im Falle von TN50 ist die Orientierung auf Zukunft hin ein durchgehender Bezugspunkt im Prozess des Biographisierens, bei allen durch unterschiedliche Gegenwarten bedingten Differenzen der auf der Höhe der durch die Wiederholungsbefragung zugänglich gewordenen biographischen Momentaufnahmen. In dieser Hinsicht erscheinen Bildungsprozesse im Prozess des Biographisierens einerseits als Rahmen und Katalysatoren für Neuerfindungen eines auf offene Zukünfte setzenden individuellen Subjekts, die in eher spontan-unstetigen, vertikalen Bildungsbewegungen emergieren, andererseits als Bedingungen für eher intentional-stetige, horizontal verlaufende Entwicklungen individueller Subjekte, die sich an bildungsbiographischen Kontinuitäten orientieren.

Dabei prägt das Merkmal der fast kontingenten, gleichsam aus dem Nichts kommenden Neuschöpfung die erste Bildungsgestalt von TN50, die im Zeichen

individueller Autonomie steht, erheblich stärker als die zweite Bildungsgestalt, der das Kontinuitäten sichernde Leitbild der Authentizität und Anerkennung zugrunde liegt. Solche Veränderungen und Unterschiede sind sicher nicht nur im Zusammenhang zu sehen mit dem fortschreitenden individuellen Lebensalter von TN50, sondern stehen auch im Kontext des Wandels der kulturellen Zeitstimmung seit den späten 1980er Jahren. Seitdem gehören individuelle Emanzipation und risikoreiche Autonomiemotive nicht mehr zu den aktuell virulenten Konzepten individueller Lebensführung, die die Vorstellungen von Zukunft prägen. Es sind eher stabilitätsorientierte Konzepte, die von Ideen der Vergemeinschaftung und der individuellen Integration geprägt werden. Man spricht daher auch bereits von einer in der Vergangenheit stattgefundenen Überdehnung und Erschöpfung individueller Autonomievorstellungen (vgl. etwa Ehrenburg 2004; Honneth 2002). Neben das Prinzip des Aufbruchs und der Steigerung individueller Entwicklung tritt die Idee der Ankunft und damit der Anerkennung (vgl. Schulze 2003; vgl. auch Kade/Nolda 2014a).

5 Literarisches Biographisieren

Eine entwickelte Form des Biographisierens in modernen Gesellschaften ist die Literatur.²² Sie kann daher von der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zur Steigerung ihrer Sensibilität für die Zeitlichkeit, Pluralität und Komplexität von dynamischen Subjektbildungsprozessen in einem eher disharmonischen als harmonischen, eher diskontinuierlichen als kontinuierlichen Spannungsfeld von Autonomie, Authentizität und Anerkennung genutzt werden. Denn für die Literatur ist das Aufbrechen linearer Zeitvorstellungen und die Verschränkung gegenwarts-, vergangenheits- und zukunftsgebundener Perspektiven in der Moderne längst eine erzählerische Selbstverständlichkeit.²³ Wie auch der Film ist die Literatur für die Biographieforschung darüber hinaus eine Herausforderung. In ihnen bilden Erfahrungen verlorener, aber inzwischen wieder behaupteter, vielleicht auch ersehnter (Zeit-)Stabilität von Biographien und Lebensläufen längst schon wieder ein auch formal äußerst folgenreiches thematisches Motiv im Zusammenhang der Darstellung einer prinzipiellen Gegenwärt-

22 Hamacher (2010) spricht von Goethe als einer „Biographiemaschine“.

23 Als erstes Experiment mit modernen Erzählstrukturen gilt „Manhattan Transfer“ (2016) von John Dos Passos aus dem Jahre 1925. Kurze Portraits und simultane Momentaufnahmen in einer Großstadt bestimmen die Darstellung.

tigkeit, Momenthaftigkeit, Serialität und damit auch geschichtlichen Tiefenschärfe von modernen (Bildungs-)Biographien.²⁴

In seinem Roman „Freiheit“ zeichnet Jonathan Franzen (2010) ein amerikanisches Familienpanorama der letzten etwas mehr als 25 Jahre. Er nutzt die für moderne Biographien kennzeichnende Verschränkung unterschiedlicher Zeitperspektiven, um die Vielfältigkeit und den Wandel nicht nur der Freiheitssehnsüchte der Menschen sichtbar zu machen, sondern auch der damit nur selten harmonisch zusammenlaufenden Sehnsüchte nach Glück und Gemeinschaft und zugleich die enorme individuelle Anpassungsfähigkeit an den Wandel der Zeiten und der Lebensverhältnisse. Fast alle Romanpersonen haben, wenn auch nicht unbedingt den Willen, so doch die Bereitschaft, „Korrekturen“²⁵ am eigenen Leben vorzunehmen. Die Biographien in Franzens Romanen bekommen ihre spezifische Zeitlichkeit durch einen Blick auf vergangene Lebensereignisse als vergangene Gegenwarten einerseits und als aktuell gegenwärtige Gegenwarten andererseits sowie die damit verbundene Aufwertung der Gegenwartigkeit zum „Gegenwartshof“ (vgl. Blumenberg 2006). Sie verlaufen nicht linear, sondern prozessieren gleichsam im Krebsgang. Ihr Fortschreiten ist an rekursive Bewegungen gebunden, Handeln an Erinnern, Selbstbeobachten und Operationen des Biographisierens. Dabei kann das Biographisieren zur distanzierten Erhellung einer individuellen Entwicklungsgeschichte dienen. So ist Patty, die weibliche Hauptperson des Romans „Freiheit“, eine leidenschaftliche Leserin von Tolstois Roman „Krieg und Frieden“. Mit Sinn für die Kontingenzen des Lebenslaufs fragt sie sich, ob sich die „Dinge vielleicht anders entwickelt“ hätten, wenn sie zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens nicht ausgerechnet an die Stelle gekommen wäre, wo sich Natascha Rostowa, die offenbar für den trottelligen und braven Pierre bestimmt war, in dessen großartigen, lässigen Freund Fürst Andrej verliebt hätte. Aktuelle Gegenwartigkeit innerhalb des Romans bekommt auch Pattys eigene Vergangenheit: Kunstvoll eingewebt in die Textur des Romans ist der „Manuskriptstapel“ ihrer Autobiographie. Sie trägt die Aufschrift „Es wurden Fehler gemacht – Patty Berglunds Autobiographie, verfasst auf Vorschlag ihres Therapeuten“. Diese Autobiographie bestimmt

24 Es fällt auf, dass die Frage nach der Bedeutung der Vergangenheit in der Gegenwart offenbar aktuell eine gewisse Konjunktur hat. So geht es nicht nur in dem neuen Film des Oscar-Preisträgers Juan José Campanella „In ihren Augen“ um das Gegenwärtigwerden einer 25 Jahre zurückliegenden Vergangenheit. Auch der Fernsehfilm „Wie einst Lilly“, der „Tatort“ zum 40-jährigen Jubiläum dieser Serie, macht eine Vergangenheit vor 25 Jahren zum Thema, die den gerade neu beginnenden Kommissar in der Gegenwart nicht loslässt. In beiden Fällen verändert sich im Prozess des filmischen, mit Rückblenden, Montagen und Erinnerungen arbeitenden Biographisierens nicht nur die Sicht auf das Vergangene, auch die Zukunft wird neu geschrieben.

25 So der Titel des vorangegangenen Romans.

entscheidend die Lebensschicksale der zentralen Akteure und auch die Dramaturgie des Romans. Zuerst, als Patty von ihrem Mann aus der gemeinsamen Wohnung vertrieben wird, nachdem er das Manuskript auf seinem Schreibtisch gefunden hat, dort hingelegt von seinem Freund Richard. Und später dann, als Patty es in Walters einsame Waldhütte zusammen mit sich legt – wie das Käthchen in Heinrich von Kleists Schauspiel „Prinz von Homburg“.

Die Freiheit, die das Biographisieren gegenüber dem Lebenslauf gibt, auch in der Weise, dass mit der Zukunft verbundene Veränderungserwartungen dementiert werden, bringt Lalitha, Pattys Rivalin, zur Sprache, die sich am radikalsten gegen die Überbevölkerung auf der Erde engagiert. Als ihr Chef Walter Berglund ihr in einem Motel zu bedenken gibt, sie könne vielleicht später ihre unbedingte Entscheidung, keine Kinder haben zu wollen, bereuen, will sie von einer solchen, sie verunsichernden Instabilität ihres Lebens nichts wissen. „Die Menschen ändern in solchen Dingen ihre Meinung. Wahrscheinlich ist es das Beste, wenn du dir alle Möglichkeiten offenlässt. – Aber was ist, wenn ich nun mal *weiß*, dass ich jetzt schon richtig liege und meinem künftigen Ich nicht traue? – Na, in der Zukunft bist du eben nicht mehr dein altes Ich. Dann bist du dein neues. Und dein neues Ich könnte etwas anderes wollen. – Dann *scheiß* ich auf mein künftiges Ich, sagte Lalitha und beugte sich vor. Wenn es sich fortpflanzen will, halte ich schon jetzt nichts davon“ (Franzen 2010, S. 404; Kursivierung im Orig.).²⁶

Es ist deutlich, dass das Konzept des Biographisierens der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung eine Perspektive weist, die theoretische, empirische und auch methodologisch-methodische Ansprüche erzeugt, die weder

26 Dieser Disput – Franzen wird im Feuilleton als neuer Tolstoi bezeichnet – verweist auf einen Dialog zwischen Wronski und seinem erfolgreichen Jugendfreund Serpuchowskoi in Tolstois 1878 erschienenen Roman „Anna Karenina“. Wronski konstatiert bei sich das Fehlen eines Strebens nach Macht. „Das war einmal, doch ist es vorbei. – Entschuldige, aber das ist nicht wahr, sagte Serpuchowskoi lächelnd. – Doch, es ist wahr – ist jetzt wahr, fügte Wronski an, um aufrichtig zu sein. – Ja, jetzt, das ist etwas anderes, aber dieses Jetzt gilt nicht für immer. – Vielleicht, erwiderte Wronski – Du sagst vielleicht, fuhr Serpuchowskoi fort, als hätte er seine Gedanken erraten, ich aber sage dir, ganz bestimmt.“ (Tolstoi 2009, 472 f.) Der intertextuelle Vergleich zeigt, wie erst Anfang des 21. Jahrhunderts das Freiheitspotential des Biographisierens genutzt wird, um eine Zukunftsvorstellung zu ermöglichen, die eher traditionelle, die Stabilität des Lebens betonende, durch Kontinuität bestimmte Zeitperspektiven mit (post-) modernen Zukunftsbildern zusammenführt, welchen jeder Glaube an feste Gewissheiten fehlt. Es markiert eine neue Phase des Biographisierens, dass die Thematisierung der Differenz zwischen Biographisieren und Lebenslauf innerhalb des Lebenslaufs selber als ein Ereignis beobachtbar wird. Man kann in dieser Ausdifferenzierung und Verselbständigung eine Lösung sehen, dem Lebenslauf in seinen je aktuellen Gegenwärtigkeiten trotz entgleitender Grundlagen noch einmal eine biographische Grundlegung zu geben. Es fällt auf, dass Franzen dazu eine Frau indischer Herkunft in seinen Roman einführt, also aus einer – im Kontrast zur amerikanischen Gesellschaft – eher traditionellen Gesellschaft.

mit diesem Beitrag noch in dem Projekt, dessen Zusammenhang er entstammt, auch nur annähernd eingelöst werden konnten bzw. können. Insofern kann dieser Beitrag höchstens eine Art Probebohrung in einem noch kaum ausgeleuchteten Terrain sein. Er ist eine Momentaufnahme in einem komplexeren Forschungsprozess, der von dem Gedanken geleitet ist, die Zeitlichkeit, Prozesshaftigkeit und damit das Fragmentarische an Bildungsbiographien zu akzentuieren, sie nicht länger als geschlossene, auf Einheit hin konstruierte einzelne Biographie zu behandeln (vgl. auch Weigel 2006, insbes. S. 163 ff.). Diese immer zeitabhängige Kontinuität serieller, in den Prozess des Biographisierens eingebetteter Biographien folgt Modellen dynamischer Ordnungsbildung, die durch „diskontinuierliche Kontinuitäten“ gekennzeichnet sind (Nassehi 2006, S. 244). Sie sind Ausdruck dessen, dass den Individuen in einer „späten“ Moderne „zunehmend kompliziertere Verknüpfungs- und Verarbeitungsleistungen“ abverlangt werden, die eine „neue Qualität individueller und kollektiver Sinnkonstruktion“ (Alheit/Dausien 2002, S. 58) erfordern.²⁷ Das Konzept des Biographisierens von Lebenslaufereignissen – so der Grundgedanke dieses Beitrags – eröffnet eine Perspektive, die den bisher dominierenden Blick der Biographieforschung umgekehrt. Fokussiert wird nicht mehr die Frage, ob und wie der Lebenslauf die Biographie bestimmt, ob sie ihn eher abbildet oder ihm gegenüber eher eine selbständige soziale Realität ist.²⁸ Der Blick richtet sich vielmehr darauf, wie Biographien als Lebensereignisse in den Lebenslauf eingebettet, mit ihm locker verknüpft sind, aus ihm heraus ihre Bedeutung bekommen und auf ihn auch wiederum Einfluss nehmen. In größeren Zeitabständen wiederholte Erhebungen biographisch akzentuierter Erzählungen etablieren dann eine Ebene, auf der (Bildungs-)Biographien im Lichte der Differenz Schema/Variation miteinander verglichen und in ihren auf diese Weise spezifizierten Zeitgestalten mit Positionen im Lebenslauf relationiert werden können, aus deren je aktuellen Gegenwart heraus sie entstehen. Interviews können in dieser Perspektive als soziale Prozesse ernst genommen werden, über die strukturell oder im Bewusstsein der Akteure²⁹ einzelne Episoden des Biographisierens und Verkettungen

27 Vgl. in diesem Sinne auch das Konzept der „Biographizität“ (Alheit/Dausien 2000).

28 In diesem Sinne hatte Wohlrab-Sahr für eine Biographieforschung jenseits des Konstruktivismus die „Beschäftigung mit der Struktur der Konstruktion und der Logik der Darstellung“ (1999, S. 488) reserviert.

29 Damit ergeben sich u.a. Fragen nach der biographischen Bedeutung von Interviews und deren Reflexion in späteren Interviews. Das erste Interview mit TN50 war in dieser Hinsicht dadurch ein Medium angeleiteter Selbstaufklärung und Selbstidentifizierung, dass vom Interviewer Worte ins Gespräch gebracht wurden, mit denen die Interviewte sich ihre Situation ein wenig anders als bisher deuten konnte. Aufgrund des damit strukturierten Biographisierungsprozesses fungierte das Interview als ein befreiendes Moment im Lebenslauf. An diesen Biographisierungsprozess erinnerte sich TN50 nach 25 Jahren im zweiten Interview nicht

zwischen ihnen empirisch zugänglich werden. Damit verschiebt sich die Aufmerksamkeit der (Bildungs-)Biographieforschung von der Biographie als einem quasi fertigen kulturellen Artefakt zu einer Art *Making of Biography*.³⁰

Literatur

- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2000): Die ‚biographische Konstruktion‘ der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 565-585
- Benedetti, Sascha; Kade, Jochen (2012): Biographieforschung. In: Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 250-262
- Biesta, Gert; Field, John; Tedder, Michael (2010): A Time for Learning: Representations of Time and the Temporal Dimensions of Learning through the Lifecourse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3), S. 317-327
- Binswanger, Ludwig (1949): *Henrik Ibsen und das Problem der Selbstrealisation in der Kunst*. Heidelberg: Lambert Schneider
- Blumenberg, Hans (2006): *Beschreibung des Menschen*. Aus dem Nachlass herausgegeben von M. Sommer. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Böhme, Gernot (2009): Biographie als Gestaltwandel. Essay. In: *BIOS* 22 (1), S. 3-11
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS* 3 (1), S. 75-82
- Dos Passos, John (1925): *Manhattan Transfer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Ehrenburg, Ilja (2004): *Das erschöpfte Selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fischer, Monika E.; Kade, Jochen (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 612-625
- Fischer, Monika E., Kade, Jochen; Benedetti, Sascha (2010): Chronographien – Bildungsbiographische Bewegungen im Raum. In: Egger, Rudolf; Hackl, Bernd (Hrsg.): *Sinnliche Bildung?*

mehr. Sie wurde von der Interviewerin auch nicht darauf angesprochen. Ja, darüber hinaus erinnerte sich TN50 bei der Anbahnung des zweiten Interviews überhaupt nicht mehr daran, dass mit ihr schon einmal ein Interview geführt worden war. Dies war so überzeugend, dass die Interviewerin zunächst davon ausging, sie hätte mit einer nicht in Frage kommenden Person telefoniert. Die Identität klärte sich erst nach einem längeren, umwegreichen Suchprozess auf.

- 30 Biographie und Biographisierung stehen nicht alternativ zueinander. Inzwischen hat es eine erste Doppelpublikation gegeben. Benoit Peeters hat eine Biographie über Jacques Derrida veröffentlicht und gleichzeitig eine Art Tagebuch über den Prozess des Schreibens dieser Biographie (vgl. Peeters 2010a, 2010b).

- Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253-268
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995): Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, Wolfram; Alheit, Peter (Hrsg.): *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Lebensgeschichten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 43-86
- Franzen, Jonathan (2010): *Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Hamacher, Bernd (2010): *Johann Wolfgang von Goethe. Entwürfe eines Lebens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Heinritz, Charlotte (2000): *Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900*. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag
- Hof, Christiane; Kade, Jochen; Fischer, Monika E. (2010): Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3), S. 328-339
- Honneth, Axel (2002) (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt/M. u.a.: Campus
- Honneth, Axel (2010): Anerkennung als Triebkraft von Gruppen. In: Ders.: *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp, S. 261-279
- Humboldt, Wilhelm von (1969/1793): Theorie der Bildung. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden, Band I*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240
- Joas, Hans (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kade, Jochen (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer un abgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hrsg.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 124-141
- Kade, Jochen (2012): Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 37-49
- Kade, Jochen (2015): Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen in der Erziehungswissenschaft. In: Wehling, Peter (Hrsg.): *Vom Nutzen des Nichtwissens. Interdisziplinäre Perspektiven und Deutungen*. Bielefeld: transcript, S. 143-170
- Kade, Jochen; Hof, Christiane (2009): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 145-167
- Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2012a): (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 281-308
- Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2012b): Rekursive Bildung. Neurahmungen vergangener Lernerfahrungen Erwachsener. In: Felden, Heide von; Hof, Christiane; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen*. Dokumentation der Jahrestagung 2011 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.119-130

- Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2013): Zwischen Ereignis und Entscheidung. Okkasionelle Bildungsbiographien im Kontext des Lebenslaufs. In: Ecarius, Jutta; Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S.227-246
- Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2014a): 1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (4), S. 588-605
- Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2014b): Individualitätsperformanz. Bildungsbiographische Anspruchsindividualitäten in sich wandelnden Kontexten. In: Rosenberg, Florian von; Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-154
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): *Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich
- Kafka, Franz (2005/1912): *Die Verwandlung*. Stuttgart: Reclam
- Kaufmann, Jean-Claude (2005): *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK
- Kaufmann, Jean-Claude (2010): *Wenn Ich ein anderer ist*. Konstanz: UVK
- Keupp, Heiner; Hohl, Joachim (Hrsg.) (2006): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1), S. 1-29
- Koller, Hans-Christoph (1993): Biographie als rhetorisches Konstrukt. In: *BIOS* 33 (1), S. 33-45
- Koller, Hans-Christoph (1994): Schlüsselerlebnisse. Zur Rhetorik autobiographischer Erzählungen und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse. In: Sabban, Annette; Schmitt, Christian (Hrsg.): *Sprachlicher Alltag. Linguistik – Rhetorik – Literaturwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer, S. 245-263
- Koller, Hans-Christoph (2009): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288-300
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Koselleck, Reinhart (2003): Erfahrungswandel und Methodenwechsel. Eine historisch-anthropologische Skizze. In: Ders.: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 27-77
- Koselleck, Reinhart (2010): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders.: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 105-158
- Langewand, Alfred (1994): Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft – ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 69-98
- Loch, Werner (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied: Luchterhand, S. 91-109
- Luhmann, Niklas (1997a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft, Band 2*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1997b): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-29

- Maier-Gutheil, Cornelia (2015): Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 38 (1), S. 7-22
- Mayer, Karl U.; Grunow, Dieter; Nitsche, Natalie (2010): Mythos Flexibilisierung? Wie stabil sind Berufsbiographien wirklich und als wie instabil werden sie wahrgenommen? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (3), S. 369-402
- Mead, George H. (1969): Die objektive Realität von Perspektiven. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. In: Ders.: *Philosophie der Sozialität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 213-228
- Medjedovic, Irena; Witzel, Andreas (2010): *Wiederverwendung qualitativer Daten: Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Menke, Christoph (2008): *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Messu, Michel (2006): *Des racines et des ailes. Essai sur la construction du mythe identitaire*. Paris: Editions Hermann
- Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich
- Nassehi, Armin (2006): *Der soziologische Diskurs der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern*. Opladen u.a.: Barbara Budrich
- Peeters, Benoît (2010a): *Derrida*. Paris: Flammarion
- Peeters, Benoît (2010b): *Trois ans avec Derrida. Les carnets d'un biographe*. Paris: Flammarion
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Reh, Sabine (2009): Sammelrezension: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (3), S. 379-384
- Rimbaud, Arthur (1991): Brief an Paul Demeny, 15. Mai 1871. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Frankfurt/M. u.a.: Insel
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Rosenberg, Florian von; Geimer, Alexander (Hrsg.) (2014): *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS
- Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf; Krämer, Franz (2015): Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 38 (2), S. 267-286
- Schneider, Helge (2009): *Bonbon aus Wurst. Mein Leben*. Originalausgabe. Hamburg: Kiepenheuer & Witsch
- Schulze, Gerhard (2003): *Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?* München u.a.: Hanser
- Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag
- Stichweh, Rudolf (1998): Lebenslauf und Individualität. In: Fohrmann, Jürgen (Hrsg.): *Lebensläufe um 1800*. Tübingen: Niemeyer, S. 221-234

- Stojanov, Krassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tolstoi, Lew (2009): *Anna Karenina*. 12. Auflage. München: Carl Hanser Verlag
- Wedel, Gudrun (2010): *Autobiographien von Frauen. Ein Lexikon*. Köln: Böhlau
- Weigel, Sigrid (2006): *Genea-Logik. Generation, Tradition und Evolution zwischen Kultur- und Naturwissenschaften*. München: Fink
- Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (4), S. 478-493
- Wohlrab-Sahr, Monika (1999): Biographieforschung jenseits des Konstruktivismus? In: *Soziale Welt* 50 (4), S. 483-492
- Zirfas, Jörg (2012): Bildung. In: Kade, Jochen; Helsper, Werner; Egloff, Birte; Radtke, Frank-Olaf; Thole, Werner (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 13-19
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologie der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lernen im Lebenslauf

Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge

Hof, C.; Rosenberg, H. (Hrsg.)

2018, VIII, 206 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19952-4