

BIOGRAPHIE UND PROFESSION

herausgegeben von

Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe



2002

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek
erhältlich

2002.5.d. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung:

LegoPrint, Lavis bei Trento

Printed in Germany 2002

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1212-6

Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung?

Die Biographieforschung hat in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft mit verschiedenen Gegenstandsbereichen und mittlerweile hohem theoretischen Anspruch eine zentrale Position erhalten. In der Erwachsenenbildung, in der biographisches Erzählen immer schon einen Stellenwert hatte, fand sie über Modernisierungs- und Individualisierungsdiskussionen besondere Aufmerksamkeit, da mit ihr das Thema des lebenslangen Lernens neu aufgenommen wurde. Stetiges Lernen stellt nicht allein Anforderungen an die Verarbeitung von „neuen“ Informationen, sondern auch von „alten“ – im Sinne von frühen – Erfahrungen. Dies hat Folgen für die Lebenskonstruktion von Menschen und damit für den Entwurf moderner Biographien. Daher scheint es sinnvoll, sich mit Biographieforschung als Medium für die Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen und sie in Studiengängen der Erwachsenenbildung zu etablieren. Die Frage heißt: Wie sinnvoll ist der Einsatz bzw. die Vermittlung von Methoden und Theorien der Biographieforschung im Studium der Diplompädagogik, vor allem in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung?

Professionalisierung als Konzept

Erwachsenenpädagogen zählen zum Typus der wissenschaftlichen Professionellen, deren Berufsfeld – so Dieter Nittel in seinem Aufsatz „Von der Mission zur Profession“ – maßgeblich durch die Einrichtung eines interdisziplinären Studienganges konstruiert worden ist. Diese Art der Professionalisierung wird als sekundär bezeichnet, da sie nicht durch eine bereits existierende Berufskultur bestehender Berufsverbände initiiert wurde. Auch fehlen den Diplom-Pädagogen die klassischen Merkmale einer Profession, wie die Autonomie einer Berufsgruppe, die eine Monopolstellung für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld beansprucht und die Zugänge selbst regelt und kontrolliert. Typisch für Diplompädagoginnen und Diplompädagogen ist eher die Beschäftigung in offenen und sehr unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, in de-

nen auch die qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen nicht rigide festgelegt sind (Nittel 2000).

Gleichwohl ist Erwachsenenbildung eine Profession mit hoher gesellschaftlicher Verpflichtung gegenüber den Individuen, die sie freiwillig aufsuchen, um zu lernen und um sich beruflich und persönlich zu verändern. Sie bedarf daher der Verwissenschaftlichung bzw. eines spezialisierten Wissens, aber auch der Anerkennung von ethischen Kriterien und gesellschaftlicher Orientierung verbunden mit dem Bewusstsein von sozialer Verantwortung (Giesecke 1997). Die Professionalisierungsstrategien innerhalb dieses Berufsfeldes zielen daher weniger auf die Sicherung von Privilegien und Marktchancen als auf die Optimierung der Wissensgrundlagen durch Akademisierung (Rauschenbach 1985; Nittel 2000, 59). Auf der Basis dieses Verständnisses ist Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu diskutieren.

Die optimal zu vermittelnde Wissensbasis für Diplomstudiengänge auszuloten, bedarf der Reflexion auf verschiedenen Ebenen, – wie Joachim Rottmann in seiner Studie „Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen ...“ ausführt, um das angestrebte Studienziel „pädagogische Kompetenz“ über universitäre Qualifizierung nicht als „quasi-naturwissenschaftliches Instrumentarium“ misszuverstehen (Rottmann 1997, 162ff). Die Herstellung von später einsetzbarem beruflichen Handeln durch eine wissenschaftliche Ausbildung heißt demnach, Professionalität für die Bewältigung unsicherer sozialer Situationen vorzubereiten, d.h. in der Konsequenz, Problemlösekapazitäten zu trainieren.

Pädagogische Berufe sind personenbezogene Berufe, in denen der kommunikative Anteil für viele Tätigkeiten mit dem oben formulierten Anspruch wesentlich für den Erfolg ist. Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen haben Bildungsprozesse zu organisieren und zu begleiten, d.h. zu ihrem Berufsprofil gehören die Fähigkeiten des Wahrnehmens, Erkennens, Diagnostizierens, Evaluierens. Sie sind als Moderatoren von Lernprozessen gefordert, auch beratend zu wirken. Ihre Ratschläge können in ihrem Nachwirken für Lebensläufe sehr weitreichend sein, ohne dass sie dies intendieren. Daher sollte ihnen bewusst sein, was sie für Ratschläge geben und welche nachhaltigen Risiken mit ihren Ratschlägen verbunden sein können.

Im pädagogischen Alltag ist das Erzählen von Geschichten aus dem Leben der einzelnen häufig der Beginn von kommunikativem Austausch und auch von Lernprozessen, die das gegenseitige Verstehen bzw. Fremdverstehen ermöglichen. Auch in Prozessen der Wissensvermittlung wird häufig nach persönlichen Erfahrungen gefragt oder individuelle Erfahrungen werden bei-

spielhaft zum leichteren Verständnis für theoretische Erörterungen herangezogen. Denn Lernen geschieht u.a. über das Vernetzen neuer Informationen mit eigenen biographischen Erfahrungen. Über persönliche Kontakte vermitteln sich Eindrücke über Menschen, die erst im Kontext der Biographie verständlich werden. Wenn Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner für ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet sein wollen, ist es daher sinnvoll, sich bereits im Studium grundlegende Basisinformationen über biographisches Erzählen, biographisches Lernen und die biographischen Konstruktionsleistungen von Individuen vor dem Hintergrund des Imperativs des lebenslangen Lernens anzueignen. Eine Möglichkeit bietet dafür eine Einführung in die Methoden und theoretischen Zugänge zur Biographieforschung.

Die Frage, der nachzugehen ist, lässt sich folgendermaßen formulieren: Welche Kompetenzen werden durch die Beschäftigung mit Biographieforschung im Studium möglicherweise gefördert? Welche sind vielleicht sogar notwendig für eine zukünftige Praxis, die aufgrund sozio-ökonomischer Veränderungen Auswirkungen auf Lebenslauf und Biographie von Menschen haben? Wenn die aktuelle Anforderung heißt „Lernzeiten neu organisieren“ (Dobischat/ Seifert 2001), dann bedeutet dies, Lernen durchzieht mittlerweile die ganze Erwerbsbiographie. Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsbelastungen aufgrund eines solchen Impetus sind dann noch ausgeprägter als es in der Vergangenheit schon der Fall war, biographisch zu verarbeiten.

Vor dem Hintergrund der späteren Berufspraxis ist die Beschäftigung mit Biographieforschung m.E. aus folgenden Gründen wichtig:

- Absolventen und Absolventinnen der Diplomstudiengänge brauchen Wissen darüber, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Erwachsenenbildung, sich nicht voraussetzungslos, sondern mit sehr unterschiedlichen Lern- und Lebenserfahrungen an Weiterbildung beteiligen. Für diese Lernprozesse sollten in der Bildungsarbeit Tätige nicht nur Verständnis aufbringen, sondern sie sollten um Lernprozesse fördern zu können, auch Wissen über biographische Konstruktionen und Deutungsmuster haben. Diese erfordern möglicherweise die Rückbindung an Milieus, Gruppen, Herkunftskulturen mit unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründen. Dazu gehören z.B. die Thematisierung der Ausgangsbedingungen und Perspektiven des Bildungserwerbs bezogen auf die Zugehörigkeit der sozialen Herkunftskultur, auf Geschlecht und Ethnie (Schlüter 1999a).

- Biographien erscheinen aufgrund aktueller struktureller gesellschaftlicher Veränderungen eher als Patchworkbiographien (Alheit 1995) denn als Normalbiographien. Mit den Individualisierungsprozessen gehen Destandardisierungen von Berufs- und Lebensbiographien einher. Diese Tatsache ist als Hintergrundwissen wichtig, um in der beruflichen Praxis nicht Normalbiographien zu erwarten oder zu unterstellen und möglicherweise dadurch an Personen vorbei zu sprechen.
- Die Beschäftigung mit Biographien ermöglicht, Erkenntnisse über Formen der Verarbeitung von biographischen Ereignissen kennen zu lernen und sich beispielsweise über Copingstrategien zu verständigen.
- Biographieforschung erfordert eine Beschäftigung mit der Art und Weise der Erhebung und der Analyse der Daten und der Rekonstruktion einzelner Fälle. Sie erfordert kommunikative, analytische, hermeneutische und konstruktive Kompetenzen – und führt dazu, sich mit den vorausgesetzten oder zu erlernenden Fähigkeiten auseinanderzusetzen. Und dies auch vor dem Hintergrund der Anerkennung ethischer Fragen, die im Umgang mit Menschen entstehen. Sie erfordert, sich darüber klar zu werden, was mit Interpretation von biographischen Texten gemeint ist. Sie ermöglicht, Arbeitstechniken zur Analyse und Interpretation zu erlernen. Sie bietet die Chance, eine kommunikative Validierung von sozialen Daten vorzunehmen bzw. einzuüben.

Eine Konzeptualisierung dessen, welche Elemente für die Berufspraxis der Erwachsenenbildung relevant sind, wird sich darin nicht erschöpfen. Im folgenden sollen sie in den weiteren Ausführungen zu den möglichen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung Anhaltspunkte geben.

Biographiegestaltung als bildungspolitische Arbeit

Einrichtungen und Projekte der Erwachsenenbildung können zu einem gesellschaftlich bedeutsamen Ort werden, an dem sich Erwachsene mit Biographien auseinander setzen. Die Beschäftigung mit Biographien kann als „Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener“ dienen (Kade/ Nittel 1997, 746). Zusätzlich zur Wissensvermittlung bekommt die Erwachsenenbildung mit diesem Verständnis die Funktion der beratenden Begleitung von Biographien. Individuen suchen Lösungen für ihre Probleme, die darin beste-

hen können, ihr Leben zu überdenken, ihre Gestaltungsmöglichkeiten kennen zu lernen, ihre Biographie umzulenken und sogar umzuschreiben.

Vor dem Hintergrund der individuellen Freisetzung aus traditionellen Zwängen erscheinen Biographien gestaltbar. Doch: Lässt sich „Biographizität“ (Alheit 1990) lernen? Lässt sich „Biographizität“ erwerben? Etwa in Seminaren und Kursen der Erwachsenenbildung? Beispiele aus der Praxis zeigen solche Möglichkeiten auf (z.B. Hundrieser 1998). Peter Alheit schlägt daher auch vor, die Gestaltung von Biographien als ein notwendiges Element von Arbeit anzuerkennen (Alheit 1994). Solche bildungsbiographische Arbeit erfordert konsequenterweise eine Vorbereitung, um zur professionellen Praxis zu kommen. Diese hätte auf jeden Fall als Erwachsenenbildung direkt oder indirekt einen Rahmen bereitzustellen, indem individuell „neue“ Erfahrungen gemacht werden können, indem „neue“ Angebote und „neue“ Kontexte die Suche nach „neuem“ Sinn ermöglichen. Von den Erwachsenenbildnern wie von denjenigen, die sie aufsuchen, erfordert dies eine spezifische Haltung gegenüber biographischen Erfahrungen. Rudolf Eggert versteht Erfahrungen als „Konstruktionen im sozialen Raum, die eine (Lebens-)Geschichte erst herstellen. In dieser Aneignung von Geschichte, d.h. in der Reflexion von Erfahrung, sind Historizität und Sozialität unübersteigbare Bedingungen“ (Eggert 1995, 143).

Vom biographischen Standpunkt des Subjekts können alle Prozesse der reflexiven Erfahrungs- und Wissensbildung als „Bildung“ bezeichnet werden, die die Lebensgeschichte eines Subjekts ausmachen. Bildungsprozesse sind nach dem Verständnis von Bettina Dausien immer auch „Umbildungsprozesse“, sie sind zeitlich und sozial offen, d.h. sie sind nicht allein mit dem je aktuellen sozialen Raum und den darin bestehenden Ordnungs- und Machtstrukturen (Geschlecht, Klasse, Ethnizität) verwoben, sondern auch mit den Erfahrungsräumen und Lebenswelten der vorherigen und der folgenden Generation verbunden. Intergenerationelle „Erfahrungsketten“ gelangen auf diese Weise in den Blick (Dausien 2001, 70f.).

Zu unterscheiden sind allerdings der Umgang mit biographischem Wissen in Bildungsveranstaltungen und die biographische Forschung. Während die erzählten Lebensgeschichten in Bildungsveranstaltungen, in Erzählcafés oder Geschichtswerkstätten Inhalt des Lernens und der Vergewisserung von Erinnerungen sein können, haben Lebensgeschichten als Forschungsgegenstand darüber hinaus den Zweck der Erkenntnisgewinnung für die Wissenschaft. Der Zugang zu Analyse und Interpretation von Lebensgeschichten bedarf noch aufwendigerer Techniken und intensiverer methodischer Überlegungen als für Bildungsveranstaltungen. Diese reichen von den Erhebungs- über

Auswertungs- zu Präsentationsmethoden und -techniken. Doch auch von denen können zukünftige Bildungsarbeiter letztlich profitieren.

Methodisch-methodologische Zugänge zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Nicht mehr Erziehung, Bildung, Qualifikation oder Kompetenz sind die alleinigen erziehungswissenschaftlichen Begriffe zur Erforschung der sozialen Wirklichkeit und der Sozialisationsbedingungen, sondern „Biographie“ als Kategorie ist zum wesentlichen Schlüsselbegriff einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung geworden, der die Auswirkungen des sozialen Wandels auf Individuen erfassen will, und zwar auf lebendige Art und Weise. Schlüsselbegriffe sollen erwartungsgemäß empirisch und theoretisch anregend und weiterführend sein. „Biographie“ konnte in der Folge methodologischer Debatten als kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise aus der Perspektive des handelnden Subjekts konzeptualisiert werden und scheint aufgrund der Perspektive und der wissenschaftlichen Zugänge geeigneter als andere Kategorien, soziale Phänomene und biographische Prozesse analysierbar zu halten.

Mit dem Paradigma des interpretativen Verfahrens und der Bezugnahme einerseits auf die Chicagoer Schule und andererseits der Hermeneutik im Sinne von Dilthey hat sich die Biographieforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft grundagentheoretisch verortet. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat zwei Traditionen: einerseits eine geisteswissenschaftlich-hermeneutische und phänomenologische Tradition und andererseits eine sozialwissenschaftliche, die man im weitesten Sinne in die Verstehende Soziologie oder Wissenssoziologie einordnen kann (Marotzki 1999a, 325ff).

Zieht man die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition im Sinne von Wilhelm Dilthey heran, dann wird die individuelle Erfahrungsverarbeitung im Sinne der Herstellung individuellen Sinns in den Blickpunkt gerückt. Diltheys zentrale Begrifflichkeiten „Erleben, Ausdruck und Verstehen“ erfahren im menschlichen Leben die eigentliche Fundierung (Marotzki 1999a, 327). Für Dilthey ist die Beschäftigung mit Biographien von hohem Wert für die Behandlung der menschlichen Entwicklungsgeschichte. Er geht davon aus, dass die unterschiedlichen Lebensäußerungen von Menschen als ein zusammenhängendes Ganzes, als Bild von Welt- und Selbstverständnis verstanden werden kann.

In dieser Tradition lässt sich eine Biographie als die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens nach Relevanzstrukturen bezeichnen. Biographisches Material ist deshalb zentral für die Pädagogik, weil sich mit ihm der menschliche Sinn- und Verweisungszusammenhang analysieren lässt, und zwar sowohl für eine Vergewisserung der Vergangenheit als auch für eine prognostische Absicht. Die geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und die phänomenologischen Zugänge haben die Biographieforschung insoweit geprägt, als sie das Interesse auf die lebensweltlich bedingten Sinnkonstitutionsprozesse richtet, die über die biographischen Materialien ausgelegt werden.

Die sozialwissenschaftlichen Einflüsse beziehen sich vor allem auf methodische und methodologische Fragen der Datenerhebung und Datenauswertung. Hier lässt sich das Verfahren der narrativen Interviewführung nach Fritz Schütze anführen oder generell die Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, wie sie z.B. von Ralf Bohnsack formuliert wurden.

Die methodische Regel der rekonstruktiven Verfahren lässt sich als reflexive Beziehung, nicht als deduktive, charakterisieren. Theorie und Typenbildung vollziehen sich auf der Grundlage einer Rekonstruktion des Alltags- und Erfahrungswissens der Beforschten. Zwei methodische Prinzipien des interpretativen Verfahrens kommen zum Zuge: das Prinzip der Offenheit und das Prinzip der Kommunikation. Das Prinzip der Kommunikation besagt, dass das kommunikative Regelsystem des Forschungsobjekts Geltung hat. Das Prinzip der Offenheit besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Subjekte der Forschung herausgebildet hat. Das Verhältnis von Theorie und Gegenstand lässt sich mit den Überlegungen der Phänomenologischen Soziologie von Alfred Schütz fundieren. D.h. die Besonderheiten des Gegenstandsbereichs der Sozialwissenschaften sind andere als in den Naturwissenschaften. Das Verstehen des Beobachtungsfeldes der sozialen Welt erschließt sich nicht allein aufgrund von Tatsachen, Ereignissen oder Daten. Menschen bewegen sich in ihrer sozialen Welt aufgrund von Konstruktionen über diese. Die Sozialforschung braucht ebenfalls Konstruktionen, die als Konstruktionen zweiten Grades verstanden werden können, wenn sie sich mit den Sinn- und Relevanzstrukturen der beforschten Menschen auseinander setzen. Vom Standpunkt der wissenschaftlichen Konstruktion sind diejenigen des Alltags ersten Grades. Ehe der Forscher also selbst konstruiert, muß er rekonstruieren, was seine Biographieträger konstruierten. Hierbei helfen ihm allein kommunikative Regeln. Erkenntnisfortschritt ist bei diesem Vorgehen an Theoriegenerierung gebunden. Eine Theorie ist ihrem Gegenstand nur angemessen, wenn sie aus ihm

heraus entwickelt worden ist. Bei rekonstruktiven Verfahren soll es um Theoriegenerierung gehen. Als Prinzip gilt dabei die komparative Analyse.

Gesellschaftliche Phänomene werden dadurch erschlossen, dass die Bedeutungen, die Menschen ihnen zuschreiben, einer Analyse unterzogen werden. Über die Wirklichkeitskonzeption der Handelnden lässt sich diese soziale Wirklichkeit einholen. Das Thomas-Theorem macht dies verständlich: die Menschen handeln nach ihrer sozialen Wirklichkeit. Menschen handeln weitgehend nach dem Verständnis ihrer Umwelt, in der sie sozialisiert wurden. Menschen bewegen sich in interpretativ von ihnen erzeugten Horizonten und begegnen anderen in interaktiven Zusammenhängen auf der Basis solcher Horizonte. Das heißt natürlich auch, dass die soziale Welt im Medium der Sprache rekonstruiert wird. Je nachdem, welche Potenziale der Sprache genutzt werden, resultieren daraus unterschiedliche Forschungshaltungen, die als naturalistische Position, oder als ethnomethodologische oder als postmoderne Position beschreibbar sind (Marotzki 1999b, 329ff).

Diese theoretischen und methodologischen Ausführungen lassen folgenden Schluß zu: Biographieforschung hat den Anspruch, Wissen über Menschen in ihren sozio-kulturellen und lebensweltlichen Kontexten bereitzustellen. D.h. Biographieforschung kann aus diesem Grund und für diesen Zweck zur Grundlagenforschung für Erwachsenenbildung werden. Sie kann Aufschluss darüber geben, wie Menschen sich in der Moderne orientieren, einer Moderne, in der das Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft nicht so leicht auf den Begriff zu bringen ist. In einem speziell bildungstheoretischen Referenzrahmen für die Biographieforschung geht es dann um die Analyse der Möglichkeiten des Aufbaus, der Aufrechterhaltung und der Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen vor dem Hintergrund des sozialen Wandels mit dem Anspruch des lebenslangen Lernens.

Dieser Anspruch ist wissenssoziologisch gedacht auch auf akademische Situationen wie Seminare an Universitäten zu beziehen. Welchem Bild oder welcher Wirklichkeit folgen Studierende, wenn ihnen Methoden der Biographieforschung nahe gebracht werden? Einige Situationen sollen beispielhaft veranschaulicht werden.

Biographien zwischen Trivialität und hoher Komplexität

Anfangssituationen

Die inhaltliche Strukturierung eines angebotenen Einführungsseminars zur Biographieforschung folgt zunächst grob den Fragen:

- Wie führt man ein offenes Interview?
- Wie wertet man ein Interview aus?
- Wie verschriftlicht man ein ausgewertetes Interview?

Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass es verschiedene Formen von Interviews gibt. Häufig haben Teilnehmende Fernsehinterviews vor Augen und damit auch den Stil von Journalisten als Fragetechnik. Denen geht es häufig darum, die Interviewpartner nicht nur auszufragen, sondern durch provozierende Fragen zu übertölpeln. In der Auseinandersetzung über Sinn und Zweck von Interviewtechniken wird deutlich, dass für die Erzeugung von Lebensgeschichten nicht die journalistische Arbeitsweise gemeint ist, sondern eine Arbeitsweise, die narrative Interviews erst ermöglicht. D.h. es ist eine erzählgenerierende Situation herzustellen. Schon an dieser Stelle kommt häufig Ungeduld zum Ausdruck, die in den Bedenken gipfeln, dass man als Interviewer viel zu viel erzählt bekommt. Geschichtenerzählen wird mit nichtendend wollendem ausufernden und abschweifenden Erzählenden assoziiert. Und es taucht die Frage auf, was man denn mit all' den Erzählungen macht, von denen man ja eigentlich gar nichts wissen will. Es werden auch Vorbehalte geäußert, dass man Geschichten erzählt bekommt, die nicht einmal zum selbst gewählten Thema gehören!?

Damit beginnt bereits die Auseinandersetzung über die sehr spannende Frage, was überhaupt erzählt wird? Erzählen die Menschen alles, was ihnen einfällt? – Manchmal erscheint es so, doch die Analyse zeigt: Sie erzählen strukturiert und organisiert. Die Aufgabe heißt, die Struktur zu erkennen. Das Erzählen der Lebensgeschichte wird durch ein Thema organisiert. Damit die Erzählenden ihr Thema auch ausbreiten können, brauchen sie Zeit und Raum und einen Erzählimpuls, den man als Zuhörende aufrechtzuerhalten hat.

Nach dem ersten Seminar-Block, in dem die Technik des narrativen Interviews erklärt, diskutiert und mit einem Rollenspiel eingeübt wird, dürfen die Studierenden selbst ein Interview durchführen. Außerdem sind sie angehalten, die Interviewsituation zu reflektieren. Denn mit der Reflexion der Interviewsituation beginnt bereits der Prozess, das Interview zu verstehen.

Nach dem ersten Interview sind einige enttäuscht. Die Rückmeldung heißt: Da ist ja nichts raus gekommen! Oder: Der oder die hat mir ja gar nicht geantwortet auf das, was ich wissen wollte. Erst bei genauerer Analyse des Erzählverlaufs und des sprachlichen Ausdrucks stellen sie fest, der oder die Interviewte hat zwar die Erwartungen der Interviewer nicht erfüllt, aber er oder sie hat ihnen auf eigene Art geantwortet. Wenn Interviewer sich vorher besonders skeptisch gegenüber der Art der narrativen Interviewform geäußert haben, zeigt sich, dass sie häufig ihren eigenen Vorbehalt in der Interviewsituation reproduziert haben. Sie vertrauen dem Prinzip „Offenheit“ nicht. Zuviel „Offenheit“ in der Interview-Situation steht dem Bestreben, möglichst selbst viel Kontrolle auszuüben, doch sehr entgegen. Gehört es nicht zur Interviewerrolle, als Experte mit entsprechendem Dominanzgehalt aufzutreten? Solch' eine Rolle gibt zu mindestens mehr Sicherheit!?

Beispiel: Ein Student und eine Studentin interviewen für ihre Seminararbeit eine ältere im Altenwohnheim lebende Dame zum Thema „Ehrenamt“. Sie wundern sich anschließend über die Interaktionsstruktur und darüber, dass die alte Dame ihnen trotz wiederholtem Erzählimpuls relativ wenige Informationen zur eigenen Biographie gibt, das Gespräch häufig unterbricht und selbst Fragen stellt. Gleichwohl hat sie ihnen aus ihrem Leben wichtige Daten mitgeteilt, die erklären, wie sie zur Übernahme ehrenamtlicher Arbeit gekommen ist. Sie hilft jungen Mädchen bei den Hausaufgaben. Als Flüchtling hatte die Interviewte zunächst einen Beruf gelernt, später ihren eigentlichen Berufswunsch realisiert, nämlich Lehrerin zu werden. Zeitweise arbeitete sie in der Referendariatsausbildung, der zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an Schulen. Erst das Verständnis der professionellen Lehrerrolle, mit der die ältere Dame sich immer noch identifiziert, macht deutlich, warum sie es nicht zulassen konnte, von jungen Studierenden ausgefragt zu werden. Schließlich war sie es immer, die Fragen stellte. Status, Rolle, Position, Hierarchien sind strukturierende Elemente für Interviewsituationen. Sie haben Einfluß auf die Art und Weise, wie erzählt wird. Erst nach so einem analytischen Durchgang der erlebten Interviewsituation wird deutlich, welche Aspekte Einfluß auf den Kommunikationsfluß nehmen. Verstehen des biographisch erzeugten Materials heißt zunächst, die Interaktionssituation zu verstehen. So wie die Interviewer für die zu Interviewende Anerkennung erfahren möchten, so wollte auch die Interviewte den Studierenden ihre Bedeutung in ihrem früheren Leben nahebringen. Indem sie die Interaktionsstruktur nach ihrem kommunikativen Regelsystem prägte, vermittelte sie ihnen ihre frühere soziale Position.

In diesem Zusammenhang werden die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus in der Bearbeitung von Textbeispielen verständlich. Die Studierenden verstehen: Menschen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen, die diese für sie besitzen. Die Bedeutung solcher Dinge leitet sich aus der sozialen Interaktion ab bzw. entsteht in ihr. Die Bedeutungen werden im interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den in ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert.

Wenn die Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen ihren im Interview erzeugten Text transkribiert vor sich haben, diesen in Sequenzen zerlegt haben, z.B. nach erzählenden, berichtenden und argumentierenden Textsorten und nach vorkommenden Themen, diese noch nach inhaltlichen Gesichtspunkten festgehalten haben, alles paraphrasiert haben, dann erscheint der Text doch hochkomplex. Dann entsteht eine Situation, in der es heißt: Wo fängt man an? Was alles steckt darin? Wie geht man damit um? Und was ist normal?

Was ist normal?

Die ersten Interpretationsversuche der Studierenden sind häufig psychologischer, auch prognostizierender Art. Etwa so: *Die Person ist realitätsfremd! Die wird sicher noch Schwierigkeiten bekommen! Die ist ja nicht normal! oder das ist schlecht, das ist blöd, das ist ...* Solche Aussagen, die im Alltag häufig fallen, sind für biographische Analysen nicht weiterführend. Daher gilt es, Normen, Normkonzepte, Normalität auf ihren Stellenwert für biographische Analysen zu erfassen und zu diskutieren. Wie generell für die Interpretation die Frage nach dem WIE wichtig ist, ist gerade die Frage nach dem WIE für weitere Schritte der Analyse weiterführend. Denn, um zu Aussagen über biographische Texte zu kommen, reicht es nicht zu fragen, was wurde von den Biographieträgern erzählt, sondern vor allem auch: WIE wurde es erzählt. Wie betrachten die Biographieträger andere Menschen, Situationen und Ereignisse? Wie gehen sie mit normativen Setzungen um? Sprechen sie über Normen, und wann benutzen sie überhaupt Begriffe wie Normalität?

Gerade in der Erziehungswissenschaft sind Normen das zentrale Thema. Normen stehen auch für Werte und Haltungen, die in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen vermittelt werden. Normalität als Begriff für Häufigkeitsverteilungen oder als Mittelwert dient der Beschreibung von Phänomenen und wird als statistische Norm verwendet. Idealnomen sind erstrebenswerte

Sollwerte. Sozialnormen sind den Idealnomen verwandt, sie setzen Verhaltensanforderungen und beeinflussen damit das Verhalten von Menschen. Menschen beurteilen andere Menschen nach deren konformem oder nicht-konformem Verhalten. Wenn die Norm als das Übliche verstanden wird, gelten Abweichungen vom Üblichen als das Andere (ausführlicher dazu: Humphrey/ Müller 1996). In solchen Diskussionen lässt sich die Frage, wie sich Norm und Normabweichung biographisch darstellen mit dem Nachvollzug an der Orientierung anhand von Altersnormen verdeutlichen. In der Zeit sein, zu spät sein, ist ein Maßstab, an dem sich andere orientieren, und nicht nur das, sie beurteilen auch andere danach, ob diese altersgemäß entsprechende biographische Stationen durchlaufen haben. Sind sie rechtzeitig eingeschult worden? Haben sie nach der Schule sofort einen Ausbildungs-, Studien-, Arbeitsplatz gefunden? Haben sie früh oder spät geheiratet, Kinder bekommen? usw.

Spätestens hier wird ersichtlich, was als Maßstab für normal gilt: Die Einhaltung von (gesetzten) Normen, denen der Durchschnitt der Bevölkerung entspricht – oder entsprochen hat, historisch gesehen. Die Individualisierungs- und Modernisierungsdebatten haben auch bewusst gemacht, dass eine Normalbiographie den Kontext des Normal-Arbeitsverhältnisses voraussetzt. Normalität impliziert die Anerkennung von Normen selbst dann, wenn man sie nicht leben kann oder will. Die Auseinandersetzung mit Normen in Biographien geschieht häufig durch Begründungen von Abweichungen von der sozialen Norm oder vom Ideal.

Frauen, die sich nach einer Erwerbstätigkeit und/ oder Familienphase neu orientieren wollen und dafür zum Beispiel einen weiterbildenden Studiengang „Frauenstudien“ belegen, biographisieren ihr Leben auch unter der Perspektive, was ein „normales“ Frauenleben ist. In der Analyse ihrer biographischen Erzählungen lässt sich feststellen, dass sie unter bestimmten Bedingungen „Normalität“ sogar als diskursive Strategie nutzen. Dies geschieht vor allem dann, wenn sie die Lebensereignisse verarbeiten, die gesellschaftlich als nicht normal – teilweise als tabuisiert – angesehen werden. Dazu gehören z.B. sexuelle Missbrauchserfahrungen oder das Aufziehen eines oder mehrerer behinderter Kinder. Das Herstellen von „Normalität“ in biographischen Erzählungen ist ein besonders prägnanter Hinweis auf das, was als soziale Konstruktion von Biographien zu verstehen ist (Schlüter 1999b). Denn Biographien entstehen in der Auseinandersetzung und Verarbeitung der in der sozialen Herkunftskultur wirkenden Normen einschließlich der sozialen Umwelten und in Bezugnahme auf das von ihnen akzeptierte kulturelle Sinnsystem mit Idealnomen und sozialen Erwartungen, in dem

Menschen sich bewegen. Von daher sind für eine Analyse und Interpretation einzelner Biographien die Einbeziehung der sozialen Kontexte wesentlich. Diese sind Schritt für Schritt und allein über die verschiedenen Zugänge erst nach und nach verstehbar, so dass sich schließlich im Ergebnis eine soziale Konfiguration ergibt. Diese lässt sich als solche zum Abschluss präsentieren.

Viele verschiedene Ebenen, unterschiedliche Aspekte und Probleme sind in einem Analyse- und Interpretationsprozess zu berücksichtigen. Einige wurden genannt, die im Rahmen eines Einführungsseminars auftreten können. Andere sind anderweitig aufgearbeitet. Darauf lässt sich verweisen. Mittlerweile liegen für die verschiedenen theoretischen, methodischen und methodologischen Aspekte eine reiche Anzahl verschiedener Einführungen und Handbücher vor, die die Auseinandersetzung mit Biographien auch für Seminare erleichtern (vgl. Friebertshäuser/ Prengel 1997; Krüger/ Marotzki 1995 und 1999).

Steuerung und Auswertung

Da ich in meinen Seminaren zur Biographieforschung regelmäßig zu Beginn, etwa in der Mitte und zum Ende des Seminars den Stand des Lernprozesses mündlich oder schriftlich evaluiere, kann ich einige Aussagen von Studierenden präsentieren, die den Stellenwert von Biographieforschung für Studium und Beruf erhellen:

Ich beziehe mich auf eine schriftliche Erhebung in einem der letzten Seminare, die folgende drei Fragen enthielt:

1. Welche Vorstellungen hatten Sie von Biographieforschung vor dem Seminar?
2. Mittlerweile haben Sie zum theoretischen Ansatz, zur Methode und zu Techniken der Biographieforschung mehr erfahren. Was ist Ihnen wichtig geworden? Was können Sie heute damit anfangen? – für Ihr Studium? – für eine berufliche Tätigkeit? – für Ihr eigenes Leben? – für Ihre Denkweise?
3. Was würden sie gerne noch über Biographieforschung wissen oder auch üben?

Die Antworten zur ersten Frage fasse ich zusammen: Die Vorstellungen gingen vor dem Seminar davon aus, dass man sich mit „Biographien bekannter Persönlichkeiten wie Politiker und Professoren“ beschäftigt, mit „Biographien als Autobiographien in Form von literarischen Werken“, oder dass

man sich mit der eigenen Biographie beschäftigen würde. Diejenigen, die die Seminarankündigung gelesen hatten, wussten, dass es sich um das Erlernen einer Methode der qualitativen Sozialforschung handeln sollte. Einige bekannten freimütig, dass sie sich zwar vorgestellt hatten, mehr über Lebensläufe von Menschen zu erfahren, sich dies aber viel einfacher vorgestellt hatten. Als Antwort kam aber auch die Erwartung, das Wissen bei eigenen Interviews bzw. Befragungen nutzen zu wollen.

Die Antworten zur zweiten Frage sind für den Stellenwert der Biographieforschung im Studium und Beruf besonders aufschlussreich. Eine Auswahl der Antworten in Stichworten:

- „Methode und Technik ist für Beratungstätigkeit wichtig;
- im Umgang mit Menschen steigt Bereitschaft, geduldiger und genauer zuzuhören;
- durch aktives Zuhören erfährt man mehr über Menschen;
- das Erzählen wird bewusster wahrgenommen und nicht sofort unterbrochen;
- ich habe gelernt, wie man Gespräche in Gang hält;
- ich habe gelernt, behutsamer mit anderen umgehen;
- Erkenntnis, dass Menschen mit vielfältigen Zwängen umgehen müssen;
- Lebensweisen werden erklärbarer, was Vorsicht zur Wertung auferlegt;
- man lernt Lebensläufe einzuschätzen;
- man lernt Texte kritischer und analytischer zu betrachten;
- die Biographieforschung ist eine Motivation, sich damit zu beschäftigen, was hinter Zahlen und Fakten steht;
- die Denkweise wird analytischer, weil man Erzähltes nicht einfach hinnimmt, sondern auch kritisch hinterfragt;
- man kann vielleicht auch besser lernen, Empathie zu entwickeln“

oder etwas ausführlicher:

- „Mir ist die Angst genommen worden, Menschen zu befragen, insbesondere über deren eigenes Leben. Meine „Neugierde“ macht Menschen um mich herum offener. Sie finden bei Nachfragen ihr eigenes Leben interessant. Da ich immer schon gerne zugehört habe, wenn Menschen erzählten, und ich mich oft nicht getraut habe nachzufragen,

weil es mir immer zu intim war, stelle ich jetzt fest, dass die Betroffenen gerade auf diese Fragen geantwortet haben“.

- „Da mein späterer Beruf als Diplom-Pädagogin auf jeden Fall mit Menschen zu tun haben wird, werden mir sicherlich die Techniken aus dem Seminar zugute kommen, wie z.B. genaues und geduldiges Zuhören, (...) um jemandem zu helfen, sein Problem zu lösen“; usw.

Die Antworten zur dritten Frage sind lediglich für den Fortgang des Seminarverlaufs wichtig gewesen, daher werden sie an dieser Stelle ausgespart. Aber festzuhalten ist, dass sich im Verlauf des Seminars ein Problem besonders abzeichnete: die Anforderung an Geduld und intensiver Auseinandersetzung sowie die Aufforderung, erlernte Arbeitstechniken auch anzuwenden, widerspricht dem allgemein aktuellen Gefühl, schnell und effektiv im Studium sein zu wollen bzw. aufgrund der aktuellen Anforderungen auch sein zu müssen. So hieß dann schließlich auch eine Frage: „Wie lässt sich der Aufwand für ein Interview optimieren?“

Die Gesamtauswertung des Seminars – auch unter Einbeziehung der von den Studierenden selbst angefertigten Interviewauswertungen – lässt den Schluß zu:

- Ethische Kompetenzen wurden im Umgang mit Menschen bewusst.
- Kommunikative Prozesse wurden als steuerbar erlebt.
- Eigene spontane Interpretationen wurden als zu überprüfende verstanden.
- Die Analyse von Texten wurde formal und inhaltlich geschult.

Zusammenfassung

Biographieforschung ermöglicht einen Praxisbezug, der mit Forschungsfragen zu verbinden ist. Mit der Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und der Rekonstruktion von biographischen Daten erproben die Studierenden eine theoriegeleitete, praxisbezogene und wissenschaftlich kontrollierte Tätigkeit, die sich an ethischen Fragen orientiert. Sie werden damit pädagogisch handlungsfähig und ethisch verantwortlich. Auch wenn mit diesem Ergebnis letztendlich keine Garantie für den Einsatz professionellen Handelns gegeben ist, so verbindet sich doch damit die Hoffnung, dass die Anwendung von pädagogischer Kompetenz eine pädagogische Ethik einschließt.

Die Bedeutung der Biographieforschung für die Erwachsenenbildung

Biographieforschung ist die Erforschung von Bildungsprozessen aus der Sicht und dem lebensweltlichen Kontext Erwachsener. Sie wendet sich gegen Klischees oder Modelle vom Erwachsenenalter und bringt neue Erkenntnisse aufgrund des Elements der Narration für die Andragogik. Sie ist daher als Grundlagenforschung für die Erwachsenenbildung einzuschätzen. Denn sie ermöglicht die Rekonstruktion und Reflexion des Handelns Erwachsener als Sinnkonstruktion und liefert damit auch Basiswissen für erwachsenenbildnerisches Handeln. Das kann im Ergebnis nur zur Anerkennung der biographischen Kommunikation als ein Basistraining für die Kernkompetenzen der Erwachsenenbilder und Erwachsenenbildnerinnen führen. Wenn bestehendes Wissen in soziale Handlung umgesetzt werden soll, um Gestaltungsspielräume für Biographien zu nutzen, ist bildungspolitische Arbeit als Bestandteil der Profession anzuerkennen. Und eine solche Handlungsperspektive kann nur einer lernenden Gesellschaft dienen, die nicht aufhört, nach dem Sinn des Lebens zu fragen.

Literatur

- Alheit, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Hrsg. Universität Bremen, Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, Bremen.
- Alheit, Peter (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt a.M./ New York.
- Alheit, Peter (1995): > Patchworkers < : Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen – Eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In: Hoerning, Erika M./ Corsten, Michael (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler. S. 57-69.
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. überarb. u. erw. Aufl., Opladen.
- Dausien, Bettina (2001): Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis – ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz. In: metis Nr. 19. S. 56-77.
- Dobischat, Rolf/ Seifert, Hartmut (Hrsg.) (2001): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin.
- Eggert, Rudolf (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozessstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/ Wien.

- Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München.
- Giesecke, Wiltrud (1997): Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen. S. 273-284.
- Humphreys, Anne/ Müller, Kurt (1996): Norm und Normabweichung. In: Zwielerlein, Eduard (Hrsg.): Handbuch Integration und Ausgrenzung. Neuwied u.a. S. 56-69.
- Hundrieser, Ingrid (1998): Biographische Arbeit – Guided Autobiography in der Praxis. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung. Beispiele aus der Praxis. Berlin. S. 105-131.
- Kade, Jochen/ Nittel, Dieter (1997): Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.). S. 745-757.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Löwisch, Dieter-Jürgen (1995): Einführung in Pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt.
- Marotzki, Winfried (1999a): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 109-133.
- Marotzki, Winfried (1999b): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. S. 325-342.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nuissl, Ekkehard/ Siebert, Horst/ Tietgens, Hans (Hrsg.) (1990): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Professionalisierung – Professionalität. Nr. 25, Juni 1990.
- Rottmann, Joachim (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt a.M. u.a.
- Schlüter, Anne (1999a): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Bildungsbiographien. Opladen 1999.
- Schlüter, Anne (1999b): Vorbilder haben (k)ein Geschlecht: Frauenbildung im Generationenverhältnis. In: Kilian, Eveline/ Komfort-Hein, Susanne (Hrsg.): GeNarrationen. Variationen zum Verhältnis von Generation und Geschlecht. Tübingen. S. 130-153.
- Schlüter, Anne (2001): Die Konstruktion von Normalität in Übergangspassagen von Frauen. In: metis Nr. 19. S. 78-88.