



universität  
wien

## DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Was macht das biographische Subjekt im biographischen Lernen (aus)?**

Eine Analyse von Verständnissen von 'Lernen' und Positionierungen von Subjekten in der diskursiven Formation um 'biographisches Lernen' in der Erwachsenenbildung

Verfasserin

Marcella Maria Merkl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

## **DANKSAGUNG**

... thanks to all of you  
for all the (a-)moral support  
and the constant biographical learning experiences ...

(August 2012)

## Zusammenfassung

Die Diplomarbeit zum Thema „Was macht das biographische Subjekt im biographischen Lernen (aus)? Eine Analyse von Verständnissen von 'Lernen' und Positionierungen von Subjekten in der diskursiven Formation um 'biographisches Lernen' in der Erwachsenenbildung“ beschäftigt sich aus diskursanalytischer Perspektive mit der Frage: *Welche Subjektpositionen werden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung konstruiert?*

Unter Rückgriff auf die Methode der Grounded Theory wird ein Datenkorpus analysiert, der Materialien in Form von Fachtexten zu biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung beinhaltet. Dabei wurde anhand von Beispielen aus dem Material ein *diskursives Narrativ – die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel* – der Formation um biographisches Lernen rekonstruiert und ihre Funktion im Diskurs aufgezeigt. Ich folge der These, dass der Verweis auf einen Wandel, der als stattgefunden oder stattfindender beschrieben wird, als Legitimation für (die Notwendigkeit von) biographisches(/m) Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen dient.

Über die Frage nach unterschiedlichen Konzeptionen von (biographischem) Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen wird 'Lernen' in der diskursiven Formation *als (Selbst-)Reflexionsprozess, als Veränderungsprozess (von Selbst- und Weltverhältnis), als Bildungsprozess, als Vermittlungsprozess, als Ermöglichungsprozess von Teilhabe (Partizipation) sowie als 'Heilungsprozess'* beschrieben. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen den Konzeptionen von biographischem Lernen und Subjektpositionen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung führt zu einer analytischen Darstellung von diskursiv hergestellten Positionierungsmöglichkeiten für Akteur\_innen des spezifischen Diskurses. Im Fokus dieser stehen *das biographische Subjekt und das 'bedürftige' Subjekt bzw. das Subjekt mit Bedürfnissen* als mögliche Positionierungen der Teilnehmer\_innen biographieorientierter Erwachsenenbildungsangebote und *das 'neutrale', moderierende Subjekt sowie das qualifizierte und kompetente Subjekt* als Subjektpositionen für Erwachsenenbildner\_innen. Durch die Analyse konnten spezifische Widersprüchlichkeiten einerseits in der Konstruktion dieser Positionen, andererseits in den (konzeptionellen) Ansprüchen und Zielen biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung, die über die Annahme einer diskursiven Formation rekonstruiert wurden, aufgezeigt werden.

## Abstract

The thesis' title – "*What's the biographical subject doing in biographical learning?*" – refers for once to the aspect of 'doing' and further to the 'construction' of subjects within a discourse. In the perspective of a discourse analysis I'm *asking for the specific positions produced for social actors through the discourse of 'biographical learning in adult education'*. I assume that there is a discursive narrative about social change, which is used to legitimize biographical orientated methods in contexts of professional adult education.

The analysis based on grounded theory reconstructs *different aspects and meanings of (biographical) learning: learning as process of (self-)reflection, learning as process of transformation, learning as educational process, learning as enablement to participation and learning as process of 'healing'*. Afterward a description of possible positioning of subjects follows. It focus' on the constitution of *the biographical subject, the 'needily' subject or subject of needs* as possibilities for positioning for participants and *the neutral and only moderating subject as well as the qualified, capable subject* for trainers of adult education.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung – Oder: der Kontext.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Die Idee der Diskursanalyse – Oder: Gegenstand, Theorie oder Methode.....</b>	<b>16</b>
2.1 Diskurstheorie, Diskursforschung und noch mehr: Diskurs(e).....	18
2.2 wissenssoziologische Diskursanalyse als eine mögliche Blickrichtung.....	21
2.3 'Diskursive Formation': eine Konstruktion im Forschungsprozess.....	23
<b>3 Der Blick aufs Material – Oder: Erhebung und Analyse.....</b>	<b>27</b>
3.1 Von Diskursereignissen zum Materialkorpus.....	28
3.1.1 Erhebungsphasen.....	29
3.1.2 Datenformat(e) des Materials.....	30
3.1.3 Eingrenzung des Diskurses.....	31
3.1.4 Wer sind die Sprecher_innen?.....	34
3.1.5 Welche Begriffe und Konzepte haben in der diskursiven Formation Bedeutung?.....	35
3.1.6 Welche Rolle spielt das Theorie-Praxis-Verhältnis in der diskursiven Formation?.....	36
3.1.7 Andere Diskurse oder diskursive Formationen.....	37
3.2 Das konkrete Vorgehen im Umgang mit dem Material: die Grounded Theory.....	37
3.3 Darstellungslogik der Arbeit.....	40
<b>4 Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel – Oder: eine narrative Struktur der diskursiven Formation.....</b>	<b>42</b>
4.1 Exemplarische Analyse der narrativen Struktur.....	43
4.1.1 Interpretation Beispiel 1.....	44
4.1.2 Interpretation Beispiel 2.....	53
4.1.3 Interpretation Beispiel 3.....	56
4.2 Narrativer Plot und Bezugspunkte der narrativen Struktur.....	59
<b>EXKURS: Thesen zu 'gesellschaftlichem Wandel' bei Anthony Giddens, Ulrich Beck sowie Matrin Kohli.....</b>	<b>61</b>
4.3 Das Narrativ vom gesellschaftlichen Wandel: Funktionen im (wissenschaftlichen) Diskurs.....	65
4.3.1 Die zeitliche Struktur: ein unentspanntes Verhältnis?.....	66
4.3.2 Verhältnisbestimmung von Begriffen und Konzepten.....	66
4.3.3 Positionierungen der Subjekte.....	67
4.3.4 Legitimation des Handlungsspielraumes.....	68
4.4 ... und darüber hinaus?.....	69
<b>5 Verständnisse von biographischem Lernen – Oder: die Kontextualisierung von Begriffen und</b>	

<b>Konzepten.....</b>	<b>71</b>
5.1 (historische) Kontextualisierung von biographischem Lernen.....	72
5.2 Der diskursive Gegenstand des biographischen Lernens.....	74
5.2.1 Lernen als (Selbst-)Reflexionsprozess.....	76
5.2.2 Lernen als Veränderungsprozess.....	78
5.2.3 Lernen als Bildungsprozess.....	80
5.2.4 Lernen als Vermittlungsprozess.....	82
5.2.5 Lernen als Prozess der (Ermöglichung von) Teilhabe.....	83
5.2.6 Lernen als (therapeutischer) 'Heilungsprozess'.....	84
5.3 Und was noch? Weitere Annahmen zu biographischem Lernen.....	85
5.3.1 Intentionen und Ziele biographischen Lernens.....	87
5.3.2 Bedingungen für biographisches Lernen.....	89
5.3.3 Verändertes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.....	89
5.4 Begriffe und Konzepte in der diskursiven Formation: ein Glossar.....	90
5.5 Thesen zu biographischem Lernen: eine Zusammenfassung.....	96
<b>6 Das Subjekt im Diskurs – Oder: die theoretische Konstruktion von Subjektpositionen.....</b>	<b>98</b>
6.1 Subjektformierungen.....	99
6.2 (Theoretische) Subjektpositionen – praktische Wirkungen.....	105
6.3 Beispiele für Subjektpositionen in ausgewählten wissenschaftlichen Arbeiten.....	108
<b>7 Positionierungen im Material – Oder: die analytische Rekonstruktion von Subjektpositionen... ..</b>	<b>110</b>
7.1 Positionierungen der Teilnehmer_innen.....	110
7.1.1 Das biographische Subjekt.....	111
7.1.2 Das 'bedürftige' Subjekt und das Subjekt mit Bedürfnissen.....	114
7.1.3 Die Subjektpositionen der Teilnehmenden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen.....	117
7.2 Positionierungen der Erwachsenenbildner_innen.....	119
7.2.1 Das 'neutrale', moderierende Subjekt.....	121
7.2.2 Das qualifizierte und kompetente Subjekt.....	123
7.2.3 Die Subjektpositionen der Erwachsenenbildner_innen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen.....	126
<b>8 Zusammenhänge zwischen den Konzeptionen von Lernen und den Positionierungen von Subjekten und ihre Bedeutungen im Kontext von Erwachsenenbildung.....</b>	<b>128</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>137</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>141</b>

## Einleitung

Die (rhetorische) Frage, was denn eigentlich das biographische Subjekt im biographischen Lernen (aus-)macht, bestreitet die Position des Titel der vorliegenden Arbeit und erlangte somit einen zentralen und sichtbaren Platz in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Sie stellt das Etikett meiner Diplomarbeit dar – die Intention, sie zu stellen, soll in den folgenden einleitenden Absätzen geklärt werden.

### Thema

In den 1990er Jahren formulierten unter anderem Jochen Kade und Wolfgang Seitter – aber auch viele andere Akteur\_innen der Erwachsenenbildungsforschung – die These, dass die gegenwärtige Erwachsenenbildung<sup>1</sup> in außergewöhnlichem Maße biographisch beziehungsweise durch Biographien bestimmt sei<sup>2</sup>, was ihrer Ansicht nach bis dahin noch nicht in dieser Weise gesehen wurde. Diese Aussage beziehen sie auf Studien, die nach einer Welle der Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Biographien von Teilnehmer\_innen für subjektorientierte und in weiterer Folge biographieorientierte Bildungsangebote ihren Fokus zusätzlich auch der Bedeutung der Biographien der Erwachsenenbildner\_innen in diesem Kontext zuwenden (vgl. Kade/Seitter 1998: 172). Die darüber markierte *Biographisierung der Erwachsenenbildung*, die in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten nicht nur im Bereich von Biographieforschung und Erwachsenenbildungsforschung, sondern insbesondere auch in der Erwachsenenbildungspraxis und allgemeinen gesellschaftlichen Bildungszusammenhängen zu (einer) handlungsleitenden und handlungsbegleitenden Formel wurde, stellt die Grundlage für mein Interesse dar. Das damit einhergehende Verständnis des Zusammenhangs von Biographie und Lernen lässt sich kurz dadurch beschreiben, dass Lernen immer in Lebensgeschichten und -verläufe eingebettet ist, wodurch es Gestalt sowie Sinn bekommt. Biographien sind gleichzeitig als Bildungsverläufe aufzufassen, da der Lebenslauf die Lernerfahrungen zeitlich und strukturell gliedert (vgl. Delory-Momberger 2007: 147). Aus der Idee, Lernen und Biographie als zusammengehörende Phänomene zu verstehen, ergaben sich sowohl in der Theorie als auch in

- 
- 1 In Kapitel 1 *Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung* wird die Entscheidung für die Verwendung des Begriffs 'Erwachsenenbildung' ebenso wie für die Bezeichnung 'Teilnehmer\_innen' und 'Erwachsenenbildner\_innen' dargelegt und begründet.
  - 2 Ich habe mich für die Schreibweise 'Biographie' entschieden. In zitierter Literatur und Textstellen aus dem Materialkorpus verwende ich jedoch die Schreibweise der jeweiligen Quellen.

der Praxis zahlreiche Ansätze, die im weitesten Sinne biographisches Lernen<sup>3</sup> und die Teilnehmer\_innen von biographieorientierten Erwachsenenbildungsangeboten ins Zentrum stellen. Biographisierung der Erwachsenenbildung wird in dieser Arbeit aus einer diskursanalytischen Perspektive als diskursive Formation um biographisches Lernen in den Blick genommen. Dabei werden zum einen Verständnisse von biographischem Lernen, zum anderen im Diskurs hergestellte Subjektpositionen rekonstruiert<sup>4</sup>.

### *Fragestellung*

Die zentrale Fragestellung für die Analyse lautet: *Welche Subjektpositionen werden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung konstruiert?*

Die Rekonstruktion der Subjektposition des eingangs erwähnten biographischen Subjekts soll dabei in der Arbeit nicht die alleinige Aufgabe bleiben. Indem auch nach weiteren möglichen Subjektpositionen gefragt wird, eröffnen sich auch Fragen nach den unterschiedlichen Konzeptionen von (biographischem) Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen. Welche Zusammenhänge zwischen den Konzeptionen von biographischem Lernen und Subjektpositionen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung ausgemacht werden können und welche Konsequenzen sich daraus für eine professionelle Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive ergeben, sind ergänzende Fragen, durch welche der Analyse von Verständnissen von Lernen und Positionierungen von Subjekten in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung ein Rahmen gegeben wird. Ziel ist dabei nicht eine allgemein gültige Definition von biographischem Lernen zu entwickeln, sondern Theorien über Zusammenhänge aufzustellen, die den Gegenstand beschreiben und für weitere Fragen öffnen.

### *Interesse*

Tobias Künkler (2008) schreibt in seinem Artikel „Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens“: „Es wird die 'leidige' [...] Frage nach dem Subjekt (des Lernens) gestellt [...]“ (Künkler 2008: 33). Er beschreibt damit die Fokussierung des

---

3 Biographisches Lernen stellt einen Begriff dar, der breite Verwendung in unterschiedlichen Kontexten und Zusammenhängen findet und demnach entsprechend etabliert ist. In diesem Sinne könnte der Begriff als Eigenname verwendet werden. Um auszudrücken, dass es sich bei biographischem Lernen aber *nicht* um ein einheitliches Konzept handelt, unter welchem im Material durchwegs dasselbe verstanden wird, möchte ich davon absehen. Aufgrund der häufigen Verwendung des Begriffes verzichte ich auch auf die Kennzeichnung des Begriffes durch Anführungszeichen.

4 Siehe dazu Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen* und Kapitel 7 *Positionierungen im Material*.



wissenschaftlichen Interesses als 'leidiges', hält jedoch gleichzeitig fest, dass diese Frage nach dem Subjekt in lerntheoretischen Konzeptionen selten gestellt wird, obwohl seiner Ansicht nach „Lerntheorien immer auch Subjekttheorien sind“ (Künkler 2008: 33). In diesem Sinne liegt meinem Interesse am Gegenstand der diskursiven Formation um biographisches Lernen die Annahme zugrunde, dass mit jeder Theorie von Lernen zumindest implizit auch eine Subjekthypothese, eine Subjektkonzeption formuliert oder – in diskursanalytischer Sprache – Subjektpositionen konstruiert werden. Der Begriff des biographischen Lernens beziehungsweise die Konzeptionen von biographischem Lernen sind in dieser Hinsicht besonders spannend, da dessen/deren Entwicklung im Bereich der Erwachsenenbildungspraxis stattgefunden haben und somit Ausdruck der Notwendigkeit war, dass neben schulischem und akademischem Wissen auch Erfahrungswissen anerkannt werde (vgl. Delory-Momberger 2007: 142). Es besteht die Möglichkeit, dass durch die Öffnung des dominanten, aber eingegengten Verständnisses von Lernen<sup>5</sup>, im Horizont eines biographischen Lernbegriffs auch die Vorstellungen von den Lernenden und Teilnehmer\_innen in Erwachsenenbildungssituationen andere sind und sein können.

Ich will mich also damit beschäftigen, wie biographisches Lernen in der diskursiven Formation gedacht wird und wie beziehungsweise welche lernende(n) Subjekte dabei hergestellt werden. Neben der Pluralität individueller Aneignung von Wissen sowie Bildungsangeboten im Allgemeinen, welche im Zentrum biographieorientierter Bildungsforschung steht, soll der Blick in dieser Arbeit auch auf die Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit der Positionen gerichtet werden, zu deren Aneignung soziale Akteur\_innen als Teilnehmer\_innen an professionellen Erwachsenenbildungsangeboten angerufen werden. Laut Bührmann und Schneider ist es über die Analyse von Subjektpositionierungen möglich Wissen darüber zu erlangen,

„wer der oder die einzelne im Verhältnis zu anderen sein soll, welche Praktiken (als normative Handlungsprogramme) sie oder er als Akteur(in) dabei zu verfolgen hat und welche Bewertungen der Effekte damit einherzugehen haben“ (Bührmann/Schneider 2007: [30]).

Aus theoretischer wie methodischer Perspektive stand das Interesse an rekonstruktiver Sozialforschung und den Ideen einer diskursiv geformten und konstruierten Wirklichkeit im Vordergrund (vgl. Keller 2011). Rekonstruktion wird nicht nur im gegenstandsnahen Feld der Biographieforschung groß geschrieben, sondern ist insbesondere auch Element der

---

5 Das dominante Verständnis von Lernen bezieht sich häufig auf kognitives Wissen sowie dessen nachweisbare Aneignung und wird durch psychologische Lerntheorien definiert und bescheinigt (vgl. Delory-Momberger 2007: 145).

wissenssoziologischen Diskursanalyse ebenso wie der gegenstandsbezogenen Theoriebildung durch die Grounded Theory, die beide wesentliche Elemente der Analyse dieser Arbeit bilden<sup>6</sup>. Die Orientierung an der Grounded Theory Methodologie, die einen ständigen Wechsel zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Zugang zum sowie Analyse des Materialkorpus einfordert, machte die Aufgabe der Strukturierung zu einer Gedankenspirale.

### *Struktur der Arbeit*

Während im ersten Teil nach der Einleitung vorerst der Kontext der diskursiven Formation um biographisches Lernen, das Feld der Erwachsenenbildung (Kapitel 1 *Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung*) bearbeitet wird, folgt darauf die Klärung meiner theoretischen 'Brille', der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Kapitel 2 *Die Idee der Diskursanalyse*). Die *Erwachsenenbildung* wird dabei *als Teilgebiet pädagogischer Praxis aber auch der wissenschaftlichen Disziplin* beschrieben. Um vom diskursiven Feld der Erwachsenenbildung zum Gegenstand der Diskursanalyse, der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, zu kommen, wird neben der Darlegung meines Diskursbegriffs auch mein Verständnis des kokonstruierten Gegenstandes erläutert. Dem folgten erste Gedanken zum Material (Kapitel 3 *Der Blick ins Material*): ein Kapitel, in dem dargestellt wird, wodurch die Erhebung des Materials strukturiert war, wie die Zusammenstellung des Materialkorpus zustande kam und wie das konkrete *Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Grounded Theory* im Forschungsvorhaben umgesetzt wurde. Im vierten Kapitel wird die Idee einer narrativen Struktur aufgegriffen, die im Zuge der Analyse aufkam und die sich als zentral für die weitere Rekonstruktion von Verständnissen von biographischem Lernen ebenso wie von Subjektpositionen erwies. Es wird anhand von Beispielen aus dem Material die 'Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel' erzählt (Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel*). Dabei wird die These aufgestellt, dass in der diskursiven Formation *gesellschaftlicher Wandel auf bestimmte Art und Weise als Legitimationsgrundlage für biographisches Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen* dient und benutzt wird. Auf Basis dieses Narrativs werden anschließend unterschiedliche Konzeptionen von biographischem Lernen rekonstruiert, deren gemeinsames Merkmal vor allem darin besteht, dass *Lernen als Prozess* verstanden wird (Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen*). Neben biographischem Lernen werden auch andere Begriffe und Konzepte in Form eines Glossars bearbeitet, die ebenfalls als Teil der

---

6 Eine detaillierte Ausführung zur wissenssoziologischen Diskursanalyse lässt sich in Kapitel 2 *Die Idee der Diskursanalyse* nachlesen. Das Vorgehen in Anlehnung an die Grounded Theory wird in Kapitel 3 *Der Blick ins Material* beschrieben.

diskursiven Formation erkannt wurden. Im darauffolgenden Kapitel (6 *Das Subjekt im Diskurs*) kehre ich noch einmal zurück zu einer theoretischen Auseinandersetzung, um die Idee von Subjektpositionen aus einer diskursanalytischen Perspektive zu klären. Der *Begriff Subjektpositionen beschreibt* in diesem Sinne *Positionierungsangebote, die diskursiv* unter anderem durch strukturelle Mechanismen wie zum Beispiel institutionelle Bildungsangebote *hergestellt werden* und von Akteur\_innen in spezifischen, individuell unterschiedlichen Positionierungsprozessen eingenommen werden (können). Diese Erläuterungen dienen dem besseren Verständnis der Positionierungen der Subjekte in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, die sodann als 'Ergebnisse der Analyse' exemplarisch dargestellt werden (Kapitel 7 *Positionierungen im Material*). Subjektpositionen werden dabei zum einen für Teilnehmer\_innen an biographieorientierten Erwachsenenbildungsangeboten, zum anderen für Erwachsenenbildner\_innen rekonstruiert. Im Fokus der Aufmerksamkeit standen *das biographische Subjekt* und *das 'bedürftige' Subjekt* beziehungsweise *das Subjekt mit Bedürfnissen* als mögliche Subjektpositionen für Teilnehmer\_innen und *das 'neutrale', moderierende Subjekt* sowie *das qualifizierte, kompetente Subjekt* als Positionierungsangebote für Erwachsenenbildner\_innen. Im abschließenden Kapitel (8 *Zusammenhänge zwischen den Konzeptionen von Lernen und den Positionierungen von Subjekten und ihre Bedeutungen im Kontext von Erwachsenenbildung*) wird die Frage nach Zusammenhängen zwischen den Konzeptionen von Lernen und den Positionierungen von Subjekten aufgegriffen und ihre Bedeutung im Kontext des diskursiven Feldes der Erwachsenenbildung diskutiert. Die Analyse im Rahmen meiner Diplomarbeit soll also nicht nur als Frage nach dem biographischen Subjekt in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung orientiert, sondern insbesondere eine Frage nach der Bedeutung einer solchen Konstruktion durch eine spezifische Lerntheorie sein.

#### *Lesehinweise: gender gap*

Es gibt mittlerweile zahlreiche Varianten und Möglichkeiten, um den Wunsch, Sprache 'geschlechtsneutral(er)' zu machen, zu verwirklichen. Ich bin der Ansicht, dass Sprache in keiner Form neutral sein kann und wird, da Sprache, wie unter anderem Persson Perry Baumgartinger (2008) schreibt, das bevorzugte Medium ist, in dem Menschen und somit wir alle handeln. Somit sei Sprache immer in einem spezifischen Kontext verortet, spiegelt gesellschaftliche Strukturen, Diskriminierungsmechanismen und vor allem auch soziale wie individuelle Positionen und Perspektiven wider (vgl. Baumgartinger 2008: 26). Die Verwendung von Sprache will ich hier als

eine Strategie verstehen, um mögliche Veränderungen von Strukturen ebenso wie meine eigene Position zu markieren.

Die sogenannte 'Gender Gap-Variante' ist eine Form der 'geschlechtergerechten' Sprache, die mittlerweile auch durch öffentlich befugte Akteur\_innen wie die Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreichs und andere staatliche Gremien proklamiert wird. Als Beispiele werden in der dafür publizierten Empfehlung „jede\_r Teilnehmer\_in“ und „Wissenschaftler\*innen“ angeführt. Die zugehörige Beschreibung lautet wie folgt:

„Die Schreibweise mit „Gender Gap“ lässt neben Mann und Frau auch Raum für andere Geschlechter. Dazu wird zwischen der männlichen und der weiblichen Schreibweise ein Unterstrich oder ein Stern eingefügt. So werden Geschlechter, die bisher unsichtbar waren, sichtbar“ (Gleichbehandlungsanwaltschaft: 4; download: 2012).

Mein Ziel ist es, durch Sprache nicht mehr den Gedanken eines heteronormativen Systems zweier Geschlechter aufrechtzuerhalten, sondern durch die offene oder durch ein Sternchen markierte Stelle, für Transgenderpersonen, für Intersexpersonen und alle weiteren möglichen Geschlechtskonstruktionen Platz einzuräumen. Über die Empfehlungen zu 'geschlechtergerechter' Sprache hinausgehend, möchte ich Sprache als Mittel zu Emanzipation und Ermächtigung verstehen und sie mir experimentell aneignen, weshalb ich mich für eine 'extreme' Verwendung des *gender gaps* als Sprachstrategie für meine Arbeit entschieden habe.

### *Anonymisierung des Materials*

Zum Umgang mit dem Datenkorpus bleibt schlussendlich noch anzumerken, dass das Material für die Analyse und die anschließende Darstellung in der Arbeit anonymisierend gekennzeichnet wurde. Selbstverständlich wurden die ausgewählten Texte publiziert und sind somit prinzipiell zugängliche Dokumente, die auch im Anhang im tabellarischen Überblick sowie im Literaturverzeichnis mit allen notwendigen Quellenangaben vermerkt sind, allerdings möchte ich durch die Anonymisierung kenntlich machen, dass es bei der Analyse vordergründig um die Inhalte des Materials – und somit der diskursiven Formation – und nicht um die Darstellung der Positionen einzelnen Autor\_innen geht.

## 1 Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung – Oder: der Kontext

Ich gehe davon aus, dass der „Forschungsgegenstand der Diskursanalyse [...] ein analytisches Konstrukt“ (Keller 2001: 127) ist. Wenn ich also davon spreche, dass das diskursive Feld der Erwachsenenbildung und spezifischer die diskursive Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt meiner Auseinandersetzung steht, so soll festgehalten werden, dass diese durch Entscheidungen konstruiert wurde, die ich im Laufe der Auseinandersetzung getroffen habe. Diese Entscheidungen werden in den folgenden Kapiteln offengelegt. Nachdem das diskursive Feld als Rahmen abgesteckt wurde und die Konstruktion des Datenkorpus diskutiert wurde, soll des Weiteren eine diskursanalytische Rekonstruktion von biographischem Lernen dargestellt, also die Diskursformation anhand einiger Gedankengänge nachgezeichnet werden.

Warum wird für die Beschreibung des Feldes der Begriff 'Erwachsenenbildung' verwendet? Ich möchte kurz darauf eingehen, in welchem Kontext der Begriff beziehungsweise die Verwendung alternativer Begriffe steht und warum ich im Zuge dieser Arbeit von Erwachsenenbildung spreche. Neben der Bezeichnung 'Erwachsenenbildung' sind in der Literatur auch die Begriffe (Aus- und) 'Weiterbildung' sowie 'Fortbildung' gebräuchlich. Vor allem zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung besteht offensichtlich ein Spannungsverhältnis. Um dieses 'aufzuklären', gilt es an dieser Stelle kurz auf die Entstehungskontexte einzugehen: Erwachsenenbildung ist der „frühere[...] Begriff“ (Nuissl 2010: 81), der im Kontext eines aufklärerischen Bildungsverständnisses entstanden ist. Während er vordergründig die Bildung des Erwachsenen zum 'Selbstzweck' anzeigt, versteckt sich dahinter gleichzeitig die Bildung der Menschen (Männer) zu mündigen Mitbürgern und Gesellschaftsmitgliedern. Erwachsenenbildung trägt häufig den Beigeschmack eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs. Faulstich und Zeuner sprechen von einem „anspruchsvolle[n] Begriff von Bildung“ (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 227). Demgegenüber steht die Weiterbildung historisch gelesen im Kontext von betrieblicher, beziehungsweise später beruflicher (Aus- und) Weiterbildung oder auch Fortbildung. Sie diene oftmals dem Zweck der besseren Qualifizierung von Arbeitskräften, dem nutzbar und brauchbar machen von Arbeitenden und Angestellten (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 227).

Wie Nuissl (2010) schreibt, wurde dann jedoch in den 1970er Jahren in Deutschland im Zuge der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der Begriff 'Weiterbildung' in den Vordergrund gerückt, um dadurch gegensätzliche historische Wurzeln systematisch zu verbinden. Damit einher ging eine

zunehmende politische Einbettung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sowie das Schaffen rechtlicher Grundlagen für Institutionen, Erwachsenenbildner\_innen und Teilnehmer\_innen. Weiterbildung wurde dadurch in ein (staatlich organisiertes) Netz von Qualität, Professionalität und Koordination eingebunden (vgl. Nuissl 2010: 81). Obwohl die angesprochenen Entwicklungen in den 1970er Jahren zu einer Begriffskonjunktur von Weiterbildung führten, wird der Begriff Erwachsenenbildung nach wie vor verwendet. Wie die Bezeichnungen zueinander in Beziehung gesetzt werden beziehungsweise welche bevorzugt wird, wird in der Literatur unterschiedlich gehandhabt und argumentiert. So werden sie häufig als synonyme Begriffe angeführt – Erwachsenenbildung/Weiterbildung – als Aufzählung unterschiedlicher Gegenstandsfelder oder einer wird als dem anderen übergeordnet ausgegeben. Mit dem Begriff Weiterbildung ist in der Praxis oftmals eine Eingrenzung in Bezug auf berufsrelevantes Wissen verbunden ist, während Erwachsenenbildung den allgemeinbildenden ebenso wie den anwendungsbezogenen Aspekt umfasst – wie unter anderem Sigrid Nolda (2012: 16) darlegt – und zweiterer auch die Möglichkeit eröffnet, neben institutioneller auch nicht-institutionelle Erwachsenenbildung einzubeziehen, habe ich mich in meiner Arbeit für die Verwendung des Begriffs 'Erwachsenenbildung' entschieden.

Die Erwachsenenbildung stellt ein umfangreiches Feld dar, das in seiner Geschichte zahlreichen Entwicklungen und Veränderungen unterlegen war. Vor allem seit einer zunehmenden Professionalisierung der Erwachsenenbildung ab den 1960er Jahren (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 14) sind die Handlungsfelder sehr vielfältig (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 7). Das Feld kann nicht nur über die unterschiedlichen Handlungsfelder differenziert werden; es kann aus unterschiedlichen Perspektiven Betrachtung finden (z.B. aus Sicht der Teilnehmer\_innen, aus Sicht der Erwachsenenbildner\_innen, etc.), es kann nach Erwachsenenbildungsinstitutionen unterschieden werden oder nach institutionalisierter und außerhalb von Institutionen stattfindender Bildung Erwachsener, es kann aus der Perspektive historischer Kontexte und Entwicklungen betrachtet werden, es kann jedoch auch eine Differenzierung nach bestimmten Lernformen und bestimmten Lernkonzepten vorgenommen werden. Letzteres soll die Basis der vorliegenden Arbeit sein: Erwachsenenbildung wird hier vor allem im Horizont der Ansätze von biographischem Lernen dargestellt.

Das Feld der Erwachsenenbildung als solches wird in einem Überblick, der bestimmte Perspektiven in den Vordergrund rückt, dargestellt. Es besteht nicht der Anspruch, die Erwachsenenbildung umfassend und systematisch zu beschreiben. Diese Aufgabe leisten viel geschriebene und auf unterschiedliche Weise konzipierte Einführungsbücher, wie zum Beispiel

„Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten“ von Peter Faulstich und Christine Zeuner (2006), Ekkehard Nuissls (2000) „Einführung in die Weiterbildung“, „Einführung in die Erwachsenenbildung – Weiterbildung“ von Jochen Kade, Dieter Nittel und Wolfgang Seitter (2007) und Michael Schratz (1995), dessen etwas älterer Sammelband „Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis“ auf den österreichischen Kontext Bezug nimmt. Diese Arbeiten dienen hier vor allem als Grundlage für die Beschreibung des diskursiven Feldes der Erwachsenenbildung.

#### *Allgemeines zur Erwachsenenbildung*

Kade, Nittel und Seitter sprechen in ihrer „Einführung in die Erwachsenenbildung – Weiterbildung“ (2007) von der „Uneindeutigkeit des Begriffs Erwachsenenbildung/-Weiterbildung“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 12), die zu einer „Vieldeutigkeit sozialer Realitäten“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 12) führe. Sie nennen jedoch zwei Aspekte, die eine Rahmung der Erwachsenenbildung zulassen: Einerseits wird die Erwachsenenbildung als „institutionell organisiertes Lernen“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 13) vom andauernd gesellschaftlich stattfindenden Lernen Erwachsener beziehungsweise dem Lernen im Erwachsenenalter abgegrenzt. Andererseits wird Erwachsenenbildung „vor allem für den Teil des Lebenslaufes, der im Anschluss an die schulische und die universitäre Sozialisation folgt“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 31) verwendet, wodurch auch eine Grenze zu schulischen Lernkontexten gezogen wird. Faulstich und Zeuner behelfen sich mit einer 'universalistischeren' Definition, indem sie davon ausgehen, dass Erwachsenenbildung „alle Tätigkeiten Erwachsener [umfasse], wenn sie lernen“ (Faulstich/Zeuner 2006: 7). Sie markieren jedoch eine Differenz zur 'klassischen Pädagogik', indem sie darlegen, dass es „nicht um Erziehung im Sinne einer Weitergabe kultureller Bestände von einer Generation an die folgende“ (Faulstich/Zeuner 2006: 11) gehe, sondern dass die Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisse in der Erwachsenenpädagogik durch Gleichberechtigung aller beteiligten Personen gekennzeichnet seien (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 11).

Die Erwachsenenbildung beziehungsweise die Institutionen, die derartige Angebote organisieren, stehen, so Faulstich und Zeuner (2006), in einem Spannungsfeld von Ökonomie, Politik und Kultur. Innerhalb dieses Spannungsfeldes entwickelte sich im Laufe der Zeit eine Vielfalt an Gegenständen/Handlungsfeldern, Zielgruppen, Methoden, Aufgabenstellungen sowie Finanzierungsmodellen, Institutionalisierung und Professionalisierung in unterschiedlichen Graden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 7). Träger\_innen von institutionalisierter Erwachsenen-

bildung waren über lange Zeit hinweg vor allem Kirchen, Gewerkschaften und Volkshochschulen. Kade/Nittel/Seitter heben jedoch hervor, dass es seit nicht allzu langer Zeit eine Verschiebung der Perspektive auf Erwachsenenbildung gab:

„Der bisher dominante institutions- und professionsfixierte Blick in der Erwachsenenbildung hat dazu beigetragen, dass selbstorganisiertes Lernen, das Lernen en passant, das Lernen im Alltag, das mitlaufende Lernen, das autodidaktische Lernen jenseits der Institutionen weitgehend ausgeblendet blieb. In den letzten Jahren zeigt sich jedoch ein deutlicher Stimmungsumschwung“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 33).

Die Autoren sprechen hier von einem Stimmungsumschwung, der sich vermutlich bereits deutlich früher abzeichnete als in den letzten Jahren. Ein Hinweis auf das stärkere Fokussieren von nicht institutionsbezogenem Lernen von Erwachsenen mögen erste Überlegungen zum biographischen Lernen sein, die bereits in den 1970er Jahren aufkamen. Durch das In-den-Blick-Nehmen der vielfältigen Aneignungsverhältnisse kam es zu einer Entgrenzung des Feldes der Erwachsenenbildung, was wiederum zu einem „Spannungsverhältnis von pädagogischen Angeboten und subjektiv biographischer Aneignung“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 93) führte.

#### *Geschichte der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum*

In unterschiedlichen Publikationen zur (Geschichte der) Erwachsenenbildung gibt es zum Teil divergierende Geschichtsschreibungen, da es auf die Perspektive ankomme, aus welcher die Entstehungszusammenhänge des Feldes Erwachsenenbildung betrachtet werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 221f.). Obwohl der Gedanke einer linearen Geschichte aus einer bestimmten Perspektive überholt scheint, soll die Rahmung des Feldes der Erwachsenenbildung durch die kurze Darstellung einer solchen im Folgenden verdeutlicht werden.

Im 19. Jahrhundert sei die Erwachsenenbildung aus dem Gedanken der Volksaufklärung und den Bestrebungen um Volksbildung erwachsen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 36). Die Bildungsidee war dabei vor allem an Bevölkerungsschichten orientiert; so wurde von bürgerlicher Selbstbildung, von handwerksbezogener Aus- und Fortbildung für Arbeiter\_innen und von Volksaufklärung im ländlichen Bereich gesprochen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 39). Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts kam es in Deutschland zu einem ersten Institutionalisierungsschub, im Zuge dessen erste Tagungen zum Thema organisiert, Zeitungen publiziert und Archive und Arbeitsgemeinschaften gegründet wurden (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 43). In der Anfangsphase erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten handelte es sich in erster Linie um sozialpolitisches Engagement, die Arbeit wurde nebenberuflich oder ehrenamtlich ausgeübt (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 14).



In den 1920er und 1930er Jahren kam es dann zu ersten Diskussionen um Professionalisierung; erwachsenenbildnerische Forschung, die in dieser Zeit ihre Anfänge fand, hatte einen starken Handlungsbezug (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 52). Die Frage nach Erwachsenenbildung in der Zeit der NS-Herrschaft in Deutschland, Österreich und anderen Teilen Europas, lässt sich schwer beantworten. So wird in historischen Aufarbeitungen einerseits von Brüchen in den bis dahin entwickelten Traditionslinien, sowohl in der Praxis als auch in der Forschung, berichtet, da es zu Schließungen von Volkshochschulen, konfessionellen und gewerkschaftlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Berufsbildungseinrichtungen kam, die massivem Druck ausgesetzt waren (vgl. Feidel-Mertz 2009: 44f). Es fand auch eine Vereinnahmung bestehender Institutionen in die nationalsozialistische Volksbildung statt, die zu einer Umformulierung der Ziele, Aufgaben und Inhalte von Erwachsenenbildung führte (vgl. Feidel-Mertz 2009: 52f).

In den Nachkriegsjahren (1950er) wurden in Westdeutschland zur Stärkung und zur Organisation von Erwachsenenbildung zunehmende Verbandsstrukturen aufgebaut (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 54), die anschließend bessere Möglichkeiten und Chancen für hauptberufliche Tätigkeiten in diesem Bereich eröffneten. Indem im Rahmen von Bildungsreformen Erwachsenenbildung zu einem Teil des öffentlichen Bildungswesens gemacht wurde, kam es zu einer Verrechtlichung des Weiterbildungsbereiches in den 1960er und 1970er Jahren. Gleichzeitig wurden Akademisierung und Professionalisierung durch die Etablierung universitärer Lehrstühle deutlich (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 55). Durch das Explizitmachen von „Weiterbildung als Prinzip“ in einem Bericht der deutschen Bundesregierung wurde der Begriff der Weiterbildung aufgewertet und ausgeweitet, was Erwachsenenbildung als Bezeichnung in den Hintergrund treten ließ. Berufliche Weiterbildung wurde zusehends aus den Betrieben ausgelagert und an externe Institutionen verantwortet, was zu einer „Expansion des Weiterbildungsbereichs“ (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 16) und einem „institutionelle[n] Pluralismus“ (Faulstich/Zeuner 2006: 185) in den 1980ern führte. Die „spezifische deutsche Entwicklung im Verhältnis von 'allgemeiner' und 'beruflicher' Bildung“ (Faulstich/Zeuner 2006: 10), die von den Autor\_innen an der Trennung von betrieblicher Weiterbildung und allgemeinen Angeboten der Erwachsenenbildungsträger (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 183) in den Jahren davor festgemacht wird, verschwimmt durch den Bedeutungszuwachs von Weiterbildung zunehmend.

Auch in Österreich kam es, laut Gruber (1995), zu einer institutionellen Verankerung der Trennung von allgemeiner Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung, die historisch bedingt und strukturell gewachsen sei (vgl. Gruber 1995: 103). Im Vergleich zu Deutschland, meint Simon (1995), kam es in Österreich später zu einer Anbindung der Erwachsenenbildung an Univer-

sitäten. Die Einführung eigener Studiengänge oder Schwerpunkte sowie die Ausschreibung von Lehrstühlen war als Reaktion auf den zunehmenden Bedarf „gut ausgebildeter“ (Simon 1995: 51) Erwachsenenbildner\_innen zu lesen. Die 1990er Jahre brachten das Konzept der Lebenslaufbezogenen Weiterbildung mit sich, woraus sich in der Praxis eine Pluralisierung, Individualisierung und zielgruppenspezifische Segmentierung der Angebote entwickelte (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 63). Praxisbezogene Ausbildungen nahmen stark zu (vgl. Simon 1995: 52). Durch die sich herausbildende Internationalisierung, die in den 1990er Jahren ihren Anfang hatte, in den 2000er Jahren jedoch immer mehr Bedeutung erlangte, veränderte sich der Stellenwert von Erwachsenenbildungsangeboten in den letzten Jahren (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 10).

Nachdem ich nun einen kurzen Überblick über historische Markierungen in der Entwicklung der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum gegeben habe, sollen noch einige spezifische Aspekte herausgegriffen werden, die auch für die Rekonstruktion der diskursiven Formation um biographisches Lernen von Bedeutung sind.

### *Vielfältige Methoden*

Wie bereits erwähnt, arbeitet die Erwachsenenbildung beziehungsweise die Erwachsenenbildner\_innen in der Praxis mit einer großen Vielfalt an Methoden. Demnach ist es schwierig – und nicht zielführend – die erwachsenenbildnerische Praxis an einem vermeintlichen Methodenkanon festzumachen. Insofern definieren Faulstich und Zeuner (2006) 'Methodik' sehr weitn, indem sie „als intentionales, gezieltes Arrangement von Lernmöglichkeiten“ (Faulstich/Zeuner 2006: 65) beschrieben wird. Methoden befänden sich jedoch ständig im Spannungsfeld zwischen „handlungsbezogenem Lernen und lernbezogenem Handeln“ (Faulstich/Zeuner 2006: 67) und müssten vor allem dem Anspruch standhalten, den Lernenden gerecht zu werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 68). Um den letztgenannten Anspruch zu erfüllen, sollten sich Lehrende/Lernvermittler\_innen die Sozialisation und die Biographien der Adressat\_innen und Teilnehmenden bewusst machen und vor allem über Unterschiedlichkeiten und mögliche Gemeinsamkeiten klar werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 68). Diese Überlegung impliziert eine programmatische Ansage an die Erwachsenenbildungsforschung, insbesondere die Adressat\_innen- oder Zielgruppenforschung.

### *Teilnehmer\_innen*

Wie die Methoden sind auch die Teilnehmer\_innen(-gruppen) von Erwachsenen-

bildungsangeboten sehr unterschiedlich und vielfältig. In der Annahme, „dass Lernende, Adressaten und Teilnehmende über sehr unterschiedliche Lebens-, Arbeits- und Lernerfahrungen verfügen“ (Faulstich/Zeuner 2006: 9) wurden zunehmend Adressat\_innenorientierte Programme entwickelt. Mögliche Zielgruppen dafür sind/waren beispielsweise Arbeiter\_innen, Frauen, ältere Menschen, Migrant\_innen und arbeitslose Menschen. Die zielgruppenspezifische Ausrichtung der Erwachsenenbildung stellt einen Aspekt dar, der vor allem auch in der Auseinandersetzung mit biographischem Lernen bedeutungsgenerierend ist. Ob von Adressat\_innen, Teilnehmer\_innen, Zielgruppen oder Lernenden gesprochen wird, hat sowohl für die Erwachsenenbildungsforschung, als auch für die Praxis Folgen. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten beziehungsweise in diversen Theorietraditionen wurden unterschiedliche Begriffe favorisiert. Nachdem der Begriff 'Teilnehmer\_innen' – mehr als der Begriff 'Adressat\_innen' – auch die (aneignende) Aktivität der Subjekte beinhaltet, die im Kontext von biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung Bedeutung hat, werde ich den Begriff auch für meine Auseinandersetzung übernehmen.

#### *Erwachsenenbildner\_innen*

Je nachdem, welche Perspektive in der Praxis der Erwachsenenbildung fokussiert wird/wurde, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die Aufgaben und Rollen der Lehrenden bzw. Lernvermittler\_innen. So spricht zum Beispiel Dausien (2011) in Anlehnung an Jochen Kade von einem „Wechsel vom 'Vermittlungs- zum Aneignungsparadigma'“. Im Zuge dieses Paradigmenwechsels sowie des zunehmenden Interesses der Erwachsenenbildung an konstruktivistischen Überlegungen, rückten zusehends die Teilnehmer\_innen, deren Interessen und individuelle Geschichten in den Vordergrund, während die Lehrenden als Expert\_innen sowie die konkreten Lerninhalte oftmals kritisch betrachtet wurden. Die Organisierenden von Erwachsenenbildungsarrangements hatten folglich 'nur mehr' die Aufgabe der „Lernvermittlung“ (Faulstich/Zeuner 2006: 8). Faulstich und Zeuner (2006) schreiben dazu:

„Je mehr die Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung sich vom traditionellen Unterricht abwenden, und je deutlicher die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden in den Vordergrund rückt, desto stärker verändert sich auch das Profil der Dozenten weg vom Lehrer hin zum 'Lernhelfer'“ (Faulstich/Zeuner 2006: 19)<sup>7</sup>.

Die Aufgaben, die sich daraus ergaben, waren „Bedarfsklärung, Beratung, Planung, Durch-

---

7 Faulstich und Zeuner (2006) beziehen sich mit dem der Bezeichnung des Lehrers als „Lernhelfer“ auf Hermann Giesecke (1987).

führung, Transfer und Evaluation“ (Faulstich/Zeuner 2006: 18). Inwiefern Erwachsenenbildner\_innen in diesen neuen Tätigkeitsprofilen nicht durchaus auch als Expert\_innen auftreten (sollen), bleibt an dieser Stelle ungeklärt, soll aber im Kontext der Verhandlung von Subjektpositionen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen erneut aufgegriffen werden<sup>8</sup>. Ich werde in meiner Arbeit von Erwachsenenbildner\_innen (und Andragog\_innen) sprechen um dadurch den institutionellen Rahmen beziehungsweise den Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen, der meine Frage mitbestimmt, im Blick zu behalten.

### *Arbeitsfelder und Gegenstände der Erwachsenenbildung*

Sowohl die Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung als auch die Gegenstände der Erwachsenenbildungsforschung sind vielfältig, und es gestaltet sich dementsprechend schwierig sie knapp systematisch zusammenzufassen.

„Die Erwachsenenbildung ist ein offenes und wenig strukturiertes Feld institutionalisierter Handlungszusammenhänge, zu dem auch Sprach- und Tanzschulen, Buchhandlungen, Akademien bis zu Rundfunk- und Fernsehanstalten zugeordnet werden“ (Ecarius 1999: 91).

Auch wenn, wie hier durch ein Zitat aus dem Material EJ1999 dargestellt, Erwachsenenbildung nicht in allen Kontexten derart breit gefasst wird, dass „auch Sprach- und Tanzschulen, Buchhandlungen“ (Ecarius 1999: 91) und Ähnliches mit einbezogen werden, so handelt es sich doch auf jeden Fall um ein sehr breites Feld. Um einen Ein- und Überblick zu erhalten empfiehlt es sich, einen Blick in verschiedenste Einführungsbücher zur Erwachsenenbildung und/oder Weiterbildung zu werfen – einige solche dienten auch als Grundlage dieser kurzen Darstellung und finden sich im Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit. Aus einer historischen Perspektive lässt sich festhalten, dass durch eine differenziertere Wahrnehmung der Teilnehmer\_innen etwa ab den 1970er/1980er Jahren auch die Angebote spezifischer gestaltet und nach Adressat\_innengruppen ausgerichtet wurden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 101; Ecarius 1999: 91).

### *Theorie-Praxis-Verhältnis*

Kade, Nittel und Seitter weisen in ihrer Einführung darauf hin, dass die erwachsenenbildnerische Forschung in ihren Anfängen in den 1920er Jahren einen starken Handlungsbezug aufwies (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007: 52), da sich „praxisbezogene Reflexion“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 57) vorerst „innerhalb der großen erwachsenenbildnerischen Verbände“ (Kade/Nittel/Seitter 2007: 57) vollzog. Die Besonderheit des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf

---

<sup>8</sup> Siehe Kapitel 7.2 *Positionierungen der Erwachsenenbildner\_innen*.

Erwachsenenbildung hebt Nuissl (2000) in seinen Ausführungen dazu hervor. Er spricht von einem „Zusammenfallen von Wissenschaft und Praxis“ insofern die Erwachsenenbildungswissenschaft in Deutschland aus der Praxis hervorgegangen ist, da „die ersten Wissenschaftler (hier ist die männliche Form zutreffend) der Erwachsenen- und Weiterbildung [...] ausgewiesene Praktiker“ (Nuissl 2000: 147/149) waren. Durch dieses 'Zusammenfallen' käme es zu einer gemeinsamen „Zielidentität“ (Nuissl 2000: 149), nämlich jener des Erkenntnisgewinns.

„Sie [die Zielidentität; Anmerkung M.M.] führt dazu, daß zwischen Theorie und Praxis in der Weiterbildung ein 'intermediäres System' entsteht. In diesem System geht das Erkenntnisinteresse von pädagogischen Praktikern über die Vermittlung des Stoffes weit hinaus, die pädagogische Arbeit selbst wird wie ein alltagsorientierter Forschungsansatz [...] in enger Nähe zu sozial organisierten Form empirisch-analytischer Forschung verwandt“ (Nuissl 2000: 149).

Nuissl (2000) geht demnach davon aus, dass sich Theorie und Praxis – im Gegenteil zu anderen Feldern – nicht „blockartig“ (Nuissl 2000: 151) gegenüber stehen würden, sondern im Gegenteil immer in vielerlei Hinsicht vernetzt und aufeinander bezogen seien (vgl. Nuissl 2000: 151).

Im Material des Datenkorpus wird wiederholt auf die Schwierigkeit des Verhältnisses zwischen Theorie (theoretischen Konzeptionen) und Praxis (praktischen Ansprüchen und Notwendigkeiten) hingewiesen. Es ist daraus jedoch erkennbar, dass in den ausgewählten Publikationen durchwegs der Anspruch besteht, für die praktische pädagogische Tätigkeit 'nützlich' und 'nutzbar' zu sein.

## 2 Die Idee der Diskursanalyse – Oder: Gegenstand, Theorie oder Methode

Immer wieder betonen Autor\_innen die „Vielfalt diskursanalytischer Vorgehensweisen“ (z.B. Rothe 2011: 171) beziehungsweise die „Vielfalt unterschiedlicher Diskursbegriffe“ (z.B. Keller 2001: 128). Im folgenden Abschnitt will ich deshalb den Diskursbegriff, vor allem in Anlehnung an Foucault, kurz umreißen, um danach das Diskursverständnis darzulegen, das meiner Analyse zu Grunde liegt. Zuallererst stellen sich aber die Fragen: Warum will ich eigentlich eine Diskursanalyse im Rahmen meiner Abschlussarbeit machen? Warum kann es hilfreich sein, biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung als diskursive Formation zu (re-)konstruieren? Warum kann es spannend sein, die Konstruktion von Subjektpositionen zu thematisieren und in den Blick zu nehmen? Dies sind Fragen, die im folgenden Kapitel zur Sprache kommen werden. Die Begriffe 'Wissen' und 'Macht', die zentral sind für diverse diskursanalytische Perspektiven, spielen auch für mich und meine Analyse der diskursiven Formation biographisches Lernen eine Rolle und sind in dieser Hinsicht Motivation für meine Arbeit.

Reiner Keller – auf den ich mich im Folgenden vor allem beziehen werde – macht darauf aufmerksam, dass Studien und Analysen vor allem dann auf den Begriff 'Diskurs' rekurren, „wenn sich die theoretischen Perspektiven und die Forschungsfragen auf die Konstitution und Konstruktion von Welt im konkreten Zeichengebrauch und auf zugrunde liegende Strukturmuster oder Regeln der Bedeutungs(re-)produktion beziehen“ (Keller 2007: 7). Nachdem ich der Frage nach der Konstruktion von Subjektpositionen in und über Konzepte biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung nachgehen möchte, liegt die Perspektive einer Diskursanalyse im Sinne Kellers nahe: Der Aspekt der Konstitution und Konstruktion von Welt kann mit meinem Interesse an Subjektpositionen als Effekte des Diskurses übersetzt werden, während der konkrete Zeichengebrauch und zugrunde liegende Strukturmuster den Untersuchungsgegenstand, die diskursive Formation biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, beschreiben. Ein mögliches Ziel von Diskursanalysen im Allgemeinen ist die analytische Beschreibung eines Diskurses oder einer diskursiven Formation, die Analyse und Beschreibung des Verhältnisses von Subjekt und Struktur (vgl. Langer/Wrana 2010: 337), sowie die Analyse von „Machtmechanismen und -institutionen, mit denen Diskurse verbunden sind“ (Bublitz 2003: 10f). Mein Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage nach Subjektpositionen als möglichen Effekten von Diskursen.

Vor dem theoretischen Hintergrund der Diskursanalyse gehe ich davon aus, dass Diskurse oder diskursive Formationen als symbolische Ordnungen bestimmte Regeln des Deutens und Handelns hervorbringen, die durch eine Analyse rekonstruierbar sind (vgl. Keller 2007: 8). Wie Hannelore

Bublitz (2003) meint, können durch eine Diskursanalyse nämlich „die impliziten sprachlichen und institutionellen Voraussetzungen zum Gegenstand [gemacht werden], die aus Äußerungen einen Diskurs machen“ (Bublitz 2003: 10). Es kann also festgehalten werden, dass es sich bei Diskursen um 'Regelsysteme' handelt, deren (implizite) Gesetze und Strukturen über die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Formen sprachlicher Äußerungen und Handlungen aufgedeckt werden können. Konkrete Beispiele für derartige sprachliche Äußerungen und somit für Material von Diskursanalysen wären unter anderem Zeitungsartikel, mediale Beiträge anderer Formen wie Internetauftritte, Gesetzestexte, etc.

Ebenso wie Fragestellungen und Material von Diskursanalysen sehr breit gefächert sind und in vielen Variationen auftreten, steht es auch um das konkrete methodische Vorgehen. Selten besteht Klarheit darüber, wie Diskursanalyse in Forschungsvorhaben als Methode angewandt werden kann, was daran liegen könnte, dass „[d]er Begriff der wissenssoziologischen Diskursanalyse [...] zuallererst einen Gegenstandsbereich und ein Untersuchungsprogramm, aber keine eigenständige Methode“ (Keller 2001: 135) formuliert. Was Keller hiermit für die wissenssoziologische Diskursanalyse festhält, lässt sich auch für andere diskurstheoretische Ansätze reklamieren. Deshalb gehe ich davon aus, dass die Überlegungen zu Diskurs(en), zur Strukturierung von Macht- und Wissenskontexten, für meine Arbeit am Gegenstand vor allem theoretische Werkzeuge zur Verfügung stellen, also „bestimmte Begriffe, die bestimmen, wie der Forschungsgegenstand in den Blick genommen wird, wie über ihn nachgedacht wird (und wie nicht)“ (Rothe 2011: 173). Diese theoretischen Werkzeuge, die Begriffe aus dem Kontext der Diskurstheorie, geben demnach die Richtung vor und helfen die Fragen zu formulieren, mit denen an das Materialkorpus herangegangen wird. Keller (vgl. 2001: 136) betont weiters, dass das konkrete Vorgehen von der jeweiligen Fragestellung, von Untersuchungsinteressen und Untersuchungsgegenständen abhängt. Da in meiner Untersuchung von Texten zum Thema biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung zwar „diskurs-, macht- und bildungstheoretische [...] Fragestellungen“ (Langer/Wrana 2010: 336) aufgegriffen werden, in der Auswertung jedoch auf das Vorgehen der Grounded Theory zurückgegriffen wird<sup>9</sup>, also am empirischen Gegenstand des biographischen Lernens bzw. der Erwachsenenbildung mit einer qualitativen Methode gearbeitet wird, handelt es sich um eine empirische Diskursanalyse (vgl. Langer/Wrana 2010: 336).

Das methodisch-analytische Vorgehen wird zu einem späteren Zeitpunkt expliziert, während ich

---

9 Um mehr zum konkreten Vorgehen nach der Grounded Theory zu erfahren siehe Kapitel 3 *der Blick aufs Material*.

im Folgenden noch einmal näher auf den Diskursbegriff eingehen werde, der meiner Analyse zugrunde liegt. Ich werde weiters meinen Bezug zur wissenssoziologischen Diskursanalyse als spezifischer Perspektive darlegen und mein Verständnis einer diskursiven Formation erläutern. Wichtig scheint mir an dieser Stelle noch festzuhalten, dass Diskursforschung, wie jede andere wissenschaftliche Forschung, nie Wahrheiten 'herausfinden' kann, sondern nur Aussagen produziert, die selbst ebenfalls Teil eines oder mehrerer Diskurse – zumindest eines universitären, wissenschaftlichen Diskurses – sind (vgl. Keller 2007: 61).

## 2.1 Diskurstheorie, Diskursforschung und noch mehr: Diskurs(e)

Ein grundsätzlicher Gedanke unterschiedlichster Diskurstheorien ist, dass jeweils dominante/relevante/aktuelle Diskurse – also gegenwärtig vorherrschende Wissensordnungen – bestimmen, *wie jede und jeder Einzelne Welt und Wirklichkeit wahr-nimmt*. (Für-)wahr-nehmen hat hier eine doppelte Bedeutung insofern, als Diskurse einerseits unsere Wahrnehmung, unser Erleben und Über-Welt-Sprechen strukturieren, andererseits vorgeben, was wir als 'wahr', als 'wirklich', als 'echt', als 'ursprünglich', als 'natürlich', als 'objektiv' etc. erfahren und benennen (vgl. Bührmann/Schneider 2007: [1]). Es gibt viele Begriffe, die synonym für Diskurs verwendet werden beziehungsweise versuchen seine Bedeutung zu fassen, zu umschreiben und zu definieren: So spricht zum Beispiel Keller von einem „symbolische[n] Sinnsystem“ (Keller 2007: 7), einer „kollektiv verbindliche[n] Wissensordnung“ (Keller 2007: 7), „analytisch abgrenzbare[n] Ensembles von Praktiken und Bedeutungszuschreibungen“ (Keller 2007: 59) bzw. „abgrenzbare[n] übersituative[n] Zusammenhänge[n] von Äußerungsformen (Praktiken der Artikulation) und Inhalten (Bedeutungen)“ (Keller 2001: 129). Wesentlich dabei ist, dass Diskurse als Systeme, Zusammenhänge und Netz(werk)e verstanden werden, die nur über die Vorstellung eines komplexen Zusammenspiels vieler unterschiedlicher Dimensionen verdeutlicht werden können. Dieses Verständnis geht auf Foucault (1988) zurück, der Diskurse als „ein Feld von Regelmäßigkeiten für verschiedene Positionen der Subjektivität“ (Foucault 1988: 82) beschrieben hat.

Da eine allgemeine Definition von Diskurs – in Anbetracht der in der Fachliteratur bereits zahlreich unternommenen Versuche – uferlos und gar nicht leistbar ist, soll der Blick an dieser Stelle in eine andere Richtung gelenkt werden. Der Fokus wird dahin verschoben, die 'Wirkung' von Diskursivität und diskursiven Praktiken zu bestimmen und zu fragen, wie und nach welchen Regeln 'Produkte' diskursiv erzeugt werden. Am Material zum Gegenstand biographisches Lernen



in der Erwachsenenbildung gilt es also eine Methode zu entwickeln, die ermöglicht *Subjektpositionen als Produkte zu begreifen und die Wirkungsmechanismen der spezifischen diskursiven Formation festzuhalten*, also die Regeln beziehungsweise Regelmäßigkeiten zu beschreiben, die den Gegenstand konstruieren. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass es sich bei Diskursen einerseits um abgrenzbare Einheiten handelt, die einer gewissen Eigenlogik folgen (vgl. Rothe 2011: 175f), Diskurse andererseits Regeln folgen, die durch eine Analyse rekonstruierbar sind. Erst durch diese Annahmen eröffnet sich die Möglichkeit einen Diskurs als Gegenstand in den Mittelpunkt eines Forschungsvorhabens zu stellen. Sara Mills nennt in ihrem Einführungsbuch zum Thema Diskurs in Anlehnung an Diane Macdonell (1986) Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Diskurstheorien, die als Hilfestellung zur Beschreibung eben jener Regelmäßigkeiten innerhalb der diskursiven Formation biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung dienen können. Beispiele dafür sind etwa, dass Diskurse über institutionell stabilisierte Strukturmuster verfügen (vgl. dazu ebenfalls Keller 2007: 64), dass Diskurse prinzipiell über Ausschlusspraktiken organisiert sind und dass Alles, was bezeichnet wird beziehungsweise Bedeutung hat, als Teil des Diskurses angesehen werden kann (vgl. Mills 2007: 11f). Diskurse formieren sich um bestimmte Aussagen und bestimmte Themen (vgl. dazu Keller 2001: 130) – wie zum Beispiel das moderne Subjekt oder Sexualität in den Analysen Foucaults oder biographisches Lernen in dieser Arbeit – und über Äußerungen, die Bezug auf den jeweiligen Kontext, das jeweilige Thema, nehmen und „die nach dem selben [sic!] Muster oder Regelsystem gebildet worden sind“ (Keller 2007: 44).

Wenn nun biographisches Lernen in den Blick genommen wird, dann sind daran bereits *zumindest zwei institutionalisierte Praktiken* festzumachen. Zum einen handelt es sich um ein Thema, einen Begriff, der im *wissenschaftlichen und universitären Bereich* verankert ist<sup>10</sup>. Es gibt Publikationen – Monographien wie Sammelbände –, es werden Tagungen abgehalten, wo die Inhalte und Folgen oder die Voraussetzungen biographischen Lernens thematisiert werden, es gibt Differenzierungen und Theorietraditionen. Alles ist jedoch eingebunden in das „institutionell stabilisierende Strukturmuster“ (Keller 2007: 64) Wissenschaft(-lichkeit). Zum anderen ist biographisches Lernen über das Praxisfeld Erwachsenenbildung eingebunden in einen breiten *institutionellen Kontext von (Weiter-)Bildungsangeboten*<sup>11</sup>. Auf beiden Ebenen werden institutionalisierte diskursive Praktiken und Äußerungen getätigt, die den Gegenstand und

---

10 Die wissenschaftliche Verankerung der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung wird durch die zahlreichen wissenschaftlichen Artikel und Fachpublikationen deutlich, aus welchen das Material der vorliegenden Diskursanalyse nur einen kleinen Ausschnitt darstellt.

11 Zum institutionellen Kontext von Weiterbildungsangeboten siehe zum Beispiel Justen 2005 und 2011.

Diskurs konstruieren. Wie Mills (2007) also meint, spielen „Institutionen und der soziale Kontext [...] demzufolge eine wichtige [...] Rolle bei der Entwicklung, Aufrechterhaltung und Zirkulation von Diskursen“ (Mills 2007: 11). Auch die These um die Strukturierung von Diskursen über Ausschlüsse kann in doppelter Hinsicht gedeutet werden. So werden auf der diskursiven Ebene Ausschlüsse über die Abgrenzung gegenüber anderen Diskursen erzeugt, trotz eines gleichzeitigen Einschlusses bestimmter Diskurse durch die Herstellung von Bezügen, Gleichsetzungen, etc. Im Diskurs um biographisches Lernen zum Beispiel versuchen Autor\_innen oftmals eine klare Grenze zu Formen des formalen, schulischen Lernens zu ziehen, während gleichzeitig wiederum Parallelen zum Diskurs um 'Lebenslanges Lernen' hergestellt werden. Des Weiteren entwickeln Ausschlussmechanismen auf der Ebene der Wirkung auf Akteur\_innen Bedeutung, indem bestimmte Subjekte (oder: Subjektpositionen) innerhalb des jeweiligen Diskurses favorisiert werden, andere jedoch gar nicht thematisiert oder benannt werden (vgl. Keller 2011: 208). An diesem Punkt können wiederum konkrete Machtverhältnisse innerhalb eines Diskurses ausgemacht werden: Welche Subjekte werden benannt, welche nicht? Wer darf/kann sprechen, wer nicht?

Nicht nur wer, sondern vor allem auch was bezeichnet wird, worüber gesprochen wird und was somit Bedeutung erhält, kann als Teil eines Diskurses verstanden werden. Diskurse zeichnen sich dadurch aus, bestimmten Phänomenen Namen zu geben, ihnen somit Bedeutung zuzuweisen und sie dadurch als zum Diskurs gehörig erkennbar zu machen. So verleihen Diskurse bestimmten Begriffen und Äußerungen Bedeutung und binden sie an die Wirklichkeit des jeweiligen Diskurses (vgl. Mills 2007: 13). Bedeutungsvolle Begriffe in der diskursiven Formation biographisches Lernen könnten zum Beispiel das *Wortspiel um 'Geschichte' und 'Geschichten'* sein, *'Erfahrung'* und *'Erzählung'* sowie der Begriff der *'(Selbst-)Reflexion'* und andere, die im Zuge der weiteren Analyse wieder aufgegriffen werden. Wie Mills jedoch festhält sind die Bedeutungen nie eindeutig, die „Diskurse [...] nicht fixiert, sondern Schauplatz eines fortwährenden Streits um Bedeutung“ (Mills 2007: 17). Äußerungen in Form von Veröffentlichungen, Reden, medialen Statements aber auch in Form von dem, was als diskursive Praktik im Alltag erkennbar wird, sind zentral für die Diskursanalyse, da sie sowohl das Gegenstandsfeld und Bedeutungen konstruieren, als auch Subjekte als Adressat\_innen von Äußerungen konstituieren (vgl. Langer/Wrana 2010: 335). Diskurse können demnach untersucht werden, indem die Äußerungen in Form von Text(en) als Material analysiert werden, wie hier Texte zu 'biographischem Lernen' bearbeitet werden<sup>12</sup>.

---

12 Dies ist eine Perspektive der Diskursanalyse. Es könn(t)en auch die Erfahrungen der durch den Diskurs

## 2.2 Wissenssoziologische Diskursanalyse als eine mögliche Blickrichtung

In der Verknüpfung einer diskursanalytischen Perspektive mit jener anderer sozialwissenschaftlicher Methoden besteht ein wesentliches Moment der wissenssoziologischen Diskursanalyse (vgl. Keller 2011: 191). Reiner Keller unternimmt den Versuch zwischen einer nach Peter Berger und Thomas Luckmann sozialkonstruktivistisch orientierten Wissenssoziologie und einer Foucault'schen Diskurstheorie zu vermitteln, indem er einerseits den Gedanken der „gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1969) umformuliert und von der „diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit“ (Keller 2011) spricht. Andererseits bemüht er sich um eine stärkere Handlungs- und Akteur\_innenorientierung (vgl. Keller 2011: 186) für den Ansatz der Diskursanalyse, durch welche die Eigensinnigkeit der Handlungen von Diskursakteur\_innen besser fokussiert werden könnte (vgl. Keller 2011: 225). Die Grundannahme Kellers ist demnach wie folgt formulierbar:

„Unser Weltwissen ist nicht auf ein angeborenes, kognitives Kategoriensystem rückführbar, sondern auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme oder Ordnungen, die in und durch Diskurse produziert werden“ (Keller 2007: 57).

Ziel der wissenssoziologischen Diskursanalyse ist es „Prozesse der sozialen Konstruktion, Zirkulation und Vermittlung von Deutungs- und Handlungsweisen auf der Ebene von institutionellen Feldern, Organisationen, sozialen Kollektiven und Akteuren“ (Keller 2011: 192) zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen eben jener Prozesse zu untersuchen. Darin unterscheidet sich diese spezifische Form der Diskursanalyse wohl nicht wesentlich von anderen, bindet jedoch über die Benennung von (kollektiven wie individuellen) Deutungs- und Handlungsweisen die Akteur\_innen eines Diskurses noch stärker ein. Das Hervorheben der Bedeutung kollektiver Wissensordnungen und individueller Bewusstseinsleistungen sowie der Bedeutung gesellschaftlicher Akteur\_innen „in den Machtspielen des Wissens“ (Keller 2011: 191) soll als Ergänzung zur Machtanalyse Foucaults dienen. Keller möchte in seiner Konzeption der wissenssoziologischen Diskursanalyse dem vermeintlichen Vorurteil entgegenwirken, dass „der

---

konstituierten Subjekte in den Fokus gerückt werden, indem zum Beispiel narrative Interviews mit den Teilnehmer\_innen oder den Kursleiter\_innen, Organisator\_innen von Workshops und Kursen zu biographischem Lernen gemacht werden, oder Beobachtungen in Erwachsenenbildungsangeboten durchgeführt werden. Subjekte zu beobachten und zu befragen sowie Erfahrungen festzuhalten um einen Diskurs zu beschreiben, ist relevant, da Erfahrungen immer in den 'diskursiven Druck' verstrickt seien (vgl. Mills 2007: 12) und „Diskurse [...] sowohl unser Realitätsverständnis als auch unsere Vorstellung von der eigenen Identität“ (Mills 2007: 16) strukturieren. Die angeführten Perspektiven und damit verbundenen Fragestellungen liegen nicht so weit voneinander entfernt und sollen im Sinne Kellers beziehungsweise der wissenssoziologischen Diskursanalyse anschlussfähig gemacht werden (vgl. Keller 2012: 103).

Rekurs auf Akteure [...] naiv und mit Foucault überwunden“ (Keller 2012: 75) sei. Die wissenssoziologische Diskursanalyse basiert auf der Annahme, dass Diskurse empirische – oder: sozialwissenschaftlich konstruierte und konturierte (vgl. Keller 2011: 191) – Gegenstände darstellen, die mithilfe der vielfältigen Methoden, die im Rahmen des interpretativen Paradigmas der Soziologie entwickelt wurden, analysierbar und darstellbar sind (vgl. 2001: 113f; 2011: 191f). Die Theoriebildung erfolgt auf einer empirischer Grundlage im Sinne der Grounded Theory (vgl. Keller 2011: 191f). Als mögliche gesellschaftliche Wirkung diskursiver Produktionsprozesse im Sinne der wissenssoziologischen Diskursanalyse sind zum Beispiel Subjektpositionen zu verstehen. Wie diese im diskursiven Konstruktionsgefüge aufzufassen sind, soll zu einem späteren Zeitpunkt geklärt werden<sup>13</sup>.

Da die, bei Michel Foucault angedachte, Aufschlüsselung von Diskursen in „diskursive Gegenstände, Begriffe, Äußerungsmodalitäten und Strategien“ (Schwab-Trapp 2003: 39) systematisch nur schwierig umsetzbar ist, orientieren sich Forscher\_innen, die eine empirische Diskursanalyse anstreben, häufig an „etablierten“ (Schwab-Trapp 2003: 39) Verfahren wie textanalytischen Methoden, der Grounded Theory oder sprach- und literaturwissenschaftlichen Analyseverfahren (vgl. Schwab-Trapp 2003: 39). Je nach Datenmaterial, meint Keller (vgl. 2001: 113f; 2011: 191f), könnten gegenstandsspezifische Modifikationen im methodischen Vorgehen der Auswertung vorgenommen werden. Es gehe jedoch darum die Diskursanalyse als Interpretationsarbeit zu erkennen und anzuerkennen und dadurch auch die Notwendigkeit einer methodischen Reflexion sichtbar zu machen (vgl. Keller 2001: 113f; 2011: 191f).

Eine Auseinandersetzung und Anlehnung an das Konzept der wissenssoziologischen Diskursanalyse bedeutet konkret den Gegenstand der Analyse – den Diskurs um Erwachsenenbildung und im Spezifischen die diskursive Formation um biographisches Lernen – als einen empirischen zu verstehen, der unter anderem mit Methoden wie der Grounded Theory analytisch bearbeitet werden kann. Ich hoffe dadurch Subjektpositionen als diskursiv 'konstruierte Realitäten' darstellen zu können, die jeweils erst durch den Eigensinn und die Handlungen von Akteur\_innen des Diskurses zu kleinen 'Wirklichkeiten' werden. Durch die Perspektive Foucaults und anderer Diskurstheoretiker\_innen möchte ich die Eingebundenheit dieser Subjektpositionen und dadurch auch der Akteur\_innen in die Machtgefüge eines Diskurses und einer durch ihn konturierten Wirklichkeit nachzeichnen, denn Diskursstrukturen sind immer zugleich Machtstrukturen und Auseinandersetzungen innerhalb von Diskursen immer Konflikte um Deutungsmacht (vgl. Keller 2011: 208).

---

13 Siehe dazu Kapitel 6 *Das Subjekt im Diskurs*.

„Die WDA [wissenssoziologische Diskursanalyse; Anmerkung: M.M.] [...] betont die Rolle von interpretierenden sozialen Akteuren in der Aufführung und Veränderung von Diskursen in gesellschaftlichen Arenen, bspw. Deutungskonflikten und Problematisierungen“ (Keller 2012: 93).

Um welche Arena, welche Deutungskonflikte geht es nun aber? Wie kann das Feld beschrieben werden, das zum Gegenstand einer Untersuchung von/Suche nach Subjektpositionen wird? Um das Feld der Erwachsenenbildung und im Weiteren auch die diskursive Formation um biographisches Lernen darstellen zu können, muss noch ein weiterer Punkt geklärt werden: die Frage danach, was denn eigentlich eine diskursive Formation ausmacht.

### 2.3 'Diskursive Formation': eine Konstruktion im Forschungsprozess

An dieser Stelle müssen meiner Ansicht nach unterschiedliche Punkte geklärt werden. Zum einen steht aus darzulegen, was ich – vor dem Hintergrund der Überlegungen anderer Diskursanalysen – unter der Bezeichnung 'diskursive Formation' verstehe und warum ich eigentlich mit diesem Begriff arbeite. Weiters möchte ich Formationsregeln aufzeigen, die Diskurse beziehungsweise diskursive Formationen beschreiben und die helfen eben jene zu (re-)konstruieren und darzustellen. Abschließend werde ich noch auf die Position von Forscher\_innen, Diskursanalytiker\_innen – also auch auf meine eigene Verantwortung – im Prozess der (Re-/Ko-)Konstruktion diskursiver Strukturen aufmerksam machen.

Foucault, der durch seine Aussagen über Diskurs und diskursanalytisches Vorgehen seinen Nachfolger\_innen Deutungsspielräume eröffnete, definierte diskursive Formationen über die Gemeinsamkeit von Formatierungsregeln:

„In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerungen, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit [...] definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, dass man es mit einer diskursiven Formation zu tun hat. [...] Man wird Formatierungsregeln die Bedingungen nennen, denen die Elemente dieser Verteilung unterworfen sind (Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, Begriffe, thematische Wahl). Die Formationsregeln sind Existenzbedingungen [...] in einer gegebenen diskursiven Verteilung“ (Foucault 1988: 58).

Während dieses Zitat deutlich macht, dass Foucault das Erkennen einer diskursiven Formation zum Beispiel an der Konzentration um einen bestimmten Gegenstand, der Verwendung bestimmter Begriffe beziehungsweise der Art und Weise typischer Äußerungen festmacht, bleibt offen, worin der Unterschied zwischen einer diskursiven Formation und dem 'generellen'

Diskursbegriff besteht. Um diesen ausmachen zu können, werde ich die Überlegungen anderer Autor\_innen hinzuziehen. So meint Rothe (2011: 176) zum Beispiel, dass „[d]iskursive Formationen [...] Gruppen von sprachlichen Performanzen oder Äußerungen [sind], die auf der Ebene von Aussagen miteinander verbunden sind“. Auf der Ebene der Aussagen finden sich unterschiedlichste diskursive Praktiken sowie diskursive Ereignisse. Dazu zählen zum Beispiel jene (Sach-)Texte, die als (kleine) Auswahl das Materialkorpus meiner Diskursanalyse ausmachen. Keller (2011) beschreibt eine Diskursformation als abgrenzbaren Zusammenhang von einem oder mehreren Diskurs(en), sozialen Akteur\_innen, unterschiedlichen Praktiken und Dispositiven<sup>14</sup> (vgl. Keller 2011: 234). Besonders hervorzuheben ist dabei wohl, dass diskursive Formationen 'Schnittmengen' mehrerer unterschiedlicher Diskurse sein können. Aussageereignisse zu einem bestimmten Themenfeld können sowohl in Spezialdiskursen, wie zum Beispiel einem Wissenschaftsdiskurs, in Erscheinung treten als auch in öffentlichen Diskursen, zum Beispiel medial, verhandelt werden. So würden „[a]lle Diskurse, die nach den selben Formationsregeln gebildet werden, [...] zusammen eine von anderen abgrenzbare *diskursive Formation*“ (Keller 2011: 228; Hervorhebung im Original) bilden. Diskursive Formationen bilden sich um bestimmte Themen-(-felder), deren Kennzeichen ist, dass sie eine historische Entwicklung vollziehen/-vollzogen haben und deshalb bereits auf spezifische Art und Weise strukturiert sind (vgl. Schwab-Trapp 2003: 37).

„Im Kampf um angemessene Interpretation politischer und sozialer Handlungszusammenhänge werden diese Themenfelder reinterpreted, in Beziehung zu anderen Themenfeldern gesetzt und zu kollektiv mehr oder weniger anerkannten Deutungsvorhaben verdichtet“ (Schwab-Trapp 2003: 37).

Diskursformationen können sich auf verschiedenen Ebenen 'offenbaren', also auch auf verschiedenen Ebenen untersucht werden. Sie können nicht nur die 'großen' Spezial- und öffentlichen Diskurse – Recht, Wissenschaft, Politik sowie Umwelt, Geschlecht, etc. – queren, sondern in den Strukturen jeweils kleinerer (Sub-)Diskurse erkennbar werden. So könnte Erwachsenenbildung als Subdiskurs oder kleinerer Diskurs verstanden werden, der zumindest auf der Ebene der Erwachsenenbildungsforschung (oder: Weiterbildungsforschung) den Formationsregeln folgt, die an die Formationsregeln des Wissenschaftsdiskurses angelehnt sind. Auf einer

---

14 Dem Begriff der 'Dispositive' wird in dieser Arbeit keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt. Viele diskursanalytische Arbeiten agieren jedoch mit dem Begriff des 'Dispositivs' – verwenden gar Dispositivanalyse – da dadurch noch einmal mehr die strukturellen Machtverhältnisse eines Diskurses in den Blick gerückt werden. Dispositiv meint hier „[d]ie materielle und ideelle Infrastruktur, d.h. Die Maßnahmenbündel, Regelwerke, Artefakte, durch die ein Diskurs (re-)produziert wird und Effekte erzeugt (z.B. Gesetze, Verhaltensanweisungen, Gebäude, Messgeräte)“ (Keller 2011: 235).

praktischen Ebene wird Bildung und eben auch Erwachsenen- oder Weiterbildung wohl auch in einem öffentlichen Diskurs verhandelt. Was und wie die Begriffe Diskurs und diskursive Formation jeweils verstanden werden, kommt demnach auf den jeweiligen Blickwinkel der Analyse an. Der Gegenstand wird von den Forscher\_innen, also auch von mir, (zumindest mit-)konstruiert.

„Die Einheit eines Diskurses ist also weder etwas Statisches, Unveränderbares noch etwas Gegebenes, sondern lässt sich erst als Ergebnis eines Untersuchungsprozesses bestimmen, wenn herausgearbeitet ist, was die jeweils charakteristischen Eigenschaften beziehungsweise Regelhaftigkeiten eines Diskurses sind“ (Rothe 2011: 179).

Der Unterschied liege also „nicht so sehr im Gegenstand und im Untersuchungsbereich, sondern im Ansatzpunkt, in der Perspektive, in der Abgrenzung“ (Foucault 2010: 42). Dass durch eine Analyse die Formationsregeln eines Diskurses oder einer diskursiven Formation rekonstruiert werden können, geht die Annahme voraus, dass die Regelhaftigkeit sich in eben jenem Material niederschlägt und Ausdruck findet. Diese Voraussetzung beschreiben unter anderem Wrana und Langer (2007), wenn sie von Diskurs als einem „Netz an Differenzsetzungen und Konnotationen [...] ein[em] Modell des Wissens“ (Wrana/Langer 2007: [19]) ausgehen. Dieses Modell brächten Autor(inn)en und Leser(innen) in den Text ein, um ihn zu verstehen (vgl. Wrana/Langer 2007: [19]). Auch Keller hält daran fest und bezeichnet Sprache als das „primäre Medium der Wissenskonstruktion“ (Keller 2001: 129), durch welches „Individuen bzw. kollektive Akteure einzelne Beiträge (Texte) nach Maßgabe der praktischen und inhaltlichen Regelstrukturen des Diskurses“ (Keller 2001: 129) formulieren. Durch die „Positionierung von Akteuren, Ansätzen, Zielen, Werten, Koalitionen und Feindschaften im Text ergibt sich zugleich eine Positionierung des Textes und des Autors/der Autorin innerhalb jenes Netzes von Beziehungen“ (Wrana/Langer 2007: [22]), innerhalb eines Diskurses. So gehe ich davon aus, dass in der diskursiven Formation um biographisches Lernen eine Narration beziehungsweise eine narrative Struktur ausfindig zu machen ist, durch welche eben jene Positionierungen vorgenommen werden<sup>15</sup>. Über die Verwendung bestimmter Begriffe, die Bezugnahme auf ausgewählte Theorietraditionen, Texte, Autor\_innen, die (bewusste) Abgrenzung von anderen Wissenschaftsfeldern, werden im Material spezifische Differenzierungs- und Konnotationspraktiken sichtbar (vgl. Wrana/Langer 2007: [19]), die charakteristisch für biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung sind.

Die bereits angesprochenen Formationsregeln eines Diskurses, Gemeinsamkeiten einer diskursiven Formation, beschreiben, wie sich der Gegenstand, der Diskurs, konstituiert

---

15 Siehe dazu Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel*.

beziehungsweise wie er konstituiert wird (vgl. Keller 2011: 207f). Den rekonstruierbaren Regeln und Ressourcen liegen die entstehenden diskursiven Ereignissen, wie das Material einer Diskursanalyse, zugrunde (vgl. Keller 2011: 232). So entsteht die Möglichkeit von einer diskursiven Formation oder einem Diskurs zu sprechen, wenn die „Regelhaftigkeit der Produktion unterschiedlicher Begriffe, Gegenstände und Theorien“ (Rothe 2011: 139) beschrieben werden kann. Keller (2007) entwickelte für die Analyse auf einer formalen Ebene ein Set von Fragen, die an Texte und potentiell Material gerichtet werden können. Er orientiert sich dabei an der Struktur unterschiedlicher Diskursphänomene, der Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, der Begriffe und der Strategien (vgl. Keller 2007: 46):

- Welchen *Regeln* unterliegen die Gegenstände bzw. deren Herstellung, welche Fachrichtungen und Wissenskontexte werden dafür herangezogen und welche Klassifikationen werden für die Darstellung der Gegenstände vorgenommen?
- Welches sind die *Orte*, von denen Akteur\_innen als legitime Sprecher\_innen in den Diskurs eintreten können und auf welche Weise werden unterschiedliche Äußerungsformen miteinander in Beziehung gesetzt?
- Welche *formalen, rhetorischen Elemente und Muster* spielen im Diskurs eine Rolle? Auf welche Weise wird argumentiert und worüber werden gegebenenfalls Verbindungen zu anderen Diskursen hergestellt?
- Welche *Themen und Theorien* werden durch den Diskurs aufgegriffen, welche Strategien werden verfolgt, um diese zu 'verwirklichen'?

Mit diesen Fragen werde ich in einem ersten Schritt an das Materialkorpus herangehen, um die Regelhaftigkeit der diskursiven Formation um biographisches Lernen im Feld der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Aus forschungsökonomischen Gründen wird die Auswahl von Material für das Datenkorpus sehr beschränkt sein und nur einen kleinen Einblick in die diskursive Formation geben bzw. einen kleinen Ausschnitt derselben zeigen. Ich möchte noch einmal festhalten, dass ich durch die Perspektive auf einen bestimmten Diskursausschnitt, die systematische Auswahl eines bestimmten Materials, wie sie im folgenden Kapitel ausgeführt wird, den Gegenstand (ko-)konstruiere, die diskursive Formation um biographisches Lernen, wie ich sie sehe, also keineswegs gegeben und meiner Untersuchung 'vorgängig' ist. Ein anderer Blickwinkel, ein anderes Datenkorpus könnte die Ergebnisse verändern, auf jeden Fall ergänzen.



### 3 Der Blick aufs Material – Oder: Erhebung und Analyse

Die in den ersten beiden Kapiteln dargestellten Auseinandersetzungen einerseits mit dem diskursiven Feld der Erwachsenenbildung und mit Ideen der Diskursanalyse andererseits trugen im Wesentlichen zur im Konzept der Grounded Theory beschriebenen Entwicklung von theoretischer Sensibilität bei (vgl. Strauss/Corbin 1996: 25). Durch das Abklären und Formulieren meines eigenen Vorverständnisses, etwaiger Vorurteile gegenüber dem Untersuchungsgegenstand – was wiederholt in Form von Memos festgehalten wurde – das Lesen einschlägiger Literatur und durch die Erkundung des Feldes wurde ein *sensibilisierendes Konzept* entwickelt (vgl. Böhm 1994: 124; Alheit 1999: 9f). Dieses Konzept, das auf einem spezifischen Verständnis von (diskursiver) Wirklichkeitskonstruktion und einer bestimmten Vorstellung der Organisation des Feldes Erwachsenenbildung sowie der Idee von biographischem Lernen beruht, diente der weiteren Spezifizierung der Forschungsfrage. Denn während zu Beginn des Forschungsprozesses im Sinne der Grounded Theory eine möglichst offene und weite Fragestellung steht, wird diese im Forschungsprozess zunehmend fokussierter und bedeutet schlussendlich eine Festlegung, „die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll“ (Strauss/Corbin 1996: 23). Die Grounded Theory wird je nach Literatur als Methode, als Methodologie oder auch als Beides beschrieben. Sie kann demnach als konkrete Vorgehensweise im Umgang mit dem Material aufgefasst werden oder auch als „Forschungsstil“ (Alheit 1999: 1) angesehen werden, der in erster Linie ein bestimmtes Verständnis von wissenschaftlicher Theoriebildung vermittelt. Als Gemeinsamkeit bleibt das Ziel, „eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss/Corbin 1996: 8; vgl. auch Böhm 1994: 121 und Alheit 1999: 1). Die Theorie, die während des analytischen Prozesses in ständiger Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt wird, soll dabei dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden und ihn 'erhellen' (vgl. Strauss/Corbin 1996: 9). In der Umsetzung im Forschungsprozess bedarf es daher einer „Anpassung der Methode an die forschungspraktischen Gegebenheiten“ (Truschkat/Kaiser/Reinartz 2005: [3]), über die hinaus bestimmte Grundprinzipien der Grounded Theory nicht vergessen werden dürfen. Im Folgenden sollen kurz einige allgemeine Aspekte der Methode dargestellt werden, um anschließend auf die Datenerhebung, die Konstruktion des Materialkorpus, und die konkreten Auswertungsschritte zu sprechen zu kommen, die an den Prinzipien der Grounded Theory orientiert sind.

Ein wesentliches Merkmal eines Forschungsprozesses, der eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zum Ziel hat, stellt das wiederholte Vergleichen dar (vgl. Strauss/Corbin 1996:

69). Während des gesamten Analyseprozesses geht es demnach um eine ständige Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden (vgl. Böhm 1994: 124). Durch die zusätzliche Bewegung zwischen theoretischen Vorannahmen, die für diese Arbeiten vor allem in den vorangehenden Kapitel expliziert wurden, dem auszuwertenden Material und den entstehenden Daten, kommt es zu einem 'Erkenntnisprozess', der laut Alheit (vgl. 1999: 8) nie geradlinig verläuft, sondern eine spiralförmige Bewegung darstellt. Dahinter steht ein weiteres grundlegendes Prinzip der Grounded Theory: die Verknüpfung von Datenerhebung und Auswertung und die Idee, diese nicht nacheinander, sondern parallel durchzuführen (vgl. Böhm 1994: 124).

Die Auswertung nach der Grounded Theory folgt dem Prinzip des Kodierens, wobei es in erster Linie um das Aufbrechen des Materials geht, das in den häufigsten Fällen als Text vorliegt. Das Kodieren wird dabei als der eigentliche analytische Prozess gesehen, wobei drei 'Typen' unterschieden werden: das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren (vgl. Strauss/Corbin 1996; Böhm 1994; Alheit 1999 und viele andere). Über die Ermittlung von Konzepten, die wiederum zu Kategorien verknüpft werden, wird versucht, zentrale Phänomene als Kernkategorien zu rekonstruieren und sie über Verhältnisbestimmungen systematisch zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Böhm 1994: 136). Um den Auswertungsprozess nachvollziehbar zu dokumentieren und die Vorstellung von kollektivem Forschen durchführbar zu machen, bedient sich die Grounded Theory der Praxis des 'Memo'-Schreibens, die als schriftliche Analyseprotokolle zur Ausarbeitung der Theorie fungieren (vgl. Strauss/Corbin 1996: 169).

### 3.1 Von Diskursereignissen zum Materialkorpus

Die Materialien in Form von Fachtexten aus wissenschaftlichen wie praxisorientierten Erwachsenenbildungskontexten, die in der Perspektive der Diskursanalyse als Diskursereignisse erscheinen, werden durch die Strategie des Samplings zum Materialkorpus der angestrebten Untersuchung. In Anlehnung an die Empfehlungen, die Corbin und Strauss (1996) in ihrem Grundlagenbuch aussprechen, meinen auch Truschkat/Kaiser/Reinartz (2005), dass im Umgang mit Qualifikationsarbeiten eine Kombination aus unterschiedlichen Samplingstrategien – nämlich 'gezieltem', 'systematischem' und 'zufälligem' Sampling – hilfreich sein kann. Die Differenzierung der drei Phasen der Erhebung meines Datenmaterials folge ich diesem Vorschlag. So entspricht die erste Phase eher einem zufälligen Sampling, wie es zu Beginn eines Forschungsprozesses „im Sinne einer Offenheit für neue 'Entdeckungen'“ (Truschkat/Kaiser/Reinartz 2005: [20]) sinnvoll sein kann. In der zweiten Phase wurde gezielt

nach Material gesucht, das zur Beantwortung der Forschungsfrage dient und Vergleiche im Hinblick auf bereits 'gefundene' Kategorien ermöglicht. Systematisch war vor allem das Vorgehen in Hinsicht auf das Einbeziehen von zusätzlichem Material, das im bereits eingebundenen Texten als Literaturverweis oder Quelle angegeben wurde (vgl. Truschkat/Kaiser/Reinartz 2005: [20]). Das Kriterium, dem das Datenkorpus sowie die Analyse im Forschungsstil der Grounded Theory als qualitativer Forschungsarbeit entsprechen soll, ist nicht jenes der statistischen Repräsentativität, sondern vielmehr jenes einer konzeptionellen Repräsentativität (vgl. Böhm 1994: 125).

### 3.1.1 Erhebungsphasen

Auf der Suche nach geeignetem Material, welches zu einer systematischen Sättigung der analytischen Auseinandersetzung mit der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung führen sollte, ergaben sich mehrere Phasen. So bestand vorerst das vordergründige Interesse am Phänomen, was zu einer starken Fokussierung des Begriffs 'biographisches Lernen' führte. In der *ersten Phase* der Erhebung wurde demnach im Katalog des österreichischen Bibliothekenverbundes nach (deutschsprachigen) Publikationen gesucht, die biographisches Lernen entweder im Titel tragen oder unter diesem Stichwort im Schlagwortverzeichnis vermerkt sind. Aus den Ergebnissen dieser Suche wurde eine erste Auswahl getroffen, die sich vor allem an der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit des Materials orientierte. Ein zweites Kriterium war der Bezug des Materials zum Feld der Erwachsenenbildung<sup>16</sup>, welches ich bereits davor als analytische Einheit ausgewählt hatte. Das dadurch entstandene – noch nicht abgeschlossene – Datenkorpus wurde für eine erste offene Sondierung des Feldes verwendet, um anschließend in einer *zweiten Phase* der Erhebung nach dem Prinzip der (maximalen) Kontrastierung eine Erweiterung und Ergänzung des Korpus vorzunehmen (vgl. Alheit 1999: 12; Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 356). Um im Sinne des theoretischen Samplings, wie Glaser und Strauss (2008) es für qualitative sozialwissenschaftliche Forschung vorschlagen, kontrastierendes Material systematisch in den Korpus einbinden zu können, war es notwendig, aus der offenen Analysephase erste Schlüsse auf die Ordnung der diskursiven Formation zu ziehen und Entscheidungen bezüglich der Ein- und Abgrenzung des Diskurses und damit auch des Datenmaterials zu treffen. Überlegungen aus dieser offenen Analyse führten vor allem auch zur

---

16 Siehe Kapitel 1 *Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung*.

Suche nach Texten, auf die im bis dahin bestehenden Materialkorpus verwiesen wurde, beziehungsweise nach Texten, die durch „bestätigte theoretische Relevanz“ (Strauss/Corbin 1996: 149) zu Indikatoren für das Sampling wurden. Im Folgenden werden jene diskurs(ko)konstruierenden Entscheidungen dargestellt um die Konstruktion des Datenkorpus sichtbar zu machen und sie so in das methodische Vorgehen reflexiv einzubetten. In der *dritten Phase* der Zusammenstellung des Datenkorpus, wurde das Material nach 'Relevanz' sortiert, in dem Sinne, als die Texte nach der 'Fruchtbarkeit' für die bis dahin aus dem Korpus entwickelten Kategorien als Haupt- und Nebendokumente<sup>17</sup> markiert wurden.

### 3.1.2 Datenformat(e) des Materials

Bei dem Material handelt es sich um Fachtexte, die in unterschiedlichen Medien und Medienformaten publiziert wurden. Durch die Beschreibung der Autor\_innen der Texte, sowie der Publikationsmedien wird deutlich, dass es sich um einen stark wissenschaftlich geprägten Kontext handelt, was im Material durch bestimmte Regeln – wie zum Beispiel: Zitationsregeln, Bezugnahme auf andere wissenschaftliche Quellen, etc. – deutlich wird, die befolgt werden müssen. Ich spreche von einem wissenschaftlichen Diskurs, der jedoch die Besonderheit einer sehr starken Verknüpfung mit einer theoretisch reflektierenden und reflektierten Erwachsenenbildungspraxis hat<sup>18</sup>, die auch im Material zur Geltung kommt. Die Spannweite<sup>19</sup> der Publikationsmedien umfasst (Ausschnitte/Kernstellen) aus Monographien, Artikel aus Sammelbänden, Zeitschriftenartikel, sowie Online-Publikationen, deren Autor\_innen sich in den ausgewählten Texten mit dem Konzept von biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung befassen.

Durch die Kontexte, in welchen die Texte entstanden sind, und die vermeintlich unterschiedlichen Ziele, die durch ihr Verfassen verfolgt werden, unterscheiden sich die Texte, was später noch differenzierter ausformuliert werden soll. Eine Gemeinsamkeit und materielle Besonderheit liegt darin, dass alle Texte prinzipiell einer breiten Öffentlichkeit zugänglich sind, die jedoch durch diskursexterne Phänomene, wie den Zugang zu wissenschaftlichen

---

17 Haupt- und Nebendokumente werden im tabellarischen Überblick über das Material im Anhang (Seite 137) gekennzeichnet.

18 Wie bereits in Kapitel 1 *Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung* dargelegt, ist Erwachsenenbildungswissenschaft im historischen Kontext in Deutschland aus der Praxis hervorgegangen und die ersten Wissenschaftler wären explizit auch Praktiker gewesen (vgl. Nuissl 2000: 147f).

19 Im Anhang der Arbeit findet sich ein tabellarischer Überblick über das Datenkorpus und die für die Analyse verwendeten Materialien (Seite 137).

Fachbibliotheken, das Vorhandensein finanzieller Ressourcen, den habituellen Umgang mit Medien und vieles mehr eingeschränkt wird. Eine Vorannahme meinerseits ist, dass die behandelten Texte, die das Korpus dieser Arbeit ausmachen, zumindest zum Teil einer reflektierten Bildungspraxis beziehungsweise den in organisierten Bildungsangeboten tätigen Erwachsenenbildner\_innen zugänglich sind. Diese Annahme folgt den an vielen Stellen im Material explizit gemachten Ansprüchen nicht nur einer wissenschaftlichen/-universitären/theoretischen Community gerecht zu werden, sondern Praxis zu reflektieren und zu analysieren sowie konstruktive Anregungen für eben jene zu liefern.

Die Texte umfassen je nach Autor\_in und Veröffentlichungskontext unterschiedliche Textsorten – theoretisch, programmatisch, argumentativ, beschreibend, etc. –, die an unterschiedlichen Stellen der Beschreibung der diskursiven Formation um biographisches Lernen von Bedeutung sind und sich in unterschiedlichem Maße zur Auswahl von Kernstellen angeboten haben und eignen. Neben den ausgewählten Publikationen, die strengen Codes folgen, gäbe es auch andere textförmige Dokumente, die für eine Analyse der diskursiven Formation biographisches Lernen verwendet werden könnten: Dies sind zum Beispiel (beschreibende) Texte auf Homepages von Projekten, die angeben, biographisches Lernen zu forcieren oder mit biographisch orientierten Methoden ihre Bildungspraxis zu gestalten. Weiters könnten Ausbildungsunterlagen für Erwachsenenbildner\_innen zum Beispiel im Kontext pädagogischer Biographiearbeit untersucht werden. Die hier angedeutete Breite des Spektrums an möglichen Materialien, die zur Untersuchung einer spezifischen diskursiven Formation dienen können, soll deutlich machen, dass darin auch eine Beschränktheit der gewählten Perspektive besteht.

### *3.1.3 Eingrenzung des Diskurses*

Die politisch-räumliche Eingrenzung des Datenkorpus folgt vor allem der Entscheidung, mich auf Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum zu konzentrieren. Der Raum ist demnach in erster Linie ein (gemeinsamer) Sprachraum, dessen Auswahl vordergründig über mehrere Aspekte argumentierbar ist: die einfachere Vergleichbarkeit des Materials, das Nichtvorhandensein sprachlicher Zugangsbarrieren zum Material sowie das Wegfallen der Diskussionen um Übersetzungsproblematiken, wie sie in unterschiedlichen Kontexten geführt werden. Gleichzeitig jedoch möchte ich hier die Vorannahme explizieren, dass die Auseinandersetzung mit biographischem Lernen innerhalb des gewählten Sprachraumes – Deutschland, Österreich und Schweiz – möglicherweise eine 'besondere' ist, die sich von

Traditionen, zum Beispiel im angelsächsischen Raum oder im US-Amerikanischen Raum, unterscheidet. Mit dieser Annahme möchte ich jedoch nicht ausdrücken, dass es keine gemeinsamen Traditionslinien und Diskussionsräume gibt – so kommt zum Beispiel das Konzept der 'guided autobiography' aus dem angelsächsischen Raum (vgl. Alheit 1995: 284f.) – und der Austausch von Ideen und Konzepten nicht stattfindet oder gefördert wird. So meint unter anderem Horst Siebert (1995), dass im internationalen Vergleich die strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen Österreich und Deutschland überwiegen (vgl. Siebert 1995: 11). Die vermeintliche Sprachgemeinschaft hat jedoch vor allem auch die gemeinsame Nutzung bestimmter Publikationsmedien, wie zum Beispiel deutschsprachiger Fachzeitschriften, zur Folge. Des Weiteren wird über Sprache eine gemeinsame Adressat\_innengruppe konstruiert: all jene, die deutsche (wissenschaftliche) Texte lesen (und verstehen) können (oder Zugang zu Übersetzungen haben). Die räumliche Eingrenzung des Diskurses birgt gleichzeitig auch die Möglichkeit einer zeitlichen Abgrenzung des Datenkorpus.

Die Zeitspanne, in der die diskursive Formation biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung untersucht werden soll, hat sich abgelesen von dem Zusammenhang mit der räumlichen Eingrenzung vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Material nach der ersten Phase der Erhebung ergeben. Im Material und in ergänzender Literatur zum Feld der Erwachsenenbildung wurden mehrfach 'Entwicklungslinien' des Konzepts und der Ideen um biographisches Lernen skizziert, die an bestimmten Zeitpunkten festgemacht wurden. So erwähnt Dausien (2011) beispielsweise Theodor Schulzes Beitrag im Buch „Aus Geschichten lernen“<sup>20</sup> (1979/1993), in dem „erstmal“ (Dausien 2011: 112) die „Idee, dass aus Biographien bzw. 'Geschichten' gelernt werden könne“ (Dausien 2011: 112), formuliert wurde. Schulze wird somit zu jener Person, die dem Phänomen biographischen Lernens eine Bezeichnung zukommen lässt, somit einen Anstoß für die Diskussion in Erwachsenenbildungskontexten und einen 'Stein im Mosaik' der diskursiven Formation liefert. Dabei sei darauf hingewiesen, dass Schulze nicht von biographischem Lernen, sondern vorerst vor allem von „Lebensgeschichten“ und somit von 'lebensgeschichtlichem Lernen' (vgl. u.a. Schulze 1979: 84; 95) spricht. In einem Großteil des Materials wird, neben der Verfolgung bestimmter Traditionslinien, die im Konzept biographischen Lernens mündet, Mitte der 1980er Jahre als Zeitpunkt angenommen, an welchem unterschiedliche Entwicklungen in

---

20 Das Buch „Aus Geschichten lernen“, das von Dieter Baacke und Theodor Schulze 1979 zum ersten Mal herausgegeben wurde, wurde 1993 als total überarbeitete Ausgabe wieder aufgelegt. Demnach unterscheiden sich die Beiträge von Theodor Schulze in den beiden Auflagen maßgeblich voneinander, da der Autor in der zweiten Veröffentlichung auf 'aktuelle' Entwicklungen im Feld sowie Publikationen zum Thema Bezug nimmt.

Bezug auf die diskursive Formation um biographisches Lernen anknüpfen. Kurz zusammengefasst kam es in der Erwachsenenbildung (unter anderem auch im deutschsprachigen Raum) zu einem Paradigmenwechsel, wodurch die Perspektive der Lernenden, der Teilnehmer\_innen in den Vordergrund rückte, während die Lehr- und Vermittlungstätigkeit zumindest aus dem vordergründigen Fokus verschwanden (vgl. u.a. Dausien 2011: 112). Biographisches Lernen entwickelte sich in der Erwachsenenbildungsforschung, sowie der allgemeinen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Lernen zu einem Modell, das in Abgrenzung zu curricularem Lernen aufgefasst wurde (vgl. Dausien 2011: 112). Gleichzeitig kam es in der Erwachsenenbildungspraxis zu einer Ausformulierung und Konkretisierung des Konzepts von Lernen aus (Lebens-)Geschichten, was die Entwicklung eines Methodenrepertoires und die Ausdifferenzierung von organisierten Erwachsenenbildungsangeboten in Bezug auf biographisches Lernen zur Folge hatte (vgl. Justen 2011: 25ff.).

Biographische Ansätze fanden anfangs vor allem in der politischen Bildungsarbeit Anklang (vgl. Dausien 2011: 113; Behrens/Reichling 2011). In diesem Bereich verstärkte sich die Anlehnung an biographieorientierte Methoden ab den 1990er Jahren, als es nach dem Fall der Grenze in Deutschland (und auch in anderen europäischen Ländern) verstärkt darum ging, einen Erfahrungsaustausch zwischen 'Ost und West' anzuregen<sup>21</sup> (vgl. Behrens-Corbet 1999: 63). Zur zunehmenden Ausdifferenzierung in der Erwachsenenbildungspraxis in den vergangenen zwanzig bis fünfundzwanzig Jahren, bleibt das Interesse wissenschaftlicher Forschung und Auseinandersetzung an biographischem Lernen konstant bestehen, was eine Vielzahl an Publikationen deutlich machen (vgl. Justen 2011). Aktuelle Publikationen<sup>22</sup> zeigen, dass das Interesse auch gegenwärtig anhält, was auch einen Abschluss des Datenkorpus für diese Arbeit schwierig macht.

In Anlehnung an die Überlegungen zur Ausdifferenzierung innerhalb des Feldes Erwachsenen-

---

21 In Bezug auf dieses gesellschaftsgeschichtliche Ereignis, das mit einer parallelen Ausdifferenzierung der biographieorientierten Erwachsenenbildung (in Forschung und Praxis) einherging, sowie in Bezug auf eine vermeintliche 'gemeinsame' Geschichtsschreibung und den Umgang mit nationalsozialistischer Vergangenheit (vgl. Theile 2004: 122), möchte ich noch einmal die Vermutung aufstellen, dass die diskursive Formation um biographisches Lernen im deutschsprachigen Raum eine 'Besondere' ist. Die genannten gesellschaftsgeschichtlichen Hintergründe stellen in meinem Verständnis wesentliche Punkte für die Auseinandersetzung mit Biographie und biographischen Erfahrungen und einer theoretischen Konzeptionalisierung von Lernen aus eben jenen Erfahrungen dar (vgl. dazu unter anderem Siebert 2009: 79)

22 Exemplarisch ausgewählte Publikationen sind Thorsten Fuchs' (2011): „Bildung und Biographie: eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung“, Nicole Justens (2011): „Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive : Lebensgeschichten - Bildungsmotive – Lernprozesse“; Bettina Ostermann-Vogts (2011): „Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung : Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen“ oder die Schwerpunktausgabe „Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung“ der Hessischen Blätter für Volksbildung (2011).

bildung und der Annahme, dass das Thema sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in der Bildungspraxis nach wie vor relevant ist, werde ich für meine Analyse Publikationen heranziehen, die in der Zeitspanne zwischen 1990 und 2011 veröffentlicht wurden. Da der Zeitraum von einundzwanzig Jahren sehr umfangreich ist, wird die Auswahl der Dokumente zwar innerhalb der Zeitspanne breit gestreut sein, es werden jedoch aus Gründen der Begrenzung des Umfangs vorzugsweise nicht aus jedem Jahr und wenn möglich nicht mehr als eine Publikationen pro Jahrgang in das Datenkorpus aufgenommen.

Im Folgenden sollen noch einige Aspekte genannt werden, die in der ersten Phase der Erhebung und einer vorerst offenen Auseinandersetzung mit dem Material 'zum Vorschein kamen' und in der zweiten Phase Anhaltspunkte für die systematische Auswahl darstellen.

### *3.1.4 Wer sind die Sprecher\_innen?*

Die Autor\_innen der Texte sind in unterschiedlichen Kontexten verankert, ebenso wie die einzelnen Materialien vor unterschiedlichen Hintergründen veröffentlicht wurden. Die Erfahrungshorizonte der Autor\_innen decken sich nicht immer mit dem Kontext der Veröffentlichung. So schreiben einige als in der Praxis tätige Erwachsenenbildner\_innen, reflektieren ihre praktische Tätigkeit jedoch unter anderem, indem sie in einem wissenschaftlichen Medium publizieren. Andere Autor\_innen betreiben Forschung zu biographischem Lernen beziehungsweise über biographieorientierte Erwachsenenbildungsangebote an Universitäten und machen ihre Erkenntnisse in Form von Studien, Zeitschriftenartikeln, etc. einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich. Während diese Autor\_innen also sowohl in universitäre Praxis – die ja durch universitäre Lehr-/Lerntätigkeit ebenso als organisierte Erwachsenenbildungseinrichtung in den Blick genommen werden könnte – als auch in die Praxis anderer Erwachsenenbildungsangebote eingebunden sind, ist der Rahmen der Veröffentlichung(en) durchwegs ein (universitär-)wissenschaftlicher. Nachdem an anderer Stelle bereits die daraus resultierenden gemeinsamen 'Wissenschaftsregeln' wie Zitieren, das Angeben wissenschaftlicher Quellen, etc. genannt wurden, sei hier auch noch auf die dadurch entstehenden Ähnlichkeiten bezüglich bestimmter Argumentationsmuster sowie des Aufbaus und der Strukturierung der Text hingewiesen. Autor\_innen, die sich an eben jene strukturierende Regulierung des wissenschaftlichen Diskurses halten, erlangen durch die Publikation, das Öffentlich-machen ihrer Gedanken, die Chance 'gehört zu werden'. Im Sinne einer diskursanalytischen Perspektive, die sensibilisierend meinen Blick beeinflusst, werden die



Autor\_innen demnach zu Sprecher\_innen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung.

Aus wiederum forschungspragmatischen Gründen wurde auch in dieser Hinsicht eine Einschränkung des Materials vorgenommen, indem versucht wird pro Autor\_in nur je einen Text in das Datenkorpus aufzunehmen.

### *3.1.5 Welche Begriffe und Konzepte haben in der diskursiven Formation Bedeutung?*

Nachdem in der ersten Phase der Datenerhebung vor allem der Begriff biographisches Lernen als 'Ankerpunkt' herangezogen wurde, ergab sich durch die anschließende Auseinandersetzung eine Differenzierung in Bezug auf Begriffe und Beschreibungen, die sich auf ein scheinbar ähnliches Phänomen beziehen. Diese möchte ich im Folgenden mit dem Hinweis aufzählen, dass sie vorerst in keinerlei Reihenfolge gebracht wurden. Im Zuge der systematischen Auseinandersetzung mit dem Material werden die unterschiedlichen Begriffe zueinander in Beziehung gesetzt und Bedeutungshorizonte erschlossen<sup>23</sup>. Diese sind zum Beispiel Biographizität, biographische Ressourcen, biographische Kommunikation, biographisches Arbeiten oder (pädagogische) Biographiearbeit, lebensgeschichtliches Lernen, biographisches Erzählen, biographische Kompetenz, lebensgeschichtliche Reflexion und biographisches Wissen. Mit dieser Aufzählung von Begriffen, die in der ersten Phase der Auseinandersetzung mit biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung in dem bis dahin zusammengestellten Material zur Phänomenbeschreibung und -konkretisierung herangezogen wurden, erhebe ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Der gemeinsame Bezugspunkt all dieser Begrifflichkeiten scheint eine Idee von Biographie<sup>24</sup> zu sein, auf die Individuen in unterschiedlicher Weise zurückgreifen, sich darauf beziehen und sie nutzbar machen können.

Die das Datenkorpus ausmachenden Materialien stehen weiters insofern in einem Zusammenhang, als die Autor\_innen sich neben Biographie auch noch auf weitere 'gemeinsame' theoretische Überlegungen beziehen. Dazu zählen unter anderem die Überlegungen zu 'Biographizität' von Peter Alheit (vgl. u.a. 1995, 2003, 2006), die bereits erwähnte Idee von

---

23 Dies erfolgt in Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen*.

24 Ich gehe davon aus, dass der Verwendung des Begriffs 'Lebensgeschichte' bei Schulze (1979/1993) und anderen eine ähnliche Hintergrundkonstruktion zugrunde liegt, wie dem Begriff 'Biographie'; dem sei hinzugefügt, dass es nicht die *eine* Konzeption von Biographie gibt, sondern durchaus divergierende Annahmen hinter den Theorien und Texten stehen.

'Lernen aus (Lebens-)Geschichten' von Theodor Schulze (vgl. u.a. 1979, 1993) sowie die These zur 'Institutionalisierung (Biographisierung) des Lebenslaufs' und der damit einhergehend gedachte gesellschaftliche Wandel bei Martin Kohli (vgl. u.a. 1985, 1988, 2003). Die Annahme, dass ein Bezug auf eben jene genannten theoretischen Überlegungen eine Gemeinsamkeit der zur diskursiven Formation biographisches Lernen gehörenden Aussagen sein könnte, schließt an diesem Punkt der Erhebung Dokumente aus, die möglicherweise den diskursiven Regeln folgen, aber keinen Platz in der hier vorgenommenen Rahmung finden.

### *3.1.6 Welche Rolle spielt das Theorie-Praxis-Verhältnis in der diskursiven Formation?*

Die Kontrastierung anhand der Pole 'Theorie' und 'Praxis' scheint an eine Dichotomie anzuknüpfen, die in der allgemeinen Erziehungswissenschaft ebenso wie in der Erwachsenenbildungsforschung auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten zu Genüge geführt wird<sup>25</sup>. Da jedoch das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf Erwachsenenbildung ein besonderes ist, sollen theoretische Auseinandersetzung mit Phänomenen und praktische Tätigkeit hier als Spannweite verstanden werden, die gelegentlich an bestimmten Punkten zusammenfällt: zum Beispiel wenn wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen der Universität als in der Praxis stehende Erwachsenenbildner\_innen gesehen werden. Insbesondere in der Erwachsenenbildung beziehungsweise der Erwachsenenbildungsforschung/-wissenschaft scheint ein besonders großer Anspruch zu bestehen, der Verknüpfung von Theorie und Praxis gerecht zu werden. So betonen zum Beispiel Gerhard Bisovsky und Elisabeth Brugger in ihrem Artikel zur „Theoretischen Grundlegung der Volkshochschularbeit“ (1995) „im Prinzip der Handlungsorientierung eine günstige Verbindung zwischen theoretischen Linien und praktischem Handeln gefunden“ (Bisovsky/Brugger 1995: 90) zu haben, da eben jenes Prinzip es notwendig mache eine ständige Modifikation sowohl der Theorie als auch der Praxis vorzunehmen.

---

25 Es handelt sich offenbar um ein Dilemma, dem die Pädagogik und in ihrer Tradition stehende Forscher\_innen nicht auskommen, dennoch handelt es sich nicht um einen Punkt, der hier diskutiert werden soll. Mögliche Literatur dazu wäre zum Beispiel:

Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg.60, Heft 3, S. 249-259.  
Caruso, Marcelo (1998): Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. In: Neue Sammlung 4/98, S. 445-463.

### 3.1.7 Andere Diskurse oder diskursive Formationen

Die Annahme, dass die diskursive Formation biographisches Lernen im Feld der Erwachsenenbildung eine ist, die im gewählten Zeitraum (1990 bis 2011) eine Rolle spielt und von Bedeutung ist, schließt nicht aus, dass zeitgleich auch andere Diskurse beziehungsweise diskursive Formationen das Feld strukturieren. So wird die Idee von Lernen durch die Verwendung anderer Adjektive als 'biographisch' in andere Kontexte gesetzt und mit anderen Bedeutungen versehen. Ein Beispiel dafür ist 'selbstgesteuertes Lernen' – oder auch 'Selbstlernprozesse' zum Beispiel bei Daniel Wrana (2006): „Das Subjekt schreiben“ –, ein Phänomen, auf das auch im Material zu biographischem Lernen sowohl in abgrenzender als auch in verknüpfender Weise gelegentlich Bezug genommen wird. Eine andere diskursive Formation, mit welcher Überschneidungen auf unterschiedlichen Ebenen bestehen, beschreibt Daniela Rothe (2011) in „Lebenslanges Lernen als Programm“.

## 3.2 Das konkrete Vorgehen im Umgang mit dem Material: die Grounded Theory

Sowohl in den methodischen Überlegungen als auch in der Vorgehensweise der Diskursanalyse wird vorgeschlagen, mit generativen – oder auch: theoriegenerierenden – Fragen an das Material beziehungsweise das Datenkorpus heranzugehen<sup>26</sup>. Diese Fragen, die einerseits an Fragen zum Aufbrechen des Textes im Sinne der Grounded Theory angelehnt sind, stellen andererseits den Versuch einer Verbindung mit dem sensibilisierenden Konzept aus Perspektive einer Diskursanalyse dar, indem bestimmte (diskursanalytisch geprägte) Begriffe in die Formulierung einfließen. Mithilfe der Fragen könnten bestimmte Bedeutungen in den diskursiven Äußerungen rekonstruiert werden (vgl. Wrana/Langer 2007: [32]).

In einer *ersten Phase des offenen Kodierens* zum „Auseinanderbrechen“ (Böhm 1994: 127) des Textes habe ich mich an den Fragen orientiert, die Daniela Rothe (vgl. 2011: 210) in Anlehnung an Strauss (1994) für ihre diskursanalytische Untersuchung von Lebenslangem Lernen formuliert. Es geht darum, nach Themen und diskursiven Gegenständen zu suchen, Lese- und Verstehens-

---

26 In der Auswertung ging es in einem ersten Schritt darum, theoretische Rahmenkonzepte, wie unter anderem das der (wissenssoziologischen) Diskursanalyse mit den methodischen Überlegungen der Grounded Theory zu verknüpfen. Eine gewisse Schwierigkeit, die sich daraus ergab, stellte die Verwendung unterschiedlicher Begriffe im Kontext der beiden Konzepte dar. Die Vermittlung und Verknüpfung wurde zu einer Herausforderung, genauso wie die Entscheidungen über eine mögliche Darstellungslogik innerhalb der Arbeit.

hinweise zu deuten, Verortungen und Verweise im Diskurs zu erkennen sowie nach zentralen Argumentationsfiguren Ausschau zu halten. Weitere Fragen richten sich danach Gegensätze und Dichotomien in den Argumentation aufzuspüren, diskursiv produzierte Ein- und Ausschlüsse zu rekonstruieren, Eigenschaften und Konnotationen herauszuarbeiten. Fragen nach Normen und normativen Vorstellungen, ebenso wie Klassifikationen und Hierarchisierungen helfen, diskursive Machtverhältnisse in den Blick zu bekommen und spezifische Legitimationen von (Subjekt-)Positionen herauszuarbeiten.

Böhm (vgl. 1994: 127) empfiehlt für diese erste Phase der Auseinandersetzung mit dem Material vor allem unterschiedliche 'W-Fragen' heranzuziehen, um Phänomene identifizieren, Dimensionen erkennen und Positionen rekonstruieren zu können. Auch dieser Hinweis wurde beim offenen Kodieren mit einbezogen. Ziel der ersten Kodierphase war, Daten und Phänomene in Begriffen (zusammen) zu fassen. Die Kodes, die sehr nahe am Text sind oder sein können – siehe dazu auch „In-Vivo-Kodes“ (Strauss/Corbin 1996: 50) –, werden im Sinne der Grounded Theory mit Anmerkungen versehen – sogenannten „Kodiernotizen“ (Strauss/Corbin 1996: 43; 54) –, die wiederum zu (theoretischen) Memos verarbeitet werden. Konzepte oder Kodes mit „bestätigter theoretischer Relevanz“ (Strauss/Corbin 1996: 149) zeichnen sich vor allem durch wiederholtes Auftauchen oder offensichtliches Abwesend-Sein aus. Ein weiterer Schritt in der Analyse war ein erstes Sortieren danach, welche Konzepte besonders wichtig für die Fragestellung sind oder sein könnten und deshalb vertiefend analysiert werden sollten<sup>27</sup>.

Beim *axialen Kodieren* (zweite Phase) geht es generell um eine Verfeinerung und Differenzierung bereits vorhandener Konzepte, die dann im Weiteren zu Kategorien verdichtet werden. Es sollte dadurch ein dichtes Beziehungsnetz um Kategorien entstehen, worüber im Anschluss Achsenkategorien ausgearbeitet wurden. Achsenkategorien definieren sich in erster Linie über Relationen zwischen Kategorien und Konzepten „und den damit in Beziehung stehenden Konzepten in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten“ (Böhm 1994: 131).

Angelehnt an das Kodierparadigma nach Strauss (vgl. u.a. Böhm 1994: 131; Strauss/Corbin 1996: 76), dessen methodisches Vorgehen sich stark an Handlungen orientiert und somit Handlungen in den Vordergrund der Analyse rückt, lässt sich beim axialen Kodieren unter anderem nach *Bedingungen* (für das Auftreten eines Phänomens), *Konsequenzen*, Handlungen zum Umgang/Bewältigung/Bearbeitung (*Strategien*) und *Kontextbedingungen* von Konzepten und ersten Kategorien fragen. Darüber lassen sich Konzepte/Kodes zueinander in Beziehung setzen

---

27 Beispielhaft wird im Anhang eine Liste mit Kodes und Notizen angeführt, die sich jedoch nicht auf *ein* Material aus dem Korpus bezieht, sondern bereits 'sortiert' und thematisch einer möglichen Kategorie zugeordnet wurde (siehe Seite 137).

und um Kategorien gruppieren. Während dieses Paradigma für Kategorien wie 'biographisches Lernen' und 'Biographiearbeit' gut funktionierte – es können unterschiedliche Bedingungen und Konsequenzen ausgemacht werden, die wiederum explizit im Text genannt oder implizit aus dem Text erschlossen werden konnten – eignete sich das Paradigma weniger, um der Frage nach Subjektpositionen nachzugehen. In der Darstellung der Subjekte/Teilnehmer\_innen/-Adressat\_innen von biographischem Lernen im weitesten Sinne war es ergiebiger und gehaltvoller nach *Eigenschaften* (Identität, Sozialität, etc.), *Aufgaben* (Bildungs-/Entwicklungs-/Lebensaufgaben), *Problemen* ('Krisen', 'Problemfaktoren': Orientierungslosigkeit, Sinnsuche, etc.), *Körperkonstruktion* (Innen-Außen, Denken-Körper, etc.), *Merkmale* der Gruppenzugehörigkeit (Alter, Geschlecht, etc.) und anderem zu fragen. Viele Kodes ließen sich nicht eindeutig einer Kategorie zuordnen beziehungsweise mussten weiter spezifiziert und differenziert werden. Über Vergleiche zwischen unterschiedlichem Material sowie einzelnen Kernstellen im selben Text können dabei Ähnlichkeiten und Kontraste rekonstruiert werden, die im darauffolgenden Arbeitsschritt helfen Kernkategorien zu erarbeiten.

In der dritten Phase, dem *selektiven Kodieren*, steht die Formulierung einer gegenstandsverankerten Theorie bzw. eines Modells des untersuchten Phänomens im Vordergrund (vgl. Böhm 1994: 134). Die ist laut Strauss und Corbin (vgl. 1996: 94ff.) in mehreren Schritten zu erarbeiten: Während es beim axialen Kodieren um das Entdecken und Aufdecken von Mustern geht, soll nun der 'rote Faden der Geschichte' um die eine (oder mehrere) Kernkategorien offengelegt werden. Dafür müssen ergänzende Kategorien um die Kernkategorie gruppiert und die Kategorien auf der dimensional Ebene verbunden werden. Um die entstehende Theorie am Gegenstand zu verankern werden die Beziehungen mithilfe der Daten – durch die Suche nach Kernstellen und das ständige Vergleichen – validiert und die Kategorien durch 'Auffüllen' – Erreichen einer „theoretischen Sättigung“ (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkman 2011: 372) – verfeinert.

So ließen sich während meiner Analyse unterschiedliche 'Phänomene' rekonstruieren, die mithilfe des Gruppierens und des Ab- und Vergleichens im Material zu 'Geschichten' verbunden werden. Eine erste 'dominante' Kernkategorie kristallisierte sich um die Idee des diskursiven Narrativs zu gesellschaftlichem Wandel<sup>28</sup>. Über die Verbindung und Sortierung von Kodes und Kategorien, die zum Thema 'Positionierungen der Subjekte im Diskurs' erarbeitet wurden, konnten diverse Subjektpositionierungen rekonstruiert werden, die in Kapitel 7 *Positionierungen im Material* dargestellt werden.

---

28 Siehe dazu Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel*.

### 3.3 Darstellungslogik der Arbeit

Diskursive Formationen beziehungsweise Diskurse können je nach Analysefokus auf unterschiedliche Weise rekonstruiert und dargestellt werden. Keller schlägt vor, anhand von bestimmten Fragen die inhaltliche Struktur der untersuchten Diskursformation aufzubrechen und daran orientiert zu beschreiben (vgl. Keller 2011: 240). Auf einer allgemeinen Ebene sind dies Fragen nach der Formation von Gegenständen eines Diskurses, von Äußerungsmodalitäten, von Begriffen sowie von Strategien, die ein Diskurs enthält. Des Weiteren kann nach den Bezügen gefragt werden, die ein Diskurs zu anderen, historisch vorangehenden, parallelen oder konkurrierenden Diskursen pflegt, und es kann rekonstruiert werden, welche gesellschaftlichen Phänomene dadurch erklärt werden sollen (vgl. Keller 2011: 263). Konkreter kann nach Regeln der Gegenstandskonstruktion, nach Orten des (legitimen) Sprechens, nach formalen wie rhetorischen Elementen und Mustern und nach Themen und Theorien in einer diskursiven Formation gesucht werden, um anschließend eine strukturierte Darstellung derselben zu ermöglichen. Da in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf der Rekonstruktion von Verständnissen biographischen Lernens einerseits und Subjektpositionen, die in und durch die diskursive Formation konstruiert werden, andererseits gelegt wurde, wird auch die Darstellung keine sein, die die diskursive Formation 'als Ganze' vollständig darstellt. Keller (2011) schlägt unterschiedliche Ebenen vor, worüber Diskurse rekonstruiert und dargestellt werden können. Es könnte zum Beispiel die Phänomenstruktur eines Diskurses herausgearbeitet werden ebenso wie narrative Strukturen im Diskurs in Anlehnung an Viehövers (2001) Überlegungen bearbeitet werden können. Des Weiteren sei es möglich Deutungsmuster, die in einem Diskurs relevant scheinen, Klassifikationen, die vorgenommen werden, ebenso wie die diskursiven Gegenstände analytisch zu fokussieren. In Hinsicht auf diese Ebenen beziehungsweise die damit verbundenen Darstellungslogiken ist vor allem die Phänomenstruktur der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung von Bedeutung, da es dabei um „die benutzten Begriffe einschließlich ihrer Bedeutungsdifferenz zu anderen möglichen Begriffen, de[n] Zusammenhang dieser Begriffe, Kausalschemata [und] die 'vorausgesetzte Ontologie'“ (Keller 2011: 248) geht. Biographisches Lernen und andere Begriffe, die im Kontext der diskursiven Formation verwendet werden, lassen sich auf dieser Ebene darstellen. Subjektpositionen, meint Keller (vgl. Keller 2011: 249), seien ebenfalls wichtige Elemente solcher Phänomenstrukturen von Diskursen. Die Beschreibung der Strukturen kann analytisch an Überlegungen der Grounded Theory orientiert sein, wie es auch in dieser Arbeit der Fall ist (vgl. Keller 2011: 251).

Nachdem bei der Analyse auch die (Kern-)Kategorie 'gesellschaftlicher Wandel' als diskursives Narrativ relevant wurde, die wiederum bestimmte Deutungsmuster in der diskursiven Formation erkennbar macht und auch Interdependenzen zur Phänomenstruktur aufweist, wird diese im Folgenden als Erstes rekonstruiert.

#### 4 Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel – Oder: eine narrative Struktur der diskursiven Formation

Diskurstheorien und diskursanalytische Auseinandersetzungen legen nahe, dass Diskurse oder diskursive Formationen sogenannte diskursive Narrative beziehungsweise narrative Strukturen hervorbringen (können). Diese sind unter anderem durch einen Spannungsbogen gekennzeichnet, der die Erzählung konstruiert: *einführende* Beschreibungen – im Text zum Teil als Überschriften formatiert – gehen in eine Sequenz der *Orientierung* über. Anschließend wird die *Komplikation*, das Problem dargelegt, die Narration spitzt sich zu, es kann darüber das Gefühl der (An-)Spannung bei Leser\_innen erzeugt werden. Am Höhepunkt wird eine mögliche *Lösung* dargeboten; sie mildert die Erregung und lässt Leser\_innen – auf Besseres, auf Hilfe, auf Erlösung – hoffen. Abschließend wird eine *Conclusio*, ein Fazit formuliert, welches den Spannungsbogen und mit ihm Leser\_innen wieder zurück führt. Willy Viehöver (2001), der dem Gedanken nachgeht, Diskurse als Narrationen zu verstehen, spricht von drei narrativen Strukturelementen: der *episodischen Struktur der Narration* (1) sowie – in Anlehnung an Paul Ricoeur – einem *narrativen Plot* (2); der zuvor beschriebene Spannungsbogen lässt sich als Kombination dieser Merkmale auffassen. Zusätzlich hält Viehöver an einer *Aktantenstruktur* (3) fest, durch welche – nach Algirdas Julien Greimas – zentrale Rollen verteilt werden. Die Aktanten sind nicht zu verwechseln mit konkreten Akteur\_innen, sie können auch durch Objekte und Taktiken repräsentiert werden.

Innerhalb eines Diskurses werden bestimmte Weltzustände, Erklärungen und Zusammenhänge als derartiges Narrativ konstruiert und erhalten einen bestimmten Legitimationsstatus, indem an unterschiedlichen Stellen, aus unterschiedlichen Positionen und auf verschiedene Weise, aber wiederholt darauf Bezug genommen wird. Narrationen sind sich in Diskursen wiederholende Muster, die Verbindungslinien zu anderen Diskursen bilden, und sind, Viehöver zufolge, sogar in der Regel in andere Diskurse eingewoben (vgl. Viehöver 2001: 178). Weitere Annahmen, die der Autor in Bezug auf Narrationen verfolgt und an die auch meine Überlegungen im Weiteren anknüpfen, sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt:

Narrationen müssen nicht stets die gleiche Struktur bzw. Form aufweisen; sie können zu unterschiedlichen Zeitpunkten beziehungsweise in unterschiedlichen diskursiven Äußerungsformaten divergieren. Nachdem in verschiedenen Bereichen mit dem Begriff der Narration gearbeitet wird, lassen sich die gemeinsamen Eigenschaften eines diskursiven Narrativs nicht auf



der Ebene von Textsorten festmachen. In diversen wissenschaftlichen Analysen konnte gezeigt werden, dass auch wissenschaftliche Studien narrative Strukturen aufweisen können und von ihnen strukturiert werden (vgl. Viehöver 2001: 181). Des Weiteren scheint von Bedeutung, dass nicht einzelne Texte, individuelles Datenmaterial als Quelle einer Narration betrachtet werden kann, „sondern Diskurse als kollektive, übersituative und intertextuelle Zusammenhänge von Äußerungsformen“ gelesen werden müssen, die einfach strukturierte kommunikative Akte und banale Aussagen umfassen können. „Oft lassen sich in einem konkreten Text nur Spuren einer solchen komplexen Narration finden“ (Viehöver 2001: 182). Narrativisierung als Eigenschaft von Diskursen besteht in der Kategorisierung und Identifikation, der Positionierung der\_des Erzählenden selbst, anderer Personen sowie von Ereignissen und Objekten „in einem Netz von Beziehungen und in einem Handlungsablauf“ (Viehöver 2001: 182).

Keller (2011) beschreibt narrative Strukturen von Diskursen als besonders wirkmächtig, da „sich der Diskurs erst [durch sie] an ein Publikum wenden kann [...] und [...] seine eigene Kohärenz im Zeitverlauf konstruiert“ (Keller 2011: 252). Indem Deutungsmuster, Klassifikationen und Dimensionen der Phänomenstruktur, zum Beispiel Begriffe, auf ganz bestimmte Weise zueinander in Beziehung gesetzt werden, schaffen narrative Strukturen in und für einen Diskurs folgerichtige Kausalzusammenhänge. Bestimmte Ereignisse bedingen andere, erzeugen spezifische „Handlungsdringlichkeiten“ (Keller 2011: 252) und schaffen „bestimmte Deutungs- oder Argumentationseffekte“ (Keller 2011: 252). Daraus entstehen diskursspezifische Erklärungsmuster für unterschiedliche Phänomene. Durch die Verkettung von Ereignissen durch eine zeitliche Struktur wird der Eindruck einer 'Unausweichlichkeit' erzeugt.

#### 4.1 Exemplarische Analyse der narrativen Struktur

Im Folgenden soll ein mögliches Narrativ in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung – die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel – anhand von Beispielen am Material rekonstruiert werden. Dazu lässt sich festhalten, dass die narrative Struktur 'gesellschaftlicher Wandel' häufig als Teil der Einleitung beziehungsweise des ersten Textabschnittes herangezogen wird, um das Phänomen biographisches Lernen in einen bestimmten Kontext zu setzen und, wie bereits erwähnt, in eine zeitliche Struktur einzupassen. Exemplarisch soll dafür eine lange Sequenz aus der Einleitung eines Textes (Material JN2005) herangezogen werden, der im Jahr 2005 in einem Sammelband zum Thema „'In der Zeit sein...' Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung.“ erschien. Die Reihe, in der das

Buch publiziert wurde, widmet sich explizit dem Thema „Weiterbildung und Biographie“. Daran lassen sich einerseits die episodische Struktur der Problemnarration, andererseits die Aktantenstruktur als Strukturelemente eines diskursiven Narrativs nach Viehhöfer (2001) nachzeichnen.

Kontrastierend dazu wurden auch die einführende Zusammenfassung aus dem Material (WW2002) analysiert, das stärker in den beruflichen Weiterbildungskontext eingebunden ist sowie ein weiteres Textbeispiel (SA2004) herangezogen, welches gesellschaftlichen Wandel im Gegensatz zu den ersten beiden nicht zu Beginn zur Kontextualisierung anführt, sondern das Narrativ als Vorbereitung für das Resümee des Artikels benutzt.

#### *4.1.1 Interpretation Beispiel 1 (Material JN2005)*

Der Untertitel des Artikels lautet „Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung“ (JN2005: 37)<sup>29</sup>. Der Titel gibt schon explizit vor, welche Aufgabe der Text erfüllen soll: Es soll die Bedeutung, die Wichtigkeit biographischer Ansätze speziell im Feld der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Während eine erste gedankliche Frage – Hat biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung Relevanz? – eher ein rhetorisches Mittel darstellt, rückt vor allem die Frage nach den Dimensionen der Bedeutung in den Vordergrund: Worin besteht die Relevanz von biographischem Arbeiten in der Erwachsenenbildung? *Welche* Bedeutung haben biographische Ansätze im genannten Feld?

Nachdem die Autorin\_der Autor mit einem belletristischen Zitat den Titel des Artikels hervorhebt, erfolgt die Einführung in die Erzählung zum gesellschaftlichen Wandel und somit der zu analysierende Textteil. Der Titel lautet „Biographische Anforderungen in moderner Zeit“; der Rahmen der Erzählung wird abgesteckt. Es wird eine historische Einordnung in die „moderne Zeit“ vorgenommen, die an dieser Stelle nicht differenzierter beschrieben wird. Dadurch erfolgt eine begriffliche Anbindung an die historische Epoche der Moderne, wobei offen bleibt, ob es sich nicht auch um einen Alltagsgebrauch des Moderne-Begriffs handeln kann. Durch die Phrase „biographische Anforderungen“ wird ein bestehendes Problembewusstsein angesprochen. Obwohl die Überschrift ohne die ausdrückliche Anrufung eines Subjekts auskommt, implizieren „biographische Anforderungen“ das Bild eines solchen. „Anforderungen“ lassen die Leserin\_den Leser an Herausforderungen denken, denen das Subjekt „in moderner Zeit“ gegenübersteht.

---

29 Im Folgenden beziehen sich alle Zitate, die durch Anführungsstriche gekennzeichnet sind, auf den Text aus dem Materialkorpus: JN2005, Seiten 37-38.

„In einer modernen Gesellschaft, die in vielen Bereichen darauf ausgerichtet ist, Zeit zu gewinnen, Zeit einzusparen und immer ökonomisch gewinnbringender zu nutzen, um im internationalen Vergleich mithalten und bestehen zu können, ist das 'Ich' mehr denn je auf Schnelllebigkeit und Flexibilität verwiesen.“

Im ersten Satz wird durch die „moderne Gesellschaft“ erneut der Begriff der „Moderne“ angerufen und weiters vor allem darüber charakterisiert, dass dem Phänomen „Zeit“ eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. „Zeit“ wird als Phänomen beschrieben, durch welches eine „moderne Gesellschaft“ strukturiert wird und wodurch an jedes einzelne Gesellschaftsmitglied, an jedes „Ich“, Anforderungen gestellt werden: Zeit gewinnen, sparen und nutzen, sich international vergleichbar machen, flexibel und schnelllebig zu sein. All diese Erwartungen, die in „moderner Zeit“ an das Subjekt herangetragen werden, scheinen einem Glossar zu (ökonomischer) Neoliberalität entnommen.

„Das heutige Zeitverständnis ist geprägt von den naturwissenschaftlich-technischen Entwicklungen der letzten Jahrhunderte, die Zeit zu einem von Menschen messbaren, zerlegbaren, planbaren und einteilbaren Phänomen erhoben haben.“

Es scheint ein bestimmtes Zeitverständnis zu geben, das gegenwärtig von Bedeutung ist („das heutige Zeitverständnis“). Die Autorin\_der Autor verweist auf Entwicklungen im technischen sowie naturwissenschaftlichen Bereich in den „letzten Jahrhunderten“. Die Veränderungen werden demnach an einem langen Zeitraum festgemacht („der letzten Jahrhunderte“), eventuell handelt es sich um die Zeit der Industrialisierung und Moderne. Die stattgefundenen naturwissenschaftlich-technischen Entwicklungen, die dem Text zufolge, unser Zeitverständnis wesentlich geprägt haben, werden nicht näher beschrieben und differenziert. Sie ermöglichen das Messen, Zerlegen, Planen und Einteilen von Zeit. Als erste Assoziationen wären die Entwicklung von Uhren (im öffentlichen Raum wie auch zur 'Privatnutzung'), in weiterer Folge auch jene von Computern und Mobiltelefonen zu nennen. Im Zuge der Industrialisierung wurde Arbeitszeit zunehmend institutionalisiert. Der Verweis auf technisch-naturwissenschaftliche Entwicklungen kann einerseits als Anknüpfung an von Ulrich Beck genannte Veränderungen gelesen werden, andererseits wird durch die Betonung des Zeitphänomens und damit verbundenen (Wahrnehmungs-)Veränderungen auch eine Parallele zu Martin Kohlis Institutionalisierungstheorie hergestellt<sup>30</sup>. Diese ersten beiden Sätze der ausgewählten Textstelle bieten den Leser\_innen eine Orientierung, eine Einleitung ins Thema an.

„Durch die sich anschließende hochkomplexe Ausformung der arbeits-, sozial- und

---

30 Die Positionen Ulrich Becks und Martin Kohlis werden im Exkurs auf Seite 137 dargestellt.

bildungspolitischen Systeme, gestaltet sich menschliches Leben zunehmend unüberschaubar, diskontinuierlich und fragmentarisch.“

Es wird eine „Ausformung der arbeits-, sozial- und bildungspolitischen Systeme“ angeführt, wobei unklar ist, woran diese „anschließt“: an die „naturwissenschaftlichen-technischen Entwicklungen“ oder an die Veränderung der Wahrnehmung von Zeit. Die Ausformung wird als „hochkomplex“ beschrieben, der Begriff erhält die Funktion eines Charakteristikums des Prozesses. Die Komplexität kann als Teil der Problematisierung verstanden werden, denn sie impliziert eine Nicht-Steuerbarkeit und Nicht-Gestaltbarkeit des Ausformungsprozesses. Es sind unterschiedliche Systeme von der Ausformung 'betroffen'. Auch die Nennung dieser System kann als Bezugnahme auf Kohli (1985, 1988) gedeutet werden. Gleichzeitig deuten die Charakterisierung als „hochkomplex“ sowie das Sprechen von „Systemen“ auf Anleihen aus einer systemtheoretischen Argumentation hin. Die Entwicklungen in „arbeits-, sozial- und bildungspolitischen Systeme[n]“ werden wiederum als Ursache („Durch die [...] gestaltet sich [...]“) für bestimmte Bedingungen „menschlichen Leben[s]“ angenommen. Auch dieses ist der Autorin\_dem Autor zufolge Veränderungen unterworfen, denn es wird „zunehmend unüberschaubar, diskontinuierlich und fragmentarisch“. An dieser Stelle wird die Problematisierung vorgenommen. Es werden nicht mehr nur Veränderungen beschrieben und dargestellt, es wird aufgezeigt, dass eben jene genannten Entwicklungen Folgen für die Subjekte haben. Oberflächlich scheinen die Begriffe, die für die Beschreibung der Bedingungen verwendet werden, 'neutral' zu sein, sie erhalten jedoch eine negative Konnotation: *UNübersichtlichkeit* kann orientierungslos, hilflos machen; *DISkontinuität* macht das Leben unstet, die Subjekte werden mit immer neuen Situationen und Herausforderungen konfrontiert; einem *fragmentarischen Leben* scheint der ständige Aufwand eines Zusammenhaltens und Teilesuchens immanent. Trotz der Aktualisierung des Problembewusstseins an dieser Stelle, wird kein Subjekt in den Text eingeführt. Die Veränderungen betreffen scheinbar generell „menschliches Leben“, nicht die Menschen, die Personen selbst.

„Diese oftmals nur noch in Bruchstücken erlebte Komplexität gesellschaftlichen Lebens individuell sinnvoll zusammenzusetzen und zu einem Gesamt in die Biographie zu integrieren, ist sichtbar schwierig geworden, wird aber als grundlegend selbstverantwortliche und vor allem selbstverständliche Aufgabe des einzelnen 'Ich' vorausgesetzt.“

Die „Komplexität“, die bis dahin nur ein Merkmal der Ausformung der Systeme war, wird nun auch zu einer Eigenschaft „gesellschaftlichen Lebens“. Sie ist verantwortlich dafür, dass „nur noch“ eine bruchstückhafte Wahrnehmung möglich ist, dass das Leben nicht mehr als Ganzes –

als „Gesamt“ – gesehen werden kann. Das „menschliche Leben“ wird durch das „gesellschaftliche Leben“ ersetzt – diesem gleichgesetzt? – Mensch ist demnach (Teil von) Gesellschaft (und umgekehrt). In der Textpassage werden Aufgaben an das Individuum formuliert, nämlich die Teile des Lebens „sinnvoll zusammenzusetzen“ und „in die Biographie zu integrieren“. Damit sind verschiedene Implikationen verbunden. Zum einen deutet die Annahme, dass es möglich ist, Bruchstücke „sinnvoll“ zusammenzusetzen darauf hin, dass es eine richtige Weise gibt, in der Teile aneinander gefügt werden können. Es bleibt jedoch offen, woran dieser Sinn sich zu orientieren hat. Geht es um den Sinn der Einzelnen, des Individuums oder um einen kollektiven Sinn, der geteilt werden kann mit den Erfahrungen anderer, einer Gesellschaft? Zum anderen wird ein Verständnis von Biographie dargeboten, dass mehr beinhaltet als diese „Bruchstücke gesellschaftlichen Lebens“, denn diese werden „integriert“ in etwas, das eine Rahmung darstellt. Die Aufgabe, die formuliert wird, wird einer wertenden Deutung unterzogen, denn sie „ist sichtbar schwierig geworden“. Aus einer 'neutralen', unbestimmten Position wird das Problem „sichtbar“ und kann aufgezeigt werden, eine Funktion, die die\_der Autor\_in hier scheinbar übernimmt. Die Formulierung „ist ... geworden“ macht wiederum die Annahme eines Wandlungsprozesses deutlich. Indem die schwierigen Aufgaben des Zusammensetzens und Integrierens als „grundlegend selbstverantwortliche“ und „selbstverständliche Aufgabe des einzelnen 'Ich'“ dargestellt werden, wird ein individuelles Subjekt markiert („selbst-“ und „einzelnes Ich“), das aber (noch) nicht als handlungstragendes in Erscheinung tritt. Wer voraussetzt, was die Aufgabe der Individuen sei und wie, ob individuell oder kollektiv, die diese zu erfüllen hätten, geht aus dem Satz nicht hervor. Der 'Bösewicht' – um an die Aktantenstruktur nach Greimas anzuknüpfen, die Viehöver (2001) in seinem Artikel aufgreift – bleibt maskiert.

„Einerseits hält diese voranschreitende Individualisierung<sup>31</sup> menschlicher Lebensweisen immer mehr entscheid- und gestaltbare Handlungsräume bereit, andererseits muss die damit einhergehende Orientierungslosigkeit bewältigt werden. Beobachtbare und ausgeprägte Konsequenz ist eine radikale Zukunftsorientierung, um gesellschaftlich Schritt halten zu können. Unter der Prämisse des Zukünftigen, verliert das Gegenwärtige offensichtlich an Bedeutung und der moderne Mensch ist seinem 'Tun gedanklich schon immer einen Schritt voraus' (Schulz 1996, S. 159).“

Die Veränderung wird als „Individualisierung menschlicher Lebensweisen“ gekennzeichnet, was wiederum an einen bestimmten Diskurs anknüpft, der auch von Martin Kohli beschrieben wird. Gleichzeitig nimmt die\_der Autor\_in an dieser Stelle einen expliziten Verweis auf Ulrich Becks

---

31 Im Material JN2005 wird an dieser Stelle folgende Fußnote angeführt: „<sup>2</sup> Siehe hierzu ausführlich: Beck 1986.“

„Risikogesellschaft“ (1986) vor. Auffällig ist, dass dieser Verweis im Gegensatz zu anderen nicht im Fließtext angeführt wird, sondern durch eine Fußnote mit dem Hinweis der „Ausführlichkeit“ besonders hervorgehoben wird. Charakterisiert wird der Prozess durch konträre Folgen: Im Positiven wird die Bereitstellung von zunehmenden „Handlungsräumen“ aufgezeigt, die Möglichkeiten für individuelle Entscheidungen und individuelles Gestalten eröffnen. Handeln beziehungsweise Handlung wird demnach als Entscheidung und Gestaltung aufgefasst. Im Negativen weist die\_der Autor\_in auf die „Orientierungslosigkeit“ beziehungsweise die Bewältigung derselben hin, die als weitere Aufgabe formuliert wird. Die Handlungsdringlichkeit, die wiederum keinem konkreten Subjekt zugesprochen wird, wird in der Formulierung „muss ... bewältigt werden“ erkennbar. In einem kurzen, prägnanten Satz wird anschließend die „Konsequenz“ dargestellt: „eine radikale Zukunftsorientierung“. Wer und wie kann diese Folge beobachtet werden? Worin besteht die Ausprägung? Wer muss „gesellschaftlich Schritt halten“ können und orientiert sich demnach vor allem an der Zukunft? Der gesellschaftliche Wandel, auf den das „Schritt halten können“ verweist, impliziert, dass nur mehr in die Zukunft geblickt wird. Handeln wird danach ausgerichtet, was in der Zukunft kommen kann, was bedeutet, dass es an etwas Ungewissem orientiert ist. Dieses Ungewisse in der Zukunft Liegende wird als „Prämisse“ beschrieben, eine Voraussetzung die unter der Perspektive einer philosophischen Ethik eine normative Bedeutung erhält. Das „Zukünftige“, das Handlungsvoraussetzung und Orientierung ist, wird dem „Gegenwärtigen“ gegenübergestellt. Zukünftiges und Gegenwärtiges werden hierarchisiert, ersterem wird mehr Bedeutung zugesprochen. Im „moderne[n] Mensch[en]“ wird eine Trennung zwischen Handeln – „Tun“ – und Denken – „gedanklich“ – vollzogen. Während das Handeln an das Gegenwärtige gekoppelt wird, kann das Denken durchaus mit dem gesellschaftlichen Wandel „Schritt halten“, denn es ist dem „Tun“ voraus.

„Dieses aktuelle Zeitverständnis und die Anforderungen, die an Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und somit auch an jedes einzelne Subjekt gestellt sind, implizieren weniger die Frage 'Wer bin ich?', als vielmehr die Frage 'Wer werde ich sein?'“

Das zu Beginn eingeführte „heutige Zeitverständnis“ wird als „aktuelle[s]“ wieder aufgegriffen und es wird inhaltlich an die Aufgaben und „Anforderungen“ geknüpft, die nun neben jedem „einzelne[n] Subjekt“ auch an „Gesellschaft, Wirtschaft und Staat“ gerichtet sind. Die Anforderungen – Zusammensetzen von bruchstückhaftem Leben, Integrieren eines Gesamten in die Biographie, Umgang mit Orientierungslosigkeit, etc. – eröffnen im Anschluss an den vorhergehenden Gedanken der Zukunftsorientierung folgende Frage: „Wer werde ich sein?“. Gedanklich dem Gegenwärtigen einen Schritt voraus – „Wer bin ich?“ – entwirft sich demnach

das Subjekt im Kommenden, im Ungewissen. Die Spannung, die dieses Unvorhersehbare, dieser unbestimmte zukünftige Raum eröffnet, gelang an dieser Textstelle zu einem Höhepunkt und „jedes einzelne Subjekt“ ist darin gefangen. Die 'totale' Individualisierung wird durch die Differenzierung „Gesellschaft, Wirtschaft, Staat und [...] Subjekt“ zugespitzt.

„Das Problem der Zeit scheint dennoch nicht die ausgeprägte Zukunftsorientierung zu sein, sondern die zunehmende Unfähigkeit von einem 'je subjektiven Sinnverstehen und der Interpretation vergangener Handlungen sinnhafte Anschlusshandlungen zu finden' (Nassehi/Weber 1990, S. 158), die von dem gegenwärtigen 'Ich' thematisiert und konstruktiv reflektiert werden können.“

Obwohl die „radikale Zukunftsorientierung“ zuvor als problematisch in die Diskussion eingebracht wurde, wird sie nun einem anderen Problem untergeordnet: einer „zunehmenden Unfähigkeit“ auf der Ebene des Subjekts. Nach dem Auftrag des sinnvollen Zusammensetzens von Bruchstücken, das in subjektivem Sinnverstehen und dem Interpretieren von in der Vergangenheit gesetzten Handlungen besteht, geht es darum „sinnhafte Anschlusshandlungen zu finden“. Das Spannungsverhältnis zwischen Gegenwärtigem und Zukünftigem eröffnet an dieser Stelle Raum für das Vergangene, für vergangene Handlungen und somit auch für den Begriff der Reflexion. In der Konstellation eines spezifischen Zeitverständnisses von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, über die Trennung von Handeln und Denken sowie der besonderen Position des „Ich[s]“, des Selbst, des Individuums, wird Reflexion möglich. Das „Ich“, das sich handelnd in der Gegenwart befindet, hat die Fähigkeit Vergangenes wie Zukünftiges zu thematisieren und zu reflektieren und sogar konstruktiv darin zu sein, findet sich jedoch in einer Situation wieder, in welcher die Unfähigkeit, davon Gebrauch zu machen, konstitutiv ist.

„Für die Gesellschaft ist heutzutage allerdings in vielen Bereichen nicht mehr die Integrationsleistung ihrer Mitglieder in bestehende Struktursysteme vordergründiges Interesse, sondern gerade die Nicht-Festlegung, die Flexibilität und die substanzielle Varianzbreite (Nassehi 1994, S. 46ff.).“

Von der\_dem Autor\_in wird aufgezeigt, dass es einen gesellschaftlichen Gegenentwurf zur „Integrationsleistung ... in bestehende Struktursysteme“ gibt. Die Metapher des Integrierens eines Gesamten in die Biographie wird hier auf einer anderen, einer gesellschaftlichen Ebene wiederholt. Das Interesse, das „heutzutage“ verfolgt wird, besteht jedoch nicht mehr in der Integration – und somit Festlegung und Verankerung – in Bestehendes, sondern es werden andere, konträre Normierungen angeführt: „Nicht-Festlegung“, „Flexibilität“ und „substanzielle Varianzbreite“. Der Begriff der „Struktursysteme“ verweist erneut auf einen systemtheoretischen Hintergrund. Die „Gesellschaft“ wird als 'handelndes Subjekt' beschrieben, das ein homogenes

Interesse verfolgt. Das „einzelne Subjekt“, das „Ich“ wird hier unvermutet zu einem „Mitglied“ und somit zu einem Teil eben jener „Gesellschaft“, für die es „Leistung[en]“ erbringen muss. Die 'Eigenschaften', die an die Subjekte „heutzutage“ herangetragen werden – „Nicht-Festlegung“, „Flexibilität“ und „substanzielle Varianzbreite“ – lassen sich nicht eindeutig in den zuvor angerufenen Kontext einordnen. Sie erscheinen bei näherer Betrachtung wie leere Worte, die nach Belieben gefüllt werden könnten. Subjekte sollen sich nicht festlegen beziehungsweise nicht festgelegt werden, sondern flexibel sein. Der Begriff der „Flexibilität“ wurde auch an früherer Stelle bereits angeführt und tritt hier erneut auf die Bildfläche, um die Anforderungen der Gegenwart zu charakterisieren. Die Anforderung an die gesellschaftlichen Mitglieder einer „substaziellen Varianzbreite“ zu entsprechen, könnte bedeuten, die Subjekte voneinander unterscheidbar, differenzierbar zu machen; sie sollen unterschiedlich sein, sollen unterschiedlich handeln. Die Unterschiedlichkeiten sollen „substanziell“, um nicht zu sagen „essentiell“ sein – Geschlecht, Ethnizität, Alter? Möglicherweise wird damit auf den aktuellen Diskurs um 'Diversity' verwiesen. Der Hinweis auf eine Publikation von Armin Nassehi und Georg Weber „Zu einer Theorie biographischer Identität“ in der Klammer, macht einen spezifischen Bezugsrahmen der/des Autorin deutlicher: Als Systemtheoretiker in Anlehnung an Niklas Luhmann beschäftigt sich Nassehi mit Modernisierungstheorien, Zeit und Gesellschaft und „funktionalen Differenzierungen“<sup>32</sup>.

„Das Aushalten dieser Kurzfristigkeit und Unbestimmtheit individueller Lebensverläufe sowie der Verlust an Verbindlichkeiten als Orientierungshilfe stellen infolgedessen neue selbstreflexive Anforderungen an die Subjekte.“

Nachdem zu Beginn der Textsequenz die „Flexibilität“ in Kombination mit der „Schnelllebigkeit“ aufgezeigt wurde, wird der Begriff erneut von einem ähnlichen begleitet: der „Kurzfristigkeit“. Es wird also erneut die Zeit beziehungsweise das Zeitverständnis und -empfinden aufgegriffen. Die Anforderungen, die dadurch oder besser gesagt „infolgedessen“ „an die Subjekte“ formuliert werden, sind jedoch nicht das „Aushalten“ derselben sowie der „Unbestimmtheit“, sondern die „Anforderungen“ sind „selbstreflexive“. Mit dem Hinweis auf den „Verlust an Verbindlichkeiten als Orientierungshilfe“ wird noch einmal auf das Problem der Zukunftsorientierung verwiesen, die ja nur durch „Unbestimmtheit“ gekennzeichnet sein kann.

---

32 Ausgewählte Publikationen des Autors zum Thema:

Nassehi, Armin (1999): Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Opladen [u.a.]: Westdeutscher Verlag.

Nassehi, Armin (2008): Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nassehi, Armin (2009): Der soziologische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



„Wo Lebenszusammenhänge nicht mehr selbstverständlich hergestellt werden können und das 'Ich' fragmentarisch bleibt, ist immer wieder neu zu vollziehende Zusammenhangsbildung zu leisten. Um Vereinsamung und Isolation vorzubeugen, ist jeder einzelne Mensch darauf verwiesen, sich seines 'Ichs' zu vergewissern und sich seiner selbst gewiss sein zu können. Sinn und Legitimation müssen erzeugt werden, um sich selber und anderen verständlich und somit begreifbar zu sein.“

Um die Lösung beziehungsweise den Lösungsvorschlag einzuleiten, wird abschließend noch einmal das „gegenwärtige“ Problem darstellend zusammengefasst: „Lebenszusammenhänge [können] nicht mehr selbstverständlich hergestellt werden“, das „Ich“ bleibt in der Zukunftsperspektive „fragmentarisch“ und bruchstückhaft. Durch die gesellschaftlichen Anforderungen muss die Aufgabe der „Zusammenhangsbildung“ vom Individuum „immer wieder neu“ vollzogen werden. Die 'innere Figur' der Veränderung wird jener 'äußeren' des gesellschaftlichen Wandels und der Veränderungsprozesse und damit verbundenen Anforderungen angepasst beziehungsweise muss mit dieser „Schritt halten können“. Die Gefahr – der Individualisierung? – wird expliziert: „Vereinsamung“ und „Isolation“ können die Folgen der auftretenden Probleme sein, die jede\_n einzelne\_n treffen (können). Eine Möglichkeit, eine Chance damit umzugehen – eine Rettung? – ist, „sich seines 'Ichs' zu vergewissern und sich seiner selbst gewiss sein zu können“. Das „Ich“ und das „Selbst“ treten wieder in den Vordergrund der Argumentation. Die „Leistung“, die das Subjekt für seine 'Rettung' vollbringen muss, besteht in der Selbstreflexivität, denn „Sinn und Legitimation müssen erzeugt werden, um sich selber und anderen verständlich und somit begreifbar zu sein.“ Das Ziel der Reflexion, des Rückbeziehens auf sich selbst ist nicht mehr nur Sinn herzustellen, sinnvoll zu handeln, sondern auch „Legitimation“ zu erzeugen. „Legitimation“ gegenüber sich selbst sowie gegenüber der Gesellschaft, deren „Mitglied“ jede\_r einzelne ist. „Legitimation“ für Handeln, für Denken, für Leben. Ergebnis eines solchen Reflexionsprozesses ist es „sich selber und anderen verständlich und somit begreifbar zu sein“ – ein Ansinnen, das unter anderem von Judith Butler als „Intelligibilität“ beschrieben wird.

„Die Erwachsenenbildung versucht zunehmend biographische Themen zu berücksichtigen, um diesem Phänomen zu begegnen.“

Das „Phänomen“, dass bis zu diesem Punkt in der gewählten Kernstelle beschrieben wurde, wird nun abschließend in einen institutionellen Kontext gesetzt. Denn die „Erwachsenenbildung“ hat erkannt, worin das Problem der „modernen Gesellschaft“ besteht und wie damit umgegangen werden kann; sie hält Lösungsvorschläge für die Subjekte bereit und tritt damit als „Retterin“ in Erscheinung. Die Lösung, die sie vorschlägt, besteht darin, „biographische Themen zu

berücksichtigen“.

*Allgemeines: die Problemnarration und die Aktantenstruktur*

Anhand des ausgewählten Textbeispiels, an dem das Narrativ vom gesellschaftlichen Wandel als erstes exemplarisch rekonstruiert werden sollte, lässt sich Willy Viehövers Entwurf einer Problemnarration deutlich machen. Der Autor, auf den bereits zuvor Bezug genommen wurde, benennt sechs „Episoden“, wobei nicht jeder Text alle enthalten muss (vgl. Viehöver 2001: 194): (1) das Problem, (2) die Problemursache, (3) die Problemfolgen, (4) die Problemlösungen oder --versuche, (5) die Konsequenzen der Problemlösungsversuche und als letztes (6) die legitimierenden Leitbilder und Prinzipien.

(1) Das Problem wird insofern ersichtlich, als sich „menschliches Leben zunehmend unüberschaubar, diskontinuierlich und fragmentarisch“ gestaltet und Subjekte somit mit der Gefahr der „Isolation“ und „Vereinsamung“ konfrontiert sind.

(2) Die Ursache dafür sind gesellschaftliche Veränderungen, die ein verändertes Zeitverständnis hervorbringen und somit neue/andere Anforderungen an die Subjekte stellen.

(3) Problemfolgen sind eine „radikale Zukunftsorientierung“, die aufgrund der Unbestimmtheit/Unbestimmbarkeit der Zukunft zu einer „Orientierungslosigkeit“ wird.

(4) Als Problemlösung wird vor allem die Herstellung einer Konsistenz im einzelnen Subjekt vorgeschlagen: es soll eine „immer wieder neu zu vollziehende Zusammenhangsbildung“ passieren; Subjekte müssten sich ihres 'Ichs' vergewissern und sich ihrer selbst gewiss sein.

(5) Eine Konsequenz für die Subjekte ist es, durch die Herstellung eines Sinnzusammenhangs „sich selber und anderen verständlich und somit begreifbar“ zu sein. Gleichzeitig besteht eine institutionelle Konsequenz der darin, biographische Themen in der Konzeption von Bildungsangeboten für Erwachsene zu berücksichtigen.

(6) Als legitimierende Leitbilder beziehungsweise Prinzipien erscheinen einerseits die Vorstellung einer konsistenten Identität, eines sich selbst bewussten Subjekts, andererseits die Erwachsenenbildung, die durch das Erkennen und Reagieren auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse die Individuen dabei unterstützen kann, eben jene (wieder) herzustellen.

Interessant ist, dass in der Sequenz sehr viele, auch unterschiedliche Anforderungen an das Subjekt formuliert werden, die der Argumentation zufolge durch den gesellschaftlichen Wandel an diese herangetragen werden. Auch diese Anforderungen unterliegen einem Wandel, weshalb „aktuelle“ Aufgaben vor allem in Abgrenzung zu vorangegangenen formuliert werden. Obwohl das Subjekt auf unterschiedlichen Ebenen angerufen wird, zum Beispiel durch eben jene

Anforderungen, aber auch durch die wiederholte Bezeichnung des „Ichs“, der\_des „einzelnen“ und des „selbst-“, bleiben die Adressat\_innen des Textes beziehungsweise des Diskurses im Dunklen.

Im Folgenden soll noch kurz die Aktantenstruktur, die Viehöver (vgl. 2001: 196) in Anlehnung an Greimas erwähnt, für die Kernstelle dargestellt werden. Die\_der Sender\_in, deren\_dessen Position es ist, die Werte, Regeln und Normen zu vermitteln, ist im vorliegenden Beispiel die\_der Autor\_in des Textes. Sie\_Er legt die Problemlage dar und führt die Lösungsvorschläge ein, sowie die Prinzipien, an welchen sich die Lösung orientieren soll. Dem gegenüber stehen die Leser\_innen des Artikels als Empfänger\_innen dieser Werte. Das Ziel beziehungsweise der Wunsch, der von dem\_der Sender\_in implizit vermittelt wird, ist die Herstellung eines „Ichs“ – einer konsistenten Identität –, was vom 'handelnden Subjekt' – das erst im letzten Satz entlarvt wird: der Erwachsenenbildung – ermöglicht wird. Als Helfer\_innen, um dieses Ziel zu erreichen, werden die einzelnen Subjekte angerufen, indem sie einen selbstreflexiven Umgang einüben, während die „Gesellschaft“ als „Anti-Heldin“ auftritt und durch die stattfindenden Veränderungsprozesse das verfolgte Ziel ständig in Gefahr bringt.

#### 4.1.2 *Interpretation Beispiel 2 (Material WW2002)*

Das Material WW2002 hat seinen Fokus auf beruflicher Weiterbildung. Die hier für die Interpretation ausgewählte Textstelle ist der Einstieg des Artikels, der von der\_dem Autor\_in als 'Zusammenfassung' kenntlich gemacht wurde.

„Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung ist gekennzeichnet durch eine Situation des 'Nicht-mehr' und 'Noch-nicht'.“<sup>33</sup>

Die Verwendung des Verbs „ist gekennzeichnet“ verweist darauf, dass im Folgenden eine These formuliert, eine Behauptung aufgestellt wird, die in diagnostischer Form „gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen“ thematisiert. Während im ersten Satzteil noch eben jene Entwicklungen im Vordergrund stehen, wird am Ende vor allem ein „'Nicht-mehr' und 'Noch-nicht'“ in den Blick genommen, ohne etwas sehen zu können. Die sehr vagen Begrifflichkeiten, unter denen sich Leser\_innen alles und nichts vorstellen können, haben den Effekt der Erzeugung von Aufmerksamkeit; es könnte sich um eine von den Autor\_innen beabsichtigte

---

33 Im Folgenden beziehen sich alle Zitate, die durch Anführungsstriche gekennzeichnet sind, auf den Text aus dem Materialkorpus: WW2002: Seite 1.

Aktualisierungsstrategie handeln: Die Dramatisierung entsteht dadurch, dass ein unbestimmter Zwischenraum erzeugt wird.

„Diese Entwicklung hat weitreichende Konsequenzen u. a. für Arbeit, Beruf und Bildung. Sie bedeutet: Veränderung der Arbeitsinhalte; Ausübung einer Berufstätigkeit auf Zeit, Wechsel von Arbeitsplatz, Betrieb, Beruf; aber vor allem auch: Verlust an beruflicher Orientierung sowie die Notwendigkeit, Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen.“

Auch die Dimension der im darauffolgenden Satz angeführten „weitreichenden Konsequenzen“ bleibt abstrakt. Für welche Subjekte/Institutionen sind „Veränderung der Arbeitsinhalte; Ausübung einer Berufstätigkeit auf Zeit, Wechsel von Arbeitsplatz, Betrieb, Beruf“ von Bedeutung? Ohne explizit ein Subjekt in den Mittelpunkt der Aussage zu stellen, werden allgemeine Prognosen abgegeben, die vor allem Veränderungen in Arbeitsverhältnissen im Allgemeinen als Konsequenzen prognostizieren. Der Fokus auf Arbeit lässt sich unter Umständen über den Kontext des Textes – berufliche Weiterbildung – erklären. „Verlust an beruflicher Orientierung sowie die Notwendigkeit, Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen“ stellen Probleme dar, die demnach erst eine Folge der „gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen“ sind.

„Die Frage ist: Wer oder was kann uns in diesen Veränderungsprozessen Orientierung geben? Wie bzw. wo kann die notwendige Kompetenz zum Umgang mit neuen und wechselnden Berufs- und Alltagssituationen erworben werden?“

Mit dem rhetorischen Mittel der Frage (an die Leser\_innen, die gesamte Gesellschaft oder an Keine\_n im Speziellen) eröffnet die Textpassage Assoziationen zu politischen Reden oder religiösen Predigten: „Die Frage ist: Wer oder was kann *uns* [Hervorhebung: M.M.] retten?“ Die\_der Autorin\_Autor adressiert ein „uns“, das in der Argumentation davor noch nicht angesprochen wurde. Es scheint, als würden sie auch sich selbst in den Kreis der Leser\_innen einordnen, in die Gemeinschaft jener, die durch die „Veränderungsprozesse“ orientierungslos (geworden) sind. Es wird eine vermeintliche Einheit hergestellt, die erneut die Dringlichkeit und Aktualität betont. Die Frage konstruiert jedoch nicht nur ein Adressat\_innenkollektiv, sondern eröffnet durch die Anrufung eines „Wer?“ – oder „Was?“ – die Möglichkeit einer personalen Instanz, die als 'Retter\_in' denkbar gemacht wird<sup>34</sup>. Es handelt sich um die konkrete Frage nach einem Subjekt oder einer konkreten Problemlösungstaktik, die 'hilft' die Probleme angemessen und 'richtig' zu bearbeiten oder zu 'lösen'. Als möglicher Umgang mit den Entwicklungen wird die Suche nach Orientierung beziehungsweise das Umgehen mit der Orientierungslosigkeit

---

34 Siehe dazu auch Kapitel 7.2 *Positionierungen der Erwachsenenbildner\_innen*.

konstatiert: das Subjekt, das (noch) nicht explizit in Erscheinung getreten ist, ist zum Handeln aufgefordert, jedoch nicht dahingehend, sich mit den „gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen“ auseinanderzusetzen.

„Unsere These ist, dass die individuelle Kompetenz (Stärke, Besonderheit) in Zukunft diese Orientierungsfunktion übernehmen kann. Berufliche Weiterbildung muss sich daher in Zukunft als biografieorientierte Kompetenzentwicklung verstehen.“

„Individuelle Kompetenz“ wird nun als 'Lösung', als 'Heilmittel' verschrieben. Die vermeintlich erläuternden Begriffe in Klammern – „Stärke, Besonderheit“ – eröffnen unterschiedliche Assoziationen und Deutungen. Während „Stärke“ an ein Gegenüber von „Schwäche“ denken lässt, was wiederum nicht Teil von individueller Kompetenz sein kann, impliziert der Begriff „Besonderheit“ die Möglichkeit der Unterscheidbarkeit. Alle Subjekte sollen aufgrund ihrer individuellen Kompetenzen 'besonders' sein – und können somit von einander unterschieden werden. Jedem Individuum scheinen Kompetenzen zugesprochen zu werden, die sich als eben solche äußern. Die Charakterisierung von Individuen als 'besonders', entspricht einer spezifischen Form der Individualisierung. Trotzdem sind es hier nicht die Individuen, die zum Handeln aufgefordert sind: die „berufliche Weiterbildung“ *muss* agieren, sie muss sich selbst in einer bestimmten Art begreifen, nämlich als „biografieorientierte Kompetenzentwicklung“. Die Aufforderung beschreibt eine Zukunftsperspektive, offen ist jedoch, ob die Neuheit an der Biografieorientierung oder in der Kompetenzentwicklung festgemacht wird. Der Blick in die Zukunft schwächt an dieser Stelle aber auch das bis zu diesem Punkt der Argumentation aufgebaute 'Bedrohungsszenario' ab. Es gibt eine Zukunft, es gibt eine Lösungsoption, es gibt Hoffnung, zumindest in der These der Autor\_innen des Textes („Unsere These ist, ...“).

„Eine Möglichkeit, durch biografieorientierte Weiterbildung auf Veränderungsprozesse einzugehen, stellt das Lernen und Arbeiten in „Erfahrungsräumen“ dar. In ihnen kann Veränderungskompetenz erworben bzw. weiterentwickelt werden.“

Abschließend wird noch eine konkrete Idee beziehungsweise „Möglichkeit“ angeführt, nämlich das „Lernen und Arbeiten in 'Erfahrungsräumen'“. Eine Konkretisierung erfolgt nur über den Hinweis, dass darin „Veränderungskompetenz erworben bzw. weiterentwickelt“ werden kann. Die Vorstellung der Entwicklung von Eigenschaften könnte wiederum als Verweis auf den Gegensatz 'Stärke'/'Schwäche' als Merkmale individueller Kompetenz angesehen werden. Die Aufforderung auf „Veränderungsprozesse einzugehen“ lässt offen, wen oder was diese Veränderungsprozesse betreffen. Wird dabei auf ein Subjekt Bezug genommen, oder doch nur auf die stattfindenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse hingedeutet? Oder müssen sich gar

Institutionen mit 'eigenen' Veränderungs- (und Anpassungs- ?) Prozessen befassen?

### *Allgemeines: Narrativer Plot*

Durch die Position und Funktion im Text, als Zusammenfassung zu Beginn des Artikels, kommt es zu einer starken Kondensierung der Argumentationsfigur beziehungsweise des Argumentationsmusters. Während in den darauffolgenden Textabschnitten Aspekte wie Veränderungskompetenz, individuelle Kompetenz und die Idee vom Lernen und Arbeiten in 'Erfahrungsräumen' wieder aufgegriffen werden und ansatzweise auch inhaltlich ausgeführt werden, bleibt der Bezug zum 'gesellschaftlichen Wandel' undifferenziert und vor allem unthematisiert. Zusammenhänge werden nicht erklärt, inhaltliche Ebenen des Wandels bleiben offen. Es braucht scheinbar auch kein handlungstragendes Subjekt, um gesellschaftlichen Wandel als objektives Problem darzustellen und über die Zeitdiagnose und die Verwendung von bedeutungsschweren Begriffen wie „(weitreichende) Konsequenzen“ eine Handlungsnotwendigkeit zu inszenieren. Das Bedrohungsszenario, das im gesellschaftlichen Wandel beziehungsweise den „gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen“ ufer, erscheint in Form eines Narrativs, das keiner weiteren Ausführungen bedarf. In der Textsequenz wird über das Narrativ eine 'Außenfigur' beschrieben und stark gemacht – jene des gesellschaftlichen Wandels –, die Folgen für den Entwurf einer 'inneren Figur' hat: Der äußere Wandel impliziert die Notwendigkeit der Veränderung des Subjekts bzw. der Subjekte. Die Adressat\_innen des Diskurses, die Leser\_innen der Texte, die Individuen, werden so in die Dynamik des Wandels, der gesellschaftlichen Veränderung eingefügt beziehungsweise einbezogen.

### *4.1.3 Interpretation Beispiel 3 (Material SA2004)*

Im Gegensatz zu den ersten beiden ausgewählten Materialteilen wird der Kernstelle im folgenden Beispiel nicht die Position beziehungsweise Funktion der Einführung am Beginn des Artikels zugewiesen, sondern das Narrativ vom gesellschaftlichen Wandel dient der Vorbereitung des Resümees am Ende des Textes. Unmittelbar vor der Textstelle wird dargestellt, inwiefern Erzählungen sowie individuelle Erfahrungen 'nutzbar gemacht' werden können und am Beispiel eines Forschungsprojektes der\_des Autors\_in abgehandelt.

„Biographieforschung ermöglicht die Reflexion individueller Entwicklungen und gibt

Anhaltspunkte für die Gestaltung von Biographien.“<sup>35</sup>

An das im Artikel zuvor erwähnte Beispiel anknüpfend, macht die\_der Autor\_in eine einleitende Zusammenfassung zur „Biographieforschung“. Diese tritt handelnd in Erscheinung, denn sie „ermöglicht Reflexion“ und „gibt Anhaltspunkte“. Offen ist, wer die Adressat\_innen dieser zur Verfügung gestellten Möglichkeiten sein könnten: andere Wissenschaftler\_innen; Andragog\_innen/Pädagog\_innen in der Praxis; Individuen, die sich mit (ihren) Biographien beschäftigen? Sie ermöglicht jedenfalls die „individuelle Entwicklungen“ reflexiv zu betrachten – innere Figur – und gibt Hinweise wie Biographien gestaltbar sind oder wie sie zu gestalten sind.

„Die Diskussion über die Auflösung der Normalbiographie vor dem Hintergrund gegenwärtiger ökonomischer und soziokultureller Veränderungen steigern das Bedürfnis nach Selbstthematisierung und nach Analyse solcher Erosionserscheinungen.“

Nach dieser kurzen thematischen Orientierung im ersten Satz der Textpassage, wird auch schon das Problem präsentiert, das im Zusammenhang mit dem Narrativ um den gesellschaftlichen Wandel steht: Dieser wird charakterisiert durch „gegenwärtige ökonomische und soziokulturelle Veränderungen“, die zu einer vermeintlichen „Auflösung der Normalbiographie“ führen. Das Problem wird an dieser Stelle relativiert, indem nicht die Veränderungen als normative erscheinen, sondern die „Diskussion über die Auflösung“ in den Vordergrund gerückt wird. Während in den anderen Beispielen (JN2005 und WW 2002) der Orientierung als Hinführung zum Problem mehr Raum und Text gewidmet wird, kommt die\_der Autor\_in dieses Artikels nach einem knappen einführenden Satz zur Problematisierung des Narrativs. Ein möglicher Grund dafür könnte die Position im Text in Kontrast zu jener der anderen Beispiele sein: In JN2005 und WW2002, wo die narrative Struktur bereits zu Beginn in der Einleitung der Texte präsentiert wird, muss die Orientierung ausführlicher ausfallen. Bei SA2004 hingegen diene alles was davor kommt als Hinführung zum Thema/zum Plot.

Mit der Formulierung „Auflösung der Normalbiographie“ knüpft die\_der Autor\_in unter anderem an die Thesen von beziehungsweise die „Diskussion“ bei Martin Kohli (1985 u.a.) an. Es ist eben jene „Diskussion“, die das „Bedürfnis nach Selbstthematisierung“ hervorrufen und die prognostizierte Auflösung, die als „Erosionserscheinung“ bezeichnet wird, analytisch in den Blick zu nehmen. Während die Vorstellung von der „Auflösung der Normalbiographie“ noch auf ein oder mehrere weiterhin bestehende biographische Entwürfe hoffen lässt, wird durch das Bild der „Erosion“ das Problem dramatisiert. Ein Begriff, der aus der Geographie entlehnt ist und in seiner

---

35 Im Folgenden beziehen sich alle Zitate, die durch Anführungsstriche gekennzeichnet sind, auf den Text aus dem Materialkorpus: SA2004, Seite 35.

Bedeutung darauf hinweist, dass einer\_einem 'der Boden unter den Füßen weggezogen wird'. Die Veränderungen, die einerseits am und im Individuum fest gemacht werden, andererseits den gesellschaftlichen Wandel betreffen, erscheinen durch diese Metapher nicht nur äußerst bedrohlich, sondern auch naturalisiert.

„Daraus ergibt sich eine 'neue' pädagogische Aufgabe: In einer sich schnell wandelnden Welt sind neue Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen (vgl. dazu Alheit 1995).“

Die Aufgabe, die daraus erwächst, ist keine des Individuums, sondern eine „pädagogische“ – und sie ist „'neu'“, aber nur so 'neu', dass sie durch Anführungszeichen relativiert werden muss. In pädagogischer Praxis (und Forschung?) muss die Trennung zwischen – ebenfalls neuen – „Wissensbestände[n]“ und „biographische[n] Sinnressourcen“ überwunden werden. „Wissensbestände“ und „Sinnressourcen“ lassen an einen Brunnen denken, aus dem die Pädagogik 'schöpfen' kann um ihre „'neue'“ Aufgabe zu erfüllen. Mit der Aufgabe geht auch eine gewisse Dringlichkeit einher, da der Handlungsrahmen als „sich schnell wandelnde Welt“ gezeichnet wird. Der Pädagogik beziehungsweise den Pädagog\_innen ist demnach zu Eile und baldigem Reagieren geraten.

„Erwachsenenbildung wird damit als Möglichkeit betrachtet, Individualisierungsfolgen zu bearbeiten. Durch die Bereitstellung neuer sozialer Erfahrungen wird sie als Hilfestellung für eine Gestaltung individueller Biographien betrachtet.“

Das pädagogische Teilgebiet der „Erwachsenenbildung“ hat diese Handlungsanweisung bereits erkannt und es sich (schon längst) zum Ziel gemacht „neue Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen“, denn sie wird als die „Möglichkeit“ und als „Hilfestellung“ angesehen mit den „Individualisierungsfolgen“ umzugehen. Der Erwachsenenbildung oder der Bildung von Erwachsenen wird in dieser Kernstelle – ähnlich wie bei JN2005 – die Funktion beziehungsweise die Position der 'Retter\_in', in der Bezeichnung des Aktantenmodells nach Greimas (vgl. Viehöver 2001: 196) der Heldin, des Subjekts, zugeschrieben. Die Steigerung der Gefahr, die davor von der „Auflösung der Normalbiographie“ zu einer „Erosionserscheinung“ wurde, wird an der Stelle der Lösungsorientierung wieder abgeschwächt, indem von „Individualisierungsfolgen“ gesprochen wird. Diese Folgen eines Prozesses, der wiederum auf die Auseinandersetzung bei Martin Kohli (1985) verweist, sind – durch die „Erwachsenenbildung“ – berschaubar, absehbar und somit bearbeitbar. Die Bearbeitung erfolgt durch „die Bereitstellung neuer sozialer Erfahrungen“. Durch den erneuten Hinweis auf die „Gestaltung individueller Biographien“, wird der Bogen zum Beginn der Kernstelle geschlossen: Die Biographieforschung



beziehungsweise die (wissenschaftliche) Beschäftigung mit Erfahrungen und Erzählungen kann für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden:

„Und dies in zweifacher Hinsicht: als Chance der Aneignung der eigenen Geschichte und als Umdeutungsversuch zur Verarbeitung aktueller Situationen.“

Die „Bereitstellung neuer sozialer Erfahrungen“ und damit die „Hilfestellung“, die Erwachsenenbildung leisten kann/soll, wird also in zwei Aspekten gesehen. Die Subjekte, die auch in diesem Beispiel nicht benannt werden, erhalten die „Chance“, sich ihre eigenen Geschichte anzueignen (Vergangenheitsperspektive mit Bezug zur Gegenwart), und sie können die aktuelle Situation, die von „ökonomischen und soziokulturellen Veränderungen“ geprägt ist, verarbeiten. Während die „Individualisierungsfolgen“ noch „zu bearbeiten“ waren, bedarf die aktuelle Situation nun der „Verarbeitung“, was eher auf ein schwerwiegendes Problem, als eine leicht veränderbare Situation hindeutet. Die „Verarbeitung“ besteht auch nicht, wie vielleicht anzunehmen wäre, in der Veränderung (durch Handlungen) der aktuellen Situation, zum Beispiel indem den gegenwärtigen Veränderungen entgegen gehalten oder Widerstand geleistet wird, sondern in einem „Umdeutungsversuch“: Über das (darüber Nach-)Denken, das (Selbst-)Reflektieren soll der Versuch unternommen werden, die Gefahr, die durch die „Erosionserscheinungen“ allgegenwärtig ist, zu bewältigen.

## 4.2 Narrativer Plot und Bezugspunkte der narrativen Struktur

Die immer wieder und in unterschiedlicher Ausführlichkeit erzählte 'Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel' kann meiner Ansicht nach als diskursives Narrativ betrachtet werden. Welche Funktionen können derartige narrative Strukturen für einen Diskurs übernehmen? Welche Aufgaben erfüllt die 'Geschichte' für bestimmte Positionen innerhalb der diskursiven Formation? Diese Analysefragen sowie die Überlegungen zur narrativen Struktur werden an Auszügen am Material exemplarisch deutlich gemacht und ausdifferenziert. Dafür wird vorerst der 'Plot' des Narrativs in seinen Sequenzen – Einführung, Orientierung, Komplikation, Lösung und Conclusio – dargestellt; folgt man den Thesen Viehövers (2001), handelt es sich um eine „themenbezogene Problemnarration“ (Viehöver 2001: 186):

Durch einen bereits stattgefundenen oder nach wie vor anhaltenden (gesellschaftlichen) Wandel [Einführung] kam/kommt es zu 'äußeren' Veränderungen der Anforderungen an Subjekte [Orientierung]. Diese sind dadurch aktuell überfordert und können mit den Veränderungen nicht

umgehen, weshalb der Wandel ein 'Risiko' darstellt. 'Symptome' dafür sind unter anderem Orientierungslosigkeit, Identitätsverlust und Sinnsuche [*Komplikation*]. Um mit den Veränderungen und dem Risiko umgehen zu können, brauchen Subjekte Angebote biographischen Lernens im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen [*Lösung*]. Durch biographisches Lernen wird den Subjekten eine 'innere' Veränderung beziehungsweise ein Erkennen ihrer (Veränderungs-)Potentiale ermöglicht [*Conclusio*]<sup>36</sup>.

'Gesellschaftlicher Wandel', den ich als Bezugsrahmen der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung sehe, ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Bezeichnungen, die im Material verwendet werden. 'Gesellschaftlicher Wandel' wird nämlich selten explizit als solcher, also im selben Wortlaut, benannt. Begriffe, die dafür benutzt werden, ordnen sich auf sehr unterschiedlichen (sprachlichen) Ebenen ein; gemeinsame Kennzeichen sind jedoch der Verweis auf einen Wandel beziehungsweise Veränderungen sowie die Einbindung in eine Art zeitliche Struktur über die Verwendung von zeitlichen Begriffen. So werden stattgefundenе Entwicklungen als „industrieller, wirtschaftlicher und politischer Wandel“ (EJHV2007: 84) oder „struktureller Wandel“ (EJHV2007: 84), als „gegenwärtige ökonomische und soziokulturelle Veränderungen“ (SA2004: 35) in einer „immer unübersichtlicher werdende[n] Welt“ (RHG2003: 7) beschrieben. „[G]egenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen“ (WW2002: 1) stellen „das gesamte gesellschaftliche Gefüge erfassende Veränderungsprozesse“ (WW2002: 1f) dar und verursachten „gesellschaftliche Individualisierungs- und Biographisierungstendenzen“ (SW2001: 57). Ein „aktuelles Zeitverständnis“ (NJ2005: 37f), „heutzutage“ (NJ2005: 37f) und „zeitgenössisch“ (AP1995: 276) stellen einen Bezug zur Gegenwart her und verweisen auf eine „heutige Gesellschaft“ (RK2008: 11), „Zeiten der Postmoderne“ (RK2008: 11) sowie „Gesellschaften unseres Typs“<sup>37</sup> (AP1995: 277).

Inhaltliche Aspekte des Wandels werden nicht differenziert und somit nicht konkret dargestellt, die Veränderungen, die angesprochen werden, finden/fanden auf unterschiedlichen Ebenen statt. Als Anhaltspunkte kann jedoch auf systematisierende und beschreibende Eigenschaftswörter verwiesen werden, die auf unterschiedliche theoretische Ideen von gesellschaftlicher Entwicklung verweisen: industriell, wirtschaftlich, politisch, strukturell, ökonomisch, soziokulturell, gesellschaftlich. Eine genauere Spezifizierung der Dimensionen des

---

36 Die Zusätze in eckigen Klammern verweisen auf linguistische Textelemente, die Kennzeichen im Ablauf einer Erzählung darstellen.

37 Das Zitat „Gesellschaften unseres Typs“ (AP1995: 277) beinhaltet vermutlich nicht nur einen Verweis auf eine gesellschaftliche Veränderung, die historisch stattgefunden hat, sondern vielmehr auch auf einen gesellschaftliche Differenzierung auf räumlicher Ebene. Zusätzlich rekurriert der Wortlaut auf die Vorstellung einer bestimmten Typologie beziehungsweise eines Modells von Gesellschaften.

Wandels scheinen für die Argumentation der narrativen Struktur nicht notwendig zu sein. Eine Ausnahme stellen dabei Materialien dar, die sich vor allem auf biographisches Lernen in einem berufsbildenden Kontext beziehen. Entwicklungen werden darin vor allem in der Dimension von Veränderungen von Arbeitsbedingungen, Anstellungsverhältnissen, etc. thematisiert (siehe zum Beispiel KS2008 und WW2002). Während demnach die Struktur des Wandels nicht oder wenig zum Gegenstand des Diskurses (gemacht) wird, werden Bezugspunkte markiert indem auf bestimmte Autoren verwiesen wird. Der Verweis, im Rahmen eines wissenschaftlichen Diskurses als wissenschaftliche Quelle angegeben, verhilft der Geschichte zu Glaubwürdigkeit, Aktualität und Wirkmächtigkeit. Prominente und sich wiederholende Bezugspunkte der diskursiven Formation um biographisches Lernen sind die Thesen der Soziologen Anthony Giddens, Ulrich Beck sowie Matrín Kohli.

**EXKURS:** *Thesen zu 'gesellschaftlichem Wandel' bei Anthony Giddens, Ulrich Beck sowie Matrín Kohli*

### *Ulrich Beck: Risikogesellschaft (1986)*

Der deutsche Soziologe Ulrich Beck veröffentlichte 1986 das viel gelesene und viel diskutierte Werk „Risikogesellschaft“. Als soziologische 'Gesellschaftstheorie' verkauft, muss es vor allem der Kritik standhalten doch nicht mehr als eine populistische 'Zeitdiagnose' zu sein (vgl. Stein 2007: 730). Der Autor verfolgt darin vor allem drei Thesen, die er auf historische wie aktuelle Entwicklungen bezieht (Folgen zweier Weltkriege, Tschernobyl, etc.):

Zum ersten proklamiert er eine Veränderung industrieller Produktionsweisen und einen rasanten wissenschaftlich-technischen Fortschritt, der vermeintlich eine „neuartige Krise des gesellschaftlichen Naturverhältnisses“ (Stein 2007: 729) auslöst(e). Eben jene technischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, insbesondere der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, hatten zum zweiten auch Folgen innerhalb der Gesellschaft für die einzelnen Individuen und ihre Sozialbeziehungen. So benennt Beck die zunehmende Individualisierung sowie den hochgepriesenen und viel vermarkteten Autonomiegewinn der Subjekte als Kehrseite des Fortschritts (vgl. Stein 2007: 729). Ein 'Risiko', dass er in der Überforderung des Individuums ausmacht, ist durch die „Enttraditionalisierung der industriegesellschaftlichen Lebensformen zugunsten einer Individualisierung“ (Stein 2007: 729) bedingt. Als dritte These formuliert Beck

sichtbare Veränderungen in Wissenschaft und Politik, die durch die Lage der Risikogesellschaft überfordert seien (vgl. Stein 2007: 736), was zu einem „Steuerungsverlust des politischen Systems“ (Stein 2007: 740) führe.

Becks Theorie wird unter anderem entgegengehalten, dass er Risiko synonym mit Gefahr und Katastrophe benutzt und nicht differenzierter an den Begriff und seine Verwendung herangeht (vgl. Stein 2007: 730). Er geht davon aus, dass „die entwickelte Industriegesellschaft [...] so spezifische und die Struktur der Gesellschaft so nachhaltig prägende Risiken hervor [bringt], dass es [...] gerechtfertigt ist, im Ganzen von der 'Risikogesellschaft' zu sprechen“ (Stein 2007: 731).

### *Anthony Giddens: „Theorie der Strukturation“ und „Theorie der reflexiven Moderne“*

Der britische Soziologe Anthony Giddens, der von Reckwitz weniger als „Theorierevolutionär“ (Reckwitz 1999: 331), sondern vielmehr als „Integrator“ (Reckwitz 1999: 331) unterschiedlicher Theorien beschrieben wird, verfolgt das „Projekt einer Soziologie nach dem wahrgenommenen realgesellschaftlichen und zugleich intellektuellen Bruch der 1970er Jahre“ (Reckwitz 1999: 313). Seine bedeutendsten Überlegungen beschäftigen sich mit der (1) „Theorie der Strukturation“, die er vor allem in den 1970ern und zu Beginn der 1980er entwickelte, sowie jene zur (2) „Theorie der reflexiven Moderne“, die zwar in den frühen Thesen schon mitgedacht wurde, in den 1990er Jahren jedoch in den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung rückte.

(1) Wesentliche Elemente der Theorie der Strukturation<sup>38</sup> sind die doppelte Hermeneutik, das Denken sozialer Praktiken jenseits eines structure/agency-Dualismus und Verortung sozialer Stabilität im Phänomen der Räumlichkeit und Zeitlichkeit (vgl. Reckwitz 1999: 315). Auf dieser Basis entwirft Giddens eine Theorie, die unter Sozialem vor allem routinierte soziale Praktiken versteht, die durch implizites Wissen angeleitet werden und körperlich verankert sind. So soll der angesprochene Dualismus durch ein „Verständnisses fortlaufender 'Strukturation' des Sozialen im Prozeß des Handelns“ (Reckwitz 1999: 315) überwunden werden. Für das Handeln stehen unterschiedliche Regel- und Ressourcen-Komplexe zur Verfügung, welche die sozialen Praktiken

---

38 Im englischen Original verwendet Giddens den Begriff „structuration“, der jedoch in deutschen Publikationen sowohl mit 'Strukturation' als auch mit 'Strukturierung' übersetzt wird. Mit dem Begriff, der „als Kunstwort aus den beiden Bestandteilen 'Struktur...' und '...ation'“ (Miebach 2010: 376) besteht, werden Struktur- und Handlungsaspekt kombiniert. Nachdem die Endung '-ation' im Englischen mehr als in der deutschen Sprache auf ein Handeln verweist, wird 'Strukturierung' oftmals bevorzugt. Nachdem Reckwitz (1999), auf den ich mich in diesem Kapitel vor allem beziehe, das Wort 'Strukturation' verwendet, habe ich mich entschieden, diese Wahl auch für meinen Text aufzugreifen.

strukturieren (vgl. Reckwitz 1999: 318).

(2) Die Theorie der reflexiven Moderne dient vordergründig als Beschreibung von Strukturmerkmalen hochmoderner oder spätmoderner Gegenwartsgesellschaften, die sich laut Giddens seit den 1970er und 80er Jahren ausbilden (vgl. Reckwitz 1999: 323). Der Autor wendet sich dabei ausdrücklich gegen die Annahme, dass es zu einem radikalen Bruch zwischen Postmoderne und Moderne kam, sondern geht viel mehr von einer „Steigerung und Radikalisierung der modernen Potentiale“ aus, was er dann als 'reflexive Modernisierung' bezeichnet (vgl. Reckwitz 1999: 324). Eine zentrale Überlegung dabei stellt die These dar, dass es zu einer zunehmenden Entkopplung von (sozialen) Praktiken von räumlich und zeitlich fixierten Kontexten kommt und somit eine zukunftsorientierte „Planbarkeit und zweckvolle Gestaltbarkeit“ (Reckwitz 1999: 326) von gesellschaftlichen Prozessen und Handeln erschwert beziehungsweise verunmöglicht werden. Um mit diesem Risiko umzugehen, muss in institutionalisierten wie individuellen Praktiken eine 'institutionelle Reflexivität' ausgebildet werden, die als solche bis zu diesem Zeitpunkt nicht strukturell vorhanden war. Insbesondere hebt Giddens in diesen Überlegungen zur „spätmodernen Konstellation“ (Reckwitz 1999: 326) die veränderten Ansprüche an Expert\_innensysteme hervor.

Biographie wird in den Analysen Giddens' zu einem 'reflexiven Projekt' (Reckwitz 1999: 330), was auch dazu führt, dass die „Identitätsprobleme hochmoderner Subjekte“ (Reckwitz 1999: 331) in ein politisches Licht rücken und diese so „an den Identitäts- und Kompetenzproblemen des reflexiven Selbst“ (Reckwitz 1999: 330) ansetzt. Von besonderer Bedeutung bei Giddens – vor allem im Kontext einer Analyse der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung – sind der Entwurf eines impliziten Wissens beziehungsweise des praktischen Bewusstseins (vgl. Reckwitz 1999: 319) und seine konstitutive Bedeutung. Anthony Giddens steht über gemeinsame Publikationen und theoretische Bezüge in Verbindung mit Ulrich Beck.

### *Martin Kohli: Institutionalisierung des Lebenslaufs (1985, aber auch 1988 und 2003)*

Der Soziologe Martin Kohli bezieht sich in seiner Analyse historischer Veränderungen auf demographische Entwicklungen, Veränderungen in der Geschichte der Familie und der Lebensalter sowie Mentalitätsgeschichte (vgl. Kohli 1985: 1). Er formulierte dazu fünf Thesen,

über die eine Herausbildung des Lebenslaufs als Institution in modernen Gesellschaften erkennbar werden soll.

(1) Indem der Ablauf der Lebenszeit zu einem zentralen Strukturprinzip wird, nimmt die Bedeutung desselben als soziale Institution stark zu. Der Autor spricht dann von 'Verzeitlichung' (vgl. Kohli 1985: 2f).

(2) Da diese Verzeitlichung insbesondere am Lebensalter orientiert ist, kommt es zu einem chronologisch standardisierten 'Normallebenslauf', was bei Kohli als 'Chronologisierung' beschrieben wird (vgl. Kohli 1985: 2f).

(3) Durch Verzeitlichung und Chronologisierung werden Individuen zunehmend als „eigenständig konstituierte Einheiten“ (Kohli 1985: 2) betrachtet, was sie aus vormals bedeutsamen Bindungen löst und zu einer 'Individualisierung' führt. Diese sieht Kohli als einen Aspekt eines neuen Vergesellschaftungsprogramms (vgl. Kohli 1985: 2f).

(4) Die äußere Gestalt des Lebenslaufs ebenso wie das Organisationsprinzip, das diesem zugrunde liegt, sind am Erwerbssystem ausgerichtet, weshalb es zu einer offensichtlichen Unterscheidung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase kommt (vgl. Kohli 1985: 2f).

(5) Institutionalisierung des Lebenslaufs „bedeutet also zum einen die Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (Kohli 1985: 2f).

Kohli beleuchtet diese Überlegungen vor allem in Bezug auf familiales Verhalten, Veränderungen in Bezug auf den Arbeitskontext von Individuen und in Bezug auf bestehende Altersnormen und deren Bedeutung (vgl. Kohli 1985: 22f).

## Exkurs Ende

Es lassen sich Überlegungen anstellen, weshalb jene eben ausgeführten soziologischen Thesen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen die Funktion und Aufgabe eines Narrativs erlangen. Dabei möchte ich einerseits einen historisch-zeitlichen Aspekt anführen, andererseits kurz auf inhaltliche Parallelen zurückkommen, die als Anknüpfungspunkte für Konzepte wie biographisches Lernen attraktiv sein könnten. Das zeitliche Zusammenfallen der Ausdifferenzierung von biographieorientierten Angeboten im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen, der Institutionalisierung von biographischem Lernen in den 1980ern und der Diskussion um den Übergang von der Moderne zur sogenannten Postmoderne

ebenfalls in den 1980er Jahren eröffnen einen möglichen historischen Aspekt (vgl. Stein 2007; Reckwitz 1999, Kohli 1985). Während mehr und mehr Interesse an der Arbeit mit und an Biographien entstand, unter Umständen auch der Legitimationsdruck und die Suche nach Argumentationen, die biographisches Lernen gegenüber anderen Lernformen und Angeboten abgrenzten, zunahm, wurde vor allem von soziologischer Seite Zeitprognosen zu einem gesellschaftlichen Wandel angeboten.

Die Thesen, an die das Material der diskursiven Formation biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung vor allem angebunden wird (siehe Exkurs: Anthony Giddens, Ulrich Beck und Martin Kohli) bieten diverse Anknüpfungspunkte für die Verbindung mit Überlegungen zu biographischem Lernen auf einer inhaltlichen Ebene an. Ulrich Beck zum Beispiel hebt in seiner Schrift zur „Risikogesellschaft“ (1986) die Bedeutung von Reflexivität, Identität und den Umgang mit (biographischem) Wissen hervor und macht die Ebene der Interdependenz zwischen Gesellschaft und Individuum stark (vgl. Stein 2007). Jeder dieser genannten Aspekte spielt auch in konzeptuellen Ideen zu biographischem Lernen eine Rolle<sup>39</sup>. In Ausführungen zur „Theorie der Strukturation“ beziehungsweise der „Theorie der reflexiven Moderne“ von Giddens finden sich vor allem Versuche der Vermittlung zwischen Struktur und Handlungsebene, die als Idee den Theoretiker\_innen wie Praktiker\_innen im Diskurs um biographisches Lernen ebenfalls nicht fern sind (vgl. Walgenbach 2006). Auch der Gedanke der Aufgabe und Funktion von (institutioneller) Reflexion lädt zu einer gedanklichen Verknüpfung ein. Martin Kohli (1985) im Speziellen hat in seinen Thesen im Text zur „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ auch eine inhaltliche Nähe zu biographischem Lernen und der Erwachsenenbildung: die biographische Dimension, der Lebenslauf, stellt ein wichtiges Element seiner Theorie dar (vgl. Kohli 1985).

#### 4.3 Das Narrativ vom gesellschaftlichen Wandel: Funktionen im (wissenschaftlichen) Diskurs

Ich möchte der These nachgehen, dass der Verweis auf einen Wandel, der als stattgefundener oder stattfindender beschrieben wird, dabei als Legitimation für (die Notwendigkeit von) biographisches Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen dient, und möchte deshalb gesellschaftlichen Wandel vorerst als expliziten Bezugsrahmen in der untersuchten Formation benennen. Um eine solche Legitimation, die Begründung von

---

39 Siehe Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen*.

(handlungsanleitenden) Konzepten zu erreichen, bedarf es der Konsistenz einer narrativen Struktur im Diskurs, die über Handlungsstruktur (Plot), episodische Struktur (Problem narration) und Aktantenstruktur hergestellt werden kann (vgl. Viehöver 2001: 185). Über das hier analysierte Narrativ werden unterschiedliche diskursive Gegenstände konstruiert und zueinander in Beziehung gesetzt, die in meiner Arbeit an unterschiedlichen Stellen benannt und näher beschrieben werden.

Die Analyse und Rekonstruktion der narrativen Struktur beeinflusst demnach die Darstellungslogik der Arbeit zur diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung. Durch diesen Arbeitsschritt wurden Schwerpunkte der Analyse deutlich, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

#### 4.3.1 *Die zeitliche Struktur: ein unentspanntes Verhältnis?*

So wird unter anderem eine zeitliche Struktur geschaffen: das Reden vom Wandel, der Veränderung, der/die bereits geschehen ist aber Wirkungen auf Gegenwart und Zukunft zu haben scheint oder auch in der Gegenwart noch stattfindet und Wirkung zeigt. Es wird ein *Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* aufgebaut, das meiner Ansicht nach *konstitutiv für die diskursive Formation zu biographischem Lernen* ist. Die Vorstellung von Biographie und damit auch das Konzept von biographischem Lernen wird immer in einem zeitlichen Kontext verankert, sei es die Lebenszeit, der Lebenslauf oder Gesellschaftsgeschichte. Zeit, wie sie unter anderem am Beispiel im Material JN2005 besonders hervorgehoben wird, erhält in der untersuchten Diskursformation besondere Bedeutung. Bei der Analyse wurde deutlich, dass Zeitdimensionen oftmals als Spannungsverhältnisse konstruiert werden, innerhalb derer einerseits das Handeln der Erwachsenenbildner\_innen beziehungsweise der Erwachsenenbildung, andererseits jenes der teilnehmenden Subjekte festgemacht wird. Während im bereits genannten Beispiel (JN2005) das Verhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft strukturgebend ist, steht in anderem Material das Verhältnis zwischen individueller Lebensgeschichte beziehungsweise deren Zeitdimension und Gesellschaftsgeschichte im Vordergrund.



#### 4.3.2 *Verhältnisbestimmung von Begriffen und Konzepten*

Über die narrative Struktur werden auch Verhältnisbestimmungen von Begriffen und Konzepten innerhalb der diskursiven Formation vorgenommen, oder zumindest die zentrale Idee identifiziert. So wird im Beispiel 1 (JN2005) die Berücksichtigung von biographischen Themen in der Erwachsenenbildung hervorgehoben, während in Beispiel 2 (WW2002) die Idee einer biographieorientierten Weiterbildung beworben wird. In Beispiel 3 (SA2004) wird eine inhaltliche Verknüpfung zwischen der Hilfestellung zur Gestaltung individueller Biographien durch die Erwachsenenbildung und der Biographieforschung unternommen. Die Ausdifferenzierung der Begriffe und Konzepte wird erst über die Analyse mit einem entsprechenden Fokus deutlicher, die in Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen* dargestellt wird.

#### 4.3.3 *Positionierungen der Subjekte*

Über das Narrativ werden bestimmte Vorstellungen und Annahmen über die Subjekte vermittelt, die unter anderem mithilfe der Aktantenstruktur sichtbar werden. Die Positionierungen der Subjekte in der diskursiven Formation, die im Kapitel 7 *Positionierungen im Material* erneut in den Fokus rücken, werden in der Geschichte vom Gesellschaftlichen Wandel bereits angedeutet. Im Kontext der Entstehung des Materials, welches das Korpus dieser Analyse ausmacht, geht es jedoch nicht nur um die Positionierung von Akteur\_innen, sondern auch um die Positionierung eines Wissenschafts- und Praxisfeldes, das um ein Konzept von biographischem Lernen konstruiert wird. Willy Viehöver argumentiert diese Überlegung unter Rückgriff auf Margaret Somers, die davon ausgeht, dass

„[...] it matters not whether we are social scientists or subjects of historical research, but that all of us come to *be* who we are [...] by being located or locating ourselves (usually unconsciously) in social narratives *rarely of our own making*“ (Somers 1994: 606, zit. nach Viehöver 2001: 181).

Wie bereits in den Interpretationen der Beispiele deutlich wurde, werden in der narrativen Struktur die Teilnehmer\_innen beziehungsweise die Adressat\_innen nicht als handlungstragende Subjekte benannt. Die Komplikationen, die im Zentrum der Problemnarration stehen, werden am Subjekt festgemacht, das nicht benannt wird: Individualisierungsfolgen, Orientierungslosigkeit, Verlust an beruflicher Orientierung, Erosionserscheinungen, Unsicherheit, die Wahrnehmung

menschlichen Lebens als unüberschaubar, diskontinuierlich und fragmentarisch. Durch die Probleme, die sich vermeintlich aus den gesellschaftlichen Veränderungen ergeben, werden die Subjekte, welche die Zielgruppe professioneller Angebote im Diskurs um biographisches Lernen ausmachen, als in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkte Subjekte dargestellt. Dies wird formal auch durch die Aktantenstruktur der Narration unterstützt, indem ihnen keine handlungs-tragende Rolle zugewiesen wird.

Gleichzeitig wird jedoch wiederholt auf Prozesse verwiesen, die sich auf ein 'Selbst' beziehen – Selbstreflexion, Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung, etc. – und die Bedeutung eines (einzelnen) 'Ichs' – Wer bin ich? Wer werde ich sein? – unterstrichen. Somit wird ein (verlorenes?) Ziel ausgemacht, das es zu unterstützen, zu erreichen, wiederherzustellen gilt: eine konsistente Identität, die jedoch unter den Vorzeichen der (Post-)Moderne auch als Zusammenführung mehrerer, kontextabhängiger Identitäten betrachtet werden kann. Die Konstruktion eines solchen Subjekts schafft die Voraussetzungen für eine problemlösende, subjektzentrierte wie biographieorientierte Erwachsenenbildung.

Die Aktantenposition, der die Handlungsträger\_innenschaft zugeschrieben wird, kann an der Darstellung der Erwachsenenbildung festgemacht werden. Sie wird als Institution, nicht als einzelne Subjekte, zu unmittelbarem, unverzüglichem Handeln und Agieren aufgerufen. Diese Annahme bringt bestimmte Voraussetzungen zur Position der Erwachsenenbildner\_innen mit sich, die als handlungsfähige Stellvertreter\_innen zwischen diskursiver Ebene – der Konstruktion der Institution Erwachsenenbildung – und Adressat\_innen vermitteln (müssen). Durch das Bedrohungsszenario, das durch die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel aktiviert wird, wie durch die Interpretationen verdeutlicht werden sollte, kann die Erwachsenenbildung beziehungsweise stellvertretend in der Praxis tätige, in spezifischen Argumentationen als 'Retterin' oder 'Helferin' konstruiert werden<sup>40</sup>.

#### 4.3.4 *Legitimation des Handlungsspielraumes*

Ähnlich wie Viehöver (2001) beschreibt, dass durch die Narration im Umweltdiskurs der „Deutungsrahmen, der das Müllproblem als Fiktion beschreibt, [...] durch einen Deutungsrahmen ersetzt [wird], der das Müllproblem als ein reales Problem definiert“ (Viehöver 2001: 201), wird im Kontext von biographischem Lernen die Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Wandels, der

---

40 Detailliertere Ausführungen zu den Positionen der Erwachsenenbildner\_innen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen finden sich im Kapitel 7 *Positionierungen im Material*.

positive Veränderungen mit sich bringen kann, mit einem Narrativ überschrieben, das die Probleme, die damit einhergehen, in den Vordergrund rückt. Die themenspezifische Problem narration, die durch die episodische Struktur erkennbar wird, macht die Komplikation – die Folgen für die Adressat\_innen – zu ernsthaften oder zumindest ernstzunehmenden Problemen. Durch die Steigerung und Dramatisierung, die über die Verwendung unterschiedlicher Begriffe, welche Vorstellungen von Gefahren wachrufen – zum Beispiel: Orientierungslosigkeit, Unbestimmtheit, Vereinsamung und Isolation, Verlust, Unsicherheit, Erosionserscheinungen, Auflösung, etc. – werden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen Bedrohungsszenarien konstruiert, die zu dringendem Handeln aufrufen. Allerdings werden, wie bereits angemerkt, nicht die Adressat\_innen zu direkten Handlungen aufgefordert, sondern stattdessen die professionellen Erwachsenenbildungskontexte. Die Notwendigkeit zu Handeln, Einzugreifen, zu Unterstützen, kann als Legitimation einer biographieorientierten professionellen Praxis ebenso wie der konzeptionellen Idee von biographischem Lernen gelesen werden.

#### 4.4 ... und darüber hinaus?

Die Analyse eines Diskurses unter der Perspektive einer Narration beziehungsweise das 'Aufspüren' narrativer Strukturen in einer diskursiven Formation müsste, wie Viehöver (2001) es vorschlägt, mehr in die Tiefe gehen, als es im Zuge meiner Auseinandersetzung passiert ist. Ich habe versucht überblicksmäßig, aber exemplarisch an Beispielen die Funktionen aufzuzeigen, die ein solches Narrativ für einen Diskurs oder eine diskursive Formation erfüllen kann. Es wäre interessant die Darstellung von gesellschaftlichen Veränderungen in parallelen Diskursen/diskursiven Formationen zu rekonstruieren, um einen Eindruck über die Besonderheit der Verwendung und Funktion in Bezug auf biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung treffen zu können<sup>41</sup>.

Obwohl die Rekonstruktion dieser narrativen Struktur beziehungsweise der Problem narration um den gesellschaftlichen Wandel in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung nicht im Zentrum meiner Analyse stand, nimmt er nun doch einen großen Teil der Darstellung ein. Dies hat unterschiedliche Gründe: Im Zuge der Analyse wurde das

---

41 Exemplarisch dafür könnte zum Beispiel in der Publikation von Daniela Rothe (2011): „Lebenslanges Lernen als Programm“ nachgelesen werden, wie gesellschaftlicher Wandel in der Diskursformation „lebenslanges Lernen“ als Gegenstand konstruiert wird.

Narrativ zu einer 'Kernkategorie', durch welche beziehungsweise mit welcher andere (Kern-)Kategorien – die Verständnisse von biographischem Lernen und die Subjektpositionen – miteinander in Verbindung gebracht werden können. Demnach gibt dieser erste Teil der analytischen Betrachtung den 'roten Faden' vor, der die Darstellungslogik der weiteren analytischen Kategorien folgt.

## 5     **Verständnisse von biographischem Lernen – Oder: die Kontextualisierung von Begriffen und Konzepten**

Um das diskursive Aussagefeld zu skizzieren, entstand in der ersten Phase der Analyse, die abwechselnd aus Erhebung des Materials und offenem Kodieren bestand, eine Liste von Begriffen, die im Kontext von biographischem Lernen, und somit in der diskursiven Formation, Bedeutung haben. Ihre „theoretische Relevanz“ (Strauss/Corbin 1996: 149) drückte sich vor allem durch wiederholtes Auftauchen im (entstehenden) Materialkorpus aus. Durch den weiteren Kodierungsprozess erhielten einige dieser 'Konzepte' den Status von Kategorien und wurden in der weiteren Analyse differenziert und in Bezug auf entstehende Theorien 'mit Bedeutung gefüllt'. Dabei traten einige Konzepte in den Hintergrund, während andere durch ihre unterschiedlichen Dimensionen und Beziehungen zueinander offensichtlich vordergründig waren/wurden. Die Liste an Begriffen und Konzepten, die ich in Kapitel 3 *Der Blick ins Material* angeführt habe, wird im vorliegenden Kapitel nicht vollständig bearbeitet werden. Es wird zuerst biographisches Lernen in einen historischen Kontext im Feld der Erwachsenenbildung eingebettet und anschließend im Horizont des Materials nach unterschiedlichen Dimensionen rekonstruiert, um so (unterschiedliche) Verständnisse des Begriffs aufzuzeigen. Des Weiteren werden ausgewählte Konzepte exemplarisch in Form eines Glossars dargestellt und zu biographischem Lernen in Beziehung gesetzt<sup>42</sup>.

Ein erster Zugang zum Begriff des biographischen Lernens lässt sich im Text BH1990 finden. Darin wird darauf hingewiesen, dass biographisches Lernen eine „funktionale und [eine] intentionale Seite“ (BH1990: 15) hat. In der Analyse wurde deutlich, dass diese Unterscheidung in mehrerlei Hinsicht von Bedeutung ist, vor allem aber hilfreich sein kann, um zu differenzieren, was denn unter biographischem Lernen in der diskursiven Formation verstanden wird und in welchem Kontext andere Begriffe und Konzepte aufgefasst werden (können). Demnach kann biographisches Lernen als Prozess verstanden werden, der sich in der Lebensgeschichte selbsttätig vollzieht (vgl. BH1990: 15). Das Lernen ist dahingehend eines, das immer auch eine biographische Dimension beinhaltet und allein zum (Selbst-)Zweck ohne bewusstes und aktives

---

42 Im folgenden Kapitel werden immer wieder ausgewählte Kernstellen aus dem Materialkorpus angeführt und anschließend interpretierend in die Überlegungen eingebettet. In den interpretierenden Absätzen nach Zitaten werden Begriffe, die aus dem vorhergehenden Zitat entnommen wurden, mit doppelten Anführungszeichen gekennzeichnet, aber nicht mehr extra mit dem Quellenverweis versehen, während Zitate aus einem anderen Material oder einer anderen Textstelle mit einem Quellenverweis angeführt werden.

Handeln durch Akteur\_innen oder professionelle Erwachsenenbildner\_innen geschieht. Dieses sich ständig ereignende Lernen ermöglicht eine 'Ansammlung' biographischer Erfahrungen (vgl. u.a. DB2011) beziehungsweise biographischen Wissens (vgl. u.a. JN2005), was unter anderem mit dem Konzept der Biographizität (u.a. AP1995) theoretisch gefasst und aus einer intentionalen Perspektive auf biographisches Lernen von und für Subjekte(n) 'nutzbar' gemacht werden kann. Durch die Berücksichtigung der intentionalen Seite von biographischem Lernen kann eine pädagogische (Handlungs-)Perspektive eröffnet werden. Durch die Konnotation von biographischem Lernen mit Adjektiven wie 'geplant', 'gezielt' und 'absichtlich' wird aus dem Begriff des biographischen Lernens ein didaktisches Konzept, das unter anderem im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen als solches erkannt und aufgegriffen wird. Obwohl ich davon ausgehe, dass es in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung kein homogenes Verständnis der Begriffe Biographie und Lebensgeschichte gibt, werde ich eine Klärung möglicher Differenzierungen hintanstellen und mich in meiner Analyse dem Begriff des Lernens zuwenden.

## 5.1 (Historische) Kontextualisierung von biographischem Lernen

Nachdem ich zuvor einen Überblick über das diskursive Feld der Erwachsenenbildung gegeben habe, indem unter anderem kurz der historische Kontext der 'Disziplin' beschrieben wurde, werde ich nun auch 'biographisches Lernen' in diesen einordnen. Als Quellen für die chronologischen Daten wurden in erster Linie die Materialien des Datenkorpus herangezogen. Obwohl, wie im Folgenden gleich deutlich werden wird, die meisten Autor\_innen davon ausgehen, dass 'der eigentliche Beginn' von biographischem Lernen in den 1980er Jahren liegt, gibt es doch unterschiedliche Angaben zu ersten Ansätzen und Ideen, besonders in Bezug auf die Entwicklung theoretischer Konzepte, der Ausdifferenzierung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung sowie der Etablierung einer (pädagogischen) Biographieforschung<sup>43</sup>.

So wird unter anderem bei DB2011 und EJ1999 davon ausgegangen, dass einerseits die ersten Überlegungen zu einem „biographietheoretisch fundierte[n] Lernbegriff“ – von Theodor Schulze 1979 benannt – (DB2011: 112), andererseits die 'Blütezeit' erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung (EJ1999: 90) in die 1970er Jahre zurückgehen (vgl. auch RK2008: 8). Auch in

---

43 Die Biographieforschung steht nicht im Zentrum meiner Auseinandersetzung, auch wenn sie nicht zur Gänze außer Acht gelassen und immer 'mitgedacht' werden muss. Ihr wird aus diesem Grund jedoch an dieser Stelle nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt.

der Bildungspraxis wurden bereits zu dieser Zeit erste Projekte entwickelt, die als 'Vorgänger' biographieorientierter Erwachsenenbildungsarbeit gedeutet werden können: die Arbeit mit Zeitzeug\_innen in Geschichtswerkstätten sowie andere alltagsgeschichtliche Projekte zur NS-Zeit, durch welche die institutionalisierte Erwachsenenbildung inspiriert wurde (vgl. BCH1999: 62). In anderen Materialien (vgl. SA2004: 29, BCH1999: 62 und EJ1999: 90) wird auf Traditionen und Vorläufer verwiesen, die bereits in der sogenannten Weimarer Zeit in Deutschland vor allem der 1920er Jahre und vorwiegend im Bereich der Entwicklungspsychologie zu finden seien.

Mit den 1980er Jahren setzte im deutschsprachigen Raum eine Ausdifferenzierung auf unterschiedlichen Ebenen ein. Die Idee der Verbindung von lerntheoretischen und biographischen Ansätzen (vgl. EJ1999: 90) sowie „[e]in neuer Impuls [...] Anfang der 80er-Jahre von der 'reflexiven' Wende<sup>44</sup> in der Erwachsenenbildungswissenschaft“ (BCH1999: 62) haben dazu beigetragen, dass sich der biographische Ansatz seit Mitte der 1980er Jahre „auf (fast) allen Gebieten der Erwachsenenbildung etabliert“ (SW2001: 55) hat. Neben Theodor Schulze, der als Denker der Verknüpfung von Lernen und Biographie gesehen wird (DB2011), werden auch Jürgen Henningsen und seine Publikation „Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien.“ von 1981 als 'Quelle' genannt (vgl. ST1993: 14 und EJ1999: 90). Als Teilbereiche der Erwachsenenbildung werden unter anderem die politische Erwachsenenbildung, die Altenbildung und Frauenbildung, religiöse, kulturelle und gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. SW2001: 55) und Familienbildung genannt (vgl. BCH1999: 63). Auf der Grundlage der Auseinandersetzungen mit 'oral history' und 'guided autobiography' macht JN2005 (vgl.: 40) die „zunehmende Differenzierung biographischer Zugänge, Grundlagen sowie Methoden“ (JN2005: 40) fest. Biographische Kommunikation und lebensgeschichtliches Erzählen machen nur einen Teil der methodischen Ansätze aus, die dabei entwickelt wurden (vgl. DB2011: 113). Auf einer institutionellen Ebene wird auch von einer „Biographisierung der Erwachsenenbildung“ (Kade/Seitter 1998: 172) gesprochen.

Obwohl die (methodischen) Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung stattfanden, wird unter anderem bei RK2008 auf der Ebene des biographischen Arbeitens in der Praxis ein sehr breites Spektrum an „vielen verschiedenen theoretischen Anregungen wie zum Beispiel aus den Sozialwissenschaften, der Psychologie, der Psychoanalyse, der Pädagogik, den Geschichts- und

---

44 Die reflexive Wende der Erwachsenenbildung, die Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre angesiedelt wird, steht laut Nuissl (2000) „in engem Zusammenhang mit dem entstehenden Paradigma des 'biographischen Lernens' (Nuissl 2000: 154). Damit einher geht die Verschiebung zur Sicht der Lernenden auf Erwachsenenbildung sowie das Verwenden des Begriffs 'Aneignung' statt des Begriffs 'Lernen'. Bei DB2011 ist sogar die Rede davon, dass „biographische Ansätze wesentlich zum Wechsel vom 'Vermittlungs- zum Aneignungsparadigma' beigetragen“ (DB2011: 113) haben.

Literaturwissenschaften, der Anthroposophie und vielen weiteren Bereichen zusammen“ (RK2008: 15) genannt. Auf einer konzeptionellen Ebene war offensichtlich die zunehmende Konzentration auf die „individuelle[n] Erfahrungsschemata der Teilnehmer\_innen der Erwachsenenbildung“ in den 1980er und 1990er Jahren von besonderer Bedeutung (vgl. SA2004: 30).

Aktuelle Zeitdiagnose in Bezug auf biographische Ansätze in der Erwachsenenbildung lassen sich vor allem bei DB2011 finden. So genieße die Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung eine zunehmende Selbstverständlichkeit und habe vor allem im Aufschwung von 'Lebenslangem Lernen' eine neue Popularität erhalten (vgl. DB2011: 110). Nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern in der Erziehungswissenschaft allgemein gebe es bereits eine Vielzahl theoretischer Ansätze, „die Bildung und Lernen in diesem Sinn als biographischen Prozess konzeptualisieren“ (DB2011: 113). Die in der Erwachsenenbildung stark forcierte Teilnehmer\_innen- und Lebensweltorientierung und die zahlreichen Überlegungen zu konstruktivistischen Didaktiken<sup>45</sup>, schaffen eine inhaltlich wie theoretische Nähe zu biographischen Ansätzen, was die Idee von biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung attraktiv macht (vgl. DB2011: 113). Biographisches Lernen scheint mit den Ansprüchen, die in Theorie und Praxis gestellt werden, den Anliegen einer (emanzipatorischen) Erwachsenenbildung zu entsprechen<sup>46</sup>: die Schaffung von Möglichkeiten zur Partizipation, die Förderung kollektiver wie individueller Gestaltungspotentiale, die Unterstützung von Fähigkeiten und Interessen von einzelnen Teilnehmer\_innen (vgl. DB2011: 111).

## 5.2 Der diskursive Gegenstand des biographischen Lernens

Die Analyse des Gegenstandes biographischen Lernens in der diskursiven Formation soll durch folgende vier Dimensionen den Begriff für die Darstellung erfassbar machen:

- (1) allgemeine Beschreibung und Darstellung des Begriffs: Welche Eigenschaften werden biographischem Lernen zugeschrieben? Von welchen anderen Lernformen wird biographisches Lernen abgegrenzt? Zu welchen wird es in Beziehung gesetzt?
- (2) Bedingungen für den Prozess: Welche Bedingungen sind für biographisches Lernen

---

<sup>45</sup> Mehr zum Thema konstruktivistische Didaktik in der Erwachsenenbildung ist unter anderem zu finden bei: Reich, Kersten (2008b): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.

<sup>46</sup> Mehr dazu in Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen*.



notwendig – einerseits von Seiten der teilhabenden Subjekte, andererseits strukturell?

(3) Biographisches Lernen als Prozess: Was passiert eigentlich bei biographischem Lernen vorzugsweise mit den teilhabenden Individuen? Was soll(te) mit/bei ihnen passieren?

(4) Konsequenzen und Intentionen: Was sind explizite (und implizite) Ziele intentionaler biographischer Lernprozesse? Welche Konsequenzen hat/soll biographisches Lernen auf wen oder was (haben)?

Unter Berücksichtigung dieser vier Dimensionen stellt sich nun die Frage: Was wird denn eigentlich unter biographischem Lernen verstanden? Durch die Analyse ergaben sich unterschiedliche Verständnisse des (biographischen) Lernbegriffs, die im Folgenden dargestellt werden sollen. Auf einer allgemeinen Ebene lässt sich festhalten, dass *Lernen* durchwegs *als Prozess* verstanden wird. Die Prozesshaftigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Verständnisse von biographischem Lernen im Materialkorpus mit Bewegungen, Verläufen, Entwicklungen und einer bestimmten Dynamik assoziiert werden. Des Weiteren wird durch die Verständnisse von biographischem Lernen – wie nicht anders zu erwarten – ein Horizont zwischen Lernen und Biographie aufgespannt: So wird Lernen als 'Ereignis' verstanden, das Teil *jeder* Biographie ist. Umgekehrt sind jegliche biographischen Erfahrungen *immer* Lernerfahrungen und somit Teil von (aktuellem) Lernen<sup>47</sup>. So geht der\_die Autor\_in von BH1990 (vgl. 15) zum Beispiel davon aus, dass alles Lernen biographisches Lernen ist, während in DB2011 (vgl. 112) darauf verwiesen wird, dass Lernen immer auch Teil von biographischen Erfahrungen sei.

Formen biographischen Lernens werden im Materialkorpus mit verschiedenen Adjektiven beschrieben und charakterisiert. So kann es in Anlehnung an Theodor Schulze in EJ1999 (vgl. 95) selbstorganisiert, diskontinuierlich, ökologisch, irritierend, affektiv, symbolisierend und reflektierend sein, in VA1996 (vgl. 184) ist es lebendig, bei DB2011 (vgl. 121) und VA1996 (vgl. 180) sozial oder gemeinsam/gemeinschaftlich, im Text BCH1999 (vgl. 71) experimentell, in EJHV2007 (vgl. 86) bedürfnisorientiert, im Material EJ1999 (vgl. 100f.) wiederum spontan, allmählich und schleichend, diskontinuierlich, nicht systematisch und vor allem nicht voraussehbar. Diese Merkmale, die dem Prozess biographischen Lernens zugeschrieben werden, stehen nur bedingt in Verbindung mit den Verständnissen, die in der Analyse rekonstruiert wurden. Demnach kann Lernen

- als (Selbst-)Reflexion

---

47 Mehr zum Verhältnis von Lerngeschichte und Lebensgeschichte findet sich unter anderem in der mehrfach rezipierten Publikation von Dieter Baacke und Theodor Schulze: *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa-Verlag. (1979; überarbeitete Neuauflage: 1993)

- als Veränderung (von Selbst- und Weltverhältnis)
- als Bildung
- als Vermittlung
- als Ermöglichung von Teilhabe (Partizipation)
- als Heilung

dargestellt werden<sup>48</sup>. Selten beziehen sich die einzelnen Texte des Materialkorpus *auf ein einzelnes* Verständnis von biographischem Lernen, vielmehr gibt es zahlreiche Überschneidungen, was die Grenzen verschwimmen lässt.

### 5.2.1 Lernen als (Selbst-)Reflexionsprozess

Wenn (biographisches) Lernen als Reflexionsprozess verstanden wird, dann verbirgt sich hinter dem Begriff der Reflexion meist der Wunsch nach einem 'Bewusst werden' und 'Erkennen' im Subjekt. Indem das Subjekt des Lernens Gegenständen reflexiv gegenübertritt, entwickelt es ein Bewusstsein für ihre\_seine eigene Position zu dem jeweiligen Gegenstand und erkennt etwaige Handlungsoptionen, so die Vorstellung. Der Begriff der Reflexivität wird im Materialkorpus an unterschiedlichen Stellen und mit verschiedenen Bedeutungen, jedoch wiederholt, als Bezugspunkt angeführt. Diese Bedeutungen sollen anhand ausgewählter Zitate im Folgenden exemplarisch ausgeführt werden.

„Der/die Teilnehmer/-in geben sich als reflexionsfähige Subjekte zu erkennen, die sich in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und materialen Umwelt entwickelt haben und weiter entwickeln [...]“ (BCH1999: 65).

Reflexion kann, wie in diesem Zitat aus BCH1999, als 'Eigenschaft' gelesen werden, über die an institutionalisierten Bildungsangeboten teilnehmende Menschen bereits verfügen, die jedoch auch spezifisch und perspektivisch zu entwickeln ist. Reflexivität kann jedoch auch als etwas gedacht werden, das erst durch das Angebot biographischen Lernens 'geweckt' und für die lernenden Subjekte zugänglich wird.

„Wesentlichstes Moment des Lernprozesses ist es, daß die Betroffenen ihre Selbstreflexion – methodisch strukturiert – selbst in die Hand nehmen. Das Bewußtsein über die eigene

---

48 Ich gehe davon aus, dass eine Erweiterung des Datenkorpus beziehungsweise eine andere Perspektive auf das Material die Möglichkeit weiterer oder anderer Verständnisse von biographischem Lernen eröffnen würde. Diese Darstellung entspricht der Analyse und Rekonstruktion des für diese Arbeit verwendeten Materials.

Gewordenheit soll zu der Erkenntnis führen, daß das eigene Leben durch die eigene, aktive Gestaltung – im gesellschaftlichen Zusammenhang – geprägt wurde und wird“ (BS1996: 112).

In der Textstelle aus dem Material BS1996 wird zwar auf der einen Seite darauf hingewiesen, dass „Betroffene“ durch die Selbstreflexion 'lernen' als aktiv handelnde Akteur\_innen in ihrem „eigenen Leben“ aufzutreten, gleichzeitig wird jedoch darauf verwiesen, dass ein solcher Selbstreflexionsprozess oder Lernprozess der methodischen und strukturierten Anleitung durch Professionelle bedarf. Das Lernen besteht darin, die Selbstreflexion „selbst in die Hand zu nehmen“. Es stellt sich die Frage, ob es denn eigentlich möglich ist, diese jemand anderem\_anderer zu überlassen?

Demgegenüber wird im Material EJHV2007 von einer Verbesserung der Selbstreflexion durch didaktische Konzepte gesprochen:

„Im Zentrum der didaktischen Konzepte zum biographischen Lernen steht die Ermöglichung von Selbstorganisation im Sinne von Selbstbildung, also eine Befähigung zur verbesserten Selbstreflexion im Zusammenhang mit konkreten Themen [...]“ (EJHV2007: 89).

Das 'Selbst' steht in dieser Konzeption im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, denn es geht um „Selbstorganisation“, „Selbstbildung“ und „Selbstreflexion“. Der Lernprozess wird zu einem Befähigungsprozess dieses Selbst, der jedoch durch „didaktische Konzepte zum biographischen Lernen“ organisiert wird und eventuell sogar über die „konkreten Themen“ eines solchen Lernprozesses entscheidet.

„Biographisches Lernen bedeutet, sich selbst unter Einbezug der beeinflussenden Kontexte und im Rückbezug auf gesellschaftliche Strukturen zum Thema zu machen“ (JN2005: 53).

Der Reflexionsprozess, der angeregt wird, kann sich, wie unter anderem im Material JN2005 deutlich wird, auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. So kann es einerseits um eine Selbstreflexion oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion gehen, wodurch Teilnehmenden ein Bewusstsein für sich Selbst (in Relation zur Gesellschaft) beziehungsweise für die eigene Lebensgeschichte (in Relation zu Gesellschaftsgeschichte/Zeitgeschichte) ermöglicht werden soll. Dies ist der Fall, wenn die Bildungssituation es dem lernenden Subjekt erlaubt und ermöglicht, „sich selbst [...] zum Thema zu machen“. Im Material BH1990 wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass Folgendes der „Kern eines pädagogischen Begriffs biographischen Lernens“ sei:

„Die eigene Lebensgeschichte wird selbst zum ausdrücklichen und bewußten Gegenstand

des Lehrens und Lernens. Angestrebt wird eine zunehmende Bewußtheit gegenüber der eigenen Lebensgeschichte“ (BH1990: 19).

Gegenstand von biographischem Lernen, sowohl aus der Perspektive des Vermittelns als auch aus der Aneignungsperspektive, ist „die eigene Lebensgeschichte“. Der Lernprozess ist gekennzeichnet durch die Bewusstwerdung des Eigenen in Bezug auf dieselbe. Auch in dieser Materialstelle wird das ausdrückliche und bewusste Zum-Gegenstand-Machen im biographischen Lernprozess hervorgehoben, das wiederum vor allem über die institutionalisierte Form von Bildungsangeboten gesichert werden kann. Auch das Erkennen struktureller Muster, Einschränkungen und Ermöglichkeiten sowie Grenzen kann als Funktion eines durch biographisches Lernen angestoßenen Reflexionsprozesses in den Vordergrund rücken:

„Bildungsprozesse [...] werden durch solche Ereignisse aber nur dann angestoßen, wenn sowohl der ermöglichende als auch der begrenzende Charakter von Strukturen erkannt wird“ (LD2007: 232).

Zugleich mit dem Erkennen und Bewusst werden, dem Entwickeln von (Selbst-)Reflexivität im (biographischen) Lernprozess, werden im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen Perspektiven auf Handlungsoptionen und individuelle Handlungsfähigkeit eröffnet, indem das Subjekt ihre\_seine Position in Relation zu anderen Personen sowie gesellschaftlichen Strukturen wahrnimmt.

Wenn also im Kontext von biographischem Lernen und institutionellen biographischen Lernarrangements im Speziellen mit dem Satz „weniger Vermittlung – mehr Reflexion“ (BCH1999: 63; DB2011: 118) Lernen als aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich und anderen (vgl. DB2011: 118) verstanden wird, wird (Selbst-)Reflexivität zum vordergründigen Paradigma. Darin kann eine Parallele zu der von Anthony Giddens entworfenen Theorie der reflexiven Moderne/Modernisierung ebenfalls im Kontext der Geschichte vom gesellschaftlichem Wandel<sup>49</sup> gelesen werden.

### 5.2.2 Lernen als Veränderungsprozess

Die Darstellung von biographischem Lernen wird im Material an die Vorstellung von Veränderung geknüpft. Verändert werden im Lernprozess „Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion“ (LD2007: 214), „Selbstverständnisse“ (BS1996: 112), der „Weltbezug“ (DB2011: 115), das „Selbstkonzept“

---

49 Siehe dazu Kapitel 4.2 *narrativer Plot und Bezugspunkte der narrativen Struktur*.

(KS2008: 45), die „Orientierungen“ (LD2007: 217) und „Lebensentwürfe“ (LD2007: 228).

„Biographisches Lernen erfolgt in der nicht umgehbaren Auseinandersetzung der Individuen mit jeweils spezifischen Handlungskontexten, institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen. Es lässt sich ablesen an der Stabilität oder den Veränderungen von Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion. [...] Biographisches Lernen findet daher besonders in sensiblen Phasen statt“ (LD2007: 214).

Durch biographisches Lernen werden demnach Konstruktionen, die (auch) einer bestimmten Stabilität bedürfen, der Veränderung unterworfen und in diesem Sinne 'flexibel' gemacht. In der Auseinandersetzung mit den – in der Textstelle angesprochenen – Kontexten und der 'Flexibilität' die dadurch im Subjekt ermöglicht wird, kann Lernen einen Veränderungsprozess bedeuten. „Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen“ sind in diesem Zusammenhang die Größen, die der Veränderung unterliegen, wenn Subjekte lernen Bilder und Vorstellungen von ihren jeweils eigenen (gesellschaftlichen, wie individuellen) Rollen zu überdenken oder zu überarbeiten.

„Demnach verhilft Biografiearbeit dem Individuum nicht nur zur Bewusstmachung und Veränderung der eignen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster [...], sondern fördert auch einen Perspektivenwechsel, das Einnehmen neuer Standpunkte, Blickrichtungen und Sichtweisen und führt bis hin zu einem neuen Erleben der Dinge in der Welt [...]“ (RK2008: 27).

Im Material RK2008 beschreibt die\_der Autor\_in\_, wie Biografiearbeit als methodischer Rahmen biographischen Lernens zur „Veränderung der eignen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster“ sowie im Weiteren auch zu einer Veränderung der Perspektive des Subjekts beiträgt. Ich würde davon ausgehen, dass der angesprochene Perspektivwechsel nicht *auch* stattfindet, sondern einen Lernprozess in Bezug auf die unterschiedlichen subjektiven Muster gerade *erst ermöglicht und bewirkt*. Indem Subjekte lernen einen anderen Blick auf ihr eigenes Handeln, die Wahrnehmung von Situationen, usw. zu entwickeln, erhalten sie gleichzeitig die Möglichkeit diese auch zu verändern.

Biographisches Lernen als einen Veränderungsprozess zu begreifen, steht in engem Zusammenhang mit dem im vorhergehenden Kapitel angeführten Verständnis als Reflexionsprozess, der vor allem im Kontext von 'Bewusstsein' gedacht wird.

„Übergreifendes Ziel ist, eine Bewusstwerdung des persönlichen Selbstverständnisses von Einstellungen, Werte und Motiven zu entwickeln, als auch eine mögliche Veränderung im Selbstkonzept“ (KS2008: 45).

Erst die „Bewusstwerdung“ – auch das Entwickeln eines Bewusstseins oder einer Bewusstheit, wie es an anderen Stellen im Materialkorpus zu finden ist –, die einen aktiven (Lern-) Prozess im

Subjekt voraussetzt, ermöglicht die Veränderung, die dem Lernprozess in diesem Verständnis immanent ist. Die Deutung von biographischem Lernen als Veränderungsprozess ist eine, die vor allem im Material zu beruflicher Weiterbildung dominiert. Dabei steht insbesondere die „Kompetenzentwicklung“ (vgl. u.a. WW2002, KS2008) im Fokus, die auf eine Veränderung von (meist bestehenden) Potentialen und Eigenschaften von Subjekten abzielt und für die biographisches Lernen als Referenzkonzept genannt wird.

### 5.2.3 Lernen als Bildungsprozess

Lernen als Bildungsprozess zu verstehen und als solchen zu entwerfen, wirkt einerseits überholt, da Lernen und Bildung trotz aller Unterscheidungsversuche doch immer miteinander in Beziehung stehen. Andererseits kann an dieser Stelle die 'Vermischung' und scheinbar synonyme Verwendung der Begriffe im Materialkorpus angemerkt werden. Biographisches Lernen, wie es aus dem Materialkorpus rekonstruiert wurde, wird in Hinsicht auf eine bestimmte Dimension als Bildungsprozess verstanden, die auch Daniel Wrana (2008) andeutet, wenn er schreibt, dass „[n]euere, bildungstheoretische Ansätze [...] Lernen und Bildung anhand der Frage, ob Deutungsweisen transformiert werden“ (Wrana 2008: 24) unterscheiden. Transformation als wesentliches Element von Bildungsprozessen ist auch im zuvor ausformulierten Verständnis von Lernen als Veränderungsprozess bereits zu erkennen und steht mit diesem auch in Verbindung. Während die *Veränderung* im lernenden Subjekt eher als 'Überdenken', 'Ausprobieren' und 'Versuchen' aufzufassen ist, beinhaltet der Begriff *Transformation* durch seine Verwendung im Material einen stabilisierenden Aspekt.

„Es [biographische Bildungsprozesse; Anmerkung: M.M.] sind Wandlungsprozesse, die zu Umschichtungen des Erfahrenen führen. Davon zu unterscheiden sind biographische Lernprozesse, die das Subjekt in Auseinandersetzung mit der sozialen Welt erwirbt und die sich im Laufe des Lebens verändern, wobei die Änderung in der Struktur des Gelernten immer anschlussfähig an vergangene biographische Lernprozesse sind. Biographisches Lernen bedarf nicht unbedingt einer besonderen Bewußtheit oder Reflexivität“ (EJ1999: 103).

Charakteristisch für einen Bildungsprozess sind, wie im Material EJ1999 beschrieben wird, die „Wandlungsprozesse, die zu Umschichtungen des Erfahrenen führen“. Die Metapher des Umschichtens von bestehenden und im Laufe des Lebens gesammelten Erfahrungen lässt an das Bild einer Steinmauer denken, die abgetragen und wieder neu zusammengesetzt, möglicherweise an anderer Stelle, wieder aufgebaut werden muss. Bildung erscheint als

schwieriger, anstrengender Prozess, der nicht 'einfach so passiert', sondern im Gegensatz zu biographischem Lernen eben doch einer „besonderen Bewußtheit oder Reflexivität“ im lernenden Subjekt bedarf.

Gleichzeitig handelt sich bei biographischen Bildungsprozessen „[...] um einen *Übergang* in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges – ein Prozeß, der weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert läßt. M.a.W.: Es handelt sich um *transitorische Bildungsprozesse*“ (AP1995: 299).

Auch im Material AP1995 wird auf die Veränderung des „Selbst- und Weltbezuges“ hingewiesen, allerdings betrifft die Veränderung vor allem die „Qualität“ des In-Bezug-Setzens. Es geht also um die Frage, 'wie' – auf welche Art und Weise – Subjekte sich auf sich selbst und die Welt beziehen. Der Transformationsprozess bewirkt Veränderungen sowohl im lernenden Subjekt als auch im „umgebenden strukturellen Kontext“ und geht somit über das Individuum und sein Lernen hinaus. Es wird in AP1995 die These angeführt, dass es sich um einen „transitorischen Bildungsprozess“ handle, was nun im Widerspruch zur vorhergehenden Überlegung steht, nämlich dass die Eigenschaft von Bildung ist, etwas Bleibendes und Bestehendes zu sein. Die Kennzeichnung als „transitorisch“ verweist auf ein Verständnis von Bildung als „Übergang“, als vorübergehenden Prozess, der ständig in Bewegung ist und Grenzen überschreitet.

„Transitorische Bildungsprozesse verarbeiten neue Informationen anders. [...] Es [das 'neue Wissen'; Anmerkung: M.M.] wird nicht nur in das bestehende Gebäude biographisch akkumulierten Wissens eingebaut. Es verändert dieses Wissensgebäude. Transitorische Bildungsprozesse sind gewissermaßen 'abduktiv'“ (AP1995: 300).

Die Theoretisierung von biographischem Lernen als transitorischem Bildungsprozess in AP1995 hebt die Besonderheit im Kontext anderer Lernverständnisse hervor. Es geht um etwas 'Neues' – nicht nur um neues Wissen, sondern auch um eine neue Art der Verarbeitung durch das Subjekt – nämlich: biographisches Lernen – und die Frage, wie diese zu begreifen ist. Auch die Assoziation des Bildungsprozesses mit dem Begriff „abduktiv“ lässt Leser\_innen an überraschende, neue Erfahrungen, Erkenntnisse und Ideen denken, die durch Erfahrungsaufschichtung in das bestehende Wissensgebäude eingebaut und verallgemeinert werden. In der Argumentation, biographisches Lernen sei ein Bildungsprozess, wird im Material wiederholt auf die Lerntheorie von Gregory Bateson zurückgegriffen (vgl. u.a. EJ1999: 97), der vier Stufen von Lernen (0 bis III) unterscheidet<sup>50</sup>.

---

50 Batesons Lerntheorie wird unter anderem ausgeführt in: Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven..

### 5.2.4 Lernen als Vermittlungsprozess

Biographisches Lernen kann weiters als Prozess verstanden werden, in welchem beziehungsweise durch welchen im lernenden Subjekt eine „Vermittlung“ (DB2011: 121), eine „Synchronisation“ (AP1995: 293), eine „Auseinandersetzung zwischen“ (LD2007: 223) unterschiedlichen Ebenen, eine „enge Verknüpfung von Leben und Lernen“ (JN2005: 41) stattfindet.

„Biographische Lernprozesse sind häufig sensible Synchronisationsversuche des Außen- und Innenaspekts. Sie finden gleichsam am 'Schnittpunkt' zwischen Subjekt und Struktur statt“ (AP1995: 293).

So gilt es für Subjekte zu lernen, „Außen- und Innenaspekte“ als miteinander verbunden und verwoben wahrzunehmen und so sich selbst als Subjekt mit der gesellschaftlichen Struktur und Umwelt 'abzustimmen' und in Einklang zu bringen.

Biographisches Lernen ist eine „Form sozialen Lernens, die eine Vermittlung zwischen individuellen biographischen Erfahrungen und Perspektiven einerseits und gesellschaftlichem Wissen und Handlungsperspektiven andererseits herstellt“ (DB2011: 121).

In der Textstelle aus DB2011 wird neben der Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Erfahrungen auch die Handlungsebene angerufen, indem durch das Lernen „Handlungsperspektiven“ an biographische Perspektiven anschließen sollen. Im Material JN2005 wird gar von einer „biographischen Integrationsleistung“ gesprochen, die durch biographisches Lernen von Subjekten geleistet wird, während in LD2007 darauf verwiesen wird, dass es der „Auseinandersetzung zwischen Struktur und Handeln“ (LD2007: 223) im biographischen Lernen bedarf, „weil sich neue Erfahrungen nicht ohne Weiteres in ihre bisherigen Erfahrungs- und Wissensbestände integrieren lassen“ (LD2007: 223). Die Vermittlung geschieht dann nicht nur auf der Ebene von Gesellschaft und Subjekt oder Struktur und Handeln, sondern auch in der Erfahrung der Verstrickungen von Vergangenheit und Gegenwart sowie von Zukunft.

„In meinem Verständnis handelt es sich bei der Arbeit mit Biografien und mit Biografen um einen unabschließbaren Prozess, in dem sich Einzelne erinnern und über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gemeinsam mit anderen nachdenken, in dem Vergangenheit und Gegenwart in Sinnzusammenhänge einzuordnen versucht werden“ (BCH1996: 64f.).

Im „unabschließbaren Prozess“ des biographischen Lernens werden Individuum und Gesellschaft, Vergangenheit und Gegenwart interdependent gedacht und in „Sinnzusammenhänge“ eingeordnet. Wie auch bei DB2011 ist die Vermittlungsleistung, die dabei vollbracht wird, an einen sozialen, in einer Gruppe mehrerer Personen stattfindenden Prozess von Lernen gebunden. In der ausgewählten Textstelle legt die\_der Autor\_in nahe, dass es bestehende



„Sinnzusammenhänge“ gibt, über die Subjekte verfügen (können). Die\_ der Autorin des Materials JN2005 geht noch einen Schritt weiter:

„Konkret bedeutet biographisches Lernen das Auseinandersetzen mit der eigenen Lebensgeschichte, das Aufspüren 'roter Fäden', das Entwerfen, Darstellen und Vorstellen des eigenen 'Ich' in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die sinnhafte Verknüpfung gelebten Lebens in das Gesamt einer Biographie“ (JN2005: 42).

Beschrieben wird hier eine „sinnhafte Verknüpfung gelebten Lebens in das Gesamt einer Biographie“. Die Ausrichtung an Sinn als Orientierungshilfe lässt entweder an eine normative Dimension davon denken, was (gesellschaftliche) Vorstellungen von sinnhaftem Handeln sein können, oder an den Versuch, durch biographisches Lernen einem Leben, einer Biographie, einen individuellen Sinn zu geben. Auch darin können „Außen- und Innenaspekt“ (AP1995: 293) (wieder-)erkannt werden, deren Vermittlung als prozesshaftes biographisches Lernen gedeutet wird<sup>51</sup>.

### 5.2.5 Lernen als Prozess der (Ermöglichung von) Teilhabe

Während in dem Verständnis von biographischem Lernen als Vermittlungsprozess die Handlungsebene zwar angesprochen, aber nur am Rande thematisiert wird, stellt die Handlungsperspektive ein zentrales Element dar, wenn Lernen als emanzipatorischer und partizipativer beziehungsweise Teilnahme fördernder Prozess verstanden wird.

„Die biographische Reflexion von Lebensgeschichten gilt als emanzipatorischer Lernprozess, der biographische Gestaltungsmöglichkeiten als Perspektive vermittelt. Letztlich bedeutet dies, die Arbeit an der Biographie als Bildungsarbeit anzuerkennen“ (SA2004: 31).

Explizit wird hier im Zitat aus SA2004 der stattfindende Lernprozess als emanzipatorischer ausgewiesen – ein Merkmal, das implizit in zahlreichen Konzepten der Erwachsenenbildung wiederzufinden ist. Die Perspektive, die es durch das Lernen bei den Subjekten zu entwickeln gilt, ist jene „biographischer Gestaltungsmöglichkeiten“, Gestaltung des eigenen Lebens ebenso wie der Umwelt.

---

51 Die Figur des „Außen- und Innenaspekts“, die hier als konkrete Ebene biographischer Lernprozesse angeführt wird, war auch bereits im Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel* Thema. Dabei wurde aufgezeigt, dass die Legitimation für biographisches Lernen im Rahmen professioneller Erwachsenenbildungsangebote an die Notwendigkeit der Reaktion auf äußere, gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch das Subjekt gebunden wird.

„In solchen Kontexten [von politischer Bildung im weitesten Sinne; Anmerkung: M.M.] sind biographische Angebote in der Regel mit der Idee verbunden, soziale Handlungsfähigkeit und politische Partizipation zu erhöhen [...]“ (DB2011: 119).

Auf die Art der Handlungsfähigkeit wird unter anderem auch im Material DB2011 verwiesen, wobei das Subjekt darin als soziales dargestellt wird. Biographisches Lernen soll hier aber nicht nur eine allgemeine „soziale Handlungsfähigkeit“ fördern, sondern vor allem auch „politische Partizipation erhöhen“. Darunter kann die Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft verstanden werden, wie in einem Folgezitat als „aktive Teilhabe an einer demokratischen Gestaltung der eigenen individuellen und kollektiven Lebensbedingungen“ (DB2011: 118) erläutert wird. Die Verwendung der Phrase „politische Partizipation“ impliziert eine ganz spezifische Vorstellung von mündigen – also auch erwachsenen? – Bürger\_innen, die ihren Interessen entsprechend Handlungen setzen und Entscheidungen treffen.

### 5.2.6 Lernen als (therapeutischer) 'Heilungsprozess'

Im Material wird des Öfteren darauf hingewiesen, dass es von Seiten professioneller Erwachsenenbildner\_innen wie auch Theoretiker\_innen eine begründete Skepsis und bewusste Abgrenzung gegenüber einer Orientierung am 'therapeutischen Paradigma' gibt. So spricht die\_der Autor\_in in DB2011 davon, „skeptisch gegenüber psychologisierenden Ansätzen der 'Biographiearbeit'“ (DB2011: 113) zu sein. Diese Abgrenzung verweist darauf, dass es, trotz Skepsis und Ablehnung, eben solche in der Praxis gibt. Auf sehr autoritative und belehrende Weise wird im Material KJCU2010 und RK2088 darauf hingewiesen, dass „[d]ie Grenze zur Therapie [...] allerdings in Lernprozessen immer gewahrt werden“ (RK2008: 19) sollte, und dass „Moderierende ein Abgleiten in eine quasi-therapeutische Situation vermeiden [...]“ (KJCU2010: 213) müssen. Wie bereits erwähnt, ist trotz der bewussten Abgrenzung auch die Nähe zu therapeutischen Ideen, Zielen und Ansprüchen im Materialkorpus erkennbar. So kann biographisches Lernen durch „das individuelle Erzählen eine therapeutische Funktion bekommen, wenn jemand das zum Thema macht, was ihm oder ihr widerfahren ist“ (SA2004: 26, vgl. auch 36). Biographische Lernprozesse hätten auch positive psychische Wirkungen, die sich durch eine „Steigerung des Wohlbefindens“ (KJCU2010: 210) ausdrückt. Demnach gibt es offensichtlich durchaus Verständnisse von biographischem Lernen als 'Heilungsprozess', der therapeutischen Ansätzen nahe liegt.

Das im Materialkorpus erkennbare Muster, dass therapeutische Ideen und das Konzept von

biographischem Lernen einerseits als 'ähnlich' ausgewiesen werden, andererseits eine konsequente Abgrenzung stattfindet beziehungsweise auf die 'Gefahr' der Grenzüberschreitung aufmerksam gemacht wird, legen folgende These nahe: Es besteht eine Nähe zwischen dem Ansatz, Biographien für, in und durch Lernprozesse nutzbar zu machen, und der Idee eines therapeutischen Paradigmas, die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit fremden Biographie(n) könnte 'heilende Wirkung' auf die lernenden Individuen haben. Der letzte Gedanke wird in der pädagogisch biographieorientierten Bildungspraxis durchaus aufgegriffen, gleichzeitig gibt es jedoch starke Bestrebungen, sich davon zu distanzieren. Probleme, die im Verständnis biographischen Lernens als 'Heilungsprozess' gesehen werden, liegen unter anderem in der Unterschiedlichkeit der Ziele, die therapeutische und (erwachsenen-) pädagogische Ansätze verfolgen, sowie in den Erwartungen an die Kompetenzen der professionell Tätigen.

„Dieses emergente Potential der Biographie wird unterschätzt, wenn Lebensläufe nur im Lichte quasi-therapeutisch kompensierbarer Integritätsdefizite betrachtet werden [...] Sie konzipieren Lernprozesse wesentlich als (angeleitete) Anpassungsvorgänge“ (AP1995: 284).

Im Material AP1995 wird bedauert, dass das „Potential der Biographie“ durch eine therapeutische Perspektive verkannt werden könnte, da unter einem biographischen Lernprozess dann in erster Linie ein Prozess der Anpassung verstanden wird. Die Bedeutung einer pädagogischen Perspektive auf biographisches Lernen wird durch diese Abgrenzung deutlich hervorgehoben. Auch wenn biographisches Lernen nicht als 'Heilungsprozess' verstanden werden will und soll, bleibt die Frage offen, inwiefern das explizite Ziel biographischer Ansätze, die Wiederherstellung von Identität beziehungsweise die Unterstützung einer solchen (vgl. u.a. TE2004: 122; KJCV2010: 200; EJ1999: 95), nicht auch eine gewisse Nähe zu therapeutischen Überlegungen eröffnet.

### 5.3 Und was noch? Weitere Annahmen zu biographischem Lernen

Nachdem biographisches Lernen nun als Prozess mit unterschiedlichen Facetten – als (Selbst--)-Reflexionsprozess, als Veränderungsprozess, als Bildungsprozess, als Vermittlungsprozess, als Prozess der (Ermöglichung von) Teilhabe, als (therapeutischer) Heilungsprozess – aus der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung rekonstruiert wurde, sollen noch einige abschließende Aspekte angeführt werden: die Ziele und Bedingungen für Lernen, wie sie durch die Analyse rekonstruiert wurden; das Verhältnis von biographischem Lernen zu Lerngegenständen und Lerninhalten; die Bedeutung des Verhältnisses zwischen

Teilnehmenden und Erwachsenenbildner\_innen.

Lernen wird aus einer funktionalistischen Perspektive meist als Entwicklungsprozess verstanden, der einen Zuwachs bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen, eine Erweiterung von individuellen Wissensbeständen bedeutet. Auch in der diskursiven Formation um biographisches Lernen wird auf ein solches Verständnis verwiesen, wenn es darum geht, dass Subjekte sich biographisches Wissen aneignen (vgl. u.a. AP1995: 290), biographische Kompetenzen und Potentiale gefördert (vgl. u.a. EJ1999: 92) oder entwickelt werden oder auf biographische Ressourcen (vgl. u.a. LD2007: 214) zurückgegriffen wird. Vielmehr wird jedoch in den Vordergrund gerückt, dass es bei biographischem Lernen um ein (qualitatives) *Bewusstwerden des Wie* – wie deuten, wie wahrnehmen, wie handeln, etc. (vgl. u.a. AP1995: 299) – *und Was* – was ist Biographie, was ist Leben, was bedeutet Sinn, was bedeutet Identität (vgl. u.a. BCH1999: 72) – geht. Ein Widerspruch, der bereits in der Einleitung des Kapitels angesprochen wurde, wird in der Formulierung der Ziele von biographieorientierten Bildungsarrangements erneut deutlich. Daniel Wrana (2009) hat diesbezüglich einen ähnlichen Gedanken für 'Reflexivität' formuliert, den ich in Bezug auf biographisches Lernen aufgreifen will:

„Schon in den didaktischen Konzepten erscheint also der Widerspruch, dass Reflexivität als spontane, dem subjektiven Interesse entsprechende evoziert wird, dann aber als etwas konzipiert wird, das sich gerade nicht spontan zeigt, sondern hergestellt werden muss“ (Wrana 2009: 179).

Auch biographisches Lernen wird im Materialkorpus, ähnlich wie Wrana (2009) es für Reflexivität anmerkt, als eine Fähigkeit beschrieben, über die Subjekte immer schon und selbstverständlich verfügen, indem sich biographische Lernerfahrungen während des gesamten Lebens selbsttätig und ohne weitere Intentionen formieren. Gleichzeitig ist es offenbar notwendig, biographisches Lernen an professionelle erwachsenenbildnerische Intentionen zu knüpfen, Lernen in seinen unterschiedlichen Dimensionen strukturiert anzuregen und einen 'Lernerfolg' herzustellen. Dieser kann dem Material zufolge nicht einfach 'gemessen' werden, da der Lernprozess, der sich in den Subjekten vollzieht, aus einer pädagogischen Perspektive nur schwer nachzuvollziehen ist. In dieser Hinsicht besteht eine klare Abgrenzung einer biographisch orientierten Lerntheorie zu alternativen Lerntheorien, wie zum Beispiel einer pädagogischen Psychologie, die sich das Ziel gesetzt hat, Lernerfolg messbar und vergleichbar zu machen.

Eine weitere Differenz zu anderen Lernkonzeptionen besteht in der Konstitution eines möglichen 'Lerngegenstandes', der im Materialkorpus zu biographischem Lernen in der Erwachsenenbildung nur vage, aber beinahe als 'unbedeutend' gezeichnet wird. „[D]ie Gegenstände biographischen

Lernens [sind] praktisch unbegrenzt“ (BH1990: 18), die Biographien allgemein sind expliziter Lerngegenstand (vgl. DB2011: 118), und obwohl es laut RK2008 auch um die Vertiefung von Fachwissen geht (vgl. RK2008: 11), ist dieses abhängig von dem jeweiligen Lernarrangement und dem Kontext, in dem dieses organisiert wird. Es gibt demnach keine umgrenzte, differenzierte, definierte Inhaltlichkeit von biographischem Lernen, worin jedoch offensichtlich auch eine 'Gefahr' besteht. Die vermeintlich schlechte Planbarkeit und Nachvollziehbarkeit macht eine sorgfältige Legitimation von biographischem Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen notwendig:

„Mit der expliziten Öffnung eines inhaltlichen Themas oder 'Lernstoffs' für die biographischen Erfahrungen und Konstruktionen der Teilnehmenden ist das Risiko verbunden, dass 'der' intendierte Lernprozess *nicht* stattfindet“ (DB2011: 117).

### 5.3.1 Intentionen und Ziele biographischen Lernens

Intentionen und Ziele, die im Datenkorpus explizit oder implizit ersichtlich werden, sind

- (1) das Schaffen eines (Reflexions-)Raumes,
- (2) die (Wieder-)Herstellung oder Stabilisierung von Identität,
- (3) die Unterstützung der individuellen wie kollektiven Sinnsuche,
- (4) die Entwicklung von auf die Zukunft ausgerichteten Handlungsperspektiven.

„Erwachsenenbildung will [...] als begleitende und anleitende Instanz Zeit und Raum zur Verfügung stellen, um biographische Ressourcen zu erarbeiten und als Lösungskompetenzen für komplexer werdende Lebensanforderungen zu reflektieren und nutzbar zu machen“ (JN2005: 41).

In dieser Textstelle aus JN2005 wird der Anspruch der „Erwachsenenbildung“ angeführt, „Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen“ (1). In Rückblick auf die Bedeutung von Zeit im Kontext der diskursiven Formation, und die Annahme, dass es gegenwärtig zu einer veränderten Wahrnehmung von Zeit kommt<sup>52</sup>, ist das Ziel, Subjekten Zeit sowie Raum zur individuellen Gestaltung zur Verfügung zu stellen, besonders hervorzuheben. Der Raum kann in einem wörtlichen Sinne einen Ort darstellen, an welchem Subjekte in professionell angeleiteten Settings ihre biographischen Lernprozesse vollziehen. Metaphorisch kann der Raum jedoch auch ein Ort der veränderten Perspektive sein, der durch das Einnehmen alternativer Blickwinkel und

---

52 Dies wird in Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel* rekonstruiert.

Standpunkte, durch biographisches Lernen an sich, eröffnet wird.

Als explizites Ziel biographisch orientierter Erwachsenenbildungsangebote geht aus dem Material weiters das Herstellen von Identität, wie es unter anderem bei EJ1999 zu lesen ist, hervor (2).

„Lebensgeschichtliches Lernen ist als innere Erfahrung auf die Ausbildung und Aufrechterhaltung der persönlichen Identität ausgerichtet“ (EJ1999: 95f).

Biographisches Lernen wird hier offensichtlich in zwei Dimensionen gedacht, ein Muster, das auch an anderer Stelle bereits festgehalten wurde: Die Lernerfahrung ereignet sich als „innere Erfahrung“, eine Vorstellung, durch die auch eine Außenfigur konstruiert wird. Es geht um „persönliche“ Identität, die einerseits durch biographisches Lernen ausgebildet, andererseits aufrechterhalten werden soll. Darin ist demnach eine Gleichzeitigkeit zu lesen, die auch einen gewissen Widerspruch beinhaltet. Ist die Identität als solche bereits vor lebensgeschichtlichen (Lern--)-Erfahrungen Eigenschaft des Subjekts? Weitere Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind: Welche Faktoren gefährden persönliche Identität und machen deren Aufrechterhaltung notwendig? Gibt es überhaupt eine Zeit vor biographischem Lernen, wenn dieses als kontinuierlicher, selbsttätiger Prozess verstanden wird, der während des gesamten Lebens abläuft?

In der Formulierung von Zielen wird nicht nur der Begriff 'Identität' verwendet, es wird auch von der „Ausbildung des Selbst“ (EJ1999: 97) und von einer Stärkung der Persönlichkeit gesprochen. Neben „Ausbildung und Aufrechterhaltung“ stehen die Sicherung von „Stabilität und Wiedererkennbarkeit“ (KJCU2010: 200), die „Reflexion und Vergewisserung“ (DB2011: 119) und der „Ausbau [...] persönlicher Identität“ (ST1993: 34) auf dem 'Lehrplan' biographisch orientierter Lernkonzepte. Wie in WW2002 (vgl. 5) betont wird, kann persönliche Identität auch erst Ergebnis schwieriger Lernprozesse sein, was wiederum als Frage eröffnet, ob es denn Subjekte ohne Identität gibt?

Die „Re-Konstruktion von 'biographischem Sinn'“ (DB2011: 119) als Konsequenz von biographischen Lernprozessen folgt der Intention zu Sinnfragen anzuregen (vgl. KJCU2010: 198) (3), Sinnzusammenhänge zu vermitteln (vgl. SA2004: 32) und das Bedürfnis nach biographischem Sinn zu stillen (vgl. WW2002: 5). Ein weiteres explizites Ziel von lebensgeschichtlichem Lernen stellt der auf die Zukunft der Teilnehmenden ausgerichtete (Handlungs-) Fokus dar.

Biographische „[...] Bildungsarbeit ist dabei weniger vergangenheits- als zukunftsorientiert und hat eine Kompetenzerweiterung für spätere Situationen zum Ziel“ (EJHV2007: 88).

Trotz der starken Dominanz der Reflexion vor allem vergangener Erfahrungen im Prozess

biographischen Lernens, ist das *Ziel des Lernens* nicht „vergangenheits-“ sondern „zukunftsorientiert“ (4). „Spätere Situationen“ sollen gleichsam ins Auge gefasst werden, um daran eine „Kompetenzerweiterung“ und „Handlungsperspektiven“ (EJHV2007: 89) zu entwickeln. Es sollen Anstöße für die Gestaltung der Zukunft (vgl. KJVU2010: 193) gegeben und vergangene Ereignisse für das gegenwärtige Leben fruchtbar gemacht (vgl. KJVU2010: 198) werden.

### *5.3.2 Bedingungen für biographisches Lernen*

Allgemein werden im Datenkorpus diverse Bedingungen genannt, die biographische Lernprozesse für Subjekte ermöglichen und sie auf spezifische Art fördern. Biographisch orientierte Bildungsangebote sollten eine thematische und themenbezogene Kontinuität (vgl. VA1996: 180) aufweisen, wenn sie über einen längeren Zeitraum hinweg abgehalten werden, wobei dabei auch darauf zu achten sei, dass eine persönliche Atmosphäre hergestellt wird, da biographisches Erzählen ein Eindringen in 'private' Bereiche bedeutet (vgl. VA1996: 179). Auf eine „didaktische Offenheit“ und ein „richtiges Verhältnis von Nähe und Distanz“ wird auch im Material KS2008 (vgl. 59) verwiesen. In KJCU2010 (vgl. 195; 204) wird weiters „Niederschwelligkeit“ eines Bildungsangebotes als sich positiv auswirkende Bedingung gewertet.

Eine weitere Voraussetzung für biographisches Lernen ist es, einen Raum für einen kollektiven, gemeinschaftlichen, sozialen Lernprozess zu schaffen, da „Interaktionspartner und soziale Beziehungsschemata“ (EJ1999: 95) sowie die Möglichkeit, „Kontrasterfahrungen“ (BCH1999: 70) zu machen, wesentlich sind und eben nur durch 'Gruppenerfahrung(en)' erfüllt werden. Von Seiten der Teilnehmer\_innen biographischer Lernarrangements sind unter anderem die freiwillige Teilnahme (vgl. VA1996: 179) und die Bereitschaft, sich dem Bewusstwerdungsprozess zu öffnen (vgl. BH1990: 16), Bedingungen, während die Erwachsenenbildner\_innen auf die bedingungslos notwendige Subjektorientierung zu achten haben. Diese äußert sich im Ernst nehmen der Aneignungsperspektive und der Kompetenz der einzelnen Teilnehmer\_innen (vgl. BCH1999: 63).

### *5.3.3 Verändertes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden*

Der Wechsel von der Vermittlungsperspektive zur Aneignungsperspektive, der auch bereits als

allgemeiner Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung in Kapitel 1. *Das diskursive Feld der Erwachsenenbildung* thematisiert wurde, wird im Material der diskursiven Formation um biographisches Lernen ebenfalls offenkundig. Dies soll durch folgendes Zitat exemplarisch illustriert werden:

„Generell dürfte deutlich geworden sein, daß das Eingehen auf Biographie eine Umkehrung der pädagogischen Blickrichtung und Intentionalität erfordert, einen Wechsel des Standpunktes vom lehrenden zum lernenden Subjekt, von den Erziehern zu den Erzogenen“ (ST1993: 35).

Dass es eben nicht nur um einen Lernprozess der Teilnehmenden, sondern auch um einen der Erwachsenenbildner\_innen selbst geht, wird deutlich, wenn von einer „Selbsterziehung der Erzieher“ (VA1996: 183), von gemeinsamen Lernsituation der Lernenden und Lehrenden (vgl. VA1996: 184) oder einer Verschiebung der Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden (vgl. DB2011: 121) gesprochen wird. Spannend ist, dass vor allem in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Erziehung in die diskursive Formation eingebracht wird, der abgesehen davon im Materialkorpus keine wesentliche Rolle spielt, da Lernen und Bildung im Vordergrund stehen. Erziehung stellt einen Begriff dar, der in erster Linie mit einem hierarchischen Verhältnis zwischen 'Erzieher\_innen' und 'Zöglingen' konnotiert ist, und auf Altersunterschiede und/oder Wissensvorsprünge verweist. Im Kontext der Umkehrung dieses Verhältnisses mit dem Wunsch, demokratische Lernsituationen herzustellen, in welchen nicht immer klare Rollenzuteilungen stattfinden, wird der Begriff Erziehung offensichtlich als rhetorisches Mittel eingesetzt, um die 'Radikalität' des Gedankens – die Lehrenden auch als Lernende zu denken – hervorzuheben.

#### 5.4 Begriffe und Konzepte in der diskursiven Formation: ein Glossar<sup>53</sup>

Im Anschluss an die Rekonstruktion unterschiedlicher Verständnisse von biographischem Lernen, sollen nun in einem kurzen Überblick weitere Begriffe und Konzepte dargestellt werden, die ebenfalls in der und durch die diskursive(n) Formation konstituiert werden und mit biographischem Lernen unterschiedlich in Verbindung stehen. Einige dieser Begriffe dienten bereits in der Erhebungsphase des Materials als Hilfestellung<sup>54</sup>. Die Fülle an Begriffen und

---

53 Nachdem die Klärung der einzelnen Begriffe sehr umfangreich ausfallen würde, habe ich für deren Darstellung die Form des Glossars gewählt. Mit den Beschreibungen im Glossar will ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit und 'Richtigkeit' erheben – auch dabei handelt es sich nur um die Rekonstruktion aus dem Datenkorpus der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, der dieser Analyse zugrunde liegt.

54 Siehe dazu Kapitel 3.1.6 *Welche Begriffe und Konzepte haben in der diskursiven Formation Bedeutung?*



Konzepten, die im Rahmen des Diskurses in den Blick kommen, legen eine „Biographisierung der Erwachsenenbildung“ (EJHV2007: 86) nahe, wie sie auch im Material beschrieben wird. Die Konsequenzen einer solchen zeigen sich in der stetigen Zunahme und Aktualität von Theorien und Konzepten, welche die Biographien der Lernenden in den Mittelpunkt stellen (vgl. EJHV2007: 86). Die zentrale Position des theoretischen Konzepts von biographischem Lernen in Bezug zu den im Glossar zusammengefassten Begriffen drückt folgendes Zitat sehr passend aus:

„Das biografische Lernen können wir als Klammer sehen, die den selbstreflexiven Strang der Biografiearbeit und die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien als Biografieforschung umspannt“ (RK2008: 9).

## GLOSSAR

### *\* Agieren/Handeln, biographisches*

Biographisches Agieren ist eine Fähigkeit beziehungsweise ein Potential, die/das bei Subjekten, die an biographisch orientierten Bildungsangeboten teilnehmen, entwickelt werden soll. Biographisches Handeln ist in den Prozess → biographischer Reflexion eingebunden. Das Bewusstsein, das Subjekte in der Reflexion ihrer eigenen und anderer Biographien entwickeln, ermöglicht biographisches Agieren, das unter anderem zur Veränderung von Strukturen beitragen kann (vgl. AP1995: 299).

### *\* Andragogik, biographische*

Biographische Andragogik ist eine alternative Bezeichnung für biographieorientierte Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In AP1995 (vgl. 280) wird sie als eine „Reihe mehr oder weniger elaborierter Ansätze“ beschrieben, die jedoch „kein konsistentes Konzept“ bilden. Während bei WW2002 (vgl. 1), TE2004 (vgl. 121) und EJHV2007 (vgl. 88) auf das geteilte Ziel der Erweiterung und Entwicklung von → (biographischer) Kompetenz verwiesen wird, werden bei SA2004 (vgl. 35) die Bearbeitung von Individualisierungsfolgen und bei VA1996 (vgl. 180) die Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebens- und Lerngeschichte als Aufgaben genannt.

### *\* Arbeiten, biographisches/(pädagogische) Biografiearbeit*

Biografiearbeit bezeichnet die Ausrichtung von praktischer Bildungsarbeit an einem biographischen Paradigma (vgl. AP1995: 276). Es handelt sich vor allem um einen kennzeichnenden Begriff für Bildungsangebote im Rahmen professionell angeleiteter

Erwachsenenbildung, wobei in der Praxis sehr unterschiedliche Konzepte darunter gefasst werden. Unter anderem in DB2011 (vgl. 113) ist auch von psychologisierenden Ansätzen von Biographiearbeit die Rede. Biographiearbeit ist laut RK2008 (vgl. 22) immer „Erinnerungsarbeit“, die durch die Arbeit mit Assoziationen und „Fundstücken“ unterstützt wird. Auf die Verwendung von sogenannten „Fundstücken“ oder „Relikten“ wird auch bei BH2001 (vgl. 59), SW2001 (vgl. 55) und KJCU2010 (vgl. 206) hingewiesen. → Biographische(s) Lernen beziehungsweise Lernprozesse ist/sind entweder Ziel (vgl. RK2008: 9) oder Thema (vgl. TE2004:121) von biographischem Arbeiten. Der didaktische Rahmen dient der Produktion und Rekonstruktion von → biographischem Wissen, wobei → lebensgeschichtliches Erzählen eine mögliche Arbeitsform darstellt (vgl. DB2011: 114).

#### *\* Biographieforschung<sup>55</sup>*

Biographieforschung ist laut dem Material DB2011 (vgl. 113) die „Grundlage der biographischen Ansätze in der Erwachsenenbildung“. Durch sie werden Konzepte entwickelt, Forschungsergebnisse aufgearbeitet und nutzbar aufbereitet und Praxisprobleme einer wissenschaftlichen Reflexion unterzogen.

#### *\* Biographieträger\_in*

Biographieträger\_in ist eine Bezeichnung für das Subjekt, das idealtypischer Weise professionell angeleiteter biographieorientierter Erwachsenenbildung 'entwachsen' soll<sup>56</sup>. Biographieträger\_innen verfügen über → biographische Kompetenz, Biographizität und biographisches Wissen. Der Begriff steht in Verbindung mit der Idee von Handlungskompetenz beziehungsweise -autonomie von Subjekten (vgl. AP1995: 292). Die 'Kehrseite der Medaille' der Handlungsautonomie von Biographieträger\_innen wird mit der Individualisierungsthese von Ulrich Beck<sup>57</sup> formuliert: In der Individualisierung besteht auch ein Risiko.

#### *\* Biographizität*

Bei Biographizität handelt es sich um einen Begriff, der von Peter Alheit entworfen (vgl. JN2005: 41) wurde, und der die → biographische Kompetenz von Subjekten zu beschreiben versucht.

---

55 Obwohl die Biographieforschung einen Bereich darstellt, der in enger Wechselwirkung mit der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung steht, wie auch die kurze Ausführung zeigt, wird in dieser Arbeit nicht weiter darauf eingegangen.

56 Siehe dazu auch Kapitel 7.1.1 *Das biographische Subjekt*.

57 Zur Individualisierungsthese siehe *Exkurs: Thesen zu 'gesellschaftlichem Wandel'* bei Anthony Giddens, Ulrich Beck sowie Matrin Kohli.

Alheit versteht darunter „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (AP1995: 292). Biographizität wird als „Schlüsselqualifikation“ von Subjekten konstruiert, und ermöglicht, dass die jeweiligen Lebenskontexte neu interpretiert werden können und dadurch als gestaltbar erfahren werden (vgl. AP1995: 300). Im Material DB2011 (vgl. 115) wird Biographizität als Bedingung für → Lernen ebenso wie als Voraussetzung für → Bildungsprozesse beschrieben.

*\* Erzählen/Erzählung, biographische(s)*

Biographisches Erzählen kann als didaktisches Mittel in Verbindung mit → biographischem Lernen verstanden werden. In diesem Sinne ist es als 'Arbeitsweise' oft Teil von biographisch orientierten Bildungsangeboten (vgl. JN2005: 52). Die Erzählungen dienen dabei als Elemente der → biographischen (Selbst-)Reflexion (vgl. SA2004: 26). Durch die Rekonstruktion von Verbindungen, die zwischen dem „Besonderen“ und dem „Allgemeinen“ sowie der „Individualität“ und der „Gesellschaft“ bestehen (vgl. DB2011: 114), kann im Erzählen dem Leben rückblickend Sinn gegeben werden (vgl. BCH1999: 64). In der diskursiven Formation wird es als Grundbedürfnis der Subjekte konstruiert (vgl. u.a. RHG2003: 9).

*\* Kommunikation, biographische*

Biographische Kommunikation ist ein didaktisches Konzept in Verbindung mit → biographischem Lernen. Die Form der kommunikativen Gestaltung von Lernräumen hat die Demokratisierung von Lernprozessen sowie die Enthierarchisierung des pädagogischen Verhältnisses zum Ziel (vgl. BCH1999: 67). Laut dem Material BCH1999 handelt es sich bei biographischer Kommunikation um einen unabschließbaren diskursiven Prozess, „in dem sich einzelne erinnern und über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gemeinsam mit anderen nachdenken, in dem Vergangenheit und Gegenwart in Sinnzusammenhänge einzuordnen versucht werden“ (BCH1999: 64f). Auch durch das Konzept biographischer Kommunikation werden demnach die Relationen Individuum und Gesellschaft und Vergangenheit und Gegenwart und die Konstruktion von → biographischem Sinn zu einem Teil der diskursiven Formation um biographisches Lernen. Ziele sind die Anregung von Erfahrungsprozessen, das Aufbrechen von tradierten Normalitätsvorstellungen (vgl. SA2004: 30) und die Erweiterung von → biographischem Wissen (vgl. DB2011: 117).

*\* Kompetenz, biographische*

Biographische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit → lebensgeschichtlich erzählen und biographische Sinnzusammenhänge herstellen zu können (vgl. BCH1999: 64). Sie wird insbesondere Erwachsenen zugestanden, wodurch sie auch an deren Autonomie – im Gegensatz zur 'Heteronomie', die unter anderem Kindern oder Menschen mit Behinderungen zugesprochen wird – geknüpft wird (vgl. BCH1999: 73). Im Materialkorpus wird überwiegend im Kontext von beruflicher Weiterbildung und in der Problematisierung von gesellschaftlichem Wandel von biographischer Kompetenz gesprochen. Dabei erhält sie die Bedeutung von „Veränderungskompetenz“ (vgl. u.a. EJHV2007: 89; WW2002: 5). Ziel von biographischen Lernprozessen kann demnach „biografieorientierte Kompetenzentwicklung“ (WW2002: 1) sein.

*\* Krise(n), biographische*

Biographische Krisen werden in der diskursiven Formation als Anstoß für → biographische Lernprozesse verstanden. Sie können Subjekte zur Teilnahme an biographisch orientierten Bildungsangeboten anregen und werden dann auch zu Gegenständen biographieorientierter Erwachsenenbildung (vgl. u.a. AP1995: 280).

*\* Lernen/Lernprozesse, (auto-)biographische(s)/lebensgeschichtliche(s)*

Biographisches Lernen stellt ein (theoretisches) Konzept dar, auf das sich andere Begriffe und Konzepte in der diskursiven Formation beziehen. Als spezifische Lerntheorie impliziert es gleichzeitig unterschiedliche Verständnisse von Lernen, die im vorangehenden Kapitel 5.1 *Der diskursive Gegenstand des biographischen Lernens* dargestellt wurden. Eine Basis für biographisches Lernen bildet der Gedanke, dass Subjekte in der Auseinandersetzung mit der eigenen oder anderen Biographien lernen.

*\* Lernpotential, biographisches*

→ Biographisches Wissen wird unter anderem als Potential beschrieben, über das Subjekte verfügen (können) und welches mit → biographischem Lernen in einer Wechselwirkung steht (vgl. u.a. JN2005: 41).

*\* Reflexion, (auto-)biographische/lebensgeschichtliche*

Das Anregen und Fördern von biographischer Reflexion kann didaktisches Element von biographieorientierten Bildungsangeboten sein. „Autobiographische Reflexion“ wird als „Kern“

von biographischen Lernprozessen verstanden (vgl. ST1993: 33), wie auch in Kapitel 5.1.1 *Lernen als (Selbst-)Reflexionsprozess* dargestellt wurde.

*\* Rekonstruktion, biographische*

Die Rekonstruktion der eigenen oder anderer Lebensgeschichten oder Handlungsmuster sowie gesellschaftlicher und struktureller Bedingungen kann ebenfalls didaktisches Element von biographisch orientierten Bildungsangeboten sein. In AP1995 wird darunter „die retrospektive Deutung der Autobiographie für Lernprozesse“ (AP1995: 286) verstanden, durch welche 'Lebensbilder' der Subjekte entstehen. Die Rekonstruktionen können zum Beispiel über → biographisches Erzählen hergestellt werden.

*\* Ressourcen, biographische*

Der Begriff „Biographische Ressourcen“ wird als Bezeichnung unter anderem für „Klassen-, Geschlechts- und Generationslagen“ (Hoerning 1989; zit. nach AP1995: 278) verwendet. Es handelt sich um unterschiedliche Ressourcen, über die Subjekte aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen verfügen (können). Subjekte können darauf auf unterschiedliche Arten zurückgreifen (vgl. LD2007: 214). Durch Erwachsenenbildung sollen biographische Ressourcen erarbeitet werden und als „Lösungskompetenzen“ reflektiert und nutzbar gemacht werden (vgl. JN2005: 41).

*\* Übergänge, biographische*

Biographische Übergänge sind Gegenstand von → biographischer Forschung und explizites wie implizites Thema biographieorientierter Bildungsangebote. Dem Material zufolge wird eine Hilfestellung bei der 'Bewältigung' ebensolcher Übergänge zunehmend notwendig, was durch → biographische Lernprozesse geleistet werden kann (vgl. DB2011: 111).

*\* Wissen, biographisches*

Der Begriff biographisches Wissen wird vor allem im Zusammenhang mit → Biographizität verwendet. Es wird dabei als „Ressource“ gedeutet, die „latent“ und „präskriptiv“ ist (vgl. AP1995: 296) und deshalb auch „[r]eflexiv nicht einfach zugänglich“ (AP1995: 299) ist. Im Material EJHV2007 ist zu lesen, dass es einerseits „historisch übertragenes“, andererseits lebensgeschichtlich erworbenes Wissen ist, weshalb es sich auf „Selbsterfahrungen“ ebenso wie „Fremderfahrungen“ bezieht (vgl. EJHV2007: 87f).

## 5.5 Thesen zu biographischem Lernen: eine Zusammenfassung

Aus der Analyse des Materialkorpus geht hervor – wie auch schon in der Einleitung zu diesem Kapitel dargelegt wurde –, dass die Verständnisse von biographischem Lernen zwischen zwei Polen aufgespannt werden können. Biographisches Lernen kann demnach einerseits als (unbewusster) Prozess verstanden werden, der das ganze Leben alltäglich und nebenbei abläuft und in bestimmten Momenten, zum Beispiel im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildung, angeregt und bewusst gemacht werden kann. Demgegenüber steht andererseits der Gedanke, biographisches Lernen als didaktisches Konzept aufzufassen, das durch spezifische Mittel und Strategien in Bildungsangeboten eingesetzt werden kann (vgl. u.a. BH1990). In der Rekonstruktion der Verständnisse von biographischem Lernen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung wurde deutlich, dass das Arbeiten mit Biographien im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen einem besonders hohen Legitimationsdruck unterliegt. Auf expliziter Ebene wird das unter anderem an aktuellen Qualitätsdiskursen festgemacht, die sowohl bei teilnehmenden Subjekten als auch bei Institutionen und Erwachsenenbildner\_innen den Anspruch, 'erfolgreiche Bildungsstandards' zu erbringen, erhöhen. In JN2005 wird das dafür zentrale Problem wie folgt dargestellt:

„Somit unterliegen auch die biographisch orientierten Kurse einem strengen Legitimationszwang. [...] Die Legitimationsprobleme werden oft damit beschrieben, dass der Erfolg biographisch orientierter Erwachsenenbildungskurse sich nicht kurzfristig und unmittelbar in Zahlen messen und dokumentieren lässt“ (JN2005: 38).

Kritik widerfährt biographischen Ansätzen also insofern, als ein Erfolg von biographischem Lernen, zum Beispiel in der 'Ansammlung biographischen Wissens', in der 'Vermehrung biographischer Kompetenz' oder in der 'Ausbildung einer stabilen Identität' sowie der 'konsistenten Konstruktion eines Lebenssinns', mit den gängigen Methoden der Qualitätskontrolle offensichtlich nicht messbar ist.

Im Material liegt der Fokus auf dem Verständnis von biographischem Lernen als Ansatz in der praktischen Bildungsarbeit und weniger auf dem Verständnis eines selbsttätigen Potentials von Subjekten. Möglicherweise wird dieser Schwerpunkt gesetzt, da der Gedanke, dass biographisches Lernen auch unbewusst, nebenbei, im Alltag und somit außerhalb von Bildungsorganisationen abläuft, nicht zur Legitimation derartiger Ansätze beiträgt. Die Notwendigkeit von biographisch orientierten Bildungsangeboten und -ansätzen ist jedoch zumindest implizites Ziel und Kernaussage eines Teils der Materialien.

Wie auch schon in Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel* argumentiert, wird in der diskursiven Formation gesellschaftlicher Wandel als 'Tatsache' konstruiert, durch deren „Vielfaches an Umstellungen sowie Neuanspassungen“ (KS2008: 41) Subjekte überfordert sind, allein „ihren Weg zu finden und diesen für sich zu strukturieren“ (KR2008: 11). So wird durch das Berufen auf den entstehenden „Bedarf oder sogar die Notwendigkeit [...], die Entwicklung einer biographischen Kompetenz zu unterstützen und gezielt zu fördern“ (ST1993: 35) professionelles biographieorientiertes Handeln in der Erwachsenenbildung legitimiert. Gleichzeitig kommt es dabei zu einer Ontologisierung und Naturalisierung spezifischer Bedürfnisse der Subjekte, wie jenem nach Weitergabe, nach (biographischem) Erzählen und nach Lebenssinn<sup>58</sup>.

Wie auf den vorhergehenden Seiten dargestellt wurde, gibt es unterschiedliche Verständnisse von biographischem Lernen, dessen Bedeutung und den damit verbundenen Implikationen. Der Begriff des biographischen Lernens markiert demnach auch eine 'Worthülle', die je nach Perspektive verschiedene Annahmen zulässt. Die Perspektiven können zum Beispiel an der Differenz funktional/intentional festgemacht werden, sie können aber auch aus unterschiedlichen Ansätzen und Methoden in der Erwachsenenbildungspraxis abgeleitet werden. Nachdem versucht wurde, mit dem Material, welches das Datenkorpus ausmacht, verschiedene Entstehungskontexte abzudecken, konnten auch unterschiedliche Perspektiven beziehungsweise Verständnisse erarbeitet werden.

Als abschließenden Punkt möchte ich eine Überlegung zur 'Zielgruppe' biographischen Lernens formulieren, wie sie der Analyse der diskursiven Formation entsprungen ist. Als konstitutives Merkmal beziehungsweise Gegenstand biographisch orientierter Bildungssituationen und Lernarrangements traten „Problemsituationen“ (AP1995: 280), „Identitätskrisen“ (AP1995: 284), „konfliktvolle Erlebnisse, Wendepunkte und Umbrüche“ (JN2005: 43), „Bruchstellen der Lebensgeschichte“ (BS1996: 110) und „kritische Lebensereignisse“ (ST1993:29) in den Vordergrund. Theoretische Überlegungen zu biographischem Lernen, ebenso wie die 'Planung' von Angeboten in der Praxis, knüpfen an die Vorstellung von krisenhaften Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen im Leben der beteiligten/teilnehmenden Subjekte an. Dies führt dazu, dass biographisches Lernen zum einen zwar als gänzlich offenes Arrangement, mit dem Ziel 'subjektorientierte' Bildungsarbeit zu machen, gedacht wird, zum anderen aber die Vorwegnahme von (Lebens-)Krisen immer schon eine zentrale Annahme über die Teilnehmer\_innen von biographieorientierter Erwachsenenbildung darstellt.

---

58 Weitere Überlegungen zur Naturalisierung und Ontologisierung von Bedürfnissen durch die diskursive Formation um biographisches Lernen werden in Kapitel 7 *Positionierungen im Material* ausgeführt.

## 6 Das Subjekt im Diskurs – Oder: die theoretische Konstruktion von Subjektpositionen

Nachdem ich in Kapitel 2 *Die Idee der Diskursanalyse* auf die Produktivität von Diskursen eingegangen bin und versucht habe zu erläutern, worin die analyseschärfenden Elemente einer diskursanalytischen – und wissenssoziologischen – Perspektive bestehen, möchte ich mich nun spezifischer der Frage nach dem beziehungsweise des Subjekt(s) im Diskurs widmen. Keller (2012) schreibt dazu:

Die „Frage des Subjekts [...] bezieht sich auf die sozialen Akteure und Akteurinnen, die Sprecherpositionen in Diskursen einnehmen ebenso wie auf die in den Diskursen formulierten Subjektpositionen; sie muss davon die tatsächlichen Subjektivierungen oder Subjektivierungsweisen unterscheiden“ (Keller 2012: 92).

Wie bereits an anderer Stelle festgehalten, geht die wissenssoziologische Diskursanalyse davon aus, dass nicht nur der Diskurs die Subjekte produziert, sondern das Subjekt gleichzeitig auch immer Diskurse (re-)produziert, mit-hervorbringt, aktualisiert und transformiert. Dafür sind einerseits „institutionell-organisatorisch bestimmbare Akteure“ (Keller 2012: 74) von Bedeutung (siehe weiter unten: Sprecher\_innenpositionen und Diskursagent\_innen), die durch „ihr Verständnis der fraglos gegebenen Wirklichkeit, ihre Auffassung von Normalität und Abweichung“ (Keller 2012: 74) Diskurse tragen und produzieren, andererseits sind Diskurse auf alle gesellschaftlichen Akteur\_innen (siehe weiter unten: soziale Akteur\_innen) angewiesen, die „sich an disziplinären Regeln des Schreibens und Argumentierens [...] orientieren und auf Ressourcen zurück[...]greifen“ (Keller 2012: 94), indem sie die diskursiv hergestellten Wissensvorräte der jeweiligen Diskurse als Anleitungen verstehen und in ihrem Handeln damit (inter-)agieren. Es geht also nicht nur um eine Frage nach der Konstitution des Diskurses um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, sondern es geht um die Frage, wie Subjekte in den Diskurs eingebunden sind und wie sie durch den Diskurs konstituiert werden (vgl. Keller 2011: 160f). Ich möchte an dieser Stelle also zurückkommen zu der Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt: Welche Subjektpositionen werden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung konstruiert?

Subjektpositionen, die hier ins Zentrum der Analyse gestellt werden, beschreiben eine Subjektformierung im Diskurs und sollen im Folgenden vorerst auf einer theoretischen sowie einer beispielhaften Ebene beschrieben werden. Indem Subjektivierungsweisen, die Keller (u.a. 2012) von den jeweiligen Positionierungen unterscheidet, als Praxen des „Selbstverständnisses



und der Selbstthematisierung“ (Bühmann/Schneider 2007: [30]) verstanden werden, wird versucht das Konzept der 'Anrufung' nach Luis Althusser mit der Idee von individuellem 'Eigensinn' des Individuums zusammenzubringen (vgl. Keller 2012: 94). Individuen werden dadurch im Konzept der wissenssoziologischen Diskursanalyse mit einer gewissen Handlungsträger\_innenschaft ausgestattet, die es ermöglicht, die diskursiven Wissensvorräte eigensinnig zu interpretieren:

„Individuen sind damit den soziohistorischen Transformationen, Komplexitäten und situativen Bedingungen der Wissensformationen soweit unterworfen, als diese den Sinnhorizont ihrer Lebenswelt bilden. Gleichzeitig agieren sie als mehr oder weniger eigenwillige Interpreten dieser Wissensvorräte“ (Keller 2012: 95).

Ich habe die Entscheidung getroffen von Subjektpositionen und nicht von Subjektvorstellungen zu sprechen, da ersteres einerseits als diskursanalytisches Vokabular und somit auch Werkzeug verstanden werden kann, andererseits beinhaltet der Begriff der 'Positionierung' meines Erachtens nach eine politische und handlungsbezogene Ebene, die dem Begriff der 'Vorstellung' fehlt.

## 6.1 Subjektformierungen

Um Subjektpositionen im Diskurs um biographisches Lernen analysieren und beschreiben zu können, wird die von Reiner Keller (2012) vorgenommene Unterscheidung übernommen, unterschiedliche Subjektformierungen kurz theoretisch beschrieben und auf den Gegenstand der vorliegenden Analyse bezogen. Keller differenziert innerhalb eines Diskurses die Formierungen individuelle oder kollektive soziale Akteur\_innen, Sprecher\_innenpositionen, Diskursagent\_innen, Subjektpositionen und tatsächliche Subjektivierungsweisen. Die Hervorhebung jeder einzelner dieser Positionierungen kann sowohl in unterschiedlichen Phasen einer Diskursanalyse als auch in Bezug auf verschiedene Fragestellungen mehr oder weniger sinnvoll sein, mehr oder weniger Bedeutung haben. Da ich mich durch meine Fragestellung dazu entscheiden habe, besonders die Subjektpositionen in den Mittelpunkt zu stellen, da diese in meinem Verständnis den konkreten Subjektivierungspraxen am Nächsten liegen, werde ich der theoretischen Darstellung eben jener ein ausführlicheres Kapitel widmen. Es soll dennoch auch mein Verständnis der anderen Formierungen dargelegt werden:

*Diskursakteur\_innen*

„Soziale Akteure aktualisieren die Diskurse, füllen sie mit Leben, fordern sie heraus, überschreiten sie – aber sie kontrollieren sie nicht“ (Keller 2012: 74). Soziale Akteur\_innen, die in anderen Theorietraditionen auch als Individuen bezeichnet werden (vgl. dazu Nonhoff/Gronau 2012: 122; Zima 2000: 8), um sie von diskursiv hergestellten Subjekten unterscheidbar zu machen, können innerhalb eines Diskurses individuell oder kollektiv Subjektpositionen einnehmen, sie können Sprecher\_innen eines Diskurses sein und darüber Aussageereignisse – zum Beispiel Texte – erzeugen, sie können Adressat\_innen sein und Agent\_innen. Durch die je eingenommene Position erhalten sie eine bestimmte Stelle im Diskurs zugeordnet, werden mit Macht oder Ohnmacht<sup>59</sup> ausgestattet und greifen die Wissensbestände des Diskurses auf, indem sie ihn als Deutungshorizont wahrnehmen. Die Perspektive auf soziale Akteur\_innen für eine Diskursanalyse aufzugreifen birgt die Chance Machtstrukturen innerhalb eines Diskurses zu analysieren, da darüber untersucht werden kann, welche Sprecher\_innenpositionen eingenommen werden, während andere abgelehnt werden, welche Subjektpositionen mit welchen (Be-)Wertungen verknüpft werden, welche Positionen als Ausgeschlossene markiert werden. Die Frage nach sozialen Akteur\_innen ermöglicht auch mit dem Phänomen umzugehen, dass eben jene Akteur\_innen an unterschiedlichen Stellen (auch gleichzeitig) in den Diskurs eintreten und im Diskurs auftreten können: Eine Akteurin kann durchaus als Sprecherin für den Diskurs produktiv wirken, während sie ebenso als Diskursagentin auftritt oder andere durch den Diskurs erzeugte Subjektpositionen einnimmt oder zurückweist (vgl. Keller 2012: 98).

Die Perspektive auf sowie von soziale(n) Akteur\_innen scheinen eng verbunden mit den konkreten Subjektivierungsweisen, den Praxen, durch welche die Akteur\_innen sich Positionierungen im Diskurs unterwerfen oder widersetzen. Meinem Verständnis nach ist sie jedoch durch ein diskursanalytisches Vorgehen nur schwer oder gar nicht einlösbar. Um einer derartigen Perspektive gerecht zu werden, könnte es hilfreich sein, sich (zusätzlich) anderer empirischer Methoden, wie zum Beispiel des narrativen Interviews oder der ethnographischen Beobachtung zu bedienen.

Können trotzdem soziale Akteur\_innen im Diskurs um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung ausgemacht werden? In einer sehr allgemeinen, oberflächlichen Beobachtung würde ich erstmal davon ausgehen, dass in einer 'westlichen', (weiter-)bildungszentrierten Gesellschaft, die als Rahmung des hier vorliegenden Forschungs-

---

59 Macht und Ohnmacht dienen hier als zwei Enden eines weiten Spektrums, in dem Positionen in unterschiedliche Machtverhältnisse eingebunden sein können. Gleichzeitig soll dadurch jedoch deutlich werden, dass eine Positionierung innerhalb eines Diskurses meist mit einer Positionierung innerhalb eines hierarchischen Systems einhergeht.

gegenstandes dient, insbesondere vor dem Hintergrund der programmatischen Forderung nach Lebenslangem Lernen (vgl. u.a. Rothe 2011) nahezu alle Individuen auch Akteur\_innen zumindest innerhalb des Diskursfeldes Erwachsenenbildung sind. Innerhalb der diskursiven Formation um biographisches Lernen lassen sich Akteur\_innen wohl eher spezifizieren und beschreiben, wenn die Positionen im nächsten Schritt differenziert werden.

### *Sprecher\_innenpositionen*

Sprecher\_innenpositionen, für die Keller (2011) auch den Begriff „Sprecher\_innenrollen“ (Keller 2011: 223) verwendet, beschreiben bestimmte Orte eines Diskurses, von welchen aus legitimes Sprechen möglich ist. Der Zugang zu eben jenen Orten und Positionen wird über Mechanismen des Diskurses reguliert. Derartige Mechanismen sind beispielsweise Anerkennungspraktiken innerhalb des wissenschaftlichen Feldes wie Dissertationen, Habilitationen, das Innehaben professoraler Stellen an Universitäten; innerhalb eines erwachsenenbildnerischen Praxisfeldes wären dies wiederum professionelle Ausbildungsabschlüsse oder die Anstellung in anerkannten Weiterbildungsinstitutionen. Wie aus den vorangegangenen Beispiel deutlich und gleichsam an vielen Stellen in diskursanalytischer Literatur beschrieben wird, sind Sprecher\_innenpositionen in Diskursen häufig institutionell eingebettet. Umgekehrt erlangen Diskurse ihre Stabilität erst, wenn ebensolche Strukturen institutionalisierter Sprecher\_innenpositionen und damit eine kontinuierliche Praxis der Produktion von Aussageereignissen um ein bestimmtes Thema aufgebaut wurden.

Über die Analyse von Sprecher\_innenpositionen in einem Diskurs können also jeweils „Positionen in institutionellen bzw. organisatorischen Settings und daran geknüpfte Rollenkomplexe“ herausgearbeitet werden (vgl. Keller 2011: 216f). Soziale Akteur\_innen, die Sprecher\_innenpositionen einnehmen, können demnach als Rollenspieler\_innen verstanden werden, die nach den Regeln des jeweiligen Diskurses Aussagen produzieren und Handlungen tätigen (vgl. Keller 2012: 98), indem sie Texte publizieren, Workshops und Ausbildungen organisieren und abhalten, Reden halten, etc. Keller (2012) merkt an, dass in Bezug auf Sprecher\_innen und deren Positionen innerhalb eines Diskurses zwischen Spezialdiskursen wie dem Wissenschaftsdiskurs und öffentlichen Diskursen unterschieden werden muss. Die Sprecher\_innenlandschaft in zweiteren sei sehr viel heterogener strukturiert, während die Voraussetzungen, Sprecher\_innenpositionen in Spezialdiskursen einzunehmen, meist homogener und sehr viel deutlicher erkennbar sind (Keller 2012: 99).

Wozu kann nun aber die Frage nach beziehungsweise die Auseinandersetzung mit

Sprecher\_innenpositionen dienlich sein? Hierzu möchte ich Fragen aufgreifen, die von Daniela Rothe in ihrer Beschäftigung mit dem Diskurs um Lebenslanges Lernen aufgeworfen wurden: „Wer spricht? Von welchen institutionellen Orten und Plätzen aus wird gesprochen? Welches Verhältnis kann das sprechende Subjekt zu den Gebieten und Gegenständen einnehmen, von denen es spricht“ (Rothe 2011: 190)? Es geht demnach darum die sprechenden Akteur\_innen ausfindig zu machen, nach (institutionellen) Orten zu suchen, die ein solches Sprechen ermöglichen und Relationen zu bestimmen, die Akteur\_innen zu den Themen eines Diskurses in Bezug setzen. Dabei scheint es von Bedeutung auch nach den Merkmalen Ausschau zu halten, die ein Individuum besitzen muss, um in einem bestimmten Diskurs sprechen zu dürfen (vgl. Rothe 2011: 190), da „Machtressourcen wie Geld, Wissen, symbolisches, ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital [...] eine wichtige Rolle“ (Keller 2007: 70) spielen. Auch über dies Perspektive können also Machtverhältnisse innerhalb eines Diskurses thematisiert und beschrieben werden.

### *Diskursagent\_innen*

Den Begriff der 'Agent\_innen eines Diskurses' führt Keller meines Wissens nach erst neuerdings als weitere Differenzierung von Subjektformierungen in sein Programm der wissenssoziologischen Diskursanalyse ein, wobei anzumerken ist, dass derartige Positionen in anderen diskursanalytischen Studien bereits früher Anklang fanden. Die Differenzierung scheint jedoch aus dem Bedarf zu resultieren, der bei dem Versuch entsteht, unterschiedlich 'mächtige', produktive Positionen innerhalb eines Diskurses zu beschreiben, die mit verschiedensten Aufgaben und Merkmalen versehen und in den Diskurs eingebunden sind.<sup>60</sup> Die Grenzen zu den Positionen von Sprecher\_innen sind jedoch fließend, soziale Akteur\_innen können beide Positionen gleichzeitig innehaben oder innerhalb eines Diskurses nicht klar zuordenbar sein (vgl. Keller 2012: 99).

Die diskursive Funktion von Diskursagent\_innen wird deutlicher, wenn Keller vom „Personal der Diskursproduktion und Weltintervention“ (Keller 2012: 92) spricht. Akteur\_innen in diesen Positionen fällt die Aufgabe zu vermittelnd zwischen Diskurse zu (re-/ko-)produzieren und 'Diskursanliegen' intervenierend der Welt, der Gesellschaft, anderen sozialen Akteur\_innen

---

60 Während der ersten Schritte meine Analyse und der ersten Versuchen die Struktur des Diskurses in Skizzen festzuhalten und zu verdeutlichen, habe ich bemerkt, dass eine zusätzliche Ausdifferenzierung der Positionen hilfreich sein könnte. In der Phase des Verschriftlichens dieses Kapitels las ich einen neuen Text von Reiner Kelle, der 2012 in einem Sammelband zum Thema 'Diskurs – Macht – Subjekt' erschien, indem der Autor die hier aufgegriffene Unterscheidung vornimmt, während er in älteren Publikationen vorerst nur soziale Akteur\_innen, Sprecher\_innenpositionen und Subjektpositionen anführt.

näherzubringen.

„Diskurse mobilisieren in ihren institutionellen Settings ein Personal, das in mehr oder weniger weit ausgreifende institutionelle Infrastruktur eingebunden ist und bspw. berät, informiert, kontrolliert“ (Keller 2012: 99).

Im Diskurs um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung wären Agent\_innen des Diskurses demnach zum Beispiel Erwachsenenbildner\_innen, die eine Ausbildung im Bereich pädagogische Biographiearbeit absolviert haben und vor dem Hintergrund dieses Wissens Weiterbildungsangebote entwerfen; Personen, die biographisch-narrative Erzählgruppen, Erzählcafés anleiten und dadurch ihr Verständnis und ihre Auseinandersetzung mit biographischen Erzählungen weitergeben; aber auch Interviewer\_innen, die im Auftrag eines Forschungsvorhabens biographisch-narrative Interviews mit Individuen führen und der lebensgeschichtlichen Erzählung auch im Sinne einer Lernerfahrung Bedeutung geben.

### *Subjektpositionen*<sup>61</sup>

Der Begriff der Subjektpositionen soll an dieser Stelle vorerst hinten angestellt werden; da Subjektpositionen im Fokus der weiteren Analyse stehen, wird deren Erläuterung im Anschluss an die beispielhafte Darlegung der Subjektposition des Erwachsenen in Kapitel 7.2 *Positionierungen der Erwachsenenbildner\_innen* vorgenommen. Kurz sei aber festgehalten, dass Subjektpositionen innerhalb eines Diskurses nicht mit der Macht des Sprechaktes ausgestattet sein oder als Agent\_innen hervortreten müssen. Es kann jedoch auch unter den Sprecher\_innen und den Diskursagent\_innen unterschiedliche Subjektpositionen geben. Subjektpositionen beschreiben vordergründig all jene Orte, an welchen Akteur\_innen (sich) artikulieren, in den Diskurs eintreten und als Subjekte sichtbar werden (vgl. Nonhoff/Gronau 2012: 123).

Warum kann es von wissenschaftlichem Interesse sein, Subjektpositionen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen zu untersuchen?

Die Beschreibung von Subjektpositionen, die in einem Diskurs zur Verfügung stehen, kann Aufschluss darüber geben, welche Äußerungen produziert werden (können) und auch, welche nicht produziert werden (können) (vgl. Rothe 2011: 190), welche Handlungen von Akteur\_innen gesetzt werden (können) und wie diese bewertet werden (vgl. Bührmann/Schneider 2007: [30]). An der Schnittstelle zwischen gesellschaftlicher/struktureller/diskursiver Ebene, worüber Subjektpositionen 'produziert' werden, und individueller/subjektiver Ebene, auf welcher

---

61 Im folgenden Kapitel 6.2 (*theoretische*) *Subjektpositionen – praktische Wirkungen* erfolgt eine ausführlichere Behandlung der Frage, was Subjektpositionen in sind.

Subjektpositionen von Akteur\_innen 'angeeignet' werden, lässt sich aus einer diskursanalytischen Perspektive vor allem die Konstruktion in den Blick nehmen<sup>62</sup>.

### *Subjektivierungsweisen*

Mit Keller folge ich der Annahme, dass es analytisch wichtig ist, Subjektpositionierungen innerhalb eines Diskurses von den tatsächlichen Deutungs- und Handlungspraktiken, den konkreten Subjektivierungsweisen, zu unterscheiden, über welche sich soziale Akteur\_innen Subjektpositionen – oder eben auch Sprecher\_innenpositionen, Positionen von Diskurspersonal – aneignen (vgl. Keller 2012: 92).

Subjektivierung beschreibt den Prozess, in dem Akteur\_innen durch Artikulation, durch die Einnahme oder Ablehnung einer Subjektposition in den jeweils spezifischen Diskurs eintreten. Wie Wrana und Langer es in Anlehnung an Althussers Überlegungen zur Anrufung ausdrücken:

„Das Subjekt wird im Moment der Anrufung [...] im Diskurs konstituiert und konstituiert sich zugleich selbst, indem es 'ja' sagt. Aber das 'Ja' im Beispiel Althussers ist nur ein Sonderfall. Das Subjekt kann auch 'Nein' sagen – und konstituiert sich“ (Wrana/Langer 2007: [25]).

Es besteht also auch die „Möglichkeit der 'Missachtung der Anrufung'“ (Keller 2012: 77), da die Angesprochenen im Moment der Subjektivierung nach ihren Erfahrungen, ihren eigenen Interpretationen des Spielraums handeln und reagieren (vgl. Keller 2012: 102). Es entsteht also ein Spektrum an möglichen Reaktionsformen auf die Anrufung als bestimmtes Subjekt eines Diskurses: Akteur\_innen können sich bemühen, den Anforderungen der gewünschten Subjektposition gerecht zu werden (vgl. dazu Analysen zum 'unternehmerischen Selbst': u.a. Bröckling 2007, Bührmann 2012); sie können mit subversiven Handlungen darauf reagieren, wie u.a. Butler (1991, 1997) sie beschreibt; sie können sie fehlinterpretieren oder nur in Teilen übernehmen, umdeuten und ignorieren; Akteur\_innen können sich auch reflexiv mit den Positionierungen auseinandersetzen und sie dann – trotzdem oder gerade deshalb – einnehmen, usw. (vgl. Keller 2012: 102). Das Ziel der Subjektivierung durch die sozialen Akteur\_innen sei es jedoch, wie Nentwich (2009) behauptet, „die eigene Subjektposition als möglichst valide und legitim konstruieren zu können“ (Nentwich 2009: [6]).

---

<sup>62</sup> Es geht in meiner Arbeit nicht darum, die Trennung von struktureller und individueller Ebene aufrechtzuerhalten und zu vertiefen. Deshalb soll an dieser Stelle noch einmal auf die ständig bestehende Wechselwirkung zwischen diskursiver Produktivität und damit/darin handelnden Individuen verwiesen werden, die der diskurstheoretische Ansatz betont und wodurch eine Differenzierung der Ebenen demnach nicht forciert wird.

Jedoch würde „[d]as, was als mögliche, beschimpfte, geforderte, zu verhindernde Subjektposition auf der Oberfläche der Diskurse konturiert und anschließend mitunter dispositiv unterstützt wird, [...] selten dem (entsprechen), was die so Adressierten aus dieser Adressierung machen“ (Keller 2012: 102).

Um aber das zu analysieren, was in den konkreten Momenten der Subjektivierung passiert, wie die Akteur\_innen mit den Positionierungsangeboten umgehen und darauf reagieren und was jeweils spezifische Subjektivierungsweisen ausmacht, ist nicht Teil einer Diskursanalyse. Es wäre wohl eher eine „Analyse von Lebenswelten, Handlungsfeldern, Handlungsweisen und Erfahrungen bzw. Erfahrungsformen, die anderer Zugänge – ethnographischer Annäherung, Interviews, Gruppendiskussionen – bedarf“ (Keller 2012: 103). Die wissenssoziologische Diskursanalyse – und auch ich mit meiner Arbeit zu Subjektpositionen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung – will eine Anschlussmöglichkeit für ebensolche Analysen darstellen (vgl. Keller 2012: 103).

## 6.2 (Theoretische) Subjektpositionen – praktische Wirkungen

Der Begriff Subjektpositionen bezeichnet in und von Diskursen oder diskursiven Formationen hergestellte Positionierungsmöglichkeiten. In Bezug auf andere Theorietraditionen kann das Konzept der Subjektpositionen auch mit jenem von Identitätsangeboten oder Rollen(-komplexen) verglichen werden. Laut Keller (2011) handelt es sich bei Subjektpositionen um sogenannte „Identitätsschablonen“ (Keller 2011: 215), „Identitätsangebote“ (Keller 2011: 223), „Subjektvorstellungen“ (Keller 2011: 234) oder „Positionierungsvorgaben“ (Keller 2011: 235). Diese können sowohl auf mögliche Adressat\_innen als auch auf Akteur\_innen des Diskurses ausgerichtet sein, indem in diskursiven Äußerungen auf sie Bezug genommen oder über sie gesprochen wird (vgl. Keller 2011: 235). Mit dem Begriff der Subjektposition kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass Individuen aus einer diskursanalytischen Perspektive nicht 'automatisch' (handlungsfähige) Subjekte sind, sondern erst über die Zuordnung bzw. die Wahl einer oder unterschiedlicher Subjektpositionen als Subjekte spezifischer Diskurse erkennbar werden. Den Akteur\_innen wird dabei durch die Nähe der spezifischen Diskurstheorie zu wissenssoziologischen Ansätzen ein gewisser 'Eigensinn' zugesprochen, der auch dem Konzept von biographischem Lernen und dem damit verquickten Entwurf von 'eigensinnigen Subjekten' entspricht. Die Vorstellungen über Subjekte manifestieren sich in Diskursen vor allem darüber, dass Akteur\_innen, Adressat\_Innen und Diskursagent\_innen sich darauf beziehen, bestimmte Positionen einnehmen oder ablehnen, sich damit identifizieren oder auch nicht. Auch wenn

Akteur\_innen zugesprochen wird, sich 'Zuweisungen' zu Subjektpositionen widersetzen zu können, sind sie doch immerfort mit der Eingebundenheit in die jeweiligen Diskurse und diskursive Formationen konfrontiert, welche die Positionen und Positionierungen an unterschiedliche gesellschaftliche Machtverhältnisse knüpft.

Jeder Diskurs stellt diverse Subjektpositionen zur Verfügung, die sich auf spezifische Adressat\_innen beziehen (können), gleichzeitig können auch mehrere Positionierungsangebote für dieselbe/denselben Akteur\_in(engruppe) gleichzeitig bestehen. Da sich Akteur\_innen in unterschiedlichen Diskursen bewegen, können sie sich zeitgleich auch mit mehr als einer Position identifizieren und so Identitätsangebote einnehmen, die als Subjektpositionen spezifischer Diskurse markiert werden (vgl. Keller 2011: 215). Diskurse bieten demnach, wie Keller (2011) argumentiert, „mehr oder weniger feste Subjektpositionen an“ (Keller 2012: 163), die Akteur\_innen stehen aber immer „im Schnittfeld unterschiedlicher, teilweise konkurrierender Diskurse und Subjektpositionen“ (Keller 2011: 163). So zeigten Analysen im Zuge der zweiten Frauenbewegung in den 1960er Jahren zum Beispiel auf, dass Frauen zum einen 'Opfer' von Marginalisierung und patriarchalen Herrschaftsstruktur waren/sind, gleichzeitig jedoch als 'Täter\_innen' zum Beispiel rassistische Herrschaftsmechanismen stützen können (vgl. u.a. Affront 2011: 30f; Thürmer-Rohr 2010: 88). So sind Akteur\_innen immer auch mit konkurrierenden Subjektpositionen und widersprüchlichen Anrufungen konfrontiert (vgl. Nonhoff/Gronau 2012: 124). Indem Identifikationsangebote und somit Subjektpositionen entlang von Gegensätzen konstruiert werden, entwerfen Diskurse „eine komplexe Subjekt-Kartographie des Feldes, von dem sie handeln“ (Keller 2012: 100). Keller spricht in diesem Zusammenhang auch von sogenannten „Modellsubjekten“ (Keller 2012: 100). Althusser (nach Nonhoff/Gronau 2012: 123) geht soweit zu sagen, dass Diskurse Subjekte 'rekrutieren', indem über Anrufung spezifische Subjektpositionen zur Verfügung gestellt werden. Durch die Überschneidung unterschiedlicher Wissensordnungen, die in unterschiedlichen Diskursen produziert werden, und die damit einhergehende Definition und Produktion „gesellschaftlich einflußreicher Subjektpositionen“ (Reckwitz 2008b: 91) kann es auch immer zu einer Destabilisierung von jeweils gültigen 'Subjektkulturen' kommen.

Die Entscheidung und damit einhergehende Positionierung innerhalb eines Diskurses wird in der Theorie als wesentlicher Aspekt von Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit von Subjekten dargestellt. So schreibt Nentwich (2009), dass unterschiedliche Subjektpositionen „mehr oder weniger hilfreich für das Erlangen von Handlungsmächtigkeit sind“ (Nentwich 2009: [6]). Keller hingegen geht davon aus, dass Individuen gezwungen sind, sich für die Identifikation



mit einer bestimmten Subjektpositionen zu entscheiden und erst „[a]us dem Zwang zur Entscheidung zwischen Positionierungsangeboten [...] die (politische) Handlungsfähigkeit von Subjekten“ (Keller 2011: 162) entsteht. Sowohl Reckwitz (2008) als auch Keller (2011) verstehen unter Subjekten die vom Diskurs adressierten Akteur\_innen, denen jeweils ein spezifisches „Selbstverständnis der reflexiven Handlungssteuerung“ (Keller 2012: 100) und „bestimmte Dispositionen“ (Reckwitz 2008b: 89) unterstellt werden. Die Identitäts- und Differenzmarkierungen, die über diese Annahmen und Vorstellungen vorgenommen werden, unterliegen der Möglichkeit von historischem Wandel und Veränderung (vgl. Reckwitz 2008b: 90). Identität wird dabei als Teilkomponente des Subjekts verstanden, welche sich durch „die Identifizierung der einzelnen Person als Wesen mit bestimmten Eigenschaften in Differenz zu anderen im Rahmen der kulturellen Subjektordnung“ (Reckwitz 2008b: 79) auszeichnet. Wenn in einem Diskurs also durch unterschiedliche Arten der Äußerungen (z.B. mediale Texte, Reden, wissenschaftliche Publikationen, Gesetzestexte, etc.) über Akteur\_innen gesprochen wird, werden über Bedeutungszuschreibungen, über die Verwendung bestimmter Begriffe, über die Abgrenzung von anderen Diskursen, Subjektpositionen konstruiert. Erst durch das (auch vorübergehende) Einnehmen beziehungsweise Entscheiden für eine(r) bestimmte(n) Position und das Ablehnen anderer, werden soziale Akteur\_innen eines Diskurses zu spezifischen, wiedererkennbaren (und identitären) Subjekten.

Im Material können Subjektpositionen über verschiedene 'Merkmale' ausfindig gemacht und rekonstruiert werden. Auf der einen Seite werden sehr explizit Vorstellungen über Subjekte formuliert. Auf der anderen Seite kann die Verwendung von Dichotomien und Gegensätzen in der Darstellung und Argumentation als Hinweis auf die Markierung impliziter Subjektpositionen gelesen werden, da Identifikationsangebote entlang von Gegensätzen und Differenzen konstruiert werden. Durch Verweise auf Positionen, die scheinbar außerhalb des jeweiligen Diskurses zu liegen scheinen, aber vielleicht als Teil anderer Diskurse dargestellt werden, können 'Außenseiter\_innenpositionen' beschrieben werden, während durch das darstellen bestimmter Positionen als 'mehrheitsfähige' und ein in-Verhältnis-setzen zu explizit legitimen Positionen eine Hierarchisierung unterschiedlicher im Diskurs produzierter Subjektpositionen rekonstruiert werden kann. Die Legitimation von Positionen wird unter anderem mittels 'großer Themen' wie Geschlecht, Identität, Zugehörigkeit, etc. hergestellt, über 'Versachlichung', 'Naturalisierung', 'Verwissenschaftlichung', 'Objektivierung' von Positionen und Eigenschaften, über die Konstruktion von 'Normen', 'Normalität' und 'normativen Vorstellungen' sowie über spezifische Bedeutungszuschreibungen.

### 6.3 Beispiele für Subjektpositionen in ausgewählten wissenschaftlichen Arbeiten

Die Untersuchung und Fokussierung von Subjektivierungsprozessen und damit auch die Rekonstruktion möglicher Subjektpositionen wurde im deutschsprachigen Raum insbesondere im letzten Jahrzehnt mit zunehmendem Interesse an der Analyse von Machtverhältnissen 'en vogue'. Es entstanden und entstehen zahlreiche Arbeiten – auch im Kontext von bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Themen – unter dem Schirm der sogenannten 'Gouvernementalitätsforschung', deren Theorien und Arbeitsweisen sich mehr oder weniger eng auf Foucault beziehen (vgl. Bührmann 2012: 145). Im Folgenden sollen einige Untersuchungen, die vor diesem Hintergrund durchgeführt wurden und die dabei rekonstruierten Subjektpositionen exemplarisch benannt werden.

Andreas Reckwitz (vgl. 2008: 27) führt in seinem allgemeinen und einführenden Band zum Thema „Subjekt“ als Beispiele für Subjektpositionen im Sinne Foucaults 'ökonomische Subjekte', 'sexuelle Subjekte', 'religiöse Subjekte' und 'politische Subjekte' an. Diese beschreiben Positionierungen 'großer' Diskurse, wie sie unter anderem im Zentrum Foucault'scher Analysen standen. Jede dieser Subjektpositionen hat vermutlich diverse Facetten, die durch eine Analyse derselben rekonstruiert werden kann. Daniela Rothe nennt die\_den Wissenschaftler\_in sowie die\_den Expert\_in als Beispiele für 'machtvolle' Subjektpositionen sowohl im wissenschaftlichen als auch im Alltagsdiskurs (vgl. Rothe 2011: 191). Andrea Bührmann beschäftigte sich mit Subjektpositionen im Diskurs um bürgerliche Frauen in Deutschland um 1900 und beschreibt dabei als zentral jene der Hausfrau, der Mutter und der Ehefrau (vgl. Bührmann 2004). Anne Waldschmidt hingegen stellte in ihrer Analyse des humangenetischen Expert\_innendiskurses das beratungsbedürftige Subjekt dar, indem sie zeigte, wie Expert\_innen ihre Klient\_innen als Subjekte mit jeweils spezifischen Qualitäten und Bedürfnissen adressieren (vgl. Waldschmidt 1996; Waldschmidt 2012; Keller 2007: 70; Keller 2011: 249). Reiner Keller, auf den ich mich in meinen Überlegungen zur wissenssoziologischen Diskursanalyse wiederholt beziehe, zeichnet die Entwicklung der „bekannten und beliebten komplementären sozialen Figuren (Subjektpositionen) des umweltfeindlichen und des umweltfreundlichen Bürgers“ Keller 2012: 101) in umweltpolitischen Diskursen nach.

In Hinblick auf bildungs- und erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Kontexte lassen sich unter anderem die Rekonstruktion des unternehmerischen Selbst beziehungsweise der unternehmerischen Persönlichkeit nennen, die sowohl von Ulrich Bröckling

(vgl. u.a. 2007) als auch von Andrea Bührmann (vgl. u.a. 2005; 2012) bearbeitet wurde. In den Worten Bettina Dausiens, stellen die Thesen Bröcklings „[i]nsbesondere die von kognitionspsychologischen Modellen beeinflussten Ideen 'selbstgesteuerten' oder 'selbstorganisierten Lernens'“ dar, welche „die Vorstellung eines hochgradig individualisierten Lernalters nahe [legen], der seinen eigenen Lernprozess durch 'metakognitive' Methoden reguliert und optimiert“ (Dausien 2011: 115). Auch in pädagogischen Beratungsdiskursen lässt sich die Position der Ratsuchenden finden, ebenso wie jene der Problemverursacher\_innen, Objekte von notwendigen Interventionen oder potenzielle Nachfragende nach spezifischen Leistungen unter anderem in sozialpädagogischen Diskursen (vgl. Reckwitz 2008a: 27; Keller 2011: 217).

Nachdem nun Beispiele für Subjektpositionen unterschiedlicher Diskurse angeführt wurden, wende ich den Blick wieder ins Material zur diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, um im nächsten Kapitel meinem Analysefokus folgend mögliche Positionierungen für Teilnehmer\_innen wie Erwachsenenbildner\_innen darzustellen.

## 7 Positionierungen im Material – Oder: die analytische Rekonstruktion von Subjektpositionen

In der Analyse des Materialkorpus konnten unterschiedliche Subjektpositionen rekonstruiert werden, die von und in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt werden. Bei der Untersuchung sollten Positionierungsangebote für Teilnehmer\_innen ebenso wie für Erwachsenenbildner\_innen im Blick behalten werden. Wie auch schon im vorherigen Kapitel 6.2 (*theoretische Subjektpositionen – praktische Wirkungen*) dargestellt, waren unterschiedliche 'Merkmale' und 'Markierungen' im Material hilfreich, um die implizit und explizit hergestellten Subjektpositionen herauszuarbeiten. Derartige Hinweise waren Gegensätze und Dichotomien, Ein- und Ausschlüsse, Bedeutungszuschreibungen, Darstellungen von Normen und normativen Vorstellungen, Hierarchisierungen und Bezüge zu anderen Diskursen beziehungsweise 'großen Geschichten'. Im Anschluss werden diese Positionierungen deutlich gemacht werden, wobei zuerst mögliche Subjektpositionen der Teilnehmer\_innen, der Adressat\_innen von biographischem Lernen expliziert und danach jene der Erwachsenenbildner\_innen differenziert werden.

Welche Vorstellungen werden also über die sozialen Akteur\_innen im Datenkorpus bereit gehalten? Welches Wissen wird dabei hergestellt? Welche Handlungsfähigkeit wird ihnen zugesprochen?

### 7.1 Positionierungen der Teilnehmer\_innen

Das Positionierungsangebot für die Teilnehmer\_innen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildungssituationen ist im ersten Moment, in einem oberflächlichen Überblicken der diskursiven Formation um biographisches Lernen, offensichtlich. Explizit wird das '*biographische Subjekt*' angerufen. Die\_der Biographieträger\_in wird dabei als handlungsfähiges, autonomes, konstruktives und produktives Subjekt entworfen. Dieses soll im nachfolgenden Kapitel als erstes dargestellt werden. Während die Konstruktion des biographischen Subjekts vordergründig an das Konzept der Biographie anknüpft, werden auch andere Subjektpositionen entworfen, die ebenfalls der Idee eines emanzipierten und eigenständigen Subjekts verpflichtet sind: das '*souveräne Subjekt*', das sich nicht belehren lässt und selbst Verantwortung übernimmt; das '*kompetente Subjekt*', das neben Begabungen, individuellen Stärken und Persönlichkeit auch

noch die notwendigen Kompetenzen erlangt, um mit den Veränderungen in der (Post-)Moderne umzugehen; das *'(selbst-)reflexive Subjekt'*, das sich selbst und vor allem den Erwachsenenbildner\_innen in der Lernsituation transparent (gemacht wird). Subjektpositionen, die in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung ebenfalls deutlich konstruiert werden, sind das *'erzählende Subjekt'*, das *'differente Subjekt'* und das *'Subjekt, das über ein Selbst verfügt'*. Die letzten beiden Positionen beschreiben Subjekte, die nicht eindeutig als selbstständig gedacht werden, sondern gleichsam an die Konstruktion des *'bedürftigen und/oder bedürfnisorientierten Subjekts'* anschließen, das neben dem biographischen Subjekt im Fokus dieser Darstellung steht. In der gedanklichen Tradition des abhängigen Subjekts werden weitere Positionierungen des *'(Sinn-)suchenden Subjekts'*, des *'betroffenen Subjekts'* und des *'individualisierten Subjekts'* konstruiert. Die Darstellung dieser Vielzahl an Positionierungsmöglichkeiten für die Teilnehmer\_innen als soziale Akteur\_innen in der diskursiven Formation<sup>63</sup> macht deutlich, dass es 'Spielräume' gibt, die zu möglicherweise bewusst zu Handlungsräumen gemacht werden können. Die Akteur\_innen eines Diskurses sind, wie auch schon in Kapitel 6 *das Subjekt im Diskurs* dargelegt wurde, nicht nur eines dieser Subjekte, sie haben in jedem Moment mehrere dieser Positionen inne.

Bei einer zweiten Betrachtung der Aufzählung an möglichen Subjektpositionen bleibt neben der Frage 'Was macht das biographische Subjekt im biographischen Lernen (aus)?' eine weitere offen: Wo bleibt das lernende Subjekt im biographischen Lernen? Auf diese Frage will ich abschließend eingehen, bevor ich mich den Subjektpositionen der Erwachsenenbildner\_innen zuwende.

### 7.1.1 Das biographische Subjekt

Die Konstruktion des biographischen Subjekts wird treffend beschrieben durch den Begriff der Biographieträgerin\_des Biographieträgers, wie unter anderem Fritz Schütze<sup>64</sup> das Subjekt biographischen Lernens und biographischen Erzählens im Speziellen genannt hat (vgl. Schütze 1984). Die Vorstellungskraft angeregt, entsteht dadurch das Bild einer Person, die eine sehr

---

63 Nicht alle Subjektpositionen, die in dieser Einleitung aufgezählt wurden, werden im Detail behandelt. Einige werden in Verschränkung mit den im Zentrum stehenden Positionierungen des biographischen Subjekts und des bedürftigen/bedürfnisorientierten Subjekts dargestellt, während andere nur sehr knapp Erwähnung finden.

64 Ich greife hier zur Darstellung des biographischen Subjekts auf einen von Fritz Schütze gewählten Begriff zurück, der auch im Material wiederholt aufgegriffen und zur Beschreibung verwendet wird.

bewusste Handlung setzt: sie trägt etwas, nämlich ihre spezifische, individuelle Biographie. Um diese 'tragbar' zu machen, muss sie abgegrenzt sein von anderen Lebensgeschichten und Gesellschaftsgeschichten, verschnürt zu einem Bündel oder in einem Rucksack verstaut. Sortiert und zusammengepackt wurde das Bündel Biographie nicht, damit es von der Person stehend auf dem Rücken balanciert werden kann, sondern zu dem Zweck es vorwärts zu tragen. Mit dem Biographie-Rucksack kann die Biographieträgerin\_ der Biographieträger ihren\_ seinen Lebensweg beschreiten, Orientierung für die Zukunft suchen und finden. Auch im Material AP1995 wird dieses Bild gezeichnet: „Dies alles vermittelt uns den Eindruck, daß wir unser Leben 'in der Hand haben' und Subjekte unserer Biographie sind“ (AP1995: 294).

„Dies alles“ bezieht sich im Kontext dieser ausgewählten Textstelle auf 'das Schnüren des Bündels', auf die Auseinandersetzung, das Reflektieren und Bewusstmachen der Biographie, ebenso wie struktureller Bedingungen. 'Wir alle', alle Leser\_innen des Textes, aber vielleicht auch alle Menschen überhaupt, werden mit dem „uns“ angesprochen, ebenfalls zu Subjekten zu werden, und zwar zu biographischen Subjekten. Biographieträger\_innen sind wir, die angesprochenen Subjekte, dann, wenn wir den „Eindruck“ haben, „unser Leben“, unsere Biographie, „in der Hand zu haben“. Die Metapher des In-der-Hand-habens schließt an das vorher beschriebene Bild an – das Gepäck nun nicht am Rücken, sondern in der Hand. Indem wir dann auch als „Subjekte unserer Biographie“ dargestellt werden, entsteht die Vorstellung einer spezifischen Passung: Jedes Subjekt hat ihre\_ seine Biographie, jede Biographie ihr spezifisches Subjekt. Allerdings ist die Autonomie, die mit dem Bild der Biographieträgerin\_ des Biographieträgers gezeichnet wird, nur ein „Eindruck“, der uns vermittelt wird. Die Wahl des Begriffes „Eindruck“, lässt an eine Illusion denken, eine phantastische Vorstellung, die 'nicht der Realität entspricht'. Trotzdem wird im Material darauf verwiesen, dass sich die so dargestellte „bewußte Disposition gegenüber unserer Biographie [...] als *intentionales Handlungsschema* begreifen“ (AP1995: 294) lässt. Der „Eindruck ... das Leben in der Hand [zu] haben“ reicht demnach offensichtlich aus, um als biographische Subjekte handlungsfähig zu werden.

Das biographische Subjekt wird dabei verstanden „als kompetente biographische Akteurin [...], die imstande ist, ihr Leben selbst sinnorientiert zu meistern und verantwortungsbewusst gesellschaftliches Handeln zu bewirken, aber die auch verantwortlich ist für ihr Tun“ (TE2004: 128)<sup>65</sup>.

---

65 Die\_ der Autor\_ in des Materials TE2004 bezieht sich in dieser Textstelle insbesondere auf Frauen und wählt deshalb die geschlechtsspezifische Bezeichnung „Akteurin“. Nachdem die Textstelle jedoch als Beispiel ausgewählt wurde um ähnliche Aussagen in der diskursiven Formation darzustellen, wird „Akteurin“ hier wie ein vermeintlich (geschlechts-)neutrales biographisches Subjekt behandelt. Auf die Differenzierungen, die der Vorstellung vom biographischen Subjekt innewohnen, wird an späterer Stelle noch eingegangen.

Die\_der Akteur\_in als aktiv handelnde Person wird als „kompetente biographische“ beschrieben, als Person, die urteilsfähig und verantwortungsvoll im Kontext ihrer Biographie ist. Handelnd wird das Subjekt, indem es unter anderem ihr/sein Leben lebt, reflektiert und darstellt (vgl. ST1993: 33).

Dem biographischen Subjekt werden unterschiedliche Merkmale zuteil, die es kennzeichnen und als spezifisches Subjekt (wieder-)erkennbar machen. So wird den Teilnehmer\_innen zugesprochen über ein gelebtes Leben (vgl. BCH1999: 66), manchmal sogar über das Potential eines ungelebten Lebens zu verfügen. Sie selbst ebenso wie ihre Lebensgeschichten haben eine „biographische Struktur“ (EJ1999: 99) und eine jeweils spezifische, ihnen eigene „Lebensspur“ (KS2008: 42; RHG2003: 11). Mit diesem Bild der Lebensspur kann wiederum eine Parallele gezogen werden zur\_zum (auf bestimmten Wegen) voranschreitenden Biographieträgerin\_Biographieträger. Im Material RHG2003 (vgl. 12) wird das Subjekt als ein „Individuum“ beschrieben, das „in unterschiedliche Lebensschichten“ (RHG2003: 12) eingebettet ist, während in EJHV2007 der Kontext biographischer Subjekte als „verschachteltes Gefüge von Lebenskonstruktionen“ (EJHV2007: 88) dargestellt wird. Alle Subjekte verfügen des Weiteren über das „komplexe und widersprüchliche“ (DB2011: 115) Potenzial der Biographizität und zwar „ungeachtet ihrer Bildungsabschlüsse und unabhängig von pädagogischen Curricula“ (DB2011: 115). Weder wie sie gelernt haben, noch was und wie lange ist demnach Ausschlaggebend dafür biographisches Subjekt sein zu können und über das immanente Potential zu verfügen. Das würde bedeuten, dass Subjekte, die immer schon das Potential der Biographizität haben, nicht erst durch biographisches Lernen im Rahmen von professionellen Erwachsenenbildungsangeboten zu biographischen Subjekten werden.

„Das biographische Subjekt [...] wird als das 'Auto', das 'Selbst', eines Subjekts bezeichnet. Hierzu zählen die Erinnerungen und die Bilder von sich selbst, die das Subjekt gespeichert hat, genauso wie das aufgebaute Selbstbewußtsein und die Selbstverwirklichungen. Das Subjekt ist gleichermaßen Produzent und Produkt seiner Biographie [...] Das biographische Subjekt ist gelebtes Leben“ (EJ1999: 94).

Im Material EJ1999 wird das biographische Subjekt nur als Teil des Subjekts beschrieben – als derjenige Teil, der durch die Bezeichnungen „Auto“ und „Selbst“ auch mit der Idee von Identität vergleichbar wird. Die 'Inhalte' dieses „Selbst“ sind „Erinnerungen“, „Bilder von sich selbst“, „Selbstbewußtsein“ und „Selbstverwirklichung“. Die Dimension des biographischen Subjekts ist offenbar eine, in der das Subjekt sich in Relation zu sich selbst setzt und dieses Verhältnis als Erfahrung 'abspeichert'. Das biographische Subjekt wird hier nicht als aktives, selbstgestaltendes und 'produktives/produzierendes' gedeutet, sondern gleichzeitig auch als „Produkt“. Es ist

„Produkt seiner Biographie“, wie auch in AP1995 schon mit „Subjekt unserer Biographie“ bezeichnet, und somit verfügt das biographische Subjekt nicht nur über gelebtes Leben (vgl. BCH1999: 66), sondern es „IST [Hervorhebung: M.M.] gelebtes Leben“. Das Verhältnis, das in dieser Textstelle über das „Auto“ und das „Selbst“ zu fassen versucht wird, wird in ST1993 (vgl. 33) um die Dimension des Verhältnisses zwischen Subjekt und Umwelt erweitert und als „Subjektivität“ markiert, die ebenfalls Merkmal biographischer Subjekte ist.

Der scheinbare Widerspruch, der in der Gleichzeitigkeit der Biographieträgerin\_des Biographieträgers liegt, Produzent\_in und Produkt zu sein, wiederholt sich in den erwachsenenbildnerischen Ambitionen im Kontext der diskursiven Formation um biographisches Lernen: das biographische Subjekt ist gleichzeitig Ausgangspunkt und Ziel biographischen Lernens im Rahmen professioneller Erwachsenenbildungssituationen, es ist dem Lernprozess vorgängig, aber auch Bestimmungsort eines (professionellen) Bestrebens.

### 7.1.2 *Das 'bedürftige' Subjekt und das Subjekt mit Bedürfnissen*

Eine weitere Subjektposition, die in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung konstruiert wird, und die in gewisser Weise in einem Widerspruch zum biographischen Subjekt steht, ist das *'bedürftige' Subjekt*<sup>66</sup>. Obwohl im Materialkorpus explizite Abgrenzungen zur Ausrichtung auf „bestimmte, besonders 'bedürftige' Zielgruppen“ (DB2011: 120) aufzufinden sind, kann die Positionierung von teilnehmenden Subjekten als welche, die Hilfe und Unterstützung benötigen, nicht von der Hand gewiesen werden. Die Anlässe und Faktoren, die ein professionelles Eingreifen begründen, basieren dabei auf spezifischen Bedürfnissen, die den Subjekten durch den Diskurs zugeschrieben werden. 'Bedürfnis' kann dabei in unterschiedlichen Bedeutungshorizonten verstanden werden, zum Beispiel als Ambition, Drang oder innerer Antrieb. Der Kontext, in dem solche Bedürfnisse von Subjekten beschrieben wird, legt jedoch nahe, dass es etwas ist, was der 'Innenfigur' zugeschrieben werden kann, während die 'Bedürftigkeit', die daraus entsteht, insbesondere durch äußere, strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen zum Tragen kommt.

So wird das Subjekt, das an biographisch orientierter Erwachsenenbildung teilnimmt, als eines beschrieben, welches ein Bedürfnis nach Nähe (vgl. EJHV2007: 86) und Identitätsbalance hat (vgl.

---

66 Die Bezeichnung 'bedürftig' wurde für die Rekonstruktion der spezifischen Subjektposition ausgewählt, da sie einen Umgang mit dem Wortspiel von 'Bedürfnisse haben' und 'bedürftig sein' ermöglicht, der sich für die Beschreibung anbietet.



EJHV2007: 87). Es hat das Bedürfnis, anderen Subjekten sein eigenes Leben zu erzählen und dabei eine „Antwort auf das 'Ich' zu bekommen“ (JN2005: 40), weil es sich selbst in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen als fragmentarisch wahrnimmt. Laut BCH1999 sind Subjekte mit einem „vermehrten Bedarf an sinnstiftender Orientierungsleistung, an Klärung, an 'biografischer Bewältigung'“ (BCH1999: 74f.) konfrontiert. Dies wird auch im Material WW2002 hervorgehoben, wenn „auf den wachsenden Bedarf an biografischem Sinn, u.a. hervorgerufen durch die oben konstatierte Orientierungslosigkeit“ (WW2002: 5) hingewiesen wird. Der Begriff 'Bedarf' steht in dieser Hinsicht nicht notwendigerweise in derselben Bedeutung wie 'Bedürfnis', sondern verweist auf bestimmte Anforderungen, denen die Subjekte durch veränderte Bedingungen 'ausgeliefert' sind. Deutlich wird sowohl durch die Verwendung der Bezeichnung 'Bedürfnis' als auch durch den Begriff 'Bedarf', die unbedingte *Notwendigkeit für die Subjekte*, die dadurch beschrieben werden soll. So besteht für das Subjekt auch das „Bedürfnis und die Notwendigkeit, sich reflexiv mit der eigenen Biographie zu beschäftigen“ (JN2005: 43).

Im Material KS2008 geht die der Autor in sogar soweit, das Subjekt als eines zu entwerfen, das es selbst(-ständig) kaum schafft, die „Macht der Gewohnheit“ und das Bedürfnis nach der notwendigen Stabilität (vgl. KS2008: 42) zu überwinden und deshalb auf die professionelle Hilfestellung durch biographisch geschulte Erwachsenenbildner\_innen angewiesen ist:

„Oftmals tun wir uns schwer damit umzugehen, dass das, woran wir uns in unserem Leben gewöhnt haben, dass das was Sicherheit und Orientierung gab, nun anders ist. Die Erkenntnis, dass bekanntlich nichts so stark ist, wie die Macht der Gewohnheit, legt davon ein beredtes Zeugnis ab. Und so gehört es zu allgemein menschlichen Erfahrungen, dass jede tiefe Veränderung als Einschnitt in unser Leben mit krisenartigen Erscheinungen, mit innerem Gefühlschaos und Orientierungslosigkeit Hand in Hand gehen kann“ (KS2008: 42).

In der ausgewählten Textstelle wird in rhetorischer Bewusstheit das kollektive 'Wir' zum tragenden Subjekt. Wir alle, die wir „allgemein menschliche Erfahrungen“ miteinander teilen, haben Schwierigkeiten damit, wenn etwas Gewohntes sich verändert (hat). „Unser Leben“ ist dabei offenbar ohne Zweifel an Gewohnheit, Sicherheit und Orientierung ausgerichtet. Nicht nur die „allgemein menschliche Erfahrung“, sondern sogar die „Erkenntnis“, die als wissenschaftliche, objektive oder zumindest methodisch gewonnene gedeutet werden kann, werden als Belege dafür angeführt ein Sprichwort zu bewahrheiten: 'Nichts ist so stark, wie die Macht der Gewohnheit'. Die Verwendung des Sprichworts legt Zeugnis darüber ab, dass die „Macht der Gewohnheit“ so stark ist, dass Veränderungen immer Krisen zur Folge haben. Spannend ist, dass in diesem Zusammenhang die Metapher des 'Hand-in-Hand-Gehens' verwendet wird, da sie an

die Bilder denken lässt, die mit der Konstruktion des biographischen Subjekts gezeichnet werden. Das Subjekt trägt nicht nur ihr\_sein eigenes Leben in der Hand, sondern geht auch „Hand in Hand“ mit „krisenartigen Erscheinungen, mit innerem Gefühlschaos und Orientierungslosigkeit“. Der Gebrauch des Begriffs Gewohnheit kann einerseits auf einen sozialen Kontext von (Handlungs-)Routine verweisen, andererseits als naturalistisches Argument, das evolutionäre Wurzeln hat, ebenso wie vor dem Hintergrund der Redewendung 'Der Mensch ist ein Gewohnheitstier' gelesen werden. Auch im Material RK2008 beschreibt die\_der Autor\_in eine Veränderung und verwendet dabei die Analogie des „Lebensweges“:

„Aufgrund des Verlassens dieses standardisierten Lebensweges und der permanenten Suche oder Neugestaltung der eigenen Identität, entsteht in der Postmoderne noch mehr als schon in der Moderne das Problem, dass die Identitätsbildung ein unabschließbarer Prozess geworden ist. [...] Und genau da setzt die Biografiearbeit an, um dem Einzelnen zu einem neuen und erweiterten Sinn des Lebens zu verhelfen [...]“ (RK2008: 12).

In dieser Textstelle wird im Gegensatz zum vorhergehenden Zitat das Subjekt außen vor gelassen. Auf distanzierte Weise wird beschrieben, dass es zu einem Verlassen des „Lebensweges“, zu einer „Suche oder Neugestaltung“ der Identität kommt, was Folgen für die „Identitätsbildung“ im Allgemeinen hat. Das Subjekt, um das es geht, das beschrieben aber nicht bezeichnet wird, ist dabei kein aktiv handelndes, keines, das ihr\_sein Leben in der Hand trägt. Der „Lebensweg“, den das biographische Subjekt – oder in diesem Fall vielleicht besser: das (deswegen) bedürftige Subjekt – beschreitet, ist in der „Postmoderne“ kein standardisierter mehr. Aus welchen Gründen auch immer, haben Subjekte beschlossen oder wurden 'gezwungen' ihre standardisierten und in diesem Sinne geplanten, vorgegebenen, vorhersehbaren Wege, die ihnen Orientierung vermittelten, zu verlassen. Ein direkter Zusammenhang besteht offenbar darin, dass ein Phänomen der Zeit, nämlich die „permanente Suche oder Neugestaltung der eigenen Identität“, dazu führt, dass „Identitätsbildung“ zu einer Arbeit wird, die ohne ein Ende zu finden, ständig 'geleistet' werden muss. Während unklar ist, wer die „Identitätsbildung“ vollziehen muss, Teilnehmer\_innen und/oder Erwachsenenbildung, ist Gegenstand explizit die jeweils „*eigene Identität*“ der (nicht angesprochenen) Subjekte. Die Legitimation von Biografiearbeit liegt nun darin, das Problem der Postmoderne zu erkennen und daran „anzusetzen“, indem sie *jeder einzelnen Person oder jeder Person einzeln* „zu einem neuen und erweiterten Sinn des Lebens“ und somit nicht nur bei der Identitätsbildung (ver-)hilft. Das Subjekt, welches exemplarisch anhand dieser Textstelle rekonstruiert wurde, ist also ein passives, dem der Subjektstatus nicht einmal in der Beschreibung des Problems zugestanden wird. Sie sind angewiesen auf die Handlungen „der Biografiearbeit“, die metaphorisch für die professionellen Erwachsenen-

bildner\_innen steht, welche sich in biographisch orientierten Erwachsenenbildungsarrangements ihrer Bedürftigkeit annehmen.

Die Bedürftigkeit der Subjekte wird an anderen Stellen im Material unter anderem zurückgeführt auf den „Verlust an Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten“ (BCH1999: 75), die „immer größere Orientierungslosigkeit“ (RK2008: 11) und die „Gefahr, sich selbst fremd zu werden“ (ST1993: 21). Der Schluss, der daraus gezogen wird, ist jedoch durchwegs derselbe, denn die dadurch entstehenden Notwendigkeiten für die Subjekte „eröffnen im Gegenteil neue Perspektiven für das Lernen Erwachsener“ (BCH1999: 75). Im Material JN2005 wird so die\_der orientierungslose „Ratsuchende“ beschrieben, deren\_dessen Bedürftigkeit sich nicht allein auf Weiterbildung beschränkt:

„Die Orientierungslosigkeit der Ratsuchenden [...] bezieht sich in manchen Fällen also nicht nur auf die Beratungsbedürftigkeit hinsichtlich eines Weiterbildungsvorhabens, sondern erstreckt sich bis in vielfältige Bereiche des Lebens. Die Vermutung, dass die Erwartungshaltung der Ratsuchenden darin besteht, dass ihnen das Leben aus der Hand genommen wird, ist eine Veranschaulichung dessen, dass sie sich ohne Hilfe nicht mehr in der Lage sehen, Sinnzusammenhänge und Anschlusshandlungen an vergangene Handlungen zu finden“ (JN2005: 39).

Die Konstruktion des Subjekts als ratsuchendes entspricht explizit einem, das vom Handeln anderer abhängig und somit in seiner „Orientierungslosigkeit“ und seiner damit verknüpften „Erwartungshaltung“ alles andere als autonom ist. Das bedürftige Subjekt ist dann jedoch nicht eines, das bereits die Erfahrung gemacht hat, die Kontrolle und Handlungsfähigkeit zu verlieren, sondern eines, das sogar *erwartet*, das ihr\_ihm „das Leben aus der Hand genommen wird“. Aus der Erwartung, die dem bedürftigen, oder ratsuchenden, Subjekt damit zugeschrieben wird, ist laut der\_dem Autor\_in nur ein möglicher Schluss zu ziehen: das Subjekt ist auf Hilfe angewiesen um weiterhin handlungsfähig zu sein.

### *7.1.3 Die Subjektpositionen der Teilnehmenden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen*

Nachdem ich nun auf Basis der Analyse des Materialkorpus in erster Linie die Subjektpositionen des biographischen Subjekts und des 'bedürftigen' Subjekts/Subjekts mit Bedürfnissen rekonstruiert habe, sollen hier noch in einem kurzen Überblick weitere mögliche Positionierungsangebote diskutiert werden. Ein in der diskursiven Formation um biographisches Lernen sehr präsent, ist das *(lebensgeschichtlich) erzählende Subjekt*. Erzählen, insbesondere

biographisches Erzählen, werden als „Bedürfnis“ (EJHV2007: 85) und gar „Grundbedürfnis“ (RHG2003: 10), als „selbstverständliche Fähigkeit“ (KJCU2010: 207) und „Notwendigkeit“ (RHG2003: 9) des Menschen beschrieben, denn biographische Geschichten „bilden die Folie, auf der der einzelne sich als Subjekt darstellt“ (RHG2003: 9). Indem lebensgeschichtliches Erzählen zu einem zentralen didaktischen und konzepttragenden Moment in und für biographisches Lernen erhoben wird, wird auch das Erzählen als Merkmal des teilnehmenden Subjekts elementar.

Ein weiteres Spannungsverhältnis, neben jenem des biographischen und des 'bedürftigen' Subjekts, ergibt sich aus der Anrufung der Teilnehmer\_innen einerseits als *Individuen* mit jeweils eigenen, individuellen Geschichten und ihrer\_seiner Position als *soziales oder gesellschaftliches Subjekt*. Subjekte werden demnach durch die „spezifische Eigenart gerade [...] [ihres] Lebens“ (AP1995: 284) gekennzeichnet, die sie als Individuen erkennbar macht und voneinander unterscheidbar macht<sup>67</sup>. So wird zum Beispiel im Material BS1996 (vgl. 113) davon ausgegangen, dass es wichtig ist unterschiedliche Ausgangsbedingungen der Teilnehmer\_innen zu beachten. Als Beispiele dafür werden soziale und materielle Lage, Körperlichkeit und Gefühle genannt (vgl. BS1996: 113), in anderen Dokumenten des Materialkorpus wird auch auf Alter, Geschlecht, Migrationserfahrungen, Diskriminierungserfahrungen, etc. verwiesen. Die Teilnehmer\_innen werden durch die spezifische Charakterisierung zu Expert\_innen ihrer Lebensgeschichten und zu Zeitzeug\_innen spezifischer Ereignisse, als welche sie auch zum Erfolg biographischer Lernprozesse anderer beitragen können. Individuell werden sie auch angerufen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und ihre Biographie zu tragen. Demgegenüber steht, dass sie sich als Menschen jedoch nur sozial erklären könnten (vgl. RHG2003: 9), dass die Herstellung von Sinn nur in sozialen Kontexten und biographisches Lernen nur in Gemeinschaft mit anderen stattfinden kann<sup>68</sup>. Der soziale Aspekt ist aber auch insofern relevant, als Erfahrungen und Erlebnisse immer „im Rahmen des gemeinsamen Lebens und der gemeinsamen sozialen Aktivitäten“ (Delory-Momberger 2007: 144) gemacht werden.

Es stellt sich nun die Frage, ob biographisches Subjekt und 'bedürftiges' Subjekt und andere (widersprüchliche) Subjektpositionen gleichzeitig bestehen? Werden Teilnehmer\_innen gleichermaßen als diese adressiert?

---

67 Auf den Aspekt, dass Subjekte im Sinne biographischer Lernangebote möglicherweise auch *unterscheidbar gemacht werden sollen*, wurde bereits in der Interpretation der Kernstelle aus dem Material JN2005 in Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel* hingewiesen.

68 Die Bedeutung eines sozialen Raumes und Mit-lernender wurde in Kapitel 5.3.2 *Bedingungen für biographisches Lernen* ausgeführt.

Sowohl biographisches und 'bedürftiges' Subjekt, als auch mögliche andere Subjektpositionen, die sich an bestimmten Punkten in ihren Annahmen und Ansprüchen an die Teilnehmer\_innen in Widersprüchen und Spannungsverhältnissen ausdrücken, werden in der diskursiven Formation um biographisches Lernen offensichtlich 'parallel' konstruiert. Dem biographischen Subjekt entspricht dem Anschein nach eher einem 'Idealtypus' wodurch ihm die Position zugewiesen wird, die Teilnehmer\_innen innehaben (sollen), wenn sie 'erfolgreich' biographische Lernprozesse durchlaufen. Der Erfolg lässt sich festmachen am jeweiligen Handlungsvermögen der Subjekte, an deren (ausgewiesenen, aber nicht nachweisbaren) Kompetenzen, an der Fähigkeit ein konsistentes Selbst zumindest in Erzählungen darzustellen. Das 'bedürftige' Subjekt ist demgegenüber Ausgangspunkt für professionell gestaltete biographische Lernangebote. Es wird weniger explizit angesprochen und durch die Autor\_innen im Materialkorpus nur an wenigen Stellen kritisch reflektiert, was die Annahmen von Bedürfnissen und Bedürftigkeit im Subjekt für eine Bedeutung für die Teilnehmer\_innen und die jeweiligen Lernsituationen und -prozesse haben können. Die Konstruktion der Teilnehmer\_innen als individuelle und individualisierte Subjekte mit einmaligen und eigensinnigen Lebensgeschichten rückt nicht in erster Linie die Teilnehmer\_innen, sondern eben deren außergewöhnliche Erzählungen ins Zentrum der Bildungssituationen. Die Geschichten werden zu Gegenständen des Lernens der sozialen Gruppe von Lernenden in biographieorientierten Erwachsenenbildungsangeboten.

Daraus ergibt sich auch erneut die Frage: *Wo bleibt das lernende Subjekt im biographischen Lernen?* Ebenso wie in Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen* der Begriff des Lernens weniger über ein inhaltliches Auffüllen des Begriffes möglich war, sondern vielmehr das Merkmal der Prozesshaftigkeit als Reflexion, Vermittlung, Bildung, Teilhabe und Heilung beschrieben wurde, lässt sich das lernende Subjekt in der diskursiven Formation nur schwierig rekonstruieren. Die Thematisierung von Biographie, biographischen Erfahrungen und Erlebnissen, subjektiven Geschichten und Erzählungen steht im Vordergrund, was die Teilnehmer\_innen weniger zu Subjekten des Lernens als vielmehr zu Subjekten mit Lebensgeschichten beziehungsweise ihrer Lebensgeschichten macht, als welche sie auch ausdrücklich angesprochen werden.

## 7.2 Positionierungen der Erwachsenenbildner\_innen

Die dominante Subjektpositionen für Erwachsenenbildner\_innen, die sich aus der Analyse des Materialkorpus der diskursiven Formation um biographisches Lernen ergab, ist jene *der\_des*

*neutralen Subjekts*, das vor allem die Aufgabe der Moderation von biographischen Lernprozessen im Rahmen professioneller Erwachsenenbildungssituationen übernehmen soll. Im Gegensatz zu den Subjektpositionen der Teilnehmer\_innen wird dadurch ein Subjekt konstruiert, das vor allem durch die Zurücknahme des Selbst und der eigenen Erfahrungen in der Bildungssituation glänzt und gleichzeitig durch ein bereits vorhandenes hohes Reflexionsniveau in Bezug auf diese eignen biographischen Erfahrungen als Teil der Professionalisierung auffällt. Diese zweite Positionierung, die dabei in der diskursiven Formation konstruiert wird, ist gekennzeichnet durch die Zuschreibung von Wissen, Kompetenz, spezifischer Handlungsfähigkeit und vor allem der Verantwortung für die Teilnehmer\_innen. Es wird ein beinahe '*allwissendes*' Subjekt angerufen, das in der Lage sein muss, flexibel auf die Offenheit der biographischen Lernsituationen und die 'Bedürfnisse' der Teilnehmer\_innen zu reagieren und auftretende Probleme zu 'lösen'.

Auffallend ist, dass in Hinsicht auf die Erwachsenenbildner\_innen im Materialkorpus expliziter thematisiert wird, dass sie als Personen unterschiedliche 'Rollen' einnehmen können. Dies wird damit begründet, dass sehr unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an sie herangetragen werden und sie „situativ“ reagieren müssen:

„Die Biographisierung des Lernens zwingt die lehrend Tätigen dazu, sich in ihrem Verhalten zwischen 'Leidenschaft und Profession' (Hovestadt 1996) zu bewegen. [...] Die durch das Seminar situativ bedingten Verhaltensweisen stellen ein stark aufgefächertes Rollenverhalten dar als 'Chef/in, Avantgardist/in, Praktiker/in, Gewerkschaftsvertreter/in, fürsorgliche/r Assistent/in, Moderator/in, Torhüterin' (Hovestadt 1996, 5)“ (EJFHV2007: 86).

Bezug nehmend auf Gertrud Hovestadt wird unter anderem in dem Zitat aus EJHV2007 ein 'Zwang' beschrieben, dem Erwachsenenbildner\_innen durch den Anspruch einer biographischen Orientierung unterliegen. In ihrem „Verhalten“ beziehungsweise ihren „Verhaltensweisen“ in den jeweiligen Bildungssituationen müssten sich „'Leidenschaft und Profession'“ die Waage halten. Während „Leidenschaft“ dabei wohl eher auf die persönlichen Wünsche, Ziele und Vorstellungen der Subjekte verweist, bezeichnet „Profession“ die erhabene Kompetenz, welche in der Praxis Tätigen durch ihre Professionalität zugeschrieben wird. Situationsabhängig sei von Erwachsenenbildner\_innen ein Zurückgreifen auf „ein stark aufgefächertes Rollenverhalten“ gefordert. Sie können und müssen aufgrund ihrer Aufgabe und ihrer Verantwortung für den biographischen Lernprozess der Teilnehmer\_innen unterschiedliche Positionen einnehmen. Teilnehmer\_innen wird diese Möglichkeit nicht derart explizit zugestanden. Im Materialkorpus werden unterschiedliche 'Rollen' von und für teilnehmende Subjekte zwar zum Beispiel in Hinsicht auf die Rollen der Erzählerin\_des Erzählers und der\_des Zuhörenden reflektiert, es wird

jedoch nicht – wie bei den Erwachsenenbildner\_innen – die Möglichkeit mitgedacht, dass auch für sie unterschiedliche situative Anforderungen das Einnehmen verschiedener Positionen zur Folge haben könnte.

### 7.2.1 *Das 'neutrale', moderierende Subjekt*

Den Erwachsenenbildner\_innen wird im Materialkorpus vor allem die Rolle der Moderator\_innen zugewiesen. Damit einher geht eine Positionierung als 'neutrales' Subjekt, das im Rahmen der professionellen Bildungssituationen zurücktritt (vgl. JN2005: 46) und sich im Hintergrund hält (vgl. RK2008: 26). Die Subjektposition der\_des Moderierenden, wie sie im Material wiederholt angerufen wird, verweist auf Moderation als eine Methode der Gruppenarbeit, die insbesondere in der Erwachsenenbildung mit der Teilnehmer\_innen- und Subjektorientierung zunehmend Einzug gefunden hat:

„Mit der Aufwertung der Teilnehmer als Experten der eigenen Lebensgeschichte verändert sich auch die Stellung der Pädagogen in dramatischer Weise. Sie sind nicht mehr als fachlich-thematische Experten, sondern in ihrer Funktion als Moderatoren mit einer hohen Deutungskompetenz gefragt“ (SW2001: 56).

Erwachsenenbildner\_innen werden nicht mehr als Lehrende wahrgenommen, die Fach- und Sachwissen vermitteln, sondern allein als moderierende Subjekte, die zumindest oberflächlich in erster Linie dafür verantwortlich sind, den gemeinsamen Lernprozess der Gruppe zu ermöglichen und zu gestalten. Während die Teilnehmer\_innen also einen 'neuen' Expert\_innenstatus zugewiesen bekommen, wird Erwachsenenbildner\_innen der „fachlich-thematische“ Expert\_innenstatus aberkannt. Sie erhalten im biographische Lernprozess der Teilnehmer\_innen an Erwachsenenbildungsangeboten eine „Funktion“, die mit einer bestimmten Kompetenz verbunden ist, nämlich der „Deutungskompetenz“. Wenn in Bezug zu den Teilnehmer\_innen in dieser Kernstelle von „Aufwertung“ gesprochen wird – ein Ziel der Subjektorientierung –, dann könnte die Veränderung der Rolle der Erwachsenenbildner\_innen auch als 'Abwertung' oder 'Degradierung' gelesen werden. Auch im Material KS2008 wird auf eine „Deutungskompetenz“ der Erwachsenenbildner\_innen verwiesen, wenn von den „Lehrenden [...] die konsequente Einnahme einer Moderatorenrolle“ (KS2008: 59) gefordert wird.

Worin besteht aber diese „Deutungskompetenz“ und inwiefern ist sie relevant für das moderierende Subjekt in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung? Zu deuten gibt es in den professionellen Bildungssituationen offenbar

einiges: die biographischen Erzählungen der Teilnehmer\_innen, die Gruppenprozesse, die dabei ablaufen, und deren Bedeutung für die Teilnehmer\_innen sowie die Bedürfnisse der teilnehmenden Subjekte, usw. Deutungskompetenz birgt jedoch auch die 'Gefahr' einer alleinigen Deutungsmacht durch die Erwachsenenbildner\_innen, insbesondere, wenn die Teilnehmer\_innen in bestimmten Belangen auf ihre Hilfe angewiesen sind. Denn die Idee von Moderation in der Praxis lässt auch an Phänomene wie 'Disziplinierung' und 'Steuerung' einer Gruppe denken. Moderator\_innen können demnach gleichfalls als Personen wahrgenommen werden, die eine machtvolle und autoritäre Position inne haben, zum Beispiel wenn sie darüber entscheiden, wer wann sprechen darf oder wann welches Thema wie ausführlich behandelt wird. Dass Moderator\_innen in Bildungsprozessen und Lernsituationen im Vordergrund stehen, soll, wie im Materialkorpus wiederholt angemerkt, explizit verhindert werden:

„Um diese Eigenständigkeit wirklich herbeizuführen, muss sich der Lehrende beim biografischen Arbeiten im Hintergrund halten. Der Lehrende darf auch keine direkten Ratschläge, Antworten, Zielvorstellungen usw. erteilen, sondern er muss das Nachfragen und Suchen der Lernenden unterstützen, indem er höchstens Anregungen bietet, die die Erinnerung oder Erzählung weiter vorantreiben oder zu reflektieren helfen“ (RK2008: 25f.)

Die anleitende Person solle sich „im Hintergrund halten“, sich selbst zurücknehmen, um bei den biographisch Lernenden „Eigenständigkeit“ zu entwickeln. Diese Anforderung kann erfüllt werden, indem Erwachsenenbildner\_innen sich vor allem auf das Anregen des Erkennens und Bewusstwerdens der Teilnehmer\_innen durch (Nach-)Fragen konzentrieren. Als neutrale Subjekte ohne eigene Geschichte bzw. mit einer bereits reflexiv bearbeiteten Geschichte (vgl. BCH1999: 71), die nicht Teil des professionellen Bildungssettings werden soll, haben Erwachsenenbildner\_innen vor allem die Aufgabe „Erinnerung oder Erzählung“ der Teilnehmer\_innen zu fordern und fördern (vgl. auch SA2004: 36). Als Erwachsenenbildner\_innen, die auf spezifische Art jedoch nicht nur dem lernenden Subjekt, sondern auch 'der Gesellschaft' verpflichtet sind, tragen sie insbesondere in der biographisch orientierten historisch-politischen Bildungsarbeit auch Verantwortung für eine „Balance“ (BCH1999: 70), die über die Grenzen der jeweiligen Bildungsveranstaltung hinaus geht:

„Aufgabe der Professionellen ist das Herstellen einer Balance zwischen den menschlich-pädagogischen Grundtugenden des Respekts vor den Teilnehmenden einerseits und der Verpflichtung auf wissenschaftliche Genauigkeit und die Würde der historischen Opfer andererseits [...]“ (BCH1999: 70).

Den Erwachsenenbildner\_innen, die in dieser Textstelle als „Professionelle“ ausgewiesen werden, wird eine „menschlich-pädagogische Grundtugend“ zugewiesen, nämlich jene des



„Respekts“ vor den lernenden Subjekten. Hinter dem Wort 'Tugend' verbirgt sich einerseits der Gedanke der 'Tauglichkeit' – Erwachsenenbildner\_innen sind für die Ausübung ihrer Tätigkeit nur dann 'tauglich', wenn sie professionell handeln –, andererseits bekommen die in der Praxis Tätigen dadurch den Auftrag erteilt eine 'vorbildliche Haltung' einzunehmen. Sie müssen den Teilnehmer\_innen einen 'richtigen' Umgang miteinander sowie mit biographischer Erinnerung und Geschichte *vermitteln*. Dabei dürfen wissenschaftliche Ansprüche ebenso wie die „Würde“ derjenigen, die selbst nicht (mehr) Position beziehen können nicht aus den Augen verloren werden. Die ausgewählte Textstelle aus dem Material (BCH1999: 70) erhält durch die Verwendung von Begriffen wie „Grundtugend“, „Verpflichtung“, „Würde“ und „Opfer“ einen moralischen Anspruch, durch welchen die Erwachsenenbildner\_innen in ihrem Handeln als neutrale Subjekte in biographischen Lernprozessen angerufen werden. Auch im Material JN2005 auf die Bedeutung der „professionellen wie persönlichen Haltung gegenüber den Teilnehmenden und der Achtsamkeit für die in Gang kommenden emotionalen Prozesse“ (JN2005: 45f.) hingewiesen.

„Neben das bloße Expertentum des Wissensvermittlers tritt somit zwangsläufig eine gesteigerte Anforderung an kommunikative und situative Kompetenz. Dass Moderator/-innen biografischer Lernprozesse über weitere Fertigkeiten verfügen sollten, die in der Andragogik selbstverständlich, aber gleichwohl unterbewertet sind, sei nur nebenher erwähnt [...]“ (BCH1999: 73).

Während in einigen Ansätzen der (biographisch orientierten) Erwachsenenbildung gänzlich davon abgesehen wird, dass Erwachsenenbildner\_innen *auch* ein „Expertentum“ in Bezug auf Wissensvermittlung einzubringen haben, wird im Material von BCH1999 betont, dass es um ein „neben“ [Hervorhebung: M.M.], ein gleichzeitiges Bestehen von zu vermittelndem Fachwissen und anderen Kompetenzen geht. Es ist anzunehmen, dass vor allem auch die Funktion der Moderatorin\_des Moderators „biografischer Lernprozesse“ spezifische Fertigkeiten von den Erwachsenenbildner\_innen fordert, die zum einen „selbstverständlich“ im Rahmen der Erwachsenenbildung sind, zum anderen aber nicht genügend Anerkennung fänden.

### 7.2.2 Das qualifizierte und kompetente Subjekt

Die Erwachsenenbildner\_innen biographisch orientierter Bildungsangebote sind in ihrer Aufgabe mit widersprüchlichen Anforderungen, Erwartungen und professionellen Vorstellungen konfrontiert. So beschreibt Erhard Meueler (2009) ein gesellschaftliches, alltagstheoretisches Bild

von Vermittler\_innen in Bildungssituationen, die die Aufgabe haben Lernprozesse anzuregen, mit den Worten:

„Dem anerkannten Experten wird symbolische Macht als Vermögen in Form von Wissen zugeschrieben. Von ihm wird angenommen, dass er in bestimmter Hinsicht 'mehr drauf hat' als der Durchschnitt der übrigen Beteiligten. Dieses symbolische Machtgefälle ist ja gerade der Grund, warum Lernende den Lehrer als Experten aufsuchen“ (Meueler 2009: 209f.).

In vielerlei Hinsicht wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich Erwachsenenbildungsangebote wesentlich von schulischen Institutionen und curricularem Lernen unterscheiden, und Erwachsenenbildner\_innen somit *nicht* dem hier gezeichneten Bild anerkannter Expert\_innen entsprechen (müssen). Andragog\_innen wird die Expertise über Fachwissen abgesprochen, denn die Teilnehmer\_innen sind alleinige Expert\_innen ihrer Lebensgeschichten und darum – um die biographischen Erzählungen und den daraus hervorgehenden Lernprozess – geht es ja schließlich. Das „symbolische Machtgefälle“ (Meueler 2009: 210) wird explizit ausgeschlossen, indem bewusst bestehende Hierarchien zwischen Teilnehmer\_innen und Vermittler\_innen abgebaut und demokratische Lernsituationen hergestellt werden. Gleichzeitig werden biographisch orientierte Erwachsenenbildungsangebote und somit das professionelle Handeln der Erwachsenenbildner\_innen ebenfalls in Situationen aufgesucht, in welchen spezifische Expert\_innenschaft gefragt ist und benötigt wird. Während die biographischen Subjekte nur Expert\_innen ihrer individuellen Geschichten sind, werden Erwachsenenbildner\_innen im Rahmen von biographischen Bildungsangeboten mit ihrem allgemeinen oder 'modernen Wissen' angesprochen, das sich laut BCH1999 mit einem Verweis auf Peter Alheit, „eher auf Seiten der Pädagogen“ (BCH1999: 64) befindet. Zusätzlich verschiebt sich die instrumentelle Rollenzuschreibung, wie Meueler (2009: 190) durch die Aufgabe des Lehrens charakterisierte Dozent\_innen beschreibt, auf andere 'Kompetenzen' als jene des Vermittelns von inhaltlich-thematischem Wissen: So stehen „(selbstkritische) Anleitungskompetenz“ (VA1996: 180), „kommunikative und situative Kompetenz“ (BCH1999: 73), „analytisch-verstehende Kompetenz“ ebenso wie „eine 'konstruktive Kompetenz'“ (EJHV2007: 89), „hermeneutische und interkulturelle Kompetenz“ (BH2001: 60) als Fertigkeiten im Fokus der Professionalität von Erwachsenenbildner\_innen. Sie werden als *kompetente Subjekte* angerufen, die ähnlich wie die Teilnehmer\_innen zwar über eine andere, aber spezifische Expert\_innenschaft verfügen müssen um als *qualifizierte Professionelle* auftreten zu können.

„Eine so verstandene biographieorientierte Bildungsarbeit stellt hohe Ansprüche an die Qualifikation der Professionellen in der Erwachsenenbildung. Sie verlangt fachlich

fundiertes Wissen über biographisches Lernen und eine theoretische Auseinandersetzung mit 'Biographie' als gesellschaftlichem bzw. soziologischen Begriff, darüber hinaus die Bereitschaft, ja das Interesse, sich auf offene Bildungsprozesse einzulassen und darin auch die eigene Rolle zu verändern. In einer biographisch orientierten Bildungsarbeit werden auch die 'Lehrenden' selbst zu potentiell Lernenden, ohne dabei ihre professionelle Rolle und Verantwortung für den Rahmen der Lernsituation aufzugeben“ (DB2011: 122).

Im Gegensatz zum Material BCH1999, wo „Grundtugenden“ und „selbstverständliche Fertigkeiten“ von Erwachsenenbildner\_innen als Anforderungen thematisiert werden, spricht die\_der Autor\_in von DB2011 von „hohen Ansprüchen“. „Qualifikation“ wird durch „fachlich fundiertes Wissen“, „theoretische Auseinandersetzung“ und „Bereitschaft“ und „Interesse“ gewährleistet, die größte Herausforderung stellt aber offensichtlich die Veränderung der „eigenen Rolle“ dar. Die Gleichzeitigkeit von professionellem, verantwortungsvollem Handeln und *selbst auch Lernende\_r zu sein (/sein zu müssen)* erfordert ein hohes Maß an Kompetenz. Den Lernenden, und somit (anderen) an dem biographischen Bildungsangebot teilnehmenden Subjekten, wird es zugestanden, sich auszuprobieren, Fehler zu machen, Positionen zu verändern, ihre Lebensgeschichten zum Thema zu machen, Bewusstsein und Reflexivität erst zu entwickeln. Es lässt sich darin eine gewisse Schwierigkeit erkennen, all das auch zu sein und zu tun und trotzdem die „professionelle Rolle und Verantwortung für den Rahmen der Lernsituation“ nicht aufzugeben.

Die besondere Verantwortung, die Erwachsenenbildner\_innen in biographischen Lernprozessen zugeschrieben wird, liegt vor allem auch in der didaktischen Offenheit, die im Datenkorpus durchwegs als leitendes Prinzip beschrieben wird (vgl. u.a. KS2008: 59; VA1996: 181).

„Denn eine offene und 'schlichte' Planung setzt u.a. die Fähigkeit voraus, flexibel handeln, situativ reagieren, Nebenthemen auf Gruppen- und Interaktionsebene [...] wahrnehmen und zum Thema machen zu können“ (VA1996: 181).

Die Offenheit und in bestimmten Aspekten 'ungeplanten' und 'unplanbaren' Bildungssituationen fordern von den Erwachsenenbildner\_innen die Fähigkeit Bedürfnisse wahrzunehmen und „flexibel“ und „situativ“ darauf zu reagieren. In der Annahme, dass jederzeit unvorhersehbare Situationen eintreten können, sind die kompetenten Subjekte also insbesondere auch in ihrem professionellen Handeln immer Lernende: Sie müssen lernen mit 'Neuem' umzugehen.

„Es gehört zu den Chancen biografischer Kommunikation, [...] Ambivalenzen nicht nur zuzulassen, sondern geradezu aufzusuchen, indem sie Zeit und Aufmerksamkeit für die Entwicklung uneindeutiger Geschichten bereitstellt. Dass diejenigen, die den Austausch leiten und moderieren, solche Schattierungen und Optionen – soweit das möglich ist – vorab kennen sollten, gewinnt bei diesen brisanten Fragen an Bedeutung“ (BCH1999: 96).

Die\_der Autor\_in von BCH1999 beschreibt in ihrem/seinem Text, dass „Ambivalenzen“ und Unsicherheiten, die sich durch die individuellen Biographien, Erfahrungen und Geschichten der Teilnehmer\_innen ergeben und die Bildungssituationen beeinflussen, eine „Chance“ darstellen, wobei diese „Chance“ in dem daraus ermöglichten biographischen Lernprozess der Teilnehmer\_innen liegt. Für die professionellen Erwachsenenbildner\_innen verbirgt sich dahinter die zusätzliche Herausforderung die „Schattierungen und Optionen [...] vorab [zu] kennen“, also eine Situation, die im Vorhinein nicht absehbar und planbar ist, trotzdem erkennen zu können. Dem *qualifizierten und kompetenten Subjekt*, dass als Erwachsenenbildner\_in in biographischen Lernsettings tätig wird, wird in all diesen Beschreibungen von Anforderungen und notwendigen Fertigkeiten ein sehr umfassendes Können zugeschrieben. Es ist 'Allrounder\_in' im gleichzeitigen Lehren und Lernen; es meistert den Balanceakt des Verantwortungübernehmens und des Förderns der Selbstverantwortung der Teilnehmer\_innen; es verfügt über zahlreiche Kompetenzen und spezifisches Wissen; es muss allen Herausforderungen gewachsen sein und diese am Besten schon vorab erfassen können. Das erforderliche Können und Wissen der Erwachsenenbildner\_innen muss allerdings in biographischen Lernarrangements ständig im Hintergrund gehalten werden, um die vordergründige Position eines neutral moderierenden Subjekts einnehmen zu können.

### 7.2.3 Die Subjektpositionen der Erwachsenenbildner\_innen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen

Vor allem in Kontext des diskursiven Narrativs, das in Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel* dargestellt wurde, und in Wechselwirkung mit der Position des dem 'bedürftigen' Subjekts beziehungsweise des Subjekts mit spezifischen Bedürfnissen, werden Erwachsenenbildner\_innen über ihre Professionalität als Vertreter\_innen der erwachsenenbildnerischen Disziplin und Praxis als 'Retter\_innen', 'Beschützer\_innen' und 'Helfer\_innen' adressiert (vgl. u.a. JN2005: 38; WW2002: 1). Im Material wird dabei durchwegs *die Erwachsenenbildung* als handlungsfähiges und handlungstragendes Subjekt entworfen. Die Akteur\_innen, die in der Praxis mit den Handlungsentwürfen, die durch die diskursive Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung konstruiert werden, arbeiten (müssen), werden in dieser Hinsicht kaum in den Blick genommen. Hinweise darauf, dass die Ansprüche Teilnehmer\_innen in ihrer Identitätssuche zu unterstützen, ihnen in ihrer Sinnsuche zu helfen, sie

gar aus/in ihrer Orientierungslosigkeit zu 'retten', auch zu einem Gefühl der Überforderung der Erwachsenenbildner\_innen führen könnten, lassen sich nur daran festmachen, dass biographisches Arbeiten als große Herausforderung für Andragog\_innen beschrieben wird.

Erwachsenenbildner\_innen werden jedoch, im Gegensatz zu den Teilnehmer\_innen, als lernende, ebenso wie als zu erziehende Subjekte angesprochen (vgl. u.a. VA1996: 183, 184; ST1993: 35), indem an zahlreichen Stellen im Datenkorpus auf die Bedeutung der Verschiebung des Lehr-Lern-Verhältnisses hingewiesen wird<sup>69</sup>. Ein möglicher Grund dafür könnte darin liegen, dass Lernen als Leistung, Handlung und Prozess den Teilnehmenden an Bildungsangeboten immanent ist und selbstverständlich zugeschrieben wird. Es besteht deshalb offenbar nicht weiter die Notwendigkeit, dass Teilnehmer\_innen *auch* lernende Subjekte sind. Nachdem in 'klassischen', alltagstheoretischen Annahmen über Bildungsangebote jedoch die Meinung vorherrscht, die anleitenden Vermittler\_innen im Rahmen von professionellen Erwachsenenbildungsangeboten seien vordergründig fachkompetente Lehrende – um nicht zu sagen: Lehrer\_innen – muss ausdrücklich auf Erwachsenenbildner\_innen als lernende Subjekte hingewiesen werden.

Subjektpositionen von Erwachsenenbildner\_innen in der diskursiven Formation um biographisches Lernen werden so also einerseits als welche konstruiert, die gleich den Teilnehmenden noch nicht über alles Wissen verfügen und demnach auch in biographische Lernprozesse eingebunden sind, gleichzeitig jedoch wird die Notwendigkeit hoher bestehender (Selbst-)Reflexivität hervorgehoben. Im Materialkorpus werden Erwachsenenbildner\_innen als Subjekte hergestellt, die ihre eigene Lebensgeschichte bereits ausführlich reflektiert haben (müssen), die sich ihres Selbst bewusst sind und dadurch fähig sind, den Teilnehmer\_innen Sinn, Orientierung und Sicherheit zu vermitteln. Ob die Kompetenzen, die als obligatorisch für Erwachsenenbildner\_innen dargestellt werden, als Eigenschaften der Personen (immer schon) vorhanden sein müssen, in Professionalisierung und Ausbildung erworben werden können oder gar erst in den konkreten biographischen Lernsettings, in welchen sie bereits als Moderator\_innen auftreten, gelernt werden, bleibt weitgehend offen. Einzig die Hinweise auf die Bedeutung von Weiterbildung, Supervision, geschulter Professionalität, etc., die sich in einigen Textstellen des Materialkorpus finden lassen (vgl. u.a. DB2011: 121, 122; VA1996: 181; KJCU2010: 211), deuten darauf hin, dass diese Kompetenzen und Fähigkeiten in einem fortlaufenden Prozess angeeignet werden.

---

69 Eine kurze Ausführung zu diesem Thema gab es bereits in Kapitel 5.3.3 *Verändertes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden*.

## **8 Zusammenhänge zwischen den Konzeptionen von Lernen und den Positionierungen von Subjekten und ihre Bedeutungen im Kontext von Erwachsenenbildung**

Nach der Rekonstruktion unterschiedlicher Verständnisse von biographischem Lernen sowie ausgewählter Subjektpositionen, die in und durch die diskursive Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung hergestellt werden, gilt es nun abschließend der Frage nach möglichen Zusammenhängen nachzugehen und aufzuzeigen, dass sowohl die spezifische Weise 'Lernen' zu denken, als auch die Positionierung von Subjekten innerhalb des Diskurses Konsequenzen für eine professionelle Erwachsenenbildung hat.

Michael Göhlich, Christoph Wulf und Jörg Zirfas (2007) gehen in ihrem Sammelband zu 'Pädagogischen Theorien des Lernens' davon aus, dass „[w]o und wie auch immer pädagogische Praxis lernenden Menschen begegnet“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 7) immer sowohl einem Bild von Mensch, einer Vorstellung von Welt, aber auch einer Theorie des Lernens gefolgt wird. Schon allein diese These stellt einen Zusammenhang zwischen biographischem Lernen als besonderer Konzeption von Lernen und den „zugrunde liegenden Menschenbildern“ (Marotzki 1988: 331) her. Es wird damit jedoch keine Spezifikation der Relation gegeben, die zwischen den von Marotzki beschriebenen „Subjekthypothesen“ – in dieser Arbeit vor dem Hintergrund eines diskursanalytischen Vokabulars als Subjektpositionen aufgefasst – und den Entwürfen von biographischem Lernen.

Tobias Künkler (2008) beschreibt das Verhältnis, indem er subjekttheoretische Annahmen als Grundlage dafür annimmt, wie Lernen und Lernprozesse gedacht werden:

„Die expliziten oder impliziten subjekttheoretischen Annahmen bestimmen nicht nur wesentlich, was jeweilig überhaupt unter Lernen verstanden werden kann, sondern auch ob, und wenn ja auf welche Weise der 'Vollzug des Lernens' von der eingenommenen theoretischen Perspektive thematisiert werden kann“ (Künkler 2008: 33).

Indem ich Subjektpositionen als Positionierungsangebote verstehe, die durch bestimmte Vorstellungen und Annahmen über Subjekte in diskursiven Praktiken hergestellt und an Akteur\_innen herangetragen werden, dann sind die 'Bilder der Menschen', die dadurch vermittelt werden, den Lerntheorien nicht zwingend vorgängig. Biographisches Lernen und damit verbundene Implikationen sind ebenso wie Subjektpositionen diskursiv hergestellte Gegenstände, deren Form und Erscheinung in die ständigen Wechselwirkungen eines Diskurses

verwoben sind. Ich habe insbesondere die These aufgestellt, dass die diskursive Formation um biographisches Lernen durch das diskursive Narrativ, die Geschichte eines gesellschaftlichen Wandels, strukturiert wird<sup>70</sup>. Durch die Analyse konnte herausgearbeitet werden, dass das Narrativ eine zentrale Stellung in der Argumentation und Legitimation von biographischem Lernen im Rahmen professionell gestalteter Erwachsenenbildung erhält. Über eine kausale Verkettung von 'äußeren' Veränderungen, die durch einen gesellschaftlichen Wandel herbeigeführt werden, und der Notwendigkeit 'innerer', individueller Veränderungen, die dadurch als Anforderung an die gesellschaftlichen Akteur\_innen gestellt werden, wird biographischem Lernen das unumgängliche Veränderungspotential zugesprochen.

Damit wird nicht nur eine Konzeption von Lernen entworfen, die mit den Anforderungen einer reflexiven Moderne (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996) zurecht kommen muss, sondern es werden auch die Subjekte in der diskursiven Formation auf spezifische Art und Weise positioniert. Das Risiko, das mit den Veränderungen sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene einhergeht, muss einerseits von den Teilnehmer\_innen von biographisch orientierten Bildungsangeboten, andererseits aber auch von den anleitenden Erwachsenenbildner\_innen 'bewältigt' werden. Subjekte, die bis zu einem gewissen Grad auf die Teilnahme an derartigen Angeboten 'angewiesen' sind, müssen in einer bestimmten Form konstruiert werden: Sie erscheinen als Subjekte mit spezifischen Bedürfnissen, die nur durch die Unterstützung professioneller (biographietheoretisch geschulter) Erwachsenenbildner\_innen befriedigt werden können. Teilnehmer\_innen erscheinen in diesem Sinne also auch als bedürftige Subjekte, insofern sie zumindest in 'Krisensituationen' von professioneller Hilfe abhängig sind. Als solche Subjekte sollen sie aber *nicht prinzipiell* gedacht werden, äußere Bedingungen – der gesellschaftliche Wandel – haben sie in diese Lage gebracht. Die Aufgabe der biographieorientierten Erwachsenenbildung ist es nun das biographische Subjekt als autonome\_n, handlungsfähige\_n Biographieträger\_in wiederherzustellen<sup>71</sup>. Damit geht eine spezifische Verantwortung einher, die Erwachsenenbildner\_innen in ihrem Auftrag, biographische Lernprozesse anzuregen, zu unterstützen und zu begleiten, als handlungstragende Subjekte zu übernehmen haben. Da biographisches Lernen entgegen des klassischen Lehr-Lern-Verhältnisses nicht als nachweisbare Erweiterung und Anhäufung von Sachwissen verstanden wird, ist der Auftrag an die Erwachsenenbildner\_innen ein unsicherer, unklarer und widersprüchlicher. Sie sollen über die gemeinsame Erfahrung biographischen Lernens die

---

70 Die detaillierte Ausführung findet sich in Kapitel 4 *Die Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel*.

71 Die Darstellung der Subjektpositionen wurde in Kapitel 7 *Positionierungen im Material* vorgenommen.

Verantwortung an die teilnehmenden Subjekte 'zurückgeben' indem sie als neutrale, moderierende Subjekte ihre vorgesehene Rolle in den Reflexionsprozessen anderer einnehmen. Dies gelingt nur, wenn sie sich als kompetente Subjekte bereits mit ihren eigenen Lebensgeschichten reflexiv auseinandergesetzt haben. Biographisches Lernen erhält darin unterschiedliche Bedeutungsdimensionen, die in Kapitel 5 *Verständnisse von biographischem Lernen* ausgeführt wurden.

An dieser Stelle sollen nun noch einige anschließende Fragen und Aspekte aufgegriffen werden, die im Zuge der Analyse der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung aufkamen.

### *Biographisches Lernen als Identitätsbildung*

Identität ebenso wie die Vorstellung eines Selbst nehmen in der diskursiven Formation eine außergewöhnliche Position ein<sup>72</sup>. Die Identität von Subjekten und die Ausbildung eines Selbstverständnisses steht offensichtlich in Verbindung mit Verständnis von Biographie, das durch das Materialkorpus repräsentiert wird. So wird insbesondere dem lebensgeschichtlichen Erzählen die Funktion zugesprochen, identitätsstiftend zu sein. Biographische Kompetenz wird als Fähigkeit verstanden, die eigene Lebensgeschichte als konsistente Erzählung wiedergeben und sich darüber selbst darstellen zu können. Das (Suchen und) Finden von Identität und Sinn wird als Ziel von biographischem Lernen beschrieben. Auch Peter Alheit (2010) weist auf eine solche bestehende Verbindung zwischen biographietheoretischen Ansätzen und Identitätstheorien hin:

„Die Rekonstruktion individueller Lebensführung in modernisierten modernen Gesellschaften deutet auf ein neues Paradigma des Lernens (Alheit 1993), das ganz gewiss auch den Identitätsbegriff berührt“ (Alheit 2010: 220).

Er stellt die Lebensgeschichte dabei in erster Linie als Ressource dar, die den Subjekten im Prozess der Vergewisserung ihrer Identität(en) hilfreich sein kann (vgl. Alheit 2010: 227). Alheit weist jedoch weiters darauf hin, dass das Ziel biographischer Bildungs- und Lernprozesse nicht ein fixierter Zustand eines Identität-habens sein kann. Im Sinne einer Identitätsentwicklung spricht er von einem fortlaufenden Prozess der Identitätsbildung, der dem biographischen Lernprozess nahe liegt (vgl. Alheit 2010: 228f.).

„Wenn Identität gerade auch mit Rücksicht auf biographische Brüche immer wieder neu hergestellt werden muss, dann ist sie ein Resultat 'biographischer Arbeit', eine Art

---

72 Auf die (Wieder-)Herstellung von Identität als 'Ziel' biographischer Bildungsprozesse wurde in Kapitel 5.3.1 *Intentionen und Ziele biographischen Lernens* eingegangen.



'Selbstbildungsprozess', der zunehmend den Individuen spätmoderner Gesellschaften zugemutet und auferlegt wird" (Alheit 2010: 231).

Die Subjektpositionen, die in der Analyse der diskursiven Formation rekonstruiert wurden, insbesondere das biographische Subjekt, könnten Teilnehmer\_innen, wie Erwachsenenbildner\_innen als 'Vorlagen' und Folien für diese auf Identität ausgerichteten Selbstbildungsprozesse dienen.

#### *Spezifische Eigenschaften der Adressat\_innen(gruppen)*

Adressat\_innen von biographisch orientierten Erwachsenenbildungsangeboten werden im Materialkorpus über die Markierung von Differenzen angerufen. Die Teilnehmer\_innen, für die Bildungsangebote gestaltet oder zumindest der institutionelle Rahmen organisiert wird, sind ältere Menschen oder Studierende, Frauen oder Zugehörige eines anderen Geschlechts, Arbeiter\_innen, Personen, die in der DDR aufgewachsen sind, Migrant\_innen unterschiedlicher Generationen, Arbeiter\_innen oder einem anderen Milieu 'zugeordnete' Menschen (vgl. u.a. Alheit 2010: 238; KJCV2010: 193). Die Differenzen, die darüber gekennzeichnet werden, werden an unterschiedlichen Erfahrungen festgemacht, die Teilnehmer\_innen neben ihren individuellen Lebensgeschichten als Teil der jeweiligen Adressat\_innengruppen 'teilen'. Obwohl im Material darauf hingewiesen wird, dass biographieorientierte Bildungsarbeit „auf Enttypisierung und die Anerkennung von Differenzen aus ist“ (BCH1999: 69) und somit auch ein Bewusstsein für die Konstruktion spezifischer Teilnehmer\_innen(-gruppen) deutlich wird, ist dieses Bewusstsein noch einmal mehr für die individuell unterschiedlichen Erfahrungen und Lebensgeschichten der Teilnehmer\_innen innerhalb einer Gruppe vorhanden. Mit der Orientierung an sozialen Differenzlinien und Zugehörigkeiten wie Geschlecht, soziales oder ethnisch-kulturelles Milieu, Alter, Generation werden immer schon bestimmte Vorannahmen über die teilnehmenden Subjekte getroffen. Bevor ich darauf eingehe, dass das Spezifizieren und Zuordnen möglicher Erfahrungen der Teilnehmer\_innen als notwendige Konsequenz aus dem Ruf nach didaktischer Offenheit gelesen werden kann, möchte ich auf eine weitere Auffassung eingehen, die biographischem Lernen und den Vorstellungen über die teilnehmenden Subjekte zugrunde liegt.

#### *Krisen als Ausgangspunkt für biographische Lernprozesse*

Krisen, „Migrationsprozesse, biographische Bruchsituationen, identitätsbedrohende Modernisierungserfahrungen provozieren neben beträchtlichen Risiken auch biographische Chancen“ (Alheit 2010: 243) und stellen so einen wesentlichen Ausgangspunkt für

biographisches Lernen dar, insofern sie als Anstoß und eben Chance betrachtet werden. Die Erfahrung von Krisen, Umbrüchen oder Unsicherheiten wird für Menschen als ausschlaggebend dargestellt, sich mit ihren eigenen Biographien oder auch den Biographien anderer auseinanderzusetzen und dadurch wieder handlungsfähig zu werden. Krisenhafte Situationen werden dabei nicht nur als Folge des gesellschaftlichen Wandels dargestellt, sondern stehen auch in Verbindung mit den (sozialen) Differenzlinien, die zuvor als Konstruktionselemente für Adressat\_innen(-gruppen) beschrieben wurden. Diskriminierungserfahrungen, die an bestimmten Zugehörigkeiten festgemacht werden, sind offenbar besonders 'förderlich', um sich auf biographische Lernprozesse und eine reflexive Auseinandersetzung mit Lebensgeschichte einzulassen. Als zugespitzte These lässt sich diesbezüglich festhalten, dass gerade an jenen Subjekten, die ihre Handlungsfähigkeit zu einem großen Teil oder zur Gänze verloren haben, der Erfolg der Konzeption biographischen Lernens besonders deutlich festmachen lässt. Darin wird gleichsam der hehre Anspruch von Erwachsenenbildung, emanzipatorische Bildung zu ermöglichen, mit dem ausdrücklichen Ziel verknüpft, die Möglichkeiten der Teilhabe von (benachteiligten) Subjekten zu fördern. Daraus erwächst eine spezifische Verantwortung vor allem auch für die Erwachsenenbildner\_innen, die meiner Ansicht nach in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit professionell gestalteten Erwachsenenbildungsangeboten neben den subjektiven Erfahrungen der Teilnehmer\_innen vermehrt in den Blick genommen werden sollten.

### *Offenheit in der Gestaltung (biographisch orientierter) Lernsituationen*

Die Konzeption von biographischem Lernen als Subjekt-/Teilnehmer\_innenorientiertem Lernen verlangt eine große didaktische Offenheit, worauf an mehreren Stellen im Material hingewiesen wird. Dies bedeutet eine Herausforderung für Erwachsenenbildner\_innen, „da die Unberechenbarkeit der Teilnehmer, das Aufbrechen unerwarteter Themen, der abrupte diskursive Wechsel etc. einer curricularen oder geplanten Veranstaltungsweise diametral entgegensteht“ (SW2001: 57). Die Vorannahmen, die zum Beispiel in Bezug auf unterschiedliche Zugehörigkeiten oder bestimmte Erfahrungen über die Teilnehmer\_innen eines Erwachsenenbildungsangebotes getroffen werden (können), stellen eine Möglichkeit dar, mit der durch die Offenheit und Unplanbarkeit entstehenden Unsicherheit umzugehen. Indem entweder spezielle Bildungsangebote für spezifische Adressat\_innengruppen ausgearbeitet und angeboten werden<sup>73</sup> oder versucht wird, gezielt Heterogenität in Gruppen herzustellen und dabei einzelnen

---

73 Oberflächlich homogene Teilnehmer\_innengruppen spiegeln sich unter anderem in spezifischen biographieorientierten Bildungsangeboten für Frauen, die dann zum Beispiel als Berufseinsteiger\_innen nach der Karenzzeit angesprochen werden.

Teilnehmer\_innen 'typische' Erfahrungen hinsichtlich differenzierender Merkmale zuzuschreiben<sup>74</sup>, kann Unvorhersehbares vorbereitet und somit umgänglich gemacht werden.

So schreiben auch Peter Alheit und Bettina Dausien in einem Artikel zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (1999):

„Individualisierung, De-Institutionalisierung und Flexibilisierung haben ja keineswegs nur zu 'riskanten Freiheiten' beigetragen [...], sie führen auch zu einer Überforderung der Institutionen und Organisationen, die ihre Funktionen nur noch unzureichend erfüllen“ (Alheit/Dausien 1999: 426).

Ich würde dem hinzufügen, dass nicht nur Institutionen und Organisationen, sondern insbesondere die Erwachsenenbildner\_innen als in der Praxis (stellvertretend) Handelnde mit dieser Überforderung konfrontiert sind.

*(Bedeutung von) Spannungsverhältnisse(n) in der Konstitution von biographischem Lernen*

In der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung erscheint biographisches Lernen in Spannungsverhältnisse eingebunden, die ein konstitutives Moment darstellen. Die Bedeutung von dichotomen Positionen spiegelt sich in der Art und Weise, wie biographisches Lernen zum Beispiel Individuum und Gesellschaft und zu Struktur und Handeln in Beziehung gesetzt wird. Auch Peter Alheit (2010) hebt hervor, dass

„[d]er entscheidende Unterschied [...] darin [besteht], dass im Phänomen 'Biographie' schon auf der Ebene der Sozialwelt jene beiden Aspekte von Struktur und Handeln, Subjekt- und Objektperspektive, Gesellschaft und Individuum integriert sind, und nicht erst durch nachträgliche Theoretisierung zusammengebracht werden müssen [...]“ (Alheit 2010: 226).

Die von Alheit genannten Aspekte werden demnach an einer spezifischen Auffassung des Phänomens 'Biographie' festgemacht. Die Spannungsverhältnisse, die im Materialkorpus in der Analyse auszumachen waren, beschränken sich jedoch nicht nur auf Biographie, sondern kennzeichnen auch den Prozess des Lernens. Biographisches Lernen steht in einem Zwischen von Vergangenheit (Gegenwart) und Zukunft. Während vergangene Erfahrungen reflektiert werden, ist das Handeln auf die Zukunft ausgerichtet. Die Lernprozesse liegen in einer wechselnden Verantwortung einerseits der Teilnehmer\_innen selbst, andererseits der Erwachsenenbildner\_innen. Die lebensgeschichtlichen Erzählungen sind eingebunden in das Spannungsverhältnis zwischen 'objektivem' (Geschichts-)Wissen und subjektivem (Erfahrungs-)Wissen.

---

74 Die Zuschreibung bestimmter Erfahrungen geschieht beispielsweise in Zeitzeug\_innengesprächen oder Erzählcafés die auf die Verständigung und den Austausch unterschiedlicher Generationen ausgerichtet sind.

Wie im Zitat von Alheit angedeutet wurde auch durch die Analyse der Materials deutlich, dass es in der Auseinandersetzung mit biographischem Lernen ein Bewusstsein für diese Spannungsverhältnisse gibt. Welche Bedeutungen sie für die Konzeption von biographischem Lernen und auch für die in der diskursiven Formation konstruierten Subjektpositionen hat, könnte durch anschließende Fragen und Untersuchungen geklärt werden.

### *Ansätze biographischen Lernens als Individualisierungsprozesse?*

Insbesondere an der Entdeckung von biographischem Lernen als Ansatz, der Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm rechtfertigt, knüpft die Kritik an, dass biographisches Lernen gleichsam Individualisierungsprozesse fördere und dadurch auch Gefahren und Risiken für die teilnehmenden Subjekte im Sinne der 'Kehrseite der Medaille' befördere. Die Individualisierungsthese (vgl. u.a. Beck/Giddens/Lash 1996) theoretisiert den Anstieg von individuellen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten. Unter einer bestimmten Perspektive werden moderne Individualisierungsprozesse, die auch von biographieorientierter Erwachsenenbildung in ihrem Anspruch Teilnehmer\_innen zur Selbstverwirklichung anzuregen, mitgetragen werden, „als Zwang und Chance zur Autonomie“ (Alheit 2010: 224) gedeutet.

Biographisches Lernen, das Individuen auffordert 'ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen' und selbstständig Sinn zu konstruieren, steht in der Gefahr, dass die 'Hilfe zur Selbsthilfe' und das Ziel biographische Subjekte zu 'produzieren' als Aufforderung verstanden und so zur Verpflichtung 'aller' werden. Diese Gefahr sei insofern gegeben, als

„[...] die eigentliche Umwälzung, deren Zeuge wir sind, [...] in der Vereinnahmung des Prinzips der Selbstverwirklichung des 'qualitativen' Individualismus durch die Institutionen, Instanzen und Organisationen [besteht], die das soziale und ökonomische Leben regeln“ (Delory-Momberger 2011: 34).

Diese „Vereinnahmung des Prinzips der Selbstverwirklichung“ von der Delory-Momberger spricht führe dazu, dass jede\_r einzelne, jedes Individuum aufgefordert ist, sich selbst zu entwerfen, eine individuelle Lebensgeschichte als Aushängeschild zu tragen und somit „*Autor* und *Darsteller* seines Lebens zu sein“ (Delory-Momberger 2011: 35). Das biographische Subjekt wird in dieser Hinsicht mit offenen Armen empfangen.

### *Was bleibt noch offen...?*

Während sich diese Arbeit vorwiegend auf die Subjektformierung und dabei speziell auf Subjektpositionen konzentrierte, kamen spezifische Subjektivierungsweisen nicht in den Blick.

Eine anschließende Forschungsperspektive könnte weniger die diskursiven Formierungen in den Blick nehmen, sondern das Selbstverständnis und Selbsterleben der Akteur\_innen fokussieren, die im Prozess der Subjektkonstitution die hier rekonstruierten Subjektpositionen annehmen – und somit einnehmen – oder verwerfen (vgl. Bührmann 2012: 152). Wie Bührmann schreibt, wird in gouvernementalitätstheoretischen wie diskursanalytischen Arbeiten – und so auch in dieser – häufig danach gefragt, wie Menschen sein sollen, aber nicht, ob sie es auch sind oder sein wollen (vgl. Bührmann 2012: 153). In der Verbindung von Diskursforschung und Biographieforschung könnte gezielter auf das Verhältnis zwischen Diskurs und Subjektivierung/Subjektivation eingegangen werden und so einerseits die Bedeutung von diskursiven Praktiken als stabilisierende Faktoren von Handeln, andererseits Selbstdeutung, Selbstwahrnehmung und Erleben von Subjekten untersucht werden (vgl. Bührmann/Schneider 2007: [42]).

Insbesondere für die diskursive Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, wie Teilnehmer\_innen die Aufforderung, selbstverantwortliche, sich-selbst-verwirklichende, autonome biographische Subjekte zu sein oder zu werden, auffassen und damit umgehen. Inwiefern werden sie in ihrer Selbstwahrnehmung dadurch beeinflusst, als 'bedürftige' Subjekte in den Rahmen professionell gestalteter biographieorientierter Erwachsenenbildungsangebote einzutreten? Wie gehen Erwachsenenbildner\_innen in ihrer Professionalität und täglichen Praxis mit den widersprüchlichen Anforderungen um, neutrale Moderator\_innen und gleichzeitig Subjekte mit eigenen Lebensgeschichten und biographischen Erfahrungen sein zu müssen? Wie muss Lernen gedacht und müssen biographische Lernprozesse gestaltet werden, um diskursiv beeinflusste Subjektivierungsprozesse und den Anspruch Biographieträger\_innen 'auszubilden' zu verbinden?

Meines Erachtens nach besteht für wissenschaftliche Auseinandersetzungen auch die Notwendigkeit, sich mehr der Bedeutung von biographischem Wissen für die Prozesse biographischen Lernens zu befassen. Wie kann biographisches Wissen, das als wesentliche Ressource für die Kompetenz, (Lebens-)Sinn herzustellen, gesehen wird, gefasst und mit gängigen Konstruktionen von Wissen in Beziehung gesetzt werden?

Nachdem ich mich in meiner Analyse auf das diskursive Feld der Erwachsenenbildung beschränkt habe, wo *Subjekte in der Regel auch als Erwachsenen angerufen* werden, stellt sich die Frage, welche Annahmen auch damit einhergehen? Welche Bedeutung hat es für biographisches Lernen und darauf ausgerichtete institutionelle Rahmensituationen, dass Erwachsene bereits als mündige, selbstverantwortliche und handlungsfähige Subjekte in die Bildungssituationen

eintreten? Inwiefern ist es relevant, sie als 'bedürftige' Subjekte zu konstruieren, um auch sie zu einem Teil institutioneller Bildbarkeit zu machen?

Auch der narrativen Struktur der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung, der Geschichte vom gesellschaftlichen Wandel, gilt es mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Es müsste untersucht werden, ob das Narrativ auf gleiche oder ähnliche Weise auch in anderen Diskursen/diskursiven Formationen vorhanden ist. In einer weiterführenden Analyse, könnte auch nach weiteren diskursorganisierenden Strukturen Ausschau gehalten werden.

In diesem Sinne möchte ich abschließend auf den Titel meiner Arbeit zurückkommen. Als Konsequenz aus der Analyse von Verständnissen von Lernen und Positionierungen von Subjekten in der diskursiven Formation um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung soll nicht mehr oder nicht nur die Frage gestellt werden: *Was macht das biographische Subjekt im biographischen Lernen (aus)?* Ich will die These aufstellen, dass die Erwachsenenbildung beziehungsweise die Erwachsenenbildner\_innen als Vertreter\_innen/ Diskursagent\_innen der diskursiven Formation in der Bildungspraxis ihrem Anspruch nach einer starken Subjektorientierung und dem Ziel, ein selbstverantwortliches, reflektiertes, 'biographie-kompetentes' Subjekt zu bilden noch nicht in der Art gerecht werden, als es das Konstrukt des biographischen Subjekts vorgibt. *Um die Subjekte selbst zu den Held\_innen ihrer Geschichten zu machen, muss die Erwachsenenbildung die Heldinnenposition im Narrativ um den gesellschaftlichen Wandel aufgeben.* Es bleibt die Frage offen, wie ein solches Vorhaben in den Spannungsverhältnissen um biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung einzulösen ist.

## Anhang: Übersicht über das Datenkorpus

Hauptdokumente						
Jahr	Titel	Verfasser_in	Herausgeber_in	Erschienen in	Verlag	Kontext
1990	Begriff des biographischen Lernens	Buschmeyer, Hermann	Buschmeyer, Hermann	Biographisches Lernen, Erfahrungen und Reflexionen. S. 15-19.	Soest: Soester Verlagskontor	
1993	Biographisch orientierte Pädagogik	Schulze, Theodor	Backe, Dieter/ Schulze, Theodor (Hg.)	Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. S. 13-40.	Weinheim und München: Juventa Verlag.	Sammelband Phänomenologisch
1995	„Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung.	Alheit, Peter	Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.)	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung S. 276-307.	Opladen: Leske + Budrich	Sammelband theoretische Konzeption (Wissenschaft) Bsp. aus Studie? universitärer Kontext
1996	Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung.	Braun, Susanne	Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 37/ 1996	Biographieforschung und biographisches Lernen. S. 109-115.		Zeitschriftenartikel theoretische Reflexion (Wissenschaft) Weiterbildungs-forschung
1996	Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen – Biographisches Lernen und Lehren in der Hochschule	Vogt, Annette	Schulz, Wolfgang	Lebensgeschichten und Lernwege. S. 176-184.	Batmannsweller: Schneider Verlag	Sammelband Praxisreflexion
1999	Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen.	Behrens-Cobet, Heidi	Klingenberg, Hubert/ Kreacan-Kirchbichler, Brigitte (Hg.)	Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. S. 62-77.	München: Bernard Donbosco	Sammelband Praxisreflexion
1999	Biographieforschung und Lernen.	Ecarius, Jutta	Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hg.)	Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. S. 89-105.	Opladen: Leske + Budrich	Sammelband Wissenschaft universitärer Kontext
2001	Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung: Zu einer festen Größe avanciert.	Seitter, Wolfgang	GdWZ. Grundlagen der Weiterbildung.	Biographische Orientierung in der Weiterbildung. 12.Jg., Nr. 2 (2001). S. 55-58.		Zeitschriftenartikel Erwachsenenbildungs-forschung
2001	Nach zwei Jahrzehnten Praxis und Reflexion: Verfahren biographischen Lernens.	Behrens, Heidi	GdWZ. Grundlagen der Weiterbildung.	Biographische Orientierung in der Weiterbildung. 12.Jg., Nr. 2 (2001). S. 58-61.		Zeitschriftenartikel Praxisreflexion
2002	Biografieorientierte Weiterbildung für Veränderungsprozesse.	Wittwer, Wolfgang	BIBB. Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002	Berufsbildung für eine globale Gesellschaft - Perspektiven im 21. Jahrhundert. S. 1-7.		Tagungsband berufliche Bildung Praxisreflexion
2003	Methoden der Biographiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen.	Ruhe, Hans Georg		Methoden der Biographiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. S. 7-13.	Weinheim und München: Juventa	Monographie Methodenbuch praktische Orientierung
2004	Narrationen als Element der Arbeit in der Erwachsenenbildung – oder: Kann man aus Geschichten lernen?	Schlüter, Anne	Schlüter, Anne/ Schell-Kiehl, Ines (Hg.)	Erfahrungen mit Biographien. Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema 'Erfahrungen mit Biographien' S. 25-38.	Bielefeld: Bertelsmann Verlag	Tagungsband universitärer Kontext theoretische Konzeption
						SA2004
						RHG2003
						BH2001
						SW2001
						EJ1999
						BC1999
						VA1996
						BS1996
						ST1993a
						AP1995
						BH1992
						WW2002

Hauptdokumente							Kzg.
Jahr	Titel	Verfasser_in	Herausgeber_in	Erschienen in	Verlag	Kontext	
2004	Biographiearbeit und Geschichtswerkstatt: Erfahrungen mit weiblichen Biographien.	Theile, Elke	Schlüter, Anne/ Schell- Kiehl, Ines (Hg.)	Erfahrungen mit Biographien. Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema 'Erfahrungen mit Biographien'. S. 121-131.	Bielefeld: Bertelsmann Verlag	Tagungsband Praxisreflexion universitärer Kontext	TE2004
2005	(K)eine Zeit für „Ich-Geschichten“: Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung.	Justen, Nicole	Schlüter, Anne (Hg.)	„In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. S. 37-56.	Bielefeld: Bertelsmann	Sammelband universitärer Kontext	SA2005
2007	Passantinnen auf dem Weg durch Statuspassagen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen.	Lemmermöhle, Doris	Lemmermöhle, Doris/ Hasselhorn, Marcus (Hg.)	Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. S. 213-233.	Göttingen: Wallenstein Verlag	Sammelband Artikel zu Studie universitärer Kontext	LD2007
2007	2.3 Biographisierung und Selbstorganisation des Lernens. 5.1 Der Grundgedanke der Kompetenzbiographie	Erpenbeck, John/ Heyse, Volker	Erpenbeck, John/ Heyse, Volker	Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. S. 84-89 und S. 228.	Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann	Monographie Kompetenz-management, Kompetenz-entwicklung praxisorientierter Ansatz?	EJHV2007
2008	Pädagogische Biographiearbeit zur Förderung von Veränderungs- kompetenz.	Kirchhof, Steffen	Kirchhof, St./ Schulz, W. (Hg.)	Biographisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biographischer Kompetenz. S. 41-61.	Flensburg University Press	Tagungsband universitärer Kontext Lehrer_innenbildung	KS 2008
2008	Biographiearbeit.	Reich, Kersten	Reich, Kersten (Hg.)	Methodenpool. S. 8-27.	URL: <a href="http://methodenpool.uni-koeln.de">http://methodenpool.uni-koeln.de</a> (letzter Zugriff: 06.01.2012)	Methoden praktische Orientierung	RK2008
2010	Erzählcafés leiten: Biographiearbeit mit alten Menschen.	Kohn, Johanna/ Caduff, Ursula	Hauptert, Bernhard/ Schilling, Sigrid/ Maurer, Susanne (Hg.)	Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen. S. 193-216.	Bern: Peter Lang AG	Sammelband Reflexion am Praxisbeispiel	KICU2010
2011	„Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung.	Dausien, Bettina	Hessischer Volkschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Jg. 61, Heft 2.	Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung. S.110-125.		Zeitschriftenartikel theoretische Reflexion universitärer Kontext	BD2011



### Exemplarische Liste mit Codes und Anmerkungen

Kode	Quelle	Anmerkungen, Ideen	Anschließende Frage(n)	Mögl. Kategorie
Identität	RK2008: 12+11; EJHV2007: 67	Subjekte besitzen eine Identität oder sollten eine haben	Worüber wird I. (wieder) hergestellt? Ist I. Subjekten immanent?	'Bedürfnisse' und 'Eigenschaften'
Sozialität	BD2011: 113; RK2008: 9; BCH 1999: 65; EJ 1999	Sozialität ist eine Eigenschaft (oder ein Bedürfnis?) der Subjekte; macht Individuen abhängig von Gesellschaft/-Gemeinschaft	Was brauchen Subjekte, um diesem Bedürfnis nach Gemeinschaft nachkommen zu können?	'Bedürfnisse' und 'Eigenschaften'
Kompetenz	WW2002: 5; EJHV2007: 228	Subjekte verfügen über bestimmte Kompetenzen (zB. Veränderungskompetenz, individuelle Kompetenz, etc.)	Wie können K. gefördert und verbessert/vermehrt werden? Welche Bedeutung haben K.?	'Bedürfnisse' und 'Eigenschaften'
Erfahrung	TE2004: 128; KS2008: 46	Subjekte verfügen über Erfahrungen, auf die sie zurückgreifen können	Wie können Erfahrungen 'nutzbar' gemacht werden? Welche Bedeutung haben Erfahrungen für die S.?	'Bedürfnisse' und 'Eigenschaften'
Erzählen	BCH1999: 64; SA2004: 31+25	Erzählen als 'Grundbedürfnis des Menschen'	Woran werden 'Grundbedürfnisse' festgemacht? Wie kann mit dem Bedürfnis umgegangen werden?	'Bedürfnisse' und 'Eigenschaften'

Weitere Codes, die dieser Kategorie zugeordnet wurden sind zum Beispiel: Ressourcen, Kompetenzen, Persönlichkeit, Begabung, Stärken, Fähigkeiten, Interaktion, Beziehung, Bedürfnisse.

## Literaturverzeichnis

Affront (2011) (Hg.): Darum Feminismus! Diskussionen und Praxen. Münster: Unrast Verlag.

Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 276-307.

Alheit, Peter (1999): 'Grounded Theory': Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1-19.

Alheit, Peter (2003): Biografizität. In: Bohnsack, Ralf (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25.

Alheit, Peter (2010): Identität oder "Biographizität"? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Giese, Birgit (Hg.): Subjekt - Identität - Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-249.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1999): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich. S. 407-432.

Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt u.a.

Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baumgartinger, Persson Perry (2008): Lieb[schtein] Les[schtein], [schtein] du das gerade liest... Von Emanzipation und Pathologisierung, Ermächtigung und Sprachveränderungen. URL: [http://liminalis.de/2008\\_02/Liminalis-2008-Baumgartinger.pdf](http://liminalis.de/2008_02/Liminalis-2008-Baumgartinger.pdf) (letzter Zugriff: 04.07.2012)

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Behrens-Cobet, Heidi (1999): Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingen, Hubert/Krecan-Kirchbichler, Brigitte (Hg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München: Bernward Donbosco, S. 62-77.

Behrens, Heidi (2001): Nach zwei Jahrzehnten Praxis und Reflexion: Verfahren biographischen Lernens. In: GdWZ. 12. Jg., Nr. 2 (2001). S. 58-61.

Behrens, Heidi/Reichling, Norbert (2011): Debattierende Vielfalt statt 'innerer Einheit'. Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Jg. 61 , Heft 2, S. 135-141.

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bisovsky, Gerhard/Brugger, Elisabeth (1995): Theoretische Grundlegung der Volkshochschularbeit. In: Arnold, Rolf/Siebert, Horst (Hg.): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Böhm, Andreas (1994): Grounded Theory. Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Böhm, Andreas/Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitäts-Verlag, S. 121-140.

Braun, Susanne (1996): Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung: Biographieforschung und biographisches Lernen. Nr. 37/1996, S. 109-115.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript-Verlag.

Bührmann, Andrea (2005): Das Auftauchen des unternehmerischen Selbst und seine gegenwärtige Hegemonialität. Einige grundlegende Anmerkungen zur Analyse des (Trans-)Formierungsgeschehens moderner Subjektivierungsweisen. In: FQS: Forum Qualitative Sozialforschung. Volume 6, No. 1, Artikel 16.

Bührmann, Andrea (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: Keller, Reiner (Hg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 146-164.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2007): Mehr als nur diskursive Praxis? – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. In: FQS: Forum Qualitative Sozialforschung. Volume 8, No. 2, Artikel 28.

Buschmeyer, Hermann/Behrens-Corbet, Heidi (1990) (Hg.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Caruso, Marcelo (1998): Entkoppelung: Ein Kapitel der Entstehungsgeschichte des modernen Paradigmas von Theorie und Praxis. In: Neue Sammlung 4/98, S. 445-463.

Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Jg. 61, Heft 2, S. 110-125.

Delory-Momberger, Christine (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Delory-Momberger, Christine (2011): Herausforderungen, Widersprüche und Risiken der 'biographischen Gesellschaft'. In: Herzberg, Gudrun/Kammler/Eva (Hg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 29-41.

Ecarius, Jutta (1999): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 89-105.

Egloff, Birte/Nittel, Dieter (2011): Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Jg. 61,

Heft 2, S. 105-109.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Hildegard Feidel-Mertz, Hildegard (2009): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-58.

Foucault, Michel (1988): Archäologie des Wissens. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2010): Die Ordnung des Diskurses. Aus dem Franz. von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Erweiterte Ausgabe, 11. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie: eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript-Verlag.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.

Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Giesecke, Hermann (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. korrigierte Auflage, 1. Nachdruck. Bern: Huber.

Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich: Geschlechtergerechte Sprache. URL: <http://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.at/DocView.axd?CobId=34417> (letzter Zugriff: 04.07.2012)

Gruber, Elke (1995): Berufliche Weiterbildung in Österreich. In: Schratz, Michael (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97-110.

Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.): Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Jg. 61 , Heft 2.

Justen, Nicole (2005): (K)eine Zeit für „Ich-Geschichten“. Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, Anne (Hg.): „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. S. 37-56.

Justen, Nicole (2011): Erwachsenenbildung in biographischer Perspektive. Lebensgeschichten – Bildungsmotive – Lernprozesse. Opladen/Framington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Kade, Jochen/Nittel, Dieter (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 167-182.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer beziehung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer Verlag.

Keller, Reiner (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen: Leske + Budrich, S. 113-144.

Keller, Reiner (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs - Macht - Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-108.

Kirchhof, Steffen (2008): Pädagogische Biografiearbeit zur Förderung von Veränderungskompetenz. In: Kirchhof, Steffen (Hg.): Biografisch lernen & lehren. Reflexionen – Denkanstöße – Praxismodelle. Flensburg: Flensburg University Press, S. 41-61.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 37 (1985), S. 1-29.

Kohli, Martin (1988): Normalbiografie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, Hans-Georg/Hildenbrandt, Bruno (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske+Budrich, S. 33-53.

Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. 2 Bände + CD-ROM. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.

Kohn, Johanna/Caduff, Ursula (2010): Erzählcafés leiten: Biografiearbeit mit alten Menschen. In: Hauptert, Bernhard/Schilling, Sigrid/Maurer, Susanne (Hg.): Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen. Bern: Peter Lang AG, S. 193-216.

Künkler, Tobias (2008): 'Lernen im Zwischen'. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 33-50.

Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Friebethäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 335-349.

Lemmermöhle, Doris (2007): Passantinnen auf dem Weg durch Statuspassagen – biographisches Lernen zwischen institutionellen Vorgaben, sozialen Milieus und kulturellen Zuweisungen. In: Lemmermöhle, Doris/Hasselhorn, Marcus (Hg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallenstein Verlag, S. 213-233.

Meueler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 59. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg.60, Heft 3, S. 249-259.

Miebach, Bernhard (2010): Theorie der Strukturation (Giddens) In: Miebach, Bernhard (Hg.): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden: Vs Verlag. 3. Aktualisierte Auflage, S. 376- 388.

Mills, Sara (2007): Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Tübingen und Basel: A. Franck Verlag.

Müller-Funk, Wolfgang (2008): Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung. Wien u.a.: Springer Verlag.

Nassehi, Armin (1999): Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Opladen u.a.: Westdeutscher Verlag.

Nassehi, Armin (2008): Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nassehi, Armin (2009): Der soziologische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nentwich, Julia C. (2009): Zwischen Provokation und Anpassung: Handlungsmächtigkeit als diskursive Positionierung. In: FQS. Volume 10, No. 3, Art. 8.

Nolda, Sigrid (2012): Einführung in die Erwachsenenbildung. 2., durchgesehene Auflage. Darmstadt: WBG.

Nonhoff, Martin/Gronau, Jennifer (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, S. 109-130.

Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Ostermann-Vogts, Bettina (2011): Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung.



Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, Andreas (1999): Anthony Giddens. In: Kaesler, Dirk (Hg.): Klassiker der Soziologie, Band II. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. München: C.H.Beck, S. 311-337.

Reckwitz, Andreas (2008a): Subjekt. Bielefeld: Transcript Verlag.

Reckwitz, Andreas (2008b): Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Stephan Moebius, Andreas Reckwitz (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, S. 75-92.

Reich, Kersten (2008a): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Reich, Kersten (2008b): Biographiearbeit. In: Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (letzter Zugriff: 06.01.2012), S. 8-27.

Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm: eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.

Ruhe, Hans Georg (2003): Methoden der Biographiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 7-13.

Schlüter, Anne (2004): Narrationen als Element der Arbeit in der Erwachsenenbildung – oder: Kann man aus Geschichten lernen? In: Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines (Hg.): Erfahrungen mit Biographien. Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema 'Erfahrungen mit Biographien'. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 25-38.

Schratz, Michael (1995) (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich: Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe [1979]. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 13-40.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: J. B. Metzlersehe Verlagsbuchhandlung, S. 78-117.

Schwab-Trapp, Michael (2003): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-39.

Seitter, Wolfgang (2001): Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Zu einer festen Größe avanciert. In: GdWZ. 12. Jg., Nr. 2 (2001). S. 55-58.

Siebert, Horst (1995): Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: Schratz, Michael/ Lenz, Werner (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-16.

Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL.

Siebert, Horst (2009): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Agia von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-88.

Simon, Gertrud (1995): Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie ... oder? Historische, aktuelle und geschlechtsspezifische Aspekte allgemeiner Bildungsziele. In: Schratz, Michael/ Lenz, Werner (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-62.

Stein, Tine (2007): Ulrich Beck, Risikogesellschaft. In: Bocker, Manfred (Hg.): Geschichte des politischen Denkens. Ein Handbuch, S. 728-742.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Theile, Elke (2004): Biographiearbeit und Geschichtswerkstatt: Erfahrungen mit weiblichen Biographien. In: Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines (Hg.): Erfahrungen mit Biographien. Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema 'Erfahrungen mit Biographien'. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 121-131.

Thürmer-Rohr, Christina (2010): Mittäterschaft von Frauen. Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 88-93.

Truschkat, Inga/Kaiser, Manuela/Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: FQS. Volume 6, No. 2, Art. 22.

Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353-379.

Viehöver, Willy (2001): Diskurse als Narrationen. In: Keller, Reiner (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen: Leske + Budrich, S. 177-206.

Vogt, Annette (1996): Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen – Biographisches Lernen und Lehren in der Hochschule. In: Schulz, Wolfgang (Hg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 37-56.

Waldschmidt, Anne (1996): Das Subjekt in der Humangenetik. Expertendiskurse zu Programmatik und Konzeption der genetischen Beratung 1945 – 1990. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Waldschmidt, Anne (2012): Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: Keller, Reiner (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-170.

Walgenbach, Peter (2006): Die Strukturationstheorie. In: Kieser, Alfred (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wittwer, Wolfgang (2002): Biografieorientierte Weiterbildung für Veränderungsprozesse. In: BiBB. Dokumentation 4. BiBB-Fachkongress 2002, S.1-7. URL: [http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03\\_2\\_02.pdf](http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_2_02.pdf) (letzter Zugriff: 15.08.2012)

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Wrana, Daniel (2008): Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. In: Report 4/2008 (31. Jg), S. 23-32.

Wrana, Daniel (2009): Empirische Ergebnisse zu Selbstlernarchitekturen und Selbstsorgendem Lernen. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27. – 29. September 2007 an der Universität Bremen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 174-185.

Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: FQS. Volume 8, No. 2, Art. 20.

Zima, Peter (2000): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen u.a.: Francke Verlag.

## Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name: Marcella Merkl

Geburtsdatum und -ort: 04.04.1985 in St. Pölten, Niederösterreich

Kontakt: marcella.merkl@gmx.at

### Bildungshintergrund

1991 – 1995 Volksschule Furth bei Göttweig, Niederösterreich

1995 – 2003 BG/BRG Piaristengasse, Niederösterreich

2003 Reifeprüfung

2004 - 2012 Diplomstudium Pädagogik (Schwerpunkte: Heil- und Intergrativpädagogik, Sozialpädagogik, theoretische Erziehungswissenschaft) an der Universität Wien

### Fachspezifische Arbeitsfelder und Ausbildungen

2003 – 2007 Betreuerin im Kinderferiencamp (Krems)

2006 Kinderbetreuung: Projekts „Mama lernt Deutsch“: Deutschkurse für Migrant\_innen

2008 - 2010 Persönliche Assistentin für Menschen mit besonderen Bedürfnissen (WAG/Wiener Assistenzgenossenschaft)

2008 – 2010 Studienberatung der ÖH Uni Wien

2009 – 2010 Trainerin für das Projekt „Voten oda Woatn“ (Vereins „Sapere Aude“)

2007 Lehrgang „Interkulturellen Elternbegleitung“ (Interkulturelles Zentrum Wien)

wiederholte Teilnahme an Tutor\*innenausbildungsseminaren des Unabhängigen Tutoriumsprojektes

mehrfache Teilnahme an Sprachkursen für Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)

2009 Ausbildung zur Trainerin für Politische Bildung

2010 Fortbildung "Politische Bildung für MultiplikatorInnen in der Außerschulischen Jugendarbeit" (Institut für Strategieanalysen)

## wissenschaftliche Tätigkeiten

- 2007            Fachtutorin für die LV "Jugend und soziale Benachteiligung"
- 2010            Fachtutorin für die LV „Empirische Forschungsmethoden in der  
Bildungswissenschaft" (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien)
- 2010 – 2012   Studienassistentin am Institut für Bildungswissenschaft, der Universität Wien  
Arbeitsbereich Bildung und Beratung im Lebenslauf

## Bildungspolitische Arbeit

- 2004 – 2010   Mitarbeit bei der Institutsgruppe Pädagogik
- 2005 – 2009   gewählte Studienvertreterin für die Studienrichtung Pädagogik/  
Bildungswissenschaft (Universität Wien)
- 2008 – 2009   Mitarbeiterin im Frauen\*referat der ÖH Uni Wien

## Studienaufenthalt

- 2008    Auslandssemester in Berlin, Deutschland
- Studium der Erziehungswissenschaft/Rehabilitationswissenschaft an der Humboldt  
          universität zu Berlin