

# **Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld**

**Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse  
in innovativen Lernmilieus**

Peter Alheit, Bettina Dausien, Manuela Kaiser, Inga Truschkat

Berlin 2003

## **Impressum**

Die Studie „Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld: Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Projektnehmer: Interuniversitäres Netzwerk Biographie- und Lebensweltforschung Georg-August-Universität Göttingen/Universität Bielefeld

Projektleiter: Prof. Dr. Dr. Peter Alheit

Projektteam: Dr. Bettina Dausien, Manuela Kaiser, Inga Truschkat

Projektbetreuung: Dr. Ingeborg Bootz

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche  
Weiterbildungsforschung e. V.,  
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management,  
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Alle Rechte beim Herausgeber.

# Inhalt

Vorwort .....	5
Teil I: Theoretische Rahmenüberlegungen .....	9
1 Der neue Diskurs zum „lebenslangen Lernen“ .....	9
1.1 Die Veränderung der „Arbeit“ in spätmodernen Gesellschaften .....	11
1.2 Die neue Funktion des „Wissens“ .....	12
1.3 Die Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen .....	13
1.4 „Individualisierung“ und „reflexive Modernisierung“ .....	14
2 Anregungen durch das Konzept der „Wider Benefits of Learning“ .....	16
2.1 Neue informelle Lernfelder .....	17
2.2 „Bildung“ und „soziales Kapital“ .....	18
2.3 Zwei unterschiedliche Dynamiken in Deutschland: Ein empirisches Beispiel .....	22
2.4 Biographisches „Bildungskapital“ .....	27
Teil II: Empirische Rekonstruktion von „Figuren“ selbst organisierten Lernens .....	37
1 Untersuchungsansatz und Fragestellung .....	37
1.1 Biographisches Lernen als Erfahrungs- und Handlungsprozess .....	37
1.2 „Lernfiguren“ der Erfahrungsverarbeitung – Begriffe und sensibilisierende Konzepte 39	
2 Methodologische Notiz .....	42
3 Lernfiguren .....	49
3.1 Figur 1: Lernen als Umgang mit Differenzen und biographischen Brüchen .....	49
3.1.1 Differenzerfahrungen als Anregungsmilieus und Lernanlässe in der kindlichen Lebenswelt – ein Fallbeispiel .....	49
3.1.2 „Differenzerfahrung“ – Differenzierungen und Kontrastierungen zur Ausarbeitung der Kategorie .....	58
3.1.4 Zusammenfassung Lernfigur 1 .....	87
3.2 Figur 2: Nachholung veränderter Bildungsprozesse .....	89
3.2.1 Die Chance eines „subversiven“ Bildungsprozesses – ein Fallbeispiel .....	89
3.2.2 Differenzierungen und Kontrastierungen: Dokumentierende Interpretation .....	93

3.2.3	Zusammenfassung Lernfigur 2 .....	100
3.3	Figur 3: Lernen als interaktive Erfahrung .....	101
3.3.1	Die Komplexität interaktiven Lernens – ein Fallbeispiel .....	101
3.3.2	Differenzierungen und Kontrastierungen: Dokumentierende Interpretation ...	106
3.3.3	Zusammenfassung Lernfigur 3 .....	114
3.4	Figur 4: Enaktierung von Wiederholungsstrukturen .....	115
3.4.1	Abbrüche und die Hoffnung auf Neubeginn – ein Fallbeispiel .....	116
3.4.2	Wiederholungsstruktur und Optionsvielfalt. Dokumentierende Interpretation.	123
3.4.3	Zusammenfassung Lernfigur 4 .....	127
3.5	Figur 5: Lernen als pragmatische Problembearbeitung .....	128
3.5.1	Aus biographischen Problemsituationen ‚das Beste machen‘ – zwei Fallbeispiele .....	128
3.5.2	Zusammenfassung Lernfigur 5 .....	135
4.	Lernprofile .....	136
4.1	Differenzerfahrung und soziales Interesse: die Verknüpfung von „kulturellem“ und „sozialem Kapital“ .....	136
4.1.1	Biographisches Porträt: Sophia Kartusek .....	136
4.1.2	Die Vernetzung von Lernfiguren in Sophias Biographie .....	138
4.2	Probleme zu bewältigen lernen: ein pragmatisches Lernprofil .....	140
4.2.1	Biographisches Porträt: Annemarie Strauch .....	140
4.2.2	Der Zwang zum Pragmatismus in Annemaries Biographie .....	143
4.3	Ein „Bildungspatchwork“ als Chance und Risiko .....	144
4.3.1	Biographisches Porträt: Michael Götz .....	144
4.3.2	Knappe „Kapitalressourcen“ und ein Verlaufskurvenpotenzial .....	146
4.4	Lernprofile in einem „kategorialen Raum biographischer Lernbedingungen“ .....	147
5	Lernmilieus .....	150
6	„Lernen im sozialen Umfeld“ als bildungspolitische Perspektive – ein Ausblick .....	156
	Literatur .....	158

## Vorwort

Die Bedeutung von „Bildung“ und „Lernen“ für den Wohlstand eines Gemeinwesens ist gewiss unbestritten. Die Vitalität demokratischer Beteiligung, die Entwicklung wirtschaftlicher Produktivität, die Vielfalt künstlerischen Schaffens, der Standard von Wissenschaft und Forschung, die Fürsorge für die Gesundheit, die Eindämmung von Kriminalität, die Verantwortung der Elterngeneration für die Zukunft der Kinder kovariieren mit den Zugangschancen möglichst großer Bevölkerungsgruppen zu Bildung und Erziehung. Moderne Gesellschaften sind durch diese Einsicht geprägt.

Und doch wäre es offensichtlich problematisch, etwa formale Bildungstitel als unabhängige Variable zu betrachten, um gleichsam den Standard eines konkreten Gemeinwesens zu messen. Einmal zeigen die jüngsten OECD-Studien zu TIMSS und PISA, wie ungleich die Ergebnisse formaler (in diesem Fall: schulischer) Bildung international verteilt sind; und die Ursachen für diese Diversifizierung lassen sich allenfalls in Ansätzen erkennen. Zum anderen bieten formale Bildungsabschlüsse keine Garantie für die selbstverständliche Einmündung in den Arbeitsmarkt. Die Globalisierung ökonomischer Reproduktionsprozesse und die systemische Transformation ganzer Gemeinwesen in Mittel- und Osteuropa haben zu einer Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem beigetragen. „Bildung“ und „Employ-ability“ sind nur mehr lose miteinander verknüpft.

Diese Entwicklung legt zweifellos systematische Überlegungen zu denkbaren Lernprozessen nahe, die jenseits formaler Bildungsarrangements ablaufen und doch für die Individuen wie für die Gesamtgesellschaft nachhaltige Bedeutung haben können. Das QUEM-Konzept „*Lernen im sozialen Umfeld*“ macht diese Option zum Thema: „Gesellschaftlich notwendige Tätigkeiten umfassen“, so heißt es in den einschlägigen QUEM-Thesen, „neben der Erwerbsarbeit auch Aktivitäten im sozialen Umfeld“ (Lernen im sozialen Umfeld ... 1999, S. 232). Solche Tätigkeiten animieren Lernprozesse, die zu einer „umfassenden“ Kompetenzentwicklung führen und insbesondere selbst organisiertes Lernen unterstützen können (vgl. Lernen in sozialen Umfeld ... 1999, S. 233). Freilich, welchen Stellenwert hat diese Lernform im Kontext des Gesamtsystems? Setzt sie nicht einen Paradigmenwechsel der Bildungspolitik von den *economic benefits* zu den *social benefits* voraus? Müsste dann nicht neu über die Bedeutung von „Bildung“ für die Vergrößerung des „sozialen Kapitals“ einer Gesellschaft nachgedacht werden?

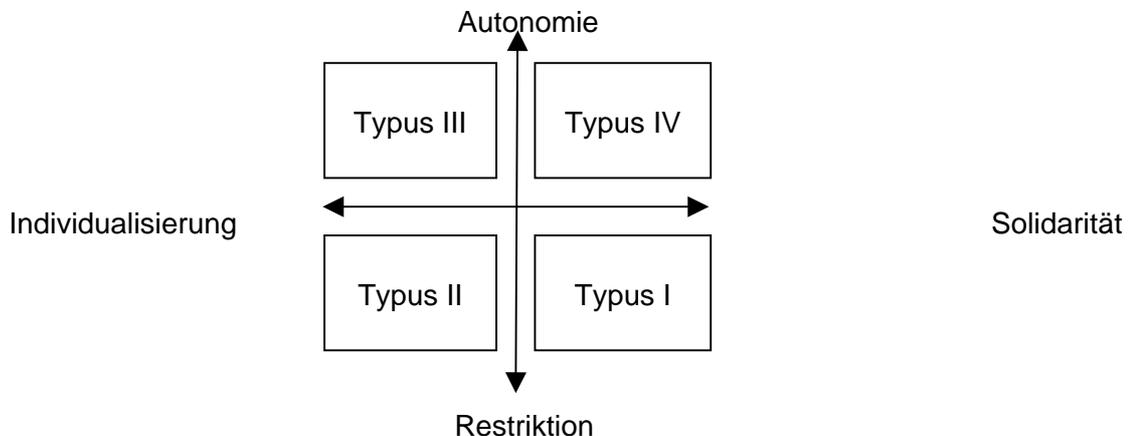
Die meisten prominenten politik- oder sozialwissenschaftlichen Konzepte, die sich mit dem Phänomen des „sozialen Kapitals“ beschäftigt haben, neigen dazu, strikt messbare soziale Oberflächenphänomene wie etwa die Partizipation an bestimmten sozialen Aktivitäten mit außerordentlich schwierig zu operationalisierenden und komplexen sozialen Tatbeständen wie „Vertrauen“ (trust, confidence) zu vermischen (vgl. Coleman 1988, Fukuyama 1995, Putnam 1990, 1996). Wie „Bildung“ zu einer sozialen Ressource wird, hängt offensichtlich

von einer Fülle von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab, die sorgfältig identifiziert und in plausiblen theoretischen Modellen aufeinander bezogen werden müssen. So erweist sich etwa ein Gesellschaftssystem mit starker Diversifizierung der Higher Education wie die USA als ökonomisch bemerkenswert erfolgreich; die sozialen Kosten dieser Diversifizierung sind indessen beträchtlich: hohe Armuts- und Kriminalitätsraten und ein bedenklicher Gesundheitszustand der Gesamtbevölkerung. Hochreglementierte, aber durch relativ egalitäre Bildungschancen charakterisierte Gesellschaften wie etwa die ehemaligen sozialistischen Gemeinwesen in Ost- und Mitteleuropa waren dagegen ökonomisch wenig erfolgreich. Allerdings waren die Kriminalitätsraten extrem niedrig und das Gesundheitsniveau der Bevölkerung relativ hoch. Ein erstaunliches Beispiel liefern auch die skandinavischen Gesellschaften. Bei relativ egalitären Bildungschancen für viele kann sowohl ökonomischer als auch sozialer Wohlstand auf relativ hohem Niveau gesichert werden. Auf einen interessanten Effekt erweiterter Bildungsbemühungen des Staates verweist noch die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft. Nach einer bemerkenswerten Öffnung des höheren Bildungswesens in den 1960er und 1970er Jahren verändert sich die Sozialstruktur der Bundesrepublik drastisch. Bildungsaufstiege aus kleinbürgerlichen und Arbeitermilieus werden zur Norm (s. Vester u.a. 1993, Alheit 1994a, 1994b). Es entsteht jene „neue Mitte“, auf die Kanzler Schröder 1998 erfolgreich seine Wahlslogans konzentrierte. Diese Bevölkerungsgruppe bezahlt freilich ihren sozialen Aufstieg in der Regel mit dem Verlust sozialer Zusammengehörigkeit. Sie macht die Erfahrung dramatischer Individualisierungsprozesse (Beck 1983, 1986, 1991), die durchaus als Erosion sozialen Kapitals interpretiert werden können.

Schon diese grobe Skizzierung gesellschaftlicher Einflussvarianten des Bildungsbereichs zeigt, dass „Bildung“ als Ressource im Modernisierungsprozess moderner Gesellschaften in einem komplexen Spannungsfeld steht, in welchem bestimmte Entwicklungen durchaus auch kontraproduktive Wirkungen haben. Zum Beispiel scheint es Sinn zu machen, Gesellschaften nach dem Grad garantierter persönlicher Freiheit (Restriktion vs. Autonomie) zu differenzieren und das soziale Kapital, das „Bildung“ darstellt, in diesem Spannungsfeld zu verorten. Ebenso wichtig scheint aber auch der Grad der Zusammengehörigkeit (Solidarität vs. Individualisierung) in einem sozialen Gemeinwesen zu sein, um die Benefits von Lern- und Bildungsprozessen zu bestimmen. Der aus einer Kombination dieser beiden Polarisierungen gewonnene „symbolische Raum“ verdeutlicht ein wenig die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen der Identifikation der Impacts von „Bildung“:

## Abbildung 1

Entwicklung von Gesellschaftstypen im Fortgang der Moderne



In Gesellschaften des ‚Typus I‘, die entweder statusmäßig oder politisch hoch determiniert sind, gleichwohl aber ein beträchtliches Maß an sozialer Kohäsion aufweisen, dient „Bildung“ in der Regel zur Stabilisierung der restriktiven Mechanismen. Sie stellt sozusagen (noch) kein „soziales Kapital“ dar. Wir finden diesen Typus historisch in vormodernen Gemeinwesen, aber interessanterweise auch in den ehemals staatssozialistischen Systemen. Die Art, wie hier – um mit Bourdieu zu reden – eine „Unterart des sozialen Kapitals“ (1983, 37), nämlich das „politische Kapital“, die Entfaltung „kulturellen Kapitals“ (Bildungskapital) als einer sozialen Ressource behinderte, lässt sich am Umgang der herrschenden kommunistischen Parteien mit den klassischen Bildungseliten hervorragend studieren (vgl. Alheit 1993). Freilich, es wäre verfehlt zu glauben, dass dieser Typus nunmehr historisch überlebt wäre. Renationalisierungs- und Reethnisierungsprozesse in ökonomisch marginalisierten Gesellschaften (etwa des Balkans oder einiger afrikanischer Gemeinwesen) führen zu vergleichbaren Konstellationen.

In Gesellschaften des ‚Typus II‘, historisch betrachtet zumeist Übergangsgesellschaften in die Moderne, ist der Verlust an sozialer Kohäsion die entscheidende Basiserfahrung. Ökonomische Makroentwicklungen erzeugen in bestimmten Bevölkerungsgruppen „Entwurzelungssymptome“, die allerdings durch neue Formen der Vergemeinschaftung auch wieder aufgehoben werden können. Für diesen Prozess, der in der Regel auch mit einem Widerstand gegen das restriktive System verbunden ist, ist „Bildung“ eine zentrale Ressource. Wir können vergleichbare Entwicklungen in der Entstehung des frühen Bürgertums beobachten, besonders jedoch bei den klassischen sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts. Parallelen zeigen sich aber auch in Entwicklungsprozessen von so genannten „Schwellenländern“. Auch hier scheint „Bildung“ ein Potential zum Aufbau neuen „sozialen Kapitals“ zu sein.

In Gemeinwesen des ‚*Typus III*‘, jenem Typus postindustrieller Gesellschaften der „reflexiven Moderne“ (Giddens, Beck), ist soziale Kohäsion durch eine Ausdifferenzierung der Sozialstrukturen grundsätzlich prekär geworden. Die Globalisierung von Informations- und Geldflüssen zwingt zu individuellen Strategien des sozialen und professionellen Lernens. Das verhindert zweifellos restriktive Rahmenbedingungen und erhöht die individuelle Flexibilität. Es vergrößert zugleich das Risiko des sozialen Scheiterns. „Lernen“ stellt hier vor allem ökonomisch verwertbares „Humankapital“ dar, nicht aber „soziales Kapital“. Dabei werden besonders diejenigen Dimensionen des Lifelong Learning entwertet, die nicht auf kurzfristige Vermarktung angelegt sind. Solche Gesellschaften tendieren offensichtlich zu mehr oder weniger „neoliberalen“ Lösungen – auch in der Bildungspolitik. Soziale Gegenbewegungen sind zumeist schwach oder durch gezielte Politikstrategien zerstört worden. Die meisten der führenden kapitalistischen Nationen neigen diesem Typus zu. Auch sozialdemokratische Politiken haben sich – unter dem Druck globaler Konkurrenz – diesem Reaktionsmuster angenähert.

In Gesellschaften des ‚*Typus IV*‘, bis heute vor allem die skandinavischen Gemeinwesen, gelingt offensichtlich eine relative Balance zwischen individueller Selbstverwirklichung und sozialer Kohäsion, die übrigens gesellschaftliche Modernisierung keineswegs ausschließt. „Bildung“ und „Lernen“ spielen dabei eine entscheidende Rolle, weil sie nicht nur als verwertbare individuelle Qualifikationen (human capital), sondern auch als soziale Kooperation verstanden werden. Wir entdecken hier einen Typus des „sozialen Kapitals“, der die nicht-formale Lernprozesse explizit einschließt. Ursache für diese Resistenz gegen neoliberale Lösungen ist die lange Tradition reformistischer sozialer Bewegungen: in Dänemark etwa mit tiefen Wurzeln in den ländlichen Bildungsbewegungen des 19. Jahrhunderts (Grundvig), in Schweden eher bezogen auf eine einflussreiche sozialdemokratische Gewerkschaftsbewegung.

Die Ergebnisse dieser einfachen Typologie sind außergewöhnlich hilfreich, um die Perspektiven des „Lernens im sozialen Umfeld“ in einem weiteren theoretischen Zusammenhang zu verorten. Was Menschen in ihren sozialen und vor allem in ihren biographischen Kontexten lernen und wie sie das Gelernte gesellschaftlich nutzen können, hängt von den sozialen Rahmenbedingungen ab, in die solche Lernprozesse eingebettet sind. Die folgenden Überlegungen werden sich zunächst mit diesen makrosozialen Rahmenbedingungen beschäftigen, um dann die mikrosozialen Lernprozesse empirisch zu rekonstruieren und ihre Bedeutung für den gesellschaftlichen Wandel herauszuarbeiten. Eine gewisse Aufmerksamkeit genießen dabei neuere internationale Diskurse.

# Teil I: Theoretische Rahmenüberlegungen

## 1 Der neue Diskurs zum „lebenslangen Lernen“

Die Bedeutung sozialer Lernprozesse jenseits formaler Bildungsarrangements hat in der jüngeren internationalen Diskussion zum „lebenslangen Lernen“ eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Der aktuelle Begriff des *Lifelong Learning* steht gewissermaßen für eine neue Art, die Bildungsaufgaben spätmoderner Gesellschaften zu bestimmen. Im jüngsten einflussreichen bildungspolitischen Dokument, dem im März 2000 in Lissabon von der Europäischen Kommission verabschiedeten *Memorandum on Lifelong Learning*, heißt es: ‘Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts.’ (Commission of the European Communities 2000, p. 3) Für diese Einschätzung werden zwei entscheidende Gründe genannt:

‘Europe has moved towards a knowledge-based society and economy. More than ever before, access to up-to-date information and knowledge, together with the motivation and skills to use these resources intelligently on behalf of oneself and the community as a whole, are becoming the key to strengthening Europe’s competitiveness and improving the employability and adaptability of the workforce;

today’s Europeans live in a complex social and political world. More than ever before, individuals want to plan their own lives, are expected to contribute actively to society, and must learn to live positively with cultural, ethnic and linguistic diversity. Education, in its broadest sense, is the key to learning and understanding how to meet these challenges.’ (Commission of the European Communities 2000, p. 5)

Diese Doppelbegründung hat einerseits die Reichweite des Begriffs funktionalistisch verengt. Sie trägt andererseits jedoch auch zu seiner definitorischen Präzisierung bei. Das Memorandum hält ausdrücklich fest, dass sich *Lifelong Learning* auf alle sinnvollen Lernaktivitäten beziehe:

auf *formale* Lernprozesse, die in den klassischen Bildungsinstitutionen stattfinden und in der Regel mit gesellschaftlich anerkannten Zertifikaten abgeschlossen werden;

auf *nicht-formale* Lernprozesse, die gewöhnlich jenseits der etablierten Bildungseinrichtungen ablaufen – am Arbeitsplatz, in Vereinen und Verbänden, in zivilgesellschaftlichen Initiativen und Aktivitäten, bei der Wahrnehmung sportlicher oder musischer Interessen, und

auf *informelle* Lernprozesse, die nicht notwendig intendiert sind und im alltäglichen Leben gleichsam en passant „mitlaufen“ (vgl. Commission of the European Communities 2000, p. 8).

Die Pointe dieses neuen Begriffsverständnisses ist die Option einer synergetischen Vernetzung jener unterschiedlichen Lernformen: Lernen soll nicht nur systematisch auf die gesamte *Lebensspanne* ausgedehnt werden. Es soll zudem *'lifewide'* stattfinden, d.h. es sollen Lernumwelten entstehen, in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können. 'The "lifewide" dimension brings the complementarity of formal, non-formal and informal learning into sharper focus.' (Commission of the European Communities 2000, p. 9)

Lebenslanges „vernetztes“ Lernen scheint also zur ökonomischen und sozialen Notwendigkeit erster Ordnung zu werden. Und es bezieht sich in dieser zugespitzten Bedeutung gerade nicht allein auf die klassischen Bildungseliten, sondern auf alle Gesellschaftsmitglieder. Im *White Paper on Lifelong Learning* des englischen Bildungsministeriums von 1998 steht an zentraler Stelle: 'To cope with rapid change and the challenge of the information and communication age, we must ensure that people can return to learning throughout their lives. We cannot rely on a small elite, no matter how highly educated or highly paid. Instead, we need the creativity, enterprise and scholarship of all our people.' (Department for Education and Employment 1998, p. 7).

Der „neue Begriff“ des lebenslangen Lernens verrät eine Ambition, die der britische Bildungsforscher John Field *'the new educational order'* genannt hat (Field 2000, pp. 133ff). Lernen erhält eine neue Bedeutung: für die Gesellschaft als ganze, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen. Die veränderte Konnotation verweist freilich auf einen inneren Widerspruch: Das neue Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch „gerahmt“. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der 'workforce'. Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. Lebenslanges Lernen „instrumentalisiert“ und „emanzipiert“ offenbar zugleich.

Zunächst erscheint allerdings das erstaunliche Phänomen erklärungsbedürftig, dass das Konzept des *Lifelong Learning* am Ende des 20. Jahrhunderts den Status eines globalen politischen Konsenses erlangt hat (Field 2000, pp. 3ff). Während die Diskussionen der 1970er Jahre, insbesondere der Report der von dem ehemaligen französischen Premier und Bildungsminister Edgar Faure geleiteten UNESCO-Kommission (*'Learning to Be'*; Faure 1972) und eine Reihe von einschlägigen Publikationen der Organisation for Economic Co-operation and Development (stellvertretend OECD/CERI 1973) allenfalls bescheidene bildungspolitische Initiativen auf der Ebene der nationalen Regierungen auslösen (vgl. dazu ausführlich Gerlach 2000, S. 14-130), führt ein Statement der 1990er Jahre, das von Jacques Delors autorisierte *White Paper on Competitiveness and Economic Growth* (Commission of the European Communities 1994), vor allem jedoch der ebenfalls von Delors verantwortete Folgebericht einer UNESCO-Expertenkommission (*'Learning: The Treasure*

*Within*; Delors 1996) nachgerade zu einer Inflation von internationalen Initiativen zum lebenslangen Lernen.

Seit die Europäische Kommission das Jahr 1996 zum *Year of Lifelong Learning* ausgerufen hat, wird etwa in Großbritannien ein Minister für Lifelong Learning eingesetzt; Green und White Papers, die neue Ziele der Bildungssysteme in Aussicht nehmen, erscheinen in Wales, Schottland und England, wenig später auch in den Niederlanden, Norwegen, Finnland und Irland. Das deutsche Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie unterstützt mehrere Reports und Expertentagungen zum Thema (Dohmen 1996, 1998). Die Europäische Kommission selbst wird aktiv mit einem *White Paper on Education and Training* (Commission of the European Communities 1995); UNESCO (Delors 1996), OECD (1996) und eine Gruppe von acht Industrienationen (Group of Eight 1999) schließen sich an.

Ausschlaggebend für diesen erstaunlichen Paradigmenwechsel der Bildungsprogrammatiken im internationalen Maßstab sind vier Entwicklungstrends in den postindustriellen Gesellschaften der westlichen Hemisphäre, die sich wechselseitig überlappen und – wie John Field (2000, pp. 35ff) diagnostiziert – zu einer „stillen Explosion“ (*‘silent explosion’*) am Ende des 20. Jahrhunderts geführt haben: (a) die Veränderung der Bedeutung der „Arbeit“, (b) die neue und völlig gewandelte Funktion des „Wissens“, (c) die Erfahrung der zunehmenden Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen und (d) Herausforderungen an die sozialen Akteure selbst, die mit den Etiketten „Individualisierung“ und „reflexive Modernisierung“ (vgl. Beck 1986; Giddens 1990, 1991; Beck/Giddens/Lash 1996) nur grob charakterisiert sind.

## **1.1 Die Veränderung der „Arbeit“ in spätmodernen Gesellschaften**

Das 20. Jahrhundert hat die Bedeutung der Erwerbsarbeit drastisch modifiziert. Die meisten Leute verbringen deutlich weniger Lebenszeit in der Arbeit als ihre Urgroßeltern. Noch 1906 nahm ein durchschnittliches Arbeitsjahr ca. 2.900 Stunden in Anspruch, 1946 waren es nur noch 2.440 und 1988 nur mehr 1.800 Stunden (vgl. Hall 1999, p. 427). Auch die „innere Struktur“ der Arbeit hat sich verändert. Die massive Umverteilung der Arbeitsplätze vom industriellen in den Dienstleistungssektor ist dafür nur ein oberflächliches Symptom. Entscheidender ist, dass die Vorstellung eines konsistenten „Arbeitslebens“, wenn sie auch traditionell schon die Frauen ausgeschlossen hatte, endgültig der Vergangenheit angehört. Durchschnittliche Erwerbstätigkeit bedeutet nicht mehr die Ausübung ein und desselben Berufes über eine beträchtliche Lebensspanne hinweg, sondern den Wechsel von Arbeits- und Fortbildungsphasen, freiwillige und unfreiwillige Berufsabbrüche, innovative Strategien des *career switching*, selbst gewähltes Abwechseln von Berufs- und Familienphasen (vgl. Arthur/ Inkson/Pringle 1999).

Diese Entwicklung hat nicht nur Erwartungen an das klassische Lebenslaufregime irritiert (vgl. Kohli 1985, 1989) und individuelle Lebensplanung wesentlich riskanter gemacht (vgl. Heinz 2000b). Sie stellt auch die beteiligten Institutionen als „Strukturgeber des Lebenslaufs“ (Heinz 2000a, S. 5) vor neue Probleme: die Agenturen des Beschäftigungssystems und des Arbeitsmarkts, Sozial- und Rentenversicherung, vor allem jedoch die Institutionen des Bildungssystems. Sie sind nämlich aufgefordert, Deregulierungs- und Flexibilisierungsfolgen der Arbeitsmarktentwicklung zu kompensieren, unerwartete und riskante Statuspassagen und Übergänge in „modernisierten“ Lebensläufen zu begleiten und eine neue Balance zwischen den Optionen der individuellen Akteure und den Funktionszwängen der institutionellen „Mesoebene“ zu finden (vgl. Heinz 2000a). „Lebenslanges Lernen“ bietet sich hier als innovatives Steuerungsinstrument notwendiger „Lebenslaufpolitiken“ (*'life politics'*) geradezu an.

## **1.2 Die neue Funktion des „Wissens“**

Diese Steuerungsidee erscheint umso notwendiger, als ihr Gegenstandsbereich immer diffuser zu werden beginnt. Der vordergründige Trivialkonsens, dass nach den technologischen Innovationen der postindustriellen „Informationsgesellschaft“ *Wissen* zur zentralen Ressource der Zukunft geworden sei, verdeckt die Ratlosigkeit über die Funktion und den Charakter dieses „Wissens“ (vgl. Rahmstorf 1999). Offensichtlich geht es ja gerade nicht um einen bestimmbar Kanon von Wissensbeständen, die möglichst effektiv verbreitet und verteilt werden müssten, nicht einmal um die empirische Tatsache der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche (vgl. Wingens 1998; Stehr 2000), sondern um ein Phänomen, das sich im Prozess seiner konkreten Nutzung sukzessive ausweitet und zugleich partiell auch wieder entwertet. „Wissen“ ist nicht mehr jenes „kulturelle Kapital“, das Bourdieu zufolge gesellschaftliche Strukturen bestimmt und durch immer wiederkehrende Reproduktionsprozesse ihre erstaunliche Persistenz garantiert (vgl. Bourdieu 1987). „Wissen“ ist eine Art „graues Kapital“ (Field 2000, p. 1), das neue, gleichsam virtuelle Ökonomien erzeugt. Der Börsencrash der *New Economy* im Jahr 2000 ist nur eine dunkle Seite dieser kaum greifbaren Qualität des „neuen Wissens“.

Die Kommunikations- und Interaktionsnetze des IT-Zeitalters, die längst Prozesse der konventionellen Industrieproduktion und den Charakter der klassischen Dienstleistungen und Administrationen durchdrungen, erweitert und verändert haben, bleiben gleichwohl – stärker als traditionelle Wissensformen der Vergangenheit – vom individuellen Nutzer abhängig. Seine persönlichen Optionen auf den neuen, virtuellen Märkten, seine Kontakte, produktiven Inputs und seine Konsumgewohnheiten im Internet erst kreieren die Wissensformen der Zukunft. Das „Wissen“ der Informationsgesellschaft ist ein *doing knowledge*, eine Art

„Lebensform“, die weit über den Berufsbereich hinaus die Strukturen der Gesellschaft bestimmt und in immer rascheren Zyklen dynamisiert.

Genau diese Qualität des „neuen Wissens“ verlangt nun flexible Feedbackprozeduren, komplizierte Selbststeuerungskontrollen und permanentes Qualitätsmanagement (vgl. Rahmstorf 1999). In diesem Prozess wird der Charakter von „Bildung“ und „Lernen“ dramatisch verändert (vgl. Nolda 1996). Es geht nicht mehr um Vermittlung und Weitergabe fest stehender Wissensbestände, Werte oder Fertigkeiten, sondern um eine Art „Wissensosmose“, um den auf Dauer gestellten Austausch von individueller Wissensproduktion und organisiertem Wissensmanagement. Die Idee „lebenslangen Lernens“, besonders „selbstgesteuertes Lernen“, scheint – zumindest als Rahmenkonzept – für diesen Prozess außerordentlich prädestiniert zu sein.

### **1.3 Die Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen**

Gerade diese Bedingungen einer entstehenden „Wissensgesellschaft“ machen nun klassische Organisationen von Lehr-Lern-Settings problematisch, vor allem jedoch eine Idee, die die „erste Karriere“ des Lifelong-Learning-Labels in den frühen 1970er Jahren begleitet: die *Humankapital-Theorie*. Dieses Konzept „misst“ gleichsam das investierte Bildungskapital nach der Dauer der Vollzeitbeschulung und unterstellt, dass deren Ausdehnung positive Effekte auf die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen habe (vgl. kritisch Schuller 1998; Field 2000, p. 135). Eine Reihe von jüngeren empirischen Studien vor allem in Großbritannien (stellvertretend Tavistock Institute 1999; Merrill 1999; Schuller/Field 1999) belegt freilich eher das Gegenteil: Eine schlichte Ausdehnung primärer „Beschulung“ ohne die drastische Veränderung der Rahmenbedingungen und der Qualität des Lernprozesses führt bei einer Mehrzahl der Betroffenen zu Motivationsverlust und zu einer instrumentellen Einstellung zum Lernen, die keineswegs das eigengesteuerte Weiterlernen in späteren Lebensphasen fördert, sondern eher unterdrückt (vgl. stellvertretend Schuller/Field 1999).

Deshalb verlangt das neue Verständnis lebenslangen Lernens eine Art *Paradigmenwechsel* der Lernorganisation – nicht erst im Erwachsenenalter, sondern bereits bei den initialen Formen der Beschulung. Orientierungsziele sind nicht länger die Effektivität des Lehrens, wirkungsvolle didaktische Strategien und die Konsistenz formaler Curricula, sondern die Situation und die Voraussetzungen der *Lernenden* (vgl. stellvertretend Bentley 1998). Das schließt die Aufmerksamkeit für nicht-formale und informelle Lernmöglichkeiten ein. Die zentrale pädagogische Frage lautet nicht mehr, wie ein bestimmter Stoff möglichst erfolgreich gelehrt werden kann, sondern welche Lernumwelten selbstbestimmte Lernprozesse am ehesten stimulieren können, wie also das Lernen selbst „gelernt“ werden kann (vgl. Simons 1992; Smith 1992).

Gewiss schließt diese Perspektive die Vermittlung von Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder den autonomen Umgang mit dem Computer ein, aber selbst diese *basic skills* müssen mit praktischen Erfahrungen verbunden werden; die erworbenen kognitiven Fähigkeiten müssen an soziale und emotionale Kompetenzen anschließbar sein (vgl. Giddens 1998, p. 125). Solche Optionen fordern zumal von den klassischen Bildungsinstitutionen ein hohes Maß an institutioneller „Selbstreflexivität“. Sie müssen ihrerseits akzeptieren, „lernende Organisationen“ zu werden. Die Notwendigkeit, ihre Klientel auf lebenslange, selbstbestimmte Lernprozesse vorzubereiten, setzt in der Tat eine Idee des *lifewide learning*, des „ganzheitlichen Lernens“, voraus.

Schulen müssen sich mit dem Stadtteil vernetzen, auf den sie sich beziehen, mit Betrieben, Vereinen, Kirchen und Verbänden, die dort aktiv sind, mit den Familien der SchülerInnen, die sie betreuen. Sie müssen neue Lernorte entdecken und andere Lernumwelten erfinden. Neuere Schulentwicklungskonzepte, besonders die gewonnene Autonomie der einzelnen Einrichtung, eröffnen hier zweifellos Spielräume. Und was für Schulen gilt, gilt selbstverständlich auch für Universitäten, Volkshochschulen und Verwaltungsakademien. Lebenslanges Lernen erfordert, wie John Field zu Recht konstatiert, *‘the new educational order’* (Field 2000, p.133ff) – wenn man so will: eine „stille Revolution“ des Erziehungswesens.

#### **1.4 „Individualisierung“ und „reflexive Modernisierung“**

Diese Forderung ist weder absurd noch utopisch, wenn man die Situation einer wachsenden Gruppe der Gesellschaftsmitglieder betrachtet. Die Anforderungen an die Individuen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben sich verändert. Und dafür sind keineswegs ausschließlich ökonomische Faktoren, sondern auch soziale und kulturelle Wandlungsprozesse ausschlaggebend. Trotz fortbestehender sozialer Ungleichheiten haben sich die Bindungen an soziale Milieus und klassische Mentalitäten gelockert (vgl. Beck 1983, 1986; Vester u.a. 1993; Alheit 1994a). Orientierungsmuster sind „kleinräumiger“ geworden und beziehen sich eher auf Generations- oder Geschlechtererfahrungen, auf die Wahrnehmung der eigenen Ethnizität oder sogar auf die Präferenz bestimmter Lebensstile (vgl. Alheit 1999). Eine Inflation von Informations- und Konsumangeboten hat die Wahlmöglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder dramatisch erhöht (vgl. Giddens 1990; Schulze 1992). Lebensläufe sind deshalb sehr viel weniger vorhersagbar als in früheren Zeiten. Mehr noch: der Zwang zu immer neuen Entscheidungen, ständig wechselnden Orientierungen wird zunehmend eindeutiger den Individuen selbst angelastet.

„Die Einzelnen sind hochgradig abhängig von Institutionen und Mitteln, über die andere verfügen; dennoch werden sie gezwungen, als Akteure ihren je eigenen Lebenszusammenhang durch eigene Praxis selbst erst herzustellen ... (Sie) müssen bei

Strafe des persönlichen Zusammenbruchs oder permanenter sozialer Benachteiligung lernen, selbständig verschiedene Erfahrungs- und Handlungsfelder miteinander zu verknüpfen ... (Sie) müssen sogar unvereinbar erscheinende Zumutungen und Anforderungen verschiedener institutionell ausdifferenzierter Teilsysteme, Lebens- und Lernbereiche selbsttätig gegeneinander ausbalancieren, um sie überhaupt alltäglich aushalten zu können. Das gilt zunehmend auch in der Dimension sozialer Integration: Die Individuen, nicht mehr soziale Primärgruppen, werden zu Zentren der Kooperation und Koordination der Handlungen und Lebensansprüche ... Sie stiften aktiv Sozialität oder ihnen droht soziale Isolation und Vereinsamung.“ (Körper 1989, S. 139)

Diese unübersehbare Tendenz zur „Individualisierung“ des Lebenslaufregimes und der damit einhergehende Zwang zur kontinuierlichen „Reflexivität“ der eigenen Handlungen hat – so die prominenten Thesen von Ulrich Beck oder Anthony Giddens – zu einer anderen, „*reflexiven Moderne*“ geführt (vgl. stellvertretend Beck/Giddens/Lash 1996). Das Umgehen mit dieser anderen Moderne (Beck 1986) erfordert aber völlig neue, flexible Kompetenzstrukturen, die nur in lebenslangen Lernprozessen aufgebaut und fortentwickelt werden können (vgl. Field 2000, pp. 58ff). Und es verlangt nach einer fundamentalen Veränderung des gesamten Bildungssystems.

## 2 Anregungen durch das Konzept der „Wider Benefits of Learning“

Der erstaunliche Konsens, der über diese zweifellos plausiblen und sich wechselseitig ergänzenden Zeitdiagnosen zu herrschen scheint, reicht von Vertretern der traditionellen Unternehmerschaft über Protagonisten der *New Economy* bis zu den Bildungsexperten der modernisierten Linksparteien. Was ihn problematisch macht, ist seine Indifferenz gegenüber den sozialen Folgen, die eine distanzlose bildungspolitische Umsetzung zeitigen würde. Der schöne Schein der *Lifelong Learning Society* beseitigt ja keineswegs die Selektions- und Exklusionsmechanismen des „alten“ Bildungssystems. Er überlagert und verschärft sie womöglich (vgl. Field 2000, pp. 103ff).

Schon gegenwärtig lässt sich empirisch zeigen, dass Arbeitsmarktsegmente, die geringe Qualifikationen voraussetzen, chronisch schrumpfen (stellvertretend OECD 1997a). D.h. die Erwartungen der „Wissensgesellschaft“ erhöhen den Druck auf die Individuen, bestimmte Qualifikations- und Wissensstandards auch einbringen zu müssen. Andernfalls sind die Ausgrenzungsfolgen drastischer als in der überlebten Industriegesellschaft. Freilich, die Exklusionslogik ist keineswegs neu: „Klasse“ und „Geschlecht“ bleiben die entscheidenden Indikatoren (Field 2000, pp. 115f). Erwartungsgemäß spielt das *Alter* zunehmend eine Rolle (vgl. Tuckett/Sargant 1999). Wer nie die Chance hatte, Lernen zu lernen, wird auch im fortgeschrittenen Lebenslauf keine Qualifikationsanstrengungen mehr unternehmen.

Unter dem Aspekt der kruden ökonomischen Verwertung stimmt das Zukunftsszenario der „Lerngesellschaft“ eher skeptisch: eine knappe Mehrheit von „Gewinnern“, die allerdings unter dem Verdikt des „lebenslänglichen“ Lernens steht, grenzt sich womöglich von einer zunehmenden Minderheit von „Verlierern“ ab, die nie eine Chance hatten oder sich aus dem Korsett, immer neues Wissen erwerben und verkaufen zu müssen, freiwillig befreit haben. Die OECD-Prognose ist jedenfalls nicht weit entfernt von diesem Szenario: ‘For those who have successful experience of education, and who see themselves as capable learners, continuing learning is an enriching experience, which increases their sense of control over their own lives and their society. For those who are excluded from this process, however, or who choose not to participate, the generalisation of lifelong learning may only have the effect of increasing their isolation from the world of the “knowledge-rich”. The consequences are economic, in under-used human capacity and increased welfare expenditure, and social, in terms of alienation and decaying social infrastructure.’ (OECD 1997b, p. 1) Alternativen sind also gefordert.

## 2.1 Neue informelle Lernfelder

Eine nahe liegende Konsequenz wäre die Einsicht, dass lebenslanges Lernen nicht nur die Investition in kurzfristig verwertbares ökonomisches Kapital darstellt, sondern – gleichwertig – auch eine Investition in „soziales Kapital“ – die durchaus sinnvolle Überlegung also, die den britischen bildungspolitischen Diskurs der letzten Jahre bestimmt, dass „Lernen“ nicht allein ökonomische Effekte haben sollte, sondern immer zugleich auch „sozialökologische“: Die *wider benefits of learning* (vgl. Schuller/Field 1999) beziehen sich keineswegs nur auf die Frage, welche ökonomischen Nebeneffekte selbst das Lernen außerhalb der wirtschaftlichen Sphäre haben könne, sondern welche *social benefits* es tatsächlich hat.

Ein entscheidendes Argument für diese zunehmende Wertschätzung nicht-formaler Lernprozesse ist übrigens statistischer Natur. Eine Beobachtung der schlichten Geldinvestitionen der englischen Bevölkerung in Güter, die nicht unmittelbar mit der Arbeitssphäre verbunden sind, zeigt zwischen 1954 und 1994 einen drastischen Anstieg um durchschnittlich 105%. Allerdings ist die Verteilung der Zuwächse höchst aufschlussreich (s. Tabelle 1):

**Tabelle 1**

Increase in Real Per Capita Consumption 1954-94 broken down by Expenditure Categories

Expenditure Category	% Increase
Food	29
Housing	78
Fuel	55
Health	162
Clothing	224
Maintenance	140
Household Appliance	385
Communication	341
Catering	75
Books, newspapers and education	14
Tobacco and alcohol	33
Furniture and furnishings	116
Recreation and Entertainment	398
Travel	293
Other	78
Total	105

(entnommen aus: Carr-Hill 2000, S. 23)

Die niedrigste Zuwachsrate (14%) liegt bei Büchern, Zeitungen und klassischen Bildungsinvestitionen. Die eminenten Steigerungen zeigen sich im Bereich rezeptiver

Zerstreuungen (398%; darunter ein Wachstum von 3.500% für Ausgaben, die den TV-Bereich betreffen). Auch der deutliche Anstieg im Bereich Reisen (293%) weist darauf hin, dass die neuen Freizeitaktivitäten zu einem Lernfeld par excellence geworden sind. Allerdings belegt diese Veränderung der Lernfelder durchaus noch nicht, dass damit auch ein Impact neuer Lernaktivitäten für das „soziale Kapital“ des Gemeinwesens verbunden ist.

## 2.2 „Bildung“ und „soziales Kapital“

Die Idee, dass „Bildung“ in welcher Form auch immer als Kapital (human capital) betrachtet werden könne – und zwar aus individueller wie aus gesellschaftlicher Sicht –, erscheint seit den 1960er Jahren vertraut. Ihre Bedeutung hat freilich nach einer Phase geradezu euphorischer Produktion statistischer Modelle deutlich nachgelassen (vgl. Bourdieu 1983; Schuller 1998). Ein wesentlicher Grund dafür ist die Tatsache, dass das Human-Capital-Konzept, das die *individuelle* „Bildungsinvestition“ überfokussiert, nicht in der Lage ist, die komplexen Randbedingungen von Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen. Demgegenüber hat etwa James Coleman das Konzept des „sozialen Kapitals“ vorgeschlagen (Coleman 1988) und damit die Kontextualität von „Bildungs“-Prozessen betonen wollen: ‘Acquisition of social capital ... requires habituation to the moral norms of a community and in its context, the acquisition of virtues like loyalty, honesty and dependability ... Social capital cannot be acquired by individuals acting by their own. It is based on the prevalence of social rather than individual virtues.’ (ibid., pp. 26/27)

Widersprüchlich ist allerdings bei Coleman – wie übrigens sehr ähnlich bei Fukuyama (1995) oder Putnam (1996) –, dass er einerseits „soziales Kapital“ dem Humankapital-Konstrukt als normatives Konzept entgegenstellt, andererseits jedoch mit statistischer Akribie bestimmte Oberflächenvariablen misst, die er als Indikatoren für „soziales Kapital“ interpretiert (vgl. Coleman 1988). Die Vermutung, dass auch „soziales Kapital“ – trotz seines normativen Hintergrundes – dem Paradigma des ökonomischen Kapitals entsprechen soll, erscheint jedenfalls nicht vollständig absurd. Im Folgenden soll dieser Gedanke zugespitzt und mit Bezug auf Überlegungen von Pierre Bourdieu (1983) „nicht-normativ“ begründet werden. Absicht ist die Entwicklung eines Modells des „sozialen Kapitals“, das auch für Konzepte der qualitativen Bildungsforschung nutzbringend eingesetzt werden kann.

Dabei ist es hilfreich, den Begriff des „Kapitals“ ernst zu nehmen und ihn keineswegs nur metaphorisch, sondern außerordentlich empirisch zu verwenden. Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft – Bourdieu spricht von der *vis insita* und der *lex insita* (1992, S. 49) –, die dafür Sorge, dass nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren

der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt wird. Es wäre verkürzt, diesen Kapitalbegriff nur auf ökonomische Phänomene anzuwenden. Die Logik von Produktion und Reproduktion, das „Gesetz“ der Akkumulation von Kapital bezieht sich ganz ebenso auf gesellschaftliche Phänomene, die, vordergründig betrachtet, von (ökonomischem) Eigennutz frei sind: auf die Künste, die Wissenschaft und die „Bildung“ (vgl. Bourdieu 1983, S. 50ff).

Wir möchten nun – in einer Variation des Bourdieuschen Kapitalkonzepts und in kritischer Distanz zu Coleman oder Putnam – den Vorschlag machen, den Begriff des „sozialen Kapitals“ nicht eindimensional als die Summe messbarer Ressourcen zu definieren, sondern als eine „Beziehungsgröße“ im gesellschaftlichen Feld, die nur dann in ihrer Eigenständigkeit begriffen werden kann, wenn sie in einer spezifischen Spannung zum ökonomischen Kapital gedacht wird und nicht als prinzipiell in Geld konvertierbare Masse von sozialen Ressourcen. Dieses Spannungsfeld ist durch eine erhebliche Strukturträgheit charakterisiert. So ist die Prädominanz des ökonomischen Kapitals in kapitalistischen Gesellschaften sozusagen eine *lex insita* und durch politische Tagesentscheidungen nicht zu verändern. Andererseits ist das „soziale Kapital“ einer Gesellschaft keineswegs invariant. Es kann wachsen oder auch abnehmen. Putnams interessante Entdeckung eines zunehmenden ‚disengagement‘ im sozialen Leben der USA, das er am Rückgang der Beteiligungsaktivitäten am politischen Leben festmacht und mit der Verbreitung des Fernsehens begründet (Putnam 1996), könnte plausibel als Schrumpfen des „sozialen Kapitals“ gedeutet werden. Und selbst die Trägheit der Verteilungsstruktur der „Kapitale“ insgesamt ist historisch relativ. Das Entstehen und Verschwinden staatssozialistischer Systeme zeigt, dass das ökonomische Kapital vorübergehend von „politischem Kapital“ in seiner Dominanzfunktion abgelöst werden konnte (vgl. Bourdieu 1983; Alheit 1994a).

Es macht deshalb Sinn, sich „soziales Kapital“ als ein Beziehungsgefüge von bestimmten Ressourcen vorzustellen, die im gesellschaftlichen Feld verteilt sind und in gewisser Weise mit der Akkumulationslogik des ökonomischen Kapitals in Konflikt stehen. Zweifellos gibt es Beziehungen zwischen diesen beiden Hauptkapitalsorten: Ökonomisches Kapital ist für seine Reproduktion auf „soziales Kapital“ angewiesen (z.B. auf die Arbeitsloyalität der lohnabhängig Beschäftigten); und „soziales Kapital“ braucht eine ökonomische Grundlage. Freilich, die Vermittlung ist nicht unproblematisch. Sie benötigt „Medien“. Und als vermittelnde Beziehungsgrößen fungieren im Wesentlichen „politisches“ und „kulturelles Kapital“. Beide stellen gleichsam eine Balance zwischen den konfligierenden Hauptkapitalsorten her und verstärken damit tendenziell den „Trägheitseffekt“ der gesamten Verteilungsstruktur.

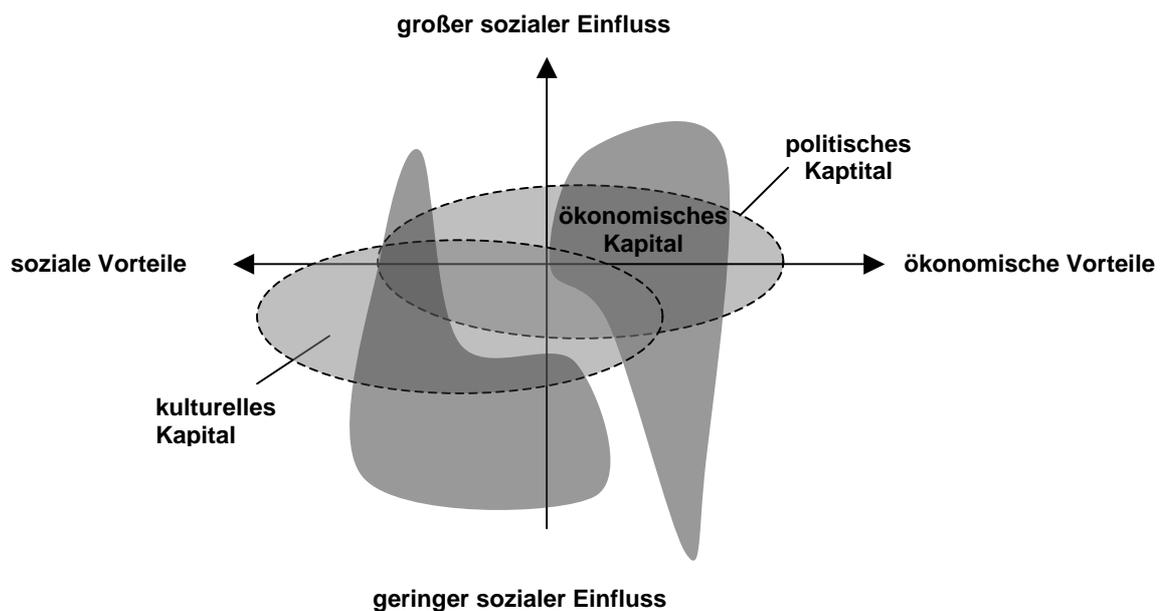
Allerdings ist diese Balance immer wieder prekär. Die strikt monetaristischen Politiken der Thatcher-Ära, die gezielt „soziales Kapital“ (z.B. das Organisationspotenzial der Gewerkschaften) vernichtet und auch das „kulturelle Kapital“ (z.B. das Erziehungs- und

Ausbildungssystem) systematisch dem ökonomischen Kapital untergeordnet haben, führten schließlich zu einem Loyalitätsverlust in der Bevölkerung, der die Regierungsübernahme von New Labour ermöglichte. Die Korruptionsskandale der italienischen Regierungsparteien zu Beginn der 1990er Jahre hatten den Machtverlust der politischen Rechten zur Folge, weil sie eine Basisressource „sozialen Kapitals“, die Unterstellung sozialer Gerechtigkeit in demokratischen Gesellschaften, in Frage gestellt hatten.

Die intermediären Beziehungsgrößen „politisches“ und „kulturelles Kapital“, die sich regelmäßig mit „sozialem“ und ökonomischem Kapital überlappen, scheinen also durchaus flexibel zu sein und im Rahmen einer gewissen Strukturträgheit Alternativen zu ermöglichen. Schematisch lässt sich die Verteilungsstruktur etwa folgendermaßen darstellen:

## Abbildung 2

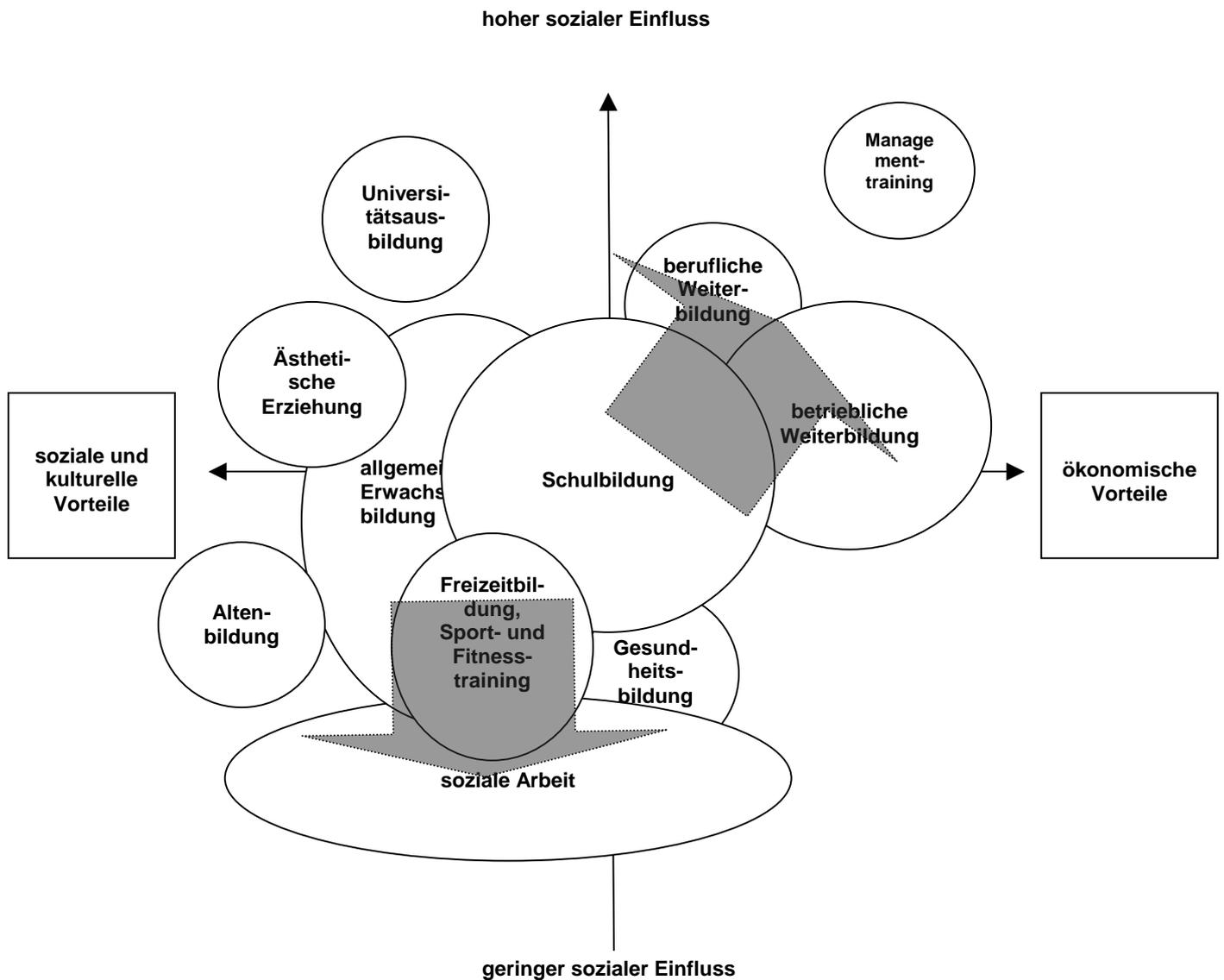
Die Einflussphären der „Kapitale“ im sozialen Raum



In diesem Modell lässt sich nun die Relation von „Bildung“ und „sozialem Kapital“ zumindest andeuten. Sie kann gleichsam im Einflussfeld des „kulturellen Kapitals“ platziert werden. Wenn wir nämlich die verschiedenen gesellschaftlichen „Bildungsaktivitäten“ in dieses Spannungsfeld einzeichnen, erhalten wir das Bild einer intermediären Vermittlungsstruktur zwischen „sozialem“ und ökonomischem Kapital:

### Abbildung 3

Die „Streuung“ der Bildungs-/Qualifikationsaktivitäten im sozialen Raum



Die hier vorgeschlagene Abbildung der aktuellen Verteilung der Sozialkapital-Ressourcen von „Bildung“ macht auf zwei problematische Trends aufmerksam (die durch die dunklen Pfeile gekennzeichnet sind):

- den Trend zur Privatisierung und „Ökonomisierung“ des Bildungssektors, der Individualisierungsprozesse verschärft und soziale Kohäsion gefährdet, und
- den Trend zur Abwertung all derjenigen Bildungsbemühungen, die primär auf die Wiederherstellung sozialen Zusammenhalts gerichtet sind (etwa soziale Arbeit, Gesundheitsbildung oder Altenbildung).

Beide Trends gefährden den Grundbestand an „sozialem Kapital“ einer Gesellschaft. Beide tragen zu einer „Modernisierung“ bei, die kurzfristigen ökonomischen Erfolg im Auge hat, aber lang- und mittelfristige soziale Folgekosten ausblendet. Wir haben es hier mit Effekten zu tun, die dem Diskurs um die Bedeutung ökologischer Probleme ähneln. Die Abwertung von Lernprozessen, die zur „Bildung“ sozialer Kohäsion führen, ist nicht nur „sozialökologisch“ kontraproduktiv, sondern auch sozialökonomisch riskant. Sie vernichtet „soziales Kapital“.

Zweifellos ist dieser schleichende Prozess – die Entwicklung zu einer Gesellschaftsform des oben dargestellten ‚Typus III‘ – nicht abschließend zu prognostizieren. Die Rahmenparameter sind ungewöhnlich komplex. Umso wichtiger ist es dann, an Fallbeispielen Konstellationen zu demonstrieren, die Modellcharakter haben könnten. Im Folgenden wird am Beispiel eines hochinteressanten historischen Vergleichs die Beziehung von „Bildung“ und „sozialem Kapital“ konkreter analysiert.

### **2.3 Zwei unterschiedliche Dynamiken in Deutschland: Ein empirisches Beispiel**

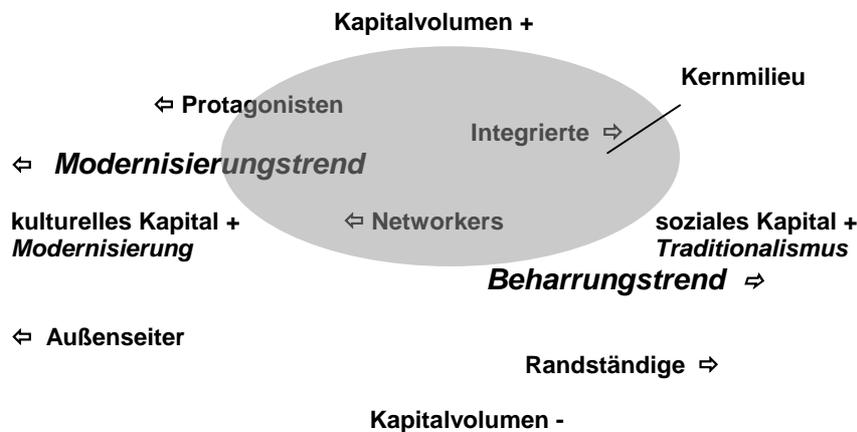
In klassischen proletarischen Milieus ist „soziales Kapital“ die entscheidende Ressource der Zugehörigkeit zum Kernmilieu (vgl. Alheit u.a. 1999). Ökonomisches Kapital taugt nicht zur Distinktion, weil es extrem knapp ist; und „kulturelles Kapital“ (im Sinn von „Bildungskapital“) scheint zu den Ressourcen „sozialen Kapitals“ in einer merkwürdigen Spannung zu stehen. Der englische Kulturtheoretiker Raymond Williams beschreibt in einer eindrucksvollen biographischen Notiz (1990, pp. 113f), dass er erst in einer Vorlesung des prominenten Literaturhistorikers L.C. Knights über die Bedeutung des Wortes ‚*neighbour*‘ bei Shakespeare begriffen habe, auf welche Ressourcen seiner eigenen proletarischen Herkunft er zurückgreifen könne: nämlich auf eine bestimmte Art herzlicher Verantwortung füreinander, die Knights im übrigen dem 20. Jahrhundert abgesprochen hatte. Die von Williams erinnerte anrührende Szene, dass die Leute seines Dorfes eine Sammlung veranstalteten, als er Professor in Cambridge wurde (Williams 1990, p. 114), belegt diese Erfahrung eindrücklich. Sie hatten gedacht, dass es Geldprobleme geben würde, wenn man nach Cambridge geht. Das einzige, was sie von Cambridge wussten, war, dass man da eine Menge Geld braucht. Und so veranstalteten sie eine Sammlung für Williams. Die Leute jenes Dorfes an der Grenze zwischen England und Wales hatten keinerlei Wertschätzung für das „kulturelle Kapital“ ihres intellektuellen Aufsteigers. Für sie war „soziales Kapital“ die einzige Währung, die soziales Überleben garantierte. Dieses Beispiel ist keineswegs „exotisch“. Es fokussiert einen Prozess der Veränderung europäischer Arbeitermilieus besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Und die Polarität von „sozialem“ und „kulturellem Kapital“ ist dafür charakteristisch.

In einem breit angelegten Vergleich eines westdeutschen und eines ostdeutschen Werftarbeitermilieus während der 1950er Jahre haben wir diesen Wandlungsprozess an sozialgeschichtlichen Dokumenten und an erzählten Lebensgeschichten mikrosoziologisch rekonstruiert (vgl. Alheit u.a. 1999). Das Ergebnis ist hochinteressant und belegt überzeugend die Erklärungskraft des eingeführten Modells: Das westdeutsche Arbeitermilieu erodiert zusehends, während das ostdeutsche Milieu sich im staatssozialistischen System sogar stabilisieren kann. Ursache dieser markanten Differenz ist aber keineswegs die naheliegende Beobachtung, dass der „Arbeiter- und Bauernstaat“ DDR erwartungsgemäß seine „Arbeiterklasse“ pflegt und privilegiert, während der westdeutsche Kapitalismus eine politisch autonome Arbeiterschaft neutralisiert und konsumistisch befriedet, sondern erstaunlicherweise eine Dynamik zwischen den Polen „kulturellen“ und „sozialen Kapitals“ innerhalb der beiden Arbeitermilieus.

Tatsächlich zeigt sich in beiden Systemen, dass die Kernmilieus sich in „Submilieus“ differenzieren lassen, die jeweils unterschiedliche Strategien verwenden, um im Milieu zu „überleben“. Im Westmilieu sind die entscheidenden „Akteurstypen“ die ‚Protagonisten‘ und die ‚Integrierten‘ (vgl. Alheit u.a. 1999, S. 725ff). ‚Protagonisten‘ sind in der Regel Angehörige der Funktionärseliten im Milieu (Betriebsräte und/oder einflussreiche SPD-Parteimitglieder). Sie verfügen durchaus über „soziales Kapital“, aber ihr Einfluss beruht gerade nicht nur auf der hohen Vernetzung innerhalb des Milieus, sondern zusätzlich auf ihrer Fähigkeit, Milieuinteressen auch nach außen zu vertreten. Dazu reicht soziales Kapital im Milieu allein nicht aus. Protagonisten verfügen zusätzlich über „(politisch-)kulturelles Kapital“. Durch gewerkschaftliche Fortbildung, politische Schulung oder durch den Erwerb von Bildungstiteln haben die meisten Protagonisten sich im Laufe ihrer Berufsbiographie spezielle Zusatzqualifikationen erworben, die ihnen einen gewissen Einfluss im Milieu sichern. Unbestreitbar gehören Protagonisten zum Kernmilieu. Interessant ist die Tatsache, dass sie eher unfreiwillig die Modernisierung des Milieus vorantreiben. Die ‚Integrierten‘ sind hochvernetzte Akteure, die insbesondere auf der Werft anerkannt sind und ihre eigene Identität sehr stark über Arbeit und Betrieb definieren. Der Prototyp ist männlich, gruppenorientiert und egalitär, mit ausgeprägt proletarischem Habitus. Auch die Integrierten gehören selbstverständlich zum Kernmilieu, repräsentieren allerdings im Vergleich zu den Protagonisten eindeutig den „Beharrungstrend“. Integrierte sind eher Traditionalisten, nicht Modernisierer. Ihre Stellung verdanken sie vor allem dem Besitz an „sozialem Kapital“ im Milieu. Aus dieser Beschreibung ergibt sich eine Dynamik im Milieuraum der westdeutschen Arbeiterschaft, die sich – wie folgt – darstellen lässt:

## Abbildung 4

Spannungsfeld des Milieuraums (AG »Weser«)



entnommen aus: Alheit u.a. 1999, S. 897

Schon in einem Vergleich der beiden Hauptakteursgruppen (in der Studie wurden, wie das Schaubild zeigt, insgesamt fünf Submilieus identifiziert) beobachten wir einen Kontrasttrend (Modernisierungs- vs. Beharrungstrend), der schließlich zur Erosion des Milieus führt. In einem schleichenden Prozess der Funktionalisierung, Professionalisierung und Institutionalisierung der Interessenvertretung im Milieu wird die Ressource „sozialen Kapitals“ entwertet. Das zeigt sich etwa an so marginalen Prozessen wie dem Einzug des Gewerkschaftsbeitrags: Zu Beginn der 1950er Jahre wurde er persönlich am Arbeitsplatz von einem Kollegen abgeholt. Das war mit Informationsaustausch und persönlichen Gesprächen verbunden. Seit Mitte der Fünfziger wird der Beitrag vom Konto abgebucht. Persönliche Kontakte fallen weg. Zu Beginn der 1950er Jahre ging der Betriebsratsvorsitzende täglich durch den Betrieb, sprach mit den Kollegen und kannte ihre Probleme. Am Ende des Jahrzehnts ist er Parlamentsmitglied, verbringt seine Zeit in wichtigen Ausschüssen und Sitzungen und kann allenfalls einmal im Monat einen kurzen Gang durch den Betrieb machen.

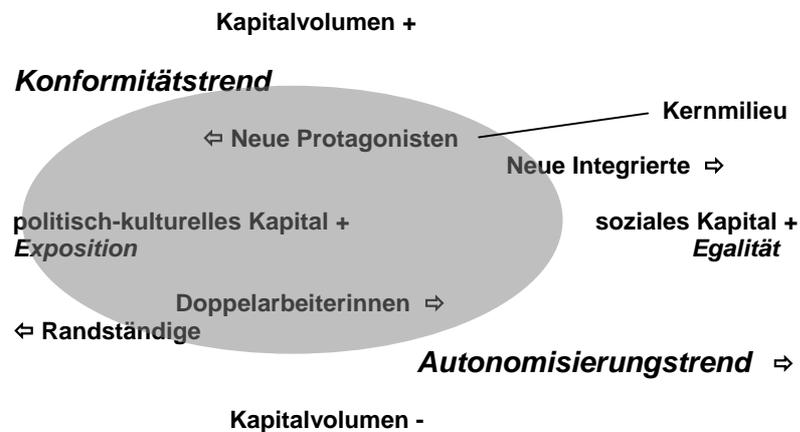
Interessant ist, dass die Protagonisten selbst – auch im Alter – sich keineswegs als Aufsteiger, sondern weiter als „Arbeiter“ verstehen. Allerdings haben ihre Kinder ausnahmslos Bildungsaufstiege gemacht, während die Kinder der Integrierten ihren beruflichen Status nur in Ausnahmefällen verbessert haben. Bezeichnenderweise ist der Aufstieg der zweiten Protagonistengeneration aber nicht mit der Preisgabe der sozialen Ideale der Elterngeneration verbunden. Auch als Juristen, Mediziner, Lehrer oder Sozialarbeiter engagieren sie sich weiter in der SPD, bei den Grünen oder in Bürgerinitiativen. Sie pflegen die verwandtschaftlichen Netze und betreiben gewöhnlich ein „offenes Haus“. Wir entdecken also die interessante Variante „sozialen Bildungskapitals“. Die

Erosion des Milieus hat nicht einfach zum Verschwinden „sozialen Kapitals“ geführt, sondern gleichsam zu einer Variante „sozialen Kapitals“ auf höherer Ebene. Dieses Konstrukt wird uns bei den Überlegungen zu Fragen des „Maßstabs“ qualitativer Bildungsforschung noch eingehender beschäftigen.

Betrachten wir nun die bemerkenswerte Kontrastentwicklung in Ostdeutschland. Auch hier lassen sich zwei Hauptakteursgruppen voneinander unterscheiden, die – in funktionaler Analogiebildung zum Westmilieu – als ‚Neue Protagonisten‘ und als ‚Neue Integrierte‘ bezeichnet werden können. ‚Neue Protagonisten‘ sind, wie die Protagonisten im Westen, in der Regel Angehörige der Funktionärseliten im Milieu (aktive SED-Mitglieder mit „Betriebskarrieren“; Mitglieder der Betriebsgewerkschaftsleitung und der Werksleitung). Sie verfügen über „soziales Kapital“, aber ihr Dilemma besteht darin, dass sie ihre relativ exponierte Stellung kontinuierlich dementieren müssen, wenn sie im Milieu akzeptiert werden wollen. Dabei bestünde zur Exposition nachdrücklicher Anlass. Die ‚Neuen Protagonisten‘ haben fast immer erstaunliche Qualifikationswege aufzuweisen und erhebliche Lebensleistungen erbracht. Die ‚Neuen Integrierten‘ sind Akteure mit beträchtlichem „sozialen Kapital“, die insbesondere im Betrieb Anerkennung genießen und ihre eigene Identität sehr stark über die Arbeit definieren. Der Prototyp ist, wie im Westen, männlich, gruppenorientiert und egalitär, mit ausgeprägt proletarischem Habitus. Die Neuen Integrierten, vor allem Brigadiere und ihre Kollektive, sind der Kern jenes subtilen „Gegenmilieus“, das erst die Nachkriegssituation in Ostdeutschland schafft. Von den westdeutschen Integrierten unterscheiden sie sich, weil sie gerade nicht die Repräsentanten des Beharrungstrends, sondern im Gegenteil Vertreter einer neuen Autonomie sind. Allerdings hat diese Autonomie nur geringe Modernisierungseffekte. Sie führt zunächst zur Stabilisierung und Ausweitung des Milieus. Die Dynamiken im Ostmilieu lassen sich in folgendem Schaubild deutlich machen:

## Abbildung 5

Spannungsfeld des Milieuraums (Neptunwerft)



entnommen aus: Alheit u.a. 1999, S. 1008

Auch im Arbeitermilieu der DDR (in dem wir, wie das Schaubild zeigt, vier Akteurstypen identifizieren konnten) führt die Dynamik der beiden Hauptakteursgruppen zu einem Kontrast von „(politisch-)kulturellem Kapital“ und „sozialem Kapital“. Hier freilich sind die Auswirkungen völlig andere: Die ‚Neuen Integrierten‘ sind im Rahmen ihrer betrieblichen Aktivitäten nicht „konventionell“, sondern an einer Veränderung der Situation interessiert. Deshalb nutzen sie die Bargainingprozesse um die Lohnnormen, um gegen die Planwirtschaft des Staates eine autonome Position zu behaupten (vgl. Alheit u.a. 1999, S. 1009ff). Das „soziale Kapital“, über das sie verfügen, ist dabei nicht nur pragmatisch, sondern auch symbolisch äußerst wirkungsvoll. Ein „Arbeiter- und Bauernstaat“, als den sich die DDR ideologisch begreift, kann nicht gegen die Arbeiter aufgebaut werden. Ergebnis ist, dass sich die Arbeiterschaft ein anti-etatistisches kulturelles Gegenmilieu schafft, das bis zum Zusammenbruch der DDR relativ stabil bleibt. Diesem Trend können sich auch die ‚Neuen Protagonisten‘ nicht entziehen. Ihre durchaus nachweisbaren Qualifikationsambitionen werden durch symbolische und reale Loyalitätszwänge zu den unteren Produktionseinheiten im betrieblichen Alltag gebremst. Modernisierungsprozesse verlangsamten sich, die Produktivitätsstandards fallen dramatisch. Schon am Ende der 1950er Jahre ist die DDR zur ökonomischen Selbstreproduktion nicht mehr in der Lage. Es klingt wie ein „Treppenwitz der Geschichte“: aber der „Arbeiter- und Bauernstaat“ DDR geht an seiner „Arbeiterklasse“ zugrunde.

An diesem Beispiel wird unmittelbar einsichtig, dass „soziales Kapital“ – wie bei Coleman oder Putnam – gerade nicht als normatives Konstrukt betrachtet werden kann. Die Bildungsabstinenz der ostdeutschen Arbeiterschaft, die auf dem hohen symbolischen Wert

ihres „sozialen Kapitals“ beruht und einen bewussten Abstand kennzeichnet, den sie zu einem ausschließlich politisch regulierten „kulturellen Kapital“ einnimmt, schafft ein gesellschaftliches Modernisierungslag, das erst bei der deutschen Wiedervereinigung vollends sichtbar wird. Und genau mit diesem Zeitpunkt ist jenes „Sozialkapital“ fast vollständig entwertet und setzt breite Bevölkerungsschichten einem völlig unerwarteten Individualisierungsprozess aus.

Symptomatisch sind auch die intergenerationalen Auswirkungen jener bildungsabstinenten proletarischen „Gegenkultur“ im Staatssozialismus. Nicht nur die Kinder der ‚Neuen Integrierten‘ haben die Orientierungen ihrer arbeitenden Eltern übernommen und sind zum weitaus größten Teil wiederum Facharbeiter geworden. Auch ein beträchtlicher Teil der Folgegeneration der ‚Neuen Protagonisten‘ hat angesichts der widersprüchlichen politischen und privaten Aufstiegserfahrungen ihrer Eltern (die zumeist mit hohen Folgekosten für die Familie verknüpft waren) zielgerichtet einen Bildungsaufstieg vermieden (vgl. dazu ausführlich Herzberg 2002). Erstaunlich viele von ihnen werden ebenfalls Facharbeiter und geraten in den Individualisierungssog der Nachwendephase.

„Soziales Kapital“ kann also nicht kontextunabhängig als „normatives Gut“ betrachtet werden. Es ist seinerseits Wandlungen unterworfen und auf „Modernisierung“ angewiesen. Vielleicht könnte das Konstrukt „sozialen Bildungskapitals“ eine sinnvolle Zielvorstellung sein. Damit stellt sich für eine qualitative Bildungsforschung nicht nur die Frage, auf welche Weise „Bildung“ soziales Kapital erhält oder zerstört. Nützlicher wäre vermutlich eine Prüfung, ob und wie „Bildung“ soziales Kapital entwickeln und vergrößern kann. Dazu reicht freilich der Blick auf die Rahmenbedingungen nicht aus. Vielmehr wird es notwendig, individuellen Bildungsprozessen im Zeithorizont der Lebensspanne größere Aufmerksamkeit zu widmen.

## **2.4 Biographisches „Bildungskapital“**

Die folgenden Überlegungen befassen sich daher mit der individuellen Seite lebenslangen Lernens. Dabei geht es nicht um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (*lifewide*) Zusammenhang (s.o.). Wir sprechen deshalb auch von „biographischem Lernen“ und meinen weniger einen empirisch scharf abgrenzbaren Gegenstand – etwa Lernprozesse, die an bestimmte Formen, Orte oder Zeiten gebunden sind – als vielmehr eine theoretische Perspektive auf Bildungsprozesse, die im Sinne eines phänomenologischen Lernbegriffs (vgl. Schulze 1993a, b) an der lebensgeschichtlichen Perspektive der Lernenden ansetzt (vgl. auch Krüger/Marotzki 1995, 1999).

Auf der Ebene biographischer Erfahrung sind analytische Unterscheidungen wie die zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen nicht unbedingt trennscharf. Im Gegenteil, es gehört zur Eigenart der Biographie, dass institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt (neu) zusammengefügt werden. Diese Leistung der Subjekte kann mit dem Begriff der *Biographizität* gefasst werden (vgl. Alheit 1993; Alheit/Dausien 2000b), der den Gedanken der „eigensinnigen“ subjektiven Aneignung von Lernangeboten (vgl. Kade 1994a, b; Kade/Seitter 1996) aufnimmt, aber darüber hinaus die Chance der Herstellung neuer kultureller und sozialer Erfahrungsstrukturen akzentuiert. An dieses in der biographischen Konstruktionslogik von Erfahrung und Handeln enthaltene *Bildungspotenzial* knüpfen Politiken und pädagogische Konzepte des *Lifelong Learning* – eher affirmativ als analytisch reflektiert – an.

Dennoch macht die Unterscheidung zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen auch in biographietheoretischer Perspektive einen Sinn, wenn sie nicht als Typologie von Lernprozessen interpretiert, sondern auf die Strukturen und Rahmungen der jeweiligen *Lernkontexte* bezogen wird. Lernprozesse finden nur zum geringeren Teil in pädagogischen Institutionen und formalisierten Lernsettings statt, dennoch strukturieren Bildungsinstitutionen „Möglichkeitsräume“ für biographische Lernprozesse (vgl. Kade/Seitter 1996), und sie formen auch die historisch-kulturellen Vorstellungen von „Biographie“, in deren Rahmen die Subjekte ihre Erfahrungen deuten und biographischen Sinn erzeugen. Biographisches Lernen ist in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Deutungskontexte eingebunden. Deshalb ist es auch für die Analyse individuell-biographischer Bildungs- und Lernprozesse notwendig, sich die „äußere“ Rahmenstruktur des Lebenslaufs zu verdeutlichen. Die folgende Konzeptualisierung beginnt mit diesem Aspekt und differenziert im Anschluss einige empirische Phänomene lebensbegleitenden Lernens.

### *Die soziale Strukturierung des Lebenslaufs durch Bildungsinstitutionen*

Der Lebenslauf als eine Institution, die sich mit der Moderne herausgebildet hat (vgl. Kohli 1985), liefert ein formales „Gerüst“, an dem sich die biographischen Bildungsprozesse der Individuen orientieren. Dies gilt zunächst unabhängig davon, wie die Orientierung im konkreten Fall aussieht (z.B. eher affirmativ, den Vorgaben nachstrebend, sich an ihnen reibend, mit ihnen brechend, sie umbauend usw.). Es gibt ein gesellschaftliches „Curriculum“ für das individuelle Leben von der Geburt bis zum Tod, das in Gesetzen und Sanktionen, in Normen und Erwartungsstrukturen mehr oder weniger festgelegt ist, immer wieder neu ausgehandelt wird und sich historisch verändert.

Ein Teil der Bildungsprozesse, die wir während unseres Lebens durchlaufen bzw. aktiv gestalten, ist relativ eng und unmittelbar auf dieses „Curriculum“ bezogen und durch formale

Lernziele und Zertifikate reguliert. Um diesen Aspekt hervorzuheben, spricht Schulze (1993a) von „*curricularem Lernen*“. Demgegenüber folgt das „*lebensgeschichtliche Lernen*“ anderen (eben: biographischen) Regeln, kann sich aber nicht vollständig von dem Gerüst lösen. Beide Seiten stehen in einem Spannungsverhältnis und sind aufeinander angewiesen (vgl. Schulze 1993a; ähnlich Kade/Seitter 1996).

Um biographische Lernprozesse zu verstehen, ist es deshalb notwendig, die in einer Gesellschaft jeweils wirksamen Lebenslaufmodelle zu reflektieren. Diese sind freilich nicht als „externe Größe“ immer schon gegeben, sondern u.a. durch die Institutionalisierung von „Bildung“ entscheidend geformt. Das hat Kohli (1985) an der für moderne westliche Gesellschaften klassischen Dreiteilung des Lebenslaufs in „*Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase*“ gezeigt. In diesem Modell werden durch die institutionelle Ausgliederung (Schule, Berufsbildungssystem) und die zeitliche Lokalisierung von Sozialisations- und Qualifikationsprozessen in der Kindheit und Jugend zugleich Zeiten und Räume formalisierten Lernens definiert, die von allen Gesellschaftsmitgliedern obligatorisch durchlaufen werden. Die Rolle von „Bildung“ im Lebenslauf ist jedoch nicht auf die „Vorbereitungsphase“ begrenzt, sondern strukturiert in der Form einer Verkettung von Optionen und Weichenstellungen das gesamte biographische „Curriculum“. Dies gilt bereits für das von Kohli beschriebene Modell der modernen Normalbiographie: Durch das allgemeinbildende Schulsystem und die dadurch definierten Qualifikationsniveaus und -profile werden *Startchancen* festgelegt und Weichen für den weiteren Lebensweg und die soziale Positionierung der Individuen gestellt, die durch spätere Bildungsabschlüsse kaum nachzuholen sind (vgl. Rabe-Kleberg 1993b). Zugleich ist die Schule ein zentraler Ort der *Einübung in formale Lernprozesse*. Mit den vermittelten Inhalten werden auch Formen des Lernens gelernt. Die schulischen Abschlüsse und Erfahrungen strukturieren in hohem Maße die nächsten biographischen Statuspassagen, die *berufliche Ausbildung* und/oder den *Übergang in die Erwerbsarbeit* und legen zusammen mit der *beruflichen Erstausbildung* den Rahmen der gesamten *Erwerbsbiographie* fest. *Berufliche Weiterbildung* oder *Umschulung* können hier zwar neue Möglichkeitsräume eröffnen. Diese bleiben jedoch immer abhängig vom Ausgangsniveau und von vorstrukturierten Laufbahn- und Karrieremustern, die berufsspezifisch, aber auch nach Kriterien der sozialen Positionierung (Klasse, Geschlecht, Ethnizität, nationale Zugehörigkeit) erheblich differieren und in den typischen Frauenberufen z.B. weitgehend fehlen (Rabe-Kleberg 1993a, Born 2000). Schließlich ist auch die letzte biographische Großphase, das *Rententalter*, in ihren Rahmenbedingungen – dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital, auch den gesundheitlichen, körperlichen und (lebens)zeitlichen Ressourcen – entscheidend durch die vorherige Erwerbsarbeit definiert und damit zumindest indirekt abhängig von der Bildungsgeschichte einer Person.

Mit der Veränderung der Erwerbsarbeit hat das dreiphasige Lebenslaufregime zwar an Gültigkeit verloren, aber auch die neuen, individualisierten und „pluralisierten“ Lebenslaufmuster sind noch immer und zunehmend durch Bildungsinstitutionen geprägt, die sich ihrerseits auf die neuen „lebenslangen Lernbiographien“ einstellen müssen (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 1997; Nuissl 1997). Allerdings hat sich die Art der Strukturierung verändert: Bildungsprozesse sind nicht mehr unbedingt linear angelegt, im Sinne einer fortschreitenden Qualifizierung und sozialen Positionierung („Karriere“), sondern werden auch „zusammengeflickt“ oder zyklisch wiederholt im Sinne einer „zeitlosen, sektoralen Lebensgestalt“ (vgl. stellvertretend Kade/Seitter 1996, S. 143ff).

Unabhängig von solchen, erst ansatzweise erforschten Differenzierungen biographischer Bildungsgestalten können wir festhalten, dass „Bildung“ als gesellschaftliche Institution bzw. als System miteinander verflochtener Institutionen typische Lebenslaufstrukturen formiert und subjektive Lebensentwürfe und -erfahrungen prägt. Im historischen und sozialstrukturellen Vergleich erkennt man, dass diese Formung entlang den gesellschaftlichen Differenzlinien Klasse, Geschlecht und Ethnizität erfolgt, dass Lebensläufe Chancenstrukturen ungleich verteilen und je nach gesellschaftlicher Position typisieren. Aus der lebensweltlichen Sicht der Individuen stellen sie „Modelle für mögliches Leben“ dar.

### *Die zeitliche Ordnung von „Bildung“ und Lernen im Lebenslauf*

Neben der Positionierung im sozialen Raum erzeugt „Bildung“ vor allem eine zeitliche Ordnung von Lernprozessen entlang der Achse einer individuellen Biographie. Gegenwärtig müssen wir von einer Mischung aus noch geltenden Normen jener dreigeteilten „normalen“ (= männlichen) Bildungs- und Berufskarriere bzw. einer widersprüchlicher modellierten „weiblichen Normalbiographie“ (kritisch Dausien 1996) einerseits und neueren Modellen eines flexiblen „lebenslangen Lernens“ andererseits ausgehen. Insbesondere seit der Bildungsreform der 1960er Jahre sind bildungspolitisch neue Qualifikationswege eröffnet worden, die formale Bildungsprozesse im Erwachsenenalter ermöglichen. Diese „zweiten und dritten Bildungswege“ sind (insbesondere von Frauen) angenommen worden und haben nicht nur zu einer erhöhten Bildungsmobilität (vgl. Schlüter 1993, 1999) geführt, sondern auch neue Lebenslaufmuster erzeugt, in denen „Arbeit“, „Familie“ und „Bildung“ sich u.U. mehrfach abwechseln und auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden. Ohne im Folgenden auf empirisch ermittelte Muster im Einzelnen eingehen zu können, sollen drei Aspekte der temporalen Ordnung von „Bildung“ im Lebenslauf unterschieden werden, die nicht linearen Bildungskarrieren oder Curricula folgen, sondern für biographische Erfahrungen im Kontext einer zunehmend individualisierten Lebensführung typisch sind:

(a) *Nachgeholte Bildungsabschlüsse und „Bildungsumwege“*: Hier geht es um eine „zweite (dritte, vierte ...) Chance“, durch verschiedene Bildungswege innerhalb des Bildungs- und Berufssystems verpasste Chancen nachzuholen bzw. frühere Weichenstellungen zu

korrigieren. Die Möglichkeiten des Nachholens sind allerdings begrenzt, schon allein durch die Unmöglichkeit, Lebenszeit nachzuholen, und durch fehlende Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten in den vorausgehenden Bildungsprozessen. Das wird etwa an typischen Frauenberufen (Rabe-Kleberg 1993a) deutlich, die auch als „Sackgassenberufe“ bezeichnet werden. Der subjektiven Bereicherung, die derartige „Bildungsumwege“ in der Regel mit sich bringen, stehen auf der anderen Seite gesellschaftliche Strukturen gegenüber, die trotz einer neu propagierten Bildungsflexibilität Abweichungen vom (männlichen) Normalmodell der kontinuierlichen Berufskarriere bislang noch überwiegend negativ sanktionieren (vgl. stellvertretend Rabe-Kleberg 1993b). In Deutschland sind weder das Bildungs- noch das Berufssystem systematisch darauf eingestellt, „abweichende“, im individuellen biographischen Prozess erworbene Qualifikationen und Kompetenzen anzuerkennen und zu integrieren, insbesondere dann, wenn diese in nicht-formalen biographischen Lernprozessen oder – im Fall von Migrationsbiographien – in anderen gesellschaftlichen und nationalen Kontexten erworben wurden (vgl. die englische Tradition des *‘Assessment of Prior Experiential Learning’*, stellvertretend Alheit/Piening 1999). Die entstehenden „Passungsprobleme“ müssen von den Individuen bearbeitet werden und führen sie u.U. in nicht vorhersehbare Konflikte, zu Abbrüchen und „Verwerfungen“ institutionell angebotener Bildungsfahrpläne. Die mit der Öffnung des Bildungssystems gewonnenen Freiheiten bergen auch neue biographische Risiken (vgl. Kade 1997).

(b) *Weiterbildung und Qualifizierung als Daueraufgabe*: Die erlebte Notwendigkeit und das subjektive Interesse an einer beruflichen und berufsbezogenen Weiterqualifizierung hat in den letzten Jahren stark zugenommen (vgl. stellvertretend Field 2000, pp. 69ff). Als Ursachen werden im Allgemeinen der beschleunigte technologische Wandel und die kürzer werdende „Halbwertszeit“ des berufsrelevanten Wissens angeführt. „Bildung“ und Qualifikation sind nicht mehr auf die „Vorbereitung“ des Erwerbslebens beschränkt, sondern werden zu einem dauerhaften Begleitfaktor im Berufsverlauf. Zur gestiegenen Relevanz kontinuierlicher Weiterbildungsprozesse tragen zwei weitere soziale Veränderungen bei: der soziale Wandel der Altersphase, verbunden mit einer veränderten biographischen Bedeutung des Alters (vgl. Kade 1994a, b; Mader 1995), das zunehmend zu einer eigenständigen Bildungsphase wird (vgl. stellvertretend Kade 1994a). Auch Frauen artikulieren verstärktes Interesse an (berufsbezogener) Weiterbildung. Wie Schiersmann (1987, 1993) gezeigt hat, ist allerdings dieser Bildungsbereich Teil einer vergeschlechtlichten Struktur. Systematische Benachteiligungen und Barrieren für Frauen im System der beruflichen Weiterbildung verlängern die geschlechtsspezifische Kanalisierung und Hierarchisierung des Ausbildungssystems. Die geschlechterkritische Perspektive auf (berufliche) Weiterbildung rückt aber auch neue Gesichtspunkte in den Vordergrund. Weiterbildung ist für Frauen kein „neutrales“ Instrument der Karriereplanung, sondern

eingebettet in eine Lebensplanung, die eng mit Möglichkeiten und Perspektiven im Bereich der Familie verknüpft ist. Diese Erfahrungen der biographischen Vernetzung von unterschiedlichen Lebensbereichen werden zunehmend zu einem allgemeinen Merkmal von Weiterbildung (auch für Männer).

*Bildungsprozesse in der „eigenen Zeit“:* Die Nachholung formaler Abschlüsse und die kontinuierliche berufliche Weiterqualifizierung haben neben dem strategischen Verwertungsaspekt auch einen persönlichen, biographischen Sinn. Es geht nicht allein, häufig nicht einmal in erster Linie, um die – oft ungewisse – Verwertbarkeit der erzielten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, sondern um eine Kompensation biographisch erfahrener *Bildungsdefizite* bzw. nicht erfüllter *Bildungswünsche*. Eine solche biographisch begründete Bildungsmotivation führt ebenfalls zu einer Ordnung der Lebenszeit durch Entscheidungen, Übergänge und Lernprozesse. Die „eigene“ Zeitstruktur von Bildungsprozessen kann sich dabei phasenweise auf institutionelle Strukturen beziehen und sie nutzen, sie aber auch unterlaufen oder sogar „gegenläufige“ Wirkung haben. Biographisch organisierte Zeitmuster folgen einer individuellen Logik der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, oft über große Zeiträume und institutionell getrennte Lebensbereiche hinweg. In der individuell-biographischen Sinnperspektive ist ein zeitlich strukturiertes Bedürfnis nach „Bildung“ und Persönlichkeitsentwicklung angelegt, das reflexiv oder als implizite biographische Struktur Lernprozesse steuert. Dabei entstehen immer wieder Phasen oder Situationen, in denen das Bedürfnis nach Reflexion und Rekonstruktion, Synchronisierung und Neuentwurf des „eigenen Lebens“ ansteht. Anlass ist häufig gerade eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich strukturierten (Bildungs-)Fahrplänen. Wie empirische Studien mit den Methoden der Biographieforschung zeigen, nutzen Erwachsene Weiterbildungsangebote häufig nicht bloß instrumentell, um vorstrukturierten Lernwegen zu folgen, sondern auch um Zeiträume für diese „eigenen“ Lernprozesse und ihre Reflexion zu gewinnen (z.B. in Volkshochschulkursen, vgl. Alheit/Dausien 1996; oder dem Funkkolleg, vgl. Kade/Seitter 1996).

### *Bildung als biographischer Prozess*

Der Hinweis auf die individuell-biographische Zeitstruktur von Lernprozessen führt zu der grundsätzlichen Frage, wie „Bildung“ als biographischer, gegenüber Lebensläufen und Curricula relativ autonomer Prozess gefasst werden kann. „Bildung“ findet nicht nur in organisierter und institutionalisierter Form statt. Sie schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein. Lebensgeschichtliches Lernen ist also immer an den Kontext einer konkreten Biographie gebunden. Andererseits ist es aber auch die Voraussetzung oder das Medium, in dem biographische Konstruktionen sich überhaupt als reflexive Erfahrungsgestalt herausbilden und verändern können. Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie.

(a) *Implizites Lernen, Reflexion und prä-reflexives Wissen:* Viele Lernprozesse laufen „implizit“ ab und formieren sich zu Erfahrungsmustern und Handlungsdispositionen, ohne dass diese in jedem Fall explizit reflektiert werden. Begriffe wie *implizites, mitlaufendes Lernen* heben diesen Aspekt hervor, sagen aber nichts über die Komplexität dieses Phänomens in der Dialektik von Weltaneignung und Selbstbildung. Durch implizite Lernprozesse, die sich vom Beginn des Lebens an ebenso innerhalb wie außerhalb von Institutionen abspielen, werden nicht nur einzelne Erfahrungselemente als Bestandteile der sozialen Welt angeeignet, sondern auch das „Aneignungssystem“ selbst entwickelt. Es geht also um die Herausbildung übergeordneter, generativer Handlungs- und Wissensstrukturen, die je nach theoretischer Vorliebe als Erwerb und Aufbau biographischer „Lerndispositionen“ (Field 2000), kognitiver Strukturen im Sinne Piagets, „emotionaler Orientierungssysteme“ (Mader 1997), Habitusformationen (vgl. Bourdieu 1987) oder Konstruktion von Selbst- und Weltreferenzen (vgl. Marotzki 1990) interpretiert werden können.

Alle diese Erfahrungsprozesse bilden den *biographischen Wissensvorrat* einer Person (vgl. Alheit 1993; Alheit/Hoerning 1989), der wie eine Landschaft aus verschiedenen Schichten und Regionen abgestufter Nähe und Ferne besteht und sich in der Zeit (eben durch Lernen) verändert. Im alltäglichen Handeln (und auch in ausdrücklichen Lernsituationen; vgl. Dewe 1999) fokussieren wir ein „Problem“ – also nur einen Ausschnitt unseres Wissens, Erlebens und Handelns – explizit und greifen dabei gleichzeitig auf große Teile unseres Wissens (und Nicht-Wissens) selbstverständlich und unhinterfragt zurück. Wir „bewegen“ uns gewissermaßen in unserer biographisch gewachsenen Wissenslandschaft, ohne dabei jeden einzelnen Schritt, jede Wegbiegung und jedes Wegzeichen bewusst zu bedenken. Oft wenden wir uns solchen Elementen unseres biographischen „Hintergrundwissens“ erst dann zu, wenn wir ins Stolpern geraten, an eine Kreuzung gelangt sind oder sogar das Gefühl haben, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Wir haben – prinzipiell – die Möglichkeit, uns große Teile dieses präreflexiven Wissens zu vergegenwärtigen, es explizit zu bearbeiten und u.U. auch Strukturen der ganzen Landschaft zu verändern. Solche reflexiven Prozesse können als Momente von Selbst-Bildung interpretiert werden (vgl. dazu Alheit 1993).

(b) *Sozialität biographischen Lernens:* Reflexive Lernprozesse finden jedoch nicht nur „im“ Individuum statt, sondern sind auf Kommunikation und Interaktion mit anderen bzw. die Beziehung auf einen sozialen Kontext angewiesen. Biographisches Lernen ist eingebunden in Lebenswelten, die unter bestimmten Bedingungen auch als „Lernumwelten“ oder „Lernmilieus“ analysiert werden können. *Erfahrungsorientiertes, lebensweltliches Lernen, Lernen im sozialen Umfeld* oder *Lernen in Kontexten* sind Begriffe, die diesem Aspekt des Lifelong Learning Rechnung tragen, ebenso wie die erhöhte Aufmerksamkeit für die Einbeziehung und Gestaltung von *Lernumwelten* (vgl. z.B. Dohmen 1998). Hier sind allerdings zwei Tendenzen beobachtbar, die aus einer biographischen Analyse von

Bildungsprozessen heraus kritisch beurteilt werden müssen: eine – begrüßte oder befürchtete – „antiinstitutionelle“ Interpretation des lebenslangen Lernens (vgl. z.B. Gieseke 1997, Nuissl 1997), die übersieht, dass Biographie bzw. biographisches Lernen und Institutionen aufeinander bezogen sind (vgl. z.B. die Studie von Seitter 1999); und die technologische Idee der trivialen „Machbarkeit“ von Lernumwelten. Diese Idee übersieht, dass „Lernwelten“ eingebettet sind in historisch gewachsene, interaktiv und biographisch „hergestellte“ Lebenswelten, die in (pädagogisch angeleitete) Bildungsprozesse einbezogen und mitgestaltet, aber nicht künstlich erzeugt oder gesteuert werden können.

(c) *Individualität und „Eigensinn“ biographischen Lernens*: Lebensgeschichtliches Lernen ist also einerseits interaktiv und sozial strukturiert, folgt andererseits aber einer „individuellen Logik“, die durch die je besondere biographisch aufgeschichtete Erfahrungsstruktur erzeugt wird. Die biographische Struktur determiniert nicht den Lernprozess, denn sie ist eine offene Struktur, die neue Erfahrungen im Umgang mit der Welt, mit anderen und sich selbst integrieren muss. Andererseits bestimmt sie aber wesentlich die Art und Weise, wie neue Erfahrungen gebildet und in einen biographischen Lernprozess „eingebaut“ werden (vgl. Alheit/Dausien 2000a). Auch hier müssen aktuelle Begriffe wie *selbst organisiertes, selbstbestimmtes, selbst gesteuertes* oder *selbst-direktives Lernen* (vgl. Straka 1997; Dohmen 1998; Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998) kritisch diskutiert werden (vgl. Report 39; Hoffmann/von Rein 1998). Sie unterstellen allzu häufig einen autonomen Lerner, der seinen eigenen Bildungsprozess reflexiv und strategisch „im Griff“ hat. Dieses Modell übersieht die Vielschichtigkeit biographischer Reflexivität. Biographische Bildungsprozesse verlaufen auf eigenwillige Weise, sie ermöglichen unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen, die oft vom „Lerner“ selbst nicht vorhergesehen waren oder erst im Nachhinein „verstanden“ werden, aber dennoch eine eigene „Richtung“ verfolgen. Hier sind Begriffe wie „Suchbewegung“ oder „diffuse Zielgerichtetheit“ angemessener als das kybernetische Modell einer zielgerichteten „Selbststeuerung“, die wiederum an institutionalisierten Vorgaben (z.B. des Wissenserwerbs) orientiert ist. Ein biographisches Verständnis von „Selbstbestimmung“ müsste theoretisch eher mit Bezug auf den Bildungs- als den Lernbegriff entwickelt werden. Für eine bildungspraktische (auch institutionelle) Unterstützung der biographischen Organisation von Lernprozessen sind Reflexions- und Kommunikationsräume sowie die interaktive Auseinandersetzung mit „Möglichkeitsräumen“ mindestens ebenso wichtig wie die Entwicklung „individueller Steuerungsinstrumente“.

### *„Bildung“ als Formation sozialer Verhältnisse*

Aus den bisher diskutierten Aspekten eines biographietheoretischen Ansatzes der Erforschung lebenslangen Lernens ergeben sich Möglichkeiten des Rückbezugs auf die oben diskutierte Problematik des „sozialen Kapitals“, das durch „Bildung“ gestärkt und

erweitert werden kann. Biographische Bildungsprozesse sind nicht nur als Aneignungs- und Konstruktionsleistungen im Blick auf die individuell-reflexive Organisation von Erfahrung, Wissen und Können zu verstehen. Sie beinhalten auch den Aspekt der biographischen „Bildung“ von sozialen Netzen und Prozessen, von kollektivem Wissen und kollektiver Praxis, was theoretisch – etwa im Sinne von Berger/Luckmann (1969) – auch als „Institutionalisierung“, als „Bildung“ von sozialen Netzen und „sozialem Kapital“ oder als Herausbildung kultureller Praxen verstanden werden kann (als empirische Beispiele können die „Bildung“ kultureller und sozialer Zentren, Vereine, Stadtteilinitiativen usw. angeführt werden; vgl. Seitter 1999; Field 2000; Alheit/Dausien 2000b). Auch für diese kollektiven Formationsprozesse gilt, dass sie nur zu Teilen explizit verhandelt und reflexiv geplant werden. Selbst aus der unkoordinierten biographischen Bildungspraxis der Individuen entwickeln sich soziale Formationen wie etwa neue Modelle und Erfahrungszusammenhänge für mögliche Bildungswege, für mögliche Frauen- und Männerbiographien, für Geschlechterverhältnisse, für Lernprozesse und Interaktionsformen zwischen Kulturen und Generationen.

Theoretisch lässt sich auch dieser Gedanke noch einmal mit dem Prinzip der *Biographizität sozialer Erfahrungen* fassen. Wenn wir biographisches Lernen als eigensinnige „autopoietische“ Leistung der Subjekte begreifen, ihre Erfahrungen reflexiv so zu „organisieren“, dass sie zugleich persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erzeugen (vgl. Alheit 1993; Alheit/Dausien 2000a), wird es möglich, „Bildung“ gleichzeitig als individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse zu begreifen.

Bei der Betrachtung biographischen Lernens ist deutlich geworden, dass in dieser Analyseperspektive nicht nur individuelle Prozesse thematisiert werden, sondern unterschiedliche Ebenen zusammentreffen, welche u.U. Diskrepanzen erzeugen, die von den Subjekten biographisch verarbeitet und pragmatisch bewältigt werden müssen: Einmal evoziert die Programmatik „lebenslanges Lernen“ *neue Erwartungs- und Deutungsmuster*, die subjektiv als belastender Zwang, aber auch als biographische Chance erlebt werden können. Zum anderen sind biographische Lernprozesse und Lebensentwürfe auf *institutionelle Strukturen* und *lebensweltliche Kontexte* angewiesen, die individuell und kollektiv „selbstbestimmte“ Bildungsprozesse unterstützen oder behindern können. Schließlich stehen aus der Sicht der Subjekte „Anspruch“ und „Realität“ hier nicht nur im Widerspruch – beide Ebenen sind biographisch „real“ und müssen individuell bearbeitet und in einem tatsächlich lebenslangen Prozess biographischer Konstruktion und Rekonstruktion immer wieder neu in die eigene *Bildungsgeschichte* integriert werden.

Gerade dieser Eigensinn biographischen Lernens macht allerdings deutlich, dass „soziales Kapital“ immer auf den interaktiven Handlungspotenzialen konkreter Individuen aufbaut. „Soziales Kapital“ ist gleichsam nur als „biographisches Kapital“ fassbar. In den biographischen Lern- und Handlungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Individuen entfalten sich die strukturellen Rahmenbedingungen eines konkreten Gemeinwesens, ihre fördernden und ihre hemmenden Tendenzen. Es erscheint daher konsequent, sich dieser Ebene der Mikrosozialität nunmehr empirisch zuzuwenden.

# Teil II: Empirische Rekonstruktion von „Figuren“ selbst organisierten Lernens

## 1 Untersuchungsansatz und Fragestellung

### 1.1 Biographisches Lernen als Erfahrungs- und Handlungsprozess

Die theoretischen Vorüberlegungen haben transparent zu machen versucht, dass biographische Lernprozesse immer von bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängen, dass sie zugleich aber diese Rahmenbedingungen individuell und „selbstorganisiert“ verarbeiten und damit auf eine spezifische Weise mitgestalten. „Lernen im sozialen Umfeld“ ist also in der Perspektive selbst organisierten *biographischen* Lernens ein hochkomplexer dialektischer Prozess, dessen empirische Rekonstruktion eine Vorstellung darüber voraussetzt, wie Lernkontexte, konkrete Lernprozesse und die biographische „Eigenlogik“, in die sie eingebunden sind, miteinander vermittelt werden. Im empirischen Teil dieser Studie verfolgen wir die Frage, wie derartige biographische Lernprozesse im Kontext unterschiedlicher Lernmilieus differenziert beschrieben werden können. Die qualitative Analyse soll einerseits die Qualitäten und Prozessstrukturen selbst organisierten biographischen Lernens explizierbar und begrifflich fassbar machen, andererseits aus der biographischen Perspektive der Lernenden die Bedeutung von Lernkontexten und -milieus beleuchten. Auf Basis dieser Untersuchungen soll abschließend gefragt werden, welche Konsequenzen und innovativen Impulse sich daraus für eine systematische Unterstützung von Lernmilieus formulieren lassen.

Datenbasis für die Rekonstruktionen sind neben knappen ethnographischen Beschreibungen der untersuchten Lernmilieus vor allem biographisch-narrative Interviews, die unter dem Aspekt der präsentierten „*Lerngeschichte*“ genauer analysiert werden.<sup>1</sup> Selbstverständlich kann jede biographische Erzählung in einem allgemeinen Sinn als Lerngeschichte betrachtet werden. Allerdings bliebe dabei ungeklärt, welche spezifischen Anstöße gerade bestimmte Lernprozesse dem biographischen Verlauf gegeben haben. Es erscheint deshalb sinnvoll, sich eine biographische Lerngeschichte – etwa den von Fritz Schütze (1981, 1984) entwickelten „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ vergleichbar – als eine je individuelle Verkettung bestimmter „*Lernfiguren*“ vorzustellen. Der Begriff „Lernfigur“ bezeichnet dabei die komplexe *Gestalt* eines Lernprozesses, der dem abduktiven Modell des „Erfahrung-Machens“ bei Dewey entspricht (vgl. Dewey 1964).

---

1 Eine präzisere Beschreibung des Samples und der Lernmilieus ist dem Folgeabschnitt („Methodologische Notiz“) zu entnehmen.

Dewey betrachtet „Lernen“ als ein komplexes Gesamtgeschehen, das unterschiedliche Momente miteinander verknüpft. Dabei geht es ihm insbesondere um den Zusammenhang von Handeln und Denken/Reflexion in einem „diffus teleologischen“ Prozess der interaktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt. Seine theoretischen Vorstellungen haben spätere Forschungen und Konzepte zu erfahrungsbasiertem Lernen („experiential learning“) nachhaltig beeinflusst. Sie liegen auch unserem Forschungsansatz zugrunde und sollen deshalb kurz rekapituliert werden.

Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts hatten sich John Dewey (1896) und George Herbert Mead (1903) mit der damals entstehenden behavioristischen Psychologie kritisch über deren einfaches Verhaltensmodell auseinandergesetzt und dabei ein Konzept von „Handlung“ und „Erfahrung“ entwickelt, das unseren Vorstellungen von biographischen Lernprozessen sehr nahe kommt. In einem epochemachenden Aufsatz über das so genannte „Reflexbogenmodell“ konnte Dewey (1896) plausibel zeigen, dass menschliches Handeln eben nicht nach dem simplen Schema funktioniert: *„Reiz → Reizverarbeitung → Reaktion“*. Vielmehr machte er deutlich, dass Handlung als „ganzheitlicher Prozess“ verstanden werden muss, in welchem bestimmte „Reize“ als solche überhaupt erst wahrgenommen werden. Dass in der Regel nicht ein Auslösereiz die Handlung determiniert, sondern – umgekehrt – der ablaufende Handlungsprozess sich die für ihn wesentlichen Reize gleichsam „auswählt“, beschrieb auch Mead (1903) in einem weniger bekannten Aufsatz über die „Definition des Psychischen“.

Die beiden Klassiker des amerikanischen Pragmatismus gehen aber noch einen Schritt weiter. Selbst die Vorstellung, dass Handeln gewöhnlich zweckvolles, also intentionales Handeln sei, halten sie für problematisch. Die Idee, dass gleichsam außerhalb des Handlungskontextes ein bestimmtes Handlungsziel vom Bewusstsein „als solchem“ gesetzt wird, ist mit empirischen Handlungsvollzügen nicht vereinbar. Im Regelfall handeln wir zwar mit einer bestimmten Grundintention, diese ist jedoch eher einem mehr oder weniger „unscharfen“ Entwurf vergleichbar als einem exakt formulierten Ziel. Die konkreten Zwecke der Handlung werden zumeist erst im Handlungsvollzug deutlich und können durchaus zur Revision der ursprünglichen Intention führen.

In einem analogen Modell können wir uns das „Erfahrung-Machen“, also das biographische Lernen, vorstellen: Auch hier geht es um einen diffus zielgerichteten Prozess. Aber auch hier werden die eigentlichen Lernanstöße durch die Gesamtheit der vorgängig aufgeschichteten Erfahrungen gleichsam „ausgewählt“ (vgl. dazu Alheit 1997a, b). Um biographische Lernprozesse im engeren Sinn zu beschreiben, ist zu fragen, wie und nach welchen Relevanzgesichtspunkten einzelne Lernerfahrungen und komplexere Lernfiguren *im biographischen Verlauf ausgewählt, miteinander verknüpft* und zu *übergeordneten Erfahrungs- und Prozessesstrukturen formiert* werden, wie Individuen ihre Lernerfahrungen im

Horizont biographischer Sinnstrukturen *reflektieren* und wie diese schließlich mit biographisch relevanten *Erfahrungskontexten* verknüpft sind, insbesondere welche Kontextbedingungen für selbst organisierte biographische Lernprozesse förderlich oder hinderlich sind.

## 1.2 „Lernfiguren“ der Erfahrungsverarbeitung – Begriffe und sensibilisierende Konzepte

Mit dem Begriff der „Lernfigur“ betonen auch wir jenen Gedanken, dass Lernen ein komplexer, prozesshafter Zusammenhang ist, an dem in einem ersten Entwurf, der sich am pragmatistischen Handlungsmodell<sup>2</sup> orientiert, unterschiedliche Momente analytisch unterschieden werden können und anschließend empirisch genauer zu untersuchen sind:

Der Begriff der Lernfigur umfasst bestimmte *Bedingungen* (= „Lernanlässe“, Probleme und Kontexte)

sowie *Strategien des praktischen Umgehens* (= Handeln/Interaktion) und *Reflektierens*, mit denen Subjekte diese Bedingungen kognitiv, emotional und praktisch-handelnd bearbeiten.

Darüber hinaus können Erfahrungen unter dem Gesichtspunkt ihrer *Wirkungen* betrachtet werden. Erfahrungen führen zu *Konsequenzen* unterschiedlicher Art und Reichweite, die am empirischen Material differenziert zu beschreiben sind. Da dieser Aspekt in vielen lerntheoretischen Modellen unterbelichtet oder auf den Zuwachs von Wissen und Fertigkeiten verengt ist, seien hier bereits einige Differenzierungen vorab skizziert. Eine Wirkung kann darin bestehen, dass Erfahrungen im Nachhinein, oft sogar erst in größerem biographischen Abstand, *reflektiert* werden und zu *neuen Einsichten* und *neuem Wissen* führen, die in bestehende Wissens- und Sinnsysteme eingebaut werden. Das Ergebnis solcher Reflexion kann aber auch darin bestehen, dass grundsätzlich *neue Perspektiven* auf Erfahrungen eröffnet und bislang bestehende *Sinnstrukturen modifiziert* oder *transformiert werden*. Damit kann zwischen Lernen im Sinne von Vertiefung und Erweiterung bestehender Erfahrungs- und Wissensstrukturen („*Anschlusslernen*“) und „*transitorischen Lernprozessen*“ (Alheit 1993) unterschieden werden, bei denen bestehende biographische Erfahrungs-/Wissensstrukturen als Ganze umgebildet werden (vgl. auch Marotzki 1992). Neben diesen Wirkungen auf individueller Ebene, die Lernen im engeren Sinn ausmachen, sind auch

---

<sup>2</sup> Dieses Paradigma findet sich etwa bei Anselm Strauss (1991) in operationalisierter Form beschrieben und beinhaltet als basale Elemente: Bedingungen, Kontext, Strategien (Aktion/Interaktion) und Konsequenzen. Da es einen Prozessverlauf modelliert, kann es hier als grobe Orientierung für die Konzeptualisierung der Lernfigur genutzt werden, muss aber auf die Besonderheiten eines Lernprozesses abgestimmt werden. Das bedeutet vor allem die Einführung der Kategorie der *Reflexion* als eigenständigem Element.

*Konsequenzen im sozialen Umfeld* einzubeziehen. Wenn „aus Erfahrungen gelernt“ wird, dann drückt sich ein Resultat auch darin aus, dass zeitlich spätere Erfahrungen neu und anders gemacht werden. Damit ist nicht nur ein anderer Umgang mit sich selbst impliziert, sondern auch ein neues, modifiziertes Zugehen auf die Welt, das Handeln in neuen Situationen. Eine Lernfigur kann also sowohl unter dem Aspekt der „Internalisierung“ oder Aneignung von neuen Erfahrungen untersucht werden als auch im Hinblick auf „Externalisierung“, auf die aktive Konstruktion von Welt und das interaktive und materielle Wirksamwerden.

Mit einer „Lernfigur“ ist also immer ein Prozess gemeint, in dem subjektive Erfahrungs- und Handlungsstrukturen mit sozialen Kontexten verknüpft werden und in dessen Bewegung „Neues“ entsteht. Dieses „Neue“ wird in den seltensten Fällen ein „vollkommen Neues“ sein, sondern besteht in der Regel darin, dass bislang bestehendes, bekanntes Wissen mit Neuem verbunden wird und/oder dass neue Perspektiven auf Bekanntes möglich werden. Die Identifizierung und Explikation unterschiedlicher Lernfiguren ist das erste Ziel der empirischen Untersuchung.

Nun bleiben Lernfiguren nicht isoliert, sondern sind Teil eines zeitlich ausgedehnten Verarbeitungs- und Lernprozesses, den wir in der vorliegenden Studie insbesondere unter der Zeitperspektive der *Biographie* betrachten wollen. Es ist also in einem zweiten Schritt nach der *biographischen Verkettung von Lernfiguren* zu fragen. Dabei ist die Möglichkeit offen zu halten, dass solche Verkettungen nicht strikt linear sind, sondern – eher mit der Metapher der Vernetzung beschreibbar – auch parallele Verknüpfungen und Verschränkungen aufweisen, womit die Möglichkeit antizipiert wird, dass Lernfiguren sich wechselseitig ergänzen, unterstützen oder aber „stören“ und behindern können..

Unsere Hypothese ist, dass sich Lernfiguren im biographischen Prozess je individuell herausbilden. Sie haben eine Geschichte, werden aktualisiert und abgewandelt. In einer Biographie können sich bestimmte, typische Lernfiguren wiederholen oder aber transformiert werden. Es können auch mehrere Lernfiguren in einer Biographie vorkommen, miteinander verknüpft werden oder auch unverbunden nebeneinander stehen. Die Fähigkeit zur Verknüpfung von Lernfiguren, zu Transfer und Transformation könnte als Lernprozess auf höherer Ebene beschrieben werden.<sup>3</sup>

Auf der Grundlage dieser Überlegungen lässt sich die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung nun abschließend noch einmal formulieren: Uns interessiert zunächst die Identifikation bestimmter *Lernfiguren* im biographischen Prozess, deren konkrete „Gestalt“

---

3 Theoretische Entwürfe, die unterschiedliche „Ebenen“ von Lernen unterscheiden, gibt es zahlreiche (z.B. Batesons (1985) logische Typen oder die Annahme von metakognitiven Prozessen bei Bandura (1979) und vielen anderen Lerntheoretikern).

die Beziehung von Lernkontexten und individuellen Verarbeitungsprozessen transparent macht. Die Aufklärung dieser Beziehung, so unsere Erwartung, dient einer empirischen Präzisierung des Konzepts „Lernen im sozialen Umfeld“. Darüber hinaus konzentrieren wir unsere Aufmerksamkeit auf die Verkettung oder „Vernetzung“ konkreter Lernfiguren in biographischen Prozessen. Schließlich lenken wir – auch mit Referenz auf die parallele Teilstudie<sup>4</sup> – unseren Blick auf die Lernkontexte und die Frage, welche Bedeutung sie für selbst organisiertes biographisches Lernen haben.

Dieser mehrschichtigen Fragestellung entspricht ein differenzierter analytischer Zugriff auf unser Datenmaterial: Wir werden zunächst (Abschnitt 3) *Lernfiguren* im oben vorgestellten Sinn herausarbeiten und am empirischen Material (autobiographische Erzählungen) anhand von „Kernstellen“ (s.u.) explizieren. Dabei geht es bereits wesentlich um die Beziehung zwischen Kontext und individueller Verarbeitung. Im Anschluss (Abschnitt 4) zeigen wir an drei *kontrastierten Beispielen*, wie solche Lernfiguren im Einzelfall miteinander verknüpft werden und sich zu biographischen „Lernprofilen“ verdichten. Im letzten Teil (Abschnitt 5) greifen wir die *Frage nach Lernkontexten/Lernmilieus* noch einmal auf und diskutieren sie systematischer und unabhängig vom biographischen Fallbezug.

---

4 Durchgeführt vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. (IFKA) unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt.

## 2 Methodologische Notiz

Als methodologischer Rahmen dient uns das Konzept empirisch fundierter Theoriebildung (*grounded theory*), wie es von Anselm Strauss und Barney Glaser zum ersten Mal 1967 ausführlicher vorgestellt wurde.<sup>5</sup> Uns interessiert ein abduktiver Entdeckungsprozess theoretischer Einsichten in ein soziales Feld, das bisher nur ansatzweise erforscht ist. Was wir vor allem über biographische Lernprozesse in sozialen Kontexten zu wissen glauben, bezieht sich eher auf programmatische Optionen als auf sorgfältige empirische Analysen. Im Folgenden werden wir dieses Vorgehen, den Umgang mit den generierten Daten und die zu vergleichenden Lernfiguren und Lernkontexte knapp vorstellen.<sup>6</sup>

*Vorläufiges Sampling.* Die Auswahl der insgesamt 16 umfangreichen biographisch-narrativen Interviews<sup>7</sup> aus verschiedenen Lernmilieus war durch eine Anzahl von nicht beeinflussbaren Rahmendaten begrenzt: Die Idee, eine möglichst große Vielfalt von „Lernbiographien“ in möglichst unterschiedlichen Lernarrangements „im sozialen Umfeld“<sup>8</sup>

---

5 Glaser/Strauss 1967. Uns liegt daran, darauf hinzuweisen, dass diese „neue“ methodologische Konvention nicht einfach ein technisches Verfahren ist, sondern eine Forschungsperspektive, eine Art „*Forschungsstil*“, wie Anselm Strauss es beschrieben hat: die Fähigkeit, die kreativen Alltagsleistungen neugierigen Forschens kontrolliert für eine methodologische Rahmenstrategie nutzbar zu machen. Das Vorgehen selbst lehnt sich nur locker an die im Übrigen keineswegs einheitlichen Vorschläge im Theoriekontext der Grounded Theory an (etwa Strauss 1991; Strauss/Corbin 1990, 1996; Kelle 1997). Wir haben in langjährigen eigenen Forschungen das Prozedere variiert und ergänzt (vgl. stellvertretend Alheit/Dausien 1985; Alheit/Glaß 1986; Alheit 1994b, 2000; Dausien 1996; Alheit et al. 1999).

6 Sehr viel ausführlichere Beschreibungen des vergleichbaren Vorgehens liegen in einer Reihe abgeschlossener Analysen des *Interuniversitären Netzwerks Biographie- und Lebensweltforschung* (INBL) vor (vgl. stellvertretend nur Alheit/Dausien 1985; Dausien 1996; Alheit et al. 1999), so dass wir uns an dieser Stelle auf die notwendigen Hinweise beschränken.

7 Die Interviews dauerten zwischen einer und vier Stunden. Gut ein Viertel der Interviews wurde vollständig transkribiert. Für alle anderen liegen umfangreiche Verlaufsprotokolle und biographische Porträts vor.

8 Das Auswahlkriterium für die Lernmilieus war die möglichst hohe Wahrscheinlichkeit einer aktiven Wahl der beteiligten ProtagonistInnen bezüglich der Teilnahme an dem betreffenden Lernarrangement (z.B. Identifikation mit der Bildungseinrichtung, begründetes thematisches und/oder soziales Interesse an dem Lernangebot).

zu erheben, scheiterte nicht selten an der zurückhaltenden Bereitschaft in Frage kommender Institutionen, den Rekrutierungsprozess aktiv zu unterstützen. Dabei waren in der Regel die Arbeitsbelastungen der Professionellen entscheidender als inhaltliche Bedenken gegen das Projekt. Auch das Interesse potenzieller ProbandInnen, sich für ein biographisches Interview zur Verfügung zu stellen, war durch den Zeitfaktor deutlich beeinflusst. Die Dominanz älterer Erzählerinnen in unserem Sample (s. *Tabelle 2*) hat mit dieser Tatsache zu tun. Da statistische Repräsentativität jedoch kein Kriterium unserer Untersuchung ist, sondern die Identifizierung unterschiedlicher Lernstrukturen und ihrer sozialen und temporalen Bedingungen, halten wir den Komplexitätsgrad unseres Samples für hinreichend ausgeprägt. Entscheidend für die ausgewählte Stichprobe war das aktive Lern- und Bildungsinteresse der ProbandInnen in einem nicht oder nicht ausschließlich professionell gerahmten Lernkontext. Dabei sollte das Profil der potenziellen Bildungsanbieter (s. *Tabelle 3*) möglichst differenziert sein und von „klassischen“ Einrichtungen der Erwachsenenbildung über kommerzielle Bildungsangebote bis zu freien Initiativen reichen. Eine wesentliche Entdeckung war, dass – zumindest bei größeren Bildungsanbietern – weniger das Profil der Institution als vielmehr das Lernambiente des genutzten Angebots die Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen bestimmte. Erst die konkrete Lernatmosphäre, entscheidend vermittelt durch die KursleiterInnen, schaffte die Anschlussmöglichkeit an die Lerngeschichte der TeilnehmerInnen. Bei kleineren Bildungsanbietern mit geringerem Institutionalierungsgrad (z.B. freien Initiativen oder Kulturzentren) schien allerdings die Identifikation mit der Gesamteinrichtung für den Lernprozess von großer Bedeutung zu sein.

## **Tabelle 2**

### Profil der Befragten

Pseudonym	Alter	Besonderheiten	Rekrutierung	Interview
Sophia K.	56 J.	ukrainisch-österreichischer Herkunft, verh., 2 Kinder, BWL-Studium, sozial engagiert	über die Bildungseinrichtung (Familienbildungsstätte)	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 1,5 Std.
Paula K.	63 J.	verwitwet, 2 Kinder, lebt seit ca. 20 Jahren mit Matthias B. zusammen, gelernte Chemielaborantin	über die Bildungseinrichtung (Familienbildungsstätte)	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2,5 Std.
Helene K.	75 J.	uneheliches Kind, zweimal verh., verwitwet, 2 Kinder, Arzthelferin, Schneiderin, Waldorflehrerin	über eine freie Initiative	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2 Std.
Annemarie S.	64 J.	verwitwet, 2 Kinder, gelernte	über die Bildungseinrichtung	in der Wohnung der

S.		gelernte Speditionskauffrau, später Sekretärin	Bildungseinrichtung (Familienbildungsstätte)	Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2,5 Std.
Matthias B.	79 J.	Vater höherer Reichsbeamter, verwitwet, 4 Söhne, Arzt im Ruhestand	über seine Lebenspartnerin Paula K.	in der Wohnung des Probanden, Dauer: ca. 3 Std.
Heinrich G.	67 J.	Pfarrersohn, verh., 2 Töchter, Pastor im Ruhestand	über seine Frau	in der Wohnung des Probanden, Dauer: ca. 2,5 Std.
Stefanie M.	44 J.	aus Geschäftshaushalt, gesch., 1 Tochter, Lebenspartner, Fremdsprachensekretärin, studiert Pädagogik	über ein anderes Forschungsprojekt	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2 Std.
Ellen S.	49 J.	verh., 1 Kind, Leiterin einer Pflegeschule, Studium über den 3. Bildungsweg	über ein anderes Forschungsprojekt	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2 Std.
Natalie D.	28 J.	Vater Franzose, Mutter Deutsche, wächst in Frankreich auf, studiert später in Deutschland Pädagogik und Psychologie	über einen Flyer in einem Kulturzentrum	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2 Std.
Jasmin de B.	30 J.	Hüftschaden seit der Kindheit, Germanistikstudium abgebrochen, Sprecherzieherin	über einen Flyer in einer alternativen Bildungseinrichtung	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 2,5 Std.
Michael G.	29 J.	wächst in problematischen Verhältnissen auf, sozialer Brennpunkt, frühe Scheidung der Eltern, Ausbildungsabbrüche, „Karriere“ in einer Zeitfirma, verh., 1 Kind, aktuell in Ausbildung	über Jasmin de B.	in der Wohnung des Probanden, Dauer: ca. 1 Std.
Jörg B.	25 J.	aufgewachsen auf dem Dorf, noch immer starke Bindungen, in Vereinen aktiv, Studium der Völkerkunde	über einen Flyer in einer alternativen Bildungseinrichtung	in der Wohnung des Probanden, Dauer: ca. 4 Std. (2 Termine)

Vera Th.	29 J.	Australienaufenthalt nach dem Abitur, Lehramtsstudium, Referendarin	über einen Flyer in einem Kulturzentrum	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 1,5 Std.
Jutta von J.	30 J.	Eltern Weingutbesitzer, Studien der Kulturwissenschaften, Kulturmanagerin, Selbstständigkeitspläne	über einen Flyer in einer alternativen Bildungseinrichtung	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 1,5 Std.
Karla T.	63 J.	in Brasilien geboren, Lehrerin, Umzug nach Deutschland, Arbeit im Goethe-Institut	über die Schreibwerkstatt eines Kulturzentrums	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 3 Std.
Katharina K.	61 J.	in Amsterdam geboren, schwierige Familienverhältnisse, Ausbildung als kaufmännische Angestellte, Bildungsambitionen, mehrfach verh. und geschieden, problematisches Verhältnis zu ihren beiden Kindern	über die Schreibwerkstatt eines Kulturzentrums	in der Wohnung der Probandin, Dauer: ca. 1,5 Std.

**Tabelle 3**

Profil der untersuchten Einrichtungen

Einrichtung	Aktivitätsspektrum	Besonderheiten	Kontaktbereich
VHS	Standort: mittlere Großstadt, klassisches Angebotsprofil mit einem wachsenden Anteil an beruflichen Weiterbildungsangeboten	einzelne Bildungsangebote (z.B. Englischkurse) werden als soziale Treffpunkte genutzt und über Jahre belegt	Englischkurs
Ev. Familienbildungsstätte	Standort: mittlere Großstadt, Schwerpunktbereiche: Akademie am Vormittag, Frauen-Specials, Kunst & Kultur, Fitness & Wellness, Partnerschaft, Kreativ-Werkstatt, Geburtsvorbereitung, Eltern-Kind-Arbeit, Pädagogische Themen, Kleidung, Mode und Ernährung	starke DozentInnenorientierung, Interesse am Aufbau von Gruppenkontinuität	Kurs: Familienleben in Deutschland, läuft bereits seit mehreren Jahren, Ausbildung einer kommunikativen „Kerngruppe“, die den Kurs auch der anderen TeilnehmerInnen

	Ernährung		wegen besucht
Kulturzentrum	Standort: Großstadt (bürg. Stadtbezirk), professionelles, teilkommerzialisiertes Angebot in den Bereichen Tanz, Musik, Literatur	Angebote werden durch Möglichkeiten der Selbstorganisation ergänzt	Schreibwerkstatt, spezielles Angebot für die ältere Klientel („50+“)
Freie (Alten-)Initiative	Standort: mittlere Großstadt, Träger: selbst organisierter Verein, Schwerpunkte: Wohnprojekt, Zeitzeugenprojekt, Erzählcafés, politische Foren, Biographiegruppen, Ziel: intergenerationale Verständigung	starke Aktivität einer Kerngruppe von Ehrenamtlichen, bundesweites Modellprojekt	Planungsgruppe
„Bildungs“-Schloss	Stadtort: in den süddeutschen Bergen, kommerzielles Angebot für Besserverdienende, Schwerpunkte: Tanz- und Sportkurse, Musik- und Vortragsabende mit namhaften Künstlern	die Verbindung von Urlaub und anspruchsvollem musisch-literarischem Bildungsangebot	mehrfach gewähltes Urlaubsziel

*Bearbeitung des qualitativen Datenmaterials:* In einem ersten Auswertungsschritt wurden alle Interviews textstrukturell analysiert (segmentiert und nach Textsorten unterschieden) und der thematische Verlauf der biographischen Haupterzählung notiert. Dabei wurden besonders solche Passagen der Erzählung markiert („Kernstellen“<sup>9</sup>), in denen sich Lernfiguren in dem oben beschriebenen Sinne identifizieren ließen. Die Ergebnisse dieser Analyseschritte wurden in einem *Verlaufsprotokoll*<sup>10</sup> festgehalten, das Raum auch für erste offene Kodierprozesse bot. Mit Hilfe des Verlaufsprotokolls wurde außerdem zu jedem Interview ein *biographisches Porträt* erstellt, das es Außenstehenden ermöglicht, sich einen raschen Überblick über den biographischen Verlauf eines jeden Falles zu verschaffen.

*Theoretisches Sampling.* Diese erste Datensichtung war auch die Grundlage für die Auswahl derjenigen Fälle bzw. Fallausschnitte, die in dieser Studie ausführlicher analysiert werden.

---

9 Als „Kernstellen“ definieren wir solche Passagen eines Interviews, in denen sowohl die „Eigenlogik“ des Falles als auch das durch die Forschungsfrage nahe gelegte Thema zum Ausdruck kommen.

10 Vgl. Dausien 1996, S. 127f; außerdem Alheit/Dausien 1985, S. 96ff.

Dabei stand die theoretische Frage im Mittelpunkt, welche Fallkonstellationen Lernfiguren enthielten, die nicht nur für den Einzelfall allein von Bedeutung waren, sondern aussichtsreiche Vergleiche zu anderen Fällen nahe legten. Es ging also auch hier nicht um einen repräsentativen Querschnitt des Samples, sondern um thematische Konstellationen, die eine *besondere Charakteristik* aufwiesen und das konzeptionelle Problem einer Beziehung zwischen Lernprozessen und ihren Rahmenbedingungen aufzuklären versprachen. Als Ergebnis erster „Kodierprozesse“<sup>11</sup> konnte ein *Set von Lernfiguren* (s.u.) identifiziert werden, die für das Profil des Samples besonders aussagekräftig zu sein schienen.

*Die Lernfigur als „Typus“ der biographischen Verarbeitung des sozialen Umfelds.* Lernfiguren sind in unserem Verständnis (s.o.) mehr als isolierte individuelle Erfahrungen, die wir in unserer Biographie machen. Sie bezeichnen vielmehr einen komplexen Handlungs-/Erfahrungsprozess, der „objektivierbare“ Beziehungsstrukturen zwischen Individuum und sozialer Umwelt ausdrückt. Solche Strukturen legen die Erwartung bestimmter „überindividueller“ Konstellationen nahe, die eine heuristische Verdichtung (im Sinne einer Typenbildung<sup>12</sup>) rechtfertigt. Unser Material führt uns zur Identifizierung von fünf idealtypischen Konstellationen, die – bei dem begrenzten Sample – selbstverständlich weder vollständig noch systematisch konsistent sein können: (a) eine interessante und zentrale Lernfigur, die wir als *Umgang mit Differenzerfahrungen und biographischen Brüchen* beschreiben, (b) eine davon unterscheidbare Figur, die als *Nachholung veränderter Bildungsprozesse* bezeichnet werden kann, (c) eine Figur, die wir mit dem Etikett *Lernen als interaktive Erfahrung* versehen haben, (d) eine Lernfigur, für die die *Enaktierung von Wiederholungsstrukturen* typisch ist, und schließlich (e) die Figur *Lernen als pragmatische Problembearbeitung*.

---

11 Für das Prozedere der Grounded Theory ist ein „ex post-Kodierverfahren“ typisch, in dem bestimmte theoretische Einsichten („Kategorien“) erst nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gewonnen und nicht – wie bei hypothetico-deduktiven Verfahrensweisen – gleichsam „ex ante“ schon vorgegeben werden. Glaser und Strauss schlagen dazu ein gestuftes Verfahren vor („offenes Kodieren“, „axiales Kodieren“, selektives Kodieren“; vgl. Strauss 1991), das wir mit pragmatischen Variationen übernommen haben.

12 Beim methodischen Problem der Identifizierung charakteristischer Lernfiguren orientieren wir uns relativ locker an Ralf Bohnsacks mehrfach erprobtem Konzept der Typenbildung (vgl. stellvertretend Bohnsack 1993), das seinerseits an Webers Idealtypuskonstrukt und an Mannheims Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ anschließt.

*Fallrepräsentationen als Verknüpfung von Lernfiguren.* Abschließend werden wir an drei kontrastiven Fallbeispielen charakteristische Verknüpfungen von Lernfiguren in konkreten Biographien vorstellen und dabei die Dominanz von bestimmten Lernkonstellationen diskutieren, um die zentrale Forschungsfrage nach einer Beziehung von „innen“ und „außen“, von „Lernen“ und „sozialem Umfeld“ empirisch erhellen zu können. Die an diesen Beispielen herausgearbeiteten „*Lernprofile*“ zeigen den biographischen Eigensinn der Einzelfälle und sollen noch einmal verdeutlichen, dass „einfache“ Beziehungen zwischen bestimmten Arrangements des Lernumfeldes und der Möglichkeit selbst organisierten Lernens nicht existieren.

## 3 Lernfiguren

### 3.1 Figur 1: Lernen als Umgang mit Differenzen und biographischen Brüchen

Die erste Lernfigur ist dadurch gekennzeichnet, dass signifikante *Differenzerfahrungen* und/oder *Normalitätsbrüche* in der Alltagswelt des Subjekts zum Anlass für Lernprozesse werden. Im vorliegenden empirischen Material haben wir viele Beispiele gefunden, die zugleich deutlich machen, dass solche Erfahrungen nach Inhalt und Art variieren (s.u.), aber alle das *Verhältnis zu Selbst und Welt* in grundlegender Weise betreffen. Allgemein ausgedrückt geht es um die Erfahrung, ‚*dass die Welt auch anders sein kann*‘ und/oder dass das erfahrende Subjekt *sich selbst in dieser Welt als ‚anders‘ erlebt*. Diese zentralen Erfahrungen beinhalten einen grundlegenden *Perspektivwechsel* und regen damit systematisch zur *Reflexion* und in der Regel auch zu konkreten *Handlungsstrategien* im Umgang mit erfahrenen Differenzen bzw. mit Erfahrungsfeldern von Differenz an. Damit aus solchen Erfahrungen tatsächlich biographisch relevante *Lernerfahrungen* werden, sind allerdings bestimmte Verarbeitungsstrategien und -bedingungen notwendig. Erst eine gewisse „Nachhaltigkeit“ und vor allem das Element der Reflexion, d.h. die bewusste Wahrnehmung von Unterschieden, die (nachträgliche) Herstellung von Beziehungen zwischen (unterschiedlichen) Erfahrungskontexten sowie das selbstreflexive In-Beziehung-Setzen dieser Erfahrungen mit dem eigenen Erleben und Handeln in den als unterschiedlich wahrgenommenen sozialen Kontexten rechtfertigen es, von biographischem *Lernen* zu sprechen.

Der in dieser Figur gefasste Lernprozess besteht somit – allgemein gesagt – darin, dass die skizzierte Grunderfahrung im Umgang mit Differenzen oder Brüchen vom lernenden Subjekt als Ressource genutzt werden kann, um aktiv auf neue Situationen zuzugehen, Anforderungsstrukturen wahrzunehmen und neue Erfahrungen zu bewältigen. Konkrete Konstellationen und Differenzierungen dieser Lernfigur sollen im Folgenden anhand von Kernstellen aus den Interviews dargestellt werden. Zur Einführung wird ein Fallbeispiel ausführlicher präsentiert.

#### 3.1.1 Differenzerfahrungen als Anregungsmilieus und Lernanlässe in der kindlichen Lebenswelt – ein Fallbeispiel

Erfahrungen mit Differenz können zu jedem Zeitpunkt in der Biographie relevant werden und Anlass für Lernprozesse sein. Die Analyse des empirischen Materials hat allerdings gezeigt, dass in einigen Fällen bereits die Lebenswelt der Kindheit, d.h. die Welt der primären Sozialisation, systematisch durch Differenzerfahrungen geprägt sein und eine biographisch begründete „Disposition“ zum Umgang mit Differenz erzeugen kann. Eine erste

ausführlichere Kernstelleninterpretation soll verdeutlichen, was wir mit „Differenzerfahrung“ in der kindlichen Lebenswelt meinen. Es stammt aus dem Interview mit Sophia Kartusek<sup>13</sup>, deren Lernbiographie wir noch ausführlicher darstellen werden (s. Abschnitt 3.2.1). Die folgende Kernstelle ist die Eingangssequenz des narrativen Interviews:

*Sophia: Ja. Gut gut. Also ich bin im Dezember 1946 geboren. Ein Nachkriegskind.*

*I: Hmhm*

*Sophia: Hmmm. Meine Eltern kommen aus der Ukraine. Beide haben sich in X-Stadt kennen gelernt, und ich bin die einzige Tochter.*

*I: Hmhm*

*Sophia: Ähm meine Nationalität ist ukrainisch, Muttersprache ist ukrainisch. Ich bin in einem Ausländerlager aufgewachsen ähm in dem polnische displaced persons überwogen. Äh, polnisch war meine erste Fremdsprache. Das habe ich als Kind einfach im Umgang mit den anderen Kindern gelernt. Äh und deutsch habe ich dann erst im Kindergarten gelernt - - der im Lager für die Kinder der äh der Immigranten oder der Ostflüchtlinge dann halt ähm ja gegründet worden ist, damit diese Kinder eben die deutsche Sprache konnten, bevor sie eingeschult wurden. Ähm ich denke ich habe Glück gehabt, äh dass ich als Einzelkind äh in solch einem Lager aufgewachsen bin, weil ich also mit sehr vielen Kindern Kontakt hatte, denn also nicht so sehr von den Eltern behütet worden bin, äh wir Kinder hatten ja auch sehr viele Auslaufmöglichkeiten, konnten also recht früh der elterlichen Autorität entschwinden im Sommer, ja? Es war sicherlich für mich auch sehr interessant und wichtig, das Leben in anderen Familien zu kennen zu lernen ähm, die meisten hatten ja auch sehr viele Kinder, und ich war dann halt unter diesen Kindern, unter dieser Kinderschar fiel eigentlich gar nicht so auf, ob ich da nun mitaß oder nicht, äh ich gehörte dann mit dazu, und ich glaub, das war für mich dann äh so etwas, was für mich dann später wichtig, als unsere Kinder in der Schule waren und mittags Schulfreunde mitbrachten. Wenn sie noch nachmittags Unterricht hatten, das war für mich also nie ein Problem äh, dann hier so zwei, drei Kinder zusätzlich zum Mittagessen zu haben. Ähm, das so zum Lernprozess in der allerfrühesten Kindheit. Ja und dann -*

*(Sophia Kartusek, Kernstelle I,1)<sup>14</sup>*

Sophia Kartusek verortet sich gleich zu Beginn ihrer Erzählung in einem historischen und nationalen, gesellschaftspolitischen Kontext. Sie führt in ihre Biographie ein, indem sie darauf verweist, dass sie ein Nachkriegskind ist. Die besondere Bedeutung dieses Umstands wird deutlich, als sie erwähnt, dass sie die ersten Jahre ihres Lebens in einem Auffanglager für ‚displaced persons‘ verbringt. In dem Lager leben vor allem Flüchtlinge aus Osteuropa, es

---

13 Der Name der Interviewpartnerin ist wie alle anderen Personen- und Ortsnamen anonymisiert.

14 Die Auszüge aus den Transkripten werden durch Angabe des Namens und der Kernstelle gekennzeichnet. Die römischen Ziffern geben die Kernstelle an, die arabischen Ziffern markieren Subsegmente innerhalb der Kernstelle.

werden verschiedene Sprachen gesprochen. Die Erzählerin betont, dass sie ukrainischer Herkunft ist und Ukrainisch als Muttersprache hat. Schon im Kleinkindalter lernt sie jedoch – vermittelt durch die anderen Kinder – Polnisch als erste Fremdsprache. Deutsch ist dann bereits die dritte Sprache, die sie zusammen mit anderen osteuropäischen Kindern in dem Kindergarten des Lagers erlernt, um auf die Schule vorbereitet zu werden. Die Erfahrung der Mehrsprachigkeit prägt also Sophias früheste Kindheit und wird von ihr als ein selbstverständlicher Bestandteil der Welt im Lager thematisiert, so dass der Eindruck entsteht, sie habe sich mühelos zwischen den verschiedenen Sprachen bzw. den dazugehörigen Kontexten bewegt: Zu Hause wurde Ukrainisch gesprochen, mit den Kindern des Lagers Polnisch und im Kindergarten Deutsch.

Diese Selbstverständlichkeit der Alltagswelt im Lager wird auch dadurch unterstrichen, dass Sophia nicht erläutert, warum sie mit ihrer Familie in dem Lager untergebracht ist. Dies wird eher implizit, durch Bezug auf ihre Herkunft und die Nachkriegssituation nahegelegt. Die „Fraglosigkeit“ könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Erzählerin erst in dem Lager geboren wurde und die früheren Umstände nicht kennt bzw. nicht als relevant erachtet für ihre Biographie. Die multikulturelle Welt des Lagers wird von ihr als die „erste Welt“, in die sie hineinwächst, geschildert.

Obgleich die zeitgeschichtlichen Umstände und die gesellschaftliche Einbettung als „displaced person“ eher eine ungünstige biographische Ausgangssituation vermuten lässt, fällt die Darstellung im Interview überraschend positiv aus. Das Leben im Lager wird von der Erzählerin keineswegs als Einschränkung erlebt, sondern vielmehr als Ressource und Potenzial. Eine besondere Bedeutung schreibt Sophia der Tatsache zu, Einzelkind zu sein. Sie verbindet damit allerdings gerade nicht die Erfahrung einer womöglich auf die Eltern zentrierten binnenfamiliären Enge, sondern die Tatsache, viele Kontakte zu anderen Kindern haben und dem elterlichen Einfluss entfliehen zu können. Der Begriff „Autorität“, den sie hier wählt, lässt zwar auf eine gewisse Strenge der Eltern schließen, zu diesem Zeitpunkt der Erzählung wird aber noch nicht fassbar, was diese Strenge ausmacht und ob sie eine spezifische Qualität der eigenen Elternbeziehung meint oder aber eine kollektive Erfahrung der Kinder, die – vor allem im Sommer – durch „Auslaufmöglichkeiten“ im Gelände dem Einfluss der Erwachsenen „entschwenden“ konnten. Der entscheidende soziale Kontext für die alltäglichen Unternehmungen und Erfahrungen ist – wie schon für das Lernen der Sprachen – die Peer Group und nicht ein durch intergenerationale Autoritätsbeziehungen geprägtes Erziehungssetting.

Neben der wichtigen Erfahrung der Mehrsprachigkeit schildert die Interviewpartnerin einen weiteren Aspekt ihrer kindlichen Lebenswelt, der als Differenzenerfahrung interpretiert werden kann: die ebenfalls selbstverständliche („*fiel eigentlich gar nicht so auf*“) Möglichkeit, „*das Leben in anderen Familien kennen zu lernen*“. Die Eingebundenheit in die

Lagergemeinschaft durch die fraglose Zugehörigkeit zu „*dieser Kinderschar*“ eröffnet ihr gewissermaßen en passant die Chance, unterschiedliche Familienkulturen, z.B. Regeln und Sitten beim gemeinsamen Essen, kennen zu lernen, Unterschiede wahrzunehmen und Vergleichsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Tatsache, dass sie diese Erfahrung resümiert und einen bedeutsamen Bezug zu ihrem späteren Leben herstellt, nämlich dass auch ihr Haus immer für Freundinnen und Schulkameraden ihrer eigenen Kinder offen stand, verweist auf einen weiteren Aspekt dieser frühen Erfahrung: Sophia hat nicht nur kulturelle Differenzen in verschiedenen konkreten Ausprägungen und Bereichen des Lebens kennen gelernt (Sprachkulturen, Familienkulturen, Kinderkultur vs. Erwachsenenkultur usw.), sie hat – gewissermaßen auf einer Metaebene – gelernt, dass derartige Differenzen selbstverständlich und die Grenzen zwischen den Sprachen wie zwischen den unterschiedlichen Familien durchlässig sind bzw. von ihr unproblematisch überschritten werden können. Das von ihr gezeichnete Bild als Mitglied der Kinderschar im Lager legt nahe, dass sie sich ‚wie ein Fisch im Wasser‘ in dieser Welt bewegt hat. Dass sie im späteren Erwachsenenleben „nie ein Problem“ hatte, ihre eigene Familie zu öffnen, kann als eine Konsequenz dieser biographischen Erfahrung interpretiert werden, die sie selbst als „*Lernprozess*“ bilanziert.

Die Erzählerin nimmt hier eine selbstreflexive Haltung gegenüber ihrer Biographie ein. Sie stellt eine Beziehung zwischen Erfahrungen „*in der allerfrühesten Kindheit*“ und ihrem späteren Handeln als Erwachsene her, die sie als nachhaltige Wirkung jener frühen Erfahrungen und damit als Lernprozess interpretiert. Mit der Herstellung dieser Verknüpfung verwendet sie implizit jene allgemeine Prozessfigur des „Lernens“, die wir oben theoretisch expliziert haben. Um die eher berichtende und reflektierende Haltung, die Frau Kartusek zu Beginn des Interviews einnimmt, in Richtung einer erzählenden Darstellung zu lenken, unterbricht die Interviewerin sie an dieser Stelle und stellt eine narrationsgenerierende Frage, die es der Interviewpartnerin erleichtern soll, in den Strom des Erinnerns und Erzählens einzutauchen:

*I: Können Sie sich noch an Erlebnisse erinnern aus der Zeit?*

*Sophia: Ja, ich hatte immer eine Kinderschar um mich. Ich bin ja in den Kindergarten gegangen. Ich kann mich an ein Erlebnis erinnern, hm das Lager war in X-Stadt in der Nähe des Y-Kanals und ich erinnere mich, dass ein Grüppchen Kinder mit mir an der Böschung des Kanals saß und den vorbeifahrenden Kähnen zuschaute, nachschaute. Wir sind dann einfach, haben den Kindergarten verlassen. Ich erinnere mich auch an eine Szene, hm es muss eine Masernepidemie gegeben haben, und wir Kinder waren in einem großen Krankensaal isoliert. Jedes Kind in seinem Bettchen, und ich erinnere mich, dass ein\_ eines der kranken Mädchen Süßigkeiten bekommen hatte von den Eltern, und wir anderen guckten ihr sehnsüchtig zu, und ich bin dann aus diesem, aus meinem Bett geklettert und hab ihr also die Tüte weggenommen und hab erst mal selber ordentlich gespeist und hab das andere, den Rest dann verteilt. Hmm, also ich denke, ich erinnere mich ein bisschen, dass ich naja*

*aufmüßig gewesen bin, aber als kleines Kind gern meine eigenen Wege gegangen bin.*

(Sophia Kartusek, Kernstelle I,3)

Ähnlich wie im ersten Subsegment wird auch dieser Erzählabschnitt von Sophia gerahmt. Während sie zuvor einen zeitgeschichtlichen Rahmen aufmacht, kontextualisiert sie die Ereignisse hier durch den Satz „*Ja, ich hatte immer eine Kinderschar um mich*“. Die Einbettung in einen größeren sozialen Kontext (hier: der Gleichaltrigen) scheint eine besondere Bedeutung zu besitzen,<sup>15</sup> auch im Hinblick auf den Modus der selbstreflexiven Haltung. In dem Moment, in dem sie sich reflexiv auf ihre Biographie bezieht, nimmt sie gleichzeitig Bezug auf ein soziales Kollektiv, dem sie sich zugehörig fühlt. War die „*Kinderschar*“ in der bisherigen Darstellung bereits der Hintergrund eines unhinterfragten „*Wir*“, dem die Erzählerin angehört und in dem sie gewissermaßen selbstverständlich ‚mitläuft‘<sup>16</sup>, so präsentiert sie sich nun deutlicher als *individuelle Akteurin* innerhalb dieser Gruppe, ja, womöglich sogar als „Zentrum“ oder mindestens „wichtiges“ Mitglied, das die anderen Kinder ‚um sich scharft‘.

Die szenische Rekapitulation konkreter Ereignisse bildet eine Folie, auf der die Erzählerin als Handelnde in den Vordergrund tritt. Sie bezeichnet sich selbst als ein Kind, das „*seine eigenen Wege geht*“. Zwei Erinnerungen dienen hierfür als Beleg: Zusammen mit anderen Kindern verlässt sie eigenmächtig den Kindergarten, um vorbeifahrenden Kähnen auf dem Kanal zuzuschauen. Deutlicher noch tritt sie in der zweiten Szene als individuell Handelnde hervor. Indem sie einem anderen Kind die Süßigkeiten wegnimmt, verstößt sie gegen kulturelle Regeln („du sollst nicht stehlen“), die ihr vermutlich damals, spätestens aber zum Zeitpunkt des Erzählens bewusst gewesen sind. In ihrem Handeln etabliert sie allerdings – zumindest implizit – alternative Regeln, die auch in der Präsentation der erwachsenen Erzählerin noch als Sinnkonstruktion einer „höheren Gerechtigkeit“ dekodiert werden können: Ungeachtet der Schicksalsgemeinschaft des Krankensaals hat ein Mädchen seine Süßigkeiten offensichtlich nicht geteilt, sondern die anderen „*sehnsüchtig zugucken*“ lassen (und damit seinerseits gegen Regeln verstoßen). In dieser Situation handelt Sophia, wie die knappe szenische Schilderung nahe legt, „spontan“ und durchaus mit doppeltem Motiv: zuerst, um selbst etwas von den begehrten Süßigkeiten zu haben, zweitens aber auch, um alle anderen partizipieren zu lassen. In dieser Doppelheit wird deutlich, dass die Erzählerin

---

<sup>15</sup> Die soziale Einbindung ist auch im Hinblick auf die dritte Lernfigur relevant (s. Abschnitt 3.3 sowie 4.1).

<sup>16</sup> „... ich war dann halt unter diesen Kindern, unter dieser Kinderschar, fiel eigentlich gar nicht so auf, ob ich da nun mitaß oder nicht, äh ich gehörte dann mit dazu“ (Sophia Kartusek, Kernstelle I,1).

ihr Handeln weder als eigensüchtig, nur auf den eigenen Vorteil bedacht darstellt noch als moralisch hehre Tat etwa im Sinne eines Robin Hood. Sie folgt vielmehr, wie die Metapher des „eigenen Weges“ suggeriert, ihren eigenen Maßstäben, auch wenn sie damit gegen Regeln der Erwachsenenwelt verstößt. In der Selbstbeschreibung als „aufmüpfig“ klingen Selbst-Bewusstsein und Stärke an, ohne dass kulturell negative Konnotationen impliziert sind, etwa das Bild eines egoistisch oder destruktiv handelnden Kindes. Allerdings ist „aufmüpfiges“ Handeln, insbesondere in der angesprochenen biographischen Phase der frühen Kindheit, auch mit Risiken behaftet, wie der Fortgang des Interviews zeigt.

*Sophia: Ähm das artete dann leider ähm damit aus, ähm dass ich gemeinsam mit einer Freundin aus dem Fenster gesprungen bin und seit der Zeit ähm also humpele. Ich hatte mir einen Halswirbel angebrochen und äh bin seitdem auf der linken Seite lädiert. - - - Bin nach diesem Unfall natürlich von von den Eltern sehr behütet worden ähm, aber dieser äh Behütung konnte ich doch immer wieder entfliehen - - -*

*I: Warum sind Sie damals aus dem Fenster gesprungen?*

*Sophia: Äh ja, wir wollten raus. Ich erinnere mich, es war ein sehr schöner Tag. Die Mutter der Freundin ist einkaufen gegangen, hatte uns in der Wohnung gelassen bei geschlossener Tür, dummerweise war ein Fenster geöffnet und, da wir nicht zur Tür heraus konnten, sind wir halt aus diesem Fenster gesprungen. - - -*

*I: Wie alt waren Sie da?*

*Sophia: Ja, da war ich drei dreiviertel ja. - - - Und dann nach diesem Unfall haben meine Eltern dann schon versucht, dass ich einiges nicht gemacht habe. Fahrrad fahren, schwimmen lernen, all solche Sachen, die sicherlich sehr wichtig gewesen wären. Was ich dann später versucht habe nachzuholen, dann aber selber Ängste entwickelt habe und es hab bleiben lassen. - - -*

*(Sophia Kartusek, Kernstelle I,3)*

Lässt sich die bisherige Erzählung zusammenfassend als Lernfigur beschreiben, in der Differenzenerfahrungen in der kindlichen Lebenswelt die Erzählerin dazu ermutigen, auf „eigenen Wegen“ die Welt zu erkunden, und dies zu Lernerfahrungen führt, die biographisches Handeln nachhaltig beeinflussen, so wird mit der Geschichte des Fenstersprungs eine andere, ebenfalls biographisch nachhaltige Erfahrungsfigur eingeführt: die eines *Bruchs*. Der von der knapp Vierjährigen nicht reflektierte Sprung aus dem Fenster zieht Konsequenzen nach sich, die nicht nur in einer bleibenden körperlichen Beeinträchtigung bestehen. Sophia wird auch im übertragenen Sinn eingeschränkt, „ihre eigenen Wege zu gehen“.

Dazu trägt die besondere Obhut der Eltern bei, deren Hintergrund in diesem Abschnitt nun deutlicher wird. Indem Sophia jedoch der „Behütung ... immer wieder entfliehen“ kann, bleibt sie im Kern aufmüpfig. Die Alltagswelt im Lager bietet, wie geschildert, einen

Möglichkeitsraum für die Kinder, sich der Kontrolle der Erwachsenen zu entziehen<sup>17</sup> und eigenverantwortliches Handeln bereits im frühen Alter einzuüben. Gleichwohl bedeutet der Sprung aus dem Fenster für Sophia eine Einschränkung von Erfahrungsfeldern und Lernmöglichkeiten. Fahrradfahren, Schwimmen und vermutlich noch andere Dinge, die nicht nur in motorischer Hinsicht, sondern auch sozial und symbolisch für die kindliche Entwicklung wichtig sind, werden ihr offensichtlich untersagt<sup>18</sup>. Die versäumten Lernprozesse lassen sich, wie die Erzählerin andeutet, nicht beliebig nachholen. Im Erwachsenenalter fehlt ihr die ‚draufgängerische‘ Disposition, und sie hat mangels Erfahrung Ängste entwickelt.

Der Unfall kann mit Blick auf die hier diskutierte Lernfigur auch in einer weiteren Hinsicht als relevante Erfahrung interpretiert werden. Er macht die Verletzbarkeit des Lebens deutlich, die trügerische Sicherheit des Alltagslebens, die mit einem Mal fraglich wird. Das Kind hätte sich, statt nur den Halswirbel anzubrechen, ‚das Genick brechen‘ können. Die Gehbehinderung ist eine körperliche Spur dieser Erfahrung, eine bis heute bleibende Erinnerung an die Endlichkeit des individuellen Lebens.

Darüber hinaus versetzt sie die Erzählerin – trotz ihrer Integration in die Kinderwelt des Lagers – in eine weitere biographisch signifikante Position der Differenzenerfahrung: Sie selbst ist durch ihre Behinderung „anders“, wird von bestimmten Aktivitäten ausgeschlossen und zur Zuschauerin gemacht. Auch diese Erfahrung kann als Bedingung dafür gesehen werden, dass die Erzählerin – so unsere These – schon in der frühen Kindheit ein reflexives Verhältnis zu ihrer Biographie entwickelt. Dieses dokumentiert sich nicht zuletzt an der Wahrnehmung und Re-Konstruktion einer weiteren biographischen Brucherfahrung:

*Sophia: Ja, in diesem Lager haben wir zwölf Jahre gewohnt. Ich, also mit guten Erinnerungen daran, und im Alter von zwölf Jahren sind wir dann halt umgezogen in eine Sozialwohnung ((kurze Unterbrechung durch den Mann, der in die Küche schaut, etwas fragt und nach kurzer Antwort Sophias die Tür wieder schließt)) - - - Und diese Sozialwohnung, die ähm ja, das war so ein*

---

17 Hier kann auf neuere Ergebnisse der historischen Sozialisationsforschung verwiesen werden, in denen diese Erfahrung als typisch für das Aufwachsen in den ersten Nachkriegsjahren in Deutschland herausgearbeitet wird. Die relativ geringe Kontrolle der Erwachsenen und die entsprechend frühe Selbstständigkeit der Kinder wird als prägende Erfahrung einer ganzen Generation interpretiert (vgl. stellvertretend Preuss-Lausitz u.a. 1991).

18 Für den Ausschluss von diesen Erfahrungen spielt es keine Rolle, ob die Entscheidung der Eltern tatsächlich medizinisch begründet war oder aber auf einer – verständlichen – Angst beruhte, die „aufmüpfige“ Tochter könnte sich bei derartigen Unternehmungen erneut in Gefahr bringen.

*Einschnitt ins Leben, hm man lebte dann abgeschlossen. Jeder klingelte, wenn er den anderen besuchen wollte, und im Lager war das alles viel freier viel offener. Man klopfte, man äh wohnte teilweise ja auf einem großen Flur, weil es Wehrmachtskasernen gewesen sind. Ähm ja also diese Freiheit ist da so ein bisschen gekappt worden, obwohl sich jeder auf die schöne neue Wohnung gefreut hatte. Jo, das ist dieser. – Ja, da ist, also ich hab auch so das Gefühl, oder in der Erinnerung sag ich mir, damit ist die Kindheit, also die freie Kindheit, so im Alter von zwölf Jahren dann auch zu Ende gegangen. Dann fing äh der Ernst des Lebens an, äh ich besuchte das Gymnasium, die Anforderungen wurden natürlich immer höher. Man hatte nicht mehr die äh die Möglichkeit, Stunden zu spielen, sondern musste auch lernen. Hmmm gut, ich war keine besonders ehrgeizige gute Schülerin, bin aber ohne Schwierigkeiten durchs Gymnasium gegangen ähm, auch mit einer Wiederholung, aber das hat mir ganz gut getan.*

*(Sophia Kartusek, Kernstelle I,4)*

Im letzten Abschnitt des Anfangssegments evaluiert Sophia die Zeit im Lager, indem sie noch einmal auf die „guten Erinnerungen“ verweist, die sie damit verbindet. Die „gute“ Zeit endet „im Alter von zwölf“, als die Familie in eine Sozialwohnung ziehen kann. Obwohl die „schöne neue Wohnung“ vermutlich ein lange gehegter Wunsch war und eine deutliche Verbesserung der familiären Wohnsituation dargestellt haben dürfte, bedeutet er für Sophia einen „Einschnitt ins Leben“. Dieser Einschnitt betrifft dabei weniger ihr ganz individuelles Leben, wie dies für den Unfall gilt, sondern die geteilte soziale Welt ihrer Kindheit. Die „Freiheit“, die durch den Umzug „so ein bisschen gekappt worden ist“, ist vor allem die soziale und räumliche Bewegungsfreiheit der Kinder (und ggf. auch der Erwachsenen), selbstverständlich in der Nachbarschaft ein- und auszugehen. Die Erzählerin macht den Unterschied anschaulich: Das Wohnen „auf einem großen Flur“ schafft für die Kinder die Situation einer Art Großfamilie. In der neuen Wohnsituation dagegen ist das Leben der Familien „abgeschlossen“, Besuch muss durch die Klingel angekündigt werden. Die soziale Nähe zu den anderen Kindern und Familien, die fraglose Zugehörigkeit und Bewegungsfreiheit gehen verloren, von nun an müssen Schwellen übertreten werden, um soziale Kontakte wahrzunehmen. Damit verändert sich auch der Erfahrungsraum. Die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen kulturellen und familialen Kontexten ganz selbstverständlich hin- und herzuwechseln, wird „gekappt“.

Zudem ist der biographische Einschnitt durch den Wechsel der Schule markiert. Der Eintritt in das Gymnasium bedeutet eine (zumindest partielle) Trennung von den Kindern des Lagers, aber auch neue soziale Kontakte und vermutlich eine Veränderung der relevanten soziale Bezugsmilieus. Darüber hinaus bringt das Gymnasium neue Anforderungen und Zwänge mit sich, die sich vor allem darin äußern, dass Zeit nicht mehr „spielend“ verbracht und ‚vergessen‘ werden kann, sondern effektiv zum Lernen genutzt werden muss. An die Stelle des Herumstreifens mit der Kinderschar tritt das (individuelle) Lernen am häuslichen Schreibtisch. Obwohl die Erzählerin nicht explizit darüber spricht, ist aufgrund der bislang

gegebenen Informationen vorstellbar, dass nun ihre Situation als Einzelkind im Alltag deutlicher zum Tragen kommt.

Schließlich wird der Bruch mit der „ersten Welt“ auch dadurch markiert, dass Sophia nun zu einer Jugendlichen heranwächst. Ihre nachträgliche Reflexion, dass die *„Kindheit, also die freie Kindheit, so im Alter von zwölf Jahren dann auch zu Ende gegangen“* ist, verschärft einerseits den biographischen Bruch zwischen der Kindheit als „Freiheit“ auf der einen Seite und dem *„Ernst des Lebens“* auf der anderen, sie kann aber auch als eine Art Trost gelesen werden, dass die Zeit der kindlichen Freiheit ohnehin mit zwölf Jahren *„zu Ende gegangen“* wäre und nun andere Aufgaben anstehen. Sophia betrachtet diesen Übergang auch als *„Transformation ihres Selbst“* vom Kind zur Jugendlichen.

Was die Erzählerin hier mit der Rede<sup>19</sup> vom *„Ernst des Lebens“* zusammenfasst, führt sie nicht detailliert aus. Als einen Aspekt des „ernsten“ Lebens benennt sie die immer höher werdenden Anforderungen der Schule.<sup>20</sup> Lernen verändert sich von einem spielerischen, informellen, interaktiven Umgehen mit unterschiedlichen Erfahrungsfeldern und Erfahrungsgegenständen zu einem schulisch organisierten, sich steigernden Anforderungsprogramm, das gezielt und individuell bewältigt werden muss. Die pauschale Evaluation, *„ohne Schwierigkeiten durchs Gymnasium gegangen“* zu sein, lässt wenig Raum für eine differenziertere Interpretation. Die Zusatzinformation, dass sie eine Klasse wiederholt hat, verweist zwar auf zumindest temporäre Schwierigkeiten, die aber aus der Retrospektive nicht mehr als bedeutsam markiert werden. Im Gegenteil, die positive Bewertung des Umstandes kann wiederum als Beleg dafür gesehen werden, dass die Erzählerin auch innerhalb eines so normierten biographischen Programms, wie es die Schullaufbahn darstellt, noch ihren eigenen Maßstab, ihre „eigene Zeit“, zugrunde legt: Ihr hat das zusätzliche Jahr *„ganz gut getan“*.

---

19 Es ist nicht unwahrscheinlich, dass dieser geläufige Ausdruck tatsächlich aus wiederholten Reden, und zwar aus den Kommentaren und Ermahnungen der Erwachsenen, übernommen wurde, die jene biographische Statuspassage begleiten.

20 Welche Rolle die Gehbehinderung in der nun beginnenden Lebensphase spielt, führt die Erzählerin nicht aus. Es ist aber nicht unplausibel zu vermuten, dass sie ihr vor allem in dem durch das Lebensalter angedeuteten Übergang zur Pubertät Schwierigkeiten bereitet hat. Tanzstunden, Sportunterricht, Flirtereien etc. können sich als äußerst schwierig für ein junges Mädchen mit einer Gehbehinderung erweisen. – Ohne dieser Überlegung anhand des Materials weiter nachgehen zu können, macht sie doch darauf aufmerksam, dass Lernanforderungen in der hier relevanten Statuspassage zwischen Kindheit und Erwachsenenalter keineswegs nur im Bereich von Schule und Ausbildung zu suchen sind.

Die Interpretation der Kernstelle erlaubt es nun, einige Aspekte der Lernfigur differenzierter zu benennen und mit Kernstellen aus anderen Interviews zu kontrastieren. Ziel ist eine kategoriale Differenzierung der ersten Lernfigur.

### **3.1.2 „Differenzerfahrung“ – Differenzierungen und Kontrastierungen zur Ausarbeitung der Kategorie**

Am Beispiel der ersten Kernstelleninterpretation konnte nicht nur gezeigt werden, dass Differenzerfahrungen wichtige Bedingungen sein können, um Lernprozesse anzuregen und zu fördern, sondern auch, dass die Kategorie „Differenzerfahrung“ selbst differenziert werden kann. Zunächst erscheint es sinnvoll, die Kategorie von anderen Arten von Erfahrung abzugrenzen, denn von einem abstrakt-theoretischen Standpunkt aus kann durchaus *jede* Erfahrung an das Prinzip der Differenz gebunden werden, d.h. an eine *Unterscheidung* und eine *Bewegung* des Handelns und Denkens *in der Zeit*.<sup>21</sup> Um den Begriff der Differenzerfahrung für unsere Zwecke zu präzisieren, ist also ein zusätzliches Kriterium erforderlich. Dieses besteht darin, dass eine im lebensweltlichen Kontext wahrgenommene Differenz, z.B. Unterschiede zwischen Sprachen oder Milieus, explizit im Interview angesprochen, mit dem eigenen Erleben verbunden und reflektiert wird und – das ist ein weitergehendes Kriterium im Zusammenhang mit Lernprozessen – vom Subjekt als bedeutsame Erfahrung auf die eigene Biographie bezogen wird. Es geht also um diejenigen Differenzerfahrungen, die ausdrücklich in einen Relevanzzusammenhang mit der eigenen Erfahrungs- und Lerngeschichte gebracht werden. Dieser Zusammenhang kann theoretisch-argumentativ (im Sinn einer Selbsttheorie des Subjekts) oder im narrativen Format

---

21 Hier könnte beispielsweise aus systemtheoretischer Sicht argumentiert werden, dass (Selbst-)

Beobachtung immer Unterscheiden bedeutet (vgl. z.B. Luhmann 1984). Eine andere theoretische Erklärung könnte an der gestalttheoretischen Überlegung ansetzen, dass Wahrnehmung, Differenz und Bewegung eng miteinander verknüpft bzw. ein Prozess sind (vgl. z.B. von Weizsäcker 1996). Zu den Gestaltprinzipien von Bewegung gehört es, zeitlich und örtlich unterschiedene „Punkte“ miteinander zu verbinden, dadurch werden Differenzen im Sinne eines „vorher“ und „nachher“ bzw. eines „hier“ und „dort“ hergestellt. Diese allgemeinen Prinzipien lassen sich auch auf Erfahrung anwenden, die immer einen zeitlichen Prozess beinhaltet und mit Veränderungen innerhalb eines (sozial-)räumlich oder gegenständlich beschreibbaren Kontextes verbunden ist (vgl. Dewey 2000, S. 186ff).

hergestellt werden, d.h. in Form einer Geschichte (z.B. über ein signifikantes Erlebnis, dem Auswirkungen auf die weitere Biographie zugemessen werden).

Differenzerfahrungen, die in diesem Sinn für die Bildungs- und Lerngeschichte eines Individuums relevant sind, können nun nach weiteren Gesichtspunkten differenziert werden. Die Auswertung des empirischen Materials legt zunächst eine heuristische Unterscheidung zwischen Formen der Differenzerfahrung nahe, die sich am Kriterium der *zeitlichen Anordnung* (synchron vs. diachron) und an der Frage festmacht, ob die Erfahrung der Differenz in erster Linie in der sozialen Umwelt verortet wird oder als Erfahrung des ‚Andersseins‘, in erster Linie auf die eigene Person bezogen wird. Vereinfachend unterscheiden wir hier drei Formen:

Erfahrungen, die ein wiederholtes *Hin- und Herwechseln* zwischen *parallel* bestehenden sozialen oder kulturellen *Welten* oder Regionen der Lebenswelt beinhalten,

Erfahrungen, die auf eine signifikante Weise mit dem Gefühl bzw. der Selbstbeschreibung verbunden sind, als Individuum in der sozialen Welt *‚anders zu sein‘*;

und die Erfahrung eines *sukzessiven*, womöglich nur einmaligen *Wechsels* von einer Welt in eine andere oder – wenn der Blick stärker auf das Selbstverhältnis gerichtet ist – von einer Identitätskonstruktion zu einer anderen. Diese Erfahrung kann auch als *biographischer Übergang* oder *Bruch* bezeichnet werden.

Wie die diskutierte Kernstelle aus dem Interview mit Sophia Kartusek zeigt, können in einer Biographie durchaus verschiedene Varianten von Differenzerfahrung vorkommen.

#### (a) *Differenzerfahrung als Wechseln zwischen parallelen Welten*

Das Aufwachsen in einem multikulturellen Kontext, der durch die Parallelität unterschiedlicher Sprachen geprägt ist, spielt nicht nur in Sophias Lebensgeschichte eine Rolle, sondern prägt auch die Lebenswelt einiger anderer Interviewpartnerinnen: *Karla Tasmanek* wird Ende der 1930er Jahre in einem kleinen Ort im Süden Brasiliens als zweites Kind eingewanderter deutscher Eltern geboren. Der Vater, ein gelernter Schlosser, war als junger Mann von seiner Familie während der so genannten Weltwirtschaftskrise zu ausgewanderten Verwandten nach Brasilien geschickt worden in der Hoffnung, dass es ihm dort besser ergehen würde. Karlas Mutter war mit der ganzen Familie nach Brasilien emigriert. Dort lernen sich die Eltern kennen und gründen eine Familie. Karla hat eine drei Jahre ältere und eine fünf Jahre jüngere Schwester. Der Ort, in dem die Familie lebt, ist durch eine starke deutsche Community geprägt.

*Karla:* *Ich bin als zweites Kind ähm 1939 geboren, und in diese mm ja in diese mm Gemeinschaft, sag ich mal, diese ((Räuspern)) deutsche Gemeinschaft im Ausland hineingeboren und hatte wirklich das Privileg ähm ja im\_in zwei Kulturen ja doch hinein zu, geboren zu werden und aufzuwachsen. Ähm*

*dominierend war natürlich ganz lange diese deutsche Kultur ähm deutsche Sprache, deutsches ähm deutsche Tradition äh, weil die von zu Hause aus einfach geprägt wurden und ja, und dann war so außerhalb des Hauses warn ja dann zwar auch noch viele Deutschstämmige so rundherum, aber zum Beispiel im Kindergarten wurde dann Portugiesisch gesprochen, und äh in der Schule dann ohnehin. Insofern hatte ich den, den großen Vorteil, wirklich in zwei Kulturen und mit zwei Sprachen äh aufzuwachsen, wohl nicht bis zum Anfang des Schuljahres, da wurd' aber Deutsch, also das das vor\_ die vorherrschende Sprache ähm, aber dann so dann mit der Schulzeit.*

*(Karla Tasmanek, Kernstelle I,1)*

Durch die Tatsache, in eine „deutsche Gemeinschaft im Ausland hineingeboren“ zu werden, wächst Karla Tasmanek mit „zwei Kulturen“ auf – ein Umstand, den sie gleich zu Beginn ihrer biographischen Erzählung hervorhebt. Anders als Sophia Kartusek, die die Besonderheit ihres mehrsprachigen Aufwachsens durch die konkrete Beschreibung ihrer eigenen Aktivität (Sprachen lernen im interaktiven Kontext der „Kinderschar“) eher en passant einführt, markiert diese Interviewpartnerin die Besonderheit ihrer Lebensgeschichte aus einer distanzierten Beobachterperspektive heraus, die gleich zu Beginn mit kategorialen Zuordnungen und Bewertungen verknüpft wird: Sie bezeichnet ihr Aufwachsen in zwei Kulturen als „großen Vorteil“. Welche Vorteile sie damit verbindet, wird an dieser Stelle (noch) nicht ausgeführt. Der einzige konkretere Hinweis bezieht sich auf die Möglichkeit, „zwei Sprachen“ zu erlernen, was sie als „Privileg“ empfindet. Dies kann gleich zu Beginn des Interviews als Hinweis gelesen werden, dass Bildung und kulturelles Kapital eine wesentliche Rolle in Karla Tasmaneks Lebensgeschichte spielen.

Das Bild der „zwei Kulturen“ wird in dieser Eingangssequenz ebenfalls (noch) nicht inhaltlich expliziert, sondern zunächst sogar relativiert: Es wird deutlich, dass es nicht um ein gleichberechtigtes Teilhaben an zwei Kulturen oder – wie im Fall Sophia Kartuseks – um ein fließendes Hin- und Herwechseln zwischen mehreren Kulturen geht, sondern um eine eindeutige Zugehörigkeit zur „deutschen Gemeinschaft“. Damit sind „deutsche Kultur“, „deutsche Sprache“ und „deutsche Tradition“ verbunden – Kategorien, die eher die nationale Identität („Deutschstämmige“) und Abgrenzung *einer* (der deutschen) Kultur markieren als eine binationale oder multikulturelle Kommunikation. Es entsteht das Bild einer relativ in sich abgegrenzten deutschen Community „im Ausland“. Die Welt, in die Karla hineingeboren wird, ist eher „deutsch“ als biculturell.

Fragt man nach den konkreten *biographischen Erfahrungen*, die Karla im Umgang mit den „zwei Kulturen“ macht, so trifft man – wie bei Sophia – auf die Erfahrung mit *Sprache*: zuerst im Kindergarten, wo portugiesisch gesprochen wird, und später in der Schule. Die kulturelle Welt ist auch in dieser Hinsicht dualistisch aufgebaut. In der Familie und in der „Gemeinschaft“ wird deutsch gesprochen, im Kindergarten und in der Schule portugiesisch. Zwischen diesen beiden Bereichen wechselt Karla entsprechend einer institutionell

vorgegebenen Logik hin und her, nicht aufgrund selbstinitiiert Kontakte, Kinderfreundschaften oder durch unbeaufsichtigtes „Erkunden“ wie in Sophias Fall. Kulturelle Zugehörigkeit bzw. die Möglichkeit, an zwei Kulturen teilzuhaben (und der Hermetik der deutschen Enklave zu entkommen) ist wesentlich durch die Bildungsinstitutionen vermittelt. Die *Parallelität* kultureller Welten steht in Karlas Fall zunächst eher unter dem Zeichen der *Trennung* als der Verbindung und Durchmischung. Dazu trägt auch die im Text mehrfach relevant gemachte Frage der *Dominanz* und *Bewertung* bei: Deutsch ist die „*vorherrschende Sprache*“, „*dominierend war natürlich ganz lange diese deutsche Kultur*“. Dass die Zugehörigkeit zur deutschen Gemeinschaft bzw. der Status, „deutsch“ zu sein, unter einem normativen Druck steht und das Dominanzverhältnis auch umgekehrt werden kann, wird in der folgenden Passage der Kernstelle deutlich:

*Karla: Dann ((Räuspern)) in Brasilien zu dem Zeitpunkt, als ich in die Schule gekommen bin, bin ich 45, es schon keine deutschen Schulen mehr gab, weil äh Brasilien äh 42 sich mit Amerika gegen Deutschland ähm vereint hat. Im Krieg wurden dann deutsche Schulen und und ähm deutsche Gemeinden, Kirchengemeinden also sehr stark ins Visier genommen, und deutsche Schulen wurden geschlossen. Also, meine ältere Schwester äh ist auch schon auf eine ganz normale brasilianische Schule gegangen, und ähm da war eben die Sprache portugiesisch, und es war also nichts in deutscher Sprache.*  
(*Karla Tasmanek, Kernstelle 1,2*)

In der Situation der Emigration und im zeitgeschichtlichen Kontext des Zweiten Weltkriegs ist die Zugehörigkeit zur „deutschen Kultur“ eine umstrittene politische Angelegenheit, eingespannt in öffentliche Auseinandersetzungen, staatliche Interessen, normative Regelungen und kulturelle Werte der brasilianischen Aufnahmegesellschaft, aber auch kollektiver Identitätskonstruktionen innerhalb der „deutschen Gemeinschaft“. Die Schließung deutscher Schulen entzieht der „deutschen Kultur“ die öffentliche Anerkennung und erzeugt einen Integrationsdruck, aber womöglich auch eine Verstärkung der kulturellen Abgrenzung und Identitätsbehauptung. Für Karla ist damit zunächst die Erwartung verbunden, dass sie wie ihre ältere Schwester „*auf eine ganz normale brasilianische Schule*“ geht. Damit geht eine Öffnung zur brasilianischen Sprache und Kultur einher, eine „Normalisierung“ des Alltagslebens in der brasilianischen Gesellschaft. Das Alltagsleben ist in diesem Arrangement nun tatsächlich in zwei Kulturen verankert. Zugleich tritt aber die Besonderheit, „deutsch“ zu sein und zu Hause deutsch zu sprechen, noch einmal deutlicher ins Bewusstsein. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass ‚Deutschsein‘ auch in der Schule und in der Gruppe der Gleichaltrigen Gegenstand von Auseinandersetzung, Bewertung oder gar Abwertung und Verteidigung ist. Dass Karla Tasmanek darüber nichts berichtet, kann damit zu tun haben, dass der Übergang zur Schule durch ein anderes einschneidendes biographischer Ereignis überlagert wird:

Karla: *Was äh die Familie jetzt noch angeht äh, gab es einen großen Einschnitt äh 1945, als meine Mutter starb, mit 35 Jahren, und äh meinen Vater mit drei eben kleinen Kindern hinterließ, und äh das war schon ein ein Wahnsinnseinschnitt für für die ganze Familie. Und äh meine älteste Schwester war neun, ich war gerade sechs, und meine jüngste Schwester war elf Monate, und da gab es also ähm, denk ich mal, son\_ son Riesenwirbel, wie wie geht's weiter, was passiert mit der Familie, wie wie ja, wie soll eigentlich der Fortlauf überhaupt des alltäglichen Lebens stattfinden. Und da sind wir vom Süden Brasiliens 500 Kilometer nördlich nach Sao Paulo umgesiedelt, wo Verwandte wohnten und bei denen wir dann wohnen konnten und wo mein Vater gearbeitet hat und wir Kinder eben versorgt waren durch Angestellte und einfach durch das, was denn so wichtig war. Essen, Trinken und und so weiter, nech? Ähm 46 wurde ich eingeschult, meine älteste Schwester ging ja dann schon zur Schule, und es war so die Überlegung ähm, tja, wie, wie, wohin sollte diese Einschulung, oder wo sollte diese Einschulung stattfinden in so 'ner Riesenstadt, wie Sao Paulo schon damals war, und man beschloss, dass wir in ein deutsches Internat kämen, meine ältere Schwester und ich, und äh dieses war vielleicht noch mal von Sao Paulo Stadt 200 Kilometer entfernt, und wir kamen also in dieses Internat mit, mit, da war ja der Krieg dann auch zu Ende, insofern gab es also auch nicht mehr diese Problematik, dass das denn ein ein Internat von Deutschen oder Deutschstämmigen, also schon dort geborenen geführt wurde, aber es war weiterhin ein- nicht weiterhin, sondern es war eine brasilianische Schule mit stark deutschem Regiment, sag ich jetzt mal so. Äh die Schule hieß Gymnasio Pfrönne, also Pfrönne war der Name des Gründers, der - des Gründers dieses Gymnasiums, und dort äh wurde ich eingeschult, und meine Schwester kam dann in die vierte Klasse, ja. Und für mich persönlich war dieses ins Internat kommen ein - oder im Internat sein so etwas wie ein, ein, ein geschützter Raum nach diesen Turbulenzen nach dem Tod meiner Mutter und Umsiedlung und einfach irgendwo sein. Meine Tante war berufstätig, Onkel war berufstätig, die Cousins, Cousinen waren alle älter, also es gab kein Kind zum Spielen, und ähm von daher war äh der Eintritt in in in so ne Schule mit vielen internen Schülern für mich eine ein 'n Pluspunkt und ne ganz große ähm m ja eigentlich n Geschenk, muss ich sagen, da wusst' ich, da gab's den Ablauf, da gab's die Schule, da gab's die Schlafsäle, und da wusst' ich, wo's langgeht. Und da gab's ne groooße Mauer drumrum, und was sich da draußen abspielte, war ähm unwesentlich, ich war ja geschützt in diesem großen Schulareal.*

*(Karla Tasmanek, Kernstelle I,3)*

Als Karla sechs Jahre alt ist, stirbt ihre Mutter an einer schweren Krankheit. Das bedeutet einen „Wahnsinnseinschnitt“ in Karlas Leben und für die gesamte Familie. Um die Existenz der Familie zu sichern, d.h. Geld zu verdienen und zugleich die Betreuung der drei kleinen Kinder zu gewährleisten, zieht der Vater mit den Kindern in das weit entfernte Sao Paulo, wo er Arbeit hat und die Kinder von Verwandten bzw. deren Angestellten betreut werden können. Zwar sind die Kinder durch dieses Arrangement materiell versorgt („... und wir Kinder eben versorgt waren durch Angestellte und einfach durch das, was denn so wichtig war. Essen, Trinken und und so weiter, nech?“), aber es handelt sich um eine Übergangssituation ohne weitergehende Perspektiven, die nur rudimentär den „Fortlauf ... des alltäglichen Lebens“ absichert.

Eine konkrete zukunftsorientierte Entscheidung, die in dieser Zeit getroffen werden muss, ist Karlas Einschulung. Jetzt wird auch deutlich, dass der Besuch einer „ganz normalen brasilianischen Schule“ für Karla noch gar nicht Realität gewesen ist, sondern eine am Vorbild der älteren Schwester orientierte antizipierte Wirklichkeit. Wie sich nun herausstellt, besucht Karla gerade keine „ganz normale brasilianische Schule“, sondern ein „mit stark deutschem Regiment“ geführtes Internat. Mit dieser Entscheidung mögen einerseits praktische Erwägungen verbunden sein – die Unterbringung von zwei Töchtern im Internat bedeutet zweifellos eine Entspannung des Betreuungsproblems. Andererseits ist sie auch ein Indikator, dass Bildung einen hohen Stellenwert in der Familie besitzt. Dafür spricht nicht nur die Bereitschaft zur finanziellen Investition, sondern auch die Tatsache, dass die Überlegung, welche Schule die Kinder besuchen sollen, ganz offensichtlich Gegenstand von Aufmerksamkeit und Beratung in der Familie sind. Neben dem Wunsch, den Kindern eine gute Bildungsperspektive zu eröffnen, spielt dabei offensichtlich wiederum die deutsche Kultur des Internats eine Rolle. Ob damit explizite Bildungsinteressen (des Vaters, der Verwandtschaft) verbunden sind oder die fürsorgliche Überlegung im Vordergrund steht, dass die Kinder nach dem Tod der Mutter und dem abrupten Verlust des vertrauten Lebens in der überschaubaren deutschen Community besser in der kleinen (deutschsprachigen) Welt des Internats aufgehoben sind als in der brasilianischen „Riesenstadt“, kann nicht entschieden werden.

Für Karla spielt der zweite Aspekt eine entscheidende Rolle. Sie erlebt das Internat als „Geschenk“. Der strukturierte Alltag, die klare Raum- und Arbeitsaufteilung sind entlastend nach der unruhigen und verwirrenden Zeit („Turbulenzen“), und sie genießt es, mit anderen Kindern zusammen zu sein. Vor allem aber erlebt sie die Schule überhaupt als einen Ort („irgendwo“), an dem sie „sein“ kann und an dem sie „geschützt“ ist („ich war ja geschützt in diesem großen Schulareal“). Die Formulierung verweist auf die Kontrasterfahrung, vorher schutzlos den „Turbulenzen“ ausgeliefert gewesen zu sein, die nach dem Tod der Mutter und durch den Umzug in die fremde „Riesenstadt“ ihr Leben durcheinander gebracht haben. In dieser Situation wiederholt und bestätigt sich das Muster, das schon die lebensweltliche Ordnung der frühen Kindheit bestimmt hat: das Aufwachsen in einem vertrauten, relativ abgeschlossenen Raum, einer Enklave, deren positive Erfahrung mit „deutscher“ Sprache und Kultur assoziiert ist. War die Zugehörigkeit zu einem solchen „Ort“ zunächst durch den familiären und nachbarschaftlichen Rahmen der Gemeinschaft garantiert, so übernimmt nun die Bildungsinstitution diese Funktion. Auf dem Hintergrund der biographischen Erfahrungsaufschichtung wird verständlich, dass die Erzählerin das Internat trotz seiner ‚Gefängnisatmosphäre‘ („Und da gab’s ne groooße Mauer drumrum“) mit ausgesprochen positiven Gefühlen verbindet („Geschenk“), mit Schutz und Geborgenheit. Diese Sicherheit ermöglicht es ihr, das Anregungsmilieu im Internat für sich zu nutzen. Wie sie später im

Interview erzählt, findet sie Vergnügen am Lesen und Lernen, an der Bibliothek, an Büchern und Sprache.

Ohne an dieser Stelle detaillierter auf den weiteren Verlauf der Lebensgeschichte einzugehen, kann darauf hingewiesen werden, dass Karla Tasmanek im Verlauf ihrer Biographie eine starke *Bildungsmotivation* entwickelt, die sich an ihre positiven Erfahrungen mit der deutschen Sprache und Kultur knüpfen. In der hier interpretierten Kernstelle wird zunächst der *Erfahrungshintergrund* deutlich, der gewissermaßen den biographischen „Boden“ dafür bereitet: Die besondere emotionale (und später auch intellektuelle) Bedeutung der (deutschen) Sprache und Kultur entsteht jedoch erst in der Kontrastierung zu anderen lebensweltlichen Erfahrungskontexten. Wie Frau Tasmanek gleich zu Beginn ihres Interviews betont, betrachtet sie das Aufwachsen in *zwei Kulturen* als Vorteil, nicht die Zugehörigkeit zur deutschen Kultur an sich. Im weiteren Verlauf der Biographie zeigt sich, dass sie die bikulturellen Bezüge tatsächlich lebt und sich z.B. durch ihren Bildungs- und Berufsweg – sie wird selbst Grundschullehrerin – durchaus in der brasilianischen Gesellschaft und ihrem Bildungssystem verortet, ohne den Bezug zur deutschen Kultur aufzugeben. Sie macht dabei verschiedene Erfahrungen an unterschiedlichen Schulen und Arbeitsplätzen in unterschiedlichen Regionen des Landes. Die räumliche Mobilität, aber auch familiäre Veränderungen (Umzüge der Familie, erneute Heirat des Vaters) bringen Bewegung und weitere konkrete Erfahrungen mit differenten sozialen Kontexten in ihr Leben. Das Thema, einen Ort zu finden („*irgendwo sein*“), bleibt biographisch relevant. In dieser Konstellation stellt der Zusammenhang „Bildung – Kultur – Schule – Lernen“ für sie eine kontinuierliche positive Bezugsmöglichkeit, eine Art „roten Faden“ dar.

*Zusammenfassend* ist an diesem Fallbeispiel festzuhalten, dass die Erfahrung verschiedener Kulturen nicht nur ein *Anregungsmilieu* für biographische Lernprozesse erzeugt, sondern auch eine *Ordnungsfunktion* innerhalb der Lebenswelt übernehmen kann. Die grundlegende Differenzenerfahrung, ‚dass das Leben auch anders sein kann‘, ist in Karla Tasmaneks Fall deutlich an ein duales Schema gekoppelt. Die Teilhabe an zwei Kulturen ist in ihrem Fall weniger eine „zufällige“ individuelle Erfahrung (und Leistung), sondern eingebettet in eine kollektive soziokulturelle und national konnotierte Ordnung, die auch institutionell – insbesondere durch Sprache und Bildungsinstitutionen – verankert ist. Diese Ordnung bietet Sicherheit und Orientierung, auch – und womöglich gerade dann – wenn sie individuell oder gesellschaftlich „unter Druck“ gerät und bedroht ist. Die Trennlinien zwischen den beiden Welten sind klar und (gelegentlich) relativ strikt. Die Abgeschlossenheit ist jedoch immer nur vorübergehend und partiell, niemals vollständig und permanent. Selbst die Mauern des Internats sind durchlässig, wenn Karla in den Ferien zu ihrer Familie nach Sao Paulo fährt oder regelmäßig Besuch von ihrem Vater und ihrem Onkel bekommt.

Als letztes Beispiel für eine national konnotierte kulturelle Differenzerfahrung kann das Interview mit *Katharina Kürtens* angeführt werden. Auch ihre Kindheit ist durch einen multinationalen Hintergrund und den zeitgeschichtlichen Kontext des Zweiten Weltkriegs geprägt.

*Katharina:* Also ich wie gesacht, ich werde 62 Jahre, ich bin 1941 im Februar geboren

*I:* Hmm.

*Katharina:* und zwar in Holland in X-Stadt, weil meine Eltern sehr jung äh dann nach Holland gegangen sind, der Bruder meines Vaters hatte da mehrere Friseurgeschäfte, und eins dieser Geschäfte hat mein Vater dann übernommen.

*I:* Hmm.

*Katharina:* Meine Eltern ham in deutsche Stadt geheiratet und sind dann nach Holland mit der deutschen Staatsangehörigkeit, muss man dazu sagen, obwohl sie beide eigentlich gar keine deutschen Eltern hatten.

*I:* Hmm.

*Katharina:* Also mein Vater ist, ich heiß mit Mädchennamen Nix und ich komm aus einer Nebenlinie von Marschall Nix, der bei Napoleon Marschall war.

*I:* Hmm.

*Katharina:* Aber nu\_ nicht di\_ direkte Linie, sondern ne Nebenlinie, das mein Mädchename

*I:* Hm.

*Katharina:* und die kommen alle aus 'm französischen Bereich, und meine Mutter kommt aus Polen.

*I:* Hmm.

*Katharina:* Und irgendwie ham sie dann aber doch die deutsche Staatsangehörigkeit und sind dann eben - äh nach - Holland gezogen aufgrund dieser beruflichen Geschichte, und - ich bin dann 41 in X-Stadt geboren, ich hab auch noch 'n Bruder, der is neunzehnhundert -. muss ich überlegen fünfunddreißig in holländische Y-Stadt geboren

*I:* Hmm.

*Katharina:* Ich hätte viele viele mehr Geschwister, meine Mutter hatte sehr, sehr viele Fehlgeburten, ein Bruder von mir ist, den ich gar nicht kannte, also da gab's mich noch überhaupt gar nicht, wurde auch an mich gar nicht gedacht, mit acht Jahren ertrunken

*I:* hmm.

*Katharina:* eine Halbschwester hatte mit sechs Jahren Lungenentzündung und starb, und was ich noch so aus Erzählungen weiß, ist, dass eine Zwillinggeburt auch gestorben ist. Und meine Mutter hat mich auch sehr spät gekricht, ich bin son Nachkömmling, da war sie schon 43.

*I:* Hm.

*Katharina:* Ja und dann sind wir in also in X-Stadt dann aufgewachsen weiterhin, mein Bruder, ja ne Weile in Y-Stadt, und dann alle in X-Stadt, und dann war ja Krieg, ich bin ja im Krieg geboren

I: hm.

Katharina: 41. Und wir hatten die deutsche Staatsangehörigkeit, mein Vater geriet in englische Kriegsgefangenschaft, und meine Mutter war dann mit uns Kindern allein und - hatte Angst, weil die Holländer waren zu dem Zeitpunkt nicht so sehr deutschfreundlich

I: hm

Katharina: und die Schwester meines Vaters lebte hier in deutsche Großstadt, und dann ist sie mit uns Kindern 1945, also war ich vier, und mein Bruder war 10, nach Großstadt

I: hm

Katharina: zu der Schwester ihres Mannes. Das war in Stadtteil auch, und zwar ziemlich nah am Rathaus hier oben ((Räuspern)), und da lebten wir natürlich unter sehr ärmlichen Verhältnissen. In Holland ging es uns ganz gut, da warn wir ganz gut gestellt

I: hm

Katharina: gutes Bürgertum so, aber hier meine Mutter mit uns Kindern allein und dann Kriegszeiten und so, meine Tante, da war das Verhältnis nicht sooo einwandfrei zwischen diesen beiden Frauen, hier lebten wir dann also im Keller unten

I: hm

Katharina: und hatten ein gemeinsames Eltern-Kinderschlafzimmer, schliefen alle in einem Schlafzimmer

I: hm

Katharina: also hatten eine Wohnküche im Keller und mit ner Toilette außerhalb, aber im Kellerbereich und und eben dieses Schlafzimmer nur, mein Vater war wie gesagt in englischer Kriegsgefangenschaft, der kam dann erst später und - - der war dann auch ziemlich kaputt, als er dann kam, und gar nicht so sehr arbeitsfähig durch die ganzen Kriegsgeschichten

I: hm

Katharina: und so, also war irgendwie, dauerte lange, bis er dann Fuß gefasst hat. Und ich hoffe ich äh mach es 'n bisschen chronologisch, aber es ist auch nicht so schlimm, wenn man mal hin und her springt, denk ich.

I: nö, nö.

Die biographische Selbsteinführung dieser Erzählerin hebt ebenfalls die *multinationale Herkunft* bzw. *Zugehörigkeit* der Familie als Besonderheit hervor. Ein zweites Thema, das unmittelbar damit verflochten zu sein scheint, ist die *Instabilität und Bedrohung des familiären Zusammenhalts* nicht nur durch Armut und Migration, sondern auch durch eine Unsicherheit des familialen „Personals“: die unabsehbare Abwesenheit des Vaters durch die Kriegsgefangenschaft und die „Anwesenheit“ einer für das Kind offensichtlich unklaren Anzahl verstorbener Geschwister sind Faktoren, die jene ‚erste Welt‘, in die Katharina hineingeboren wird, mit einer prinzipiellen Unsicherheit versehen. Die gesamte, nahezu atemlos vorgetragene Geschichte ist zudem in den zeitgeschichtlichen Kontext des Zweiten Weltkriegs eingebettet, der eng mit der lokalen und familiären Instabilität verknüpft ist.

Alle drei thematischen Stränge sind auf eine spezifische Weise mit Differenzerfahrungen verknüpft. ‚Dass die Welt auch anders sein kann‘, erscheint in Katharinas Schilderung nicht als anregendes „Aha-Erlebnis“, sondern eher als eine sich wiederholende, bedrohlich wirkende und nicht kontrollierbare Erfahrung. Die Abfolge der selbst erlebten oder durch Erzählung vermittelten krisenhaften Ereignisse ist schon allein zeitlich so dicht, dass die Wechselhaftigkeit selbst die zentrale Erfahrung zu sein scheint. Was die multikulturelle und nationale Zugehörigkeit<sup>22</sup> oder das Leben an den verschiedenen Orten in Holland und Deutschland für die Erzählerin konkret bedeuten, wird dahinter kaum erkennbar. Sie erzählt beispielsweise nichts über ihre Erfahrung mit unterschiedlichen Sprachen, nichts über Spielkameradinnen oder andere konkrete Erfahrungen in ihrer Lebenswelt. Die Informationen, die sie fast auflistend zusammenträgt, um ihre biographische „Startsituation“ zu beschreiben, sind überwiegend Informationen aus zweiter Hand und bleiben entsprechend vage.

So werden z.B. die Gründe der Eltern für ihre Migration nach Holland nicht expliziert. Der Hinweis, dass sie noch sehr jung waren, könnte nahe legen, dass sie nicht aus freien Stücken, sondern aufgrund ungünstiger wirtschaftlicher oder politischer Umstände ausgewandert sind. Katharina thematisiert keinen Plan, keine Handlungsperspektive, die ihre Eltern mit dem Migrationsschritt verfolgt haben. Auch die angedeuteten familiären Vorgeschichten der Eltern bleiben weitgehend im Dunklen. Der einzige konkrete Hinweis bezieht sich auf die unterschiedlichen nationalen Herkunftskontexte „Frankreich“ und „Polen“, auf den Wechsel zur „deutschen Staatsangehörigkeit“ und auf „Holland“ als vierten relevanten Bezugskontext der Familie, an dem ein Onkel offensichtlich erfolgreich seinen Lebensmittelpunkt gefunden hat. Mit diesen Hinweisen werden jedoch wiederum keine Handlungen, Absichten oder Erlebnisse der betroffenen Personen verknüpft, an die Katharina mit eigenen Erfahrungen oder Stellungnahmen anknüpfen könnte. Sie schildert eher die „äußere“ Konstellation einer international ‚zusammengewürfelten‘ Familie.

Auch der Versuch, diesen Umstand mit positiven Assoziationen von Internationalität und Weltläufigkeit zu verknüpfen, bleibt Katharinas eigenem Erleben und Handeln äußerlich, er stützt sich auf Informationen vom Hörensagen: Die rekonstruierte Abstammungslinie zum berühmten französischen Marschall suggeriert zwar einen bedeutungsvollen Hintergrund,

---

<sup>22</sup> Hier ist daran zu erinnern, dass nationale und kulturelle Zugehörigkeit im Kontext „Deutschland“ während des Nationalsozialismus noch einmal eine andere Bedeutung hatten als in der unmittelbaren Nachkriegszeit. Dass den Deutschen nach dem Krieg in Holland nicht sehr „freundlich“ begegnet wurde, deutet die Erzählerin hier an. Ob die polnische und französische Herkunft ihrer Eltern im NS-Deutschland womöglich zu Problemen geführt und die Emigration motiviert hat, reflektiert sie nicht.

doch wird dieser durch den anschließenden Hinweis entwertet, dass es sich lediglich um eine „Nebenlinie“ handele. Die Internationalität der Familienverhältnisse ist also keineswegs mit einem großbürgerlichen Kosmopolitismus zu verwechseln, sondern besitzt eher den Charakter von Zufälligkeit und Marginalität. Dennoch scheint der Erzählerin die Einbettung in einen symbolisch höher bewerteten Rahmen wichtig zu sein.

Darauf verweist auch ihre Kennzeichnung der familiären Situation, in die sie hineingeboren wird: *„In Holland ging es uns ganz gut, da warn wir ganz gut gestellt, gutes Bürgertum so“*. Die Verortung im bürgerlichen Herkunftsmilieu wird allerdings nicht weiter expliziert oder durch Belege gestützt. Sie bleibt vage und erhält ihre Bedeutung vor allem als Kontrastfolie für die nachfolgenden Lebensumstände der Familie in Deutschland, die durch materielle Armut, beengte Wohnverhältnisse (Kellerwohnung) und Unsicherheit der Perspektive (Abwesenheit des Vaters), aber auch durch mangelnde soziale Einbindung und schwierige familiäre Beziehungen (Abhängigkeit zur Familie der Schwägerin, zu der die Mutter kein gutes Verhältnis hat) gekennzeichnet werden.

Auch als der Vater aus der Kriegsgefangenschaft zurückkehrt, verbessert sich die Situation der Familie nicht wesentlich. Er braucht lange, bis er die Kriegserlebnisse überwunden hat, was die Familie in einer Zeit, in der es ihr nach und nach wieder besser gehen könnte, erneut belastet. Katharina greift, wenn sie darüber spricht, insbesondere die mangelnde Arbeitsfähigkeit des Vaters auf. Über emotionale Aspekte der Situation spricht sie nicht. Die Verbundenheit der Familienmitglieder wird insgesamt eher durch pragmatische und funktionale Aspekte in einer prinzipiell bedrohten Situation hergestellt als durch Schilderungen der emotionalen und interaktiven Beziehungsstruktur. Geschichten über gemeinsam erlebte Ereignisse, in denen Katharina oder andere Familienmitglieder als handelnde Personen vorkommen, erzählt sie aus ihrer Kindheit nicht. Sie bleibt in der Position der distanzierten Chronistin.

Diese Haltung nimmt sie auch ein, wenn sie die Kette der familiären Dramen aufzählt, die vor dem Kriegsende mit Umzug und Gefangenschaft des Vaters liegen. Die Fehl- und Totgeburten der Mutter könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Familie auch vorher schon nicht besonders gut gestellt war und die Mutter in den Schwangerschaften größeren Belastungen ausgesetzt war, evtl. zum Lebensunterhalt beitragen und arbeiten musste oder körperlich geschwächt war. Auch der Tod der Geschwister deutet an, dass die soziale und finanzielle Lage prekär und die Versorgung der Kinder eher schlecht war.

Fasst man die Erfahrungen zusammen, die in Katharina Kürtens Darstellung der Kindheit deutlich werden, so sind diese zweifellos durch eine Vielzahl von Differenzen und Brüchen gekennzeichnet. Sie werden jedoch – verglichen mit den anderen beiden Fallbeispielen – nicht zu einer bestimmten Erfahrungsfigur verarbeitet und nicht mit konkreten Erfahrungsinhalten gefüllt. Dominant ist vielmehr die Brüchigkeit und Wechselhaftigkeit als

solche. Einige Ereignisse werden überhaupt nicht in einen Reflexionsversuch einbezogen. Dies gilt vor allem für die existenzielle Erfahrung von Tod und Leben, die in verschiedenen Ereignissen der Familie aufscheint. An anderen Stellen lassen sich Versuche der Erzählerin erkennen, Relevanzstrukturen herauszuarbeiten und eine „Ordnung“ in die Verhältnisse zu bringen, die ihre kindliche Lebenswelt prägen. Hier knüpft sie an Differenzerfahrungen an – die multinationalen Kontexte und die mindestens implizit entworfene Geschichte einer sozialen Deklassierung –, aber die Rahmungsversuche „tragen“ nicht als biographische Konstruktion, d.h. sie werden nicht mit eigenem Handeln und Erleben verknüpft und nicht reflexiv auf die eigenen Erfahrungen bezogen, sondern bleiben in gewissem Sinn „äußerlich“. Diese Haltung zeigt sich auch in der unmittelbar folgenden Passage, in der Katharina zum ersten Mal im Interview sich selbst als Person konkreter beschreibt:

*Katharina: Und dann sind wir, ham wir da bei meiner Tante gelebt - - und durch diese - also ich muss dazu sagen, ich war n sehr unterernährtes dünnes Kind, und durch diese Kellergeschichten - äh d\_ wo es ja auch sehr feucht war und so, kriegte ich dann Gelenkrheumatismus*

*I: hm*

*Katharina: und war dann - also der Kopf konnte sich noch bewegen, aber alles andere war dann äh schon eingeschränkt. War dann ziemlich lange krank, war als Kind überhaupt sehr viel krank, und äh das hat sich aber dann irgendwie ge\_, Gott sei Dank nicht aufs Herz so niedergeschlagen, aber ich merk das jetzt im hohen Alter wieder*

*I: hm*

*Katharina: dass ich doch Probleme als Kind damit hatte, weil ich hab also ziemlich kaputte Knie.*

*I: hm*

*Katharina: Nun bin ich allerdings mittlerweile auch n bisschen schwerer*

*I: hm*

*Katharina: und das tut den Knien natürlich auch nich gut.*

Die Tatsache, dass sie schwer an Gelenkrheumatismus erkrankt, zeigt erneut, in welchen schlechten materiellen Bedingungen Katharina groß wird und wie sehr sie in ihrer Kindheit leidet. Auffällig an dieser Passage ist vor allem die Art und Weise, wie sie über sich und die Krankheit spricht. Die funktionale, nahezu technische Beschreibung des eigenen Körpers dokumentiert erneut eine große Distanz zum emotionalen Erleben, aber auch zu möglichen Bedeutungen und Bewertungen des Erlebten. Die Formulierung: „und der Kopf konnte sich noch bewegen, aber alles andere war dann äh schon eingeschränkt“, könnte sich ebenso auf einen fremden Körper beziehen, den sie von außen betrachtet. Für ihr Leiden findet sie, auch im Rückblick, keinen Ausdruck. Die Beziehung, die Katharina zwischen diesen, ihre Kindheit massiv beeinträchtigenden Bedingungen und ihrer heutigen biographischen

Situation herstellt, greift sich wiederum nur die funktional-technische Seite der körperlicher Folgen auf: dass sich die Krankheit „*Gott sei Dank nicht aufs Herz so niedergeschlagen*“ und sie heute „*ziemlich kaputte Knie*“ hat. Biographische Reflexionen oder Lernprozesse bezüglich der *Bedeutung*, die jene Kindheitserfahrungen für ihr weiteres Leben haben, werden an dieser Stelle des Interviews zumindest nicht erkennbar.

Die mangelnde Evaluation steht im Kontrast zu den aus der Beschreibung erkennbaren harten, vermutlich traumatischen Kindheitserfahrungen. Sie kann aber auch als Strategie des Umgehens bzw. Nicht-Umgehens mit diesen Bedingungen gesehen werden (s.u.). So bleiben Spannungen unaufgelöst. Was Katharina über ihre Krankheit berichtet, lässt darauf schließen, dass sie in ihrem familiären Milieu – aus welchen Gründen auch immer – wenig Unterstützung erhält, sowohl hinsichtlich der körperlichen Gebrechen als auch – so ist zu vermuten – in ihrer seelischen Entwicklung. Gleichzeitig deuten sich in der Spannung zwischen den symbolisch hoch bewerteten Bezugnahmen auf ein bürgerliches Milieu prätentiose Ambitionen an, die jedoch durch die realen Lebensbedingungen der Familie nicht gedeckt sind. Auffallend ist, dass die Erzählerin die Rahmenbedingungen ihrer Kindheit im gesamten Interview kaum reflektiert, was nicht zuletzt daran deutlich wird, dass sie oft pauschal den Begriff „Geschichte“ gebraucht, um Ereignisse sprachlich überhaupt fassen zu können. In ihrem Bericht werden die verschiedenen Begebenheiten in keiner Weise hinterfragt, so dass man darauf schließen kann, dass biographische Lernprozesse in ihrem Leben nur bedingt stattgefunden haben.

Im Vergleich zu den anderen beiden Fällen zeigt sich ein deutlicher Unterschied bezüglich der Art der frühen biographischen Differenzenerfahrungen: Der „Wechsel zwischen den Welten“ erscheint – in der Perspektive der rekonstruierten Erfahrung wie in der Erzählung der erwachsenen Erzählerin – eher chaotisch und undurchschaubar, bedrohlich und verunsichernd. Es gibt weder einen vertrauten sozialen Rahmen, in dem unterschiedliche Kulturen spielerisch erprobt werden können (wie im Fall von Sophia), noch eine feste soziale Struktur, die sich als beständiges Ordnungsmuster für die Verarbeitung der wechselnden Erfahrungen anbietet (wie in Karlas Fall). Ohne der Frage von Verarbeitungsstrategien und Folgen dieser Erfahrungskonstellation vorzugreifen (s. 3.1.3), kann hier bereits festgehalten werden, dass in Katharinas Darstellung der Kindheit Intentionen oder aktive Handlungen der beteiligten Personen allenfalls andeutungsweise vorkommen. Die dominante Haltung ist die eines passiven Hinnehmens von Bedingungen, die nicht beeinflussbar zu sein scheinen. Auch die Erwachsenen (die Eltern) werden eher als Betroffene und vom Schicksal hin und her Geschobene dargestellt. Und auch institutionelle Akteure bzw. Bearbeitungsmuster (wie in Karlas Fall Schule und Ausbildung) spielen offensichtlich keine relevante Rolle. So besteht eine deutliche *Diskrepanz* zwischen einer komplexen Anforderungsstruktur, die sich aus vielfältigen Differenz- und Brucherfahrungen ergibt, einerseits und den Ressourcen und

Strategien zu ihrer Verarbeitung andererseits. Damit ist der Aufbau jener primären lebensweltlichen Sicherheit in der Kindheit, die auch eine stabile biographische Selbstverortung und Reflexivität ermöglicht, grundlegend erschwert.

Als letztes Beispiel für die Parallelität unterschiedlicher sozialer und kultureller Welten sei das Beispiel von *Heinrich Gärtner* angeführt. Seine Erzählung über die Kindheit weist Ähnlichkeiten zu der dualistischen Erfahrungsstruktur auf, die am Fall von Karla Tasmanek herausgearbeitet werden konnte. Auch seine Welt ist durch Abgeschlossenheit und Trennung gekennzeichnet. Dabei geht es allerdings nicht um unterschiedliche nationale und sprachliche Kulturen, sondern um Differenzen zwischen sozialen Milieus, die durch eine innerfamiliäre Konstellation verstärkt werden. Im Vergleich zu dem eben interpretierten Fall Katharina Kürtens fällt dagegen eher ein Unterschied sofort auf: das hohe Maß an Selbstreflexivität, mit dem frühe biographische Erfahrungen beschrieben und evaluiert werden.

*Heinrich: Und die wichtigsten Erinnerungen für mich waren so nach, das ist mir aber erst wirklich später dann auch bewusst geworden, ähm ich war vier Jahre alt, meine Mutter hatte, was ich damals natürlich nicht wusste, eine Herzneurose uuuund die hat dazu geführt, dass sie immer in schwierigen Situationen einen Herzanfall kriegte. Das war für mich natürlich als Vierjährigen äh nicht ganz einfach. Der Vater war weg, die Mutter kippte um, und ich war der Älteste von drei Geschwistern, und das war für mich so im Nachhinein eine der schwierigsten Entdeckungen, glaube ich, alleine zu sein. Es gab Mädchen und Hausmädchen, aber ansonsten also da keine vertraute Person. Das war ein ziemliches Problem und hat, denke ich, mein Leben sehr stark auch geprägt, denn ich musste sehr wach sein, sehr aufmerksam sein, sehr konzentriert sein.*  
(Heinrich Gärtner, Kernstelle I, 1)

Die Erinnerung an seine Kindheit hat Heinrich Gärtner reflektiert und gewichtet, so dass er zielsicher einen bestimmten Punkt ansteuert, nämlich das Gefühl seiner frühen Kindheit, „*alleine zu sein*“, das sein „*Leben sehr stark auch geprägt*“ hat. Er führt diese Deutung auf einen Prozess der bewussten Auseinandersetzung mit seiner Biographie zurück, durch den er Erlebnisse der Vergangenheit neu zu sehen gelernt und mit dem Wissen des Erwachsenen neu interpretiert hat. Diese Reflexion war mit schwierigen „*Entdeckungen*“ verbunden, „*eine der schwierigsten*“ war eben jenes Gefühl, „*alleine zu sein*“. Aus der Schilderung der äußeren Umstände wird deutlich, dass er nicht wirklich alleine war (selbst wenn die jüngeren Geschwister damals womöglich noch nicht geboren waren), sondern sich emotional alleine gelassen *geföhlt* hat. Dafür nennt er verschiedene Gründe, vor allem aber die Abwesenheit einer „*vertrauten Person*“ – einer Person, bei der er sich geborgen fühlt, die ihn, den Vierjährigen, schützt und gerade in schwierigen Situationen die Verantwortung übernimmt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Der Vater geht in den Krieg, als Heinrich vier Jahre alt ist, und kehrt erst sechs Jahre später, bei Kriegsende, wieder heim. Die Mutter bekommt „*immer in schwierigen Situationen einen Herzanfall*“, also gerade dann, wenn Heinrich sie

am nötigsten bräuchte, und wird selbst zur hilfsbedürftigen Person, um die sich vermutlich alles gedreht hat. Ihr eigenes Leiden, die medizinische wie psychische Bedeutung der „Herzneurose“ ist für den damals Vierjährigen nicht nachvollziehbar. Als Ergebnis dieser Erfahrungen stellt sich bei ihm das Gefühl ein, auf sich allein gestellt zu sein und „*sehr wach sein, sehr aufmerksam sein, sehr konzentriert sein*“ zu müssen. Nach dieser selbsttheoretischen Einleitung schildert Heinrich seine frühen Kindheitserfahrungen genauer:

*Heinrich: Wir lebten in einer sehr abgesonderten Welt, wir hatten einen Riesengarten, und Kontakt nach außen war sehr gering. Also in die Schule gehen, war es notwendig, aber sonst wenig Spielkameraden. Wir hatten so unsere heile Welt, da war alles da. Der Kontakt fehlte. Nach außen gelang ich, hab so im Gebüsch, im Zaun, ich hab das dann sehr schnell gefunden, und äh zu den Pfarreien gehörten damals Höfe, richtige große Höfe, über 80 Morgen. Und der war verpachtet, der wurde natürlich nicht von Bauern bewirtschaftet, sondern verpachtet, und der Bauer nebenan, der hatte auch noch einen großen Hof, der hat das also dazu gepachtet, hatte dann also zwei große Höfe, und ich glaube, es waren vier Ställe, und zu diesem Onkel Schmidt, Schmidt hieß der, das war im Grunde meine wichtigste Bezugsperson ähm. Da bin ich hin, und da habe ich etwas erlebt, so, ich weiß nicht, wie alt ich da war, ähm bin mitgefahren auf's Feld und hab alles erlebt und entdeckt, dass es eine Welt gibt, äh, die in den Augen meiner Mutter verboten ist, und das kriegte ich da mit, dass mein Onkel Schmidt mir beim Kastrieren von Ferkeln sagte: „Musst du aber nicht zu Hause erzählen, dass du das hier mitgekriegt hast“, und was ich nicht zu Hause erzählen durfte, und ich wusste, man muss Geheimnisse haben, man muss nicht alles erzählen, auch das ist möglich. Diese Lücke im Zaun war etwas, was mir sehr, sehr wichtig war in meinem Leben. Ich habe, ich eine Menge gelernt, es gilt zwei Welten zu unterscheiden, und wo ist was angemessen, und wo wie verhält man sich wo.*

*(Heinrich Gärtner, Kernstelle 1,2)*

Noch deutlicher als in der ersten Passage kommt hier Heinrichs Fähigkeit zur Geltung, zwei Perspektiven gleichzeitig einzunehmen: Einerseits formuliert er sehr klar seine heutige Sicht der Dinge, ordnet und bewertet, andererseits gelingt es ihm, gewissermaßen in die Rolle des damals vierjährigen Jungen zu schlüpfen, die Welt mit seinen Augen zu sehen und sprachlich so plastisch zu schildern, dass sie auch Dritten zugänglich wird. Dies deutet erneut darauf hin, dass Heinrich Gärtner seine Lebensgeschichte nicht nur intensiv reflektiert, sondern vermutlich auch verschiedentlich erzählt und mit anderen besprochen hat.

Ähnlich wie Karla Tasmanek beschreibt Herr Gärtner die Welt seiner Kindheit als Enklave, als eine „*sehr abgesonderte Welt*“, in der „*Kontakt nach außen ... sehr gering*“ war. Der Binnenraum ist allerdings trotz des „*Riesengartens*“ und der wohlsituierten Verhältnisse der Familie deutlich enger umgrenzt als in Karlas Fall. Er ist keine soziale Community, sondern eine (während der Abwesenheit des Vaters unvollständige) bürgerliche Familie mit Personal (Hausmädchen). In dieser „*heilen Welt*“ ist nahezu „*alles da*“, was ein Kind braucht – bis auf

„sozialen Kontakt“. Selbst die Schule scheint nur einen vorübergehenden, notwendigen Aufenthalt in der ‚Außenwelt‘ erlaubt zu haben, aber keine weitergehenden sozialen Beziehungen zu Spielkameraden. Dahinter könnten der besondere Status des Vaters als Pfarrer und vor allem die damit verbundene soziale Distinktion der Mutter stehen, die es dem Sohn nicht erlaubt, mit den Kindern des Dorfes mehr als notwendig zu verkehren.

Die Hermetik dieser Welt – gepaart mit dem Gefühl des Alleinseins – bringt Heinrich schon früh dazu, nach einem Schlupfloch in der Grenze zu suchen, das er geradezu bildhaft als „*Lücke im Zaun*“ darstellt, unter Büschen verborgen und nur für ihn zugänglich. Durch diesen ‚Ausweg‘, den er offensichtlich regelmäßig benutzt hat, kann er sich selbstständig machen und die Welt „*außen*“ erkunden. Er erkennt nicht nur, dass diese ihre eigenen Regeln hat, sondern erkundet sie aktiv. Er baut sich seine eigenen sozialen Kontakte auf und findet mit Onkel Schmidt nicht nur einen ‚Lehrer‘, der ihn in die Geheimnisse des bäuerlichen Lebens einführt, sondern auch seine „*wichtigste Bezugsperson*“. Im Kontakt mit ihm lernt Heinrich auch, dass die beiden Welten nicht unbedingt kompatibel sind und es besser ist, nicht alles zu Hause zu erzählen. Die Heimlichkeit, mit der er sich davonstiehlt, die Geheimhaltung seines Wissens über die Welt ‚außerhalb des Gartens‘ und seiner sozialen Beziehungen, die er dort aufgenommen hat, andererseits die ambivalente, nicht fraglos gegebene Beziehung zur Mutter, die einerseits als Autoritätsperson die kleine Welt der Familie kontrolliert, aber andererseits in schwierigen Situationen gerade keine Kontrolle hat und keine Verantwortung übernehmen kann – all diese Faktoren tragen dazu bei, dass Heinrich recht früh Verantwortung für sein Handeln übernimmt und sich im Umgang mit unterschiedlichen Welten übt: „*Diese Lücke im Zaun war etwas, was mir sehr, sehr wichtig war in meinem Leben. Ich habe, ich eine Menge gelernt, es gilt zwei Welten zu unterscheiden, und wo ist was angemessen, und wo wie verhält man sich wo.*“

#### (b) *Differenzerfahrung als "Anderssein"*

In den diskutierten Kernstellen ist deutlich geworden, dass die Erfahrung differenter sozialer und kultureller Welten eng mit der Erfahrung verknüpft sein kann, selbst „anders zu sein“ bzw. von signifikanten Anderen als ‚anders‘ behandelt zu werden. In Sophias Interview deutete sich diese Erfahrung im Hinblick auf ihre körperliche Behinderung an, in Karlas Lebensgeschichte stellt die Zugehörigkeit zur deutschen Kultur ein Potenzial dar, sich selbst als ‚anders‘ zu erleben bzw. im Kontext der brasilianischen Gesellschaft (in der „*ganz normalen brasilianische Schule*“) als ‚anders‘ wahrgenommen zu werden und sich selbst zu identifizieren. In dem folgenden Beispiel, dem Anfang des Interviews mit *Helene Kuhlmann*, wird die Erfahrung des ‚Andersseins‘ explizit als Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm thematisiert. Der Gegenstand dieser Erfahrung ist biographisch zentral: die eigene Herkunft und Geburt als uneheliches Kind.

*Helene: Also, ja. Das ist, ich habe einen sehr interessanten Lebenslauf, gerade was das Lernen anbetrifft. --- ((6 Sek. Pause)) Ich wurde geboren, als mein Vater gar nicht da war. Der war in Südamerika. Meine Eltern waren verlobt, und mein Vater sollte eine Agentur der Hamburg-Amerika-Linie, also dieser Schiffsfahrtslinie in Panama übernehmen - -*

*I: Hmhm*

*Helene: und als es dann soweit war, wollte meine Mutter nicht mit, hatte sie Angst vor dem großen Wasser.*

*I: Hmhm*

*Helene: Sie blieb also zu Hause. Die hatten ein einziges Mal miteinander geschlafen ((schmunzelt)), meine Mutter hatte ihre Periode wieder gekriegt, also kein Baby unterwegs, und als das Schiff auf dem Wasser war, stellte sich heraus, war doch ein Baby unterwegs ((lacht)). Und das war 1927 und für meine Mutter sehr schlimm.*

*I: Hmhm*

*Helene: Das war für ledige Frauen noch ganz furchtbar.*

*I: Hmhm*

*(Helene Kuhlmann, Kernstelle I, 1)*

Mit dem Eingangssatz ratifiziert Helene Kuhlmann nicht nur die ihr gestellte Erzählaufgabe, sondern kündigt „einen sehr interessanten Lebenslauf, gerade was das Lernen anbetrifft“, an. Damit wird gleich zu Beginn des Interviews die selbstbewusste und selbstreflexive Haltung der Erzählerin deutlich, die sich sicher zu sein scheint, nicht nur ‚Interessantes‘ erlebt zu haben, sondern dies auch erzählen zu können – und damit auch noch das Interesse der Interviewerin am Thema „Lernen“ befriedigen zu können. Hier deutet sich bereits an, was in der unmittelbar folgenden Geschichte ihrer eigenen Zeugung und Geburt erkennbar wird: Helene Kuhlmann ist eine geübte und erfahrene Erzählerin, die es versteht, eine dramatische Spannung zu erzeugen und erzählerisch einzulösen. Diese Beobachtung unterstützt die These einer hohen Reflexivität und Erfahrungheit in der Thematisierung der eigenen Lebensgeschichte.

Die Erzählerin eröffnet ihre Lebensgeschichte mit einem Normalitätsbruch: Der Vater ist bei ihrer Geburt „nicht da“, aber seine Abwesenheit ist keine zufällige, vorübergehende, sondern ein Grundmerkmal, das für Helenes Biographie bestimmend sein wird. Sie wächst als uneheliches Kind bei ihrer Mutter auf. Diese Tatsache schildert sie zunächst aus einer Haltung heraus, die an eine aufgeklärte und einfühlsame Sozialhistorikerin erinnert („Und das war 1927 und für meine Mutter sehr schlimm. Das war für ledige Frauen noch ganz furchtbar“). Sie nimmt jedoch nicht nur die Perspektive ihrer Mutter ein, sondern präsentiert die Geschichte ihres ‚Ursprungs‘ so, dass auch die Perspektive des Vaters mindestens angedeutet wird – er hat seine Verlobte nicht mit dem Kind ‚sitzen lassen‘, sondern trennt sich gewissermaßen ‚verantwortungsvoll‘ nach Abwarten der nächsten Periode. Die Erzählerin entlastet damit ihren Vater, aber sie nimmt auch ihrer eigenen Biographie den

Makel eines böseartig verlassenen Kindes. Ihre uneheliche Geburt ist eher ein Zufall („Die hatten ein einziges Mal miteinander geschlafen“), über den sie schmunzeln kann, mit dem sie zugleich aber auch eine Spannung erzeugt zwischen der Ungeplantheit ihrer Existenz und dem „interessanten Lebenslauf“, der sich daraus ergeben hat.

Der Hinweis, dass ein uneheliches Kind in der damaligen Zeit für die Mutter „sehr schlimm“ und „ganz furchtbar“ gewesen sei, macht allerdings deutlich, dass der ‚Zufall‘ gleichwohl massive Folgen gehabt hat. Welche Bedeutung für sie selbst damit verbunden war/ist, spart die Erzählerin an dieser Stelle zunächst aus – was wiederum eine narrative Spannung erzeugt und die virtuelle Bedeutung des Umstands erhöht. Wenn es für die Mutter „ganz furchtbar“ gewesen ist, wie muss es dann erst für das Kind gewesen sein? Trotz dieser Ankündigung negativer Erfahrungen wird die Mutter in dieser Geschichte nicht als Opfer (etwa als ‚Sitzengelassene‘), sondern als eine autonom entscheidende und handelnde Person eingeführt, die „Angst vor dem großen Wasser“ hatte und deshalb nicht mit nach Südamerika ging. Dass sie damit auch für alles Folgende die alleinige Verantwortung übernommen hat, zeigt sich in der Fortsetzung der Erzählung:

*Helene: Ja, und dann war also dieses Kind unterwegs, und kam auch auf die Welt, und meine Mutter hatte bei hat auch dort gearbeitet bei dieser Hamburg-Amerika-Linie, und die hat, damit bloß keiner merkt, dass sie einen dicken Bauch kriegt, gekündigt und hat gesagt, sie muss ihrer Tante helfen. Also keiner durfte das sehen. Ja, und dann kam das Baby auf die Welt, und da war es ja nicht mehr zu verstecken.*

*I: Hmhm*

*Helene: Und -- das war für eine Mutter ohne Ehemann sehr schlimm und für ein Kind auch. Und die Kinder wurden als Bastarde verschrien, und die wurden immer in eine Ecke gesteckt zu den mit Läusen oder denen, die ein Glasauge hatten oder so, irgendwie sehr merkwürdige Wesen, und dazu gehörten eben die unehelichen Kinder auch. Und meine Mutter war sehr arm. Das war dann auch die Zeit, wo so viele Leute arbeitslos waren -- Gott sei Dank waren ihre Eltern vom Lande, und auf dem Land ist es ja so üblich, dass die Bauern erst mal mit ihren Bräuten schlafen müssen, damit man sieht, ob sie auch Kinder kriegen können.*

*I: Hm*

*Helene: Und deswegen waren meine Großeltern nun nicht so erbost auf meine Mutter. Also sie haben sie freundlicherweise bei sich behalten, und ich bin also bei meinen Großeltern aufgewachsen.*

*(Helene Kuhlmann, Kernstelle I,2)*

Hier wird zunächst eine weitere Facette der Vorgeschichte und des sozialen Hintergrundmilieus der Eltern deutlich: beide Eltern waren bei derselben Schiffahrtsgesellschaft tätig, der Vater in leitender Position (die Übernahme der Agentur in Panama war vermutlich ein beruflicher Aufstieg) und sehr wahrscheinlich mit entsprechendem Bildungshintergrund. Aber auch die Berufstätigkeit der Mutter (vermutlich

als Büroangestellte) weist auf eine gewisse Qualifikation und Ambition hin, die für eine junge Frau „vom Lande“ in dieser Zeit nicht selbstverständlich gewesen ist.<sup>23</sup>

Selbstständigkeit zeigt die Mutter auch im Umgang mit der nun entstandenen Situation. Die soziale Stigmatisierung als uneheliche Mutter in der Firma (und womöglich auch „harte“ Sanktionen wie eine Entlassung) wird von ihr als unhinterfragbares und unabänderliches Faktum antizipiert, aber sie entwickelt eine Strategie, ihr zuvorzukommen. In der Konsequenz bedeutet das für sie jedoch die Aufgabe ihrer beruflichen Existenz und ihres autonomen Lebens in der Stadt. Sie zieht zu den Eltern aufs Land, wo voreheliche Schwangerschaften durchaus „üblich“ und moralisch womöglich nicht ganz so streng verurteilt waren wie im städtischen Angestelltenmilieu. Dennoch legt Frau Kuhlmanns Formulierung nahe, dass die Lebensgrundlage der Mutter (und auch ihre eigene) nun von der ‚Freundlichkeit‘ der Großeltern abhängig geworden ist („*haben sie freundlicherweise bei sich behalten*“).

Die Geschichte dreht sich im Kern jedoch nicht um die Mutter, sondern um „*dieses Kind*“, das „*unterwegs*“ ist. Die Erzählerin führt sich hier in selbstironisch-distanzierter Weise („*dieses Kind*“, „*das Baby*“, „*es*“) selbst als Person in die Geschichte ein und behält – auch in der Rede über sich – zunächst die Perspektive einer verständnisvollen, sozialhistorisch kundigen Person bei („*und das war für eine Mutter ohne Ehemann sehr schlimm und für ein Kind auch*“). Die Außenperspektive wählt sie auch, als sie nun mit großer Direktheit auf die Stigmatisierung zu sprechen kommt, die sie selbst als uneheliches Kind erfahren hat, die hier aber in der Form einer alltagstheoretischen Verallgemeinerung präsentiert wird: „*Und die Kinder wurden als Bastarde verschrien, und die wurden immer in eine Ecke gesteckt zu den mit Läusen oder denen, die ein Glasauge hatten oder so, irgendwie sehr merkwürdige Wesen, und dazu gehörten eben die unehelichen Kinder auch.*“ Ehe sie ihre eigenen Gefühle und Gedanken, also den Blick von „innen“ präsentiert, beschreibt sich die Erzählerin in der Perspektive signifikanter Anderer. Und in deren Augen ist sie „anders“. Sie wird als „*Bastard*“ stigmatisiert und mit anderen „*merkwürdigen Wesen*“ zusammen aus der gesellschaftliche Normalität ausgegrenzt und einer Kategorie von ‚Outlaws‘ oder ‚Asozialen‘ zugerechnet.

Ehe die Interviewpartnerin beginnt, ihre eigene Geschichte zu erzählen und konkret auszuführen, welche Erfahrungen mit dieser Situation verbunden waren, hat sie somit den gesellschaftlichen „Ort“ umrissen, an dem sie ihren „*interessanten Lebenslauf*“ beginnt. Dieser ist fundamental durch eine Erfahrung des Normalitätsbruchs und Andersseins geprägt. Wie sie damit umgeht, welche Handlungsspielräume und -grenzen damit verbunden sind und welche biographischen Lernprozesse sich daraus entwickeln, wird erst erkennbar,

---

23 Auf die Bedeutung, die das Beispiel der Mutter für Frau Kuhlmanns eigene Bildungsbiographie hat, gehen wir in Abschnitt 3.2.1 noch ausführlicher ein.

wenn sie die Haltung der außenstehenden Beobachterin aufgibt und die narrative Binnenperspektive einnimmt. Dieser Perspektivenwechsel wird eingeleitet, als sie zum ersten Mal „das Kind“ durch das Wort „ich“ ersetzt („und ich bin also bei meinen Großeltern aufgewachsen“) und mit dem Hinweis auf ihr „Aufwachsen“ die Zeitgestalt ihrer Biographie in den Blick nimmt.

*Helene: Aber wenn zu der Zeit eine Frau ein Kind kriegte, ohne verheiratet zu sein, dann kriegte dieses Kind einen Vormund. Und die Mutter hatte üüüberhaupt nichts zu sagen, sondern alles nur der Vormund. Und ich kam also in die – in die Grundschule, Volksschule hieß das ja damals, und wollte immer so gerne, viele Kinder wollen das ja, Ärztin werden oder Krankenschwester oder so was, und die Leute brachten mir alle ihre toten und kaputten Tiere oder die Kinder, wenn sie sich das Knie aufgeschlagen hatten, die kamen immer zu mir merkwürdigerweise ((schmunzelt)). Und ja, nun kam ich also in diese Schule und hatte keine besondere Begabung, außer dass ich sehr schön malen und zeichnen konnte.*

*I: Hmhm*

*Helene: Das, damit beschäftigt sich ein Kind, was nicht so viele Freunde hat, weil die Kinder nicht mit ihm spielen dürfen. Aus den Gründen. Und dann macht man irgendwas, was man gerne tut. Also, ich habe viel gemalt, und einmal kam unser Lehrer zu uns nach Hause und sagte, meine Mutter solle mir nicht immer die Bilder malen, die solle ich selber malen.*

*I: Hmhm*

*Helene: Und dann musste ich ihm also vormalen, dass ich das auch selber konnte.  
(Helene Kuhlmann, Kernstelle I,3)*

Noch taucht die Erzählerin nicht in den Strom des Erzählens ein, sondern behält die bereits beschriebene überwiegend deutende und theoretisierende Darstellungsform ihrer Lebensgeschichte bei („wenn zu der Zeit eine Frau ein Kind kriegte ... hieß das ja damals ...“). Dennoch bezieht sie sich nun deutlich auf die Perspektive ihrer eigenen Biographie, auf wichtige Stationen und Erfahrungselemente wie die Schule, den Berufswunsch oder die Tatsache, als uneheliches Kind einen Vormund zu haben, gegenüber dem die Mutter „üüüberhaupt nichts zu sagen“ hat. Hier deutet sie mit wenigen Sätzen bereits eine Problemkonstellation an, die ihre Bildungs- und Lerngeschichte nachhaltig beeinflussen soll (vgl. Abschnitt 3.2).

An dieser Stelle soll ein anderer Aspekt aufgegriffen werden, der die These rechtfertigt, dass ein biographischer Zusammenhang besteht zwischen der *Erfahrung des Andersseins* und jener *Reflexivität*, die bereits zu Beginn des Interviews aufgefallen ist. In der vorliegenden Passage verweist die Erzählerin auf ihre Fähigkeit, „sehr schön malen und zeichnen“ zu können. Abgesehen davon, dass sie hier ein weiteres ästhetisches Stilmittel biographischen Erzählens anwendet, nämlich eine „bescheidene“ Präsentation ihrer besonderen Fähigkeiten und Leistungen („kam ich also in diese Schule und hatte keine besondere Begabung“), die

nicht in den Verdacht gerät, ‚angeberisch zu wirken‘, aber dennoch deutlich ihre Besonderheiten hervorhebt (versorgende, helfende Art; Mal- und Zeichenbegabung), ist der Hinweis aufschlussreich, dass sie als Kind *„nicht so viele Freunde hat, weil die Kinder nicht mit ihm spielen dürfen“*. Obwohl nur als ‚entschuldigende‘ Hintergrunderklärung für die besondere zeichnerische Begabung eingeführt, wird hier eine für das Kind entscheidende Folge jener Stigmatisierung deutlich, die oben so distanziert beschrieben wurde. Helene wird als Kind von anderen Kindern gemieden, freiwillig oder durch Umgangsverbot seitens der anderen Eltern, und sie geht mit dieser Situation so um, dass sie sich zurückzieht und sich selbst beschäftigt – mit Dingen, die sie *„gerne tut“*, und mit sich selbst. Dabei entwickelt sie besondere Fähigkeiten (hier des Malens und Zeichnens), aber auch ein besonderes, *reflexives Selbstverhältnis*.

Andererseits ist die Konstruktion von Identität und Reflexivität nicht denkbar ohne signifikante soziale Beziehungen. Helene zieht sich nicht völlig zurück, ihre Isolation von den anderen Kindern ist nicht total, und auch die Ausgrenzung durch das Spielverbot ist vermutlich eher von den Erwachsenen als von den Kindern ausgegangen. Dies wird zumindest durch den Hinweis auf ihre zweite besondere Fähigkeit nahegelegt: Helene schildert, dass Kinder mit kleinen Verletzungen zu ihr kamen oder ihre kranken Tiere brachten, um sich bzw. sie ‚heilen‘ zu lassen. Dass ihr damit *„merkwürdigerweise“* besondere Fähigkeiten zugeschrieben werden, könnte auch mit ihrem Außenseiterstatus als *„merkwürdiges Wesen“* zu tun haben. Es verschafft ihr jedoch auch eine besondere, wenn auch ambivalente Art der persönlichen Anerkennung jenseits ihrer sozialen Stigmatisierung, eine Art subtiler ‚Aura‘.

Schon in den wenigen Passagen dieser ersten Kernstelle wird damit ein Muster der Differenzerfahrung deutlich, in dem die Konstruktion, ‚anders zu sein als die anderen‘, ein widersprüchliches Potenzial enthält: Einerseits steht im Vordergrund die Erfahrung des Stigmas, der sozialen Differenz und damit verbundener Einschränkungen (wie im Verlauf des Interviews noch deutlicher wird), im Hintergrund baut sich jedoch eine Erzähllinie auf, die auf besondere Kompetenzen und Ressourcen verweist und eine *„interessante“* Biographie ermöglicht. Der Ressourcen-Aspekt wird nicht nur durch das *Was* der Erzählung deutlich, sondern auch im *Wie* des Erzählens, in der kompetenten, selbstbewussten und selbstreflexiven Art der Selbstpräsentation.

### (c) *Differenzerfahrung als biographischer Übergang oder Bruch*

Eine besondere Form von Differenzerfahrung ist mit *biographischen Übergangs- oder Bruchsituationen* verbunden. Einige Beispiele sind in den interpretierten Fällen schon angesprochen worden.

So ist für *Sophia Kartusek* der Umzug in eine neue Wohnsituation im Alter von zwölf Jahren mit einer Reihe von einschneidenden Veränderungen verbunden, die sie dazu nötigen, sich in einer neuen Welt zurechtzufinden. Sie schildert, dass sie diese Situation als „*Einschnitt ins Leben*“ empfunden hat, sie integriert ihn aber in die Sinnstruktur ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung, indem sie ihn als einen notwendigen Übergang zwischen Kindheit und Jugend deutet, als Abschluss einer Phase und zugleich als Anfang und Öffnung für Neues. Die nach vorne gerichtete Verarbeitungsstrategie wird dadurch gestützt, dass mit dem Umzug für die Familie eine *Verbesserung* der Lebensumstände, eine Normalisierung und Integration in den Alltag der deutschen Nachkriegsgesellschaft, verbunden ist – und diese wiederum fügt sich ein in den Kontext einer kollektiven Erwartungshaltung der meisten (West-)Deutschen am Ende der 1950er Jahre: ‚es geht bergauf‘. Für Sophia persönlich kommt eine konkrete Zukunftsperspektive hinzu: ihre schulische Ausbildung. Die institutionell vorgezeichnete Laufbahn bis zum Abitur gibt für die nächste Lebensphase ein Gerüst vor, das orientierend, aber – wie im Interview deutlich wird – nicht zu eng ist. Sophia kann es ohne große Schwierigkeit bewältigen und sich auch ihre eigene Zeit zugestehen.

Auch *Karla Tasmanek* erlebt durch den frühen Tod ihrer Mutter einen „*Wahnsinnseinschnitt*“ in ihrem Leben, der ihre ganze Welt durcheinanderbringt und sie (und ihre Familie) zwingt, sich räumlich und sozial neu zu verorten. Das vorher sichere Leben in der Familie und der deutschen Community wird auf einen Schlag fraglich, die Zukunft unsicher. In dieser Situation greift sie auf ein zuvor bereits etabliertes duales Muster kultureller Zugehörigkeit zurück, das sich unabhängig von konkreten Orten und Personen realisieren lässt. In der Abgeschiedenheit und Ruhe des Internats findet sie einen stabilen Ort, den sie nutzen kann, um die bedrohlichen und unklaren Aspekte ihres Lebens zumindest vorübergehend abzutrennen, wenn nicht sogar auszuschließen.

*Katharina Kürtens* dagegen erlebt eine Vielzahl von biographischen Brüchen, für deren Handhabung sie allerdings kaum Ressourcen hat. Zusätzlich zu den bereits vorgestellten Problemen verliert auch sie – wie sie im weiteren Verlauf des Interviews berichtet – im Alter von 14 Jahren ihre Mutter durch eine schwere Krankheit. Die ohnehin instabile Situation der Familie wird dadurch erneut erschüttert. Für Katharina bedeutet der Tod der Mutter eine weitere Anforderung, der sie sich nicht gewachsen fühlt: Sie soll – neben dem Besuch der Realschule – die Hausfrau ersetzen, für den Vater und den sechs Jahre älteren Bruder kochen und waschen. Sie ist nicht nur auf diese Tätigkeiten nicht vorbereitet (die Mutter hatte Wert darauf gelegt, dass aus den Kindern „etwas Besseres wird“ und sie eine gute Schulbildung haben), sondern vor allem nicht darauf, sich reflexiv mit Anforderungen auseinander zu setzen und sich gegen Überforderung zu wehren. Auch als sich die Situation erneut verändert – der Vater heiratet relativ bald nach dem Tod seiner Frau erneut –, geschieht dies durch Entscheidungen anderer, auf die Katharina reagieren muss. In der

neuen Familienkonstellation verschlechtern sich ihre Bedingungen eher noch weiter, es gibt viel Streit zu Hause, sie wird reglementiert und sogar geschlagen. Ihre erste erfolgreiche Initiative, besteht darin, sich der Situation durch einen heimlich vorbereiteten Auszug aus der beengten Wohnung zu entziehen. Obwohl sie zur damaligen Zeit mit 20 noch nicht volljährig ist, unternimmt ihr Vater nichts gegen die vollendete Tatsache und lässt sie gehen. Was dieser Schritt für ihre eigene biographische Perspektive bedeutet, reflektiert sie nicht. Man könnte aber hypothetisch einen impliziten „Lernprozess“ annehmen: Katharina hat zum einen gelernt, dass sie Veränderungen und Einbrüche in ihre Welt nicht beeinflussen kann, sondern wie ein Schicksal erdulden muss; zum anderen aber, dass sie sich – wenn es unerträglich wird – der Situation entziehen kann. Für eine Bewältigung zukünftiger Krisen und dem Umgang mit Brüchen und Differenzen ist dies eine fatale Disposition (vgl. ausführlicher Abschnitt 3.4.1).

Dass biographische Brüche keineswegs „automatisch“ Lernprozesse veranlassen, zeigt sich allerdings nicht nur in Fällen wie Katharinas Biographie, in denen Brüche „überlebt“, aber nicht verarbeitet werden, sondern auch in Lebensgeschichten, in denen biographische Einschnitte durchaus erfolgreich bewältigt werden. Ohne hier detailliert auf das Interview einzugehen, kann beispielhaft auf *Matthias Blumers* Lebensgeschichte verwiesen werden, in der eine pragmatisch-instrumentelle Strategie den Umgang mit biographischen Brüchen (dem plötzlichen Tod der langjährigen Ehefrau oder den Übergang in die Rente) bestimmt. Herr Blumer erkennt, dass er sein Leben ohne Partnerin nicht fortsetzen kann, und sucht sich nach relativ kurzer Zeit eine neue Frau. Sein Lebensarrangement, das auf einer klaren Aufgaben- und Rollenteilung zwischen den Geschlechtern basiert, reflektiert er dabei nicht. Er „lernt“ nichts über seine Abhängigkeit von und Ignoranz gegenüber den Leistungen, die seine Frau für ihr gemeinsames Leben erbracht hat, sondern findet einen Weg, sie zu „ersetzen“. Ähnlich pragmatisch lässt er sich – nach Drängen seiner zweiten Partnerin – darauf ein, nach Aufgabe seiner Arztpraxis seinen gesamten Freundeskreis und die vertraute Umgebung zu verlassen und mit ihr in eine entfernte Stadt zu ziehen, in der sie familiäre und biographische Anknüpfungspunkte hat. Er verlässt sich darauf, dass sie für den Aufbau sozialer Beziehungen in der neuen Umgebung sorgt, und schließt sich einigen ihrer kulturellen Aktivitäten an. Auf dieser Basis ersetzt er sein altes soziales Umfeld durch ein neues. Lernprozesse sind in diesem Zusammenhang kaum auszumachen. Auch die hohe Bildungsmotivation seiner Partnerin, die sich z.B. im Besuch eines Englischkurses ausdrückt, teilt er nicht. „Lernen“ hat für ihn eher instrumentellen Charakter („sich in England besser verständigen zu können“), aber kaum eine selbstreflexive Dimension.

Im Unterschied dazu hat Helene Kuhlmanns Interview gezeigt, dass ein biographischer Bruch, der – als Normalitätsbruch – bei ihr bereits am Anfang der Biographie steht (und im

weiteren Verlauf von weiteren Brucherfahrungen gefolgt wird), Anlass für die frühe Ausbildung einer selbstreflexiven Haltung werden kann.

In den kurzen Anmerkungen zu Differenzerfahrungen, die in Form biographischer Brüche auftreten, ist noch einmal deutlich geworden, dass nicht allein die konkrete Gestalt und Inhaltlichkeit einer Erfahrung ausschlaggebend dafür ist, ob und wie biographische Lernprozesse angeregt werden, sondern auch die Frage der – z.T. ebenfalls biographisch erworbenen – Strategien und Ressourcen der Verarbeitung. Im praktischen Vollzug des „Erfahrung-Machens“ greifen beide Aspekte ineinander, wie wir mit Bezug auf Deweys Theorie ausgeführt haben, analytisch macht es allerdings Sinn, die Frage der Strategien und Umgehensweisen mit Differenzerfahrungen gesondert in den Blick zunehmen, um die hier vorgestellte Lernfigur beschreiben zu können.

### *3.1.3 Strategien und Ressourcen zur Bearbeitung von Differenzerfahrungen*

Für die Frage, wie Individuen mit Differenzerfahrungen konkret umgehen, lassen sich anhand des vorliegenden empirischen Materials zunächst zwei grundsätzliche Arten der Erfahrungsbearbeitung unterscheiden: *Handeln* und *Reflektieren*. Das Spielen und Herumziehen mit der Kinderschar im Lager, über das Sophia Kartusek berichtet, Heinrich Gärtners heimliche Grenzübertritte in die verbotene Welt außerhalb des Gartens oder auch Karla Tasmaneks ausgiebiges Lesen und Helene Kuhlmanns Beschäftigung mit Malen und Zeichnen sind unterschiedliche – individuelle, interaktive und kollektive – Praktiken im Umgang mit sozialen Differenzerfahrungen und biographischen Brüchen. Wichtiger als die spezifischen Gegenstände und Formen des Handelns selbst ist die Tatsache, dass die Subjekte eine Form des *aktiv-handelnden Umgehens* mit den z.T. als anregend und interessant, z.T. aber auch als fordernd, belastend und überfordernd erlebten Umständen entwickeln konnten. Mit Bezug auf Fritz Schützes Modell der biographischen Prozessstrukturen (vgl. Schütze 1981, 1984), kann man hier Elemente eines Handlungsschemas ausmachen. Um Lernprozesse zu ermöglichen und als biographisches Muster zu etablieren, ist es darüber hinaus wichtig, dass derartige Erfahrungen nicht vereinzelt bleiben, sondern sich im zeitlichen Verlauf mit ähnlichen Erfahrungen verketteten und zu einer *handlungsschematischen Haltung* gegenüber der eigenen Biographie stabilisieren (vgl. dazu Abschnitt 4). Als Element einer Lernfigur begünstigt eine handlungsschematische Disposition ein aktives Zugehen auf neue Situationen und die Bereitschaft, sich auch auf offene, ungewisse Bedingungen und soziale Felder einzulassen. Damit erhöht sich die Möglichkeit, *neue* Erfahrungen zu machen, bislang Unbekanntes kennen zu lernen und auch sich selbst im Umgang mit solchen Situationen neu zu erfahren und zu erproben. Diese Bedingungen sind zweifellos wesentliche Voraussetzungen bzw. Elemente von Lernprozessen.

Ebenso wichtig ist die *Reflexion* gemachter Erfahrungen. Es ist deutlich geworden, dass soziale Erfahrungen mit unterschiedlichen ‚Welten‘, ‚Sprachen‘, ‚Kulturen‘, sozialen Regeln usw., aber auch die interaktiv vermittelte Erfahrung, ‚anders zu sein‘, oder die Erfahrung, dass das eigene Leben brüchig ist und biographische Erwartungen von heute auf morgen zusammenbrechen können, eine temporäre „Handlungshemmung“ (Dewey) bewirken und zu einem *denkenden Umgang* herausfordern, zur Suche nach Erklärungen, zum Um- und Ausbau bisheriger Deutungen und zum Hinterfragen von bislang als fraglos gegeben akzeptierten „Wahrheiten“. In der reflexiven Verarbeitung entstehen Möglichkeiten der *Distanzierung* und des *Perspektivwechsels*, die ebenfalls entscheidende Bedingungen sind, um insbesondere selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen.

Nun wurde in den Interviews auch deutlich, dass die Strategien aktiven Handelns und kritischen Reflektierens weder automatisch aus Differenzerfahrungen resultieren noch nach rationaler Entscheidung gewählt (oder ‚beigebracht‘) werden. Sie müssen vielmehr selbst „erlernt“, und das heißt vor allem *konkret* und in wechselnden alltagsweltlichen und biographischen Kontexten erfunden, erprobt, abgeändert, stabilisiert und weiterentwickelt werden. Erst in einer zeitlichen Aufsichtung solcher Prozesse bildet sich biographische Reflexivität heraus.

Reflexion kann einerseits – im Sinne von Deweys These der Integration von Handeln und Denken – mit einer handelnden Bewältigung von Differenzerfahrungen verbunden sein, es kann aber auch gerade dann zu einer bedeutsamen Strategie werden, wenn Handeln nicht möglich ist, wenn eine Haltung des Erleidens oder Hinnehmens von Ereignissen im Vordergrund steht. Aus diesem Grund ist nun noch einmal näher nach möglichen Dimensionen und Bedingungen für unterschiedliche Strategien im Umgang mit Differenzerfahrungen zu fragen.

Der Verweis auf Schützes Konzept der Prozessstrukturen impliziert bereits, dass eine handlungsschematische Haltung nur *eine* Möglichkeit der autobiographischen Erfahrungshaltung darstellt.<sup>24</sup> Auch im vorliegenden Material und in den hier diskutierten Beispielen sind andere Muster deutlich geworden. So sind die Kindheitserfahrungen von Karla Tasmanek wesentlich durch institutionalisierte Ablaufmuster geprägt: Die „zwei Kulturen“ können als eine vorgegebene, institutionalisierte Ordnung interpretiert werden, innerhalb derer sich Karla orientiert. Insbesondere die Institutionen des Bildungswesens und die Institution „Bildung“ als solche bieten für sie einen Rahmen, in dem sie ihr eigenes Handeln und die Verarbeitung biographischer Differenz- und Brucherfahrungen organisieren

---

24 Schütze (1981, 1984) unterscheidet vier Prozessstrukturen autobiographischen Erzählens, die auf vier grundlegende autobiographische Erfahrungshaltungen verweisen: Handlungsschemata, Verlaufskurven, institutionelle Ablaufmuster und Wandlungsprozesse.

kann. Die Ordnung des Internats beispielsweise nimmt ihr viele Entscheidungen der alltäglichen Handlungsorganisation ab und stellt insofern – in einer schwierigen biographischen Übergangssituation nach dem Tod der Mutter – eine *Entlastung* von der Anforderung dar, das eigene Handeln selbst zu organisieren. Allerdings lässt ihr die Struktur des Internats auch begrenzte Freiräume, in denen sie selbstbestimmt agieren kann. Sie nutzt diese Zeiten vor allem für Lesen und Beschäftigung mit Schulbüchern. Bildung wird für sie zu einem Moratorium, in dem sie eine „Lerndisposition“ entwickeln kann, die sich gerade darüber stabilisiert, dass biographische Entwicklung in der Entlastung von alltäglichen und biographischen Handlungszwängen stattfinden kann.

Im Unterschied dazu wurde an der Geschichte von Katharina Kürtens deutlich, wie sich aus einer Folge von Bruch- und Differenzerfahrungen auch ein *Verlaufskurvenpotenzial* aufbauen kann, in dem selbst organisiertes und selbstbestimmtes Handeln kaum noch möglich ist. Katharina macht in den wechselhaften Erlebnissen ihrer Kindheit gerade die dominante Erfahrung, dass sie die problematischen Umstände *nicht* durch eigenes Handeln beeinflussen oder auch nur bearbeiten kann. Sie *leidet* unter Bedingungen, die von außen zugefügt werden, die sie jenseits ihrer Kontrollmöglichkeit erlebt. In ihrem Fall konnte gezeigt werden, dass auch im sozialen Umfeld kaum Ressourcen für eine handlungsschematische Bewältigung zur Verfügung standen, weder institutionelle noch interaktive. Die familiäre Situation ist äußerst instabil. Sowohl die Familie als Institution ist bedroht (durch Tod, Kriegsgefangenschaft, Armut) als auch die einzelnen Familienmitglieder. Die Erwachsenen sind aus verschiedenen Gründen ebenfalls eher Reagierende, mit der Abwehr des Verlaufskurvenpotenzials beschäftigt, als selbstverantwortlich Handelnde, so dass sie für Katharina keine Ressourcen darstellen. In dieser Situation ist der Aufbau einer handlungsschematisch fundierten Lernfigur kaum möglich, auch der Aufbau biographischer Reflexivität erfolgt nur begrenzt.

Diese Beispiele verweisen auf zwei miteinander verknüpfte Aspekte, die für die Ausbildung von Strategien im Umgang mit Differenzerfahrungen wesentlich zu sein scheinen:

die Möglichkeit, *Verantwortung für eigenes Handeln* zu übernehmen bzw. selbstbestimmtes Handeln zu entwickeln und

das Ausmaß an *Selbst- bzw. Fremdbestimmung* im konkreten Wechsel zwischen verschiedenen Kontexten.

Beide Aspekte hängen wesentlich von den Bedingungen und Ressourcen des jeweiligen sozialen und lebensweltlichen Kontextes ab. Bei vielen unserer InterviewpartnerInnen, die ihre Kindheit und Jugend in der unmittelbaren Nachkriegszeit erlebt haben, sind die sozialen Bewegungsräume der Kinder z.B. dadurch geprägt, dass sie durch faktische Abwesenheit der Eltern (durch Krieg, Gefangenschaft, Tod, Krankheit oder die Sorge für das tägliche Überleben) vielfach auf sich selbst gestellt waren und ohne engmaschige Kontrolle der

Erwachsenen ihre Umgebung erkunden konnten. Dabei haben sie in der Regel quasi „naturwüchsig“ Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten machen, Handlungsstrategien und Perspektivwechsel einüben können. In späteren Generationen sind derartige Erfahrungen häufiger durch bewusste pädagogische Arrangements der Eltern vermittelt. Hierzu ein Beispiel aus dem Interview mit *Vera Thomas*, die Mitte der 1970er Jahre geboren wird:

*Vera:* *Also das fand ich irgendwie ganz klasse von meinen Eltern irgendwie so, dass sie gesagt ham, ich soll das selber entscheiden, ob ich das will oder ob ich das nicht will und nicht äh, ham se, ham mich überhaupt nicht dahin gedrängt jetzt, sie ham halt immer gesagt, so, was sie von zu Hause aus uns nicht so, ähm nicht mitgeben können, weil sie das selber nicht, sondern das bieten sie uns sozusagen an, in dem, also weiß nicht, sind halt beide selber nicht so musikalisch und ham uns dann aber zur Musikschule geschickt und gesagt, guck dir das mal an, ob du das willst, und dann ham wa uns auch zur Kinderbibelwoche in die Kirche, also sind selbst überhaupt nicht Menschen, die in die Kirche gehen, aber ham uns dann in den Herbstferien eine Woche zur Kinderbibelwoche in die Kirche geschickt. Ham gesagt, gucks dir an, ob dir das gefällt so, das was ist, wo du was mit anfangen kannst dann. Das hab ich auch immer gemacht. Also war ganz viel an, bin dann auch letztendlich nachher in der kirchlichen Jugendarbeit hängen geblieben, aber das fand ich also, so dass sie uns da irgendwie selber viel Entscheidungsfreiraum gelassen haben, also ich hatte nie das Gefühl, das war schon von vornherein bestimmt, ich soll mal Medizin studieren und musste mich ((lacht)) jetzt dagegen erst auflehnen, damit ich das nicht musste oder so.*

*(Vera Thomas, Kernstelle I,1)*

Auch im Interview mit Vera Thomas kann ein Zusammenhang zwischen frühen Erfahrungen mit eigenverantwortlichem Handeln und biographischer Reflexivität rekonstruiert werden. Im Kontrast zu Fällen wie dem von Heinrich Gärtner ist die Selbstständigkeit Veras jedoch nicht die Folge einer emotionalen Vernachlässigung oder Ignoranz, sondern beruht im Gegenteil auf der erzieherischen Fürsorge der Eltern. Eigenverantwortung bedeutet für Vera, sich selbst über die eigenen Interessen bewusst zu werden und Entscheidungen für sich treffen zu können. Die Eltern fungieren hierbei zum einen als Anbieter verschiedenster Möglichkeiten, zum anderen wirken sie aber auch unterstützend und bieten keineswegs beliebige Optionen an. Die Möglichkeiten der Musikschule und der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit stellen einen institutionellen Rahmen dar, in dem Vera Orientierung für die Entwicklung ihrer Interessen und Fähigkeiten, aber auch einen sozialen Zusammenhang findet. Rückblickend schätzt Vera die Unterstützung ihrer Eltern hoch ein. Dass sie ihr genügend Freiraum für eigene Entscheidungen und Zeit für die Erprobung und Entwicklung eigener Interessen gelassen haben, zeigt an, dass die Eltern selbst über ein großes Potenzial an Selbstreflexivität verfügen. So können sie explizit die Bereiche, in denen sie selbst wenig Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten hatten, benennen und als

Angebotsstruktur für ihre Kinder erschließen, ohne dabei einen Erwartungsdruck zu etablieren.

Den so geschaffenen Möglichkeitsraum kann Vera aktiv für Lernprozesse nutzen. Beide Bereiche, die Musikschule und die kirchliche Kinderarbeit, werden auf eine biographisch relevante und nachhaltige Weise zu „Lernfeldern“. Das Singen im Chor ist bis heute für Vera ein wichtiges musikalisches Betätigungsfeld, aber auch ein Anregungsmilieu für Reflexionen und Lernprozesse, die sie auf andere Bereichen ihres Lebens übertragen kann („*Persönlichkeitsbildung*“). Aus den Erfahrungen in der kirchlichen Kindergruppe entwickelt sie selbst Interesse an pädagogischer Arbeit und engagiert sich später als Teamerin in der Kinder- und Jugendarbeit. Auch ihre Beschäftigung mit dem Thema „Lernen“ und ihr Engagement für selbst organisierte Lerngruppen im Studium können als eine Art Fortsetzung und Weiterentwicklung jener frühen biographischen Selbstverantwortung interpretiert werden.

Ähnlich spielt auch im Fall von *Jutta von Jehnar*, ebenfalls Mitte der 1970er Jahre geboren, die frühe Verantwortung für das eigene Handeln eine zentrale Rolle.

*Jutta: Ich komme nämlich von einem, also mein Elternhaus ist ein Weingut äm in der Nähe von Südstadt gelegen. Ähm, meine Eltern warn also selbstständig, äm ham das, daraus unsern Lebensunterhalt dann verdient und - das prägt ein. Also in vielerlei Hinsicht. Ähm zum einen ist die Aktivität meiner Eltern mit Organisation von Weinproben und diesem und jenem einfach ne Sache, die mir ins Blut übergegangen ist, und ich organisiere für mein Leben gern, also ähm sicher irgendwo ne sehr starke Prägung. Ähm, aber auch mm das Selbstständigsein meiner Eltern, was nicht im\_ unbedingt immer positiv bei uns Kindern angekommen ist. Weil meine Eltern einfach zu hundert Prozent in diesem Weingut tätig waren, schon enorm was sie dann immer noch an Familienleben aufrechterhalten ham, aber trotzdem warn sie halt oft nicht greifbar, und die Kunden warn immer die Nummer eins. So dass ich wohl weiß, was es heißt, sich selbstständig zu machen. Also, das hab ich sehr intensiv da mitgekrie\_ bekommen, äm aber insgesamt doch sagen muss, dass ich ne sehr, ja irgendwie ne sehr reiche Kindheit gehabt habe, weil einfach so viele - n sehr offenes Haus hatten wir, wo dauernd viele Menschen warn, und äm ich da, glaub ich, ne Menge mitgenommen habe an, natürlich einfach auch an praktischem Organisieren und so, aber auch am Umgang mit Menschen und äm - ja also ich hab auch\_ auch sehr viel so, was äm - die Auseinandersetzungen mit\_ mit dem eigenen Leben angeht, also so des was möchte ich eigentlich so, das ist bei uns viel Thema gewesen, weil sich meine Eltern damit auch einfach immer wieder auseinandergesetzt haben ((unverständlich)) okay, wir arbeiten zu hundert Prozent, und ist es das, was wir wirklich wolln, ne?*

*(Jutta von Jehnar, Kernstelle I, 1)*

Bereits an den ersten Sätzen von Juttas Erzählung zeichnet sich eine reflektierte Haltung zu ihrer Biographie ab. Sie rekonstruiert die Bedeutung der Selbstständigkeit ihrer Eltern für ihr eigenes Leben. „*Das prägt ein*“, resümiert sie und führt dieses im Weiteren aus. Neben der

geteilten Freude am Organisieren betont sie die Tatsache, dass die Eltern wegen des Weingutes oftmals für die Kinder „*nicht greifbar*“ waren. Obgleich Jutta ihre kindliche Perspektive erinnert und deutlich wird, dass sie sich zumindest temporär von den Eltern vernachlässigt und insbesondere gegenüber den Kunden zurückgesetzt gefühlt hat, formuliert sie dies aus heutiger Sicht nicht mehr mit einer Vorwurfshaltung. Vielmehr wertet sie die Eltern dafür auf, dass sie dennoch aktiv ein „*Familienleben aufrechterhalten ham*“ und, darüber hinausgehend, ein „*sehr offenes Haus*“ geführt haben. Die Erzählerin ist in der Lage, frühere Erwartungen und Erfahrungen neu zu interpretieren, in einen anderen Rahmen zu stellen und anders zu bewerten. Dies ist ein Hinweis auf einen biographischen Lernprozess, den sie explizit im Zusammenhang mit den Erfahrungen in der Familie thematisiert. Neben der Erinnerung, als Kind häufig auf sich selbst gestellt zu sein, wird hier explizit ein Motiv des Ursprungs der eigenen Reflexivität aufgegriffen: die von den Eltern vorgelebte „*Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben*“.

In Jutta von Jehnars Geschichte kommen also mindestens drei Bedingungen zusammen, die die Ausbildung biographischer Reflexivität und eine handlungsschematische Lerndisposition begünstigen: die teilweise erzwungene, aber auch praktisch vorgelebte und vermutlich hoch bewertete Selbstständigkeit, die eine Fähigkeit zur Organisation und Selbstorganisation einschließt; die soziale Offenheit und alltägliche Praxis im Umgang mit „*viele(n) Menschen*“, die nicht nur als geschäftliche Kontakte relevant waren, sondern offensichtlich auch Teil einer Kultur des „*offenen Hauses*“, an der die Kinder partizipiert haben und durch die sie Gelegenheit hatten, im ‚geschützten‘ Raum des Elternhauses, vielfältige Erfahrungen im Umgang mit sozialen, kulturellen und biographischen Differenzen zu machen; schließlich die von den Eltern ebenfalls nicht nur zugelassene, sondern auch praktizierte und in der Familie thematisierte Möglichkeit, das eigene Leben zu hinterfragen und dabei die eigenen Perspektiven und Erwartungen kritisch immer wieder zu überprüfen.

Auch in Jutta von Jehnars Biographie lassen sich Linien dieser frühen Erfahrung zu ihren heutigen Perspektiven ziehen. Nach einer langen Ausbildungs- und Studienphase, in der sie eine Reihe unterschiedlicher Qualifikationen erworben, vor allem aber unterschiedliche Berufsperspektiven auch praktisch für sich ausgelotet hat, ist sie als Angestellte Kulturmanagerin in einem großen Ausstellungsprojekt, verfolgt aber nebenbei bereits das Projekt einer selbstständigen Tätigkeit als Managerin im Kunst- und Kulturbetrieb. Daneben geht sie in der Freizeit eigenen Interessen und Bildungsmöglichkeiten nach durch die Mitgliedschaft in einem Chor, aber sie engagiert sich auch im sozialen Bereich durch eine ehrenamtliche Patenschaft für einen Jugendlichen, den sie in seinem Asylantragsverfahren begleitet.

Die Beispiele mögen genügen, um die Bedeutung eigenverantwortlichen Handelns und tätiger Auseinandersetzung für biographische Lernprozesse zu veranschaulichen. Im

Hinblick auf die Lernfigur „Differenzerfahrung“ hat diese noch einen spezifischen Akzent: Im Umgang mit Differenzen, mit sozialen oder kulturellen Unterschieden und Grenzziehungen, aber auch mit biographischen Umbrüchen und Übergängen spielt es eine entscheidende Rolle, in welchem Ausmaß das Wechseln zwischen den Welten oder der Übergang zwischen biographischen Phasen *selbst-* oder *fremdbestimmt* ist. Auf Basis der empirischen Analysen kommen wir zu dem Schluss, dass es hierbei nicht um die „große“ Frage von „Autonomie“ oder „Heteronomie“ der Lebensführung geht, sondern eher um Möglichkeiten im Kleinen, im Alltäglichen, die auch und gerade in Situationen gegeben sein können oder gefunden werden, in denen das Leben durch „äußere“ Zwänge oder Schicksalsschläge festgelegt zu sein scheint (Krieg, Tod, Arbeitslosigkeit, Krankheit usw.).

Auch in Situationen, in denen die Grenzen eigenen Handelns oder die Grenzen zwischen sozialen Welten in einem hohen Ausmaß festgelegt sind, können biographische Entwicklungschancen und Lernprozesse ermöglicht werden, sofern diese Grenzen nicht hermetisch sind, sondern eine gewisse „Durchlässigkeit“ haben. Wenn es den Subjekten (individuell oder kollektiv) gelingt, selbstbestimmt mit den Grenzen umzugehen, sie auszudehnen oder sogar zu überschreiten, und sei es nur temporär oder „im Kleinen“, dann sind zentrale Voraussetzungen für biographisches Lernen geschaffen. Die „*Lücke im Zaun*“ in Heinrich Gärtners Geschichte ist hierfür eine treffende Metapher. Obwohl die Grenze sehr eng gezogen war, konnte er ein Schlupfloch finden und selbstbestimmt zwischen den „Welten“ hin- und herwechseln.

### **3.1.4 Zusammenfassung Lernfigur 1**

Die erste Lernfigur kann damit knapp zusammengefasst werden: Als eine grundlegende Bedingung für biographisches Lernen haben wir zunächst die *Erfahrung von Differenz* herausgearbeitet, d.h. die Erfahrung, dass es unterschiedliche „Welten“, Sinnsysteme, soziale Milieus und Kulturen, aber auch Unterschiede in biographischen Perspektiven und Prozessen gibt. Diese Erfahrung gehört als eine Grunderfahrung zum Prozess der Sozialisation und wird systematisch spätestens im Übergang zwischen der primären und der sekundären Sozialisation gemacht, dann also, wenn das Subjekt erkennt, dass die „erste Welt“, in die es hineingeboren wurde und die ihm fraglos als „die“ Welt erschienen ist, nicht die einzige mögliche Welt ist (vgl. Berger/Luckmann 1969). Zugleich mit dieser Erkenntnis verändert sich auch die eigene Positionierung „in der Welt“. Identitätskonstruktionen und Selbstverhältnisse werden reflexiv. So elementar diese Prozesse sein mögen, so unterschiedlich werden sie in konkreten sozialen Kontexten und Biographien ausgearbeitet. Und je nach der konkreten biographischen Erfahrungsaufschichtung führen sie zu unterschiedlichen Erfahrungsstrukturen und Lerndispositionen. Die Konstruktion und

Transformation dieser Strukturen sind Lernprozesse höherer Ordnung, die wir, wie oben erläutert, als *biographisches Lernen* bezeichnen.

Biographisches Lernen meint jene Lernprozesse, die gewissermaßen auf einer Metaebene angesiedelt sind und die Verarbeitung situativer Erfahrung „organisieren“ und eine übergreifende Erfahrungsstruktur bilden. Mit einer Formulierung, die John Dewey (1993, S. 108) zur Erläuterung des Erziehungsbegriffs verwendet hat, könnte man „Bildung“ und biographisches Lernen als „diejenige Rekonstruktion und Reorganisation von Erfahrung“ begreifen, „die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt“. Mit der hier diskutierten Lernfigur knüpfen wir an dieses Verständnis von Erfahrung und Lernen an, fokussieren aber jene „Rekonstruktionen und Reorganisationen von Erfahrung“, die von den Subjekten selbst – hier im Medium biographischen Erzählens – geleistet werden. Einfach gesagt, wir haben diejenigen Erfahrungen mit Differenz herausgearbeitet, auf die sich unsere InterviewpartnerInnen selbst beziehen, und haben danach gefragt, inwiefern sie Lernprozesse anregen oder verhindern können.

Dabei konnten zunächst unterschiedliche Arten von Differenzerfahrung unterschieden und in ihrer vielschichtigen subjektiven Bedeutung herausgearbeitet werden. Auffällig ist, dass Differenz- oder Brucherfahrungen, die bereits zu einem biographisch relativ frühen Zeitpunkt erfolgen, also schon die Lebenswelt der primären Sozialisation kennzeichnen, eine biographische *Lerndisposition* schaffen, die das Herangehen an spätere Situationen und Lernanforderungen prägt und einen produktiven Umgang mit Brüchen und Differenz ermöglicht – in Deweys Worten: die „Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt“ (s.o.). Der skizzierte Zusammenhang zwischen den Bedingungen und Anlässen für Lernerfahrungen und der Herausbildung einer biographischen Lerndisposition bzw. -fähigkeit stellt sich jedoch nicht automatisch her, etwa nach dem Muster, dass eine bestimmte Erfahrung A zu einer bestimmten Konsequenz A' führt. Entscheidend sind vielmehr die *Möglichkeiten und Ressourcen*, mit derartigen Erfahrungen umzugehen, und die innerhalb dieses Möglichkeitsraums ausgewählten, tatsächlich *realisierten Prozesse der Erfahrungsverarbeitung im je konkreten Fall*.

Die alltagsweltlichen und biographischen *Kontexte* von Lernprozessen und die Frage nach sozialen „Lernmilieus“ erhalten damit einen besonderen Stellenwert (s. Abschnitt 5). Wir haben zunächst gefragt, wie aus einer Differenz- oder Brucherfahrung eine Ressource für produktive Lernprozesse werden kann bzw. unter welchen Bedingungen Differenz- und Brucherfahrungen zu einer Einschränkung oder gar Blockade von Lernmöglichkeiten führen können. Obwohl Erfahrungs- und Lerngeschichten in ihrer konkreten Verlaufs- und Sinnstruktur nur am jeweiligen Einzelfall rekonstruiert werden können, lassen sich drei allgemeine Bedingungen benennen:

zum einen die Frage, inwiefern die Subjekte die Möglichkeit haben, *aktiv* Erfahrungen zu *machen*, d.h. *eigenverantwortlich* Praktiken und Strategien im Umgang mit den erlebten Unterschieden und Grenzen zu erproben und zu entwickeln;

zum zweiten inwiefern Grenzziehungen und Brüche ausschließlich als fremdbestimmt erlebt werden oder ob es Möglichkeiten gibt, dennoch gewisse Handlungsspielräume selbstbestimmten Handelns wahrzunehmen, oder aus der „Außenperspektive“ formuliert, inwiefern die soziale Konstruktion von Differenzen hermetisch oder eher durchlässig und „flüssig“ ist;

schließlich die Frage nach den Ressourcen zur Bearbeitung von Differenz- und Brucherfahrungen, die zum einen in der bisherigen Biographie erworben wurde, aber ganz wesentlich auch Ressourcen des sozialen Kontextes, vor allem die Unterstützungsmöglichkeiten durch signifikante Personen und Institutionen des sozialen Nahraums.

In der Darstellung der ersten Lernfigur haben wir Elemente biographischer Lernprozesse mit ausführlichen Beispielen und Differenzierungen diskutiert, da sie in ihrer Komplexität und Reichweite grundlegend auch für die folgenden vier Lernfiguren zu sein scheinen. Diese werden nun in knapperer Form präsentiert.

### **3.2 Figur 2: Nachholung veränderter Bildungsprozesse**

Die zweite Lernfigur ist dadurch charakterisiert, dass intendierte biographische Bildungsentwürfe oder Berufswünsche an bestimmten Verhinderungsstrukturen (ungünstigen Zeitbedingungen, ökonomischen Risiken, konventionellen Rollenerwartungen oder den willkürlichen Entscheidungen Anderer) scheitern und (zunächst) nicht realisiert werden können. Das ursprüngliche Interesse bleibt jedoch als Ressource lebendig und begleitet die Biographie wie ein Potenzial „ungelebten Lebens“ (Victor von Weizsäcker). Nachträgliche Korrekturen im Sinne der ursprünglichen Wunschvorstellungen sind nur selten möglich. Allerdings ergeben sich häufig hochinteressante Bildungsverläufe, deren Ergebnis gelegentlich noch erstaunlicher ist als der ursprüngliche Plan selbst.

#### **3.2.1 Die Chance eines „subversiven“ Bildungsprozesses – ein Fallbeispiel**

Helene Kuhlmann, deren biographische Erzählung auch in der ersten Lernfigur bereits wichtiges Belegmaterial geliefert hat (s.o.), wird schon früh an der Verwirklichung ihrer Bildungswünsche gehindert. Als uneheliches Kind ist sie auf einen Vormund angewiesen,

der weder einen möglichen Gymnasialbesuch zulässt noch ihrem reduzierten Berufswunsch entspricht, Krankenschwester zu werden (eigentlich war Ärztin ihr heimliches Berufsziel). Stattdessen zwingt er sie zu einer ungeliebten Versicherungslehre, kann allerdings nicht verhindern, dass sie auch hier ihren ureigensten Interessen nachgeht, malt, erfolgreich Geschichten schreibt und für die medizinische Notversorgung ihres Betriebes zuständig ist. Nach der Versicherungslehre nimmt sie ihre Weiterentwicklung nun selbst in die Hand:

*Helene: Ja, und dann habe ich meine Lehre also zu Ende gebracht – merkwüdigerweise auch gut, obwohl ((lacht)) ich das so gehasst hab, das Zeug, uuuund dann hab ich gesagt „So jetzt hab ich gemacht, was Ihr von mir wolltet, und jetzt mach ich, was ich will“ [...] dann habe ich gesagt „Na gut, also, [...] ich kann schön malen, dann mach ich jetzt ne Schneiderlehre, und dann werde ich Modezeichnerin.“ Was so ein halbes Kind sich in den Kopf setzt! ((schmunzelt)) Naja gut, also hab ich ne Schneiderlehre gemacht, und dann war ich so 21 inzwischen geworden oder 22, ich weiß nicht mehr genau, dann habe ich geheiratet.*  
*(Helene Kuhlmann, Kernstelle II,2)*

Und in der Tat geht es bei diesem Segment nicht nur um Helenes berufliche Weiterentwicklung. Zunächst ratifiziert sie ironisch den erfolgreichen Abschluss ihrer Versicherungslehre („*merkwüdigerweise auch gut, obwohl ((lacht)) ich das so gehasst hab, das Zeug*“) und nimmt genau diesen formalen Erfolg als Rechtfertigung, ihre Bildungskarriere selbst in die Hand zu nehmen: „*So jetzt hab ich gemacht, was ihr von mir wolltet, und jetzt mach ich, was ich will*“. Interessant ist der fiktive Adressat dieser inszenierten wörtlichen Rede („*ihr*“). Bis dahin hatte sie nur von ihrem „*Vormund*“ gesprochen, der ihre heimlichen Berufspläne („*Ärztin*“, „*Krankenschwester*“) durchkreuzt hatte. Jetzt bezieht sie offensichtlich ihre Mutter mit ein. Die Vorstellung, dass die Mutter sie beeinflusst haben könnte, den Arrangements des Amtsvormunds wenigstens entgegen zu kommen, erscheint nicht unplausibel. Noch haftete Helene der Makel des unehelichen Kindes an, und noch schien es auch für die Mutter wichtiger, dass die soziale Benachteiligung wenigstens durch eine „*ordentliche*“ Berufsausbildung ausgeglichen würde, als den hochfliegenden Phantasien der Tochter zu entsprechen. Jetzt aber war der Beweis erbracht. Helene hatte die „*gehasste*“ Ausbildung noch dazu mit gutem Erfolg abgeschlossen. Sie besaß einen Beruf.

Dass sie freilich – noch immer minderjährig und auf den Vormund angewiesen – mit diesem Selbstbewusstsein ihre eigenen Pläne verfolgen kann („*jetzt mach ich, was ich will*“), bedarf der Erklärung. Tatsächlich wächst sie ja unter Bedingungen auf, die für ihre autonome Entwicklung durchaus günstig sind: Ihre Mutter ist in vieler Hinsicht ein Vorbild. Sie ist bereits als Angestellte berufstätig, für Frauen vom Lande in ihrer Generation gewiss nicht die Norm. Sie nimmt das Schicksal der unehelichen Mutter aktiv in die Hand und findet für sich und ihre Tochter eine Lösung, die praktikabel ist, ohne dass sie den Kindesvater zur Verantwortung zieht. Sie fördert und schützt ihre Tochter auch in Phasen sozialer Stigmatisierung und gibt

ihr durchaus das Gefühl, eine eigenständige Person zu sein, die besondere Fähigkeiten besitzt. Die Möglichkeit und die Begabung, zu malen, zu lesen und zu schreiben (s.o.), sind dafür ein eindrucksvoller Beleg, auch das Zutrauen zu einem Beruf wie der „Ärztin“. Aber die Mutter muss ihrerseits natürlich pragmatisch sein und mit dem Vormund ein Arrangement treffen, das – im Nationalsozialismus und in Zeiten des Krieges (Helene beginnt 1941 ihre Lehre) – für alle realistisch ist.

Helene hat ihrerseits, und vermutlich gerade ihrer Mutter wegen, Konzessionen gemacht. Aber genau die Ressourcen ihrer Mutter sind auch ein Potenzial ihrer eigenen Autonomie und der Möglichkeit, sich auch von der Mutter zu „emanzipieren“ (*„jetzt mach ich, was ich will“*). Und bei diesem Plan ist Helene anspruchsvoll und pragmatisch zugleich: *„Na gut, also, ... ich kann schön malen, dann mach ich jetzt ne Schneiderlehre, und dann werde ich Modezeichnerin.“* Sie hält an ihren künstlerischen Interessen und Fähigkeiten fest (*„ich kann schön malen“*), aber sie macht zunächst eine „Schneiderlehre“, allerdings mit dem Berufsziel „Modezeichnerin“. In gewissem Sinn hat Helenes Bildungs- und Qualifikationsprozess subversiven Charakter. Sie „unterläuft“ die für sie vorgesehene „Karriere“ und hält trotz ihrer Jugend zumindest an wichtigen Aspekten ihrer ursprünglichen Interessen fest (*„Was so ein halbes Kind sich in den Kopf setzt! ((schmunzelt))“*).

Dass sie nach ihrer Schneiderlehre zunächst heiratet (*„dann war ich so 21 inzwischen geworden oder 22, ich weiß nicht mehr genau, dann habe ich geheiratet“*), bedeutet noch keine Preisgabe ihres „Bildungsplans“. Es heißt zunächst nur, dass sie sich nun auch sozial von der mütterlichen Fürsorge „emanzipiert“ und ihr eigenes (Familien-)Leben anfängt. Da ihr Mann in einer anderen Stadt Musik studiert, beginnt sie, als Sprechstundenhilfe bei einem Psychotherapeuten zu arbeiten. Dort ist sie viele Jahre beschäftigt, und die Arbeit mit den Patienten und dem Arzt bereiten ihr großen Spaß. Der medizinisch-therapeutische Bereich war ja ihr erster Berufswunsch. Sie lernt, wie Menschen zumute ist, die Schaden an ihrer Seele genommen haben. Und weil sie selbst als Kind schwierige Situationen erlebt hat, kann sie mit den Patienten gut umgehen und sie verstehen. Allerdings scheitert ihre Ehe, weil der Mann an seinem Studienort eine andere Beziehung aufnimmt.

Helene Kuhlmann heiratet schließlich ein zweites Mal, einen werdenden Architekten. Weil sie hervorragend malen und auch zeichnen kann, unterstützt sie ihren Mann in seinem Studium und in seinem Beruf. Sie profitiert von seinen künstlerischen Interessen und besucht mit ihm regelmäßig Kunstausstellungen. Die Folgezeit widmet sie ihren beiden Töchtern, ist allerdings nebenbei weiter „medizinisch“ tätig. Als ihre Kinder 15 und 13 Jahre alt sind, nimmt sich Helenes Mann das Leben. Er war in Russland geboren und hatte sich an die Bedingungen in Deutschland nur schwer anpassen können. Und obwohl er in Künstlerkreisen bekannt und beliebt war, blieb ihm der Erfolg als Architekt versagt. Der

dramatische Bruch in Helenes Leben eröffnet ihr allerdings die Chance zu einem interessanten beruflichen Neuanfang:

*Helene: Ja, also meine Tochter hatte gefragt „Braucht ihr eine Lehrerin?“ Nun gut, sie brauchten gerade eine. Aber ich hatte hier in Studentenstadt, dadurch dass mein Mann, wir waren also bekannt wie bunte Hunde hier, dadurch, dass wir viel mit den Künstlern zu tun hatten, viel mit den Bauherren zu tun hatten, mit den Schulen. Mein Mann hat viele Schulen gebaut, auch ähm waren wir sehr bekannt, und wir hatten viele Freunde, und die halfen mir alle, als mein Mann gestorben war. Die kamen sofort und sagten „Du kannst dort vielleicht arbeiten oder da oder da oder da“, und das mit der Schule, das sagte mir am meisten zu. Und was man dann in solchen Momenten braucht, oder ich brauchte das jedenfalls, das ist eine bestimmte Art von Risikofreudigkeit. Ich hatte das ja nie gemacht.*

*(Helene Kuhlmann, Kernstelle III, 1)*

Gewiss ist der Selbstmord ihres Mannes ein erneuter ‚Makel‘ in Helene Kuhlmanns Lebensgeschichte. Aber zugleich schafft er – für sie selbst überraschend – eine „Gelegenheitsstruktur“ für neue Orientierungen: das vielfältige Angebot von Freunden („Die kamen sofort und sagten ‚Du kannst dort vielleicht arbeiten oder da oder da oder da‘“), vor allem jedoch die Initiative ihrer jüngsten Tochter („Ja, also meine Tochter hatte gefragt ‚Braucht ihr eine Lehrerin?‘ Nun gut, sie brauchten gerade eine“) führen sie zurück zu erworbenen Fähigkeiten und lange gehegten Wünschen, aber auch hin zu völlig neuen Möglichkeiten.

Sie entscheidet sich für die Stelle als Handarbeitslehrerin an der Waldorfschule ihrer Töchter. Dazu schien ihr „eine bestimmte Art von Risikofreudigkeit“ Voraussetzung zu sein („Ich hatte das ja nie gemacht“), zugleich aber die Intuition, dass sie dabei viele ihrer Möglichkeiten würde integrieren können: ihre künstlerischen Talente, die praktischen Skills als Schneiderin, auch die sozial(therapeutisch)en Fähigkeiten, gerade mit schwierigen Kindern besonders sensibel umgehen zu können. Waldorflehrerin wird tatsächlich ihre „Berufung“. Sie wechselt noch einmal die Schule, aber die Verbindung von pädagogischer, künstlerischer und sehr praktischer Tätigkeit mit jungen Menschen ist genau das, was sie kann und mit Lust weiter entwickelt.

Helene Kuhlmann macht keine „Bildungskarriere“ im üblichen Sinn, aber sie verwirklicht für sich, was sie „eigentlich“ immer gewollt hat: künstlerische, praktische und therapeutische Kompetenzen in einem Beruf zu „bündeln“. Dass sie diese Motivation als ältere Frau noch immer aufrecht erhalten hat und in einem „risikofreudigen“ Projekt auch realisiert (s.u.), spricht für die Nachhaltigkeit ihres subversiven Bildungsprozesses.

Im Folgenden sollen an vergleichbaren Parallelfällen zusätzliche Aspekte der zweiten Lernfigur herausgearbeitet werden.

### 3.2.2 Differenzierungen und Kontrastierungen: Dokumentierende Interpretation

Auch Paula Klaas hat ihre persönlichen Bildungswünsche aufgrund einer Entscheidung ihrer Eltern zurückstellen müssen und zunächst den Beruf der Chemielaborantin erlernt. Nach einer Familienphase, dem Tod ihres wesentlich älteren Mannes und einer neuen Lebenspartnerschaft mit einem Arzt, bei dem sie als Sprechstundenhilfe arbeitet, zieht sie mit ihrem Partner nach dessen Praxisaufgabe nach Studentenstadt und knüpft an alte Interessen an:

*Paula: Dann sind wir 1994 hierher gezogen. Und das war für mich, also ich war ja fast nicht mehr zu Hause. Ich hab den Kurs und den Kurs und den Kurs und die Veranstaltung und den Frauenkreis uah ((atmet laut auf)), ich war so richtig wie so ein Schwamm, der aufgesogen hat, was alles möglich war. Inzwischen hat sich das etwas äh gelegt. Das hält man nicht durch, jeden Tag woanders hin zu rennen. Und aber es ist eben hier in Studentenstadt so, dass ich so vieles machen kann, so viele Kurse, ja, was einen interessiert, wozu man nie Zeit hatte, und ja Frauengruppen. Ich war ja dann auch Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre ganz schön aktiv so in der Frauenbewegung. Das war mir also ein richtiges Anliegen, die Frauen aufzurütteln „So geht's nicht weiter, wir müssen was tun! Wir müssen uns gegen die Männer uns verbünden, damit wir mehr Rechte kriegen und mehr Anerkennung!“ Ihr seid heute gewöhnt, was ihr alles für Rechte habt. Ihr wisst gar nicht, was meine Generation da geleistet hat. An erster Linie Alice Schwarzer. Und da habe ich also Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre in Studentenstadt, nachher dann auch in Bergstadt, bei den Frauengruppen und wir haben immer wieder versucht, Informationsabende zu organisieren. Dann haben wir mal ne Ausstellung zusammengestellt, um zu zeigen, wie die Frau in der Werbung missbraucht wird. Da ist einem erst mal klar geworden, wie mit uns in der Werbung umgegangen wird. Ist, achten Sie mal drauf! Das ist schlimm! Und äh ja. Demo habe ich in Studentenstadt - war ich auch mal auf der Demo in den ersten Jahren ((lacht)). Es war mir einfach ein Anliegen. Ich musste da den Frauen, die glaubten, so wie sie leben, ist das schön, und der Mann hat das Sagen. Den Frauen musste man die Augen öffnen ((lacht)). Hört sich jetzt groß an, aber wir waren so eine Gruppe von Frauen, wir haben gesagt „So kann es nicht weiter gehen!“ Und jetzt finde ich, jetzt habe ich mich aus dem Bereich zurückgezogen. Ich denke, das können andere auch mal machen.*

*(Paula Klaas, Kernstelle III)*

Sinnlicher lässt sich ein aufgeschobenes Bildungsbedürfnis kaum darstellen: „Und das war für mich, also ich war ja fast nicht mehr zu Hause. Ich hab den Kurs und den Kurs und den Kurs und die Veranstaltung und den Frauenkreis uah ((atmet laut auf)), ich war so richtig wie so ein Schwamm, der aufgesogen hat, was alles möglich war.“ Paula macht deutlich, dass „Bildung“ für sie mehr ist als Akkumulation von Wissen. Es bedeutet Selbstverwirklichung, in gewissem Sinn „ein neues Zuhause finden“. Deshalb ist auch der Inhalt ihres Bildungsinteresses nicht trivial. Die Themen der Frauenbewegung der 1970er und 1980er Jahre sind es, die sie motivieren („Das war mir also ein richtiges Anliegen, die Frauen

aufzurütteln ,So geht's nicht weiter, wir müssen was tun! Wir müssen uns gegen die Männer uns verbünden, damit wir mehr Rechte kriegen und mehr Anerkennung!“). Sie nimmt an Demonstrationen teil, organisiert Ausstellungen, arbeitet in Gruppen und fühlt einen eigenen politischen Bildungsauftrag („Den Frauen musste man die Augen öffnen“).

Aus heutiger Perspektive sieht sie das gelassener („Und jetzt finde ich, jetzt habe ich mich aus dem Bereich zurückgezogen. Ich denke, das können andere auch mal machen“), aber sie zeigt gegenüber der jungen Interviewerin durchaus Selbstbewusstsein: „Ihr seid heute gewöhnt, was ihr alles für Rechte habt. Ihr wisst gar nicht, was meine Generation da geleistet hat.“ D.h. es geht ihr nicht nur um nachgeholte „Bildung“. Es geht um das selbstverständliche Recht auf gleiche Bildung für alle, insbesondere im Geschlechtervergleich. Und hier hat sie biographische Nachteile erfahren.

Die Verbindung der Themen „Frauenbewegung“ und „Bildung“ ist keineswegs zufällig. Die soziale Konstruktion von Bildungskarrieren hat bis heute einen *Gender-Bias*. Zwangsweise abgebrochene Vorstellungen für anspruchsvollere Bildungsziele sind vor allem Erfahrungen in Frauenbiographien. Allerdings auch die bemerkenswerte Motivation, solche Zwangsabbrüche durch nachholende Bildungsprozesse zu kompensieren. Für Paula Klaas muss das heute nicht mehr die Frauenbewegung sein, es reicht ein Lernambiente, das sie gezielt sucht und mit ihrem Lebenspartner teilt:

*Paula: Dann haben wir noch sehr schöne, dreimal sehr schöne Urlaube gemacht auf Schloss Bergen. Wird Ihnen kein Begriff sein. Schloss Bergen liegt zwischen Grünstadt und Burgstadt in einem im Wald. Also in einem Tal, das waldfrei ist, aber umgeben vom Wald. Da geht eine Stichstraße hin -- ganz ruhig. Und äh, das ist ja kein Schloss in dem Sinne. Das ist während äh des ersten Weltkrieges gebaut worden, und äh das ist ein Hotel. Aber Hotel mit kulturellem Angebot. Jeden Abend ist eine Veranstaltung, Konzerte, Vorträge, zweimal in der Woche ist abends Ball. Da tanzt man. Wunderbar ((lacht)). Morgens gibt es schon den Morgentanz. Da werden morgens eine Stunde Volkstänze gemacht. Dann kann man Gymnastik machen. Dann ist natürlich alles da, was in einem sehr guten Hotel da ist, Schwimmbad, Sauna, man kann Gymnastik machen. Es gibt da Tanzkurse, Tangotänzen, neue Formen, die etwas abgeschwächte Form für uns Europäer. Oach, das ist so schön. Diese Bewegungen. Ich tanze doch so gerne ((lacht)). Und dann gibt es manchmal auch äh wissenschaftliche Tagungen dort. Aber äh, was ich so schön fand ((räuspert sich)), die Musiker, die dort spielen, die bewerben sich, dass sie dort spielen dürfen, weil Bergen einen sehr guten Ruf hat. Wer in Bergen gespielt hat, der hat das gleich in seinem Lebenslauf drin. Auf Bergen schon Konzert gegeben. Die Künstler wohnen dann auch im Haus, die frühstücken mit den Gästen. Man kann sich mit denen unterhalten dann am nächsten Tag noch, wenn einen was interessiert. Wer musikkundig ist, Fragen hat. Ich habe dort auch Lesungen erlebt. Schriftstellerinnen, norwegische Schriftstellerinnen, schwedische. (Bandende) Und ich schreibe selber Gedichte. (unverst.) Gedichte mag ich nicht so gerne. Da kann ich nicht so gerne, da kann ich nicht so viel, moderne Gedichte kann ich nicht viel damit anfangen. Und die war auch dort und ich habe mal ein sehr nettes Gespräch mit ihr geführt. Für ihr Alter ungewöhnlich geistig fit, ist ja klar, weil sie ja noch schriftstellerisch tätig*

ist. Tja, man lernt so viele interessante Menschen dort kennen. Was mir in diesem Schloss Bergen aufgefallen ist, dass man da sehr leicht ins Gespräch kommt. Man kommt, man kann sehr leicht Kontakte knüpfen. Einfach deswegen, weil da schon Menschen hingehen, die so veranlagt sind. Die auch wieder Kontakt suchen mit anderen, jetzt nicht auf der Basis, einen Mann zu finden, sondern einfach die offen sind. Es ist eine bestimmte Klientel von von äh Leuten dort. Sehr viele alleinreisende Damen, ältere Damen oder die gerade so in Pension gehen oder manchmal auch schon so um die 40, die äh meist studiert sind und weit gereist sind ähm, mit denen man dann über viele Themen sich unterhalten kann, aber es sind auch sehr, vor allem in den Ferien, sehr viele Familien mit Kindern dort. Die Kinder werden dann den Eltern abgenommen. Mit den Kindern wird Programm gemacht, Basare und es sind Tennisplätze da und da wird mit den Kindern Lagerfeuer gemacht. Die Kinder werden beschäftigt. Auch die ganz Kleinen. Dadurch können die Eltern dann auch sich mal erholen oder an dem kulturellen Programm teilnehmen. Wandern gehen, es ist eine wunderschöne Gegend da. Das waren tolle Urlaube da. Aber wir haben jetzt dieses Jahr mal Pause gemacht. Wir waren dreimal dort, zweimal hintereinander im März und da trafen wir im März genau wieder die Leute, die vorher da waren. Und da lernte ich eine alte Dame kennen, eine Frau Schmitz, die mir dann auch von ihrer Tochter erzählte, und ihre Tochter ist die Emma Schmitz, eine der allerersten, die die Frauenbewegung in Deutschland ins Laufen brachte sowie in Großstadt vorwiegend dann auch Filme, sie ist Filmemacherin, vorwiegend Filme gemacht hat, gerade in dem Bereich, zu dem Thema Frauen und Gleichberechtigung. Die eng mit Alice Schwarzer zusammen gearbeitet hat und das Jahr drauf war sie auch da. Da habe ich sie auch kennen gelernt. Das war toll. Wir haben manchmal zusammen gefrühstückt. Sie können sich ja vorstellen, was es da für Themen gibt ((lacht)). Können wir mal einen Moment unterbrechen?

(Paula Klaas, Kernstelle IV)

„Bildung“ bekommt auf „Schloss Bergen“ für Paula Klaas offensichtlich eine neue Färbung. Sie ist einerseits ein umfassendes Phänomen: „Jeden Abend ist eine Veranstaltung, Konzerte, Vorträge, zweimal in der Woche ist abends Ball. Da tanzt man. Wunderbar“. Sie schließt die körperliche Erfahrung ein („Dann ist natürlich alles da, was in einem sehr guten Hotel da ist, Schwimmbad, Sauna, man kann Gymnastik machen. Es gibt da Tanzkurse, Tangotänzen, neue Formen, die etwas abgeschwächte Form für uns Europäer. Oach, das ist so schön“), Musik gehört dazu, auch Literatur. Andererseits erscheint sie als distinktive Strategie. Sie ist offensichtlich nicht allen zugänglich („Es ist eine bestimmte Klientel von von äh Leuten dort. Sehr viele alleinreisende Damen, ältere Damen oder die gerade so in Pension gehen oder manchmal auch schon so um die 40, die äh meist studiert sind und weit gereist sind ähm, mit denen man dann über viele Themen sich unterhalten kann“), sondern nur (ökonomisch) Privilegierten, zu denen sie sich selbst auch rechnen kann.

Keine Frage, Paula hat erfolgreich Bildungsprozesse „nachgeholt“; und mit Hilfe ihres Lebenspartners (eines begüterten Arztes im Ruhestand) kann sie sich problemlos im „gehobenen Teil“ der Bevölkerung platzieren. Aber ist sie für sich selbst weiter gekommen? Ihr emphatisches Engagement für die Frauenbewegung, namentlich für „Alice Schwarzer“, weicht in der narrativen Darstellung der Begegnung mit einer distinguierten älteren Dame,

die sich als Mutter einer prominenten feministischen Filmemacherin herausstellt. Etiketten und Attitüden ersetzen den eigenen Entwicklungsprozess.

Karla Tasmanek macht andere „Nachholerfahrungen“:

*Karla: Und im zweiten Jahr wurde in diesem Ort, der also kein kleinerer Ort war, in der Nähe von Remo n n äh Sommer ((unverständlich)), für die Leute aus Rio wurde n kleines Goethe-Institut eröffnet. „Och“, hab ich gedacht, „das is doch mal gut“. Vater, der uns immer korrigiert hat und immer gesagt hat, wir hätten Deutsch zu lernen, zu lesen, zu schreiben, und immer musste er korrigieren, und da hab ich mich da eingeschrieben. und es war ein einziges Aha-Erlebnis ähm, diesen Deutschkurs zu machen, denn A sprechen und schre\_le lesen und schreiben konnt' ich ja nich, äh konnt' ich ja, aber ich wusste nie, warum ich mal mir und mal mich sag, dir, dich, ihm, ihn. Äh, immer wenn mein Vater in der Nähe war, ham wir son bisschen gemauschelt mit dem ihm und ihn, weil, weil wir nicht wussten. Und als als ich dann gelernt habe, dass eben bestimmte Präpositionen den Dativ regieren und andere den Akkusativ, war es für mich ein eine Offenbarung. Ich fand das so toll, das nun zu wissen und mich an diesen grammatikalischen Regeln entlang hangeln zu können, ohne dass mir einer sagte, das is' falsch oder das is rich\_ne, sag ich hier ((klopft)), das verlangt den Dativ, die Fälle hatt' ich gelernt und so weiter, für mich heute eigentlich wirklich ne wahnsinnig gute Basis. Das war das zweite Jahr in Petropolis, also da bin ich zweimal die Woche in der Woche ins Goethe-Institut und von acht bis halb fünf hab ich gearbeitet. Und dann kam der Leiter des Goethe-Instituts in Rio, dem ja das kleinere Goethe-Institut in Petropolis unterstand, und fragte, ob ich ähm nich Interesse hätte, am Goethe-Institut zu unterrichten. Da hab ich gesagt „Ich kann das nich!“ „Doch, ja, ja“ sacht er, aber es war ja so, ich war, ich kriegte immer den ersten Platz, aber nich', weil ich so gut war, sondern weil ich lesen und schreiben, ich, ich konnte ja alles, des diese Grammatikhilfen war mir eine wirklich eine wahnsinns Hilfe, und ich fand das so toll zu wissen, dass es jetzt mir und mich hieß, wann es mir und mich hieß. Und dann sagte ich „Naja, aber ich habe das doch grade jetzt erst selber gelernt, wie soll ich das denn unterrichten?“. „Naja“, sacht er „n erstes Semester“. Ich sag, er sagt „Sie können sich's ja überlegen“, und da weiß ich bis heute, dass ich, dass mir die Entscheidung ähm gar nicht mal so schwer gefallen is, das wäre der falsche Ausdruck, sondern überhaupt zu wissen, ob ich das machen könnte, sollte, dass ich genau weiß, dass ich eine Woche lang nicht geschlafen habe, fast denk' ich, es ist nich' machbar, aber ich weiß genau, dass ich wach lag und dachte „Was machst du?“ Wahrscheinlich bin ich dann schon irgendwann weggesackt, bis ich eines Tages mit meiner Deutschlehrerin sprach und ihr davon erzählte, oder sie mich ansprach, sie wusste das ja auch, und die sagte „Natürlich kannst du das!“ „Natürlich kannst du das! Du kannst doch n erstes Semester“. Da hab ich gedacht „Na, wenn die das meint, dass ich das kann, dann kann ich's wohl so“. Dann hab ich gesagt „Ja, ich mach das“.*

*(Karla Tasmanek, Kernstelle II, 1)*

Obwohl Karla in Brasilien in einer deutschen Community aufgewachsen ist und selbstverständlich muttersprachlich deutsch spricht, scheint sie sich ihrer Sprachkompetenz unsicher zu sein. Korrektiv ist ihr Vater („immer musste er korrigieren“). Deshalb empfindet sie einen Deutschkurs am Goethe-Institut als „einziges Aha-Erlebnis“. Endlich versteht sie, wann und warum „Dativ“ und „Akkusativ“ angewendet werden, wann es „ihm“ oder „ihn“

heißt. Aber selbst dieses Aha-Erlebnis reicht nicht aus, das Angebot, am Goethe-Institut als Deutschlehrerin zu arbeiten, spontan anzunehmen. Sie muss sich erst gleichsam „institutionell“ versichern und ihre Deutschlehreerin fragen. Und erst nach deren nachdrücklicher Ermutigung („Natürlich kannst du das!<sup>4</sup>) willigt sie ein („Ja, ich mach das“). Freilich ist sie noch immer nicht überzeugt, dass sie wirklich kompetent ist. Ihr „Nachholbedarf“ bezieht sich nicht allein auf die Sprache, sondern auf das Defizit an kultureller Selbstverständlichkeit.

*Karla: Und für mich war das ein eiiiinziges Geschenk, dieses Deutschland kennen lernen. Städte kennen lernen wie Rothenburg ob der Tauber und und äh und Berlin, dieses eingekesselte Berlin noch, und Mau\_ah quatsch Grenze. Doch, Mauer war ja auch schon, die war ja dann 61, also die ham wa dann auch gesehn. Und ich habe nur und nur profitiert und hatte meinen Spaß. Ich gehörte keineswegs zu den besten Schülern, weil ich so was von unbeschriebenes Blatt war, also meine indischen Kollegen waren viel, viel besser, hatten ein größeres Allgemeinwissen, also ich war sicher nicht die Freude meiner Dozenten am Goethe-Institut, das ham se durchaus auch spürn lassen. Und es für sie war's ja auch interessanter solche, sag ich jetzt mal, äh exotischen Inder äh oder die exotischen Brasilianer denn auch zu haben, als so was wie ich und zwei meiner Kolleginnen noch, die denn deutschstämmig warn, des aber dafür war ich jung und hab mir also nich viel draus gemacht und hab nur profitiert, und am meisten hab ich in Südstadt profitiert, ähm von kulturellen Angeboten. Das war ja in Brasilien so gut wie gar nich, und es wurden, die ham immer immer mal wieder Freikarten, die wurden aber auf die verschiedenen Klassen dann verteilt, und ich hatte schon immer Stielaugen, wenn da Karten verteilt wurden, Eintrittskarten ähm, dass ich eine abkriegte und hab also wirklich Konzerte und Theater und Opern ähm m\_miterlebt in Südstadt, wirklich wie so n Nachholbedarf, speziell also, was den musikalischen Bereich angeht.*

*(Karla Tasmanek, Kernstelle II,2)*

Der „Nachholbedarf“ Karlas, was die Beteiligungsmöglichkeiten am kulturellen Leben Deutschlands betrifft, erinnert an die Schilderungen von Paula Klaas nach ihren Phasen erlebter Ausgeschlossenheit. Ähnlich wie Paula, die Bildung ‚aufsog wie ein Schwamm‘, bekommt Karla „Stielaugen“, wenn im Goethe-Institut Freikarten für Konzerte oder Theatervorstellungen verteilt werden. Was sie nachholen will, ist die sinnliche Teilnahme an jener Kultur, die ihre primäre Sozialisation „phantasmagorisch“ bestimmt hat und die sie nie hat erleben können. Obgleich sie das Gefühl hat, in der Institution ein wenig deplatziert zu sein („Und es für sie war's ja auch interessanter solche, sag ich jetzt mal, äh exotischen Inder äh oder die exotischen Brasilianer denn auch zu haben, als so was wie ich und zwei meiner Kolleginnen noch, die denn deutschstämmig warn“), kann sie die Möglichkeiten, die sich ihr in der süddeutschen Großstadt bieten, nutzen. Was sie mitnimmt, geht weit über grammatische Sicherheit in der Sprache hinaus.

Nach dem Stipendienjahr fährt sie mit ambivalenten Gefühlen wieder nach Brasilien zurück. Dort unterrichtet sie erneut am Goethe-Institut und absolviert parallel dazu ein

Lehramtsstudium in Deutsch und Geographie. Nach dem Studium unterrichtet Karla zwei Jahre an deutsch-brasilianischen Schulen in Sao Paulo. 1971 erhält sie dann erneut ein Stipendium für einen einjährigen Aufenthalt in einer norddeutschen Großstadt. Nach einem Jahr verlängert sie den Aufenthalt für ein weiteres Jahr und bewirbt sich schließlich erfolgreich an einer deutschen Schule. Sie bleibt an dieser Schule und unterrichtet dort während der nächsten 25 Jahre.

Freilich gibt es auch sehr viel pragmatischere Nachholinteressen:

*Stefanie: Und, mm, habe natürlich zwischendurch auch mal da dran gedacht, irgendwie weiter zu kommen, was irgendwie noch zusätzlich mich weiterzubilden. Ähm, aber das is eben problematisch gewesen, weil ich A diese, diese existenzielle Grundlage nich aufgeben konnte und B, ähm, weil die Weiterbildungsangebote, die's also so gab auf'm freien Markt oder so, letztendlich, ähm, immer an bestimmten Interessen orientiert waren und zwar Interesse nicht nur, also wo das Interesse nich unbedingt nur auf meiner Seite lag, sondern also Weiterbildungsangebote wie zum Beispiel EDV-Kurs, Sekretärinnenkurs so was macht man alles, ähm, im Rahmen seiner Arbeitsverhältnisse, so was hab ich auch immer alles, äh, besucht, aber das hat mich persönlich nicht weiter gebracht, also in meiner Entwicklung nich. Und das hat mir eigentlich immer wenig gegeben also, man sagt ja letztendlich auch, das is also auf nützlich, Nützlichkeit und Brauchbarkeit im Interesse des Unternehmens oft ausgerichtet. Und, ähm, Kurse an der Volkshochschule, die warn mir ja eigentlich so zu, zu flach also, die haben mir, die hätten mich auch nich weiter gebracht in irgendwas. Also die Entscheidung, jetz völlig, ähm, umzudenken, ähm, oder völlig umzuschwenken oder wirklich aus diesem System heraus zu kommen, äh, in dem ich jetzt steckte, mm, die war also, die konnte nur damit verbunden sein, äh, ein, ein wirklich ganz großen Schritt zu tun, eine totale Veränderung des, des ganzen Lebenskontextes irgendwie herbeizuführen. Also es is ja so, systemtheoretisch gesehn ist man, äh, war ich in meinem Beruf als Fremdsprachenkorrespondentin einfach irgendwo an einer Grenze angelangt, also ich wäre da nie rausgekommen, nie weiter gekommen, und auch wenn ich mich, ähm, ehrgeizig immer weiter entwickelt jetzt in einem Unternehmen, in einer Firma, man war und blieb, äh, die Sekretärin oder die Chefsekretärin, und man, man wurde einfach, äh, nich weiter akzeptiert als bis zu diesem Grad, bis zu diesem Abschluss, den man da hatte also. Das is halt, gab, das is System so vor. Und wenn man, wenn es eben, ähm, nur eben die einzige Möglichkeit, eben aus diesem System rauszukommen, war eben, dass man `n ganz, ganz großen Schritt tun musste, und der, der ging, ging also nich über irgendwelche Null- acht-fünfzehn-Weiterbildungen also quasi nur übers Studium.*

*(Stefanie Mertens, Kernstelle III)*

Nach dem Abschluss der Realschule macht Stefanie Mertens, angeregt durch Schüleraustauscherfahrten im Ausland, eine Ausbildung zur Fremdsprachensekretärin. Zehn Jahre lang arbeitet sie in diesem Beruf. Während dieser Zeit wechselt sie häufiger den Arbeitsplatz, um sich finanziell zu verbessern. Nebenbei kümmert sie sich als alleinerziehende Mutter um ihre Tochter und geht eine Partnerschaft mit einem Universitätsdozenten ein. Diese Beziehung scheint zumindest ein Anlass zu sein für ihre allerdings schon länger gehegte Ambition, „weiter zu kommen“. Die Tatsache, dass sie

erstaunlich viele Weiterbildungsmaßnahmen durchläuft, ist also nicht auf ein inhaltliches Interesse, sondern deutlich auf soziale Aufstiegswünsche zurückzuführen. In den Vordergrund rücken dabei strategische Überlegungen („*ich wäre da nie rausgekommen, nie weiter gekommen, ... auch wenn ich mich, ähm, ehrgeizig immer weiter entwickelt*“ hätte), die letztlich zur Studienentscheidung führen („*also quasi nur übers Studium*“). Dieser Entschluss bedarf jedoch eines beträchtlichen Argumentationsaufwands, in den sogar anspruchsvolle Theorieversatzstücke eingehen („*systemtheoretisch gesehn ... das ... gab das ... System so vor*“). D.h. die Entscheidung für ein Studium gehört zunächst nicht zu Stefanies Lebensplan. Der sieht – vor allem aus der Perspektive des Vaters – eine ihrer Frauenrolle vorgeblich „angemessene“ mittlere Bildungskarriere vor – eine „klassische“ Verhinderungsstruktur in weiblichen Bildungsbiographien.

Stefanies nachgeholte Bildungsbemühungen sind also *strategisch* motiviert. Sie will sich sozial neu platzieren. Deshalb ist „Bildung“ für sie nicht ein langfristiger persönlicher Entwicklungsprozess – wie etwa bei Helene Kuhlmann –, sondern der zweckgerichtete Erwerb eines Zertifikats. Dabei macht sie die Erfahrung, dass die üblichen Weiterbildungsangebote („*Null-acht-fünfzehn-Weiterbildungen*“) nur begrenzt von Nutzen sind und dass auch Volksschulkurse („*zu flach also*“) das eigentliche Ziel nicht näher bringen. In der Bourdieuschen Unterscheidung strebt sie nicht nach „inkorporiertem kulturellem Kapital“, sondern nach „institutionalisiertem kulturellem Kapital“, also nach einer offiziellen Berechtigung, die eine soziale Höherstufung absichert. Das freilich geht „*quasi nur übers Studium*“.

Ein ähnliches Argumentationsmuster findet sich bei Ellen Schneider:

*Ellen: Ich hab mich damals auch interessiert für andere Qualifizier\_, Qua\_, andere Qualifizierungsmaßnahmen, äh, was war denn das? Irgend so ne Beratungsfunktion, weiß ich nich mehr, was ich da hätte machen müssen zusätzlich. Das war so das, oder dann eben doch noch mal Studium. Und ich hab mich dann also für das Studium entschieden, weil ich da einfach auch denke, das is etwas, was ich in meinem Arbeitsleben dann auch mit benutzen kann. Was nich für mich heißt, dass ich einen anderen Beruf erlerne, sondern das is etwas, was, wo ich einfach im Arbeitsleben auch ziemlich n Nutzen von habe.*

*(Ellen Schneider, Kernstelle IV)*

Ellen erlernt nach der Realschule den Beruf der Krankenschwester. Im Rahmen dieses Berufes durchläuft sie die unterschiedlichsten Weiterbildungsangebote. Sie wird Lehrkraft in einer Pflegeschule und übernimmt letztlich sogar deren Leitung. Auch Ellen nimmt ein Studium über den dritten Bildungsweg auf. Anders als bei Stefanie mindert sie die Bedeutung allerdings ab, indem sie es mit anderen Qualifizierungsmaßnahmen gleichsetzt. Die vage Einführung der Alternative zum Studium und die unspezifische Etikettierung

(„Beratungsfunktion“), die zudem mit dem Modalitätspartikel „irgend“ noch einmal relativiert wird, lässt die Lesart zu, dass diese Möglichkeit keinen wirklichen Gegenentwurf zum Studium darstellt. Gleichzeitig ist sie sehr bemüht, die Entscheidung für ein Studium zu legitimieren. Sie stellt mehrfach den Nutzen des Studiums in den Vordergrund. Im Gegensatz zu Stefanie geht sie weitaus defensiver mit dem Statuszugewinn durch eine akademische Ausbildung um. Aber auch bei Ellen geht es um ein strategisches Interesse. Sie will sich nicht unbedingt „bilden“, sondern sozial vorankommen.

Ähnlich wie bei Stefanie spielt auch bei Ellen die Partnerschaft mit einem Akademiker eine gewisse Rolle für den Aufstieg. Ellen heiratet gegen den Willen der Familie mit 20 Jahren einen BWL-Studenten. Die konventionellen Erwartungsstrukturen der Eltern sehen in der Beziehung mit einem Akademiker ein Risiko. Und obgleich ihr Mann seinerseits eher praktisch orientiert ist und Distanz hält zum akademischen Milieu, scheint Ellens Partnerwahl doch mit präventiven Aufstiegsinteressen verknüpft zu sein. Auch sie will durch einen institutionell anerkannten höheren Bildungsabschluss ihre soziale Platzierung verbessern.

### **3.2.3 Zusammenfassung Lernfigur 2**

Die in der zweiten Lernfigur verdichteten Entwicklungsdynamiken verweisen auf ein doppeltes Strukturproblem: Verhinderungsstrukturen haben häufig mit konventionellen Rollenvorstellungen zu tun, und sie beeinträchtigen vor allem *weibliche* Bildungsbiographien. Zweifellos lockert sich dieser „Blockademechanismus“ durch die Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts. Helene Kuhlmanns „subversive Bildungskarriere“ wäre heute so nicht mehr vorstellbar. Möglicherweise haben sich die subtilen Verhinderungsstrategien aber auch nur ‚nach hinten‘ verschoben, betreffen heute die Einmündung in bestimmte Sektoren des Arbeitsmarktes oder die heimlichen Selektionslogiken für spezifische Karrieren. Empirische Untersuchungen zu zweiten und dritten Bildungswegen belegen übereinstimmend, dass sich – zumindest in Deutschland – weiterführende Bildungsinstitutionen zwar rechtlich geöffnet haben, symbolisch aber nicht selten Schließungsmechanismen entwickeln, die die Öffnung neutralisieren. Auch hier lässt sich eine deutliche Benachteiligung von Frauen nachweisen. Möglicherweise ist das ausgeprägtere Weiterbildungsinteresse von Frauen solchen subtilen Verhinderungsstrukturen geschuldet, denn noch immer scheint „Bildung“ für Frauen der charakteristische – und mehr oder minder einzige – Pfad zum sozialen Aufstieg zu sein.

Die Strategien, die in nachgeholt biographischen Bildungsprozessen gewählt werden, sind freilich sehr unterschiedlich. Sie reichen von einem intrinsischen Interesse, das die Biographie – zumindest als rezessive Erinnerungslinie – immer schon begleitet und sich im Laufe des Lebens entfaltet und differenziert (s. Helene Kuhlmann), zu sehr utilitaristischen, fast instrumentellen Dispositionen. „Bildung“ kann eine Haltung zur Welt, zu den Menschen und Dingen ausdrücken, die eine kontinuierliche Offenheit, Neugier und innere Dynamik

erzeugt. „Bildung“ kann aber auch schlicht „institutionalisiertes kulturelles Kapital“ sein, der bloße Berechtigungsausweis für eine bestimmte soziale Platzierung. Das empirische Material deutet hier auf Generationsverschiebungen. Utilaristische Strategien nehmen in modernisierten modernen Gesellschaften einen breiteren Raum ein.

Die Option bleibt eine Öffnung der weiterführenden Bildungswege, der gesellschaftlichen Anerkennung auch von Bildungsqualifikationen, die im höheren Lebensalter erworben werden. Eine Forderung ist aber auch die Akzeptanz und Förderung alternativer Bildungsprozesse, die nicht in den klassischen Qualifikationseinrichtungen verlaufen, sondern sich eigene Wege suchen. Helene Kuhlmanns Bildungsbiographie ist dafür ein ermutigendes Beispiel.

### **3.3 Figur 3: Lernen als interaktive Erfahrung**

Die dritte Lernfigur ist dadurch charakterisiert, dass eine Dimension biographischen Lernens zum Vorschein kommt, die seine *informelle* Seite berührt. Formale Lernsettings werden nicht selten genutzt, um ganz andere (Bildungs-)Bedürfnisse zu befriedigen: Wir besuchen wiederholt einen Englischkurs, nicht um der Sprachperfektion willen, sondern weil wir andere Teilnehmer, die uns sympathisch sind und die wir unterdessen zu schätzen gelernt haben, treffen, uns mit ihnen austauschen können und regelmäßig nach dem Kurs mit ihnen in einem Café zusammen sitzen und ‚klönen‘. Das Besondere der Lernsituation ist also nicht das Fachliche, sondern das Interaktive. Wir lernen Menschen mit ähnlichen Interessen kennen und nutzen die Chance, uns auch über andere Erfahrungen unseres Lebens auszutauschen, die Probleme mit den Kindern, Schwierigkeiten im Beruf oder die eigene Krankengeschichte.

Der in dieser Figur skizzierte Lernprozess besteht also darin, dass Lernen im biographischen Kontext nicht nur implizit, sondern explizit auf den Austausch mit anderen angewiesen ist und in der wechselseitigen Anerkennung bestimmter Erfahrungsbestände die Möglichkeit bietet, biographische Problemlagen kommunikativ zu bearbeiten und gleichsam probeweise nach Lösungen zu suchen. Die Anlässe für solche interaktiven Lernprozesse sind im Lebenslauf vielfältig und komplex. Konkrete Konstellationen und Differenzierungen dieser Lernfigur sollen im folgenden Abschnitt anhand von Kernstellen aus den erhobenen Interviews dargestellt werden. Zur Einführung wird ein Fallbeispiel ausführlicher präsentiert.

#### **3.3.1 Die Komplexität interaktiven Lernens – ein Fallbeispiel**

Paula Klaas, die durch einem Umzug aus Süddeutschland nach Studentenstadt kommt, versucht, über Bildungsveranstaltungen „Anschluss zu finden“. Die Rahmung ihrer Bildungsinteressen mit dem Bedürfnis sozialer Kontaktsuche erscheint aufschlussreich. Als

ältere Person nutzt sie formale Bildungsangebote nicht primär um ihrer selbst willen, sie sucht vielmehr nach sozialer Integration.

*Paula.: Und ich habe hier in Studentenstadt eben auch geschafft, wieder Anschluss zu finden. In dieser Mittwochgruppe bin ich jetzt zwei Jahre, und da fand ich ganz toll, wie ich da aufgenommen wurde. Wurde sofort integriert. Und äh mit ein paar Frauen gehen wir dann immer mittwochs noch essen hinterher. Manchmal treffen wir uns auch am Sonntag dann mit Männern und gehen wandern. Ja, und dann habe ich durch einen anderen Frauengesprächskreis eine gute Bekannte gefunden. Ja, ich habe hier so ganz gut Anschluss gefunden. Merkwürdigerweise aber immer nur eine jüngere und zum Teil wesentlich jüngere Frauen. Wahrscheinlich, weil Ältere gar nicht mehr so viel so rausgehen. Kenne gar keine, ja, das sind dann schon Seniorinnenkreise, und da gehe ich noch nicht hin ((lacht)).*

*(Paula Klaas, Kernstelle III,1)*

Symptomatisch erscheint, dass Paula Klaas zunächst nicht auf den Inhalt der von ihr ausgewählten Bildungsveranstaltung eingeht. Sie spricht von „dieser Mittwochgruppe“ und betont, dass sie ungewöhnlich rasch „integriert“ worden sei. Dabei stehen offensichtlich die planbare Regelmäßigkeit des Treffens („immer mittwochs“) und die Tatsache, dass es sich um eine Gruppe handelt, im Vordergrund. Bildung wird zum Anlass, vitale soziale Bedürfnisse zu befriedigen, die über das konkrete formale Lernangebot weit hinausgehen: Das Essen mit anderen Kursteilnehmerinnen nach der Mittwochveranstaltung, die gelegentlichen sonntäglichen Ausflüge auch „mit Männern“ zeigen, dass Paula nicht primär „kulturelles“, sondern „soziales Kapital“ aufbaut.

Auch eine zweite Veranstaltung („Frauengesprächskreis“), die sie wahrnimmt, wird unter dem Aspekt erfolgreicher sozialer Kontaktsuche evaluiert: „Ja, und dann habe ich durch einen anderen Frauengesprächskreis eine gute Bekannte gefunden.“ Dieser knappe Hinweis dokumentiert, dass es ihr keineswegs nur darum geht, ‚unter Leute zu kommen‘. Sie will intensive soziale Kontakte aufbauen, und die Differenzierung von der „Mittwochgruppe“ über den ausgewählteren Frauenkreis („mit ein paar Frauen“), der regelmäßig essen geht, bis hin zu einer „gute(n) Bekannte(n)“ belegt, dass ihr dies gelingt. Die Abschlussreflexion, es seien „merkwürdigerweise ... immer nur ... jüngere Frauen“, zu denen sie Kontakt finde, lässt zumindest anklingen, dass sie sich ihrer erfolgreichen Aktivitäten durchaus bewusst ist. Anders als ihre Altersgenossinnen („Seniorinnenkreise“) gehört sie zu denen, die „rausgehen“ und selbst Initiative ergreifen.

Aber auch die inhaltlichen Anregungen der Bildungsangebote selbst haben interessante Nebeneffekte:

*I: Das ist ein ganz fester Kreis, diese Mittwochrunde?*

*Paula: Ja.*

- I: *Und die hat dann unterschiedliche Themen?*
- Paula: *Ja, jetzt haben wir das Thema Familienleben in den letzten 1000 Jahren.*
- I: *Genau*
- Paula: *Das ist ja sehr interessant, und ich suche da manchmal was aus dem Internet was raus.*
- I: *Ja?*
- Paula: *Ach, das habe ich noch gar nicht erzählt. Seit zehn Jahren haben wir einen Computer. Wir haben uns vor zehn Jahren einen Computer gekauft. Einen Kurs gemacht, zusammen, mein Lebensgefährte und ich, und dann haben wir erst nur äh Datenverarbeitung, Textverarbeitung gemacht. Dafür haben wir es. Und dann hat mein Sohn in England gesagt: „Ach Mutti, schafft Euch doch endlich mal einen anderen Computer an, dann könnten wir e-mailen. Geht doch viel schneller.“ Naja, vor zwei Jahren haben wir uns einen neuen Computer gekauft mit Internet und ja, jetzt schreibe ich alle E-mails mit meinen Kindern, und im Internet bin ich ganz gut. Mein Lebensgefährte ist besser in Textverarbeitung, weil er das auch mehr macht, und ich komme mit Internet besser zurecht. Ich finde immer eher so die Wege, wie man sich durchsuchen muss. Da kann man sich aber ganz schön Zeit damit verpuschen. Aber ich zwingen mich, nur dann ins Internet zu gehen, wenn ich ganz bewusst was suche. Kommt man natürlich manchmal auch vom Thema ab. Mache keine Computerspiele. Wissen wir gar nicht, wie es geht. Und äh manchmal suche ich dann auch äh für die Gruppe dann noch mal was aus dem Internet raus. Oder ich sage, ich versuche, was zu finden. Ja, ach die Gruppe ist sehr schön. Es sind sehr viele Frauen dabei, die auch eben auch sehr interessiert und aufgeschlossen sind, und die eine weiß in dem Bereich gut Bescheid, die andere in dem Bereich. Ist sehr schön.*

*(Paula Klaas, Kernstelle III,2)*

Die Nachfrage der Interviewerin zur „Mittwochrunde“ führt Paula Klaas auf einen ganz neuen ‚Pfad‘ interaktiven Lernens: Sie ist im Internet aktiv und unterstützt den Kurs mit Informationen („*ich suche da manchmal was aus dem Internet ... raus*“). Diese Assoziation veranlasst sie, über ihre Erfahrungen mit dem Computer zu erzählen: Gemeinsam mit ihrem Lebensgefährten eignet sie sich das neue Medium – zunächst nur zur Textverarbeitung – an. Schon die geteilte Auseinandersetzung mit der für ältere Menschen häufig mit erheblichen Unsicherheiten besetzten neuen Technologie zeigt Aspekte eines interaktiven Lernprozesses. Anders als ihr deutlich älterer Partner geht sie aber noch weiter und wagt auf Initiative ihres Sohnes, der in England lebt, den Schritt ins Internet. Jetzt ist das neue Medium selbst zum Kommunikationsmittel geworden, das sie souverän für private und Bildungszwecke nutzt („*jetzt schreibe ich alle E-mails mit meinen Kindern, und im Internet bin ich ganz gut*“). Die Sequenz lässt sogar vermuten, dass ihr das Surfen im Internet Spaß macht („*Ich finde immer eher so die Wege, wie man sich durchsuchen muss ... Kommt man natürlich manchmal auch vom Thema ab*“). Allerdings diszipliniert sie sich selbst („*Da kann man sich aber ganz schön Zeit damit verpuschen. Aber ich zwingen mich, nur dann ins Internet zu gehen, wenn ich ganz bewusst was suche ...*“). Zum nutzlosen Zeitvertreib soll auch die Internetsuche nicht verkommen („*Mache keine Computerspiele*“).

Bemerkenswert ist zweifellos der Abschluss dieses Erzählsegments. Paula Klaas kommt zurück auf den ursprünglichen Lernkontext, die „Mittwochsgruppe“. Ihre besonderen Kompetenzen im Internet werden der fruchtbaren und äußerst befriedigenden Zusammenarbeit der Gruppe untergeordnet („Es ist schön“). Jede trägt gleichberechtigt zum Erfolg der gemeinsamen Arbeit bei („die eine weiß in dem Bereich gut Bescheid, die andere in dem Bereich“). Symptomatisch erscheint, dass die Kursleitung zumindest nicht explizit erwähnt wird – ein Idealfall interaktiven Lernens.

*I: Wie sind Sie auf die Gruppe gekommen oder auf den Kurs?*

*Paula: Ganz am Anfang, als ich äh hier in Studentenstadt war, gleich in den ersten Wochen, habe ich, bin ich da bei der Familienbildungsstätte vorbei gegangen und habe in dem Fenster ausgestellt gesehen das Programm, was sie führen. Und es war nur so teilweise, häppchen\_ so teilweise aufgeschlagen, und da „Ooooch“ hab ich gesagt, da kann man ja Gymnastik machen. Habe ich mir das Programm geholt und habe dann, im November bin ich hierher gezogen, im Januar war ich da schon zur Gymnastik. Denn habe ich danach auch äh eben andere Sachen gemacht, ja? Gesprächskreise und verschiedene Gymnastikgruppen auch durchprobiert, was mir zusagte, und dann habe ich vor ungefähr drei Jahren oder zwei Jahren ungefähr zu Frau Kraft gesagt „Haben Sie denn nicht mal, was für mich passt?“ Frau Kraft kenn ich, zu der habe ich einen ganz guten Kontakt, und äh die kennt mich schon aus verschiedenen Gesprächskreisen, auch bei ihr selbst habe ich schon eine Gruppe gemacht. „Ach“ sagt sie, „probieren Sie es mal in der Gruppe“. Und das finde ich wunderschön, da muss ich sagen, schade dass ich da nicht schon eher dazu gestoßen bin, denn die Gruppe gibt es glaube ich schon 20 Jahre. Ein Stamm ist schon so lange dabei.*

*I: Ja man spürt das auch an der Atmosphäre, das ist wirklich eine ganz tolle -*

*Paula: Ja*

*I: vertraute -*

*Paula: Ja, wir verstehen uns auch alle recht gut. Es gibt auch Frauen, die gehen nach der Gruppe nach Hause und gehen weg, ja? Aber eben meistens sind wir so vier, fünf, manchmal sechs, dann gehen wir noch essen und erzählen uns noch ein bisschen.*

*I: Und die meisten Sachen sind in der Familienbildungsstätte, die meisten Kurse, die Sie machen?*

*Paula: Ja, ich habe auch schon bei Bildungsarbeit versucht, da einen Kurs zu machen. Das hat mir nicht so gut gefallen. Da macht eine Frau Dr. Norten, die ist jetzt pensioniert, die ist Ärztin, die machte so Gesprächskreise für Frauen. Da bin ich ein paar Mal gewesen, da geh ich nicht mehr hin, und zwar deswegen, weil die Frau kein Konzept hat. Die lässt sich die Führung aus der Hand nehmen. Und es kommt nichts raus dabei. Und äh das find ich nicht gut. VHS, ja VHS mach ich jetzt Englisch jede Woche Dienstag Vormittag. Beide gehen wir. [...] Dadurch sind wir so ungefähr auf einem Niveau im Englischen, ist ganz praktisch, und da sind wir zusammen in einem Kurs. Dienstag vormittags gehen wir da hin, und wir kennen die meisten sehr gut. Das machen wir auch schon Jahre. Wir sind stinkfaul ((lacht)). Stinkfaul. Wir tun die ganze Woche nichts, das ist ja blöd, ne? Wenn wir ein bisschen mehr tun würden, dann könnten wir es ja schon wesentlich besser.*

*(Paula Klaas, Kernstelle III,3)*

Die Teilnahmemotivation von Paula Klaas an Kursen der Familienbildungsstätte hat sich, wie sie noch einmal für sich selbst rekonstruiert, von dem anfänglichen Interesse an sportlichen Angeboten zum Interesse an einer „lernenden Geselligkeit“ gewandelt. Die Offenheit und die Herzlichkeit, mit der die Teilnehmerinnen der „Mittwochsgruppe“ sie in ihre Gemeinschaft integriert haben, die produktive Arbeitsatmosphäre der Gruppe und die sich anschließenden informellen Kontakte haben mit dazu beigetragen, dass Frau Klaas bis zum Zeitpunkt des Interviews auch zwei Jahre nach ihrem Eintritt noch regelmäßig und gern teilnimmt. Dennoch ist der Aspekt des interaktiven Lernens allein nicht ausreichend, um die komplexen Motive von Paula Klaas zu verstehen. Für sie ist es wichtig, diesen Aspekt mit ihrem Bildungsinteresse verknüpfen zu können. Wie ihre differenzierte Suche nach Angeboten zeigt, die ihren Bedürfnissen entsprechen (*„Und dann habe ich vor ungefähr drei Jahren oder zwei Jahren ungefähr zu Frau Kraft gesagt „Haben Sie denn nicht mal, was für mich passt?“ „Ja, ich habe auch schon bei Bildungsarbeit versucht, da einen Kurs zu machen. Das hat mir nicht so gut gefallen“*), trifft sie ihre Wahl auch auf Basis der Inhalte der Kurse und besonders der Kompetenz der Kursleitung (*„Da bin ich ein paar Mal gewesen, da geh ich nicht mehr hin, und zwar deswegen, weil die Frau kein Konzept hat. Die lässt sich die Führung aus der Hand nehmen. Und es kommt nichts raus dabei. Und äh das find ich nicht gut“*). Für Frau Klaas muss sich die Beschäftigung mit einem Thema lohnen, es muss etwas dabei „raus“ kommen (können), und dies hängt ihrer Meinung nach stark mit der Gestaltung durch die LeiterInnen zusammen. Andererseits scheint Kursleitungskompetenz nur ein negatives Kriterium zu sein. In Fällen, wo interaktives Lernen gelingt, wird die Kursleitung gar nicht erwähnt. Und selbst am Beispiel des Englischkurses, bei dem offensichtlich nichts „rauskommt“ (*„Wir sind stinkfaul“*), ist der interaktive Ertrag so groß, dass er seit Jahren belegt wird (*„Beide gehen wir. [...] Dadurch sind wir so ungefähr auf einem Niveau im Englischen, ist ganz praktisch, und da sind wir zusammen in einem Kurs. Dienstag vormittags gehen wir dahin. Das machen wir auch schon Jahre“*). Auch hier sind es – neben der gemeinsamen und paritätischen Erfahrung mit dem Lebenspartner – wieder die „Bildungsbekanntschaften“ (*„wir kennen die meisten sehr gut“*), die die Teilnahmemotivation aufrecht erhalten.

In den Erzählungen von Paula Klaas wird besonders anschaulich, was mit der von uns beschriebenen dritten Lernfigur *„Lernen als interaktive Erfahrung“* ausgedrückt werden soll: Häufig werden formale Lernarrangements von Teilnehmern anders genutzt, als das offizielle Curriculum (oder auch der „heimliche Lehrplan“) vorsieht. Ein entscheidendes Motiv scheint das gemeinsame Lernen mit Anderen zu sein, das – diffuser oder bewusster – die Teilnahmeentscheidung bestimmt. Im Fall von Frau Klaas stellt es geradezu die Rahmung ihrer Bildungsinteressen dar. Das schließt inhaltliche Vorlieben und bestimmte professionelle

Ansprüche an die Kursleitung nicht aus, rückt sie jedoch in den Kontext der konkreten Lernerfahrungen in einer Gruppe. Es verweist außerdem über die zeitlichen und räumlichen Grenzen des konkreten Bildungsangebots hinaus in einen Horizont erlebbarer Geselligkeit, in welchem „Bildung“ nur einen begrenzten Aspekt darstellt. Um die Lernfigur noch präziser zu beschreiben, sollen Kernpassagen aus anderen Interviews ergänzend analysiert werden.

### **3.3.2 Differenzierungen und Kontrastierungen: Dokumentierende Interpretation**

*I: Und wie sind Sie auf die Familienbildungsstätte gekommen?*

*Annemarie: Weil mich das interessierte, das Programm. Hatte ich mal in der Hand und dann habe ich gedacht, das wäre doch was. Unter anderem. Da bin ich hin und dann habe ich bei Frau Kraft mal ein Seminar gemacht, weil mich Frauenthemen auch sehr interessieren. Die Thematik ist richtig toll, was die Frau Kraft, die Leiterin, anbietet und dieser Gesprächskreis bei Frau Gärtner gefiel mir halt auch. Allerdings eingestiegen bin ich, da ging es um Paula Becker-Modersohn, die mag ich so. So. Und da habe ich mich angemeldet und mitgemacht und seit der Zeit bin ich dabei. Jetzt geht es ja um Familienleben, ne, und der Kreis ist also es ist ein angenehmer Kreis, ein interessanter Kreis, mit den Frauen zusammen zu sein. Wir treffen uns 14-tägig und was sich sonst noch so bietet. Ich schöpfe das aus. Es ist finanziell nicht so teuer, und äh ja das ist eine Atmosphäre, in der ich mich wohl fühle und verstehe.*

*I: Die Atmosphäre ist toll. Das spürt man.*

*Annemarie: Das spürt man, ne? Das fängt bei der Sekretärin an und geht in alle Bereiche. Das ist schon schön, ja. Wir haben ja jetzt auch eine andere Frauengruppe, die ich über eine Supervision kenne, in der ich jahrelang war, die haben wir jetzt auch ähm ähm gekocht wir haben gekocht bei Frau Hast. Es war auch ganz lustig, obwohl ich ja sonst immer (...). Ich koche immer mehr jetzt. Da haben wir denn Dienstags abends gekocht, und morgen Abend wird der zweite Abend sein. Das ist dann auch da in der Familienbildungsstätte. Dann kochen wir zusammen, essen zusammen.*

*(Annemarie Strauch, Kernstelle IV)*

Annemarie Strauch ist durch Zufall an das Programm der Familienbildungsstätte gekommen und kann diese Gelegenheitsstruktur für sich nutzen. Anstoß waren für sie ansprechende Programmpunkte wie Frauenthemen und die Beschäftigung mit einer ihrer LieblingsmalerInnen, Paula Becker-Modersohn, auch der geringe finanzielle Aufwand für die Teilnahme an den Kursen. Die Leiterinnen der Gesprächskreise, die sie persönlich adressiert, und die Atmosphäre in der Gruppe und in der gesamten Institution wirken so ansprechend auf Frau Strauch, dass sie in der Familienbildungsstätte bereits seit mehreren Jahren an Angeboten teilnimmt. Darin zeigt sie eine auffallende Offenheit gegenüber Entwicklungen, die sich aus einem Arrangement ergeben können. Sie schaut sich zunächst das Angebot an, und wenn das institutionelle Setting ihr gefällt, kann sie durchaus noch mehr daraus schöpfen.

Von Interesse ist nun, in welcher Richtung dieses „Mehr“ sich bei Annemarie Strauch entfaltet. Offensichtlich geht es ihr nicht um einen präventiven Bildungsprozess. Von der emphatischen Erwähnung Paula Becker-Modersohns abgesehen geht sie auf konkrete Bildungsinhalte nicht ein. Was sie anregt und motiviert, ist der soziale Kontext des Lernens („*das ist eine Atmosphäre, in der ich mich wohl fühle und verstehe*“). Fast hat es den Charakter des Familiären, wenn sie begeistert über gemeinsame Lernsituationen erzählt: Vom Erstaunen über die Integration der Vielfalt („*Das fängt bei der Sekretärin an und geht in alle Bereiche. Das ist schon schön, ja*“) bis zu einer Art „Hausfrauisierungsprozess“ bei ihr selbst („*Es war auch ganz lustig, obwohl ich ja sonst immer (...). Ich koche immer mehr jetzt*“) entsteht das Bild einer „Privatsphäre zweiten Grades“. Lernen bedeutet für Annemarie *im Kontext lernen*, in einem sozialen Zusammenhang mit privater Atmosphäre („*Dann kochen wir zusammen, essen zusammen*“). Stärker noch als bei Paula Klaas entsteht der Eindruck, dass erst die soziale Rahmung Bildungsprozesse anstößt.

Gewiss liegt der Schluss nahe, dass die dritte Lernfigur eine Genderkonnotation besitzt. Frauen scheinen sensibler auf Lernkontexte zu achten und sind auf eine gute Lernatmosphäre angewiesen. In unserem Datenmaterial gibt es aber auch überzeugende Hinweise in männlichen Lernbiographien, z.B. bei Jörg Baumeister. Jörg wächst in einem kleinen norddeutschen Dorf auf, in dem er sich intensiv in die Gemeinschaft einbringt. Eine besondere Bedeutung gewinnt die Dorfgemeinschaft, als seine Mutter stirbt. Jörg ist als Jugendlicher oft auf sich allein gestellt, weil sein Vater sehr selten zu Hause ist. Er engagiert sich in seiner Schule, in den dörflichen Vereinen und in der Kommunalpolitik. Nach dem Abitur entscheidet er sich zu studieren. Deshalb verlässt er das Dorf und zieht in eine große Stadt. Jörg lässt den Kontakt zum Dorf allerdings nicht abbrechen. Nach wie vor ist er dort sehr engagiert und übernimmt weiterhin – so gut es ihm möglich ist – ehrenamtliche Posten.

*Jörg: Die besondere Bedeutung des Vereins ist zum einen die, dass ich da schon sehr lange dabei bin, eben seit 88, seit ich elf bin und äm das is n sehr gutes Vereinsgefüge is, das heißt äm zum einen ist es sind es sämtliche ähäh sozialen Schichten und sämtliche Gesellschaftsschichten, die da aufeinandertreffen äm, der älteste ist mittlerweile 81, spielt noch aktiv mit, und der jüngste ist zwölf und macht Musik, das heißt, es is ein unglaublich breites Spektrum, das da zusammenkommt, und äm das is n sehr tolles Vereinsgefüge äh, in dem ich irgendwie m\_ meine eigene Rolle auch irgendwie wahrnehme. Dadurch, dass ich jetzt in Großstadt bin, man schätzt es sehr, dass ich immer noch wieder herkomme, freut sich, wenn ich mitmache und äm ich hör den Leuten sehr gerne, was so im Dorf und in der Gegend passiert, und die fragen, ham aber auch n deutliches Interesse daran, was bei mir so passiert, und so kommt es, dass man auf äh Feiern und Auftritten und so weiter ne unheimlich große Menge an Spaß hat. Äm ich hab, als ich noch im im Ort wohnte, da häufig auch leitende Aufgaben wahrgenommen, das heißt, ich hab dann dieses Orchester auch mal dirigiert, das heißt also s\_ is schon n besonderer Bezug irgendwie zu den Leuten und und eben zu diesem Verein.*

*(Jörg Baumeister, Kernstelle III, 1)*

Auch Jörg betont den Gewinn, den er der heterogenen Gruppenzusammensetzung beimisst („zum einen ist es sind es sämtliche ähäh sozialen Schichten und sämtliche Gesellschaftsschichten, die da aufeinandertreffen äm, der älteste ist mittlerweile 81, spielt noch aktiv mit, und der jüngste ist zwölf und macht Musik, das heißt, es is ein unglaublich breites Spektrum, das da zusammenkommt“). Lernen wird bei ihm – implizit – als biographischer Prozess sichtbar, in dem Neues mit Altem verknüpft werden kann. Deshalb ist ihm die Tatsache wichtig, dass die Menschen im Dorf ein deutliches Interesse daran haben, was bei ihm „so passiert“. Die Offenheit der Mitglieder des Spielmannszugs gegenüber seiner eigenen Entwicklung im Studium macht es Jörg möglich, den Kontakt trotz seiner neuen Erfahrungen in der Großstadt aufrecht zu halten. Er kann an das „soziale Kapital“ seiner Kindheit und Jugend anknüpfen und es durch seine hinzu gewonnenen Lebenserfahrungen seinerseits anreichern. Der Prozess sozialen Lernens ist wechselseitig. Auch bei ihm treten die Inhalte der Aktivitäten im sozialen Umfeld zurück. Im Vordergrund stehen die sozialen Kontakte. Lernprozesse, die stattfinden bzw. die eine Relevanz für die beteiligten Personen besitzen, finden so zu sagen „im Rücken“ der Akteure statt. Sie sind implizit und informell.

*Jörg: Dann gibt es natürlich dadurch, dass ich äh in der Kommunalpolitik in der SPD aktiv war äh ne gewisse f\_feste Bindung zum Ort und zu den Leuten äm. Ich bin von nicht wenigen Leuten damals gewählt worden, das heißt, es war auch so ne gewisse Sympathiebekundung, so Kommunalwahlen sind immer auch Personenwahlen im Dorf, und äm das zeigte mir schon, dass ich da offensichtlich irgendwie äh gern gesehen bin und und merk das auch, wenn ich jetzt noch da bin, also dieses Dorfleben äh, dieses Leben in inner klei\_relative kleinen Gemeinschaft, sind 1000 Einwohner, is natürlich auch anonym, aber es is eben auch sehr, sehr öffentlich. Äm es passiert viel, was andere eben auch mitbekommen, es wird Anteil genommen am Leben der andern, und äm mit ner gewissen Neugier und auch an\_an\_an\_an\_an gesellschaftlichen Dingen, die stattfinden von Hochzeiten über Todesfälle, Geburtstage oder der Kauf eines neuen Autos ähm werden solche Dinge einfach, das wird besprochen, das wird betrachst natürlich auch und das sind Dinge, an denen ich mich auch immer ganz gerne beteiligt hab.*

*(Jörg Baumeister, Kernstelle III,2)*

Dies gilt auch für öffentliches Engagement, z.B. für Jörgs Aktivitäten in der Kommunalpolitik. Auch hier scheint die Wechselseitigkeit sozialer Anerkennung die Basis zu sein für soziale Lernprozesse. Und das Fundament der Anerkennung ist nicht „funktionale Kompetenz“, sondern eine eher private Disposition („es war so ne gewisse Sympathiebekundung“), die auf einer „feste(n) Bindung zum Ort und zu den Leuten“ beruht. „Anteil“ nehmen „am Leben der anderen“ („von Hochzeiten über Todesfälle, Geburtstage oder den Kauf eines neuen Autos“)

ist die eigentliche Ressource einer biographischen Entwicklung, die Altes und Neues, Traditionelles und ‚Modernes‘ zu integrieren vermag.

Symptomatisch erscheint allerdings, dass Jörg sein „Vergemeinschaftungskapital“ nutzt, um *öffentlich* wirksam zu werden. Sein Lernprozess reinszeniert nicht das Familiäre, Private (wie bei Annemarie), sondern erweitert seinen Handlungshorizont und damit zugleich den Horizont der Dorfgemeinschaft. Seine Erzählung verweist eher auf eine männliche Konnotation der dritten Lernfigur.

Ganz ähnlich macht auch Heinrich Gärtner, ein pensionierter Pastor, in Erinnerung an eine Szene seiner ersten Berufserfahrungen auf seine eigenen sozialen Kompetenzen aufmerksam:

*Heinrich: Ja, dann haben wir die Gemeinde aufgebaut. Da gab es einige Probleme zwischendurch. Der eine Kollege, der da war, als ich kam, der hatte schon ein Jahr da gearbeitet, war (Studenten-?)Pfarrer vorher, und das war für mich, ich dachte „Mensch ja, das ist jemand, der schon mit einem Anspruch“, und der war aber in der Kommunikation hatte er Probleme so mit den Leuten, und da ist mir also sehr zurückgekommen meine Arbeit im Hafen, meine Arbeit auf dem Bauernhof. Ich habe mit den Stallknechten zusammen gearbeitet, nech? Ich habe in den Sommerferien war ich mit im Ernteeinsatz gewesen voll und ganz, Gespanne geführt und solche Sachen gemacht. Ja, das war für mich also kein Problem. Der maulte da rum, und dann sagte ich „Wissen Sie, Sie müssen sich ein anderes Feld suchen, hier bläst der Wind Ihnen zu sehr ins Gesicht“, und dann ist er gegangen und hat was gesucht. Der andere Kollege, den hatte ich mir dann ausgesucht, das ging ganz gut. Da war ich zehn Jahre.*

*(Heinrich Gärtner, Kernstelle II)*

Stärker noch als bei Jörg tritt hier die Betonung der eigenen sozialen Kompetenz hervor. Im Kontrast zu dem „intellektuellen“ Kollegen („Studentenpfarrer ... mit einem Anspruch“) kann er die kommunikativen Probleme einer im Aufbau befindlichen Gemeinde lösen, weil er über soziale Erfahrungen im Umgang auch mit ‚einfachen‘ Leuten verfügt. Im Gegensatz zu den beschriebenen Bildungsprozessen von Paula und Annemarie, die sich als „Lernen in Beziehungen“ interpretieren lassen, scheint für Heinrich in der vorgestellten Erzählpassage der Lernprozess abgeschlossen zu sein: Er bringt die durchaus informell erworbenen Fähigkeiten ein und stellt sich als kompetenten Pastor dar. Nicht Lernen, sondern erfolgreiche Organisation ist sein Thema.

Ein vorläufiges Resümee der präsentierten Belege zur Figur „Lernen als soziale Erfahrung“ scheint also geschlechertypische Unterschiede anzudeuten: Während Frauen dazu neigen, ihren eigenen Lernprozess in einen Kontext zu stellen und die Lernzusammenhänge eher „familiar“ zu konnotieren, heben Männer eher den öffentlichen Charakter ihrer biographischen Bildungsprozesse hervor; und während von Frauen eher auf den offenen und andauernden Prozess sozialen Lernens verwiesen wird, steht bei Männern offensichtlich mehr die erworbene Kompetenz im Vordergrund. Interessant ist deshalb die genauere

Betrachtung eines weiblichen Bildungsprozesses in öffentlichen Kontexten. Sophia Kartusek erinnert sich:

*Sophia: Als unsere Kinder äh, als unsere Tochter zehn wurde, hatte ich im - örtliche Zeitung und auch im Gemeindepfarrbrief ähm einen Bericht gelesen ähm, dass es im Klinikum Studentenstadt eine Patientenbücherei gibt und diese Bücherei ehrenamtliche Mitarbeiterinnen sucht. Ähm ich hab mich dann, ich habe dann dort angerufen und hab gesagt, ich wär interessiert an einer ehrenamtlichen Tätigkeit, und seit 15 Jahren bin ich auch dabei. Und ähm ja, ich hab das deshalb gemacht, weil ich gerne lese und weil ich eben auch gerne Kontakt zu Menschen habe. Ich bin in den Anfangsjahren auf Station gegangen, hatte auch keine Angst, in die Krankenzimmer zu gehen, und seit einigen Jahren bin ich in der Teestube der Patientenbücherei ehrenamtlich tätig, und in den letzten Jahren eigentlich so als Springerin, so als Urlaubsvertretung. Und es macht immer noch Spaß. --- Hmm außer der ehrenamtlichen Tätigkeit in der Patientenbücherei war ich eine Zeit lang dann in der ähm beim Mittagstisch für Obdachlose ehrenamtlich tätig, und seit der Kindergartenzeit unserer Kinder war ich also ja Elternvertreterin im Kindergarten, und das ging dann bis zum Schulabschluss so weiter. --- Also diese Tätigkeiten für andere waren für mich immer sehr wichtig und ähm haben Spaß gemacht. Ähm wie wichtig das für mich gewesen ist, habe ich gemerkt, als ich ähm die Arbeit in der Schule als Elternvertreterin aufgeben musste, weil unser Sohn die Schule verlassen hat. Also, da hatte ich am Anfang doch äh meine Schwierigkeiten damit, von Informationen hmmm abgekoppelt zu sein, mich nicht mehr engagieren zu können für die Schule, für die Klasse unserer Kinder. Aber ich habe mich dann halt verstärkt der Patientenbücherei zugewandt. --- Jo, und --- ich denke die Arbeit für andere oder das Einsetzen für andere habe ich von meiner Mutter. Ähmm, die also auch in der Nachbarschaft dafür bekannt war, dass man sich immer an sie wenden konnte, wenn man Probleme hatte. Und es hängt auch mit der Schule zusammen, die ich in Kleinstadt besucht habe. Ich äh war auf einer Mädchenoberschule, die nach Käthe Kollwitz benannt worden ist, und Käthe Kollwitz wurde uns immer als Beispiel äh dargeboten und äh in den 50er Jahren und am Anfang der 60er Jahren ähm wurden wir auch dahin geleitet, uns um andere Menschen zu kümmern. Also es war üblich, in der Vorweihnachtszeit im Handarbeitsunterricht für Waisenkinder zu stricken, im Hauswirtschaftsunterricht Stollen zu backen äh für ärmere Kinder. Hmm es war üblich, in Altenwohnheime und Krankenhäuser zu gehen und dort zu singen, und ich kann mich nicht erinnern, dass wir das ungern getan hatten. Also es war keine Pflicht äh, die man ungern getan hätte, sondern das gehörte in den Schulalltag hinein. Wir sind da so richtig ja ähm hinein gelebt worden. Und ich ähm kann mir eigentlich äh ein Leben ohne ohne Anteilnahme am Anderen gar nicht so richtig vorstellen. Also es ist, es macht Spaß, auch für andere da zu sein, nicht nur für sich selber und für die eigene Familie oder für die Nachbarschaft, sondern eben auch für Andere. --- Ja, ich denke, das ist das, was ich so in in meinem bisherigen Leben so ähm außerhalb des Lernens für die Schule oder für den Beruf für mein Leben gelernt hab. Also das Soziale wird ja manchmal heute äh als etwas naja nicht Abfälliges, aber doch manchmal wird es so ein bisschen belächelt ähm, aber ich denke, ohne soziale Anteilnahme am Nächsten würde unser Leben auch ein bisschen grauer und kälter aussehen.*

(Sophia Kartusek, Kernstelle IV,1)

Sophia führt den Beginn ihres ehrenamtlichen Engagements durch den Verweis auf eine Gelegenheitsstruktur ein. Die vermeintliche Zufälligkeit, die in der Entdeckung der Anzeige liegt, ist typisch für weibliche Biographien. Die Tatsache, dass die Tochter zehn Jahre alt wird und die Anzeige in diesem Moment genau zu ‚passen‘ scheint, suggeriert zunächst nicht die langwierige Entwicklung eines Bedürfnisses, sondern mutet wie eine sich unvorhersehbar ergebende Chance an, die wahrgenommen wird. Obgleich natürlich eine gewisse Offenheit Sophias vorhanden gewesen sein muss, die Anzeige überhaupt wahrzunehmen und sich darauf zu melden, ist die Passung zwischen ihren biographischen Umständen und der ehrenamtlichen Tätigkeit doch recht zufälliger Natur. Betrachtet man die ausführliche Begründung ihres ehrenamtlichen Engagements (s.u.), dann erscheint die Betonung der Gelegenheitsstruktur beinahe wie eine „Strategie“. Sophia bleibt mit ihrem Bedürfnis, sich öffentlich zu engagieren, als Person im Hintergrund. Es geht ihr nicht (wie etwa Heinrich) um individuelle Exposition, sondern um die praktische Tätigkeit selbst.

Inhaltlich betont sie insbesondere den Spaß, den ihr die Arbeit in der Klinikumsbibliothek bereitet. Interessant ist die Formulierung, dass sie „auch keine Angst“ hatte, in die Krankenzimmer zu gehen. Hier stellt sie intuitiv einen Bezug zu ihrer eigenen Behinderung (s.o.) her. Die Aussage kann so gelesen werden, dass sie aufgrund der eigenen Krankheitserfahrungen keine Hemmungen besitzt, auf Kranke zuzugehen. Gleichzeitig schwingt aber auch die eigene Überwindung mit, diesen Schritt zu gehen. Wie aus dem Beginn ihrer Erzählung (s.o.) deutlich wird, entwickelt Sophia aufgrund der Überfürsorglichkeit der Eltern Ängste, bestimmte Dinge zu unternehmen und aus dem vertrauten Umfeld hervorzutreten. Die ehrenamtliche Tätigkeit erscheint, so betrachtet, als wichtiger Lernschritt, der ihr auch weitere öffentliche Aktivitäten bei einem Mittagstisch für Obdachlose und als langjährige Elternvertreterin erschließt. Die in diesem Kontext gewonnene Expertise, die selbstverständlich auch mit Anerkennung verbunden ist, fehlt ihr sogar, als sie die Vertretungsfunktion aufgeben muss, weil das jüngste Kind die Schule verlässt: Es fällt ihr nicht leicht, von „*Informationen abgekoppelt zu sein*“.

Am Ende der Sequenz entwickelt Sophia eine Art „Theorie“ der Ehrenamtlichkeit, deren Kern eine „Sozialisationsthese“ bildet: „*Familie*“ und „*Schule*“ als wesentliche Sozialisationsinstanzen erscheinen ihr als plausible Erklärungen ihres eigenen Engagements. Sie sei, wie sie sagt, in die ehrenamtlichen Aktivitäten regelrecht „*hinein gelebt worden*“. Auffallend dabei ist die dominante weibliche Vorbildstruktur. Nicht nur die Analogie zur Mutter, sondern auch die Mädchenschule und die damit verbundenen Tätigkeiten heben das weibliche Moment der Ehrenamtlichkeit hervor. Der Erklärungsansatz für das Engagement wird in der Erzählung weitaus stärker betont und reflektiert als der persönliche Gewinn der Tätigkeiten und die Anerkennung, die sie durch ihre Arbeit genießt. Auch diese reflexive Disposition zum eigenen Verhalten verweist auf eine eher weiblich

konnotierte Selbstdarstellung. Lernprozesse, auch im öffentlichen Raum, werden in Frauenbiographien häufig *kontextualisiert* und damit zurückgenommen. Sie dienen nicht der diskreten Selbstdarstellung der eigenen Person, sondern der Einordnung in einen größeren sozialen Zusammenhang. An konkreten Beispielen eigener Weiterbildungserfahrung fasst Sophia Kartusek diesen Aspekt noch einmal sehr plastisch zusammen:

*Sophia: ... also diese Kurse sind immer wieder auch eine Bereicherung, also ich gehe zum Englischkurs in der VHS, also da bin ich, da hab ich recht früh angefangen. Also mit Sicherheit bin ich da 15 Jahre -- zusammen. Man kennt sich also, man lernt nicht nur die Sprache oder man übt sich nicht nur in der Sprache, sondern man ist auch an den Anderen interessiert. Man weiß, welche Wehwehchen die Einzelnen haben, welche Probleme es in der Familie gibt mit alten Eltern und man versucht sich auch gegenseitig durch das Zuhören doch ein wenig zu stützen. Auch zu signalisieren „Du, wenn was ist, ruf an, ich hör Dir zu“ ja? Also, wir geben uns keine Ratschläge, weil das bringt ja nichts, ja? Aber schon ähm zu sagen, wir kennen das äh, wir haben das vielleicht auch so ähnlich erlebt ähm, weil viele ja alte Eltern haben, die krank geworden sind, die gepflegt werden mussten, die gestorben sind. Oder auch Probleme mit den heranwachsenden Kindern, äh das ähnelt sich dann alles, und es tut gut zu erfahren, ach der anderen ist es genau so gegangen. Die hat das auch durchlebt, und jetzt ist es äh wieder in Ordnung. Und ähm der Englischkurs zum Beispiel, der geht dann äh nach dem Englischkurs gemeinsam zum Café in der Innenstadt, lässt also diesen Vormittag so ausklingen bei einer Tasse Kaffee, und es ist jetzt so, dass wir uns seit einigen Jahren auch immer eine Kleinigkeit zum Geburtstag schenken. Und äh auch der Gesprächskreis von Frau Gärtner, also da treffen sich dann, gehen dann einige dann auch noch äh gemeinsam Mittag essen, ja? Denn die zwei Stunden reichen einfach nicht aus, man muss dann noch das ausklingen lassen und --- ich habe auch eine längere Zeit an einem Zeichenkurs äh an der in der Familienbildungsstätte teilgenommen. Ja, das war auch eine gute Atmosphäre, man hatte nie das Gefühl, dass die anderen guckten „Och, du kannst das ja noch gar nicht“, also dieses Akzeptiertwerden, so wie man ist, das zeichnet denke ich so die Familienbildungsstätte aus, aber auch so die Kurse an der VHS.*

*(Sophia Kartusek, Kernstelle IV,2)*

Die „Bereicherung“, mit der Sophia ihre vielschichtigen Weiterbildungserfahrungen bilanziert, ist nicht primär auf die Inhalte bezogen. Es geht vielmehr um soziale Lernprozesse („Man kennt sich also, man lernt nicht nur die Sprache oder man übt sich nicht nur in der Sprache, sondern man ist auch an den Anderen interessiert. Man weiß, welche Wehwehchen die Einzelnen haben, welche Probleme es in der Familie gibt ...“), um die Bereitschaft, sich einzulassen und zuzuhören. Lernen ist ein kommunikativer Prozess, in dem mehr entsteht als nur fachliches Wissen. Freundschaft und Nähe werden entwickelt, kleine „Traditionen“, ergänzende, selbst organisierte Lernräume („die zwei Stunden reichen einfach nicht aus, man muss dann noch das ausklingen lassen“). Wichtig ist „eine gute Atmosphäre“, und damit ist keineswegs eine wenig fordernde Konsumhaltung gemeint, sondern die wechselseitige

Anerkennung („*dieses Akzeptiertwerden, so wie man ist*“) in der Gruppe, die biographisches Lernen erst mit Sinn erfüllt.

Es ist nicht überraschend, dass vor allem in Frauenbiographien unsere dritte Lernfigur eine so zentrale Rolle spielt. Frauen sind gerade in solchen Phasen ihrer Biographie „soziale Vernetzerinnen“, in denen ihnen explizite Bildungsprozesse verweigert oder äußerst erschwert werden. Wenn dann – häufig durch Gelegenheitsstrukturen – für Einzelne biographische Lernräume entstehen, wird die Fähigkeit zum Herstellen sozialer Beziehungen nicht außer Kraft gesetzt, sondern auf die Bildungserfahrungen übertragen: „Lernen in Beziehungen“ scheint eine *weibliche* Basiskompetenz zu sein, aber sie ist offensichtlich auch ein wesentlicher Bestandteil nachhaltiger *biographischer* Lernprozesse. Helene Kuhlmann, deutlich über 70jährige Bewohnerin einer Alten-WG und Aktivistin in einem freien Bildungsverein, macht diese biographische Perspektive explizit:

*Helene: ((lacht)) Was soll ich über das Erzählcafé erzählen? Also da da überlegen wir, was für Themen sind aktuell. Worüber sollten, wozu sollten wir unsere Freunde mal einladen? Zuerst habe ich immer gedacht „Oh Gott, das muss ja furchtbar öde werden“, und dann war das in Null Komma Nichts voll da dieser Raum, und es war jedes Mal hochinteressant. Es wurde dann immer einer eingeladen oder eine, die zu einem bestimmten Thema so einen kleinen Einführungsvortrag hielt, eine Viertelstunde oder was, und dann sprachen alle dazu, und Karola hat dann moderiert, und ja, Null Komma Nichts war die der Nachmittag rum. Und dann sind hier ja auch oft Seminare, dass dass irgendwelche Leute, mit denen Karola oder Matthias zu tun haben, hierher kommen und an denen, an den Seminaren können wir auch oft teilnehmen. Ja, also wir werden immer gefragt, es kommen ja hier sehr viele Gruppen von Menschen her, die sowas auch gerne machen wollen, und die fragen uns immer „Was brauchen wir denn? Wie muss man denn sein?“ und so und da kann man immer nur sagen, man muss abenteuerlustig sein, man muss risikofreudig sein und tolerant. Drei Sachen, denn die WGs, die unter Studenten üblich sind, die führen ja ein Stück ins Leben, ins Arbeitsleben rein. Und die Alten-WGs führen aus dem Arbeitsleben raus, das heißt, es ist eine ganz andere Aufgabenstellung bei einer Alten-WG.  
(Helene Kuhlmann, Kernstelle IV, 1).*

Das „*Erzählcafé*“ ist eine offene Bildungsveranstaltung, die biographische Erfahrungen ausdrücklich zum Thema macht. Erzählen und Zuhören setzen für den Bildungsprozess ein kommunikatives Klima voraus. Helene Kuhlmann macht außerdem deutlich, dass dieses Lernangebot eine gastliche, beinahe private Atmosphäre braucht („*Wozu sollen wir unsere Freunde mal einladen?*“). Sie ist offenbar selbst überrascht, dass diese Art sozialen Lernens hochinteressant sein kann. In der Rückerinnerung der ersten Veranstaltung beschreibt sie ihr Erstaunen: „*Null Komma Nichts war ... der Nachmittag rum*“. Der gesamte Rahmen der Einrichtung wird als anregendes Lernmilieu charakterisiert („*Und dann sind hier ja auch oft Seminare, dass dass irgendwelche Leute, mit denen Karola oder Matthias zu tun haben, hierher kommen*“). Bemerkenswert erscheint, dass sich Helene zugleich als Teilnehmerin

(„an den Seminaren können wir auch oft teilnehmen“) und als „Expertin“ versteht („es kommen ja hier sehr viele Gruppen von Menschen her, die sowas auch gerne machen wollen, und die fragen uns immer ‚Was brauchen wir denn? Wie muss man denn sein?’“). Gerade die Integration in eine Gruppe von AktivistInnen ermöglicht es, dass sie sich – trotz ihres beträchtlichen Alters – als bewusst Lernende begreifen und zugleich mit großem Selbstvertrauen ihre Erfahrungen weitergeben kann: „man muss abenteuerlustig sein, man muss risikofreudig sein und tolerant“. Hier verknüpfen sich im Übrigen ihre Rolle als Mitglied eines Altenwohn-Projekts und als Bildungsteilnehmerin. Lernen ist für sie gleichsam „natürlicher“ Bestandteil des Alltagslebens, oder präziser: ihre aktuelle Lebensphase wird explizit als Lernprozess definiert („Und die Alten-WGs führen aus dem Arbeitsleben raus, das heißt, es ist eine ganz andere Aufgabenstellung bei einer Alten-WG“). Damit macht sie auf anschauliche Weise nicht allein klar, dass sie Lernen als interaktives Erfahrungsfeld versteht. Ihre sehr bewusst gestaltete Altersphase ist vielmehr ein Beleg dafür, dass Lernen und Leben ineinander verwoben sind.

### **3.3.3 Zusammenfassung Lernfigur 3**

Diese für die dritte Lernfigur typische Beobachtung hat offensichtlich ein „Genderprofil“. Sie scheint eher für Frauen selbstverständlich zu sein. Die Verwobenheit von Leben und Lernen knüpft an ein Grundmuster biographischer Erfahrung in weiblichen Lebensläufen an, die eigene Entwicklung immer in der Beziehung zu relevanten Anderen wahrzunehmen, zu Eltern und Geschwistern, zu Lebenspartnern und Kindern (vgl. Dausien 1996). Die Vorstellung einer linearen Bildungskarriere mit zertifizierten Abschlüssen und klar definierten Qualifikationen und Kompetenzen – ohne Frage ein eher männliches Orientierungsmuster – ist dieser Lernfigur fremd. Das bedeutet nun keineswegs, dass Männer nicht „in Beziehungen“ lernen. Am Beispiel von Jörg Baumeister ist deutlich geworden, dass sein bewusst aufrecht erhaltener Kontakt zur Dorfgemeinschaft seines Herkunftsortes durchaus als Lernprozess durch interaktive Erfahrungen interpretiert werden kann. Er bleibt an dem „sozialen Kapital“ seiner Herkunftsgemeinschaft interessiert und kann es durch kommunikativen Austausch mit den Ortsansässigen befruchten und erweitern (s.o.).

„Lernen als interaktive Erfahrung“ setzt offensichtlich einen Grundbestand an selbstverständlichem Wissen um den sozialen Sinn komunitärer Hintergrundstrukturen voraus. Solche Strukturen sind im Fortgang der Moderne prinzipiell gefährdet und lösen sich im Prozess zunehmender Individualisierung tendenziell auf (vgl. Beck 1986, S. 205ff). Wenn sie vor allem in weiblichen Lernbiographien (noch) eine zentrale Rolle spielen, dann hat das mit einer nach wie vor dominanten *sozialen Konstruktion* zu tun, die die Aufgabe der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer und emotionaler Beziehungen vor allem den Frauen zuweist. Freilich, diese gesellschaftlich produzierte Arbeitsteilung ist hochambivalent

– nicht nur weil sie latent den männlichen Teil von substanziellen Erfahrungen sozialen Lernens ausgrenzt, sondern vor allem weil damit Hierarchien etabliert werden, die „Lernen in Beziehungen“ systematisch abwerten. Lernen gerät gleichsam in die Machtdifferenziale der Geschlechterordnung. Soziales Lernen ist zwar unverzichtbar, aber scheinbar trivial.

Dabei zeigt die dritte Lernfigur, dass die kognitiven und emotionalen Leistungen, die in entsprechenden biographischen Phasen erbracht werden, hochkomplex sind. Sie verknüpft inhaltliche Bildungsinteressen mit sozialen und emotionalen Bedürfnisstrukturen. Sie sensibilisiert für die biographische Evaluation situativer Lernerfahrungen. Allein die beschriebene Nutzung von Gelegenheitsstrukturen (s.o.) impliziert einen differenzierten biographischen Reflexionsprozess und setzt planende Eigenaktivität voraus, beides wesentliche Grundelemente selbst organisierten Lernens. „Lernen als interaktive Erfahrung“ stellt aber auch neue Rahmenbedingungen des Lernens her und weitet den Horizont möglicher Bildungsinteressen.

Die Konsequenzen zugehöriger Lernprozesse können äußerst vielfältig sein: von der Verbreiterung des sozialen Nahraums durch neue Bekanntschaften und Freundschaften über die Erschließung weiterer Bildungshorizonte bis zur Entdeckung innovativer Assoziationschancen und zur Erprobung alternativer Lebensformen (s. Alten-WG). Interaktives Lernen führt zum Anwachsen „sozialen Kapitals“ auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Seine Bedeutung für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft und für das persönliche Wohlbefinden der Menschen, die in ihr leben, kann – entgegen der Wertschätzung, die ihm im etablierten Bildungssystem zukommt – gar nicht hoch genug eingestuft werden.

### **3.4 Figur 4: Enaktierung von Wiederholungsstrukturen**

Die vierte „Lernfigur“ gleicht eher einem biographischen Reaktionsmuster als einer komplexen kognitiven oder emotionalen Struktur. Die Ursache ist zumeist ein Defizit an biographischen Ressourcen zum Aufbau einer stabilen reflexiven Disposition zur eigenen Biographie. Komplizierte emotionale und soziale Konstellationen in der Herkunftsfamilie, ungünstige ökonomische Bedingungen oder fehlende kognitive Anregungsmilieus führen zu einem strukturellen Mangel an Selbstvertrauen, der über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder neu kompensiert werden muss. Das hat nicht selten eine Kette abwechselnder Neuanfänge und biographischer Abbrüche in Beziehungen, aber auch in Bildungs- und Berufskarrieren zur Folge. Biographien, in denen diese Lernfigur vorkommt, erinnern auf unterschiedlichen Erfahrungsebenen an „Patchworks“, eine Vielzahl von z.T. virtuos inszenierten Anfängen, die aber immer wieder abgebrochen werden. In vergleichbaren Biographien sind die Ressourcen Selbstreflexivität und biographische Langzeitplanung nur

mangelhaft entwickelt. Dieses Ressourcendefizit führt zur unfreiwilligen Enaktierung von Wiederholungsstrukturen.

### 3.4.1 Abbrüche und die Hoffnung auf Neubeginn – ein Fallbeispiel

Katharina Kürten, die in ökonomisch und emotional äußerst schwierigen und durch den Krieg noch komplizierten Familienverhältnissen aufgewachsen ist, blickt auf ein Leben voller belastender Erfahrungen zurück: den frühen Tod der Mutter, ein für sie selbst kaum zu ertragendes Verhältnis zur jungen Stiefmutter, das sie – noch minderjährig – zum Auszug von zu Hause zwingt, eine Anzahl scheiternder Liebesbeziehungen, eine Fülle wenig befriedigender und nicht selten prekärer Arbeitsverhältnisse, schließlich ein zerrüttetes Verhältnis zu ihren beiden Kindern. Dass sie an ihrem persönlichen Schicksal nicht zerbricht, liegt zum einen an der erstaunlichen Fähigkeit, immer wieder neu anzufangen, zum anderen daran, dass sie sich selbst als unkonventionelle, alternative Existenz begreift, die sich einen kritischen Blick für die Verhältnisse um sie herum bewahrt habe. In einer Passage ihrer biographischen Erzählung berichtet sie von einem dieser für sie typischen „Neuanfänge“:

*Katharina: Und ich hatte ne Freundin, die ich aus Großstadt A kannte, die in der Zwischenzeit in Süddeutschland lebte, die besuchte mich oder ich besuchte sie, und irgendwie ham wir uns dann zusammen gedacht, „Mensch du kannst doch hier runter ziehn“. Meine Tochter war in der Zwischenzeit ausgezogen, die sachte, das kannst du alles machen, aber ohne mich. Die war dann 19, die ham\_hatte dann auch n Freund, die zog dann aus, und der Markus war 14, der musste dann mit, ob er wollte oder nich. Der wollte eigentlich gar nich. Und dann, das war ne große Dummheit, die ich gemacht hab, aber ich denke, einmal im Leben darf man auch ne Dummheit machen, bin ich dann da runter gezogen.*

*I: Hm*

*Katharina: Hatte keinen Job und nix. Sie lebte von der Sozialhilfe, und ich durfte mich nich mal bei ihr anmelden. Hatte n Kind, das ich ja nich einschulen konnte, weil ich ja nicht angemeldet war. Und äh dann zog ich nach, ich weiß es nicht mehr, wie es hieß, also n winziger Ort auch wiederum irgendwo in der Nähe von Bergheim, Talbach, so die Ecke ins\_ins Schwäbische.*

*I: Hm*

*Katharina: Und wir überwarfen uns dann relativ schnell, weil äh das nich ging, also wir waren beide sehr starke Persönlichkeiten, und äh das ging auch nich, und ich musste das Kind auch zur Schule anmelden, und ich musste n Job haben, und ich hab mir dann da ne Wohnung in Bergheim gesucht und nein ich muss äh, das is etwas anders, also ich hatte mich, ich hatte sie besucht und hatte mich da unten verliebt, so war das*

*I: Hm*

*Katharina: und daraus resultierte dieser Zusammenzug.*

*I: Hm*

*Katharina: Beides lief aber nich, also weder diese Beziehung konnte laufen, als ich dann vor Ort war. Das konnte der nich aushalten, das war dem zu schnell und zu*

*eng, und ich überwarf mich mit ihr, und dann suchte ich mir in Bergheim ne Wohnung - und äh konnte den Markus dann einschulen, und und dann brauchte ich Kontakte.*

*(Katharina, Kernstelle II, 1)*

Katharinas spontaner Entschluss, ihre Existenz in Norddeutschland aufzugeben und zu einer Freundin nach Süddeutschland zu ziehen, wirkt umso erklärungsbedürftiger, als sie sich erinnert, dass sie keinerlei Arbeit in Aussicht hatte, die Freundin Sozialhilfeempfängerin war und sie ihren 14jährigen Sohn nicht einmal in der Schule anmelden konnte. Dass sie selbst diese Entscheidung bereits in der Eingangssequenz als „große Dummheit“ bilanziert, kann kaum als plausible Entlastung gelten, noch weniger die ergänzende „Heilungsfloskel“: „*einmal im Leben darf man auch ne Dummheit machen*“. Wenige Jahre zuvor hatte sie nämlich ihre beiden Kinder ebenso unvermittelt zurückgelassen, um mit einem wesentlich jüngeren Mann zusammenzuleben.

Erstaunlicherweise erinnert sie den wirklichen Grund ihres spontanen Umzugs erst im Laufe der Erzählung („*nein ich muss äh, das is etwas anders, also ich hatte mich, ich hatte sie besucht und hatte mich da unten verliebt, so war das*“): Es geht erneut um eine Liebesbeziehung. Und solche Verhältnisse scheinen für sie regelmäßig Anlass zu sein, mit dem bisherigen Leben vergleichsweise radikal zu brechen und gewissermaßen ‚bei Null‘ wieder anzufangen. Mit dieser Strategie entwertet sie nicht nur ihre eigene (Vor-)Geschichte. Sie verletzt Menschen, insbesondere ihre Kinder, und zerstört damit sukzessive die sozialen Netze, auf die sie selbst dringend angewiesen ist.

Freilich, auch im Nachhinein geht sie nicht reflexiv auf diesen Tatbestand ein, sondern bezeichnet ihren Entschluss, den sie gegen den Widerstand ihres Sohnes durchsetzt („*Der wollte eigentlich gar nich*“), verniedlichend als verzeihliche „Dummheit“. Dass sie in ihrer Erzählung zunächst sogar den eigentlichen Anlass vergisst, hat mit der inneren Logik ihrer biographischen Rekapitulation zu tun: Die Beziehung scheitert rasch und wird damit Bestandteil jenes bedrohlichen Erinnerungsfundus von Versagen, Abgelehntsein und Scheitern, den sie durch dramatisch inszenierte „Neuanfänge“ immer wieder zu neutralisieren versucht. Genau das verstellt ihr aber die Chance, die eigenen Verletzungen biographisch zu reflektieren und daraus für sich zu lernen. Immerhin deutet die knappe Evaluation des Beziehungsabbruchs („*das war dem zu schnell und zu eng*“) auf einen Anflug von Reflexivität des eigenen Verhaltens: Der Mann konnte den Erwartungen einer Frau nicht gerecht werden, die zum wiederholten Male all ihre Glückserwartungen in die Hand eines Geliebten legte und dafür bereit war, fast alle Brücken zu ihrer bisherigen Existenz abubrechen. Die Sequenz endet – nach dem schnellen Scheitern beider Beziehungen, zur Freundin und zum Geliebten („*beides lief aber nich*“) – mit der lakonischen Bilanz: „*und dann brauchte ich Kontakte*“.

I: Ja.

Katharina: Und dann brauchte ich Kontakte und äh dann hab ich mich n bisschen, ich hatte mich hier schon politisch äh son bisschen äh hab hab in der Friedensinitiative mitgearbeitet und bin über die Friedensinitiative hier in Großstadt dann noch in die DKP eingetreten.

I: Hm.

Katharina: Und das hab ich dann da unten wahrgenommen und hab dort äh die diese Gruppe da aufgesucht, die da äh die DKP-Gruppe, die da unten vor Ort war und äh darüber lernte ich dann Leute kennen und hab dann da äh ziemlich intensiv mitgearbeitet ne ganze Weile. Und hab da unten dann äh kriegte dann ne ABM-Stelle, hab da eigentlich auch nie so richtig Arbeit kriegen können, aber ich kriegte ne ABM-Stelle, ach so und ich hab dann noch Theater gespielt

I: Hmm.

Katharina: und zwar äh Freilichttheater, Amateurtheater und äh dort da kriegte ich dann ne ABM-Stelle und baute da n Archiv auf, mach\_machte den Kartenverkauf und äh arbeitete auch so n bisschen im Büro mit. Da saßen aber zwei Frauen, und die eine starb dann relativ schnell an Krebs, so dass ich da n bisschen mehr äh zu tun kriegte, aber über\_also ich war eigentlich eingestellt, um dieses Archiv aufzubauen, das war da unten im Keller, standen unendlich viele Bilder von mehr als 50 oder 60 Jahren, Foto\_fotos, die von diesen einzelnen Theaterstücken gemacht worden warn, und es gab unendlich viele Bücher, und es musste alles archiviert werden, und das hatte ich dann übernommen, Po\_äh Poster und äh Prospekte und als son Tinnef\_äh kleine Bücher über je, das war immer nur ne Sommerspielsaison, es lief immer nur über drei Monate, weil es n Freilichttheater war, wo die Zuschauer überdacht saßen und die, die äh Akteure immer im Freien spielten, auch wenn's regnete.

I: Hm. ((lacht)).

Katharina: Und da hab ich dann Theater gespielt unter anderem hab um im Sommernachtstraum und Dreigroschenoper und My Fair Lady und Oliver Twist, und das äh war ne schöne Zeit, da lernte man dann auch viele Leute kennen und, aber diese ABM-Stelle ging eben nur ne Weile, und dann kriegte, ich kriegte keine Arbeit, ich hab mich da sehr, sehr viel vorgestellt, wobei natürlich allerdings auch klar war, das war dann Bergheim äh, dass in so nem kleinen Ort natürlich auch bekannt ist, wer in der kommunistischen Partei is

I: Hm.

Katharina: und da kriegt man dann kein Bein an die Erde, wenn man an die Öffentlichkeit geht mit seinem Gesicht, und das bin ich, äh dann kriegt man kein Bein an die Erde und dann muss ich mir, und dann war der Markus mit\_ mittlerweile 19, und der machte dann den Wehrdienstverweigerer, das war ja damals so die Gorbatschow-Zeit mit Glasnost und Perestroika, wo das alles ganz einfach ging, da brauchte man nur zu schreiben, der wurde dann freigestellt und musste dann aber Zivildienst machen, und der dachte, er geht nach Großstadt zurück.

I: Hm.

Katharina: Meine Tochter hatte in der Zwischenzeit zwei Kinder gekriegt, ein Mädchen und ein Jungen auch genau wie ich auch n bisschen kürzer auseinander, Lilli und Mirko, und wir besuchten die hin und wieder mal, un der Markus sagte, er geht also für den Zivildienst nach Großstadt zurück, und der konnte dann bei seiner Schwester wohnen, und dann war ich plötzlich alleine da. Dann kriegt ich so ne Arbeitsamtmaßnahme äh, des hieß damals „Frau 2000“, da konnte man noch

*mal Steno und und Schreibmaschine machen, dann machte man Wirtschaftsenglisch, dann machte man son bisschen ähm ja wie politische Geschichten so, so n bisschen so Ökologie und son Kram alles und äh lernte dann diesen ganzen, kamen diese ganzen äh Computergeschichten auf, diese Desktop-Publishing und so, das machte man da alles. Und in der Zwischenzeit bewarb ich mich aber für einen Arbeitsplatz äh hier in Großstadt, also die Beziehung da unten lief nich, meine Kinder warn hier oben, und äh ich fühlte mich dann irgendwie auch son bisschen entwurzelt, und dann dacht ich, dann kann ich, und ich kriegte kein Job da unten, sonst wär ich vielleicht geblieben, aber dann hab ich mich wieder hierher zurückorientiert und mich dann beworben, hab entsetzlich viele Bewerbungen geschrieben und w\_konnte mich auch hin und wieder mal vorstellen, konnte dann entweder bei meiner Tochter leben oder bei ner Freundin, die hier oben immer noch lebte, auch jetzt noch lebt und kriegte dann n Job hier.*

*(Katharina Kürten, Kernstelle II,2)*

„Kontakte“ sind pragmatische Beziehungen. Katharina braucht sie, um sozial nicht isoliert zu werden, auch um für sich und ihren Sohn den Lebensunterhalt zu sichern. Tatsächlich gelingt ihr das nur über prekäre Arbeitsverhältnisse („*hab da eigentlich auch nie so richtig Arbeit kriegen können*“). Es gehört nicht viel soziale Phantasie dazu, sich vorzustellen, wie ihre wirkliche Lage gewesen sein muss: nach dem Scheitern zweier wichtiger Beziehungen, in einer fremden Umgebung, ohne gesicherten Arbeitsplatz, mit einem pubertierenden Sohn, der ihr wohl nicht zu Unrecht Vorwürfe machte, ihn gegen seinen Willen aus seiner vertrauten Umwelt und aus seinem Freundeskreis in eine süddeutsche Kleinstadt „entführt“ zu haben.

Es ist – neben der Suche nach Neuanfängen durch Liebesbeziehungen – ein zweites wiederkehrendes Motiv in Katharinas Erzählung, ihre tatsächliche Situation dadurch aufzuwerten, dass sie sie mit äußerlichen Labels versieht, die eine gewisse Reputation verbürgen. So führt sie zunächst ihre DKP-Mitgliedschaft an, die ihr vorgeblich raschen Kontakt ermöglicht habe („*darüber lernte ich dann Leute kennen*“). Welcher Art diese Kontakte waren und welche Leute sie wirklich kennen gelernt hat, bleibt unerwähnt. Sie habe dann „*ziemlich intensiv mitgearbeitet ne ganze Weile*“ erscheint als relativ vage Aussage. Als Kommunistin in einer schwäbischen Kleinstadt – sie verweist später selbst auf die exponierte Position („*dass in so nem kleinen Ort natürlich auch bekannt ist, wer in der kommunistischen Partei is*“) – hat sie vermutlich durchaus erzählenswerte Erlebnisse, die aber in ihren Erinnerungen fehlen. Der Zusatz „*ne ganze Weile*“ könnte darauf hindeuten, dass ihr Engagement zumindest zeitlich begrenzt war und schließlich von ihr abgebrochen wurde.

Die ausführliche Darstellung der Arbeitsbeschaffungsmaßnahme erhält ihre höhere Weihe dadurch, dass sie an einem Theater stattfindet und ihr sogar die Mitwirkung in prominenten Stücken ermöglicht („*im Sommernachtstraum und Dreigroschenoper und My Fair Lady und Oliver Twist*“). Auch in diesem Kontext hat sie Kontakte geknüpft, aber ihre Formulierung „*da lernte man dann auch viele Leute kennen*“ ist verräterisch: das unpersönliche „*man*“

signalisiert, dass engere Bekanntschaften dabei nicht entstanden sein können. Dafür spricht auch die Metapher der „Erdung“, die Katharina zweimal negativ verwendet („*und da kriegt man dann kein Bein an die Erde*“) und die ihre mangelnde soziale Einbindung deutlich adressiert („*und dann war ich plötzlich alleine da*“).

Symptomatischerweise wechselt sie dann in ihrer Erzählung wieder in die familiäre Szenerie und beschreibt die Entwicklung ihrer Kinder („*und dann war der Markus mit\_ mittlerweile 19 ...*“ „*... Meine Tochter hatte in der Zwischenzeit zwei Kinder gekriegt*“). Offensichtlich ratifiziert sie das soziale Scheitern ihres Umzugs nach Süddeutschland und beginnt, sich wieder nach Norddeutschland zu orientieren. Die ausführliche Reminiszenz an eine letzte von ihr genutzte Maßnahme („*Frau 2000*“) hat den gleichen Charakter wie die bereits analysierten Beschreibungen. Sie ist eine durch Etiketten geschönte Präsentation einer wirkungslosen Qualifizierungsmaßnahme („*... Wirtschaftsenglisch ... Ökologie ... Desktop Publishing ...*“). Ihre Neigung, gerade Bildungs- und Qualifizierungsprozesse durch scheinbar interessante Labels aufzuwerten, ohne eine tatsächliche biographische Beziehung dazu herzustellen, ist ein weiteres Charakteristikum ihrer narrativen Rekapitulation.

Katharina Kürten hat eine komplizierte Einstellung zu ihrer eigenen Biographie: Traumatische Erfahrungen ihrer Kindheit (s.o.) zwingen sie zu der immer wieder scheiternden Suche nach einer gelingenden Liebesbeziehung, die dann der erträumte Beginn der „eigentlichen Biographie“ wäre. Dabei tritt das tatsächlich gelebte Leben in den Hintergrund und kann nur dadurch aufgewertet werden, dass es mit äußerlichen Etiketten (Begegnung mit prominenten Menschen, Job in bekannten Firmen, vordergründig interessanten Aktivitäten) versehen wird. Ein reflexives Verhältnis zu ihrer Lebensgeschichte, das eine Verarbeitung der Kindheitstraumata einschliesse, entwickelt Katharina nicht. Dadurch verstrickt sie sich in unreflektierte Wiederholungszwänge und blockiert ihre eigene Entwicklung. Selbst an einem konkreten Beispiel im Kontext von Bildungsaktivitäten wird diese „Lernfigur“ sichtbar:

*Katharina: Ja und diese Schreibgruppe, was ich ja was dann noch so ne Sache wäre, die man so macht, die ich hatte m\_ irgendwann mal hab ich hier gesessen, ich wohn hier noch nicht so lange, drei n halb Jahre jetzt, und denn dacht ich ja, musst hier Kontakte im Stadt\_ teil finden und man, und dann hab ich mal so im Wochenblatt geguckt, und da bot, fragte jemand, wer hat Lust ein Buch über - Singles über 50 zu schreiben?*

*I: Hm.*

*Katharina: und das fand ich witzig. Und dann hab ich mich da gemeldet, das war ein Mann, und äh dann, war Gertrud da schon da, also da\_ diese Grauhaarige*

*I: Hmm.*

*Katharina: wenn sie sich erinnern, sie saßen hier und die saß hier an der Spitze*

*I: Ja, ja (unverständlich)*

*Katharina: so ne Kleinere*

I: Hmm. Hmm.

Katharina: sehr Schlanke, Grauhaarige.

I: Hmm.

Katharina: Die war schon dabei, die hatte sich eben auch auf diese Anzeige gemeldet, und äh wir gingen dann gemeinsam da zu diesem Mann

I: Hm.

Katharina: und das war dann so, dass wir da irgendwann mal saßen, und da kam ein Neuer dazu, das war immer noch so in der Findung, wer macht mit und wie solls überhaupt laufen, und\_ und ich unterhielt mich da mit jemandem über über Bildmaterial und wie man das so machen kann, und der äh schnauzte da rum, könn wa hier jetzt nich endlich mal anfangen, und ich mich so umdrehte und sagte „du bist nich mein Chef“.

I: Hmm.

Katharina: Und dann sagt er „doch das bin ich hier“, und dann sag ich „du, das hab ich acht Stunden am Tag,

I: Hmm.

Katharina: dies hier is meine Freizeit“. Da hab ich mich aber noch mal so beruhigt und beschwichtigen lassen, und dann wurden so die Arbeiten verteilt, und der rief mich dann n paar Tage später an und sagte „na, schon was gemacht?“, und da hab ich gesagt „nee weißt du was also, ich steig aus, ich mach das so nich“.

I: Hmm.

Katharina: Und dann fing der gleich an zu schnauzen, juaa und das is sowieso viel besser, und dann geh doch, und dich brauchen wir gar nich, und das war dann nun, dann rief ich Gertrud an, dann sag ich „nur dass du Bescheid weißt, ich steig da aus“. „Oh“, sagt sie, „sag ich ihm gleich, ich auch“. Und dann rief Gertrud mich n paar Tage später an und sagte „sag mal, willst du nich mitgehn, wie, ich bin da in so ner Schreibwerkstatt und wenn du Lust hast, kannst du doch da mitgehn“ und so. Und so bin ich da

I: Hmm.

Katharina: Weil es is ja eigentlich sehr weit weg für mich,

I: Ja, ja eben.

K: es is immer ne Stunde Weg,

I: Ja.

Katharina: Wenn ich a\_nachts dann um neun bis wir gehen oder no\_in die Kneipe zehn, ich bin also manchmal vor elf, halb zwölf gar nich zu Hause, weil ich so lange brauche, ne

I: Ja.

Katharina: Also das is im groben Abriss mein Leben.  
(Katharina Kürten, Kernstelle III)

In diesem Segment taucht erneut die Thematik des Alleinseins auf („und denn dacht ich ja, musst hier Kontakte im Stadt\_teil finden“). Die Einführung ist ungewöhnlich. Katharina wohnt immerhin schon über drei Jahre im Stadtteil und scheint auf das unpersönliche Medium „Wochenblatt“ angewiesen zu sein, um „Kontakte“ zu schließen. Hat sie die ersten drei Jahre

verbracht, ohne jemanden kennen zu lernen? Tatsächlich bleibt in der gesamten biographischen Erzählung Katharinas die Beschreibung von Bekanntschaften und Beziehungen seltsam flach und äußerlich. Sie erreicht die *Ereignisebene*, nicht aber die *Erlebnisebene*. Über Gefühle äußert sich Katharina ungewöhnlich selten. Wenn sie hier davon spricht, Kontakte finden zu *müssen*, könnte dies auch dem Bedürfnis entspringen, der Konvention zu genügen, eine bestimmte Einbindung in den sozialen Nahbereich gleichsam „nachweisen“ zu können.

Typischerweise reizt sie dann ein Angebot, das sich von gewöhnlichen Kontakten in Vereinen, Chören oder klassischen Bildungsveranstaltungen deutlich abhebt: Jemand will ein Buch über Singles jenseits der 50 schreiben und sucht eine Gruppe von Gleichgesinnten („*und das fand ich witzig*“). Als künftige Autorin, noch dazu in einem Themenfeld, in dem sie „Spezialistin“ ist, fühlt sie sich angesprochen. Der konkrete Kontakt ist freilich weniger erfolgreich. Katharina überwirft sich mit dem Initiator („*du bist nich mein Chef*“) und nutzt schließlich ein Folgetelefonat, um sich aus der Gruppe zu verabschieden („*ich steig aus, ich mach das so nich*“).

Interessant sind einige subtile Randphänomene in der lebendig erzählten Rekapitulation des Konflikts: Katharina verwendet selbstverständlich das informelle Szene-Du, was sie – hintergründig – als zugehörig, sozusagen als „in“ ausweist. Diese Attitüde widerspricht der Information, dass sie mehr als drei Jahre ohne Kontakte in ihrem Wohnbereich gelebt hat. Wiederum nutzt sie eine äußerliche Geste, um den nicht gelebten Kontext zu verdrängen. Einen ähnlichen Effekt hat die Einführung der Bekannten Gertrud, mit der sie schließlich in eine neue Kontaktsituation („*Schreibwerkstatt*“) überwechselt. Sie wird der Interviewerin gegenüber als „*diese Grauhaarige*“ eingeführt. Auch wenn sie später mit dem Zusatzattribut „*sehr schlank()*“ versehen wird und als distinguierte, attraktive, ältere Dame erscheint, hat man den Eindruck, dass Katharina sich selbst dabei mit einem „jugendlicheren“ Image umgibt, das zu der Szene-Attitüde passt. Auch die besondere Fokussierung der Männer in der Gruppe („*wir gingen dann gemeinsam da zu diesem Mann*“ ... „*und da kam ein Neuer dazu*“) berührt assoziativ ein zentrales Lebensthema bei Katharina, die kontinuierliche Suche nach dem idealen Partner.

Auffällig ist also der lebendige Bezug auf vordergründig interessante Ereignisse, Attitüden oder Etiketten, dem ein Defizit von Präsentationen auf der Erlebnis- und Gefühlsebene entgegensteht. Die heftige Reaktion des Single-Gruppen-Initiators auf Katharinas Absage („*das is sowieso viel besser, und dann geh doch, und dich brauchen wir gar nich*“) wird von ihr merkwürdig unkommentiert im Raum stehen gelassen, so als sei sie gar nicht persönlich gemeint. Auf Initiative von Gertrud wechselt sie dann in die „Schreibwerkstatt“, aber auch hier wird ihr eigenes Interesse nicht deutlich. Vielmehr sinniert sie über den weiten Weg („*is*

ja eigentlich sehr weit weg für mich“), der im Übrigen in der Tat das ursprüngliche Motiv in Frage stellt, im Stadtteil Kontakte zu finden.

Katharina Kürten ist eine „Virtuosin“ im Verdrängen und Trivialisieren von Abbrüchen und im Inszenieren von Anfängen in ihrem Leben, auch in ihrer Bildungsbiographie. Aber sie verfängt sich dabei in Wiederholungsstrukturen, weil sie sich reflexiv damit nicht auseinandersetzt. Deshalb gelingt es ihr zwar, bestimmte Attitüden anzunehmen, politisch und kritisch zu sein, relativ jugendlich und ‚auf der Höhe der Zeit‘, freilich, intensiv und vielleicht auch schmerzlich erlebte Entwicklungen bleiben ihr verstellt.

### 3.4.2 Wiederholungsstruktur und Optionsvielfalt. Dokumentierende Interpretation

Ein nicht ganz unähnliches Muster zeigt sich bei Natalie Duvois. Natalie wird 1974 als Tochter einer Deutschen und eines Franzosen in Paris geboren. Als sie drei Jahre alt ist, zieht die Familie in ein kleines Dorf nach Südfrankreich. Obgleich Natalies Familie weitaus besser gestellt war als Katharinas und Natalie – anders als Katharina – durchaus über ökonomisches, soziales und vor allem kulturelles Kapital verfügen konnte, spielt auch bei ihr die Beziehungsproblematik eine entscheidende Rolle. Bereits in der Anfangssequenz der biographischen Erzählung beschreibt sie, warum sie viel mit Freunden und Freundinnen zusammen war und stets von zu Hause weg wollte:

*Natalie: Ja und aber meine Mutter war sehr auf mich fixiert auch also, ich war also ich bin ich war sehr so st\_ schon ziemlich stark Mittelpunkt ihres Lebens, und ähm ich denke, deshalb brauchte ich auch so viel Freiheit draußen mit anderen Kindern und so was auch, und ähm die hat sie mir aber auch gelassen. Also es war okay. Aber sie war auch sehr viel krank, also hatte sehr viel Migräne, so drei viermal in der Woche so richtig heftig, dass sie nur im Bett lag und ganz doll Kopfweh hatte und also sich ständig übergeben musste und so richtig dolle Schmerzen hatte, und da hatten wir eine sehr starke Verbindung. Wenn ich von der Schule kam, wusste ich schon, bevor ich ins Haus eintrete, ob sie krank ist oder nicht, also ich hab es irgendwie total gespürt so. Und mein Vater war sehr so nicht so richtig anwesend, also als ich klein war schon, also er hat dann mir viel, daran erinner ich mich, dass er mir Bücher vorgelesen hat und mit mir Fahrrad fahren gelernt hat und so was, und dann habe ich das Gefühl, ab dem sechsten Lebensjahr äh war ich ihm ein bisschen fremd oder weiß nicht, da war irgendwas, so dass er mit mir nicht mehr so klar kam und der hat sich sehr zurückgezogen. Der war sehr viel in seinem Zimmer und in seinem Garten und er war mir sehr fremd so. Und der hat auch meinen Freundinnen ein bisschen Angst gemacht. Die fanden ihn immer ein bisschen komisch. So also, weil er halt so sehr Einzelgänger war und zurückgezogen. Also jetzt kann ich es gar nicht mehr so nachvollziehen, weil jetzt finden ihn alle so charmant und klasse, und alle meine Freundinnen wollen immer etwas mit meinem Vater zu tun haben ((lacht)), aber damals äh war es ein bisschen anders. Vielleicht also er kann jetzt, wenn ich ihn sehe, er kann supergut mit kleinen Kindern umgehen, und ich finde das immer total klasse und ich verstehe nicht was in der Zeit da passiert ist.*

*(Natalie Duvois, Kernstelle I)*

Besonders deutlich zeigt sich hier, dass Natalie in ihrem Elternhaus ein unnatürliches Gefüge von emotionaler Nähe und Distanz erlebt hat. Die Mutter pflegt fast eine symbiotische Beziehung zu ihrer Tochter, aus der sich Natalie nicht einmal durch körperliche Abwesenheit entziehen kann. Die Sorge um die Mutter und das Mitfühlen verfolgt sie auch dann, wenn sie nicht zu Hause ist. Der Vater hingegen wendet sich – für Natalie unerklärlich – von ihr ab. Während sich Natalie zuvor von ihm liebevoll akzeptiert fühlte, empfindet sie ihren Vater ab ihrem sechsten Lebensjahr als distanziert und zurückgezogen. Selbst in einer späteren Lebensphase findet Natalie keine Erklärung dafür. Obwohl sie verschiedene Therapien und Selbsterfahrungskurse durchläuft, ist sie nicht in der Lage, ihre Irritationen zu verstehen. Aus ihrer biographischen Erzählung ist bekannt, dass ein Halbbruder, der aus der ersten Ehe des Vaters stammt und sechs Jahre älter ist als sie, in ein Internat geschickt wird, weil es zu Schwierigkeiten zwischen ihm und seiner Stiefmutter, Natalies leiblicher Mutter, kommt. Darüber hinaus erscheint plausibel, dass die Migränekrankheit der Mutter nicht nur das Verhältnis zu der Tochter entscheidend prägt, sondern auch die partnerschaftliche Beziehung der Mutter zum Vater. Der Rückzug des Vaters wird von Natalie aber in keiner Weise in Verbindung mit ihrem symbiotischen Verhältnis zur Mutter gebracht und dem eventuell schwierigen Verhältnis der Eltern untereinander. Ähnlich wie bei Katharina fehlt auch Natalie biographische Reflexivität.

Nach dem Abschluss der Schule beginnt Natalie ein Studium der Biologie in einer nahegelegenen französischen Großstadt. Gemeinsam mit einer alten Freundin, mit der sie bereits in der Jugendzeit einer Subkultur angehörte und von der sie sich zwischenzeitlich lossagte, erkundet sie die Musikszene und das Nachtleben der Stadt, wobei auch Drogen eine Rolle spielen. Die beiden Freundinnen durchlaufen in dieser Zeit eine Psychoanalyse und tauschen sich intensivst über die dort gesammelten Erfahrungen aus. Nebenbei absolviert Natalie ihr Studium und stellt nach geraumer Zeit fest, dass ihr das Fach nicht zusagt. Sie distanziert sich von der dortigen Clique und ihrer Freundin und entschließt sich, ins Ausland zu gehen. Ähnlich wie in der Jugendzeit inszeniert sie auch hier einen regelrechten Bruch mit ihren Bezugspersonen. Man erkennt, dass sie aufgrund ihrer frühen Kindheitserfahrungen nicht in der Lage ist, ein angemessenes Maß von Nähe und Distanz in den zwischenmenschlichen Beziehungen zu finden. Durch einen Zufall kommt sie nach Deutschland. Dort studiert sie Pädagogik in Studentenstadt und nimmt an einem Trommelkurs und einem Tanzkurs für Kontaktimprovisation teil:

*Natalie: Und hier habe ich angefangen ähm zu tanzen, was für mich sehr wichtig war. Kontaktimprovisation also, das ist eine ganz besondere Art von Tanzen, das ist ganz freier Tanz und zu zweit, dass man sich gegenseitig Gewicht gibt und nimmt und springt und rollt, und es entsteht einfach. Und da, ich weiß noch, wie*

*ich angekommen bin in Studentenstadt, und so kannte ich das gar nicht von mir, aber vielleicht dadurch, dass ich hier ganz alleine war und niemanden kannte, habe ich gleich halt äh, bevor das Studium angefangen hat, in dem alternativen Kulturzentrum angemeldet zu diesem „Contact-Kurs“. Ich wusste überhaupt nicht, was das ist, aber ich dachte, irgendwie klingt das nett, und mich für den Trommelunterricht angemeldet, und da ist eine totale Welt für mich aufgegangen. Also, ich habe ganz viel getrommelt und ganz viel getanzt, und das sind dann auch alles Freundinnen geworden, und die habe ich alle irgendwie zusammen verbindet, so dass das so eine Tanz- und Trommelwelt gab, und äh wir haben sehr viel zusammen gemacht, und ähm ja da hatte ich sehr viel Energie. Das war echt eine total schöne Zeit. Also, da hatte ich auch das Gefühl, das ist wirklich meins. Also das hatt i\_ das nicht so wie früher, dass ich so immer mitgehe in so eine Clique, sondern das ist wirklich meins. Und das war echt eine tolle Zeit. Hmmm da war ich wirklich an allen Fronten sehr aktiv und bei mir und äh, das war echt nett.*

*(Natalie Duvois, Kernstelle II)*

Interessant erscheint, dass Natalie bei der Kontaktimprovisation fasziniert davon ist, dass man sich „gegenseitig Gewicht gibt und nimmt“. Hier taucht physisch real das Thema von Nähe und Distanz auf. Nach dem rigorosen Bruch in Frankreich tritt Natalie in einen Kreis ein, der ihr sehr wichtig wird. Sie vermittelt den Eindruck, dass sie vollkommen in einer neuen „totalen Welt“ aufgeht. Obwohl sie mehrfach versichert, dass diese „Tanz- und Trommelwelt“ ganz ihr Eigenes gewesen sei („das ist wirklich meins“), deutet sich durch die abschließenden Sätze bereits ein erneuter Bruch an. Sie resümiert, dass das eine „echt eine tolle Zeit“ war, also eine Phase, die hinter ihr liegt. Aber sie selbst rekonstruiert und reflektiert in keiner Weise, welche biographische Relevanz diese Erfahrung für sie gehabt haben könnte. Dies steht im Gegensatz zu der zuvor betonten umfassenden Bedeutung der dort gesammelten Erfahrungen. Die Aussage, dass sie „an allen Fronten sehr aktiv“ gewesen sei, erinnert an die oberflächliche Ereignisstruktur in Katharinas Erzählungen, denen Erlebnistiefe fehlt.

Sehr ähnlich strukturiert sich auch Natalies Folgeerzählung. Nachdem ihr Trommellehrer fortzieht, gibt sie das Trommeln und Tanzen auf. Sie leitet eine Mädchengruppe in einem Asylantenwohnheim, interessiert sich zwischenzeitlich aufgrund einer neuen Beziehung für Aktivitäten in der Natur und wechselt das Studienfach von der Pädagogik zur Psychologie, weil sie Therapeutin werden will. Außerdem durchläuft sie selbst unterschiedliche Therapieformen:

*Natalie: Irgendwann war ich ein bisschen therapiesatt und habe etwas anderes gesucht und hab an so einer Gruppe teilgenommen, die hieß halt „Leben im Prozess“, und das geht halt davon aus, in B-Stadt habe ich das gemacht, und das geht davon aus, dass diese Therapeut-Klienten-Beziehung zu hierarchisch ist und ähm dass eigentlich jeder seinen Weg weiß und dass man halt zusammen sich gegenseitig unterstützt, und da waren zwar Begleiterinnen, aber da ging es darum, seinen eigenen Prozess zu leben. Und das habe ich ein Wochenende im Monat gemacht, zwei Jahre lang, und ähm das war das war einerseits sehr*

*spannend, andererseits habe ich mich nie ganz zugehörig gefühlt zu dieser Gruppe, und ähm die sind sehr bezogen auf, die hatten doch ein Konzept, und zwar ähm, dass wir alle süchtig sind nach irgendwas. Und ähm also egal was, man kann auch therapiesüchtig sein oder äh, was weiß ich, alles mögliche halt ne? Fernsehsüchtig oder was weiß ich, und die waren sehr verbunden mit AA-Gruppen, also Anonyme Alkoholiker, also nicht nur Anonyme Alkoholiker, sondern auch halt alle möglichen Anonymen, da gibt es auch Arbeitssüchtige Anonyme und Esssüchtige Anonyme und alle möglichen, und da bin ich voll eingestiegen, also wenn ich was mache, dann mache ich es ziemlich krass, da bin ich dann halt zweimal in der Woche zu dieser Gruppe hier in Studentenstadt zu dieser AA, also nicht AA direkt, sondern zu den ko-abhängigen Gruppen Angehörigen, weil ich mich als beziehungsüchtig definiert habe, also jetzt nicht direkt mit m Mann, sondern weil ich halt sehr viel Anerkennung brauche von außen und sehr wenig meins mache, sondern immer gucke, was andere brauchen, und ja dann habe ich angefangen, mich da voll reinzusteigern, und irgendwie habe ich aber gefühlt, das ist so ein bisschen, also ich wie ich damit umgehe, also nicht unbedingt alle in der Gruppe, aber ich kontrollier mich jetzt überall, also wo bin ich süchtig und was mache ich falsch und immer mit so einer Last, so einer Negativität, weil Therapeutin durfte ich natürlich nicht mehr werden nach meinem Konzept, weil das wäre ja super beziehungsüchtig gewesen, und ja und alles ist war halt dann nur noch, was ich nicht mehr sein durfte oder nicht mehr machen durfte, aber nur so dieses, ich weiß nicht, ob du verstehst, aber dieses Negative und nie was meine Stärken sind oder was meine Freude ist oder so was, ne? Also, das habe ich damit gemacht, da waren nicht alle so in der Gruppe. Irgendwann habe ich gemerkt, das tut mir nicht mehr gut und hab da aufgehört.*

*(Natalie Duvois, Kernstelle III, 1)*

Sehr deutlich zeigt sich in der Schilderung von Natalie die Wiederholungsstruktur, die in ihren Aktivitäten steckt. Erneut taucht sie vollkommen in die Gruppe ein, ohne sich in irgendeiner Form in ihrer Persönlichkeit abzugrenzen, und erneut bricht sie den Kontakt rigoros ab. Auch mit dieser Erfahrung verbinden sich keine Entwicklungen, sondern allenfalls triviale Deutungen. Ähnlich wie bei Katharina steht die Beziehungsfrage im Mittelpunkt und analog wird eine tiefere biographische Erlebnis- und Gefühlsebene ausgegrenzt. Gleichzeitig sind etikettierbare Aktivitäten und die äußerliche Zugehörigkeit zu einer Szene notwendig. Das fehlende innere Bezugssystem legt die Orientierung an äußeren sozialen Strukturen nahe.

Ogleich in Natalies Erzählungen durchaus mittelfristige biographische Pläne thematisiert werden, scheint sie in ihren Aktivitäten zu springen. Immer wieder enaktierte Neuanfänge sind auch für ihr Verhalten charakteristisch. Zwischen den einzelnen Lebensphasen taucht kaum eine biographische Kohärenz auf. Ähnlich wie bei Katharina zeigt sich auch bei ihr ein biographisches Patchworkmuster.

*Natalie: Ja jetzt bin ich so, dass ich wieder zum Tanzen gekommen bin und ähm sehr viel Kontakt wieder mache und merke, da ist, da fühle ich ganz viel Kraft und Stärke und da frage ich mich nicht ständig, was ich falsch mache und sowas,*

*sondern fühle einfach diese Lebensenergie, und da merke ich, das möchte ich noch mehr entwickeln so für mich.*

*(Natalie Duvois, Kernstelle III,2)*

Die Rückkehr zum Kontaktanz, die ebenso „starken“ wie plakativen Beschreibungen über Gefühle und „Lebensenergie“, die einem Szene-Code folgen, wirken angesichts der ständigen Abbrüche und Neuanfänge, der Studien- und Ortswechsel nicht wie die Entdeckung einer biographischen Mitte. Natalie hat – anders als Katharina – beträchtliche Ressourcen für eine erfolgreiche Bildungskarriere, aber sie vermittelt das Bild einer jungen Frau, die einer Vielfalt von Optionen und Wahlmöglichkeiten biographisch desorientiert gegenüber steht. Auch in ihrem Fall mögen die unbearbeiteten Erfahrungen aus der Kindheit die Chance biographischer Reflexivität erschweren. Wie Katharina vermeidet sie es jedoch, sich ihnen zu stellen.

### **3.4.3 Zusammenfassung Lernfigur 4**

Diese für die vierte „Lernfigur“ charakteristischen Beobachtungen machen die Feststellung plausibel, dass es sich um eine biographische Dynamik handelt, die Lernen und Entwicklung eher erschwert als befördert. Das Grundmuster einer durch tief liegende, möglicherweise traumatische Erfahrungen blockierten biographischen Reflexivität – eine Disposition, die offensichtlich unbearbeitete Wiederholungszwänge nach sich zieht – verhindert biographische Langfristplanungen und deren flexible Modifikation.

Die Strategien, die von den Biographen dabei verwendet werden, beziehen sich vor allem auf die Organisation der biographischen *Ereignisebene*. Hier werden plakative Deutungs- und Sinnkonstruktionen bevorzugt (die „68er-Attitüde“ bei Katharina oder der „Szene-Code“ bei Natalie), die an verbreitete Labels anschließen. Die biographische *Erlebnisebene* wird in den narrativen Rekapitulationen regelmäßig ausgeklammert. Ihre Einführung wäre entweder zu riskant, oder sie ist dem autobiographischen Gedächtnis gar nicht zugänglich.

Lernbiographien, in denen die vierte Lernfigur dominiert, haben Anschlussprobleme in Lernkontexten, die selbst organisiertes biographisches Lernen voraussetzen. Die inneren Blockaden der Betroffenen führen regelmäßig zur „Enaktierung von Wiederholungsstrukturen“, die nur vordergründige Entwicklungsprozesse erlauben. Mit Bezug auf Fritz Schützes Konzept der „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (1981, 1984) stellt die Disposition zum eigenen Handeln und Reflektieren, die in der vierten Lernfigur verdichtet wird, ein permanentes „Verlaufskurvenpotenzial“ dar, dessen Umschlagen in eine manifeste „Verlaufskurve des Erleidens“ durch die Inszenierung radikaler Neuanfänge zwar abgewehrt, aber nicht neutralisiert werden kann.

### 3.5 Figur 5: Lernen als pragmatische Problembearbeitung

Die fünfte Lernfigur erinnert an die Grundstrukturen des pragmatistischen Handlungsmodells (s.o.). Auch im Horizont unserer Biographie handeln wir zu beträchtlichen Teilen nicht auf der Grundlage langfristiger Handlungspläne. Wir sind gezwungen, auf Situationen zu reagieren, die wir nicht erwartet hatten. Wir müssen ursprünglich gefasste Perspektiven revidieren und das konkrete Handeln den neuen Problemen anpassen. Dabei geben wir nicht zwangsläufig die anfänglichen Intentionen auf, aber wir modifizieren die Durchsetzungsstrategien, ersetzen alte Verfahren durch neue, verhalten uns taktisch und flexibel. Das Sprichwort ‚Not macht erfinderisch‘ ist ein beredter Ausdruck dieser Handlungsdisposition. Nicht die „richtige“ Überzeugung, keine unumstößliche Gewissheit bestimmen den Handlungsvollzug, sondern der praktische Nutzen für uns selbst und die Zusammenhänge, in denen wir leben.

#### 3.5.1 Aus biographischen Problemsituationen ‚das Beste machen‘ – zwei Fallbeispiele

*Helene: Naja dann ging das weiter mit der Schule und mein Vormund redete in alles rein. Ich durfte natürlich, natürlich auch nicht aufs Gymnasium gehen. Ich hätte ein Stipendium gekriegt, weil ich so schlecht auch nicht war, und das sollte ich nicht. Er sagte dann „Nein, also das ist nichts für dich. Du wirst Köchin und basta.“ Also blieb ich auf der Volksschule backen, und alle meine Freundinnen und Freunde gingen aufs Gymnasium. Das war sehr schrecklich. Und ich lernte das dann eben, was man auf ner Volksschule so lernt und wollte dann anschließend, da ich nun nicht Ärztin werden konnte, weil überhaupt kein Geld da war, wollte ich wenigstens Krankenschwester werden. Es war da schon Krieg, und da sagte mein Vormund wieder „Nein, das gibt es nicht. Wenn du nicht Köchin werden willst, dann wirst du eben, gehst du in ein Büro.“ Und dann haben diese diese verflixten Leute mich in eine Versicherungslehre gesteckt. Und das war nun für mich der letzte Horror, überhaupt den ganzen Tag mit Zahlen und all diesen Dingen umzugehen, das war für mich also wirklich geradezu widerlich. Aber daneben lief immer weiter, dass ich also den Sanitätskasten dieser Versicherungsgesellschaft kriegte, und alle, die was hatten, die kamen zu mir angetrabt -- sehr merkwürdig. Ich konnte auch sehr gut Geschichten schreiben -- da habe ich immer Preise gewonnen, obwohl das mit dieser Versicherungsgeschichte gar nichts zu tun hatte.*

*I: Hmhm*

*Helene: Aber man musste ein gutes Deutsch sprechen und so. Und dabei kam man dann auch dazu, mal mal schöne Geschichten zu schreiben.*

*(Helene Kuhlmann, Kernstelle II, 1)*

Der Vormund symbolisiert einen bereits eingeführten ‚Makel‘ in Helene Kuhlmanns Lebensgeschichte: Als uneheliches Kind (s.o.) wird ihr ein Amtsvormund zugeteilt, der sich in ihrem Fall als besonders nachhaltige Verhinderungsstruktur erweist. Er verwehrt ihr den Gymnasiumsbesuch trotz der Aussicht auf ein Stipendium, das sie mit dem für sie typischen Understatement erwähnt („weil ich so schlecht auch nicht war“). Jedenfalls wird ihr großer

Berufswunsch Ärztin unrealistisch. Immerhin kann sie als junges Mädchen im Alter von 14, höchstens 15 Jahren die Forderung des Vormundes abwehren, eine Lehre als Köchin zu machen, ist aber mit ihren eigenen Wünschen in diesen Strukturen unterlegen und muss auch ihren alternativen Plan, nämlich Krankenschwester zu werden, zugunsten einer Lehre im Versicherungswesen aufgeben. Notgedrungen fügt sie sich („das war für mich der letzte Horror“), erhält sich jedoch einen „autonomen Raum“, in dem sie ihren eigentlichen Interessen, der kontinuierlichen Beschäftigung mit medizinischen und künstlerischen Belangen, auch im Rahmen der ungeliebten Beschäftigung nachgehen kann („Aber daneben lief immer weiter, dass ich also den Sanitätskasten dieser Versicherungsgesellschaft kriegte und alle, die was hatten, die kamen zu mir angetrabt -- sehr merkwürdig. Ich konnte auch sehr gut Geschichten schreiben -- da habe ich immer Preise gewonnen, obwohl das mit dieser Versicherungsgeschichte gar nichts zu tun hatte“). Sie macht gleichsam ‚das Beste‘ aus ihrer Situation, stilisiert sich nicht zum Opfer, sondern schlüpft in eine „Filou-Rolle“, in der es ihr auf geschickte Weise gelingt, Situationen so zu arrangieren, dass sie Aspekte ihres ursprünglichen Lebensplans durchaus realisieren kann. Die ironische Kommentierung der Tatsache, dass die Versicherungskollegen ihre „medizinische Expertise“ selbstverständlich akzeptieren („sehr merkwürdig“) oder dass sie von der Versicherung Preise für Geschichten erhält, die mit dem Versicherungsgeschäft nicht das Geringste zu tun haben, verweist darauf, dass es ihr gelingt, auch in einem „feindlichen Ambiente“ identisch zu überleben. Narrationsstrukturell lässt sich leicht erkennen, dass die „rezessive Erzähllinie“ (Schütze 1984), das gewitzte Unterlaufen der herrschenden Strukturen, erfolgreich mit der „dominanten Erzähllinie“, den widerwillig akzeptierten Entscheidungen des Vormunds, konkurriert und durchaus das Potenzial besitzt, ihrerseits zur dominanten Erzähllinie zu werden. Helene Kuhlmann präsentiert sich gleichsam als „Anti-Heldin“ ihrer Lebensgeschichte, die trotz der widrigen Ausgangsbedingungen mit pragmatischem Geschick ihre persönlichen Entwicklungschancen offen hält.

*Helene: Ja, und dann habe ich meine Lehre also zu Ende gebracht – merkwürdigerweise auch gut, obwohl ((lacht)) ich das so gehasst hab, das Zeug, uuuund dann hab ich gesagt „So jetzt hab ich gemacht, was ihr von mir wolltet, und jetzt mach ich, was ich will.“ Also mit Krankenschwester und so, das ging nicht mehr, es war Krieg und Krieg gewesen, und es war alles zu furchtbar, als dass sie das so einem halben Kind zugemutet hätten. Aber dann habe ich gesagt „Na gut, also wenn ich das alles nicht soll, ich kann schön malen, dann mach ich jetzt ne Schneiderlehre, und dann werde ich Modezeichnerin.“ Was so ein halbes Kind sich in den Kopf setzt! ((schmunzelt)) Naja gut, also hab ich ne Schneiderlehre gemacht, und dann war ich so 21 inzwischen geworden oder 22, ich weiß nicht mehr genau, dann habe ich geheiratet.*

*(Helene Kuhlmann, Kernstelle II,2)*

Das Offenhalten der Chancen belegt Helene im Folgesegment. Nach überraschend erfolgreicher Absolvierung ihrer Versicherungslehre („merkwürdigerweise auch gut, obwohl ich das so gehasst hab, das Zeug“) beginnt sie eine weitere Ausbildung als Schneiderin („So jetzt hab ich gemacht, was ihr von mir wolltet, und jetzt mach ich, was ich will“). Aber selbst bei dieser Entscheidung spielen pragmatische Abwägungen eine wichtige Rolle: Sie kann sich dem notwendigen Verzicht auf die erste Berufspräferenz „Krankenschwester“ in Kriegszeiten anschließen („es war alles zu furchtbar, als dass sie das so einem halben Kind zugemutet hätten“) und wählt ihr zweites – künstlerisches – Interessengebiet, denn die Schneiderlehre soll nur die Vorbereitung zur „Modezeichnerin“ sein.

Erstaunlich ist die selbstbewusste biographische Planung („Was so ein halbes Kind sich in den Kopf setzt!“). Nach all den Behinderungsversuchen durch den Vormund, nach dem Beweis ihrer Funktionsfähigkeit in einem ungeliebten Berufsterrain reklamiert sie für sich Autonomie. Dass es dafür biographische Wurzeln gibt, belegt die Folgesequenz:

*Helene: Naja gut, also dann hab i\_ dann war der Krieg, und man wurde aus der Lehre rausgenommen und in Rüstungsbetriebe gesteckt. Rede ich Ihnen zu schnell?*

*I: Nein*

*Helene: Und man musste dann so unter diesen Kriegsverhältnissen leben, und als Kind musste man ja auch in diese Organisationen rein, in diese Hitlerjugend und BDM und was das alles war, Jungmädelsbund, und es wurde, denn es war ja alles zu, die Zeitungen durften nichts äh Spektakuläres berichten. Es gab keine bestimmten Bücher mehr, es gab keine Nachrichten aus dem Ausland, alles nicht*

*I: Hmhm*

*Helene: Und so fingen wir Kinder an, uns unsere Gedanken zu machen. Wir wohnten in einem seeeeehr schönen Ort, es war damals ein Luftkurort in der Nähe von Großstadt in der Region, und dort wohnten viele reiche Patrizier, überhaupt reiche Leute aus Großstadt hatten da Riesenvillen, und die hatten auch oft Besitzungen in Übersee. Und wenn Ferien waren, dann waren diese Leute immer weg. Die waren dann und haben in Südamerika nach ihren Pferden und Kühen und ich weiß nicht was geguckt, so dass es uns zunächst nicht auffiel, wenn die wieder weg waren, weil wir dachten, die sind wieder da bei sich zu Hause in Südamerika. Und da verfielen diese Häuser aber. Die Häuser verfielen, die Gärten wuchsen zu, und wir dachten schon darüber nach „Was ist passiert?“ Haben unsere Leute gefragt, unsere Angehörigen, die haben gesagt „Ja, die sind bestimmt wieder in Südamerika“, denn die Angehörigen durften ja auch nichts sagen, weil im Jundmädelsbund uns gesagt wurde „Wenn eure Eltern irgendwas Besonderes erzählen, das müsst ihr uns sagen“. Nur dann wären die abgeholt worden*

*I: Hmm*

*Helene: nich? Wenn sie irgendwas Schwieriges gesagt hätten. Naja, also so waren wir Kinder auf uns alleine angewiesen und haben so langsam einige Sachen mitgekriegt aus der Nazizeit, die wir eigentlich nicht wissen durften, aber die wir dann doch rausgekriegt haben. Also, was mit diesen Leuten los war, die nicht wieder in ihre Häuser zurückkehrten. Damit fing das eigentlich an. Und so ging das also durch die ganzen Kriegsjahre, durch diese Lehre immer weiter, dass*

man zwar das machte, was man sollte in dem Rüstungsbetrieb oder in dieser Versicherungs\_ äh geschichte, aber daneben lernte man, auf ganz andere Dinge zu hören, nicht auf das, was offiziell war, sondern zu gucken, was daneben passierte. Also, man erfuhr viel über Menschen und was mit ihnen gemacht wurde, also über die KZs haben wir Kinder und halben Erwachsenen n\_ n\_ wenig gewusst, also eigentlich nur im Krieg, als dann die die jüdischen Mädchen plötzlich auftauchten und in den Trümmern arbeiten mussten, oder ganz zum Ende des Krieges, als dann ganze offene Güterwagen mit mit diesen Insassen der KZs nach Großstadt gefahren wurden. Die mussten da Trümmer räumen, und dann wurde uns gesagt „Ja, das sind alles Kriegsverbrecher“.

I: Hmhm

Helene: Und so sind wir eigentlich alle meine Lehrkollegen und Freunde Freundinnen dazu gekommen, immer zu gucken, was lerne ich eigentlich daraus aus dem, was daneben passiert. Was haben eigentlich diese diese Mädchen, die so alt sind wie wir, wieso müssen die in den Trümmern arbeiten, das sind doch ganz normale Mädchen?

I: Hm

Helene: Oder auch diese diese KZ-Insassen, die dann völlig entkräftet an den Gehwegen saßen. Manchmal sah man sie, und daneben stand dann immer ein Soldat mit aufgefanztem Bajonett -- und das war eigentlich eine Lehre fürs ganze Leben. Also, dass man nicht glauben konnte, was offiziell gesagt wurde, sondern dass man sich selber -- das verschaffen musste, was an Wirklichkeit, an Realität da war, selber alleine, ohne dass einem jemand das sagte.

(Helene Kuhlmann, Kernstelle II,3)

Auch die dritte Passage verweist auf das subtile Hintergrundpotenzial in Helenes Lebensgeschichte. Sie wird thematisch von den Kriegserfahrungen gerahmt und besteht zunächst in einem Erinnerungsrückgriff auf die späte Kindheit und einer ausführlichen „Hintergrundkonstruktion“ (Schütze 1981): Helene wächst in einer ländlichen Idylle auf, die offensichtlich auch von reichen Kaufmannsfamilien der nahen Großstadt („Patrizier“) als Wohngebiet bevorzugt wird. Während der Zeit des Nationalsozialismus beobachtet Helene mit ihren Altersgenossen, dass die Häuser der Reichen zunehmend leer stehen. Die auch von den Erwachsenen auf Nachfrage angebotene Erklärung, die Patrizierfamilien hielten sich – wie gelegentlich in den Sommermonaten – auf ihren Gütern in Südamerika auf, lässt sich nicht aufrecht erhalten, weil die Gebäude zu verfallen beginnen. Offenbar handelt es sich um das Eigentum reicher jüdischer Familien, die sich zur Emigration gezwungen sahen. Diese Folgerung hält Helenes Erzählung zwar ‚in der Schwebe‘, aber sie wird durch die Folgepassagen über KZ-Häftlinge und „jüdische Mädchen“ nahe gelegt.

Die Erzählstrategie der vagen Andeutung entspricht der allmählichen Entdeckung der Kinder („und so fingen wir Kinder an, uns unsere Gedanken zu machen“), die sie allerdings ohne Unterstützung der Erwachsenen machen müssen („so waren wir Kinder auf uns alleine angewiesen“). Auch hier zeigt sich das Motiv der Chance der Schwächeren gegenüber der Macht des Faktischen, wenn sie mit Geschick und einer gewissen Cleverness ihre Autonomie behaupten („und haben so langsam einige Sachen mitgekriegt aus der Nazizeit,

die wir eigentlich nicht wissen durften, aber die wir dann doch rausgekriegt haben“). Sie lassen sich ‚kein X für ein U vormachen‘, sondern ‚zählen 2 und 2 zusammen‘ und ziehen die richtigen Schlüsse aus den Indizien, die sie beobachten – pragmatisch und vorsichtig zugleich („Also, dass man nicht glauben konnte, was offiziell gesagt wurde, sondern dass man sich selber -- das verschaffen musste, was an Wirklichkeit, an Realität da war, selber alleine, ohne dass einem jemand das sagte“). Dabei kalkulieren sie noch die Risiken der Eltern mit ein („denn die Angehörigen durften ja auch nichts sagen, weil im Jundmädelbund uns gesagt wurde ‚Wenn eure Eltern irgendwas Besonderes erzählen, das müsst ihr uns sagen‘“), nehmen also Verantwortung wahr, die für gewöhnlich bei den Erwachsenen liegt. Diese Grunderfahrung, auch unter ungünstigen Bedingungen die eigene Autonomie wahren zu können, wenn man – pragmatisch – der „Realität“ ‚ins Auge sieht‘, ist eine Disposition, die Helene Kuhlmann ihr Leben lang begleiten wird und ihr wichtige Lernerfahrungen ermöglicht, schließlich sogar jene „Risikofreude“, „Abenteuerlust“ und „Toleranz“, in höherem Alter neue Lebensformen auszuprobieren (s.o.).

*Helene: Ja, das ist alles über dies Bestreben, was kann ich, so alt wie ich bin, in Rente gegangen gerade, was kann ich noch machen? Wo kann ich noch irgendwie behilflich sein? Und dann gab es hier die Senioren-Genossenschaft. Das ist so ein Punktesystem, also wenn man irgend jemanden, also alle Leute können irgend etwas. Die Männer können Nägel in die Wand schlagen, die Frauen können Strümpfe stopfen oder bügeln oder so, ne? Und wenn dann eine alte Frau sagt, also ich kann für dieses Bild, also das kann ich nicht gerade hinhängen. Ich kann das auch nicht richtig aufhängen, und diese Leiste da, die ist lose, das wackelt alles, das kann ich auch nicht. Dann kommt ein Mann und sagt „Das kann ich, aber können Sie mir denn dafür mein Hemd bügeln?“ So, ne? Und dann war das aber eine sehr merkwürdige Geschichte, so ne so ne Neidhammelgeschichte zwischen Seniorenbeirat der Stadt und und äh anderen Leuten, dass ich gesagt habe „Nein, also da gehe ich raus. Mit solchen Machenschaften möchte ich nicht gerne etwas zu tun haben.“ Und dann war damals Amelie Sauer, wissen Sie noch was von der? Nein, ne? Das war also ne ganz fantastisch kluge Frau. Die war eigentlich die Vorsitzende des Seniorenbeirates der Stadt, und die hat sich so über diese Geschichten geärgert, dass sie da raus gegangen ist und gesagt hat „Wir gehen jetzt zum Freien Altenverein. Da gibt es auch genug zu tun“. Ja, und dann haben wir hier Kurse gemacht, und ich bin bei Matthias in eine Vorbereitungsgruppe für ein nächstes Projekt gegangen. Ja, und langsam bin ich hier so reingewachsen in den Freien Altenverein ja ja.*

*(Helene Kuhlmann, Kernstelle IV)*

Die Idee mit der Senioren-Genossenschaft passt zu Helenes Lebenserfahrungen. Auch wenn die Beispiele nahe an den trivialen Genderklischees liegen, leuchtet ihrem Pragmatismus der Austauschgedanke von Fähigkeiten und der wechselseitigen Hilfe („also alle Leute können irgend etwas“) unmittelbar ein. Ebenso widersinnig erscheinen ihr dann allerdings Streitereien darüber, ob bestimmte Fähigkeiten mehr wert sind als andere („Neidhammelgeschichten“). Solche Diskussionen sind für sie unpraktisch und wenig hilfreich

und führen zu dem Entschluss, gemeinsam mit einer geschätzten Seniorin („ne ganz fantastisch kluge Frau“) zum „Freien Altenverein“ zu wechseln. Helene geht es nicht – wie Katharina am Beispiel der vierten Lernfigur – um die notorische Inszenierung neuer Anfänge. Ihr geht es so zu sagen ‚ums Prinzip‘ („Wo kann ich noch irgendwie behilflich sein?“). Und die nützliche Grundidee des Austauschs von Fähigkeiten wird dann unproduktiv, wenn man über den Wert dieser Fähigkeiten zu streiten anfängt. Deshalb macht der Neuanfang Sinn. Und im „Freien Altenverein“ lohnt offensichtlich das langfristige Engagement: „Ja, und langsam bin ich hier so reingewachsen“.

„Lernen als pragmatische Problembearbeitung“ ist eine Lernfigur, die sich nicht auf die Realisierung großer biographischer Entwürfe, sondern auf kleinräumigere Lösungen biographischer Probleme bezieht. Für Annemarie geht es um die Frage, wie sie ihre Zeit nach ihrer Pensionierung sinnvoll ausfüllen kann:

*I: Und wie sind Sie auf den Mittagstisch gekommen?*

*Annemarie: Ähm ich hab mir überlegt, bevor ich äh aufhörte zu arbeiten, wie willst du denn nun weiter machen? Du kannst ja nicht einfach sagen, mal sehen, was jetzt passiert. Und ich hatte schon von einigen Menschen gehört und auch so erlebt, dass die Probleme nach ihrer Pensionierung haben, nachdem sie in den Ruhestand gegangen waren, weil sei irgendwie doch nicht (unverst.). Das wollte ich mir ja nun ersparen. Und dann habe ich überlegt, was könntest du machen? Und dann habe ich geguckt. Hab auch ne Zeit lang in der Patientenbücherei im Klinikum gearbeitet, weil ich gerne lese und hab gedacht, da kommst du an die Neuerscheinungen dran, und dann bin ich auch auf zwei Stationen gegangen, aber ich glaube, ich bin nicht der Mensch, der gut Bücher anpreisen kann. Ich weiß nicht, warum. Nun war das die Neurochirurgie, und das sind sehr schwer Operierte, ich denke, denen stand auch der Sinn auch nicht so danach. Und das habe ich also nach anderthalb, zwei Jahren wieder aufgegeben. Und dann, ursprünglich hatte ich vor, in der AIDS-Hilfe zu arbeiten. Also ich denke, dass ich schon Menschen auch helfen möchte, die Hilfe bedürfen. So und dann habe ich da so ein Wochenende mitgemacht, und das hatte ich in der Tageszeitung gelesen, so ein Schnupperwochenende, nee, Schnupperwochenende ist nicht das richtige Wort, aber so um reinzugucken, wär das was. Und da haben sich sehr viele gemeldet, und man sollte jemanden bis in den Tod begleiten. Das wäre es gewesen. Da zu sein. Für Gespräche, für Spaziergänge, um daneben zu sitzen, und äh da das hat mich ziemlich traurig gemacht, da habe ich gedacht, boahh, ne, das kannst du nicht. Habe ich geguckt, ja, was gibt es denn sonst noch? Und dann habe ich eine Bekannte, die hat auch beim Mittagstisch gearbeitet, und da haben wir uns mal darüber unterhalten, und sie sagte „Wär das nicht was für dich?“ Naja, und dann bin ich da hin gekommen, hab mit dem Leiter gesprochen. Dann habe ich mal so ein paar Tage mit geholfen und hab gedacht, das ist es dann schon. Also, das mach ich gern auch trotz der Razzien, die da dauernd stattfinden, nicht ganz sinnvoll, ne? Das ist ja keine Problemlösung. So löst man das Problem nicht.*

*I: Und wie sieht Ihre Arbeit dort aus?*

*Annemarie: Was mache ich da? Also wenn ich da hinkomme, dann kochen wir erst mal, also nicht selbst Essen, das wird geliefert über die Städtische Hilfsorganisation. Der sind wir angeschlossen, die bringen uns das Essen in Essenkübeln und am Wochenende, Samstag und Sonntag wird selbst gekocht. Und das möchte ich*

*nicht, da möchte ich auch selbst für mich was tun. Das habe ich am Anfang samstags gemacht, alle 14 Tage, das wurde mir zuviel. So. Ja, und wir kochen Kaffee, wir kochen Tee, wir machen Saft, wir schneiden Brot, wir und dann wird das alles, das ist schon ne Rennerei, ne? Und naja, wenn die Gäste kommen, jeder möchte nach Möglichkeit zuerst bedient werden, und äh wir nehmen da nur einen symbolischen Betrag von 25 Cent, das sind 50 Pfennig, und wenn die Leute, können sich gegen Pfand Tassen und Gläser entleihen und bringen die dann wieder. Das ist dann gegen 50 Cent, also ne Mark. Ja und ich setze mich auch gerne zu den Leuten, nicht zu jedem, bin ich ganz ehrlich, da gibt es auch Leute, mit denen ich nicht so gut zurecht komme, wie das immer so ist. Es kommen auch ältere Frauen dahin, die absolut keine Probleme, weder Alkohol- noch Drogenprobleme haben. Vielleicht ein Geldproblem, dass sie wenig Geld haben. Denn Altersarmut ist ja oft zum großen Teil weiblich. Naja und dann setze ich mich dazu, höre mir das an und versuche, ihnen zuzuhören. Wenn ich weiß, es hat jemand Geburtstag, bringe ich auch mal einen Blumenstrauß mit. Bin also da, und es verbindet mich, verbindet ist nicht das richtige Wort, aber ich fühle mich ihnen menschlich sehr nahe. Ich denke, viele Menschen können nichts dafür, dass sie so leben, und selbst wenn sie es können, obliegt es mir nicht, das zu beurteilen, so. Und ähm, ja es gibt viele Menschen, die leiden darunter, dass sie (unverst.), das merkt man schon.*

*(Annemarie Strauch, Kernstelle III)*

Annemarie Strauchs Planungen für die Zeit nach dem Beruf sind pragmatisch und vernünftig. Sie basieren auf Erfahrungen mit Bekannten („*ich hatte schon von einigen Menschen gehört und auch so erlebt, dass die Probleme nach ihrer Pensionierung haben*“), die sie sich selbst „ersparen“ will. Doch die Realisierung erscheint gar nicht so einfach. Sie nimmt zunächst einige Anläufe, arbeitet ehrenamtlich in der Klinikumsbibliothek und interessiert sich für die AIDS-Hilfe. In beiden Fällen stößt sie an Grenzen. In der Krankenhausbibliothek scheitert sie beim „Anpreisen“ der Bücher auf den Stationen („*Nun war das die Neurochirurgie, und das sind sehr schwer Operierte, ich denke, denen stand auch der Sinn auch nicht so danach.*“) und entschließt sich aufzuhören. Bei der AIDS-Hilfe erscheint ihr bereits die Vorstellung einer Sterbebegleitung als Überforderung („*das hat mich ziemlich traurig gemacht, da habe ich gedacht, boahh, ne, das kannst du nicht*“). Bemerkenswert ist, dass sie diese Scheiternserfahrungen nicht verschweigt oder übergeht. Sie stellt sich ihnen in der Erinnerung, akzeptiert ihre eigenen Grenzen und hält doch konsequent an ihrem Ziel fest: „*Also ich denke, dass ich schon Menschen auch helfen möchte, die Hilfe bedürfen.*“

Die Lösung ist dann der „Mittagstisch“. Hier hilft sie beim Vorbereiten der Mahlzeiten, redet mit den Leuten und engagiert sich für das Gesamtprojekt. Aber auch hier benennt sie deutlich ihre Grenzen: Mit manchen „Gästen“ hat sie Schwierigkeiten („*da gibt es auch Leute, mit denen ich nicht so gut zurecht komme, wie das immer so ist*“), und sie ist nicht bereit, auch die Wochenenden noch für das Projekt zu opfern („*das möchte ich nicht, da möchte ich auch selbst für mich was tun.*“). Ihr Verhalten ist in gewissem Sinn „professionell“. Gerade um dem Engagement eine längerfristige Perspektive zu garantieren, muss sie eine

gewisse Distanz wahren können. Dies erst ermöglicht ihr auch eine angemessene Einschätzung der Notwendigkeit des Projekts (z.B. gegenüber den Eingriffen der Polizei: *„Das ist ja keine Problemlösung. So löst man das Problem nicht“*) und eine angemessene und differenzierte Einschätzung der Klientel (*„Es kommen auch ältere Frauen dahin, die absolut keine Probleme, weder Alkohol- noch Drogenprobleme haben. Vielleicht ein Geldproblem, dass sie wenig Geld haben. Denn Altersarmut ist ja oft zum großen Teil weiblich.“* ... *„Ich denke, viele Menschen können nichts dafür, dass sie so leben, und selbst wenn sie es können, obliegt es mir nicht, das zu beurteilen, so“*). Annemarie Strauch geht pragmatisch mit der für die nachberufliche Phase gewählten Aufgabe um: Sie möchte helfen und nützlich sein, aber sie will daneben auch ein Eigenleben behalten, in dem sie Bekanntschaften pflegen und kulturellen Interessen nachgehen kann.

### **3.5.2 Zusammenfassung Lernfigur 5**

„Lernen als pragmatische Problembearbeitung“ ist eine Lernfigur, die sich nicht auf bestimmte Ziele und Inhalte langfristig geplanter Bildungsprozesse bezieht, sondern auf die erzwungene oder bewusst angestrebte Lösung überschaubarer Probleme des Lebens. Sie setzt Akteure voraus, die eine begrenzt reflexive und realistische Einstellung zu den sie bestimmenden situativen Rahmenbedingungen, aber auch zu sich selbst, ihren Wünschen, Möglichkeiten und Grenzen haben. Diese Grundeinstellung schließt die Erweiterung durch andere Lernfiguren keineswegs aus. Sie stellt vielmehr eine Erfahrungs- und Handlungsressource dar, die z.B. bei Bruch- und Differenzerfahrungen (Lernfigur 1) oder in interaktiven Kontexten (Lernfigur 3) von großem Nutzen sein kann. Ihr Wirkungsbereich ist deutlich „kleinräumiger“ als der der ersten Lernfigur, ist jedoch – wie am Fallbeispiel von Helene Kuhlmann deutlich wird – u.U. eng mit ihr verwoben.

## 4 Lernprofile

Konzeptionell ist freilich nicht allein die Identifizierung und empirische Rekonstruktion der *Lernfiguren* von Interesse, sondern auch die Frage, wie solche komplexen kognitiven Strategien der Realitätsbewältigung in konkreten Biographien miteinander verknüpft werden und wie die Biographen selbst sich zur Sequenzialisierung der verschiedenen Phasen ihrer Lerngeschichte verhalten. Dieses Problem bezieht sich selbstverständlich auch auf die Lernkontexte, die nur zu geringen Teilen frei gewählt werden und selbst dann ihre Eigenlogik entwickeln. Wir schlagen vor, bei der biographischen Vernetzung der verschiedenen Verarbeitungsmuster bestimmter Erfahrungen (*Lernfiguren*) von „*Lernprofilen*“ zu sprechen, die eine bestimmte innere Disposition des Biographen/der Biographin zur eigenen Entwicklung ausdrücken. Natürlich hat jede Biographie ihr einzigartiges und unverwechselbares Lernprofil. Dennoch lassen sich – oberhalb der Fallebene – plausibel idealtypische Konstellationen identifizieren, die eine vorsichtige Generalisierung rechtfertigen. Im Folgenden soll zunächst an drei kontrastiven biographischen Verläufen das Spektrum möglicher Verallgemeinerungen deutlich werden. In einem zweiten Schritt werden wir das heuristische Modell eines „*kategorialen Raums biographischer Lernbedingungen*“ vorschlagen.

### 4.1 Differenz Erfahrung und soziales Interesse: die Verknüpfung von „kulturellem“ und „sozialem Kapital“

#### 4.1.1 Biographisches Porträt: Sophia Kartusek

Sophia Kartusek wird im Oktober 1946 als einzige Tochter ukrainischer Eltern, die österreichische Staatsbürger sind, geboren. Sophias Vater ist studierter Landwirt, darf diesen Beruf in Deutschland jedoch nicht ausüben. Deshalb arbeitet er später in einem kleinstädtischen Sozialamt. Die Familie lebt bis zu Sophias 12. Lebensjahr in einem Lager für ‚Displaced Persons‘. In diesem Lager arbeitet ihre Mutter, die gelernte Hauswirtschafterin ist, als Kindergärtnerin. Da die Mehrzahl der Lagerinsassen aus Polen stammt, lernt Sophia beim Spiel mit ihren Altersgenossen zunächst Polnisch als erste Fremdsprache und erst im Kindergarten des Lagers Deutsch. Sophia genießt die Gemeinschaft mit den vielen anderen Kindern und fühlt sich in dem Ausländerlager sehr wohl. Im Alter von drei Jahren verletzt sie sich beim Spiel mit einer Freundin den Halswirbel und leidet seit dieser Zeit unter einer bis heute erkennbaren Gehbehinderung. Aufgrund dieses Vorfalls wird sie von ihren Eltern überbehütet. So lange die Familie im Lager wohnt, kann Sophia sich aber immer wieder Freiräume verschaffen und ist viel mit anderen FreundInnen zusammen.

Im Alter von 12 Jahren zieht sie mit ihren Eltern in eine Sozialwohnung. Obwohl die Freude über den eigenen Wohnraum groß ist, empfindet Sophia dies als deutlichen Einschnitt. Die

freie und durch die Lagergemeinschaft geprägte Kindheit hört auf, und der Ernst des Lebens beginnt. Sie besucht eine Mädchenoberschule und macht von einer Klassenwiederholung abgesehen problemlos ihr Abitur. Nach dem Abitur im Juni 1965 ist sie zunächst unsicher, was sie studieren soll. Auf den Rat ihrer Lateinlehrerin hin entscheidet sie sich für ein Betriebswirtschaftsstudium, obwohl sie selbst gar nicht weiß, was dieses Studium beinhaltet. Das seinerzeit notwenige einjährige Vorpraktikum führt sie zu dem Entschluss, zunächst eine kaufmännische Lehre zu absolvieren. Damit erlernt sie einen Beruf und kann sich später immer noch entscheiden, ob sie studieren will oder nicht. Die Skepsis gegenüber Abiturienten als Auszubildenden macht die Suche nach einem Ausbildungsplatz kompliziert. Schließlich findet sie eine Lehrstelle bei einer Sparkasse, allerdings nur unter der Bedingung, dass sie nach der Ausbildung nicht studieren wird. Trotz ihres Zugeständnisses behält Sophia diese Option insgeheim bei. Während der Ausbildung lernt sie, sich gegenüber Männern zu behaupten, was sie nach der Mädchenschule als eine neue Erfahrung erlebt. Nach der Lehre im Jahre 1969 entscheidet sich Sophia schließlich doch für ein BWL-Studium und ist damit eine von wenigen Frauen, die dieses Fach studieren. Sie studiert zunächst in einer Kleinstadt, wechselt aber nach zwei Semestern an eine großstädtische Universität, auch um einen gewissen Freiraum gegenüber ihrer Familie und dem provinziellen Freundeskreis zu gewinnen.

Zunächst fühlt sich Sophia nicht recht wohl in der neuen großen Stadt. Als sie nach etwa einem Jahr Freunde findet, ändert sich dies. Da sie bereits einen Berufsabschluss besitzt, hat Sophia keine Angst, im Studium zu versagen. Sie nimmt das Studium der BWL zwar ernst, schnuppert aber auch in andere Fächer hinein wie Philosophie, Pädagogik, Geschichte und Slawistik. Während des Studiums merkt Sophia, dass sie eigentlich lieber Jura studiert hätte. Sie wechselt dennoch nicht das Fach, weil sie sich die Ausübung des Juristenberufs nicht zutraut. Sie schätzt sich selbst als eine schüchterne, zurückhaltende Person ein, was nicht mit ihren Vorstellungen von einem durchsetzungsfähigen Anwalt übereinstimmt. Ihr Studium finanziert sie sich dadurch, dass sie in den Semesterferien in der Sparkasse arbeitet. Es ist ihr wichtig, von den Eltern finanziell unabhängig zu sein. Das verdiente Geld gibt sie auch für kleinere Reisen nach England, nach Israel (Kibbuz) und in die Sowjetunion aus. Sie reist überwiegend allein, lernt aber viele Menschen kennen und ist bis heute mit einigen davon in Kontakt. Im Kibbuz trifft Sophia eine Krankenschwester aus Großstadt Nord, mit der sie sich anfreundet. Bei einem späteren Besuch in Großstadt lernt sie auch deren Freund kennen. Als die Beziehung zwischen den beiden zerbricht, verlieben sich Sophia und der Exfreund ineinander.

Nach dem Studium arbeitet Sophia in Großstadt in einer Bank. 1974 zieht sie nach Studentenstadt, da ihr zukünftiger Mann dort einen Arbeitsplatz als Diplom-Ingenieur gefunden hat. Sie arbeitet in Studentenstadt bei einer regionalen Zeitung als

Schwangerschaftsvertretung. Als die Stelleninhaberin aus dem Erziehungsurlaub zurückkehrt, übernimmt sie erneut einen Bankjob, bis sie selbst Mutter wird. Sophia und ihr Mann bekommen eine Tochter und einen Sohn im Abstand von 17 Monaten. Sie genießt die Zeit, in der ihre Kinder groß werden, und hat viel Kontakt mit anderen Eltern. Oft spielen viele Kinder anderer Familien in ihrem Garten. Sie unternehmen auch viel mit anderen Familien und passen wechselseitig auf die Kinder auf. Dadurch hat Sophia in dieser Lebensphase viel Zeit für sich selbst und ihre Interessen.

Als ihre Tochter zehn Jahre alt wird, entdeckt Sophia im Gemeindepfarrbrief und in der regionalen Zeitung einen Artikel, in dem ehrenamtliche Mitarbeiterinnen für die örtliche Krankenhausbibliothek gesucht werden. Sie meldet sich und ist dort mittlerweile seit 15 Jahren ehrenamtlich tätig. Außerdem engagiert sie sich bei einer Obdachloseninitiative und ist während der gesamten Schulzeit ihrer Kinder Elternvertreterin.

Ein Jahr vor dem Zeitpunkt des Interviews hat ihr Mann einen Fahrradunfall, der anfänglich eine Lähmung vom Hals an abwärts nach sich zieht. Die Beschwerden sind fast behoben, und er kann nun wieder arbeiten. Allerdings ist beiden durch diese Erfahrung deutlich geworden, dass sie vielleicht nicht mehr alle Pläne in ihrem Leben umsetzen können. Sie leben bewusster und nutzen die Möglichkeiten, die sich bieten, statt Pläne zu schmieden und Unternehmungen auf später zu verschieben. Sie gehen ins Theater, in Konzerte und warten nicht auf die Rente ihres Mannes. Ihre Tochter studiert auf Lehramt in Großstadt, ihr Sohn im Nachbarstudienort Elektrotechnik, nachdem er in Studentenstadt ein Geschichtsstudium abgebrochen hat. Die Tochter sehen sie vor allem an Feiertagen und telefonieren und schreiben sich regelmäßig. Der Sohn lebt in der Stadt der Eltern mit seiner Freundin zusammen, und sie sehen sich häufiger. Sophia geht aufgrund ihrer Gehbehinderung zweimal in der Woche zur Gymnastik und nimmt an vielen verschiedenen Kursen und Aktivitäten teil: Sie besucht einen Englischkurs an der VHS, einen Gesprächskreis in der Familienbildungsstätte, arbeitet nach wie vor in der Patientenbücherei, macht einen täglichen Spaziergang, geht wöchentlich schwimmen, pflegt den Kontakt zu Freunden, liest viel und interessiert sich zusammen mit ihrem Mann für die deutsche Geschichte. Sie besucht zusammen mit Freundinnen Kunstausstellungen zwischen Hamburg und Frankfurt am Main, geht gemeinsam mit ihrem Mann ins Theater und zu Musikveranstaltungen. Da sie mit Mitte 50 feststellt, dass ihre Kräfte ein wenig nachlassen, plant sie, ihre Unternehmungen sinnvoll zu reduzieren.

#### **4.1.2 Die Vernetzung von Lernfiguren in Sophias Biographie**

Es sind vor allem zwei Lernfiguren, die in Sophias Bildungsbiographie eine zentrale Rolle spielen: die Figur *„Umgang mit Differenzerfahrungen und biographischen Brüchen“* und die Figur *„Lernen als interaktive Erfahrung“*. Charakteristisch für Sophias Lebenslauf ist, dass sie

Differenz- und Brucherfahrungen bereits in einem sehr frühen Stadium machen muss und dass diese Erfahrungen auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen: In dem Ausländerlager, in dem sie ihre gesamte Kindheit verbringt, wird sie schon als kleines Kind mit der Existenz anderer Kulturen und Sprachen konfrontiert und lernt, sich das Fremde vertrauter zu machen (s.o.). Sie lebt in einer multikulturellen Kinderwelt, eignet sich sehr früh andere Sprachen an und erfährt sich als Teil einer anregenden Gemeinschaft. Dabei wird sie von ihren Eltern unterstützt, die ihrerseits aktiv auf die Gemeinschaft einwirken. D.h. Sophia erfährt das Lager als einen „Lernraum“, in dem sie – auch in längerfristiger Perspektive – kognitive und emotionale Strategien der Selbstverortung im Anderen einüben kann.

Aber sie macht auch sehr früh die Erfahrung von biographischen Brüchen. Der Unfall im vierten Lebensjahr, der eine nachhaltige Gehbehinderung zur Folge hat, konfrontiert sie mit dem Erleben des körperlichen „Andersseins“. Ihre Erinnerung der Krankenhausszene, die Wahrnehmung der Veränderung des elterlichen Verhaltens, die notwendige Ausgrenzung von kindlichen Aktivitäten schärft ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung und schult sehr früh ein reflexives Verhältnis zur eigenen Person. Da sie aber auch mit dieser Behinderung von der (Peer-)Gemeinschaft angenommen wird, lernt sie mit ihrem Anderssein umzugehen und gewinnt eine erstaunlich autonome Position. Die frühen Differenz- und Brucherfahrungen führen also zu einer *Lern disposition*, die sie als Ressource durch ihre Biographie begleitet.

Als sie mit 12 Jahren in mehrfacher Hinsicht ihre „Kinderwelt“ verlässt, mit der Familie in eine kleine Sozialwohnung umzieht, sich als Jugendliche zu begreifen lernt und mit den neuen Anforderungen in der Schule den „*Ernst des Lebens*“ zu akzeptieren beginnt, bewältigt sie einen biographischen Bruch, der bereits die souveräne Nutzung ihrer erworbenen Ressourcen belegt. Spätere Umzüge und notwendige Neuanfänge verweisen immer wieder auf diese reflexive Basiskompetenz. Auch der Umgang mit dem Fahrradunfall ihres Mannes im fortgeschrittenen Alter und die Konsequenzen, die beide daraus ziehen, verrät eine reife Verarbeitung von biographisch unvermeidbaren Brucherfahrungen.

Die biographisch günstigen Bedingungen, unter denen sie sich die wichtige Lernfigur „Umgang mit Differenzenerfahrungen und biographischen Brüchen“ aneignen kann, machen die dabei erworbenen Strategien zu Rahmenbedingungen biographischen Lernens und Handelns. Sie stellen eine Art „inkorporiertes kulturelles Kapital“ dar (vgl. Bourdieu 1983), das sie in unterschiedlichen Situationen immer wieder erfolgreich einsetzen kann. Wesentlich sind allerdings nicht die Differenz- und Brucherfahrungen als solche, sondern die Zeiten und Kontexte, in denen ihre Verarbeitung entwickelt und verfeinert werden konnte.

In all diesen Lernprozessen erwirbt Sophia intuitiv zugleich eine weitere Basisressource, die mit der Figur „Lernen als interaktive Erfahrung“ angesprochen wird: Sie erlebt, dass wesentliche eigene Entwicklungen nur „in Beziehung“ passieren – mit ihren AltersgenossInnen im Lager, mit den Eltern im enger gewordenen Familienzusammenhang,

mit ihren späteren KommilitonInnen, mit Nachbarn, die – wie sie – Kinder aufziehen, mit Menschen in gemeinsamen Bildungsprozessen, die sich für ähnliche Fragen interessieren wie sie selbst, auch an ihrem eigenen Bedürfnis, für andere da zu sein (s.o.). D.h. sie erwirbt nicht nur „kulturelles Kapital“, sondern ‚akkumuliert‘ und erweitert in ihrer Biographie auch „soziales Kapital“.

Interessant erscheint, dass sie weder eine „klassische“ Bildungskarriere macht noch sich als Virtuosin des Sozialen darstellt. In ihrer Biographie sind „kulturelles“ und „soziales Kapital“ – ähnlich wie übrigens bei Helene Kuhlmann – auf idealtypische Weise miteinander vernetzt. Sie ist beruflich tätig, sozial engagiert und kulturell interessiert. Aber sie genießt auch die Phase des Kinderaufziehens gemeinsam mit Anderen in vergleichbarer Situation. Sie lebt bewusst und solidarisch die Partnerschaft mit ihrem Mann und bewahrt sich zugleich einen Raum eigener Interessen und Bedürfnisse. Sie sucht sich Lernmilieus, die zu diesem Lernprofil passen, und sie findet sie.

In ihrer Biographie dominieren handlungsschematische Prozessstrukturen (vgl. Schütze 1981), also bewusst durchgesetzte Pläne und eigenverantwortliche Perspektiven. Die Erfahrung von Brüchen und Einschränkungen führen nicht zu verlaufskurvenähnlichen Verstrickungen. Die aktive und reflektierte Auseinandersetzung damit bereichert eher die eigene Entwicklung und erweitert den Horizont biographischen Handelns. Ihr Lernprofil ist charakterisiert durch eine breite Basis komplementärer kultureller und sozialer Ressourcen („integriertes Lernprofil“) und durch fortbestehende Offenheit und Neugier für neue Erfahrungen.

## **4.2 Probleme zu bewältigen lernen: ein pragmatisches Lernprofil**

### **4.2.1 Biographisches Porträt: Annemarie Strauch**

Annemarie Strauch wird 1938 in Nordstadt als erste von drei Schwestern geboren. Ihr Vater wird 1939 als Soldat eingezogen. Bis zur dritten Schwangerschaft ihrer Mutter im Jahr 1943 bleiben sie in Nordstadt wohnen. Ein Vierteljahr vor der Geburt der jüngsten Schwester werden die drei zusammen mit der Großmutter in die Oberlausitz evakuiert, weil sie dort vor Bombenangriffen sicherer sind. In der Oberlausitz wird die jüngste Schwester in einem Mütterheim geboren. Sie ist, wie sich im Alter von zwei Jahren herausstellt, behindert. Die Mutter leidet sehr unter der Behinderung der Tochter. Sie schickt sie später nicht auf die Hilfsschule, weil „es dies in ihrer Familie noch nie gegeben hat“, und die Schwester erhält aus diesem Grund keinerlei schulische Bildung. Annemarie Strauch selbst geht in Sachsen noch ein halbes Jahr zur Schule, bevor die Familie wieder nach Westdeutschland zurückkehrt. Der Intuition und dem Engagement der Mutter ist es zu verdanken, dass sie für den Rückweg einen zugewiesenen Sonderzug meiden (der dann nämlich nach Osten fährt) und sich stattdessen auf eigene Faust auf die Flucht begeben. Der Rückweg ist mit großen

Strapazen verbunden. Nach langen Fußmärschen kommen sie schließlich bei Verwandten der Mutter unter. Nach einiger Zeit kann Annemaries Mutter eine Aufenthaltsgenehmigung für Nordstadt erwirken und trifft dort ihren Mann wieder. Sie bauen gemeinsam eine Wohnung aus und holen ein paar Monate später die Kinder nach. Unter bescheidensten Bedingungen beginnen sie ihr gemeinsames Familienleben. Annemarie Strauch geht in Nordstadt zur Schule und macht einen Realschulabschluss. Ihre Mutter hätte sie wohl darin unterstützt, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben, aber Annemarie ist nicht sonderlich ehrgeizig. Die Eltern bauen sich nach dem Krieg ein kleines Fuhrgeschäft auf, haben aber notorisch finanzielle Probleme. Annemarie Strauch resümiert: „*meine Eltern kamen nach dem Krieg einfach nicht wieder auf die Beine*“. Der Wunsch der Mutter nach Selbstständigkeit ist aber so groß, dass sie es trotzdem weiter versuchen.

Nach ihrer Schulzeit macht Annemarie eine Ausbildung zur Speditionskauffrau. Als ihre Mutter schwer an Krebs erkrankt, unterbricht sie die Ausbildung, um die Eiltransporte für sie zu erledigen. Durch die Krankheit der Mutter ist sie darüber hinaus für die Versorgung der Familie zuständig und kümmert sich zudem um die behinderte Schwester. Diese Verantwortung trägt Annemarie Strauch fünf Jahre lang. Bei einer Wochenendfahrt nach Helgoland lernt sie in dieser Zeit ihren späteren Ehemann kennen. Er ist Soldat und gehört damit zu den weniger angesehenen Menschen nach dem Krieg. Dennoch geht Frau Strauch eine Beziehung mit ihm ein, denn sie hilft ihr, die schwierige Situation zu Hause auszuhalten. Ihre Mutter ist neben der Krebserkrankung psychisch erkrankt. Sie hat die Behinderung der Tochter nie überwunden.

Wegen einer Schwangerschaft heiratet Annemarie Strauch ihren Mann, und ein Jahr nach der Hochzeit stirbt ihre Mutter. Obwohl sie bereits mit der Geburt ihrer Tochter selbst eine Familie gegründet hat, verpflegt und versorgt sie weiterhin ihren Vater. Zwei Jahre nach dem Tod der Mutter können Annemarie und ihr Mann schließlich eine eigene Wohnung beziehen, da ihr Vater sich eine neue Partnerin gesucht hat. Nach mehreren Fehlgeburten und dem Verlust eines Sohnes bei der Geburt wird schließlich noch eine zweite Tochter geboren.

Als ihr Ehemann in die Nähe einer anderen norddeutschen Stadt versetzt wird, ziehen sie für acht Jahre dort hin. Annemarie Strauch gefällt die neue Umgebung eigentlich nicht, aber als ihre zweite Tochter in die Schule geht, bekommt sie eine halbe Stelle in der Redaktion der örtlichen Zeitung, was sie als Ausgleich erlebt. Sie findet die Arbeit sehr anregend, kann kleinere Artikel schreiben und wird von einem Redakteur besonders unterstützt. Sie arbeitet dort vier Jahre.

Als ihr Mann 1975 erneut seinen Tätigkeitsstandort verändern muss, kann er bewirken, nach Studentenstadt versetzt zu werden. Annemarie Strauch nimmt dort in einer Kanzlei eine Tätigkeit als Schreibkraft an. Die Arbeit gefällt ihr jedoch nicht. Nach einigen Monaten bewirbt sie sich deshalb an einem Fachbereich der örtlichen Universität. Der Onkel ihres

Mannes hatte ihr geraten, im öffentlichen Dienst zu arbeiten, weil dieser Bereich sicher sei. Sie arbeitet gern in der Universität, bis durch eine Umstrukturierung ihr Arbeitsplatz wegrationalisiert wird. Daraufhin bewirbt sie sich an einem anderen Fachbereich als Sekretärin und arbeitet in diesem Institut bis zu ihrem Ruhestand. Auch dort war sie gern tätig, denn es herrschte eine angenehm familiäre Atmosphäre.

Im Alter von 49 Jahren bricht ihr Mann bei einem Sportwettkampf unerwartet zusammen und stirbt an einem vermuteten Herzinfarkt. Annemarie Strauch wird daraufhin schwer depressiv und will zunächst nicht mehr weiterleben. Ihre Kinder und Freunde helfen ihr, sich wieder aktiv am Leben zu beteiligen.

Annemarie Strauch würde gegenwärtig gern in Gemeinschaft leben, aber nicht unbedingt in einer Alten-WG. Sie hat bereits zusammen mit einer Freundin Bemühungen angestellt, ein Haus zu finden, in dem zwei Mietwohnungen untereinander zu beziehen wären. Aber sie haben noch keine finanzierbare Möglichkeit gefunden. So wohnt sie noch in einer kleinen Mietwohnung in einem ruhigen Wohngebiet und erfreut sich daran, den Garten und ihre Blumen pflegen zu können.

Ihre behinderte Schwester lebt zum Zeitpunkt des Interviews in einem Behindertenwohnheim. Ihre andere Schwester ist mit 17 Jahren bereits aus ihrem Elternhaus ausgezogen und lebt heute mit ihrer Familie in der Schweiz. Annemarie Strauch hat keinen Kontakt mehr zu ihrer behinderten Schwester, weil sie ihre Nähe nicht ertragen kann. Sie findet das sehr schlimm: *„ich gehe in die Hilfestraße und engagiere mich sozial, und die eigene Familie --- aber es geht nicht.“*

Ihre älteste Tochter ist Krankenschwester und lebt in einer deutschen Großstadt. Sie hat vier Kinder. Ihre älteste Enkeltochter hat bereits selbst schon wieder eine Tochter. Ihre jüngere Tochter hat nach ihrem Abitur ebenfalls eine Ausbildung zur Krankenschwester gemacht und anschließend Sozialpädagogik studiert. Während ihres Examens wurde sie schwanger, und die Beziehung zu dem Vater des Kindes zerbrach. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet die Tochter als Krankenschwester, weil sie keine Anstellung als Sozialpädagogin findet, und Frau Strauch verbringt viel Zeit mit ihrem Enkelsohn und kümmert sich um ihn.

Seit sie im Ruhestand ist, engagiert sich Annemarie Strauch täglich ehrenamtlich beim *„Mittagstisch“*, einer Initiative für Bedürftige. Sie bereitet dort mit anderen HelferInnen ein Mittagessen vor und interessiert sich für das Schicksal der Klienten. Sie geht außerdem regelmäßig in einen Sportverein zur Jazzgymnastik, trifft sich mit Freunden zu einem Literaturkreis und nimmt seit mehreren Jahren engagiert an Gesprächskreisen der *„Evangelischen Familienbildungsstätte“* teil.

#### 4.2.2 Der Zwang zum Pragmatismus in Annemaries Biographie

Im Unterschied zu Sophia Kartusek ist in Annemarie Strauchs Lebenslauf wenig Raum für biographische Reflexion und Planung. Die dominante Lernfigur ist die pragmatische Bewältigung von Problemen: Schon als Kind wird sie massiv mit den Kriegsfolgen konfrontiert, erlebt Evakuierung und Flucht, auch den furchtbaren Bombenangriff auf Dresden. Die frühen Nachkriegsjahre sind von ökonomischer Enge, ständigen Finanzproblemen im elterlichen Fuhrgeschäft und der psychischen Belastung der Mutter geprägt, die die Behinderung ihrer jüngsten Tochter nicht verkraften kann. Auch in der Jugendphase wird ihr eine Überforderung zugemutet, weil sie – neben ihrer Ausbildung – die kranke Mutter in der Familie und im Geschäft ersetzen muss. Selbst die nachvollziehbare „Flucht in die Ehe“ ist kein Ausweg. Die Mutter stirbt, und die Versorgung des Vaters erscheint selbstverständlich. Auch ihr eigenes privates Leben ist von Schicksalsschlägen gezeichnet: mehrere Fehlgeburten, die Totgeburt eines Sohnes, auch der ständige Wechsel des Wohnsitzes durch die Versetzungen ihres Mannes, schließlich der frühe und unerwartete Tod ihres Lebenspartners, der sie selbst in eine tiefe Depression stürzt.

Auf den ersten Blick ist also Annemarie Strauchs Biographie eine Kette des „Prozediertwerdens“ durch die Verhältnisse, eine Kumulation von *heteronomen Lern- und Bildungsbedingungen*. Auf den zweiten Blick gibt es fraglos auch in ihren Erinnerungen eine „rezessive Erzähllinie“: die Arbeit in der Zeitungsredaktion und die guten Erfahrungen während ihrer Zeit in der Universität. Es wird zumindest latent spürbar, dass sie hier mit Anregungsmilieus konfrontiert war, die ihr eine Disposition für weitergehende Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten erschlossen haben. Ihr aktuelles Bildungsengagement wäre ohne diesen Hintergrund kaum zu erklären.

Aber selbst hier kalkuliert sie pragmatisch ihre psychischen und zeitlichen Belastungsgrenzen mit ein (s.o.). Vorsichtig zieht sie sich dann zurück, wenn sie Überforderungen vermutet. Und die Entscheidungen wirken nicht souverän und reflektiert, sondern unsicher und ängstlich. Unbewältigte Erfahrungen bleiben unterschwellig aktiv: die Unfähigkeit, der behinderten Schwester zu begegnen, die sie immerhin fünf Jahre gepflegt hat, die überwundene Depression nach dem Tod ihres Mannes.

Das Handlungs- und Reflexionspotenzial, über das sie verfügt, ist die Erfahrung, z.T. auch schwierige Problemlagen des Lebens praktisch bewältigt zu haben. Langfristige Planungen und weiter reichende Bildungsambitionen hat sie nicht einüben können. Die Ressourcen „kulturellen“ und „sozialen Kapitals“ sind wesentlich knapper als bei Sophia Kartusek oder Helene Kuhlmann. Sie muss „haushalten“. Handlungsschematische Dispositionen müssen deshalb in ihrer Reichweite begrenzt werden. Verlaufskurvenähnliche Erfahrungen sind Annemarie Strauch durchaus präsent, und sie ist nicht geschützt davor, dass sie wiederkehren.

Das Lernprofil ihrer Biographie ist deshalb von der pragmatischen Lernfigur dominiert, die sich vorsichtig zum interaktiven Lernen öffnet („*pragmatisches Lernprofil*“). Ihre schroffe Distanz zu der Vorstellung, in einer Alten-WG zu wohnen, macht allerdings deutlich, wie sehr auch diese Öffnung an Grenzen stößt. Annemarie Strauch hat gewiss die Chance, bei ihrem gegenwärtigen Bildungsengagement ihren kulturellen Horizont zu weiten. Die durch ihre Biographie akkumulierten Unsicherheiten und Ängste werden sie allerdings immer wieder an Grenzen führen.

### **4.3 Ein „Bildungspatchwork“ als Chance und Risiko**

#### **4.3.1 Biographisches Porträt: Michael Götz**

Michael Götz wird 1974 als jüngstes von fünf Kindern geboren. Seine drei ältesten Geschwister sind Stiefgeschwister. Der erste Mann der Mutter saß im Gefängnis und hat sich erhängt. Die Kinder aus erster Ehe sind bei einer Tante väterlicherseits aufgewachsen. Michaels leiblicher Bruder, mit dem er zusammen groß wird, ist drei Jahre älter als er. Michaels Vater geht nur unregelmäßig zur Arbeit und führt einen sehr ungesunden Lebenswandel, indem er exzessiv trinkt und raucht. Die Familie ist sehr arm, so dass Michael an vielen Veranstaltungen, die beispielsweise von der Schule aus organisiert werden, nicht teilnehmen kann. Michael und sein Bruder versuchen, „*alles ganz normal zu machen*“, normale Jungs zu sein. Sie gehen beispielsweise in den Fußballverein, aber Michael schämt sich bald, weiter hinzugehen, weil er die blauen Flecken, die er von den Schlägen des Vaters regelmäßig davonträgt, verstecken muss. In den Ferien fährt er mit dem Jugendhilfswerk weg, einem Angebot für schwierige Jugendliche. Er wächst in einem Stadtteil von Großstadt auf, der als sozialer Brennpunkt gilt. Michael bilanziert, dass er die Situation zu Hause nur ertragen kann, weil es den Menschen in dem Stadtteil im Allgemeinen ähnlich geht.

Michael lernt bereits mit vier Jahren Lesen und Rechnen, weil er mit seinem älteren Bruder zusammen lernt. In der Grundschule wird er enttäuscht, denn er fühlt sich unterfordert. Zusätzlich verschlechtern sich seine Leistungen, als sich seine Eltern trennen. Sein Vater, bei dem er weiterhin lebt, während sein Bruder bei der Mutter bleibt, ist sehr enttäuscht, dass Michael keine Empfehlung für das Gymnasium bekommt. Michael geht daraufhin zu einer Gesamtschule und hält sich die Möglichkeit offen, doch noch das Abitur zu machen. Er begeistert sich in der fünften und sechsten Klasse für Fächer wie Mathematik und Arbeitslehre, findet es aber auch interessant, eine neue Sprache – nämlich Spanisch – zu lernen. Dass ihm der Musikunterricht ebenfalls Spaß macht, gibt er nicht preis, weil dies kein „männliches“ Fach ist. Als er in die Pubertät kommt, entwickelt er sich zu einem ausgesprochenen Rowdy, der viele Dinge anstellt und sich gegenüber seinen Freunden

immer beweisen muss. Das führt soweit, dass er – trotz eines guten Zeugnisses – von der Schule verwiesen wird.

Daraufhin wechselt er die Schule. Im neuen Ambiente fällt es ihm schwer, sein Rowdy-Image aufzubauen, und er findet auch thematisch keinen Anschluss an den Unterrichtsstoff. Das führt zu dem Entschluss, gar nicht mehr zur Schule zu gehen. Sein Vater, der mittlerweile sehr krank geworden ist, erfährt davon nichts. Als es Zeugnisse gibt, erfährt Michael, dass er die Klasse wiederholen muss, was ihn trifft. Daraufhin entwickelt er für kurze Zeit die Motivation, intensiver mitzuarbeiten – eine Haltung, die aber bald wieder abflacht. Dennoch schafft er den Realschulabschluss. Im Gegensatz zu seinen KlassenkameradInnen hat er sich jedoch nicht frühzeitig um eine Ausbildungsstelle bemüht. Die Situation zu Hause spitzt sich weiter zu, weil er mittlerweile seinen Vater pflegt. Angeregt durch seinen Bruder, der eine Ausbildung zum Gas- und Wasserinstallateur begonnen hatte (die er später abbrach und Erzieher wurde), versucht auch Michael eine solche Ausbildung anzufangen. Obwohl er die Lehre wieder sehr engagiert beginnt, bricht er sie ein halbes Jahr vor Abschluss ab, weil die private Situation sich so dramatisch zugespitzt hat, dass er sogar um sein Leben fürchten muss.

Deshalb entscheidet er sich, von seinem Vater fortzugehen und bittet die Mutter um Aufnahme. Hier genießt er ein halbes Jahr lang, dass er von jeder Hausarbeit entlastet ist. Während er bei seinem Vater den gesamten Haushalt organisiert hatte, kann er sich bei der Mutter verwöhnen lassen. Wirklich wohl fühlt er sich aber nicht und entscheidet sich deshalb, zur Bundeswehr zu gehen. Die Zeit findet er „toll“. Bevor er eingezogen wird, macht er noch eine Aufnahmeprüfung bei einem Kolleg, um nach der Bundeswehrzeit sein Abitur nachzuholen.

Er besteht die Prüfung und besucht nach seiner Wehrzeit mit großem Elan das Kolleg. Nach einiger Zeit verlässt ihn allerdings erneut der Spaß. Er erlebt auf diesem Kolleg „keinen Kulturschock“, wie er sagt, aber seine Schläger-Vergangenheit holt ihn ein. Die Schule verlangt eine Therapie, die er jedoch verweigert. Er verlässt das Kolleg und beginnt zu jobben. Über eine Zeitarbeitsfirma wird er in ein großes internationales Bekleidungsunternehmen geschickt, von dem er nach einem Monat fest eingestellt wird und in dem er eine erstaunlich rasche innerbetriebliche Karriere macht.

Zwischenzeitlich lernt er seine jetzige Frau Anke kennen. Im Gegensatz zu seinen vorherigen Freundinnen, die eher aus seinem sozialen Umfeld stammten, begeistert ihn Anke, weil sie eine Frau mit sozialem und intellektuellem Anspruch ist. Obwohl sie sich zunächst häufig streiten, kommen sie sich schnell näher, ziehen innerhalb kurzer Zeit zusammen und bekommen ein Kind. Als Michael Anke fragt, ob sie ihn heiraten wolle, sagt sie ja, verbindet das aber mit der Bedingung, dass er eine Ausbildung macht.

Trotz seiner relativ gut bezahlten Stellung in dem Bekleidungsunternehmen, stimmt er zu und handelt mit dem Arbeitsamt erfolgreich ein Finanzierungsmodell aus. Derzeit befindet sich Michael also in einer Umschulungsmaßnahme zum Einzelhandelskaufmann. Ihn interessieren zum ersten Mal die Inhalte, die dort vermittelt werden, weil er sie gebrauchen kann. Und er ist sich sicher, dass er diese Ausbildung beenden wird. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er noch fünf Monate vor sich. Er lebt mit seiner Frau und dem Kind in einem ruhigen Vorort von Großstadt zur Miete. Anke hat in dem Vorderhaus eine Sprachheilpraxis. Michaels Mutter betreut gelegentlich das Kind, und auch zu seinem Bruder hat er noch einen engen Kontakt.

#### **4.3.2 Knappe „Kapitalressourcen“ und ein Verlaufskurvenpotenzial**

Die Entwicklung von Michael Götz unterscheidet sich drastisch von den bisher diskutierten Lernprofilen. Nicht nur seine subproletarische Herkunft oder seine relative Jugend erschweren die Rede von einer „Bildungsbiographie“. Die Abfolge der verschiedenen, ständig wechselnden Bildungsstationen macht seinen Lernweg zu einem *Patchwork* aufeinander folgender Neuanfänge und Abbrüche. Dabei beweist Michael eine gewisse Fähigkeit in Anfangssituationen: er ist offensichtlich intelligent, zumeist auch engagiert, und er bewältigt die an ihn gestellten Anforderungen ohne große Anstrengungen. Sein Problem ist die Unfähigkeit zu längerfristigen Planungen und eine nur gering entwickelte Frustrationstoleranz. Deshalb fällt er auf durch provokantes Verhalten, inszeniert unreflektiert Konflikte, steigt selber aus einer Bildungsmaßnahme aus oder wird von der Institution dazu gezwungen.

Längerfristiges Planungsverhalten hat er in seiner primären Sozialisation auch nicht einüben können. Die Unzuverlässigkeit und Willkür eines gewalttätigen Vaters, die Schwäche einer zwangsweise „koagierenden“ Mutter, die Angst vor der Stigmatisierung durch die Peer Group haben ihn seinerseits zu aggressiven Abwehrverhaltensweisen gezwungen, die seine mögliche Bildungskarriere immer wieder bedrohen.

Zwei stabilisierende Faktoren haben indessen seine „Risikobiographie“ immer begleitet: vage, aber offensichtlich konstante Bildungs- und Aufstiegsambitionen, die durch Erfolge in Eingangsphasen von Lernprozessen und ein gewisses Selbstvertrauen in die eigene Intelligenz und Flexibilität immer wieder stabilisiert werden konnten, und ein vertrauensvolles Verhältnis zu seinem älteren Bruder, das durch wechselseitige Unterstützung gekennzeichnet ist. Auch die Entscheidung, mit einer offenbar ebenfalls ambitionierten Frau aus anderen sozialen Verhältnissen eine Familie zu gründen und zum ersten Mal systematisch eine mittelfristige biographische Planung zu wagen, stellt ein Entwicklungspotenzial dar, das nicht unterschätzt werden kann.

Freilich, das Verlaufskurvenpotenzial, das in Michaels bisherigem Lebensablauf steckt, bleibt virulent. Noch ist die Basis an „kulturellem“ und „sozialem Kapital“ äußerst fragil. Noch kann von biographischer Reflexivität allenfalls in Ansätzen gesprochen werden. Die Karriere eines kleinbürgerlichen Familienvaters in einem mittleren Angestelltenberuf ist nicht wahrscheinlicher als die eines geschickteren (Klein-)Kriminellen, der immer wieder in soziale Randmilieus zurückfällt. Ob sich die Lernfigur eines zivilen und reflektierten „Umgangs mit Differenzerfahrungen und biographischen Brüchen“ allmählich aufbauen kann, ob das „Lernen in Beziehung“ oder zumindest die „pragmatische Lernfigur“ eine größere Rolle spielen wird oder ob nicht – wie bisher – die Lernfigur „Enaktierung von Wiederholungsstrukturen“ im biographischen Handlungsrepertoire dominant bleibt („*repetitives Lernprofil*“), lässt sich schwer prognostizieren. Risiko und Chance halten sich die Waage.

#### **4.4 Lernprofile in einem „kategorialen Raum biographischer Lernbedingungen“**

Bei der Feinanalyse der Lernfiguren und ihrer Vernetzung zu Lernprofilen zeigen sich deutlich zwei Spannungsfelder, die für eine Beurteilung biographischer Lernprozesse von entscheidender Bedeutung sind:

eine Polarität zwischen der Möglichkeit „handlungsschematischer“ Orientierung in der Lebensspanne, also der Chance zu autonomen und selbstbestimmten Bildungsprozessen, und den sich verdichtenden Risiken „verlaufskurvenförmiger“ Handlungsverkettungen, d.h. dem zunehmenden Kontrollverlust über die eigene Biographie; und

eine Polarität zwischen langfristigen Handlungsplanungen, die ein beträchtliches Potenzial an biographischer Reflexivität voraussetzen, und der Begrenzung auf kleinräumige biographische Reaktionsstrategien, die sich zumeist auf konkrete Problemsituationen und Dilemmata beziehen.

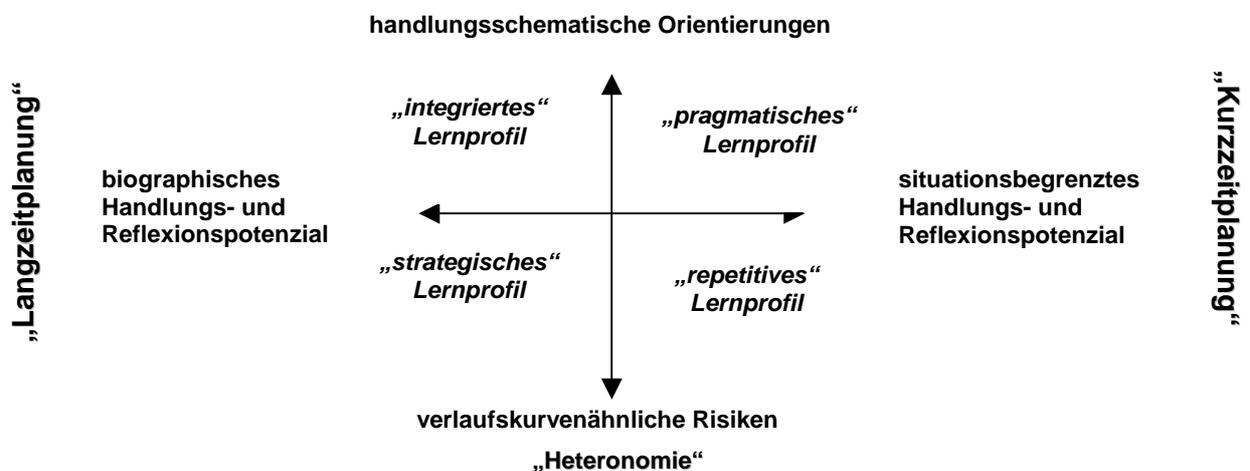
Diese zueinander quer liegenden Dynamiken spannen einen „kategorialen Raum biographischer Lernbedingungen“ auf (s. *Abb. 6*), dessen Bedeutung im Folgenden genauer beschrieben werden soll. Wir haben am Beispiel der ersten Lernfigur („Umgang mit Differenzerfahrungen und biographischen Brüchen“) am Fallmaterial zu zeigen versucht, dass nicht bereits die bloße Konfrontation mit Differenz- und Brucherfahrungen eine erwartbare Richtung des biographischen Lernprozesses bestimmt, sondern erst die Bedingungen unter denen dieses stattfindet, und die Ressourcen, die dabei zur Verfügung stehen. Eine entscheidende Variable war die Zeit, die den Biographen zur Verfügung steht, vergleichbare Verarbeitungsformen einzuüben und zu wiederholen. So waren die Bedingungen etwa in Sophia Kartuseks Biographie ungewöhnlich günstig, um eine langfristige reflexive Strategie auszubilden, während sie in Katharina Kürtens Fall

außerordentlich kontraproduktiv waren. Die temporale Nachhaltigkeit biographischer Lernprozesse ist daher eine zentrale Kategorie. Wichtig schien auch die Beobachtung, dass die „Inkorporierung“ kultureller und/oder sozialer Ressourcen eine Voraussetzung dafür war, dass langfristig angelegte biographische Lernprozesse kein Verlaufskurvenpotenzial bilden, sondern für erfolgreiche handlungsschematische Pläne genutzt werden können. Auch hier waren Verarbeitungsmuster, die sich an plakativen Attitüden (Katharina Kürten) oder nur an strategischen Kalkülen (etwa Ellen Schneider oder Stefanie Mertens) orientierten, eher riskant und nicht ohne die Gefahr eines Verlaufskurvenpotenzials, während die mit den Selbstkonstruktionen der ProtagonistInnen verknüpften Ressourcen („inkorporiertes Kapital“) nachhaltige Orientierungen boten (etwa Helene Kuhlmann oder Sophia Kartusek) und die Möglichkeit zu handlungsschematischen Konstellationen eröffneten. Die folgende Abbildung präsentiert nun vier idealtypische Lernprofile, die durch die kategorialen Spannungsfelder *Autonomie* vs. *Heteronomie* (biographisches Handlungsschema vs. biographische Verlaufskurve) bzw. *Langzeit-* vs. *Kurzzeitplanung* (biographische Lebensspanne vs. Problemsituation) nahe gelegt werden:

### Abbildung 6

Kategorialer Raum biographischer Lernbedingungen

„Autonomie“



„Integriertes“ Lernprofil. Von einem integrierten Lernprofil sprechen wir, wenn sowohl die Nachhaltigkeit biographischer Planung als auch die selbstbestimmte Durchsetzung dieser Pläne biographisch gelingen. Das setzt offensichtlich eine intelligente Vernetzung von „kulturellem“ und „sozialem Kapital“ voraus, auch die Verknüpfung unterschiedlicher Lernfiguren: etwa des Umgangs mit Differenz- und Brucherfahrungen, das interaktive Lernen, auch die pragmatischen Lernmotive. Es ist interessant, dass sich dabei nicht akademische Genies als Prototypen aufdrängen (eine Akteursgruppe, die in unserem Sample freilich auch nicht vertreten war), sondern lebenskluge, sozial gut vernetzte, bis in

höheres Alter neugierige, sogar risikofreudige *Frauen* (wie Helene Kuhlmann und Sophia Kartusek).

„*Strategisches*“ *Lernprofil*. Von einem strategischen Lernprofil ist die Rede, wenn biographische LernerInnen zwar langfristige Pläne für ihre Biographie hegen (und möglicherweise auch umsetzen), diese Pläne jedoch eher an institutionellen Prozeduren oder gängigen Karrierevorstellungen orientiert sind, also eher heteronomen Charakter haben. Entsprechende Lernbiographien sind entweder konventionell und konservativ (in unserem Sample: bei Matthias Blumer und Heinrich Gärtner) oder aber präventive Aufstiegsbiographien (etwa bei Ellen Schneider und Stefanie Mertens). Gerade im letzteren Fall sind Verlaufskurvenrisiken nicht selten, wenn z.B. eine strategisch angezielte Qualifikationsstufe zwar erreicht wird, jedoch nicht zu der erwarteten gesellschaftlichen Platzierung führt.

„*Pragmatisches*“ *Lernprofil*. Pragmatiker sind biographische Lerner mit geringeren Ressourcen vor allem an „kulturellem Kapital“, die trotz allem in konkreten biographischen Situationen sehr autonome (Lern-)Entscheidungen treffen können. Langfristplanung und biographische Reflexivität sind geringer ausgebildet (Beispiel: Annemarie Strauch).

„*Repetitives*“ *Lernprofil*. Von repetitivem Lernprofil sprechen wir, wenn durch drastisches Defizit an Ressourcen, gegebenenfalls auch traumatischen Erfahrungen in der eigenen Biographie bestimmte Lernsettings unreflektiert immer wieder reinszeniert werden (Beispiele: Katharina Kürten oder Michael Götz). Biographische Reflexivität ist nur sehr schwach entwickelt oder – zum Selbstschutz – sogar blockiert. Die Chance zu handlungsschematischen Aktivitäten ist begrenzt. Biographische Verlaufskurven sind nicht selten.

Die zweifellos interessante Frage ist nun, wie diese Entdeckungen für das Konzept „Lernen im sozialen Umfeld“ fruchtbar gemacht werden können. Dazu scheint zunächst eine explizite Beschreibung der Bedeutung der von uns untersuchten Lernmilieus nützlich.

## 5 Lernmilieus

Das entscheidende Ergebnis unserer Studie ist natürlich die Tatsache, dass die *unmittelbaren* Einflüsse von Lernmilieus auf biographische Lernprozesse äußerst begrenzt sind (vgl. schon Alheit/Dausien 1996). Wir sprechen deshalb auch nicht von „Lernsituationen“, weil dieser Terminus eine zeitliche Indikation von Lerneffekten suggeriert, die für biographisches Lernen empirisch unbrauchbar ist. Wir verwenden bewusst den Begriff des „Milieus“.

Milieu kann – übrigens auch was seine etymologischen Wurzeln angeht (*lieu = frz. Ort*) – als sozialer „Verortungsmechanismus“ verstanden werden, mit dem sich soziale Akteure im sozialen Raum platzieren und von anderen sozialen Gruppen abgrenzen. So betrachtet lassen sich Gesellschaften, wie Michael Vester (1993, S. 15ff) vorgeschlagen hat, als „Milieu-Landkarten“ lesen. Wir haben ein anschauliches Beispiel in unseren Großstädten. Soziale Milieus sind dort in aller Regel räumlich klar voneinander abgegrenzt. Noch weit über 100 Jahre nach der Entstehung der modernen Industriestädte und nach einem drastischen Wandel der Urbanität in den letzten drei Jahrzehnten lassen sich Arbeiterquartiere von den Lebensräumen der Mittelschichten und den privilegierten Wohngebieten der gesellschaftlichen Eliten deutlich unterscheiden. Die Verkehrskreise der sozialen Gruppen sind gewiss nicht hermetisch, aber sie sind noch immer klar voneinander abgegrenzt. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Arbeiterfamilie z.B. in einer Gaststätte einer Unternehmerfamilie begegnet, erscheint auch heute noch äußerst gering.

Dahinter steht offenbar mehr als die gewiss nicht unwichtige Tatsache, dass die Mietpreise in Arbeiterquartieren gewöhnlich niedriger sind als in den privilegierten Wohngebieten einer Stadt oder dass das Essen bei McDonald's und in der kleinen Pizzeria an der Ecke für die Facharbeiterfamilie gerade erschwinglich erscheint, während das Nobelrestaurant der Oberschicht gar nicht erst in ihr Kalkül gerät. Wahrscheinlich würde sich die Arbeiterfamilie im Nobelrestaurant auch dann nicht wohlfühlen, wenn sie zum Essen eingeladen wäre. Und selbstverständlich würde die distinguierte Oberschichtfamilie den Gedanken spontan von sich weisen, ihr Diner außer Haus etwa bei McDonald's einzunehmen. Offensichtlich sind die verschiedenen Merkmale, die eine bestimmte soziale Gruppe von einer anderen unterscheidet, durch eine versteckte, aber äußerst wirkungsvolle „Logik“ miteinander verknüpft. Pierre Bourdieu hat in diesem Zusammenhang von der „*konstruierten Klasse*“ (Bourdieu 1987, S. 182ff) gesprochen:

„Eine soziale Klasse ist definiert weder durch ein Merkmal (nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals) noch eine Summe von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Einkommen, Ausbildungsniveau etc.), noch auch durch eine Kette von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal (der Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse) kausal abgeleitet sind. Eine soziale Klasse ist viel-

mehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausüben, ihren spezifischen Wert verleiht“ (ebd., S. 182).

Worauf Bourdieu hinaus will, ist, dass die Dinge, die wir an der Oberfläche wahrnehmen, also die äußeren Merkmale, die wir unterscheiden und die uns scheinbar unproblematisch bestimmten sozialen Gruppen und Milieus zuordnen, nicht durch ihre phänotypische Eigenart, sondern schon durch die Struktur unseres Wahrnehmens qualifiziert sind. Die für unser Erkennen der sozialen Wirklichkeit eingesetzten Klassifikationsschemata sind bereits „inkorporierte soziale Strukturen“, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (ebd., S. 730f). So aber entsteht eine soziale Topologie nicht allein als (äußerliche) Positionierung von dominanten Merkmalen, sondern als eine subtile Struktur inkorporierter gradueller Unterschiede. Schon an einfachsten Gegensatzpaaren der Klassifikation kann Bourdieu die erstaunliche soziale Wirksamkeit solcher Wahrnehmungsmuster demonstrieren (vgl. ebd., S. 736). Der Kontrast von *hoch* (im Sinne von erhaben, rein oder sublim) und *niedrig* (mit der Konnotation platt, schlicht oder vulgär) z.B. oder die Gegensatzpaare *leicht* (beweglich, lebendig, gewandt etc.) und *schwer* (schwerfällig, plump, langsam, mühsam, linkisch), *fein* (raffiniert, elegant, zierlich etc.) und *grob* (dick, derb, roh, brutal, ungeschliffen) zielen auf die fundamentale Polarisierung zwischen der Elite der Herrschenden und der Masse der Beherrschten in einer Gesellschaft. Das führt nun keineswegs notwendigerweise zu einer statischen Verteilung von Lebenschancen, sondern zu dem theoretisch sehr viel interessanteren Phänomen sozialen Wandels bei einer relativen Stabilität der Distinktionsschemata.

Interessant für unseren Zusammenhang ist zunächst die Beobachtung, dass es subtile soziale Passungsmuster gibt, die bestimmte Milieus – und selbstverständlich auch bestimmte *Lernmilieus* – für Teilnehmergruppen eher einladend oder eher abstoßend erscheinen lassen. Unsere Untersuchung hat sich aus pragmatischen Gründen auf vergleichsweise homogene Lernmilieus beschränkt, in denen vorwiegend Angehörige der sozialen Mittelschichten angesprochen werden.<sup>25</sup> Aber selbst in solchen homogenen Strukturen zeigt sich, dass *biographische Passungen* keineswegs selbstverständlich sind. Menschen kommen mit einer unverwechselbaren Lerngeschichte in eine Weiterbildungsmaßnahme, und nur wenn es ihnen gelingt, das angebotene Wissen an ihre

---

<sup>25</sup> Eine Studie, die systematisch Milieuvergleiche anstellen würde und ähnlich aufwendiges Datenmaterial erhöhe, wäre in dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen seriös nicht zu realisieren gewesen. Im Übrigen dominieren in der deutschen Weiterbildungslandschaft Mittelschichtmilieus.

biographischen Vorerfahrungen anzuschließen, werden Lernprozesse möglich. D.h. jedes Lernmilieu ist zunächst nur eine „Ermöglichungsstruktur“.

Diese Qualität wird in dem Maße vergrößert bzw. eingeschränkt, wie es gelingt, die Lerner mit ihren eigenen (biographischen) Erfahrungen gestaltend am Lerngeschehen zu beteiligen. Die oben in ihren Feinstrukturen analysierten Lernfiguren machen ja sehr deutlich, dass vor allem die aktive Teilnahme – und das bedeutet: das gezielte Einbringen der eigenen Lebenserfahrungen – Identifikation mit dem jeweiligen Lernmilieu herstellt. Diese Beobachtung korrespondiert mit dem neueren konzeptionellen Diskurs in der Erwachsenenbildung, der den analytischen Blick für die *Konstruktionsleistungen* der Subjekte in Lernprozessen geschärft hat. Diese auch von neueren Erkenntnissen der Biowissenschaften, besonders der Neurobiologie (stellvertretend Maturana/Varela 1988) profitierende Öffnung für *konstruktivistische* Wirklichkeitsinterpretationen hat nicht nur eine radikale Revision didaktischer Prinzipien in der Erwachsenenbildung eingeleitet (stellvertretend Siebert 1994, 1995, 1996; Schäffter 1995; Arnold 1995, 1996; Arnold/Siebert 1995), sie präzisiert auch das Konzept einer andragogischen Biographieorientierung (vgl. Alheit 1997a; Alheit/Dausien 1996). Die Einsicht, dass Lernprozesse nicht als *inputs* verstanden werden können, denen erwartbare *outputs* der lernenden Subjekte entsprechen, sondern als „*intakes*“ (Schäffter 1995), als vom Lernenden selbst und seinem Erfahrungsfundus gestaltete Verarbeitungsergebnisse, setzt eine biographische Perspektive bereits voraus. Wir lernen in einem spezifischen Sinn *selbstreferentiell* (Alheit 1997a, 1997b; Alheit/Dausien 1998). Das Erfahrungsfremde, das uns im Laufe unserer Biographie begegnet, muss erst in den je eigenen „Erfahrungscode“ übersetzt werden, bevor es prägende Wirkung entwickeln kann. Dieser Code ist jedoch das Ergebnis biographischer Erfahrungsaufschichtung (Alheit 1993a, 1996, 1997). Er repräsentiert also einerseits das unverwechselbar einzigartige Resultat eines Verarbeitungsprozesses in der Zeit, bleibt aber andererseits an die lebensweltliche Semantik der umgebenden Sozialwelt anschließbar, weil die zu verarbeitenden Lernimpulse in der Regel aus dieser Sozialwelt stammen. Biographische Lernprozesse folgen daher dem Prinzip einer „nach außen offenen Selbstreferentialität“ (Alheit 1997b, S. 947), sind sozial bedingte *biographische Konstruktionen* (Alheit/Dausien 1996, 1998).

Lernmilieus müssen nun „offen“ sein für solche biographischen Konstruktionen. Sie müssen an den „Erfahrungscode“ der Lernenden anschließen können. Dies geschieht, wie unser Datenmaterial überzeugend belegt, vor allem auf drei Ebenen:

(a) *Biographische Gelegenheitsstrukturen*. In aller Regel sind zumindest die Erstkontakte mit einer Weiterbildungseinrichtung relativ zufällig: der Tipp einer guten Bekannten, ein Flugblatt im Vorbeigehen, der Blick in das regionale „Wochenblatt“, ein Aushang. Was dabei

„anspricht“, hat selten mit dem Angebot als solchem zu tun, sondern mehr mit der Bereitschaftsdisposition des potenziellen Lernalers.

(b) *Die Lerngruppe.* Der entscheidende Faktor für ein Lernmilieu, mit dem sich Lernende identifizieren, ist die konkrete Lerngruppe. Wenn sie eine Lernatmosphäre ausstrahlt, die auch für Dazukommende einladend wirkt, entstehen u.U. Gruppentraditionen: Man besucht einen Kurs nicht primär wegen des Themas, auch nicht in erster Linie wegen des Kursleiters/der Kursleiterin, sondern wegen der Menschen, die man dort trifft oder zu treffen hofft. Oft entstehen dabei *Lernzyklen*: Eine Kerngruppe trifft sich seit zehn Jahren in einem bestimmten Englischkurs der Volkshochschule, eine andere bestimmt seit 15 Jahren das Klima eines Gesprächskreises in der Familienbildungsstätte (s.o.). Was freilich die Gruppe so lange zusammenhält, ist ein interaktives Klima, in dem – häufig in informellen Situationen nach dem eigentlichen Kurstermin – biographische Erfahrungen ausgetauscht werden können: Probleme mit pflegebedürftigen Eltern, Schwierigkeiten mit den pubertierenden Söhnen etc. Erfolgreiche Lerngruppen erzeugen eigene Lernmilieus, die nicht notwendig mit sozialen Milieus identisch sein müssen, empirisch allerdings in der Regel sozialstrukturell relativ homogen sind.

(c) *Das Image der Einrichtung.* Auch die Einrichtung selbst spielt für das Lernmilieu eine wesentliche Rolle – und zwar in dem Maße, wie sie als Einrichtung für die Lernenden noch wahrnehmbar ist: Eine urbane Volkshochschule ist eine Institution, die vielleicht ein Profil, aber keine Atmosphäre mehr anbieten kann. Volkshochschulen sind gleichsam zu universalistischen Bildungsinstanzen geworden, deren Charakter in Frankfurt am Main, Köln, Hamburg oder München im Wesentlichen ähnlich sein dürfte. Hier kann ein bestimmter Kurs und seine Tradition eine Lernatmosphäre herstellen, die ein Lernmilieu erzeugt. Aber auch hier belegt unser Material, dass die Lerngruppe entscheidender ist als die Kursleitung. Die „Dozentenzentrierung“ hat in der Weiterbildung der vergangenen drei Dekaden deutlich abgenommen. Neu ist indessen die gestiegene Bedeutung kleinerer Anbieter: Familienbildungsstätten, Kulturzentren, freien Initiativen. In solchen Einrichtungen wird bereits durch den persönlichen Charakter der Selbstpräsentation ein Identifikationsangebot gemacht, das Passungsverhältnisse ermöglicht (oder eben von vornherein ausschließt). Die Lernmilieus solcher Einrichtungen sind gewöhnlich durch zwei scheinbar widersprechende Angebotsprofile gleichzeitig charakterisiert: Sie sind grundsätzlich für alle *offen* und zeigen diese Offenheit durch interaktive Integrationsbereitschaft. Sie sind zugleich durch explizite oder unausgesprochene Regeln der internen Kommunikation (Toleranz, Verlässlichkeit, Mitverantwortung, Selfcommitment) auch „geschlossen“ und vermitteln gerade dadurch Gefühle der Zugehörigkeit. Angesichts des Funktionsverlustes gesellschaftlicher Primärgruppen wie Familie und Verwandtschaft, auch der klassischen religiösen Gemeinde wächst die Bedeutung von intakten „Sekundärmilieus“, die eine wichtige Basis für

Lernmilieus werden können. Hier ist auch die unmittelbare „Schnittstelle“ zum Konzept „Lernen im sozialen Umfeld“: Moderne bildungsorientierte „Sekundärmilieus“ können als Prototypen des LisU-Projekts gelten.

Bei einer genaueren Betrachtung der von uns beobachteten Lernmilieus (s. *Tab. 3*) lassen sich folgende Merkmale für die Innovation bzw. Verhinderung biographischer Lernprozesse knapp skizzieren:

**Tabelle 3**

Innovationspotenziale und Verhinderungsstrukturen der analysierten Lernmilieus

Einrichtung	Innovationspotenzial	Verhinderungsstrukturen
VHS	ungeplante soziale „Traditionsbildungen“ durch die Teilnehmer	klassische Bildungsklientel; zunehmende Marktorientierung
Ev. Familienbildungsstätte	kreative Mischung aus Angeboten für Körper, Seele und Geist; Ermutigung zum selbst organisierten Lernen; Frauenschwerpunkt	überaus homogenes Sozialstrukturprofil der Klientel (bildungsbürgerlich-protestantisches Milieu)
Kulturzentrum	innovative Tanz-, Musik- und Literaturangebote; Möglichkeiten zur Selbstorganisation	eher distinktives Ambiente; privilegierte „Insider“ bevorzugt
Freie (Alten-)Initiative	Wohnprojekt, Zeitzeugenprojekt, Erzählcafés, politische Foren, Biographiegruppen; intergenerationale Verständigung	homogenes Sozialstrukturprofil (links-alternative Mittelschicht); Dominanz der weiblichen Alten
„Bildungs“-Schloss	intergenerationales Angebot	eindeutige Marktorientierung; Selektion über den Preis

Für die VHS als traditionelle Weiterbildungsinstanz bestätigt sich die Vermutung, dass die Einrichtung als solche keine Lernatmosphäre garantiert. Von besonderem Interesse für die TeilnehmerInnen ist in unserem Kontext vielmehr ein Englischkurs, der von einer Kerngruppe seit geraumer Zeit zu einer Art „alternativem Gruppentreff“ umfunktioniert worden ist – eine zweifellos ebenso interessante wie begrüßenswerte Variante selbst organisierten Lernens, die allerdings von der Institution völlig unabhängig ist. Im Übrigen sind die strukturellen „Schwellen“ der VHS allgemein bekannt und empirisch gut untersucht: Sie sind im Kernbereich ihres Angebots nach wie vor Lernorte der traditionellen Bildungsklientel. In den zunehmend ausgebauten Bereichen der beruflichen Weiterbildung folgen sie relativ

unreflektiert dem Mainstream der Fördergelder und neutralisieren damit denkbare Innovationschancen.

Hochinteressant sind dagegen die untersuchten kleineren Anbieter (Ev. Familienbildungsstätte und Freie (Alten-)Initiative). Sie erweisen sich als intakte bildungsorientierte „Sekundärmilieus“, die ein interaktives Lernklima fördern, zu selbst organisiertem Lernen ermutigen und für biographische Lernprozesse sensibilisiert sind. Konkrete Lernangebote (Gesprächskreise, Zeitzeugenprojekte, Erzählcafés, Biographiegruppen) sind sogar explizit an lebenslangen Lernprozessen orientiert. Das Lernklima dieser Einrichtungen ist offen und betont egalitär. Die Identifikation der TeilnehmerInnen mit der Gesamtinstitution ist hoch. Das zieht freilich „Creaming-off-Effekte“ nach sich, die auch Verhinderungsstrukturen darstellen können: Das von uns identifizierte „integrierte Lernprofil“ ist in diesen Einrichtungen besonders häufig vertreten. Die – zweifellos nicht beabsichtigte – Milieuorientierung erscheint eindeutig. Sozial und/oder kirchlich engagierte Angehörige zumeist bildungsorientierter Mittelschichten, mit gelegentlich allerdings geradezu „subversiven“ Bildungskarrieren, bilden die Kernklientel. Damit ist die Schwelle für andere Sozialmilieus relativ hoch. Ein ähnliches Profil mit modernerem Zuschnitt und deutlich erweiterten Zielgruppen (Ausländer, Jugendliche, neue soziale Milieus) finden wir in einigen Kulturzentren (etwa der Wuppertaler „Börse“, dem Kasseler „Schlachthof“ oder der Osnabrücker „Lagerhalle“, die in diesem Zusammenhang nicht untersucht wurden). Wir halten vergleichbare Lernmilieus (die in Ostdeutschland wahrscheinlich gewisse Variationen zeigen) für idealtypische „Stützpunkte“ des LisU-Projekts.

Die beiden anderen untersuchten Lernmilieus, ein großstädtisches „Kulturzentrum“ und ein bayerisches „Bildungs-Schloss“, zeichnen sich fraglos durch eine kreative und auch zu selbst organisierten Lernprozessen anregende Angebotsstruktur aus, allerdings zugleich durch eine distinktive, in gewissem Sinne elitäre Lernatmosphäre. Beim „Bildungs-Schloss“ sind bereits die Kosten eine selektive Schwelle. Das großstädtische „Kulturzentrum“, das sich vom Profil her von den oben genannten Beispielen deutlich unterscheidet, präsentiert sich ästhetisch und programmatisch für eine „ausgewählte“ Klientel.

„Lernen im sozialen Umfeld“, dies ist das Ergebnis unserer exemplarischen Studie, wird sich auf Lernorte/Lernmilieus stützen müssen, die dem beschriebenen zweiten Typus entsprechen: interaktive bildungsorientierte „Sekundärmilieus“, die als „Ermöglichungsräume“ biographischen Lernens selbst organisierte Lernprozesse fördern.

## 6 „Lernen im sozialen Umfeld“ als bildungspolitische Perspektive – ein Ausblick

Der empirische Schwerpunkt unserer Studie lag zweifellos im mikrosozialen Bereich. Uns interessierte die Anschlussfähigkeit biographischer Lernprozesse an die vielfältigen Möglichkeiten (und Verhinderungsstrukturen) unseres Bildungssystems. Dabei haben wir das „Untersuchungsfenster“ nach eher konventionellen Gesichtspunkten ausgewählt. Wir haben uns für vergleichsweise anerkannte Weiterbildungseinrichtungen entschieden, an deren Rändern allerdings innovative organisatorische Entwicklungen festzustellen sind. Gewiss wäre auch eine Untersuchung völlig neuer Lernfelder denkbar gewesen, etwa die Lerneffekte eines Fitnesscenters oder des „Robinson-Clubs“, allerdings geht es uns im Kern um die Frage, wie öffentlich zugängliche Bildungsangebote individuelle Kompetenzentwicklung gerade auch in sozialen und ökonomischen Krisensituationen garantieren können. Und mit „Kompetenzentwicklung“ meinen wir vor allem die selbstbestimmte, sozial verantwortliche Organisation der eigenen Biographie. Dass nämlich der spätmoderne Bildungsteilnehmer nicht nur ein individualisierter Lerner auf einem fiktiven „Kompetenzmarkt“ und gleichsam eine „Ich-AG“ seiner ökonomisch verwertbaren Fähigkeiten ist, sondern ein soziales Subjekt mit einer unverwechselbaren Lerngeschichte, die sich gerade nicht auf wirtschaftliche Verwertbarkeit reduzieren lässt, sollte aus unseren Ergebnissen deutlich geworden sein. Mehr noch: auch die ökonomische Zukunft unseres Gemeinwesens wird davon abhängen, ob es gelingt, nicht nur „sozialverträgliche“, sondern auch „sozialinspirierte“ Qualifikationspolitiken zu entwickeln, die die Loyalität und Arbeitsmotivation einer auf Zukunftsaufgaben vorbereiteten „workforce“ sichern und *social* und *economic benefits* in der Balance halten. Im Prinzip ist diese Perspektive in dem neuen Konzept des *Lifelong Learning* durchaus enthalten (s. *Abschnitt 1.1*).

Tatsächlich jedoch belegen auch die Ergebnisse unserer Studie, dass die angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit immer drängender werdende Notwendigkeit von Lernchancen im sozialen Kontext, sozusagen den „*wider benefits of learning*“, nach wie vor eine marginalisierte Rolle spielt – auch weil es um ein Bildungsterrain geht, das symptomatischerweise „feminisiert“ ist und von den Zentren von Wirtschaft und Macht weit entfernt liegt. Analytisch könnte man von einer „*restriktiven Modernisierung*“ des Bildungssystems sprechen (vgl. Alheit/Kreitz 2000): Soziale Lernarrangements werden durch die drastische Ausweitung vorgeblich marktorientierter Qualifizierungsangebote zurückgedrängt, und ihrer Förderung wird der Boden entzogen.

Stattdessen wäre eine „*konstruktive Modernisierung*“ dringend notwendig, Bildungsstrategien, die „kulturelles Kapital“ (auch „Kompetenzkapital“) mit „sozialem Kapital“ verknüpfen. Das von uns beschriebene „integrierte Lernprofil“ zeigt, dass eine solche

Verknüpfung durch soziale Lernprozesse gefördert und gefestigt werden kann. Der zweite Typ der untersuchten Lernmilieus belegt, dass es dazu längst konstruktive Vorstellungen und Praxen gibt. Unser Gemeinwesen braucht „soziales Bildungskapital“ (s.o.). „Lernen im sozialen Umfeld“ bietet dafür eine wichtige Basis.

## Literatur

- Alheit, P.: Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1993, S. 343-417
- Alheit, P.: Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt/M., New York 1994 a
- Alheit, P.: Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20<sup>th</sup> century. In: Weymann, A.; Heinz, W. R. (eds.): Biography and Society. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course. Weinheim 1994 b
- Alheit, P.: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Ahlheim, K.; Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen 1996, S. 179-196
- Alheit, P.: „Patchworking“ als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung (Beiheft zum *Report*). Frankfurt/M. 1997 a, S. 88-96
- Alheit, P.: „Individuelle Modernisierung“ – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Hradil, S. (Hrsg.): Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Frankfurt/M., New York 1997 b, S. 941-951
- Alheit, P.: On a contradictory way to the ‘Learning Society’: A critical approach. In: *Studies in the Education of Adults* 31 (1), 1999, p. 66-82
- Alheit, P.; Dausien, B.: Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten, Frankfurt/M., New York 1985
- Alheit, P.; Dausien, B.: Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung, in: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 37, 1996, S. 33-45
- Alheit, P.; Dausien, B.: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 1998 (im Druck)
- Alheit, P.; Dausien, B.: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000 a, S. 257-283

- Alheit, P.; Dausien, B.: 'Biographicity' as a basic resource of lifelong learning. In: Alheit, P.; Beck, J.; Kammler, E.; Salling Olesen, H.; Taylor, R. (eds.): *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2. Roskilde 2000 b, pp. 400-422
- Alheit, P.; Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R.: *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen 2002, S. 565-582
- Alheit, P.; Glaß, Chr.: *Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher – Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen*. Frankfurt/M., New York 1986
- Alheit, P.; Haack, H.; Hofschien, H. G.; Meyer-Braun, R.: *Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. Bd. 1: Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen, Bd. 2: Soziologische Deutungen. Bremen 1999
- Alheit, P.; Haack, H.: *Vergessene Anfänge. Die Verselbständigung der „Arbeiterklasse“ im Arbeiter- und Bauernstaat. Eine Fallstudie*. 2003 (im Druck)
- Alheit, P.; Hoerning, E. M. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/M. 1989
- Alheit, P.; Kreitz, R.: 'Social Capital', 'Education' and the 'Wider Benefits of Learning'. Review of 'models' and qualitative research outcomes. Gutachten für das *Centre of Education* der University of London und das *Department for Education and Employment* der englischen Regierung. Göttingen, London 2000 (unveröffentlichtes Manuskript)
- Alheit, P.; Piening, D.: *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices*. Bremen 1999
- Arnold, R.: *Neuere Systemtheorien und Erwachsenenpädagogik*. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report)*, Frankfurt/M. 1995, S. 31-37
- Arnold, R.: *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München 1996 a
- Arnold, R.: *Die Emergenz der Kognition. Skizze über Desiderata der Erwachsenenbildung*. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Tippelt, R. (Hrsg.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report)*, Frankfurt/M. 1996 b, S. 130-143
- Arnold, R.; Siebert, H.: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren 1995
- Arthur, M. B.; Inkson, K.; Pringle, J. K.: *The New Careers: Individual action and economic change*. London 1999
- Bandura, A.: *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart 1979
- Bateson, G.: *Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/M. 1985
- Beck, U.: *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und*

- Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen 1983, S. 35-74
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U.: Risk Society. London 1991
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M. 1994
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996
- Bentley, T.: Learning Beyond the Classroom: Education for a changing world. London 1998
- Berger, P.; Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1969
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1993
- Born, C.: Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten. In: Heinz, W. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. 3. Beiheft 2000 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Weinheim 2000, S. 50-65
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, soziale Welt: Sonderband 2. Göttingen 1983, S. 183-198.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1987
- Coleman, J.: "Social Capital in the creation of human capital". In: American Journal of Sociology, Vol. 94 (Supplement), 1988, pp. S95-S210
- Commission of the European Communities: Competitiveness, Employment, Growth. Luxembourg 1994
- Commission of the European Communities: Teaching and Learning: Towards the learning society. Luxembourg 1995
- Commission of the European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning. Lissabon 2000
- Dausien, B.: „Meine Kinder brauchten 'ne Mutter ... aber trotzdem, die Arbeit und der ganze Trubel haben mir gefehlt“. Empirische Anmerkungen zum Problem der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie. In: Alheit, P.; Körber, K.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Abschied von der Lohnarbeit? Diskussionsbeiträge zu einem erweiterten Arbeitsbegriff. Bremen 1990, S. 121-146
- Dausien, B.: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996

- Dausien, B.: „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Abschied von einem Konzept der 1970er Jahre oder konstruktivistische Korrektur? Vortrag, gehalten am 27. Januar 1998 im Rahmen des IFF-Kolloquiums an der Universität Bielefeld (Ms.). Bielefeld 1998
- Dausien, B.: Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001 (im Druck)
- Delors, J.: Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris 1996
- Department for Education and Employment: The Learning Age: A renaissance for a new Britain. Sheffield 1998
- Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999
- Dewey, J.: The Reflex Arc Concept in Psychology. In: Dewey, J.: The Early Work, Vol. 5, Carbondale 1972
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig, Weinheim, Basel 2000
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996
- Dohmen, G.: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn 1998
- Faulstich-Wieland, H.: „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 1997, S. 59-68
- Faure, E.: Learning to Be. The world of education today and tomorrow. Paris 1972
- Field, J.: Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent, UK. 2000
- Fischer, W.; Kohli, M.: Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen 1987, S. 25-49
- Fischer-Rosenthal, W.; Rosenthal, G.: Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 17, H. 4, 1997, S. 405-427
- Fukuyama, F.: Trust: the social virtues and the creation of prosperity. London 1995
- Gerlach, C.: Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln 2000
- Giddens, A.: Consequences of Modernity. Cambridge 1990
- Giddens, A.: Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge 1991
- Giddens, A.: The Third Way. The renewal of social democracy. Cambridge 1998
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 1997, S. 79-87

- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Mill Valley 1967
- Group of Eight: Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning, 18 June 1999. Köln 1999
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981
- Hall, P.: Social Capital in Britain. In: British Journal of Political Science, 29 (3), 1999, p. 417-461
- Heinz, W.: Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“. In: Heinz, W. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. 3. Beiheft 2000 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Weinheim 2000 a, S. 4-8
- Heinz, W. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. 3. Beiheft 2000 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Weinheim 2000 b
- Heinz, W. R. (Hrsg.): Institutions, Gatekeeping and the Life Course. Weinheim 1992
- Herzberg, H.: Bildung, Biographie und Transformation. Kontinuität und Wandel intergenerational tradierter Lernhabitusmuster im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt/M./New York 2003 (im Druck)
- Hoerning, E. M.: Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, P./;Hoerning, E. M. (Hrsg.), Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung, Frankfurt/M., New York 1989, S. 148-163
- Hoerning, E. M.; Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens, Pfaffenweiler 1995
- Hoffmann, N.; von Rein, A. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Frankfurt/M. 1998
- Kade, J.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf, Ziele und Konzepte, 2 Bde. Frankfurt/M. 1994 a
- Kade, J.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt. In: Uhle, R.; Hoffmann, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Weinheim 1994 b, S. 149-161
- Kade, J.: Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 1997, S. 112-124
- Kade, J.; Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1997

- Kohli, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, 1985, S. 1-29
- Kohli, M.: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, D. u.a. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. München 1989, S. 249-278
- Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn 1998
- Körper, K.: Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. Bremen 1989, S. 126-151
- Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999
- Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Lernen im sozialen Umfeld – Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. QUEM-report, Heft 59. Berlin 1999
- Luhmann, N.: Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984
- Mader, W. (Hrsg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft: Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen 1995
- Mader, W.: Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 1997, S. 88-100
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt/M. 1980
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Marotzki, W.; Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band I. Weinheim 1992
- Maturana, H.; Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München 1988
- Mead, G. H.: The Definition of the Psychological. In: Decennial Publications of the University of Chicago, First Series, Vol. III. Chicago 1903
- Merrill, B.: Gender, Change and Identity. Mature Women Students in Universities. Aldershot 1999

- Nahrstedt, W. u. a.: Lernort Erlebniswelt: neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft; Endbericht des Forschungsprojektes: Erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft. [IFKA, Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.]. Bielefeld 2002
- Nassehi, A.; Weber, G.: Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente. In: Bios, Jg. 4, 1990, S. 153-187
- Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996
- Nuissl, E.: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 1997, S. 41-49
- OECD: Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16/17 January 1996. Paris 1996
- OECD: Literacy Skills for the Knowledge Society. Further results of the international adult literacy survey. Paris 1997 a
- OECD: What Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning. Paris 1997 b
- OECD/CERI: Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. A clarifying report. Paris 1973
- Preuss-Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel 1991
- Putnam, R. D.: Putting Concepts To Use: Reeducating Professionals for Organizational Learning. Doctoral thesis, Harvard University. 1990
- Putnam, R. D.: The Strange Disappearance of Civic America in the American Prospect. No. 24, Winter 1996
- Rabe-Kleberg, U.: Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld 1993 a
- Rabe-Kleberg, U.: Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat? In: Meier, A.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993 b, S. 167-182
- Schäffter, O.: Bildung als kognitiv strukturierte Umweltaneignung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report), Frankfurt/M. 1995, S. 55-62
- Schiersmann, Chr.: Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts. Hannover 1987
- Schiersmann, Chr.: Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim, München 1993
- Schlüter, A.: Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim 1993

- Schlüter, A.: Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen 1999
- Schuller, T.: Human and Social Capital: Variations within a Learning Society. In: Alheit, P.; Kammler, E. (Eds.): Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development. Bremen 1998, pp. 113-136
- Schuller, T.; Field, J.: Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland? In: Scottish Journal of Adult Continuing Education, 5 (2), 1999, pp. 61-76
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M., New York 1992
- Schulze, T.: Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, D.; Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim 1993 a, S. 174-226
- Schulze, T.: Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, H.; Bromme, R. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Münster 1993 b, S. 241-269
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J.; Pfeiffenberger, A.; Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, 1983, S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart 1984, S. 78-117
- Seitter, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen 1999
- Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 1994
- Siebert, H.: Konstruktivistische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung (Beiheft zum Report), Frankfurt/M. 1995, S. 50-54
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
- Simons, P. R. J.: Theories and principles of learning to learn. In: Tuijnman, A.; van der Kamp, M. (eds.): Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. Oxford 1992, , pp. 173-188

- Smith, R. M.: Implementing the learning to learn concept. In: Tuijnman, A.; van der Kamp, M. (eds.): Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. Oxford 1992, pp. 173-188
- Stehr, N.: Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft oder Informationstechnologien, Wissen und der Arbeitsmarkt. Vancouver (Internetquelle). 2000
- Straka, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, 1997, S. 146-154
- Strauss, A. L.: Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge 1987
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München 1991
- Strauss, A. L.; Corbin, J.: Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie 1990
- Strauss, A.; Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Tavistock Institute: A Review of Thirty New Deal Partnerships. Research and Development Report ESR 32, Employment Service. Sheffield 1999
- Tuckett, A.; Sargant, N.: Making Time. The NIACE survey on adult participation in learning 1999. Leicester 1999
- Vester, M. u. a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1993
- Weizsäcker, V. v.: Pathosophie. Göttingen 1967
- Weizsäcker, V. v.: Der Gestaltkreis: Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart, New York 1996
- Williams, R.: Culture is ordinary. In: Williams, R.: Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism. London, New York 1990
- Wingens, M.: Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden 1998