Bettina Dausien/Peter Alheit

Biographieorientierung und Didaktik

Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung[1]

In der Weiterbildungspraxis sind Methoden und Konzepte biographischen Lernens seit langem Bestandteil didaktischer Überlegungen, und sie werden mit wechselnden Begründungen und Begrifflichkeiten auch immer wieder neu thematisiert. In diesen Diskussionen wird seit einiger Zeit auf das Konzept der Biographizität Bezug genommen, ohne dass die Relevanz dieses in Forschungskontexten entwickelten Begriffs für die Bildungspraxis geklärt wäre. Der Beitrag möchte die Diskussion dieser Frage anregen. Ausgehend vom Interesse an der Rolle der Lernenden im aktuellen konstruktivistisch inspirierten erwachsenenpädagogischen Diskurs liegt ein Schwerpunkt der Darstellung auf der explizit biographischen Dimension von Lernprozessen.

1. Lernende als Konstrukteure und Konstrukteurinnen ihres Bildungsprozesses

Die gestiegene Aufmerksamkeit für die Rolle der Lernenden im Bildungsprozess ist vor allem dem Einfluss konstruktivistischer Theorien zuzurechnen, die seit den 1990er Jahren in der Pädagogik und insbesondere der Erwachsenenbildung vermehrt rezipiert werden. Das erkenntnistheoretische Grundpostulat des Konstruktivismus, dass „Wirklichkeit“ und „Wissen“ nicht empirisch gegeben sind, sondern im Akt des Erkennens und der Aneignung erst hergestellt und/oder (um)gebildet werden, hat Konsequenzen für pädagogische Prozesse (vgl. Arnold/Siebert 1995). Es relativiert die Vorstellung von Bildung als Vermittlung eines fixierten und fixierbaren kulturellen Wissensbestandes und rückt demgegenüber die konstruktive Aktivität der lernenden Subjekte in den Mittelpunkt. Didaktische Konzepte gehen von einem Modell der Lernenden als aktiven Konstrukteur/inn/en ihres eigenen Lernprozesses aus. Ziele, Inhalte und Methoden organisierter Bildung werden in diesem Verständnis nicht als unabhängige Variablen betrachtet, die von den Lernenden auf eine bestimmte und seitens der Lehrenden bestimmbare Weise zu verarbeiten sind, sondern als Angebote, Bildungsarrangements und Möglichkeitsräume, aus denen die Teilnehmenden ihre eigen(sinnig)en „Lehren“ ziehen (vgl. stellvertretend Siebert 1996, 1999). Die Aneignungsperspektive ist gegenüber der Vermittlungsperspektive in den Vordergrund gerückt (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999).

1 Dieser Beitrag basiert zu Teilen auf einem Artikel zu Konstruktionen der „Teilnehmenden“ in der Erwachsenenbildung von Bettina Dausien (2003).

Unterstützt wird die konstruktivistische Sicht auf (Erwachsenen-)Bildung durch aktuelle Diskurse um „lifelong learning“, „selbstorganisiertes“ und „informelles Lernen“ (vgl. Alheit/Dausien 2002). Bei allen sonstigen Unterschieden betonen diese Ansätze ebenfalls die Eigenaktivität des lernenden Subjekts, das „lebenslang“ und „lebensweit“ lernt und dessen Bildungsprozess zunehmend als aktiv erworbene Erfahrungs- und Sinnstruktur betrachtet wird. Institutionalisierte Bildungsangebote treffen bei den Teilnehmenden immer schon auf eine vorgängig gebildete Erfahrungs- und Lerngeschichte und werden durch selbstgesteuerte Passung in diese eingebaut. Konzepte wie „Anschlusslernen“, „self directed learning“ oder der verstärkte Blick für „informelles“ und „biographisches Lernen“ tragen diesem Gedanken Rechnung.

Angesichts vergleichbarer Debatten kann zwar gefragt werden, ob „Lehren“ unmöglich geworden ist (Siebert 1999, S. 35 ff.), dennoch hat die These, dass Erwachsene „lernfähig, aber unbelehrbar“ seien (Siebert 1996, S. 23), nicht zu einer Aufgabe andragogischer Bemühungen geführt, sondern im Gegenteil innovative Perspektiven auf die Bildungspraxis eröffnet. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung wird neu überdacht und daraufhin befragt, welche Bedeutung „selbst organisiertes Lernen“ (vgl. Faulstich-Wieland u. a. 1997) und biographische Reflexion (Alheit 1993; Behrens-Cobet/Reichling 1997) für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben. Didaktische und curriculare Konzepte werden vor neue Herausforderungen gestellt. Die Beachtung jener eigensinnigen Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden ist für die Erwachsenenbildung allerdings kein neues Thema, gehört doch die Relativierung schulzentrierter Vorstellungen von (planbarem) Lehren und Lernen zu ihren Konstitutionsbedingungen. Auch die Idee *biographischen Lernens* wurde schon vor der Konjunktur konstruktivistischer Ansätze formuliert (z. B. Henningsen 1981; Baacke/Schulze 1979; Buschmeyer u. a. 1987). Gerade deshalb kann gefragt werden, wodurch sich eine explizit „biographieorientierte“ Didaktik im Rahmen der aktuellen konstruktivistisch orientierten Erwachsenenpädagogik auszeichnet.[2]

2. Dimensionen biographischen Lernens

Der konstruktivistische Gedanke, dass die Erfahrungs- und Sinnwelten der Lernenden als entscheidende Ressourcen und Kontexte für Bildungsprozesse fungieren, kann zugespitzt werden auf die *individuell-biographische* Organisation von Erfahrungs- und Bildungsprozessen. Die biographische Tiefendimension der Lebenswelt, die im Alltagshandeln zumeist im Hintergrund „mitläuft“, wird in den Vordergrund gerückt und für Bildungsprozesse systematisch nutzbar gemacht. Damit verschiebt sich auch die Verantwortung für den Bildungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Erwach-

2 Bei dieser Klärung geht es nicht allein um lerntheoretische, didaktische und pädagogische Fragen, sondern auch um eine *politische* Dimension. Eine biographieorientierte Pädagogik steht aktuell im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Gestaltung und Beteiligung im Sinne einer Bildung kritischer Subjekte und zugleich einer individualisierten Zuschreibung an die Einzelnen, selbst für ihre lebenslange Weiterqualifikation und „Marktfähigkeit“ (employability) verantwortlich zu sein. Diesen Aspekt können wir hier allerdings nicht diskutieren.

sene werden in ihrer Rolle als Expert/inn/en ihrer Lebensgeschichte anerkannt und als aktiv (Mit-)Gestaltende des Bildungsprozesses betrachtet (Behrens-Cobet 1999). Voraussetzung für diese Position ist zunächst die grundlegende Perspektive, *Lernen als biographischen Prozess zu betrachten.* Was heißt das?

Die Einsicht, dass „jede Situation biographisch geprägt ist" (Schütz/Luckmann 1979, S. 148) und die biographische Dimension des Erlebens und Handelns jederzeit interaktiv aktualisiert werden kann, lässt sich auf Bildungssituationen übertragen: Jede(r) Lernende bringt in eine Bildungssituation bereits einen „biographisch artikulierten" Wissensvorrat mit (ebd.), d. h. eine in der zeitlichen Aufschichtung einzigartige *Erfahrungsgeschichte* und eine je individuelle Konfiguration von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsdispositionen. Dieses *biographische Wissen* meint keineswegs nur explizierbares Wissen, sondern den sich kontinuierlich (um)bildenden Gesamtvorrat an explizitem und implizitem Erfahrungs- und Deutungswissen, in den auch emotionale Orientierungen (vgl. Mader 1997), inkorporierte Praktiken und Handlungsdispositionen eingeschlossen sind (Alheit/Hoerning 1989). Dieser Wissensvorrat ist also nicht als Bestand von „Informationen" zu verstehen, die nach logischen Regeln organisiert sind, sondern als unscharfes, aufgeschichtetes Wissen, das nach psychologischen Regeln (z. B. der Gestaltbildung, der Konstruktivität des Erinnerns, der Protention und Retention) strukturiert und verändert wird. Er bildet das Material und den Horizont von Lernprozessen. Die Fähigkeit, Denken und Handeln, die „Konstruktion" von Wirklichkeit aus dem aufgeschichteten und sich verändernden biographischen Wissen zu generieren, bezeichnen wir als *Biographizität*, als eine historisch und kulturell gewachsene Fähigkeit moderner Individuen, ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. Alheit u. a. 2005). Der Prozess der Aufschichtung und Umgestaltung biographischen Wissens in der Zeitachse eines individuellen Lebens kann als *lebensgeschichtliches Lernen* beschrieben werden.

Dieses Verständnis von Lernen fokussiert also die eigensinnige Logik von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen, die sich im Laufe einer Lebensgeschichte und im Kontext sich wandelnder sozialer Welten als individuelle Sinngestalt kontinuierlich herausbildet und immer wieder umbildet. Es unterscheidet sich von den für organisierte Bildungsprozesse üblichen didaktischen, curricularen oder institutionellen Betrachtungsweisen (vgl. auch Schulze 1993). Gelernt wird „überall", intentional und nichtintendiert, „diesseits und jenseits der Institutionen" (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 29); gelernt wird auch, aber keineswegs vorrangig an speziell dafür vorgesehenen Lernorten und in didaktisch organisierten Lernarrangements. Biographische Lernprozesse orientieren sich nicht an fachsystematischen Gesichtspunkten der Bezugswissenschaften, und sie verlaufen *nicht linear*. Sie verknüpfen thematisch und zeitlich u. U. weit auseinander liegende Erfahrungen, führen häufig erst im Nachhinein zu Einsichten und Uminterpretationen früherer Erfahrungen. Biographische Lernprozesse strukturieren sich mithin relativ unabhängig von organisierten Bildungsprozessen, beziehen diese aber durchaus ein, wie auch umgekehrt curriculare Bildungsprozesse nicht

ohne das biographische Lernen der Teilnehmenden realisiert werden können. Es handelt sich also nicht um eine Dichotomie nach dem Muster „biographisches versus curriculares Lernen“, sondern um zwei aufeinander bezogene und miteinander verschränkte Perspektiven (vgl. Schulze 1993). In der Bildungspraxis kommen beide Perspektiven zum Tragen, in der Bildungsforschung werden beide empirisch untersucht. Der Zusammenhang von Biographie und Lernen kann dabei unterschiedlich akzentuiert werden.

2.1 Biographien als Hintergrund und Horizont von Bildungsprozessen

Diese Sichtweise betont, dass die biographischen Erfahrungen der Teilnehmenden im Hintergrund von organisierten Lernprozessen mitlaufen und in pädagogisch situiertes Lernen, d. h. in die Aktivität der Teilnehmenden in einer konkreten Bildungssituation, hineinspielen. Dabei können sich vorgängige Lernerfahrungen fördernd oder hinderlich auswirken, die Motivationen und Lernhaltungen unterstützen oder nicht, Perspektiven eröffnen oder verschließen. Allgemein gesagt finden Bildungsprozesse immer im Horizont der virtuellen Gesamtheit biographischer Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden statt. Sie werden möglich, wenn Lernende neues Wissen und Erkenntnispotenziale in einen bereits bestehenden biographischen Horizont einfügen und diesen damit erweitern und bestehende Erfahrungs- und Deutungsstrukturen überschreiten (vgl. Alheit 1993). Diese Leistung kann durch pädagogische Arrangements unterstützt (oder behindert), aber nicht durch noch so genaue Strategien vorausgeplant werden. Sie kann nur von dem oder der Lernenden selbst erbracht werden. Von den Lehrenden verlangt diese Einsicht eine *offene Didaktik* (Behrens-Cobet/Reichling 1997, S. 32 ff.), die in der Lage ist, der Logik der individuellen Lebensgeschichten, die im je konkreten Fall „quer“ zu den Erwartungen und Erfahrungen der Lehrenden, aber auch der Teilnehmenden selbst liegen kann, rekonstruktiv zu „folgen“. Zur Professionalität von Erwachsenenbildung gehört es zweifellos, diese Dimension nicht nur intuitiv zu erfassen und in Form von Erfahrungswissen abzubilden, sondern sich ihrer mit Hilfe wissenschaftlicher Befunde und Konzepte reflexiv zu vergewissern. Dazu liefert die rekonstruktive Erwachsenenbildungsforschung (vgl. stellvertretend Kade 1985; Buschmeyer u. a. 1987; Alheit/Dausien 1996) plausible Belege.

2.2 Biographien als Lernfeld und Reflexionsgegenstand

Das Wissen um die Relevanz lebensgeschichtlicher Horizonte legt die Konsequenz nahe, biographisches Lernen in Bildungssituationen selbst zum Thema zu machen. Biographisch orientierte Erwachsenenbildung beschränkt sich also nicht darauf, die Lebensgeschichten der Teilnehmenden als Hintergrundstruktur zur Kenntnis zu nehmen und ggf. in „Störungssituationen“ aufzugreifen, in denen z. B. jene Verknüpfung zwischen Lernanforderung und biographischer Perspektive offensichtlich nicht ge-

lingt. Sie kann den biographischen Hintergrund vielmehr systematisch als Ressource nutzen, um den Lernenden eine „Passung" zwischen Lerngegenstand und Aneignungsleistung zu ermöglichen. Lebensgeschichten werden damit explizit als „Lernfeld" entwickelt (S. Kade 1994, S. 49). Dies kann in der Praxis Unterschiedliches bedeuten: eine gezielte, mit geeigneten Methoden angeleitete Reflexion des biographischen Hintergrundes in Bezug zu dem jeweiligen Lerngegenstand bis hin zu Bildungsarrangements, die die (eigene oder eine fremde) Lebensgeschichte selbst zum Gegenstand machen (s. u.). Immer ist der Grundgedanke leitend, dass Bildungsangebote dazu beitragen können, sich die eigene individuelle und kollektive Geschichte kritisch anzueignen, um daraus neue Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten zu gewinnen. Es geht darum, das eigene Leben bewusster zu reflektieren (Selbstvergewisserung und Sinnfindung) und daraus eine biographisch fundierte Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die auf die Gestaltung des „privaten" Lebens ebenso abzielt wie auf Handeln im gesellschaftlichen und politischen Raum. Deshalb ist es kein Zufall, dass viele Praxisprojekte und Konzepte biographisch orientierter Bildungsarbeit im Bereich historischer und politischer Bildung entwickelt worden sind (vgl. stellvertretend Behrens-Cobet/Reichling 1997). Die Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Biographie(n) ist ein dynamischer Prozess, in dem Geschichte – Lebensgeschichte(n) und Zeitgeschichte – zum Thema wird. Er richtet sich keineswegs allein auf die Reflexion der Vergangenheit, sondern setzt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Beziehung. Die Arbeit mit Lebengeschichten bedeutet eine Vergegenwärtigung, d. h. eine erneute Interpretation und Aneignung vergangener Erfahrungen in der Gegenwart. Es geht um ein reflexives Verfügbarmachen von Erfahrungen und Wissen über die Vergangenheit, um daraus Handlungsperspektiven für die Gegenwart und Zukunft zu generieren. Aus dieser Grundfigur biographischen Lernens lassen sich unschwer unterschiedliche *Anwendungsmöglichkeiten* entwickeln. Eine Vergewisserung und Reflexion der eigenen individuellen und kollektiven Vergangenheit mit dem Ziel, neue Handlungsperspektiven zu gewinnen, ist zunächst in der Auseinandersetzung mit *gesellschaftlicher Vergangenheit* gefordert. Die Aktualität von Antisemitismus, Rassismus, politische Erfahrungen von Ohnmacht und Ausgrenzung, die Suche nach Handlungsmöglichkeiten angesichts „erlebter Globalisierung" sind Anlässe, sich kritisch insbesondere mit der jüngeren (deutschen) Geschichte auseinander zu setzen, mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, dem Zweiten Weltkrieg und der Nachkriegsgeschichte der beiden deutschen Staaten, schließlich mit der „Wende" von 1989 und ihren Folgen. In diesem Feld politischer Bildungsarbeit wird ausdrücklich (auch) mit Methoden biographischen Erzählens und Erinnerns gearbeitet, um Geschichte „näher" zu rücken und Verantwortung und Handlungsfähigkeit persönlich erfahrbar zu machen. Durch Erzählungen von Zeitzeugen und intergenerationale Dialoge wird Geschichte lebendig, kann um Deutungen, um „große" und „kleine Wahrheiten" gestritten werden (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997, S. 78 ff.). Biographisches Lernen kann auch so angelegt sein, dass die eigene Biographie, darin angelegte Brüche und Übergänge zum Gegenstand der Reflexion werden.

2.3 Individuell-biographische Übergangssituationen

Damit sind zunächst gesellschaftlich vorstrukturierte und institutionell geprägte Übergänge gemeint wie die biographische Passage zwischen Erwerbsarbeit und Ruhestand (z. B. Knopf 1999) oder generell die Auseinandersetzung mit der Lebensphase „Alter" und ihrer aktiven Gestaltung (vgl. S. Kade 1994). Darüber hinaus sind Lebensläufe in der reflexiven Moderne generell durch Übergänge und Umorientierungen gekennzeichnet, die nicht nur an gesellschaftlich vorgezeichneten „Sollbruchstellen", sondern unvorhergesehen und jederzeit in Lebensgeschichten auftauchen können und individuell bearbeitet werden müssen (etwa im Fall von Krankheit, Arbeitslosigkeit oder dem plötzlichen Verlust nahestehender Interaktionspartner). Typische Übergangssituationen, in denen eine Reflexion der biographischen Ressourcen und Perspektiven durch Bildungsangebote unterstützt werden kann, betreffen etwa Fragen der beruflichen Um- und Neuorientierung. In der Bildungsarbeit mit Frauen beispielsweise sind blockierte und unterbrochene Erwerbsbiographien die Regel. Biographisch orientierte Konzepte bieten sich hier besonders an, weil Frauen, die z. B. nach der Familienphase eine Rückkehr in den Beruf planen oder versäumte Bildungsprozesse nachholen wollen, nur in geringem Maß auf gesellschaftlich vorgeformte Karrierebahnen zurückgreifen können und vielmehr gefordert sind, ihren eigenen Weg zu finden (vgl. Dausien 2001). In bestimmten historischen Situationen sind Übergangssituationen aber auch als kollektive Erfahrung konfiguriert.

2.4 Kollektiv-gesellschaftliche Übergangssituationen

Ein Beispiel aus der jüngeren deutschen Geschichte sind das Erleben der „Wende" und die damit verbundene Anforderung für Ost- und Westdeutsche, aus einer geteilten Vergangenheit heraus eine gemeinsame Zukunft zu gestalten (vgl. Alheit 1995). Diese Herausforderung war und ist zweifellos ungleich verteilt. Sie ist vor allem für die Ostdeutschen mit der Zumutung verbunden, ihre vertraute Alltagswelt aufzugeben und zu erleben, dass große Teile ihrer Vergangenheit „vergessen" und gesellschaftlich entwertet werden. Dass in dieser Situation die Arbeit an der eigenen Biographie nicht nur Möglichkeiten zur Sozialintegration und zur Rekonstruktion individueller Identität bereit stellen kann, sondern auch kollektive Erfahrungen sichert, zeigen beispielhaft Projekte zur deutsch-deutschen Geschichte (stellvertretend S. Kade 1997; Behrens-Cobet/Schäfer 1994; Alheit u. a. 1999). In dem von Sylvia Kade geleiteten Projekt zur „Spurensicherung im Vorruhestand" etwa arbeiteten Gruppen älterer, zwangsweise in den Vorruhestand versetzter Männer und Frauen in den neuen Bundesländern sowie Dialog-Gruppen ost- und westdeutscher Frauen nach dem Prinzip der Werkstattarbeit an der Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte. Projekte wie dieses zeigen, dass Biographiearbeit sowohl individuelle Bewältigungsstrategien unterstützen als auch kollektive Identitäts- und Verständigungsarbeit leisten kann.

Damit klingt ein weiterer Aspekt biographischer Kommunikation an: Sie kann ein zentrales Medium im Umgang mit kultureller und lebensweltlicher Heterogenität sein. Die „Arbeit mit Biographien" beinhaltet ein kommunikatives Potenzial für das *Kennenlernen „fremder" Lebenswelten,* für *Perspektivwechsel* und *interkulturelle Verständigung*. Biographisches Erzählen[3] eignet sich für eine nicht-wertende Kommunikation und bietet Möglichkeiten, wenn auch keine Garantie für die wechselseitige Anerkennung von Differenzen, von individuellen „Wahrheiten" und Bedeutungen. Es wird deshalb häufig in solchen Bildungszusammenhängen genutzt, in denen es darum geht, soziale und kulturelle Perspektiven auszutauschen und Grenzen zu überschreiten, also z. B. in der intergenerationalen und interkulturellen Bildungsarbeit. Durch biographische Kommunikation können Prozesse der Verständigung und des Verstehens eingeleitet und die Grundlagen für eine neue Kooperation gelegt werden.

3. Ausblick: Biographieorientierung als Moment pädagogischer Professionalität

Die konstruktivistische Perspektive auf Lehren und Lernen hat, wie eingangs diskutiert, zu einer Veränderung und Neubegründung professionellen Handelns geführt. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden hat sich idealtypisch in Richtung einer gleichberechtigten Interaktion zwischen „Expert/inn/en" verschoben, die ihre Perspektiven austauschen und dabei voneinander lernen. Erwachsenenpädagog/inn/en verstehen sich zunehmend als Lernbegleiter und Moderator/inn/en, sie geben Verantwortung ab und Machtpositionen auf. Um dies angemessen tun zu können, sind Methodenkenntnisse und reflektierte Erfahrungen mit Bildungssituationen notwendig. Dies gilt ganz besonders für die Ansätze, die explizit Prozesse biographischer Reflexion einleiten. Erprobte Methoden und Prinzipien der didaktischen Gestaltung von biographischem Lernen können, auch wenn sie in entsprechenden Publikationen vorliegen, nicht rezeptbuchmäßig angewandt werden. Das neu definierte pädagogische Verhältnis, in dem die Teilnehmenden als Konstrukteure und Expert/inn/en ihrer eigenen Lerngeschichten anerkannt werden, verlangt Konzepte, welche die allgemeine Idee konstruktivistischer Didaktik konkretisieren. Aus den beschriebenen Potenzialen, aber auch aus den Problemen und versteckten Fallstricken einer pädagogischen Arbeit mit biographischen Erfahrungen und Deutungen lassen sich Aufgaben und Verantwortlichkeiten ableiten, die nach wie vor zum Kern pädagogischer Professionalität gehören.

Eine erste Voraussetzung biographieorientierter Bildungsarbeit ist dabei die systematische Reflexion der *eigenen* Konstruktionen von Lernprozessen und Lernsituationen auf Seiten der Professionellen, insbesondere die *Reflexion biographischer Normen und Normalitätsvorstellungen*, mit denen die Aktivitäten der Teilnehmenden wahrgenommen und interpretiert werden. Es geht um eine Explikation und Kritik der eigenen (alltagsweltlichen und professionellen) Präkonzepte und – begleitend zur pädagogischen Arbeit – um eine „ethnographische Haltung" gegenüber der eigenen Praxis und ihren

3 Zur Bedeutung biographischen Erzählens allgemein und im Kontext von Erwachsenenbildung vgl. Hof 1995.

Wirkungen (Alheit 2001). Primäre Aufgabe ist u. E. die kritische Rekonstruktion der sozialen Konstruktionsprozesse, die gemeinsam mit den Teilnehmenden in Bildungssituationen ablaufen, anders gesagt: eine „Beobachtung zweiter Ordnung" (Schütz 1971). Erst in zweiter Linie geht es um die Frage, wie biographische Lernprozesse der Teilnehmenden methodisch und didaktisch angemessen unterstützt werden können – die Erwachsenenbildungspraxis verfügt über einen großen Fundus an Erfahrungen in diesem Feld. Ohne eine kritische Reflexion der eigenen biographieorientierten Konzepte und Praxen hängen didaktische Ansätze, Methoden und Praxiserfahrungen gewissermaßen „in der Luft". Die Leitlinien für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen können nicht aus Methoden oder einzelnen Vorstellungen von „Biographie" entwickelt werden, sondern benötigen einen systematischen Reflexions- und Begründungsrahmen für eine biographieorientierte pädagogische Arbeit.[4] Die hier vorgestellten Unterscheidungen von Modi und Dimensionen, in denen Biographie in Bildungsprozessen relevant (gemacht) werden kann, sind ein erstes, noch grobes Raster für eine derartige Fundierungsarbeit.

Konkrete Themen solcher Reflexionen können aus den vorstehenden Überlegungen entwickelt werden: So spielen etwa Probleme der *Typisierung* und *Differenzzuschreibung* von (kollektiven) Teilnehmerkonstrukten in biographieorientierten Ansätzen eine nicht unwichtige Rolle. Zwar bieten Konzepte einer biographieorientierten Bildungsarbeit Chancen in Richtung einer *Enttypisierung* (Behrens-Cobet 1999), aber dies sind *Potenziale,* die im Hinblick auf ihre Implikationen und Grenzen immer wieder neu zu befragen sind. Auch in die Arbeit an *biographischen „Übergängen"* fließen *normative Erwartungen* ein, die orientierend, aber auch destruktiv sein können. Ein anderes Thema professioneller Reflexion ist die Frage, inwiefern die Betonung der biographischen *Individualität* und *Autonomie* der Lernenden auch Teilnehmende *ausschließt,* die diesem „Modell" nicht entsprechen. Die Betonung der Individualität von Lernprozessen birgt Gefahren einer *Individualisierung* und *Funktionalisierung* – Tendenzen, die im Kontext dominanter ökonomischer und politischer Strategien durchaus instrumentell genutzt werden könnten. Eine gesellschaftskritische Erwachsenenbildung muss sich aber fragen, inwiefern sie diese Tendenzen unterstützt oder ihre Verantwortung gerade darin wahrnimmt, ihnen entgegenzuwirken. Ansatzpunkte für „Gegenstrategien" können etwa in den Potenzialen für eine *kommunikative und kollektive* Arbeit an biographischen Erfahrungen gesucht werden. Die Arbeit mit Biographien kann im Kontext von Bildungssituationen auch als Moment der *Gestaltung* gesellschaftlicher Wirklichkeit begriffen werden. Insofern bleibt das Konzept der *Biographizität* keineswegs auf ein analytisches Verständnis von Lernprozessen beschränkt, sondern kann als Leitkonzept für pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden.

Die Ausarbeitung didaktischer Konzepte und die kritische Reflexion einer biographieorientierten Bildungspraxis, aus der Prinzipien, Rahmenbedingungen und Grenzen

4 In dem Projekt „Pädagogische Biographiearbeit – Entwicklung eines innovativen Fortbildungskonzepts" wurde diese Überlegung konkretisiert (vgl. Dausien/Rothe 2005).

einer biographieorientierten Didaktik immer wieder neu entwickelt und theoretisch systematisiert werden, sind nach wie vor weitgehend ein Desiderat. Gleiches gilt für die Einübung einer biographieorientierten „Haltung" der pädagogischen Professionellen in der Erwachsenenbildung, aber auch in anderen pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen. Schließlich stehen empirische Forschungen aus, die biographieorientierte Bildungspraxis „beobachten". Konzeptentwicklung, Qualifizierung, Evaluation und Forschung im Bereich *biographieorientierter Arbeit* sind u. E. eine aktuelle und durchaus anregende Aufgabe pädagogischer Professionalisierung.

Literatur

Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma" in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. 2. erweiterte Aufl. Bremen, S. 343–418

Alheit, P. (1995): Die Spaltung von „Biographie" und „Gesellschaft". Kollektive Verlaufskurven der deutschen Wiedervereinigung. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen, S. 87–115

Alheit, P. (2001): „Ethnographische Pädagogik". Einführung in eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 10–16

Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York

Alheit, P./Dausien, B. (1996): Bildung als biographische Konstruktion? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 37, S. 33–45

Alheit, P./Dausien, B. (1999): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 407–432

Alheit, P. u. a. (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine exemplarische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren, 2 Bände. Bremen

Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283

Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 569–589

Alheit, P. u. a. (2005): Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart. Forschungsendbericht an die DFG. Göttingen (im Druck)

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München

Behrens-Cobet, H. (1999): Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biografische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingenberger, H./Krecan-Kirchbichler, B. (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München, S. 62–77

Behrens-Cobet, H./Schäfer, A. (1994): Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945. Münster

Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin

Buschmeyer, H. u. a. (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt a.M.

Dausien, B. (2001): Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 101–114

Dausien, B. (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf „die Teilnehmenden". In: Ciupke, P. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 31–50

Dausien, B./Rothe, D. (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit". In: Arbeitgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten. Berlin (im Druck)

Faulstich-Wieland, H. u. a. (1997) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39

Henningsen, J. (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. Essen

Hof, Ch. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte, Verfahren, Probleme. Neuwied/Kriftel/Berlin

Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel, S. 124–140

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart/Berlin/Köln

Kade, S. (1994): Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutischen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 296–311

Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt a.M.

Knopf, D. (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn

Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 88–100

Schulze, Th. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München, S. 174–226

Schütz, A. (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, Band 1. Den Haag

Schütz, A./Luckmann, Th. (1979): Strukturen der Lebenswelt, Band 1. Frankfurt a.M.

Seitter, W. (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 918–937

Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel