Renate Elli Horak

Normative Lebenslaufmuster und Widerspruchserfahrungen als Ressourcen in weiblichen Bildungsbiographien

Erste Ergebnisse einer qualitativen Studie

Als Teil eines Forschungsprojekts zu diskontinuierlichen weiblichen Bildungs- und Berufskarrieren fokussiert dieser Beitrag insbesondere Widerspruchserfahrungen, die sich im Spannungsfeld sozial vorgegebener, normativer Lebenslaufmuster einerseits und je eigenen, individuellen Lebensvorstellungen andererseits herausbilden. In Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews, die mit Teilnehmerinnen einer Frauenakademie durchgeführt wurden, zeigt sich, dass diese widersprüchlichen Lebenserfahrungen latent wirksam bleiben und besonders fruchtbare Lernausgangslagen begründen können. Mögliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung sollen angedeutet werden.

1. Die Untersuchung und ihre Fragestellung

Bei der vorliegenden qualitativen Studie geht es um die Momente der Nicht-Stetigkeit in weiblichen Bildungs- und Berufsbiographien. Den Rahmen für diese Studie bilden Überlegungen zu gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen innerhalb der Praxis der Erwachsenenbildung. Die Untersuchung ging aus einem Forschungsprojekt „Weibliche Bildungsbiographien mit nicht-stetigen Bildungskarrieren“ an der PH Ludwigsburg hervor.

Zentral für die Anlage der Untersuchung ist der Begriff der Nicht-Stetigkeit. Zur Erläuterung muss daher zunächst der Begriff der „Nicht-Stetigkeit“ beleuchtet werden: Er hat seinen Bezugspunkt bei O. F. Bollnow und dessen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von unstetigen Vorgängen (z.B. Krisen) im menschlichen Lebensverlauf. Der Begriff der Nicht-Stetigkeit bietet sich jedoch auch an, wenn man ihn in Bezug zur impliziten Normativität der soziologischen Lebenslaufforschung (Kohli 1978 und 1991) setzt. Die Biographien von (bürgerlichen) Männern stellten sich durch die enge Koppelung von Sozialisation, Lebenslauf und Berufsbiographie als eher stetig dar. Stetigkeit von Lebens- und Berufsverläufen wurde verbunden mit wertenden, also quasi-normativen Vorstellungen von einem gelungenen Leben. Die Selbstverständlichkeit solcher implizit normativen, sozialen Stetigkeitskonstruktionen einer gelungenen „Normalbiographie“ lässt sich angesichts der Diskontinuitäten, denen weibliche wie mittlerweile auch männliche Bildungs- und Berufsbiographien heute ausgesetzt sein können, nicht mehr ohne weiteres voraussetzen (vgl. Kohli 1991). Sofern solche Kontinuitätsmuster auf weibliche Lebensverläufe appliziert wurden, zeigte sich schon früh, dass die Konstruktion einer stetigen Berufsbiographie zur Erfassung weiblicher

Lebensläufe nicht geeignet war, da Frauen sich viel häufiger an der Kontinuität eines „Vereinbarkeitsmodells“ von Familie und Beruf orientierten und somit ihre Lebensgeschichten andere biographische Rhythmen von Stetigkeit und Nicht-Stetigkeit aufweisen als die von Männern.

Die Untersuchung konzentriert sich insbesondere auf die Dimensionen der Bildungs- und Berufserfahrungen und fragt, was Frauen aus der individuellen Sicht auf ihre Biographie selbst als Erfahrung von Nicht-Stetigkeit erinnern und wie sie diese Momente der Nicht-Stetigkeit im Rückblick biographischer Selbstreflexion nachträglich wahrnehmen und deuten. Aus diesem Ansatz heraus ergibt sich als weiterer Fokus die Untersuchung geschlechtsspezifischer, soziokultureller Bedingungen, innerhalb derer sich individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse vom Gelingen oder vom Scheitern bei Frauen herausbilden. Für die Erwachsenenbildung mit Frauen als Adressaten sollten die Konsequenzen, welche die vom mir interviewten Frauen aus solchen Lebenserfahrungen bereits gezogen haben oder noch ziehen wollen, von allgemeinem Interesse sein, weil Angebote der Erwachsenenbildung häufig als Antwort auf berufsbiographische und/oder bildungsbiographische Diskontinuitäten ihrer weiblichen Adressaten geplant werden, ohne dass hinreichend berücksichtigt wird, welche biographischen Erfahrungen die Adressatinnen in die diesbezüglichen Bildungsangebote mitbringen.

Die empirische Grundlage der Studie bilden Gruppendiskussionen und biographische Einzel-Interviews mit ehemaligen und gegenwärtigen Teilnehmerinnen einer Frauenakademie. Die „Frauenakademie“ ist ein sechssemestriges, wissenschaftsorientiertes, allgemeinbildendes Weiterbildungsangebot, das von 1987 bis 1994 an der Ulmer Volkshochschule konzipiert, durchgeführt und evaluiert wurde und zur Etablierung weiterer „Frauenakademien“ führte. Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews sind zwischen 41 und 66 Jahre alt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer formalen Bildungsabschlüsse und ihrer Lebensausgangslagen deutlich. Die Dauer und Intensität des Besuchs eines über mehrere Semester dauernden, gestuften Curriculums sind Indikatoren dafür, dass es bei Frauen mit Erfahrungen der Nicht-Stetigkeit zu (spontanem) Bildungsbegehren kommen kann, das sich nicht auf spezifisch berufliche Nachqualifizierung beschränkt, sondern darüber hinaus auch Allgemeine Bildung, Persönlichkeitsentwicklung bis hin zur politisch-emanzipativen Bildung nachfragt. Ziel dieser Untersuchung ist es, einen neuen erwachsenenpädagogischen Blickwinkel zu eröffnen, der es ermöglicht, aus dem subjektiven Erleben von Nicht-Stetigkeit entstandene Verunsicherungen als eine Chance der Veränderung bzw. Bewältigung zu verstehen. Nicht-Stetigkeit soll deshalb auch theoretisch nicht normativ als weibliches Versagen beurteilt werden.

Im Folgenden wird zunächst die methodische Anlage der Untersuchung skizziert (2). Im Anschluss folgen erste theoretische Annäherungen an den Begriff der Nicht-Stetigkeit im Allgemeinen (3) und an normative Lebenslaufmuster und Widerspruchserfahrungen im Besonderen (4). In einem weiteren Schritt sollen erste Ergebnisse der empirischen

Untersuchung vorgestellt werden (5). Abschließend werden Perspektiven für die Erwachsenenbildung formuliert (6).

2. Die methodische Anlage der Untersuchung

Für diesen Beitrag wird exemplarisch auf eine Gruppendiskussion zurückgegriffen, deren Auswertung sich an der rekonstruktiven, dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) orientiert. Der Blick wendet sich hierbei zum einen auf die Orientierungsrahmen der Frauen und die Umsetzung ihrer Orientierungen im Alltagshandeln (vgl. Bohnsack 2003, S. 135f.). Zum anderen interessieren insbesondere die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Frauen bzw. der von ihnen hergestellte (oder eben nicht hergestellte) (Sinn-)Zusammenhang, den es in einem hermeneutischen Verstehensprozess „aus einer anderen ‚Welt' in die eigene zu übertragen" gilt (Rittelmeyer und Parmentier 2001, S. 1).

Für Bohnsack hat der Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozess eine methodologische Bedeutung, da sich in der Gruppendiskussion Meinungen und Orientierungs- und Bedeutungsmuster einer Gruppe konstituieren. Unter einer „Gruppe" versteht Bohnsack (in Anlehnung an K. Mannheim) Subjekte, die durch gemeinsame Erfahrungsräume und -zeiten verbunden sind, also z.B. eine Generation, ein Milieu oder eine Geschlechtergruppe. Aus diesem (vorerst) fraglosen und selbstverständlichen Miteinanderverbundensein deuten die Subjekte ihre „Welt" und orientieren sich in ihr. In der Gruppendiskussion aktualisieren sich die gemeinsamen Erfahrungsräume und -zeiten. Die Gruppe pendelt sich sozusagen im Gespräch auf Zentren des gemeinsamen Erlebens ein.

Im Anschluss an die Auswertung der Gruppendiskussionen wurden für weiterführende Fallstudien aus dem Kreis der Diskussionsteilnehmerinnen einzelne Frauen für biographische Einzelinterviews im Hinblick auf die forschungsrelevante Fragestellung exemplarisch ausgewählt. Mit Hilfe der Einzelinterviews soll – als Ergänzung zu den kollektiv-weiblichen Orientierungs- und Bedeutungsmustern – ein Zugang zu individuellen Bildungsgeschichten und zum Bildungsbegehren von Teilnehmerinnen der Erwachsenenbildung eröffnet werden (vgl. Heinze und Klusemann 1979). Die Transkription und Interpretation der biographischen Interviews steht teilweise noch aus.

3. Theoretische Annäherungen an den Begriff der Nicht-Stetigkeit

Ausgangspunkt des gesamten Forschungsprojekts waren erste theoretische Vorarbeiten zum Begriff der Nicht-Stetigkeit. Dieser Begriff hat, wie schon erwähnt, einen Bezugspunkt bei O.F. Bollnow (1965), dessen pädagogische und anthropologische Auseinandersetzungen allein vor dem zeitgeschichtlichen Rahmen zu verstehen sind. In einer kritischen Auseinandersetzung – auch mit der Philosophie des Existenzialismus – erweiterte Bollnow die Konzepte von Erziehung um nicht-stetige pädagogische

Grundbegriffe beziehungsweise Phänomene. Für diese Untersuchung sollen die Annäherungen Bollnows an die Momente der Unstetigkeit im Lebensverlauf von Interesse sein: Krisen sind für Bollnow „Einbruch eines Andersartigen" (ebd. S. 31) und sie heben sich als „Brüche" vom übrigen, stetigen Leben ab. Doch Bollnow stellt noch ein weiteres Moment der Krise heraus: In einer scheinbar auswegslosen Lage, einer Lage, in der er „nichts mehr hat, an das er sich halten könnte" (ebd. S. 35), und aus einer beklemmenden Stimmung heraus, kann der Mensch eine Wendung der Krise einleiten bzw. den als kritisch erlebten Rahmen sprengen. In diesem Sinne scheinen tatsächlich zwei nicht-stetige Momente zusammenzufallen: die herausfordernde, ungewohnte, als kritisch erlebte Situation, eine „Erschütterung der Selbstverständlichkeit" (Copei zitiert in Bollnow 1965, S. 39), welche wahrgenommen und ergriffen werden muss, und eine Gestaltungskraft, sozusagen ein schöpferischer Sprung, die Hervorbringung eines Neuen. Der Besuch des Bildungsangebots „Frauenakademie" stellt für die Teilnehmerinnen möglicherweise ein Moratorium (vgl. Däschler-Seiler 2004) zur „Hervorbringung eines Neuen" dar.

4. Widerspruchserfahrungen im Rahmen normativer weiblicher Lebenslaufmuster

Zu Beginn des Forschungsprojekts konzentrierten sich die theoretischen Auseinandersetzungen auf existenzielle, kritische Lebensmomente im Sinne Bollnows. Zunehmend kamen auch Phänomene der Liminalität, d.h. des Erlebens von Übergängen bzw. Wendepunkten im weiblichen Lebensverlauf, in den Blick. Im weiteren Verlauf der Arbeit und insbesondere bei der Interpretation der Gruppendiskussionen erweiterte sich dieser Blick um ein noch breiteres Spektrum an weiblichen Lebenserfahrungen[1], welches auch weniger dramatisch erlebte Verunsicherungen (vgl. hier auch Wohlrab-Sahr 1993) und ein damit einhergehendes Erleben des Unbehagens abbildet. Es zeigte sich, dass dieses Unbehagen zum einen mit sozial vorgegebenen Stereotypen und Normen des weiblichen Normallebenslaufs im Rahmen der gegebenen gesellschaftlich-historischen Strukturen zu tun hat. Zum anderen lassen sich im Erleben von Unbehagen auch psychische Dynamiken der Ambivalenz erkennen, die sich z.B. in ambivalenten Wünschen im Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung äußern. Um allen diesen Widerspruchserfahrungen gerecht zu werden, führe ich den Begriff des „Bildungsbegehrens" ein. Der bezeichnet in einem modernen, psychoanalytischen Verständnis eine Energie des Subjekts, welche sich nicht nur auf Sexualität, sondern auch auf jede Art von leidenschaftlichem Wünschen bis hin zum leidenschaftlichen Ausüben von Tätigkeiten richten kann.

Winterhager-Schmid (2004) konstatiert in Bezug auf die Dominanz kultureller Geschlechterstereotypen den Versuch, auf dem Wege der Anpassung die unberechenbare Energie des Begehrens in berechenbare, kulturell akzeptierte Formen zu leiten. Dadurch gerate das Begehren an eine Grenze und damit in eine Spannung des Unbehagens an

1 Zum Verständnis von Lebenserfahrungen siehe u.a. Schulze (2003).

der Kultur. Diese Erfahrung der Begrenzung sei einschränkend und könne unterdrückend wirken, sie könne aber ebenso auch produktiv gemacht werden. Das Subjektive des Begehrens bleibt trotz einschränkender Wirklichkeitserfahrungen wirksam, sei es hemmend, als Gefühl der Entmutigung, der melancholischen Selbstbescheidung oder als Selbstbeschuldigung, nicht zu genügen bzw. zu versagen, sei es positiv als orientierende Suchbewegung, als Entschluss, Ziele oder Gewohnheiten zu verändern oder Neues in Angriff zu nehmen. In diesem positiven Sinne ist der Begriff des Bildungsbegehrens zu verstehen, der in der gesamten Untersuchung tragfähig wird. Wobei Bildung – in Anlehnung an W.v. Humboldt – in einem weiten Sinne nicht nur als Aufbau von Wissen und Kompetenzen, sondern auch als ein Prozess des Aufbaus eines lebendigen und produktiven Selbst-Welt-Verhältnisses (Winterhager-Schmid 2008, S. 222) verstanden wird. Dabei hat gerade auch die reflexive Auseinandersetzung mit schmerzlichen Erfahrungen, mit Widersprüchen und störenden oder verstörenden Aspekten der eigenen Biographie Anteil an dem, was Bildung in diesem weiten Verständnis meint. Die folgenden theoretischen Abschnitte dienen dazu, dies zu belegen.

4.1 Strukturgeber „Familie“: Die ambivalente Wirkung normativer weiblicher Lebenslaufmuster

Frauen (und Männer) scheinen sich in bestimmten Lebensphasen und -lagen an den sozial vorgegebenen Normallebensläufen zu orientieren, wobei die Orientierung im konkreten Fall unterschiedlich aussehen kann: „eher affirmativ, den Vorgaben nachstrebend, sich an ihnen reibend, mit ihnen brechend, sie umbauend usw.“ (Allheit und Dausien 2002, S. 575). Problematisch kann es für den Einzelnen dann werden, wenn das Auftreten von Diskontinuität im individuellen Lebenslauf von der Mitwelt als normwidrig empfunden und negativ „sanktioniert“ wird.

Der durch Familienphasen unterbrochene und mit Widerspruchserfahrungen einhergehende, weibliche Lebenslauf wird von Kohli zwar erwähnt, jedoch bleibt der weibliche Lebenslauf unter einem gesellschaftsstrukturell gleichwertigen Einschluss der Institution Familie eher unbeachtet. Hier weist Helga Krüger (1995) in kritischer Auseinandersetzung mit Kohli darauf hin, dass die Institution Familie zwar durchaus Strukturgeber ist, aber eben im Sinne einer „strukturlosen Strukturierung“. Sie führt u.a. empirische Untersuchungen an, in denen bei Frauen bis zu zwölf Ein-/Ausstiege in die/aus der Erwerbsarbeit durch Familienarbeit aufgezeigt werden konnten. Dieses Hin und Her zwischen den gesellschaftlichen Handlungsfeldern Familienarbeit/Erwerbsarbeit spiegelt sich auch in den Gruppendiskussionen wider. Bereits die Schulkarrieren und Ausbildungsgänge von Frauen sind – anders als bei Männern – oft von den zwei wirksamen Strukturgebern Beruf und Ehe/Familie bestimmt. Diskontinuierliche weibliche Lebensverläufe sind, so auch Krüger, demnach nicht ausschließlich individuell bedingt, sondern eben auch strukturell erzeugt, und dies macht von vornherein konsistente und stetige weibliche Lebensentwürfe und -verläufe schwierig. Widerspruchserfahrungen können deshalb wiederum strukturell für Frauen zum Problem werden. Hier weist

Krüger zudem darauf hin, dass diese Konfrontation mit Widersprüchlichem die Frauen immer wieder auf die Kategorie Geschlecht als Auslöser für Bewältigungsprozesse, aber auch für innovatives Handeln verweist. Beides kann sich insbesondere im reflexiven Raum der Nachträglichkeit entfalten.

4.2 Störerfahrungen und die Dynamik der Nachträglichkeit

In den „Bruchlinien der Erfahrung" (2002) beschreibt Bernhard Waldenfels die Phänomenologie der gebrochenen Erfahrung und verweist in diesem Zusammenhang auf die zwei Leitmotive „Pathos" und „Diastase". Unter Pathos versteht Waldenfels „Widerfahrnisse, die uns zustoßen, uns zuvorkommen, uns anrühren und verletzen, keine Grundschicht also, sondern ein Geschehen, in das wir wohl oder übel und auf immer verwickelt sind" (Waldenfels 2002, S. 9). Das Wort „Diastase" fasst er dagegen als die „Gestaltungskraft der Erfahrung" (ebd., S. 9) auf, die etwas oder jemand (Neues) entstehen lässt – sie ist eine zeit-räumliche Differenzierungsbewegung, in der die Erfahrung auseinander tritt, sich zerteilt oder zerspringt. An späterer Stelle beschreibt er Störerfahrungen (und katastrophale Zusammenbrüche im äußersten Falle) als Erfahrungen, die sich den gewohnten Sinnerwartungen und Regelungen entziehen:

> Die Störerfahrung ist nicht zu verwechseln mit der nachträglichen Deutung als Störung und entsprechende Abwehrmaßnahmen, mit denen wir unsere Fassung zurückgewinnen. Das Etwas, das uns als Pathos zustößt, das uns im Extremfall überwältigt, lähmt und vernichtet, erweist sich als *bedeutungs-los* (...) oder *über-bedeutend* (ebd. S. 33).

Auch der Philosoph Peter Sloterdijk hat in einem frühen Aufsatz (1978) schon den Begriff der Stör-Erfahrungen verwendet und sie als „*nichtintegrierbare* Erfahrungsanlässe" beschrieben (Sloterdijk 1978, S. 113). Dieser vorerst nicht-integrierbare Erfahrungsanlass appelliert sozusagen an unsere (Selbst-)Wahrnehmung und Vorstellungsfähigkeit. Während beim „abwehrenden Lernen" Unvereinbares ausgeblendet werde, entwickele das Individuum beim „kritischen Lernen" neue Ordnungsbegriffe (Sloterdijk 1978, S. 115). Störerfahrungen, die immer auch Anstöße zur Selbsterfahrung mit einschließen, können demzufolge neue Auslegungs- und Deutungsprozesse anstoßen (vgl. Schütz 1991) beziehungsweise unsere bisherigen Denkstrukturen und unsere Selbstauffassung verändern und erweitern. In diesem Sinne kann das Sicherfahren den Boden für urteilende Handlungsschritte bereiten, die in die „Welt" und wiederum auf uns selbst zurückwirken. Momente der Nicht-Stetigkeit und damit einhergehende Stör- bzw. Widersprucherfahrungen können so als Lernchance oder Bildungsmoment begriffen werden, denn Bildung findet in „explorierenden Selbst-Welt-Begegnungen" statt (Winterhager-Schmid 2008, S. 222).

Wichtig ist anzumerken, dass sich erfahrene Widersprüche vermutlich nicht auflösen – der Bogen schließt sich nicht dialektisch, es heilen nicht alle Brüche, weil, so noch einmal Waldenfels, Erfahrungen gegenüber sich selbst verschoben sind, „und zwar in Form einer Vorgängigkeit dessen, was uns affiziert, und einer Nachträglichkeit dessen,

was wir darauf antworten" (Waldenfels 2002, S. 10). Diese nachträgliche Antwort kann auch auf sich warten lassen, denn das, was in dem gegenwärtigen Augenblick, in dem es erlebt worden ist, nicht wahrgenommen und in einen Bedeutungszusammenhang integriert werden konnte bleibt – so wird weiter angenommen – als Erinnerungsspur und damit Teil unseres Da-Seins in der Welt.[2] Regina Becker-Schmidt hat das Konzept der Nachträglichkeit für die Sozialpsychologie im Zusammenhang diskontinuierlicher weiblicher Lebensläufe mit Blick auf pädagogische Prozesse umgearbeitet. Nachträglichkeit ist für sie einerseits ein (unbewusster)

> …psychischer Prozess, in dem Erinnerungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen im Nachhinein neu interpretiert werden, weil sich [erst] in der Jetztzeit ein Bewußtheitsstand erreichen und ein Bedeutungszusammenhang stiften ließ, in die diese sinnhaft integriert werden können (Becker-Schmidt 1994, S. 174, Anm. d. Autorin).

Deshalb bezeichnet sie Lernprozesse als „umwegig", da sich Sichtweisen durch gegenwärtige aktive Neu-Interpretationen veränderten und somit neue Optionen für die Zukunft möglich seien. Darüber hinaus betont sie, dass das Subjekt seine Wunschphantasien über lange Phasen der Latenz aufbewahren und auch umwandeln könne. Zäsuren, Neuanfänge und Umorientierungen (hier z.B. auch der Besuch der Frauenakademie) stehen demnach einerseits in einem wechselseitigen Bezug zu vergangenen oder gegenwärtigen Widerspruchserfahrungen und damit einhergehenden, sich in Schüben vollziehenden Lern- und Entwicklungsprozessen. Andererseits liegen untergründig wirkende „Inhalte" oder – anders ausgedrückt – Spuren, Nicht-Wahrgenommenes und (vermeintlich) Nicht-Gespürtes, bereit, die es bei nachträglicher Aktualisierung in ihrer Wirksamkeit anzuerkennen und zu integrieren gilt. Dabei spielt die soziale Resonanz eine wichtige Rolle.

5. Erste Erkenntnisse aus Einzelinterviews und Gruppendiskussionen

Um das verstörende Moment biographischer „Bruchlinien", wie Waldenfels sie versteht, in seiner lebensgeschichtlichen Wirksamkeit und in seiner einzigartig „biographischen Artikulation" (Schütz 1991, S. 87) zu erfassen, sei einführend eine Passage aus einem biographischen Einzelinterview beleuchtet. Frau Wagner[3] erzählt unter anderem von einer ungewollten Schwangerschaft, von den außerehelichen, sexuellen Beziehungen ihres ersten Mannes (und ihren eigenen) und von der schweren Erkrankung ihres zweiten Ehemannes (den sie pflegt und dafür ihre Berufstätigkeit beendet). Sie erinnert und erzählt diese Lebensereignisse, wodurch diese – in ihrer mitteilenden Versprachlichung – nicht mehr „bedeutungs-los" (s.o.) sind. Vielmehr werden diese Ereignisse nach wie vor als bedeutsam erlebt, weil sie gerade in der Gegenwart in

2 Auch bei Sigmund Freud findet sich ein Konzept der Nachträglichkeit: „Erfahrungen, Eindrücke, Erinnerungsspuren werden später aufgrund neuer Erfahrungen und mit Erreichen einer anderen Entwicklungsstufe umgearbeitet. Sie erhalten somit gleichzeitig einen neun Sinn und eine neue psychische Wirksamkeit" (Laplanche und Pontalis 1973, S. 313).

3 Die Namen wurden anonymisiert.

einen neuen Zusammenhang gebracht werden (wollen). Im Rückblick auf ihr Leben formuliert Frau Wagner:

> Und das sind halt so manche Stationen wo in meinem Leben halt (-) bisschen so nicht weiß so recht wie ich die dann für mich nun so vollends verarbeite. Weil es (...) gibt immer ahm (-) also es ist nicht mehr so schlimm mit den Schuldgefühlen und was ich da gemacht habe und so aber es bleibt halt. Es ist so gewesen auch wenn ich sage ich bin auch ein Mensch der seine Bedürfnisse hat (...) Aber es bleibt halt. Es bleiben diese Stationen da. Die kann man nicht auswischen aber egal wie man mit ihnen umgeht. Und je nachdem wie man drauf ist geht man mit ihnen besser oder schlechter um. (-) Oder wenn dann Gegebenheiten kommen wenn mir jemand etwas erzählt aha kommt es dann mal wieder (Einzelinterview 1, Zeile 1229–1239).

Solche intimen „Bekenntnisse" äußern Frauen nur in Einzelinterviews. In den drei von mir durchgeführten und ausgewerteten Gruppendiskussionen aktualisierte sich dagegen vielmehr die Erinnerung an gemeinsame Erfahrungsräume und -zeiten bzw. die „strukturellen Gegebenheiten" und damit einhergehende „typische" Widerspruchserfahrungen dieser und jener Art. Der Widerspruch zwischen tradierten Lebenslaufmustern (bei zugleich ersten Ansätzen einer Modernisierung der weiblichen Lebensführung) und dem Begehren nach individueller beruflicher Verwirklichung spielte in den von mir erhobenen Gruppendiskussionen eine große Rolle.

In einer Gesprächspassage der Gruppendiskussion schildert Frau Lips (65 Jahre) ihre Widerspruchserfahrungen im Zwiespalt zwischen weiblich-traditioneller Familienorientierung und ihrem beruflichen Begehren, das Fehlen von weiblichen Vorbildern, die Entscheidung ihrer Eltern über ihren weiteren Lebensweg und die Anschaffung der Aussteuer. Sie erzählt von ihrer ungeliebten Tätigkeit als Justizangestellte in einem Notariat. Die Eltern erlauben ihrer Tochter schließlich doch, auf eine Wirtschaftsoberschule zu gehen, welche sie mit dem Abitur abschließt. Dennoch werden ihr von den Eltern Steine in den Bildungsweg gelegt und sie an einem Universitätsstudium gehindert.

Frau Lips steht für eine Frauengeneration, die zwar schon zu Ausbildungs- und Berufsorientierung angehalten wird, deren biographische Optionen sich jedoch schon als Jugendliche bzw. als junge Frau zu verengen drohen. Sie bezeichnet sich selber als gute Schülerin und wächst offensichtlich in einem bildungsbürgerlichen Milieu auf. Weibliche Vorbilder für den Besuch einer weiterführenden Schule und entsprechender Berufstätigkeit hätten gefehlt. Frau Lips orientiert sich an den berufsbezogenen Lebenslaufmustern von Vater und Großvater, die als Lehrer einen Beruf ausübten, der mit einem hohen sozialen Prestige und mit Eigenständigkeit einherging. Auch andere Gruppendiskussionsteilnehmerinnen – insbesondere aus dem bildungsbürgerlichen Milieu – lassen ähnliche Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse erkennen, auch sie erwähnen männliche Vorbilder aus dem familiären Umfeld. Frau Lips strebt nach dem, was ihren Brüdern selbstverständlich offen stand, nach verlängerter Bildungszeit, nach einem Universitätsstudium, nach der Freiheit des Weggehens („Uni hieß Freiheit für mich"), nach Anerkennung in einer Berufstätigkeit, also nach dem, was als Grundlage

für eine autonomere Lebensführung und individuellere Selbstbestätigung gesehen werden kann, aber auch als „Fluchtmöglichkeit“ aus der häuslichen Enge.

Damit bestätigt sie das, was Regina Becker-Schmidt (1995) feststellte: Mädchen und Frauen können – durch die Identifikation mit weiblichen *und* männlichen Bezugspersonen – ihre Selbstdefinitionen weiter fassen, so dass ihre Geschlechtsidentität nicht so rigide festgelegt ist wie die des männlichen Geschlechts. Mädchen verfügen somit in ihren Lebensentwürfen über einen weiteren Orientierungshorizont als Jungen und Männer. Widersprüchlich wird das Erleben offensichtlich aber dann, wenn dieser weite Orientierungshorizont auf Grund normativer Erwartungen verengt wird. Dann bekommt das ältere Orientierungsmuster “Ehefrau, Hausfrau und Mutter“ für die hier untersuchten Frauengenerationen weiterhin eine dominante normative Bedeutung. Es handelt sich um ein weibliches Lebenslaufmuster, dessen Wirksamkeit sich Frauen mehrheitlich auch dann nicht entziehen konnten, wenn sie sich davon nicht wirklich angezogen fühlten. Frau Lips’ Begehren richtet sich auf mehr und anderes als das, was die Tradition ihr als sicheren Weg einräumt. Genau in diesem Wollen bzw. Begehren steckt ein Konflikt, der für sie Widersprüche erzeugt. Zugestanden wird Frau Lips nur ein Kompromiss. Es kann gleichwohl davon ausgegangen werden, dass Frau Lips in der Nachträglichkeit des Erzählens die mangelnde soziale Unterstützung bei der Entfaltung ihres Bildungsbegehrens als schmerzliche Kränkung wieder erlebt. Dass Frau Lips ihr Abitur auf der Wirtschaftsoberschule machen durfte, zeigt, dass sie durchaus mit einer gewissen Hartnäckigkeit ihre Vorstellung von einem verlängerten Schulbesuch und der damit verbundenen Hochschulreife verfolgt hat. Die Pädagogische Hochschule in der Nähe und damit der für junge Frauen anerkannte Beruf der Lehrerin ist es dann geworden. Das „geworden“ deutet sprachlich eine Resignation auf Seiten Frau Lips’ und damit einen Verzicht bzw. eine ungerechte Begrenzung des eigenen Bildungsbegehrens an. Gleichzeitig eröffnen oder verschließen sich Frau Lips durch diesen (Aus-)Bildungs- und Berufsweg jeweils besondere Erfahrungen von Gesellschaft (vgl. Haug 2003).

6. Perspektiven für die Praxis der Erwachsenenbildung

Betrachten wir von hier aus mögliche Konsequenzen für die erwachsenenbildnerische Praxis, so kann dies zunächst nur mit Zurückhaltung geschehen, da diese Studie noch nicht abgeschlossen ist. Es geht darum, Erwachsenenbildner/innen für biographisch relevante Widerspruchserfahrungen, die sich in der Auseinandersetzung der Erwachsenen mit der Ambivalenz normativer Lebenslaufmuster ergeben, zu sensibilisieren und ihre Aufmerksamkeit auch auf solche Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen zu richten, die sich mit der Nachträglichkeit von Integrations- und Umstrukturierungsbedürfnissen verkoppeln. Nur dann wird es möglich sein, behutsame pädagogische Anregungen und hilfreiche Ermutigungen zur Selbstreflexion einzuleiten, die es Teilnehmenden oder Rat suchenden Erwachsenen ermöglichen, über die eigenen Lebenserfahrungen zu sprechen, abgerissene Lebensfäden wieder aufzunehmen und neue Sichtweisen in Bezug auf die vergangenen und gegenwärtigen Lebensereignisse zu entwickeln. Hier

wird es auch wichtig sein, Frauen (und Männer) zu befähigen, *in* Ambivalenzen zu leben und diese „Umwegigkeiten" als nicht selbst verschuldet anzuerkennen. Wenn das ursprüngliche Begehren in der Nachträglichkeit der Selbstreflexion neue Aktualität bekommt, so können daraus neue Energien entstehen. Diese lassen sich produktiv für Neuorientierungen im Bildungsprozess nutzen. Das hier angedeutete erwachsenenpädagogische Konzept des biographischen Lernens der Nachträglichkeit verlangt – neben der (beruflichen und persönlichen) Selbstreflexion von Erwachsenenbildner/inne/n – nach Hellhörigkeit auf Seiten der Professionellen einerseits und nach Kenntnissen und Vorstellungen von nicht-stetigen Bildungsprozessen und lebensgeschichtlichem Lernen andererseits, welche eben auch in ihrer Geschlechtertypik (oder auch als Generationen- bzw. Milieutypik) zu verstehen sind: Die Identitätsbildung unterliegt lebensweltlichen (und gesellschaftlich-historischen) Beschränkungen und Möglichkeiten. In diesem Sinne können Widerspruchserfahrungen „typische" Erfahrungen sein; diese werden jedoch vom Subjekt je einzigartig gedeutet und in einen besonderen (Sinn-) Zusammenhang gebracht. In den verschiedenen erwachsenenbildnerischen Arrangements über diese biographischen Deutungsprozesse und -horizonte ins Gespräch zu kommen bzw. die jeweiligen Inhalte des Bildungsangebots mit den weiblichen (und männlichen) Lebenserfahrungen im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge zu verknüpfen – gerade auch im Fortgang gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse –, ist für eine nachhaltige Praxis der Erwachsenenbildung von nicht zu unterschätzendem Wert. Dafür gilt es, insbesondere auch in diesem pädagogischen Handlungsfeld „Anerkennungsräume" (vgl. Gröning 2005, S.14) zu schaffen, in denen biographisch gesprochen und in der Gruppe reflektiert werden kann. – Axel Honneth sieht in der Schaffung von Räumen und Situationen, die Menschen positive Erfahrungen intersubjektiver Anerkennung ihrer Individualität ermöglichen, eine moralische Aufgabe, weil die Erfahrung der Anerkennung eine wichtige Voraussetzung für das Wachstum einer positiven Selbstbeziehung sowie für Selbstschätzung und Selbstvertrauen ist (vgl. Honneth 1994, S. 278f.). Kommunikative Räume der Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstschätzung sind von zentraler Bedeutung für die Praxis der Erwachsenenbildung, weil sie Grundlagen für das Ingangkommen von Bildungsprozessen schaffen.

Literatur

Allheit P./Dausien, P. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R.: Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 565–585

Becker-Schmidt, R. (1994): Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensläufe. In: Diezinger, A. u.a. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Br., S. 155–182

Becker-Schmidt, R. (1995): Von Jungen, die keine Mädchen und Mädchen die gerne Jungen sein wollten. Geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität. In: Becker-Schmidt,R./ Axeli-Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt a.M./New York, S. 220–246

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen

Bollnow, O. F. (1965): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 3. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz

Däschler-Seiler, S. (2004): Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuiät im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb. S. 15–29

Dilthey, W. (1981): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M. (zuerst erschienen 1910)

Gröning, K. (2005): Übergänge – konzeptionelle Überlegungen zur Bedeutung der Theorie Donald Winnicotts für die Supervision. In: Forum Supervision, H. 25 Übergänge. Frankfurt a.M., S. 8–18

Haug, F. (2003): Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg

Heinze, Th./Klusemann, H.-W. (1979): Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Baacke, D./ Schulze, Th.: Aus Geschichten lernen. München, S. 183– 225

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neubearb. Aufl. Weinheim und Basel, S. 303–317

Krüger, H. (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M., S. 195–219

Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.

Rittelmeyer, C./Parmentier, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt

Schütz, A./Luckmann, T. (1991): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.

Schulze, Th. (2003): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 323–340

Sloterdijk, P. (1978): Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der Zwanziger Jahre. München

Stadelhofer, C. (2001): ‚Frauenakademien' als Modell wissenschaftlicher Weiterbildung für Frauen in und nach der Familienpause. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 485–495

Waldenfels, B. (2002) Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.

Winterhager-Schmid, L. (2004): Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., S. 127–146

Winterhager-Schmid, L. (2008): Ästhetische Bildung in der Ganztagsschule. In: Liebau, E. (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Bielefeld, S. 215–235

Wohlrab-Sahr, M. (1993): Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne": Das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. Opladen