

Birgit Griese (Hrsg.)

**Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungs-
prozesse**

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 11

Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Birgit Griese (Hrsg.)
**Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und
Bildungsprozesse**

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 11
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Mainz 2006

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher
Genehmigung

ISBN 3-935461-10-0

978-3-935461-10-8

ISSN 1616-5799

Inhalt

Vorwort.....	5
<i>Eva Borst</i>	
Bildung im Prozess des Lebenslangen Lernens.....	9
<i>Sylke Bartmann</i>	
Zur Bildung von Selbst- und Weltverständnissen.....	27
<i>Heide von Felden</i>	
Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als Bildungsforschung und Untersuchungsansätze zum Lebenslangen Lernen.....	53
<i>Jürgen Schiener</i>	
Das lebenslange Lernen im Umbruch oder in der Flaute?.....	77
Literatur.....	97
Angaben zu den Autorinnen und Autoren.....	107

Vorwort

Im hier vorliegenden Sammelband werden Beiträge veröffentlicht, die am 15. Juli 2005 anlässlich des ersten inhaltlichen Kolloquiums des interdisziplinären Zentrums für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gehalten worden sind. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand das gegenwärtig in Politik und Wissenschaft hochaktuelle Thema des ›Lebenslangen Lernens‹. Das Themenfeld selbst korrespondiert mit den Zielsetzungen, die vom ZBH bzw. von seinen Mitgliedern verfolgt werden:

»Einerseits stellt der gesellschaftliche Wandel und die damit verbundene Modernisierung des Bildungssystems die Bildungsadministration vor neue Steuerungserfordernisse und -probleme. Andererseits sind die Entwicklungsaufgaben der Praxis sowie die Wirkungen veränderter institutioneller Bildung auf Seiten der Adressaten und Adressatinnen noch weitgehend unerforscht. Zur Abklärung dieser Problemzusammenhänge leistet das ZBH wichtige Beiträge. Dabei sollen die spannungsvoll zueinander stehenden Interessen von Forschung, Politik und Praxis produktiv vermittelt werden.«¹

Der Sammelband dokumentiert einen Ausschnitt aus den Aktivitäten, die am Zentrum stattfinden, und unterstreicht zugleich die programmatische Ausrichtung des ZBH: Gesellschaft, Politik, Forschung und Praxis werden in den hier präsentierten Beiträgen nicht als separate soziale Einheiten aufgefasst, sondern in ihrem Wechselverhältnis betrachtet.

Ursprünglich referierten Prof. Dr. Stefan AUFENANGER, PD Dr. Eva BORST, Prof. Dr. Heide VON FELDEN sowie der akademische Rat Jürgen SCHIENER. Der Titel des Sammelbandes *Theoretische und empirische Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse* kündigt jedoch an, dass sich der Fokus im Zusammenhang mit der Herausgabe der Vorträge leicht verschoben hat.² Zum einen ist die Modifikation auf die Integration des Aufsatzes von Dr. Sylke BARTMANN zurückzuführen: Die Autorin fokussiert in ihren theoretischen Ausführungen und empirischen Analysen eindeutig auf Bildungsprozesse im Lebensverlauf. Zum anderen wird hier in Rechnung gestellt, dass die Beiträge von Heide VON FELDEN und Eva

1 <http://zope.verwaltung.uni-mainz.de/forschung/schwerpunkte/forschungszentren/buhf/view>. Interessierte können sich auf der Homepage des Zentrums über weitere Anliegen und Projekte informieren.

2 Leider liegt der von Prof. Dr. AUFENANGER gehaltene Vortrag nicht in schriftlicher Fassung vor. Dies hängt damit zusammen, dass er das im Zentrum des Kolloquiums stehende Thema ›Lebenslanges Lernen‹ am Beispiel von Videomaterial erörterte. Erfreulicherweise erklärte sich Dr. Sylke BARTMANN, die ebenfalls Mitglied des Zentrums ist, bereit, einen Aufsatz zum Buchprojekt beizusteuern.

BORST den Gegenstandsbereich ›Lebenslanges Lernen‹ grundsätzlich im Kontext von Bildung bzw. im Horizont von Bildungstheorien und Bildungsprozessen verhandeln.

Die Entscheidung, die einzelnen Abhandlungen in der hier präsentierten Reihenfolge zu publizieren, ist inhaltlichen Gründen geschuldet. Eva BORST behandelt in ihrem Aufsatz *Bildung im Prozess des Lebenslangen Lernens* die Themen Bildung und Lernen vorrangig aus theoretischer Perspektive. Definiert und kommentiert werden die im Themenfeld des ›Lebenslangen Lernens‹ zentralen, jedoch in den politischen und theoretischen Diskursen oftmals vernachlässigten Begriffe bzw. Dimensionen ›Bildung‹, ›Biographie‹, ›Erfahrung‹ und ›Geschichtlichkeit‹. Interessant ist der Beitrag nicht nur aufgrund der vorgenommenen Begriffsklärungen und -diskussionen und den sich anschließenden Reflexionen im Hinblick auf mögliche Aufgaben und die programmatische Ausrichtung des ZBH, sondern auch aufgrund der Einführung des Konzepts der ›Resilienz‹ in die Debatten. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Resilienzkonzept veranlasste hier die Entscheidung, den Beitrag von Sylke BARTMANN anzuschließen. In ihrem Aufsatz *Zur Bildung von Selbst- und Weltverständnissen* skizziert BARTMANN die Ausbildung der basalen Vorstellungen des Einzelnen vom ›Ich‹ und von der ›Welt‹ im Verlauf des Lebens. Die diesen biographischen Prozessen zugrunde liegenden Vorgänge werden sowohl theoretisch als auch in der empirischen Rekonstruktion konturiert. Jene am Fall von Walter Süßmann rekonstruierten Deutungs- und Handlungsmuster werden letztlich als ›biographische Ressourcen‹ definiert – ein Konzept, dessen Besonderheiten sich gerade in der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit gängigen ›Ressourcen‹- sowie ›Resilienzansätzen‹ herauskristallisieren. Konzentriert sich Sylke BARTMANN vor allem auf Bildungsprozesse, so holt der Beitrag *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als Bildungsforschung und Untersuchungsansätze zum Lebenslangen Lernen* die Dimension des ›Lebenslangen Lernens‹ wieder ein. Heide VON FELDEN erörtert das Thema in ihrem Aufsatz im Hinblick auf die empirische Bildungsforschung. Die aktuell in Politik und Wissenschaft mit dieser Thematik verbundenen Begrifflichkeiten – unter anderem ›informelles Lernen‹, ›bildungsorientiertes‹ und ›selbstgesteuertes Lernen‹ – werden eingeführt und diskutiert. Methodologische und methodische Fragen, die sich hinsichtlich der empirischen Rekonstruktion von Lernprozessen stellen, werden theoretisch und am Beispiel durchgeführter empirischer Untersuchungen und ihrer Ergebnisse (Stichwort: PISA-Studie) detailliert dargelegt. Ähnlich wie im Beitrag von BORST wird auch hier konstatiert, dass die theoretische und empirische Beschäftigung mit Lernprozessen auf die Dimensionen ›Biographie‹ und ›Bil-

dung« angewiesen ist und bleibt; allerdings werden diese Perspektiven mit Blick auf die Forschung eingeholt. Die besondere Relevanz einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung sowie Fragen ihrer Umsetzung angesichts der Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen werden im Beitrag vorgestellt. Schließlich beantwortet Jürgen SCHIENER auf der Basis statistischer Daten die Frage, ob sich *[D]as lebenslange Lernen im Umbruch oder in der Flaute* befindet. Auf der Grundlage aktueller Daten aus dem sozio-ökonomischen Panel (1984-2000) werden die Effekte »informeller« und »formeller Weiterbildung« auf die »Statusentwicklung« sowie die »Karrieremobilität« hin untersucht. Zugleich wird von SCHIENER die zentrale Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen »lebenslangem Lernen« und »sozialer Ungleichheit« aufgeworfen und beantwortet. Der Beitrag zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass ein differenzierter Umgang mit dem Konzept des »Lebenslangen Lernens« gepflegt wird: Punktuell positioniert sich der Autor kritisch zur politischen »Bildungsoffensive«, die – national und international, wie die Beiträge dokumentieren – verstärkt auf das »Lebenslange Lernen« setzt. Und dies ist letztlich sämtlichen Beiträgen gemeinsam: Sie zeichnen sich durch einen reflektierten, kritisch-konstruktiven Umgang mit Begrifflichkeiten aus, die nicht nur das Feld Wissenschaft und Forschung tangieren, sondern auch auf den Ebenen von Gesellschaft und Politik (zunehmend) eine zentrale Rolle spielen.

Zum Schluss möchte ich denjenigen danken, die die Publikation ermöglicht haben. Jede Veröffentlichung hat ihre Geschichte, und das Zustandekommen dieses Sammelbandes hängt eng mit dem Engagement und dem Interesse von Prof. Dr. Franz HAMBURGER und der Unterstützung des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Universität Mainz zusammen.

Birgit Griese
Mainz im November 2006

Bildung im Prozess des Lebenslangen Lernens

Eva Borst

Wenn wir den Begriff des ›Lebenslangen Lernens‹ einer systematischen Analyse unterziehen, dann fällt zunächst auf, dass der Begriff der ›Bildung‹ in seiner klassischen Form überhaupt nicht in Erscheinung tritt, während er dort, wo er noch Verwendung findet, blass und inhaltsleer bleibt, und dies obwohl Lernen in einem engen Zusammenhang mit Bildung steht. Häufig wird der Begriff trotz seiner Ausdifferenzierung sogar synonym zum Erziehungs- und Lernbegriff gebraucht. Das mag zum Teil ein Übersetzungsproblem sein, da in der Regel in den Verlautbarungen von UNESCO, OECD und dem Europäischen Rat von ›lifelong education‹ oder ›lifelong learning‹ die Rede ist, die wörtliche Übersetzung also schon zu einer Verunklärung beiträgt. Was Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen sein könnte, gerät so aus dem Wahrnehmungshorizont pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten und führt letztlich zu einer theoretischen Kluft, mehr noch: zu einer systematischen Begriffsunschärfe, die darin mündet, Bildung in enthistorisierender Weise als beliebiges Substitut für Vorgänge zu gebrauchen, die eine Bildungstheorie erst kritisch zu kommentieren hätte.

Der substanzlose Bezug auf Bildung vor allem in öffentlichen Diskussionen, ihre ungerechtfertigte Popularisierung auf alltagswissenschaftlichem Niveau ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass Pädagogen und Pädagoginnen systematisch vom öffentlichen Raisonement ferngehalten werden. Zugleich wird auf bildungspolitischer Ebene eine Entpädagogisierung betrieben, die sich insbesondere darin zeigt, dass die pädagogischen Reflexionen über Bildung und Erziehung der letzten 250 Jahre als unangemessen, gar als ideologisch verworfen werden, insofern sie keine Antworten auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts liefern könnten.¹ Diese Argumentation ist um so bedauerlicher als ihr in Deutschland eine Rechtfertigung anhaftet, die, diskursiv in Szene gesetzt, davon ausgeht, der traditionelle Bildungsbegriff habe geradewegs in die europäischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts geführt. So ist etwa der Soziologe Wolf LEPENIES der Ansicht, dass die »chronische Überhöhung des

1 Vgl. Jürgen KLUGE (2003): *Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept*, passim.

Bildungsbegriffs« zur »Kompensation nationaler Schmach« gedient habe und »zum Treibsatz nationaler Hybris« wurde.² In ähnlicher Weise äußerte sich Michael NAUMANN auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2004 in Zürich. Diese Lesart trifft aber nicht den Kern dessen, was Bildung zu initiieren vermag, denn sie reduziert Bildung auf eine Ideologie und erzeugt mithin den Eindruck ihrer grundsätzlichen Obsolenz. Es ist gewiss nicht zu leugnen, dass das Bildungsbürgertum einen erheblichen Anteil an der Heraufkunft des Nationalsozialismus hatte, gleichwohl aber wird hier der Bildungsbegriff unhistorisch interpretiert und um seine kritischen Potenziale gekürzt. Der Verzicht auf den Begriff bzw. seine unausgesprochene Substitution durch Lernen scheint angesichts dieser ihm unterstellten Wirkungen geradezu konsequent. Er erkennt aber, dass mit dem Verschwinden des Begriffs auch die ihm inhärenten und hochvoraussetzungsvollen geschichtlichen Implikationen aus der öffentlichen Debatte verschwinden und dies letztlich Auswirkungen auf die diskursiv hervorgebrachte Subjektconstitution der Individuen haben wird.

Bildung bedeutet ja mehr als nur die Affirmation der Verhältnisse auf der Grundlage sozialisierter Bildungsgüter, sie bedeutet auch mehr als nur die Reproduktion von kulturellem und technologischem Wissen. Bildung ist von ihrer Geschichte her eng verknüpft mit Begriffen der Mündigkeit, der Urteilskraft, der Selbstbestimmung, der Emanzipation und der Solidarität. So problematisch diese Begriffe im Einzelnen auch sein mögen, weil sie selbst wieder eingebettet sind in ein Macht- und Herrschaftsgefüge, das zuweilen undurchsichtbar bleibt, so steht ihnen doch zur Beschreibung von Bildung als Instrument zur Selbst- und Weltaufklärung ein hoher Rang zu. Nicht als emphatischer, sondern als stets widersprüchlicher Begriff, der das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu beschreiben hat, sollte er nicht dem Vergessen anheim gegeben, sondern seine historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen und seine möglichen Implikationen sollten diskutiert werden.

Wenn wir Bildung als Bedingung der Möglichkeit verstehen, sich kritisch seiner selbst und der Welt zu versichern, dann wird die Wahrscheinlichkeit der diskursiven Vereinnahmung von Bildung durch partikuläre Interessen und ihre pauschale Verdammung als Ideologie vielleicht etwas geringer. Auch wenn wir der Tatsache Rechnung tragen müssen, dass sich ein intellegibles Subjekt nur innerhalb von machtvollen Diskursen zu konstituieren vermag, so sollten wir gleichwohl nicht aus den Augen ver-

2 Wolf LEPENIES (2003): *Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit*, S. 17.

lieren, dass Machtverhältnisse zugleich selbstermächtigende Potenziale enthalten, die die Pädagogik zu unterstützen hätte.³ Aber nicht nur aus diesen grundsätzlichen Überlegungen heraus sollte dem Begriff ein besonderer Platz im kulturellen Gedächtnis zugestanden werden, sondern auch, weil er eine theoretische Differenz zu Erziehung, Lernen, Wissen und Lehren zu markieren vermag. Da Bildung neben Erziehung ein genuin pädagogischer Begriff ist, sollten wir ihn als Vertreterinnen und Vertreter der pädagogischen Disziplin nicht leichtfertig aufgeben, sondern seinen intrikaten Verschränkungen mit individuellen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen auf den Grund gehen.

Da allerdings kaum Anstrengungen zu beobachten sind, den Bildungsbegriff in seiner gesellschaftlich-historischen sowie seiner psychisch-biographischen Bedeutung als sinnstiftende Komponente für das Konzept des ›Lebenslangen Lernens‹ zu begreifen und ihn mithin als Bereicherung der internationalen Diskussionen zu verstehen, möchte ich im Folgenden den Fokus auf genau dieses Problem lenken und danach fragen, in welcher Form ein Nachdenken über Bildung im Prozess des ›Lebenslangen Lernens‹ sinnvoll sein könnte.

Das Lehr-Lern-Verhältnis ist vielfältig ausdeutbar und die damit verbundenen Didaktiken sind abhängig von den jeweils in Anschlag gebrachten anthropologischen Auffassungen über den Menschen. Darüber zu reden würde eine wissenschaftstheoretische Sichtweise auf das ›Lebenslange Lernen‹ voraussetzen, dabei aber zu weit vom Thema wegführen. Ich möchte aber einen Grundsachverhalt klären, der Aufschluss über einen Zusammenhang gibt, der in Konzepten des ›Lebenslangen Lernens‹ häufig soweit in den Hintergrund tritt, dass ihm die gebührende Aufmerksamkeit entzogen ist. Gemeint ist das Verhältnis von Erziehung, Lehren (Unterricht) und Bildung. Dabei geht es hauptsächlich um die Frage, ob in dem Begriff des ›Lebenslangen Lernens‹ tatsächlich alle für die jeweilige persönliche Entwicklungsphase notwendigen Elemente abgedeckt werden können.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es zunächst notwendig, sowohl den Begriff der ›Bildung‹ wie auch denjenigen des ›Lernens‹ pädagogisch zu entfalten, um an späterer Stelle die Frage anzuschließen, welcher Stellenwert Bildung in den neueren Konzepten zum ›Lebenslangen Lernen‹ zuzukommen hätte. Dabei habe ich mir allerdings erlaubt, insbesondere

3 Diskurse sind im Sinne von Michel Foucault institutionalisierte Reden, die Macht ausüben und innerhalb derer sich Subjekte sowohl unterwerfen wie auch selbstermächtigen. Diskurse bringen das intellegible Subjekt erst hervor.

die bildungspolitischen Vorhaben für Kindergartenkinder zu untersuchen, da Kindertagesstätten in jüngster Zeit eine besondere Aufmerksamkeit zuteil wird und sich dort die Resignifizierung des Bildungsbegriffs wie unter einem Brennglas nachvollziehen lässt.

1.

Die bildungspolitischen Leitlinien zum Lebenslangen Lernen stammen von der OECD, die, anders als die UNESCO, ausdrücklich das »Lebenslange Lernen« unter ökonomischen und funktionalistischen Gesichtspunkten betrachtet. So heißt es im OECD-Observer aus dem Jahr 2004 zum Lifelong Learning etwa:

»Das wachsende Tempo der Globalisierung und der technologischen Veränderung, die Veränderungen hinsichtlich der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsmarktes sowie die Alterung der Bevölkerung gehören zu *den* Kräften, die den Bedarf für eine kontinuierliche Steigerung der beruflichen und sozialen Kompetenzen unterstreichen.«⁴

Mit Blick auf eine systematische politische Strategie empfiehlt sie daher, »Lernenden nicht nur Lernanlässe zu verschaffen, sondern sie in einer Weise zu unterstützen, die sie motiviert, weitere Lernprozesse zu unternehmen, wo nötig selbstorganisiert und selbstgesteuert.«⁵ Intendiert ist dabei, dass sich der Lernende flexibel auf veränderte Arbeitsbedingungen und den Erwerb des entsprechend veränderten Wissens einstellen kann und er Kompetenzen entwickelt, die ihm diese Flexibilisierung ermöglicht. Dem lebenslang Lernenden wird so ein unabgeschlossener Prozess nicht im eigenen, sondern im Interesse der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes abverlangt, der begleitet wird von ständigen Evaluationen und Qualitätskontrollen.

Man kann gewiss nicht mehr davon sprechen, dass Lernen in irgendeiner Form zu seinem Ende kommt, gleichwohl aber steckt in den Forderungen der OECD die stillschweigende Überzeugung, dass Lernen operationalisierbar und das Lernergebnis kontrollierbar ist. Da sich das Wissen aber

4 Im Original heißt es: »The increased pace of globalisation and technological change, the changing nature of work and the labour market, and the ageing of populations are among the forces emphasising the need for continuing upgrading of work and life skills throughout life« (OECD-POLICY BRIEF (2004): *Lifelong Learning*, Übersetzung und Hervorhebung E.B.).

5 »In a systemic strategy, learners at each stage of life need not only to be provided with opportunities for learning, but in a manner that equips and motivates them to undertake further learning, where necessary, self-organised and directed« (ebd., Übersetzung E.B.).

ständig und mit großer Geschwindigkeit verändert, muss das jeweilige Produkt des Lernens ebenso ständig auf seine Qualität hin überprüft werden. Daher ist diese Art des Lernens zwar offen im Hinblick auf das zukünftige Wissen, teleologisch, geschlossen und funktional aber ob seiner aktuellen Abprüfbarkeit. Teleologisch ist dieses Lernen deshalb, weil es »von einem feststehenden und den Ablauf des Prozesses bestimmenden Ziel der [...] gekonnten Leistung her [zu verstehen ist], bei der das Lernen an [...] zeitlich ungefähr«⁶ fixierbaren Punkten bei Bedarf evaluiert werden kann. »From the cradle to the grave«, wie es im OECD-Observer heißt, sind alle bedeutungsvollen Lernaktivitäten in Hinsicht auf abrufbares Wissen und Kompetenz umfassend in den Blick zu nehmen.⁷ Das betrifft sowohl das formale Lernen in den Bildungseinrichtungen wie auch das informelle Lernen außerhalb der Bildungseinrichtungen. So ist zu beobachten, dass vermehrt Anstrengungen unternommen werden, den Prozess des informellen Lernens sicht- und messbar zu machen, und zwar im Hinblick auf Kompetenzerweiterung im Sinne so genannter Schlüsselqualifikationen.⁸

Dieser funktionalistische Lernbegriff, den wir in fast allen offiziellen Stellungnahmen zum »Lebenslangen Lernen« antreffen, setzt voraus, dass der Lernende das Lernen lernt. Was also gelernt werden soll, ist die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen. Das ist in keinerlei Hinsicht zu kritisieren, wie es sich überhaupt bei diesem Gedanken um keine pädagogische Neuerung handelt. Schon Wilhelm VON HUMBOLDT hat uns auf diesen für das Urteilsvermögen notwendigen Sachverhalt aufmerksam gemacht, allerdings bezieht sich HUMBOLDT dezidiert auf den Bereich der Hochschule, also auf erwachsene Menschen, die insoweit frei sind, als sie ihren Lern- und Forschungsgegenstand frei von äußerlichen Forderungen selbst bestimmen konnten.

Mit der Hypostasierung des Marktes allerdings verändern sich die Vorstellungen des Lernens in einer Weise, die den Menschen nur noch in seiner Fragmentierung wahrzunehmen vermag, nämlich als Lernenden, der sich an den jeweiligen sozioökonomischen Gegebenheiten um des eigenen Überlebens willen auszurichten und alle Risiken, die mit dem un-steten Arbeitsmarkt verbunden sind, selbst zu tragen hat.

6 Günther BUCK (1969): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, S. 12.

7 OECD-Observer (2004): *Lifelong Learning*.

8 Vgl. Barbara DIETSCHKE, Heinz H. MEYER (2004): *Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen*, S. 31-35.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dem von der OECD favorisierten Lernbegriff das Individuum mit seinen subjektiven Bedürfnissen und Erfahrungen gar nicht mehr auftaucht, es verschwindet sozusagen hinter dem Lernenden. Diese Zentralität des Lernenden im Interesse des sozioökonomischen Wandels unterstellt dabei eine Übereinstimmung zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den jeweiligen Bedürfnissen des, wie es heißt, »launischen Produktmarkt mit seinen kürzeren Produktzyklen«. ⁹ Dabei wird der Lernende im Felde der beschleunigenden Veränderungen zu einem Wesen ohne Geschichte, weil Wissen und Können jeweils nur in der aktuellen Anforderungssituation von Interesse sind. Letztlich geht es also noch nicht einmal mehr um Wissensakkumulation, sondern schlimmer: das als veraltet geltende Wissen soll zugunsten eines neuen Wissens in Vergessenheit geraten. Und die Technologie gewinnt dabei eine Macht über die Menschen, weil sie ihnen immer bessere Leistungen abverlangt, ohne noch die Möglichkeit, über die Sinnhaftigkeit der Technologie selbst zu reflektieren. ¹⁰ Damit stehen aber diejenigen biographisch sinn- und bedeutungsvollen Lebensabschnitte zur Disposition, die sich nicht unter wirtschaftliche Erwägungen zwingen lassen. Was nämlich bei dieser Vorstellung aus dem Blick gerät, ist die pädagogische Tatsache, dass Lernen nicht an normativen Zielen ausgerichtet und daher Lernen vom Ende, also von den erwarteten Fähigkeiten oder Kompetenzen her gedacht werden kann, sondern dass es sich im Kontext von Erfahrungsaufschichtungen prozessual eng mit der individuellen und gesellschaftlichen Geschichte der Individuen verknüpft. In einem solchen Fall ist Lernen nicht nur an den einsinnigen Erwerb von Wissen und Können mit dem Ziel, ökonomisch reüssieren zu müssen, verbunden, sondern Lernen beruht auf einem Vorwissen bereits gemachter Erfahrungen, denen sich Neues gewissermaßen assimiliert: »In der Erfahrung breitet sich unser Wissen aus«, ¹¹ wie Günther BUCK diesen Vorgang beschreibt.

9 »There is a tendency towards shorter job tenures in the face of more volatile product markets and shorter product cycles« (OECD-OBSERVER (2004): *Lifelong Learning*, S. 2, Übersetzung E.B.).

10 Rainer BRÖDEL befürchtet angesichts dieser Situation eine neue Unmündigkeit (vgl. Rainer BRÖDEL (1998): *Lebenslanges Lernen-lebensbegleitende Bildung*, S. 2).

11 Günther BUCK (1969): *Lernen und Erfahrung*, S. 9.

2.

In der philosophischen Tradition steht der Begriff der Erfahrung in unmittelbarem Zusammenhang mit Lernen und Erkenntnis. Lernen und Erkenntnis deshalb, weil der Erfahrungsprozess *erstens* auf die der Erfahrung immanente Rückbezüglichkeit hinweist. Diese Rückbezüglichkeit beeinflusst nicht nur den Zuwachscharakter der Erfahrung (durch Lernen), sondern sie manifestiert sich dort, wo es um den *Bedeutungsgehalt* der schon gemachten Erfahrung geht. Sie richtet sich also nicht auf den Inhalt der früheren Erfahrung, sondern auf deren Bedeutung im Hinblick auf gegenwärtige oder spätere Haltungen und Handlungen des Individuums. *Zweitens* ist die Rückbezüglichkeit ein wichtiges Kriterium für die Selbsterfahrung: »Erst in der Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung.«¹² Erfahrung ist demnach eine historische, dabei individuelle Größe, für die das Lernen schon immer konstitutiv ist. Auch wenn nicht alle Erfahrungen sich dem Bewusstsein erschließen, so müssen sie doch im Moment ihres *Bedeutungsvollwerdens* reflexiv zugänglich sein. Lernen in diesem erweiterten Sinn öffnet den Horizont hin zu einer für das Individuum bedeutungsvollen Biographie, die aber eingebettet ist in gesellschaftliche Wandlungsprozesse und sich daher nicht unabhängig von diesen entwickeln kann. Das heißt, dass sich das erfahrungsgesättigte Lernen zwar stets im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft abspielt, sich dabei aber zunächst in Richtung einer subjektiven Veränderung auswirkt. Um sich aber seines historischen Gewordenseins und der damit verbundenen sozialen sowie gesellschaftlichen Zwänge bewusst zu werden, bedarf es einer »reflektierten Unfügbarkeit«,¹³ die sich erst dann einstellt, wenn das Individuum in die Lage versetzt wird, sich mit seinen Bedingungen kritisch auseinander zu setzen. *Drittens* ergibt sich daraus eine für das Lernen wichtige Einsicht: Lernen bedarf des »aktiven Irrtums«, es bedarf der Irritation, gar der Provokation und kann sich daher niemals linear entfalten. Diese Provokation muss von außen kommen und kann nur in einem Lernen zum Ausdruck kommen, dem das institutionalisierte *Lehren* vorausgeht. Das heißt: Lernen kann überhaupt erst produktiv werden, wenn das Individuum mit Kontrasterfahrungen konfrontiert wird und sich dadurch selbst fremd wird. Erst über die Wahrnehmung und die bewusste Anerkennung eines anderen können wir in einem reflektierten Rückbezug auf uns selbst die Unmittelbarkeit

12 Vgl. Günther BUCK (1969): *Lernen und Erfahrung*, S. 9.

13 Michel FOUCAULT (1992): *Was ist Kritik?*, S. 15.

als Unmittelbarkeit erkennen und entsprechend handeln.¹⁴ Dieser Entfremdung liegt auch die Möglichkeit der Bildung zugrunde, die stets verstanden werden muss als die Fähigkeit zu kritischer Reflexion über sich selbst, die Welt und die Gesellschaft.

Daher können Bildung und Erziehung nicht nur vom Lernen her gedacht werden, weil Lernen nur die Voraussetzung dieser beiden Kategorien darstellt. Lernen ist unter Berücksichtigung der vorgängig gemachten Ausführungen zunächst lediglich eine subjektive Angelegenheit, weil sie an die je schon gemachten Erfahrungen des Individuums anknüpft. In diese Erfahrungen mögen zwar gesellschaftliche Vorgaben, Normen und Werte unbewusst eingehen, solange sich diese aber einer systematischen Analyse entziehen, verbleiben sie auf der Ebene unmittelbarer Befangenheit im je eigenen Standpunkt, oder anders ausgedrückt: Sie verbleiben auf der Ebene des subjektiven Meinens (doxa). Diese subjektiven Vorstellungen bedürfen daher der *Vermittlung* eines gesellschaftlich Allgemeinen im Sinne ethisch-moralischer Übereinkünfte, die unter anderem als intersubjektive und gesellschaftliche Anerkennung des anderen zum Ausdruck kommen und sich nicht von alleine einstellen. Das heißt, es geht ganz wesentlich darum, über das eigene, begrenzte Selbst hinaus Solidarität und Mitgefühl im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit zu entfalten und nicht nur auf die schwankenden ökonomischen Anforderungen im Lichte von Nützlichkeit und Funktionalität zu reagieren.

Gerade für die Primär- und Sekundärbereiche bedeutet diese Vermittlung eine enorme Herausforderung, denn die zentrale Frage dort heißt: Wie kann diese Vermittlung vonstatten gehen, ohne den durchaus produktiven Eigensinn der Kinder den gesellschaftlichen Anforderungen aufzuopfern? Es geht also sowohl um die Frage der Erziehung wie auch um die Frage der Bildung. Genauer noch: Die »pädagogische Kernfrage« heißt: »Kann das kindliche Entwicklungs- und Subjektvermögen ohne den Prozess des Lehrens überhaupt herausgefordert, provoziert, fortgeführt werden?«¹⁵

Betrachten wir die bildungspolitische Diskussion über Bildung im Elementarbereich, fällt auf, dass dort zwischen Lernen, Bildung und Kompetenzerwerb nicht unterschieden wird und Neurowissenschaften, Bildungsforschung und Entwicklungspsychologie die neuen Leitdisziplinen für eine moderne Pädagogik darstellen.¹⁶ Entsprechend wird die »Funktion von

14 Vgl. Käte MEYER-DRAWE (1986): *Das Risiko des Lernens*, S. 138-140.

15 Armin BERNHARD (2001): *Lernkultur und Zivilgesellschaft. Der neue Lernbegriff als Grundproblem einer pädagogischen Theorie*, S. 236.

16 Wassilios E. FTHENAKIS (2003a): *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*, S. 6.

vorschulischen Bildungsprozessen« weniger in der »Vermittlung von Wissen gesehen als in der Vermittlung von lernmethodischen Fähigkeiten (›lernen zu lernen‹)«. ¹⁷ Unter dieser Prämisse sollen Kinder in einem sehr frühen Stadium ihres Aufwachsens auf das ›Lebenslange Lernen‹ im Lichte des Strukturwandels von Wirtschaft und Arbeit vorbereitet werden: »[D]ie Philosophie, die den neueren Bildungskonzepten zugrunde liegt«, verbiete ein Denken der Sicherheit: »Vielmehr wird die Suche nach Veränderung, die fortdauernde Bereitschaft zur Weiterentwicklung sowie eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit für Neues und Andersartiges erwartet«. ¹⁸ Um Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Stress und vieles mehr abzufedern, schlagen der führende Kommentator in Sachen Elementarpädagogik und Berater der Bundesregierung Wassilios FTHENAKIS und seine Mitarbeiterin Corinna WUSTMANN vor, statt Bildung den Begriff der Resilienz einzuführen. ¹⁹

3.

Der Begriff der ›Resilienz‹ steht in einem engen Zusammenhang mit der Ökologie und beschreibt dort die Fähigkeit eines Ökosystems, (negative) Eingriffe von außen aufzufangen und dennoch stabil zu bleiben. Resilienz heißt in diesem Zusammenhang: die Kraft zur Selbstregeneration, die von evolutionärem Charakter ist. Außer in der Ökologie findet der Begriff Verwendung in der Psychologie, hier vor allem in der Entwicklungspsychologie, mehr noch in der Entwicklungspsychopathologie, und wird in erster Linie in der Heil- und Sonderpädagogik für Risikokinder gebraucht, denen es gelungen ist, trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen – wie etwa Gewalterfahrung, Behinderung, Armut und andere familiäre Dissonanzen und Konflikte – eine psychische Widerstandsfähigkeit zur Bewältigung von Problemen zu entwickeln: Resilienz wird als die Fähigkeit »zur erfolgreichen Anpassung, positiven Funktionsfähigkeit oder Kompetenz trotz eines hohen Risikostatus, trotz chronischer Belastung oder trotz schwerwiegender oder langandauernder Traumatisierung beschrieben«. ²⁰ Obwohl sich zahlreiche Studien mit dem Phänomen der Resilienz beschäftigen, konnte bislang nicht geklärt werden, aufgrund welcher Faktoren etwa ein Drittel aller hochbelasteten Kinder resiliente Strukturen ausgebildet haben. Einig ist man sich allerdings darin, dass resiliente Kinder

17 Ebd., S. 8.

18 Wassilios E. FTHENAKIS (2003b): *Vorwort*, S. 12.

19 Vgl. Corinna WUSTMANN (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*; Rolf GÖPPEL (1999): *Bildung als Chance*, S. 170-190.

20 B. EGELAND et.al., zitiert nach Rolf GÖPPEL (1999): *Bildung als Chance*, S. 174.

die Fähigkeit entwickelt haben, ihr Bedürfnis nach Schutz und Anerkennung außerhalb der bedrohlichen Situation zu suchen. Nicht geklärt ist indes, ob sie diese Möglichkeiten aktiv und unter Aufbringung einer innengeleiteten Kraft in Anspruch genommen haben oder ob ihnen dies aufgrund außengeleiteter, im Grunde kontingenter Begegnungen und Erfahrungen gelungen ist.

Resilienz eignet sich demnach als deskriptiver Begriff zur Darstellung eines beobachtbaren Phänomens, das eine psychische Widerstandsfähigkeit trotz traumatischer Ereignisse, die in der *Vergangenheit* liegen, konstatiert. Gekennzeichnet ist dieses Phänomen durch seine retrospektive Dimension, denn dem resilienten Individuum gelingt es, auf die vergangenen Leiden in einer zwar noch ungeklärten, gleichwohl zuträglichen Art und Weise zu reagieren. Der Begriff der Resilienz vereinseitigt dabei aber auf das Individuum hin, weil er, entwicklungspsychologisch durchaus sinnvoll, vor allem eine bestimmte psychische Konstitution beschreibt. Seine pädagogische Bedeutung indes ist nicht ohne weiteres zu bestimmen, da die pädagogische Praxis zwischen Individuum und Gesellschaft im Hinblick auf *zukünftige* Entscheidungen und Handlungen vermittelt. Wassilios FTHENAKIS und seine Mitarbeiterin Corinna WUSTMANN verwenden den Begriff nun nicht im Sinne der Entwicklungspsychopathologie, der es darum geht, die Ursachen für ein resilientes Verhalten zu erforschen, sondern sie übertragen ihn auf ein pädagogisches Verhältnis. Sie gehen davon aus, dass es *allen* Vorschulkindern möglich sein müsse, eine Resilienzkompetenz zu erwerben, die folgendermaßen auszusehen hat:

- beständige Kompetenz unter extremen Stressbedingungen,
- positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen,
- positive gesunde Entwicklung trotz hoher Risikostruktur.²¹

Dass Kinder diese Resilienzkompetenz in einem sehr frühen Alter im Vorgriff auf eine möglicherweise chaotische Zukunft in einer pluralisierten Gesellschaft gewissermaßen präventiv entfalten sollen, verweist auf eine neue Dimension in den Konzepten zur Frühpädagogik: Gezielt soll darauf hingewirkt werden, Kinder in die Lage zu versetzen, ihr ›postmodernes‹ Selbst auch unter extremen Belastungen auszubalancieren. Hauptansatzpunkte zur Förderung der Resilienz sind Problemlösefähigkeit, Konfliktlösestrategien, Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, soziale Kompetenz in Form der Akzeptanz bestehender Differenzen, effektive Coping-Strate-

21 Vgl. Corinna WUSTMANN (2005): *Resilienz*, S. 1.

gien und nicht zuletzt körperliche Gesundheitsressourcen. Mit diesem hochnormativen Konzept wird Kindern die Aufgabe überantwortet, in einem Prozess der Selbstregulierung ein inneres Gleichgewicht herauszubilden, das sie widerstandsfähig gegenüber äußeren Anfechtungen machen soll, ohne dass die ihre Identität bedrohenden äußeren Umstände noch als kritikwürdig erscheinen.

Wissenschaftstheoretisch ist dieses Resilienzkonzept anschlussfähig an den Radikalen Konstruktivismus, der von der Vorstellung eines autopoietischen Systems ausgeht, das operational geschlossen ist und seine innere Struktur determiniertheit durch strukturelle Koppelung im Gleichgewicht hält. Wesentlicher Faktor zur Balancierung der inneren Struktur ist dabei die Auffassung, dass System und Umwelt in einem Verhältnis der (An-)Passung (Viabilität) zueinander stehen.²²

Betrachten wir den pädagogischen Resilienzbezug auf der Grundlage eines formalen Bildungsbegriffs, wie er von Günther DOHMEN wieder ins Gespräch gebracht wird, so ergibt sich eine auffällige Koinzidenz, insofern Bildung entelechisch interpretiert wird und als Ausdruck einer im Individuum schlummernden Kraft verstanden wird, die nur geweckt werden müsse, um zur Entfaltung zu gelangen.²³ Dabei stehen die immer schon keimhaft vorhandenen inneren Anlagen in einem spiegelbildlichen Wechselverhältnis zur Außenwelt. DOHMEN schreibt dazu:

»Denn die Bildung als persönliche Gestaltwerdung durch Auseinandersetzung mit entsprechenden Spiegelungen/leitbildhaften Manifestationen ist im Wesentlichen ein Prozess konstruktiven ›Lernens‹. [...] Die ›Bild-Werdung‹ innerer Potenziale bleibt immer auf innere Anlagen und auch auf die ›Gnade‹ ungeplanter Begegnungen und Anstöße in offenen Erfahrungszusammenhängen angewiesen.«²⁴

Daraus schlussfolgert DOHMEN, dass die Grundstrukturen von Bildung und Lernen kompatibel sind, Bildung und Lernen also gar nicht mehr unterschieden werden müssen. ›Lebenslanges Lernen‹ ist im Lichte dieser Konstellation Bildung, und zwar in dem Sinne, dass sich das Individuum ohne Anstoß von außen lernend selbst hervorbringt und reguliert. Da auch Resilienz als ein Vorgang der Selbstregulation beschrieben wird, ist der Begriff ohne weiteres übertragbar auf Lernen und Bildung im oben ange-

22 Vgl. Humberto R. MATURANA, Francisco J. VARELA (1987): *Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*.

23 Dazu passt auch der UNESCO-Bericht von Jacques DELORS aus dem Jahr 1996 zum ›Lebenslanges Lernen‹, der den Titel trägt: *Learning. The Treasure within!*

24 Günther DOHMEN (2002): *Lebenslanges Lernen – und wo bleibt die ›Bildung‹?*, S. 8-14.

fürten Sinn. Nach dieser Vorstellung besteht keine Veranlassung mehr, eine Differenz zwischen den Begriffen ›Lernen‹, ›Bildung‹ und ›Resilienz‹ zu machen, da sich alle drei stets auf ein und dieselbe Prämisse beziehen, nämlich auf das Prinzip der Innerlichkeit. Diese Indifferenz führt schließlich dazu, dass die Welterschließung den Aktivitäten des Kindes überlassen bleibt. Dementsprechend wird in den Bildungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz für den Elementarbereich ein »Bild vom Kind als aktiv Lernendem, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht«,²⁵ skizziert. Analog dazu spricht FTHENAKIS »vom kompetenten Kind«, das »Mitgestalter seiner Entwicklung und seines Lernens ist«.²⁶ Demgemäß soll die vorschulische Einrichtung darauf hinwirken, dem Kind zu vermitteln, *wie* man lernt, *wie* man Wissen erwirbt, *wie* man dieses organisiert und es in sozialer Verantwortung einsetzt. Diese stark von kognitiven Einsichten geleitete Perspektive auf zwei- oder dreijährige Mädchen und Jungen verkennt dabei aber die den Kindern eigenen triebbestimmten Handlungen, die einem Egozentrismus geschuldet sind, der in dieser Phase des Aufwachsens entwicklungspsychologisch nachgewiesen und eine durchaus übliche Erscheinung ist. Es ist zweifellos davon auszugehen, dass Kinder aktiv nach Sinn und Bedeutung suchen. Dabei sollten sie allerdings eine Unterstützung erhalten, die ihnen dabei hilft, die Welt strukturiert zu erschließen. Kinder brauchen eine Orientierung, die ihnen zunächst äußerlich ist und die sie nicht aus ihrem Selbst heraus zu entwickeln im Stande sind: »Wo es [also] ausdrückliches Lehren [und das heißt auch kanonisiertes kulturelles Wissen vermitteln und aneignen] gibt, da ist das Lernen Gegenstand neuer Erfahrung«.²⁷ Wo dies nicht geschieht und Kinder vor allem mit Rücksicht auf einen flexibilisierten Arbeitsmarkt mit weitgehend inhaltslosen Lern- und Lebenskompetenzen, den so genannten *soft skills* – oder wie es bei der OECD heißt: *work and life skills* – im Hinblick auf ›Lebenslanges Lernen‹ hin ausgestattet werden sollen, besteht in einem hohen Maße die Gefahr, dass Lernen unhistorisch und ephemere wird, ausgerichtet an den aktuellen Erfordernissen des Tages.

Wenn wir Resilienz in dieser ihr zgedachten Indifferenz zu den Begriffen ›Lernen‹ und ›Bildung‹ betrachten, dann können unter Umständen soziale, gesellschaftliche und ökonomische Zwangsstrukturen eine Macht über das Individuum gewinnen, die ihm nur die Wahl lässt, sich selbst stets aufs Neue anzupassen oder unterzugehen. Was geschieht nämlich

25 MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RLP (2004): *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*, S. 13.

26 Wassilios E. FTHENAKIS (2004): *Elementarpädagogik nach PISA*, S. 11f.

27 Günther BUCK (1969): *Lernen und Erfahrung*, S. 12.

mit jenen Kindern, denen diese Anpassungsleistung nicht gelingt, die die Resilienzkompetenz nicht auszubilden vermögen? Schließlich wissen wir aus der Resilienzforschung, dass es nur etwa einem Drittel aller Risikokinder gelingt, Widerstandsfähigkeit zu entwickeln. Wird Resilienz in dieser von mir referierten Art aufgefasst, dann ist das Individuum sein Leben lang damit beschäftigt, sich entsprechend den äußeren Anforderungen ungeachtet der damit verbundenen Belastungen innerlich zu stabilisieren. Was wir hier vorfinden, ist Bildung als Anpassung. Entsprechend lautet auch die Aufforderung der UNESCO: »Bildung sollte sich ständig den Veränderungen der Gesellschaft anpassen«.²⁸

Der an sich sinnvolle Begriff der Resilienz verkommt so zu einer Selbsttechnologie mit disziplinierender Wirkung,²⁹ die anschlussfähig ist an die von der Wirtschaft erwarteten Schlüsselqualifikationen, die gemäß der Work-Life-Balance Arbeit und Leben zielorientiert zum Zwecke der individuellen Leistungssteigerung ausgleichen.

Gerade aber hierin liegt eine Gefahr, der die Pädagogik beizukommen versucht, indem sie Kinder nicht auf ihre Selbstregulation mit der Absicht hin trainiert, sie widerstandsfähig im Hinblick auf ihre Stressresistenz zu machen, sondern indem sie versucht, Kindern eine differenzierte Wahrnehmung von Welt und Selbst zu vermitteln, die dazu geeignet ist, sie mit einer kritischen Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Zwängen auszustatten. Das kann aber nicht über eine beständige Rückbezüglichkeit auf sich selbst gelingen, weil diese Rückbezüglichkeit nur von reaktivem Charakter ist und Momente der Selbstentfremdung, der Distanz, des Widerstands nicht vorsieht. Gesellschaftlich verursachte Konflikte werden auf diese Weise in das Individuum hineinverlagert und auf diese Weise aus dem Wahrnehmungshorizont eskamotiert. Um Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt zu entwickeln, bedarf es aber

1. der konflikthafter interaktiven Auseinandersetzung, um die eigenen und die Grenzen der anderen zu erfahren und auf diese Weise bedeutungsvolle Beziehungen aufbauen zu können, die auf intersubjektiven Anerkennungsstrukturen aufbauen,

28 Jacques DELORS (1997): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, S. 19.

29 Vgl. Ulrich BRÖCKLING, Susanne KRASMANN, Thomas LEMKE (2000) (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*.

2. der Anerkennung der jedem Menschen eigenen Unverfügbarkeit als moralische Notwendigkeit. Das bedeutet, dass Kinder Subjekte eigenen Rechts sind, deren potenzielle Unverfügbarkeit in den Reflexionshorizont jeder pädagogischen Handlung einzugehen hätte,
3. unreglementierter Räume, um den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, Spontaneität und symbolische Ordnung in ihrer Wechselwirkung zu erproben.

Erst unter diesen Voraussetzungen wird es Kindern möglich, eine Handlungssicherheit zu entwickeln, die es ihnen erlaubt, Manipulationen und ungerechtfertigte Einflussnahmen zu erkennen und gegebenenfalls von sich zu weisen. Das muss nicht gelingen, zumal die intersubjektive Anerkennung in einem hohen Maße von äußeren Faktoren abhängig ist, wie etwa von kultureller, sozialer und ökonomischer Gerechtigkeit, die pädagogische Handlungsspielräume zu erweitern oder einzuschränken vermag. Dieser differenztheoretische Ansatz geht über das strukturfunktionalistische Konzept der sozialen Kompetenz hinaus, weil er nicht individuumzentriert auszulegen, sondern gesellschaftstheoretisch zu begründen ist und eine kritische und selbstkritische Haltung voraussetzt.

Noch ein Weiteres, bevor ich zum Schluss komme: Die in den Bildungsplänen avisierte strikte Beobachtung der Kinder zum Zwecke der Dokumentation ihrer Bildungsfortschritte ist geradezu kontraproduktiv in Hinsicht auf die oben angeführten Erörterungen und entspricht dem, was Gilles DELEUZE als »Kontrollgesellschaft« bezeichnet: Der Mensch als Unternehmer seiner selbst im Gefüge kurzfristiger, »auf schnellen Umsatz gerichteter« Kontrolle, die dabei »kontinuierlich und unbegrenzt« stattfindet,³⁰ zumal die Forderung besteht, staatliche Bildungsstandards in Kindergärten als Maßstab für Evaluationen zu entwerfen.

Die auf Permanenz hin angelegte Kontrolle wird allerdings hinterrücks hervorbringen, was sie eigentlich zu verhindern trachtet: das Unkontrollierbare. Man könnte dies als Beleg dafür nehmen, dass der einzelne Mensch tatsächlich auf eine besondere Weise unverfügbar ist. Allerdings ist das nur ein schwacher Trost, da sie sich nicht unbedingt zum Besseren der Gesellschaft auswirken muss, sondern eher im Gegenteil. Aggressionen gegen andere aus nichtigen Gründen, so ist zu befürchten, werden zunehmen, weil Kindern ein grundlegender Lernprozess versagt bleibt, der auch Auswirkungen auf ihre spätere Haltung haben wird. Kinder müssen ganz grundlegend erfahren, dass sie in ihrem So-Sein anerkannt werden, dass sie, wie WINNICOTT sagt, in schwierigen Situationen gehalten

30 Gilles DELEUZE (1993): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*, S. 260.

werden und dass sie regredieren können, ohne sogleich einen Vermerk in ihrer Bildungsdokumentation vorzufinden. Der Würde des Kindes auch in der schwierigen Situation der Regression bzw. der Schwäche Geltung zu verleihen, ist eine der vornehmlichsten pädagogischen Aufgaben, die sich weder operationalisieren noch in Bildungsstandards pressen lässt.

Wenn wir davon also ausgehen, dass Lernen in einem engen Zusammenhang mit biographisch bedeutungsvollen Erfahrungsaufschichtungen steht und wir weiter davon ausgehen, dass Bildung diese Erfahrungen zu transzendieren vermag, dann ist eine anerkennungstheoretisch fundierte Erziehung in Verbindung mit frühkindlichen Bildungsprozessen eine wesentliche Voraussetzung für eine stabile Identität. Resilienz ist dann vielleicht das Ergebnis frühkindlicher Bildungsprozesse, sie sollte aber nicht deren Ziel sein. Wenn Bildung auf Resilienz verkürzt wird, dann ist zu befürchten, dass die immanente Rückbezüglichkeit auf das eigene Selbst und Anpassung an das Bestehende zum gesellschaftlichen Strukturmuster wird.

4.

Welches Fazit wäre aus den Überlegungen für die Arbeit in einem Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung zu ziehen? Die als exemplarisch zu verstehende Entfaltung unterschiedlicher Begriffe in ihren jeweiligen Verschränkungen war darauf angelegt nachzuweisen, dass die Begriffe ›Lernen‹, ›Bildung‹, ›Resilienz‹ durchaus unterschiedlichen Interpretationen offen stehen, was die Bildungsforschung auf der Grundlage bildungstheoretischer Erörterungen zu reflektieren hätte. Es kommt darauf an zu fragen, was genau wir unter Bildungsforschung verstehen und was Bildungsforschung zu leisten hätte. Die Tatsache, dass beispielsweise der Bildungsbegriff in sehr unterschiedlicher Weise Verwendung findet, nötigt zu der Einsicht, dass im Vorhinein festzulegen wäre, was unter Bildung zu verstehen ist. Sollen etwa Wissen und Können evaluiert werden oder – darüber hinaus gehend – ein Verhalten, das sich im Bildungsprozess auf Seiten des Subjekts zum Ausdruck bringt. Letzteres steht aber, wie Helmut HEID schreibt, nur einer »exemplarischen Operationalisierung« offen, weil mit dem »Wort ›Bildung‹ [...] immer und notwendig mehr gemeint [ist] als sich (unmittelbar und aktuell) beobachten oder wahrnehmen läßt«.³¹ Bildung erschließt sich demnach nicht notwendig über Evaluationen, sondern stets nur ein Teil dessen, was wir als ›Bildung‹ bezeichnen. Im Vorfeld jeder avancierten Bildungsforschung steht

31 Helmut HEID (2004): *Bildung als Gegenstand empirischer Forschung*, S. 462.

daher eine Selbstverständigung darüber, was als Bildung im jeweils gemeinten Fall zu gelten hat. Präzisierung und Begriffsschärfe entlasten schließlich auch von der Vorstellung, man könne Bildung in allen ihren Dimensionen ausleuchten. Daher bietet es sich an, eine Bildungsforschung zu favorisieren, die sich in ihren Fragen und Hypothesen an bildungstheoretischen Problemstellungen orientiert, wie auch umgekehrt Bildungstheorie auf Bildungsforschung zu reflektieren hätte, immer aber unter der Voraussetzung, dass sich Bildung nicht in Messskalen und Kompetenzdefinitionen erschöpfend darstellen lässt.

Als einer der erfolgversprechendsten Anknüpfungspunkte von Bildungsforschung und Bildungstheorie kann die qualitative Biographieforschung gelten, die aber bei weitem noch nicht ihr Potenzial entfaltet hat. Lothar WIGGERS Diagnose, dass die Biographieforschung noch hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibt, weil sie eher identitätstheoretisch arbeite, kann als Anlass genommen werden darüber nachzudenken, wie der Fragehorizont ausgeweitet werden kann. WIGGER schreibt im Rekurs auf Winfried MAROTZKIS programmatische Versuche:

»[D]er Fokus der Interpretation ist im strengen Sinn eher identitäts- als bildungstheoretisch, denn es erfolgt nicht die Rekonstruktion eines mehr oder weniger differenzierten und prozessierenden Gefüges kategorial erschlossener Weltausschnitte als Kontexte des individuellen Selbstkonzepts.«³²

Zu fragen wäre demnach, unter welchen *individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen* Bildungsprozesse überhaupt möglich sind. Davon ist es abhängig, ob es gelingt,

»dass Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung sich verstärkt ihrer bildungstheoretischen Grundlagen vergewissert und z.B. die psychologisierende Vereinseitigung des Blicks auf die Entwicklung des Selbstverhältnisses überwindet.«³³

weil sie andernfalls unter der Hand unkritisch dem Individualisierungstheorem BECKscher Provenienz Vorschub leisten würde. Das heißt, dass die gesellschaftstheoretische Relevanz von Bildungsprozessen sichtbar gemacht werden müsste, z.B. durch Analysen der sozialen Bedingungen und sozialer Institutionen sowie interaktiven Strukturen innerhalb gesellschaftlicher Wandlungsprozesse.

32 Lothar WIGGER (2004): *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart*, S. 487.

33 Ebd., S. 490.

Aus der Perspektive der Bildungsforschung ist Bildungstheorie schon deshalb notwendig, weil sie den begrifflichen und theoretischen Rahmen bietet, Fragestellungen zu entwickeln und Befunde zu interpretieren und zu beurteilen. Es wird, soweit ich sehe, in der Zwischenzeit auch bei der DFG die Frage nach der bildungstheoretischen Verankerung von empirischer Bildungsforschung erörtert. Ich bin daher der Überzeugung, dass das Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung das ideale Forum ist, um die methodologisch und theoretisch ungelösten Probleme im Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungstheorie voran zu bringen und so zur Grundlagenforschung beizutragen.

Zur Bildung von Selbst- und Weltverständnissen

Sylke Bartmann

Die Bildung von Selbst- und Weltverständnissen manifestiert sich unter anderem in der Ausgestaltung beziehungsweise Entwicklung von (biographischen) Reflexionsmustern und sie gibt Auskunft über die subjektive Sinnherstellung und über die Verarbeitung von Erfahrungen.¹ In dem vorliegenden Beitrag werden die hier angedeuteten Prozesse anhand eines Fallbeispiels rekonstruiert und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit in den Selbst- und Weltbildern das jeweilige Potenzial zur Sinnherstellung zum Ausdruck kommt. Anstelle des allgemeinen Begriffs ›Potenzial‹ möchte ich im Weiteren den Terminus ›biographische Ressource‹ einführen, die als Unterstützungsquelle für Reflexionsmuster zur Erfahrungsverarbeitung dient und biographisch erworben ist. Das Fallbeispiel basiert auf einer Autobiographie, die 1940 für ein wissenschaftliches Preisausschreiben² verfasst wurde und in der das eigene Leben in Österreich vor und nach der nationalsozialistischen Besetzung fokussiert wird. Der Autor, Walter Süßmann, emigrierte 1938/39 von Wien über London in die USA. Zum Zeitpunkt des Verfassens seiner Lebensbeschreibung war er 21 Jahre alt und Student der Ökonomie an der Louisville-University in Kentucky. Kennzeichnend für seine Autobiographie ist, dass er Erkenntnisprozesse skizziert, diese reflektiert und dass er, auf der Grundlage eines ausgeprägten Selbstbezuges, Widerfahrenes als mögliche Bildungs- und Lernarrangements deutet. Diese Haltung zu Ereignissen findet sich auch in seiner Wahrnehmung und in seinem Umgang mit dem Nationalsozialismus, so dass er sich trotz Zugehörigkeit zum Judentum als Nichtbetroffener des Naziregimes versteht.³

1 Vgl. Winfried MAROTZKI (2006): *Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, S. 125-137.

2 Vgl. Detlef GARZ (2000): *Jüdisches Leben vor und nach 1933*, S. 17-20.

3 Die Analyse der Autobiographie von Walter SÜSSMANN ist Teil einer Studie, in der biographische Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus untersucht wurden. Andere Haltungen zum Nationalsozialismus, neben der des Nichtbetroffenen, die jeweils einen Typus kennzeichnen, sind der Achtsame, der Unverwundbare, der Geschützte (ausführlich vgl. Sylke BARTMANN (2006a): *Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus*).

Im Folgenden wird zunächst anhand einer für Walter Süssmann in der Zeit des Nationalsozialismus biographisch relevanten Erfahrung, ein mehrwöchiger Gefängisaufenthalt, die Frage aufgeworfen, welches Selbst- und Weltverständnis in der Bearbeitung des Widerfahrens zum Ausdruck kommt. Für die Erfassung der diesen Verständnissen zugrundeliegenden Prozesse wird im Weiteren das Konzept der biographischen Ressource terminologisch geklärt und konzeptionell dargelegt. Anschließend wird die Analyse biographischer Ressourcen anhand der Autobiographie von Walter Süssmann aufgezeigt.

1. Konturen des Selbst- und Weltverständnisses

Walter Süssmann, der 1918 in Wien geboren wurde, bewarb sich im Sommer 1936 erfolgreich an der Wiener Konsularakademie⁴ für Politik und Ökonomie, eine internationale Schule, die auf den diplomatischen Dienst vorbereitet. Zudem schrieb er sich zum Wintersemester 1936/37 für Jura an der Universität in Wien ein. Im April 1938 bereitete sich Walter Süssmann intensiv auf seine anstehenden Prüfungen an der Konsularakademie vor, als bei ihm Zuhause eine Hausdurchsuchung stattfand. Während dieser Durchsuchung hörte er, dass für diese Aktion ein Angestellter seines Vaters verantwortlich sei. Sein Vater, der eine eigene Firma besaß, wurde seit der Besetzung Österreichs von einem Angestellten, einem Mitglied der NSDAP, unter Druck gesetzt, sein Geschäft weit unter Wert zu verkaufen, was er verweigerte. Bei der Durchsuchung fand die Gestapo unter anderem ein Buch von Karl Marx, Studienliteratur für die Akademie. Walter Süssmann und sein Vater wurden verhaftet. Beide kamen in das Polizeigefängnis ›Rossauerlände‹ in Wien, wo sie kurz darauf voneinander getrennt wurden.

Walter Süssmann blieb für knapp acht Wochen in Haft, eine Zeitspanne, die in seiner autobiographischen Lebensbeschreibung detailliert und in ihrem Verlauf sehr genau rekapituliert wird. Der Autor begreift diese Zeit als eine Besondere, weil sie für ihn in erster Linie erfahrungs- und lehrreich war. Bereits in der Erzählung über die Hausdurchsuchung, bei der er gesagt bekommt, dass er mit zur Gestapo müsse, kündigt er diese Entwicklung an:

4 Die Kaiserin Maria Theresia gründete diese Schule im Jahr 1753 als ‚Akademie der Orientalischen Sprachen‘; der genaue Zeitpunkt der Umbenennung in ›Konsularakademie‹ konnte nicht recherchiert werden.

»I now began to ask them several questions with a frankness, which was amazing, indeed, in the presence of Gestapo officers. But I was not conscious at all of my naiveté in this moment because of my inexperience with Gestapo men; as a matter of fact, I did not become conscious of it before several weeks later.«⁵

Ebenso glaubte er zunächst, nur für wenige Tage inhaftiert zu sein und dass sich in der Zwischenzeit seine Unschuld herausstellen würde. Auch an diesem Punkt bemerkte er bei sich einen Verlust seiner Naivität. »I did not realize in this moment that I had been arrested to increase the pressure upon my father and that my fate was intimately connected with his.«⁶ Dieses Erklärungsmuster für seine eigene Inhaftierung impliziert gleichzeitig die Einstellung, dass seine eigene Person nicht direkt betroffen ist, eine Auffassung, die seine Hinwendung zur Haft als ein unbekanntes Erfahrungsfeld, das es zu erschließen gilt, unterstützt. Walter Süßmann gelang es nach einer kurzen Eingewöhnungszeit, das aus seiner Sicht Bestmögliche aus der Situation zu ›machen‹. Er war als Einziger durchgehend in derselben Zelle inhaftiert, die er mit drei weiteren Personen teilte, deren Zusammensetzung aber alle paar Tage wechselte. Er skizziert sich als einen einfallsreichen, interessierten und unterhaltsamen Mithäftling, der, unterstützt durch sein junges Alter, für eine ›gute‹ Stimmung untereinander sorgen konnte und der sich den Problemen der anderen zuwendete.

»I can say [...] that during the [...] whole time which I spent in prison, I never had much time to give way to sad thoughts or brooding. The troubles and worries of my companions were always so much bigger than my own, and as I was always by far the youngest inhabitant of the cell, I felt obliged to console and cheer up these oppressed men as much as I could. Although the uncertainty about the fate of my father and family gave me enough to think about, I never was really worried about myself. I was an incorrigible optimist and was convinced, that they would not send me to a concentration camp, as many of my comrades were afraid. Only the feeling which grew upon me as time passed, that I would not be able to get my diploma at the Consular Academy and that all my studies had been in vain, bothered me considerably. But there were so many interesting people in the prison, and I was so curious to know about everything and everybody that I had not much time to think about my future. And that was probably very good for me.«⁷

5 231, S. 28. Sämtliche Zitatbelege sind wie folgt strukturiert: Die erste Zahl bezieht sich auf die Manuskriptnummer, anschließend folgt die Seitenzahl. Einzusehen ist das Original im Houghton-Archiv (Harvard-University in Cambridge) und als Kopie an der Johannes Gutenberg Universität Mainz.

6 Ebd., S. 35.

7 Ebd., S. 37.

Jeder der einzelnen »Kameraden« wird in der Lebensbeschreibung ausführlich dargestellt und deren unterschiedliche Erlebnisse und Erfahrungen empfand Walter Süßmann, wenn auch zeitweise bedrückend, größtenteils eher interessant und informativ. Formulierungen wie »he taught me very much about life in the two weeks in which I was together with him«⁸ zeugen von seiner Einstellung, die Gefängniszeit tendenziell als eine Horizonterweiterung zu begreifen, die darüber hinaus sogar vergnügliche Phasen ermöglichte. »I really enjoyed the last ten days which I spent in prison. However, I would have enjoyed them much more, if I had known the time, that they were the last ten.«⁹ Die Gesamtgestalt der Erzählung über die Inhaftierung verweist demnach auf einen ausdrücklichen Selbstbezug, der als hilfreich zur Bewältigung der extrem von der bekannten Lebenspraxis abweichenden Situation erfahren wird. Insbesondere die oft verwendete Selbstcharakterisierung als »neugierig«, im Sinne von offen für Unbekanntes, und die Anschauung, dass sein Alter ein Vorteil ist, unterstützt die positive Sicht auf sich selbst. Walter Süßmann eröffnet sich mit seinem Selbstverständnis gleichzeitig die Möglichkeit, Geschehnisse anders zu erleben als normativ erwartbar. Hierin zeigt sich ein hohes Potenzial von Selbstbestimmung, der Erfahrungsgehalt von Ereignissen ist nicht festgelegt, sondern individuell zu erschließen. Deshalb muss ein Aufenthalt in einem Gefängnis im Nationalsozialismus nicht per se als eine bedrohliche und schwer belastende Situation erlebt, sondern kann als Bildungschance begriffen werden. Bereits die Ankündigung einer erfahrungs- und lehrreichen Zeit impliziert eine Form der Hinwendung zu dem Widerfahrenen, aus der heraus sich Walter Süßmann ein besonderes Erfahrungswissen aneignen konnte, das ihn einmal mehr von anderen unterschied. Dabei beziehen sich die Erkenntnisse wiederum auf sich selbst: Er lernte etwas über und für das Leben, im Kern eignete er sich trotz seines jungen Alters Lebenserfahrung an. Die mit seiner Haftzeit verknüpfte Haltung, etwas Besonderes zu erleben, zeigt sich gleichwohl in der Skizzierung über die Entlassung aus dem Gefängnis. Nachdem sein Vater die Emigration der Familie in binnen zwölf Wochen schriftlich erklärt hatte, konnten sein Sohn und er getrennt die Haftanstalt verlassen. »I was free again. Only someone who has been in prison for some time [...] can appreciate what freedom means and how sweet it is, when you get it again.«¹⁰

8 231, S. 45.

9 Ebd., S. 52.

10 Ebd., S. 61.

Das vorgestellte Beispiel führt zu der Frage, wieso das Erfahrene von Walter Süssmann in der dargestellten Art und Weise gedeutet und verarbeitet wird. Anknüpfend an die Grundlagen der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung werde ich im Folgenden aufzeigen, dass sein Umgang mit den Erlebnissen im Nationalsozialismus in enger Beziehung zu den im biographischen Verlauf vor der NS-Zeit erworbenen Sinn- und Bedeutungszusammenhängen steht, die wiederum in seinen Selbst- wie Weltverständnissen ihren Ausdruck finden. Zur Erfassung der diesen Haltungen zugrunde liegenden Potenziale nutze ich das Konzept der biographischen Ressource,¹¹ da die Verknüpfung des Terminus ›Ressource‹ mit dem Konstrukt ›Biographie‹ die Möglichkeit eröffnet, Prozesse der Gestaltung des eigenen Lebens und damit verbundene Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu erfassen. Das Zusammenführen der beiden Kategorien führt zu der für die Analyse der Autobiographie zentralen Leitkategorie der ›biographischen Ressource‹ als einer im Prozess der Sozialwerdung und -machung erworbenen Haltung zur Welt und zu sich selbst, die handlungspraktisch unmittelbar wie biographisch reflexiv eingesetzt wird. Um diesem Ansatz zu explizieren, werden zunächst terminologische Klärungen vorgenommen.¹² Anschließend wird die Analyse biographischer Ressourcen anhand der Autobiographie von Walter Süssmann aufgezeigt.

2. Das Modell ›biographische Ressourcen‹

Es existiert eine Fülle von Untersuchungen, die auf individual- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen beruhen, in denen der Blick auf Ressourcen unterschiedlichster Art gelenkt wird. Auch in der Sozialen Arbeit findet der Begriff ›biographische Ressourcen‹ gelegentlich Verwendung. Anhand narrativer Interviews bzw. lebensgeschichtlicher Erzählungen werden Strukturmuster der Bewältigung oder Verarbeitung rekonstruiert, so im Kontext Krankheit oder allgemein im Kontext sozialer Problemlagen. Ziel der Beschäftigung mit biographischen Ressourcen ist es, ihren konstitutiven Charakter zu betonen, angemessene Unterstützungsleistungen zu entwickeln und die professionelle Praxis für die individuellen Potenziale des Einzelnen (Stichwort unter anderem Empowerment) zu sensibilisieren.¹³ Dennoch leisten viele Studien nur bedingt einen Beitrag zur

11 Vgl. Sylke BARTMANN (2005): *Ressourcenbildung im Biographieverlauf*, S. 23-42.

12 Diesbezüglich sei insbesondere auch auf den von Eva BORST in diesem Sammelband diskutierten Resilienzansatz verwiesen.

13 Stellvertretend vgl. Andreas HANSES (2000): *Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext*, S. 357-379.

Bestimmung des Begriffes und belassen ihn eher in einem alltagsweltlichen Verständnis. Ebenfalls existiert keine spezifische Ressourcentheorie.¹⁴ Übereinstimmend wird hingegen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen eine Differenzierung nach inneren und äußeren beziehungsweise individuellen und sozialen Ressourcen vorgenommen. Darüber hinaus findet sich eine Klassifizierung in materielle, kulturelle und personale Unterstützungsquellen, die mit Bezeichnungen wie sozialpsychische, ökonomische oder auch Widerstands-, Entwicklungs- und Bewältigungsressourcen korrespondieren können. Unabhängig von jeglicher Art der Benennung und trotz manch begrifflichem Klärungsbedarf verweist das hier zum Ausdruck kommende, seit den 1980er Jahren gewachsene Interesse auf zwei Grundannahmen, die konstitutiv für den Begriff der Ressource in den jeweiligen Fachdisziplinen sind: Erstens gewinnt infolge der Annahme zunehmender gesellschaftlicher Individualisierungsvorgänge und in der sich daraus für die Subjekte ergebenden »lebensweltliche[n] Diffusitätssteigerung im Rahmen reflexiver Modernisierungsprozesse«¹⁵, die eine Fragmentierung von Erfahrungen zur Folge hat, die Frage des Umgangs mit der sich zügig verändernden Gesellschaft an Relevanz. Infolgedessen geraten die jeweiligen Potenziale des Einzelnen stärker in das Blickfeld des wissenschaftlichen Interesses. Damit verknüpft zeigt sich zweitens ein Subjektverständnis, in dem der Einzelne als Akteur seines Lebens Berücksichtigung findet. Ressourcen bringen demnach den Anteil des handelnden Subjektes im je spezifischen Kontext zum Ausdruck, und die zunehmende Beachtung verweist auf einen Bedeutungszuwachs der einzelnen Person sowohl für Theoriegenerierung als auch für pädagogische oder psychosoziale Praxisfelder.¹⁶ Zugleich offenbart sich hier ein Paradigmenwechsel: Der Fokus wissenschaftlicher Forschung und professioneller Praxis bleibt nicht auf Defizite konzentriert, sondern richtet sich auf die dem Individuum zur Verfügung stehenden Potenziale und damit auf Ressourcen aus.

Darüber hinaus führt die Feststellung, dass Menschen eine unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen und einen differenten Umgang mit Belastungen in ähnlich gelagerten Lebenskonstellationen aufweisen, zu der zentralen Frage nach den Ursprüngen psychischer Stabilität bzw. Instabilität. Welche Faktoren wirken sich fördernd oder hemmend auf die

14 Vgl. Florian STRAUS, Renate HÖFER (2002): *Kohärenzgefühl, soziale Ressourcen und Gesundheit. Überlegungen zur Interdependenz von (Widerstands-)Ressourcen*, S. 125.

15 Sandra TIEFEL (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zum professionellen Beratungshandeln in der Moderne*, S. 9.

16 Vgl. Heiner KEUPP (1987): *Psychosoziale Praxis im gesellschaftlichen Umbruch. Sieben Essays*.

Ausbildung von Widerstandskraft und Belastungsfähigkeit aus, welche Rolle spielen dabei frühkindliche Erfahrungen sowie lebensgeschichtliche Ereignisse?

Rolf GÖPPEL hat in seinem Buch *Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung* in beeindruckender Weise das pädagogische Interesse an den Fragestellungen der Entwicklungspsychologie und insbesondere der Resilienzforschung herausgearbeitet. Im Rückbezug auf pädagogische Traditionen – unter anderem ROUSSEAU, PESTALOZZI, FRÖBEL und MONTESSORI – kommt er zum folgenden Ausgangspunkt für seine Arbeit:

»Die ›Vulnerabilität‹, die seelische Verletzbarkeit des (Klein-)Kindes, ist also in der Pädagogik immer wieder beschrieben und die schicksalhaften Folgen früher Verletzungen und Vernachlässigungen, ja selbst ganz unscheinbarer ›Erziehungsfehler‹, sind immer wieder wortreich beschworen worden.«¹⁷

Darüber hinaus konturiert er im Weiteren, in Anknüpfung an PIAGET, die

»Ursprünge dessen, was man als ›Problemlösungskompetenz‹ bezeichnen könnte. Und dies wiederum verweist darauf, daß Kinder nicht nur als passive Opfer der jeweiligen Umstände gesehen werden können, sondern daß sie früh und aktiv diesen Umständen etwas entgegensetzen, daß sie sie auf je individuelle Weise subjektiv verarbeiten. Auch dieser Aspekt der ›Resilienz‹, der Widerstandskraft, welche es manchen Kindern ermöglicht, selbst belastende Lebensumstände relativ unbeschadet zu überstehen, ist schon von den pädagogischen Klassikern immer wieder hervorgehoben worden.«¹⁸

Der bereits erwähnte Paradigmenwechsel und die damit verknüpfte Hinwendung zu dem Subjekt als Akteur führte in der Entwicklungspsychologie ebenfalls zu einer veränderten Perspektive, wie sich in der neueren Forschung an den Konzeptionen interaktionistischer und Selbstgestaltungstheorien feststellen lässt.¹⁹ In der modernen Entwicklungspsychologie wird analog (auch) der Frage nachgegangen, inwieweit das Subjekt Gestalter der eigenen Entwicklung ist, ein Fokus, der zur Beachtung individueller wie sozialer Ressourcen führt.²⁰ Obgleich das Interesse an Veränderungen und Stabilitäten im Verlauf des gesamten Lebens für die genannte Wissenschaftsdisziplin durchgehend kennzeichnend war, vollzog sich die Suche nach Erklärungen für ein problematisches, krisenhaftes oder belastendes Erleben von Ereignissen eher auf der Ebene von mög-

17 Rolf GÖPPEL (1997): *Ursprünge der seelischen Gesundheit*, S. 9.

18 Ebd.

19 Vgl. Leo MONTADA (2002): *Fragen, Konzepte, Perspektiven*, S. 3-42.

20 Vgl. ebd., S. 42.

lichen Entwicklungsstörungen und zielte damit auf Defizite und nicht auf Potenziale der Bewältigung im Sinn von positiven Entwicklungsverläufen. Dieses gilt ebenso für die Entwicklungspsychopathologie, die sich »mit den Ursachen und dem Verlauf individueller Muster fehlangepassten Verhaltens«²¹ beschäftigt und in der die bereits angesprochene Invulnerabilitäts- und Resilienzforschung aufgrund ihres Interesses an Risiko- und Schutzfaktoren zugeordnet werden kann. Der Begriff Resilienz, im Sinne von seelischer Widerstandskraft, verweist auf ein Verständnis, in dem die sonst gestellte Frage nach der Genese psychischer Störungen umgekehrt wird in ein Interesse an psychischer oder seelischer Gesundheit, die trotz ungünstiger Entwicklungsbedingungen in der Kindheit erlangt werden kann.²² Demzufolge ist die Frage nach Faktoren, die es insbesondere Kindern ermöglichen, den Widrigkeiten spezifischer Verhältnisse zu trotzen, für die Resilienzforschung von zentraler Bedeutung. In unterschiedlichen empirischen Studien zu Ursprüngen seelischer Gesundheit und in Longitudinalstudien zur »differentiellen Persönlichkeitsentwicklung« wurden, insbesondere mit dem Schwerpunkt auf frühkindliche Erfahrungen und unter dem Gesichtspunkt prognostischer Bedeutung, konkrete Gruppen von Kindern und teilweise ebenso deren Familie untersucht.²³ Viele dieser Forschungen sind sehr umfangreich sowie zeitintensiv, zur Veranschaulichung wird hier die auf diesem Gebiet wahrscheinlich meistzitierte »Kauai Studie« von Emmy E. WERNER kurz vorgestellt. Für diese Untersuchung wurden alle 698 Kinder der Geburtskohorte des Jahrgangs 1955 auf der Insel Kauai einbezogen und zu verschiedenen Zeitpunkten über einen Zeitraum von 30 Jahren interviewt und medizinisch untersucht. Ebenfalls Berücksichtigung fanden Dokumente, beispielsweise von verschiedenen Institutionen wie Schule oder soziale Einrichtungen.²⁴ »Mit spezieller Ausrichtung auf die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren und auf die Balance von Verwundbarkeit und Widerstandskraft«²⁵ interessierten die Langzeitfolgen ungünstiger Entwicklungsbedingungen bezogen auf die einzelne Person. 72 Kinder wurden trotz gravierender Belastungen als psychisch stabil und gesund eingestuft und bildeten dement-

21 Michael KUSCH, Franz PETERMANN (1996): *Konzepte und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie*, S. 53.

22 Vgl. Günther OPP, Michael FINGERLE, Andreas FREYTAG (1999) (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*.

23 Für eine umfassende und detaillierte Darstellung unterschiedlicher Forschungsfragen und -projekte verweise ich auf das bereits genannte Buch von Rolf GÖPPEL (1997) und auf Corina WUSTMANN (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*.

24 Vgl. Peter KÖFERL (1988): *Invulnerabilität und Stressresistenz. Theoretische und empirische Befunde zur effektiven Bewältigung von psychosozialen Stressoren*, S. 246-253 sowie Rolf GÖPPEL (1997): *Ursprünge seelischer Gesundheit*, S. 240-247.

25 Rolf GÖPPEL (1997): *Ursprünge seelischer Gesundheit*, S. 240.

sprechend die »resilient individuals«²⁶. Dabei kann tendenziell für die Studien der Invulnerabilitäts- und Resilienzforschung konstatiert werden, dass sie weniger über die ursächlichen Gründe für differierende Entwicklungen Auskunft geben können, sondern stärker einzelne Faktoren identifizieren. In der Kauai Studie waren dies beispielsweise einerseits eher Fakten wie Familiengröße oder die Rangfolge der Geburt in Bezug auf die Geschwister, andererseits andere Einzelaspekte, wie die Bindung an eine Bezugsperson oder Persönlichkeitsmerkmale wie Ausgeglichenheit, das Maß an Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Diese Fokussierung auf einzelne Faktoren wird von BENGEL und anderen eher kritisch betrachtet: »Kennzeichnend für die Forschung in diesem Bereich ist, daß ihr oft kein ätiologisches Modell von Resilienz zugrunde liegt, ein konzeptueller Rahmen bzw. eine Theorie mit explikativem Anspruch fehlt.«²⁷ Infolgedessen münden die Ergebnisdarstellungen des Öfteren in einen »Variablenkatalog pathogener bzw. protektiver Einflüsse«.²⁸ Ergänzend sei angemerkt, dass sich der in der Resilienz- und Invulnerabilitätsforschung häufig benutzte Begriff des so genannten »unverwundbaren« Kindes letztlich nicht durchgesetzt hat. Zwar erregte diese Formulierung Aufmerksamkeit, und sie konnte eine gewisse Faszinationskraft entfalten, dennoch wird sie inzwischen als »irreführend«²⁹ und darüber hinaus als für Abstufungen unzugänglich aufgefasst, so dass sich der Begriff Resilienz im Vergleich zur Unverwundbarkeit als aussagekräftiger herausgestellt hat.

Obwohl dem Modell »biographische Ressourcen« weder ein Interesse an frühkindlichen Erfahrungen noch an deren prognostischer Bedeutung anhaftet und trotz der nicht umfassend generierten und über die einzelnen Forschungsprojekte eindeutig hinausweisenden Resilienztheorie wird der Bezug zu diesem Forschungsansatz aus mehreren Gründen für fruchtbar gehalten. Und zwar aufgrund

- der Hinwendung zu den Subjekten als Akteure,
- der Einbeziehung des gesamten Lebensverlaufs und der damit verknüpften Frage nach Kontinuitäten/Diskontinuitäten,
- der Feststellung, dass verschiedene Personen ähnliche Belastungen unterschiedlich wahrnehmen und verarbeiten,

26 Rolf GÖPPEL (1997): *Ursprünge seelischer Gesundheit*, S. 241.

27 Jürgen BENGEL, Regine STRITTMATTER, Hildegard WILLMANN (1998): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*, S. 63.

28 Ebd.

29 Rolf GÖPPEL (1997): *Ursprünge seelischer Gesundheit*, S. 278.

-
- der Resilienzperspektive und dem inhärenten Interesse an Potenzialen, die den Umgang mit widrigen Lebensumständen beeinflussen,
 - der Orientierung an eher fördernden oder hemmenden Faktoren innerhalb prozessualer Vorgänge.³⁰

Der Blick auf die gesamte Lebensspanne bedeutet für die folgende Einzelfallanalyse vor allem die Berücksichtigung von Erfahrungen, die der Zeit vor dem Nationalsozialismus zugeordnet werden können. Vor diesem Hintergrund kann zum einen überhaupt erst beurteilt werden, inwieweit die gesellschaftlichen Veränderungen für die Person als markant begriffen wurden, zum anderen kann der Frage nachgegangen werden, welche Ressourcen der Einzelne ausbilden konnte. Hierin zeigt sich die enge Verknüpfung mit der Resilienzforschung und ihrem Fokus auf mögliche Potenziale, aufgrund derer belastende Situationen unterschiedlich erfahren, bearbeitet und bilanziert werden können.

Zur Präzisierung des Ressourcenbegriffes kann formuliert werden, dass Unterstützungsquellen in erster Linie der Erhaltung der Handlungsfähigkeit dienen und damit zur Stabilisierung beitragen, sie unterliegen dementsprechend einer subjektiven Bewertung und sie können als Grundlage von empfundener Kontinuität oder Diskontinuität angesehen werden. Darüber hinaus sind sie zunächst unbestimmt und erfahren ihre Spezifizierung erst in Beziehung zu oder für etwas, wie beispielsweise für die Entwicklung von Widerstandskraft. Dem Konzept der Widerstandskraft haftet tendenziell ein Modell von gelungener Entwicklung an. Diese Vorstellung, psychische Gesundheit unter bestimmten Bedingungen aktiv herstellen zu können, spiegelt sich zum Beispiel in Risikostudien wider.³¹ Demzufolge wird hier eher normativ ausgerichtet gefragt, welche ausgebildeten Ressourcen für Entwicklungs- oder Bewältigungsprozesse hemmend beziehungsweise fördernd wirken. Eine ausschließliche Orientierung an diesem Ansatz ist deshalb – trotz manch aufgezeigter Parallelen – aus meiner Sicht für die Begriffsbestimmung von Ressourcen nicht ausreichend.

Zusammenfassend kann aber analog zur Resilienzforschung ein Interesse an Ressourcen in ihrer Eigenschaft als mögliche Stabilisatoren konstatiert werden. Konkret geht es bei biographischen Ressourcen um die Exploration von Ressourcen, die im Lebensverlauf entwickelt wurden und die für das anschließende Leben, insbesondere für das Agieren im Kontext Nationalsozialismus und Emigration, relevant waren. Vor diesem Hinter-

30 Gleichzeitig verweisen die genannten Aspekte auf die Schnittstelle zwischen Biographie- und Resilienzforschung.

31 Vgl. Jürgen BENGEL, Regine STRITTMATTER, Hildegard WILLMANN (1998): *Was erhält Menschen gesund?*, S. 63.

grund erhalten sie ihre Spezifik als individuell verfügbare Deutungs- und Handlungsmuster und werden dementsprechend nicht als Gradmesser für seelische Gesundheit verstanden.

Die weitere Suche zur Bestimmung des Begriffes ›Ressource‹ führt in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und kann an dieser Stelle nur verkürzt wiedergegeben werden.³² Neben Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie ist besonders die Theorie über die differenten Sorten von Ressourcen/Kapitalsorten von Pierre BOURDIEU zu erwähnen.³³ In diesem Zusammenhang kann zunächst konstatiert werden, dass die Ausbildung von Unterstützungsquellen historisch und gesellschaftlich bedingt ist und dass selbst personale/individuelle Ressourcen keine ausschließlich vom Individuum gewählten oder entwickelten Unterstützungsquellen darstellen. Unabhängig von der Frage, inwieweit das gesellschaftliche Äußere das subjektive Innere determiniert, bleibt festzuhalten, dass sich die Grundlagen von Ressourcen und insbesondere die, die von BOURDIEU als inkorporiert³⁴ bezeichnet werden, genau in diesem Spannungsverhältnis ausbilden; sie können als sozialisationstheoretisch vermittelt angesehen werden. Ohne die Beachtung sowohl der Genese als auch der einflussnehmenden Faktoren außerhalb des Subjektes ist die Ressource im Wesentlichen keine Ressource, sondern eher eine Kumulation verschiedener Eigenschaften. In dieser Abhandlung ist es allerdings zunächst unerheblich, inwieweit die BOURDIEUSCHEN Kapitalsorten die Mannigfaltigkeit von Unterstützungsquellen widerspiegeln können, sondern festzuhalten ist, dass zumindest die Ausbildung von inkorporierten Ressourcen im Kern nicht intentional verläuft, da sie in den Sozialisationsprozess eingebettet ist. Dabei ist zu beachten, dass der Fokus auf Sozialisation nicht gleichbedeutend mit einer Festlegung der Ausbildung von Ressourcen in spezifischen Lebensphasen sein muss, sondern dass Entwicklungen in der primären und sekundären Sozialisation anzusiedeln sind. Anders formuliert: Entscheidend für die Ausbildung von Ressourcen ist die produktive Verarbeitung der inneren wie äußeren Realität des Subjektes,³⁵ die im gesamten Lebensverlauf immer wieder vollzogen wird.

32 Ausführlich vgl. Sylke BARTMANN (2006a): *Flüchten oder Bleiben?*

33 Vgl. insbesondere Pierre BOURDIEU (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, S. 183-198.

34 Vgl. ebd., S. 185.

35 Vgl. Klaus HURRELMANN (2000): *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*, S. 61f. sowie Klaus HURRELMANN (2001): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*, S. 72.

Auch die Methodologie der Biographieforschung verweist in ihrer Bestimmung des Konstruktes ›Biographie‹ auf die Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuum, die für die Rekonstruktion von subjektiven Lebensverläufen im Allgemeinen und mit historischem Bezug im Besonderen konstitutiv ist. Des Weiteren knüpft das Biographiekonzept an die bereits erwähnte Feststellung an, dass Menschen Situationen unterschiedlich wahrnehmen und different mit ihnen umgehen. Dieses Verständnis von Biographie beruht unter anderem auf den Grundannahmen des interpretativen Paradigmas, wie sie von WILSON in Anlehnung an den Symbolischen Interaktionismus³⁶ formuliert wurden. Interaktionen basieren auf einer kontinuierlichen Deutung der Bedeutungen, die vorläufigen Charakter besitzen und beständig Redefinitionen unterliegen.³⁷ Hier schließt sich die Frage an, wie die Akteure anhand ihrer Interpretationsleistungen ihre Wirklichkeit konstruieren, eine Frage, die den Blick auf Alltagswelt lenkt:

»Systematisch in Rechnung gestellt wird die im Prozeß der Sozialisation gebildete Fähigkeit der Subjekte, soziale und natürliche Zusammenhänge zu deuten. Die prinzipielle Gegebenheit dieser Fähigkeit zur Deutung, die ja in Abhängigkeit von sozialstrukturellen, institutionellen wie auch lebensgeschichtlichen Zusammenhängen aufgebaut wird, kann als *Deutungs- oder Interpretationsapriori* bezeichnet werden.«³⁸

Individuelle Bedeutungszuschreibungen sind also durch Interaktionen bedingt und das Verhältnis Subjekt/Welt wird als interpretativer Prozess begriffen. Letztlich zeigt sich Wirklichkeit in diesem Verständnis als eine zu interpretierende, die sich erst in den Deutungen der Subjekte konstituiert und die unter anderem in biographischen Erzählungen ihren Ausdruck findet.

Darüber hinaus wird Biographie als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt verstanden, das die Menge von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens in einem Zusammenhang organisiert. Dieser Zusammenhang ist nach DILTHEY eine zentrale Grundbedingung des menschlichen Lebens:

»Der Lebenslauf besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen. Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Tei-

36 Vgl. insbesondere Herbert BLUMER (1973): *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*, S. 80-146.

37 Thomas WILSON (1973): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*, S. 61.

38 Winfried MAROTZKI (1999): *Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, S. 110.

len zu einem Zusammenhang verbunden. In allem Geistigen finden wir Zusammenhang; so ist Zusammenhang eine Kategorie, die aus dem Leben entspringt. Wir fassen Zusammenhang auf vermöge der Einheit des Bewusstseins«. ³⁹

Die Kohärenzbildung ist demzufolge eine Leistung des Bewusstseins, das die Beziehung zwischen Teilen und seinem Ganzen beständig herstellt. Die Produktion von Zusammenhängen erfolgt über Akte der Bedeutungszuschreibungen, die einzig aus der Erinnerung und damit retrospektiv vollzogen werden können. Die dadurch entstehende Strukturierung des Lebens beinhaltet gleichzeitig eine Leistung der Sinnerzeugung ⁴⁰ und die damit einhergehende Herstellung einer gewissen Konsistenz im Leben geschieht permanent. Sinn- und Bedeutungsherstellung sind charakteristisch für die menschliche Existenz. MAROTZKI bezeichnet diesen Prozess der ständigen Zusammenhangsbildung als »Biographisierung« ⁴¹, deren Prozesse einen unmittelbaren Ausdruck der Sinn- und Bedeutungsherstellung darstellen ⁴² und ein Selbst- und Weltverhältnis implizieren. ⁴³

Biographische Ressourcen können mit diesen Prozessen der Sinn- und Zusammenhangsbildung in Verbindung gebracht werden. Verstanden als ein Ort der Erfahrungsablagerung haben sie Einfluss auf die individuellen Wahrnehmungen von spezifischen (historischen) Erlebnissen und beeinflussen ganz allgemein die individuelle Sinnggebung und Entwicklung des Selbst- und Weltbildes. Biographischen Ressourcen fällt die Funktion zu, die von den Subjekten zu leistende Biographisierung, die prozessuale interaktive Herstellung von (stabilisierenden) Sinn- und Bedeutungszusammenhängen im Lebensverlauf zu ermöglichen und so biographische Kontinuität und Konsistenz zu sichern. In diesem Sinn können sie auch als Biographisierungsressourcen bezeichnet werden. Sie verweisen auf eine doppelte Dimension: auf die situative Bearbeitung von Ereignissen und auf die reflexive Bildung von Haltungen zu sich selbst und zur Welt.

39 Zitiert nach Seung-Nam SON (1997): *Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung*, S. 44.

40 Vgl. auch Winfried MAROTZKI (2000): *Qualitative Biographieforschung*, S. 179.

41 Ebd.

42 Vgl. ebd., S. 181.

43 Vgl. Winfried MAROTZKI (1991): *Sinnkrise und biographische Entwicklung*, S. 411.

3. Rekonstruktion der biographischen Ressourcen anhand eines Fallbeispiels

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Ressourcen Walter Süßmann im Verlauf seiner Biographie hat ausbilden können, die seinen Umgang mit erfahrenen Anforderungen und Veränderungen sowohl vor als auch nach der Besetzung Österreichs prägten und die sich ebenso in seiner Bereitschaft zur Emigration aufzeigen lassen.⁴⁴ In diesem Kontext ist zu erkennen, dass die ausgebildeten Haltungen und Orientierungen in Wechselwirkung zu zwei Ressourcen stehen, die jeweils bestimmend für das Selbst- beziehungsweise Weltverständnis Walter Süßmanns sind. Die mit dem Selbstbild verknüpfte und als *charismatischer Selbstbezug* definierte biographische Ressource kann als die erstausgebildete Unterstützungsquelle bezeichnet werden, da sie zeitlich gesehen vor der zweiten Ressource orientierend für seine Deutungs- und Handlungsmuster ist. Die nachfolgende und mit dem Weltbild verbundene biographische Ressource soll als *flexible Optionalität* begrifflich gefasst werden. Beide Unterstützungsquellen finden sich schon in der Kindheit beziehungsweise Schulzeit und sie erfahren durch die darauf folgenden Geschehnisse im Nationalsozialismus weder eine Erweiterung noch eine Veränderung. Aufgrund ihrer ungebrochenen Präsenz ist die anschließende Darstellung in zwei Schritte gegliedert, die sich jeweils auf differente biographische Phasen beziehen. Unter 3.1 wird die Ausbildung der genannten Unterstützungsquellen im Kontext der Kindheit, Schule und des Studienbeginns aufgezeigt. Daran schließt sich unter 3.2 die Anwendung der biographischen Ressourcen an, die die weiterhin präsenzte Orientierung an den genannten Unterstützungsquellen vor wie nach der Oktroyierung Österreichs illustrieren und die in ihrer Relevanz für die Emigration dargestellt werden.⁴⁵

3.1 Ausbildung biographischer Ressourcen im Kontext von Kindheit und Schule

Die biographische Ressource des charismatischen Selbstbezuges lässt sich eindeutig im Kontext der Gymnasialzeit aufzeigen, sie ist unkonturierter bereits in der Kindheit zu erkennen. Der Grund hierfür liegt in der ausgeprägten Ich-Bezogenheit des Autors, so dass den Phasen in der Lebensbe-

44 Die Analyse der biographischen Ressourcen orientiert sich methodisch an dem narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren, entwickelt von Fritz SCHÜTZE. Zum methodischen Vorgehen vgl. ausführlich Sylke BARTMANN (2006b): *Biografien von Emigranten im Nationalsozialismus. Eine erzählstrukturelle Analyse*, S. 29-41.

45 In der Falldarstellung finden sich Wechsel von grammatikalischen Zeitformen: Darstellungen von Ereignisverläufen sind zur Verdeutlichung vergangener, abgeschlossener Erlebnisse im Plusquamperfekt verfasst und Beiträge zur Analyse ebenso wie die Zeitebene des Schreibens des Manuskriptes im Präsens.

schreibung, die weniger eigengestalterisch erlebt wurden, keine ausführliche Darstellung zukommt. Der Satz »my parents decided to send me to the gymnasium«⁴⁶ beinhaltet letztmalig eine von außen kommende Entscheidung und markiert damit den Übergang zu einem Lebensabschnitt, der durch das selbstbestimmte Agieren des Biographieträgers gekennzeichnet ist und der mit dem Beginn seiner Schulzeit auf dem Gymnasium seinen Anfang findet. Dennoch liegen die Grundlagen zur Ausbildung der biographischen Ressource des charismatischen Selbstbezuges bereits in der Kindheit, auch wenn diese nicht schrittweise rekonstruiert werden können, sondern durch die Nennung der Rahmenbedingungen veranschaulicht werden. Walter Süssmann stammte aus einer Familie, die über Wohlstand verfügte, den Unternehmerkreisen zuzuordnen war, in einem gehobenen Wohnviertel lebte, sich als assimiliert begriff und die ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Verhalten an den Tag legte. Grundsätzlich waren die Eltern um das Wohlergehen des Sohnes besorgt und widmeten ihm entsprechend Aufmerksamkeit.

Walter Süssmann war bereits in der Volksschule ein sehr guter Schüler und besuchte ab 1928 das Gymnasium. »From the beginning I enjoyed my schoollife tremendously and had a very good time«.⁴⁷ Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit charakterisiert sich der Autor als einen der besten Schüler und ebenso als guter Sportler, der aufgrund seiner Leistungen zügig zum Klassensprecher gewählt wurde. Walter Süssmann war ein Junge, der trotz sehr guter Schulnoten nicht zum Strebertum neigte, sondern eher einen »roughneck«⁴⁸ verkörperte und der über Führungsqualitäten verfügte, die ihm bewusst waren. Demzufolge besaß er ein ausgeprägtes Selbstvertrauen, das die Basis für sein Agieren bildete. Aus dieser Haltung heraus skizziert er selbst diese Jahre wie folgt:

»In these young years it did not come to my consciousness at all, that I was Jewish and that there was supposed to be some difference between me and my Christian friends. [...] I was so innocent in my ignorance that I had not one Jewish friend before I was sixteen«.⁴⁹

Neben seiner eher draufgängerischen Art und seinen schulischen und sportlichen Leistungen hielt er sein Aussehen für einen möglichen weiteren Grund, wieso er mit »the gentile boys« so gut auskam. »[N]obody ever thought I was Jewish because of my non-Jewish appearance. I was tall and had light blond hair and spoke the Viennese slang as good as any

46 231, S. 2.

47 Ebd.

48 Ebd.

49 231, S. 2.

boy«.⁵⁰ Mit dem aus der Sicht eines Sechzehnjährigen vollzogenen Rückblick auf die ersten Jahre am Gymnasium wird eine Veränderung seiner bisherigen ›unschuldigen‹ Einstellung angekündigt. Gleichzeitig haftet der Retrospektive aber keinerlei Bedauern über eventuell verpasste Möglichkeiten an, auch wird die eigene Person nicht infrage gestellt, sondern das, was er zuvor getan hat und wie er gewesen ist, war im Prinzip gut und richtig. Die eher erstaunte Feststellung seines bisherigen Agierens verweist damit auf eine grundsätzliche Akzeptanz der eigenen Person, die wiederum mit seinem Selbstvertrauen koalitiert. Diese Einstellung wird durch sein Aussehen unterstützt. Er verfügt über die wesentlichen Attribute eines erfolgversprechenden und zugleich beliebten Schülers und Freundes. Die genannten Aspekte bedingen den Prozess der Ressourcenbildung des charismatischen Selbstbezuges, deren Charakteristika wie folgt skizziert werden können:

- Ein Agieren auf der Grundlage eines ausgeprägten Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, das auf ein *Selbstvertrauen* verweist, welches sich insbesondere in der selbstverständlichen Erwartung sowie in dem Zutrauen sowohl sehr guter Schulleistungen als auch Führungsfunktionen zeigt und mit einer *Bewusstheit kognitiver Potenziale* korreliert.
- Walter Süssmann verfügt über eine *Ich-Bezogenheit*, aufgrund derer Bestätigungen oder Auszeichnungen – wie beispielsweise die Wahl zum Klassensprecher – als Ausdruck von Normalität begriffen werden. Explizite Rückmeldungen von anderen sind im Kern nicht für die Erhaltung des eigenen positiven Selbstbildes notwendig.
- Des Weiteren zeigt sich eine mit dem Selbstvertrauen eng in Beziehung stehende *Selbstakzeptanz*. In der Retrospektive muss bisheriges Verhalten nicht in Frage gestellt werden, sondern kann als jeweils der Zeit entsprechend verstanden werden. Gleichwohl findet sich diese Akzeptanz in der Feststellung weiterer positiver, die eigene Person beschreibender Attribute, wie Aussehen oder körperliches Durchsetzungsvermögen.
- Darüber hinaus ist mit der Zuversicht, dass alles Angestrebte erreicht werden kann (in der wiederum Selbstvertrauen zum Ausdruck kommt), eine *optimistische Grundhaltung zur Zukunft* sowie eine *Offenheit für unbekannte Erfahrungen* verknüpft, eine Einstellung, die sich insbesondere in einer präsenten Neugierde zeigt.

50 Ebd.

Familie Süßmann lebte im 7. Wiener Bezirk und dort ging der Sohn zur Schule. Dieser Stadtteil wird vom Autor als »predominantly middle class district«⁵¹ und als eine Hochburg der Nationalsozialisten bezeichnet.⁵² Der Machtwechsel in Deutschland 1933 führte zu verstärkten Aktivitäten der österreichischen Nationalsozialisten, eine Entwicklung, die sich besonders in dem Distrikt und an der Schule bemerkbar machte. Sowohl Lehrer als auch Mitschüler entpuppten sich als Anhänger oder Mitglieder der NSDAP beziehungsweise der Hitlerjugend und bildeten bald eine Mehrheit innerhalb des Klassenverbandes. So wurde Walter Süßmann nach »four successive years«⁵³ nicht als Sprecher wiedergewählt, sondern ein Führer der Hitlerjugend nahm seinen Platz ein: »Although I had been defeated, I had received a considerable number of votes in the speakers election, but I preferred not to run again in the following years.«⁵⁴ Weiter führt er aus:

»The new developments did not change my standing in the class very much. I retired from offices, like captain of the basketball team and kept to my friends and studies. My Nazi classmates never bothered me as I kept one class championship unchallenged until my graduation, the championship in wrestling.«⁵⁵

Die Nichtwiederwahl zum Klassensprecher impliziert die erstmalige Erfahrung begrenzter Möglichkeiten und in der Bearbeitung dieser für Walter Süßmann neuen Situation zeigt sich die vorgestellte biographische Ressource mit einer leichten Akzentverschiebung. Obgleich die Ereignisse ihn lehren, dass die Umsetzung eigener Pläne mit Schwierigkeiten behaftet sein kann, kann diese Erkenntnis durch eine Verstärkung der Ich-Bezogenheit in der Gestalt kompensiert werden, dass Situationen eine selbstbestimmte Definition erfahren. Indem Walter Süßmann die erlebte Niederlage den veränderten Bedingungen und nicht seiner Person zuschreibt, findet er einen Umgang mit den Geschehnissen. Hier zeigt sich, dass die Ressource des charismatischen Selbstbezuges zur Bewältigung der Ereignisse vollkommen ausreichend ist. Darüber hinaus entwickelt er in der Bearbeitung des Widerfahrenen eine bewusstere Sensibilität gegenüber sich selbst. Die Entscheidung, nicht erneut zu kandidieren, dokumentiert ein Abwägen dessen, was er sich zumuten möchte und was

51 231, S. 3.

52 Im Rahmen der Volkszählung von 1923 ordneten sich 201.513 Einwohner in Wien und damit 10,8 Prozent der Bevölkerung der jüdischen Religion zu, davon lebten 9.836 im 7. Bezirk (vgl. Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 1).

53 Ebd., S. 4.

54 Ebd.

55 Ebd.

nicht. Diese Einstellung und damit das weitere Agieren auf Grundlage der genannten Ressource ist bestimmend für die gesamte gymnasiale Schulzeit; sie findet ihren Ausdruck unter anderem in dem Rückzug aus verschiedenen Ämtern, ohne dass sein Selbstverständnis davon berührt wird. Walter Süßmann verfügt also über eine Unterstützungsquelle, die es ihm ermöglicht, sich unabhängig von konkreten Geschehnissen als selbstbestimmt zu begreifen.

Dieses Verständnis, Situationen selbstbestimmt zu deuten und im Anschluss daran adäquat handeln zu können, ist ebenso für seinen Umgang mit der Erkenntnis ›jüdisch zu sein‹ prägend.

»All these happenings made a great impression on me and opened my eyes for the first time to various things which I had never known before. I became for the first time really conscious that I was Jewish and that this fact meant a difference for some people.«⁵⁶

Aufgrund dieses Erkenntnisprozesses war es Walter Süßmann im Weiteren möglich, Situationen wahrzunehmen, in denen die Zugehörigkeit zum Judentum ein Kriterium für die Akteure darstellte. So registrierte er beispielsweise in der Schule, dass einige Lehrer die nationalsozialistisch gesinnten Schüler bevorzugten und die jüdischen Klassenkameraden benachteiligten. Gleichzeitig veränderte sich seine eigene Stellung kaum: »This did not concern me to any great extent.«⁵⁷ Dies führt er zum einen auf seine durchgehend guten Schulleistungen zurück, dank derer er weniger angreifbar war. Andererseits erwähnt er einen nationalsozialistischen Lehrer, der ihn zu mögen schien und ihn sogar des Öfteren zu sich nach Hause einlud. Jüdisch zu sein impliziert darüber hinaus keine Erweiterung seines Selbstverständnisses, sondern ist ein Kriterium, welches eher zu der ihn umgebenden Welt gehört, auch wenn er sich selbst als jüdisch bezeichnet. Im Kern nimmt er die Zuschreibung für sich an und hält sie gleichzeitig für irrelevant, da er so gut wie keine Ressentiments gegenüber der eigenen Person erlebt. Des Weiteren bleibt zu konstatieren, dass sich Walter Süßmann erst nach dem Erkennen von Zuschreibungen ein Weltbild erarbeitet, ein Prozess, den er mit ›öffneten mir die Augen‹⁵⁸ zum Ausdruck bringt. Das Weltbild beruht zunächst auf der Annahme, dass Definitionen existieren, die für Einzelne differente Bedeutungen be-

56 Vgl. Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 4.

57 Ebd.

58 Vgl. Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 4.

inhalten. Die Welt wird für Walter Süssmann zum Sammelbecken verschiedener Perspektiven, die eine Vielzahl von Optionen bieten.

Eine neue Perspektive stellte für Walter Süssmann die auf ihn gemünzte Zuschreibung ›jüdisch‹ dar, so dass er sich zum ersten Mal für das Judentum interessiert.

»The influence of all these things upon my inner development was considerable. I turned for the first time to the Jewish boys in my class and made friends with them. I became interested in Jewish culture and history. I started to learn modern Hebrew and became interested in Zionism. I knew that many of my friends went through a similar change at this time. However, I did not join any Jewish youth organization, because I had been an enthusiastic member of the Boy Scouts movement since I was twelve years old.«⁵⁹

Mit einer gewissen Neugier und Offenheit wendet er sich dem Judentum zu und erschließt sich damit einen bisher unbekanntem Ausschnitt der ihn umgebenden Welt. Diese Hinwendung beruht auf einer selbstgetroffenen Entscheidung und ist aus seiner Sicht keine aus den zuvor erfahrenen Geschehnissen erwachsene Notwendigkeit. Diese beeinflussten ihn zwar im Sinne eines anregenden Impulses, dennoch existieren für ihn verschiedene Möglichkeiten, aus denen er wählen kann und er entschied sich seinem erwachten Interesse nachzugehen. Demzufolge agiert Walter Süssmann weiterhin aus einer empfundenen Selbstbestimmung heraus. Die unkonkrete Formulierung »these things« bezieht sich dabei auf die kennen gelernte Zuschreibung jüdisch/nichtjüdisch und auf die damit verknüpften veränderten Verhältnisse in der Schule, eine Wortwahl, die in diesem Kontext des Öfteren in der autobiographischen Lebensbeschreibung zu finden ist. Der allgemein gehaltene Ausdruck ›Dinge‹ belegt, dass die erfahrenen Geschehnisse als Konglomerat unterschiedlichster Aspekte betrachtet werden, die zwar wahrgenommen aber nicht durchdrungen werden müssen, da sie im Kern für das Selbstverständnis nicht relevant sind. Des Weiteren zeugt die Beschäftigung mit dem Judentum gleichfalls von einer Aneignung, die einen allgemeinen Charakter aufweist und nicht identitätsstiftend wirkt. Sein Interesse ist eher Ausdruck der Zeit als ein genuin persönliches Interesse, dementsprechend verbleibt es für sein Selbstbild ohne Konsequenzen. Die selbstgewählte Zuschreibung ›Pfadfinder‹ ist im Vergleich mit der von außen kommenden Zuschreibung ›Jude‹ wesentlich relevanter, auch wenn die Letztgenannte zunächst das Interesse wecken konnte. Anzumerken bleibt, dass Walter Süssmann wiederum aus seinem Selbstverständnis agiert, sich das aneignen zu kön-

59 Ebd., S. 6.

nen, was er auserwählt. Im Kern entscheidet Walter Süßmann, dass sein Jüdischsein für sein Selbstverständnis irrelevant ist. Zudem offenbart sich in diesem skizzierten Umgang die Einstellung, sich selbst als Ausnahme zu begreifen. Während für andere die Zuschreibung ›jüdisch‹ sehr wohl relevant ist und zu Benachteiligungen führt, unterstützt insbesondere sein Selbstvertrauen und seine Ich-Bezogenheit – und damit die Ressource des charismatischen Selbstbezuges – die Haltung, autonom die Irrelevanz der Religionszugehörigkeit festlegen zu können, da er sich selbst als Sonderfall sieht.

Die Erkenntnis, dass in seiner Umgebung die Zugehörigkeit zum Judentum different bewertet wird, eröffnet darüber hinaus für Walter Süßmann einen veränderten Blick auf die Welt beziehungsweise ermöglicht ihm überhaupt erst die Bildung eines Weltbildes. Der mit dieser Entwicklung verbundene Lernprozess findet seinen Anfang in dem Bemerkens diskriminierender Verhaltensweisen gegenüber jüdischen Schülern oder Lehrern. Die auf dieser Erkenntnis beruhenden Deutungs- und Handlungsmuster stehen in Beziehung zu der Ausbildung einer zweiten biographischen Ressource, die als ›flexible Optionalität‹ bereits eingeführt wurde. Weil aber der Umgang mit und die Bearbeitung der veränderten Verhältnisse in der Schule ausschließlich auf die Ressource des charismatischen Selbstbezuges zurückgeführt werden kann, sind beide Ressourcen als unabhängig voneinander anzusehen; sie stehen nicht in einem reziproken Verhältnis. Angemerkt sei, dass zwar die Ausbildung der Ressource der flexible Optionalität in der Schulzeit beginnt, sie aber ihre eindeutigen Konturen erst mit Studienbeginn erhält.

Im Juli 1936 bestand Walter Süßmann die Matura mit Auszeichnung und bewarb sich, wie bereits erwähnt, erfolgreich an der Wiener Konsularakademie und schrieb sich zusätzlich für ein Jurastudium an der Universität in Wien ein. »This double study gave me a considerable amount of work but I spent the greater part of my time at the Consular Academy and appeared at the University only for examinations«. ⁶⁰ Sowohl die Wahl der Studienfächer als auch das Doppelstudium an verschiedenen Ausbildungsstätten zeugen von einer Karriereorientierung und von einem ausgeprägten Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Seine Studienentscheidung wird in der autobiographischen Lebensbeschreibung nicht näher erläutert. Vorrangig scheint Walter Süßmann an beruflichem Er-

60 Vgl. Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 9.

folg im Sinne eines materiellen und auf Ansehen bezogenen Status interessiert zu sein, nicht an einer inhaltlich motivierten Berufswahl.

Zusammengefasst kennzeichnen folgende Aspekte die biographische Ressource der flexiblen Optionalität:

- die Auffassung von einer Welt, die wählbare Optionen bereit hält und demnach *individuell gestaltbar* ist,
- ein *situationsbezogenes Agieren*, das dementsprechend nicht durch eine festgelegte Verortung in spezifische Sinnzusammenhänge eingeschränkt wird, sondern variabel bleibt,
- die Haltung ›*nutze jede Chance*‹, die es ermöglicht, sich auf unerwartet verändernde Machtverhältnisse zügig einzustellen und deren Nutzung zum eigenen Vorteil intendiert ist. Diese Haltung ist grundlegend für eine an Handlungen gebundene *Zweckorientierung*,
- ein *Streben nach Erfolg/Karriere*, das in erster Linie an Prestige und nicht an inhaltlichen Tätigkeiten beziehungsweise spezifischer Wissensaneignung orientiert ist und das sich demzufolge ebenso thematisch variabel wie formal gestaltet.

3.2 Anwendung der biographischen Ressourcen im Kontext von Bewältigungsprozessen (ab Sommer 1936)

Neben der für die Studienzeit bereits skizzierten Relevanz der flexiblen Optionalität verweist das zweifelsfreie Zutrauen in die eigene Leistungsbereitschaft und -fähigkeit auf die biographische Ressource des charismatischen Selbstbezuges. Dennoch scheinen sich beide Ressourcen eher gegenseitig zu beschränken, da beispielsweise die konstatierte Zweckorientierung konträr zur Offenheit gegenüber unbekanntem Erfahrung steht. Dieses paradoxe Verhältnis bewältigt Walter Süssmann, indem er seine Lebenspraxis ganz pragmatisch in Bereiche mit differenter Orientierung trennt: Einer monatelangen, zielgerichteten Prüfungsvorbereitung im Winter 1937 schließt sich beispielsweise eine Zeit des Vergnügens (Fasching) an, in der Sorglosigkeit statt Karrierestreben vorherrscht. Gerade dieser wechselnde Bezug auf je eine der beiden Ressourcen hilft ihm, die Nazizeit unbeschadet zu überstehen, da er je nach Notwendigkeit auf der Basis seiner Kompetenzen und seines Selbstvertrauens Ausnahmeregelungen durchsetzt oder sich anpasst, um Komplikationen zu vermeiden, zum Beispiel um Karrierewege nicht zu gefährden.

Die Besetzung Österreichs im März 1938 ist für Walter Süssmann nicht erwartbar und dementsprechend nicht antizipierbar gewesen, ein Umstand, den er aufgrund seiner separierten Lebensbereiche und aufgrund seines Selbstvertrauens, in unbekanntem Situationen adäquat agieren zu

können, nicht bedauert. Sein Umgang mit den sich dann verändernden Verhältnissen ist zunächst von einem Bestreben, sich kundig zu machen, gekennzeichnet, weshalb er den Besuch Hitlers in Wien beobachtet. Dieses Erlebnis genügt ihm zum Erlangen eines Verständnisses über die Machtmechanismen des Nationalsozialismus, er ist ausreichend informiert, so dass er sich anschließend zu den neuen Gegebenheiten in ein Verhältnis setzen kann. Diese Verortung ist von einer ausschließlichen Ich-Bezogenheit bestimmt, die sich insbesondere in der Abgrenzung zu den »helpless Jews and other unfortunate persons«⁶¹ ausdrückt. Weil er sich zu dieser Gruppe der Betroffenen nichtzugehörig fühlt, begreift er sich im Weiteren als nicht bedroht. Die gesellschaftliche Entwicklung betrifft ihn nur insoweit, als dass er sich auf die veränderten Verhältnisse einzustellen hat (flexible Optionalität), sein Selbstverständnis (charismatischer Selbstbezug) bleibt davon unberührt.

Walter Süssmann gelingt eine zügige Anpassung an die neuen Gegebenheiten und mündet in ein Agieren, das in der Konzentration auf seine Studien an der Konsulakademie zum Ausdruck kommt. Demzufolge verfügt er über parallel verlaufende Deutungs- und Handlungsmuster, die auf der einen Seite durch Nichtbetroffenheit gekennzeichnet sind und durch die Haltung eines vom Schicksal Begünstigten ergänzt werden, und die auf der anderen Seite in der aktiven Wahrung seiner Ambitionen mit dem Blick auf mögliche zukünftige Beschränkungen münden. Hier zeigt sich wiederum die Hinwendung zu der jeweiligen Ressource, deren Aktivierung sich in Abhängigkeit des aktuellen Rahmens der Handlungen vollzieht, also entweder aus einem Selbstbezug oder aus einer Erfolgsorientierung heraus. Auf diesem Weg erreicht Walter Süssmann einen aus seiner Sicht adäquaten Umgang mit und innerhalb der nationalsozialistischen Gesellschaft, er begreift sich weiterhin selbstbestimmt agierend, eine positive Bilanzierung, die gleichzeitig die aufgezeigte Haltung und Strategie erneut stärkt und demnach zirkulär wirkt.

Wird vor dem Hintergrund der bisherigen Fallanalyse die Erzählung über die Inhaftierungszeit im Gefängnis genauer betrachtet, so zeigt sich Folgendes: Walter Süssmann ordnet die Haftzeit aus der Perspektive des Selbstbezuges dem Sinnzusammenhang ›Horizontenerweiterung‹ zu und erfährt dadurch gleichzeitig eine Bestätigung seines eigenen positiven Selbstbildes. Die Ressource des charismatischen Selbstbezuges dominiert eindeutig die Bewältigung der extrem von der alltäglichen Lebenspraxis

61 Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 20.

abweichenden Situation. Die bisherige Trennung zwischen differierenden Orientierungen und Deutungs- und Handlungsmustern erfährt im Umgang mit der Inhaftierung eine weitere Steigerung in der Gestalt, dass der außerhalb des Gefängnisses bestehende Lebensbereich aktiv ausgeblendet wird. Punktuelle Erinnerungen an dessen Existenz werden durch die Hinwendung zu dem Anstaltsgeschehen als ein unbekanntes Erfahrungsfeld weitgehend in den Hintergrund verschoben. Diese Haltung wird durch das Erklärungsmuster der vorrangigen Betroffenheit des Vaters unterstützt; Walter Süssmann sieht sich selbst als ein Druckmittel. In diesen Strukturen offenbart sich eine gewisse Paradoxie, die insgesamt für seine Wahrnehmung und seinen Umgang mit dem Nationalsozialismus kennzeichnend ist: Das Verständnis, dass die eigene Person nicht bedroht beziehungsweise nicht betroffen ist, resultiert aus einem ausschließlichen Selbstbezug auf die eigene Person.

Einen Tag nach seiner Freilassung wandte sich Walter Süssmann an den Direktor der Konsularakademie mit der Bitte, die ausstehenden Prüfungen ablegen zu dürfen. Dieses wurde ihm mit der Auflage gestattet, sie in binnen von 16 Tagen zu absolvieren. Er bestand alle elf Tests und erhielt Anfang Juli das Diplom. In diesem Kontext ist bemerkenswert, dass sich der Autor unaufgefordert um eine Bescheinigung vom Gefängnis bemühte, die seine Zeit der Inhaftierung gegenüber der Konsularakademie dokumentieren sollte: »I went back to the Rossauerlaende ill at ease and received the confirmation after some difficulties, as it was very unusual to get something in writing from the police«. ⁶² Letztlich benötigte er diese schriftliche Bestätigung nicht, denn er konnte an den Prüfungen auch ohne Nachweis über Fehlzeiten teilnehmen. Sein Agieren zur Beseitigung potenzieller Hindernisse bezüglich des Erhalts des Diploms zeugt von seinem festen Willen, sich von selbstentworfenen Plänen und Zielen nicht abbringen zu lassen. Das zielstrebige Verfolgen des eigenen Lebensentwurfes erfährt durch das den Gang zum Gefängnis begleitende Unbehagen keinerlei Verzögerungen, sondern das Nutzen möglicher Chancen bleibt eindeutig handlungsleitend. Auch zeigt sich hier, dass er nicht wirklich glaubt, in Gefahr zu sein. Mit dieser Annahme, nicht persönlich betroffen zu sein, stellt er wiederum eine Ausnahme im Vergleich zu den »hilflosen Juden und anderen vom Glück Verlassenen« dar. Mit der Entlassung aus dem Gefängnis zeigt sich sofort ein erneuter Wechsel des

62 Vgl. Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 64. Eine Kopie der oben erwähnten Bescheinigung ist der autobiographischen Lebensbeschreibung beigelegt. Sie enthält den Hinweis, dass sie nur für die »Vorweisung an der Konsularakademie« (ebd., S. 0) Gültigkeit besitzt und dass sie anschließend wieder eingezogen werden sollte.

Handlungsrahmens, der in der zielstrebigem Planung seiner abschließenden Studien an der Konsularakademie zum Ausdruck kommt und der auf die Ressource der flexiblen Optionalität verweist.

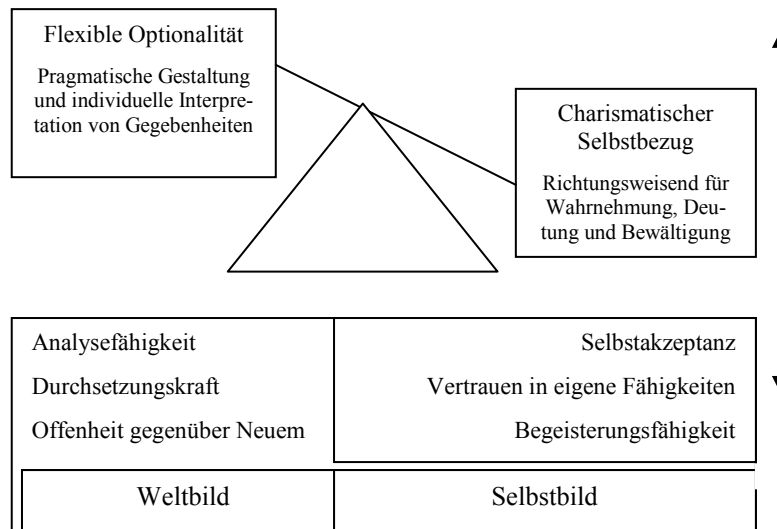
Abbildung 1: Ausbildung und Anwendung der biographischen Ressourcen

Rahmenbedingungen, Einstellungen und Haltungen, die mit der <i>Ausbildung der Ressourcen in Wechselwirkung stehen</i>	<i>Anwendung der Ressourcen im Nationalsozialismus</i>	Biographische Ressourcen
<p>Bewusstsein zu einem privilegierten Elternhaus zu gehören</p> <p>Erfahrung von Fürsorge,</p> <p>Wissen um körperliche Attraktivität und kognitive Kompetenzen</p>	<p>Aneignung von Wissen über die Mechanismen des Naziregimes als Ausdruck von persönlicher Überlegenheit</p> <p>Optimistische Zukunftserwartungen für die eigene Person (Gefühl, nicht betroffen zu sein)</p>	Erste Ressource: Charismatischer Selbstbezug
<p>Übernahme einer Unternehmermentalität (aktiv gestalten wollen)</p> <p>Aufmerksames Wahrnehmen von situativen Bedingungen und Möglichkeiten</p> <p>Bewusste Differenzierung von Gegebenheiten und Ausnahmen (Chancen nutzen; Komplikationen vermeiden)</p>	<p>Spielerischer Umgang mit neuen, auch gefährlichen Situationen und Herausforderungen</p> <p>Trotz Ausgrenzung Beibehaltung eines an institutionellen Formalia orientierten Karrierestrebens</p> <p>Durchsetzung von Ausnahmeregelungen für die eigene Person</p>	Zweite Ressource: Flexible Optionalität

Abhängig von den jeweiligen Handlungsbedingungen und der eigenen Intention kann Walter Süßmann variabel agieren. Die damit einhergehenden differierten Deutungs- und Handlungsmuster begründen die mit der Zeit im Nationalsozialismus kontinuierlich präsente Erfahrung der Selbstbestimmung. Die bislang erarbeiteten falltypischen Strukturmuster (biographische Ressourcen) lassen sich schematisch wie in Abbildung 1 darstellen.

Obwohl sich Walter Süssmann je nach Situation und Kontext einmal stärker auf die sein Selbstbild bestimmende Ressource (Charismatischer Selbstbezug) bezieht und ein anderes Mal eher die Ressource des Weltbildes sein Denken und Handeln bestimmt, unterstützen beide die auf das eigene Wohl ausgerichtete flexible Auslegung von Gegebenheiten und die damit verbundenen tentativen Handlungsmuster. Das nachstehende Schaubild illustriert das Zusammenspiel der Ressourcen graphisch.

Abb 2: Alternierende Bezüge auf biographische Ressourcen



4. Ausblick

Walter Süssmann sendete den Beitrag zum Preisausschreiben im Frühjahr 1940 ein. Zu diesem Zeitpunkt war er Student und sein Manuskript endet mit einem Blick in die Zukunft: »I expect to be graduated from the University this June.«⁶³ Indem er seine ersten Erfolge in der Emigration skizziert, verweist er auf die durchgängig konstante Nutzung sich ihm bietender Chancen unter Einbeziehung der beiden explorierten biographischen Ressourcen und den damit verbundenen Kompetenzen und Fähigkeiten.

⁶³ Sylvia MADEREGGER (1973): *Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938*, S. 73.

Darüber hinaus lassen sich in einem Interview, das 1999 erhoben wurde, eindeutige Hinweise auf die Beibehaltung der skizzierten Selbst- und Weltverständnisse finden, die es erlauben, eine Kontinuität im Erleben zu konstatieren. Herr Süssmann bilanziert im Interview sein Leben insgesamt sehr positiv, zu Beginn formuliert er dies wie folgt: »My story is a good story«. Angesprochen als ehemaliger Teilnehmer des Preisausschreibens und damit als jemand, der im nationalsozialistischen Deutschland gelebt hat, impliziert diese Einführung die Aussage – im Gegensatz zu vielen anderen Personen –, in diesem Kontext über ein »gutes Leben« erzählen zu können. Ebenso wird die Einschätzung über die Auswirkungen des Nationalsozialismus für die eigene Person dokumentiert: »Hitler did me a very big favour. He gave me a start in a new great country and I made the best of it«. Gleichzeitig ist Walter Süssmann sehr wohl in der Lage, das erfahrene Leid anderer zu sehen und zu verurteilen. Demzufolge findet sich der alternierende Bezug auf die biographischen Ressourcen, und die mit ihnen in Verbindung stehenden Selbst- und Weltverständnisse, auch noch bei dem nun beinahe 80jährigen Biographen.

Die Rekonstruktion der Bildung von Welt- und Selbstverständnissen und der biographischen Ressourcen gibt Aufschluss, in welchem Maße und in welcher Konstellation frühere biographische Erfahrungen für die Haltung zum Nationalsozialismus ausschlaggebend waren. Sie zeigt ferner, wie in der sich entsolidarisierenden Gesellschaft des Nationalsozialismus eine stabilisierende Haltung zu sich selbst und zur Welt erarbeitet werden konnte. Des Weiteren bleibt festzuhalten, dass, obgleich biographische Ressourcen selbstverständlich modifizierbar sind, sie aufgrund ihres Gehaltes bezüglich der möglichen Erfahrung von Kontinuität und Konsistenz, als grundlegend prägend für die Haltung gegenüber neuen Erfahrungshorizonten gelten können.

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als Bildungsforschung und Untersuchungsansätze zum Lebenslangen Lernen

Heide von Felden

Der folgende Beitrag möchte die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung ausweisen und von dieser Prämisse her Vorschläge zur Untersuchung von Phänomenen des Lebenslangen Lernens unterbreiten. Dazu gebe ich zu Beginn einen Überblick über Grundlagen der Biographieforschung, zur Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und zur Verbindung von Bildungstheorie und Empirie. Im zweiten Schritt lege ich eine Interpretation zum Konzept des Lebenslangen Lernens vor, das die Aspekte Informelles Lernen, Bildungsorientiertes Lernen und Selbstgesteuertes Lernen berücksichtigt. Danach erläutere ich, warum weitere Grundlagenforschung notwendig ist, und zwar unter Berücksichtigung einer Bildungsorientierung, die der Komplexität der Verbindung von formalem, non-formalem und informellem Lernen als zentraler Grundlage Lebenslangen Lernens gerecht wird. Anschließend zeige ich, welche Möglichkeiten die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung bietet, um Lern- und Bildungsprozesse in biographischer Rahmung zu analysieren.

1. Biographieforschung

1.1. Grundlagen der Biographieforschung

Im Kontext der verschiedenen Ansätze der Bildungsforschung¹ stellt die Biographieforschung als qualitativ-empirische Bildungsforschung inzwischen ein wichtiges Forschungsgebiet dar. Sie setzt es sich zur Aufgabe, aus biographischen Materialien, seien es Autobiographien oder Transkripte biographischer und narrativer Interviews, Erkenntnisse zu ermitteln und Theorien zu generieren. Dabei wird nicht zufällig an der Biographie angesetzt: Aktuelle Gesellschaftsanalysen wie die Risikogesellschaft², die Reflexive Modernisierung³ oder die Wissensgesellschaft⁴ gehen entweder

1 Für einen Überblick vgl. Rudolf TIPPELT (2002) (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*.

2 Ulrich BECK (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*.

3 Ulrich BECK, Anthony GIDDENS, Scott LASH (1996): *Reflexive Modernisierung*.

4 Nico STEHR (2000): *Die Zerbrechlichkeit der modernen Gesellschaft*.

von einer zunehmenden Individualisierung und Standardisierung aus, von nicht kontrollierbaren Nebenfolgen, die ein neues Denken erfordern,⁵ oder von dem Verlust an Traditionen, die einen neuen Umgang mit Expertenwissen nahe legen,⁶ von der Notwendigkeit einer ästhetischen Reflexivität⁷ oder schließlich von der neuen Kontingenz und Fragilität im Umgang mit Wissen⁸. In jedem Fall bewirken gesellschaftliche Strukturen neue grundlegende Unsicherheiten und Risiken sowie ständige Veränderungsnotwendigkeiten, mit denen sich Individuen konfrontiert sehen und die in der Lebenswelt der Menschen spürbar werden. Mit zunehmender Pluralität, Wahlmöglichkeit und Wahlnotwendigkeit steigen die Verantwortung, die den einzelnen Menschen auferlegt wird, und damit auch die biographischen Orientierungsleistungen. Kurz gesagt: Aktuelle Gesellschaftsanalysen legen eine ›Biographisierung des Lebens‹ nahe.

Der Bezug auf Biographien bedeutet nun nicht, sich allein auf die individuelle Ebene eines Menschenlebens zu beziehen, sondern das Konzept Biographie wird als gesellschaftliches Konstrukt im Spannungsverhältnis von Struktur und Handeln gefasst.⁹ Nach Peter ALHEIT sind

»in dem Phänomen ›Biographie‹ schon auf der Ebene der Sozialwelt jene beiden Aspekte von Struktur und Handeln, Subjekt- und Objektperspektive, Gesellschaft und Individuum integriert [...] und [müssen] nicht erst durch nachträgliche Theoretisierung zusammen gebracht werden [...]. Biographien als konkret gelebtes Leben beinhalten immer beides: *Emergenz* und *Struktur*. Biographisches Handeln und biographische Sinnkonstruktionen als subjektive Leistungen sind gerade in ihrem Charakter der historischen Einmaligkeit und der relativen Offenheit gegenüber der Zukunft angewiesen auf gesellschaftliche Strukturen, auf Orientierungsmuster, institutionalisierte Prozeduren, geronnene interaktive Formen und Regeln, die als Gerüststrukturen ›hinter dem Rücken‹ je konkreter biographischer Prozesse wirksam sind.«¹⁰

Analysen von biographischen Materialien setzen in der Tat bei der subjektiven Perspektive von Menschen an. Ziel dabei ist aber herauszufinden, wie Menschen Wirklichkeit konstruieren, das heißt wie sie gesellschaftliche Zuschreibungen aufnehmen, wie sie soziale Regeln und Strukturen reproduzieren oder variieren und wie sie dabei individuellen Eigensinn entwickeln. Dahinter steht der Gedanke, dass Wirklichkeit sich in den

5 Ulrich BECK (1996): *Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne*, S. 19-112.

6 Anthony GIDDENS (1996): *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*, S. 113-194.

7 Scott LASH (1996): *Reflexivität und ihre Dopplungen*, S. 195-286.

8 Nico STEHR (2000): *Die Zerbrechlichkeit der modernen Gesellschaft*.

9 Vgl. Wolfram FISCHER und Martin KOHLI (1987): *Biographieforschung*, S. 25-49.

10 Peter ALHEIT (2002): *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*, S. 222f.

Interpretationen der Akteure konstituiert. Biographieforschung verortet sich als qualitative Forschung im Rahmen des Interpretativen Paradigmas, das Welt prinzipiell als von gesellschaftlichen Akteuren gedeutete ansieht.¹¹ Nach diesem Paradigma existiert die soziale Welt also als durch interaktives Handeln konstituierte Welt, die für Menschen sinnhaft strukturiert ist. Diese Auffassung basiert auf Theorieentwicklungen, die in starkem Maße von der phänomenologischen Soziologie von Alfred SCHÜTZ¹² und dem Symbolischen Interaktionismus in der Tradition von George Herbert MEAD¹³ entwickelt wurden. Entsprechend setzt die Forschung beim Alltagsverständnis an und *rekonstruiert* die Konstruktionen der Akteure. Dabei wird sowohl die diachrone als auch die synchrone Perspektive angelegt. Das meint Folgendes: In der diachronen Perspektive wird das Gewordensein, die Entwicklung, der Prozess und damit die individuelle und kollektive Geschichte von Menschen herausgearbeitet. In der synchronen Perspektive wird aber auch die Interaktion, die Beziehung zu anderen und damit die Herstellung und Variation sozialer Regeln im Interaktionsprozess erfasst. Biographie konzipiert insofern die subjektive Aneignung der Gesellschaft und die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität als dialektischen Prozess.¹⁴ Subjektivität wird also nicht als autonome Individualität verstanden, sondern als gesellschaftlich konstituiert.

Die Analyse von biographischem Material ermöglicht so das Herausarbeiten von Strukturen oder anders gesagt der ›Grammatik‹, in der Menschen ihr Leben konstruieren und darstellen. Die Biographieforschung ist daran interessiert, die Regeln zu verstehen, die einzelne ihren Handlungsvollzügen in ihren Wahrnehmungsperspektiven unterlegen. Bei der methodisch kontrollierten Rekonstruktion biographischer Darstellungen unter dem Aspekt der Wirklichkeitskonstruktionen stehen die formalen und sprachlichen Darstellungsmittel im Fokus, die mithilfe elaborierter Auswertungsverfahren, wie etwa dem narrationsstrukturellen Verfahren nach Fritz SCHÜTZE,¹⁵ analysiert werden.

11 Vgl. Thomas P. WILSON (1973): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*, S. 54-79.

12 Alfred SCHÜTZ (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*.

13 George H. MEAD (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*.

14 Vgl. Wolfram FISCHER-ROSENTHAL (1991): *Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft*, S. 78-89.

15 Vgl. Fritz SCHÜTZE (1981): *Prozessstrukturen des Lebenslaufs*, S. 67-156; ders. (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*, S. 283-293; ders. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, S. 78-117.

Mithilfe dieser Strukturen lassen sich Funktionsweisen gesellschaftlicher Wirklichkeit beschreiben, z.B. anhand der Frage, was Erwerbslosigkeit für Menschen bedeutet und wie sie mit ihr umgehen¹⁶ oder anhand der Frage, wie Studierende ihr Studium wahrnehmen und welche Zusammenhänge es zwischen biographischer Erfahrungsaufschichtung und dem Lernen im Studium gibt.¹⁷ Sowohl die Beschreibung von Strukturen als auch die Bildung von Typen oder die Generierung von Theorieelementen lässt die Biographieforschung als qualitative Forschung zu Verallgemeinerungen kommen, die Erkenntnisse nicht nur auf der gesellschaftlichen Mikroebene zeitigt, sondern unter Einbeziehung institutioneller Strukturen mindestens auch auf der Mesoebene.

1.2. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Am Arbeitsfeld Biographieforschung sind verschiedene Wissenschaftsdisziplinen wie die Soziologie, die Psychologie, die Geschichtswissenschaft und die Erziehungswissenschaft beteiligt, die jeweils spezifische Erkenntnisinteressen haben, etwa die nach gesellschaftlichen ›Bauplänen‹ von Biographien, nach Persönlichkeitsstrukturen oder nach der Alltagsgeschichte (›Oral history‹). Das spezifische Interesse der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung liegt in der Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit. So entsteht für Winfried MAROTZKI in dem Fokus auf Bildung und Lernen der zentrale Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, die er qualitative Bildungsforschung nennt:

»Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne (bzw. Postmoderne) zu folgen. In einer Gesellschaft, die sich durch Pluralisierung von Sinnhorizonten und Lebensstilen auszeichnet, kann erziehungswissenschaftliche Forschung ein Wissen über verschiedene individuelle Sinnwelten, Lebens- und Problemlösungsstile, Lern- und Orientierungsmuster bereitstellen und in diesem Sinne eine moderne Morphologie aufbauen.«¹⁸

16 Vgl. Bernhard HAUPERT (1991): *Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung*, S. 213-254.

17 Vgl. Detlef GARZ (2004): *Studium als biographische Entwicklungschance*, S. 387-412; Cornelia SCHWEPPE (2001): *Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen*, S. 271-286.

18 Winfried MAROTZKI (1996): *Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, S. 59.

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung setzt in ihrer Analyse von Lern- und Bildungsprozessen bei der Fähigkeit der Menschen zur Biographisierung an, das heißt der Fähigkeit, Informationen, Ereignissen und Erlebnissen Sinn beizumessen und sie in einen biographischen Zusammenhang einzuordnen. Indem Menschen über ihr Leben erzählen, konstruieren sie ihre Biographie und überführen Informationen in einen konsistenten Zusammenhang. Diese Gedanken gehen auf Wilhelm DILTHEY zurück, der Verstehen als Herstellung von Zusammenhängen und Einordnen in ein Ganzes als hermeneutischen Zirkel fasst. Die Kategorie des Zusammenhangs ist für DILTHEY eine »Kategorie des Lebens«:

»Der Lebensverlauf besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen. Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Teilen zu einem Zusammenhang verbunden. In allem Geistigen finden wir Zusammenhang: so ist Zusammenhang eine Kategorie, die aus dem Leben entspringt.«¹⁹

Diese Ordnungsleistung und Zusammenhangsbildung ist nur möglich über die Zuweisung von Bedeutung, die von der Gegenwart aus Ereignissen der Vergangenheit verliehen wird. Erinnerungen sind insofern dasjenige, was einem Menschen im Gesamtzusammenhang seines Lebens bedeutungsvoll erscheint. DILTHEY schreibt:

»Die Kategorie der Bedeutung bezeichnet das Verhältnis von Teilen des Lebens zu einem Ganzen, das im Wesen des Lebens begründet ist. Wir haben diesen Zusammenhang nur vermittelt der Erinnerung, in welcher wir den vergangenen Lebenslauf überblicken können. Dabei macht sich dann die Bedeutung als Form der Auffassung des Lebens geltend. [...] der einzelne Moment [hat] Bedeutung durch seinen Zusammenhang mit dem Ganzen, durch die Beziehung von Vergangenheit und Zukunft, von Einzeldasein und Menschheit.«²⁰

Die Art der Zusammenhangsbildung sagt etwas aus über die individuelle Sinn- und Bedeutungserzeugung, die intersubjektiv und in einem gesellschaftlichen Rahmen geschieht. Lern- und Bildungsprozesse können so als »spezifische Arten von Selbst- und Weltinterpretationen«²¹ verstanden werden. Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung interes-

19 Wilhelm DILTHEY (1968): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, S. 195.

20 Ebd., S. 233.

21 Winfried MAROTZKI (1991): *Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten*, S. 195.

siert sich also für »Formen der Selbst- und Welthaltungen [...], für konkrete Bildungsfiguren, ihr Entstehen und ihre Wandlungen.«²²

1.3. *Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Biographieforschung*

Den Zusammenhang, den Winfried MAROTZKI zwischen empirischer Biographieforschung und Bildungstheorie sieht, liegt im Element des Reflexiven. Dabei leitet er seinen Begriff von Bildung vom klassischen Bildungsbegriff des Neuhumanismus ab, der sich einer funktionalen oder utilitaristischen Indienstnahme der Menschen verweigert hatte:

»Mindestens für den klassischen Bildungsbegriff gilt, daß er in Opposition zu einer aufklärerischen Vorstellung konzipiert wurde, die den Menschen zum brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollte. Ein so verstandener funktionaler und utilitaristischer Erziehungsbegriff, dem ein eben solcher didaktisierter Lernbegriff zugrunde liegt, bildet den eigentlichen Gegenpol, dessen man sich versichern muß, wenn man Konturen absteckt, um über Bildung reden zu können. Im Kern geht es bei einem solchen funktionalen Erziehungsprogramm um eine gesellschaftliche Ortszuweisung. Der einzelne wird in den Dienst der Gesellschaft genommen. Im Interesse der Gesellschaft – so formulierte es der Aufklärer Villaume – kann Gehorsam statt Vernunft, kann mechanische Fertigkeit statt Einsicht, kann Alltagszufriedenheit statt verunsicherndem Wissen gefordert sein.«²³

Im Gegensatz zur Funktionalität setzt Bildung nach MAROTZKI konsequent auf Reflexivität. Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt und zwar zum einen in Hinsicht auf die Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz), und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Durch Reflexion vergewissere und orientiere sich der Mensch in gesellschaftlichen Verhältnissen. Dabei seien Welt und Selbst nicht etwas Gegebenes, sondern würden aufgrund der perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Dieser Herstellungsprozess von Selbst- und Weltreferenz der Menschen kann nun auf empirischer Ebene durch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung analysiert werden, weil sie bei den Deutungen und Wahrnehmungen der Subjekte ansetzt. MAROTZKI gelingt in dieser Argumentation ein direkter Bezug von Bildungstheorie und Empirie, indem er das

22 Winfried MAROTZKI (1991): *Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten*, S. 199.

23 Winfried MAROTZKI (1999): *Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung*, S. 58f.

Element der Reflexivität in Hinsicht auf die Welt- und Selbstsicht, das für den Bildungsbegriff nach HUMBOLDT zentral ist,²⁴ auf die Analyse der Zusammenhangsbildung und Bedeutungszuweisung im empirischen Material überträgt. Vor allem die Vorschläge von Fritz SCHÜTZE zur Auswertung von narrativen Interviews mithilfe des narrationsstrukturellen Verfahrens bieten gute Möglichkeiten, Selbst- und Welthaltungen und Zusammenhangsbildungen anhand der kognitiven Figuren, vor allem der Prozessstrukturen,²⁵ zu analysieren. Um im Weiteren zu erläutern, inwiefern die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung Zusammenhänge des lebenslangen Lernens untersuchen kann, seien nun die wichtigsten Implikationen des Konzeptes Lebenslanges Lernen verdeutlicht.

2. Lebenslanges Lernen

Seit einigen Jahren wird auch in der BRD das Konzept Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Offensive betrieben.²⁶ Es setzt auf ein Lernen über die Lebensspanne, umfasst formales, nonformales und informelles Lernen, legt also einen weiten Lernbegriff zugrunde und fokussiert vor allem das selbstgesteuerte Lernen, so dass ein deutlicher Schwerpunkt auf dem nicht-institutionalisierten Lernen liegt. In der Beurteilung der Funktion des Lebenslangen Lernens gehen die Meinungen auseinander. Für Bernd DEWE ist es durchaus nicht ausgemacht, ob es sich bei dem Konzept des Lebenslangen Lernens eher um eine Rückbesinnung auf die (Allgemein-)Bildung im Sinne einer Selbst-Bildung von Individuen handelt oder eher um eine verschärfte Form eines sozialtechnokratischen Denkens, das Bildungsinhalte zu bloßen Qualifizierungsprofilen verengt.²⁷ Während Günther DOHMEN die Erweiterung individueller Fähigkeiten im Sinne von Bildung betont,²⁸ kritisiert Hartmut GRIESE die bildungsökonomische Funktionalisierung des lebenslangen Lernens und spricht von lebenslänglichem Lernen als Zwang zur Qualifikation.²⁹ Jochen KADE

24 Zum Bildungsbegriff HUMBOLDTS vgl. Heide VON FELDEN (2003a): *Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts*, S. 1-35.

25 Näheres dazu in Kapitel 4.3.

26 Vgl. BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2001): *Lebenslanges Lernen*; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2001): *Aktionsprogramm ›Lebensbegleitendes Lernen für Alle‹*; FORUM BILDUNG (2001): *Lernen – ein Leben lang*; EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (2004): *Finanzierung Lebenslangen Lernens*.

27 Bernd DEWE (1997): *Bildung in der Lerngesellschaft*, S. 87-101.

28 Vgl. Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*.

29 Hartmut M. GRIESE (1998): *Bildung versus Qualifikation*, S. 132-142; vgl. auch Paul KELLERMANN (2003): *Weiterbildung als sozialer Zwang und gesellschaftliche Chance*, S. 208-210.

und Wolfgang SEITTER nehmen eine eher analytische Perspektive ein und bestimmen drei auf verschiedenen Ebenen liegende Dimensionen des Lebenslangen Lernens: Bildung, Risiko und Genuss.³⁰

Sicherlich kann das Konzept als Antwort auf gesellschaftliche Freisetzung- und Flexibilisierungstendenzen angesehen werden, die in Anlehnung an die erwähnten Gesellschaftsanalysen (siehe Kapitel 1.1) im Wesentlichen darin bestehen, dass Menschen heute stärker gefordert sind, sich mit häufigen Veränderungen und Wandlungen auseinander zu setzen und mit Unsicherheiten und Risiken umzugehen. Gleichzeitig sind die Institutionen des Beschäftigungs- oder Bildungssystems aufgefordert, Deregulierungs- und Flexibilisierungsfolgen der Arbeitsmarktentwicklung zu kompensieren und eine neue Balance zwischen den Optionen der einzelnen Akteure und den Funktionszwängen des Arbeits- und Bildungsmarktes zu finden. Lebenslanges Lernen als politische Offensive bietet sich hier als Steuerungsinstrument an, um die Menschen prinzipiell auf permanenten Wandel vorzubereiten und sie dazu zu befähigen, flexibel und den Erfordernissen angemessen reagieren zu können.

2.1. Informelles Lernen

Mit der Argumentation, die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse fordern die umfassende Mobilisierung aller Kompetenzen und kreativen Problemlösungspotenziale in der gesamten Bevölkerung heraus,³¹ ist die Favorisierung eines sehr weiten Lernbegriffs verbunden. Lernen soll nicht nur über die Lebenszeit und in Institutionen als formales Lernen stattfinden, sondern mit dem Konzept Lebenslanges Lernen ist der Fokus auf die Lernpotenziale verbunden, die nach dem Faure-Report³² zu 50 Prozent brachliegen, nämlich das non-formale und das informelle Lernen. Während mit formalem Lernen »ein von Bildungsinstitutionen veranstaltetes, planmäßig strukturiertes Lernen bezeichnet« wird, meint non-formales Lernen »jede Art des [...] Lernens, das nicht zu anerkannten Abschlüssen oder Zertifikaten führt«.³³ »Unter informellem Lernen wird ein Lernen verstanden, das nicht in planmäßig geregelten, [...] besonderen Bildungsveranstaltungen, sondern ungeregelt im Lebenszusammenhang stattfindet«.³⁴

30 Jochen KADE, Wolfgang SEITTER (1998): *Bildung – Risiko – Genuß*, S. 51-59.

31 Vgl. Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*.

32 Edgar FAURE (1973): *Wie wir leben lernen*.

33 Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*, S. 29.

34 Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*, S. 29.

Damit wird unter anderem an Argumente angeknüpft, die dem Erfahrungs- und Alltagslernen eine hohe Intensität und Effizienz bescheinigen.³⁵ Zu befürchten ist allerdings, dass dabei die Argumente verloren gehen, die die Grenzen eines Lernens aufzeigen, das nur im eigenen Horizont befangen bleibt.³⁶ Durch informelles Lernen werden die Problemlösungspotenziale nicht automatisch vergrößert. Dazu werden vielmehr verstärkt Reflexionsfähigkeiten benötigt, die wiederum gelernt werden müssen, wie systematisch auch immer. Mit informellem Lernen wird in jüngster Zeit die Idee verbunden, informell erworbene Kompetenzen mithilfe von Qualifizierungspässen wie dem Profilpass zu identifizieren. Mit der Perspektive auf die Output-Orientierung interessiert vor allem die Feststellung der damit erworbenen Kompetenzen und weniger die Frage, wie informelles Lernen zu bestimmen ist, wie es funktioniert. Die Identifikation von informell erworbenen Kompetenzen kann im Rahmen einer Bildungsberatung als eigene Bestandaufnahme sicherlich als nützlich angesehen werden. Zudem würde es eine Erleichterung für viele Menschen bedeuten, wenn sie anhand ihrer wirklichen Kompetenzen und nicht allein aufgrund von Schul- oder Berufsabschlüssen z.B. eine Arbeitsstelle antreten könnten – mit anderen Worten: wenn das deutsche Berechtigungssystem zunehmend gelockert werden könnte.³⁷ Andererseits darf nicht außer Acht gelassen werden, dass mit der Idee der Machbarkeit, Kompetenzen eindeutig identifizieren zu können, die Ambivalenz, Komplexität und Kontingenz des informellen Lernens aus dem Blick gerät. Kurz: Die Gefahr, informelles Lernen durch den Kompetenzansatz zu mechanisch aufzufassen, leistet einer gesellschaftlichen Funktionalisierung Vorschub.

2.2. Bildungsorientiertes Lernen

Sehr optimistisch formuliert Günther DOHMEN die Ziele lebenslangen Lernens. Es gehe vor allem um die Entwicklung breiter persönlicher Kompetenzen und um die Entwicklung der für dringende Problemlösungen wichtigen Kompetenzen und nicht so sehr um spezielle Qualifikationen. Er nennt drei Dimensionen: »die personale Entwicklung und Identitätsbildung«, »die Sozialisations- und Rollenqualifizierung« und »die partizipative Weltgestaltung und Problemlösung«.³⁸ Weiter führt er aus:

35 Vgl. unter anderem Oskar NEGТ (1981): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*.

36 Vgl. Wiltrud GIESEKE, Ruth SIEBERS (1994): *Lerneinheit »Biographie, Erfahrung und Lernen«*, S. 315-357.

37 Vgl. Hans-Georg HERRLITZ (1997): *Bildung und Berechtigung*, S. 175-187.

38 Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*, S. 85.

»Das Lernen, das vor allem die persönliche Profilierung der Kompetenzmobilisierung fördert, entwickelt sich vorwiegend

- aus der eigenen Erfahrung und Lebenswelt,
- über emanzipative Bewusstwerdung und
- im reflektierenden Bezug zur individuellen Biographie und in der persönlichen Weltbild-, Selbstbild- und Deutungsmusterentwicklung.

Im Sozialisationszusammenhang richtet sich das Weiterlernen mehr auf

- die Entwicklung der nötigen Lebenstüchtigkeit in der Gesellschaft, besonders
- die fortlaufende Qualifizierung für sich wandelnde Aufgaben, Rollen, Erwerbstätigkeiten und
- das Sich-Hineinfinden in kommunikative Beziehungen, sachbezogene Kooperations-, persönliche Partnerschafts- und soziale Solidaritätsbindungen und die Entwicklung der dazu jeweils nötigen sozialen Kompetenzen.

Die lernende Kompetenzentwicklung für ein wirksames aktives Engagement und bürgerschaftliches Mitwirken bei drängenden Problemlösungen und Umweltgestaltungen konzentriert sich mehr auf

- ein integratives Verstehen und Durchschauen komplexer Wirkungszusammenhänge,
- die Einübung in fächerübergreifende, problem- und projektbezogene Lernprozesse,
- das Vertrautwerden mit demokratischen Entscheidungsfindungsprozeduren und
- die Entwicklung gemeinwohlbezogener Vernunftfeinsichten und der kommunikativen Kompetenz zu ihrer argumentativen Vermittlung.«³⁹

DOHMEN nennt Lernziele, die auf individueller, gesellschaftlicher und partizipativer Ebene liegen. Hier scheint das KLAFKische Allgemeinbildungskonzept durch,⁴⁰ das unter anderem Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität proklamiert hat, wobei sich interessanterweise die gesellschaftliche Ebene der Solidarität weitgehend in gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit gewandelt hat. Diese bildungsinspirierten Lernziele entwerfen ein Szenario von aufgeklärten, selbstreflexiven, rationalen und demokratisch agierenden Menschen, die durch das lebenslange Lernen diesen Zustand erreicht haben. Allerdings sind auch hier die Schritte des Bildungsprozesses zur Erreichung dieser ambitionierten Ziele unklar, denn eine so beschriebene persönliche Profilierung entwickelt sich nicht genuin aus eigenen Erfahrungen.

³⁹ Ebd., S. 86.

⁴⁰ Vgl. Wolfgang KLAFKI (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.

2.3. Selbstgesteuertes Lernen

Neben dem so genannten ›natürlichen‹ Lernen setzt das Konzept Lebenslanges Lernen auf selbstgesteuertes Lernen. Damit ist Folgendes gemeint:

»Selbstgesteuertes Lernen‹ bezeichnet ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im wesentlichen selbst lenken.«⁴¹

Auch hier muss die Ambivalenz von individuellen Chancen und gesellschaftlicher Funktionalisierung gesehen werden. Das Konzept selbstgesteuertes Lernen favorisiert die Mündigkeit der Bürger, die nicht mehr pädagogisch gegängelt werden sollen, sondern ihre Dinge selbst in die Hand nehmen können.⁴² Zudem haben neuere konstruktivistische Lerntheorien eindrücklich belegt, dass jedes Lernen selbstgesteuert ist, weil Lernen nicht passiv erfolgt, sondern einen Akt aktiver Aneignung darstellt.

Problematisch wird das Konzept, wenn die Idee persönlicher Autonomie in dem Sinne zum gesellschaftlichen Leitbild wird, dass den Menschen suggeriert wird, sie könnten ihre Interessen nach freiem Gusto entfalten und verwirklichen, müssten dann natürlich auch die Konsequenzen tragen. Wenn argumentiert wird, dass selbstgesteuertes Lernen zur *Notwendigkeit* werde, weil ohne mehr Eigeninitiative und Selbständigkeit und ohne ein stärkeres ›Auf sich gestellt sein‹ die Menschen die Lernanforderungen nicht erfüllen könnten, so liegt der Verdacht nahe, dass mithilfe lerntheoretischer und didaktischer Argumente neoliberale Ideen Einzug halten. Diese können anhand von gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen nach Michel FOUCAULT⁴³ als Versuch entlarvt werden, über den Einfluss auf die Mentalitäten und über die Selbstdisziplinierung die Individuen zu regieren. Indem die Verantwortung beispielsweise für die Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit auf eine individuelle Ebene verlagert wird, ohne dass genügend Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, handelt es sich in Wirklichkeit um gesellschaftliche Exklusionstendenzen, die der neoliberale Markt unbarmherzig befördert.

»Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern [...]. Der Abbau

41 Günther DOHMEN (1999): *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten*, S. 16.

42 Vgl. Hannelore FAULSTICH-WIELAND, Ekkehard NUISSL, Horst SIEBERT, Johannes WEINBERG (1997) (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?*

43 Vgl. Michel FOUCAULT (2004): *Geschichte der Gouvernementalität*, 2 Bände.

wohlfahrtstaatlicher Interventionsformen ist begleitet von einer Restrukturierung der Regierungstechniken, welche die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ›verantwortliche‹ ›umsichtige‹ und ›rationale‹ Individuen verlegt [...]. Es geht also [...] um [...] den Entwurf neuer Selbsttechnologien: [...] Entscheidend ist die Durchsetzung einer ›autonomen‹ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht.⁴⁴

Auch beim Konzept des selbstgesteuerten Lernens resultiert der Optimismus eher aus bildungspolitischen Konzepten denn aus Real-Analysen, denn erstens sind nicht alle Menschen dazu in der Lage, selbstorganisiert und mit intrinsischer Motivation zu lernen,⁴⁵ und zweitens ist die Favorisierung von Autonomie als gesellschaftliches Leitbild der Persönlichkeit bereits mehrfach als Ideologie entlarvt worden, zum einen beispielsweise in der Geschlechterforschung, die in historischen Analysen Kritik am Begriff männlicher Autonomie der bürgerlichen Gesellschaft übte,⁴⁶ und zum anderen etwa in jüngster Zeit in der Erwachsenenbildung⁴⁷.

Man kann insgesamt an den Darlegungen zum informellen Lernen, zum bildungsorientierten und selbstgesteuerten Lernen feststellen, dass sich die Ausführungen zum Lebenslangen Lernen bislang bildungspolitisch noch weitgehend auf der Ebene von Leitlinien und Memoranden bewegen. Wie das favorisierte Lernen genau funktioniert, wie die Ziele, die mit den bevorzugten Lernformen des Lebenslangen Lernens angestrebt werden, letztlich erreicht werden sollen, wird nicht ausgeführt. Pragmatisch und output-orientiert werden die angeblich damit zu erzielenden Kompetenzen fokussiert, und in diesem Rahmen erhofft man sich, die Fähigkeiten der Menschen eindeutig bestimmen und gesellschaftlich wirksam machen zu können. Die Komplexität informellen und selbstgesteuerten Lernens, die in einigen empirischen Forschungen zum Lebenslangen Lernen bereits dokumentiert ist, kommt dabei aber nicht in den Blick.

44 Thomas LEMKE, Susanne KRASMANN, Ulrich BRÖCKLING (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung*, S. 30.

45 Vgl. Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*, S. 49f.

46 Vgl. Seyla BENHABIB (1993): *Feminismus und Postmoderne*, S. 9-30; Liselotte STEINBRÜGGE (1987): *Das moralische Geschlecht*.

47 Vgl. Hermann J. FORNECK (2005) (Hrsg.): *Autonomie und Erwachsenenbildung*.

3. Grundlagenforschung

3.1. Überwindung des Appellcharakters des Lebenslangen Lernens

Soll das Konzept selbstgesteuerten und informellen Lernens nicht nur Appellcharakter behalten, ist empirische Grundlagenforschung gefragt. Bisher ist weitgehend unklar, wie Erfahrungslernen zu reflektierten Problemlösekompetenzen führt und was selbstgesteuertes Lernen für einzelne mit ihren jeweiligen Lernerfahrungen bedeutet. Die empirische Forschung muss erst noch die Funktionsweisen des Ineinandergreifens von formaler und informeller Bildung, von Persönlichkeits- und Fachbildung, gesellschaftlichen Zumutungen und individuellen Handlungen, von Wissenselementen und ihrer subjektiven Aneignung, von Selbststeuerung und ihrem eventuellen Scheitern usw. untersuchen. Es ist die Frage aufgeworfen,

»wie ein bisher kaum erschlossenes »natürliches« Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen am treffendsten und klarsten begrifflich erfasst, in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und vor allem wirksamer unterstützt werden kann.«⁴⁸

Die oben dargestellte Ambivalenz von gesellschaftlicher Funktionalisierung und individuellen Chancen sollte auch in der Frage der Wahl der Forschungsansätze reflektiert werden. Im Rahmen des Lebenslangen Lernens ist einerseits vielfach von Kompetenzentwicklung die Rede, wobei Kompetenzen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene gemeint sind, allerdings im Sinne von eindeutig zu bestimmenden Fähigkeiten. Andererseits verweisen wesentliche Inhalte des Lebenslangen Lernens auch auf den Bildungsbegriff in seiner spezifischen erziehungswissenschaftlichen Semantik und erfassen damit individuelle und gesellschaftliche Komplexität. An der Darlegung der Forschungsimplicationen, die mit den Begriffen »Kompetenz« und »Bildung« verbunden sind, lassen sich auch quantitative und qualitative Verfahren der empirischen Bildungsforschung verdeutlichen. Das führe ich im Folgenden aus.

3.2. Kompetenzorientierung

Der Kompetenzbegriff verbindet Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander. Er lenkt den Blick auf die Eigenpotenziale und Eigenleistungen der Akteure, die in Situationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens Handlungsprobleme lösen sollen.⁴⁹ Kompetenzen zu untersuchen und zu bestimmen, kommt der pragmatischen Orientierung an den Handlungserfordernissen der gesellschaft-

48 Günther DOHMEN (2001): *Das informelle Lernen*, S. 25.

49 Vgl. Rainer BRÖDEL (2002): *Relationierungen zur Kompetenzdebatte*, S. 39.

lichen Praxis entgegen. Als Beispiel für die Erfassung von Kompetenzen kann der international vergleichende Schulleistungstest PISA⁵⁰ herangezogen werden, den ich anhand seines Kompetenzbegriffes und seiner Vorgehensweise darstellen möchte.

PISA hat anhand von quantitativen Verfahren Kompetenzen 15jähriger Schülerinnen und Schüler gemessen und kam dabei unter anderem zu dem für Deutschland fatalen Ergebnis, dass etwa ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler (genau 22,6 Prozent)⁵¹ im Bereich der Lesekompetenz die Kompetenzstufe II nicht erreichten, das heißt den Mindeststandard, der für die Ausübung einer Vielzahl von Berufen definiert wurde, nicht erfüllten. PISA hatte Aufgaben gestellt, die nicht nur die Wissensaneignung und -reproduktion, sondern die Anwendung dieses Wissens anhand von Problemstellungen überprüften. Anhand des anglo-amerikanischen literacy-Konzeptes wurden diese Kompetenzen vorab genau definiert und zur Messung wurden Subskalen und Kompetenzstufen eingerichtet. Dieses Verfahren bot sich bei einem internationalen Vergleich an, der zu einer Rangfolge der Nationen gelangen wollte. Dennoch ist eine genaue Analyse der angewendeten Methoden aufschlussreich, um festzustellen, was PISA eigentlich untersucht hat und was nicht.⁵² Insgesamt konzentrierten sich die Autorinnen und Autoren der PISA-Studie auf die Untersuchung kognitiver Kompetenzen in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz, sie ergänzten aber auch die internationale Studie durch Untersuchungen selbstregulierten Lernens.⁵³ Dabei unterschieden sie einen kognitiven Kompetenzbegriff, »der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht«⁵⁴ von einem Handlungskompetenzbegriff im Bereich selbstregulierten Lernens.

»Das Konzept der Handlungskompetenz verbindet intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System«,

so Franz WEINERT, auf den PISA sich gestützt hatte.⁵⁵ Allerdings sah PISA auch ein Problem: »Die Erfassung solcher Handlungskompetenzen ist

50 Vgl. PISA-KONSORTIUM (2001) (Hrsg.): *PISA 2000*.

51 Vgl. ebd., S. 103.

52 Ausführlich vgl. Heide VON FELDEN (2003b): *Literacy oder Bildung?*, S. 225-240; dies. (2005): *Literacy und Bildung*, S. 39-52.

53 Vgl. OECD (2001): *Lernen für das Leben*.

54 PISA-KONSORTIUM (2001) (Hrsg.): *PISA 2000*, S. 22.

55 WEINERT zitiert nach PISA-KONSORTIUM (2001) (Hrsg.): *PISA 2000*, S. 22.

vergleichsweise schwierig und wird sich in der Regel auf Teilaspekte konzentrieren müssen«, so das PISA-KONSORTIUM.⁵⁶ In Hinsicht auf die Erfassung des selbstregulierten Lernens wurden ausschließlich Fragebögen verwendet, die die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erfragten. Dabei sollten sie Bewertungen zu ihnen vorgelegten Sätzen vornehmen. Diese Sätze korrelierten mit vorher festgelegten Definitionen der Bereiche. Das deutsche PISA-KONSORTIUM gibt dabei an, dass man das Potenzial zum selbstregulierten Lernen einer Person annähernd beschreiben könne, wenn man wisse, inwieweit die Person über die notwendigen Voraussetzungen der Selbstregulation verfügt.⁵⁷ Damit wurde eine Korrelation zwischen der Bezeichnung der eigenen Einschätzung, der eigenen Einschätzung selbst und dem vermuteten Handeln nach der eigenen Einschätzung quasi ohne Widersprüche unterstellt. Vor allem wurde in der Darstellung der Ergebnisse, den Formulierungen nach zu urteilen, davon ausgegangen, dass die Personen die Strategien, die sie bezeichnen, tatsächlich anwenden. Fazit: Die Erfassung von Handlungskompetenzen, wie selbstreguliertes Lernen, führte im quantitativen Forschungsdesign zu Problemen und hat zu sehr vorläufigen Ergebnissen geführt. Während die eindeutig messbaren kognitiven Kompetenzen quantitativ erfassbar waren, galt das für Handlungskompetenzen nicht.

In der aktuellen Debatte um Kompetenzentwicklung im Bereich der Weiterbildung wird nur mit wenigen Ausnahmen an differenzierte Definitionen von Kompetenz angeschlossen, wie sie WEINERT formuliert oder wie sie bereits in den 1970er Jahren in der Rezeption des anthropologischen Strukturalismus und seiner sprachwissenschaftlichen Modellierungen durch Noam CHOMSKY⁵⁸ oder in den 1970er und 1980er Jahren von Jürgen HABERMAS in seiner Fassung kommunikativer Kompetenz und Interaktionskompetenz⁵⁹ vorgelegt wurden. Die gegenwärtige Debatte verbleibt weitgehend im pragmatischen Kontext bildungspolitischer Konzepte. Der Kompetenzbegriff wird so benutzt, dass von einer präzisen Erfassung einzelner Kompetenzen ausgegangen und davon abgeleitet wird, dass die noch nicht mobilisierten Kompetenzen durch geeignete Programme zutage gefördert werden können. Dieses Vorgehen favorisiert die quantitative Vermessung menschlicher Ressourcen, Lern- und Bildungsprozesse und Handlungskompetenzen sind mit dieser Methode aber nicht

56 Ebd.

57 Vgl. ebd., S. 273.

58 Vgl. Jean PIAGET (1973): *Der Strukturalismus*, S. 77ff.

59 Vgl. Jürgen HABERMAS (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, S. 101-141; ders. (1984): *Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*, S. 187-225.

zu erfassen. Handlungskompetenzen wie kommunikative Fähigkeiten oder selbstreguliertes Lernen benötigen vielmehr qualitative Methoden der Erfassung, weil diese in der Lage sind, die damit verbundene Komplexität und das Prozessgeschehen zu erfassen. Das gilt auch für den Bildungsbegriff, auf den ich jetzt zu sprechen komme.

3.3. *Bildungsorientierung*

Wesentliche Bestimmungen des Lebenslangen Lernens deuten, wie bereits DOHMEN nahe legt, auf einen Bildungsgehalt hin. Der Begriff Bildung beinhaltet verschiedene Dimensionen:⁶⁰

1. Neben der Aneignung von Kenntnissen aus verschiedenen Wissensbereichen gehören die Aneignung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und weitere soziale Fähigkeiten dazu. KLAFKI hat in seiner Bestimmung kategorialer Bildung auf die Notwendigkeit der Verbindung von Wissen und Kompetenz sowie von Welt und Selbst aufmerksam gemacht.⁶¹ In der Dialektik von individuellen Ansprüchen und gesellschaftlichen Anforderungen liegen individuelle Bildungsprozesse. Es geht nicht allein um gesellschaftliche Funktionsanforderungen, sondern auch um Elemente persönlich befriedigender Lebensführung und um gesellschaftliche Kritik und Utopie.
2. Bildung als individueller Prozess ist nie abgeschlossen und insofern bildungstheoretisch sehr eng auf das Konzept des Lebenslangen Lernens bezogen. In dieser Dimension ist Bildung nicht didaktisierbar und bezieht sich auf biographische und soziale Lern- und Bildungsprozesse.
3. Die Idee klassischer Bildungstheorie, durch Bildung am gesellschaftlichen Fortschritt im Sinne einer humaneren Gesellschaft mitzuwirken, wird heute eher gesehen als Dimension der normativen Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, als Art des Denkens, in dem die Struktur einer Gesellschaft erfassbar ist.⁶² Bildung ist angesprochen, wenn es um eine Entgrenzung von Lern- und Erfahrungszusammenhängen über die Lebenszeit geht, die nicht allein auf Institutionen beschränkt sind, sondern den gesamten Weltbezug umfassen, wenn

60 Vgl. zum Folgenden: Dieter LENZEN (1997): *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?*, S. 949-968; Yvonne EHRENSPECK (2002): *Philosophische Bildungsforschung*, S. 141-154.

61 Vgl. Wolfgang KLAFKI (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*.

62 Vgl. Helmut PEUKERT (1998): *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*, S. 17-29; ders. (2000): *Reflexionen über die Zukunft von Bildung*, S. 507-524.

es um die zentrale Positionierung des Individuums im Prozess der Weltaneignung geht, wenn es um die Einbeziehung der eigenen Erfahrungen und deren Reflexion in Hinsicht auf eine Veränderung der Welt- und Selbstsicht geht, und wenn es um Wissensaneignung und das Erlernen von Fähigkeiten in einem kategorialen Zusammenhang geht. Wenn das lebenslange Lernen den Einbezug eigener Erfahrungen und die Orientierung am Alltag vorsieht und wenn Selbststeuerung leitendes Prinzip ist, muss die damit verbundene Komplexität auch benannt werden.

Darüber hinaus beinhaltet das Bildungs-Konzept auch ein Überschreiten der gesellschaftlichen Funktionalisierung und eine Meta-Reflexion zeitgenössischen Denkens. Diese Gedanken sind im Konzept Lebenslangen Lernens nicht enthalten. Gerade die zwei Aspekte sind zu fokussieren, um darauf hinzuweisen, dass der Bildungsbegriff auch heute noch unverzichtbar ist: Lernen und Bildung können nicht allein im Horizont der Funktionserfordernisse von Gesellschaften gesehen werden und gesellschaftliche Denk- und Lebensformen müssen in die Reflexion von Welt- und Selbstreferenz einbezogen werden.⁶³

In diesem Sinne am Bildungsbegriff festzuhalten, dies bedeutet, die Verschärfungen sozialer Lagen durch neoliberalistische Anwendungen des lebenslangen Lernens zu kritisieren. Verliert man aus dem Blick, dass ständig zugemutete Flexibilität, ständige Wahl der eigenen beruflichen Wege oder der Art der Lebensführung bei geringer werdenden Möglichkeiten der Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit auch Verlierer erzeugt und der Konkurrenzdruck nicht nur Gewinner hervorbringt, dann nützen die Kompetenzdebatten, die diese Bereiche ausblenden, nicht, um die Potenziale der Menschen hervor zu locken. Insofern kann nach wie vor auf einen Begriff wie Bildung nicht verzichtet werden, weil damit die Denkformen einer Gesellschaft mitreflektiert werden. Inwiefern die erzie-

63 Erkenntnistheoretisch geschulte Kritiker könnten einwenden, dass das Bildungskonzept als modernes Konzept überholt sei, weil die Herausforderungen der Postmoderne die zentrale Stellung des Subjekts und die Versprechungen allgemeiner Vernunft anzweifeln (vgl. Jean-François LYOTARD (1994): *Das postmoderne Wissen*; ders. (1989): *Der Widerstreit*). Ich würde entgegnen, dass die Postmoderne eine Reflexion der Moderne darstellt und der Bildungsbegriff aufgrund seiner Komplexität beizubehalten ist, er aber auch in bestimmter Hinsicht neu gefasst werden muss (vgl. Heide VON FELDEN (2003c): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne*). Das autonome Subjekt HUMBOLDT'scher Prägung kann angesichts moderner Vergesellschaftungsprozesse nicht mehr gedacht werden, wohl aber kann man von Konstituierungsprozessen von Subjekten sprechen, die in Auseinandersetzung von Subjekt und Welt stattfinden, sowie von einer Vernunft, die in einem »problematisierenden Vernunftgebrauch« im Sinne von Jörg Ruhloff gefasst ist (vgl. Jörg RUHLOFF (1996): *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*, S. 148-157).

hungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung Phänomene des lebenslangen Lernens untersuchen kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

4. Biographieforschung und Lebenslanges Lernen

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens gemeinsam, dass beide Ansätze die Zeitspanne des individuellen Lebens umfassen, Lernprozesse fokussieren und von einem weiten Lernbegriff ausgehen, der Lernen nicht nur auf Wissen bezieht, sondern auch auf Erfahrungen, die im Alltag und nicht nur in Lernsituationen im engeren Sinn gemacht werden. Lernen wird als Prozess über die Lebenszeit aufgefasst, wobei es um die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, um Erfahrungen in Interaktionen oder mit Welt schlechthin, um die Aneignung von Informationen und darum geht, wie Neues an vorhandene Strukturen, die durch bisherige Erfahrungen und bisheriges Lernen aufgebaut wurden, angeschlossen wird.

4.1. Biographieforschung und informelles Lernen

Wird Lernen als Prozess aufgefasst, in dem das Individuum sich Neues aneignet aufgrund bereits gemachter Erfahrungen, so kann Lernen im Rahmen von Erfahrungsaufschichtungen analysiert werden.⁶⁴ Das bedeutet, dass sowohl der Aneignungsprozess von Erfahrungselementen als Bestandteilen der sozialen Welt durch subjektive Bedeutungszuweisung rekonstruiert werden kann als auch die Entwicklung des ›Aneignungssystems‹ selbst und der Prozess der Erfahrungsaufschichtung als Herausbildung übergeordneter generativer Handlungs- und Wissensstrukturen. Lernen kann im biographischen Rahmen – und das heißt in kontextuellen Bezügen und als subjektive Bedeutungszuweisung – in seinem Prozesscharakter erfasst werden.

Bei diesen kontextuellen Bezügen ergeben sich durchaus Anschlussmöglichkeiten an den Situietheitsansatz, der in der Lehr-Lern-Forschung der Psychologie in jüngster Zeit favorisiert wird. Wissen wird hier im Gegensatz zum kognitiven Ansatz nicht als etwas gesehen, das das Individuum besitzt, sondern es wird relational definiert. Wissen konstituiert sich immer in Koordination zwischen einer Person, in dessen neuronalem System bestimmte Erfahrungen Spuren hinterlassen haben und einer Situation, die bestimmte Handlungsangebote und Handlungsbeschränkungen beinhaltet.

64 Vgl. Jutta ECARIUS (1998): *Biographie, Lernen und Gesellschaft*, S. 129-151.

te.⁶⁵ Personen lernen also in erster Linie, mit den Anforderungen der jeweiligen Lernumgebung umzugehen. Lernen wird hier als Enkulturation in soziale Gemeinschaften konzipiert, damit geht es darum, sich auf bestimmte Denkweisen, soziale Normen, Diskursgewohnheiten etc. abzustimmen. Statt von Motivation wird in situierten Ansätzen von Engagement gesprochen, das durch die jeweils erworbene Identität als Mitglied einer Gemeinschaft zustande kommt.

Thematisieren psychologische Lernansätze Lernen aber vorwiegend im Zeithorizont der Lern- bzw. Handlungssituationen (auch in kontextuellen Bezügen), so fokussiert die Biographieforschung Lernen in der Zeitspanne des Lebenslaufs, sowohl diachron – also im Entwicklungsprozess – als auch synchron, das heißt in Interaktionsbezügen. Die Frage ist, wie Individuen Lernen organisieren im Prozess der biographischen Arbeit und wie formale, non-formale und informelle Lernweisen ineinander greifen.

Rekonstruktionen der Erzählungen über die erlebte Schul- oder Ausbildungszeit im biographischen Material beispielsweise bieten vielfältigen Aufschluss darüber, was wie, unter welchen Bedingungen dort gelernt wurde, welche Lerninteressen geweckt, welche Lernbarrieren aufgebaut wurden, welche Rolle Lehrer und Lehrerinnen spielten und welche Auswirkungen z.B. der heimliche Lehrplan hatte. In diesen Erzählungen verknüpfen sich informelle, formale, inzidentelle, erfahrungsbezogene und alltagsorientierte Lernformen, denn in der Erfahrungsaufschichtung wird keine analytische Trennung vollzogen. Gleichwohl lassen sich hier Verknüpfungsmuster und Faktoren herausarbeiten, die diese ineinander greifenden Lernprozesse beschreibbar machen.

Die Forschung erwirbt damit auch Kenntnisse darüber, welche Wirkungen von institutionellen Organisationen wie der Schule, der Berufsausbildung oder der Weiterbildung ausgehen, wie sich Vorlieben für bestimmte Fächer oder Inhalte entwickeln und welche Rolle Beziehungen zu Personen dabei spielen (Vorbildfunktion, Anerkennungsverhältnisse, Funktion von Bestrafung oder Beschämung etc.). Biographische Lernprozesse sind insofern angewiesen auf institutionelle Strukturen und lebensweltliche Kontexte, die jeweils biographisch integriert werden müssen.

65 Vgl. GREENO MMAP zitiert nach Alexander RENKL (2002): *Lehren und Lernen*, S. 596ff.

4.2. Biographieforschung und selbstgesteuertes Lernen

Die doppelte Verortung im Interpretativen Paradigma, also die Vorstellung, dass Lernen im Modus der Auslegung erfolgt,⁶⁶ und die Vorstellung, dass Wirklichkeitskonstruktionen von gesellschaftlichen Akteuren Aufschluss über die Dialektik von individuellen und gesellschaftlichen Performanzen ergeben, bietet eine geeignete Grundlage, Lern- und Bildungsprozesse in biographischen Materialien zu untersuchen. Wenn Lernen unmittelbar an subjektive Perspektiven gebunden ist, dann liegt es nahe, die Sicht der Lernenden auf ihre Lernprozesse zur Grundlage einer Analyse zu machen, um Lernprozesse beschreiben zu können.

Beim Ansatz an der subjektiven Sicht der Akteure könnte man auf die Idee kommen, dass das Konzept selbstgesteuerten Lernens in besonderer Weise damit kompatibel ist. Hier sind aber Differenzierungen vorzunehmen. Begriffe wie selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen unterstellen häufig einen autonomen Lerner, der seinen eigenen Lern- und Bildungsprozess reflexiv und strategisch ›im Griff‹ hat. Biographische Reflexivität aber ist vielschichtiger. Biographische Lern- und Bildungsprozesse verlaufen durchaus eigenwillig und ermöglichen unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen. Hier sind Begriffe wie »Suchbewegung« oder »diffuse Zielgerichtetheit« angemessener als das Modell einer zielgerichteten Selbststeuerung.⁶⁷

Gleichzeitig wird in jeder biographischen Arbeit ›Eigensinn‹ deutlich, und die Entwicklung eines Bildungsprozesses zeigt die reflektierte Veränderung von Selbst- und Weltbild. Auf dieser Ebene können auch Sichtweisen der Funktionalisierung der Menschen in modernisierten Gesellschaften zum Ausdruck kommen, im biographischen Material beispielsweise in Form von Verlaufskurven oder Erleidensprozessen.

4.3. Methodische Vorschläge

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie in biographischem Material Lern- und Bildungsprozesse methodisch untersucht werden können. Einen methodischen Vorschlag hat Winfried MAROTZKI unterbreitet.⁶⁸ Er ist vom Lernebenenmodell nach Gregory BATESON⁶⁹ ausgegangen und hat diejenigen Prozesse als Bildungsprozesse bezeichnet, in denen sich das

66 Vgl. diesbezüglich Rolf ARNOLD, Jochen KADE, Sigrid NOLDA, Ingeborg SCHÜBLER (1998): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*.

67 Peter ALHEIT, Bettina DAUSIEN (2002): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*, S. 580.

68 Vgl. Winfried MAROTZKI (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*.

69 Vgl. Gregory BATESON (1999): *Ökologie des Geistes*.

Welt- und Selbstverhältnis einer Person ändert. Auf den Lernebenen II und III nach BATESON ist das Individuum gezwungen, nicht nur neue Inhalte aufzunehmen, sondern auch die Rahmungen, die eine Wahrnehmung steuern, zu verändern. Zunehmende Reflexion und Mehrperspektivität kennzeichnen also ein Lernen auf einer höherstufigen Ebene, das MAROTZKI Bildung nennt. Indem MAROTZKI Bildungsprozesse als Modalisierungen auffasst, legt er den Fokus auf die Veränderung der Art der Wahrnehmung, auf das Anlegen einer neuen Perspektive bzw. auf die Veränderung der Rahmungen.⁷⁰

In Anwendung des narrationsstrukturellen Verfahrens nach SCHÜTZE hebt MAROTZKI vor allem auf die Herausarbeitung der Prozessstrukturen ab. Damit sind Haltungen gemeint, in denen die Erzählerinnen und Erzähler bestimmte Phasen ihres Lebens darstellen. Schütze hat vier Prozessstrukturen unterschieden, die als heuristische Modelle die Auswertung steuern:

1. Biographisches Handlungsschema: Fühlte sich der Mensch in bestimmten Phasen seines Lebens als aktiv Handelnder, als Mitgestalter seines Lebens?
2. Institutionelle Ablaufmuster: Stellt der Mensch bestimmte Phasen als gesellschaftlich erwartbaren Lebensablauf dar?
3. Verlaufskurven: Fühlte er sich in bestimmten Phasen als Mensch, der nur auf für ihn fremde und ihm übermächtig erscheinende Rahmenbedingungen mühsam reagieren konnte?
4. Wandlungsprozesse: Stellt er Phasen dar, in denen er von Veränderungen seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten überrascht war?

Anhand der Veränderung der Prozessstrukturen arbeitet MAROTZKI die biographische Gesamtformung heraus, wobei er insbesondere die Übergänge von einer Prozessstruktur oder Kontextur in die andere untersucht. Hier geht es um das »Studium von Modalisierungen«⁷¹ und damit um den zentralen Fokus bei der Untersuchung von Bildungsprozessen:

»Die Frage, wie Subjekte diese qualitativen Übergänge vollziehen, ergibt Aufschluss über den Wechsel der Lernebenen, über den Wechsel der Erfahrungsmodalität sowie über den Wechsel der Zukunftsstruktur des biographischen Entwurfs, gibt also Aufschluß über die Mikrostrukturen von Bildungsprozessen.«⁷²

70 Vgl. Winfried MAROTZKI (1990): *Strukturelle Bildungstheorie*, S. 160.

71 Vgl. Winfried MAROTZKI (1990): *Strukturelle Bildungstheorie*, S. 246.

72 Ebd.

Damit ist ein Vorschlag erläutert, wie in biographischem Material Lern- und Bildungsprozesse anhand von formalen Strukturen der Darstellung analysiert werden können. Die Untersuchung der Veränderung der Prozessstrukturen ist eine Möglichkeit, die Erfahrungsaufschichtung zu beschreiben. Weitere empirische Forschungen zur Entwicklung einer systematischen biographischen Lerntheorie sind allerdings notwendig.

Die Entwicklung einer biographischen Lerntheorie soll unter anderem in einem Projekt stattfinden, das von mir gemeinsam mit den Landesorganisationen der *Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz e.V.* und *Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz gGmbH* geplant ist (Thema: *Lebenslanges Lernen und demographischer Wandel. Lernformen, Bildungsbedürfnisse und Weiterbildungsmöglichkeiten der Generation 50+*). Zur Idee des Projektes: Ältere Menschen gelten in Deutschland als besonders zu berücksichtigende Zielgruppe des Konzeptes Lebenslanges Lernen, weil ihr berufliches Potenzial unter anderem durch die Politik der Vorruhestandsregelung in den letzten Jahren nicht genügend ausgeschöpft wurde. Die Expertenkommission zur Finanzierung des Lebenslangen Lernens nennt Zahlen: Im Jahr 2004 waren nur 47 Prozent der Männer und 30 Prozent der Frauen im Alter zwischen 55 und 64 Jahren erwerbstätig.⁷³ Die Expertenkommission prognostiziert mittel- bis langfristig eine Zunahme der Beschäftigung Älterer und eine Erhöhung des Renteneintrittsalters und plädiert für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung dieser Altersgruppe an der beruflichen Weiterbildung.⁷⁴

Aus der Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung ist diese Altersgruppe von besonderem Interesse, weil prognostiziert wird, dass zwischen 2001 und 2015 die Nachfrage nach Bildungsangeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung außerordentlich stark ansteigen wird.⁷⁵ Als Gründe werden genannt: die Generation sei signifikant besser gebildet oder habe eine höhere Bildungsaspiration als frühere Generationen in dem Alter, so dass man von Bildungsakkumulationen oder einem erhöhten Nachholbedarf an Bildung ausgehen könne.⁷⁶ Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sind deshalb interessiert, die Bildungsinteressen, Motive, Lernformen und eventuellen Hindernisse genau zu erfassen, um ent-

73 Vgl. EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (2004): *Finanzierung Lebenslangen Lernens*, S. 136.

74 Vgl. ebd., S. 138ff.

75 Peter FAULSTICH (2004): *Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland*.

76 Vgl. Helmut SCHRÖDER, Reiner GILBERG (2005): *Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel* oder HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBIKDUNG (2005): *Die Erwachsenenbildung vor der demographischen Herausforderung*.

sprechende zielgruppenspezifische Bildungs- und Beratungsangebote unterbreiten zu können. Dafür ist es notwendig, die Bedeutung des Lebenslanges Lernens und der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung für diese Gruppe zu untersuchen, ihre Bildungsbedürfnisse zu eruieren, Erkenntnisse über die Lernformen in dieser Altersgruppe zu gewinnen und Modelle der erwünschten oder benötigten Bildungs- bzw. Lernberatung zu erarbeiten.

Methodisch sollen narrative Interviews mit Frauen und Männern zwischen 50 und 65 Jahren durchgeführt werden. Dabei wird darauf geachtet, dass Personen mit unterschiedlichen Milieuhintergründen und Lebenszusammenhängen interviewt werden.⁷⁷ Narrative Interviews bieten sich an, weil sie die Möglichkeit eröffnen, Haltungen und Einstellungen in Hinsicht auf Lernformen und Bildungsbedürfnisse zu rekonstruieren (z.B. Lebenseinstellungen und gesellschaftlich-historische Prägungen der Generation, normative/ethische Einstellungen, Lernerfahrungen, Interessen und Erwartungen an das Lernen in Hinsicht auf Inhalte, Formen und Zukunftsvisionen). Der Erkenntniszuwachs dieses Vorgehens liegt darin, Lernen in biographischen Rahmungen zu erfassen. Die Auswertung soll in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren nach SCHÜTZE⁷⁸ erfolgen. Aus dem Material sollen Weiterbildungsmöglichkeiten und Beratungsbedarfe erschlossen und Vorschläge für eine spezifische Angebotsplanung erarbeitet werden. Das Projekt bietet so einerseits die Möglichkeit, zur Entwicklung einer Lerntheorie im Rahmen der Biographieforschung beizutragen, andererseits eine Verknüpfung von Biographieforschung und institutioneller Angebotsplanung zu konzipieren.

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend sei gesagt, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitativ-empirische Bildungsforschung Antworten darauf geben kann, wie Menschen über die Lebenszeit lernen, welche Lernwege sie beschreiten, wie sie verschiedene Lernangebote oder Lernformen individuell zusammenstellen, wie sie bestimmte Inhalte mit subjektivem Sinn belegen und durchaus eigenwillig verstehen, aber auch wie sie mit gesellschaftlichen Erwartungen (z.B. erhöhter Flexibilität, Mobilität, Selbstverantwortung) umgehen. Durch diese Form der Forschung erfährt man, was Lernen über die Lebenszeit für Menschen bedeutet, wie

77 Vgl. Heiner BARZ, Rudolf TIPPELT (2004) (Hrsg.): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, 2 Bände.

78 Vgl. Anmerkung 15.

sie unter anderem mit ständigen Veränderungen und Neuentscheidungen umgehen und welche Beratungs- und Begleitungsangebote verschiedene Gruppen benötigen oder wünschen. Mit diesem Forschungsansatz lassen sich Lern- und Bildungsprozesse beschreiben, Erfahrungsaufschichtungen rekonstruieren, Verknüpfungsmuster freilegen und beeinflussende Faktoren erfassen. Die Biographieforschung bietet sich beispielsweise auch an, Konzepte zur Erfassung der Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen mit zu entwickeln – eine Empfehlung der EXPERTENKOMMISSION ZUR FINANZIERUNG DES LEBENSLANGEN LERNENS in Hinsicht auf die Weiterentwicklung der Forschung auf diesem Gebiet.⁷⁹ Diese Erkenntnisse der Biographieforschung sind Voraussetzungen für effektive Bildungs- und Lernberatungen oder für die Organisation von Bildungsangeboten. Die Biographieforschung bietet die empirische Grundlage, um die vielfältigen Lernzusammenhänge, die im Konzept des Lebenslanges Lernens vor allem programmatisch vertreten werden, aufzuhellen und genau zu erfassen.

⁷⁹ Vgl. EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (2004): *Finanzierung Lebenslanges Lernens*, S. 308.

Das lebenslange Lernen im Umbruch oder in der Flaute?

Jürgen Schiener

Das lebenslange Lernen ist nach einem ersten Höhepunkt in den 1970er Jahren wieder zu einem großen Thema unserer Zeit geworden. Mit einiger Verzögerung – im Vergleich zur englischsprachigen Welt¹ – häufen sich in den letzten Jahren auch die deutschsprachigen Publikationen zum Gegenstand.² Dabei sind die derzeit verwendeten Konzepte des lebenslangen Lernens vergleichsweise offen und unbestimmt. Mit Werner LENZ lässt sich lebenslanges Lernen verstehen als »eine komplexe – un abgeschlossene – Antwort auf eine komplexe – un abgeschlossene – Entwicklung von Gesellschaft und Lebenswelt«. ³ Günther DOHMEN definiert lebenslanges Lernen als »Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen während der ganzen Lebenszeit.«⁴ Im dargestellten Sinne kann das lebenslange Lernen prinzipiell die gesamte Lebenspraxis der lernenden Subjekte einschließen.

In den klassischen Konzepten der Europäischen Union, der UNESCO und der OECD aus den 1970er Jahren stand dagegen ein enger gefasstes Bild des Lernens im Vordergrund. Es ging um formalisierte Bildungsprozesse, die sich im Erwerbsleben periodisch wiederkehrend an die allgemeine und berufliche Erstausbildung anschließen.⁵ In diesem Sinne ist auch die Weiterbildungskonzeption des Deutschen Bildungsrats zu verstehen. Hier wurde Weiterbildung als Wiederaufnahme (fremd-)organisierten Lernens nach dem Abschluss von beruflichen und/oder allgemein bildenden Ausbildungsgängen und nach dem Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit definiert.⁶ Im Bereich der Weiterbildungsforschung wurde dem Konzept des Lebenslangen Lernens bisher folgerichtig die größte Aufmerksamkeit zuteil.

-
- 1 Vgl. zur jüngeren Entwicklung Martina NÍ CHEALLAIGH (2001): *Lifelong Learning*.
 - 2 Vgl. z.B. Peter ALHEIT, Bettina DAUSIEN (2002): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*; Bernd DEWE (1997): *Bildung in der Lerngesellschaft*; Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*.
 - 3 Werner LENZ (2004): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft*, S. 35.
 - 4 Günther DOHMEN (2001): *Das informelle Lernen*, S. 186, zitiert nach Werner LENZ (2004): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft*, S. 31f.
 - 5 Vgl. Martina NÍ CHEALLAIGH (2001): *Lifelong Learning*, S. 268ff.
 - 6 Vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1972): *Strukturplan für das Bildungswesen*, S. 197.

Im Vergleich zu den klassischen Konzepten des lebenslangen Lernens führt die heute aktuelle Perspektive zu einer Entgrenzung des Lernens im gesamten Bildungssystem, aber besonders in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.⁷ Im Bereich des lebenslangen Lernens hat sich Mitte der 1990er Jahre ein Paradigmenwechsel ereignet,⁸ der über institutionelle, räumliche und formale auch (lebens-)zeitliche Aspekte betrifft. Es geht um Ausdifferenzierung und gleichzeitig zunehmende Verflechtung zwischen der Mikroebene individueller Biographien, der Mesoebene institutioneller Arrangements und ihrer historisch bestimmten Pfadabhängigkeiten sowie der Makroebene gesamtgesellschaftlicher und gesamtwirtschaftlicher Rahmenbedingungen. Und das scheint kein bloßes heuristisches Raster zu sein, sondern gesellschaftliche Realität, der die Menschen zunehmend ausgesetzt sind. Insofern muss die aktuelle Perspektive des lebenslangen Lernens in der empirischen Weiterbildungsforschung stärker berücksichtigt werden. Denn möglicherweise wird die Flaute, die sich seit Ende der 1990er Jahre im Bereich der formalen beruflichen Weiterbildung abzeichnet,⁹ von einem Umbruch hin zu anderen Bildungsformen kompensiert.

Der angesprochene Paradigmenwechsel selbst hat zu einer Verstärkung von drei wesentlichen Aspekten geführt: erstens die Ausrichtung auf das zweckorientierte berufliche Lernen, zweitens die Betonung des Lernens unter informellen Bedingungen und drittens die Integration von Erstausbildung und Weiterbildung.¹⁰ Sieht man sich die derzeitige empirisch-quantitative Bildungs- und Weiterbildungsforschung daraufhin an, so erweist sie sich in den einzelnen Punkten in forschungspraktischer Hinsicht als unterschiedlich anschlussfähig. Die Konzentration auf *berufliches* Lernen kommt der Weiterbildungsforschung zunächst einmal entgegen, weil sie den Gegenstandsbereich einschränkt und damit die Formalisierung von Messkonzepten erleichtert.¹¹ Die Verschiebung hin zum informellen Lernen ist dagegen problematisch, weil eine erschöpfende Sammlung allgemein anerkannter Indikatoren derzeit nicht zur Verfügung steht und angesichts der umfassenden Bedeutung lebenslangen Lernens

7 Vgl. z.B. Peter ALHEIT (1993): *Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften*, S. 90; Jochen KADE, Birte EGLOFF (2004): *Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung*.

8 Vgl. Martina NÍ CHEALLAIGH (2001): *Lifelong Learning*, S. 297f.

9 Vgl. Helmut KUWAN et al. (2003): *Berichtssystem Weiterbildung VIII*; Helmut KUWAN, Frauke THEBIS (2005): *Berichtssystem Weiterbildung IX*.

10 Vgl. Günther DOHMEN (1996): *Das lebenslange Lernen*; Wolfgang SEITTER (2001): *Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen*; Gerald A. STRÁKA (2000): *Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen)*.

11 Dass es sich dabei inhaltlich um eine bedauernde Selbstbeschränkung handelt, lassen wir hier einmal außer Acht.

wohl auch in Zukunft kaum zu erreichen ist. Auch die Integration von Erstausbildung und Weiterbildung erweist sich als schwierig, weil der Ansatz der quantitativen Bildungsforschung weniger holistisch orientiert ist, sondern zur Zerlegung des Forschungsproblems in leichter handhabbare Einzelaspekte neigt.

Nichtsdestotrotz werde ich im vorliegenden Aufsatz zumindest ansatzweise versuchen, der aktuellen Perspektive des lebenslangen Lernens gerecht zu werden. Ich konzentriere mich in der empirisch-quantitativen Analyse auf Formen der beruflichen Weiterbildung und auf den beruflichen Nutzen von Bildung und Weiterbildung. Der Integration von Erstausbildung und Weiterbildung versuche ich mich insofern zu nähern, als ich Ergebnisse zum beruflichen Nutzen von Bildung für beide Bereiche vorstelle und die Abschlüsse der Erstausbildung bei der multivariaten Analyse des Weiterbildungsnutzens kontrolliere.

In den folgenden Abschnitten werden die Erstausbildung sowie formelle und informelle Formen der beruflichen Weiterbildung im Hinblick auf daran anschließende Prozesse der Statuszuweisung und der Karrieremobilität untersucht. Zu diesem Zweck werden zunächst einmal theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Bildung, Weiterbildung und Karrieremobilität aus der Literatur referiert. Im Anschluss stelle ich die Daten und die Operationalisierung meiner zentralen Konzepte vor. Die Präsentation der empirischen Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten. Es geht einerseits um die Erträge der Erstausbildung und andererseits um Verschiebungen im Verhältnis von formaler und informeller beruflicher Weiterbildung und Karrieremobilität. Abschließend bewerte ich die vorangestellten theoretischen Überlegungen im Licht der empirischen Ergebnisse.

1. Bildung, Weiterbildung und Karrieremobilität

Die Bundesrepublik ist auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Wissen wird immer mehr zur treibenden Kraft der ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung. Auf dem Arbeitsmarkt werden Fähigkeiten zur raschen Aneignung und zur professionellen Umsetzung neuer Wissensbestände immer wichtiger. Dauerhaft erfolgreiche berufliche Karrieren scheinen ohne die nachhaltige Entwicklung des individuellen Humankapitals in Form des lebenslangen Lernens kaum noch möglich.

Der Trend zur Wissensgesellschaft wird von einem langfristigen Anstieg der Bildungsbeteiligung in der Bevölkerung begleitet. Diesen Prozess bezeichnen wir als Bildungsexpansion. Häufig wird der Begriff jedoch

allein auf die Entwicklung der Erstausbildung bezogen.¹² Aber auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind die Beteiligungsquoten stark angestiegen, was für einen stetigen Fortschritt des lebenslangen Lernens spricht. So dürfte sich im Verlauf der Bildungsexpansion ein komplexes Wechselverhältnis zwischen Bildung, Weiterbildung und den Prozessen der Karrieremobilität herausgebildet haben.

Im Anschluss an die Arbeiten von Pierre BOURDIEU und Ulrich BECK haben Karlheinz GEIBLER und Frank ORTHEY versucht, die Rolle der beruflichen Weiterbildung im Beziehungsgeflecht zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit zu bestimmen.¹³ Die Autoren machen sich die These von der Bildungsinflation zu eigen. Die Statuszuweisungsfunktion der Bildung sei mit ihrer Expansion verloren gegangen. Bildung sei wichtig und unwichtig zugleich. Wichtig, um überhaupt »an den Start jenes Rennens zu gehen, bei dem die Plätze unserer Gesellschaft verteilt werden«,¹⁴ das heißt um einen Arbeitsplatz zu erhalten. Unwichtig aber »bei der Verteilung dieser Plätze«,¹⁵ das heißt bei der Verteilung unterschiedlich vorteilhafter und nachteiliger Arbeitsplätze. Damit entsteht ein Vakuum bei den Kriterien der Statuszuweisung, das BECK durch extrafunktionale und askriptive Kriterien ausgefüllt sieht: zum Beispiel durch Kriterien des Auftretens, der Sprachfähigkeit, der Zugehörigkeit und der sozialen Beziehungen.¹⁶ BOURDIEU sieht es ähnlich: Er fasst diese Kriterien unter den Begriffen soziales Kapital und inkorporiertes Kulturkapital zusammen.¹⁷

Bei GEIBLER und ORTHEY kommt ein Argument hinzu. Sie vermuten, dass die Statuszuweisungsfunktion des Bildungssystems immer weiter in den Bereich der beruflichen Weiterbildung verlagert wird. Zum Verhältnis von Bildung, Weiterbildung und Statuszuweisung formulieren sie Folgendes:

»Nicht mehr die Ausbildung in der Schule, in der Hochschule oder in der Lehre produziert heute das Bildungskapital, sondern die (berufliche) Weiterbildung beziehungsweise Erwachsenenbildung. Sozialer Status, Einkommen, gesellschaftliche Privilegien und Anerkennung hängen zunehmend weniger

12 Vgl. z.B. Klaus KLEMM (2001): *Bildungsexpansion, Erfolge und Mißerfolge sowie Bildungsbeteiligung*; Beate KRAIS (1996): *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*.

13 Vgl. Karlheinz A. GEIBLER, Frank Michael ORTHEY (1996): *Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen*.

14 Ebd., S. 188, Fußnote 1.

15 Ebd.

16 Ulrich BECK (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, S. 139.

17 Vgl. Pierre BOURDIEU (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*; ders. (2001): *Die drei Formen des kulturellen Kapitals*.

von der Ausbildung ab. Es werden die Titel und die Zertifikate der Weiterbildung immer wichtiger für Aufstieg, Erfolg und Einkommen«. ¹⁸

Damit sind die beiden Hypothesen genannt, für die ich im Folgenden empirische Argumente präsentieren möchte:

1. Der Zusammenhang zwischen Bildung und sozialem Status geht im Zeitverlauf zurück.
2. Parallel dazu nimmt der Nutzen beruflicher Weiterbildung für die Karrieremobilität zu.

2. Daten und Operationalisierung

Die folgenden Analysen stützen sich auf den Datenbestand des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) zwischen 1984 und 2000. ¹⁹ In den Jahren 1989, 1993 und 2000 wurden Schwerpunktbefragungen zum Thema berufliche Weiterbildung durchgeführt. In meinen Analysen verwende ich Daten aus sämtlichen Panelwellen, insbesondere aber aus den drei Schwerpunktbefragungen zur beruflichen Weiterbildung.

Für die Analysen werden Untersuchungspersonen mit deutscher Staatsangehörigkeit aus der SOEP-Stichprobe A herangezogen. ²⁰ Ich beschränke mich auf Personen, die mit 20 Wochenstunden und mehr erwerbstätig sind. Die Analysen zum Zusammenhang von Weiterbildung und Karrieremobilität werden mit Untersuchungspersonen durchgeführt, die sowohl in der Schwerpunkterhebung als auch drei Jahre zuvor erwerbstätig waren.

In den Schwerpunktbefragungen des SOEP wird das Weiterbildungsverhalten der Befragten retrospektiv für die letzten drei Jahre vor dem Interview erhoben. Dabei werden drei Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung unterschieden: ²¹ Erstens die Lektüre von Fachzeitschriften oder -bü-

18 Karlheinz A. GEIBLER, Frank Michael ORTHEY (1996): *Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen*, S. 191.

19 SOEP GROUP (2001): *The German Socio-Economic Panel (GSOEP) After More than 15 Years*.

20 Die Untersuchungspersonen mit ausländischer Staatsangehörigkeit werden außer Acht gelassen, weil ihre Bildungsabschlüsse nur schwer vergleichbar sind bzw. überproportional viele fehlende Werte enthalten. Durch die Beschränkung auf die Stichprobe A sollen die »demographischen Rahmenbedingungen« des Bildungs- und Weiterbildungsverhaltens zwischen den Erhebungsschwerpunkten des SOEP so weit als möglich konstant gehalten werden.

21 Fragetext: »Denken Sie einmal an die letzten drei Jahre. Haben Sie für Ihre eigene berufliche Weiterbildung in dieser Zeit – a) regelmäßig Fachzeitschriften oder Fachbücher gelesen? b) Fachmessen oder Kongresse besucht? c) an berufsbezogenen Lehrgängen oder Kursen teilgenommen?«

chern, zweitens der Besuch von Fachmessen oder Kongressen und drittens die Teilnahme an berufsbezogenen Lehrgängen oder Kursen. Die beiden ersten Aktivitäten sind dem Bereich der informellen beruflichen Weiterbildung zuzuordnen, während die Teilnahme an berufsbezogenen Lehrgängen zur formalen Weiterbildung gehört.²² Aktivitäten der informellen Weiterbildung werden in den Schwerpunkterhebungen nicht weiter differenziert; weitere Informationen zur informellen beruflichen Weiterbildung sind nicht im SOEP enthalten.

Im Gegensatz zur informellen Weiterbildung werden bei der formalen Weiterbildung im SOEP differenzierte Informationen für bis zu drei Maßnahmen in den vergangenen drei Jahren erhoben. Das Erhebungskonzept folgt der Weiterbildungskonzeption des Deutschen Bildungsrats (siehe oben). Es zeigt sich, dass hier vor allem kurzzeitige Maßnahmen der betrieblichen und der individuellen beruflichen Weiterbildung erfasst werden. Die AFG- bzw. SGB-geförderte Weiterbildung durch das Arbeitsamt spielt dagegen keine große Rolle. Dieser Effekt wird durch die Konzentration der hier vorgenommenen Analysen auf erwerbstätige Untersuchungspersonen zusätzlich verstärkt.

Bei der Messung von Bildungserträgen gibt es unterschiedliche Traditionen. In der Ökonomie werden monetäre Bildungsrenditen untersucht. Die Arbeitsmarktforschung ist an Arbeitslosigkeitsrisiken und Wiederbeschäftigungschancen interessiert. In der Soziologie geht es um das Berufsprestige oder den beruflichen Status. Dazu kommt der ›sozialpsychologische‹ Ansatz, der nach subjektiven Nutzenbewertungen oder Zufriedenheiten fragt. Die folgenden Analysen stehen in der soziologischen Tradition und messen Bildungsrenditen in Form des beruflichen Status. Dazu wird eine kategoriale Skala herangezogen, die besondere Möglichkeiten bietet, das vertikale ›Matching‹ von Bildungsabschlüssen und Berufspositionen zu untersuchen. Bildungsrenditen werden auf diese Weise als unterschiedliche Zugangschancen von Bildungsabschlussgruppen zu vorteilhaften bzw. nachteiligen Berufspositionen bestimmt. Sie werden als berufliche Bildungsrenditen bezeichnet, um den Unterschied zu den monetären Bildungsrenditen aus der Ökonomie zu verdeutlichen.

22 Über diese Zuordnung lässt sich streiten. In den letzten Jahren gewinnt die – etwas differenziertere – Unterscheidung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen in der deutschsprachigen Literatur an Bedeutung: Vgl. Peter ALHEIT, Bettina DAUSIEN (2002): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*, S. 566; Gerald A. STRAKA (2000): *Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen)*. Die Indikatoren des SOEP lassen sich jedoch auch mit dieser feineren Klassifikation nicht trennscharf einordnen, so dass ich es bei der kursorischen Unterscheidung von formaler und informeller Weiterbildung belasse.

Die Statusskala bezieht sich auf die erforderliche Ausbildung im Beruf. Sie wird im SOEP mit einer Frage nach den Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz erhoben. Die erwerbstätigen Untersuchungspersonen geben an, welche Arten der Ausbildung oder der Einarbeitung für ihre berufliche Tätigkeit normalerweise erforderlich sind:

1. keine besondere Ausbildung oder eine kurze Einweisung,
2. eine längere Einarbeitung,
3. der Besuch besonderer Lehrgänge oder Kurse,
4. eine abgeschlossene Berufsausbildung oder
5. ein abgeschlossenes Hochschulstudium.

Auf diese Weise entsteht eine Ordinalskala des sozialen Status der beruflichen Tätigkeit. Sie ist einfach zu interpretieren, weil ihre Kategorien für sich stehen und intuitiv verständliche Bezeichnungen tragen.

Zur Unterscheidung von Bildungsabschlussgruppen wird die CASMIN-Klassifikation herangezogen. Sie hat sich in den letzten Jahren zu einem Standardinstrument der international vergleichenden Bildungsforschung entwickelt.²³

- 3b Hochschulabschluss
- 3a Fachhochschulabschluss
- 2c Abitur/Fachabitur mit oder ohne beruflicher Ausbildung
- 2a mittlere Reife mit beruflicher Ausbildung oder Meister-/Technikerabschluss
- 1c Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung
- 2b mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung
- 1a/b kein Abschluss/Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung

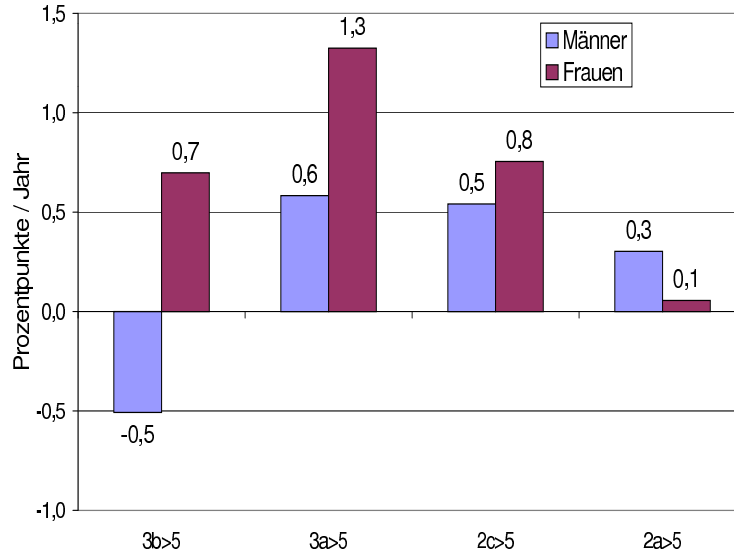
3. Erträge der Erstausbildung

Kommen wir zunächst zu den Erträgen der Schulbildung und der beruflichen Erstausbildung. Hier wurden Kreuztabellen mit der CASMIN-Klassifikation und der erforderlichen Ausbildung im Beruf gebildet, die berufliche Bildungserträge in Form von Zugangschancen unterschiedlicher Bildungsabschlussgruppen zu vorteilhaften oder nachteiligen Statuspositionen erschließen. In diesem Abschnitt werden weiterführende Kennzahlen für die Entwicklung der beruflichen Bildungserträge präsentiert, die auf Basis dieser Kreuztabellen gewonnen wurden. Das Säulendiagramm

23 Walter MÜLLER, Yossi SHAVIT (1998): *Bildung und Beruf im institutionellen Kontext*, S. 513.

in Abbildung 1 veranschaulicht die Entwicklung der Zugangschancen zu Berufspositionen mit akademischen Qualifikationsanforderungen zwischen 1984-2000. Die Säulen illustrieren die durchschnittliche jährliche Veränderung der Übergangsraten bestimmter Bildungsabschlussgruppen.

Abbildung 1: Erträge der Erstausbildung (akademische Berufspositionen)



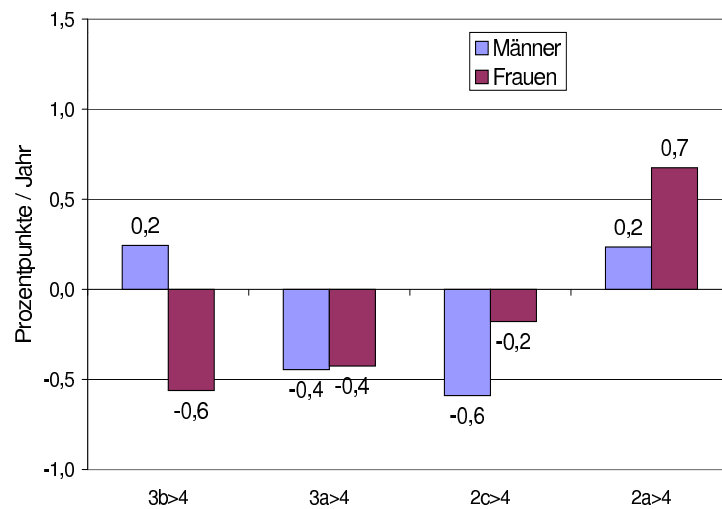
Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 61.

Die Zugangschancen zu den Berufspositionen mit akademischen Qualifikationsanforderungen haben sich sowohl für die weiblichen Hochschulabsolventen als auch für die Fachhochschulabsolventen verbessert. Ein Rückgang zeigt sich nur für die männlichen Hochschulabsolventen, bei der negativen Säule ganz links. Zu einer generellen Entwertung von Hochschulabschlüssen ist es im Untersuchungszeitraum also nicht gekommen. Per saldo kann man sogar von einer Aufwertung akademischer Bildung sprechen.

Es zeigt sich weiter, dass die Aufwertung akademischer Bildung nicht zulasten der mittleren Bildungsabschlüsse gegangen ist. Die mittleren Abschlussgruppen 2c und 2a konnten ihre Zugangschancen in die Berufspositionen mit akademischen Qualifikationsanforderungen ebenfalls ausbauen. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das Bildungswesen in der Vergangenheit eher zu wenig Hochschulabsolventen hervorgebracht hat als zu viele.²⁴

Wenden wir uns nun den Zugangschancen zu den Positionen zu, die in der Regel eine normale Berufsausbildung, eine Berufslehre erfordern (Abbildung 2). Für die Bildungsabschlussgruppen 3b bis 2c spiegelt sich hier die Entwicklung beim Zugang zu den akademischen Berufspositionen wieder. Per saldo sinken ihre ›Zugangsrisiken‹ in die niedrigeren Berufspositionen in ähnlichem Maße, wie die Zugangschancen zu den höheren Positionen steigen.

Abbildung 2: Erträge der Erstausbildung (qualifizierte Berufspositionen)



Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 61.

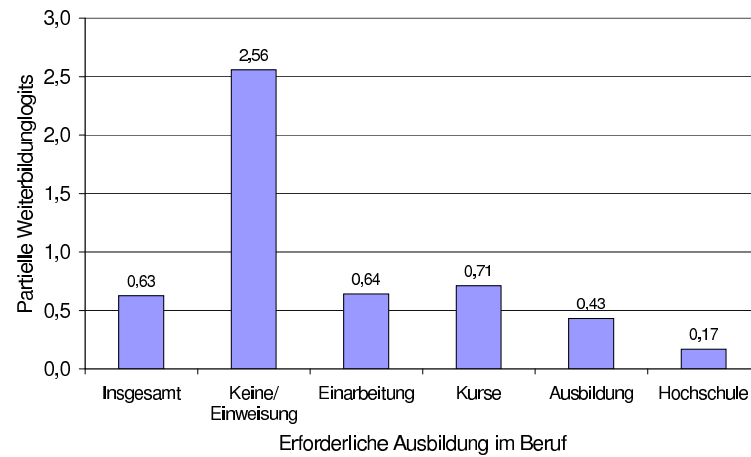
24 Vgl. Alexander REINBERG, Markus HUMMEL (2004): *Fachkräftemangel bedroht Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft*.

4. Weiterbildung und Karrieremobilität

GEIBLER und ORTHEY haben vermutet, dass die Bedeutung der Weiterbildung für den beruflichen Aufstieg zunimmt, weil die Erstausbildung im Zuge der Bildungsexpansion entwertet wird. Nachdem im voranstehenden Abschnitt gezeigt werden konnte, dass für die Erstausbildung keineswegs von einer generellen Bildungsinflation auszugehen ist, stellt sich die Frage, ob der soziale und technische Wandel im Untersuchungszeitraum dennoch zu einer Aufwertung der beruflichen Weiterbildung geführt hat.

Zur Prüfung dieser Frage verwende ich kumulative Logitmodelle, die zur Regressionsanalyse von ordinalskalierten Kriterien geeignet sind. Abhängige Variable ist die erforderliche Ausbildung im Beruf aus den drei Schwerpunktbefragungen zur beruflichen Weiterbildung im SOEP. Neben den unterschiedlichen Weiterbildungsaktivitäten in den vorangegangenen drei Jahren werden die erforderliche Ausbildung im Beruf drei Jahre zuvor und eine Reihe von weiteren Kovariablen berücksichtigt. Das ist unbedingt notwendig, weil die berufliche Platzierung und die Weiterbildungsbeteiligung gleichermaßen durch Hintergrundmerkmale der Arbeitskräfte, ihrer Arbeitsplätze und Betriebe beeinflusst werden. Wenn wir uns für den *eigenständigen* Beitrag der beruflichen Weiterbildung zur Statuszuweisung interessieren, müssen wir die Kovariablen konstant halten.

Abbildung 3: Statuseffekte formaler Weiterbildung (Strukturen)



Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 229.²⁵

Kommen wir zunächst zur formalen beruflichen Weiterbildung in Form von Kursen und Lehrgängen. In Abbildung 3 sind die Ergebnisse einer Strukturanalyse zu sehen. Daten aus allen drei Weiterbildungsbefragungen wurden gepoolt. Die Kontrollvariablen sind in der Fußnote aufgelistet. Es geht um die Frage, ob sich unter Kontrolle von Kovariablen überhaupt positive Statuseffekte der formalen Weiterbildung feststellen lassen. Die dargestellten Koeffizienten sind allesamt positiv. Bei der linken Säule handelt es sich um den Haupteffekt beruflicher Weiterbildung aus einem Modell ohne Interaktionseffekte. Er steht für sämtliche Untersuchungspersonen und besagt, dass die Chance, in eine höhere statt eine niedrigere Berufsposition zu gelangen, für Weiterbildungsteilnehmer fast doppelt so groß ist wie für Nichtteilnehmer.

Die anderen Säulen beziehen sich auf ein Modell mit Interaktionen zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem beruflichen Ausgangsstatus. Sie zeigen, dass der Statuseffekt der beruflichen Weiterbildung je nach Herkunftsposition unterschiedlich ausfällt. In der niedrigsten Be-

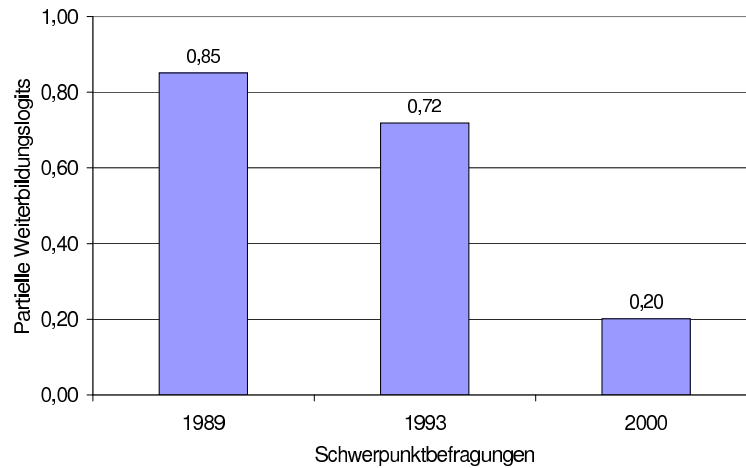
25 Es handelt sich um partielle Logiteffekte aus kumulativen Logitmodellen. Abhängige Variable ist die erforderliche Ausbildung im Beruf aus den Schwerpunkterhebungen zur beruflichen Weiterbildung. Kontrollvariablen sind: erforderliche Ausbildung im Beruf, Geschlecht, Alter, Bildung, selbstständige Tätigkeit, Vollzeittätigkeit, befristeter Arbeitsvertrag und Unternehmensgröße.

rufsposition unterscheiden sich die Aufstiegschancen von Teilnehmern und Nichtteilnehmern stark. In den drei folgenden Berufspositionen sind die Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern eher durchschnittlich. In der Berufsgruppe mit akademischen Qualifikationsanforderungen sind die Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern praktisch zu vernachlässigen.

Demnach ist der Nutzen der formalen Weiterbildung in der niedrigsten Statusgruppe sehr viel größer als in den höheren Gruppen und insbesondere in der höchsten Statusgruppe. Die formale berufliche Weiterbildung trägt zum Abbau sozialer Ungleichheit im Berufsleben bei. Einschränkend muss dazu gesagt werden, dass die Teilnahmequoten an formaler beruflicher Weiterbildung in der niedrigsten Statusgruppe bei 10 Prozent liegen und in der höchsten Statusgruppe bei 60 Prozent. Der überdurchschnittliche Nutzen der formalen Weiterbildung in der niedrigsten Statusgruppe kommt deshalb nur relativ wenigen Weiterbildungsteilnehmern zugute.

Kommen wir nun zu der Trendanalyse der Karriereeffekte formaler Weiterbildung in Abbildung 4. Hier wurden die partiellen Logitkoeffizienten der Weiterbildung für die einzelnen Schwerpunktbefragungen getrennt bestimmt. Es zeigt sich eine deutliche Abnahme der Weiterbildungseffekte über die Untersuchungsperioden. Das Chancenverhältnis des sozialen Aufstiegs zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern an formaler beruflicher Weiterbildung sinkt vom 2,3fachen im Jahr 1989 auf das 1,2fache in der letzten Schwerpunktbefragung. Hier ist der partielle Effekt der beruflichen Weiterbildung auf die Statuszuweisung nicht einmal mehr signifikant. Im Jahr 2000 ist demnach kein eigenständiger Nutzen formaler beruflicher Weiterbildung mehr feststellbar.

Abbildung 4: Statureffekte formaler Weiterbildung (Entwicklungen)



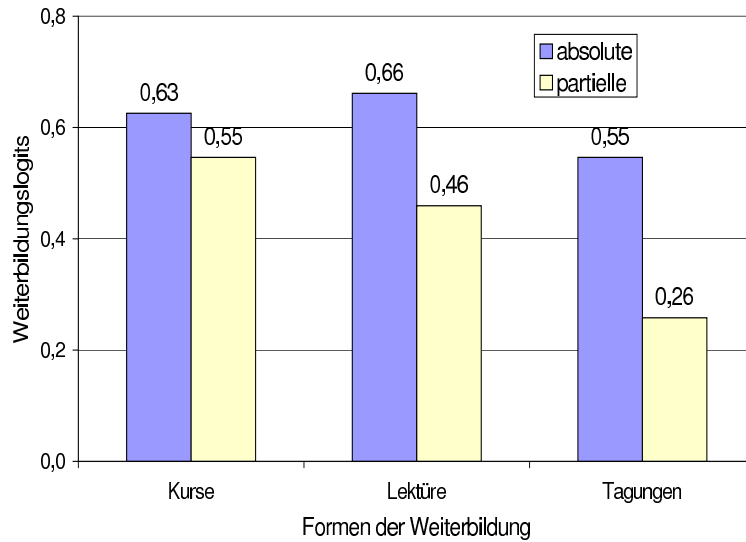
Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 232.²⁶

Die Statureffekte der informellen Weiterbildung sind durchaus mit denen der formalen Weiterbildung vergleichbar. Wenn jeweils nur eine einzige Form der Weiterbildung berücksichtigt wird, bewegen sie sich in der gleichen Größenordnung. Das zeigt sich an den dunkleren Säulen, welche die absoluten Effekte der verschiedenen Weiterbildungsformen darstellen. Diese Ergebnisse bekräftigen zunächst einmal die Bedeutung, die der informellen Weiterbildung in den Konzepten des lebenslangen Lernens beigemessen wird.

²⁶ Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 25.

Die ersten Ergebnisse zur informellen beruflichen Weiterbildung gibt Abbildung 5 wieder. Hier stellt sich im Hinblick auf die Karrieremobilität die Frage, ob ein nachhaltiger Trend zum lebenslangen Lernen möglicherweise mit einer wachsenden Bedeutung der informellen anstatt der formalen beruflichen Weiterbildung verbunden ist. In diesem Falle wäre der Bedeutungsverlust der formalen Weiterbildung eher als Umbruch zu werten und nicht als Flaute.

Abbildung 5: Statuseffekte formaler und informeller Weiterbildung

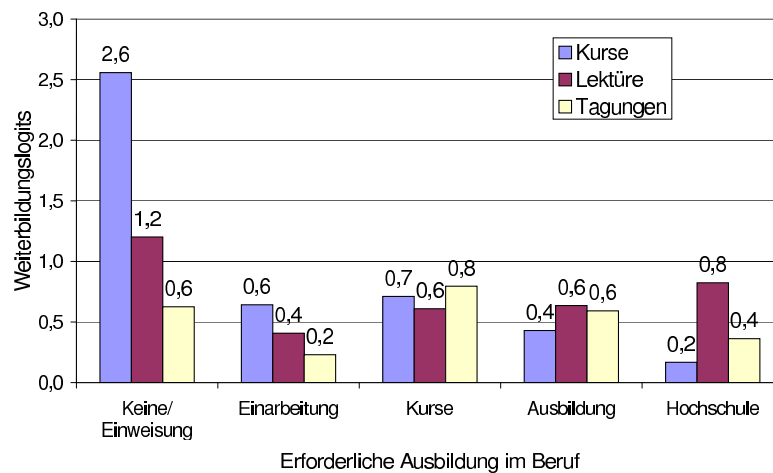


Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 229.²⁷

27 Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 25.

Nun sind die verschiedenen Aktivitäten beruflicher Weiterbildung aber nicht unabhängig voneinander. Wer an formaler Weiterbildung teilnimmt, hat eine gleichfalls erhöhte Wahrscheinlichkeit, sich auch informell weiterzubilden. Aus diesem Grund wurde auch ein Modell eingeführt, in dem alle drei Formen der beruflichen Weiterbildung gleichzeitig berücksichtigt werden. Dabei weisen die helleren Säulen darauf hin, dass die formale Weiterbildung die wichtigere Form der beruflichen Weiterbildung darstellt und die eigenständigen Effekte der informellen Weiterbildung geringer ausfallen. Der Effekt der formalen Weiterbildung ist nur in geringem Maße mit den Effekten der informellen Weiterbildung konfundiert. Bei den Effekten der informellen Weiterbildung sieht es dagegen anders aus.

Abbildung 6: Statureffekte formaler und informeller Weiterbildung (Strukturen)

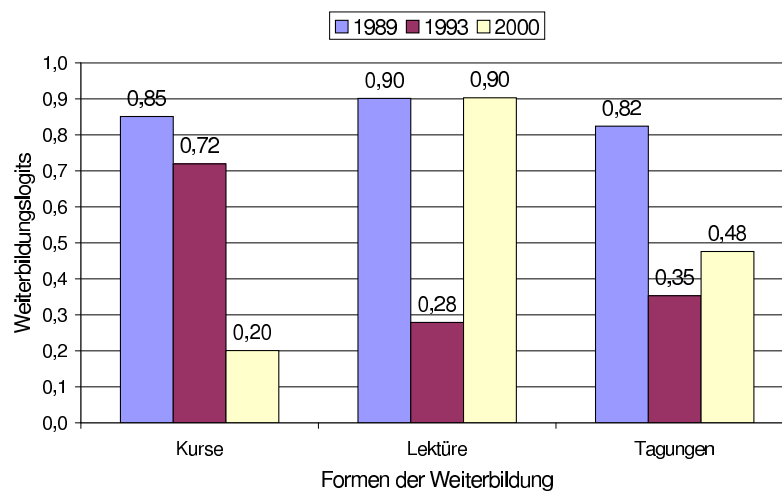


Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 229.²⁸

28 Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 25.

Nun wollen wir nach dem Potenzial der informellen Weiterbildung fragen, soziale Ungleichheiten im Berufsleben abzubauen. Hier sind die Interaktionseffekte der verschiedenen Weiterbildungsformen mit der erforderlichen Ausbildung im Beruf zu Beginn der Untersuchungsperioden dargestellt. Zum Vergleich wurden die Statureffekte der formalen Weiterbildung noch einmal aufgenommen. Hier lässt sich erneut zeigen, dass der Nutzen formaler Weiterbildung in der niedrigsten Berufsgruppe am größten ist und mit steigendem Ausgangsstatus geringer wird. Von der informellen Weiterbildung durch Fachlektüre lässt sich das höchstens ansatzweise behaupten und bei der informellen Weiterbildung auf Tagungen und Messen ist kein derartiges Muster zu erkennen. Das Potenzial der informellen Weiterbildung zur Reduktion sozialer Ungleichheit ist demnach geringer ausgeprägt als bei der formalen Weiterbildung.

Abbildung 7: Statureffekte formaler und informeller Weiterbildung (Entwicklungen)



Quelle: SOEP, eigene Berechnungen; Jürgen SCHIENER (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*, S. 232.²⁹

²⁹ Vgl. die Anmerkungen in Fußnote 25.

Abschließend sei noch die Entwicklung der Statureffekte der informellen Weiterbildung aufgezeigt. Auch hier wurde die formale Weiterbildung zu Vergleichszwecken aufgenommen. Es zeigt sich, dass die frühen 1990er Jahre keine guten Jahre für die informelle Weiterbildung waren. Für beide Formen informeller Weiterbildung sind die Statureffekte deutlich eingebrochen. In den späten 1990er Jahren ist der Statureffekt der Fachlektüre auf das Ausgangsniveau zurückgekehrt. Die Statureffekte von Messe- und Tagungsbesuchen haben sich allerdings nur mäßig erholt.

5. Schluss

Ich komme zur abschließenden Bewertung meiner Analysen. Aus den Überlegungen von Karlheinz GEIBLER und Frank ORTHEY zu den Auswirkungen der Bildungsexpansion hatte ich zwei Hypothesen abgeleitet.

1. Der Zusammenhang zwischen Bildung und sozialem Status geht im Zeitverlauf zurück.
2. Parallel dazu nimmt der Nutzen beruflicher Weiterbildung für die Karrieremobilität zu.

Für den Zeitraum zwischen 1984 und 2000 sind beide Hypothesen unzutreffend. Die Bildungsexpansion hat nicht zu einer Entwertung der Erstausbildung geführt, weil die Aufwertung der Berufsstruktur entsprechende Tendenzen konterkariert hat. Die Stimmen, die in der Vergangenheit vor einer Entwertung höherer Bildungsabschlüsse durch die Bildungsexpansion gewarnt haben, hatten Unrecht. Und die neuesten internationalen Studien zeigen, dass das nicht nur für die Bundesrepublik gilt, obwohl hier im internationalen Vergleich nur mittlere Beteiligungs- und Abschlussquoten erreicht werden.

Im internationalen Wettlauf um ein möglichst hochqualifiziertes Arbeitskräfteangebot ist es deshalb angeraten, die Anstrengungen im Bildungsbereich weiter zu verstärken. Und das gilt besonders für die Abschlüsse im tertiären Bildungsbereich. Auf dieser Qualifikationsstufe wurden in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich und unabhängig von konjunkturellen Schwankungen Beschäftigungsgewinne erzielt. Deshalb versprechen künftige Erfolge auf dieser Ebene Wohlfahrtsgewinne für die ganze Gesellschaft.

Wie ist aber nun das Verhältnis von beruflicher Weiterbildung und Karrieremobilität anhand der vorgelegten Ergebnisse zu bewerten? Man muss diese Frage wohl aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Auf Arbeitsplätzen mit hohen Qualifikationsanforderungen scheint die beruf-

liche Weiterbildung mittlerweile ›dazuzugehören‹. Wann immer hier eine Aktualisierung von Kenntnissen und Fertigkeiten erforderlich wird, nehmen die Inhaber dieser Arbeitsplätze in selbstverständlicher Weise an entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen teil. Im Vergleich zu den Nichtteilnehmern zahlen sich diese Weiterbildungsanstrengungen zwar nur in begrenztem Umfang aus, aber die Karrierechancen sind hier ohnehin sehr gut. Weiterbildung ist auf hoch qualifizierten Arbeitsplätzen scheinbar zu einem integralen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit geworden, der keiner besonderen Belohnung bedarf. Der vielfach propagierte Anspruch des ›lebenslangen Lernens‹ ist für Erwerbstätige auf hoch qualifizierten Arbeitsplätzen bereits in großem Umfang verwirklicht.

Auf Arbeitsplätzen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen ist die berufliche Weiterbildung dagegen noch keine Selbstverständlichkeit. Hier sind nicht nur die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung, sondern auch die Karrierechancen sehr viel geringer als auf hoch qualifizierten Arbeitsplätzen. Umso schwerer wiegt es, dass die Kraft der formalen Weiterbildung als Medium des sozialen Aufstiegs in den 1990er Jahren nachgelassen hat.

Was das Verhältnis von formaler und informeller Weiterbildung in Bezug auf die Karrieremobilität angeht, so ist es zunächst einmal erfreulich, dass Statureffekte der informellen Weiterbildung auch unabhängig von der formalen Weiterbildung nachgewiesen werden konnten. Die Ergebnisse lassen allerdings darauf schließen, dass die informelle Weiterbildung die Funktionsverluste bei der formalen Weiterbildung nicht kompensieren kann. Das gilt sowohl für die absolute Wirkung von Weiterbildungsaktivitäten als auch für das ungleichheitsreduzierende Potenzial der Weiterbildung.

Wenn ich nun die dargestellten Ergebnisse insgesamt Revue passieren lasse, scheinen sie mir eher für eine Flaute oder Stagnation des lebenslangen Lernens zu sprechen als für einen Umbruch oder gar eine zunehmende Verallgemeinerung des Prinzips. Die großen Hoffnungen, die damit verbunden sind, sehe ich jedenfalls in Bezug auf die Karriereeffekte der beruflichen Weiterbildung nicht erfüllt.

Literatur

- ALHEIT, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Margret KRAUL, Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 211-240.
- ALHEIT, Peter (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften. Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Artur MEIER, Artur, Ursula RABE-KLEBERG (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 87-103.
- ALHEIT, Peter und DAUSIEN, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565-585.
- ARNOLD, Rolf; Jochen KADE; Sigrid NOLDA und SCHÜBLER, Ingeborg (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler.
- BARTMANN, Sylke (2006a): Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. Wiesbaden.
- BARTMANN, Sylke (2006b): Biografien von Emigranten im Nationalsozialismus. Eine erzählstrukturelle Analyse. In: Traverse. Zeitschrift für Geschichte. Fallgeschichten. Heft 2/2006, S. 29-41.
- BARTMANN, Sylke (2005): Ressourcenbildung im Biographieverlauf. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Heft 1/2005, S. 23-42.
- BARZ, Heiner und TIPPELT, Rudolf (2004) (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bände. Bielefeld.
- BATESON, Gregory (1999): Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main.
- BECK, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Ulrich BECK, Anthony GIDDENS, Scott LASH: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 19-112.
- BECK, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- BECK, Ulrich; Anthony GIDDENS und LASH, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main.
- BENGEL, Jürgen; STRITTMATTER, Regine und WILLMANN, Hildegard (1998): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln.
- BENHABIB, Seyla (1993): Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Seyla BENHABIB, Judith BUTLER, Drucilla CORNELL, Nancy FRASER: Der Streit um Differenz. Frankfurt am Main, S. 9-30.
- BERNHARD, Armin (2001): Lernkultur und Zivilgesellschaft. Der neue Lernbegriff als Grundproblem einer pädagogischen Theorie. In: ders.: Bildung und Erziehung. Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Kiel/Köln, S. 225-240.

- BLUMER, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Band 1. Reinbek bei Hamburg, S. 80-146.
- BOURDIEU, Pierre (2001): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg, S. 112-120.
- BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard KRECKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2. Soziale Welt. Göttingen, S. 183-198.
- BRÖCKLING, Ulrich; KRASMANN, Susanne und LEMKE, Thomas (2000) (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main.
- BRÖDEL, Rainer (1998): Lebenslanges Lernen-lebensbegleitende Bildung. In: ders. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen-lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 1-32.
- BRÖDEL, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Horst SIEBERT (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nummer 49/2002. Frankfurt am Main, S. 39-47.
- BUCK, Günther (1969): Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart u.a.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2001): Aktionsprogramm ›Lebensbegleitendes Lernen für Alle‹. Bonn.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Bonn.
- DELEUZE, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders.: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt am Main, S. 254-261.
- DELORS, Jacques (1997): Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/ Kriftel/Berlin.
- DELORS, Jacques (1996): Learning. The Treasure within! UNESCO-Bericht ›Lebenslanges Lernen‹. Verfügbar unter: www.teacherswithoutborders.org/pdf/Delorspdf#search=%22Learning.%20The%20Treasure%20within%22. Abgerufen am 14.09.2006.
- DEUTSCHER BILDUNGS RAT (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.
- DEWE, Bernd (1997): Bildung in der Lerngesellschaft. Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Jan H. OLBERTZ (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 87-101.
- DIETSCHKE, Barbara und MEYER, Heinz H. (2004): Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturlausweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bonn, S. 31-35.
- DILTHEY, Wilhelm (1968): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: ders.: Gesammelte Schriften. Band VII. Stuttgart/Göttingen, S. 79-290.

- DOHMEN, Günther (2002): Lebenslanges Lernen – und wo bleibt die ›Bildung‹? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nummer 49/2002, S. 8-14.
- DOHMEN, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- DOHMEN, Günther (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn.
- DOHMEN, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.
- ECARIUS, Jutta (1998): Biographie, Lernen und Gesellschaft. In: Ralf BOHNSACK, Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S. 129-151.
- EHRENSPECK, Yvonne (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolf TIPPELT (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 141-154.
- EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld.
- FAULSTICH, Peter (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore, NUISSL, Ekkehard, SIEBERT, Horst und WEINBERG, Johannes (1997) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nummer 39/1997. Frankfurt am Main.
- FAURE, Edgar (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Hamburg.
- VON FELDEN, Heide (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Jutta ECARIUS, Barbara FRIEBERTSHÄUSER (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Opladen, S. 39-52.
- VON FELDEN, Heide (2003a): Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. Oldenburger Universitätsreden Nr. 138. Herausgegeben von Friedrich W. BUSCH, Hans-Joachim WÄTJEN. Oldenburg, S. 1-35.
- VON FELDEN, Heide (2003b): Literacy oder Bildung? – Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In: Barbara MOSCHNER, Hanna KIPER, Ulrich KATTMANN (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler, S. 225-240.
- VON FELDEN, Heide (2003c): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen.
- FISCHER, Wolfram und KOHLI, Martin (1987): Biographieforschung. In: Wolfgang VOGES (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, S. 25-49.

- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram (1991): Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft. In: Uwe FLICK, Ernst VON KARDORFF, Heiner KEUPP, Lutz VON ROSENSTIEL, Stephan WOLFF (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München, S. 78-89.
- FORNECK, Hermann J. (2005) (Hrsg.): Autonomie und Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- FORUM BILDUNG (2001): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Herausgegeben vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- FOUCAULT, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt am Main.
- FOUCAULT, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt am Main.
- FOUCAULT, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- FTHENAKIS, Wassilios E. (2006): Bildung im Elementarbereich: Zur Neubestimmung von Bildungsqualität in den Tageseinrichtungen für Kinder. Verfügbar unter: www.ifp-bayern.de/cms/Bildungs-Raum_Kindergarten.pdf. Abgerufen am 14.09.2006.
- FTHENAKIS, Wassilios E. (2003a): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- FTHENAKIS, Wassilios E. (2003b): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau u.a.
- GARZ, Detlef (2004): Studium als biographische Entwicklungschance. In: sozialsinn. Heft 3/2004, S. 387-412.
- GARZ, Detlef (2000): Jüdisches Leben vor und nach 1933. In: Einblicke. Forschungsmagazin der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Heft 32/2000, S. 17-20.
- GEIBLER, Karlheinz A. und ORTHEY, Frank M. (1996): Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. Erwachsenenbildung als Einheit von Differenzen. In: Axel BOLDER u.a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1. Opladen, S. 188-216.
- GIDDENS, Anthony (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Ulrich BECK, Anthony GIDDENS, Scott LASH: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 113-194.
- GIESEKE, Wiltrud und SIEBERS, Ruth (1994): Lerneinheit ›Biographie, Erfahrung und Lernen‹. In: Christiane BROKMANN-NOOREN, Ina GRIEB, Hans-Dietrich RAAPKE (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Bonn, S. 315-357.
- GÖPPEL, Rolf (1999): Bildung als Chance. In: Günther OPP, Michael FINGERLE, Andreas FREYTAG (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München/Basel, S. 170-190.

- GÖPPEL, Rolf (1997): Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg.
- GRIESE, Hartmut M. (1998): Bildung versus Qualifikation – Zur Kritik »lebenslänglichen« Lernens. In: Rainer BRÖDEL (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 132-142.
- HABERMAS, Jürgen (1984): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main, S. 187-225.
- HABERMAS, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen HABERMAS, Niklas LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main, S. 10-141.
- HANSES, Andreas (2000): Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 4/2000, S. 357-379.
- HAUPT, Bernhard (1991): Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung. In: Detlef GARZ, Klaus KRAIMER (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 213-254.
- HEID, Helmut (2004): Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4/2004, S. 456-475.
- HERRLITZ, Hans-Georg (1997): Bildung und Berechtigung. In: Eckard LIEBAU, Wolfgang C. SCHEILKE (Hrsg.): Das Gymnasium. Weinheim/München, S. 175-187.
- HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBIILDUNG (2005): Die Erwachsenenbildung vor der demographischen Herausforderung, Heft 3/2005. Bielefeld.
<http://www.ifp-bayern.de>
<http://zope.verwaltung.uni-mainz.de/forschung/schwerpunkte/forschungszentren/buhf/view>.
- HURRELMANN, Klaus (2000): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. München.
- HURRELMANN, Klaus (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel.
- KADE, Jochen und EGLOFF, Birte (2004): Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung. Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung. Nummer 2/2004, S. 49-52.
- KADE, Jochen und SEITTER, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Rainer BRÖDEL (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel, S. 51-59.
- KELLERMANN, Paul (2003): Weiterbildung als sozialer Zwang und gesellschaftliche Chance. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ). Heft 5/2003, S. 208-210.
- KEUPP, Heiner (1987): Psychosoziale Praxis im gesellschaftlichen Umbruch. Sieben Essays. Bonn.

- KLAFKI, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- KLAFKI, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- KLEMM, Klaus (2001): Bildungsexpansion, Erfolge und Mißerfolge sowie Bildungsbeteiligung. In: Wolfgang BÖTTCHER, Klaus KLEMM, Thomas RAUSCHENBACH (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim, S. 331-342.
- KLUGE, Jürgen (2003): Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt am Main/New York.
- KÖFERL, Peter (1988): Invulnerabilität und Stressresistenz. Theoretische und empirische Befunde zur effektiven Bewältigung von psychosozialen Stressoren. Bielefeld.
- KRAIS, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Axel BOLDER u.a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1. Opladen, S. 118-146.
- KUSCH, Michael und PETERMANN, Franz (1996): Konzepte und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: Franz PETERMANN (Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kinder- und Jugendalter. Göttingen, S. 53-94.
- KUWAN, Helmut und THEBIS, Frauke (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin.
- KUWAN, Helmut; THEBIS, Frauke; GNAHS, Dieter; SANDAU, Elke und SEIDEL, Sabine (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- LASH, Scott (1996): Reflexivität und ihre Dopplungen. Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Ulrich BECK, Anthony GIDDENS, Scott LASH: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main, S. 195-286.
- LEMKE, Thomas; KRASMANN, Susanne und BRÖCKLING, Ulrich (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Ulrich BRÖCKLING, Susanne KRASMANN, Thomas LEMKE: Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 7-40.
- LENZ, Werner (2004): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Österreich), BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Deutschland), SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (Schweiz) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck, S. 31-64.
- LENZEN, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6/1997, S. 949-968.

- LEPENIES, Wolf (2003): Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: Nelson KILLIUS, Jürgen KLUGE, Linda REISCH (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main, S. 13-31.
- LYOTARD, Jean-François (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien.
- LYOTARD, Jean-François (1989): Der Widerstreit. München.
- MADEREGGER, Sylvia (1973): Die Juden im österreichischen Ständestaat 1934-1938. Wien/Salzburg.
- MAROTZKI, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Ludwig PONGARTZ, Michael WIMMER, Wolfgang NIEKE (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 125-137.
- MAROTZKI, Winfried (2000): Qualitative Biographieforschung. In: Uwe FLICK, Ernst VON KARDORFF, Ines STEINKE (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 175-186.
- MAROTZKI, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann KRÜGER, Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 57-68.
- MAROTZKI, Winfried (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Hans Hermann KRÜGER, Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 109-133.
- MAROTZKI, Winfried (1996): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann KRÜGER, Winfried MAROTZKI (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 55-89.
- MAROTZKI, Winfried (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Erika M. HOERNING (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 182-205.
- MAROTZKI, Winfried (1991): Sinnkrise und biographische Entwicklung. In: Detlef GARZ, Klaus KRAIMER (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 409-439.
- MATURANA, Humberto R. und VARALA, Francisco J. (1987): Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern/München.
- MEAD, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main.
- MEYER-DAWE, Käte (1986): Das Risiko des Lernens. In: Lernen, Ereignis und Routine. Friedrich Jahreshefte. Band IV/1986, S. 138-140.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND RLP (2004) (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz.
- MONTADA, Leo (2002): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf OERTER, Leo MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 3-42.
- MÜLLER, Walter und SHAVIT, Yossi (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4/1998, S. 501-533.

- NEGT, Oskar (1981): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main.
- NÍ CHEALLAIGH, Martina (2001): *Lifelong Learning. How the Paradigm has Changed in the 1990s*. In: DESCY, Pascaline, TESSARING, Manfred (eds.): *Training in Europe. Second Report on Vocational Training Research in Europe 2000. Background Report. Volume 1/2000*, S. 265-318.
- OECD-POLY BRIEF (2004): *Lifelong Learning*, Verfügbar unter: www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf. Abgerufen am 14.09.2006.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris.
- OPP, Günther; FINGERLE, Michael und FREYTAG, Andreas (1999) (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München/Basel.
- PEUKERT, Helmut (2000): *Reflexionen über die Zukunft von Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4/2000. Weinheim/Basel, S. 507-524.
- PEUKERT, Helmut (1998): *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*. In: Meinert A. MEYER, Andrea REINARTZ (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Opladen, S. 17-29.
- PIAGET, Jean (1973): *Der Strukturalismus*. Olten.
- PISA-KONSORTIUM (2001) (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- REINBERG, Alexander und HUMMEL, Markus (2004): *Fachkräftemangel bedroht Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft*. In: *ApuZ*. Band 28/2004, S. 3-10.
- REISCHMANN, Jost (1997): *Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion*. In: Hannelore FAULSTICH-WIELAND, Ekkehard NUISSL, Horst SIEBERT, Johannes WEINBERG (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nummer 39/1997. Frankfurt am Main, S. 125-137.
- RENKL, Alexander (2002): *Lehren und Lernen*. In: Rudolf TIPPELT (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, S. 589-602.
- RUHLOFF, Jörg (1996): *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: Michele BORELLI, Jörg RUHLOFF (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band II. Baltmannsweiler, S. 148-157.
- SCHIENER, Jürgen (2006): *Bildungserträge in der Erwerbgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität (Sozialstrukturanalyse)*. Wiesbaden.
- SCHRÖDER, Helmut und GILBERG, Reiner (2005): *Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel*. Bielefeld.
- SCHÜTZ, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main.
- SCHÜTZE, Fritz (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Martin KOHLI, Günther ROBERT (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, S. 78-117.
- SCHÜTZE, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. Heft 3/1983, S. 283-293.

- SCHÜTZE, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Joachim MATTHES (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156.
- SCHWEPPE, Cornelia (2001): Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 3/2001, S. 271-286.
- SEITTER, Wolfgang (2001): Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Martha FRIEDENTHAL-HAASE (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? (Managementkonzepte 20). München, S. 83-96.
- SOEP GROUP (2001): The German Socio-Economic Panel (GSOEP) After More than 15 Years – Overview. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. Nummer 70/2001, S. 7-14.
- SON, Seung-Nam (1997): Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung. Opladen.
- STEHR, Nico (2000): Die Zerbrechlichkeit der modernen Gesellschaft. Weilerswist.
- STEINBRÜGGE, Lieselotte (1987): Das moralische Geschlecht. Weinheim/Basel.
- STRAKA, Gerald A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmungen, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: QUEM. ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, S. 15-70.
- STRAUS, Florian und HÖFER, Renate (2002): Kohärenzgefühl, soziale Ressourcen und Gesundheit. Überlegungen zur Interdependenz von (Widerstands-)Ressourcen. In: Hans WYDLER, Petra KOLIP, Thomas ABEL (Hrsg.): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts. Weinheim/München, S. 115-129.
- TIEFEL, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zum professionellen Beratungshandeln in der Moderne. Opladen.
- TIPPELT, Rudolf (2002) (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.
- WEINERT, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris.
- WIGGER, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 4/2004, S. 478-493.
- WILSON, Thomas (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Band 1. Reinbek bei Hamburg, S. 54-79.
- WUSTMANN, Corinna (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel.
- WUSTMANN, Corinna (2005): Resilienz. Verfügbar unter: www.ifp-bayern.de/cmain/a_Bildungsplan_Materialien/s_140. Abgerufen am 05.07.2005.

Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Sylke Bartmann (Dr. phil) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg Universität Mainz und in der Arbeitsgruppe Entwicklung und Erziehung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind:

- Methoden und Methodologie rekonstruktiver Forschung
- Migrationsforschung
- Biographie- und Resilienzforschung
- Interkulturelle Pädagogik

Kontakt:

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Fachbereich 2/Pädagogisches Institut
55099 Mainz
Tel.: 061315/39-23812
E-mail: sbartmann@yahoo.com

Eva Borst (PD Dr. phil) ist Hochschuldozentin am Pädagogischen Institut der Universität Mainz und arbeitet in den Bereichen Entwicklung und Erziehung sowie in der Erwachsenenbildung. Mit Schwerpunkt beschäftigt sie sich mit

- Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
- Differenz und Heterogenität im Erziehungs- und Bildungsgeschehen
- Anthropologie und Sozialisation
- Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie
- Geschlechtertheorie

Kontakt:

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Fachbereich 2/Pädagogisches Institut
55099 Mainz
Tel.: 06131/39-22973
E-Mail: borst@mail.uni-mainz.de

Heide von Felden (Prof. Dr. phil) ist Professorin am Pädagogischen Institut der Universität Mainz und leitet die Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit den Themen

- Qualitativ-empirische Bildungsforschung
- Biographieforschung
- Erwachsenenbildung, Weiterbildung
- Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
- Genderforschung

Kontakt:

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Fachbereich 2/Pädagogisches Institut
55099 Mainz
Tel.: 06131/39-23245
E-Mail: heide.von.felden@uni-mainz.de

Birgit Griese (Dr. disc. pol) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Universität Mainz und in der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung beschäftigt. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind:

- Methoden qualitativer Sozialforschung (insbesondere Biographieforschung)
- Rekonstruktive Forschung(-smethoden) und ihre Praxisrelevanz in pädagogischen Handlungsfeldern
- Migrationsforschung
- Gender

Kontakt:

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Fachbereich 2/Pädagogisches Institut
55099 Mainz
Tel.: 06131/39-26521
E-Mail: griese@uni-mainz.de

Jürgen Schiener (Dr. phil) ist Akademischer Rat am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in folgenden Bereichen:

- Empirische Sozialforschung
- Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung
- Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Organisationssoziologie
- Soziologie der behinderten Menschen

Kontakt:

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Fachbereich 2/Soziologisches Institut
55099 Mainz
Tel.: 06131/39-20320
E-Mail: juergen.schiener@uni-mainz.de

