GRUNDLAGEN DER WEITERBILDUNG

Heidi Behrens-Cobet / Norbert Reichling

Biographische Kommunikation

Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung

Luchterhand

Heidi Behrens-Cobet/Norbert Reichling

Biographische Kommunikation

Grundlagen der Weiterbildung

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen,
Prof. Dr. Michael Jagenlauf und
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Heidi Behrens-Cobet
Norbert Reichling

Biographische Kommunikation

Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Behrens-Cobet, Heidi:
Biographische Kommunikation: Lebensgeschichten
in Repertoire der Erwachsenenbildung/
Heidi Behrens-Cobet/Norbert Reichling. –
Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand 1997
(Grundlagen der Weiterbildung)

ISBN 978-3-937-21019-3 (Print)
ISBN 3-472-02897-1 (Print)
ISBN 978-3-965-57023-8 (eBook)

Alle Rechte vorbehalten.
© 1997 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied, Kriftel, Berlin.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Satz: Heinrich Fanslau GmbH, Düsseldorf
Druck: Neuwieder Verlagsgesellschaft mbH, Neuwied
Printed in Germany, September 1997

♾ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Inhalt

1. Das neuere Interesse an Biographie und Alltag 7

1.1 Eigensinnige Lektüren 8
1.2 Neue Fragen zu Opfern und Tätern der Zeitgeschichte 10
1.3 Soziologische Argumente 11
1.4 »Bloße« Konstrukte? 13

2. Biographien: Ein erwachsenenpädagogischer Blickwechsel . . 15

2.1 Lebenswelt, reflexive Wende und Biographien in der Erwachsenenbildung 16
2.2 Teilnehmerorientierung und Aneignungsperspektive 20
2.3 Biographieforschung und Bildungsarbeit 22
2.4 Die »zweite Wirklichkeit« als Herausforderung in fast allen Gebieten der Erwachsenenbildung 26

3. Wohin führt biographisch orientierte Bildungsarbeit? 31

3.1 Das Prinzip einer offenen Didaktik 32
3.2 Der Sinn lebensgeschichtlichen Erzählens 40
3.3 »Es gibt solche Gruppen und solche Gruppen«: Enttypisierung für jedermann! 51
3.4 Abschweifung erlaubt: Über Multiperspektivität und unabschließbare Diskurse 62
3.5 Diskutieren »ohne Geländer«: Über Voraussetzungen biographischer Kommunikation 73
3.6 »Große« und »kleine« Wahrheiten am Beispiel »Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus« 78
3.7 Lebensgeschichten debattieren? Tabus und heikle Punkte . . . 85

4. »Und wo bleibt das Politische?« – Von der Gewissheit zur Suchbewegung 91
4.1 Komplexität – Deutungen – Skepsis 92
4.2 Handlungsorientierung und Reflexion 93
4.3 Entmündigung? Von Erlebnisidioten und Laientherapeuten 95
4.4 Von der Nabelschau zur Macht der Weltbank 97
4.5 Verständigung in kleinen Öffentlichkeiten. 99
4.6 Abkehr von der Umkehr 101

5. Alte und neue erwachsenenbildnerische Kompetenzen 103
5.1 »Nur-noch-moderieren« und andere Zuständigkeiten 103
5.2 Wer deutet wen? 106
5.3 Professionelle Reflexion und Fortbildungsbedarf. 108
5.4 Ein neuer Königsweg? Die Bedeutung biographischer Ansätze für die Erwachsenenbildung 111

Literaturverzeichnis. 115

1. Das neuere Interesse an Biographie und Alltag

1.1 Eigensinnige Lektüren 8
1.2 Neue Fragen zu Opfern und Tätern der Zeitgeschichte . . 10
1.3 Soziologische Argumente 11
1.4 »Bloße« Konstrukte? 13

In den unterschiedlichsten kulturellen Öffentlichkeiten macht sich seit geraumer Zeit ein biographischer »Boom« bemerkbar: Nicht nur Politiker und andere herausragende Persönlichkeiten der Zeitgeschichte lassen wie eh und je ihre Lebensläufe aufschreiben und in den Bahnhofsbuchhandlungen auslegen – auch eine Vielzahl anderer Zeitgenossen wie Journalisten, Wissenschaftler, Pop-Sänger, Anwälte oder Schauspieler halten ihre Lebensgeschichte für überlieferungswürdig. In der Geschichtswissenschaft wurde einerseits die klassische Biographie mit großem Erfolg revitalisiert; andererseits hat die sich entwickelnde Alltags- und Mentalitätsgeschichte manch neuen Blick auf das Leben von Menschen, vor allem der »kleinen Leute«, geworfen. Filmische Rekonstruktionen literarischer und historischer Lebensläufe – zwecks Unterhaltung und Belehrung – sind in Fernsehen und Kinos vermehrt zu besichtigen, ganz zu schweigen von der weiteren Medienlandschaft, deren Talkshows, Anrufsendungen und Lifestyle-Magazine die jeweils neueste Ausformung biographischer Divergenz darbieten. Im Vergleich zu den siebziger Jahren etwa und der damals vorherrschenden Neugier auf Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und gesamtgesellschaftliche Alternativen fallen eine neue Liebe zum Detail und eine gewachsene Toleranz für die Verschiedenheit von Lebensbewältigungen auf.

Worauf beruht diese verstärkte Anteilnahme an Biographien? Ist sie gleichbedeutend mit unkritischer Bejahung des Berichteten? Zeigt sie, wie gelegentlich vermutet, gar einen generellen Klimawechsel an hin zu Affirmation und Konservatismus? Und vor allem: Ist der skizzierte

Umschlag des Interesses mehr als eine bloße Pendelbewegung wechselnder Moden?[1]

1.1 Eigensinnige Lektüren

Vor allem die Belletristik hat in der »alten Bundesrepublik« den Blick vieler Menschen für das »unterdrückte Besondere« (H.J. Krahl) geschärft und ist anderen Konjunkturen des Biographischen vorangegangen. Einen der leisen Anfänge, in denen Biographien, ihre Aussagekraft und Dignität rehabilitiert wurden, offenbarten im Westdeutschland der 70er Jahre die neue Frauenbewegung und die daraus entstandene Frauenbildungsarbeit. Biographien wurden jetzt auf der einen Seite gelesen, erzählt und diskutiert als Dokumente des Eigensinns,[2] der Möglichkeit anderen, antikonventionellen Lebens, der Annäherung von Politischem und Privatem – als Vorbilder also. Andererseits begann aber gleichzeitig eine Rezeption von biographischem Material und eine biographische Bildungsarbeit, die Kränkungen und Verletzungen, ungelebtes Leben, enttäuschte Hoffnungen, Umwege *und* Niederlagen und die gesellschaftlichen Voraussetzungen dieser Deformationen mitthematisierten.

Als Beispiele sind zu nennen etwa die Memoiren von Simone de Beauvoir, Christa Wolfs »Kindheitsmuster«, aber auch die Erzählungen Gabriele Wohmanns, Helga Novaks »Eisheilige« oder solche exotischen Titel wie A. Kollontais »Memoiren einer sexuell emanzipierten Kommunistin«. In der die neue Frauenbewegung begleitenden männlich dominierten Neuen Linken entsprach dem übrigens die Lektüre der sogenannten »Renegaten-Biographien«, also der rechenschaftslegenden Berichte von Ex-Kommunisten wie Manès Sperber, Margarete Buber-Neumann oder Elias Canetti. Viele solcher Versuche der Wiederaneignung einer »anderen« Geschichte transportierten einen Überschuß an Empirie und Utopie über die politische Botschaft hinaus – worin bestand dieser Überschuß? Die meisten der erwähnten Bücher

[1] Für die kritische Lektüre früherer Fassungen unseres Textes danken wir Hermann Buschmeyer, Paul Ciupke und Hans Tietgens.

[2] Die neuere Debatte darum, ob die Kategorie »Eigensinn« eine allzu romantisch aufgeladene Metapher ist, die zu einem neuen Historismus einlädt, wird hier nicht aufgenommen. Vgl. Sarasin 1996, S. 74 ff.

und AutorInnen insistierten auf unabgegoltenen Hoffnungen und Möglichkeiten, die einer gesellschaftlich beschnittenen, politisch verkürzten oder gar totalitär instrumentalisierten Lebensführung geopfert wurden oder zum Opfer zu fallen drohten: auf Umwegen und Schleichwegen, Kindes-Starrsinn und Tagträumen, Emanzipations- und Fluchtgeschichten, Reisen und erotischen Abenteuern, auf der Nähe von Strategie und Erfahrung, auf der Untrennbarkeit »politischer Produktion« und »privater Reproduktion« usf.[3] Ohne eine ähnlich eindeutige These für die DDR zu wagen, kann man wohl festhalten, daß sich auch dort auf der Nebenbühne der literarischen und filmischen Reportage Abweichungen, Entgrenzungen und Eigensinnigkeiten artikuliert haben, die der großen historischen Mission des zweiten deutschen Staates die eine oder andere subjektivistische Fußnote hinzufügten.[4]

Einfach vortrefflich,
all diese großen Pläne:
das Goldene Zeitalter
das Reich Gottes auf Erden
das Absterben des Staates.
Durchaus einleuchtend.

Wenn nur die Leute nicht wären!
Immer und überall stören die Leute.
Alles bringen sie durcheinander.

Wenn es um die Befreiung der Menschheit geht
laufen sie zum Friseur.
Statt begeistert hinter der Vorhut herzutrippeln
sagen sie: Jetzt wäre ein Bier gut.
Statt um die gerechte Sache
kämpfen sie mit Krampfadern und mit Masern.

Im entscheidenden Augenblick
suchen sie einen Briefkasten oder ein Bett.
Kurz bevor das Millenium anbricht
kochen sie Windeln.

[3] Vgl. Negt/Kluge 1981 und Neusüß 1985.

[4] Vgl. Lindner 1991, Schröder 1992. Ein prominentes Beispiel aus dem Bereich der Dokumentation ist das DEFA-Projekt »Die Kinder von Golzow« von Winfried Junge, das Lebensläufe der 60er bis 90er Jahre festgehalten hat.

An den Leuten scheitert eben alles.
Mit denen ist kein Staat zu machen.
Ein Sack Flöhe ist nichts dagegen.
Kleinbürgerliches Schwanken!
Konsum-Idioten!
Überreste der Vergangenheit!

Man kann sie doch nicht alle umbringen!
Man kann doch nicht den ganzen Tag auf sie einreden!

Ja wenn die Leute nicht wären
dann sähe die Sache schon anders aus.
Ja wenn die Leute nicht wären
dann gings ruckzuck.
Ja wenn die Leute nicht wären
ja dann!
(Dann möchte auch ich hier nicht weiter stören.)

(Hans Magnus Enzensberger,
Über die Schwierigkeiten der Umerziehung, 1970)

1.2 Neue Fragen zu Opfern und Tätern der Zeitgeschichte

Einen ebenso starken Impuls für biographische Aufmerksamkeit hat die Öffentlichkeit sicherlich von der Geschichtswerkstätten-Bewegung erhalten, jenen Gruppen also, die seit Mitte der 80er Jahre überall im westlichen Deutschland an einer neuen, kritischen Lokal- und Regionalgeschichte arbeiteten und damit nicht nur der Heimatgeschichte und der Geschichtswissenschaft, sondern auch Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen vielfältige Anregungen geliefert haben. In dieser von der universitären Oral history[5] inspirierten und begleiteten Arbeit, zu der auch der jährliche Schülerwettbewerb des Bundespräsidenten und der Körber-Stiftung gehört, entdeckten und bearbeiteten landauf, landab Gruppen und einzelne neue Aspekte vor allem der Ge-

[5] Wir benutzen neben dem aus dem Angelsächsischen in die westdeutschen Geschichtsdebatten übernommenen Begriff der »Oral history« synonym auch Begriffe wie »mündliche Geschichte«, »mündliche Geschichtsschreibung«.

schichte des Nationalsozialismus. Nach der anfänglich manchmal unkritischen Aktivierung von Zeitzeugen konnte diese Bewegung, die sich auch in den kleinen Städten und Gemeinden gerührt hat, zahllose unbequeme Fragen und Diskussionen aufwerfen: etwa nach dem Mitmachen und der sogenannten Normalität in der Diktatur, nach den vergessenen Opfergruppen, nach den Kosten des Wiederaufbaus und der Kontinuität der Eliten, der Wichtigkeit von Epochenbrüchen (etwa 1945) für die einzelnen.

Das anfänglich nicht nur von verunsicherten Historikern bekundete Mißtrauen gegen das mikrogeschichtliche Interesse (»zuviel Geschichten, zuwenig Geschichte«)[6] ist nicht nur einem neuen Pluralismus an historischen Perspektiven und Methoden gewichen – viele der zunächst von Barfußhistorikern vorgetragenen Gründe, sich Lebensläufen und den sich in ihnen manifestierenden Verarbeitungen von Geschichte zuzuwenden, sind mittlerweile nahezu Gemeingut der Geschichtswissenschaft geworden und haben etwa dem Bereich der NS-Forschung neue Dimensionen erschlossen.

1.3 Soziologische Argumente

Auch die Sozialwissenschaften haben – um ein weiteres Beispiel zu skizzieren – ihre Scheinwerfer umgebaut und beleuchten seit den 80er Jahren in ungewohnter Detailverliebtheit den kulturellen Wandel und die Mobilitätsprozesse von Gruppen, Kohorten und Generationen, ihre Selbststilisierungen und Gesellschaftsbilder. Ein eindeutiger Paradigmenwechsel ist dafür verantwortlich: Seit mehr als 10 Jahren ist nicht nur in Fachkreisen die Kunde von der Flexibilisierung, Individualisierung, Pluralisierung der Lebensstile zu vernehmen; das vor allem von Ulrich Beck in Umlauf gesetzte Theorem der Individualisierung hat als Erklärungsansatz in breiten Öffentlichkeiten Resonanz gefunden. Viele Entwicklungen, z. B. unberechenbares Wahlverhalten, eine neuartige Mischung von Lebensstilen, Gewaltexzesse Jugendlicher oder Phänomene der Mediennutzung konnten auf dieser Folie als verständliche

[6] Die Warnung vor einer Beschränkung der Geschichtsschreibung auf die »Nahsicht« findet sich z. B. bei Dan Diner 1987, insb. S. 68 f.

Reaktionen auf gesellschaftliche Umbrüche und Desorientierungen besser verstanden werden. »Individualisierung« bedeutet in diesem Kontext die Freisetzung aus kollektiven Sinn- und Verhaltensbindungen, die Zunahme individueller Optionen der Lebensführung und in einer neuen Manier ausgefächerter Risiken zugleich. Nicht das Verschwinden klassen- und schichtspezifischer Ungleichheiten wird behauptet, aber deren Bedeutungsschwund angesichts pluralisierter Lebensstile. Nicht ganz unwichtig ist es, darauf hinzuweisen, daß die Erweiterung von Wahlmöglichkeiten und der Trend zur »Bastelbiographie« keine spekulativen Erfindungen sind, sondern vielfache empirische Belege vor allem in der Arbeitsmarkt-, Jugend- und Altersforschung finden und daß die entsprechenden Theorien von diesen empirischen Befunden angeregt worden sind.[7]

Zweifel an der Reichweite und Widerspruch gegen die Geltung dieser Ansätze – z. B. die Frage nach der Spezifik heutiger Freisetzungsprozesse, nach regional sehr unterschiedlichen Ausfransungen der »Normalbiographie« und der Bedeutung neuer Gruppen- und Traditionsbildungsprozesse – sind allerdings nicht ausgeblieben.[8] Ernsthafte Einwände gelten z. B. der Geschlechtsspezifik der neuen Wahlfreiheiten oder der Gleichzeitigkeit von Enttraditionalisierungs- und Retraditionalisierungsprozessen.[9] Handelt es sich also beim Augenmerk für die »feinen Unterschiede« nur um eine neue Sensibilität für alte Phänomene der kapitalistischen Moderne?[10] Die Gegenrede gegen die Individualisierung-These bezieht sich vor allem auf eine vermutete Implikation: auf die nämlich, der Alltag sei in der gegenwärtigen Gesellschaft mehr denn je eingehegt und die Gelegenheiten, sich noch irgendwo zu »stoßen«, geschwunden, und auf die Annahme gleichartiger Lebensrisiken in modernen Gesellschaften. Wie am Beispiel der atomaren Risikogesellschaft verdeutlicht, gibt es zwar Gefährdungspotentiale, die in ungewohnt gleicher Weise alle gesellschaftlichen Schichten, arm und reich, Nord und Süd, jung und alt treffen, aber eine neue Nivellierungstheorie darf den Analytikern der Individualisierung deshalb nicht unterstellt werden.[11]

---

7 Nittel 1991, S. 34 ff.

8 Als differenzierte Zusammenfassungen von Implikationen und Widersprüchen der Individualisierungsthese: vgl. Nittel 1991, S. 32 ff., und Neckel 1993.

9 Alheit 1994, S. 35 ff.; Hondrich 1997.

10 Vgl. Alheit 1992, S. 10.

11 Alheit 1993, S. 99.

1.4 »Bloße« Konstrukte?

Die neue Vielfalt in der Erforschung und Präsentation von Lebensmustern lenkt die Aufmerksamkeit auch darauf, daß Lebensgeschichten – niedergeschriebene, erforschte und erzählte – in mehrfacher Hinsicht »konstruierte« sind. Individuelle Bewältigungen werden hier sichtbar als Auslegungen von Gegenwartsproblemen im Medium der eigenen Vergangenheit – Auslegungen, die auf die Situation des Erinnerns und andere wechselnde Rahmenbedingungen reagieren. Die subjektiv sinnvolle Ordnung des Erlebten birgt insofern eine Mischung von Realität und Interpretation, die nicht immer leicht zu durchschauen ist; ein zentrales Motiv biographischer Selbstvergewisserung ist, wenngleich sie immer wieder revidiert wird, der Wunsch nach Kontinuität und Sinn. Politische Umbrüche oder einschneidende Lebensereignisse können dazu beitragen, daß solche Muster stärker als gewohnt ins Rutschen kommen; manche Betroffene entwickeln ein Interesse am Austausch – mit wiederum höchst unterschiedlichen Ergebnissen und Schlußfolgerungen, die alte und neue Wissensbestände in eine neue Ordnung bringen.

Diese Konstruiertheit des Erzählten, der ungewisse Grad seiner Realitätshaltigkeit wird gelegentlich als Indiz dafür verstanden, daß Forschung, aber auch Bildungsprozesse darauf nicht aufbauen können: individuelle Illusionen und Mythen führten in Sackgassen der Egozentrik und Beliebigkeit. Diese Kritik wiegt sich in der eigenen Illusion, daß soziale Realität als nichtinterpretierte irgendwo – vermutlich im Gehege strenger Wissenschaft – zu haben sei, und ignoriert die kommunikativen und interaktiven Zwänge biographischen Erzählens.[12]

Das Ernstnehmen biographischer Erzählungen in der Bildungsarbeit bietet die seltene Chance des Einblicks in individuelle Sinnkonstruktionen. Wenn Erwachsenenbildung – wie heute mehrheitlich angenommen – auf Fremdverstehen angewiesen ist, gibt es Anlaß zu der Vermutung, daß diese Konstruktionen der Teilnehmenden stärker berücksichtigt werden sollten – stärker jedenfalls als zu Zeiten, da der »Nürnberger Trichter« auch von jenen selbstverständlich benutzt wurde, die Aufklärungsziele für sich reklamierten. Dem gelegentlich befürchteten Realitätsverlust durch konstruktivistische Annahmen steht

[12] Vgl. Alheit/Dausien 1996.

zunächst einmal die erhöhte Chance entgegen, die Passung zwischen Angeboten und wirklichen Bildungsinteressen zu verbessern.

Daß Bildungsprozesse für die aus beschleunigter Modernisierung resultierenden Orientierungsbedürfnisse eine wichtige Rolle spielen könnten, liegt nahe. Das »Planungsbüro« (Beck), das enttraditionalisierte Subjekte zu simulieren gezwungen sind, bedarf komplexerer Aufklärung als eine Durchschnittsvita einige Jahrzehnte zuvor: Moderne Biographien sind verstärkt den Zwängen der Reflexion und Rechtfertigung, auch des Spagats zwischen widerstreitenden Imperativen ausgesetzt. Dies verdammt die Einzelnen zur Analyse der Voraussetzungen, je stärker Gesellschaftlichkeit in das »eigene Leben« eindringt und je schwächer sie durch die Traditionen von Milieus, Klassen, Familien gehalten werden.

Solche Subjektivität – Subjektivität als soziales Verhältnis und als Interaktionsprodukt, das aus den Verhältnissen allein nicht »ableitbar« ist – kann also zum Thema von Bildungsprozessen werden. Wie nicht nur für die Forschung gilt, erwächst »das neuere Interesse an Lebensgeschichten ... u. a. aus der Frustration mit der Paßgenauigkeit idealtypisch einander zugeordneter wirtschaftlicher, sozialer, politischer und kultureller Großstrukturen«.[13] Verständigungsprozesse über all die notwendigen Vermittlungen, Prägungen, Brüche und Integrationsversuche könnten geradezu (wenn nicht die Gefahr der Überhöhung naheläge) als Versuch der Vergesellschaftung solcher Reflexion bezeichnet werden.[14] Organisierte Erwachsenenbildung sollte sich ihres möglichen Beitrags dazu vergewissern.

[13] Niethammer 1990a, S. 92.
[14] Vgl. Beck 1996b.

2. Biographien: Ein erwachsenenpädagogischer Blickwechsel

2.1 Lebenswelt, reflexive Wende und Biographien in der Erwachsenenbildung 16
2.2 Teilnehmerorientierung und Aneignungsperspektive . . . 20
2.3 Biographieforschung und Bildungsarbeit 22
2.4 Die »zweite Wirklichkeit« als Herausforderung in fast allen Gebieten der Erwachsenenbildung 26

Für sämtliche Arbeitsgebiete der Erwachsenenbildung ist das Postulat der Teilnehmerorientierung relativ unumstritten. Wie schillernd dieser Begriff auch geblieben ist: In der Debatte um die Teilnehmerorientierung der Erwachsenenbildung lag eine Zuspitzung der grundsätzlichen Sorge um Lernvoraussetzungen der Lernenden für Lernprozesse, deren Ablauf und Ziel als vorab festlegbar vorgestellt wurden. Das »Anknüpfen« am Alltagswissen und an den Interessen der TeilnehmerInnen soll damit nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden – funktionalistische Verkürzungen bedrohen immer wieder und zunehmend den individualistischen Ausgangspunkt jedes Bildungsprozesses, wie ihn etwa die Neue Richtung der Erwachsenenbildung oder die Bildungsreform-Debatte der frühen 60er Jahre festzuhalten suchten. Und auch die Routinen des Berufsalltags stellen oft jene selbstverständliche Orientierung in Frage, die als beiläufige laienhafte Biographieforschung disponierender und lehrender PädagogInnen gekennzeichnet wurde.[15]

[15] Nittel 1991, S. 26 ff.; Ebert u. a. 1984, S. 92 f.

2.1 Lebenswelt, reflexive Wende und Biographien in der Erwachsenenbildung

»Im Mittelpunkt steht der Mensch« – hat für die Erwachsenenbildung je etwas anderes gegolten? Gemessen daran, ob die Lebenserfahrung von TeilnehmerInnen als Bildungsgegenstand Anerkennung findet, sind es vor allem einige Vertreter der Neuen Richtung der Weimarer Volksbildung, die eine – nach dem Zweiten Weltkrieg wenig beachtetet – andragogische Tradition begründeten. Eugen Rosenstocks schlesische »Arbeitslager«, Alfred Manns und Eduard Weitschs Volkshochschul-Arbeit sind Beispiele für eine am »Lebenswissen« von Männern und Frauen orientierte Didaktik.[16] Die Arbeitsgemeinschaften oder »kleinen Kreise« sparten die Subjektivität der einzelnen ausdrücklich nicht aus.

Auch wenn Anfang der 80er Jahre die »reflexive Wende« zunächst als ironisches Spiel mit dem Wendebegriff in der Erwachsenenbildung verstanden werden sollte, im Rückblick läßt sich die ausdrückliche »Hinwendung zum Teilnehmer«[17] historisch zuordnen als entschiedene Orientierung an den Subjekten und der Subjektivität. Die Abkehr vom »Diktat des Objektiven«[18] enthielt auch das Eingeständnis, daß der vom Deutschen Bildungsrat 1970 formulierte und weithin aufgegriffene Weiterbildungsbegriff zu unelastisch war, um die individuelle und kollektive Bildungsartikulation aufzunehmen, die im Umfeld der neuen sozialen Bewegungen laut wurde. Und Vertreter des Faches Erwachsenenbildung forcierten durch neue Fragerichtungen einen Perspektivenwechsel. Außer Wissensfeldern und der notorischen Warnung, diese würden »veralten«, erhielten allmählich auch die Deutungsmuster und das Alltagsbewußtsein der Adressaten Aufmerksamkeit. Eine Belebung des interpretativen Paradigmas in der Soziologie und der allgemeinen Erziehungswissenschaft unterstützte die Entwicklung, Erwachsenenbildung als »lebensweltbezogenen Erkenntnisprozeß« aufzufassen.[19] Biographische Kommunikation und biographisches Lernen

---

16 Christiane Hof hat diese Traditionen ausführlich herausgearbeitet (1995, S. 97 ff.); siehe auch Arnold/Siebert 1995, S. 51 ff..

17 Schlutz 1982.

18 Hans Tietgens in Schlutz 1982, S. 135.

19 Vgl. Schmitz 1984; Tietgens sprach später mit gewohnter Klarheit von der »Entdeckung der Deutungen« in der Erwachsenenbildung (Tietgens 1989).

gehörten zwar in den Bedeutungshof des Lebensweltlichen, sind aber erst allmählich als begriffliche Differenzierung über den Umweg der Biographieforschung ausdrücklich aufgenommen worden.[20]

Diese Entwicklung berührte auch solche Bildungsverständnisse, die in kritisch-oppositioneller Absicht auf die Sichtweisen der Teilnehmenden nur taktische Aufmerksamkeit wendeten. In der praktischen andragogischen Arbeit ist der Abschied von engen instrumentellen Bildungsverständnissen, vom »Offenbaren« ebenso wie von Vorstellungen eines »Transmissionsriemens« inzwischen sicherlich weitgehend vollzogen. Für uns ist aber die seit den 70er Jahren formulierte neue Aufmerksamkeit für Alltag, Lebenswelten, die Voraussetzungen der Adressaten und insbesondere ihre Deutungsmuster und Verwendungslogik nicht irgendeine und nunmehr bereits wieder »abgehakte« Etappe unter den paradigmenverschleißenden Konjunkturen der Erwachsenenbildung. Die Aufmerksamkeit für Lebensweltliches findet ihre Berechtigung vor allem in zweierlei Hinsicht: in einem verlebten, auf die gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse zielenden politisch-instrumentellen Reduktionismus (der möglicherweise durch manche »Jetzt erst recht«-Haltung nach 1989 bestärkt wird) – und im schlechten Gewissen derer, die eine offene, teilnehmerInnen- und subjektorientierte Bildungsarbeit tun, ohne sich von der pädagogischen Selbstüberhebung der 70er Jahre einschließlich ihrer überfrachteten Lernzielkataloge ganz getrennt zu haben.

Das Fortleben überzogener Selbstverständnisse hängt mit einer charakteristische Kohortenspezifik zusammen: Mit dem Ausbau des gesamten Bildungssektors hat dieser Bereich in den 70er Jahren einen starken Entwicklungsschub erlebt. Der Zug zur Professionalisierung, zumindest der Planungs- und Dispositionstätigkeiten, formierte eine berufliche Generation, die von den politischen Schlüsselvorstellungen dieses Jahrzehnts geprägt war; dazu sind zu zählen das Ziel sozialen Fortschritts und seiner politisch-technologischen Machbarkeit, die Utopie weitgehender Demokratisierung und die Neigung, organisierte Lernprozesse für ein herausragendes und lineares Transportmittel solcher Vorstellungen zu halten. Das dominante Bildungsverständnis war oftmals geprägt von der mechanischen Vorstellung eines Dreischritts von Aufklärung, Kritik und Handeln, man könnte es als »Politikersatz« oder als Fortsetzung politischer Intentionen mit pädagogischen Mitteln

[20] Dazu Siebert 1985; Baacke/Schulze 1984 und 1985; Fuchs 1984; Kohli 1981, 1984.

bezeichnen;[21] Teilnehmer- und Zielgruppen-Orientierung sind hier vielfach lediglich als didaktische »Kniffe« angekommen. Die überkommenen Zuspitzungsmuster solcher Pädagogik verlangten von den Teilnehmenden an organisierten Lernprozessen oftmals nicht weniger als Parteinahme und Bekenntnis, Identifizierung mit einer die Katastrophe nahe sehenden Analyse und entsprechendes Engagement. Pädagogen setzten die Lernenden einer gesellschaftlichen Totalität aus, die nicht unbedingt partizipationsfördernd wirkte.[22] Auch sich emanzipatorisch verstehende Bildungskonzepte hatten so – vergleiche die Enzensberger-Zeilen im ersten Kapitel – Anteil an der Funktionalisierung von Individuen, an der Spaltung von Zukunfts- und Glücksorientierungen, an einem negativen Verhältnis zur Gegenwärtigkeit und Vielfältigkeit subjektiver Lebensführung.[23] Betont sei, daß ein solcher Typus von Erwachsenenbildner in den 70er und beginnenden 80er Jahren mit diesem Selbstverständnis nicht isoliert auf weiter Flur dastand; vielmehr korrespondierte derlei Angebot mit den Bedürfnissen von großen Gruppen, die an politischer Erwachsenenbildung teilnahmen. Politische Reformhoffnungen brauchten Informationen, und Konzept-Diskussionen, oppositionelle »Bewegungen« wie die Anti-Atom-Bewegung, die Frauenbewegung, die Friedensbewegung usf. konnten sich ihren Gegen-Sachverstand auch über die institutionalisierte Erwachsenenbildung organisieren.

Das Berufsverständnis vieler Kolleginnen und Kollegen hat sich davon allmählich wegentwickelt – nicht nur, weil solche Dienstleistungen heute weniger gefragt sind als vor 15 Jahren, sondern auch, weil wir im Zuge von Aus- und Weiterbildung und »trial and error« heute mehr über Weg und Umwege des Lernens wissen, was eine vorsichtigere Programmatik nahelegt. Diese läßt sich umschreiben mit den Etiketten Moderation, Hilfestellung bei Aufklärung und Selbstaufklärung oder auch Mäeutik.[24] Sie umfaßt ungleich stärker als früher den Versuch, die Lernvoraussetzungen der TeilnehmerInnen und die Methoden mit den

---

21 Beispiele für ein solches Verständnis sind v. Werder 1980 und Alheit/Wollenberg 1992.

22 Vgl. Heinen-Tenrich 1994, S. 390 f. und Grubauer 1988.

23 Vgl. Geißler/Kade 1982, S. 10 ff.

24 Mäeutik: Die »Hebammenkunst« des richtigen Fragens und Animierens zum Weiterdenken. In dieser Tradition sieht sich auch die sokratische Methode, siehe Horster 1994; Arnold/Schüßler sprechen im Zusammenhang mit professionstheoretischen Überlegungen vom »Ermöglicher« oder »Organisierer« von Erfahrungen (vgl. 1996, S. 13).

Inhalten zugleich zu denken, sie läßt sich zusammenfassen in dem Doppelmotto Hartmut von Hentigs: »Die Menschen stärken, die Sachen klären«. Daß eine biographische Orientierung von Erwachsenenbildung etwas mit einem Perspektivenwechsel, einer »Wiedereinführung des Menschen«[25] in der Erwachsenenbildung zu tun hat, wird nicht bestritten werden können; fraglich und nunmehr in stärkerem Ausmaß strittig ist aber wohl, wie weitgehend dieser Wechsel gilt.

Immer noch und immer wieder begegnen Versuche, bescheidenere Selbstverständnisse der Erwachsenenbildung zu formulieren, dem Vorwurf der Beliebigkeit, der Befürchtung »Wozu sind wir dann noch da, wofür noch zuständig?«, der Ermahnung »Wir müssen aber doch (... dieses Thema forcieren, jene Einseitigkeit korrigieren)«, der Frage »Wo bleiben die relevanten Kernthemen?«.

Gerade lebensweltliches oder biographisches Arbeiten sieht sich schon immer einer Vielzahl solcher Einwände ausgesetzt. So wird der Subjektivität generell mißtraut oder kritisiert, der Vermittlungs- und Aufklärungsgedanke werde zugunsten relativistischer Anschauungen und individueller Wahrheiten preisgegeben.[26] Oder es heißt, dem Fortleben von Rassismen und Antisemitismen könne mit dieser Art von Bildungsarbeit nicht vorgebeugt werden, vielmehr berge sie die Gefahr, die Würde der Opfer des Nationalsozialismus zu vernachlässigen oder gar zu verletzen.[27] Jüngste Diskussionsbeiträge rekurrieren auf Vereinfachungen, die für überwunden gehalten werden konnten; sie stellen eine biographisch orientierte Erwachsenenbildung (und ihre Prämissen) grundsätzlich unter Ideologieverdacht.[28] War etwa in den Diagnosen, die die Politikdidaktik seit den 80er Jahren dem Verfall der politischen Bildung ausstellte, biographisches Lernen nur eine von vielen problematisch genannten Modeerscheinungen, so avanciert es mittlerweile bei ausgewiesenen Autoren, die es besser wissen könnten, zu einem Paradigma, das gesellschaftliche Prägungen ignoriere und eine neue therapeutische Zwangsgemeinschaft von Lehrenden und Lernenden aufzubauen drohe. Gegen den Zeitgeist von Individualisierungs-

---

25 Tietgens 1991, S. 212.

26 Klaus-Peter Hufer etwa hat wiederholt seine Distanz gegenüber dem »subjektiven Faktor« in der Bildungsarbeit zum Ausdruck gebracht, siehe z. B. Hufer 1991, insb. S. 11 und 23.

27 Vgl. Bernstein 1995, S. 143.

28 Vgl. Alheit 1996.

theoretikern und »individualisierungsfixierten Erwachsenenpädagogen« müsse die Rationalität seriöser Biographieforschung verteidigt werden.[29]

Wir möchten das von Skeptikern entwickelte Szenario eines selbstbezüglichen Bildungsbiographismus zum Anlaß nehmen, im weiteren auch praktische Erfahrungen mit dem Erzählen und mit biographisch orientierter Bildungarbeit als Ermutigung für eine ernsthafte Subjektorientierung vorzustellen.

2.2 Teilnehmerorientierung und Aneignungsperspektive

Worin besteht der Entwicklungsschritt, den die Erwachsenenbildung von der Teilnehmerorientierung zur Biographie-Orientierung gemacht hat? Einer an den Biographien der Subjekte interessierten Bildungsarbeit geht es um mehr als die Andeutung subjektiver Bezüge von Themen, auch um etwas anderes als die bloße Illustration von Komplexität und Repräsentation von Vieldeutigkeit: es geht um die Selbstthematisierung der Subjekte – oder, um es aus einem anderen Blickwinkel zu formulieren: um die Aufmerksamkeit für den Teil von Lehr-Lern-Pozessen, der die eigensinnige »Aneignung« von Inhalten betrifft. Es geht auch, wie die interpretierenden Metaphern von »Heftpflastern« und »Narben«[30] andeuten, um Verletzungen und Verletzungsgefahren, die von übermächtigen Strukturen ausgehen.

Damit ist zugleich umschrieben, was unter einer Biographie zu verstehen ist. Während der Begriff »Lebenslauf« die äußeren Daten eines gelebten Lebens umfaßt, haben wir es bei einer Biographie mit seiner Innenseite zu tun, mit dem, was der oder die Erzählende – sei es schriftlich oder mündlich – subjektiv zu seiner oder ihrer Lebensgeschichte macht. »In Lebensgeschichten ist nicht nur von Erfolgen oder aktenkundigen Mißerfolgen, auch von mißglückten Versuchen, Demütigungen, Enttäuschungen, Krisen, Zweifeln und Verzweiflungen die Rede und von den mühsamen Versuchen, sie dennoch zum Guten zu wenden, sie in Ge-

[29] Alheit 1996, S. 184 f. – vgl. auch Hufer 1992, S. 156 f.; zur Kritik solcher Sichtweisen: Ciupke/Reichling 1994a.

[30] Henningsen 1981, S. 109; Schulze 1991, S. 146.

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Heidi Behrens-Cobet / Norbert Reichling

Luchterhand

Biographische Kommunikation

Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung

Was geschieht, wenn sich Erwachsenenbildung stärker für die Lebensgeschichten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer öffnet? Deren Expertenschaft für das eigene Leben ernstzunehmen, heißt: die Lernenden in anstrengende, aber lohnende Debatten über ihre Erfahrungen und Deutungen zu verwickeln.

Der vorliegende Text zeichnet nach, welche Entwicklungen die biographische Kommunikation in die Erwachsenenbildung getragen haben; er diskutiert gravierende Einwände und illustriert in seinem Hauptteil an beispielhaften Gruppensituationen, unter welchen Bedingungen biographische Kommunikation organisierte Lernprozesse fördern kann.

Der Band wendet sich an Pädagoginnen und Pädagogen in verschiedenen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung. Er verweist auf Chancen und Probleme einer offenen Didaktik und ermutigt zum Experimentieren mit biographisch orientierter Bildungsarbeit.

Die Autoren:

Heidi Behrens-Cobet, Diplompädagogin, Dr. phil., Jg. 1946, wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW in Essen. Berufliche Erfahrungen in der universitären Weiterbildung, der Gedenkstättenarbeit und der historisch-politischen Bildung. Veröffentlichungen unter anderem zu den Themen Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen, biographisches Lernen und Bildungserfahrungen im sozialdemokratischen Milieu.

Norbert Reichling, M. A., Dr. phil., Jg. 1952, Sozialwissenschaftler, pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Essen). Veröffentlichungen zu Geschichte und Gegenwart der politischen Erwachsenenbildung, zur Arbeiterbewegungskultur, zum Umgang mit dem Nationalsozialismus.

ISBN 3-472-02897-1
03480
9 783472 028970