

Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang
**Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der
Verschränkung von Theorie und Empirie**

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 513-527



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang: Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 513-527 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47665 - DOI: 10.25656/01:4766

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47665>

<https://doi.org/10.25656/01:4766>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<i>Christine Zeuner</i> Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung	465
<i>Jutta Reich/Rudolf Tippelt</i> Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung	480
<i>Jochen Kade</i> Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation	498
<i>Dieter Nittel/Wolfgang Seitter</i> Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie	513
<i>Peter Faulstich</i> Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung	543
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Heinz Reinders</i> Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz	551
<i>Jürgen Raithel</i> Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher	568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter

Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung

Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie

Zusammenfassung: Der Aufsatz beschäftigt sich mit neueren Studien der erwachsenenpädagogischen Biografieforschung, welche die empirische Analyse ihres lebensgeschichtlichen Materials auch mit einer theoretischen Perspektive verbinden. In dieser Fokussierung geraten insbesondere biografiebezogene Studien zur Organisations-, Professions- und Generationsforschung in den Blick. Neben der Verschränkung von Theorie und Empirie ist ein weiteres Kennzeichen dieser Untersuchungen – wie der aktuellen Biografieforschung generell – die gesteigerte Komplexität des Methodendesigns, die sich insbesondere in der Erweiterung des Untersuchungs-Samples, der Methodentriangulation sowie der internationalen Ausrichtung der Forschung niederschlägt.

1. Affinitäten zwischen allgemeiner Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung und Biografieforschung

Während die Durchsetzung der empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an die „realistische Wende“ (Roth) in den 1960er-Jahren zunächst ‚nur‘ auf dem Einsatz quantitativer Verfahren gegründet war, zeichnete sich seit Mitte der 1970er bis weit in die 1990er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts die rasche Expansion qualitativer Verfahren im Allgemeinen und der Biografieforschung im Besonderen ab. Das sich im Zuge dieser Expansion schrittweise ausdifferenzierende Spektrum an qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren ist außerordentlich breit und auf die Erschließung ganz unterschiedlicher Gegenstandsbereiche zugeschnitten (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003; Friebertshäuser/Prengel 1997). Die Biografieforschung nimmt im Korpus der qualitativen Forschungsansätze nicht nur deshalb einen prominenten Platz ein, weil sie über ein spezifisches Set an Methoden verfügt und eine umfangreiche empirische Forschungspraxis vorweisen kann (vgl. Marotzki/Bauer 1996), sondern weil von ihr auch theoriegenerierende Impulse in die allgemeine Erziehungswissenschaft ausgehen (vgl. Koller 1999; Marotzki 1999; Krüger/Marotzki 1999). Die Biografieforschung hat sich insofern als ein produktives Instrument pädagogischer Zeitdiagnose bewährt und einen breiten Kommunikationszusammenhang erzeugt, der Vertretern aus den Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit eröffnet, an den einschlägigen Debatten in der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu partizipieren (vgl. Behnken/Zinnecker 2001; Kraul/Marotzki 2002). Aus grundlagentheoretischer Perspektive erweist sich das Konzept „Biografie“ darüber hinaus als „anschlussfähig“, weil es sowohl eine große Nähe zu dem von Niklas Luhmann vorgeschlagenen Konzept „Lebenslauf“ (als Form und Medium des Erziehungssystems) als auch eine gewisse Kompatibilität gegenüber dem von Dieter Lenzen in die Diskussion eingeführten Modell der Humanontogenese (vgl. Lenzen/Luhmann 1997) aufweist.

Genauso vital und erkenntnisproduktiv, wie sich die Beziehung zwischen Biografie-forschung und allgemeiner Erziehungswissenschaft darstellt, gestaltet sich auch ihr Verhältnis zur Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Alheit 2002; Kade/Nittel 1997). Einen ersten Hinweis auf die „Wahlverwandtschaft“ zwischen Biografie-forschung und Erwachsenenbildungsforschung liefert der Umstand, dass in sämtlichen relevanten Forschungsfeldern (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 94ff.) Beispiele der gegenstandsbezogenen Nutzung der Biografie-forschung vorliegen.¹ Die Nennung von Referenzstudien allein beantwortet jedoch noch nicht die Frage, welches die sachlogischen Gründe für den zentralen Stellenwert biografischer Zugänge zur wissenschaftlichen Erschließung des Lernens von Erwachsenen sind. Hier sind vor allem drei Gründe zu nennen:

- *Zum einen* vermag die Biografie-forschung in methodologischer und forschungslogischer Hinsicht der Interdependenz zwischen Gegenstand und Methode Rechnung zu tragen. In dieser Hinsicht geht es um die wechselseitige Beziehung, die zwischen der sequenziellen Reichweite des Lernens von Erwachsenen (Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug), der Komplexität der Erwachsenensozialisation und der Wahl einer geeigneten Forschungsmethode zur Rekonstruktion von langfristigen Prozessen der Identitätsveränderung zugrunde gelegt werden muss. Sieht man von – aus forschungsökonomischen Gründen nur schwer realisierbaren – qualitativen Längsschnittuntersuchungen einmal ab, sind biografieanalytische Ansätze hier gleichsam dafür prädestiniert, pädagogisch relevante Prozesse im Leben von Erwachsenen mit einem vertretbaren forschungsökonomischen Aufwand wissenschaftlich zu erschließen. Da im Lebensablauf eine Synchronisierung und ein fortwährender Abgleich des formellen, informellen und informalen Lernens stattfinden, liefert die Biografie zudem die Folie einer gegenstandsangemessenen Lernforschung.
- *Zum anderen* ist festzustellen, dass, anders als beim Schulbesuch, die Frequentierung von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung nicht obligatorisch oder gar juristisch kodifiziert ist. Der Tatbestand, dass die kontrafaktische Annahme von Freiwilligkeit zentraler Bestandteil des Rekrutierungsmechanismus in der Erwachsenenbildung ist, erzeugt einen notorischen Bedarf an Adressatenuntersuchungen, die nicht nur bei der Oberflächenschicht der Besuchsmotive stehen bleiben. Die Frage, welche Lagerung der Besuch einer einzigen Veranstaltung oder die Weiterbildungskarriere im Kontext der gesamten biografischen Lebensführung hat, markiert damit ein zentrales Problem in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.
- *Schließlich* ist die Biografie-forschung auch in der Erwachsenenbildung ein produktiver Ort gegenstandsbezogener Theoriebildung: Empirisierung und Theoretisierung verbinden sich innerhalb der erwachsenenpädagogischen Biografie-forschung inso-

1 So etwa für die Lehr-/Lernforschung (vgl. Buschmeyer 1987; Wolf 1985), die Teilnehmer- und Adressatenforschung (vgl. Egloff 1997; S. Kade 1997), die Institutions- und Organisationsforschung (vgl. Sauer-Schiffer 2000; Seitter 1999), die Professionsforschung (vgl. Kade 1989), die historische Forschung (vgl. Behrens-Cobet 1996) und die didaktische Entwicklungsforschung (vgl. Buschmeyer 1995; Theile 2004).

fern auf genuine Weise, als das Lernen Erwachsener gleichzeitig aus der biografisch verankerten Aneignungsperspektive empirisch rekonstruiert *und* im Lichte theoretischer (Modernisierungs-, Organisations- oder Professions-)Perspektiven interpretiert wird.

Im Folgenden möchten wir uns auf diesen letzten Punkt konzentrieren und aus der Fülle interessanter biografiebezogener Studien auf diejenigen Publikationen näher eingehen, die aus der empirischen Auseinandersetzung mit dem lebensgeschichtlichen Material auch Konsequenzen für die Theoriebildung in der Erwachsenenbildung ziehen. Sofern Biografieforschung in der Erwachsenenbildung als Ort der Relationierung von Empirie und Theorie begriffen wird, geraten gegenwärtig vor allem Studien zur Organisations-, Professions- und Generationenforschung in den Blick. An ausgewählten Beispielen wollen wir zeigen, dass die Verschränkung von Biografie und Organisation, die Formen individueller Professionalisierung gerade auch von Nicht-Pädagogen sowie der Zusammenhang von (Inter-)Generationalität und Nicht-Lernen zentrale Bausteine für eine empirisch gewendete Theorie des Lernens Erwachsener darstellen (Kap. 2). Auf den Aspekt der Komplexitätssteigerung des Methodendesigns, der bei den hier vorgestellten Studien – sowie bei neueren Untersuchungen der Biografieforschung generell – zu beobachten ist, zielen unsere abschließenden Bemerkungen (Kap. 3).

2. Organisation – Profession – Generation: Bezugspunkte der (neueren) erwachsenenpädagogischen Biografieforschung

2.1 Biografieforschung und Organisation

Das Verhältnis von Biografie und Organisation wird in den unterschiedlichen Ansätzen, die sich in den letzten Jahren im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Biografieforschung ausdifferenziert haben, in je spezifischer Weise als Entkopplung, Entsprechung, Abhängigkeit oder Verschränkung gewichtet (vgl. Seitter/Kade 2002). Während der *aneignungstheoretische Ansatz* für die Entkoppelung von Biografie und (Erwachsenenbildungs-)Organisation steht und die bildungsbiographische Bedeutung von Angeboten der Erwachsenenbildung aus der eigensinnigen Logik individueller Aneignungsprozesse heraus rekonstruiert, geht es dem *milieutheoretischen Ansatz* um die optimale Abstimmung und Entsprechung von lebensstilspezifischen, bildungsbiographisch verankerten Bildungserwartungen und darauf bezogenen Angeboten der institutionellen Erwachsenenbildung. Der *organisationstheoretische Ansatz* zielt demgegenüber auf die Biografieabhängigkeit von (Erwachsenenbildungs-)Organisationen und thematisiert Biografien als notwendige Ressourcen organisationaler Reproduktion. Im *relationstheoretischen Ansatz* geht es schließlich um die Verschränkung biografischer und institutioneller Perspektiven, um die Gleichzeitigkeit von gegenseitiger Abhängigkeit und differentem Eigensinn, um die Biografieabhängigkeit von Institutionen und die Institutionsabhängigkeit von Biografien.

Für den relationstheoretischen Ansatz steht exemplarisch die Studie „*Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*“ (Seitter 1999). Diese Untersuchung, die im Spannungsfeld von qualitativer Erwachsenenbildungs-, Migrations-, Vereins- und Biografieforschung liegt, versucht am Fall spanischer MigrantInnen der ersten Generation eine *institutionengebundene Vereinsperspektive* mit einer *subjektbezogenen Biografieperspektive* zu verschränken. Dabei zeigt sich eine ebenso deutliche Biografieprägung der Vereine wie eine Vereinsprägung der Biografien, bei der sich Mitgliedereinbindung durch biografieorientierte flexible Spezialisierungsangebote und multiple, institutionell ermöglichte Nutzungsverhältnisse gegenseitig stabilisieren, ohne jedoch ineinander aufzugehen. Die institutionelle Vitalität der (Migranten-)Vereine hängt in hohem Maße von ihrer Integrationsfähigkeit und Bindungskraft für unterschiedliche biografische Lebensphasen und Altersgruppen ab. Die Migrantenvereine sind umso attraktiver, je mehr biografische Mehrfachnutzungen sie zulassen für Kinder, Alte, Dableiber, Rückkehrer, Neuankömmlinge, Deutsche, Ausländer etc. Ihre Öffnungsfähigkeit ist dabei gebunden an Angebote multiperspektivischer Prägung. Während die spanischen Migrantenvereine in den 1960er- und 1970er-Jahren unter Bedingungen ähnlicher biografischer Lebenslagen ihrer Klientel (Eingliederung, kollektive Ausrichtung auf den Demokratisierungsprozess in Spanien) arbeiten konnten, verschieben sich seit den 1980er-Jahren sowohl die quantitativen Verhältnisse als auch die gesellschaftlich-kulturellen Erwartungshaltungen: Frühere Minderheiten werden zu Mehrheiten, die Zahl der Rückkehrer übersteigt die Zahl der Bleiber, passive Mitglieder überwiegen die aktiven Elemente. Diesen Verschiebungen entsprechen auch die veränderten Perspektiven der Mitglieder auf den Verein. Ihre Biografien sind nicht mehr von den ursprünglich akuten Integrationsproblemen geprägt, sondern von der langjährigen (Teil-)Bindung an Deutschland, möglichen Rückkehrabsichten, intergenerationellen Auseinandersetzungen oder neuen Lebensprojekten mit der herannahenden Pensionierung. Während die Vereine somit vor allem hinsichtlich der Bindungsproblematik auf die Biografien ihrer Mitglieder bezogen sind, indem sie durch mehr oder weniger flexible Spezialisierungen Beteiligungsspielräume in Abhängigkeit von biografisch geprägten Erwartungen in der Generationenabfolge anzubieten versuchen, ist der Vereinsbezug von Biografien vor allem durch die vielfältigen (lernbezogenen) Nutzungsoptionen, die im und durch den Verein möglich sind, gegeben. Unabhängig von den Intentionen des Vereins selbst ist er für die Biografien variabel nutzbar, die Beteiligungsintensität kann je nach biografischer Interessenlage flexibel verändert werden. Der Verein bietet Raum sowohl für die Kontinuierung lebenspraktischer Routinen als auch für die Umsetzung fortschrittsorientierter Ambitionen, die Vereinsgemeinschaft kann als Durchgangspassage *und* als Dauerrefugium gleichermaßen dienen.

In historischer Perspektive waren die (spanischen) Migrantenvereine Orte der Reduzierung von Komplexität. Sie ermöglichten eingespielte Routinen, die Kontinuierung von Rollen, die Verortung von Personen, die institutionelle Entlastung für Biografien in Umbruchsituationen und existenzieller Unsicherheit. In gegenwärtiger Perspektive wird die Existenz der Vereine aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen tendenziell selbst zum Problem. Das rasante gesellschaftlich-biographische Veränderungstempo bedroht sie in ihrem Bestand, sodass institutionelle Beharrungstendenzen und Kontinuitätspekti-

ven inhaltliche Reformierungsabsichten stark überlagern. Hatte der Verein ursprünglich über viele Jahre hinweg für den Einzelnen eine Entlastungsfunktion bei der Alltagsbewältigung, so wird er schließlich eher zu einer Belastung für die Individuen, ein zu lösendes Problem, ein zu betreuender Fall. Die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Vereinen und Biografien kehren sich um: *Die Entlastung der Biografien durch die Vereine wird tendenziell zu einer Entlastung der Vereine durch die Biografien.*

Eine derartige relationstheoretische Betrachtungsweise, die auf das gegenseitige Verschränkungsverhältnis von Biografie und Organisation abzielt, wird gegenwärtig in zwei Richtungen weitergeführt: zum einen in pragmatisch-praxisdienlicher Absicht insbesondere im Bereich des Ehrenamts, der Freiwilligenarbeit, des Lernens im sozialen Umfeld oder des bürgerschaftlichen Engagements,² zum anderen in grundlagentheoretisch gewendeter Differenzierung organisationstheoretischer Modelle. In dieser zweiten Perspektive ist insbesondere die Studie von Stefanie Hartz über die „*Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien*“ von Interesse (vgl. Hartz 2004), die eine Anwendung der verschränkungstheoretischen Perspektive auf betriebliche Kontexte leistet. Die Studie verbindet organisations-, biografie- und interaktionstheoretische Zugänge und untersucht am Fall der Einführung von Gruppenarbeit in einem Traditionsbetrieb der Stahlbranche, in welcher Weise sowohl auf individueller wie auf struktureller Ebene dieser einschneidende Eingriff in die Arbeitsorganisation zu Differenzbildungen mit Blick auf die (Organisations-)Vergangenheit führt. Grundlagentheoretisch interessant ist vor allem die Frage nach der Grenzziehung und dem wechselseitigen Bedingungsverhältnis von Individuum und Organisation. Diese Grenze wird von der Autorin als eine komplexe und individuell variierende Grenzziehung konzipiert. Im *Konzept der mentalen Mitgliedschaft*, das als „Produkt der personengebundenen Abgrenzungs- und Aneignungsprozesse“ (ebd., S. 20) verstanden wird, kann Hartz diese Verschränkung und Wechselwirkung aufzeigen. Mentale Mitgliedschaft ist nicht nur die berufsbiographisch überformte Summe der Reaktionen von Organisationsmitgliedern auf die Tatsache ihrer Organisationsmitgliedschaft und der damit verbundenen Organisationsvorgaben, sondern aktives Gestaltungselement der Organisation, das in der Kommunikation ständig prozessiert wird und dadurch die Basis des organisationalen Geschehens bildet. Der Betrieb wird insofern fokussiert als „Ort organisierter Aneignung“ (ebd., S. 62), aber auch als Ort biografischer Prozessierung durch die ständige interaktive Aktualisierung mentaler Mitgliedschaften. „Die Organisation drängt sich den Ak-

- 2 Hier zeigt sich in besonders deutlicher Weise die gegenseitige Verschränkung von biografischen und institutionellen Perspektiven, da die vielfältigen organisatorischen Ausprägungen und institutionellen Verfestigungen des Ehrenamts in hohem Maße vom freiwilligen Engagement ihrer Mitglieder abhängig sind und gerade deshalb ein besonders vielfältig nutzbares Forum zum Ausagieren biografischer (Lern- und Bildungs-)Aspirationen bereitstellen. Darüber hinaus gibt die Fokussierung auf das Ehrenamt und auf die mit ihm verbundene Vereinskultur auch den Blick frei auf ein lange vernachlässigtes Feld der erwachsenenpädagogischen Forschung: nämlich die Vielfalt der informellen Lernwege, Lernmöglichkeiten und Lernressourcen, die im Bereich des Vereinswesens insgesamt gegeben sind (vgl. dazu etwa die Diskussion um das (selbstgesteuerte) Lernen im sozialen Umfeld – Kirchhöfer 2001).

teuren und die Akteure drängen sich mit dem Produkt ihrer Aneignungsprozesse der Organisation auf. Dabei beeinflussen sich Individuum und Organisation wechselseitig, ohne dass sie ihre jeweilige Eigenständigkeit verlieren“ (ebd., S. 66). Organisationale Veränderungsabsichten und insbesondere Innovationsstrategien müssen/sollten daher immer – so ein wesentliches Resultat der Studie – diese doppelte Integrationsproblematik berücksichtigen und danach fragen, „wie die Organisation im biografischen Wissenshaushalt der Akteure vertreten ist“ (ebd., S. 369).

Beide Studien zeigen in unterschiedlicher Weise die Voraussetzungshaftigkeit organisationaler und biografischer Gestaltungsprozesse, die prekäre und komplexe Grenzziehung bzw. Verschränkung zwischen Organisationen und Biografien. Sie verweisen damit auf den unhintergehbaren Zusammenhang von kulturell präformierten Erwartungs- und Karrieremustern, die hochgradig standardisiert, institutionell geprägt und organisatorisch verstetigt sind, wie auch auf deren je individuelle und kontingente Verarbeitung sowie die interaktive Rückwirkung und Wiedereinbindung in die jeweiligen institutionell-organisatorischen Kontexte hinein. Dieses „Doppelgesicht“ von (Biografie-)Arbeit wird in jeder empirisch gewendeten Theorie des Lernens Erwachsener von zentraler Bedeutung sein.

2.2 *Biografieforschung und Profession*

Die Biografieforschung hat in der erwachsenenpädagogischen Professionsforschung bereits eine beachtliche Tradition vorzuweisen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 113ff.). Dies liegt u.a. darin begründet, dass sie besonders gut geeignet ist, langfristig wirksame Vorgänge der berufsbiographischen Motivbildung, der beruflichen Sozialisation, der berufsbiographischen Etablierung – kurz: Prozesse der individuellen Professionalisierung in den Blick zu bekommen. Das nun vorgestellte Vorhaben weicht von der bisherigen Forschungspraxis vor allem unter dem Aspekt der *Nachhaltigkeit* der Forschung und der *Größe* des Samples in starkem Maße ab. In einem gemeinsam mit dem Hessischen Staatsarchiv durchgeführten Projekt werden mehr als hundert autobiografisch-narrative Interviews mit Praktikern in ein *Lebensgeschichtliches Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* überführt, welches als „offenes Archiv“ für die weitere wissenschaftliche Nutzung interessierten Forschern zugänglich ist (vgl. Nittel 2001, 2004). In diesem Vorhaben wird eine Totalerfassung aller Berufsrollen angestrebt, was Interviews mit frei- und nebenberuflichen Dozenten, Kursleitern und Trainern einschließt, aber auch die Berücksichtigung des fest angestellten mikro- und makrodidaktisch tätigen Personals bis hin zu Führungspersonen evoziert. Darüber hinaus werden mit prominenten Zeitzeugen (vgl. Nittel 2003a) autobiografisch-narrative Interviews erstellt, wobei es sich hier insbesondere um in der Bildungspolitik tätige Personen handelt. Schon mit der Zusammensetzung des Samples deutet sich an, dass ein modernes Verständnis von Erwachsenenbildung, das nicht nur die etablierten Einrichtungen, sondern auch die beruflich-betriebliche Bildung sowie die (neuen) sozialen Bewegungen mit einbezieht, gleichsam in den historischen Kontext des Nachkriegsdeutschland bis in die 1980er-

Jahre gestellt wird. Auf diese Weise geraten Personen in den Blick, die in der Zeit kurz vor dem Ersten Weltkrieg bis kurz nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden und somit verschiedene Generationen von Praktikerinnen und Praktikern der Erwachsenenbildung repräsentieren. Mit dieser Kollektion von Biografien soll die (Lebens-)Leistung jener Personen gewürdigt werden, die über viele Jahre aktiv in der und für die hessische/n Erwachsenenbildung gearbeitet haben, wobei es vor allem darum geht, schriftlich nicht kodifiziertes Erfahrungswissen von langjährig aktiven Praktikern der Weiterbildung zu sichern und der Forschung zugänglich zu machen (vgl. Nittel 2002, 2003a).

Eine auch für die überregionale Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung relevante Entdeckung ist, dass auch *Nicht-Pädagogen* einen wichtigen Beitrag zum Aufbau und zur Weiterentwicklung der hessischen Erwachsenenbildung geleistet haben. „Nicht-Pädagogen“ bezeichnen sich in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen ausdrücklich als solche, gehen in ihrem Berufsleben pädagogikfernen Kernaktivitäten nach und zeigen in ihrem Berufswissen eine große Distanz gegenüber pädagogischen Sinnquellen. Unter dieser Kategorie werden Personen gefasst, die weder in einer Bildungseinrichtung federführend tätig waren noch eine genuin erwachsenenpädagogische Berufsrolle innehatten, vielmehr als politische Entscheidungsträger oder in anderer Weise, wie etwa als Angehörige von Aufsichtsräten, die materiellen, zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Institutionen verbessert haben (vgl. Nittel 2003b). Die Würdigung der Rolle von Nicht-Pädagogen in der Geschichte der (hessischen) Erwachsenenbildung wirft die grundlagentheoretische Frage auf, wie Personen ohne geregelte Berufskarrieren oder Studiengänge im Bereich der Weiterbildung eine pädagogische Berufsidentität aufbauen konnten. Der sozialwissenschaftliche Terminus „(kollektive) Professionalisierung“, der auf die Einheit von Verberuflichung und Akademisierung hinweist, greift in dieser Hinsicht zu kurz und muss durch die Kategorie „individuelle Professionalisierung“ ergänzt werden. Diese bezieht sich auf einen Prozess der persönlichen Reifung, des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs und der beruflichen Qualifizierung, der jenseits der Universität durchlaufen wird und im späteren Berufsleben unter den Bedingungen von Handlungsdruck und Entscheidungszwang dennoch ein gewisses Maß an Reflexivität und Professionalität ermöglicht. Die analysierten Lebensläufe zeigen, dass die Kombination von autodidaktischem Selbststudium und milieuspezifischen Sozialisationsformen in Kirchen, Betrieben, Volkshochschulen und Gewerkschaften vielfach ein normales akademisches Studium ersetzt und dass es trotz fehlender universitärer Ausbildung zu einer Annäherung an wissenschaftliche Denkformen und diesbezügliche Haltungen kommt. Auch wenn sich dergestalt Umrisse eines erwachsenenpädagogischen Berufshabitus ausdifferenzieren, tragen fehlende gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen und nicht vorhandene berufspolitische Artikulationsformen dazu bei, dass diese Ansätze zur individuellen Professionalisierung keinen zusätzlichen Schub der kollektiven Verberuflichung erzeugen (vgl. Nittel 2004, 2005).

Als weiterer überraschender Befund zeichnet sich in Bezug auf die „Lagerung der Erwachsenenbildung“ eine Homologie zwischen der gesamtgesellschaftlichen und der berufsbiographischen Situierung der Erwachsenenbildung ab: In dem gleichen Maße, wie auf dem gesamtgesellschaftlichen Handlungstableau die Erwachsenenbildung in

den dominanten Funktionsbereichen (Gesundheit, Religion, Wirtschaft, Kultur, Politik, Erziehungs- und Bildungswesen) eine eher randständige Stellung einnimmt bzw. hier auf eine ganz bestimmte Funktion reduziert wird, zeichnet sich auch auf der Ebene der Gestaltung der berufsbiographischen Lebensführung eine fehlende Zentralität bzw. „Exklusivität“ ab. So geht aus den biografischen Gesamtformungen³ der Zeitzeugen eindeutig hervor, dass nicht die Sinnwelt der Erwachsenenpädagogik und das diesbezügliche Handlungstableau den faktischen Fluchtpunkt ihrer beruflichen Identität darstellen, sondern dass die Akteure in ihren berufsbiographischen Karrieremustern und den entsprechenden Orientierungsstrukturen beständig zwischen Erwachsenenbildung und anderen Sinnwelten oszillieren. Während einige sich zwischen Erwachsenenbildung und Parteipolitik hin und her bewegen, pendeln andere zwischen Kulturpolitik und Erwachsenenbildung, sozialer Bewegung und Erwachsenenbildung oder Gewerkschaftsarbeit und Erwachsenenbildung. Wiederum andere werden weit wirkungsvoller von der sozialen Gravitation der Schule, der Landwirtschaft, dem Sport oder dem Ehrenamt als von genuin erwachsenenpädagogischen Orientierungssystemen angezogen. *Das in der Professionsforschung bereits beschriebene Fehlen eines Zentralwertbezugs der „Bildung des Erwachsenen“ reproduziert sich damit auch in den Biografien ihrer Protagonisten.* Ob sich dieses grundlegende Phänomen bei der jungen Generation, die durch eine akademische Ausbildung geprägt worden ist, tatsächlich geändert hat, werden zukünftige Forschungen zeigen müssen.

2.3 *Biografieforschung und Generation*

Einen weiteren aktuellen Strang erwachsenenpädagogischer Biografieforschung stellt die zunehmende Thematisierung von Biografien mit Blick auf Generation und intergenerationale Transmissionsprozesse dar. Eine Generation wird gemeinhin als ein soziales Aggregat von benachbarten Altersgruppen definiert, das sich in seinen spezifischen Handlungsformen, Einstellungen und Grundhaltungen von anderen Altersgruppen signifikant unterscheidet. Da die soziale Kategorie Generation in zeitlicher und quantitativer Hinsicht die Kategorie Biografie übersteigt, mutet die Zuordnung von Projekten der Generationsforschung zur Biografieforschung auf den ersten Blick etwas gewöhnungsbedürftig an, und in der Tat liegen den ersten einschlägigen Untersuchungen keine lebensgeschichtlichen Interviews, sondern Gruppendiskussionen zugrunde (vgl. Bohnsack 1989). Die in den letzten Jahren zu registrierende stärkere Verschränkung der Generations- mit der Biografieforschung ist vor allem auf die häufigere Nutzung des autobiografisch-narrativen Interviews in der Kohortenforschung *und* auf die thematische

3 Unter biografischer Gesamtformung versteht man die „dominante Ordnungsgestalt, die der Lebensablauf im Verstreichen der Lebenszeit für den Biographieträger, seine signifikanten Interaktionspartner, aber auch für dritte Beobachter allmählich annimmt“ [...]. Die Gestalt „existiert [...] als faktisch für den Lebensablauf und in der tagtäglichen Alltagsrealität wirksames Orientierungs- und Steuerungspotential, das nur teilweise bewusst-thematisch erfasst oder gar nur verzerrt theoretisch bearbeitet wird“ (Schütze 1981, S. 104).

Entgrenzung der Biografieforschung in Richtung Generationsforschung zurückzuführen. Beide Tendenzen haben auch in der Erwachsenenbildung wachsende Bedeutung.

Für den Versuch, den Zusammenhang von Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen zu rekonstruieren, steht exemplarisch die vordergründig nicht primär erziehungswissenschaftlich angelegte, sondern zeitdiagnostisch akzentuierte Untersuchung von „*Biografien und Mentalitäten in Ostdeutschland*“ (Alheit/Bast-Haider/Drauschke 2004). Unter Mentalität verstehen die Autoren eine gemeinsam geteilte, langfristig wirksame Orientierungsstruktur, die mit den jeweils vorherrschenden geschichtlich-gesellschaftlichen Realitäten eine je spezifische Amalgamierung eingeht und auf die Biografien abfährt. Intergenerationalität stellt einen Lernmechanismus dar, der für die Weitergabe von Orientierungs- und Deutungsmustern im Prozess familiärer Interaktion und Reproduktion sorgt. Während Mentalitätsstrukturen – so die Vorannahme der Projektmitarbeiter – als zentrales Medium der Beförderung, aber auch der Behinderung des lebenslangen Lernens fungieren, übersteigen die möglichen intergenerationalen Lerneffekte die Spanne des lebenslangen Lernens Einzelner und tangieren die Lernbiographien von Familien oder größerer sozialer Einheiten. Die Forscher haben paarweise je 43 autobiografisch-narrative Interviews mit Großeltern und deren Enkelkindern aus Eisenhüttenstadt/Oberlausitz erhoben; hier handelt es sich um eine von den Folgen der Wiedervereinigung besonders betroffene Region, die trotz einer großen Abwanderungsrate eine Arbeitslosenquote von 20% bis 25% aufweist und einen massiven Verlust der Qualifikationselite zu beklagen hat. Eisenhüttenstadt umweht der Mythos, die erste sozialistische Stadt zu sein, die in der Planwirtschaft Vorbildfunktion hatte und deren Entwicklung bis zur Auflösung der DDR „zwischen hochgeplannter Planung, dem heroischen Einsatz der Aufbaugeneration und drastischen Modernisierungsversäumnissen hin und her schwankt“ (ebd., S. 86). Das Forschungsprojekt arbeitet drei Typen von intergenerationalen Konstellationen des Lernens heraus, den *Persistenz*-, den *Modernisierungs*- und den *Bruch-Typus*. Den Bruch-Typus kennzeichnet eine signifikante Differenz im Habitus, im Lebensstil und in der beruflichen Situation der Großeltern und der Enkel, wobei soziale Abwärtsbewegungen wahrscheinlicher sind als Prozesse der sozialen Konsolidierung und des Aufstiegs. Der Modernisierungs-Typus zeigt markante Veränderungen zwischen der Großeltern- und der Enkelgeneration nicht nur im Sinne von sozialem Aufstieg und beruflicher Mobilität, sondern auch im Sinne der dominanten Deutungs- und Orientierungsmuster. Hier zeichnen sich ein deutlicher Individualisierungsschub und ein Zuwachs an Reflexivität ab. Der Persistenz-Typus ist durch die rigide Identifikation mit familiären Aufträgen, Vergemeinschaftung, Traditionalismus und die Tendenz zur Harmonisierung gekennzeichnet. Die Dominanz dieses Typus spiegelt ein hohes Maß an sozialer Erstarrung und gleichsam ein Klima der sozialen Regression in der untersuchten Region wider. Der Befund, dass größere Gruppen „moderner Gesellschaften sich gleichsam weigern, ihre soziale Situation zu verändern und diese ‚Botschaft‘ auch an die Folgegeneration weiter vermitteln“ (ebd., S. 324), wird als intergenerationale Modernisierungsresistenz und als Zeichen für das Fortbestehen „einer Ständegesellschaft ohne Stände“ (ebd., S. 325) gedeutet. In theoretischer Hinsicht ist die Studie vor allem deshalb interessant, weil sie Bio-

grafieforschung als Medium der Gesellschaftsanalyse nutzt und dabei das Mentalitätsprofil einer „modernisierungsgehemmten, in ihren mikrosozialen Reproduktionsstrategien strukturkonservativen und mental sich abdichtenden Teilgesellschaft“ (ebd., S. 340) beleuchtet. Darüber hinaus leistet die Untersuchung eine Präzisierung des in früheren Arbeiten nur heuristisch akzentuierten Konzeptes „Biografizität“. Insgesamt lenkt der Befund einer intergenerationalen Modernisierungsresistenz die Aufmerksamkeit verstärkt auch auf die Schattenseiten des lebenslangen Lernens, auf die widersprüchliche Einheit individueller Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Dienste des kollektiven Um- und Verlernens sowie Nichtlernens, sodass allzu optimistisch gefärbte Sichtweisen und Erwartungen an das lebenslange Lernen, wie sie teilweise von der Bildungspolitik vertreten werden, revidiert werden müssen.

Auf eine etwas andere Weise, als es sich in der Untersuchung von Alheit/Haider/Drauschke abzeichnet, wird in der Studie über „*Biografische Prozessstrukturen, Generationslagerung und lebenslanges Lernen/Nichtlernen*“ (Wagner 2004) eine negative Abgrenzung zum lebenslangen Lernen etabliert. Erstmals spielt in einer Studie zu diesem Themenkomplex die Kategorie „Nichtlernen“ eine zentrale Rolle. Dieser scheinbar nebensächliche Aspekt lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung bislang kein explizites Differenzschema zum lebenslangen Lernen ausformuliert worden ist. Das Fehlen eines solchen Differenzschemas hat in der konkreten Forschungspraxis, aber auch in eher bildungsphilosophischen Diskursen zur Folge, die absolute Metapher (Blumenberg) „lebenslanges Lernen“ – auch in positiver Weise – nicht trennscharf definieren zu können, weil die Negation, die *andere Seite* des Phänomens eine leere Form markiert. Karin Wagner zeichnet in ihrer Studie, die sich im Spannungsfeld von biografieanalytischer Generationsforschung, Lehr-/Lernforschung und Geschlechterforschung bewegt, das Portrait einer generationsübergreifenden männlichen Alterskohorte der Jahrgänge 1930 bis 1939. Erziehungswissenschaftlich ist diese Männergruppe deswegen interessant, weil es sich hier um die Aufbaugeneration handelt, die in den Veranstaltungen der allgemeinen und der zielgruppenorientierten Weiterbildung eher unterrepräsentiert ist, wobei der genaue Blick auf die Statuspassage des Ruhestandes die Frage evoziert, ob dieses kritische Lebensereignis gesteigerte Formen des Lernens auslöst. Die Autorin kann die auch in der Literatur stillschweigend unterstellte These homogener Manifestationsformen des lebenslangen Lernens widerlegen und generationsspezifische Lernmodi, Lerndimensionen, Lernorte und Lernstrategien rekonstruieren. Überzeugend kann der Nachweis erbracht werden, dass bei allen Befragten bis zur Phase des Übergangs in das Erwachsenenalter die wegweisenden Dispositionen für das lebenslange Lernen gelegt worden sind. Mit Blick auf die biografischen Dispositionen unterscheidet Wagner zwischen fünf Grundmustern: Während einige Akteure die Handlungsorientierung des sozialen Aufstiegs als Reaktion auf die Erfahrung des familiären Statusverlustes im Zuge des Zweiten Weltkrieges entwickeln, kommt es bei einer anderen Gruppe zur Entwicklung kreativer Potenziale als Reflex auf die kriegsbedingte Erfahrung des „geschenkten Lebens“. Bei einer dritten Gruppe von Männern zeichnet sich schon in Kindheit und Jugend ab, dass die Primärsozialisation durch negative kollektiv-historische Ereignisse überformt wurde, die in der Primär- und

Sekundärsozialisation zu Prozessen des Erleidens und zu sozialer Überanpassung führen. Eine vierte Gruppe macht die „Erfahrung des ungelebten Lebens“, wobei sich in späteren Phasen der hartnäckige Fortbestand biografischer Suchbewegungen und diesbezüglicher Lernformen abzeichnet. Die fünfte Gruppe sammelt extrem widersprüchliche Erfahrungen im Kontext des Zweiten Weltkrieges, die zu kognitiven Dissonanzen und zur Aufschichtung reflexiver Potenziale führen. Analog zu der genannten Fünfteilung bei den Dispositionen kann Wagner die Verzahnung von Identitätsformationen und konkreten Ausdrucksformen des lebenslangen Lernens über die gesamte Lebensspanne hinweg unter *fünf generationsspezifischen Lernmodi* zusammenfassen: Aufstiegsorientierung, Kreativität, konditionelle Reaktions- und Anpassungsprozesse, biografische Suchbewegung, Verstetigung von Reflexivität. Mit diesem Kategorienschema vermag die Autorin alle ihre insgesamt 20 Interviewpartner einzuordnen. Die Studie ist vor allem deshalb instruktiv, weil sie durch die Wahl des autobiografisch-narrativen Interviews zum einen eine hohe Kongruenz zwischen Themenstellung und Methode herstellt und zum anderen die schon seit langem überfällige biografieanalytische Reinterpretation des lebenslangen Lernens mithilfe der grundlegenden Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981) leistet.

Auch wenn die beiden vorgestellten Studien sehr unterschiedliche Wege der Generationsforschung und der Bezugnahme auf das lebenslange Lernen aufzeigen, so zeichnen sich beide doch durch die Generierung von Kategorien aus, die in mehrfacher Weise gegenüber der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung anschlussfähig sind: Die Arbeit von Alheit/Bast-Haider/Drauschke ist wegweisend für erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen und eine Theorie des kollektiven Lernens, wobei hierbei die Rolle der Familie als Lernkatalysator bzw. Lernverhinderer aufscheint. Wagners Studie liefert ein Kategoriengerüst zur Analyse von identitätsstiftenden Lernprozessen im Kontext der Lebensspanne, wobei sich die strategisch wichtige Rolle des Nichtlernens abzeichnet. Dieses kann die fallspezifische Ausprägung entweder der ausdrücklichen Lernverweigerung oder der Ausblendung und Verdrängung existenzieller Erfahrungen im Kontext der biografischen Eigentheorie annehmen.

3. Komplexitätssteigerung des Methodendesigns und forschungspraktischer Anwendungsbezug

Die hier vorgestellten Studien verbindet neben ihrer Verzahnung von empirischer Analyse und theoretischer Perspektivierung auch eine gesteigerte Komplexität ihres Methodendesigns. Diese Komplexitätssteigerung, die in der gegenwärtigen Biografieforschung generell als Trend zu beobachten ist, betrifft u.a. die Erweiterung der Untersuchungssamples, die Triangulation unterschiedlicher Methoden sowie die verstärkte internationale Ausrichtung der Forschung. Neben diesen drei forschungsmethodologischen Dimensionen ist in der erwachsenenpädagogischen Biografieforschung derzeit noch ein weiterer, eher forschungspraktischer Trend zu verzeichnen, der den Diagnose-, Handlungs- und Anwendungsbezug von biografischer Forschung stärker akzentuiert. Inwie-

weit sich diese vier Tendenzen in den nächsten Jahren verfestigen und sich zu möglichen Schwerpunkten erwachsenepädagogischer Biografieforschung verdichten werden, bleibt allerdings abzuwarten. Unsere abschließenden methodischen Bemerkungen haben daher einen eher zukunftsgerichteten, spekulativen Charakter.

Was die Erweiterung des Samples angeht, so zeichnet sich diesbezüglich nicht nur die bloße Ausdifferenzierung qualitativer Dimensionen im Sinne der Ausdehnung maximaler Kontraste ab, sondern das schlichte Phänomen der Vergrößerung der Datengrundlage. Während es bislang aus forschungswirtschaftlichen Gründen üblich war, mit Datenkränzen von 10 bis maximal 30 Interviews zu arbeiten, operieren heute manche Forschungsprojekte mit wesentlich größeren Stichproben.⁴ Mit einer derartigen Ausweitung entstehen neue Anforderungen vor allem an die Datenauswertung. Die Fragen, welche Rolle hierbei computerunterstützte Formen des Codierens spielen und auf welche Weise extensive Auswertungsmodi und Abkürzungstechniken der Analyse kombiniert werden können, sind zum jetzigen Zeitpunkt allerdings (noch) nicht zu beantworten.⁵

Mit dem eben angerissenen Aspekt unmittelbar verbunden ist der Trend in Richtung Methodenmix bzw. Methodentriangulation. Paradigmatisch für diese Tendenz steht die Jahrestagung 2004 der Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ der DGfE, die sich unter dem Motto „Bild und Text – Methoden und Methodologien“ intensiv mit Bild- und Videoanalysen beschäftigt hat. Darüber hinaus wird aber auch eine Verschränkung mit anderen Methoden, wie etwa Dokumentenanalyse, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung und Interaktionsanalyse, angestrebt. Ob und inwieweit mit der gleichzeitigen Nutzung die Schwächen und blinden Flecken der jeweiligen Einzelmethoden überwunden werden können und tatsächlich ein Mehr an Erkenntnisgewinn (im Sinne von Differenzierung, Variation oder Validität) erzielt wird, muss die konkrete Forschungspraxis zeigen. Studien wie die von Stefanie Hartz belegen jedenfalls die empirische Produktivität und theoretische Ergiebigkeit von Verfahren der Methodentriangulation.

Die internationale Dimension der erwachsenepädagogischen Biografieforschung ist schwerpunktmäßig auf den seit 1993 abgehaltenen Konferenzen zur Biografieforschung der ESREA (European Society for Research in the Education of Adults) vorangetrieben worden. Der Ausprägungsgrad international ausgerichteter Biografieforschung, der in der deutschen Erwachsenenbildung bislang eher schwach ist, wird durch die Dynamik der europäischen Einigung und den daraus erwachsenden Zwang zur Netzwerkbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit eine qualitative Stärkung erfahren. Nicht zuletzt die finanziellen Anreizsysteme, die von den großen europäischen Wissenschaftsorganisationen geschaffen werden, dürften hier die entsprechenden Impulse setzen.

Der Anwendungsbezug der erwachsenepädagogischen Biografieforschung, der hier als letzter Trend kurz skizziert werden soll, erstreckte sich über viele Jahre hinweg vor

4 So liegen dem hessischen Zeitzeugeninterviewprojekt bereits 140 autobiografisch-narrative Interviews zugrunde, während die Studie von Alheit/Bast-Haider/Drauschke auf 86 Interviews basiert.

5 Zur computergestützten Analyse qualitativer Daten allgemein (vgl. Kuckartz, U. 1999).

allem auf die biografische Methode als didaktisches Konzept in der Erwachsenenbildung (vgl. dazu etwa Behrens-Cobet/Reichling 1997; Schlüter/Schell-Kiehl 2004) oder auf die Nutzung lebensgeschichtlicher Interviews in der Fortbildung des Personals. In den letzten Jahren werden biografiebezogene Forschungsmethoden jedoch auch verstärkt zur Analyse und Prognose von – biografisch erworbenen – Kompetenzen genutzt.⁶ Symptomatisch für diese Tendenz ist die Studie „Die Kompetenzbiographie“ (Erpenbeck/Heyse 1999), in der nicht nur danach gefragt wird, in welchen biografischen Prozessen Kompetenzen erworben werden, sondern auch ein „kompaktes, wenig Zeit beanspruchendes Instrumentarium zur Messung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung“ vorgestellt wird, „das es gestattet, vorhandene Kompetenzniveaus zu charakterisieren und künftige Kompetenzen zu initiieren“ (ebd., S. 16).⁷ Inwieweit das programmatisch vorgestellte und exemplarisch vorgeführte Verfahren auch unter praxisbezogenen Ernstbedingungen prognosesichere Ergebnisse zeitigt, wird von den Autoren allerdings nicht weiter publizistisch dokumentiert. Im Interesse einer kumulativen Erkenntnisgewinnung im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Biografieforschung wäre es allerdings wünschenswert, Genaueres über die weitere Nutzung derartiger innovativer und anwendungsbezogener Methoden zu erfahren. Nur eine längerfristig angelegte, von temporären Verwertungsgedanken der Bildungspolitik entlastete Forschungskultur vermag einen Rahmen zu bieten, um forschungsorientierten Praktikern und anwendungsorientierten Biografieforschern die Möglichkeit zu eröffnen, in ein konstruktives Gespräch miteinander einzutreten. Das Verhältnis von Biografieforschung und biografischer Methoden in der konkreten Bildungsarbeit wäre ein solches – gelungenes – Beispiel wechselseitigen Dialogs.

Literatur

- Alheit, P. (2002): Biografieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 211-240.
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P. (2004): Die verspätete Gesellschaft. Eine Mehrgenerationenstudie zur Mentalitätsentwicklung in Ostdeutschland. Frankfurt a.M.: Campus.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2001): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Behrens-Cobet, H. (1996): Abschiede vom Proletariat? Lebenslagen und Bildungsgeschichten ehemaliger Mitglieder der Essener SAJ. Bonn: Dietz.

- 6 Zeitgeschichtlicher Hintergrund für diese Neuausrichtung ist u.a. der Transformationsprozess in Ostdeutschland von der Plan- zur Marktwirtschaft und die damit verbundene Kompetenzentwicklung/-veränderung der erwachsenen Erwerbsbevölkerung. Forschungsstrategisch und forschungspraktisch wird dieser Prozess von der „Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management“ begleitet, in der seit mehreren Jahren im Forschungsschwerpunkt „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ intensiv über die verschiedenen Dimensionen von Kompetenzerwerb, -messung und -entwicklung gearbeitet wird.
- 7 Kompetenzbiografie ist insofern für die Autoren doppelt markiert: als analytisch-deskriptiver und diagnostisch-präskriptiver Begriff, als retrospektives und prospektives Verfahren, als Gegenstand und Methode.

- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biografische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Buschmeyer, H. (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt a.M.: PAS.
- Buschmeyer, H. (1995): Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum Biografischen Lernen. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Egloff, B. (1997): Biografische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biografieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a.M.: DIE.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Hartz, S. (2004): Biografizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J./Nittel, D. (1997): Biografieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 745-759.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand, Frankfurt a.M.: DIE.
- Kirchhöfer, D. (2001): Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster: Waxmann, S. 95-145.
- Koller, H.-Ch. (1999): Bildung im Widerstreit. München: Fink.
- Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.) (2002): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuckartz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, S. 325-341.
- Marotzki, W./Bauer, W. (Hrsg.) (1996): Magdeburger Bibliographie zur Biografieforschung. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Nittel, D. (2001): 100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen – eine Projektskizze. In: Hessische Blätter für Volksbildung 51, S. 69-83.
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-286.
- Nittel, D. (2003a): Spuren demokratisch-staatsbürgerlichen Handelns. Illustriert am Beispiel von Material aus dem Projekt „100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen“. In: Dewe, B./Wiesner,

- G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Demokratie und Erwachsenenbildung. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, S. 198-208.
- Nittel, D. (2003b): Pädagogisches Handeln von „Nichtpädagogern“. Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem Protagonisten der betrieblichen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 53, S. 96-119.
- Nittel, D. (2004): Berufliche Selbstbeschreibungen und Biografie: Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Bad Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 343-359.
- Nittel, D. (2005) : Der Entwicklungspfad „individuelle Professionalisierung“. Befunde aus einem erwachsenenpädagogischen Zeitzeugenprojekt. In: Riemann, G./Reim, Th./Nagel u.a. (Hrsg.): Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Schütze. Opladen: Leske + Budrich (im Druck).
- Sauer-Schiffer, U. (2000): Biografie und Management: Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biografie in handlungstheoretischer Perspektive. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.
- Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen: Leske + Budrich.
- Seitter, W./Kade, J. (2002): Biografie – Institution – Wissen. Theoriebildung und Forschungsprojekte der neueren Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 241-269.
- Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.) (2004): Erfahrung mit Biografien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Theile, E. (2004): Die „Schreibwerkstatt“ als Möglichkeit des biografischen Lernens. In: Der pädagogische Blick 12, S. 195-206.
- Wagner, K. (2004): Biografische Prozessstrukturen, Generationslagerung und lebenslanges Lernen/Nichtlernen. Eine biografieanalytische Studie auf der Grundlage autobiografisch-narrativer Interviews mit Männern der Alterskohorte 1930 – 1939. Diss. Frankfurt a.M..
- Wolf, H.K. (1985): Bildung und Biografie. Der zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim, Basel: Beltz.

Abstract: *The article deals with recent studies in research on biographies in adult education which combine the empirical analysis of the biographic material with a theoretical perspective. By choosing this focus, biography-related studies of research on organization, profession and generation, in particular, are taken into account. Besides the linking of theory and empirical analysis, these studies - just as modern biographical research, in general - are furthermore characterized by an increased complexity in methodological design, as is evident, above all, in the expansion of the research samples, the methodological triangulation, and the international orientation of the research.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Dieter Nittel, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Fachbereich Erziehungswissenschaft, Robert Mayer Str. 1, 60054 Frankfurt a.M., E-Mail: Nittel@em.uni-frankfurt.de.

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6B, 35039 Marburg, E-Mail: seitter@staff.uni-marburg.de.