

Kade, Jochen; Nolda, Sigrid
**1984/2009 - Bildungsbiografische Gegenwart im Wandel von
Kontextkonstellationen**

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 4, S. 588-606



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen; Nolda, Sigrid: 1984/2009 - Bildungsbiografische Gegenwart im Wandel von Kontextkonstellationen - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 4, S. 588-606 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146744 - DOI: 10.25656/01:14674

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146744>

<https://doi.org/10.25656/01:14674>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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 this 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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2014

■ *Thementeil*

**Child Well-being. Potenzial und Grenzen
eines Konzepts**

■ *Allgemeiner Teil*

1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwart
im Wandel von Kontextkonstellationen

Über Julius Langbehn (1851–1907), die völkische
Bewegung und das wundersame Image
des ‚Rembrandtdeutschen‘ in der pädagogischen
Geschichtsschreibung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts

Tanja Betz/Sabine Andresen

Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts.

Einführung in den Thementeil 499

Florian Eßer

„Das Glück das nie wiederkehrt“ – Well-being in historisch-systematischer Perspektive

505

Susann Fegter

Räumliche Ordnungen guter Kindheit – Zum Potenzial

praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung 520

Sabine Andresen/Ulrich Schneekloth

Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel

der World Vision Kinderstudie 2013 535

Gerry Redmond/Jennifer Skattebol

Filling in the Details – Significant events and economic disadvantage among young people in Australia

552

Asher Ben-Arieh

Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being:

The role of international studies and children as active participants 569

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Child Well-being“ 582

Allgemeiner Teil

Jochen Kade/Sigrid Nolda

1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwart im Wandel
von Kontextkonstellationen 588

Christian Niemeyer

Über Julius Langbehn (1851–1907), die völkische Bewegung
und das wundersame Image des ‚Rembrandtdeutschen‘
in der pädagogischen Geschichtsschreibung 607

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2013 622

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Child Well-Being – A concept’s potentials and limits

Tanja Betz/Sabine Andresen

Child Well-Being – A concept’s potentials and limits. An introduction 499

Florian Eßer

“The Happiness That Never Returns” – Well-being from a historical-systematic perspective 505

Susann Fegter

Spatial Configurations of a Good Childhood – On the potential of praxeological approaches to research on child well-being 520

Sabine Andresen/Ulrich Schneekloth

Well-Being and Justice. Conceptual perspectives and empirical findings of research on childhood as illustrated by the World Vision Children’s Study 2013 535

Gerry Redmond/Jennifer Skattebol

Filling in the Details – Significant events and economic disadvantage among young people in Australia 552

Asher Ben-Arieh

Social Policy and the Changing Concept of Child Well-Being: The role of international studies and children as active participants 569

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Child Well-Being – A concept’s potentials and limits” 582

Contributions

Jochen Kade/Sigrid Nolda

1984/2009 – Education-biographical presences in the context of changes in context constellations 588

Christian Niemeyer

On Julius Langbehn (1851–1907), the voelkish movement
and the wondrous image of the “Rembrandt German”

in pedagogical historiography 607

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2013 622

Impressum U3

Allgemeiner Teil

Jochen Kade/Sigrid Nolda

1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen

Zusammenfassung: Bildungsbiografien sind – so die Annahme – eine Serie von in den Lebenslauf eingebetteten, je gegenwartsabhängigen differenten Bildungsgestalten. Der Beitrag fokussiert vor diesem Hintergrund die lebensweltlich-gesellschaftlichen Gegenwarten, aus denen heraus Bildungsbiografien jeweils erzählt werden. Im Mittelpunkt stehen zwei 25 Jahre auseinanderliegende Bildungsgestalten einer Person. Von ihnen ausgehend wird der diskontinuierlich-kontinuierliche Wandel von Bildungsbiografien rekonstruiert. Zu deren näherer Bestimmung werden Prozesse der Kontextuierung und Umkontextuierung von massenmedialen, erziehungswissenschaftlich-pädagogischen und zeit-kulturellen Kontexten im Zeitraum zwischen 1984 und 2009 analysiert. Diese Kontextkonstellationen machen Biografieforschung zu einer aufschlussreichen Ressource erziehungswissenschaftlicher Zeitdiagnose.

Schlagworte: Bildungsbiografie, Gegenwarten, Individualität, Kontextualisierung, Zeitdiagnose

1. Individualität und Kontextualität. Biografieforschung als erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnose

Unter den Bedingungen der für moderne Gesellschaften charakteristischen Individualisierung von Lebenslagen und Lebensläufen (vgl. Schroer, 2008) sowie der damit einhergehenden Universalisierung des Pädagogischen (vgl. Kade, Lüders & Hornstein, 1993) besteht die zunehmend selbstverständlich gewordene Erwartung an jeden Einzelnen, sein Leben selbstverantwortlich zu gestalten und sich, orientiert an neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und individuellen Ansprüchen, weiterzuentwickeln. Individualität wird zum gesellschaftlichen und pädagogischen Leitbegriff.¹ Dies gibt

1 Zur Anspruchsindividualität vgl. Luhmann, 1989; Lehmann, 2012; Kade & Nolda, 2014; zum Zusammenhang von Bildung und Individualität vgl. Koselleck, 2003; Kade, 2012; zur Fokussierung von Bildungsforschung auf Individualität vgl. Tenorth, 2003; zum Verhältnis von Individuum und Individualität vgl. Luhmann, 1989; zu Formen der Individualität vgl. Kade, 2013.

Bildungsbiografien eine herausragende Bedeutung (vgl. etwa Koller, 2012).² Sie sind eine Figur der Subjektivität, genauer: des Vermögens der Freiheit des einzelnen, sich als Subjekt seines Lebens in zumindest relativer Autonomie gegenüber seinem Lebenslauf hervorzubringen. Bildungsbiografien sind die kulturell prominente Form (vgl. Nassehi, 1994), in der der/die einzelne sich und anderen – im Modus der Performanz (vgl. Kade & Nolda, 2013; Kolesch, 2009; Reh, 2001) – kommuniziert, dass und wie er/sie sich diese gesellschaftlichen Erwartungen zu eigen gemacht hat. Erwartet wird, dass Individuen eine „eingebaute Selbstbeschreibung mit sich herumtragen, um bei Bedarf über sich Auskunft zu geben“ (Luhmann, 1989, S. 252).

Selbstbeschreibungen sind immer vorläufig und fragmentarisch. Sie sind keine einmalige Leistung, die sich in einer einzigen Biografie bereits ausreichend verkörpern könnte (und damit rekonstruieren ließe). Biografien sind vielmehr der Inbegriff einer Folge von bildungsbiografischen Gestalten, die aus je spezifischen „Ereignisgegenwarten“ (Nassehi, 2006, S. 243) im Lebenslauf heraus hervorgebracht und kommuniziert werden. Sie sind multiple Ereignisse mit Zeitindex, die den Lebenslauf über seine ganze Dauer hinweg als dessen andere Seite begleiten.³ Als solche Ereignisgegenwarten sind Bildungsbiografien im Lebenslauf der Ort der Darstellung von gegenwärtigem Neuem und der Entwicklung von zukünftigem Neuem, damit von Individualität in einem emphatischen Verständnis.⁴

Da sich im Zeitverlauf nicht nur die Biografiegestalten, sondern auch ihre jeweiligen Kontexte wandeln, gewinnt die Biografieforschung durch Forschungsdesigns, die für die Zeitlichkeit und damit Prozessualität sozialer Realität sensibel sind, neue bildungsmethodologisch folgenreiche Perspektiven. Es eröffnen sich auch neue Perspektiven für die Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in einem komplexeren theoretischen Rahmen als bisher. Biografieforschung kann wieder stärker als Zeitdiagnose akzentuiert werden. Als zeitdiagnostische Ressource werden Biografien umso aufschlussreicher, je stärker sich ihre gesellschaftlich-lebensweltlichen Kontexte wan-

2 Zur Modernisierung erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung vgl. Kade & Hof, 2010; zur Differenzierung von Biografie und Karriere als Formen der Selbstbeschreibung vgl. Kade & Nolda, 2012.

3 Ausdrückbar ist dies in der Formel $B(\text{ildungs})B(\text{iografie}) = B(\text{ildungs})G(\text{estalt}) I, II, III, \dots n$. Theoretisch ist darauf mit dem (Vorschlag eines) Wechsel(s) von der einzelnen Biografie über das Theorem serieller Biografien zum Prozess des Biografisierens (vgl. Kade, 2011; Hof, Kade & Fischer, 2010) und zum „doing biography“ (vgl. Dausien & Kelle, 2005) geantwortet worden. Empirisch wird damit ein Plädoyer für qualitative Studien verbunden, die mit Längsschnittsdesigns arbeiten (vgl. Fischer & Kade, 2012).

4 In diesem Sinne auch Kollers Erwägung, Bildung „weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang“ zu sehen (2012, S. 169). Die Erfindungen von Neuem sind dabei keineswegs (nur) als Resultat von Entscheidungen zu sehen. Sie haben zugleich den Charakter von (unerwarteten, nicht gewollten, nicht intendierten) bildungsbiografischen Ereignissen. Zum Verhältnis von Entscheidung und Ereignis in und von Biografien vgl. Kade & Nolda, 2013.

deln, wenn Individualitäten entsprechend mehr als nur differente Verkörperungen im Rahmen einer mehr oder weniger breiten, insgesamt aber ‚sicheren‘ Normalität sind. Im Sinne der von Giddens (1988) beschriebenen Doppelbewegung der Strukturierung der Struktur sind Bildungsbiografien auch individuelle (Mit-)Erfindungen noch unbegriffener gesellschaftlicher Strukturmodelle von Lebensverläufen und ihren subjektiven Beschreibungsmustern.

Im Folgenden rückt deshalb das Moment der Gegenwartsabhängigkeit von (Bildungs-)Biografien in den Mittelpunkt. Aus der Sicht einer konstruktivistischen Kulturtheorie der Zeit (vgl. Assmann, 2013) wird die Gegenwart, aus der heraus Bildungsbiografien im Modus des Erzählens hervorgebracht werden, zum Ort, an dem die individuelle Positionierung in der Zeit stattfindet. Menschen bringen sich, ihr zeitliches „In-der-Welt-Sein“ (S. 50) selbst hervor. Sie dehnen ihre Gegenwart über den bloßen Jetztzeitpunkt hinaus, indem sie ihre Zukunft und Vergangenheit „selbst erschaffen“ (S. 272–273.). Gegenwärtige Zukünfte, gegenwärtige Vergangenheiten und – wie, über Assmann hinaus, an Luhmann anschließend zu ergänzen ist – aktuell gegenwärtige Gegenwarten strukturieren Bildungsbiografien. Sie sind ein Medium, in dem Bildungsprozesse Gestalt gewinnen, die „sich während des Erzählens selber vollziehen, indem Vergangenes und Gegenwärtiges in Beziehung gesetzt“ (Koller, 2012, S. 168) wird.

Der Beitrag fokussiert in einer kontextbezogenen Perspektive (vgl. Kade, 2014), einen Vorschlag von Bonß, Hohlfeld und Kollek (1993, S. 182) aufnehmend, „Prozesse der Kontextuierung und Umkontextuierung“. Dies geschieht im Hinblick auf den

- „semantisch-kognitiven Kontext der Erklärung, Interpretation und Sinnstiftung“ zeittypischer Tendenzen, wie er sich in massenmedialen Deutungsangeboten und kulturell konstituierten Zeitordnungen offenbart,
- „sozial-interaktiven Kontext der Diskursgemeinschaft“, wie er sich in erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskursen und pädagogischen Institutionalisierungsformen ausdrückt,
- „situativ-praktischen Kontext der experimentellen und technischen Handhabung“, wie er in interaktiven Interviewkonstellationen erkennbar wird.

In historischer Spezifizierung geht es um die Einbettung individueller Biografien in die sich im Zeitraum zwischen 1984 und 2009 wandelnden – nicht hierarchisch relationierbaren – Kontextkonstellationen im gesellschaftlichen Raum.⁵ Sie stehen vor dem Hintergrund einer soziologisch analysierten (vgl. Zinn, 2003; Kohli, 2003) Reinstitutionalisierung diskontinuierlich-kontinuierlicher, insofern dynamisch stabiler (Berufs-) Lebensläufe und Lebensverhältnisse. Damit deutet sich eine (pädagogisch) signifikante (Übergangs-)Phase der Subjektbildung an (vgl. Ehrenberg, 2004; 2011). Im Mittelpunkt

⁵ Vgl. Weigel (2006, S. 173) in der von Derrida beeinflussten Perspektive kommunikationstheoretisch-dekonstruktivistischer Biografieforchung: „Eine biographische Darstellung, die dem postalischen Verfahren folgt, ergäbe damit weder die Konstruktion einer Einheit noch ein fragmentiertes Portrait, sondern eine Serie von Konstellationen und Korrespondenzen.“

dieses Aufsatzes steht zunächst ein, den Problemkomplex aufschließendes, Fallbeispiel, mit dem zwei im Abstand von 25 Jahren ‚erzählte‘ Bildungsgestalten rekonstruiert werden. An ihnen wird exemplarisch dargestellt, wie eine um 1984 zu beobachtende Öffnung bzw. Dynamisierung der traditionellen Bildungsbiografie im Zeichen von Emanzipation und Aufbruch in der bildungsbiografischen Gegenwart um 2009 inzwischen auf Dauer gestellt und im Zeichen des lebenslangen Lernens zum selbstverständlichen Bezugspunkt von eher abschlussorientierter, in hohem Maße rekursiver Subjektbildung wird (2.). Daran schließt eine pointierende Darstellung des Wandels an, der zwischen 1984 und 2009 an massenmedialen, bildungsinstitutionellen, bildungspolitischen und interaktionellen Kontexten auch weiterer Bildungsgestalten zu beobachten ist (3.).⁶ Abschließend werden Befunde der neueren konstruktivistischen Kulturtheorie genutzt, um das hier fokussierte Fallbeispiel zeittheoretisch zu interpretieren und als empirische Differenzierung der These vom Wandel von „Zeitregimes“ zu diskutieren (4.).⁷

2. Aufbrüche und (Wieder-)Ankünfte. Ein Fallbeispiel

2.1 *Emanzipation durch Bildungsaufstieg und schulpolitisches Engagement – Bildungsgestalt I (1984)*

TN30 ist 1948 geboren. Zum Zeitpunkt des ersten, 1984 mit ihr geführten Interviews arbeitet sie seit ein paar Jahren als Grundschullehrerin. In dem für ihre Gegenwart konstitutiven Mittelpunkt, aus dem heraus die Bildungsbiografie I erzählt wird, stehen die Erfahrungen in einem Kurs an einer großstädtischen Volkshochschule über Erich Fromms Buch „Furcht vor der Freiheit“, der zum Zeitpunkt des Interviews noch eine Sitzung andauert.

TN30 kennt das im Kurs behandelte Buch bereits gut. Sie erzählt, dass es um einen (Erfahrungs-)Austausch über den zentralen Gedanken, dass der Mensch zwar frei sein will, aber zugleich vor der Freiheit Angst hat, geht. Diese Paradoxie ist genau die Erfahrung, mit der TN30 nicht klarkommt. Von einem kollektiven Austausch im Kurs erwartet sie, dass er zu einer gemeinsamen, vom Kursleiter dann auch als richtig abgesehenen Emanzipation von ihrer familiären Bindung an die Religion führt. Sie ist nämlich der Meinung, dass ihre „starke religiöse Erziehung“ ihre Entwicklung blockiert und verhindert, dass etwas, was in ihr noch unerkannt und unentfaltet „drin“ ist, herauskommt: „Es will was raus aus mir“. Allgemeiner gesagt, geht es TN30 um die Ent-

6 Um zu verdeutlichen, dass im Folgenden nie von bestimmten Personen die Rede ist, nur von Bildungsbiografien in Textgestalt, werden die interviewten Erwachsenen lediglich mit der Bezeichnung ihres Platzes innerhalb des Samples der ersten Erhebungswelle (TN1 bis TN85) gekennzeichnet.

7 Der Beitrag steht im Kontext eines DFG-geförderten Projekts (KA 642/4-1/2), in dem auf der Basis eines qualitativen Längsschnitts rekonstruiert wird, wie sich Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009 unter den Bedingungen forcierten lebenslangen Lernens wandeln; zum Projekt vgl. Fischer & Kade, 2012, insbes. S. 617 ff.

faltung der Individualität auf dem Wege einer kollektiv unterstützten und zugleich angeleiteten Selbstreflexion. Verbunden ist das Insistieren auf einem, durch ihre religiöse Erziehung noch verborgenen, Kern ihrer Individualität mit einer starken Abgrenzung von anderen, insbesondere von anderen Teilnehmern in dem Kurs über Fromms Buch, die sich gar nicht oder kaum mit diesem beschäftigt haben und die zum Freiheitsthema, dem Thema des Buchs, einen nur oberflächlichen Bezug haben.

In der Vergangenheit war der Erwerb von Wissen durchaus von großer Bedeutung für ihre Entwicklung. Darüber stillte sie ihre Lust zu lernen, ihr grenzenloses Bedürfnis nach der Erfahrung von Neuem. Dieses Bedürfnis hatte sie seit der Kindheit, in der es jedoch weitgehend unbefriedigt blieb. TN30 muss früh von der Schule abgehen, sie kann nur die Hauptschule besuchen und muss dann auf Wunsch des Vaters eine Lehre zur Bürogehilfin machen. Danach arbeitet sie zunächst im Büro eines Standesamts, später dann, dem Heimatort nahe, als Zimmermädchen in einem Hotel. Auf Vorschlag einer Berufsberaterin macht sie dann auf dem zweiten Bildungsweg das (Begabten-)Abitur. Dieser Schulabschluss erlaubt ihr das Studium zur Grundschullehrerin, ihrem erwünschten Beruf. Von daher ist zunächst auch der Besuch eines Stadtteilkurses motiviert. In ihm erhofft sie im Unterricht verwendbares lokalgeschichtliches Wissen zu erwerben.

In Verbindung mit ihrer Tätigkeit als in besonderem Maße engagierte Lehrerin steht auch ihr politisches Engagement in der Elternbildung. Es setzt sich bis in die aktuelle Gegenwart fort. Am Wochenende vor dem Interview ist TN30 als Referentin an einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrer beteiligt. Selbst auf dieser Veranstaltung bringt sie die persönlichen Probleme zur Sprache, die im Mittelpunkt der Teilnahme am Kurs über Erich Fromms Buch stehen. Sie erzählt von Hausbesuchen, die sie ungefragt regelmäßig bei den Eltern ihrer Schulkinder macht. Auf die Frage der darüber etwas befremdeten anderen Teilnehmer, ob sie irgendwelche persönlichen Probleme habe, spricht sie offen ihre Eheprobleme als (möglichen) Grund für ihre Elternbesuche an. „Ja, ich laufe abends gerne weg.“ Beinahe mit Stolz hebt sie gegenüber dem Interviewer ihren Mut hervor, immer offen und ehrlich über ihre Schwächen zu erzählen, der Wahrhaftigkeitsgestus wird geradezu zu einem Stilmerkmal ihrer Individualität.

2.2 Erfahrungsbasiertes Erziehungswissen, kontinuierliches Lernen, Streben nach Vollendung und Weisheit im Alter – Bildungsgestalt II (2009)

Die Bildungsgestalt I hat einen institutionell markierten, klar umrissenen, kompakten Mittelpunkt. Er fungiert als Angelpunkt der Bildungsbewegung und gibt ihr eine einfache und transparente Struktur. Im Kontrast dazu fehlt der Gegenwart, aus der heraus TN30 in dem 25 Jahre später mit ihr geführten Interview ihre Bildungsbiografie produziert, ein solches Zentrum. Diese besteht vielmehr aus drei gleichermaßen bildungsrelevanten Komplexen.

Erfahrungsbasiertes Erziehungswissen

Da ist zunächst eine vielgestaltige Darstellung der Kompetenzen, über die TN30 bezogen auf Kindererziehung und Schule aufgrund langer, auch „schmerzvoller“ (Lern-) Erfahrungen, eingespannt in Konfrontationen zwischen „früher“ und „heute“, verfügt. Diese hat sie durch eigene Schulerfahrungen, als Mutter einer (inzwischen erwachsenen) Tochter, als Großmutter eines Enkels und nicht zuletzt als langjährige Lehrerin erworben. So erzählt TN30, dass sich „ihre Sicht von Kindererziehung und Schule gegenüber früher“ gewandelt hat. Früher (bevor sie selber Lehrerin war) habe sie Eltern im Sinne eines antiautoritären Erziehungsideals gegen Lehrer aufgewiegelt, heute erkenne sie aus „schmerzvoller Erfahrung“ mit ihrer ehemals lernunwilligen Tochter die Bedeutung von Regeln für Kinder.

An den Eltern ihrer gegenwärtigen Schüler kritisiert sie eine allgegenwärtige Orientierung an Noten, und zwar schon mit Schulbeginn, um einen späteren Übertritt aufs Gymnasium zu garantieren, und zwar unabhängig davon, ob das Kind dafür die Voraussetzungen mitbringt. Was mit diesem Zwang zum Gymnasium und Abitur auf der Strecke bleibe, sei das Kind als „Mensch“.

Konsequent in ihrer Kritik am Leistungsgedanken, ist TN30 in ihrer eigenen Unterrichtspraxis so weit gegangen, dass sie Kindern eine bessere Note gegeben hat, als es von ihren Leistungen her gerechtfertigt gewesen wäre, um ihnen einen Übertritt in die nächste Klasse zu ermöglichen. Diese – in der Tradition ihres antiautoritären Selbstverständnisses stehende – antiinstitutionelle Haltung bringt für TN30 in dem Moment erhebliche Probleme mit sich, als sie Schulleiterin wird. In dieser Rolle wird sie mit Erwartungen konfrontiert, die zu erfüllen ihr schwer fällt. Sie muss Entscheidungen treffen, die für die davon betroffenen Kollegen unangenehm sind. Es macht ihr Probleme, ihren Willen gegenüber Kollegen durchzusetzen, wenn diese bestimmte Arbeiten nicht oder nur ungern machen wollen, oder wenn sie ihre Arbeit verändern sollen.

TN30 äußert die Ansicht, dass „jeder (...) etwas Anderes braucht, jeder ein anderer Lerntyp“ sei. Und diese in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen der Relativierung, ja, Individualisierung von Erziehungszielen sind es, die ihr Erziehungsverständnis in der Gegenwart bestimmen. Sowohl in ihrer eigenen Erziehungspraxis, gerade auch in ihrer immer wichtiger werdenden Rolle als Großmutter, als auch im Gespräch mit Eltern und Kollegen ist sie damit flexibler geworden. Ihre Kritik an ihrer eigenen religiösen Erziehung als Ausdruck von individueller Unfreiheit sei „trotz vieler schlechter Erfahrungen“ – sie spricht von „Höllental“ – einer „Sehnsucht nach Glaube“ gewichen. Eine „Zeit lang“ habe sie sich (von der Religion, ihrer Strenge) „abgesetzt“, „jetzt sehe (sie) aber den Vorteil eines richtigen Aufgehobenseins“.

Kontinuierliches Lernen

Ein weiterer bildungsthematischer Komplex kommt in der Erzählung des bis in die Kindheit zurückgehenden, auch schon im ersten Interview thematisierten Interesses am Lernen, an Neuem, insofern ihrer vergangenen Lernbiografie (Sprachkursen „immer treu geblieben“), zur Sprache. Es kennzeichnet die Erziehung von TN30, dass ihr Lerninteresse nicht gefördert, sondern seine Verfolgung durch die Familie sogar noch blo-

kiert wurde. Sie betont mehrfach ihre Herkunft „aus der Unterschicht“. Der Vater war Arbeiter und „Kulturbanause“, aber „politisch engagiert“, die Mutter eine „fromme katholische Frau“, die ihr immer „Grenzen gesetzt“ habe. Gleichwohl hat TN30 ihr Lerninteresse, ja ihre Lernlust ihr ganzes Leben durchgehalten und sieht sich auch künftig als Lernende. Sie begreift sich „nicht als dumm, aber (...) als ungebildet“. Obwohl sie sogar das „Begabtenabitur“ habe, betont sie ihre „Minderwertigkeitskomplexe in Bezug auf Bildung“.

Streben nach Vollendung und Weisheit im Alter

Über die Zeit nach dem bereits absehbaren Ende der Berufstätigkeit spricht sie mit Vorfreude. Sie könne dann Dinge einfach aus Lust machen, müsse nicht mehr im Beruf „funktionieren“. Ihre Pläne für diese Zeit gehen dahin, sich wieder mit Sprachen zu beschäftigen, sich zu vervollkommen und etwas Neues anzufangen. So wie (individuelle) Freiheit der letzte Fluchtpunkt der Bildungsgestalt I war, wird nunmehr die „Vollendung“ in einem Zustand der „Weisheit“, gewissermaßen einem Modus des Vollintegriert-Seins, zu dem Ziel, das sie nach dem Ende der Berufstätigkeit erreichen will. Zwar hat sich damit – im Vergleich beider Bildungsgestalten – das der Bildungsbiografie inhärente Ziel geändert, es geht nicht mehr um Freiheit, sondern um Weisheit, erhalten hat sich aber ein idealisierter Vollkommenheits- bzw. Absolutheitsanspruch, mit dem sie sich auf ihr Leben bezieht.⁸

3. Von der Emanzipation zum Lebenslangen Lernen – Bildungsgestalten in kontingenten Kontexten

3.1 Emanzipation und Kritik. Nachwirkungen des Aufbruchs der 68er-Bewegung (Bildungsgestalten 1984)

Die Vermutung, die Differenz der Bildungsgestalten ergebe sich aus dem jeweiligen Alter von TN30, liegt nahe. Sie wäre allerdings noch plausibler, wenn sie beim ersten Interview nicht bereits 36 Jahre alt wäre und schon fest in dem Berufsfeld stünde, in dem sie bis zu ihrer Verrentung verbleiben wird. (Pädagogisch unterstützte) Versuche, im mittleren Erwachsenenalter das Leben neu zu gestalten, ja, grundlegend zu ändern, sind jedoch – wie andere Fälle aus dem Sample zeigen – Mitte der 1980er-Jahre keine Ausnahme: Dabei geht es etwa um die Aneignung von zeitgemäßem Wissen über Kindererziehung (TN58, 38 Jahre), die Aufkündigung der Vereinnahmung durch Ehemann und Kinder (TN50, 42 Jahre) oder die Realisierung des Wunsches, in Südamerika für die Entwicklungshilfe tätig zu werden (TN80, 50 Jahre).

⁸ Neuere Befunde der Altersforschung und Altersbildung deuten an, dass die Unterscheidung Aufbruch/Ankunft, bezogen auf die Lebensphase des Alters, zur Unterscheidung zwischen drittem und viertem Lebensalter führt (vgl. in erziehungswissenschaftlicher Perspektive Himmelsbach, 2009; Schäffer, 2010; Vaupel & Hofäcker, 2009).

Solche durch die Erwachsenenbildung unterstützten Bemühungen im mittleren Erwachsenenalter um ein über die Grenzen des beruflichen oder familiären Alltagslebens hinausgehendes Leben, mit denen ein Aufbruch, ein Neubeginn und damit eine unmittelbare oder längerfristige Dynamisierung der Biografie verbunden sein kann, deutet sich damit als ein Moment dessen an, was für die Mitte der 1980er-Jahre in Westdeutschland kennzeichnend ist. In dieser Zeit hat das Aufbruchs- und Veränderungspostulat der Zeit um 1968 auch die bereits beruflich etablierten Angehörigen des jungen bzw. mittleren Erwachsenenalters erreicht. Eine solche Verbreitung und Verbürgerlichung der Idee der Verbesserung der Verhältnisse über deren Veränderung bei gleichzeitiger Veränderung des eigenen Selbst wird auch an den Produkten der *Massenmedien* sichtbar, die als „mögliche Welten“ (Eco, 1992, insbes. S. 264 ff.) narrative Angebote zur Deutung der Welt sind. Sie präsentieren den Zuschauern, allgemeiner: der massenmedialen Öffentlichkeit, Trivialschemata, d. h. Modelle und Geschichten darüber, wie die individuelle und gesellschaftliche Ordnung der Welt wahrgenommen werden kann. Eine besondere Bedeutung kommt dabei Fernsehserien zu:⁹

- In der zur besten Sendezeit am Sonntagabend gleich nach der Tagesschau ausgestrahlten Kriminalserie „Tatort“ wird der seit Juni 1981 (bis Dezember 1991) ermittelnde legendäre Horst Schimanski als Kommissar mit einer eigens thematisierten, in diesem Sinne selbstreflexiv gewordenen Biografie ausgestattet.¹⁰
- In der zu den beliebtesten Fernsehsendungen dieser Zeit gehörenden Serie „Ich heirate eine Familie“ wird schon im Titel die Abkehr von bürgerlich-männlichen Normalvorstellungen (eine Frau heiraten) bei gleichzeitigem Einhalten von gesellschaftlichen Normen (Heiraten) angesprochen.
- Auch in der 1985 (!) beginnenden Fernsehserie „Lindenstraße“ werden einem breiten Publikum jeden Sonntagnachmittag (damals) neue Lebensformen wie Wohngemeinschaften, Formen der politischen Einflussnahme wie Anti-Atom-Demos und dem Zeittrend entsprechend verstärkt berufstätige bzw. sich auf eine Berufstätigkeit vorbereitende Frauen vorgeführt. Eine große Rolle spielen Fragen der Moral bzw. des individuell und politisch richtigen Verhaltens bei gleichzeitigem Anspruch auf ‚Selbstverwirklichung‘.

Eher auf den akademischen Hintergrund der nachwirkenden Studentenbewegung verweist der Autor des Buchs, das TN30 im ersten Interview erwähnt. Erich Fromms populär geschriebene Bücher – vor allem „Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft“ – finden große Verbreitung und bringen die Verbindung von Psy-

9 Die eminente Rolle, die TV-Serien als ebenso unverbindliche wie durch ihren narrativen Modus verführende Sozialisationsinstanz auch für erwachsene Zuschauer haben, ist zunächst im Zusammenhang mit der Serie „Holocaust“ behandelt worden und bildet inzwischen den Anlass für zahlreiche Feuilletons und eine disziplinübergreifende internationale Serienforschung (vgl. z. B. bezogen auf amerikanische Serien Schneider, 1995).

10 Zur zunehmenden Biografisierung der Polizei im „Tatort“ der 1980er Jahre vgl. Kade, 1997.

choanalyse und marxistischer Gesellschaftskritik, wie sie anspruchsvoller von Adorno formuliert worden war, einem breiten Publikum nahe. Den theoretischen Schriften der Frankfurter Schule steht in den 1980er-Jahren eine Art Ratgeberliteratur zur Seite, die massenhaft konsumiert wird¹¹ und die eben auch Anlass zu zahlreichen Bildungsveranstaltungen gibt.

In *Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung* ist in den Achtzigerjahren generell eine Zunahme von Angeboten zu verzeichnen, die der Erweiterung der Persönlichkeit und der Gesellschaftskritik dienen. Dies zeigt sich bei der Volkshochschule ebenso wie bei kirchlichen Trägern und in der gewerkschaftlichen Bildung, wo ökologische Themen, aber auch Fragen der Kindererziehung und der Sexualität behandelt werden. Hierbei wirkt sich die vom Bildungsministerium geförderte und durch zahlreiche Begleitkurse vertiefte TV-Serie „Erziehen ist nicht kinderleicht“ aus den 1970er-Jahren nachhaltig aus. Der Titel der Serie, die zum Prototyp der massenmedial vermittelten Elternbildung der Zeit wurde (vgl. Borchert, Derichs-Kunstmann & von Rüden, 1980), wird auch in der Folgezeit benutzt, um entsprechende Angebote anzukündigen, die – wie zu ergänzen ist – primär von Frauen wahrgenommen werden. Mit ihrem Wunsch, „dass so kleine Menschen freier erzogen werden“, dürfte TN30 also nicht allein stehen. Sie ist kein Sonderfall.

Der Zeitindex der Bildungsbiografien von 1984 wird auch in den in ihnen beobachtbaren Nachwirkungen der bundesdeutschen *Bildungsreform* der 1960er- und 70er-Jahre erkennbar. Sie wird sowohl technisch-ökonomisch als auch politisch begründet. Bei der Bevölkerung stößt die Bildungsmodernisierung insofern auf Zustimmung, als sich damit die Hoffnung auf einen „Aufstieg durch Bildung“ verbindet. Diese Hoffnung bestimmt die Interviewten nicht nur, wenn sie sich beruflich weiterbilden, sondern auch, wenn sie allgemeinbildende Kurse besuchen. Wie am Fall der TN30 illustriert, handelt es sich in dieser Hinsicht eher um die Kompensation versäumter Bildungsmöglichkeiten der Generation der schon damals Älteren, häufig bedingt durch Armut in der durch Krieg und dessen Folgen bestimmten Kindheit oder eine die Bildung der Töchter vernachlässigende Haltung der Eltern bzw. der oft allein als Kriegerwitwe lebenden Mütter.

Die Töchter dieser Generation erfahren mit der (inzwischen zweiten Welle der) *Frauenbewegung* eine Bestätigung ihrer Wünsche nach Anerkennung und nach der Durchsetzung eigener (Bildungs-)Interessen. Da die Frauenbewegung das Ziel der Emanzipation aus der Abhängigkeit von Schichtzugehörigkeit befreit, ist sie auch und gerade für Frauen aus dem bürgerlichen und kleinbürgerlichen Milieu attraktiv. Institutionen wie die Volkshochschule greifen diese Tendenzen mit einer gewissen Verspätung auf. Sie bieten dabei einen gesellschaftlich allgemein akzeptierten Rahmen und vermitteln zugleich durch ihren eher marginalen Status und ihr nach wie vor biederes Image den Eindruck der „Ungefährlichkeit“ (zum Image der Volkshochschule vgl. Nolda, 1995). Gerade Teilnehmerinnen, die mehrere Kurse an dieser Institution besuchen, kön-

11 „Haben oder Sein“ erschien 1980 als Taschenbuch in einer Auflage von 331.–380.Tsd. Als Beispiel der pädagogischen Rezeption Fromms in den 1980er-Jahren vgl. Bierhoff, 1985, aus heutiger Sicht vgl. dazu Osterfeld, 2009.

nen – anders als diejenigen, die autonome Einrichtungen wie die „Frauensschulen“¹² aufsuchen oder selbstorganisierte Gruppen bilden – ihr Emanzipationsinteresse entweder verdecken, etwa gegenüber ihren Ehemännern, aber auch vor sich selbst, oder aber überhaupt erst ‚entdecken‘. In der Volkshochschule waren es nämlich nicht die zwar staatlich geförderten, aber schlecht besuchten Kurse der politischen, sondern die der kulturellen Bildung, die Politisch-Gesellschaftliches behandelten.¹³

Es ist aber nicht nur das institutionelle Angebot, das die Nachwirkungen der Studentenbewegung mit ihrer Kritik an den gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Hoffnung zeigt, deren Veränderung auch über Änderungen des individuellen Verhaltens herbeiführen zu können. Auch in der *Interaktionsbeziehung zwischen Interviewten und Interviewer* finden sich Hinweise, dass beide ungesagt ähnliche Meinungen und Erfahrungen haben. Insofern können etwa Interviewkonstellationen Protesthaltungen und das Austragen von Konflikten – auch im Rahmen von Kursen der Erwachsenenbildung – als Erwartung eher nahelegen. Aber es finden sich durchaus auch Fälle, in denen Interviewte solche Nahelegungen von Kritik zurückweisen, ja, sogar, lachend oder sich rechtfertigend, betonen, sie hätten eine solche Kritik nicht geäußert.

3.2 *Neuanfang und Rückkehr. Permanenter Aufbruch und Reflexivität Lebenslangen Lernens (Bildungsgestalten 2009)*

Ebenso wenig wie die Bildungsbiografie I der TN30 ist die von 2009 nur singular oder und nur spezifisch für eine bestimmte Lebensphase. Dem Sample ist zu entnehmen, dass die mit der Erhebungswelle von 2009 inzwischen 25 Jahre älteren Befragten weiter oder auch neu die Erwartung an sich stellen, geistig und kreativ tätig zu sein (TN58), krankheitsbedingte Einschränkungen zu einem Rückblick nutzen, der mit einem neu angelegten alternativ-kulturellen Selbst- und Weltverhältnis einhergeht (TN50), oder aber das Loslassen und die Auseinandersetzung mit dem Älterwerden und Sterben als neue ‚Lernaufgabe‘ ansehen (TN80).

Das Aufbruchs- und Veränderungsparadigma hat sich auch auf *gesellschaftlicher Ebene* nicht in sein Gegenteil verkehrt, es ist vielmehr ‚reflexiv‘ geworden,¹⁴ insofern die Einsicht in Unvollkommenheiten und die unbeabsichtigten Nebenfolgen dieses Im-

12 Die berühmte, bis 2013 bestehende „Frankfurter Frauenschule“ wurde Anfang der 1980er Jahre gegründet.

13 Analysen der Arbeitspläne von Volkshochschulen aus dieser Zeit ist zu entnehmen, dass Literaturkurse vermehrt Zeitgeschichtliches und Sprachkurse auch Themen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft aufgreifen (vgl. Reith, Reitz & Tietgens, 1989). Auch die damalige Lateinamerika-Begeisterung zeigt sich nicht nur am Boom von Spanischkursen, sondern auch an der Beschäftigung mit lateinamerikanischen Romanen in Literaturkursen (vgl. Nolda, 1989).

14 Vgl. Beck, Giddens & Lash, 1996; Beck & Lau, 2004; Beck, Bonß & Lau, 2001.

perativs gewachsen sind.¹⁵ Stattdessen hat sich die bildungspolitisch gewollte Idee des Lebenslangen Lebens als Erwartung an alle in allen Lebenslagen und Lebensphasen breit durchgesetzt. In der Mitte der Nullerjahre ist diese kulturelle Erwartung selbstverständlich geworden. Sie ist in die Subjekte als deren nicht mehr hintergehbare, quasi anthropologische Orientierung hineingewandert und zeigt sich auch in den Trivialprodukten der Massenmedien.

- So demonstriert der letzte „Tatort“ mit Schimanski (vgl. Kade, 1997, S. 148–149), dass der biografische Zufall, der ihn zu einem Polizisten hat werden lassen, auch immer wieder rückgängig gemacht werden kann. Schimanski wird wegen des dringenden Verdachts einer Straftat vom Dienst suspendiert, und ein Polizeibeamter stellt bei der Durchsuchung von Schimanskis Wohnung fest: „Der Mann passt nicht mehr in die Zeit. Er ist ein Fossil der Sechzigerjahre. Individualistisch, unfähig sich anzupassen. Das ganze anarchistische Weltbild, das er vor sich herträgt. Ich habe mir seine Akte genau angesehen. Seit vierundachtzig (!) hat er genau an einem einzigen Fortbildungsseminar teilgenommen, und zwar an einem Sicherheitsfahrlehrgang, kurz Schleuderkurs genannt.“ Von der Polizeipsychologin wird er für verrückt erklärt, weil er das organisierte Verbrechen in der guten Gesellschaft der Bürger und Politiker sieht, wo es die Polizei nicht vermutet.
- Auch in der „Lindenstraße“, der schon für die Zeit um 1984 erwähnten Ikone der massenmedialen Selbstbeobachtung der Gesellschaft, sind 25 Jahre später, um 2009, entsprechende Veränderungen zu beobachten. Am deutlichsten verkörpert den vergangenen Zeitgeist des revolutionären Aufbruchs die Figur des Adi Stadler: 1940 unter dem Namen Adolf geboren, änderte er seinen Namen in Adi und wählte für seine drei inzwischen erwachsenen Kinder die Namen Jimi (nach Jimi Hendrix), Ernesto (nach Ernesto Che Guevara) und Simone (nach Simone de Beauvoir). Mittlerweile im Rentenalter, erkrankt er und muss sich eingestehen, dass er Betreuung braucht.

Nicht mehr der allgemeine politische Protest und die individuelle (sexuelle) Befreiung bestimmen das Leben, sondern die Themen Gesundheit, Umwelt und Alter: Eine der (damals) jungen Frauen, die 1985 in der Wohngemeinschaft gelebt haben, ist inzwischen verheiratet und leidet an Wechseljahrsbeschwerden. Ein Arzt rät ihr – zeittypisch – von Hormonpräparaten ab und empfiehlt ihr eine gesunde Lebensweise mit körperlicher Bewegung. Eine zu Geld gekommene Frau aus Mol-

15 Erkennen lassen dies Bücher und Filme, in denen die Kinder der 68er von ihren Erfahrungen mit sich rücksichtslos selbstverwirklichenden Eltern erzählen wie Oskar Röhlers „Quellen des Lebens“ (2013), sowie Berichte über moralisch bedenkliche Aktionen oder Positionen von Ikonen der Studentenbewegungen wie Joschka Fischer oder Daniel Cohn-Bendit. Im wissenschaftlichen Diskurs werden die nicht-intendierten prekären Folgen von Emanzipation und Autonomie als Ausdruck einer Modernisierungsparadoxie vom Frankfurter Institut für Sozialforschung erörtert (vgl. Honneth, 2002, 2010); aus der Perspektive einer „Anthropologie der Differenz“ vgl. Menke, 2007.

dawien, die mit einem neuen Geländewagen vorfährt, muss sich vorwerfen lassen, einen „Klimakiller“ gekauft zu haben.

- In den letzten Folgen im Jahr 2009 geht es vor allem um die Themen Alter, Einsamkeit und Tod. Waren in den ersten Jahren der Serie alte Menschen noch als ‚gestrig‘, der verlorenen Heimat oder gar dem ‚Dritten Reich‘ Nachtrauernde karikiert worden, so wird das Alter 25 Jahre später eher als individuelles und gesellschaftliches Problem gesehen, das auch für die Jüngeren eine komplexe Herausforderung darstellt.

Die *Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung* haben insofern auf diese Veränderungen reagiert, als der Aufklärungsgedanke in die Bereiche Körper/Nahrung/Gesundheit gewandert und im Bereich der auf bestimmte Bevölkerungsgruppen gerichteten Bildungsarbeit die Frauenbildung von der Alten- bzw. Altersbildung (vgl. Kade, 2007) verdrängt worden ist. Der Fokus von den (meist benachteiligten, einem vertikalen Gesellschaftsmodell entsprechenden) Zielgruppen der 1980er-Jahre hat sich auf die eher vertikal angeordneten, dynamischen Milieus gerichtet. Die Intensität, mit der das SINUS-Milieu-Modell in der Erwachsenenbildung rezipiert wurde (vgl. Barz & Tippelt, 2007), ist nicht zuletzt auf seine Anwendung als Marketinginstrument zurückzuführen – eine Funktion, die dem klassischen Zielgruppenansatz noch fremd war.

Verändert haben sich als Kontext der Bildungsbiografien von 2009 auch die *Interviewkonstellationen*. Hatte der Interviewer in der ersten Welle der Interviews etwa TN30 noch danach gefragt, inwiefern die häufig gleichaltrigen Befragten ihre eigenen Bedürfnisse in Kursen der Erwachsenenbildung artikulieren, so fragen Interviewer in der zweiten Welle, durchaus vergleichbar, was die – in jedem Fall älteren – Befragten mit dem Begriff des lebenslangen Lernens verbinden. Wenn Interviewte auf solche Fragen ausgesprochen positiv reagieren und damit eine (zumindest scheinbare) Gemeinsamkeit mit den Interviewern schaffen, so entstehen dadurch Amalgamierungen von Bildungsgestalten und Kontexten, die kaum eindeutig aufzubrechen sind. Zu erkennen ist allerdings innerhalb der Bildungsgestalten von 2009, dass die Losung des lebenslangen Lernens nunmehr in der Anwendung auf das Alter noch eine – von den Befragten insgesamt mit Zustimmung bedachte – Zuspitzung erfährt. Diese durchgesetzte Haltung wird inzwischen von der Politik und den Anbietern organisierter Erwachsenenbildung extensiv genutzt.¹⁶ Diese auf aktives Altern gerichteten Angebote sind – vergleichbar den gesellschaftskritischen Angeboten der 1980er-Jahre – wiederum eine zeitversetzte, anwendungsbezogene Reaktion der Pädagogik auf theoretische Vorgaben, diesmal lern-, entwicklungs- und alterspsychologischer Ansätze,¹⁷ die mit dem Boom der Hirnforschung¹⁸ an Bedeutung gewonnen haben.

16 Vgl. das Gemeinschaftsprogramm „Alter schafft Neues – Aktiv im Alter“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das „Europäische Jahr für aktives Altern“, 2012.

17 Vgl. Havighurst, 1961; Löwe, 1970; Saup, 1991 sowie Freund & Baltes, 1998.

18 Vgl. zur Rezeption neurowissenschaftlichen Wissens in der Erwachsenenbildung Nolda, 2010.

4. Differente Zeitverhältnisse: Zwischen Bruch und rekursiver Neuverknüpfung

Die Gegenwart des hier behandelten bildungsbiografischen Samples stehen vor dem Hintergrund einer sich im Umbruch befindenden Zeitordnung (vgl. Assmann, 2013). Es geht um die inzwischen weithin geteilte (zeitdiagnostische) These, dass das zukunfts-fokussierte Zeitregime der Moderne spätestens seit der Mitte der 1980er-Jahre an seine Grenze gekommen ist und in eine „Krise“ gerät (Assmann, 2013, S. 245). Es sei „in die Jahre gekommen“ und habe seine „mobilisierende Frische“ (S. 226) eingebüßt. Zugleich kristallisierten sich seitdem – Assmann spricht von den nachfolgenden 20 Jahren bis 2000 – die „Konturen einer neuen Zeitordnung“ (ebd.) zunehmend deutlicher heraus, in der die Gegenwart ins Zentrum der Zeitordnung rücke. Assmann geht von einem „qualitativen Nebeneinander unterschiedlicher Zeitgestalten“ (S. 193) aus. Seit den 1980er-Jahren entstehen „neue Zugänge zur Vergangenheit [und man kann ergänzen: zur Zukunft; Anm. d. Verf.], die mit dem [für die Moderne charakteristischen; Anm. d. Verf.] kategorischen Imperativ des Brechens der Zeit brechen und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wieder enger [und dies geschieht immer in der Gegenwart; Anm. d. Verf.] miteinander verknüpfen“ (S. 277). Nach der „Erschöpfung“ des Zeitregimes der Moderne, dessen Fokus eine Zukunft ist, die sich von der Vergangenheit emanzipiert hat, entwickle sich ein gegenwartszentriertes Zeitregime, dessen Kennzeichen eine große Bandbreite von Beziehungen zwischen Vergangenheit und Zukunft ist, die – so lässt sich in diesem Rahmen konkretisieren – in bildungsbiografischen Gegenwart hervorgebracht werden.

Der konstruktivistische Ansatz einer zeitdiagnostisch interessierten Kulturtheorie eines gegenwärtig zu beobachtenden Umbruchs der Zeitordnung ist erhellend für kontextsensible Analysen der Zeitlichkeit von Bildungsbiografien. So wird am eingangs im Mittelpunkt stehenden Fall der TN30 sowohl eine deutliche (lebensalter- oder zeitbedingte) Relativierung einer durch einen Bruch zwischen Vergangenheit und Zukunft strukturierten, für die Moderne kennzeichnenden Zeitordnung erkennbar. Es lassen sich aber auch bereits Hinweise gewinnen auf eine strukturierte Vielfalt der Relationierung von Vergangenheit und Zukunft einerseits und von Verknüpfungen unterschiedlicher Zeitformen andererseits, und dies sowohl innerhalb einer Bildungsgestalt als auch zwischen unterschiedlichen Bildungsgestalten einer Biografie. Im Falle von TN30 verbindet sich innerhalb der Bildungsgestalt I (1984) das in der aktuellen Gegenwart dominante Motiv der Emanzipation von einer religiös geprägten familiären Vergangenheit¹⁹ mit der Erzählung von einer kontinuierlichen, in einer Bildungs- und Berufskarriere sich konturierenden individuellen Höherentwicklung, mit der die Vergangenheit sich in der Zukunft fortsetzt. Die „Weltanschauung“ ändert sich in einer dynamischen Bildungsbewegung, die von einem Bruch mit der Vergangenheit ausgeht und sich am Modell eines Aufbruchs in eine neue „Welt“ orientiert. Der Wissenserwerb folgt einer anderen, weit-

19 Durchaus in dem Sinne von Gumbrechts (2012, S. 285) Postulat, es sei die „Pflicht jeder gegenwärtigen Generation, Verbindungen zur unmittelbaren Vergangenheit zu kappen“.

gehend linear kumulativen Logik, nach der Zukunft kontinuierlich an die Vergangenheit anschließt. Demgegenüber wird in der Bildungsgestalt II (2009) die Vergangenheit zu einer bereichernden Ressource für die Gegenwart und die nähere Zukunft. Zugleich ist damit gegenüber der aktuellen Gegenwart (mit dem Beruf als Zentrum) ein tiefgreifender Neuanfang der Lebensführung verbunden. Der Anschluss an eine fernere, vorberufliche Vergangenheit geschieht im Modus einer rekursiven Fortführung, mit der eine durch den Beruf geprägte Lebensphase überbrückt wird, die zunächst zu einer Unterbrechung einer Bildungsbewegung führt. Die Berufstätigkeit, insbesondere in den Jahren als Schulleiterin, wird zur Unterbrechung von Bildung als einer lebenslangen Steigerungsbewegung, die in der Kindheit in der dort möglichen Form beginnt und sich bis in die erste Zeit der Berufstätigkeit fortsetzt. In der Gegenwart, aus der heraus die Bildungsgestalt II erzählt wird, erscheint Zukunft nunmehr als individuell antizipierbar und gestaltbar, nicht zuletzt durch kontinuierliche Lern- und Bildungsprozesse.

Diese zeittheoretisch fokussierte, empirisch verdichtete Analyse der Bildungsgestalten von TN30 wirft vom individuellen Fall her ein differenzierenderes Licht auf die von Assmann resümierte und weitergeführte Diskussion zu einem Wandel von „Zeitregimen“, der seit der Mitte der 1980er-Jahre zunehmend deutlicher zu erkennen ist. Der Fall TN30 kann dabei die These der (möglichen) „Erschöpfung“ eines modernen Zeitregimes, das einen Bruch mit der Vergangenheit fokussiert und auf das Entstehen von Neuem hin zentriert ist, bestätigen, aber auch infrage stellen. Die Bildungsgestalt I bringt zur Sprache, dass und wie in der Gegenwart eine neue Lebensorientierung in einem emanzipatorischen Bildungsprozess entsteht, der einen Bruch mit einer vergangenen religiösen Orientierung vollzieht. Ein solcher Emanzipationsprozess kommt in der Bildungsgestalt II nicht mehr zur Sprache. Damit ist allerdings nicht bereits der Verzicht auf das Entstehen von Neuem verbunden. Das Neue setzt in diesem Fall jedoch nicht einen individuell schmerzhaften, konfliktreichen Emanzipationsprozess voraus, sondern die eher individuell undramatische, gesellschaftlich-institutionell vorgegebene Beendigung einer durch die Berufstätigkeit bestimmten Lebensphase. Ein in dieser Hinsicht bestehender, eher nicht umkehrbarer Wandel von Bildungsgestalt I zu Bildungsgestalt II weist kaum auf einen Wandel des Zeitregimes hin. Näher liegt es, in dem Bruch mit der Vergangenheit, der im Mittelpunkt der Bildungsgestalt I steht, ein Phänomen fortschreitenden Lebensalters zu sehen. Es hat insofern zu tun einerseits mit der Phase einer – im Alter von 36 Jahren – eher ‚verspäteten‘, in modernen Gesellschaften aber durchaus nicht unüblichen Adoleszenz, und andererseits mit einer im Alter von Anfang 60 erwartbaren neuen Lebensphase. In dieser muss die Berufstätigkeit mit dem Eintritt in das Rentenalter beendet werden. Gleichzeitig wird aber gesellschaftlich vom einzelnen der Eintritt in eine Lebensphase erwartet, die mit dem Anspruch „fortdauernder Gegenwartsfähigkeit“ (Assmann, 2013, S. 222) verbunden ist und als Bildungsherausforderung, damit als Herausforderung für Neues, angenommen und genutzt wird.

Beide Bildungsgestalten von TN30 lassen sich nicht auf Erzählungen reduzieren, die um das Entstehen von Neuem, auf welchem Wege auch immer, zentriert sind. Insofern kann der Fall unter zeittheoretischen Aspekten Assmanns These untermauern, dass sich mit der Erschöpfung des die Zukunft fokussierenden Zeitregimes der Moderne eine

neue Zeitordnung in den Jahren der Mitte der 1980er in den Jahren bis zur Jahrhundertwende zunehmend stärker als ein eigenes Zeitregime konturiert. Dies ist durch neue Formen der (Wieder-)Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft in je aktuellen Gegenwart bestimmt, die indes die Entkopplung von Vergangenheit und Zukunft, damit das Zeitregime der Moderne, zur Voraussetzung haben: In der Bildungsgestalt I ist eine Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft identifizierbar, die bezogen auf die Wissensdimension als kontinuierlich kumulative Entwicklung zu beschreiben ist. Die Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft innerhalb dieser Bildungsgestalt folgt der Logik einer in eine offene Zukunft gerichteten Bildungsbewegung. In der Bildungsgestalt II dagegen werden Vergangenheit und Zukunft im Modus der Rekursion verknüpft. Einer Bildungskontinuität geht hier eine Unterbrechung ihrer Bewegung durch die Lebensphase der Berufstätigkeit voraus. Kontinuität, in der sich vergangene Bildungsprozesse fortsetzen und steigern, ist nunmehr eingebunden in eine zirkuläre Bewegungsform des Zurückkommens zu den Ursprüngen. Damit kehrt als Variante „diskontinuierlicher Kontinuität“ (Nassehi, 2006, S. 244) das für die Vormoderne kennzeichnende zyklische Grundmuster der Zeit unter den Bedingungen eines für die Moderne kennzeichnenden Bruchs zwischen Vergangenheit und Zukunft wieder, der in der „gerade aktuelle[n] Gegenwart“ (Luhmann, 1995, S. 87) hervorgebracht und bildungs-biografisch inszeniert wird. Kontinuität wird mit dem Abschlussgestus des ‚Bei-sich-Angekommenseins‘ vorgetragen. Der Begriff, mit dem TN30 dieses Lebens- und Bildungsziel in der näheren Zukunft umschreibt, ist der der ‚Weisheit‘. Abgehoben wird damit auf eine Form des Wissens, das schon in der Bildungsgestalt I die Ebene beschrieb, auf der Vergangenheit und Zukunft miteinander verknüpft waren. In der Bildungsgestalt II ist Weisheit aber nicht nur eine (gesteigerte) Form des Wissens, sondern umschreibt nunmehr auch eine spezifische, nur durch eine zirkuläre, sich ihrer Ursprünge versichernde Bildungsbewegung erreichbare Lebensform. ‚Weisheit‘ verbindet, ja, synthetisiert insofern die Ebenen des Wissens und der Weltorientierung. Sie waren in der Bildungsgestalt I noch um das eher konfliktreiche, riskante Ziel der Freiheit und Emanzipation kristallisiert, die zu erreichen nicht in einer näheren Zukunft, wie im Falle der ‚Weisheit‘, sondern – im Sinne eines Verständnisses von Bildungsbiografie als einer narrativen Strategie – erst für eine fernere Zukunft erwartet wurde.²⁰

20 Zur Akzentuierung der Idee der Ankunft gegenüber dem Prinzip der Steigerung vgl. Schulze, 2003; zur Verschränkung von Aufbrechen und Ankommen im Alter vgl. literarisch Voswinkel, 2012.

Literatur

- Assmann, A. (2013). *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München: Hanser.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beck, U., Bonß, W., & Lau, W. (Hrsg.) (2001). *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U., & Lau, Ch. (Hrsg.) (2004). *Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bierhoff, B. (1985). *Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm*. Dortmund: Centaurus.
- Bonß, W., Hohlfeld, R., & Kollek, R. (1993). Kontextualität – ein neues Paradigma der Wissenschaftsanalyse? In Dies. (Hrsg.), *Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft* (S. 171–191). Hamburg: Junius.
- Borchert, M., Derichs-Kunstmann, K., & von Rügen, P. (1980). *Fernsehen in der Elternbildung. Am Beispiel des Medienverbund-Programms „Erziehen ist nicht kinderleicht“*. München: Fink.
- Dausien, B., & Kelle, H. (2005). Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In B. Dausien, H. Lutz, G. Rosenthal & B. Völter (Hrsg.), *Biographieforschung im Kontext. Theoretische und methodologische Verknüpfungen* (S. 189–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eco, U. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. München: Hanser.
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ehrenberg, A. (2011). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fischer, M. E., & Kade, J. (2012). Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 612–625). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management. *Psychology and Aging*, 13(4), 531–543.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Gumbrecht, H. U. (2012). *Latenz als Ursprung der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Havighurst, R. J. (1961). Successful Aging. *The Gerontologist*, 1(1), 8–13.
- Himmelsbach, J. (2009). Bildung im Alter in sozialen Welten – diesseits und jenseits von Dichotomien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 457–474.
- Hof, Ch., Kade, J. & Fischer, M. E. (2010). Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 328–339.
- Honneth, A. (Hrsg.) (2002). *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Honneth, A. (2010). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Ders., *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie* (S. 202–221). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kade, J. (1997). Tatort und Polizeiruf 110. Biographien, Institutionen und Pädagogik zweier Kriminalserien in beiden deutschen Staaten. In I. Behnken & Th. Schulze (Hrsg.), *Tatort: Biographie. Spuren – Zugänge – Orte – Ereignisse* (S. 136–157). Opladen: Leske + Budrich.

- Kade, J. (2011). Vergangene Zukunft im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 24(1), 29–52.
- Kade, J. (2012). Bildungstheorie und Bildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 37–49). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. (2013). Form(en) der Individualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 195–206.
- Kade, J. (2014). Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen in der Erziehungswissenschaft. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Interdisziplinäre Perspektiven und Deutungen*. Bielefeld: transcript [im Druck].
- Kade, J., & Hof, Ch. (2010). Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 145–167). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J., Lüders, Ch., & Hornstein, W. (1993). Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 39–65). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kade, J., & Nolda, S. (2012). (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 281–308). Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J., & Nolda, S. (2013). Zwischen Ereignis und Entscheidung. Okkasionelle Bildungsbiographien im Kontext des Lebenslaufs. In J. Ecarius, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 227–246). Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J., & Nolda, S. (2014). Individualitätsperformanz. Bildungsbiographische Anspruchsindividualitäten in sich wandelnden Kontexten. In A. Geimer & F. von Rosenberg (Hrsg.), *Biographie, Kultur und Bildung*. Wiesbaden: Springer [im Erscheinen].
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf. Ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002* (S. 525–545). 2 Bde. + CD-ROM. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolesch, D. (2009). Biographie und Performanz – Problematisierungen von Identitäts- und Subjektkonstruktionen. In Ch. Klein (Hrsg.), *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien* (S. 45–53). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Koller, H.-Ch. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koselleck, R. (2003). Erfahrungswandel und Methodenwechsel. Eine historisch-anthropologische Skizze. In Ders., *Zeitschichten. Studien zur Historik* (S. 27–77). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lehmann, M. (2012). *Mit Individualität rechnen. Karriere als Organisationsproblem*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Löwe, H. (1970). *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Luhmann, N. (1989). Individuum, Individualität, Individualismus. In Ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3* (S. 149–258). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1995). Die Behandlung von Irritationen: Abweichung oder Neuheit? In Ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 4* (S. 55–100). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Menke, Ch. (2007). *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (1994). Die Form der Biographie. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 7(1), 46–63.
- Nassehi, A. (2006). *Der soziologische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nolda, S. (1989). Tendenzen der Volkshochschularbeit im Bereich Literatur – eine Arbeitsplanauswertung. In S. Nolda & H. Tietgens (Hrsg.), *Literatur in der Mediengesellschaft. Zum Umgang mit literarischen Texten* (S. 85–95). Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Nolda, S. (1995). Volkshochschule als Metapher. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 107–111.
- Nolda, S. (2010). Zur Rezeption neurowissenschaftlichen Wissens in der Erwachsenenbildung im Übergang von der traditionellen zur modernen Wissenschaftskultur. In A. Langewand & S. Schlüter (Hrsg.), *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft. Die neueren Konjunkturen pädagogischer Wissenschaftsforschung aus historischer und systematischer Perspektive* (S. 84–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Osterfeld, G. (2009). *Pädagogische Aspekte im Werk Erich Fromms* (Dissertation). Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität. <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2009/1844/1844.pdf> [05. 03. 2014].
- Reh, S. (2001). Textualität der Lebensgeschichte – Performativität der Biographieforschung. *Handlung, Kultur, Interpretation*, 10, 29–49.
- Reith, E., Reitz, G., & Tietgens, H. (1989). *Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen* (Arbeitspapier 112 der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands). Frankfurt a. M.
- Saup, W. (1991). *Konstruktives Altern. Ein Beitrag zum Altern von Frauen aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäffer, B. (2010). Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder der „Babyboomer“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 366–377.
- Schneider, I. (1995). *Serienwelten. Strukturen US-amerikanischer Serien aus vier Jahrzehnten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schroer, M. (2008). Individualisierung. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Schulze, G. (2003). *Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?* München/Wien: Hanser.
- Tenorth, H.-E. (2003). „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 422–430.
- Vaupel, J. W., & Hofäcker, D. (2009). Das lange Leben lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 383–408.
- Voswinckel, K. (2012). *Aufbrüche, Wiederkehr*. Salzburg: Bibliothek der Provinz.
- Weigel, S. (2006). *Genea-Logik. Generation, Tradition und Evolution zwischen Kultur- und Naturwissenschaften*. München: Fink.
- Zinn, J. (2003). Die Konstruktion von biographischer Sicherheit in einer reflexiven Moderne. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 16(1), 46–63.

Abstract: Educational biographies – thus it is assumed – are a sequence of educational configurations embedded in the course of life and differing depending on the diverse current circumstances. Against this background, the authors focus on the respective current social circumstances and living conditions out of which educational biographies are recounted. The main focus is on two educational configurations, 25 years apart, of one individual. Based on these, the discontinuous-continuous change of educational biographies is reconstructed. For a more detailed specification, processes of contextualization and re-contextualization related to contexts of mass media, of educational science and pedagogy, and of culture of the period between 1984 and 2009 are analyzed. These context constellations are what make biographical research an informative and revelatory resource for an educational-scientific diagnosis of times.

Keywords: Education Biography, Presences, Individuality, Contextualization, *Zeitdiagnose*

Anschrift des Autors/der Autorin

Prof. Dr. Jochen Kade, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: kade@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Technische Universität Dortmund, Fakultät 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: sigrid.nolda@fk12.tu-dortmund.de