

EINFÜHRUNG IN DAS ANALYSEMODELL: FORMEN BIOGRAPHISCHEN LERNENS IN SOZIALEN KONTEXTEN

Dimensionen biographischen Lernens

In dieser Arbeit wird mit einem Konzept des biographischen Lernens gearbeitet, welches biographisches Lernen nicht in ein Definitionskorsett zwingt, sondern es vielmehr als theoretischen Zugang zu Biographien und damit als weitere sensibilisierende Aufmerksamkeitsrichtung nutzt. Es geht also nicht um ein Verständnis im Sinne von ‚Lernen ist‘, sondern darum, dass Prinzip der Offenheit und der Mehrseitigkeit im Hinblick auf die Beobachtung, dass Biographien ohne Lernen nicht möglich sind, ernst zu nehmen. Für die konkrete empirische Analyse können dann verschiedene Modellierungen entwickelt werden. Mit einem solchen eher grundlegenden Verständnis von und Zugang zu ‚Lernen‘ schließe ich mich weiteren Autor(inn)en an, die sich ebenfalls biographietheoretisch mit Lernprozessen auseinandergesetzt haben. Für die Beobachtung von Bildungsprozessen liegen hingegen Studien vor, in denen ein ausgearbeitetes empirisches Modell entwickelt wurde. In einem ersten Schritt werden daher jetzt die unterschiedlichen Zugänge zu Lernen und Bildung diskutiert, bevor einige grundlegende Aspekte biographischen Lernens ausgeführt werden. Diese Überlegungen liegen dem entwickelten Analysemodell zugrunde, welches im zweiten Teil des Kapitels vorgestellt wird.

Lernen und Bildung: zwei Seiten eines Zusammenhangs

Nohl verweist auf die von Marotzki getroffene Unterscheidung, in der „Lernen bekanntlich als die Mehrung von Wissen innerhalb gegebener Schemata und Bildung als die Transformation von Lernschemata defi-

niert wird“ (Nohl 2005: 169). Ecarius schließt sich dieser Unterscheidung an, wie Marotzki orientiert sie sich an der von Bateson entwickelten Unterscheidung von Lernstufen.¹ Biographisches Lernen wäre auf der zweiten Ebene anzusiedeln: Diese Ebene „bezeichnet Bateson als ‚Deutero-Lernen‘, als eine Veränderung im Lernen des bisher Gelernten. Es bezeichnet sowohl die korrigierende Veränderung der Auswahl von Alternativen als auch eine Änderung in der Art und Weise, wie ausgewählt wird. Lernen auf der zweiten Ebene ist die Fähigkeit, innerhalb schon Bekanntem Neues oder anderes auszusuchen, die bisherigen Schritte zu verbessern oder zu verändern. Auch schließt es ein, dass die Art der Auswahl korrigiert werden kann“ (Ecarius 1998: 139ff). Beide unterscheiden also deutlich zwischen Lern- und Bildungsprozessen. Schulze übernimmt eine solche Unterscheidung, wenn er dem Bildungsbegriff die Unterschlagung der selbstbestimmten Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt vorwirft:

„Im Begriff der Bildung wird die Vorstellung eines von pädagogischen Einwirkungen unabhängigen Lernens, einer selbsttätigen und selbstbestimmten Auseinandersetzung des menschlichen Individuums mit seiner Umwelt aufgenommen, aber nicht als Voraussetzung der Erziehung, sondern als ihr Ergebnis“ (Schulze 1993a: 242).

Erziehung und Bildung sind in einer solchen Konzeption für die Herausbildung einer aktiven Auseinandersetzung notwendig, nicht umgekehrt. Mit seiner Forderung, dass sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung „zuerst und vor allem den Vorgängen und Bedingungen des Lernens, der Entfaltung einer Biographie als Lerngeschichte und Bildungsprozess“ widmen sollte (ebd. 1999: 51), impliziert er ein zweistufiges Verhältnis, welches Lernen als konstitutiven Bestandteil der Biographie und Bildung als möglichen Teil einer Biographie ansieht. Auch Alheit und Dausien sehen das Verhältnis zwischen Lern- und Bildungsbegriffe als prinzipiell zweistufig. Der von Alheit eingeführte Begriff der Biographizität bezieht sich auf potentielle Bildungsprozesse eines Subjekts. Biographizität meint „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich [das

1 Insgesamt unterscheidet Ecarius mit Rückgriff auf Bateson drei Ebenen: Die Ebene O ist „die elementarste Form des Lernens. [...] [Sie bezeichnet] das Erlernen von Begriffen oder Gegenständen. Hier wird noch keine Korrektur in der Wahrnehmung von Gegenständen wie auch in der Art des Lernens vorgenommen. Auf der Ebene I werden „Korrekturen in der Auswahl innerhalb einer Anzahl von Alternativen vorgenommen“ (Ecarius 1998: 139f).

Subjekt] mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1990: 327). Biographizität verweist auf die stattfindenden Strukturveränderungen:

„der *Übergang* in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges – ein Prozess, der weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert lässt. M.a.W.: Es handelt sich um *transitorische Bildungsprozesse*“ (Alheit 1995: 299).

Lernprozesse finden häufig quasi nebenher statt, laufen sozusagen mit. Zudem werden durch solche mitlaufenden Lernprozesse „nicht nur einzelne Erfahrungselemente als Bestandteile der sozialen Welt angeeignet, sondern auch das ‚Aneignungssystem‘ selbst entwickelt. Es geht also um die Herausbildung übergeordneter, generativer Handlungs- und Wissensstrukturen, die Marotzki z.B. Selbst- und Weltreferenzen nennt. Diese Erfahrungsprozesse bilden den ‚biographischen Wissensvorrat‘, innerhalb dessen wir uns bei unseren Handlungen und Reflexionen bewegen. Dabei haben wir prinzipiell die Möglichkeit, uns große Teile dieses präreflexiven Wissens zu vergegenwärtigen, beispielsweise in Krisensituationen, es explizit zu bearbeiten und u.U. auch Strukturen der ganzen Landschaft zu verändern. Solche reflexiven Prozesse können als Momente von Selbst-Bildung interpretiert werden“. (Alheit/Dausien 2002: 587ff.).² Werden durch Lernprozesse also Selbst- und Weltreferenzen entwickelt, können diese durch Bildungsprozesse transformiert werden.³

- 2 Von Felden weist allerdings zu Recht darauf hin, dass eine genauere Bestimmung von Lernen bzw. Bildung bei Alheit nicht erfolgt (vgl. von Felden 2003: 78).
- 3 Dass eine solche Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung nicht immer vorgenommen wird, zeigt sich z.B. auch bei Huck, der davon spricht, dass Lernen es ermöglicht, ein „*höheres* Niveau an Erkenntnis über die individuellen Beziehungen zur Welt zu erreichen“ (Huck 2005: 21, Herv. M.M.). Hier wird zumindest implizit Lernen als Weg zu einem normativen Erkenntnisziel konzipiert, und nicht als ein *anderes* Niveau an Erkenntnis. Hormel und Scherr machen hingegen auf die Notwendigkeit aufmerksam, in der Analyse von Migrationsprozessen zwischen Bildung und Lernen zu unterscheiden: „Migrationsprozesse implizieren eine doppelte Lernherausforderung: Einwanderer sind veranlasst, sich auf die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft einzurichten und Einheimische zur Auseinandersetzung mit den Prozessen des sozialen und kulturellen Wandels, die durch Migration mit bedingt sind oder durch die Anwesenheit von Migrant(inn)en in besonderer Weise sichtbar werden. Folglich stellen Migrationsprozesse vielfältige Lernanlässe und Lernangelegenheiten bereit, die keineswegs durchgängig in einem empathischen Sinn als Bildung, sondern nüchterner als pragmatischer Wissens- und Kompetenzerwerb zu beschreiben sind“ (Hormel/Scherr 2005: 296).

Die empirische Reformulierung des Bildungsbegriffs ist insbesondere durch Marotzki und Koller erfolgt. Marotzkis unternimmt in seinem ‚Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie‘ von 1990 (vgl. auch Marotzki 1999) den Versuch, auf Basis von sowohl philosophischer Tradition wie Jean-Paul Sartre als auch biographieanalytischen Implikationen Fritz Schützes den Bildungsbegriff für die Biographieanalyse nutzbar zu machen. Bildungsprozesse stellen für ihn „Lernprozesse besonderer Qualität“ (Marotzki 1990: 224) dar, die notwendigerweise zu einer Modalisierung, im Schütz’schen Sinne einer Wandlung von Selbst- und Weltreferenzen führen (ebd.). Es findet quasi eine vollständige Transformation statt, im Unterschied zum Lernbegriff, in dem für Marotzki ‚nur‘ Veränderungen stattfinden, ohne tatsächliche eine Wandlung nach sich zu ziehen: „Bildungsprozesse beziehen sich als Lernprozesse auf die Interpunktionsprinzipien von Erfahrung; einen Sachverhalt, den ich im weiteren Gang der Arbeit als Verarbeitungsmodus von Erfahrung bezeichnen werden. Damit beziehen sie sich auf die Grundprinzipien der jeweiligen Welt- und Selbstauslegung des Subjektes“ (Marotzki 1990: 52).⁴ Bildung wird als bewusste und reflexive Auseinandersetzung mit den Grundlagen der eigenen Selbst- und Weltkonstruktionen konzipiert. Mit einer solchen Konzeption reformuliert Marotzki den klassischen Bildungsbegriff biographietheoretisch, wie er in der Regel unter Rekurs auf Humboldt und die Weiterentwicklung bei Klafki (z.B. 1993) verstanden wird und wie er auch zum Beispiel von Wagner 1995 nochmals aktualisiert wurde. Wie dieser verweist er auf die Möglichkeit des Subjekts zur Selbstreflexivität und zur Bildsamkeit über die Lebensspanne hinweg, verbunden mit dem Wissen um die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Bildungsprozessen, und auf die nicht-umkehrbare Veränderung durch Bildungsprozesse:

„Wir gehen in unserer Selbstbildung zwar von uns selbst und unseren Erfahrungen und Vorstellungen als dem uns schon Bekannten aus, wir kehren aber nicht zu einem unserer Bildung vorgegebenen Ursprung zurück, sondern werden im Bildungsprozess andere, als wir zuvor waren, ohne dass es für unsere frühere Identität und spätere Andersheit irgendeine noch frühere Identität gäbe, bei der wir uns vergewissern, Zuflucht, Sicherheit und Schutz suchen könnten“ (Benner 1990: 20).

Anders als Klafki bezieht Marotzki seine Konzeption nicht zwangsläufig auf formelle, institutionalisierte Bildung. Zudem begreift er den Bil-

4 Marotzki bezieht sich in seiner Konzeption von Bildungsprozessen auf Schütze, der als typische Wandlungsprozesse Konversionserfahrungen anführt (vgl. ebd. 1990:128).

dungsbegriff ausdrücklich strukturtheoretisch und wehrt sich gegen eine inhaltliche Bestimmung und deren normativen Charakter (vgl. Marotzki 1990: 42).

Hans-Christoph Koller hat 1999 einen zweiten Entwurf für eine biographietheoretische Neuformulierung des Bildungsbegriffs vorgelegt (Koller 1999, vgl. auch 2002a), welchen er als Zuspitzung der These Marotzkis versteht, dass „neue gesellschaftliche Problemlagen aufgrund ihrer Komplexität solche höherstufigen Bildungsprozesse in zunehmendem Maße erforderlich machen, wenn die damit verbundenen Herausforderungen bewältigt werden sollen“ (ebd. 1993: 81). Er entwickelt mit Rückgriff auf Lyotard ein Modell von Bildung, das der von Lyotard analysierten permanenten Möglichkeit eines Widerstreits von Diskursen (aufgrund der Pluralität von Diskursen in postmodernen Gesellschaften) auf doppelte Weise gerecht werden soll:

„Erstens gilt es in skeptischer Hinsicht, den Widerstreit als solchen anzuerkennen, und d.h. vor allem: anzuerkennen, dass es für Konflikte vom Typ des Widerstreits keine *gerechten* Lösungen (im Sinne einer universal gültigen Norm) geben kann“. Häufig jedoch wird ein Widerstreit gar nicht erst artikuliert und damit virulent, „weil eine der beiden Konfliktparteien nicht über die Möglichkeiten verfügt, ihr Anliegen in der jeweils vorherrschenden Diskursart zur Sprache zu bringen. [...] Bildung [...] besteht [...] deshalb zweitens in *innovativer* Hinsicht in dem Versuch, neue Sprachspiele oder Diskursarten hervorzubringen, in denen das artikuliert werden kann, was bislang nicht zur Sprache kommen konnte“ (Koller 2002a: 95f, Herv. d. V.).

Dass auch die Analyse von Bildungsprozessen gerade für die Geschlechterforschung durchaus fruchtbar sein kann, zeigt die Studie von Heide von Felden (von Felden 2002; von Felden 2003). Sie führt biographische Interviews mit Frauen aus dem Studiengang ‚Frauenstudien‘. „Der Zusammenhang von Bildung und Geschlecht liegt darin, Geschlecht in seiner kulturellen Konstruiertheit zu betrachten und Bildung als Form kultureller Konstruktionen zu sehen“ (von Felden 2003: 121). Auch sie unterscheidet zwischen Lernen einerseits und Bildung im Sinne Marotzkis andererseits und sieht die Möglichkeit, eben weil Bildung die kulturelle Ordnung repräsentiert, durch Bildung geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu verändern. Gerade ein Kontext wie der Studiengang „Frauenstudien“, der Geschlecht zum Thema macht, bietet Potential für „Umdeutungs- und Verschiebungsvorgänge“ (ebd.: 244). Solche Konstruktionsprozesse sind wesentlich von „der Erfahrungsaufschichtung, dem Selbst- und Weltbild und der Gegenwartsperspektive der jeweiligen Person abhängig“ (ebd.: 242f). Auch Koller versucht in einem Aufsatz

(Koch/Koller 1999) sein Bildungskonzept auf Geschlechterverhältnisse zu beziehen. Für ihn kommt es

„erstens darauf an, anzuerkennen, dass es eine Vielzahl widerstreitender Vorstellungen darüber gibt, was ‚weiblich‘ bzw. ‚männlich‘ ist. Und zweitens geht es darum, Möglichkeiten dafür zu schaffen oder offenzuhalten, dass Heranwachsende neue, vom Bisherigen abweichende Formulierungen oder Inszenierungen ihrer Geschlechterrolle (er)finden können“ (ebd.: 247).

Im anschließenden schriftlichen Streitgespräch mit Martina Koch wird von ihr jedoch vor allem die „Unvermeidbarkeit des Widerstreits“ kritisch hinterfragt:

„Bildung erfüllte sich dann noch nicht im Hervorbringen widerständiger, nicht-subsumierbarer und neuer Sätze und Satzverkettungen, sondern in einem interaktiven Geschehen, in dem das Alternieren von Erfindung, Erneuerung und Wiederherstellung von Sprechweisen auf den Anderen hin kodifiziert bleibt und zugleich die Gerechtigkeitsfrage aufnimmt“ (ebd.: 265).

Bei dieser kurzen Skizzierung der beiden Konzepte, Bildungsprozesse biographietheoretisch zu fassen und sie empirischen Analysen zugänglich zu machen, fallen einige Gemeinsamkeiten auf. Beide sehen die Bildungsprozesse als notwendige Kompetenz von Subjekten, um in modernen Lerngesellschaften (vgl. Marotzki 1990:30), Handlungsfähigkeit zu behalten bzw. zu erwerben. Für beide stellen Bildungsprozesse auch keine Selbstverständlichkeit dar. Zwar wird eine solche Bildungskompetenz immer wichtiger, nicht alle Subjekte aber können sie erwerben.⁵ Die Pädagogik hat sich daher zu fragen, in welcher Weise sie solche Prozesse unterstützend begleiten kann bzw. sie evozieren kann.⁶ Beide

5 Vgl. dazu auch von Felden, die kritisch vor einem Zirkelschluss warnt: „Das Verfahren prüft eher, ob das Denken von Menschen postmodern ist und nicht, wie sich das Denken heutiger Menschen darstellt, was eigentlich als Ziel empirischer Untersuchungen gilt“ (von Felden 2003: 73).

6 Koller macht dies explizit mit Bezug auf Bourdieus Gesellschaftstheorie und der Definition von Bildung als Habitustransformation: „In diesem Sinne wäre Bildung angesichts von transnationaler Migration mit und gegen Bourdieu als Transformation des jeweiligen Habitus zu begreifen, soweit sich dieser unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen als nicht mehr angemessen erweist. Die Frage lautet dann, wie der Prozess solcher Habitustransformationen und die Bedingungen, unter denen sie zustande kommen, genauer beschrieben werden können. Auf welche Ressourcen können Individuen zurückgreifen, wenn sie mit Situationen konfrontiert werden, für die ihre Interpretations- und Handlungsschemata nicht mehr ausreichen?“ (Koller 2002b: 186). Die Einführung des Habituskonzepts öffnet die kognitive Ausrichtung des Bildungsbegriffs und

sehen als Voraussetzung für einen erfolgten Bildungsprozess zudem einen „qualitativen Sprung“ (Marotzki 1990: 131) bzw. die Entwicklung eines dritten Diskurses (Koller). Beide können damit auch als Ergebnis einer biographischen Analyse das Vorhandensein oder eben das Nicht-Vorhandensein eines biographischen Bildungsprozesses konstatieren.

Das Konzept biographischen Lernens und die biographische Bildungskonzeption beziehen sich letztlich auf zwei verschiedene Aspekte des Verhältnisses des Subjekts zu der Welt und dessen Veränderung. Während sich der Lernbegriff auf Veränderungen bezieht, fokussieren biographische Bildungsprozesse Wandlungsprozesse. Biographisches Lernen ist als grundlegendes Konstruktionsprinzip von Biographien zu verstehen, Menschen können nicht ‚durchs Leben gehen‘, ohne Erfahrungen zu machen, diese in spezifischer Weise zu verarbeiten und daraus Haltungen zu entwickeln, mit denen wiederum neue Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet werden. Als biographisches Lernen lässt sich die Art und Weise bezeichnen,

„wie neue Inhalte in eine vorhandene Struktur aufgenommen werden und wie sich dieser Prozess im biographischen Material abzeichnet. Es geht nicht um Veränderungen von Weltanschauungen, sondern um die Verknüpfung von neuen und vorhandenen Inhalten und einer teilweisen Veränderung oder Modifizierung“ (von Felden 2003: 147).

Die Analyse von biographischen Lernprozessen versucht daher gerade solche Fragen zu klären wie: Woran orientieren sich Subjekte? Welche hindernden oder fördernden Bedingungen können analysiert werden? Auf welche Ressourcen können Subjekte zurückgreifen? Lernen ist also einerseits, wie ja auch bei Marotzki und Koller angelegt, in gewisser Weise kleinteiliger als Bildung. Zwar verändern neue Erfahrungen Konstruktionen, dennoch bauen sie auf alten auf, und lassen den Menschen nicht ‚als neu‘ erscheinen. Gleichzeitig erscheint es grundlegender als Bildung. Biographisches Lernen bezieht sich auf ein Verständnis von Lebensgeschichten als Lerngeschichten, so dass Lernen nicht als vorhandene oder fehlende Kompetenz (bei der der Pädagogik die Rolle der Vermittlerin einer solchen Kompetenz zugesprochen bekommt) verstanden wird.

macht auf Bildungsprozesse aufmerksam, die in den Körper eingeschrieben sind und mit dem Körper gemacht werden.

Lernen in Biographien

Lernen kann, in Unterscheidung zu einem ‚höherstufigen‘ und nicht zwangsläufigen Bildungsprozess als grundlegendes Konstitutionsprinzip von Biographien gesehen werden. Lernen in Migrationsprozessen wiederum ist keine isolierbare Herausforderung für den Migranten/die Migrantin und lässt sich insofern auch nicht als individuell-personale Zumutung an ein isolierbares Subjekt verstehen. Vielmehr sind im Zuge dieses Migrationsprozesses nicht nur Herkunftsfamilien als soziale Bezugsgruppen involviert, auch die ‚neue‘ soziale Bezugsgruppe, die Ehepartnerin, deren Familie und die in Deutschland lebenden Freunde und Bekannten werden einbezogen. Sie sind Teil des Auseinandersetzungs- und Bearbeitungsprozesses und damit Teil des Kontextes, innerhalb dessen sich Formen biographischen Lernens entwickeln. Biographisches Lernen lässt sich hinsichtlich vier verschiedener Dimensionen genauer beschreiben. Diese Dimensionen haben auch für die Entwicklung des Analysemodells eine Rolle gespielt. Insbesondere vier Autor(inn)en haben sich in diesem Zusammenhang intensiver mit biographischem Lernen auseinandergesetzt.

Dazu ist als Erstes Theodor Schulze zu zählen. Er beschäftigt sich seit langem mit Biographien als Lernbiographien. Beim biographischen Lernen geht es ihm

„weniger um das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten, mehr um Orientierung in der Umwelt und die Ausbildung von Gefühlen und Interessen, um die Beziehung zu anderen Menschen und um die Einstellung zu bestimmten Sachverhalten oder Ideen, um die Entwicklung von Perspektiven und die Bewältigung von Herausforderungen oder Krisen“ (ebd. 2001: 19).

Schon 1979 vermutete er, dass

„die Beschäftigung mit autobiographischen Materialien einen neuen Zugang zu einigen wichtigen Bedingungen und Strukturen längerfristigen menschlichen Lernens in unverkürzten Lebenszusammenhängen eröffnet“ (ebd. 1979: 51).

Dies gilt für ihn insbesondere im Verhältnis zur Erziehung, da zwar „alle Maßnahmen zur Erziehung [...] Lernen voraus[setzen], aber Lernen auch ohne Erziehung“ denkbar ist (ebd. 1993a: 241). Für ihn stellt sich die Frage, wie die von Schleiermacher „Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit“ (in Schulze 1993b: 174) genannte und in der heutigen Diskussion als Entwicklung zur Selbstbestimmung oder der ‚Fähigkeit

zur Selbstverwirklichung‘ aufgegriffene Aufgabe der Erziehungswissenschaft beschrieben werden kann.⁷ Das bedeutet auch, dass er zuallererst einen *theoretischen* Blick auf Lebensgeschichten wirft und die Produktion von autobiographischen Äußerungen als lerngeschichtliche Äußerungen begreift. Für ihn steht daher auch die „Biographie als Bildungsprozess“ (ebd.) im Mittelpunkt des Interesses erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.

Auch Peter Alheit und Bettina Dausien sehen den konstitutiven Zusammenhang von Biographie und Lernen. Zum einen ist Lernen für sie der Motor der Entwicklung von Biographien, zum anderen findet Lernen immer in der Biographie statt. Während Schulze den Begriff des lebensgeschichtlichen Lernens in der Auseinandersetzung mit dem curricularen Lernbegriff gewinnt, ist die Perspektive von Alheit und Dausien eine andere. Sie setzen sich im Umkreis der Erwachsenenbildung und dem (politischen) Konzept des lebenslangen Lernens mit dem Lernbegriff auseinander, blicken von der Biographieforschung auf pädagogische Phänomene und fragen, inwiefern biographietheoretische Überlegungen Hinweise auf Lernprozesse geben können. Mit dem Begriff des biographischen Lernens

„meinen [wir] weniger einen empirisch scharf abgrenzbaren Gegenstand – etwa Lernprozesse, die an bestimmte Formen, Orte oder Zeiten gebunden sind – als vielmehr eine theoretische Perspektive auf Bildungsprozesse, die im Sinne eines phänomenologischen Lernbegriffs an der lebensgeschichtlichen Perspektive der Lernenden ansetzt“ (Alheit/Dausien 2002: 574).⁸

Insofern fragen sie eher nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Lernprozessen als nach dem Vorgang des Lernens selbst, so dass eine

7 Das Verständnis solcher Lernprozesse ist insbesondere dann wichtig, wenn die Erziehungswissenschaft nicht auf die naive Vorstellung, „dass der einzelne Mensch [...] schon allein aus sich und ohne weiteres selbstverständlich zu seiner persönlichen Eigentümlichkeit gelangt“ (Schulze 1993b: 175) vertrauen will. Aufgrund seines theoretischen Ausgangspunkts, den Unterschied zwischen curricularem und lebensgeschichtlichem Lernen herauszuarbeiten und letzteres für die Analyse zugänglich zu machen, entwickelt er den Begriff insbesondere in Abgrenzung zum curricularem Lernen und weist ihm eine eigenständige Bedeutung zu. Curriculares Lernen wird von ihm im „Sinne von vorausgeplantem Lernprozess“ (ebd.: 201) verstanden. Dabei stellt er die beiden Lernformen nicht gegeneinander, vielmehr sind sie konstitutiv aufeinander angewiesen.

8 Für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung betrachten sie ebenfalls die Ein- und Mitwirkung von Bildungsinstitutionen auf biographische Lernprozesse, eine Diskussion, die nicht notwendigerweise hier nachgezeichnet werden muss (vgl. Alheit/Dausien 2002).

typologische Unterscheidung von formalen, nicht-formalen und informellen Lernprozessen keinen Sinn mache. Diese Unterscheidung sei eher wichtig im Hinblick auf die sozialen Rahmungen, in denen Lernprozesse stattfinden. Das Verständnis eines biographischen Lernbegriffs beziehen sie aus der Struktur der Biographie als Ort des ‚Zusammentreffens‘ von Emergenz und Struktur: „Biographische Lernprozesse sind häufig sensible Synchronisationsversuche des Außen- und Innenaspekts. Sie finden gleichsam am Schnittpunkt zwischen Subjekt und Struktur statt“ (Alheit 1995: 293). Das bedeutet für sie, besonders die auf das Individuum einwirkenden Strukturen zu betrachten, da diese Grundbedingung für Lernprozesse seien. Dabei greifen biographische Lernprozesse durchaus auf curriculare Lernformen zurück, wenn sie auch anderen Regeln folgen als diese. Bildung als gesellschaftliche Institution formiert und prägt und stellt Modelle für ein mögliches Leben dar (vgl. Alheit/Dausien 2002: 576). Daher sei es notwendig, die in einer Gesellschaft jeweils wirksamen Lebenslaufmodelle zu reflektieren.

„Lebensgeschichtliches Lernen ist also immer an den Kontext einer konkreten Biographie gebunden. Andererseits ist es aber auch die Voraussetzung oder das Medium, in dem biographische Konstruktionen sich überhaupt als reflexive Erfahrungsgestalt herausbilden und verändern können“ (ebd.: 578).

Als letzte hier verwendete Referenz hat sich Jutta Ecarius mit lebensgeschichtlichem Lernen beschäftigt. Sie entwickelt ihr Verständnis in enger Anlehnung an Schulze und an die lerntheoretischen Aussagen von Bateson, die auch für Marotzkis bildungstheoretischen Entwurf einen Bezugspunkt bilden. Auch für sie ist biographisches Lernen für biographische Erzählungen konstitutiv. Die Erfahrungen, die in biographischen Erzählungen offen gelegt und beschrieben werden, ziehen Veränderungen nach sich, die von Ecarius wiederum als Lernen im Sinne von biographischem Lernen verstanden werden. Biographisches Lernen wird von ihr insofern aus zwei Gründen in den Kontext von biographischen (Re-)Konstruktionen gestellt: Zum einen ermöglicht es, in der Analyse die Lernprozesse zu re-konstruieren, die Erfahrungen des Subjekts in seinen verschiedenen sozialen Kontexten nachzuvollziehen und Rückschlüsse auf historische und sozialgeschichtliche Gegebenheiten zu ziehen. Zum anderen werden von den Erzähler(inne)n selbst in der biographischen Stegreiferzählung die für sich selbst relevanten Erfahrungen artikuliert. Für dieses Verständnis der strukturellen Abläufe von Lernprozessen greift sie, wie vorne formuliert, in enger Anlehnung an Marotzki auf die von Bateson entwickelten ‚Lernstufen‘ zurück, von denen insbe-

sondere die Ebenen I und II in der Lage seien, biographisches Lernen zu verdeutlichen (vgl. Ecarius 1998: 139f.).

Biographisches Lernen als sozial situierte Lernprozesse

Ein grundlegendes Merkmal biographischen Lernens, welches auch schon die Konzeption der Untersuchungsanlage bestimmte, ist der Umstand, dass es in spezifischen sozialen Rahmungen stattfindet. Ebenso wie Biographien keine rein intersubjektiven Konstruktionen sind, sondern sich in Auseinandersetzung mit Strukturen und gesellschaftlichen Bedingungen entfalten, ist auch biographisches Lernen in diesen Kontexten situiert. Es bezieht sich auf „bestimmte soziokulturell und historisch bedingte Inhalte und Probleme“ (Schulze 2005: 44). Das bedeutet, dass die Umwelt, historische Ereignisse ebenso wie Umweltwechsel, zum Beispiel durch Migrationsprozesse oder durchlaufene Statuspassagen, Lernprozesse strukturiert. Anstöße für lebensgeschichtliches Lernen kommen immer, so Schulze, „von außen, aus der Umwelt, von anderen Menschen“ (ebd. 1993b: 203). Auch Alheit und Dausien verweisen auf die Sozialität biographischen Lernens. Biographisches Lernen ist eingebunden in Lebenswelten, die unter bestimmten Bedingungen auch als ‚Lernumwelten‘ oder ‚Lernmilieus‘ analysiert werden können. Dies bedeutet, dass die historischen, sozialen und strukturellen Bedingungen, in denen Biographien konstruiert werden und biographisches Lernen stattfindet, als konstitutiv in die Analyse mit einbezogen werden müssen.⁹ Für Susanne Frei und Rachid Frei-Heidarzadeh beispielsweise, dem ersten Paar in meinem Sample, ist diese Kontextualität biographischen Lernens gerade für den Beginn der Beziehung entscheidend: Beide treffen sich an einem ‚dritten Ort‘, also weder in ihrem noch in seinem Herkunftsland, sondern in Sri Lanka. Dieser Ort bietet Susanne einen Anlass und eine Möglichkeit, eigene Positionierungen zu überdenken und sich, zumindest zeitweilig, sowohl sexuell als auch national anders zu verorten, sie stellt sich Rachid zuerst als homosexuelle Schwedin vor. Der dritte Ort hat aber auch, nachdem sich die Beziehung mit Rachid entwickelt hat, insofern Auswirkungen auf die Geschlechterbeziehung, als das Susanne als gatekeeper bezüglich des Wissens über bestehende Geschlechterordnungen in Deutschland fungieren kann. Hier wird eine zweite Dimension der Sozialität biographischen Lernens deutlich, die

9 So bewirken auch, wie Alheit und Dausien 1999 feststellen, institutionelle Lern- und Bildungsangebote mehr als einen reinen Wissenszuwachs. Vielmehr finden dabei auch ‚nebenher‘ sozusagen nicht-intendierte Lernprozesse z.B. hinsichtlich der Milieuverortung oder der Anerkennung biographischer Lebenspläne statt.

ebenfalls für die Interpretationen relevant ist. Gesellschaftliche Strukturen wirken nicht direkt ein, sondern sind immer sozial vermittelt. ‚Das Geschlechterverhältnis der Gesellschaft‘ als abstraktes Modell wirkt ja auch nicht direkt auf Subjekte ein. Vielmehr hat der Partner bzw. die Partnerin eine besondere Bedeutung in biographischen Lernprozessen, grade weil beide Partner(innen) von einer ‚Unwissenheit‘ des Anderen in Bezug auf das Land und Geschlechterordnungen und -modelle ausgehen (können). Diese gatekeeper-Funktion führt insofern, zumindest zu Beginn der Beziehung, zu einer Dominanz der Eigendeutungen gegenüber anderer sozialer Bezugsgruppen. Der Wechsel des Kontexts, die Rückkehr nach Deutschland mit anderen sozialen Bezugsgruppen und anderen strukturellen Voraussetzungen macht wiederum neue Lernprozesse notwendig, da Kontextwechsel die ‚Reichweite‘ bzw. die Nachhaltigkeit von Lernprozessen, wie in der Biographie von Susanne, entscheidend begrenzen können.¹⁰

Biographisches Lernen als Antwort auf Probleme oder Herausforderungen

Schulzes Hinweis auf den Anstoß von außen, den biographisches Lernen braucht, verdeutlicht einen weiteren Aspekt. Biographisches Lernen braucht, neben der sozialen Kontextualität, einen Anlass. Schulze sieht Lernprozesse als Folge der Konfrontation mit einer neuartigen Aufgabe, einem ungelösten Problem oder einer überraschenden Erfahrung, also im weitesten Sinne als Folge von Differenzerfahrungen. Das kann zum einen durch sich wandelnde Interaktionsbezüge geschehen, diese machen häufig, wie auch Ecarius feststellt, eine Erweiterung oder Korrektur des bisher Gelernten erforderlich (Ecarius 1998: 97). Solche ‚Konfrontationen‘ finden zwar sicherlich im Zuge von größeren Veränderungen wie der Veränderung des sozialen Rahmens, dem Beginn oder Ende einer Statuspassage etc. statt, dennoch ist lebensgeschichtliches Lernen nicht an solche ‚großen‘ Ereignisse gebunden. Auch ‚kleinere‘ Eindrücke, Wahrnehmungen etc. können lebensgeschichtliches Lernen zur Folge haben (Schulze 2001: 19). Biographische Lernprozesse, wie sie auch in dieser Untersuchung verstanden werden, entstehen in der Akkumulation

10 Diese Sozialität biographischer Lernprozesse bedeutet nach Schulze aber auch, dass die Subjekte durch ihre Lernprozesse, durch ihr Handeln und das Scheitern oder Gelingen ihrer Pläne, durch Umstrukturierungen und Neu-Orientierungen auf ihre Umwelt einwirken und sie dadurch verändern: „Nicht nur Konferenzen, Gesetze und Erlasse verändern die gesellschaftliche Wirklichkeit, auch Umwertungen und Neuorientierungen“ (Schulze 1999: 51).

vieler einzelner Lernprozesse (vgl. Schulze 2005: 46). In der Analyse der Biographien binationaler Paare hat sich zudem gezeigt, dass sich eine dominante Form biographischen Lernens analysieren lässt, die sich anhand solcher ‚kleinerer‘ Lernprozesse entwickelt. Die spezifische Art und Weise der Verarbeitung von Erfahrungen, die die Form biographischen Lernens bestimmt, findet sich dann, wenn die Entwicklungen von Lebensperspektiven und Plänen auf Widerstand stoßen und mit den realen Bedingungen und Möglichkeiten in Konflikt geraten. Solche Anlässe oder Anstöße müssen nicht zwangsläufig schon zu diesem Zeitpunkt als solche reflektiert werden. Vielmehr können solche Momente auch erst sehr viel später im Leben als für Lernprozesse relevante Erlebnisse verstanden und eingeordnet werden, so dass sie (erst) in der Darstellung der Lebensgeschichte als solche deutlich werden, so zum Beispiel in einer biographischen Erzählung als solche gekennzeichnet oder erst in der Interpretation erkennbar werden. Im Zuge der Entwicklung des Analysemodells wurde dieser Aspekt wesentlicher Teil des Interpretationszugangs. Lässt sich schon der Beginn der Beziehung als ‚Lernanlass‘ bezeichnen, ließe sich nach der Analyse des Paarhorizonts jeweils ein paarspezifisches Thema benennen, welches in seinen Folgen bearbeitet wurde bzw. werden musste. Dieses Thema und dessen Kontextualisierung bot Anlass für Lernprozesse, sowohl in emanzipativer Form, wie bei Susanne Frei und Rachid Frei-Heidarzadeh, oder auch in rethnisierender Form, wie bei Nicole und Carlos Ortega Garcia, dem zweiten Paar meines Samples.

Biographisches Lernen als eigensinniges Lernen

Neben der Kontextualisierung und der Notwendigkeit von Lernanlässen ist ein weiterer Aspekt biographischen Lernens implizit angesprochen worden: Einerseits ist biographisches Lernen interaktiv und strukturiert und folgt dabei einer ‚individuellen Logik‘, die durch die jeweils besondere biographisch aufgeschichtete Erfahrungsstruktur erzeugt wird. Auch biographische Lernprozesse folgen so dem Prinzip der nach außen hin offenen Selbstreferentialität: „Lebensgeschichtliches Lernen [...] organisiert [sich selbst], indem jede Erfahrung schon auf Vorerfahrung zurückgreift und weitere Erfahrungen nach sich zieht“ (Schulze 1993b: 205).¹¹ Diese Selbstorganisation bedeutet jedoch nicht die Abschottung

11 Hier wird noch eine weitere Besonderheit biographischen Lernens angesprochen. Die subjektlogische Verarbeitung von Lernanlässen bedeutet auch, dass biographisches Lernens diskontinuierliches Lernen ist: „Lebensgeschichtliches Lernen springt gleichsam von Situation zu Situation, es verschmilzt weit zurückliegende Ereignisse mit späteren und gegenwärtigen“ (Schulze 2005: 46).

von ‚außen‘, sondern betont vielmehr den subjektlogischen Konstruktionscharakter solcher Prozesse.¹² Auch Ecarius betont den individuellen Charakter biographischer Lernprozesse, wenn sie „Lernen als innere Erfahrung, [als] Ausbildung und Aufrechterhaltung persönlicher Identität“ (Ecarius 1998: 134) konzeptualisiert. Ecarius spricht insofern auch dann von biographischem Lernen, wenn die Erfahrungen für das Selbstkonzept des Subjekts relevant werden (vgl. Ecarius 1999: 97). Biographisches Lernen ist daher vor allem mit Blick auf die Gesamtbiographie zu rekonstruieren. Eine Analyse über den Gesamtverlauf einer Lebensgeschichte kann zeigen, welche Bedeutung Lernprozesse für die Gestaltung und Entscheidung des Subjektes haben und wie diese die innere Logik einer Biographie strukturieren und durch sie strukturiert werden. Die Bedeutung der Beziehung, die für die interviewten Paare in ihrer Funktion als Katalysator für die Verwirklichung von Lebensmodellen liegt, zeigt zudem die Möglichkeit, bisher nicht realisierbare Erwartungen gewissermaßen zu aktivieren und die Beziehung so als Gelegenheitsstruktur zu verstehen.¹³ Die Themen der Beziehungen wiederum folgen aus der Konstruktion des Paarhorizonts. Die Erfahrungen, die zum Beispiel in der Biographie Nicole Ortega Garcias als Anlass für biographische Lernprozesse zu sehen sind, sind nur vor dem Hintergrund ihres Wunsches nach einer starken Beziehung und einem starken Partner zu verstehen. Für andere würde anderes relevant, für Pablo Marmani Rodriguez ist die eigene Kindheitserfahrung des abwesenden Vaters Anlass, sein Verhältnis zu seinen Kindern und sein Engagement zu überdenken und sich, trotz seines Selbstverständnisses als Familienernährer, intensiv um sie zu kümmern und Elternzeit zu übernehmen.

Biographisches Lernen als nicht zu beobachtendes Lernen

Die Aspekte der Kontextualität, der Lernanlässe und der Eigensinnigkeit konturieren gewissermaßen inhaltlich biographische Lernprozesse. Daneben spielt bei der Interpretation der Biographien noch ein weiterer Aspekt eine Rolle. Biographisches Lernen als solches ist nicht beobachtbar. In der biographischen Erzählung lassen sich zwar nicht die

tigen, und es verbindet scheinbar weit zurückliegende und verschiedenartige Inhalte zu einem bedeutungsvollen Komplex“ (Schulze 1993b: 206).

- 12 Damit ist aber noch nichts über die Möglichkeit der Selbststeuerung gesagt, vielmehr können stattfindende Lernprozesse den Lernenden überraschen (vgl. Alheit/Dausien 1999).
- 13 Gelegenheitsstrukturen zeichnen sich dadurch aus, dass sie also solche wahrgenommen und damit erst zu einer gemacht werden, sie werden nicht aktiv ‚gesucht‘, sondern aufgegriffen.

Lernprozesse ‚in vivo‘, also in den Interaktionen beobachten, analysieren lassen sich aber „die Wahrnehmung und Verarbeitung biographischen Lernens“ (Ecarius 1998: 137). Denn in der Logik, in der bestimmte Ereignisse und Erinnerungen zusammengefügt werden, lassen sich die für das Subjekt und seine Entwicklung relevanten Lernprozesse analysieren. Auch Schulze sieht insbesondere in der Möglichkeit der (Re-)Konstruktion den Vorteil der Analyse von Lernprozessen: „Lernen kann nicht direkt gesehen werden. Wir wissen, dass wir etwas gelernt haben, aber nicht wie. Das Lernen verschwindet im Gelernten“ (Schulze 2001: 18). In den biographischen Erzählungen aber werden Erlebnisse und Erfahrungen thematisiert, die in der Reflexion und Rückschau zu bedeutungsvollen Ereignissen verwoben und damit der Analyse von lebensgeschichtlichen Lernprozessen zugänglich gemacht werden können. Schulze geht noch weiter, indem er auf Analysemöglichkeiten hinweist, die durch diese Beobachtung entstehen:

„Biographisch relevante Lernprozesse entstehen in der Akkumulation vieler einzelner Lernprozesse. Sie etablieren eine neue Potenz oder Ebene des Lernens. Sie sind in einer Autobiographie in der Regel präsent, nicht in der Beschreibung einzelner Lernvorgänge und auch nicht in kleinen Geschichten, sondern in der wiederkehrenden Thematisierung eines Erfahrungszusammenhangs“ (ebd. 2005: 46).

Diesem Verständnis folgt auch das für die Arbeit entwickelte Interpretationsmodell. Das Lernen an sich kann in einer biographischen Rekonstruktion nicht erfasst werden. Dazu wären, wenn überhaupt, psychologische Laborversuche notwendig, um den ‚Akt des Lernens‘ erfassen zu können. Einen solchen Anspruch können und sollen biographische Analysen nicht haben. Vielmehr geht es um die Verarbeitungsprozesse und die biographische Einbettung der Lernprozesse.

Das heuristische Analysemodell: Formen biographischen Lernens in sozialen Kontexten

Diese vier Dimensionen biographischen Lernens, die soziale Situierung, der Lernanlass, die Eigensinnigkeit und die fehlende Beobachtungsmöglichkeit sind in dem Analysemodell aufgenommen. Sie stellen die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Modifikationsprozesse von biographisch gebundenen gender-Konstruktionen und Konstruktionen nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit rekonstruieren lassen. Als *zentrale Fragestellung* für die Entwicklung des Modells lässt sich nach dem bis-

her Gesagten Folgendes formulieren: Welche Bedeutung und welche Funktion bekommen die beiden Kategorien gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Prozess der biographischen Bearbeitung zugesprochen, in welchem Verhältnis stehen diese beiden Kategorien zueinander, inwiefern verändert sich dieses Verhältnis im Laufe der Biographien, und was sagen solche Bearbeitungsformen sozialer Zumutungen aus über Modifikationen, aber auch über Verfestigungen von Geschlechterverhältnissen? Beide Analysekatégorien, gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, sind, wie gezeigt wurde, nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern werden in der biographischen Konstruktion in ein spezifisches Verhältnis zueinander gesetzt und sollten daher auch in dieser Wechselwirkung analysiert werden. Für die empirische Analyse müssen diese übergeordneten Fragen jedoch insofern heruntergebrochen und handhabbar gemacht werden, als dass sich das Verhältnis ja jeweils in konkreten Kontexten und in der Bearbeitung konkreter Herausforderungen entwickelt hat und in solchen Kontexten auch analysiert werden kann. Gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit werden ganz konkret wirksam, sie sind in einer Biographie nicht als abstrakte Differenzkategorien bedeutsam. Während also im empirischen Teil der Arbeit verschiedene Formen biographischen Lernens rekonstruiert und analysiert werden, wird dadurch gleichzeitig der Abschluss der Arbeit vorbereitet, indem die von mir empirisch gewonnenen Erkenntnisse über Formen biographischen Lernens im Hinblick auf die übergeordneten Fragen nach der Konstitution neuer sozialer Wirklichkeiten und dem Umgang von Subjekten mit gesellschaftlichen Anforderungen diskutiert werden.

Was ist also mit Formen biographischen Lernens gemeint? Das Konzept der Formen biographischen Lernens bezieht sich auf die biographiespezifischen Konfigurationen der beiden Kategorien gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, die sich analysieren und beschreiben lassen. Das spezifische Verhältnis zwischen diesen beiden Kategorien, das sich *über den Verlauf der Biographie und der Bearbeitungen hinweg* entwickelt, wird als Form biographischen Lernens bezeichnet, also die Art und Weise, wie in der biographischen Rekonstruktion auf die beiden Kategorien Bezug genommen wird. Lernen lässt sich, wie Schulze ja nochmals deutlich macht (vgl. v.a. 2001), nicht in der Lernsituation beobachten. Aus Veränderungen lassen sich aber Rückschlüsse auf Lernprozesse ziehen. Die Veränderungen, die daher als biographisches Lernen erfasst werden, drücken sich als Veränderungen der subjektiven Positionierung und der analysierbaren Handlungs- und Orientierungsmuster aus. Damit ist zum einen das jeweilige Verhältnis angesprochen, in

dem sich biographische Konstruktionen von gender und Konstruktionen von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zueinander befinden. Welcher Art, hierarchisch oder gleichrangig, ist das Verhältnis, inwiefern wirken sich Veränderungen im Verständnis der einen Kategorie auch auf die andere Kategorie aus, werden beide Kategorien als ver- und aushandelbar verstanden und wie verändern sich die Beziehungen, in die die Kategorien im Laufe der Biographiegestaltung gesetzt werden?

Neben dieser formalen Dimension wird auch die substantielle Dimension angesprochen, die individuelle Form der Bearbeitung biographischer Anforderungen: *Wie* werden biographische Zumutungen integriert, und wie verändern sich in diesem Prozess die Bedeutungszuschreibungen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit des/der Partners/Partnerin? So bleiben viele der im Vorfeld entstandenen Imaginationen auf der Ebene der Erwartungen, sie lassen sich nicht realisieren bzw. stellen einen Kontrast zu tatsächlichen Beziehungswirklichkeiten dar. Zeigen lässt sich ein solcher Verlauf zum Beispiel an der Interpretation der Interviews von Nicole und Carlos Ortega Garcia. Nicole erhofft sich von der Beziehung die Stabilisierung einer traditionellen Geschlechterbeziehung. Interessant ist nun, wie sie mit der Beziehungswirklichkeit, die sie als Haupternährerin fordert, umgeht, die doch anders ist als die Beziehungserwartung, die eine klassische Geschlechterbeziehung favorisierte. Eine dafür prägnante Situation wird von ihr geschildert, wenn sie ihrem Mann während des Restaurantbesuches unter dem Tisch den Geldbeutel zusteckt, damit er bezahlen kann. Der Lernanlass stellt in diesem Fall die für Nicole ungewollte Arbeitsteilung und das daraus resultierende finanzielle Ungleichgewicht dar, ihre Form der Bearbeitung lässt sich, wie sich in der Interpretation zeigen wird, als Normalisierungsmanagement bezeichnen.

Solche sozusagen kleinteiligeren Formen biographischen Lernens, konkrete Situationen, in denen Bearbeitungsformen deutlich werden, lassen sich an vielen Stellen der Biographieerzählungen finden. Mein Blick liegt auf der Gesamtgestalt einer solchen Form biographischen Lernens, wie sie sich über den gesamten Verlauf der Biographieerzählung hinweg darstellt (vgl. zur Gesamtgestalt eines narrativen Interviews auch Schütze 1984). Die Aufmerksamkeitsrichtung liegt also auf der spezifischen Verknüpfung solcher Formen zu einer „biographischen Gesamtformung“ (ebd.: 104). In den Erzählungen der Paare lässt sich jeweils eine dominante Form biographischen Lernens identifizieren, die gewissermaßen als Kernkategorie die Erfahrungen und Veränderungen integriert und die beobachtbaren Veränderungen erfasst. Diese dominante Form biographischen Lernens bezieht sich jedoch nicht nur auf eine Biographie. Vielmehr werden darin die Biographien beider Part-

ner(innen) integriert. Das bedeutet, dass die jeweils herausgearbeitete Form biographischen Lernens das Verhältnis der beiden Biographien zueinander und die darin stattgefundenen prozessualen Modifikationen und Verarbeitungen beinhaltet.

Dimension der Bearbeitung

Die Kontextverbundenheit biographischen Lernens spielt in zweierlei Hinsicht eine Rolle. Zum einen finden solche Bearbeitungen, wie oben bei Nicole beschrieben, in konkreten Situationen statt. Zum anderen lassen sich größere inhaltliche Kontexte unterscheiden, in denen diese Bearbeitungsformen wirksam sind. Als interessant im Hinblick auf die besondere Situation binationaler Paare hat sich in den Interpretationen zum einen die Verflechtung der beiden Kategorien in Bezug auf die Entscheidung füreinander und die Inszenierung der Paarbeziehung herausgestellt. Die Entscheidung für einen bestimmten Menschen und der Beginn einer Beziehung stecken voller Imaginationen und Erwartungen hinsichtlich der Erfüllung von Lebensentwürfen und Wünschen. Platon formulierte, dass man Liebe beschreiben kann als die „Liebe zu etwas, was man noch nicht hat, also ein Begehren“ (in Burkart 1998: 17). Diesem Begehren wird in den Analysen nachgegangen, nicht jedoch im Hinblick auf die Illusion oder die Tatsache der Liebe, sondern vielmehr im Hinblick auf eine biographische Anschlussfähigkeit der Beziehung und der darin stattfindenden Konstruktionen und (Re-)Konstruktionen des ‚Anderen‘. Zum anderen folgen aus diesem Beziehungshorizont je paarspezifische, thematische Bearbeitungsfelder. Je nach Aufbau des Horizontes, je nach der Bedeutung, die das female breadwinner Modell für das Paar hat und je nach Lebensentwurf ist das Paar mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und Bearbeitungsnotwendigkeiten konfrontiert. Daher stehen zwei Kontexte bzw. Dimensionen im Mittelpunkt der Analyse: zum einen die Dimension „Beziehungshorizont der Paare“, zum anderen die Dimension der „Bearbeitungsfelder“. In beiden Dimensionen werden Konstruktionen und Relationen dieser Konstruktionen verhandelt. Während sich jedoch in der ersten Dimension sozusagen als Ergebnis dieser Verhandlungen ein Beziehungshorizont zwischen den Paaren aufspannt, fokussiert die zweite Dimension verschiedene Bearbeitungsfelder, die im Verlauf der Beziehungsbiographie relevant werden. Die erste Dimension stellt insofern eine Voraussetzung in der Form dar, dass sich die Bearbeitungsfelder aus dem jeweiligen Paarhorizont ergeben und die Offenheit oder Geschlossenheit des Paarhorizonts die Art und Weise der Bearbeitungen strukturiert.

Der Beziehungshorizont der Paare

Kade und Seitter nehmen 1996 in ihrer Studie zu Bildungswelten Erwachsener eine Idee aus dem dramaturgischen Theater auf, um ihre Vorstellung von Erwachsenenbildung als Möglichkeitsraum zu präzisieren. Dabei verstehen sie die Erwachsenenbildung als Angebot, d.h. als ‚Möglichkeitsraum‘ und die Lernprozesse der Teilnehmenden als Antwort und Rekonstruktion dieses Angebotes und damit als Ausgestaltung des Möglichkeitsraumes Erwachsenenbildung. Einen solchen Möglichkeitsraum stellt auch eine Beziehung dar. Die Beziehung formiert in diesem Fall das Angebot, den Raum, der durch die Beziehungspartner(innen) konturiert wird. In dieser Hinsicht wäre es sinnvoll, von einer Beziehung als einem Möglichkeitsraum zu sprechen. Dennoch erscheint diese Kategorie aus verschiedenen Gründen nicht treffend genug, so dass ich zwar an dieses Konzept anknüpfe, jedoch stattdessen vom Beziehungshorizont der Paare spreche. So erlaubt eine solche Modellierung, anders als bei einem Möglichkeitsraum, die Zirkularität und Dynamik des Geschehens stärker in den Fokus zu nehmen. Einerseits ermöglicht die Beziehung nämlich die Realisierung bestimmter Erwartungen, Hoffnungen, Konzepte etc., andererseits ermöglichen diese Orientierungsmuster wiederum die Beziehung und konstituieren den Horizont der Beziehung.¹⁴ Während der Raumbegriff also stärker die Abgeschlossenheit und Fixiertheit einer Konstellation betont, erlaubt es die Vorstellung eines Horizontes, die prinzipielle Unabgeschlossenheit solcher Konstellationen mit einzubeziehen. Für eine Arbeit über Formen biographischen Lernens ist insbesondere der Gedanke der wechselseitigen Konstituierung eines Horizontes interessant, an den von beiden Partner(inne)n die Erwartung der Realisierung spezifischer Möglichkeiten der Beziehungs- und Lebensformen geknüpft ist.¹⁵ Eine solche wechselseitige Konstituierung eines gemeinsam geteilten Horizontes bedeutet die Koordination, die Integration und die Temporalisierung zweier biographischer Entwürfe.

Koordination meint dabei den beständigen Versuch und die beständige Aufgabe, biographische Entwürfe aneinander anschlussfähig zu machen. Damit ist Koordinationsarbeit mit der Konstituierung nicht abgeschlossen, sondern bleibt als Herausforderung für die Dauer der Partnerschaft bestehen. Koordination bedeutet, Entscheidungen zu treffen, wessen Vorstellungen realisiert werden können und wessen nicht, wo

14 Vgl. dazu auch Burkart, der mit Verweis auf Simmel auf die Wechselseitigkeit als Grundlage von Liebe hinweist (ebd. 1998: 31).

15 Während die Form der Beziehung sich eher nach innen auf die beiden Partner(innen) richtet, bindet sich die Lebensform stärker in die soziale Umwelt ein.

zukünftig gelebt werden soll und welche Form der Arbeitsteilung vorstellbar ist. Koordinierungsarbeit bedeutet Planungsnotwendigkeit, darf aber nicht verwechselt werden mit Planungsmöglichkeiten. Vielmehr müssen solche Koordinationen immer wieder, insbesondere an ‚crucial points‘ in der Biographie wie der Konfrontation mit ungewollten Ereignissen, aktualisiert und angepasst werden. *Integration* meint die Entwicklung eines gemeinsamen biographischen Entwurfes. Es gilt dabei, eine Balance zu finden zwischen der Orientierung an einer gemeinsamen Biographie einerseits und der eigenständigen Biographieentwicklung andererseits. Eine solche Balance kann durchaus unterschiedlich erreicht werden, wie sich auch in den Biographieanalysen zeigt. Je nach Lebensphase und je nach den Erwartungen, die an die Beziehung gestellt werden, kann die Konzentration stärker auf dem ‚wir‘ anstelle des ‚Ichs‘ liegen. Gerade zu Beginn einer Beziehung besteht die Notwendigkeit des Rückbezuges: „Im, zumindest zeitweiligen, Rückbezug auf sich selbst bildet sich die gemeinsame Identität als Ehepaar“ (Eckert/Hahn/Wolf 1989: 16). Inwiefern im Verlauf der Beziehung dann jedoch eine andere Orientierung relevant wird, gilt es ebenfalls im Blick zu behalten. Die *Temporalisierung* schließlich schließt die zeitliche Koordination der biographischen Entwürfe mit ein. Wann wessen Wünsche und Vorstellungen erfüllt werden, gilt es ebenso auszuhandeln wie Entscheidungen über den ‚richtigen‘ Zeitpunkt der Familiengründung oder möglicher beruflicher (Neu)Anfänge.

Solche Notwendigkeiten der Koordination, Integration und Temporalisierung bestehen im gesamten Verlauf der Beziehung.¹⁶ Insbesondere an den oben genannten ‚crucial points‘ der Beziehung, wenn sich grundlegende Rahmenbedingungen durch Migration oder durch Kinder ändern, wird es oft notwendig, explizite Anpassungsleistungen zu vollbringen und sich über die gemeinsamen Ziele zu verständigen. Aber auch zu weniger dramatischen Zeitpunkten finden, oft implizit, solche Anpassungsleistungen (bzw. deren Überprüfung) statt. Zu Beginn der Beziehung jedoch sind solche Konstituierungen insofern besonders bedeutsam, als dass die Paare durch gegenseitige Erwartungen und Erzählungen den Horizont verifizieren, der sich als gemeinsam geteilte Wirklichkeitskonstruktion über der Beziehung aufspannt.¹⁷

16 Dabei ist aber noch nichts über die Art der Verständigung gesagt, zum Beispiel über Machtverhältnisse in Beziehungen, wer also de facto die Entscheidungen trifft.

17 Es lassen sich zwei Formen solcher Erzählungen unterscheiden: zum einen die Erzählungen untereinander zu Beginn der Beziehung, zum anderen die Erzählungen gegenüber der Interviewerin. In letzterer wird ebenfalls eine Version der Beziehungsgeschichte erzählt. Ob von beiden die gleiche rekonstruiert wird, darauf gilt es in der Interpretation zu achten.

Als ein Ergebnis dieses Interpretationsmodells zeigte sich, dass sich die Beziehung zwischen den Partner(inne)n als Möglichkeit verstehen lässt, spezifische Verknüpfungen von Geschlechterkonstruktionen mit Konstruktionen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zu realisieren.¹⁸ Es lassen sich (auch) Imaginationen hinsichtlich des bzw. der Anderen als Vertreter(in) einer *anderen* natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit analysieren, die die Realisierung spezifischer Partnerschaftsmodelle erlaubt. Die Beziehung dient als Ausdrucksform für Geschlechterbeziehungen, die in einem biographielogischen Verhältnis zu Formen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit stehen. Wenn Nicole Ortega Garcia ihren Mann als einen traditionellen (mexikanischen) Partner sieht, den sie so unter deutschen Männern nicht gefunden hat, oder Susanne Frei mit ihrer Beziehung die Möglichkeit einer hierarchischen Machtverteilung in der Beziehung sieht, lassen sich Erwartungen realisieren, die, so zumindest die (wie in Nicoles Fall explizite) Annahme der Paare, in einer mononationalen Ehe nicht möglich zu sein scheinen, die ‚andere‘ Herkunft des Partners und der Partnerin erweitert den Horizont der Möglichkeiten. Der geteilte Sinnhorizont stellt in diesem Fall also eine Art Möglichkeit zur Handlungserweiterung dar. Die Entwicklung eines gemeinsam geteilten Paarhorizontes bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Beziehungspartner(innen) die *gleiche* Geschichte über den Beginn der Beziehung erzählen. Es bedeutet vielmehr, dass sich ein geteilter Sinnhorizont analysieren lässt, in welchem die Partner(innen) unterschiedliche, aber in spezifischer Weise korrespondierende, Erwartungen und Wahrnehmungen formulieren.¹⁹ Diese Korrespondenz wurde in den Interpretationen deutlich. Die beiden Partner(innen) müssen nicht die gleichen

18 Für diese Verknüpfungen spielt es keine Rolle, ob Erwartungen und rekonstruierbaren Plausibilitätsmuster schon ‚vorher‘ biographisch entwickelt waren oder in der Beziehung interaktiv hergestellt worden sind.

19 Dabei ist dieser Horizont offen für Transformationen und Veränderungen im Laufe der Beziehungszeit. Prioritäten können sich verschieben und andere Erinnerungen an deren Stelle treten. Die Möglichkeit der eigenen Relevanzsetzung und der diskontinuierlichen Verbindung von Erfahrungen lässt sich auch an den Interviews selbst zeigen: In einigen Narrationen, wie der von Susanne Frei oder Pablo Marmani Rodriguez, lässt sich die Herausbildung eines Paarhorizontes deutlich anhand ihrer Kernstellenerzählung zum Beginn der Beziehung analysieren. Bei Rachid Freidehrazadeh aber zeigt sich die angesprochene temporale Eigenart des Paarhorizontes sehr deutlich: In seiner narrativen Darstellung werden Erfahrungen aus der Kindheit mit der Begegnung mit Susanne und ihrem späteren Leben zu einem Horizont verwoben, der für ihn in der Rekonstruktion die Bedeutung der Beziehung charakterisiert. Es gibt also kein identifizierbares ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘. Insofern wurden Kernstellen aus dem gesamten Material als Interpretationsgrundlage genutzt.

Erwartungen an eine Beziehung haben, sie müssen sich allerdings vereinbaren lassen, wichtig ist es daher, den Blick sowohl auf die entwickelte Struktur zu richten als auch auf den Inhalt. Die Erzählungen der Paare, auch wenn sie getrennt voneinander befragt wurden, korrespondieren so in einer nicht-zufälligen Weise.²⁰ In einer Partnerschaft ist eine solche wechselseitige Konstituierung sehr eng an die Vorstellung eines unmittelbaren Verstehens geknüpft.²¹ Zwar ist eine Partnerschaft, wie Koppetsch 1998 zeigt, „durch und durch auf Reziprozität und Gegenseitigkeit ausgerichtet“ (Koppetsch 1998: 112), es gilt die gemeinsamen Interessen auszuhandeln und in kommunikativer Interaktion die weitere gemeinsame Biographie zu gestalten. Dennoch begründet sich insbesondere der Beziehungsanfang, der Beginn der Konstituierung der Partnerschaft also, im hohen Maße auch auf unausgesprochenen Erwartungen und Imaginationen, die nicht zwangsläufig kongruent sein müssen, von deren Kongruenz jedoch ausgegangen wird. Erwartungen können, müssen den Partner(inne)n aber nicht zwangsläufig bewusst sein. Sehr viel häufiger existieren sie als unformulierte Erwartungshaltungen. Gerade die vorher bereits formulierte Hoffnung, durch Liebe „immer schon verstanden zu werden“ (Burkart 1998: 34, vgl. dazu Luhmann 1982), kann zur Unaussprechlichkeit von Erwartungen führen. Es kann auch ein gemeinsamer Beziehungshorizont entwickelt werden, ohne dass explizit Grenzen gezogen und Vorstellungen explizit gemacht werden. Andersherum kann vielleicht gerade diese Unaussprechlichkeit eine der Bedingungen für das Zustandekommen der Beziehung sein: Die *Annahme* eines geteilten Sinnhorizontes ist entscheidend. Dennoch spielen, gerade zu Beginn der Beziehung, gegenseitige biographische Erzählungen eine große Rolle.

„Der Beziehungsanfang stellt – in den Worten von Alois Hahn (1987) – einen ‚institutionellen Kontext‘ für die biographische Erzählung dar, der ihre ‚Selektionsmuster‘ festlegt. Es wird nicht einfach – was auch nicht möglich ist – das Vergangene einer Person reproduziert, sondern es wird zum Thema in einem für den Beziehungsaufbau relevanten Zuschnitt“ (Lenz 2003: 199).

Ausgehend von der Koordinations- und Integrationsnotwendigkeit stellt die so entstehende Narration, als verfestigte Wirklichkeitskonstruktion,

20 Dies ist sicherlich auch eine Folge davon, dass die Paare noch als Paar zusammen sind, und die Koordinations-, Integrations- und Temporalisierungsarbeit auf eine gemeinsame Biographiegestaltung gerichtet ist.

21 Partnerschaft hängt eng mit Motiven wie Liebe, Gleichberechtigung etc. zusammen, die die Illusion der Verständigung verstärken (vgl. dazu auch Oechsle 1998).

eine gemeinsam entwickelte Übereinkunft der Darstellung und Interpretation dar.²²

Der Horizont stellt in der aktuellen biographischen Erzählung ein Plausibilitätsmuster dar, das die Beziehungsgeschichte als Ganzes umrahmt und hilft, Erfahrungen vorzubereiten und einzuordnen. Alle Paare weisen in ihren Erzählungen daher der Entstehung ihrer Beziehung einen relativ großen Raum zu.²³ Der sich so wechselseitig konstituierende Horizont erlaubt die Erweiterung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten und auch eine (potentielle) Reorganisation bestehender Geschlechterbeziehungen. Zudem ist diese Form der Modellierung zu Beginn der Beziehung grundlegend relevant für den weiteren Verlauf der Bearbeitungen, der Ausgestaltung der Formen und der Reichweite biographischer Lernprozesse. Zum einen hängt davon die biographische Integrierbarkeit des female breadwinner Modells in der Beziehung ab, zum anderen aber bestimmt sich hierdurch die ‚Strukturflexibilität‘ und Weite des Horizontes (vgl. dazu auch Eckert/Hahn/Wolf 1989). Die Flexibilität, die sich zu diesem Zeitpunkt in den Beziehungsformen und -erwartungen der Partner(innen) analysieren lässt, wirkt, so das Ergebnis der Analysen, temporär nachhaltig und strukturiert die Art und Weise, in der die ‚Zumutungen‘ biographisch bearbeitet werden.

Thema und Bearbeitungsfelder

Als zweite relevante Analysedimension werden daher die entstehenden Bearbeitungsfelder der Paare begriffen. Wie im obigen Abschnitt entwickelt, sind die Beziehungshorizonte, die sich in der ersten Dimension festhalten lassen, konstitutiv wirksam für die weiteren Bearbeitungen verschiedener ‚Zumutungen‘ durch die Beziehungspartner(innen). Daher werden in dem Interpretationsmodell nach der Analyse der Merkmale des Beziehungshorizontes die jeweils spezifisch wahrgenommenen Zumutungen und deren Bearbeitungen interpretiert und in Beziehung zu

- 22 Interessanterweise, aber nicht unerwartet, wandelt sich diese gemeinsame Interpretation bei der Auflösung der Beziehung in durchaus divergierende Einzeldarstellungen der beiden ehemaligen Partner(innen). Plötzlich war alles ganz anders, gemeinsame Wirklichkeitskonstruktionen zum Beispiel über das Ende (und die Gründe für das Ende) der Beziehung sind selten.
- 23 Diese Erzählungen haben zudem, so lässt sich rekonstruieren, legitimierenden Charakter gegenüber der Interviewerin als ‚generalisierter Anderer‘ im Mead’schen Sinne. Zweierlei wird dadurch aufgenommen: Die Erzählungen dienen als Begründungszusammenhang für die Entscheidung für eine solch ‚unpassende‘ oder ungewöhnliche Beziehung, und die Anschlussfähigkeit der Beziehung zu den bisherigen biographischen Erfahrungen wird thematisiert und sichergestellt.

dem konstituierten Horizont gesetzt. Diese Zumutungen sind auch Folge der Entscheidung, in Deutschland leben zu wollen, und Folge der Auseinandersetzungsnotwendigkeit mit dem female breadwinner Modell.²⁴

Für jede Paarbeziehung lässt sich dabei ein Thema finden, welches als ‚Leitmotiv‘ über den Bearbeitungen und Aushandlungen steht. Dieses bestimmt sich aus dem konstituierten Beziehungshorizont. Durch seine gleichzeitige Inklusion und Exklusion bestimmter Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten und durch die ‚nicht-intendierten Folgen‘ der Handlungen (vgl. Giddens 1995) lässt sich die Konstitution spezifischer Bearbeitungsnotwendigkeiten beobachten. Für ein Paar, für das die Beziehung an sich, wie bei Maria und Pablo, Ausdruck einer kosmopolitischen Haltung darstellt, haben andere Ereignisse biographische Relevanz als für ein Paar wie Nicole und Carlos, welche eine traditionelle Arbeitsteilung erwarten und favorisieren.²⁵ Die für ein Paar relevanten Felder müssen jedoch nicht unidirektional aus äußeren Umständen oder Konstellationen wie dem female breadwinner Modell resultieren. Stellt das Modell für das eine Paar tatsächlich eine dramatische Konstellation dar und muss daher an sich bearbeitet werden, sind es für ein anderes Paar eher nicht intendierte Folgen oder Nebenwirkungen beispielsweise in Form der Reaktion der Eltern, die Schwierigkeiten bereiten können. Bearbeitungsfelder beziehen sich jedoch nicht nur auf Probleme und negative Irritationen, die gelöst werden müssen. Es kann sich auch, wie bei Rachid Frei-Hardazadeh, um Herausforderungen positiver Art handeln, die ein Bearbeitungsfeld darstellen. So sieht er in seiner ‚gebrochenen‘ Berufsbiographie keine Schwierigkeit, sondern versteht seine Erlebnisse als reiche Erfahrung, die er sonst nicht hätte machen können. Das Bearbeitungsfeld ist insofern in diesem Fall das Verständnis von pluralisierten Berufsbiographien als Bildung.

Im weiteren Verlauf der Entstehung solcher Bearbeitungsfelder bekommen das soziale Umfeld und die Herkunftsfamilien der Partner(innen) erhöhte Relevanz. Nach der Konstituierung der Beziehung, die wie angesprochen häufig mit einem erhöhten Rückbezug auf sich und die Beziehung einhergeht, findet hier die ‚Außenwelt‘ verstärkt Eingang in die biographischen Konstruktionen. So ist diese Dimension wesentlich durch Anforderungen bestimmt, die durch gesellschaftliche Ordnungsmuster und spezifische Erwartungen des sozialen Nahraums an

24 Dazu gehören sicherlich auch die Verortung des Mannes und die Bedeutung, die seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Deutschland bekommt.

25 Dass die Konstruktion von Lernanlässen wesentlich von der Erfahrungsaufschichtung abhängt, darauf verweist auch von Felden (vgl. ebd. 2003: 242f.).

die Paare herangetragen werden. Im Vergleich zur ersten Dimension liegt so eine Verschiebung vor: hier erlaubt der Beziehungshorizont eher die Anschlussfähigkeit biographisch entwickelter Wünsche und Erwartungen untereinander, dort sind es eher externe Anforderungen, die, strukturiert durch den Rahmen des Horizontes, bearbeitet werden müssen. So müssen sich die Paare zum Beispiel mit der Haltung der Herkunftsfamilien hinsichtlich geschlechtlicher Arbeitsteilung, binationaler Beziehungen oder zweisprachiger Erziehung der Kinder auseinandersetzen. Insbesondere das female breadwinner Modell wird hierbei gerade von den Eltern der Partnerin regelmäßig als höchst problematisch gesehen. Bearbeitungsfelder können daher in zwei Bezügen entstehen: im Verhältnis zur Herkunftsfamilie und zum sozialen Nahraum und im Verhältnis zur Beziehung selbst. Analysiert werden in dieser zweiten Dimension also notwendige Entwicklungen und Bearbeitungen in der Beziehungsbiographie: Wie werden in den ‚Herausforderungen‘ gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verarbeitet und verschoben? Wo erweisen sich Modifikationen oder sogar Transformationen als ‚nachhaltig‘? Wo aber stellen sich zum Beispiel individualisierte Geschlechterbeziehungen als nicht tragfähig oder als langfristig nicht realisierbar heraus? Die Entwicklungen müssen nicht zwangsläufig chronologisch-linear erfolgen. Einerseits kann sich daher ein (vorläufig) abgeschlossener Prozess analysieren lassen, in dem Herausforderungen in einer Art und Weise bearbeitet wurden, die ein (vorläufiges) Fazit ermöglichen. Andererseits kann es sich, grade bei Paaren, die noch nicht so lange zusammen sind, auch eher um einen un abgeschlossenen Prozesse im Sinne eines ‚Kreisens um‘ Bearbeitungsfelder und relevante Themen handeln. Letzteres ist insbesondere bei Maria Wesel und Pablo Marmani Rodriguez der Fall.

Das Thema des Paares stellt die Abstraktion der spezifischen Ausformung der Bearbeitungsfelder dar. Damit ist jedoch noch nicht die Form biographischen Lernens benannt, wie sie sich in den Interviews analysieren lässt. Die Unterscheidung liegt im Blick auf die biographischen Erzählungen und in der Analyseebene. Die identifizierbaren Themen sind biographisch relevant geworden, daraus ergeben sich Bearbeitungsfelder und darin lassen sich Aushandlungen und Bearbeitungsprozesse analysieren. Die Form biographischen Lernens, die sich analysieren lässt, stellt hingegen die Struktur der Bearbeitung, die Bearbeitungsform dar. Sie beschreibt die Art und Weise des ins-Verhältnis-Setzens der beiden Kategorien und kann im Ergebnis etwas über Modifikationen oder (Re-)Konstruktionen von Geschlechterordnungen und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten aussagen. In der Form biographischen Lernens

werden die beiden Analysedimensionen, der Beziehungshorizont und die Bearbeitungsfelder, daher zusammengeführt.

Schematische Darstellung des Interpretationsmodells

Abbildung 3: Darstellung des Interpretationsmodells

