

„Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung

Bettina Dausien

Für Peter Alheit

Zusammenfassung

„Biographisches Lernen“ ist seit längerem ein Konzept in der Erwachsenenbildung, mit dem nicht nur die Lernprozesse der Teilnehmenden beschrieben werden, sondern auch Konzepte und didaktische Ansätze in der Bildungspraxis. Der Beitrag ordnet diese in den Kontext der Erziehungswissenschaft ein und entwickelt am Begriff der „Biographizität“ die theoretischen Grundlagen biographieorientierter Bildungsarbeit: Lernende, so die zentrale Idee, werden nicht als isolierte und „sich selbst steuernde“ Individuen betrachtet, sondern als biographische Subjekte in einem gesellschaftlichen Kontext. Welche Möglichkeiten und Probleme damit verbunden sind, die biographischen Erfahrungen der Lernenden aktiv in Bildungssituationen einzubeziehen, wird an Beispielen aus der politischen Bildungsarbeit diskutiert.

„Biographiearbeit“, „biographisches Lernen“ oder „Biographiekompetenz“ sind Begriffe, die mit zunehmender Selbstverständlichkeit in der Erwachsenenbildung verwendet werden. Obwohl die Idee biographischen Lernens bis in die 1970er Jahre zurückreicht, erhält sie in Verbindung mit aktuellen Zeitdiagnosen und bildungspolitischen Diskursen (Stichwort „Lebenslanges Lernen“) eine neue Popularität und vordergründige Plausibilität. Infolge von „Individualisierung“ und „Pluralisierung“, so die gängige Argumentationsfigur, gebe es keine „Normalbiographie“ mehr, sie taue deshalb auch nicht mehr als Orientierung für individuelle Lebensentwürfe und Planungen. Stattdessen seien „Patchwork-Identitäten“ oder „Bastelbiographien“ gefragt, die von den Individuen aktiv hergestellt, reflektiert und den Wechselfällen des modernen Lebens immer wieder neu angepasst werden müssen. Eine Berufsausbildung etwa trage nicht über eine gesamte Erwerbsbiographie hinweg, Umlernen und Neulernen seien erforderlich, und folglich müsse vor allem das Lernen selbst gelernt wer-

den. Im Übrigen ende die Anforderung „lebenslang zu lernen“ nicht mit der aktiven Erwerbsphase, sondern werde zu einer Aufgabe und möglichen Sinnstiftung auch in späteren Lebensaltern, bis hin zur Hochaltrigkeit. Entscheidungen über Wohnformen etwa oder der Einzug ins Altenheim werden in neueren Beratungskonzepten als biographische Übergänge gedacht, die vom betroffenen Subjekt, aber auch von begleitenden Angehörigen und Professionellen vor dem Hintergrund des je gelebten Lebens reflektiert und bearbeitet werden. Auch der Umgang mit Pflegebedürftigkeit, Krankheit und selbst dem Sterben wird zunehmend als „biographisierte“ Leistung abgefordert und im Rahmen professionellen Handelns als eine solche (stellvertretend) gedeutet.

Die Kernidee all dieser Argumente ist, kurz gesagt, folgende: Übergänge im Lebenslauf werden zunehmend als Anforderungen wahrgenommen, deren Bewältigung komplexe biographische Lernprozesse erforderlich macht. Biographische Entscheidungen und ihre Deutung werden nicht mehr durch institutionelle Vorgaben determiniert. Diese sind allerdings keineswegs verschwunden, sie haben sich, im Gegenteil, erheblich vermehrt und diversifiziert. Die Entscheidung zwischen unterschiedlichen Wegen und Orientierungsmöglichkeiten wird jedoch zunehmend den Individuen selbst überantwortet. Von ihnen wird gesellschaftlich erwartet¹, dass sie im Lichte meist nur teilweise überschaubarer Optionen und möglicher, noch weniger überschaubarer Folgewirkungen biographische Weichenstellungen vornehmen. Damit wird Subjekten eine Art Dauerreflexion im Hinblick auf ihre Biographie und gesellschaftliche Identität abverlangt.²

Um derartige Anforderungen bewältigen zu können, benötigen Individuen, so die pädagogische Argumentation, eine Reihe von Fähigkeiten, die auch als „Schlüsselkompetenzen“ bezeichnet werden. Sie betreffen eher die reflexive Aneignung und selbständige Verarbeitung von Wissen als bestimmte Lerninhalte und Deutungsmuster, die historisch wandelbar und immer schwerer vorhersehbar geworden sind.

Als eine der so beschriebenen „Meta-Kompetenzen“ wird die Fähigkeit zur biographischen Selbstreflexion und zum biographischen Lernen genannt, häufig mit Verweis auf den von Peter Alheit geprägten Begriff der „Biographizität“ (vgl. Alheit 1995, 2003). „Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (Alheit 2003, S. 16).

Die Idee, durch „biographische Arbeit“ nicht nur den eigenen Lernprozess, sondern auch die gesellschaftlichen Kontexte zu gestalten, in denen das eigene Lernen und Leben verortet ist, besitzt für die Erwachsenenbildung in verschiedener Hinsicht Relevanz. Sie trifft sich sowohl mit dem Anliegen politischer Bildung, Möglichkeiten für Partizipation und die gemeinsame Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu schaffen, als auch mit dem Verständnis allgemeiner Erwachsenenbildung, die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Bildungsinteressen der Einzelnen zu unterstützen – und dies durchaus in kritischer Distanz zur Gesellschaft und ihrer „Verwertungslogik“. Sie stellt schließlich auch für die berufsbezogene Weiterbildung eine attraktive Perspektive dar, denn sie scheint besonders geeignet, die eingangs skizzierte

individuelle Verantwortung für das lebenslange Lernen und die Herstellung und Aufrechterhaltung der „Employability“ zu fördern.

Angesichts dieser mehrdeutigen und schillernden Attraktivität der Idee des biographischen Lernens soll diese im Folgenden genauer betrachtet werden: Nach einer Notiz zur Geschichte des Ansatzes in der Erziehungswissenschaft (1) wird das Verhältnis von Individualisierung und Gesellschaftlichkeit im theoretischen Konzept biographischen Lernens erläutert (2). Anschließend diskutiere ich Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Varianten der Berücksichtigung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildungspraxis (3). Der Beitrag schließt mit einigen knappen Überlegungen zu den Rahmenbedingungen biographischen Lernens zwischen politisch reflektierender Bildungspraxis und Anleitung zur „Selbstoptimierung“ (4).

1. Anmerkung zur fachlichen Verankerung der Idee biographischen Lernens

Vor mehr als dreißig Jahren erschien unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“ eine Sammlung von Beiträgen, die den Grundgedanken einer biographieorientierten Pädagogik programmatisch zur Diskussion stellte. Der von Dieter Baacke und Theodor Schulze erstmals 1979 und 1993 in modifizierter Form neu herausgegebene Band behandelt die Idee, dass aus Biographien bzw. „Geschichten“ gelernt werden könne. Lernprozesse organisieren sich primär im Sinnzusammenhang der Lebensgeschichte, so Schulze (1993b), sie folgen der Gestalt lebensgeschichtlicher Erfahrungsbildung und erst in zweiter Linie der linearen Logik von Curricula mit ihren formalisierten, aufeinander aufbauenden Lernschritten und -ergebnissen. Um die sinnhafte Logik des biographischen Lernens „pädagogisch verstehen“³ und in der Praxis angemessen berücksichtigen zu können, sei es erforderlich, in Forschung und Bildungspraxis jenem „lebensgeschichtlichen Lernen“ auf die Spur zu kommen.

Die in dem Band publizierten theoretischen Überlegungen zu dieser Frage speisen sich aus unterschiedlichen Denktraditionen: Psychoanalyse, Phänomenologie, Pragmatismus und Symbolischem Interaktionismus, soziolinguistischen und textwissenschaftlichen Ansätzen, die im zeitgenössischen Diskurs der Erziehungs- und Sozialwissenschaften eine Rolle spielten. Das bis heute weiterverfolgte wissenschaftliche Programm eines biographietheoretisch fundierten Lernbegriffs (vgl. z. B. Schulze 1993a, b; 2005) bewegt sich im Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Der Begriff des lebensgeschichtlichen Lernens wird dort vor dem Gegenhorizont „curricularen Lernens“ im Paradigma der Schule entfaltet. Lernen findet, so das Argument, nicht in erster Linie in schulisch angelegten Curricula statt und wird schon gar nicht durch diese determiniert. Lernen sei kein „Epiphänomen des Lehrens“, wie in der pädagogisch verzerrten Sicht unterstellt, argumentiert Schulze (1993a), es werde vielmehr im Sinnzusammenhang der Lebensgeschichten der Lernenden hervorgebracht, ermöglicht oder auch blockiert.

Das Argument ist zweifellos überzeugend. Lernen ist immer (auch) Teil der biographischen Erfahrungen eines Subjekts. Die Büffelei für Mathematikarbeiten oder das Vokabellernen können zu einer prägenden Erfahrung der Schulzeit werden und

in biographischen Erinnerungen ihren festen Platz haben, vor allem aber komplexere Lernprozesse wie etwa die Aneignung beruflicher oder sportlicher Kompetenzen, musikalischer Fähigkeiten oder eine in vielfachen Auseinandersetzungen mit anderen gewonnene Erfahrung, wie man sich in bestimmten sozialen Situationen am besten (nicht) verhält, sind Prozesse bzw. Ergebnisse biographischen Lernens.

In der Erziehungswissenschaft findet sich mittlerweile eine Reihe theoretischer Ansätze, die Bildung und Lernen in diesem Sinn als biographischen Prozess konzeptualisieren (z. B. Marotzki 1990; Koller 1999; Alheit 1993, 1995; Alheit/Dausien 2009) und auch empirisch untersuchen (z. B. Kade 1989; Kade/Seitter 1996; von Felden 2003; Schlüter 1999; Alheit et al. 2003). Sie münden in die fachliche Etablierung der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die in vielen Subdisziplinen, auch in der Erwachsenenbildung, verankert ist.⁴

Hier haben biographische Ansätze wesentlich zum Wechsel vom „Vermittlungszum Aneignungsparadigma“ beigetragen (vgl. Kade 1989, Kade/Seitter 1996). In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und in der wissenschaftlichen Reflexion des Erwachsenenalters als Rahmen für Bildungsprozesse (vgl. Nittel 2006) fällt es im Vergleich zum schulpädagogischen Setting leichter, den „Eigensinn“ biographischen Lernens zu erkennen und anzuerkennen. Insbesondere die Ideen von TeilnehmerInnen- und Lebensweltorientierung (vgl. ausführlich Dausien 2003) sowie konstruktivistische Didaktiken legen es nahe, Erwachsene als „KonstrukteurInnen“ ihres Bildungsprozesses zu sehen (Alheit/Dausien 1996) und explizit als „ExpertInnen“ ihrer Lebensgeschichte anzusprechen (vgl. Behrens-Cobet 1999). „Biographische Kommunikation“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997) und lebensgeschichtliches Erzählen (Hof 1995) sind deshalb Medien, die in der Erwachsenenbildungspraxis seit den 1980er Jahren vielfältig genutzt werden. Sie wurden interessanterweise vor allem in der politischen Bildung entwickelt und diskutiert (z. B. Buschmeyer et al. 1987), noch ehe die aktuellen Diskurse um „Lebenslanges Lernen“, „Employability“ und „Veränderungskompetenz“ dominant wurden. Grundlage der biographischen Ansätze in der Erwachsenenbildung sind, mehr oder weniger expliziert, theoretische Konzepte und Forschungsergebnisse der Biographieforschung (vgl. Alheit/Dausien 2006), die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auf eine spezifische Weise in den Blick nehmen.

2. Biographisches Lernen als individuelle Reflexion gesellschaftlicher Erfahrungen – theoretische Konturen des Ansatzes

Wichtige Beiträge zur theoretischen Klärung biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildung hat Peter Alheit vorgelegt. Skeptisch gegenüber psychologisierenden Ansätzen der „Biographiearbeit“ und einer darin vermuteten (illegitimen) Nähe zur Therapie hat er bereits in den 1980er Jahren die Idee biographischen Lernens mit gesellschaftlichen und politischen Dimensionen von Bildung verbunden (Alheit 1984). Mit seinem Konzept der „Biographizität“ betont Alheit die Dimension der *Sozialität* bzw. *Gesellschaftlichkeit* biographischer Erfahrungen (vgl. Alheit 1995, 2003; Al-

heit/Dausien 2000). Die Leistung der Konstruktion von biographischem Sinn wird, so das theoretische Argument, zwar von individuellen Subjekten erbracht, diese sind jedoch grundlegend als *soziale* Individuen zu denken. Sie machen ihre Erfahrungen in aktiver Bezogenheit auf und Auseinandersetzung mit den sozialen Kontexten, in denen sie leben, das heißt: in konkreten Interaktionen mit anderen biographischen Subjekten, in Auseinandersetzung mit institutionellen und lebensweltlichen Strukturen sowie im Rückgriff auf je konkrete gesellschaftliche Deutungsangebote, „Diskurse“ und Wissenshorizonte. In dieser Bezogenheit produzieren und rekonstruieren die Subjekte „biographisches Wissen“ (Alheit/Hoerning 1989), sie leisten eine „biographische Arbeit“, unreflektiert und nebenbei oder auch explizit. Diese biographische Arbeit findet im Alltag statt, in unterschiedlichen Situationen, Medien und Formaten und zumeist außerhalb und unabhängig von pädagogisch arrangierten Settings.

Eine wichtige, in Forschung und Bildungspraxis viel genutzte Form biographischer Arbeit ist das *Erzählen*.⁵ Die Deutungen und Geschichten, die dabei entstehen, weisen einen eigentümlichen Doppelcharakter auf: Es handelt sich einerseits um je *besondere* Geschichten und Sinnkonstruktionen, die wie ein Fingerabdruck die Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit eines Individuums dokumentieren. Es sind zugleich aber auch soziale Geschichten, in denen *allgemeine*, d. h. für einen bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext, ein Milieu, eine Generation, eine Familie usw. typische Erfahrungen formuliert werden und die ebendeshalb intersubjektiv verstehbar sind und das Potenzial besitzen, kollektives Wissen und sozial geteilte Deutungshorizonte zu bilden.

Auch andere Theoriekonzepte der Biographieforschung (z. B. Fischer/Kohli 1987) betonen den dialektischen Charakter des Biographiebegriffs. Er bezeichnet nicht das einzelne Individuum oder seine innere psychische Verfassung, sondern die sich immer wieder fort- und umschreibende Geschichte eines gesellschaftlichen Individuums in Relation zu den sozialen Kontexten ihrer Formation. In Biographien sind deshalb Besonderes und Allgemeines, Individualität und Gesellschaftlichkeit *strukturell miteinander verbunden*. Im interaktiven Prozess des Erzählens wird diese Verbindung jeweils konkret hergestellt, in lebensgeschichtlichen Erzählungen und anderen auto-/biographischen Dokumenten kann diese Verbindung gewissermaßen „ex post“ mit geeigneten Mitteln rekonstruiert werden.

Damit eröffnen Biographien eine interessante Perspektive für sozialwissenschaftliche Forschung ebenso wie für forschendes Lernen im Kontext der Erwachsenenbildung. In der Rekonstruktion erzählter Lebensgeschichten dokumentieren sich nicht nur die je besonderen Erfahrungsgestalten eines „Falles“, sondern immer auch die den Fall konstituierenden und kontextualisierenden historisch-gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen (vgl. Alheit 1990). Diese Überlegung lag bereits den Anfängen soziologischer Biographieforschung in der Leitstudie der Chicagoer Soziologie zu polnischen Migranten zugrunde (vgl. Thomas/Znaniacki 1958), deren Autoren Lebensgeschichten sogar als „*perfect type of sociological material*“ (ebd., S. 1832) für die Analyse gesellschaftlichen Wandels betrachteten.

Die gesellschaftliche Dimension von Biographien wird in pädagogischen Kontexten allerdings häufig unterschlagen oder nur in einem recht allgemeinen Sinn, als

„Weltbezug“, mitgedacht. Im Fokus des klassischen pädagogischen Denkens und Handelns steht, anders als in der soziologischen Forschung, geradezu „naturwüchsig“ das individuelle Subjekt. Diese Tendenz wird durch aktuelle Konzepte des Lernens noch verstärkt und verengt. Insbesondere die von kognitionspsychologischen Modellen beeinflussten Ideen „selbstgesteuerten“ oder „selbstorganisierten Lernens“ legen die Vorstellung eines hochgradig individualisierten Lernalters nahe, der seinen eigenen Lernprozess durch „metakognitive“ Methoden reguliert und optimiert. Dieses Modell, das Ulrich Bröckling (2007) treffend als „unternehmerisches Selbst“ beschrieben hat, lässt sich durchaus auch auf biographische Reflexionsmethoden beziehen. Es legt nahe, „biographisches Lernen“ oder „Biographizität“ als Techniken und Kompetenzen zu interpretieren, die dazu dienen, ein rationales „Selbstmanagement“ des Individuums zu ermöglichen bzw. zu verbessern. Kompetenzfeststellungsverfahren wie der „ProfilPASS“⁶ und Trainingsprogramme zur Verbesserung der eigenen Lebensführung (z. B. „Simplify your Life“⁷) haben längst biographische Elemente aufgenommen. Sie unterstellen dabei, zumeist implizit und unbegründet, ein sich selbst transparentes Subjekt, das seine Erfahrungen und sein Wissen nach „unternehmerischen“ Kalkülen wie z. B. Kosten, Nutzen und Effektivität ordnet und organisiert.

Diese Vorstellungen lassen sich allenfalls oberflächlich mit der skizzierten Idee von Biographizität und transitorischem Lernen vereinbaren, die ihre Pointe darin hat, dass biographische Erfahrungen und gesellschaftliches Wissen miteinander verknüpft werden und dass dabei nicht nur individuelles, sondern eben auch gesellschaftliches Wissen hervorgebracht wird (vgl. noch einmal Alheit 1993, 1995). Gegenüber „lerntechnokratischen“ Verständnissen formuliere ich deshalb die These, dass „Biographizität“ keine Technik bezeichnet, sondern ein – komplexes und widersprüchliches – Potenzial zur gesellschaftlichen Reflexion individueller Erfahrung und zur individuell-biographischen Konstruktion gesellschaftlicher Erfahrung.

Subjekte verfügen über dieses Potenzial ungeachtet ihrer Bildungsabschlüsse und unabhängig von pädagogischen Curricula. Biographizität lässt sich nicht durch pädagogische Programme vermitteln, sie ist vielmehr eine *Bedingung* für Lernen und Bildungsprozesse immer schon *vorausgesetzt*, durchaus im Sinn der klassischen theoretischen Prämisse der „Bildsamkeit“. Ihre Entfaltung und Weiterentwicklung ist allerdings auf angemessene, unterstützende gesellschaftliche und kommunikative Räume angewiesen. Pädagogisch gestaltete Lernräume können hier eine wichtige Bedeutung erlangen, garantieren aber keineswegs per se eine Unterstützung des biographischen Lernpotenzials, sondern stehen diesem oft genug als Behinderung oder gar Verhinderung im Weg. Erforderlich ist also eine kritische Reflexion der Bedingungen, unter denen biographisches Lernen im Rahmen professionell gestalteter Bildungssituationen möglich wird.

3. Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildungspraxis – Ansätze und Beispiele

Die Frage nach didaktischen Konzepten biographischen Lernens und ihrer Realisierung in der Erwachsenenbildungspraxis kann an dieser Stelle nicht umfassend disku-

tiert werden. Es ist im Übrigen eine Frage, die in erster Linie empirisch zu klären wäre, also durch eine Erforschung biographischer Ansätze in der Erwachsenenbildungspraxis mit unterschiedlichen Methoden und Perspektiven. Eine solche Forschung steht noch weitgehend aus. Empirische Studien in der Erwachsenenbildung, die sich mit biographischem Lernen befassen, richten sich zumeist auf die Lernprozesse der Teilnehmenden selbst, auf ihre Aneignungsprozesse und Bildungsbiographien. Die professionelle pädagogische Praxis, die explizit mit Konzepten biographischen Lernens arbeitet, ist dagegen bislang kaum untersucht worden. Die folgenden Überlegungen basieren deshalb auf unsystematischen Beobachtungen von Settings der Erwachsenenbildung, in denen biographische Ansätze genutzt werden, sowie auf mehrjährigen Erfahrungen aus einer Fortbildung zu „pädagogischer Biographiearbeit“ mit Professionellen aus der Erwachsenenbildung und anderen pädagogischen Berufsfeldern.⁸

Um den Begriff „biographisches Lernen“ genauer zu fassen, unterscheide ich drei Varianten, in denen biographisches Lernen in der (Erwachsenen-)Bildungspraxis berücksichtigt wird: Biographie als Hintergrund (a), als Lernfeld (b) und als Gegenstand (c) von Bildungsprozessen. Sie werden im Folgenden erläutert und im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen befragt.

Zu (a): Betrachtet man Lernen, wie ausgeführt, grundsätzlich als einen Prozess der Erfahrungs- und Sinnbildung, der in eine Lebensgeschichte eingebettet ist und durch diese mitstrukturiert wird, so ist es plausibel, die biographischen Lernprozesse der Teilnehmenden als *Hintergrund* in pädagogischen Situationen immer mitzudenken. Unabhängig davon, ob es um einen Computerkurs, die politische Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Krieg und Holocaust, eine Maßnahme beruflicher Fortbildung oder um das Setting einer künstlerischen Betätigung geht, bilden die biographischen Erfahrungen und Erwartungen, die zeitlichen und sinnhaften Ordnungen, die die Lernenden gewissermaßen in die Bildungssituation „mitbringen“, den Rahmen für mögliche Aneignungs- und Konstruktionsprozesse (vgl. Alheit/Dausien 1996). Dabei können auch tradierte Erfahrungen und Deutungen aus der Familie oder einer biographisch bedeutsamen Bezugsgruppe eine Rolle spielen. Die virtuelle Gesamtheit des selbst erworbenen und vermittelten Erfahrungswissens stellt ein Lernpotenzial dar, strukturiert das „Wie“ der Aneignung mit und bildet die Grenzen dessen, was überhaupt gelernt werden kann. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass diese Grenzen in der Regel weitaus mehr ermöglichen, als ein Individuum in einer bestimmten Situation tatsächlich realisieren kann und als es selbst „weiß“ (vgl. Alheit 1995), vor allem aber weit mehr, als es die professionellen LernhelferInnen mit ihrem pädagogisch „verkürzten“ Blick den Teilnehmenden in der Regel zutrauen.

Aus diesen Überlegungen lassen sich noch keine unmittelbaren Konsequenzen für die praktische Gestaltung von Lernsituationen ableiten, wohl aber eine *Haltung* gegenüber den Lernenden, die als „ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte“ und als PartnerInnen in einer demokratisch und dialogisch gestalteten Lernsituation anerkannt werden (vgl. Behrens-Cobet 1999). Darüber hinaus stellt die These des biographischen Hintergrunds eine Perspektive für die Reflexion des Geschehens in einer

konkreten Bildungssituation zur Verfügung. Damit ist weniger eine „biographische Diagnostik“ gemeint (vgl. Hanses 2000), für die professionelle WeiterbildnerInnen in der Regel weder Qualifikation noch Auftrag haben, sondern eher eine „biographieorientierte Didaktik“ (vgl. Dausien/Alheit 2005). Es geht um einen „offenen Blick“ für die (möglichen) biographischen Lernprozesse der Teilnehmenden sowie um eine respektierende Aufmerksamkeit dafür, dass diese weder den eigenen biographischen Lernerfahrungen ähnlich sein, noch den Normalerwartungen und Normen für „gelingenes Lernen“ entsprechen müssen, sondern durchaus „eigensinnig“ sein können.

Zu (b): Die Wirksamkeit der biographischen Hintergrundstruktur bleibt zumeist unbemerkt und ist auch den lernenden Subjekten selbst weitgehend verborgen. Oft bemerken wir sie nur „zufällig“ oder erst dann, wenn es zu einem „Problem“ kommt, wenn wir z. B. partout keinen „Zugang“ zu einem Thema finden oder ein im Vergleich zu anderen aus der Lerngruppe deutlich „abweichendes“ Interesse verfolgen. Der biographische Hintergrund der Lernenden kann aber auch systematisch genutzt werden. Die biographischen Ressourcen der Teilnehmenden können – an didaktisch geeigneter Stelle – explizit als *Lernfeld* einbezogen werden. Mit geeigneten Methoden biographischer Reflexion und Kommunikation kann ein curricular vorgegebenes Thema von den Lernenden im Horizont ihrer Lebensgeschichte verortet und zum „eigenen“ Thema gemacht werden. Eigene Interessen, Vorgeschichten und bislang unreflektierte Wissensbestände können expliziert und in der Kommunikation mit anderen verglichen werden. Dadurch entsteht ein Möglichkeitsraum, in dem biographisches Wissen erweitert, ungeordnet, neu verknüpft und bewertet werden kann.

Diese Öffnung einer curricular geplanten Lernsituation für die biographischen Lernprozesse der Teilnehmenden ist weder ein trivialer Akt noch ein ausgefeilter methodischer „Trick“, um den Teilnehmenden das Lernen zu erleichtern. Sie bedeutet, wenn sie ernsthaft betrieben wird, eine radikale Abkehr von Lehr-/Lern-Settings und didaktischen Vorstellungen, in denen die Wissenden Unwissende bzw. Noch-Nicht-Wissende belehren und ihren Lernweg lenken (vgl. Dausien 2008). Eine solche Abkehr hat Folgen. Mit der expliziten Öffnung eines inhaltlichen Themas oder „Lernstoffs“ für die biographischen Erfahrungen und Konstruktionen der Teilnehmenden ist das Risiko verbunden, dass „der“ intendierte Lernprozess *nicht* stattfindet. Zugleich wird aber die Chance eröffnet, dass die Teilnehmenden viele unterschiedliche Lernprozesse nicht nur „nebenbei“ und „außerhalb“ des pädagogischen Settings machen, sondern diese in die Lerngruppe und in die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einbringen und gemeinsam reflektieren.

Der Gewinn einer solchen Öffnung liegt in der Herstellung einer demokratischen Lernsituation sowie in der Möglichkeit, dass die Einzelnen einen „biographisch vertieften“ Zugang zum Thema aufbauen und an relevanten „Lernproblemen“ einen „expansiven“ Lernprozess entwickeln (vgl. Holzkamp 1995). Darüber hinaus besteht die Chance, den Gegenstand selbst zu verändern: Das Thema wird durch das Wissen, die Fragen und Perspektiven der Lernenden angereichert und kontextualisiert. Der Lernprozess kann im Sinne forschenden Lernens neue Richtungen nehmen, die aus der curricular orientierten Perspektive der Lehrenden nicht geplant, ja u. U. nicht

einmal erwartbar waren – der Gegenstand kann „neu“ konstruiert bzw. rekonstruiert werden.

Was das konkret bedeutet, ist von Fall zu Fall unterschiedlich: je nachdem, welches Thema bearbeitet wird, ob es um euklidische Mathematik geht, um Wirtschaftstheorien oder Literatur, um religiöse Fragen, Migration, Gender oder Zeitgeschichte, und je nachdem, wie sich die Lerngruppe konkret zusammensetzt, welche Perspektiven und Erfahrungen eingebracht werden. Damit wird deutlich, dass der gesamte Lernprozess didaktisch weniger geplant werden kann, oder besser: anders konzipiert werden muss. Er muss selbst nach dem Modell eines offenen, re-konstruktiven Forschungsprozesses angelegt werden. Heidi Behrens-Cobet (1999) hat diesen Wechsel in der didaktischen Perspektive mit dem Prinzip „weniger Vermittlung – mehr Reflexion“ beschrieben. Es findet keine „Belehrung“ statt, sondern ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit sich und anderen im Hinblick auf ein gemeinsames Thema.

Ein solches Verständnis von Lernen und die damit verbundene professionelle Gestaltung von Lernsituationen kann prinzipiell in allen fachlichen Feldern realisiert werden, es eignet sich aber zweifellos ganz besonders dort, wo es um politische Bildung im weitesten Sinn geht: um ein möglichst breites und am gesellschaftlichen Wissensstand orientiertes Verständnis für die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen die eigene Biographie verankert ist, sowie um eine reflektierte Positionierung in bzw. die aktive Teilhabe an einer demokratischen Gestaltung der eigenen individuellen und kollektiven Lebensbedingungen. Wenn es um „soziale Gegenstände“ geht, und dabei sind Probleme aus Naturwissenschaft und Technik inbegriffen, erscheint es – so die Idee biographieorientierter Bildungsarbeit – angemessener, Perspektivenvielfalt, Mehrdeutigkeiten und Grenzen des Wissens im forschenden Lernen auszuloten als vorgegebenes Wissen nach bestimmten „Niveaus“ oder „Leistungspunkten“ anzudeuten oder bestimmte Fertigkeiten zu „trainieren“.

Diese Überlegungen stellen für die Bildungsinstitution Schule andere, womöglich größere Herausforderungen dar als für die Erwachsenenbildung, die traditionell mit souveränen Lernenden rechnet, die ihren eigenen Bildungsprozess gestalten können und wollen. Doch auch hier ist ein offenes Bildungskonzept, in dem die Lerninteressen und -perspektiven demokratisch ausgehandelt werden, keineswegs selbstverständlich. Im Gegenteil, aktuelle Tendenzen in Richtung einer am Arbeitsmarkt orientierten Weiterbildung, die eher von „Trainings“ und „Kompetenzprofilen“ spricht als von „Bildung“ und „kritischer Reflexion“, fordern heraus, die Idee biographieorientierten Lernens auch als politische zu konturieren. Ehe ich diesen Gedanken abschließend ausführe, soll aber noch eine dritte Variante biographischen Lernens angesprochen werden.

Zu (c): Innerhalb des Spektrums biographischen Lernens sind schließlich Lernsituationen zu nennen, in denen Biographien explizit zum *Lerngegenstand* werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen oder mit fremden Biographien kann ebenfalls in unterschiedlichen pädagogischen Settings und fachlichen Kontexten stattfinden sowie unterschiedliche Ziele verfolgen. Erwachsenenbildung kann im Sinn der Unterstützung von Prozessen der Persönlichkeitsbildung einen Reflexionsraum für die Be-

schäftigung mit der eigenen Biographie eröffnen, z. B. wenn Krisen oder biographische Statuspassagen verarbeitet und Handlungsperspektiven entwickelt werden sollen. Beispiele für solche Bildungsanlässe sind biographische Übergänge in den Beruf oder das Rentenalter, Elternschaft, Partnerschaft und Trennung oder Sexualität, Krankheit und Gesundheit. Im Kontext allgemeiner Weiterbildung, die z. B. von den Volkshochschulen, Familienbildungsstätten und anderen freien Trägern angeboten wird, finden sich seit langem schon Angebote wie „Biographiegruppen“, „biographisches Schreiben“ oder „Erzählcafés“ (z. B. Gieschler 1999, Dörr/Kaschuba/Maurer 2000, Meyer 2007), die mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzenten, Zielen und Methoden einen geschützten, aber öffentlich organisierten Rahmen bieten, in dem jenes Potenzial der Biographizität systematisch entfaltet und kommunikativ bearbeitet werden kann.

Die Ziele solcher Angebote können allgemein beschrieben werden als Reflexion und Vergewisserung von Identität und Zugehörigkeit, als Re-Konstruktion von „biographischem Sinn“ über Kontinuitäten und Brüche hinweg. Dabei geht es häufig um die „Rückgewinnung der Deutungsmacht“ über das eigene Leben, vor allem dann, wenn Biographien über lange Zeit in institutionellen und professionellen Kontexten oder relativ festgefühten Beziehungskonstellationen verlaufen, die durch asymmetrische Machtverhältnisse geprägt sind. Beispiele hierfür sind Biographien, die durch die professionelle Deutung von Institutionen der Medizin oder Sozialfürsorge bestimmt sind. Auch die Erinnerungsarbeit, die im Kontext der feministischen Bewegung entwickelt wurde (vgl. Haug 1990), kann in einem persönlichen und politischen Sinn als Rückgewinnung der Deutung über das Leben als Frau in einer patriarchalischen Gesellschaft interpretiert werden. Weitere Beispiele finden sich in der biographieorientierten Arbeit mit stigmatisierten und diskriminierten Gruppen wie Arbeitslosen, Analphabeten oder Angehörigen anderer Minderheiten, z. B. in der interkulturellen Bildungsarbeit. In solchen Kontexten sind biographische Angebote in der Regel mit der Idee verbunden, soziale Handlungsfähigkeit und politische Partizipation zu erhöhen sowie Projekte zu ermöglichen, wo soziale Grenzlinien üblicherweise Kommunikationen und eine demokratische Alltagskultur erschweren.

Ein wichtiges und seit langem erprobtes Feld für die Arbeit mit Biographien ist die *historisch-politische Bildungsarbeit*. Hier wird mit unterschiedlichen Methoden der Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Zeitgeschichte bearbeitet, häufig in intergenerationalen Settings. Über das Erinnern und Erzählen eigener Geschichten und Familiengeschichten kann eine Annäherung an die „große“ Geschichte erfolgen *und zugleich* die Perspektivität und Standortgebundenheit biographischen Erlebens und Handelns sichtbar gemacht und kritisch reflektiert werden. Der Umgang mit den biographischen „Wahrheiten“ der Lernenden und der wissenschaftlich reflektierten historischen Wahrheit, die ihrerseits zumeist widersprüchlich und uneindeutig ist, stellt hohe Anforderungen an die Moderation solcher Lernsituationen, denn es geht darum, die Spannung zwischen den partikularen Sichtweisen der Teilnehmenden und dem wissenschaftlichen Wissen über historische Abläufe und Zusammenhänge produktiv zu gestalten, ohne Widersprüche zu verdecken.

Die Schwierigkeit derartiger Bildungssituationen ist in der politischen Bildung vor allem am Beispiel der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust diskutiert worden (vgl. z. B. Fechler et al. 2000, Messerschmidt 2004). In einer Gesellschaft, in der die Familiengedächtnisse hauptsächlich an die Perspektive von TäterInnen, ZuschauerInnen und MitläuferInnen gebunden ist, während die Erinnerung der Opfer und Widerständigen in der deutschen Nachkriegsgesellschaft massiv unterrepräsentiert ist oder gänzlich fehlt, stehen biographische Ansätze besonders in der Gefahr, einseitig den „glättenden“ und verleugnenden Diskurs über den Nationalsozialismus zu verstärken und einen kritischen Umgang mit der Geschichte durch biographische Anekdoten und „Familienmythen“ zu ersetzen. Gerade hier kann Erwachsenenbildung ansetzen und die fehlenden Perspektiven ergänzen, indem sie durch Einbringen biographischer Dokumente oder von Zeitzeugenerzählungen einen Gegenhorizont von Geschichten eröffnet, auf den sich die Erzählungen und Reflexionen der Lernenden beziehen können. Vergleichbare Probleme stellen sich auch bei anderen Themen oder in Gruppen, in denen es die Tendenz gibt, hegemoniale Deutungen zu wiederholen und Minderheitenperspektiven stumm zu machen oder ganz auszuschließen, etwa im Kontext von interkultureller Pädagogik und Antirassismusarbeit.

Bildungsprozesse können somit auch und gerade über die Auseinandersetzung mit Biographien anderer angeregt werden, die exemplarisch für eine kollektive Erfahrung stehen. So werden biographische Erzählungen von ZeitzeugInnen eines historischen Geschehens oder „fremder“ Kulturen in der politischen Bildungsarbeit vielfach genutzt, um die kritische Auseinandersetzung und einen reflektierten Umgang mit der Vergangenheit oder mit „fremden“ sozialen Welten zu ermöglichen.

Biographien zum Lerngegenstand zu machen, ist anspruchsvoll und riskant. Bildungssettings, die dies versuchen, schaffen jedoch eine zentrale Möglichkeit für *Selbstreflexion* und für die *Einübung gesellschaftlichen Verstehens*, wie man in Abwandlung des Buchtitels von Baacke und Schulze (1993) sagen könnte. In allen drei beschriebenen Varianten der Einbeziehung biographischen Lernens in Bildungssituationen wird deutlich, dass es nicht in erster Linie um Methoden oder didaktische Elemente geht, sondern um eine bestimmte *Perspektive* auf Bildungssituationen, die für die Bildungspraxis u. U. weitreichende Konsequenzen nach sich zieht. Diese soll abschließend noch einmal zusammenfassend formuliert werden.

4. Schlussbemerkung: Biographisches Lernen als politisch reflektierte Praxis

Wenn wir die konzeptionellen Gedanken vom Beginn dieses Beitrags wieder aufnehmen, so kann nun als Fazit formuliert werden, dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung nicht darin besteht, Biographizität (womöglich für bestimmte, besonders „bedürftige“ Zielgruppen) methodisch zu vermitteln, sondern darin, soziale Räume für die Reflexion und Kommunikation biographischer Erfahrungen zu schaffen und mit angemessenen Konzepten und Methoden die Bildung neuer individueller und kollektiver Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. Es geht, poin-

tiert gesagt, nicht primär um die „Optimierung“ individueller biographischer Kompetenzen, sondern in erster Linie um eine Form sozialen Lernens, die eine Vermittlung zwischen individuell-biographischen Erfahrungen und Perspektiven einerseits und gesellschaftlichem Wissen und Handlungsperspektiven andererseits herstellt.

Damit sollen stärker zweckorientierte Ansätze biographischen Lernens etwa im Kontext beruflicher Qualifizierung oder Kompetenzentwicklung keineswegs diskreditiert werden, auch biographisch orientierte Konzepte in der Bildungsberatung, die sich ausdrücklich auf individuelle Lerninteressen und Beratungsbedürfnisse richten, haben einen legitimen und wissenschaftlich begründbaren Platz in der Erwachsenenbildung – wenn sie denn ihren gesellschaftlichen und politischen Standort in der Bildungslandschaft reflektieren und die wissenschaftlichen Mittel der Biographieforschung ernst nehmen (vgl. Dausien 2011). Das bedeutet, so meine abschließende These, dass biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung sich nicht damit begnügen darf, ja sogar an die Grenzen einer demokratisch verantwortbaren Bildungspraxis gerät, wenn sie die gesellschaftlichen Individualisierungsdiskurse bloß nachvollzieht und sich in den Dienst einer Politik stellt, die den Individuen die Hauptverantwortung für die Lösung von Problemen aufbürdet, die gesellschaftlich „gemacht“ sind. Dies lässt sich z. B. am Diskurs des lebenslangen Lernens rekonstruieren, wie Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsprobleme, die im kapitalistischen Wirtschaftsprozess generiert werden, zu Qualifikations- und Kompetenzproblemen umdefiniert werden, die vorgeblich durch die Anstrengung individueller „LernerInnen“ gelöst werden können und dies auch politisch „sollen“ (vgl. dazu Rothe 2011).⁹ Die Illusion eines mächtigen, sich selbst transparenten Individuums, das sein eigenes Lernen evaluiert und optimiert, kann durch pädagogische Programme (z. B. Kompetenzanalysen wie den „Profilpass“) durchaus noch verstärkt werden.

Eine sich als politisch begreifende Bildungsarbeit hätte statt dessen die Aufgabe, die gesellschaftlichen Zusammenhänge dieser Bildungspolitik kritisch zu rekonstruieren und zugleich die biographischen Erfahrungen der Individuen mit den Grenzen und dem möglichen Scheitern an der Idee solcher Programme aufzugreifen und schließlich beides in einen sinnhaften Zusammenhang zu stellen: Das Ziel einer solchen Bildungsidee bestünde darin, dass der „Eigensinn“ von Bildungsprozessen wieder artikuliert werden kann und die Teilnehmenden die Chance haben, die Deutungsmacht über ihre eigene Biographie jenseits politischer Rhetoriken der „Individualisierung“ und „Selbstoptimierung“ zurückzugewinnen.

Eine so verstandene biographieorientierte Bildungsarbeit stellt hohe Ansprüche an die Qualifikation der Professionellen in der Erwachsenenbildung. Sie verlangt fachlich fundiertes Wissen über biographisches Lernen und eine theoretische Auseinandersetzung mit „Biographie“ als gesellschaftlichem bzw. soziologischem Begriff, darüber hinaus die Bereitschaft, ja das Interesse, sich auf offene Bildungsprozesse einzulassen und darin auch die eigene Rolle zu verändern. In einer biographisch orientierten Bildungsarbeit werden auch die „Lehrenden“ selbst zu potenziell Lernenden, ohne dabei ihre professionelle Rolle und Verantwortung für den Rahmen der Lernsituation aufzugeben. Durch die biographische Perspektive verschiebt sich die in pädagogischen Settings „automatisch voreingestellte“ Differenz zwischen Lernenden

und Lehrenden und hebt sich in bestimmten Hinsichten auf zugunsten eines demokratischen Miteinanderlernens. Zugleich wird eine erhöhte Reflexivität der pädagogischen Praxis erforderlich. Damit diese nicht dem persönlichen Engagement der Einzelnen überlassen bleibt, sind institutionalisierte Reflexionsräume in der professionellen Bildungspraxis erforderlich (z. B. kollegiale Supervision, Weiterbildung), vor allem aber eine Forschung, die biographieorientierte Praxis nicht nur evaluiert, sondern kritisch analysiert und dabei den gesellschaftlichen Kontext einbezieht. Es geht darum, die beteiligten Perspektiven, Rollen und Verantwortlichkeiten neu zu überdenken und „genauer hinzusehen“, wie sich Wissens-, Kompetenz- und Machtdifferenzen in konkreten Lernsituationen konstellieren und welche individuellen und gesellschaftlichen Effekte in diesen Konstellationen hervorgebracht werden können.

Anmerkungen

- 1 Damit meine ich zum einen strukturelle Erwartungen, die einen *gesellschaftlichen* Möglichkeitsraum objektiver Positionierung abstecken, wie sie etwa in einem bestimmten Spektrum an Bildungs- und Berufsalternativen wirksam werden, zum anderen jene konkreten, im jeweiligen sozialen Umfeld artikulierten und ausgehandelten persönlichen Erwartungen, in denen ein *biographischer* Möglichkeitsraum für Handlungen umrissen wird. Ein objektiv gegebener Möglichkeitsraum, z. B. aufgrund bestimmter Bildungsvoraussetzungen bestimmte Berufswege einzuschlagen, kann durch konkrete Erwartungen und Zumutungen des biographischen Möglichkeitsraumes unausgeschöpft bleiben oder auch überschritten werden.
- 2 Zur ausführlicheren Darstellung dieser Argumente vgl. Nittel (2006) und Alheit/Dausien (2009).
- 3 Der Untertitel des von Baacke und Schulze (1993) herausgegebenen Bandes lautet: „Zur Einübung pädagogischen Verstehens“.
- 4 Zum Überblick vgl. Krüger/Marotzki (Hg.) 2006. Auf die entsprechende internationale Diskussion gehe ich hier nicht ein. Insbesondere in der europäischen Erwachsenenbildungsforschung haben sich „Biographical and Life History Approaches“ etabliert (vgl. West et al. 2007).
- 5 Es würde zu weit führen, hier die narrationstheoretischen Grundlagen der Biographieforschung zu erläutern (vgl. stellvertretend Schütze 1984).
- 6 Vgl. www.profilpass-online.de.
- 7 Vgl. www.simplify.de.
- 8 Zur Entwicklung dieser berufsbegleitenden Fortbildung, die ich gemeinsam mit Helga Flörcken-Erdbrink und Regina Meyer verantwortete, vgl. Dausien/Rothe 2005.
- 9 Eine ähnliche Verlagerung finden wir in der bildungspolitischen Debatte über „Integration“. Auch hier werden strukturelle Probleme der Migrationsgesellschaft zu individuellen Problemen („Integrationswilligkeit“ oder „Integrationsfähigkeit“) umgedeutet und „Menschen mit Migrationshintergrund“ als Bringschuld zugemutet.

Literatur

- Alheit, Peter (1984): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Teil I in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984. Heft 13. S. 40-54; Teil II in: ebd. Heft 14. S. 31-67
- Alheit, Peter (1990): Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. Bremen: Universität Bremen, 2. Aufl.
- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Wilhelm Mader (Hg.), Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Zweite, erweiterte Auflage, Bremen: Universität Bremen (= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Band 172), S. 343-417
- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276-307
- Alheit, Peter (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-Report, Heft 78, S. 7-22
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 37. S. 33-45
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 431-457
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-734
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Kaiser, Manuela/Truschkat, Inga (2003): Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. QUEM-Materialien 43. Berlin: ABWF e. V.
- Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Frankfurt a. M./New York: Campus
- Behrens-Cobet, Heidi (1999): Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingenberg, Hubert/Kreacan-Kirchbichler, Brigitte (Hg.), Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München: Bernard DonBosco, S. 62-77
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa. (Neuaufgabe 1993)
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Buschmeyer, Hermann u. a. (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Dausien, Bettina (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf „die Teilnehmenden“. In: Ciupke, Paul et al. (Hg.), Erwachsenenbil-

- dung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext, S. 31-50
- Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hg.), Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 151-174
- Dausien, Bettina (2011): „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hg.), Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21-40
- Dausien, Bettina/Alheit, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28, Heft 3. S. 27-36
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In: Neue Lerndienstleistungen – Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis, hg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. S. 107-135
- Dörr, Bea/Kaschuba, Gerrit/Maurer, Susanne (2000): „Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden“. Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus. Herbolzheim: Centaurus
- Fechler, Bernd/Gottfried Kößler/Till Lieberz-Groß (Hg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, München: Juventa
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-50
- Gieschler, Sabine (1999): Leben erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kultur­tätigkeit in postmoderner Zeit. Münster u. a.: Waxmann
- Hanses, Andreas (2000): Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit und Möglichkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext. In: Neue Praxis, 30, S. 357-379
- Haug, Frigga (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument
- Hof, Christiane (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Holz­kamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., u. a.: Campus
- Kade, Jochen (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

- Messerschmidt, Astrid (2004): Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses, in: Ludwig A. Pongratz/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen, S. 86-107
- Meyer, Regina (2007): Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben. Ort des öffentlichen Erinnerns und des Generationengesprächs. In: Außerschulische Bildung 2-2007. S. 224-228
- Nittel, Dieter (2006): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317-339
- Rothe, Daniela (2011). Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., New York: Campus (im Erscheinen)
- Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich
- Schulze, Theodor (1993a): Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, Heinrich/Bromme, Rainer (Hg.), Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann, 241-269
- Schulze, Theodor (1993b): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Theodor Schulze (Hg.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, S. 174-226
- Schulze, Theodor (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. In: Bohnsack, Ralf et al.: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung. Heft 1/2005. Magdeburg: Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther. (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 78-117
- Thomas, William I./Znaniecki, Florian (1958): The Polish Peasant in Europe and America. New York: Dover
- West, Linden et al. (2007): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong learning: Perspectives from across Europe. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang