

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BIOGRAFIEFORSCHUNG: ZUR UNTERSUCHUNG VON LERN- UND BILDUNGSPROZESSEN ÜBER DIE LEBENSZEIT ANHAND VON SUBJEKT- UND STRUKTURDIMENSIONEN IN NARRATIONEN

von Heide von Felden

ZUSAMMENFASSUNG | Der Beitrag führt in die Biografieforschung ein und erläutert insbesondere, was unter *erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung* im Sinne der Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsempirie zu verstehen ist. Darüber hinaus werden Auswertungsverfahren von narrativen Interviews thematisiert. Dabei steht vor allem das Auswertungsverfahren der Autorin zur Analyse von Lern- und Bildungsprozessen im Mittelpunkt, das Subjekt- und Strukturdimensionen in Narrationen fokussiert.

Schlüsselwörter: Biografieforschung, Bildungsforschung, Lern- und Bildungsprozesse, narratives Interview, Analyse von Erzählstrukturen.

EDUCATIONAL BIOGRAPHICAL RESEARCH. ON THE ANALYSIS OF PROCESSES OF LEARNING AND BILDUNG OVER THE LIFETIME BASED ON DIMENSIONS OF SUBJECT AND STRUCTURE IN NARRATIONS

ABSTRACT | The contribution gives an introduction into biographical research and explains in particular the meaning of educational biographical research in the sense of a connection between theory and empiricism of “Bildung”. Furthermore, it provides a discussion of interpretation methods of narrative interviews. Here the focus is put on the author’s interpretation method for the analysis of processes of learning and “Bildung”. This method stresses the dimensions of the subject and of the structure in narrations.

Keywords: biographical research, research of “bildung”, processes of learning and “bildung”, narrative interview, analysis of narrative structures.

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BIOGRAFIEFORSCHUNG: ZUR UNTERSUCHUNG VON LERN- UND BILDUNGSPROZESSEN ÜBER DIE LEBENSZEIT ANHAND VON SUBJEKT- UND STRUKTURDIMENSIONEN IN NARRATIONEN

1 | ROUSSEAU: BEKENNTNISSE

„Ich beginne ein Unternehmen, das ohne Beispiel ist und das niemand nachahmen wird. Ich will meinesgleichen einen Menschen in der ganzen Naturwahrheit zeigen, und dieser Mensch werde ich sein. Ich allein. Ich lese in meinem Herzen und kenne die Menschen. Ich bin nicht wie einer von denen geschaffen, die ich gesehen habe; ich wage sogar zu glauben, daß ich nicht wie einer der Lebenden gebildet bin. Wenn ich nicht besser bin, so bin ich wenigstens anders. [...]

Mag die Posaune des Jüngsten Gerichts wann immer erschallen, ich werde mit diesem Buch in der Hand mich vor den obersten Richter stellen. Ich werde laut sagen: ‚Sieh, so handelte ich, so dachte ich, so war ich! Ich habe das Gute und das Böse mit dem gleichen Freimut erzählt. Ich habe nichts Schlimmes verschwiegen, nichts Gutes hinzugefügt, und wenn es mir manchmal begegnete, daß ich einen bedeutungslosen Zierat verwandte, so geschah es nur, um eine Lücke zu füllen, die mir mangelnde Erinnerung verursachte. Ich habe als wahr das voraussetzen können, was, wie ich wußte, wahr sein konnte, nie das, was meines Wissens falsch war. Ich habe mein Inneres entblößt, so wie du selbst es gesehen hast. Ewiges Wesen, versammle um mich die unzählbare Schar meiner Mitmenschen; sie sollen meine Bekenntnisse hören, über meine Nichtswürdigkeit seufzen und über meine Nöte erröten. Jeder von ihnen enthülle seinerseits sein Herz mit der gleichen Aufrichtigkeit zu den Füßen deines Throns, und dann möge auch nur einer dir sagen, wenn er es wagt: Ich war besser als dieser Mensch da!‘“ (Rousseau, 1780/82, Ausgabe 1989, S. 9).

Jean Jacques Rousseau macht sich daran, seine *Bekenntnisse* zu schreiben und ist sich sicher, dass er die ganze „Naturwahrheit“ über sich selbst werde aufdecken können. Er bemüht sich, zu versichern, dass er sein Leben ehrlich und aufrichtig schildern werde und dass am Schluss herauskomme, dass er ein guter Mensch gewesen sei.

Natürlich ist es wichtig, zu wissen, in welcher Situation er damals war. Rousseau schrieb die *Bekenntnisse* in den 1770er Jahren und war seit des Angriffs der katholischen Kirche, des französischen Parlaments und des Genfer Rats der Republik gegen die „Bekenntnisse des savoyischen Vikars“ im „Émile“ und gegen den „Gesellschaftsvertrag“ ein Verfolgter, der nur in Neuchâtel, einer preußischen Enklave, Zuflucht fand (vgl. Holmsten, 1972, S. 124ff.). Rousseau fühlte sich ungerecht behandelt und um seine Ehre gebracht. In dieser Situation erschien es als einzige Möglichkeit, alle Welt von seiner Unschuld zu überzeugen und sich zu rechtfertigen (vgl. auch von Felden, 1997).

Diese Gedanken lassen – mindestens – zwei Fragen aufkommen, die sich an Autobiografien stellen:

- 1 Kann man sein eigenes Leben so erfassen, wie es wirklich war?
- 2 Wie wichtig ist der Zeitpunkt, an dem man seine Autobiografie schreibt oder seine Lebensgeschichte erzählt?

Bei der ersten Frage ist sich die wissenschaftliche Biografieforschung einig: Autobiografien sind keine Materialien, um herauszufinden, „wie es wirklich war“. Autobiografien sind Konstrukte des eigenen Lebens und vermitteln einen individuellen, subjektiven Blick auf das eigene Leben. Nichtsdestotrotz kann man aus ihnen neben dem Eigensinn des Individuums herausarbeiten, welche Rolle gesellschaftliche Verhältnisse gespielt haben, wie sie wahrgenommen wurden und welchen Einfluss sie auf Entscheidungen hatten (vgl. von Felden, 2008a).

In Hinsicht auf die zweite Frage gibt es grundsätzlich zwei Standpunkte: Die Vertreter/innen beispielsweise der *narrativen Identität*, Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004), gehen davon aus, dass die Autobiografie und insbesondere die Lebensgeschichte, wenn sie im Rahmen eines narrativen Interviews erzählt wird, in der Situation konstruiert wird und also unterschiedliche Autobiografien von den gleichen Menschen zu unterschiedlichen Zeiten erzählt werden (vgl. ebd., S. 10). Fritz Schütze und Gabriele Rosenthal haben eine etwas andere Meinung: Sie meinen zwar auch, dass die gegenwärtige Lebenssituation eine jeweils spezifische Vergangenheit erzeuge (sie nennen das in Anlehnung an Husserl *Noesis*), aber auch, dass die Erlebnisse aus der Vergangenheit sich den Erinnernden in bestimmter Weise darbieten (das nennen sie *Erinnerungsnoema*) (vgl. Rosenthal, 2005, S. 166).

Die „auf Erinnerungen beruhenden Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen [sind] durch das Erleben in der Vergangenheit mit konstituiert. Das sich in der Gegenwart der Erzählung aus der Erinnerung Darbietende hat sein Erinnertes und jedes Erinnerungsnoema verweist auf andere mögliche Noemata desselben noematischen Systems“ (ebd., S. 167).

Während aus der Konzeption nach Lucius-Hoene und Deppermann vor allem die Formen der in der Situation konstruierten *Her- und Darstellung von Identität* für Lern- und Bildungsprozesse gewonnen werden können, lassen sich mit den Konzeptionen nach Schütze und Rosenthal auch die Rekonstruktion der *Erfahrungsaufschichtung* und damit die *Prozessverläufe* betrachten.

Damit sind bereits zwei Themen der Biografieforschung angesprochen, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde. In diesem Beitrag äußere ich mich zunächst allgemein zur Biografieforschung (2), danach komme ich zu einer Definition erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung (3). Im Anschluss (4) erläutere ich Grundprinzipien des narrativen Interviews sowie seiner Auswertungsmöglichkeiten und stelle unsere Auswertungsmethode vor, die wir, ausgehend von Schützes narrationsstrukturellem Verfahren, modifiziert haben. Zum Schluss gebe ich ein Beispiel.

2 | WAS IST BIOGRAFIEFORSCHUNG?

Biografieforschung befasst sich mit Lebensgeschichten, biographischen Zeugnissen, Autobiografien und inzwischen auch mit biografischen Bildern, Fotos, Filmen und Selbstzeugnissen im Internet. Man wählt in der wissenschaftlichen Befassung mit einem Thema dann Methoden der Biografieforschung aus, wenn man herausfinden will, welche Bedeutung etwas für die Menschen hat. Grundsätzlich sollen subjektive Sichtweisen auf die Welt und das Selbst zum Ausdruck kommen. Man will zum Beispiel wissen, welche Bedeutung Erwerbslosigkeit für Menschen hat oder wie Sport auf das Selbstverständnis von Menschen einwirkt oder welche Rolle biografische Dispositionen für die Professionalisierung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern spielen. Und schon an diesen Themen wird deutlich, dass es keine rein individuellen Phänomene sind, sondern dass gesellschaftliche Bedingungen und Zuschreibungen einen großen Einfluss haben.

2.1 | HISTORISCHE REMINISZENZEN

Blickt man in die Geschichte, so liegen die Wurzeln autobiografischer Forschung im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert. Hier erwacht im Zuge der Aufklärung das Interesse für das Individuum, das sein Leben zunehmend unabhängiger von gesellschaftlichen oder klerikalen Vorgaben lebt und es reflektiert. Wurden bis dahin Autobiografien vor allem als typische Werdegänge besonderer Persönlichkeiten oder als Bekehrungsbeichten verfasst, so entwickeln sich ab jetzt Formen individueller autobiografischer Schriften (vgl. Wuthenow, 1974). In diesen Schriften zeigt sich der beginnende Prozess der Selbstvergewisserung bürgerlicher Individuen. Erste Ansätze einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Biografien werden häufig mit dem von Carl Philipp Moritz herausgegebenen „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ (1783-1793) verbunden, das unter dem Titel „Gnothi sauton“ (= Erkenne Dich selbst) in zehn Bänden veröffentlicht wurde (vgl. Moritz, 1994). Das Magazin kann als die erste Sammlung von Beschreibungen psychologischer Entwicklungen gelten.

Im engeren Sinn erstarkt die biografische Forschung in der *Sozialwissenschaft* im 20. Jahrhundert durch eine Forschung von Thomas und Znaniecki über polnische Bauern in Polen und den USA (vgl. Thomas & Znaniecki, 1958). In dieser Untersuchung bedient man sich neben allgemeinen Dokumenten der sozialen Situationen auch Briefen und Lebensgeschichten, also individuellen autobiografischen Zeugnissen, um an unterschiedlichem Datenmaterial die gesellschaftlichen Integrationsmöglichkeiten und Entwicklungen nachvollziehbar zu machen und um die Wirkung auf einzelne und deren unterschiedliche Reaktionen einschätzen zu können. Diese Überlegungen sind später als sogenanntes *Thomas-Theorem* formuliert worden, das besagt: „Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann hat sie reale Konsequenzen.“

Beeinflusst von dieser Studie, entsteht in den 1930er-Jahren in Chicago die „Chicago-Schule der Soziologie“, die ebenfalls anhand von autobiografischen Zeugnissen die Lebensverhältnisse von Immigranten sowie von Folgeproblemen der Migration anhand der Themen „Probleme in Ballungsräumen“, „Prostitution“, „Suizid“, „Kriminalität“ und „familiäre Desorganisation“ untersuchte (vgl. Plummer, 1983; Bennett, 1981; Shaw, 1966).

Diese und andere Studien beeinflussen im Verlauf des 20. Jahrhunderts weitere Forschungen, etwa die phänomenologisch orientierte Soziologie nach Alfred Schütz, die Entwicklung des *Symbolischen Interaktionismus* durch den Sozialphilosophen George Herbert Mead, die *Ethnomethodologie* und die *Grounded Theory* nach Anselm Strauss und Barney Glaser. Diese Forschungen führen zu methodologischen Annahmen, die den Gedanken der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann, 1980) als wissenssoziologisches Programm ausformulieren. Die methodologischen Unterschiede zwischen qualitativer und quantitativer Forschung bringt letztlich die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976) auf den Punkt. Sie unterscheiden das *Interpretative Paradigma*, das sie der qualitativen Forschung zuordnen, vom *Normativen Paradigma*, das für die quantitative Forschung steht. Während das Interpretative Paradigma davon ausgeht, dass die soziale Wirklichkeit jeweils im Rahmen kommunikativer Interaktionen hergestellt und Wirklichkeit insofern als eine zu interpretierende verstanden werde, hat das Normative Paradigma die Prämisse der Erforschung einer unabhängigen objektiven Wirklichkeit.

2.2 | SYSTEMATISCHE MARKIERUNGEN

Der Ansatz des *Interpretativen Paradigmas* führt in der Forschung dazu, an der Alltagswelt der Betroffenen anzusetzen und deren Konstruktionen und Sinnbildungszusammenhänge zur Grundlage von Rekonstruktionen und Interpretationen der Forschenden zu machen. Diese vielfältigen Ansätze führten zu einem neuen Schub qualitativer rekonstruktiver Forschung seit den 1980er-Jahren in Deutschland.

An dieser Stelle sei kurz auf die erste der beiden Fragen vom Anfang verwiesen: Nicht der Inhalt oder das „Was?“ des Gesagten, also die Schilderung der verschiedenen Erlebnisse, ist das eigentlich Interessante für die Biografieforschung, sondern die Perspektive der Erzählenden auf ihr Leben, also das „Wie?“ des Erzählens. Da Lebensgeschichten nie das ganze Leben darbieten können, sondern auswählen und Schwerpunkte setzen, geht es um die Zusammenhangsbildung, in der die Erzählenden ihre Biografien präsentieren. Hierbei wird auf Wilhelm Dilthey recurriert, der Verstehen als Herstellung von Zusammenhängen und Einordnen in ein Ganzes als *hermeneutischen Zirkel* gefasst hat. Die Kategorie des Zusammenhangs nennt er eine „Kategorie des Lebens“, weil hier Bedeutungen zugewiesen werden (vgl. Dilthey, 1968).

Ebenso wie Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit für die qualitative Forschung konstitutiv sind, geht auch die Biografieforschung davon aus, dass Biografien in Beziehung zu gesellschaftlichen Gegebenheiten stehen. Peter Alheit und Bettina Dausien betonen, dass Menschen nicht einfach eine Biografie haben, sondern sie sie herstellen: „doing biography“ (vgl. Alheit & Dausien, 2006). Biografie wird als soziale Konstruktion, als biografische Arbeit begriffen, die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen antwortet, sich bestimmter kultureller Muster bedient und unterschiedliche Bedeutungen für die Einzelnen hat. Biografie im Sinne eines theoretischen Konzepts wird verstanden als ein „gesellschaftliches Konstrukt im Spannungsverhältnis von Struktur und Handeln“, so Fischer und Kohli (1987). Peter Alheit drückt diesen Sachverhalt wie folgt aus:

„Biographie besitzt ja in der Tat *beide* Aspekte. Sie ist einerseits die soziale Hülle des Individuums, eine Art äußerliches Ablaufprogramm, ohne das eine moderne Lebensführung unmöglich geworden ist, und andererseits eine ganz spezifische und intime Binnensicht des Subjekts, die Synthese einer einzigartigen Erfahrungsaufschichtung“ (Alheit, 1996, S. 293).

Indem das Subjekt als gesellschaftliches verstanden wird, das zeitlebens damit beschäftigt ist, sich in und mit der Gesellschaft zu entwickeln, ist es überhaupt möglich, soziale Strukturen aus Biografien extrapolieren zu können. Im Folgenden soll ein Blick auf die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung geworfen werden.

3 | WAS IST ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BIOGRAFIEFORSCHUNG?

Die Frage, ob es heute Sinn macht, erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Biografieforschung voneinander zu unterscheiden, wird kontrovers diskutiert. Während Heinz-Hermann Krüger (2006) inzwischen eine Unterscheidung ablehnt, weil die methodischen Standards gleich seien, hält Winfried Marotzki (2006) dann eine Differenzierung für sinnvoll, wenn Biografieforschung stärker mit dem disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft verbunden werden soll. Das ist für ihn etwa der bildungstheoretische Referenzrahmen. Für Marotzki bietet die Biografieforschung die Möglichkeit, empirische Anschlüsse an bildungstheoretische Diskurse zu erreichen. In dieser Perspektive interessiert sich erziehungswissenschaftliche Biografieforschung dann „empirisch für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen“ (Marotzki, 2006, S. 60). Indem Bildungsforschung und Biografieforschung aufeinander bezogen werden, geht es in erster Linie um die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit, wobei Bildung in diesem Zusammenhang als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen verstanden wird.

Im Folgenden soll der Zusammenhang von Biografie- und Bildungsforschung an einer Argumentation deutlich gemacht werden, die vor allem von Kokemohr (2007), Marotzki (1990) und Koller (1999; 2012) verwendet wird und in der Diskursarena der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung prominent ist (vgl. Alheit & von Felden, 2009). Lern- und Bildungsprozesse werden in diesem Zusammenhang grundsätzlich unterschieden und anhand von empirischer biografischer Forschung nachgewiesen.

Winfried Marotzki hat in seiner Habilitationsschrift von 1990 in Anlehnung an Kokemohr die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen des Lernebenenmodells von Gregory Bateson (Bateson, 1999) verdeutlicht. Bateson befasst sich mit den Mustern der Wahrnehmung von Wirklichkeit und versteht sie als Denk- und Erfahrungsgewohnheiten im Sinne kognitiver Organisationsprinzipien. Lernen geschehe nach Bateson immer in Lernkontexten, der lernende Mensch werde grundsätzlich als in Interaktion stehend begriffen. Die Art der Wirklichkeitswahrnehmung vollziehe sich nun durch eine bestimmte Strukturierung oder Rahmung, die eine Verstehensanweisung darstelle. Die Veränderung einer Rahmung bedeute ein neues Verständnis von Welt. Das Lernebenenmodell Batesons weist verschiedene Ebenen

auf, die eine zunehmende Komplexität ausdrücken. Nach Marotzki findet Lernen als weniger komplexe Fähigkeit auf den Stufen 0 und I statt. Hier könnten verschiedene Kontexte unterschieden werden und würden Fertigkeiten und Wissensbestandteile aufgenommen. Auf den Stufen II und III hingegen könnten die Kontexte selbst verändert werden. Wenn eine Person ihre grundlegende Haltung ändert und damit ihr Welt- und Selbstbild, dann spricht Marotzki von Bildung als komplexerem Geschehen. Marotzki entwickelt anhand des Batesonschen Lernebenenmodells einen Begriff von Bildungsprozessen im Gegensatz zu Lernprozessen, der Bildung als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses des Subjekts, als Reflexionsmodus und als Befähigung zu flexiblem, Weltanschauungen veränderndem, innovativem Denken fasst. Die Fähigkeit, ein Problem aus einer neuen Perspektive wahrnehmen zu können, damit eigene Einstellungen oder Weltanschauungen grundlegend zu verändern und immer wieder Gewohnheiten zu überwinden, bedeutet für Marotzki eine neue Souveränität des Subjekts und ein Infragestellen der eigenen Person durch Distanzierung und Reflexion (vgl. auch von Felden, 2014a). Das Wesentliche ist nun, dass diese so definierten Lern- und Bildungsprozesse mit Mitteln der Biografieforschung im Sinne Schützes aus biografischen Materialien herausgearbeitet werden können und so eine Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsempirie in Form der Biografieforschung aufgezeigt werden kann.

Hans-Christof Koller schließt sich in der Unterscheidung von Lernen und Bildung im Prinzip Koke-mohr und Marotzki an, positioniert aber seinen Bildungsbegriff stärker in Diskursen der Postmoderne, indem er in Weiterentwicklung der Position Lyotards und seiner Philosophie des Widerstreits Bildung versteht „als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten [...], der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist“ (Koller, 2012, S. 97, vgl. auch Koller, 1999, S. 146-157). In seiner neuesten Veröffentlichung *Bildung anders denken* (2012) setzt er sich mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen auseinander, um deren Anregungen und Grenzen für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu nutzen. Dabei fragt er zum einen nach der Subjektkonstituierung, zum Zweiten nach Problemlagen oder Krisenerfahrungen, die Anlass für transformatorische Bildungsprozesse seien, zum Dritten nach den Transformationsprozessen selbst und dem Entstehen von Neuem sowie zum Vierten nach den Möglichkeiten der empirischen Erforschung von transformatorischen Bildungsprozessen.

Die Unterschiede zwischen Marotzki und Koller liegen vor allem in der Konzeption des Subjektbegriffs. In den letzten Jahren hat es nämlich – angestoßen durch die Moderne-Postmoderne-Diskussion - eine intensive Debatte über den Subjektbegriff gegeben, die insbesondere durch poststrukturalistische Argumente gegen einen autonomen Subjektbegriff gespeist war (vgl. von Felden, 2003). Insbesondere der Bezug auf Foucault und in der Folge auf Butler ließ das Subjekt als Unterworfenen kaum noch Eigensinn entfalten.

Während Marotzki stärker auf einer psychologisch-pädagogischen Ebene argumentiert und Bildung in ihrem Reflexionsformat an das Individuum bindet, also eher modern argumentiert, sieht Koller Sprache als dem Subjekt vorgängig an und erfasst Bildungsprozesse auf der sprach-

lichen Ebene. In Hinsicht auf die Subjektkonstitution bezieht er sich vornehmlich auf Butler und ihre Konzeption des Subjekts (vgl. Butler, 2001), argumentiert also vornehmlich poststrukturalistisch bzw. postmodern. Indem die subjektive Ebene vorrangig als den gesellschaftlichen Zusammenhängen unterworfen aufgefasst wird, sieht man in dieser Argumentation von einem Eigensinn des Subjekts ab. Damit wird man aber meiner Auffassung nach der Komplexität von Struktur und Subjekt nicht gerecht, denn gerade die Biografieforschung benötigt ein Verständnis von Subjekt und Struktur, das auch dem Subjekt Gewicht zuweist. Mein Eindruck ist, dass die praxeologische Perspektive im Sinne Bourdieus, die Subjekt und Struktur zusammendenkt, diesen Erfordernissen Rechnung trägt (vgl. Alkemeyer, 2013). Wenn das Erzählen einer Lebensgeschichte als Handlung aufgefasst und diese Handlungspraxis als eine Technik der Subjektivierung gesehen wird, so entsteht das Subjekt im Erzählen, das Subjekt und Struktur beinhaltet (vgl. Reckwitz, 2008).

4 | ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSMETHODEN IM RAHMEN DER BIOGRAFIEFORSCHUNG

Ich komme jetzt zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Rahmen der Biografieforschung, um genauer darlegen zu können, wie diese Forschung arbeitet und was man mit ihren Verfahren herausbekommt. Zum einen können biografische Materialien vorliegen, etwa als Autobiografien, Tagebücher, Bilder etc. Oder sie können erhoben werden, z. B. in Form von Interviews (biografische, narrative, episodische Interviews), Fotografien, Collagen oder autobiografischen Texten. Gängig ist dabei nach wie vor, Texte als Grundlage zu verwenden, die dann in ihrer Sprachstruktur ausgewertet werden.

4.1 | ERHEBUNGSMETHODE: NARRATIVES INTERVIEW

Das bekannteste Erhebungsverfahren in der Biografieforschung ist das *narrative Interview*, das Fritz Schütze entwickelt hat (vgl. Schütze, 1983). Anhand einer weiten, erzählgenerierenden Eingangsfrage wird die interviewte Person dazu animiert, möglichst ohne Unterbrechung ihre Lebensgeschichte (oder Teile davon) zu erzählen. Im nach der Haupterzählung folgenden, immanenten und exmanenten Nachfrageteil können Fragen gestellt werden, zunächst zu der Haupterzählung selbst, dann auch zu weiteren Interessen des Forschungsprojekts. Der Sinn einer solchen Interviewform liegt darin, dass die interviewten Personen möglichst weitgehend alle Relevanzsetzungen selbst vornehmen sollen. D. h., welche Themen sie ansprechen, in welcher Reihenfolge und Ausführlichkeit sie verschiedene Themen oder Lebensphasen darstellen und wie sie ihre Biografie konstruieren, soll allein ihnen überlassen bleiben. Wie bereits oben angedeutet, geht es in der späteren Auswertung nämlich nicht in erster Linie um die Inhalte, sondern vorrangig um die Strukturen des Erzählens und um die Art der Zusammenhangsbildung.

4.2 | METHODOLOGISCHE GRUNDANNAHME: ERZÄHLEN ALS AUSGANGSPUNKT

Erzählen ist zum einen eine alltäglich eingespielte Kommunikationsform, die bestimmte Erzählstrukturen aufweist. Fritz Schütze hat zusammen mit Werner Kallmeyer eine erzähltheoretische Fundierung des narrativen Interviews vorgenommen (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977) und sich

dabei auf Forschungen der Konversationsanalyse (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978) und der Linguistik (vgl. Labov & Waletzky, 1973) gestützt. Schütze spricht davon, dass er in seinen Forschungen eine „erstaunliche Geordnetheit der formalen [...] Verrichtung des autobiographischen Stehgreiferzählens“ (Schütze, 1984, S. 80) festgestellt habe. Es handelt sich darum, dass jedes Erzählen sich an den Zugzwängen des Erzählens und an grundlegenden kognitiven Figuren – damit meint er die Strukturelemente des Erzählens – ausrichtet. Da die Erzählenden über den Aufbau ihrer Erzählung in der Situation nicht reflektieren, werden sie aufgrund der Selbstläufigkeit des Erzählvorgangs in die Zugzwänge des Erzählens verstrickt. Das führt dazu, dass von der situativen Selbstdarstellung relativ unabhängige, für die Identität des Erzählers fundamentale Ebenen bereits abgearbeiteter Erfahrung freigesetzt werden (vgl. Bohnsack, 2003, S. 94). Damit ist ein wichtiger Gedanke in der Auswertung von biografischen Interviews angesprochen. Die Auswertung der Interviews über Strukturen legt nämlich andere Textbedeutungen frei als die, die von den Erzählenden bewusst ausgewählt werden. Beispiel: Jemand sagt von sich: „Ich bin gern mit Menschen zusammen und sehr gesellig.“ Stellt man nun durch Herausarbeiten des Interaktionsgefüges fest, dass diese Person kaum andere Menschen erwähnt, so ergibt sich ein Widerspruch, den man mithilfe weiterer Analysen rekonstruieren und durch hermeneutische Interpretation zu einer These verdichten kann.

Zum anderen kommt dem Erzählen auch eine identitätsbildende Funktion zu. Während Erzählung und Erzählen lange Zeit als Thema der Literaturwissenschaft galten, so hat sich spätestens seit dem „narrative turn“ ein Bewusstsein von der dominierenden Rolle des Erzählens im Alltag, im individuellen Denken, in der Wissenschaft und in den kulturellen Überlieferungen der Menschen durchgesetzt (vgl. Bruner, 1987; 1996). Lebensereignisse werden in Form von Geschichten dargestellt, hier werden Handlungsereignisse in eine Reihenfolge gebracht und in einem bestimmten Zusammenhang miteinander verknüpft. Insbesondere für Lebensgeschichten oder autobiografische Erzählungen gilt, dass eine ihrer besonderen Funktionen in der subjektiven Zusammenhangsbildung und der Ordnung von Ereignissen in der Zeit besteht (vgl. von Felden, 2011). Geht man davon aus, dass Identität in einem Prozess der biografischen Zusammenhangsbildung konstruiert wird, so kann behauptet werden, dass sich erst im Erzählen Identität entwickelt bzw. dass die Erzählung die Identität der Figur konstruiert. Paul Ricoeur formuliert: „Es ist die Identität der Geschichte, die die Identität der Figur bewirkt“ (Ricoeur, 1996, S. 182).

4.3 | AUSWERTUNGSMETHODE: NARRATIONSSTRUKTURELLES VERFAHREN

Um die Arbeitsweise und den Ertrag der Biografieforschung kennenzulernen, ist ein Blick auf die Auswertungsinstrumentarien sinnvoll. Zur Auswertung narrativer Interviews werden unterschiedliche Verfahren herangezogen. Bekannt sind a) das *narrationsstrukturelle Verfahren*, verbunden mit dem Namen Fritz Schütze (1981; 1984; 1987) und Ergänzungen dazu von Gabriele Rosenthal (1995; 2005; 2011), das u. a. von der Grounded Theory ursprünglich nach Anselm Strauss und Barney Glaser inspiriert wurde (vgl. Strauss, 2011); b) die *objektive Hermeneutik* im Sinne Ulrich Oevermanns (vgl. Oevermann, Allert, Konau & Krambeck, 1979); c) die *dokumen-*

tarische Methode sensu Fritz Bohnsack sowie Arnd-Michael Nohl (vgl. Bohnsack, 2001; 2013; Nohl, 2006) und d) das Verfahren *narrativer Identität* nach Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004).

Ich möchte im Folgenden nicht auf alle Verfahren eingehen, sondern zunächst das narrationsstrukturelle Verfahren nach Fritz Schütze anhand seiner erzähltheoretischen Grundlagen vorstellen und danach unser Auswertungsverfahren, das eine Modifikation des narrationsstrukturellen Verfahrens darstellt (vgl. von Felden, 2014b). Für Schütze gehören zu den erzähltheoretischen Grundlagen die Zugzwänge des Erzählens (Kap. 4.3.1), die Unterscheidung von Textsorten bzw. Sachverhaltsdarstellungen, wie Schütze sie nennt (Kap. 4.3.2) und die Analyse der wichtigsten Strukturelemente des Erzählens und Erlebens (Kap. 4.3.3).

4.3.1 Zugzwänge des Erzählens

Grundsätzlich weisen alle Sachverhaltsdarstellungen sogenannte *Zugzwänge* auf, die darin bestehen, dass jede Darstellung eine Auswahl der Inhalte voraussetzt, für das Verständnis auf bestimmte Details angewiesen ist und eine abgeschlossene Gestalt annimmt. Schütze unterscheidet den Detaillierungszwang, den Gestaltschließungszwang und den Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang. Da Erzählen eine Interaktionssituation ist, bedeutet das, dass eine Geschichte für Zuhörende nachvollziehbar sein soll und von daher bestimmte Details erzählt werden müssen, dass eine begonnene Geschichte zu Ende erzählt wird und eine Gestalt aufweist und dass die Erzählenden Schwerpunkte und Relevanzen festlegen, um die Aufmerksamkeit der Zuhörenden längere Zeit zu binden. Grundannahme ist, dass die Erzählenden in einer Stegreiferzählung in die Dynamik eines Erzählvorgangs eingebunden werden, die nicht mehr gesteuert werden kann von momentanen Absichten einer Selbstdarstellung. Demgegenüber wirken Kommunikationsregeln, die eine Geschichte für Zuhörende plausibel und nachvollziehbar machen sollen, also zu bestimmten Details auffordern oder dazu, eine Geschichte abzuschließen.

4.3.2 Textsorten

Menschen stellen ihre Lebensgeschichte überwiegend in den Textsorten Erzählen, Beschreiben und Argumentieren dar. Die Unterschiede zwischen diesen Textsorten werden bei Lucius-Hoene und Deppermann (2004) in ihren wichtigsten Charakteristika kurz zusammengefasst:

„*Erzählen*‘ (im weitesten Sinne) thematisiert ein *Geschehen*, einen *zeitlichen Wandel* und stellt entsprechend Ereignisse, Handlungen und Erfahrungsbildungen dar, die eine *temporale Veränderungsdimension* beinhalten. *„Beschreiben“* bezieht sich dagegen auf die *Darstellung von ‚Welt‘*, seien es Personen, Situationen, Räume, Milieus, Landschaften oder Gefühle, die keine Veränderung thematisiert, sondern quasi ein Bild evoziert. *„Argumentieren“* stellt sich als Oberbegriff für verschiedenste Muster dar, die gekennzeichnet sind durch eine *theoretisch-abstrahierende* und *bewertende Stellungnahme* zu einem Geschehen, Problem, Faktum oder Konflikt; dazu gehören z. B. auch Erklärungen, Begründungen oder Plausibilisierungen“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 143, Hervorh. i. O.).

4.3.3 Strukturelemente des Erzählens und Erlebens (kognitive Figuren)

Fritz Schütze ging von einer Strukturhomologie von Erzählen und Erleben aus. Damit meinte er in erster Linie, dass beide Formen über die gleichen kognitiven Figuren verfügen¹. Dazu gehören: a) die Person, die erzählt und Hauptperson der Lebensgeschichte ist, sowie ihre Beziehungen zu anderen Personen, b) die Ereignis- und Erfahrungsverkettung, c) Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse und d) die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (vgl. Schütze, 1984, S. 81).

Sowohl Erzählen als auch Erleben weisen einen Handlungs- oder Ereignisträger auf, da in beiden Formen üblicherweise eine Hauptfigur auftritt. Das Erzählen weist ebenso wie das Erleben eine Prozessstruktur auf, da für beide die Veränderung in der Zeit konstitutiv ist. Man findet also immer eine Ereignis- oder Erfahrungsverkettung. Beide Formen sind eingebettet in soziale Situationen, die sowohl im Erleben als auch beim Erzählen die Rahmung bilden. Schließlich kann beim Erleben und Erzählen von einer Gesamtgestalt gesprochen werden, weil es kein „neutrales“ Erleben oder Erzählen gibt, sondern beides unter bestimmten wertenden Aspekten geschieht, quasi jeweils die „Moral von der Geschichte“ durchscheint.

Darüber hinaus hat Schütze den heuristischen Vorschlag gemacht, im Rahmen der Erfahrungsaufschichtung von vier Prozessstrukturen auszugehen, dem wir uns anschließen. Damit sind Haltungen gemeint, in denen die Personen Phasen ihres Lebens darstellen. Schütze unterscheidet: a) Biografische Handlungsschemata, b) institutionelle Ablaufmuster, c) Verlaufskurven und d) Wandlungsprozesse.

4.4 | UNSER VERFAHREN ZUR ANALYSE VON LERN- UND BILDUNGSPROZESSEN ÜBER DIE LEBENSZEIT

Wir gehen mit Käte Meyer-Drawe davon aus, dass Lern- und Bildungsprozesse kognitiv nicht verfügbar sind und Menschen über den Prozess ihres Lernens und ihrer Bildung in bewusster Form nicht sprechen können (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 193). Menschen können natürlich ihre Lernerfahrungen und Lernergebnisse darstellen, nicht aber den genauen Prozess ihres Lernens und ihrer Bildung. Deshalb sind Lern- und Bildungsprozesse vorrangig in Erzählmaterialien zu analysieren, die vor-bewusste oder konjunktive Erfahrungen transportieren, in denen also die Erzählstruktur auswertbar ist, beispielsweise in Transkriptionen von narrativen Interviews.

4.4.1 Ergänzung der Erzählstrukturen

In unserer Auswertung ergänzen wir die Erzählstrukturen, die wir bei Fritz Schütze bereits aufgeführt haben (die Hauptfigur des Erzählens, das Interaktionsgefüge, die Abfolge des Erzählens, die soziale Situation und die normativen Ausrichtung des Erzählten) durch die Zeitgestaltung der

1 In der sogenannten *Homologiedebatte* wurde seinerzeit die Homologie von Erleben und Erzählen sehr kontrovers diskutiert, weil man meinte, Schütze würde behaupten, dass im Erzählen das Erleben „wie es wirklich war“ wiedergegeben werden könnte. Schütze hingegen bezog sich darauf, dass Erleben und Erzählen die gleichen Strukturen aufweisen (vgl. Bude, 1985).

Erzählung, die grundsätzlich in *Erzählzeit* und *erzählter Zeit* zu unterteilen ist, die *Interaktionssituation* während des Interviews sowie die *Trajektionen*, also die Wege im Raum. Die Gesamtheit dieser Strukturelemente ermöglicht uns genauere Aufschlüsse über Lern- und Bildungsprozesse.

Nach unserer Auffassung lassen sich Lernen und Bildung deshalb besonders gut durch die Auswertung von Strukturen des Erlebens und Erzählens analysieren, weil Lernen und Bildung ebenfalls Prozesse des Erlebens sind. Sie beinhalten Dispositionen der lernenden Person, Dimensionen der Interaktionen, sowohl der lebenslang erworbenen als auch der aktuell praktizierten, Dimensionen der sozialen Rahmung, Dimensionen der Zeit und der Erfahrungsaufschichtung sowie Dimensionen von Erfahrungen auch in fremden Räumen. Lernen und Bildung sind durch individuelle und gesellschaftliche sowie diachrone und synchrone Dimensionen geprägt. Das heißt, man kann Lernen und Bildung dann gut erfassen, wenn man in analytischer Trennung sowohl individuelle Erfahrungen während der gesamten Lebensgeschichte (diachron) und Erfahrungen im Hier und Jetzt (synchron) als auch gesellschaftliche Prägungen, die durch Interaktionen entstehen, untersucht. Die verschiedenen Auswertungsperspektiven bedeuten somit eine analytische Trennung, die aber zusammengeführt ein differenziertes Bild der Lern- und Bildungsprozesse im Interview ergibt (vgl. auch von Felden, 2008b; 2009; 2010; 2014b).

4.4.2 Berücksichtigung von subjektiven und strukturellen Dimensionen

Alle Auswertungsperspektiven berücksichtigen dabei sowohl subjektive als auch strukturelle Dimensionen. Damit fungieren die einzelnen Interviews als exemplarische Beispiele dafür, wie subjektive und strukturelle Dimensionen ineinandergreifen und nicht in erster Linie dafür, wie Herr X oder Frau Y lernen. Aus dem transkribierten Text werden Selbstaussagen und wiedergegebene Fremdaussagen einerseits und erzählstrukturelle Phänomene andererseits herausgearbeitet und miteinander verglichen. Was das genau heißt, soll anhand der näheren Beschreibung der Auswertungsperspektiven veranschaulicht werden:

- 1 Erfassen der erzählenden Person in ihrem Selbst- und Fremdbild: Anhand von aufschließenden Fragen können die expliziten Selbstaussagen (subjektive Ebene), aber auch die sprachlichen Strukturen in Hinsicht auf die erzählende Person (Strukturebene) herausgearbeitet werden.
- 2 Erfassen der Erfahrungsaufschichtung durch die Prozessstrukturen: Verschiedene Phasen des Lebens werden unterschiedlich erzählt, sodass Veränderungen, somit auch Lern- oder Bildungsprozesse, in der Erzählstruktur deutlich werden. Hier hängen Subjekt- und Strukturdimension eng zusammen, da die Erzählenden bestimmte Phasen ihres Lebens in bestimmten Haltungen darstellen und die Veränderung der Haltungen Rückschlüsse auf Lern- oder Bildungsprozesse erlaubt.
- 3 Erfassen der Zeitgestaltung (Erzählzeit – erzählte Zeit): Die Unterschiede zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit (Struktur) geben Hinweise auf die erzählende bzw. reflektierende Darstellung (Subjekt). Werden z. B. Situationen isochron dargestellt (Erzählen und Erleben haben annähernd die gleiche Zeitdauer), taucht die erzählende Person tief in die Geschehnisse der Vergangenheit ein und stellt sie nicht in der Distanz der Erzählzeit dar. Die Zeitstrukturen lassen u. a. auf eine unterschiedliche Nähe und Distanz zu bestimmten Lebensthemen schließen sowie auf zwischenzeitlich erfolgte Veränderungen.

- 4 Erfassen der Interviewsituation (Interaktion zwischen interviewender und interviewter Person): Die aktuelle Interaktion lässt Rückschlüsse auf Handlungen in actu zu. Die Beziehungsdimension wird in ihrem Prozess ausgedrückt, sodass auch hier subjektive und strukturelle Dimensionen ineinandergreifen.
- 5 Erfassen des dargestellten Interaktionsgefüges: Die Anzahl und die Qualität der Beziehungen zu den Bezugspersonen, die im Interview dargestellt werden, sagt etwas über die Art der Beziehungsorientierung aus (Struktur). Ein Vergleich mit Äußerungen dazu aus dem Interview (Subjekt) kann Übereinstimmungen oder Widersprüche ergeben.
- 6 Erfassen der Situationen, Lebensmilieus und sozialen Welten: Hieraus können Milieuzugehörigkeiten, gesellschaftliche Wertorientierungen, aber auch die Generationenlagerungen etc. abgeleitet werden.
- 7 Erfassen der Wege im Raum: Die Art und Quantität der Mobilität und der Bewältigung von Übergängen kann erfasst werden und lässt u. a. Rückschlüsse auf Fremdheitserfahrungen zu (Struktur). Auch hier sind Aussagen aus dem Interview (Subjekt) als Vergleich interessant.

Auf diesem Weg entsteht durch die unterschiedlichen Auswertungsperspektiven auf das Interview ein Gesamtbild, das insbesondere für die Auswertung der Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen eine gute Grundlage bildet. Vor diesen Feinanalysen durch verschiedene Auswertungsperspektiven nehmen wir zum einen eine Segmentierung des Textes vor. Das heißt, wir unterteilen den Interviewtext in Abschnitte, um den Textsinn tiefer gehender erfassen zu können. Zum anderen erstellen wir eine Chronologie des Lebensablaufs aus den Daten des Textes, um einen Vergleich von Erzählablauf und Chronologie des Lebensablaufs zu ermöglichen. Diese Idee von Gabriele Rosenthal eröffnet zum einen den Überblick über den konkreten Ablauf des Lebens, zum anderen eine Perspektive auf die Relevanzsetzungen im Erzählen.

An dieser Stelle ist ein Hinweis auf die zweite Frage vom Anfang sinnvoll. Grundsätzlich entscheidet der Zeitpunkt im Lebensverlauf, an dem ein narratives Interview gegeben wird, schon über die Art, wie das eigene Leben dargestellt wird. Hat man beispielsweise gerade die ersehnte unbefristete Arbeitsstelle bekommen, so wird die Lebensgeschichte vermutlich eher als Erfolgsgeschichte angelegt sein (vgl. von Felden, 2010). Interessant ist aber auch, dass man durch die Instrumente der Prozessstrukturen und der Zeitgestaltung die Art der Erinnerung rekonstruieren kann, wobei davon auszugehen ist, dass bestimmte Erinnerungen nicht zu jeden Interviewzeitpunkt neu konstruiert, sondern auch abgerufen werden.

4.4.3 Ein Beispiel für die Auswertung von Bildungsprozessen durch subjektive und strukturelle Dimensionen

Natürlich können an dieser Stelle nicht alle Auswertungsperspektiven dargestellt werden. Anhand eines Beispiels, das eine Veränderung der Prozessstrukturen beinhaltet, kann aber vermutlich deutlich werden, inwiefern durch die Auswertung von Selbstdarstellung und Erzählstrukturen auf Lern- oder Bildungsprozesse geschlossen werden kann.

In der Analyse von Prozessesstrukturen lassen sich Bildungsprozesse zum einen an Wandlungsprozessen im Sinne von Schütze festmachen, zum anderen an jeder Veränderung von Prozessesstrukturen in ihrer Abfolge, denn die Veränderungen von Prozessesstrukturen deuten auf eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses der Erzählenden hin. An diesen Übergängen hat sich offenbar in der Erzählhaltung des Erzählenden etwas geändert, das in der genauen Analyse dieser Textpassagen mit Inhalten gefüllt werden kann. An diesem Interviewbeispiel lässt sich eine Veränderung der Selbstsicht des Protagonisten durch den Wechsel der Prozessesstruktur von der Verlaufskurve zum biografischen Handlungsschema nachweisen.

Der Erzähler Wolfgang Timme² überwindet seine Alkoholsucht, indem er durch den Tod des Vaters und die mangelnde Hilfe für die Eltern angestoßen wird, für sein Leben wieder Verantwortung zu übernehmen. Er aktiviert dabei seine früh angelegten Wertorientierungen, für seine Überzeugungen einzutreten. Wolfgang Timme gehört zur 1968er-Generation, die als Jugendliche und Studierende politisch sozialisiert wurden und insbesondere ihre eher kritischen Wertorientierungen in Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Eltern im Nationalsozialismus ausbildeten.

Aufgrund von verschiedenen Lebens- und Arbeitszusammenhängen (u. a. Alkohol-„Sozialisation“ als Bauarbeiter, Pleite der Baufirma, kurze Arbeitslosigkeit, Alkoholabhängigkeit, Scheidung, Trennung von den Kindern) flüchtet er aus institutionellen Bezügen und verbringt zwei Jahre auf der Walz (aber ohne Zunftorganisation), d. h., er arbeitet in verschiedenen Städten als Maurer und lebt teils bei Bekannten, teils im Obdachlosenmilieu, er trinkt weiter und gibt das verdiente Geld schnell wieder aus. Diese Lebensphase schildert Timme als Verlaufskurve, er verliert zunehmend den Überblick über sein Leben, lässt sich treiben und lebt von einem Tag in den anderen. In dieser Lebensphase erkrankt der Vater ernsthaft, und Timme entscheidet, zu seinen alten Eltern zurückzukehren, um ihnen zu helfen.

A: „... dann war ich n paar Jahre ganz uf Strecke ... und bin dann nach Hause gekommen, als der Vater alt war, krank war... dacht ich, muss ich den alten Leuten n bisschen helfen ... auch wenn da die Kommunikation schlecht war, ham se sich ja doch einige Jahre um mich gekümmert ... so muss man sich auch kümmern ... völlig in die Hose gegangen, völlig (leicht betont) in die Hose gegangen. Ich bin ... morgens um drei besoffen aus der Kneipe nach Hause gewackelt, um fünf Uhr is der Vater gestorben, um zehn Uhr hat die Mutter mich wach gekriegt, um mir mitzuteilen, der Vater is tot. ... So hab ich denen geholfen War für mich der Kick zu sagen, Junge, so kann's nicht weitergehen, Ende mit Suff War schwer die erste Zeit, so ganz dann auf der Baustelle, so ... ziemlich alleine ohne irgendwelche therapeutische Unterstützung [...] ... tja, musste erst der Vater für sterben“ (Zeilen 126-145).

Die Darstellung enthält sowohl erzählende als auch reflektierende Anteile, sodass man den Eindruck gewinnen kann, die Forschenden hätten allein die argumentierenden Aussagen des Protago-

2 Der Name wurde selbstverständlich verändert.

nisten und damit seine subjektive Selbstdeutung übernommen. Betrachtet man aber einen größeren Teil des Interviews – den ich hier leider nicht darstellen kann –, so kann man eine Veränderung der Prozessstruktur von der Verlaufskurve zum biografischen Handlungsschema feststellen. Die Selbstdeutung stimmt also in diesem Fall mit der Erzählstruktur überein. Es gelingt Wolfgang Timme in der folgenden Zeit, seine Alkoholsucht zu überwinden und wieder handlungsfähig zu werden. Diese Zeit schildert er intentional, er setzt sich Ziele und verwirklicht sie. In einer späteren Reflexion evaluiert er:

A: „Mhm, dat äh is einfach ja äh die Erkenntnis, du kommst nach Hause, willst eigentlich dem alten Mann helfen, et war eigentlich schiere Heuchelei, sicher net in der Absicht, aber in dem, wat det gebracht hast. Dat äh nee, dat, dat war mir irgendwie, war ich mir selbst zuwider in dem Moment“ (Zeilen 1328-1331).

Für Wolfgang Timme ist der Tod des Vaters Anstoß, sich nicht weiterhin gehen zu lassen und wieder eine eigenverantwortliche Person zu sein. Sein Selbstbild ist durch die Diskrepanz von Absicht und Umsetzung gestört gemäß seinem normativen Grundsatz, für die eigenen Überzeugungen einzutreten, sodass, von dieser Negativität ausgehend, eine grundlegende Veränderung der Selbstsicht einsetzt und er durch diesen Bildungsprozess eine neue Handlungsfähigkeit zu entwickeln vermag.

5 | SCHLUSS

Biografieforschung setzt bei den Wahrnehmungen einzelner Menschen an, nicht, um deren Leben zu untersuchen, sondern um deren Perspektiven auf die Welt und damit auf Gesellschaft mit ihren Strukturen und Normen und auf sich selbst und damit auf die Konstruktionen der Biografie kennenzulernen. Wie Menschen ihre Biographien konstruieren, ist das eigentlich Spannende.

Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung fokussiert insbesondere die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit und versteht unter Bildungsprozessen die Veränderung von Welt- und Selbstreferenzen. Unter welchen Bedingungen Menschen wie lernen und sich bilden, ist hier die Frage.

Das hier dargestellte Auswertungsverfahren basiert auf der Analyse von Erzählstrukturen, um auch latente und vor-bewusste Bedeutungsgehalte aus den Interviews herausarbeiten zu können. Dabei lassen sich Subjekt- und Strukturdimensionen ermitteln. Wir analysieren in unserem Verfahren den Interviewtext unter verschiedenen Perspektiven (Person, Interaktionen, Prozesse, Zeitgestaltungen, soziale Rahmungen, Trajektionen etc.), die auch für Lernen und Bildung gelten, um ein Gesamtbild der erzählten Geschichte zu bekommen und daran Lern- und Bildungskonstellationen zu rekonstruieren.

LITERATUR

- Alheit, P. (1996). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Auflage) (S. 276-307). Opladen: Leske und Budrich.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 431-457). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Alheit, P. & Felden, H. von (Hrsg.). (2009). *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33-68). Bielefeld: transcript.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976). *Kommunikative Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bateson, G. (1999). *Ökologie des Geistes* (7. Auflage). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bennett, J. (1981). *Oral history and delinquency. The rhetoric of criminology*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (5. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer.
- Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. 3* (S. 326-345). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack et al. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241-270). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bruner, J. S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 1-17.
- Bruner, J. S. (1996). A narrative model of self construction. *Psyche & Logos*, 17 (1), 154-170.
- Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 327-336
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dilthey, W. (1968). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In Ders., *Gesammelte Schriften, Band VII* (5. Auflage). Stuttgart und Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.
- Felden, H. von (1997). *Die Frauen und Rousseau. Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Felden, H. von (2003). *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Felden, H. von (Hrsg.). (2008a). *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Felden, H. von (2008b). Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 109-128). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Felden, H. von (2009). Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im europäischen Diskurs*. (S. 157-174). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Felden, H. von (2010). Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. (S. 184-202). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Felden, H. von (2011). Lernprozesse im Erzählen. Zur Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit in Texten autobiographischen Erzählens. In O. Hartung, I. Steininger & T. Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (S. 201-214). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Felden, H. von (2012). Narratives Interview. In B. Schäfer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 334-346). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Felden, H. von (2014a). Transformative learning, bildung and biographical research. What does transformation mean in this perspective? In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative learning meets bildung. An international exchange*. Serie: International issues of adult education. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher: (im Erscheinen).
- Felden, H. von (2014b). Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung*. Bielefeld: transcript (im Erscheinen).
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biografieforschung. In W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25-49). Opladen: Leske und Budrich.
- Holmsten, G. (1972). *Jean-Jacques Rousseau mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 159-274.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-69). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 13-33). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2*, (S. 78-126). Frankfurt: Fischer Athenäum Taschenbuch Verlag.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biografieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 59-70). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. durchgesehene und korrigierte Auflage). München: Fink.
- Moritz, K. P. (1994). *Gnothi sauton oder Magazin für Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. 10 Bände*. Hildesheim: Georg Olms Verlag (zuerst 1783-1793).
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Oevermann, U. & Allert, T. & Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.

- Plummer, K. (1983). *Documents of life. An introduction to the problems and literature of a humanistic method*. London: George Allen and Unwin.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ricœur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. aktualisierte und ergänzte Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Rousseau, J. J. (1780/1787). Die Bekenntnisse. In J. J. Rousseau (1978, ff.): *Werke in vier Bänden. Band 2*. München: Winkler.
- Sacks, H. & Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In J. Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 7-55). New York: Academic Press.
- Shaw, C. R. (1966). *The Jack-Roller. A delinquent boy's own story* (5. Auflage). Chicago, London: University of Chicago Press (zuerst 1930).
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67-156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (S. 78-117). Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen: Fernuniversität.
- Strauss, A. (2011). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage). München: UTB, Fink.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1958). *The Polish peasant in europe and america*. Neuausgabe nach der 2. Auflage von 1928, 2 Bände. New York.
- Wuthenow, R.-R. (1974). *Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert*. München. C. H. Beck.