

Daniela Rothe

Zwischen Wissenschaft und Praxis

Zur Transformation biographischen Wissens in einer transdisziplinären Arbeitsgruppe

Between Research and Practice

Reflections on Transforming Biographical Knowledge in a Transdisciplinary Study Group

Abstract

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Verbreitung begrifflicher Konzepte wie „biographisches Wissen“ und „biographisches Lernen“ in der Erwachsenenbildungsforschung und in der Bildungspraxis. Da die Verwendung der Begriffe wenig systematisch ist, besteht nach wie vor Bedarf, diese Konzepte theoretisch weiterzuentwickeln, empirisch zu untersuchen und auf ihre Bedeutsamkeit in bzw. für Praxiszusammenhänge zu befragen. Der vorliegende Beitrag greift zu diesem Zweck das von Schütz und Luckmann (2003) in den „Strukturen der Lebenswelt“ entwickelte Modell des biographisch geprägten Wissensvorrats auf und fragt, inwiefern es geeignet ist, eine Bildungspraxis differenzierter zu verstehen, in der dem biographischen Wissen der Teilnehmenden eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Die grundlegenden Elemente des Modells des biographisch geprägten Wissensvorrats werden zunächst erläutert und anschließend auf ein empirisches Beispiel bezogen. Es handelt sich dabei um ein biographieorientiertes Lern- und Bildungsarrangement, das zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis angesiedelt ist. Der Beitrag entwickelt dafür eine Form der theoriegeleiteten Praxisreflexion, die sich an den methodischen Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung orientiert.

Abstract

The following article discusses the concepts of biographical knowledge and learning. It is based on theoretical ideas developed by Schutz and Luckmann in their work about „The Structures of the Life-World“ (1973). A transdisciplinary study group is used as an example for educational practice to concretize and illustrate their theoretical considerations.

Schlagworte: Biographieorientierung, Professionalisierung, biographisches Wissen, biographisches Lernen, Transdisziplinarität, Wissenschafts-Praxis-Kooperation, Erwachsenenbildung

Keywords: biographical knowledge, biographical learning, educational practice, transdisciplinarity, adult education

1 Biographisches Wissen als Grundlage für Lernprozesse im Erwachsenenalter – ein Problemaufriss

Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten in der Erwachsenenbildung, dass biographische Erfahrungen bedeutsam für Lernprozesse sind. Das gilt für Lernen, das in organisierten Bildungsarrangements stattfindet und ganz besonders für die Lernprozesse, die beiläufig im Alltag stattfinden, aber auch für die, deren Zuordnung zum einen oder anderen Kontext uneindeutig oder unmöglich ist.

Zwischen Biographieforschung und Bildungspraxis haben sich seit den 1980er Jahren unterschiedliche, schwer gegeneinander abgrenzbare Begriffe und Konzepte entwickelt, die Lernen zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, individuellen Bestrebungen und in sozialen Beziehungen verorten und dabei die zeitliche Dimension von individueller und gesellschaftlicher Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Blick nehmen. Prominente Beispiele sind „biographisches Lernen“ (Schulze 1993; Alheit/Dausien 2006; Felden 2008), „Biographizität“ (Alheit 1995; Dausien 2011), „biographische Kommunikation“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997, 2011), „Biographiearbeit“ (Gudjons/Wagner-Gudjons/Pieper 2008; Ruhe 2009; Miethe 2011) und „biographieorientierte pädagogische Arbeit“ (Rothe 2008; Dausien/Rothe 2017). Die Begriffe werden keineswegs immer einheitlich verwendet und bilden bisher keinen systematischen Gesamtzusammenhang. Die Dynamik zwischen Biographieforschung und Bildungspraxis, sowie die Entwicklungen in unterschiedlichen Praxisfeldern (Arbeit mit ZeitzeugInnen in der historisch-politischen Bildung, Bildungsberatung, Grundbildung, Bildungsarbeit mit Älteren, kulturelle Erwachsenenbildung) tragen zu einer unübersichtlichen Begriffsbildung und Wissensentwicklung bei. In diesem Kontext lässt sich auch der Begriff „biographisches Wissen“ verorten, dessen Verwendung in den letzten Jahren sichtbar zugenommen hat und dessen Relevanz sich kaum bestreiten lässt. Trotzdem liegen nur wenige Versuche vor, diese Wissensform empirisch zu untersuchen und theoretisch zu entwickeln (z.B. Alheit/Hörning 1989; Volkmann 2008; Hanses 2010).

In einer ersten Annäherung möchte ich biographisches Wissen als das Wissen verstehen, das eine Person im Laufe ihres Lebens erwirbt, indem sie Erfahrungen macht und diese mit anderen Erfahrungen verknüpft. Es ist die Grundlage für die Bildung neuer Erfahrungen und neuen Wissens. Im Prozess erfahrungsbasierter Wissensbildung verändern neue Erfahrungen bestehende biographische Wissensbestände. In der Logik eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Biographie (vgl. Alheit/Dausien 2009) ist biographisches Wissen gesellschaftlich geprägt, liegt aber immer in einer spezifischen, von einer individuellen Lebensgeschichte bestimmten Variante vor. Es ist in Teilen explizit verfügbar, bleibt aber weitgehend implizit.

Dieser Beitrag fragt zunächst danach, wie sich biographisches Wissen aus einer theoretischen Perspektive genauer beschreiben lässt. Dafür greife ich im Anschluss an Alheit/Hoernig (1989) die sozialphänomenologischen Überlegungen aus den „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann 2003) auf und stelle dar, wie in diesem Modell biographisches Wissen strukturiert ist, erworben wird und worin seine besonderen Merkmale bestehen. Für die Konkretisierung der modellhaften Überlegungen werde ich als empirisches Beispiel ein biographieorientiertes Lern- und Bildungsarrangement nutzen, an dem ich seit etwa zehn Jahren auf unterschiedliche Weise beteiligt bin. Mit der selektiven Beschreibung dieser Bildungspraxis verfolge ich zwei Absichten. Sie dient der *Veranschaulichung* des Modells und sie soll klären, inwiefern die von Schütz und Luckmann entwickelten Überlegungen über den biographisch geprägten Wissensvorrat geeignet sind, diese spezifische Weiterbildungspraxis, in der dem biographischen Wissen der Teilnehmenden eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird, *differenzierter zu verstehen* sowie zu ihrer Explikation und Weiterentwicklung beizutragen.¹ Es handelt sich dabei nicht um eine systematische empirische Analyse dieser Praxis, sondern eher um eine theoriegeleitete Praxisreflexion, die sich an den methodischen Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung orientiert.

Ich gehe in folgenden Schritten vor: Zunächst stelle ich das Weiterbildungsarrangement „Research meets Practice“ (RMP) vor und beschreibe seine institutionelle Einbettung zwischen Erziehungswissenschaft und biographieorientierter Bildungspraxis (2). Anschließend stelle ich Schütz’ und Luckmanns Überlegungen über die biographische Prägung des Wissensvorrats dar und werde das eher abstrakte Modell mit Beispielen aus der Weiterbildungspraxis der Arbeitsgruppe RMP veranschaulichen (3). Abschließend werde ich knapp darauf eingehen, worin aus meiner Sicht das Potenzial dieses Modells biographischen Wissens liegt und deutlich machen, wie biographisches, erfahrungsbasiertes Wissen in interaktiven Lern- und Bildungsarrangements transformiert und weiterentwickelt werden kann (4).

2 Research Meets Practice – Selbstorganisiertes Lernen zwischen biographischer Erfahrung und wissenschaftlichem Sonderwissen

Die Arbeitsgruppe Research Meets Practice (RMP) ist im Rahmen einer Kooperation zwischen einem Verein der historisch-politischen Erwachsenenbildung und einer Gruppe von BiographieforscherInnen entstanden (vgl. Rothe 2014). Im Mittelpunkt der Kooperation stand zunächst die Auseinandersetzung mit Konzepten und Methoden der Biographieforschung (z.B. Biographizität, biographisches Erzählen, Erfahrung) sowie der Versuch, das praktische und professionelle Wissen des Vereins, das in der Bildungsarbeit insbesondere im Umgang mit den Biographien der Teilnehmenden entstanden ist, zu explizieren. Ziel dieser Arbeit war es, ein biographieorientiertes Bildungskonzept zu entwickeln. Schwerpunkte der Vereinsarbeiten bilden die Begleitung und Trägerschaft eines Altenwohnprojekts und die Arbeit mit ZeitzeugInnen. Mit einem weit gefassten Verständnis des Konzeptes von ZeitzeugInnenschaft entwickelte der Verein über die Jahre verschie-

dene Formen intergenerationaler, biographieorientierter Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Teilnehmendengruppen.

Ohne an dieser Stelle genauer auf das Bildungskonzept des Vereins eingehen zu können, lässt sich festhalten, dass Teilnehmende hier als biographische Subjekte wahrgenommen werden, die lebensgeschichtliche Erfahrungen in die Angebote der historisch-politischen Bildung mit- und einbringen. Diese stellen einen wesentlichen Hintergrund für Lern- und Bildungsprozesse dar und können auch explizit zum Gegenstand in Lernsituationen werden (vgl. Alheit/Dausien 2005). Gleichwohl – und daran zeigt sich die sozialwissenschaftliche Ausrichtung und Begründung des Bildungskonzepts des Vereins – handelt es sich dabei nicht nur um individuelle lebensgeschichtliche Erfahrungen. Vielmehr sind Biographien in einem historisch-politischen Kontext und im sozialen Raum verankert und werden von diesem mitbestimmt, worin ihr besonderes Potenzial für die historisch-politische Bildung liegt.

Zwei *zentrale Arbeitsformen* im Bildungsangebot des Vereins sind das Erzählcafé (vgl. Meyer/Bosse1998) und die Biographiegruppen (vgl. Meyer/Rothe 2014). *Erzählcafés* sind moderierte, öffentliche Veranstaltungen, in denen ein historisches Ereignis oder eine Phase im Mittelpunkt steht und über lebensgeschichtliche Erinnerungen aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen wird. Im Mittelpunkt steht zunächst eine ErzählerIn, die ausgewählte Ereignisse oder eine spezifische Phase aus ihrer Lebensgeschichte erzählt und darin von der Moderation durch Fragen unterstützt wird. Anschließend sind die Anwesenden, die nicht nur Publikum, sondern eben auch Teilnehmende sind, eingeladen, kürzere Episoden aus ihrer eigenen Lebensgeschichte zu ergänzen. Deutlich anders sind die *Biographiegruppen* angelegt. Als kontinuierliche moderierte Kleingruppen, die sich über einen vereinbarten Zeitraum zum lebensgeschichtlichen Erzählen zu vorher vereinbarten Themen treffen, bieten sie einen geschützten Rahmen, in dem allen Teilnehmenden die gleiche Erzählzeit zur Verfügung steht und die erzählten Erfahrungen insbesondere auf ihren gesellschaftlichen Kontext hin gemeinsam reflektiert werden. Diese Gruppen bieten Teilnehmenden die Möglichkeit, sich als ErzählerInnen auszuprobieren und auf öffentliches Erzählen, z.B. in Erzählcafés, vorzubereiten. In beiden Arrangements spielt die Perspektive der Alltagsgeschichte eine zentrale Rolle. Die Moderation von Erzählcafés und Biographiegruppen erfordert nicht nur Kompetenzen im Umgang mit Gruppensituationen, sondern auch Wissen über Strukturen und Prozesse biographischen Erzählens und die dabei stattfindenden Prozesse individueller und kollektiver biographischer Arbeit. Die Vorbereitung und Durchführung von Erzählcafés und Biographiegruppen erfolgt zu einem großen Teil durch ehrenamtliche Mitglieder und freie MitarbeiterInnen des Vereins, die unterschiedlichen Altersgruppen angehören, häufig über einen akademischen, wenn auch nicht unbedingt einen erwachsenenpädagogischen Abschluss verfügen und in manchen Fällen auch noch Studierende sind, die Ansätze der Biographieforschung im Rahmen des Studiums kennengelernt haben.

Für ehrenamtliche, hauptamtliche und freie MitarbeiterInnen bietet die RMP-Gruppe eine Möglichkeit, sich inhaltlich untereinander und mit WissenschaftlerInnen auszutauschen. Dabei geht es primär darum, konkrete Praxiserfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen über Themen wie Biographie, individuelles und kollektives Erinnern, Erzählen, etc. zu verbinden. Ziel ist es, die eigene Tätigkeit vor allem in der Moderation biographischen Erzählens zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Eine notwendige Vorausset-

zung ist das wissenschaftliche und bildungspraktische Interesse sowohl auf der Seite derjenigen, die in der Bildungspraxis tätig sind, als auch derjenigen, die an der Universität arbeiten. Die gemeinsame Reflexion soll ermöglichen, das eigene Handlungsfeld und das eigene Handeln differenzierter zu verstehen, seine Komplexität ausschnitthaft gezielt in den Blick zu nehmen und auf dieser Grundlage Ideen für neue, alternative Handlungsstrategien zu entwickeln. Das ist nur dann möglich, wenn vorübergehend Bedingungen hergestellt werden können, die von Handlungsdruck entlasten und ein mit Erfahrungen, Wissensbeständen und Perspektivenvielfalt experimentierendes Nachdenken ermöglichen.

Diese Art der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis lässt sich als Form der *Professionalisierung biographieorientierter pädagogischer Arbeit* verstehen und stellt eine Mischung aus Weiterbildung und kollegialer Beratung dar. Eine Besonderheit besteht in der Selbstorganisation der Arbeitsgruppe. Ziele, Inhalte und Arbeitsformen werden gemeinsam vereinbart und sind besonders an den Bedarfen der ehrenamtlich Tätigen orientiert, haben aber auch mit den biographischen Interessen der Gruppenmitglieder zu tun. Die Arbeitsweise lässt sich als werkstattförmig charakterisieren und weist Ähnlichkeiten zur Arbeit in Forschungswerkstätten auf, insbesondere durch die rekonstruktive Arbeit an konkretem Material. Wie man einen Gegenstand oder eine Frage behandelt, hängt dabei vom jeweiligen Material ab. Eine wesentliche Grundlage ist selbstgeneriertes Material, z.B. nachträgliche *Berichte und Beschreibungen von Gruppensituationen*, die als herausfordernd erlebt wurden oder als besonders gelungen, manchmal auch Aufzeichnungen aus Bildungssituationen (Audio- oder Videoaufzeichnung, Transkripte). Nach einer möglichst genauen Beschreibung der jeweiligen Situation geht es darum, verschiedene Interpretationen oder Lesarten über die Situation und die Zusammenhänge, die darin wirksam sind, zu entwickeln, um auf diese Weise ein differenzierteres Verständnis zu erreichen als es in der Situation selbst oder in ihrer nachträglichen individuellen Reflexion möglich war. Auf dieser Grundlage werden anschließend gemeinsam alternative Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für vergleichbare Situationen überlegt. Darüber hinaus ist es auch möglich, in der RMP-Gruppe konkrete *Methoden* zu diskutieren oder auszuprobieren, sowie *Material aus Forschungsprojekten* (Audioaufzeichnungen oder Transkripte) einzubringen und gemeinsam zu interpretieren. Eine zentrale Quelle sind außerdem Fachtexte aus unterschiedlichen Disziplinen, die für die Arbeit mit dem biographischen Ansatz interessant sind. In der Anfangsphase der Gruppe wurden beispielsweise Auszüge aus Alfred Schütz' „Methodologie der Sozialwissenschaften“ (1971) gelesen und das Prinzip der Rekonstruktion diskutiert. Später folgten Texte über Erinnerungskultur (z.B. Assmann 2007), Toleranz (Brown 2000; Nussbaum 2000) oder Untersuchungen über die Nachkommen von TäterInnen (Ludin 2005; Toussaint 2008). Die Texte werden nicht nur diskutiert, sondern auch auf konkrete Herausforderungen, Fragen und Handlungssituationen in der alltäglichen Bildungspraxis bezogen. Um Kontinuität herzustellen trifft sich die Arbeitsgruppe aus fünf bis sieben Personen nicht anlassbezogen, sondern regelmäßig etwa dreimal im Jahr für zwei bis drei Stunden.

In der RMP-Gruppe gilt – wie in den anderen Bildungsangeboten des Vereins – das Prinzip der Biographieorientierung, d.h. dem biographischen Wissen der Gruppenmitglieder wird der gleiche Stellenwert eingeräumt wie dem Wissen aus wissenschaftlichen Quellen. Es wird auf andere Wissensformen (z.B. systematisches Wissen, methodisches Wissen, Theoriewissen) bezogen, um die unterschiedlichen Wissensformen wechselseitig zu erhellen und weiterzuentwickeln.

Auch wenn sich die Arbeit mit dem biographischen Wissen von Teilnehmenden immer wieder als interessant und anregend erweist, lässt sich nicht ohne weiteres beschreiben, was tatsächlich passiert, wenn biographisches Wissen in Bildungssituationen artikuliert und zum Gegenstand der Kommunikation in einer Gruppe wird. Die von Schütz und Luckmann (2003) entwickelten Überlegungen sind eine mögliche theoretische Grundlage dafür, genauer zu beschreiben, wie biographisches Wissen verstanden werden kann und sie bieten außerdem Anhaltspunkte, um zu verstehen, wie biographisches Erfahrungswissen expliziert und weiterentwickelt werden kann.

3 Biographisches Wissen als Struktur und Prozess – ein sensibilisierendes Konzept

Obgleich es sich bei „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann 2003) um einen Klassiker der Wissenssoziologie handelt (vgl. Maasen 2009; Keller 2012), wurde die in den 1980er Jahren begonnene Rezeption dieses Zugangs in der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Alheit/Hoernig 1989) eher punktuell betrieben.² Die Attraktivität des Zugangs besteht jedoch weiterhin darin, ein theoretisches Modell anzubieten, das es ermöglicht, biographische Prozesse des Wissenserwerbs als Teil von Handlungsprozessen in einem mit anderen geteilten Alltag zu verstehen und zu untersuchen. Der auf diese Weise gebildete biographisch geprägte Wissensvorrat³ ist ein Ergebnis von Handlungsprozessen und stellt eine zentrale Grundlage und Ressource für weiteres Handeln dar (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 149, 163ff).⁴

Im Mittelpunkt der umfänglichen Studie steht, die *Bedingungen und Strukturen des Wissens* zu verstehen, das in der *alltäglichen Lebenswelt* erworben wird und als biographisch geprägter Wissensvorrat Grundlage, Bedingung und Ergebnis der Auslegung sowie der Bewältigung von Handlungssituationen im Alltag ist. „Die Lebenswelt ist vornehmlich der Bereich der Praxis, des Handelns“ (ebd., S. 48). Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an dem der Mensch mit „unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“, „die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann“ (ebd., S. 29), auch wenn ihm Gegenständlichkeiten, Ereignisse und das Handeln anderer Menschen Widerstände entgegensetzen und Schranken auferlegen. Arbeit und Freizeit – und man könnte ergänzen: Familie und Ehrenamt – sind unterschiedliche lebensweltliche Bereiche (ebd., S. 49), in denen wir uns „natürlich“ zurechtfinden und handelnd mit den Gegebenheiten auseinandersetzen. Nicht zur Lebenswelt gehören hingegen die Traumwelt, die Phantasiewelt und die Welt religiösen Glaubens (ebd., S. 178).⁵ Die Lebenswelt ist der Bereich der Verständigung mit den Mitmenschen und deshalb immer eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit. Wir finden die Lebenswelt vor, sie ist uns gegeben und als solche unproblematisch. Allerdings kann das Fraglose jederzeit in Frage gestellt werden (ebd., S. 29).

In dem seit den 1990er Jahren tätigen Verein hat sich eine eigene kulturelle Praxis öffentlichen und halböffentlichen lebensgeschichtlichen Erzählens entwickelt, die von immer neuen Teilnehmenden mitgestaltet und tradiert wird. Die Art und Weise, wie Erzählen moderiert und angeleitet wird, ist für diese Erzähl- und Bildungspraxis von zentraler Bedeutung.

Für die Mitglieder der Arbeitsgruppe RMP sind die Anleitung biographischen Erzählens in Gruppen und die Moderation von Veranstaltungen mit ZeitzeugInnen Teil alltäglicher haupt- und ehrenamtlicher Bildungsarbeit. Die dafür notwendigen Kompetenzen haben sie in der Regel im Arbeitsprozess entwickelt und erworben, auch wenn manche auf Ausbildungen und Berufserfahrungen in anderen pädagogischen Feldern (z.B. Schule, Beratung) aufbauen konnten. Obwohl es eine routinierte Praxis ist, gibt es immer wieder Situationen, die Irritationen produzieren, Konflikte erzeugen und auf unterschiedliche Interessen verweisen oder auch erkennbar machen, dass Erzählen und Zuhören keine selbstverständlich von allen geteilten Handlungspraxen sind. Auch geübte ModeratorInnen machen immer wieder die Erfahrung, dass Handlungsroutinen herausgefordert werden und an ihre Grenzen kommen.

Ich werde im Folgenden die Grundelemente des Modells des biographisch geprägten Wissensvorrats (Schütz/Luckmann 2003, S. 147–251) vorstellen und am Beispiel der Praxis der Arbeitsgruppe RMP konkretisieren.

3.1 Grundelemente und spezifisches Wissen: Vertrautheit, Bestimmtheit, Glaubwürdigkeit und Verträglichkeit von Wissenselementen

Schütz und Luckmann gehen davon aus, dass der biographisch geprägte Wissensvorrat, der aus den Erfahrungen entsteht, die wir in Handlungssituationen machen, eine allgemeine und beschreibbare Struktur aufweist. Er besteht aus Elementen, die analytisch voneinander getrennt werden, um die Komplexität der Struktur dieses Wissens und die Prozesse des Wissenserwerbs in der Lebenswelt besser modellieren zu können. Das ermöglicht, besser zu verstehen, wie sich dieses Wissen von anderen Wissensformen, z.B. wissenschaftlichem Wissen, unterscheidet und wie sich beide Wissensformen zueinander verhalten. Die ersten beiden Grundelemente oder besser die grundlegenden Bedingungen sind: die *Begrenztheit von Situationen sowie ihre zeitliche, räumliche und soziale Gliederung* und die *Subjektivität von Erfahrungen* (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 149–172). Diese ersten beiden Grundelemente der Erfahrung gelten für alle und können durch Erfahrungen nicht verändert werden.

Die Begrenztheit von Situationen und die Subjektivität von Erfahrungen sind eine Grundvoraussetzung für biographieorientierte Bildungspraxis. Was kann man sich darunter vorstellen? Die *Begrenztheit von Situationen und ihre zeitliche, räumliche und soziale Gliederung* macht Erfahrungen des Alltags überhaupt erst als abgrenzbare Geschichten erzählbar und verstehbar: Erlebnisse und Ereignisse, mit Anfang und Ende, die in konkreten historischen, räumlichen und sozialen Kontexten stattgefunden haben. Die *Subjektivität von Erfahrung* ist eine entscheidende Ressource für das Erzählen und Zuhören in Bildungskontexten, denn bei aller Ähnlichkeit von Erfahrungen in sich vielfach überschneidenden Lebenswelten liegt in der Subjektivität das Potenzial dafür, durch Erzählungen der anderen etwas zu erfahren, das sich von meiner eigenen Erfahrung unterscheidet. Diese Differenz eröffnet die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu erweitern, eigene Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und andere Handlungsperspektiven zu entwickeln. Das gilt nicht nur für die Bildungsarbeit des Vereins, sondern auch für die Arbeitsgruppe RMP. Hier wird über alltägliche Erfahrungen in der Anleitung von Gruppen und der Moderation lebensgeschichtlichen Erzählens gesprochen – auch und gerade dann, wenn diese Erfahrungen in einer gemeinsam geteilten Praxis gemacht werden.

Ein Beispiel: Das gemeinsame Ansehen und Besprechen einer Videoaufzeichnung eines Erzählcafés mit einem Zeitzeugen des Nationalsozialismus. Diese Veranstaltung, bei der alle Mitglieder der Gruppe als Teilnehmende anwesend waren, wurde von der Moderatorin, einzelnen Gästen und den Mitgliedern der RMP-Gruppe als spannungsvoll und konfliktuell wahrgenommen. Im Prozess des Anschauens, Anhaltens und Besprechens der einzelnen Erzähl- und Moderationssequenzen anhand der Frage „Was passiert hier eigentlich?“ wurden deutliche Differenzen im Verständnis der erzählten Geschichte sowie der Kommunikationsprozesse zwischen dem Zeitzeugen, der Moderation und dem Publikum erkennbar. Im gemeinsamen Sprechen zeigt sich, dass die wahrgenommenen Spannungen unterschiedlich beschrieben und bewertet wurden, was mit biographisch bedingten Aufmerksamkeits- und Relevanzstrukturen zu tun hat, die sich z.B. aus generationaler Zugehörigkeit ergeben, aber auch aus den unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen mit vergleichbaren Moderationssituationen und dem historischen Wissen über den erzählten Kontext. Aus der Verständigung über diese Differenzen sowie über die unterschiedlichen Verständnisse der ZeitzeugInnen-erzählungen und die Wahrnehmung der Kommunikationsprozesse zwischen dem Zeitzeugen, der Moderation und dem Publikum entstanden neue Lesarten der erzählten Lebensgeschichte und der Interaktionen in der Erzählcafé-Situation. Auf dieser Grundlage konnten dann Vorschläge für alternative Moderationsstrategien entwickelt werden.

Zu den Grundelementen biographischen Wissens gehört außerdem das *Routinewissen*. Schütz und Luckmann unterscheiden hier zwischen Fertigkeiten, Gebrauchsweisen und Rezeptwissen (ebd., S. 156ff). Als Fertigkeiten betrachten sie das gewohnheitsmäßige Funktionieren des Körpers (Gehen, Sitzen, Liegen, Essen etc.). Gebrauchsweisen sind Routinen, die zwar in Handlungen erworben wurden, aber so stark automatisiert sind, dass sie den Handlungscharakter verloren haben (z.B. Rauchen, Schreiben, Sprechen, Klavierspielen). Das Rezeptwissen, das hier von besonderem Interesse ist, stellt eine dritte Form von Routinewissen dar. Es ist ein Wissen, das „griffbereit“ ist und automatisch in Handlungssituationen einbezogen wird. Es sorgt für einen unproblematischen Erfahrungsablauf, ohne thematisiert werden zu müssen oder ihm besondere Aufmerksamkeit zu schenken (z.B. Spurenlesen für einen Jäger, sich auf das Wetter einstellen für einen Seemann oder Bergsteiger). Damit ist bereits der Übergang zum spezifischen Wissensvorrat angesprochen, denn es handelt sich bei Rezeptwissen um Wissen, das keineswegs von allen oder vielen geteilt wird.

Rezeptwissen als Bestandteil fraglos gewordener Handlungsrouninen spielt eine zentrale Rolle in professionellen Praxen wie der Bildungsarbeit – auch für die Mitglieder der Arbeitsgruppe RMP. Im hier interessierenden Kontext ist es beispielsweise das Wissen,

- welche Themen funktionieren und welche riskant sind;
- wie man ein Gespräch mit ZeitzeugInnen vorbereitet, welche Fragen man im Vorgespräch stellt und welche in der öffentlichen Veranstaltung;
- wie man Fragen so stellt, dass sie Erzählungen evozieren und nicht Meinungen, Rechtfertigungen oder Argumentationen;
- woran man erkennt, wann man eine Diskussion eröffnen kann und wann man sie unterbinden muss.

Dieses Wissen haben ehrenamtliche und hauptamtliche MitarbeiterInnen in oft mehrjähriger Arbeit mit biographischen Ansätzen aufgebaut, und es trägt wesentlich zum Gelingen der alltäglichen Bildungsarbeit bei. Es ist zumindest in Teilen implizites Wissen. Wie wenig selbstverständlich dieses Wissen ist und dass es sich dabei um ein feldspezifisches Sonderwissen handelt, wird deutlich, wenn Neulinge in die Arbeit einsteigen und das vermeintlich Selbstverständliche nicht sofort gelingt. Aber auch Rezeptwissen ist nicht unfehlbar und engt auf Dauer Entwicklungsmöglichkeiten ein.

Der biographisch geprägte Wissensvorrat im engeren Sinne besteht aus spezifischen Teilinhalten. Schütz und Luckmann sprechen von „Wissenselementen“ im Unterschied zu „Grundelementen“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 193–251). Dieses Wissen bildet sich im Prozess der Sedimentierung von Erfahrungen in der fortlaufenden Interpretation und Bewältigung von Alltagssituationen. Es besitzt also keine systematische Struktur, in die neue Erfahrungen eingefügt werden. Vielmehr bleiben Wissenselemente in gewissem Maße mit den Situationen verknüpft, in denen sie gebildet wurden. Man sollte sich den biographischen Wissensvorrat vermutlich eher als ein unregelmäßiges Geflecht oder Gebilde vorstellen, an das sich neue Erfahrungen anlagern, das sich intern umbildet, in dem sich Verknüpfungen lösen und neue erzeugt werden. Das biographische Wissen ist also nicht systematisch strukturiert oder in sich stimmig, sondern heterogen.⁶

Die einzelnen Wissenselemente zeichnen sich – so die Überlegungen von Schütz und Luckmann (2003, S. 196–228) – durch ein unterschiedliches Maß an *Vertrautheit*, *Bestimmtheit*, *Glaubwürdigkeit* und *Verträglichkeit* untereinander aus.

Vertrautheit: Die Autoren unterscheiden verschiedene Stufen der Vertrautheit: Gegenstände und Vorgänge sind uns „mehr oder minder vertraut, je nachdem, ob sie mit vorangegangenen Erfahrungen mehr oder minder übereinstimmen“ (ebd., S. 199). Sie können im Vergleich zu früheren Situationen als gleich, ähnlich oder unbekannt erscheinen. Vertrautheit hängt auch mit Typik zusammen. Im Wissensvorrat bilden sich Typisierungen, die sich nicht mehr auf spezifische Gegenstände und Personen beziehen, sondern auf typische Attribute von Gegenständen, Personen und Vorgängen. Typisierungen sind wichtig für die Interpretation und Bewältigung neuer Situationen, weil neue Erfahrungen nicht notwendig „neuartige“ Situationen sind (ebd., S. 204). Aber Vertrautheit ist nur eine Dimension, in der sich Wissenselemente beschreiben lassen. Ein Erfahrungsobjekt oder ein Wissenselement kann mir sehr vertraut, aber trotzdem weitgehend unklar und unbestimmt sein.

Bestimmtheit: Jedes Erfahrungsobjekt weist einen inneren und äußeren Erfahrungshorizont auf. Der innere Horizont bezieht sich auf das Erfahrungsobjekt selbst und die Einzelheiten, in die es zerlegt werden kann. Der äußere Horizont, der prinzipiell offen ist, bezieht sich dagegen auf die Einbettung des Erfahrungsobjekts in die Struktur der Welt, in seine Beziehung zu anderen Objekten und Vorgängen und in die mit ihm verbundenen Erlebnisqualitäten. Der situative Kontext und die biographische Situation, in denen ein Erfahrungsobjekt auftritt und ausgelegt werden kann, sind hingegen zufällig. „Die Bestimmungsmöglichkeiten des äußeren Horizontes sind“, so die Autoren, „prinzipiell unendlich“ (ebd., S. 211). Anders als bei der Vertrautheit unterscheiden die Autoren nicht zwischen unterschiedlichen Graden der Bestimmtheit, sondern betonen die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Bestimmung von Erfahrungsobjekten bzw. Wissenselementen, wobei es letztlich weder völlige Vertrautheit noch absolute Bestimmtheit gibt. An allen Erfahrungsobjekten kann Unvertrautes entdeckt und können neue Bestimmungen entwickelt werden.

Glaubwürdigkeit: Wissenselemente zeichnen sich durch unterschiedliche Grade von Glaubwürdigkeit aus, die wir auch in einer natürlichen Einstellung unterscheiden. Wir wissen etwas sicher, sehr wahrscheinlich oder vermuten etwas nur oder sprechen gar davon, dass etwas so zu sein scheint (ebd., S. 223). Wie glaub-

würdig ein Wissenselement ist, wird von dem Prozess beeinflusst, in dem es erworben wurde. Da wir einen großen Teil unserer Wissens Elemente nicht durch eigene Erfahrungen erwerben, sondern diese vielmehr sozial vermittelt sind, hängt die Glaubwürdigkeit auch von der Quelle ab, aus der das Wissens element stammt. An dieser Stelle kommen auch systematisierte Wissensbestände ins Spiel. Diese entstammen nicht der eigenen Erfahrung, sondern werden als explizites Wissen erworben, z.B. in Bildungseinrichtungen oder aus Büchern, und mit Erfahrungen mehr oder weniger gut verknüpft. Sie tragen zur Glaubwürdigkeit von Wissens Elementen wesentlich bei. Doch auch der Grad der Glaubwürdigkeit eines Wissens Elements gilt nur bis auf Widerruf. Neue Erfahrungen und neue Auslegungen können sicher geglaubte Wissens Elemente verändern oder auch aufheben.

Verträglichkeit: Teilinhalte des Wissensvorrats können durchaus zueinander in Widerspruch stehen bzw. miteinander unverträglich sein. Da sie in verschiedenen Situationen erworben und angewendet werden, bleiben sie häufig getrennt voneinander bestehen. Allerdings können neuartige Situationen dazu führen, dass sie miteinander in Berührung kommen, so dass die Widersprüche aktualisiert und manchmal auch bearbeitet werden, z.B. wenn sie die Handlungsfähigkeit beeinträchtigen (ebd., S. 220).

Die Beschreibung von Wissens Elementen entlang der Dimensionen Vertrautheit, Bestimmtheit und Glaubwürdigkeit zeigt, dass der biographische Wissensvorrat keine statische Struktur darstellt, wie der Begriff des Vorrats nahe legen könnte, sondern *prozesshaft* ist. Im Handeln und Erfahrungmachen wird der Wissensvorrat bzw. Teile davon beständig verwendet, erweitert und verändert.

Die Praxis der RMP-Gruppe besteht darin, Erfahrungen aus Handlungssituationen der Arbeit im Verein zu erzählen und gemeinsam zu besprechen. Es sind Handlungssituationen, die allen Teilnehmenden vertraut sind. Es kann sich um Situationen handeln, in denen Irritationen aufgetreten sind und keine Routinen verfügbar waren. Es können aber auch erfolgreich bewältigte Handlungssituationen sein, z.B. ein gelungener Erzählimpuls, eine erfolgreiche Vermittlung differenter Perspektiven in einer Gruppensituation oder die Wiedereinsetzung der Gesprächsregeln nach einer hitzigen Debatte. Häufig ist auch in solchen Situationen unklar, wie der Handlungserfolg zustande gekommen ist, d.h. es handelt sich um vertraute, jedoch zumindest teilweise unbestimmte Situationen. In einer von Handlungsdruck entlasteten Situation wie in der RMP-Gruppe können komplexe Handlungssituationen in ihre Elemente zerlegt und auf neue Bestimmungsmöglichkeiten hin befragt werden. Das bietet oft auch Möglichkeiten der Verknüpfung mit systematischen Wissensbeständen – beispielsweise aus der Lektüre von Fachtexten. In diesem Prozess können die Bestimmtheit, die Glaubwürdigkeit und die Vertrautheit der Wissens Elemente steigen, wodurch – im Zusammenspiel dieser Dimensionen – auch die Klarheit des Wissens⁷ zunimmt.

Für den Wissenserwerb von besonderem Interesse sind Handlungssituationen, die nicht routiniert gedeutet werden können, sondern sich als problematisch erweisen, weil sich die Elemente des Wissensvorrats als nicht ausreichend erweisen. Auch solche Situationen sind in pädagogischen Kontexten alltäglich, ziehen aber in besonderer Weise einen Bedarf an fachlichem Austausch nach sich.

3.2 Wissenserwerb und Erfahrungsablauf

Schütz und Luckmann beschreiben den *Prozess des Wissenserwerbs* als einen *Prozess des Erfahrungsablaufs* in Handlungssituationen. Jede Situation ist unabänderlich zeitlich, räumlich und sozial vorstrukturiert und durch ihre spezifische Vorgeschichte und den bestehenden Wissensvorrat biographisch geprägt. Die Autoren sprechen auch von den „auferlegten Elementen“ der Situation. Gleichzeitig ist jede Situation auch offen (Schütz/Luckmann 2003, S. 167) und unbeschränkt auslegbar bzw. bestimmbar – sowohl im Hinblick auf ihren inneren Horizont, d.h. die Einzelheiten, aus denen sie besteht, als auch auf den äußeren Horizont, d.h. in ihrer Verknüpfung zu anderen Situationen und Erfahrungen, im Hinblick auf ihre Vorgeschichte und Zukunft. Um in einer Situation handeln zu können, muss ich diese bestimmen bzw. interpretieren.

Diese Bestimmung⁸ kann reibungslos verlaufen, wenn eine Situation auf der Grundlage bestehenden Wissens routiniert interpretiert bzw. bestimmt und bewältigt werden kann. Die bestehende Wissensstruktur wird auf diesem Wege bestätigt und gefestigt.⁹ Ein erheblicher Teil der Auseinandersetzung mit der alltäglichen Lebenswelt findet in dieser routinierten Form statt. Routinen sind handlungspraktisch sinnvolle Verengungen. Alle Situationen sind zwar unbeschränkt auslegbar, aber nur beschränkt auslegungsbedürftig, um von Handelnden bewältigt werden zu können.

Der andere aus der Perspektive des Wissenserwerbs interessantere Fall tritt dann ein, wenn es zu Unterbrechungen im Handlungs- bzw. Erfahrungsablauf kommt. Das kann unterschiedliche Gründe haben, passiert aber oft dann, wenn Situationen nicht routiniert ausgelegt werden können. Dann wird es erforderlich, die Situation anders auszulegen bzw. zu deuten und dafür andere Wissens Elemente heranzuziehen, um das Handlungsproblem zu lösen. Dabei können auch Widersprüche zwischen unterschiedlichen Wissens Elementen sichtbar und bearbeitbar werden. Bestimmte Handlungen und damit verbundene Auslegungsvorgänge können auch unterbrochen und später wieder aufgenommen werden.

Die Handlungssituationen, mit denen ehrenamtliche und hauptamtliche MitarbeiterInnen in der Bildungsarbeit des Vereins zu tun haben, bieten, wie in anderen pädagogischen Kontexten auch, nur begrenzte Möglichkeiten der Handlungsunterbrechung. Es gibt Handlungssituationen, die regelmäßig wiederkehren, aber immer nur vorläufig und manchmal unbefriedigend gelöst werden können. Ein in der RMP-Gruppe häufig besprochenes Beispiel ist die Infragestellung der zeitlichen Begrenzung von Erzählzeiten in Gruppensituationen, die in manchen Fällen als künstlich und unzumutbar erlebt wird. Die Thematisierung dieser Frage im fachlichen Kontext der RMP-Gruppe ermöglicht es, konkrete Situationen zu rekapitulieren, in denen sich klare Zeitbegrenzungen als schwierig erwiesen haben, sich anzuschauen, worin diese Schwierigkeiten genau bestehen, und zu überlegen, welche methodisch-didaktischen und theoretischen Wissensbestände für den Umgang mit der Bemessung und Verteilung von Erzählzeit relevant gemacht werden können. Das kann zu Festigung und Klarheit, aber auch zur Veränderung von Wissen beitragen, indem beispielsweise die Bedingungen herausgearbeitet werden, unter denen Erzählzeiten begründet verändert werden können. Das trägt zur Vertrautheit, Bestimmtheit und Glaubwürdigkeit im Umgang mit dem Problem bei und ermöglicht im günstigen Fall, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Die meisten Handlungssituationen in der Bildungsarbeit sind jedoch durch Handlungsdruck gekennzeichnet und erlauben keine oder nur sehr begrenzte Handlungsunterbrechungen und damit keine Zeit zur Neubestimmung der Situation. Sie werden soweit bestimmt bzw. interpretiert, wie es notwendig ist, um wieder handlungsfähig zu sein.¹⁰ Zwei-

fellos wird auch in diesen Situationen Wissen gefestigt und erworben. Die Alltäglichkeit von Irritationen im pädagogischen Feld, die manchmal auch erst im Anschluss an Handlungssituationen entstehen – z.B. durch Rückmeldungen von Teilnehmenden – lädt aber dazu ein, diese gezielt wieder aufzunehmen und zum Gegenstand erneuter Auslegung und Deutung zu machen und für die Produktivität dieses Prozesses die Perspektiven und das Wissen anderer Personen sowie systematisches Wissen aus der Fachdebatte zu nutzen.

Auch Schütz und Luckmann beschreiben in ihrem Modell, dass bereits abgeschlossene Handlungssituationen wieder aufgenommen und erneut ausgelegt werden, andere oder neue Wissens Elemente dafür herangezogen und zumindest hypothetisch andere Handlungsstrategien entwickelt werden¹¹. Gerade im Kontext von Professionalisierung und Qualifizierung ist eine solche Form der nachträglichen erneuten Auslegung von Handlungssituationen eine Möglichkeit, biographisches Wissen zu nutzen und weiterzuentwickeln.

4 Abschließende Überlegungen: Die kommunikative Transformation biographischen Wissens in interaktiven Lernprozessen

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, inwiefern sich das Modell des biographisch geprägten Wissensvorrats dafür eignet, eine Bildungspraxis zu beschreiben und zu verstehen, die zwischen Biographieforschung und biographieorientierter Bildungspraxis angesiedelt ist. Dabei ist deutlich geworden, dass es sich bei biographischem Wissen um eine komplexe Wissensstruktur handelt. In der oft langjährigen Mitarbeit im Verein haben ehrenamtliche und hauptamtliche MitarbeiterInnen nicht nur Routinewissen entwickelt, sondern auch eine hohe Vertrautheit mit der Planung, Vorbereitung und Moderation unterschiedlicher biographieorientierter Veranstaltungsformen. Das ermöglicht routiniertes Handeln in pädagogischen Situationen. In dem von Schütz und Luckmann (2003) entwickelten Modell wird jedoch erkennbar, dass auch vertraute Handlungssituationen neu gedeutet und differenzierter verstanden werden können. Das gilt besonders für die Auseinandersetzung mit Situationen, in denen Handlungsrouninen irritiert wurden oder nur eingeschränkt funktioniert haben. Das Lern- und Bildungspotenzial biographischen Wissens liegt unter anderem in seiner besonderen Struktur, in der Wissens Elemente durch unterschiedliche Grade von Vertrautheit, Glaubwürdigkeit, Bestimmtheit und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind. Die erzählende Thematisierung von abgeschlossenen Handlungssituationen, z.B. in der Bildungsarbeit, kann erfahrungsbasiertes Wissen für neue Interpretationen öffnen. Ein solcher Prozess ermöglicht nicht nur die Explikation des Wissens, das in der Bewältigung von pädagogischen Handlungssituationen gebildet wurde, sondern auch seine Transformation und Festigung durch eine nachträgliche, differenziertere Deutung von Handlungssituationen und eine Erhöhung der Glaubwürdigkeit von Wissens Elementen. Auf dieser Grundlage können auch alternative Handlungsstrategien für zukünftige Situationen entwickelt werden.

Die handlungsentlastete Neuauslegung von Alltagssituationen aus der Bildungsarbeit in einer Gruppe, die zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelt ist, stellt eine Möglichkeit der Professionalisierung insbesondere für Personen

dar, die ehrenamtlich in der Bildungspraxis tätig sind. Das gilt besonders dann, wenn es möglich ist, Erfahrungswissen mit systematischen Wissensbeständen im Modus der Reflexion und Deutung zu verbinden. Für die produktive Auseinandersetzung mit biographischem Wissen scheint ein interaktives Arrangement günstig zu sein, in dem – ähnlich wie im Setting der Forschungswerkstatt in der interpretativen Sozialforschung (vgl. z.B. Reim/Riemann 1997; Dausien 2007) – verschiedene Perspektiven auf Handlungssituationen vorhanden sind, sodass tatsächlich alternative Deutungen und Interpretationen entwickelt werden können. Natürlich ist auch eine individuelle Reflexion von abgeschlossenen Handlungssituationen sinnvoll, aber das Einnehmen neuer Blickwinkel, die Entwicklung anderer Deutungen der Situation und der Vergleich mit anderen Erfahrungen sind dabei nur eingeschränkt möglich.

Im Anschluss an die hier dargelegten Beobachtungen halte ich es für lohnenswert, die von Schütz und Luckmann entwickelten Überlegungen über die biographische Prägung des Wissensvorrats in der Diskussion um den Begriff des biographischen Wissens wieder aufzugreifen. Sie können insbesondere als sensibilisierendes Konzept für die Erforschung von Lernprozessen und Lernarrangements genutzt werden, in denen explizit an die lebensweltliche Erfahrung von Lernenden angeknüpft und/oder gezielt mit biographischen Erfahrungen gearbeitet wird. Das könnte es auch ermöglichen, empirisch und theoretisch zu beschreiben, welche Lernprozesse im Kontext biographieorientierter Bildungsarbeit stattfinden.

Das Modell des biographischen Wissensvorrats ließe sich aber auch dafür nutzen, um empirisch zu untersuchen, wie Lernende ihr Erfahrungswissen mit systematischem Wissen verknüpfen. Das scheint mir besonders für die Professionalisierung in pädagogischen Arbeitsfeldern gewinnbringend zu sein, weil hier lebensweltlich entwickelte Wissensbestände und Handlungsrouninen (pädagogisches Alltagswissen) immer schon vorhanden sind, bevor fachliche Wissensbestände angeeignet werden können. Eine gelingende Verknüpfung zwischen den in der Lebenswelt erworbenen Wissensbeständen mit fachlichem Wissen scheint jedoch für professionelles Handeln wünschenswert, wenn nicht sogar notwendig zu sein.

Anmerkungen

- 1 Als Material für den Artikel dienen mir meine Aufzeichnungen aus der Vor- und Nachbereitung von Arbeitstreffen aus den Jahren 2008 bis 2015, so wie Aufzeichnungen über die Arbeitsgruppen aus dem Archiv des Vereins (vor allem Mitschriften einer hauptamtlichen Mitarbeiterin und ein Bericht im Rahmen eines Förderantrags).
- 2 Etwas anders sieht das beispielsweise in der Sozialen Arbeit (z.B. Dörr/Füßenhäuser/Schulze 2015) und in der lebensweltlichen Ethnographie (vgl. Honer 2003) aus, wobei in letzterer jedoch die biographische Perspektive kaum eine Rolle spielt. Demgegenüber war die Rezeption der Schütz'schen Arbeiten für die Etablierung der qualitativen Sozialforschung und auch der Biographieforschung im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren deutlich einflussreicher (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973).
- 3 Ich verwende bevorzugt den Begriff biographisches Wissen, weil er kürzer und weniger statisch konnotiert ist als der von Schütz und Luckmann verwendete Begriff des Wissensvorrats.

- 4 Schütz und Luckmann (2003) verwenden in ihren Texten das phänomenologische „wir“. Immer dann, wenn ich die Überlegungen der Autoren darstelle, werde ich in dieser Hinsicht auch ihrem Sprachgebrauch folgen.
- 5 Es ist nicht ganz eindeutig, ob die Welt des wissenschaftlichen Wissens oder der wissenschaftlichen Wahrheit nicht auch von der Alltagswelt zu unterscheiden ist. Wissenschaft als Arbeitsalltag mit Forschung und Lehre ist als ein spezifischer Teil der Arbeitswelt jedoch ein Teil der Lebenswelt von WissenschaftlerInnen.
- 6 Diesen Aspekt hat Alheit (1989) in seinem Modell biographischer „Erinnerungs- und Deutungsschemata“ ausgearbeitet, die in autobiographischen Erzählungen aktiviert werden, unterschiedlich profilierte Wissensformen hervorbringen und sich zu einem vielschichtigen und widersprüchlichen Gebilde überlagern.
- 7 Klarheit ist Schütz und Luckmann zufolge keine eigenständige Dimension, sondern „ein ‚zusammengesetzter Aspekt‘ der Wissens Elemente“ (ebd., S. 208). Sie beruht vor allem auf dem Grad der Bestimmtheit der Wissens Elemente und deren Widerspruchslosigkeit.
- 8 Ich verwende Deutung und Interpretation als Synonyme für den Begriff der Bestimmung.
- 9 Diese Festigung des Wissensvorrats und seiner Elemente ließe sich durchaus auch dann, wenn keine neuen Wissens Elemente hinzukommen, als eine Dimension von Lernprozessen verstehen.
- 10 In pädagogischen Kontexten stehen dafür auch andere Handlungsressourcen zur Verfügung, z.B. die Macht, die mit der ModeratorInnenrolle verbunden ist, der Verweis auf äußere Zwänge etc.
- 11 Als Soziologen sind sie dabei an pädagogischen Überlegungen nicht interessiert. Auch das trägt zur Attraktivität der Perspektive bei, weil normative Vorstellungen von Lernen und Bildung hier keine Rolle spielen.

Literatur

- Alheit, P. (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“. Ein Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt, S. 123–147.
- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotenzial. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 267–307.
- Alheit, P./Dausien, B. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: *Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28. Jg., H. 3, S. 27–36.
- Alheit, P./Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden, S. 431–457.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_21
- Alheit, P./Dausien, B. (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York, S. 285–315.
- Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*; Bd. 2: *Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Reinbek.
- Assmann, A. (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn.

- Behrens, H./Reichling, N. (2011): Debattierende Vielfalt statt „innere Einheit“. Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 38. Jg., H. 2, S. 135–142.
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Brown, W. (2000): Reflexionen über Toleranz im Zeitalter der Identität. In: Forst, R. (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt/New York, S. 257–281.
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8. Jg., H. 1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.
- Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 38. Jg., H. 2, S. 110–125.
- Dausien, B./Rothe, D. (2017, im Erscheinen): Konzeptentwicklung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation: Die berufsbegleitende Fortbildung „Pädagogische Biographiearbeit“. In: Alheit, P./Dausien, B./Göymen-Steck, T./Hanses, A./Herzberg, H./Rothe, D. (Hrsg.): Reflexive Forschungspraxis. Zur Analyse von Biographien in ihren gesellschaftlichen Kontexten. Frankfurt.
- Dörr, M./Füssenhäuser, C./Schulze, H. (Hrsg.) (2015): Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Felden, H.v. (2008): Lerntheorie und Biographieforschung. Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In: Felden, H. v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 109–128. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91036-9_5
- Gudjons, H./Wagner-Gudjons, B./Pieper, M. (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. 7., völlig neu bearbeitete und vollständig aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn.
- Hanses, A. (2010): Biographisches Wissen: Heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griesse, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 251–269. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_12
- Honer, A. (2003): Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Neuaufgabe, Konstanz, S. 51–67.
- Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9>
- Ludin, M. (2005): 2 oder 3 Dinge, die ich von ihm weiß. Dokumentarfilm. Arte Edition.
- Maasen, S. (2009): Wissenssoziologie. Bielefeld.
- Meyer, R./Bosse, S. (1998): Das Göttinger Erzählcafé – eine Möglichkeit des öffentlichen Erinnerens. In: Zeitschrift für Politische Psychologie. Erinnerungspolitik und kollektive Identitäten, o. Jg., H. 4, S. 447–458.
- Meyer, R./Rothe, D. (2014): Angeleitete und selbstorganisierte Biographiegruppen. Das Göttinger Modell. Arbeitsmaterial.
- Miethe, I. (2011): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim/München.
- Nussbaum, M. C. (2000): Toleranz, Mitleid und Gnade. In: Forst, R. (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt/New York, S. 144–161.
- Reim, T./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und

- Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, S. 223–238.
- Rothe, D. (2008): Pädagogische Biografiearbeit. Ein Wissenschafts-Praxis-Kooperationsprojekt zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kirchhof, S./Schulz, W. (Hrsg.): Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg, S. 147–167.
- Rothe, D. (2014): Research Meets Practice (RMP): Modell und Praxis einer transdisziplinären Kooperation im Feld der Erwachsenenbildung. In: Unterkofler, U./Oestereicher, E. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 157–174.
- Ruhe, H. G. (2009): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Weinheim/München.
- Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München, S. 174–226.
- Schütz, A. (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, S. 1–110.
- Schutz, A./Luckmann, T. (1973): *The Structures of the Life-World*, Vol. 1, Evanston.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.
- Toussaint, J. (2008): „Meine Mutter war Aufseherin“ – Interviews mit Töchtern ehemaliger SS-Aufseherinnen. In: Brunner, J. (Hrsg.): Mütterliche Macht und väterliche Autorität. Elternbilder im deutschen Diskurs. Göttingen, S. 78–92.
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.