

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche

Dorothee Schwendowius, Juliane Engel,
André Epp, Anja Franz, Maria Kondratjuk,
Anke Wischmann (Hrsg.)



Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 14

Dorothee Schwendowius
Juliane Engel
André Epp
Anja Franz
Maria Kondratjuk
Anke Wischmann (Hrsg.)

Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743128>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3128-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3263-0 (PDF)
DOI 10.3224/84743128

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: privat

Inhalt

Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche

Dorothee Schwendowius, Juliane Engel, André Epp, Anja Franz, Maria Kondratjuk & Anke Wischmann

Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie
im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche: Einleitung 9

I. Jugend(en) im Horizont ungewisser Zukünfte

Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff & Nicole Welter

Bildungsvertrauen in (Jugend)Biographien im historischen Wandel 23

Sven Thiersch, Andrea Kleeberg-Niepage, Michael Tressat & Anke Wischmann

Adoleszenz in der (Corona-)Krise – Zur Deutung und Bearbeitung
ungewisser Zukünfte von Jugendlichen 41

Christine Demmer, Rebekka Hahn & Lynn Keyser

Adoleszenz im Spiegel ungewisser Zukünfte? Ein biografieanalytischer
Vergleich zwischen Glaubensgemeinschaften und Fridays for Future 63

II. Bildung und biographische Arbeit im Kontext ungewisser Zukünfte und gesellschaftlicher Umbrüche

Miriam Mathias

Umbruch und Ungewissheit zwischen retrospektiver Setzung und
zeitgenössischem Erleben. Oder: Warum sozialwissenschaftliche
Rekonstruktionen gesellschaftlichen Wandels (auch) auf
biographietheoretische Analysen angewiesen sind 83

André Epp

Vergessenes als Zukunftsentwurf im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche –
Zur Bedeutung(slosigkeit) biographischer Arbeit angesichts bedrohlicher
Zukunftsszenarien und Polykrisen 99

Michael Meier-Sternberg & Anke Wischmann

Bedürfnisse und Materialität von Bildung in der Krise 115

Inhalt

Amina Fakouch, Verena Walterbach & Thomas Reim
Die Bedeutung biographischer Arbeit im Spannungsfeld
lebensweltlicher Fragilitäten in beruflichen und akademischen
Bildungs- und Übergangsprozessen 131

**III. Biographische Zukünfte im Spiegel institutions- und
organisationsbezogener Reflexionen**

Amos Postner & Bettina Dausien
Regulierende Transformation. Zur Formierung biographischer Zukünfte
in Orientierungsangeboten aus der Bildungs- und Beratungspraxis 155

Eik Gädeke
Die Bildungsreise durch digitalisierte Bildungsräume. Zur Reflexion
von Bildungsbiographien im Kontext digitaler Plattformentwicklungen 171

*Samira Terpoorten, Robert Streller, Dana Bergmann, Ulrike Frosch
& Michael Dick*
Zwischen fachlicher Qualifizierung und biografischer Kohärenz.
Betriebliche Bildung als Begleiterin des Wandels 187

Edina Schneider
„Förderschüler . behindert, kann nicht, das würd ich halt ändern“ –
Über schulische Inklusion als Zukunftsperspektiven im Rahmen
institutioneller Transformation – Eine schülerbiographische Perspektive ... 205

IV. (Bildungs-)Biographien im Kontext von Flucht und Migration

Merle Hinrichsen
Biographische und pädagogische Bearbeitungen von Ungewissheiten
im Kontext von Fluchtmigration. Die Schule als Ort der Erzeugung
und Verhandlung biographischen Wissens 221

Dorothee Schwendowius
Ungewisse Zukünfte im Kontext aktueller Fluchtmigration –
Bearbeitung biographischer Ungewissheit an Schulen
in Sachsen-Anhalt 237

Matthias Wagner & Julie A. Panagiotopoulou
 „Ich hätte zwei Jahre verloren, wenn ich weitergemacht hätte“:
 Bildungsentscheidungen und die Herstellung von (Dis-)Kontinuitäten
 im Kontext transnationaler Bildungsbiographien 253

**V. Methodologische Reflexionen zur Bildungs- und
 Biographieforschung angesichts gesellschaftlicher
 Transformationen und ungewisser Zukünfte**

Patrick Bettinger & Michaela Kramer
 Biografisierung in sozio-medialen Konstellationen.
 Skizze eines methodologischen Zugangs zum Biografischen
 im Horizont digitaler Transformation 271

Robert Kreitz & Christiane Brand
 Zwischen Hoffen und Bangen: Retrospektive Darstellungen
 vergangener Zukunftserwartungen in narrativen Interviews 287

Serafina Morrin & Anna Carnap
 Zukunft als zeitliche Verstrickung einer verleugneten Gabe –
 Reflexionen zu pädagogischen Sorgepraktiken im Unterricht 307

Autor:innenangaben 321

Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche: Einleitung

*Dorothee Schwendowius, Juliane Engel, André Epp, Anja Franz,
Maria Kondratjuk & Anke Wischmann*

Die Vorstellung einer prinzipiellen Offenheit und Unbestimmtheit biographischer Zukünfte steht, historisch betrachtet, in engem Zusammenhang mit dem Prozess der europäischen Modernisierung (Hahn 2000). Die Idee einer (individuellen) Gestaltbarkeit biographischer Zukünfte entwickelte sich im Zuge der langsamen Ablösung von dem Glauben an eine göttlich gegebene soziale Ordnung, die die gesellschaftliche Position und damit das Leben der Individuen in weiten Teilen (prä-)determinierte. War mit der Zuweisung einer Position in der feudalen gesellschaftlichen Ordnung insofern eine Erwartbarkeit der (individuellen) Zukunft verbunden, geht mit dem gesellschaftlichen Prozess der Modernisierung eine sukzessive Erweiterung sozialer Handlungsräume einher. Diese bedeutet nicht nur, dass „gleiche Gegenwarten der Endpunkt extrem unterschiedlicher Vergangenheiten sein können“ (Hahn 2000: 107), sondern schließt prinzipiell auch die Möglichkeit individueller Zukunftsentwürfe ein, wenngleich die Möglichkeit einer biographisierten Lebensführung verschiedene gesellschaftliche Gruppen zu historisch unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht (ebd.: 115; Alheit/Dausien 1990). Biographische Ungewissheit lässt sich aus dieser Perspektive als Ausdruck eines spezifisch modernen Selbst-Weltverhältnisses verstehen, das die Möglichkeit einer individuellen Planbarkeit und Gestaltbarkeit der (eigenen) Zukunft überhaupt erst eröffnet. Zugleich geht damit die normative Erwartung an eine längerfristige Vorausplanung und selbstverantwortete Lebensführung an die Individuen einher (Kohli 1985: 11; Foucault 1976).¹

1 Martin Kohlis bekanntes Theorem der Institutionalisierung des Lebenslaufs (1985) betont zunächst die Vorhersehbarkeit von Zukünften im Prozess der europäischen Modernisierung. So zeichnet er nach, dass Lebensverläufe im Vergleich zur Vormoderne u.a. insofern erwartbarer werden, als bestimmte Lebensereignisse (z.B. Ehe, Schwangerschaft, Krankheit und Tod) statistisch betrachtet nun mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit in einem bestimmten Lebensalter eintreten. Mit der Herausbildung des Lebenslaufs als verzeitlichtem Vergesellschaftungsmodus und den damit verbundenen Chronologisierungsprozessen geht auch die Wahrnehmung einer Planbarkeit biographischer Zukünfte einher, da bevorstehende Schritte innerhalb des zeitlich gegliederten Ablaufmusters antizipiert werden können (Kohli 1985:

Dass mit der Unbestimmtheit und Ungewissheit biographischer Zukünfte in diesem fortschreitenden Prozess auch (neue) Risiken verbunden sind, ist in den Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren verstärkt diskutiert worden. Insbesondere Ulrich Becks These von der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) und Anthony Giddens' Überlegungen zur Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen in der reflexiven Moderne (Giddens 1990) wurden in diesem Zusammenhang breit rezipiert.

Das Schlagwort „Risikogesellschaft“ korrespondierte dabei mit der verstärkten Wahrnehmung von Zukunftsungewissheit in Teilen der (europäischen) Öffentlichkeit, die durch Ereignisse wie das der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl sowie durch das zunehmende Gewahrwerden ökologischer Krisen befördert wurde. Dominante Vorstellungen einer Technikbeherrschbarkeit ebenso wie der Glaube an die Beherrschbarkeit der Natur wurden dadurch zumindest zeitweise erschüttert.

In der qualitativ-empirischen Forschung ist die Reflexion der Verwobenheit gesellschaftlicher Ungewissheiten und biographischer Prozesse seither in vielfältiger Form zum Gegenstand geworden (z.B. Wohrab-Sahar 1992; Leccardi 2005). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit biographischer Ungewissheit hat dabei insbesondere in gesellschaftlichen Krisenzeiten Konjunktur, in denen soziale Selbstverständlichkeiten infrage gestellt und soziale Ordnungen brüchig werden. Rückblickend lässt sich dies im deutschsprachigen Kontext nicht zuletzt anhand einer Reihe von Studien nachzeichnen, die Biographien und berufliche Verläufe im Kontext der ‚Wende‘ zum Gegenstand hatten (z.B. Schiebel 2003; Fabel-Lamla/Wiezorek 2008; Müller 2006; s.a. Kreitz/Brand in diesem Band).

Dabei ist das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Umbrüchen und biographischen Prozessstrukturen (Schütze 1981) durchaus mehrdimensional: „Menschen, die von gesellschaftlichen Umbrüchen erfasst werden, können diese von ihren Positionierungen und ihren jeweils besonderen Erfahrungen aus auch als eigene biografische Umbrüche erleben, aber nicht jeder gesellschaftliche Umbruch wird von allen als persönlicher Umbruch erlebt“ (Dreke/Hungerland/Stölting 2022: 18f.). Umgekehrt können biographische Umbrüche bzw. Wendepunkte, „die im sozialen Umfeld ihren Ausgangspunkt nehmen, (...) keine weitere gesellschaftliche Relevanz haben“ (ebd.: 19). Was Umbrüche infolge individueller Lebensereignisse jedoch ebenso auszeichnet wie jene, die durch gesellschaftliche Disruptionen induziert sind, ist die Erfahrung von Diskontinuität; das Erleben eines Bruchs mit den „vorherigen Normalitäts- und Möglichkeitserwartungen“ (ebd.), wobei die Deutung bzw. Konstruktion solcher Zäsuren als ‚Umbruch‘ in der Regel erst in der Retrospektive erfolgt.

4f.). Dies markiert jedoch nur die eine Seite der Entwicklung, denn zugleich ist damit die gesellschaftliche Erwartung an die Biographisierungsleistungen der Subjekte geknüpft, die ihnen vorgegebene Struktur im Sinne eigener biographischer (Zukunfts-)Entwürfe auszugestalten (ebd.: 10f.).

Wie Monika Wohlrab-Sahr (1992: 219) argumentiert, steht die Erfahrung von Ungewissheit in Opposition zu einer potenziell idealisierten Vorstellung von Sicherheit und Vorhersehbarkeit des Lebens, die jedoch letztlich eine Fiktion darstellt. Bezugnehmend auf den Begriff der Unsicherheit, der mit dem der Ungewissheit eng verbunden ist, schreibt sie:

„Ein soziologischer Begriff von Unsicherheit steht in unmittelbarer Verbindung mit dem der Erwartung und zielt damit auf die Zeitdimension. Unsicherheit besteht im Hinblick darauf, ob Erwartungen eintreffen werden, ob künftige Entwicklungen sich antizipieren, ob Erfahrungen sich in die Zukunft hinein fortschreiben lassen. Unsicherheit kann aber auch auf die Ambiguität der Ausgangssituation zurückverweisen, die eine eindeutige Erwartungsbildung (oder die Antizipation der Erwartung anderer) nicht erlaubt, und verweist damit gleichzeitig auf die Sach- und die Sozialdimension. Auf solche Unsicherheiten reagieren Formen der Strukturierung und Normierung von Erwartungen, kurz: Formen der Institutionalisierung. Durch sie wird Sicherheit sozial konstruiert, eine Sicherheit, die letztlich jedoch immer fiktiv bleibt.“

Dabei ist biographische Unsicherheit, so die Argumentation von Wohlrab-Sahr, nicht nur als Ausdruck zunehmender Unsicherheiten infolge ‚objektiv‘ gesteigerter gesellschaftlicher Komplexität zu verstehen. Vielmehr geht sie auch mit einem „zunehmende[n] Wissen um diese Komplexität“ (ebd.) und dem Reflexivwerden bisher „unhinterfragte[r] Sicherheitskonstruktionen“ einher; sind ‚objektive‘ und ‚subjektive‘ Momente darin also bereits eng miteinander verwoben.

Lässt sich die Ungewissheit biographischer Zukünfte, wie eingangs skizziert, im Kontext des gesellschaftlichen Modernisierungsnarrativs auch mit Freiheitsräumen und emanzipatorischen Potenzialen assoziieren, so wird sie gegenwärtig insbesondere mit Angst und Verunsicherung verbunden. Angesichts komplexer Krisendiagnosen und -erfahrungen, gesellschaftlicher und ökologischer, kultureller wie politischer Transformationen erscheint die Ungewissheit (kollektiver und individueller) biographischer Zukünfte vermehrt als etwas potenziell Bedrohliches. Dabei werden in gesellschaftlichen Praxen zeitgleich durchaus divergierende Zukunftsbezüge sichtbar. Dies zeigt sich z.B. in Selbstbezeichnungspraxen im Kontext der Klimabewegung: Impliziert die Selbstbezeichnung der „Letzten Generation“ eher apokalyptische Zukunftserwartungen, vermittelt „Fridays for Future“ ihrem Namen nach noch den Glauben an die Gestaltbarkeit von Zukunft.

Die zunehmende Fokussierung auf die Bedrohungspotenziale (kollektiv) ungewisser Zukünfte sowie Versuche, diese zumindest ‚berechenbarer‘ zu machen, wird z.B. in der Entwicklung komplexer Modelle sichtbar, die ökologische und klimatische Kippunkte berechnen und damit eine Vorhersagbarkeit des Ungewissen gewährleisten wollen, (oder in Versuchen, das Eintreten unvorhergesehener Ereignisse – z.B. Amokläufe von Personen mit „bislang unbekanntem Täterprofil“ – durch die engere Verknüpfung von Daten präventiv zu verhindern). Die Suche nach (mehr) Gewissheit spiegelt sich nicht zuletzt in

der wachsenden Zustimmung zu autoritären und ausgrenzenden Politikangeboten und Gesellschaftsmodellen in zahlreichen Staaten innerhalb und außerhalb Europas wider, die den Rückgewinn vermeintlich verlorener Sicherheiten suggerieren – freilich um den Preis der Abkehr von den Prinzipien demokratischer Gesellschaftsordnungen.

Auch in soziologischen Analysen und Diagnosen wie die der „Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs“ (Lessenich 2022) werden Risikodiagnosen aus früheren Jahrzehnten (semantisch) zugespitzt (vgl. Epp in diesem Band). Lessenich beschreibt mit dieser Metapher die Folgen des Zusammenstreffens bzw. der Verschränkung unterschiedlicher (Groß-)Krisen, mit denen die Verschiebung und Auflösung (imaginärer) Normalitäten und Gewissheiten verbunden sind. Damit gehen wiederum ungewisse und bedrohliche Zukunftsszenarien einher, die für die kollektive wie individuelle Wahrnehmung von (limitierter) sozialer Handlungsfähigkeit und biographischer Planbarkeit potenziell bedeutsam sind. Biographische Zukunftsentwürfe sind aus dieser Perspektive nicht mehr nur mit strukturellen Ungewissheiten aufgrund der Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen, sondern zunehmend auch mit Zukunftsszenarien konfrontiert, die das gesellschaftliche Zusammenleben und planetarische Grenzen – vermehrt auch in westlich-privilegierten Gesellschaften – fragil erscheinen lassen. Diese Krisendiagnosen und -entwicklungen sind zugleich potenzieller Ausgangspunkt für die (Neu-)Gestaltung von Selbst-Weltverhältnissen.

Mit Sylke Bartmann et al. (in diesem Band) lassen sich die gesellschaftlichen Disruptionen auf der Ebene von Welt- und Selbstverhältnissen auch als ein Brüchigwerden des Vertraut-Seins mit der Welt begreifen. Die Autorinnen argumentieren mit Luhmann (2000), dass das Vertrauen in die Welt, das auf einer Vertrautheit mit dieser basiert, die „Vorstellung [ermöglicht], dass sich die Vergangenheit, die Geschichte der Welt, das Gewesene in die Gegenwart und die Zukunft fortsetzen wird und die Welt sowie das eigene Dasein Konstanz trotz historischen Fortschreitens bewahrt“ (23). Vertrauen entsteht aufgrund des „Vertrauens in die Fortsetzung grundlegender bisheriger Erfahrungen“ (ebd.). Es stellt damit eine Ressource zur Bewältigung ungewisser Zukünfte dar, die darauf beruht, dass die Zukunft als sicher imaginiert wird. Ist die Vertrautheit mit der Welt brüchig, „wird das Zukunftsvertrauen gebrochen und die Person muss sich selbst und ihr Verhältnis zur Welt im Kontext von Vertrauensprozessen neu justieren“ (ebd.).

Im Anschluss an die Phänomenologie von Alfred Schütz konzeptualisieren Robert Kreitz und Christiane Brand (ebenfalls in diesem Band) das Verhältnis von gesellschaftlichen Krisen und Zukunftsungewissheit folgendermaßen:

„Wenn man davon ausgeht, dass als gewiss erscheinende ‚Zukünfte‘ von dem schwer zu erschütternden Glauben an die Stabilität sozialer Strukturen und an die Gleichförmigkeit sozialer Prozesse getragen werden, in dem die Idealitäten des ‚immer wieder‘ bzw. des ‚und

so weiter‘ in der natürlichen Einstellung des Alltagslebens (Schütz 1971: 153) zum Ausdruck kommen, dann ist Zukunftsungewissheit ein Indikator für gesellschaftliche Transformationen, welche die alltagsweltlichen Idealisierungen in Frage stellen.“ (288)

Mit der Erschütterung der (vermeintlichen) Gewissheit der Stabilität sozialer Strukturen wird nicht nur die Fragilität individueller biographischer Zukünfte offensichtlich. Es ist damit auch eine veränderte Wahrnehmung in Bezug auf die Gestaltbarkeit von Welt verbunden, denn – wie Bünger et al. (2022: 13) argumentieren – „[w]o ein Wandel der Zukunftsvorstellungen zu verzeichnen ist, erscheint Zukunft nicht mehr einfach als das heute gestaltbare Morgen“. Die Wahrnehmung eines Verlusts von Weltgestaltbarkeit lässt sich dabei als *ein* Antriebsmotiv für die seit einiger Zeit beobachtete Zunahme von Hass, Wut und Aggressivität (in realen wie digitalen Welten) deuten.

Eine andere Dimension des Verhältnisses von Zukunfts(un)gewissheit und Biographie zeigt sich mit Blick auf die rasante Entwicklung digitaler Technologien. So argumentiert beispielsweise Helga Nowotny (2023), dass durch den Glauben an die Wirkmacht der Algorithmen die Ungewissheit und damit zugleich auch die Unbestimmbarkeit biographischer Zukünfte potenziell schwinden. Zumindest insoweit, wie Menschen algorithmisch generierten Vorhersagen Bedeutung beimessen bzw. sie als einzig mögliche Zukünfte begreifen, kommt diesen demnach eine produktive Macht für die Ausgestaltung individueller Zukünfte zu. Anhand digitaler Selbstoptimierungstechnologien, aber auch in Gestalt von Politiken des Lebenslangen Lernens (vgl. hierzu Gädeke in diesem Band) wird nachvollziehbar, wie ungewisse Zukünfte algorithmisch präformiert und dadurch potenziell in (vermeintlich) berechenbare überführt werden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen kommt der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung eine zentrale Rolle dabei zu, das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Umbrüchen, biographischen Zukunftsentwürfen und Bildungsprozessen differenzierter zu untersuchen und das Spannungsfeld zwischen Gewissheit und Ungewissheit in diesem Zusammenhang näher auszuloten. Dabei gilt es auch, die ungleichen sozialen Bedingungen zu reflektieren, unter denen Zukünfte (historisch wie gegenwärtig) konstruiert, antizipiert und bearbeitet werden.

In diesem Sinne lud die Kommissionstagung 2023 dazu ein, aus dem methodisch breiten Spektrum der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung heraus die Relation zwischen Ungewissen Zukünften im Kontext gesellschaftlicher Umbruchprozesse und ‚dem Biographischen‘ aus unterschiedlichen Blickrichtungen heraus zu fokussieren. Die Jahrestagung 2023 fand in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg statt. Das Thema „Biographische Ungewissheit – Bildung und Biographie im Kontext gesell-

schaftlicher Umbrüche“ bot dabei auch Anknüpfungspunkte an die Jahrestagung 2022, in der Krisenthematisierungen im Zentrum standen (Wischmann et al. 2024).

In den Blick rückten z.B. Fragen nach dem *individuellen und kollektiven Erleben* sozialer Umbrüche und damit verbundenen Lern- und Bildungsprozessen sowie ‚möglichen‘ und ‚unmöglichen‘ biographischen Zukunftsentwürfen. Damit verbunden sind Prozesse der *institutionellen Formierung*, Normierung und ‚Bearbeitung‘ von Biographien vor dem Hintergrund gegenwärtiger Umbrüche und Transformationsdiskurse, z.B. in bildungspolitischen Auseinandersetzungen, Bildungsinstitutionen oder politischen Bewegungen (Dausien 2022; siehe hierzu auch Demmer et al. 2024). Auch (neue) *biographisierende Praktiken* angesichts gesellschaftlicher Transformationen (z.B. im Kontext von Digitalisierung) wurden zum Gegenstand gemacht. Mit den verschiedenen Blickrichtungen verbinden sich unterschiedliche Schlüsse bezüglich der Implikationen gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationen *für das kulturelle Format „Biographie“* (Hahn 2002) – und für die Theorie- und Methodenentwicklung im Bereich der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung.

Die Beiträge des Bandes zeigen auf dieser Grundlage am Beispiel unterschiedlicher (historischer wie aktueller) sozialer und politischer Entwicklungen, wie sich Verschränkungen von gesellschaftlichen Krisen und Umbrüchen mit Bildungsprozessen und Biographiekonstruktionen theoretisch und methodologisch perspektivieren sowie methodisch untersuchen lassen. Sie umfassen Analysen des individuellen und kollektiven Erlebens gesellschaftlicher Umbrüche und biographischer Ungewissheit und beleuchten die (bildungs-)institutionelle Formierung und Normierung von Biographien ebenso wie Praktiken der (pädagogischen) Bearbeitung ungewisser Zukünfte.

Der Band ist in fünf Abschnitte gegliedert, wobei sich auch Querverbindungen zwischen Beiträgen in verschiedenen Abschnitten herstellen lassen. Der erste Abschnitt fokussiert das Thema **Jugend(en) im Horizont ungewisser Zukünfte**.

Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff und Nicole Welter gehen der Frage nach, wie sich Vertrauen in der Adoleszenz, verstanden als eine Ausdrucksform von Selbst-Welt-Verhältnissen, in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche wandelt. Sie rekonstruieren den biographischen Wandel von Vertrauen in historischen Umbruchprozessen anhand von Einzelfallanalysen, für die sie unterschiedliche (auto-)biographische Materialien aus verschiedenen zeithistorischen Kontexten heranziehen. Sie zeigen, dass sich Vertrauensverhältnisse junger Erwachsener in gesellschaftlichen Umbrüchen in unterschiedlicher Weise transformieren und das Erleben von Disruptionen u.a. mit den sozialen Positionierungen und Einbindungen der Subjekte in je spezifische Machtverhältnisse verbunden ist.

Die Deutung und Bearbeitung ungewisser Zukünfte durch Kinder und Jugendliche während der Coronakrise ist Gegenstand des Beitrags von *Sven Thiersch, Andrea Kleeberg-Niepage, Michael Tressat und Anke Wischmann*. Anhand von Kinderzeichnungen sowie auf der Basis von Interviewanalysen aus unterschiedlichen Projekten untersuchen die Autor:innen das Ineinandergreifen der gesellschaftlichen Krise und der Krisenbearbeitung durch die Subjekte und reflektieren die unterschiedlichen methodologischen Möglichkeiten verschiedener Forschungszugänge. Es wird rekonstruiert, wie Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse während der Corona-Krise aufgeschoben, behindert oder auch angestoßen wurden. Übergreifend wird deutlich, dass Jugendliche das Spannungsfeld zwischen Ungewissheit und Reglementierung zugleich als Verlust von institutionellen Strukturen und kulturellen Erprobungsräumen erleben, als auch spezifische Verantwortungs- und Autonomiezumutungen damit einhergehen.

Der Rolle unterschiedlicher sozialer Bezugsrahmen für die Bewältigung biographischer Ungewissheit in der Adoleszenz widmet sich der Beitrag von *Christine Demmer, Rebekka Hahn und Lynn Keyser*. Anhand zweier Dissertationsprojekte, in denen biographische Interviews mit jungen Frauen geführt wurden, die einer christlichen Glaubensgemeinschaft angehören bzw. sich bei *Fridays for Future* engagieren, untersuchen die Autorinnen, was konkret aus der Sicht der jungen Frauen in der Adoleszenz biographisch ungewiss wird, welche Bedeutung die außerfamilialen Bezugsrahmen für die Kontingenzbewältigung jeweils haben und (in)wie(fern) Generationenbeziehungen in den untersuchten Fällen dadurch (neu) zueinander relationiert werden.

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem Thema **Bildung und biographische Arbeit im Kontext ungewisser Zukünfte und gesellschaftlicher Umbrüche**.

Der Beitrag von *Miriam Mathias* widmet sich aus historischer Perspektive der Bearbeitung gesellschaftlicher Umbrüche in den autobiographischen Selbstzeugnissen dreier Frauen im Übergang in die europäische Moderne. Die Frauen erleben die so genannte Sattelzeit (1750–1850) als tiefe Krise, da der Glaube an die göttliche Ordnung erschüttert und die emanzipatorischen Versprechen der Aufklärung durch die geltende Geschlechterordnung zugleich limitiert werden. Die Annäherung über autobiographische Selbstzeugnisse ermöglicht somit Einblicke in wenig betrachtete Diskrepanzen zwischen der positiven Deutung der Sattelzeit als Ideengeschichte und dem Erleben der Subjekte.

André Epp fragt nach der Bedeutung biographischer Arbeit vor dem Hintergrund gegenwärtiger „bedrohlicher Zukunftsszenarien und Polykrisen“ und den damit verbundenen Veränderungen von Zukunftsbezügen in Richtung einer Begrenzung auf die erweiterte Gegenwart (Nowotny 1988). In Auseinandersetzung mit der soziologischen Zeitdiagnose Lessenichs (2022) geht er der

Bedeutung von Vergessen und Wiedererinnern für die Möglichkeit weiterreichender gesellschaftlicher und biographischer Zukunftsentwürfe nach. Dabei zeigt er anhand zweier Fallbeispiele exemplarisch, dass Vergessenes Wiedererinnertes eine Ressource für individuelle und kollektive Transformationsprozesse darstellen kann.

Michael Meier-Sternberg und Anke Wischmann untersuchen die Relationen zwischen grundlegenden menschlichen Bedürfnissen und Zukunftsentwürfen und fragen nach den damit verbundenen Möglichkeitsräumen für Bildungsprozesse. Auf der Grundlage des materialen Bildungsansatzes Heydorns, der mit der Maslow'schen Bedürfnispyramide in Beziehung gesetzt wird, erarbeiten sie eine Heuristik für die Analyse des biographischen Zusammenhangs von (materialen) Bedürfnissen und Zukunftsentwürfen. Diese wird in einer exemplarischen Analyse von biographisch-narrativen Interviews mit zwei Personen erprobt, die im sozialen Raum sehr unterschiedlich positioniert sind und deren materielle Bedingungen stark kontrastieren.

Ausgehend von der These, dass gesellschaftliche Krisen eine Relevanz für Lebens- und berufsbiographische Entwürfe haben, befasst sich der von *Amina Fakouch, Verena Walterbach und Thomas Reim* verfasste Beitrag mit biographischer Arbeit in Bildungs- und Berufsübergängen. Anhand narrativer Interviews aus zwei Forschungsprojekten diskutieren sie, wie die biographische Arbeit ratsuchender junger Erwachsener in (Bildungs- und Berufs-)Übergängen durch Mentor:innen und biographische Berater:innen unterstützt werden kann, und reflektieren dies mithilfe des durch Anselm Strauss geprägten Konzepts des „Trainings“.

Der dritte Abschnitt thematisiert **Biographische Zukünfte im Spiegel institutions- und organisationsbezogener Reflexionen.**

Die Formierung biographischer Zukünfte von Teilnehmenden durch biographisierende Praxis im Rahmen von Kompetenzberatung wird von *Amos Postner und Bettina Dausien* fokussiert. Sie untersuchen ausgehend von ethnographischen Protokollen, wie sich biographische Kommunikation in konkreten Praxissituationen der Kompetenzberatung vollzieht. Dabei arbeiten sie heraus, dass in dem untersuchten Setting durch selektive Formen der Bezugnahme auf biographische Äußerungen der Teilnehmenden bzw. deren Reduktion auf handhabbare ‚objektive‘ Daten eine „regulierende Transformation“ biographischen Wissens stattfindet, die einem „Undoing biography“ gleichkommt.

Praktiken der Biographisierung, allerdings im digitalen Raum, sind auch Gegenstand des Beitrags von *Eik Gädeke*, der die institutionelle Formierung des Biographischen im Kontext digitaler Plattformentwicklung untersucht. Ausgehend von dem Bedeutungszuwachs biographisch strukturierter Coaching- und Beratungsformate wird gezeigt, wie digitale Technologien in Form algorithmisch organisierter Empfehlungssysteme Lebensverläufe und Bil-

dungsentscheidungen präformieren. Dies wird am Beispiel eines bildungspolitischen ‚Leuchtturmprojekts‘ nationaler digitaler Vernetzungsinfrastruktur verdeutlicht, in dem die Metapher der „Bildungsreise“ im Zentrum steht, die sich jedoch als paradox erweist.

Samira Terpoorten, Robert Streller, Dana Bergmann, Ulrike Frosch und Michael Dick gehen der Frage nach, inwiefern vor dem Hintergrund der sich wandelnden Arbeitswelt neben fachlicher Qualifizierung auch biographische Reflexionsformate in der betrieblichen Bildung verankert sind. Diese werden als Form der Unterstützung bei der Bewältigung arbeitsweltbezogener Diskontinuitäten verstanden. Am Beispiel von zwei Großunternehmen, die sich in Umbruchphasen befinden, wird anhand von narrativen Interviews mit Beschäftigten und leitenden Akteur:innen der Betrieblichen Bildung gezeigt, dass die Unternehmen zwar reflexive Elemente nutzen, die bei der Herstellung biographischer Kohärenz unterstützen können. Es werden jedoch keine konkreten Strategien der Integration von Elementen einer biographiesensiblen Betrieblichen Bildung erkennbar.

Edina Schneider untersucht aus schülerbiographischer Perspektive, welche Erfahrungen Kinder und Jugendliche in benachteiligenden Lebenslagen mit gesellschaftlichen und schulseitigen Normalitätsvorstellungen machen und welche Bedeutung diese für (Bildungs-)Teilhabechancen und die biographischen Zukunftsentwürfe der Subjekte haben. Dabei wird anhand einer Einzelfallanalyse herausgearbeitet, wie Schulverläufe im Kontext von Armut durch Formen der schulischen Differenzbearbeitung sukzessive negativ präformiert und Zukunftsperspektiven – trotz des institutionellen Inklusionsversprechens – limitiert werden.

Im Zentrum des vierten Abschnitts stehen **(Bildungs-)Biographien Jugendlicher im Kontext von Flucht und Migration.**

Hier geht *Merle Hinrichsen* der Frage nach, „wie biographisches Wissen von und über Schüler:innen mit Fluchterfahrungen Eingang in die pädagogische Institution der Schule findet und wie es dort zugleich machtvoll erzeugt und verhandelt wird“ (S. 222). Dies rekonstruiert sie exemplarisch anhand eines Interviews mit einer Schülerin und einer Berufsschullehrkraft. Sie zeigt einerseits, dass ein zentrales Element des transgenerationalen biographischen Wissens der Schülerin darin besteht, Erfahrungen existenzieller Ungewissheit durch harte Arbeit und das Eintreten gegen Ungerechtigkeiten zu begegnen. Auf Seiten der Lehrkraft führt dies jedoch nur kurzfristig zu einer Irritation vermeintlicher Gewissheiten über Fluchtbiographien und die damit einhergehenden Opferzuschreibungen.

Wie biographische Ungewissheit geflüchteter Jugendlicher in Schulen institutionell und pädagogisch verhandelt wird, fragt auch der Beitrag von *Dorothee Schwendowius*, der den schulischen Einbezug von Jugendlichen aus der Ukraine in Schulen in Sachsen-Anhalt exemplarisch untersucht. Während

durch die bildungspolitischen Regelungen z.T. Erwartungen an die Ermöglichung transnationaler Bildungsteilhabe geweckt wurden, wird gezeigt, wie schulische Deutungen und Praktiken biographische Ungewissheit durch die Einforderung von Eindeutigkeit einzugrenzen suchen. Zugleich sind damit spezifische Biographisierungsanforderungen an die Jugendlichen verbunden, die dazu angehalten werden, eindeutige Bildungsentscheidungen zu treffen und diese biographisch zu verantworten.

Der Beitrag von *Matthias Wagner und Julie A. Panagiotopoulou* stellt die transnationalen Bildungsbiographien von Jugendlichen ins Zentrum, die nach Deutschland migriert sind und hier eine griechische Ergänzungsschule besuchen. Sie rekonstruieren die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen, die den erlebten Diskontinuitäten und bestehenden Exklusionsrisiken im deutschen Schulsystem durch eine „freiwillige Inklusion“ in das griechische Schulsystem begegnen und damit eine (Wieder-)Herstellung ihrer Bildungschancen und eine Minderung biographischer Ungewissheit anstreben. Dabei markiert die Entscheidung zur freiwilligen In-/Exklusion eine Orientierung an der Norm einer linearen transnationalen Bildungsbiographie.

Abschnitt fünf umfasst *Methodologische Reflexionen zur Bildungs- und Biographieforschung angesichts gesellschaftlicher Transformationen und ungewisser Zukünfte.*

Patrick Bettinger und Michaela Kramer befassen sich mit der Frage nach möglichen methodologischen Implikationen von Digitalität und Medialität für die Biographieforschung. Sie folgen dabei der These, dass sich das Biographische in der postdigitalen Gegenwart in veränderter Weise konstituiert. Anknüpfend an den Vorschlag, Biographisierung stärker aus der Perspektive biographischer Praktiken zu untersuchen, argumentieren sie für eine konsequente Verbindung narrativer und ethnographischer Zugänge und den Einbezug von Artefaktanalysen sowie eine subjektivierungstheoretische Fundierung, um Biographisierung in sozio-medialen Praktiken zu untersuchen.

Robert Kreitz und Christiane Brand stellen methodische Überlegungen für die Analyse von erzählten Zukunftserwartungen in narrativen Interviews zur Diskussion. Diese werden insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche in Interviews thematisch. Bezugnehmend auf narrative Interviews, in denen sich die Erzähler:innen auf unterschiedliche historisch-gesellschaftliche Umbrüche beziehen, zeigen die Autor:innen, wie sich die in der Literaturwissenschaft von Gérard Genette entwickelte strukturalistische Erzähltheorie auf autobiographische Stegreiferzählungen anwenden lässt und dadurch insbesondere die Zeitbeziehungen innerhalb einzelner Erzählsegmente untersucht werden können.

Serafina Morrin und Anna Carnap diskutieren schließlich anhand videographischer Aufzeichnungen einer Unterrichtssituation die Verstrickung von Sorgepraktiken und Leistungslogiken in pädagogischen Handlungssituationen.

Sie akzentuieren ein verzeitlichtes Verständnis von Sorgebeziehungen und plädieren dafür, die Zukunftsbezogenheit pädagogischer Sorgepraxen „in Form artikulierter Bilder und ihrer Verleugnung“ in der Bildungs- und Biographieforschung stärker zu berücksichtigen.

Wir freuen uns über die entstandene Zusammenstellung der vorliegenden Beiträge und danken allen Autor:innen für ihre Mitwirkung an diesem Band. Herzlich danken möchten wir Rebecca Sliwka und Kathrin Zimmermann, die durch ihr sorgfältiges Korrekturlesen der Texte an diesem Band mitgearbeitet haben. Ebenfalls herzlich danken möchten wir Christine Berberich für das gründliche Lektorat und die Fertigstellung des Manuskripts. Darüber hinaus geht unser Dank an Franziska Deller vom Budrich Verlag für die professionelle Begleitung des Entstehungsprozesses dieses Bandes.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1990): Biographie. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 1. Hamburg: Meiner, S. 405–418.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (2022): Editorial: Zukunft – Stand jetzt. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–14.
- Dausien, Bettina (2022): „Aus Geschichten lernen“ – Biographieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71–97.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Hahn, Rebekka/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2024): Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice/Stölting, Erhard (2022): Einleitung: Kindheitsmuster und die Erfahrung gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Kindheiten in gesellschaftlichen Umbrüchen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 10–39.
- Fabel-Lamla, Melanie/Wiezorek, Christine (2008): Schulentwicklung im Transformationsprozess – Zum Verhältnis von Biographie und schulischen Reformprozessen. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327–345.

- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hahn, Alois (2000): *Lebenslauf und Biografie*. In: Hahn, Alois (Hrsg.): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–115.
- Kohli, Martin (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1, S. 1–29.
- Leccardi, Carmen (2005): *Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century*. In: *Nordic Journal of Youth Research* 13, 2, S. 123–146.
- Lessenich, Stephan (2022): *Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Berlin: Hanser Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Müller, Monika (2006): *Von der Fürsorge in die Soziale Arbeit. Fallstudie zum Berufswandel in Ostdeutschland*. ZBBS-Buchreihe Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nowotny, Helga (1988): *From the Future to the Extended Present. Time in Social Systems*. In: Kirsch, Guy/Nijkamp, Peter/Zimmermann, Klaus (Hrsg.): *The Formulation of Time Preferences in a Multi-disciplinary Perspective. Their Consequences for Individual Behaviour and Collective Decision-Making*. Aldershot: Gower, S. 17–31.
- Nowotny, Helga (2023): *Die KI sei mit euch. Macht, Illusion und Kontrolle algorithmischer Vorhersage*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Schiebel, Martina (2003): *Wechselseitigkeiten. Lebensgeschichtliche Institutionalisierungen ostdeutscher Frauen in Führungspositionen der Wohlfahrtspflege*. Bremen: Donat Verlag.
- Schütz, Alfred (1971): *Strukturen der Lebenswelt*. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze III. Studien zur phänomenologischen Philosophie*. Herausgegeben von Ilse Schütz. Den Haag: Nijhoff, S. 153–170.
- Schütze, Fritz (1981): *Prozeßstrukturen des Lebenslaufs*. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Demmer, Christine/Vehse, Paul (Hrsg.) (2024): *Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1992): *Über den Umgang mit biographischer Unsicherheit – Implikationen der „Modernisierung der Moderne“*. In: *Soziale Welt* 43, 2, S. 217–236.

I. Jugend(en) im Horizont ungewisser Zukünfte

Bildungsvertrauen in (Jugend)Biographien im historischen Wandel

Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff & Nicole Welter

Vertrauen, so Luhmann (2000: 20–27), basiert auf Vertrautheit mit der Welt. Luhmann unterscheidet Vertrautheit und Vertrauen, wobei die Vertrautheit mit Welt und der Selbstverständlichkeit des eigenen Seins die „Hintergrundsicherung“ von Vertrauen darstellt und damit in einem unauflösbaren Wechselverhältnis steht. Vertrautheit ermöglicht die Gewissheit oder Vorstellung, dass sich die Vergangenheit, die Geschichte der Welt, das Gewesene in die Gegenwart und die Zukunft fortsetzen wird und die Welt sowie das eigene Dasein Konstanz trotz historischen Fortschreitens bewahrt (ebd.: 23).

Das Gegenteil dieses grundlegenden Vertrauens in Welt, so Luhmann (ebd.: 41), wäre Fremdheit. Auf Basis dieses existentiellen Vertrauens in Welt sind spezifische Vertrauensprozesse und Vertrauensentscheidungen möglich. Vertrauen in dieser Konnotation ist zukunftsgerichtet, wird aber nur möglich aufgrund des Vertrauens in die Fortsetzung grundlegender bisheriger Erfahrungen. Vertrauen fungiert zur Bewältigung von ungewissen Zukünften, denn, so Luhmann, es zeigt ein spezifisches Verhältnis zur Zeit: „Wer Vertrauen erweist, nimmt Zukunft vorweg. Er handelt so, als ob die Zukunft sicher wäre.“ (ebd.: 9) Daraus speisen sich die Zukunftserwartungen und die Möglichkeit unter Vertrauensoptionen wählen zu können (ebd.: 23). Bricht diese Vertrautheit, wird das Zukunftsvertrauen gebrochen und die Person muss sich selbst und ihr Verhältnis zur Welt im Kontext von Vertrauensprozessen neu justieren. Frevert geht dabei davon aus, dass Vertrauen keine konstante gesellschaftliche Bedeutung hat, sondern sich in seiner Bedeutung historisch wandelt (Frevert 2013: 13). Luhmann (2000) wie Giddens (1996) beobachten, dass Vertrauen in Prozessen der Modernisierung eine zunehmende Bedeutung zukommt, hier bezogen auf Institutionen und rollenförmige Beziehungen. Gesellschaftliche Krisen und Umbruchzeiten bergen damit auch das Potential, Vertrauensverhältnisse in Frage zu stellen. Sie können aber auch gravierender und rückwirkend auf Vertrauensverhältnisse wirken, indem sie die grundlegende Vertrautheit in Welt und Selbst erschüttern oder gar brechen.

Die mögliche Erschütterung von Zukunftsvertrauen gilt im Besonderen für junge Menschen in gesellschaftlichen Umbruchzeiten. In der Jugendphase, insbesondere in der Adoleszenzkrise, können sich Selbst- und Weltverhältnisse verändern und neu konstellieren (King/Koller 2009: 10). Das Subjekt konstituiert sich in einem Prozess des Autonomiegewinns sozusagen neu und stellt dabei die Erwachsenen und ihre Weltsicht in der Regel in Frage (King 2010: 15). Diese Auseinandersetzung, die sich möglicherweise als Bruch mit den Selbst- und Weltverständnissen der Kindheit auswirkt, ist entsprechend eng verbunden mit Vertrauen und Vertrauensverhältnissen. Für Karl Mannheim gilt die Jugendphase außerdem als Zeit, in der „erste Eindrücke“, ‚Jugenderlebnisse‘ sich niederschlagen“ (Mannheim 1964: 536) und sich als „natürliches Weltbild“ (ebd.: 536) festsetzen. Historische Ereignisse konstituieren demnach Generationen, die nach Mannheim spezifische Lösungen für gesellschaftliche Probleme entwickeln, die sich von Zeit zu Zeit unterscheiden. Mannheims Konzept von der Generation als gesellschaftlicher Erfahrungsraum bezieht sich damit in erster Linie auf sozialhistorische Zusammenhänge. Das erweiterte Jugendalter stellt für uns also einen Untersuchungszusammenhang dar, in dem adoleszenztypische Krisen des Autonomiegewinns vor dem Hintergrund spezifischer historischer Ereignisse zu betrachten sind.

Daher beziehen sich unsere Prämissen auf das Verhältnis von Biographie, Bildung und Vertrauen im Kontext von Jugend. Bildung verstehen wir als Selbstkonstruktion des Subjekts in Aneignung von und Auseinandersetzung mit Selbst und Welt (Tenorth 2007: 92f.). Vor dem Hintergrund der dargelegten grundlegenden Bedeutung von Vertrauen als einem Modus des sich ins Verhältnis-Setzens zu Welt gehen wir davon aus, dass Vertrauensphänomene grundlegend für Selbst-Welt-Verhältnisse sind und damit auch für Bildung. Wir nutzen den Begriff des Bildungsvertrauens (Fabel-Lamla/Welter 2012; Tiefel 2016), der sich in einem engeren Sinne auf ein Vertrauen in Bildung als Wert, auf Bildungsinstitutionen, Abschlüsse, Zertifikate u.Ä.[m.] bezieht (Bartmann/Pfaff/Welter 2012; Welter 2014). In einem weiteren Sinne beinhaltet der Begriff aber auch, dass Individuen sich in Krisen in ihren Selbst- und Weltverhältnissen transformieren können, um sich so flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen zu können, also Bildungsprozesse zu vollziehen und Vertrauensbezüge zu verändern.

Im Kontext von gesellschaftlichen Transformationsprozessen, und diese stehen hier im Fokus, dient Bildungsvertrauen – im Sinne von Selbstkonstruktion durch konstruktive Selbst- und Weltaneignung – als Medium von Vertrauenstransformationen und es kann dadurch Biographien strukturieren (Bartmann/Pfaff/Welter 2022). In bisherigen Analysen konnten wir bereits zeigen, dass Menschen, die über Bildungsvertrauen verfügen, persönliche Krisen als Bildungsräume nutzen können, in denen biographische Kohärenz erzeugt und Vertrauensbezüge (neu oder wieder) hergestellt werden (Bartmann/Pfaff 2013). Die damit verbundenen Selbst- und Weltverhältnisse sind geprägt von

Vertrauensprozessen oder auch Misstrauensprozessen, da sich das Subjekt sich selbst und der Welt gegenüber verhalten bzw. zu ihr in ein Verhältnis treten muss. Diese Verhältnisbestimmungen vollziehen sich auch über Vertrauens- bzw. äquivalent über Misstrauensprozesse. Da sich in Biographien Selbst- und Weltverhältnisse abbilden, kann man zugleich die mit ihnen im Zusammenhang stehenden Vertrauensphänomene aufzeigen (Bartmann/Welter/Pfaff 2022).

Für den vorliegenden Beitrag stellt sich damit die Frage, wie sich Vertrauen in gesellschaftlichen Krisen- und Umbruchszeiten wandelt. Weil Vertrauen als unabdingbar für das Leben und jegliche Handlungsentscheidung gilt (Luhmann 2000: 1), ist anzunehmen, dass Vertrauen angesichts von Krisen nicht verloren geht, sondern sich transformiert, es sich z.B. auf anderes richtet oder in Misstrauen umschlägt. Die hier zusammengeführten Analysen zeigen, dass dies gerade für Krisen- und Umbruchszeiten gilt. In den folgenden Analysen geht es uns also nicht um den gesellschaftlichen Wandel von Vertrauensverhältnissen, sondern um den biographischen Wandel von Vertrauen in historischen Prozessen. Das vorrangige Erkenntnisinteresse liegt dabei auf der Frage, inwieweit sich der Wandel von Vertrauen, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche, in Biographien rekonstruieren lässt. Im Modus von Einzelfallanalysen wird aufgezeigt, wie dieser mögliche Wandel von Vertrauen Ausdruck von Selbst-Welt-Verhältnissen ist und damit biographisch er- und bearbeitet wird. Hierfür werden eher schlaglichtartig unterschiedliche Krisen- und Umbruchzeiten der Moderne aus der Perspektive der Biographen fokussiert und analysiert. Die vorliegenden Analysen leisten keine chronologische Sichtung möglicher Transformationsprozesse von Vertrauen in historischer Perspektive, sondern basieren auf einer Auswahl gesellschaftlicher Umbruchzeiten, vor deren Hintergrund dann die biographische Bewältigung oder Nichtbewältigung von möglichen einhergehenden Vertrauenskrisen des Subjektes thematisiert wird.

Im nachfolgenden empirischen Teil des Beitrags wird diese Frage an divergentem Material aus Krisenzeiten in drei Fallrekonstruktionen untersucht. Eine erste Analyse bezieht sich auf Vertrauenskrisen und Vertrauensmechanismen anhand von Klaus Manns Schrift „Wendepunkt“ in einer historischen Perspektive mit einem besonderen Fokus auf seine Jugendphase. Im Anschluss wird das dargelegte Erkenntnisinteresse anhand einer schriftlichen Autobiographie aus dem Jahr 1940, verfasst von einem 20jährigen Emigranten aus der NS-Zeit, bearbeitet. Schließlich folgt – aus einer gegenwartsanalytischen Perspektive – eine Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem aus Syrien geflüchteten Jugendlichen, die Ergebnisse bezüglich der Vertrauensprozesse beinhaltet. Abschließend werden heuristische Linien zwischen den drei skizzierten Fällen gezogen und übergreifende Befunde zum Verhältnis von gesellschaftlichen Umbrüchen, Vertrauen und Biographie abgeleitet.

1 Klaus Mann: Vertrauensstabilität durch eine Welthaltung spielerisch-ästhetischer Distanz

Klaus Manns Autobiographie „Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht“ ist im amerikanischen Exil 1942 erstmals erschienen und für die deutsche Fassung, die 1949 kurz vor dem Suizid Klaus Manns beendet wurde, von ihm überarbeitet worden. Sie erschien in der deutschen Version erstmals 1952 (Mann 2006: 4). Klaus Mann wird als ältester Sohn am 18.01.1906 in München geboren (Naumann 1984/2006: 163).¹ Das Werk von Klaus Mann eignet sich für unsere Untersuchung in besonderem Maße, denn er schildert in seinem autobiographischen Text Selbst- und Weltverhältnisse beginnend mit seiner Kindheit und rahmt diese Geschichte mit den historischen Ereignissen der Zeit. Der zeitliche Horizont in diesem Beitrag bezieht sich auf die Schilderungen Klaus Manns in der Zeit ab 1906, insbesondere jedoch 1914 bis 1924 bzw. 1928 (ebd.: 1–280). Klaus Mann schildert zunächst seine Kindheit als Mythos, als eine fast verzauberte Welt, die zwar aus Kindersicht nicht problemfrei ist, aber doch eine Unbekümmertheit zum Ausdruck bringt (Mann 2006: 25–27). Das Paradies seiner Kindheit bewegt sich in der Selbstverständlichkeit der eigenen Familie, der Geschwister, insbesondere im engen Verhältnis zu Erika, den Großeltern, den Kindernädchen und regelrecht als Institution: den Eltern und dem Wohnhaus sowie den regelmäßigen Ferien im Ferienhaus in Tölz. Das Selbst- und Weltverhältnis scheint getragen von einer tiefen räumlichen und sozialen Verwurzelung – insbesondere das Wohnhaus in München spielt hier eine Rolle – und der daraus resultierenden Sicherheit sich selbst und der Welt gegenüber. Der Erste Weltkrieg hat einige Einschränkungen für die Familie zur Folge, z.B. das Entlassen der Hausmädchen und den Wechsel von einer Privatschule auf eine staatliche Schule. Aber Klaus Manns Leben sei von „den großen Umwälzungen und Konflikten“ (ebd.: 92) kaum tangiert, so schreibt er. Ein Bruch mit dieser vertrauten Welt vollzieht sich indirekt durch eine Affäre des Hausmädchens Affa, die seit der Geburt der Kinder eine zentrale Rolle in der Familie spielt. Affa, so stellt sich heraus, hat die Familie jahrelang bestohlen und ihre Kammer mit den gestohlenen Gegenständen gefüllt. Im anschließenden Gerichtsprozess geht Affa straffrei und als Siegerin heraus, denn: „Sie repräsentierte die unterdrückte Klasse, das Proletariat; sie log mit Schwung und Überzeugungskraft. [...] Sie beherrschte die Szene, glitzerte und triumphierte“ (ebd.: 98). Affa streicht nach ihrer Entlassung in der Dämmerung noch allabendlich um das Haus der Manns und flucht und spuckt auf die Hausschwelle. Die Kinder beobachten die Szene aus dem Fenster. „Wir blickten ihr nach, in beklommenem Schweigen. Endlich rief einer von uns: ‚Affa‘. Es war Monika, die Kleinste. Aber keine Antwort kam auf ihren schwachen Ruf. Affa war im

1 Die Biographie „Klaus Mann. Ein Leben“ von Thomas Medicus (2024) lag beim Verfassen dieses Artikels noch nicht vor.

Dunkel verschwunden.“ (ebd.: 101) Zunächst zeigt sich für die Kinder eine Irritation und der Verlust der geliebten Affa. Der mögliche Bruch des Vertrauens zu dieser Person führt bei Klaus Mann jedoch nicht zu einem grundlegenden Vertrauensbruch in sein Selbst- und Weltverhältnis, und auch die Person der Affa bleibt unberührt von den enttäuschenden Erfahrungen mit ihr. Klaus Mann nutzt im Gegenteil die gesellschaftliche Krise der Zeit, um das Bild des Hausmädchens zu retten, zu schützen, denn es sind die Umstände der Zeit, die sie korrumpiert haben. Er schreibt:

„Ja, man empfindet auch Mitleid. Denn man begreift oder ahnt es doch, daß Affa ein Opfer der allgemeinen Auflockerung und Erschütterung, daß sie ein Kriegsoffer ist. Ihr moralisches Gleichgewicht war nicht stark genug, um der Woge von Korruption und Rohheit zu widerstehen, die über den Kontinent hinging und seine sittlichen Grundlagen unterminierte. [...] Wäre sie in eine friedliche und ordentliche Welt hineingeboren worden – wer weiß, sie hätte vielleicht geheiratet und ein vernünftiges Leben geführt. Aber dies war eine fürchterliche Zeit, und so ward unsere Affa fürchterlich.“ (ebd.: 98)

Klaus Mann setzt sich mit den historischen Ereignissen seiner Zeit intellektuell auseinander, aber die Ereignisse auf der historischen Bühne führen nicht zu einem grundsätzlichen Verlust seines Selbst- oder Weltvertrauens. Er löst das Problem in seinem Selbst- und Weltverständnis, indem er die Erwachsenenwelt relativiert, ja fast ignoriert und stattdessen in seinem Selbstverständnis in der Welt seiner Kindheit verbleibt: „[...] aber irgendwo in der tiefsten Schicht meines Wesens, war ich doch noch geneigt, an der Realität und Relevanz dieser ‚Erwachsenen-Welt‘ zu zweifeln“ (ebd.: 92), zugunsten der „wohlgeordnete[n], nahe[n], greifbare[n] Hierarchie der Kindheit“ (ebd.: 93). Er bezieht die Konstruktion dieser beiden Welten, Kindheit und Erwachsenenwelt, auch auf die Phase seiner Jugend. Bis zu seiner Lebensphase des Exils ab 1933, aber insbesondere in dem hier in den Blick genommenen Zeitfenster, bleibt das Selbst- und Weltverhältnis Klaus Manns stabil und damit auch seine Vertrauenskonstellationen. Seine Stabilität und seine Vertrauenskonfigurationen speisen sich aus seiner Familie, insbesondere aus seinen Eltern und dem Wohnhaus als fester Institution, und zwar räumlich und zeitlich, weniger im engeren Sinne sozial. „Indessen ging das Leben im Hause natürlich weiter, auch in unsrer Abwesenheit. Der Vater hielt sich streng an seinen lang erprobten Tagesplan“ (ebd.: 243). Seine Schwester Erika, mit der er sich häufig als Zwillingsgeschwister ausgibt (ebd.: 251), begleitet ihn in dieser Lebensphase konstant in seinen Erfahrungen, Begegnungen und, wie er schreibt, „Abenteuern“ (ebd.: 166–203). Literatur und die von ihm ausgewählten Autoren bieten ihm zudem einen intellektuellen Nährboden; er liest zunächst wahllos, gestaltet sich dann jedoch, so Mann, seinen „Olymp“ (ebd.: 144) der Passungen zwischen seinem Selbst und der literarischen Welt. Allerdings wählt er insbesondere Autoren, die er als „Kranke und Sünder“ (ebd.: 153) bezeichnet, so dass der Tod und der Suizid in den Lektüren eine bedeutende Rolle spielen und sie, wie Klaus Mann betont, ihr „Unbehagen an der Kultur“ (ebd.: 156) vorrangig thematisieren.

Dieses Unbehagen fließt auch in das Selbst- und Weltverständnis Klaus Manns ein, da er die Zivilisation in den 20er Jahren als brüchig und angefault beschreibt, als in einer moralisch-sozialen Krise befindlich, von beklemmender Ungewissheit geprägt (ebd.: 164–167). Diese Wahrnehmung, so Klaus Mann, schlägt sich insbesondere in der Jugendgeneration seiner Zeit nieder und seine Antwort darauf ist, Exzesse und Abenteuer zu suchen. Das Ende der Inflation führt, so schildert er, in die Normalisierung, in den Alltag (ebd.: 204). In dieser Phase veröffentlicht er sein erstes Buch mit dem Titel „Vor dem Leben“, „womit ich eingestand, daß mein Leben eigentlich noch nicht begonnen hatte“ (ebd.: 207), so Mann. Sein Leben zu dieser Zeit ist geprägt von schriftstellerischer Arbeit, seiner Schwester Erika, seinen Freunden, insbesondere Ricky Hallgarten, Intellektuellen und Künstlern, mit denen sie sich treffen und reisen. Er will die Welt sehen und er startet ohne Plan. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sein Selbst- und Weltverhältnis ein spielerisch-ästhetisches ist, verhaftet in der Welt seiner Kindheit, die als Hintergrundicherung präsent ist und ihn innerlich durch die Welt begleitet und trägt. Seine jugendliche Autonomisierung verläuft in Prozessen des Heraustretens und des Immer-wieder-Zurückkehrens ins Elternhaus, ohne sich gänzlich abzulösen. Er verbleibt in einem Dazwischen. Sein Zimmer bleibt konstant im Elternhaus bestehen, er selbst bezieht keine eigene Wohnung. Er ist getragen von einem tiefen Vertrauen in diese familiäre Stabilität, bei der auch die Großeltern als eine Institution wahrgenommen werden und damit im weitesten Sinne ein Vertrauen in den sozialen Nahraum besteht. Gleichzeitig beschreibt er sich als immer im Aufbruch, mit einem „nervös-irrationalen Bedürfnis nach Wechsel und Bewegung“ (ebd.: 229), das auf dieser Folie der Vertrautheits- und Vertrauensstabilität lebbar wird. Die gesellschaftliche Krise zeigt sich zunächst nicht in seiner unmittelbaren Lebenswelt, auch aufgrund seiner Privilegiiertheit. Aber sie zeigt sich auch in seiner Wahrnehmung der Jugend und der Auswahl der Autoren, die bei ihm dazu führt, dass er die spielerisch-ästhetische Existenz auch letztlich möglicherweise nur leben kann, weil er den Tod, der sich als Thema durch die gesamte Autobiographie zieht, wie auch den Suizid ab frühester Jugend als Ausweg zu denken scheint (ebd.: z.B. 147; 157; 221; 235), der ihn aus möglichen existentiellen Unzumutbarkeiten entlässt, ja hier befreit und damit paradoxerweise als Vertrauenskonstellation fungiert.

2 Oskar Scherzer: Vertrauenskrise als Ausgangspunkt für ein Selbst-Weltverhältnis

Die nun zur Vorstellung kommende Falldarstellung basiert auf einer schriftlichen Autobiographie, die im Rahmen eines wissenschaftlichen Preisausschreibens, initiiert 1939 von der Harvard University, eingereicht wurde (vgl. Garz

2021: 33). Die Aufforderung zum Schreiben trug den Titel „Mein Leben in Deutschland vor und nach dem 30. Januar 1933“ (ebd.: 33) und sie war an Emigrierte in der ganzen Welt gerichtet, die Deutschland beziehungsweise Österreich nach 1933 verlassen hatten. Besonders hervorzuheben ist der Abgabeschluss, der 1. April 1940, also nach dem Beginn des zweiten Weltkriegs und vor allem in der Unwissenheit, ob die nationalsozialistische Herrschaft jemals ein Ende finden würde.

Das für diesen Beitrag ausgewählte autobiographische Manuskript ist von einem der jüngsten Teilnehmer des Preisausschreibens verfasst worden, Oskar Scherzer², geboren am 31.12.1919, war entsprechend 20 Jahre alt. Das Manuskript umfasst 136 mit der Schreibmaschine geschriebene Seiten und er bezeichnet es selbst als „eine Art von Tagebuch“ (200, S. 1)³. Zwei Textstellen werden im Weiteren vorgestellt, die sowohl den Kontext gesellschaftlicher Umbrüche verdeutlichen als auch Einblick in biographische Erfahrungen geben. Das erste Zitat dient dabei eher zur Einführung und zur Einordnung, die zweite Textstelle wird ausführlich im Hinblick auf Vertrauensprozesse und deren biographische Selbst- und Weltreferenzen in gesellschaftlichen Umbruchzeiten analysiert.⁴

Oskar Scherzer lebte im Frühjahr 1933, also mit 13 Jahren, in Elbing. Folgende Szene markiert den in diesem Zeitraum zu verortenden Verlust von Zugehörigkeit.

„Wenn ich in meinem Zimmer Klavier uebte und dabei ‚Dichter und Bauer‘ von Soupee spielte, erschien am gegenueberliegenden Fenster das herzige, blondgezopfte Trautchen, das jeder in unserem Hause liebte. Wenn ich mit der Ouverture zu Ende war, klatschte das liebe 12 jaehrige Maedchen froh in die Haende, rief mir ein lautes ‚bravo Ottchen‘ zu und sandte mir Luftkuesse. Diese Szene wiederholte sich jeden Abend und da brannte der Reichstag und Hitler kam ans Ruder – doch ich spielte weiter den ‚Dichter und Bauer‘ und wartete auf das Bravo des huebschen Trautchens. Doch da scholl es zurueck: ‚Mein Vater hat mir verboten mit Dir zu sprechen, weil Du nicht arisch bist. Weißt Du, was das heisst?‘ ‚Ja, Trautchen, ich weiss es schon, gute Nacht, schlaf wohl, Trautchen‘. Ich konnte in jener Nacht nicht schlafen.“ (ebd.: 5)

Zu erkennen ist unter anderem ein Festhalten an Normalität wider besseres Wissen, auf das ein zügiges Wahrnehmen und auch Hinnehmen einer veränderten Welt folgt. Ohne dies hier ausführlich darzulegen, sei erwähnt, dass ver-

2 Oskar Scherzer veränderte in den USA die Schreibweise seines Vornamens in Oscar. In den 2000er Jahren veröffentlichte er seine Autobiographie zunächst auf Englisch (2003) und dann auf Deutsch (2008).

3 Die erste Ziffer ist die Nummer des Manuskriptes, die zweite die Seitenangabe.

4 Die biographische Einzelfallanalyse ist in einem umfassenderen Forschungsprojekt entstanden, in dem die biographischen Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus untersucht wurden. Die vollständige Analyse der autobiographischen Aufzeichnung von Oskar Scherzer ist in diesem Kontext publiziert (Bartmann 2006). Im vorliegenden Beitrag sind Auszüge aus den Analysen enthalten, der Bezug zum Thema Vertrauen wurde für diesen Artikel formuliert.

schiedene Erfahrungen zu einer Beschleunigung von adoleszenten Prozessen führten, also einer Entzauberung von Welt im Sinne eines Verlustes von Nativität. Die dargestellte Episode steht hier im Weiteren stellvertretend für den Beginn der ersten Flucht, die die Familie Scherzer von Elbing nach Wien führte. Bemerkenswert ist, dass der Vater im März 1933 Elbing aufgrund einer erhaltenen Warnung sofort verließ, der 13-jährige Oskar Scherzer ihm im Sommer 1933 allein folgte und die Familie ab Herbst 1933 wieder gemeinsam in Wien lebte. Die dann folgenden Jahre blieb die Familie in Wien, also auch zu dem Zeitpunkt, als Österreich in der Nacht vom 12. auf den 13. März 1938 von den Deutschen besetzt wurde.

Die folgende zweite Textstelle, die in vier Schritten dargelegt wird, steht im Anschluss an eine längere Erzählung, in der der Autor darstellt, wie er im Mai 1938, also als 18-jähriger, von drei SA-Männern aus der Wohnung der Familie in Wien abgeholt und zur Reichsbrücke gebracht wurde, an der eine Gruppe von circa 200 Jüdinnen und Juden wartend stand. Dann mussten sie durch die Stadt marschieren, mit Tafeln in der Hand, auf denen antisemitische Slogans standen, und sie wurden von den umstehenden Schaulustigen verhöhnt und bespuckt. Auf dem anschließenden Heimweg überdenkt Oskar Scherzer das gerade Geschehene in Gestalt eines gedanklichen Selbstgesprächs. Dabei erinnert er sich zunächst an Erlebnisse, die ein paar Tage zurückliegen und bei denen er von Menschen gehört hat, die sich das Leben genommen haben, ein Tun, das er zu dem Zeitpunkt eher als feige empfunden hatte.

„Waren es Feiglinge oder Helden?, fragte ich mich jetzt, während ich nach Hause ging. Haben sie durch ihre Tat genuetzt? Sich? Anderen? War das abschreckend gegen neue Gewalttaten der Nazi? Wenn du jetzt nicht mehr lebst, sagte ich mir, gut, dann leidest du nicht mehr. Aber deine Eltern, deine Verwandten, deine Liebste? Darauf darf man in dieser Zeit keine Rücksicht nehmen. Du leidest nicht mehr. Nun, nur deshalb willst du sterben, um nicht zu leiden? Es leiden alle Juden, sollen alle sich das Leben nehmen? Und was ist dann? Sollen alle, denen Unrecht getan wurde, ins Wasser springen? Dann werden die Verbrecher keine lebenden Feinde mehr haben und nur die sind so gefährlich.“ (200, S. 56)

Die durch das zuvor Widerfahrene hervorgerufene existentielle Vertrauenskrise in die Sinnhaftigkeit des Lebens zeigt sich offensichtlich durch die fragende Hinwendung, was es bedeuten würde, sich das Leben zu nehmen. Bereits die Bereitschaft, die frühere Bewertung „Feiglinge“ zu überdenken, weist auf die Erarbeitung dieser möglichen Option hin. Indem sich diese existentielle Frage gestellt wird, kann gleichzeitig ein Abwägen stattfinden und es können Kriterien zur Beantwortung entwickelt werden. Wem nützt es, wenn ich nicht mehr da bin, reicht ein Motiv aus, das nur auf sich selbst bezogen ist, und letztlich – und dann bezogen auf die gesellschaftliche Ebene – als Teil eines Wir: die Juden, die, denen Unrecht widerfährt und damit diejenigen, die sich diesem Unrecht entgegenstellen könnten. Zu beachten ist: Diese Fragen können erst gestellt werden, nachdem die Möglichkeit, sich das Leben zu nehmen, formuliert ist, also eine anschließende Hinwendung zum zuvor grundsätzlich

in Frage gestellten Leben, verbunden mit der Anstrengung, verlorenes Vertrauen erneut wieder- oder zurückzugewinnen, ein Prozess, der im Folgenden deutlicher zum Ausdruck kommt.

„Ja, gut, rächen werden es die anderen, du bist dazu nicht berufen, was vermagst denn du, wer bist du? Wer ich bin? Ein Mensch so wie jeder andere, vielleicht nicht schlechter als die meisten. Und du wirst gegen deine jetzigen Feinde kämpfen können? Du? Warum nicht? Bin ich vielleicht untüchtiger als die meisten. Du willst rächen? Was? Was hat man dir denn getan? Du musstest marschieren, man hat dir mit einem Stock auf die Hand geschlagen, man hat dich angespien. Schluss, nicht mehr. Was ist das schon?“ (ebd.: 56)

Offensichtlich zu erkennen ist die Erarbeitung eines Vertrauens in sich selbst, im Vergleich mit anderen und zunächst in der grundsätzlichen Feststellung, ein Mensch zu sein. Auf dieser Grundlage zeigt sich ein positiv konnotiertes Selbstbild, das, auch weil es im Bezug zum Rächen steht, Ausdruck eines Selbstvertrauens ist. Erst nach diesem sich bewusst machen, wer man ist, also dem Selbstvertrauen, ist eine Hinwendung zu dem zuvor Widerfahrenem möglich.

„Was das ist? Das ist viel! Das ist besonders arg, wenn du dich nicht wehren kannst, wenn die, die dir das ohne Grund angetan haben, nicht bestraft werden, nicht nur das, wenn diese Sadisten das sogar tun dürfen, nicht nur das, wenn diese Räuber und Mörder sogar ausgezeichnet werden – vom Staate. Vom Staate also. In so einem Staat leben, dessen oberste Führer einen unschuldigen Menschen so behandeln! Leben in der Welt wo all diese Greuel-taten nicht ein Werk einiger Entarteter, sondern die Ausführung eines Befehles der Weltlenker ist! In dieser Welt leben!“ (ebd.: 56)

Mit der Erarbeitung einer Haltung zu dem Widerfahrenen, die auf dem Selbstvertrauen basiert, kann der Fokus auf die Täter und in einem weiteren Schritt auf das System, den Staat sowie auf die Welt in einem alles umfassenden Sinne gesetzt werden. Indem der Satz „in dieser Welt leben“ nicht mehr als Frage, sondern als Tatsache formuliert ist, ist sich das Leben nehmen nun nicht mehr im Blick, sondern die Vorstellung, wie in der zuvor skizzierten ungerechten Welt zu leben ist. Entsprechend zeigt sich hier ein vollständiger Verlust von Systemvertrauen und damit eine Transformation von der zuvor existentiellen Vertrauenskrise in die Sinnhaftigkeit des Lebens hin zu einem grundlegenden Misstrauen gegenüber dem System. Dass dieses Misstrauen nicht auf die Welt in Gänze übertragen wird, ist bereits zuvor durch den Aspekt des Rächens angedeutet worden, denn eine Welt, in der es Rächer geben kann, ist grundsätzlich gestaltbar, hier im Sinne von Gestaltung gleich Kampf.

„Jetzt habe ich den Fehler! Die Welt ist schön. Die Weltlenker? – Je mehr Rächer, desto schneller wird die schöne Welt ihre guten Führer haben! Auch auf dich kommt es an! Dein Leben gehört nicht nur dir, sondern auch den Menschen der Zukunft, für die du kämpfen musst. Aber nicht nur für die Zukunft anderer auch für deine.“ (ebd.: 56)

Indem die Welt als schön und damit das Leben an sich als lebenswert gesehen und empfunden wird, gelingt sowohl die Erarbeitung einer Zukunftsperspektive in einer gesellschaftlichen Situation, in der einer Gruppe von Menschen das Recht auf eine Zukunft abgesprochen wird, als auch ein Verständnis über das Verhältnis oder über die Zugehörigkeit der eigenen Person zur Welt. Der insgesamt dargelegte Vertrauensprozess ist entsprechend Ausdruck eines Selbst-Welt-Verhältnisses, also ein Vertrauen in sich selbst und in die Welt, aber nicht in das System. Biographisch und damit unter Einbezug der Erfahrungen als 13-Jähriger zeigt sich verbunden mit den Transformationsbewegungen bezüglich des Vertrauens ein beginnender Politisierungsprozess.

3 Haron Kardis: Ringen um Vertrautheit

Wir kommen zu unserer dritten Fallrekonstruktion, es geht um ein Leben am Anfang des 21. Jahrhunderts. Das Interview mit Haron Kardis wurde im Rahmen eines Projekts zur politischen Sozialisation junger Menschen als biographisch-narratives Interview mit einem auf Diskriminierungserfahrungen und Antisemitismus fokussierten Leitfadenteil geführt.⁵ Der junge Mann, dessen Lebensgeschichte hier im Zentrum steht, ist Anfang 2016 mit seinem Vater und einem Bruder aus Syrien über die Türkei und das Mittelmeer nach Deutschland geflohen. Seine Mutter und zwei weitere Geschwister konnten Monate später über den Familiennachzug nach Deutschland kommen. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Haron Kardis in einer Stadt in Westdeutschland und strebt den Realschulabschluss auf einer Berufsschule an. Er wurde durch einen Sozialarbeiter über das Forschungsprojekt informiert und meldete sich daraufhin von sich aus per Email bei uns. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 20 Jahre alt. Haron Kardis steigt mit der Schule in seine biographische Darstellung ein:

„ja mein Kindheit was soll ich erzählen also meine Eltern wollten immer dass ich ein äh (2) gut guten Schüler sein (.) gute Schule ja wie sagt man wie sagt man das nochmal (.) 😊 ach is grad völlig anstrengend ohne Spaß 😊 das hab ich noch nie gemacht (.) äh (.) genau die wollten dass ich in der Schule gut bin weil mein Vater selber hatte das Chance nich zur Schule zu gehen (.) der musste arbeiten und so (.) und dadurch wollte dass seine Kinder das machen (.) deswegen (.) mein Vater ging immer arbeiten als äh (.) Busfahrer in Syrien und wir ham dann immer gelernt“ (1–7).

5 In dem von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Projekt mit dem Titel „Antisemitismus und Jugend“ wurden 30 narrative Interviews mit jungen Menschen zwischen 16 und 26 Jahren aus unterschiedlichen Regionen und sozialen Milieus in Deutschland geführt. Für ausführlichere Informationen zu dem in der Arbeitsgruppe Migrations- und Ungleichheitsforschung der Universität Duisburg-Essen angesiedelten Projekt vgl. z.B. Hübscher et.al. 2023.

Weil zur Schule gehen zu können in der Elterngeneration von Haron Kardis keine Selbstverständlichkeit war, verbindet sich für ihn damit sowohl ein Auftrag als auch ein Privileg. Bildungsvertrauen erscheint hier als Vertrauen in Bildungsinstitutionen und Zertifikate (auch Bartmann/Pfaff 2013: 244). In einer kurzen Metareflexion in diesem Zitat wird die Interviewsituation selbst thematisch, die Haron Kardis – um Worte ringend – als „anstrengend“ und etwas für ihn Neues beschreibt. Performativ wird hier eine Grundhaltung des Biographen deutlich, die als Vertrauen in sich selbst im Verhältnis zu seiner Umwelt beschrieben werden kann. Dabei legt er seine Unsicherheit offen und beschreibt seine Empfindungen. In seiner Ausdrucksweise gibt ihm diese Explikation Halt, danach formuliert er wieder wortsicher – in einer Sprache, die er zum Interviewzeitpunkt erst seit vier Jahren spricht.

Seine Kindheit ist für Haron Kardis eine Zeit der sozialen Sicherheit:

„also ich weiß nur noch dass ich eine nette Junge also ich war richtig nett ich hab immer den Nachbarn geholfen wenn die was gebraucht haben oder so immer noch rufen die mich an ach du warst mal so und so und so du warst immer für uns da [...] ich ging auch zur Schule ich hatte auch eine Freundin als Kind da war ich noch 😊 zehn Jahre alt 😊 oder so und äh ja es war alles super [...] das Schönste also das Schönste ist wenn man in Heimat also man kann alles machen also jetzt nicht Scheiße baun oder so sondern wenn man Langeweile hat geht man zu Cousin geht man zu (.) Tante irgendwelche Kollegen treffen (.)“ (110–120)

Für Haron Kardis ist Heimat vor allem ein soziales Netz. Sie ist eine Einbindung in vertraute soziale Beziehungen. Diese kommt als verbindende Solidarität in der Metapher des „netten Jungen“ zum Ausdruck. Die mit Verbundenheit begleitete Verbindlichkeit der gegenseitigen Hilfe überdauert den Migrationsprozess. Zu dieser vertrauten Umgebung gehören die schulische Teilhabe und eine Vielfalt von sozialen Kontakten, zu Nachbarn, Freunden, Verwandten. Für Haron Kardis bleibt dieses Bild eine Sehnsucht, die er überhöht als „das Schönste [...] in [der] Heimat“. Diese Heimat steht für ihn für die Freiheit der sorglosen und unmittelbaren Nähe zu anderen Menschen, zu denen man gehen und die man treffen kann. Er grenzt diese Freiheit ab von jener Freiheit, die er in Deutschland als Jugendlicher nach der Migration erfährt und die er mit der Metapher „Scheiße baun“ andeutet. Die damit beschriebene und von Haron Kardis ersehnte Verbundenheit bildet eine wesentliche Vertrautheit in der Welt, die mit der Flucht grundlegend infrage gestellt wird.

Mit der dann folgenden Formulierung „ich bin jetzt einundzwanzig geworden zwanzig gewordn (.) und ich hab immer noch Schwierigkeiten damit hier zu lebn weil ich hab immer das Gefühl ich gehör nich hier hin“ (110–125) wird ein Gefühl der Heimatlosigkeit formuliert, eine Empfindung, am falschen Ort zu sein. Später im Interview fasst er dieses Empfinden wie folgt: „das ist auch so eine innerliche Sache irgendwie die man immer mal wieder merkt dass das nich is nich meine [I: mhm] Sprache is nich mein Platz is nich so“ (354–358). Haron Kardis fehlt die Vertrautheit seiner sozialen Umwelt, die Natürlichkeit

der sprachlichen Verständigung und die Nähe sozialer Bezugspersonen, die einfach gegeben sind, nicht erkämpft werden müssen. Das Verlassen konkreter vertrauter Räume dokumentiert hier den Vertrauensverlust.

Indem später der Blick auf die Zeit vor dem Verlust gelenkt wird, wird dieser gleichzeitig biographisch bearbeitet. Auch als Kurde in Syrien war diese Vertrautheit jenseits der konkreten Gemeinschaft nie vollständig gegeben: „wenn man auf Kurdisch redet dann gibts auch diese Blicke die man hier auch von ich sag mal so ganz vorsichtig von manchen Deutschen wenn man auf Arabisch redet fast dasselbe ich sag mal so“ (164–166). Die Erfahrungen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen werden als biographische Konstante benannt, als eine Konfrontation mit Rassismus. Seine Zugehörigkeit wird in Frage gestellt, die Sprache in der er spricht zurückgewiesen. „[D]iese Blicke“ gehen von dominantgesellschaftlich positionierten Personen aus – sowohl im von ihm in unterschiedlichen Kontexten erfahrenen antikurdischen Rassismus in Syrien als auch im antimuslimischen Rassismus, der ihm in Deutschland begegnet. Mit Verweis auf das Konzept der Geste bei Merleau-Ponty sprechen Arzu Çiçek, Alisha B. Heinemann und Paul Mecheril (2015: 155) davon, dass Rassismus für hiervon betroffene Menschen mit einem Verlust von Weltvertrauen einhergehen kann. Für Haron Kardis bleibt die Erfahrung des Nicht-Dazugehörens schmerzhaft, er bleibt empfindsam gegenüber dem Fehlen einer Vertrautheit, die für ihn Heimat repräsentiert.

Im Weiteren wird an zwei ausgewählten Stationen der biographischen Darstellung von Haron Kardis gezeigt, dass der Biograph bei allem Verlust von Vertrautheit in einem konstanten Ringen um jene bleibt. Dieses Ringen ist von dem Vertrauen getragen, sich selbst im Verhältnis zu seiner Umwelt immer wieder selbst erfinden zu können. So erlebt Haron Kardis das Asylregime als massiv einschränkend: „wie hab ich denn gelebt (.) gar nicht (.) das ist wie ein Krankenhaus sag ich mal so man geht was essen, man geht kurz raus, man darf das und das nicht verlassen die Gebäude darf man ers verlassen wenn man was zu tun hat wenn man was Wichtiges zu tun hat oder so (1)“ (248–250). Die massive Regulierung alltäglicher Abläufe, Bewegungseinschränkungen, Ver- und Gebote, denen sich die hier positionierten Menschen nicht entziehen können, markieren das, was Haron Kardis hier als Nicht-Leben erkennt. Er erlebt sich als fremdbestimmt und isoliert. Er fasst zusammen, was Vicky Täubig (2009) als „totale Institution Asyl“ beschrieben hat. Aber auch hierzu findet er in der biographischen Darstellung ein Verhältnis, das die Integrität seiner Person nicht gefährdet. Im jugendtypischen Chillen findet er einen Umgang mit dem verordneten Stillstand und dem Abwarten: „äh im Heim war eigentlich immer chillig ja“. Nach dem Auszug aus den Unterkünften für Geflüchtete setzen die mit der Migration verbundenen Erfahrungen für Haron Kardis Spielräume des Autonomiegewinns frei. So erprobt er jugendkulturelle Räume und schafft sich damit einen festen Peerzusammenhang:

„früher haben wir ganz viel getrunken (.) äh mittlerweile hab ich aufgehört (.) ich weiß auch nich ich sag mal früher hab ich getrunken weil ich weils nicht anders ging ne wenn jemand mit dir chillen will dann muss man nicht trinken aber wär lustig und wär schön wenn man trinkt und 😊 dadurch hab ich gut Deutsch gelernt ich weiß auch nich wie 😊 immer wenn wir bisschen angetrunken warn und so einfach mal (bisschen) gechillt und so jetzt hat sich alles verändert jetzt ist das so dass wir uns seitdem ich aufgehört hab Alkohol zu trinken treffen wir uns in ner Shisha-Bar oder so auch mit den Deutsche sogar die rauchen mehr als ich“ (231–239).

Für das Deutschlernen und die Freundschaften zu Gleichaltrigen hat Haron Kardis getrunken, obwohl seine Religion es ihm verbietet. Die Beschreibung „Muss man nicht, aber wär lustig“ verweist auf den Aufforderungscharakter des Trinkens im Peerkontext. Trinken ist hier eine soziale Norm. Haron Kardis unterwirft sich dieser Norm, er erprobt den sozialen Zusammenhang und das Sprechen der unvertrauten Sprache, indem er sich auf das Trinken einlässt. Dabei macht er die Erfahrung, dass der Spracherwerb und die Entstehung sozialer Kontakte im angetrunkenen Zustand eine Leichtigkeit gewinnen, die ihn die Mühen des Deutschlernens ausblenden lässt.

Auf die dabei entstandenen Beziehungen kann er so stark vertrauen, dass er sich später auf seine religiösen Gebote berufen kann, ohne die Freundschaften zu gefährden. Im Gegenteil: seine Freunde suchen ihm zuliebe Orte auf, an denen nicht getrunken wird. Er kann sexuelle Beziehungen zu Mädchen verweigern und sich umgekehrt von religiösen Bezugspersonen emanzipieren, die seine Freunde wegen ihrer Religion und Lebensweise als nicht vertrauenswürdig einstufen.

Das im Fall von Haron Kardis nachgezeichnete Selbst-Welt-Verhältnis wird durch den Krieg in Syrien und die Erfahrungen des Jugendlichen auf der Flucht und in Deutschland insofern erschüttert, als die Gewissheit vertrauter Lebensbezüge in der Gemeinschaft und soziale Zugehörigkeit für ihn grundlegend infrage gestellt werden. Angesichts von Gewalt- und Rassismuserfahrungen auf der Flucht und in Deutschland bleibt die Vertrautheit unhinterfragter Zugehörigkeit für ihn prekär. Zugleich gelingt es Haron Kardis, in persönlichen Beziehungen Vertrautheit in der neuen Welt herzustellen, sich in dieser neu zu entwerfen und in ein Verhältnis des Einlassens und Teilhabens zu setzen, das ihm zugleich adoleszenztypische Freiräume und Autonomiegewinne verschafft. Aus der Vertrautheit der sozialen Welt der ethnischen Gemeinschaft um Haron Kardis herum wird ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Teil der Welt zu sein, die ihn gerade umgibt.

4 Fazit

In den hier vorgestellten drei sehr unterschiedlichen Fallanalysen war die Frage zentral, wie Vertrauen in historischen Umbrüchen in Selbst-Welt-Verhältnisse von Subjekten eingeschrieben ist. Der Zugang zu dieser Frage war ein eher suchender: Weder sind die drei ausgewählten Fälle systematisch aufeinander bezogen, noch sind die einbezogenen historischen Epochen und Ereignisse vor dem Hintergrund der verbindenden Fragestellung gewählt, auch die genutzten Materialien sind verschieden. Hieraus ergeben sich noch keine systematischen vergleichenden Analysen in historischen Zusammenhängen. Dennoch lassen sich neben den Ergebnissen der Einzelanalysen einige allgemeine Erkenntnisse, die für die weitere Arbeit an diesem Thema interessant sind, präsentieren und damit Beobachtungen zum Wandel von Vertrauen diskutieren.

Erstens zeigt sich eine unterschiedliche Relevanz von gesellschaftlichen Umbrüchen für Vertrauensverhältnisse der Biographen. Diese reicht bei den vorgestellten Fällen von einer massiven Erschütterung von Systemvertrauen und Vertrautheit hin zu einer Stabilisierung von Vertrauen durch Festhalten an der vertrauten Welt. Zu grundlegenden Vertrauensverlusten kommt es demnach dabei nur, wenn die Lebenswelt oder die sozialen Beziehungen der Akteure grundlegend erschüttert werden.

Zweitens zeigt sich, dass die Bedeutung gesellschaftlicher Umbrüche für Vertrauenskonstellationen, die sich in Selbst-Welt-Verhältnissen ausdrücken, an soziale Positionierungen gebunden ist. Ökonomische und kulturelle Privilegierung, Rassifizierungsprozesse, geschlechtsbezogene und generationale Ordnungen sowie Zugehörigkeiten zu einem Wir scheinen dabei die Einbrüche sozialer Umbrüche in die Lebenswelt ebenso zu moderieren wie Regime der Leistungsfähigkeit und der Migration. Diese thesenartigen Aspekte müssen an weiterem Material geprüft werden.

Drittens, und dies sei besonders hervorzuheben, zeigen unsere Fallanalysen, dass Vertrauen als grundlegender Zusammenhang von Selbst-Welt-Verhältnissen nicht verloren geht, sondern sich transformiert, entweder in neue Vertrauenskonstellationen oder in neue Verhältnisse von Vertrauen und Missvertrauen.

Vor diesem Hintergrund möchten wir anregen, künftig bei biographischen Analysen von Selbst-Welt-Verhältnissen, also Bildung, Vertrauen mit in den Blick zu nehmen. Die vorgelegten Analysen deuten darauf hin, dass sich in der Veränderung von Vertrauenskonstellationen die Bedeutung sozialer Verhältnisse und Ereignisse für Biographien spiegelt. Dies gilt, wie wir exemplarisch zeigen konnten, insbesondere für gesellschaftliche Umbrüche.

Die drei ausgewählten Fälle beziehen sich zudem auf biographische Texte aus der Zeit der Akteure als Jugendliche bzw. junge Erwachsene. Die Besonderheit, die sich für Vertrauenstransformationen und die Konstruktion von Selbst- und Weltverhältnissen in dieser Lebensphase ergibt, die gegebenenfalls von einer Adoleszenzkrise und dem damit zusammenhängenden Prozess der Autonomisierung geprägt ist, konnte in den einzelnen biographischen Analysen nur angedeutet werden. Auch hier bedarf es weiterer Untersuchungen, um die These, dass sich die Adoleszenzkrise in besonderem Maße auch als Vertrauenskrise zeigt, zu prüfen.

Über die Analyse von Vertrauen und auch Misstrauen kann untersucht werden, wie Individuen und Kollektive sich ins Verhältnis zu Selbst und Welt setzen und wie sich dieses Verhältnis in Bildungsprozessen wandelt. Sozialer Wandel wird damit aus der Perspektive handelnder Akteur*innen beobachtbar. Über Vertrauen und Misstrauen werden ungewisse Zukünfte, so könnte man mit Luhmann sagen, gebändigt. Durch die Transformation von Vertrauen in Krisen und Umbruchzeiten – gesellschaftlich oder biographisch-entwicklungsbedingt (Adoleszenzkrise) – wird Zukunft bewältigbar und Ungewissheit gewissermaßen relativiert. Wie sich Menschen dabei vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen Positionierungen und spezifischer gesellschaftlicher Machtverhältnisse durch Vertrauen und Misstrauen auf ungewisse Zukünfte beziehen, bleibt in weiteren empirischen Studien zu untersuchen. Biographieanalytische Perspektiven können hierfür wertvolle Beiträge leisten.

Literatur

- Bartmann, Sylke (2006): *Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bartmann, Sylke/Pfaff, Nicolle (2013): *Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität – Ansätze zu einem Kulturvergleich*. In: Hummrich, Merle/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 241–256.
- Bartmann, Sylke/Pfaff, Nicolle/Welter, Nicole (2012): *Historische und aktuelle Perspektiven auf Vertrauen im pädagogischen Kontext*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6, S. 772–783.
- Bartmann, Sylke/Pfaff, Nicolle/Welter, Nicole (2022): *Zum Verhältnis von Vertrauen und Bildung aus biographietheoretischer Perspektive*. In: Fuchs, Eckhardt/Otto, Marcus (Hrsg.): *In Education We Trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien. Reihe der Bildungsmedienforschung. Studien des Leibnitz-Instituts für Bildungsmedien, Band 153*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, S. 121–140.

- Bartmann, Sylke/Fabel-Lamla, Melanie/Pfaff, Nicolle/Welter, Nicole (Hrsg.) (2014): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2015): Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein Rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“. Alltagsrassismus in Deutschland. Berlin: LIT Verlag, S. 143–167.
- Fabel-Lamla, Melanie/Welter, Nicole (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 6, S. 769–771. DOI: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10482/pdf/ZfPaed_6_2012_Fabel_Lamla_Welter_Vertrauen_Einfuehrung.pdf.
- Fabel-Lamla, Melanie/Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (2012): Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 6, S. 799–811. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10476/pdf/ZfPaed_6_2012_FabelLamla_Tiefel_Zeller_Vertrauen_und_Profession.pdf [Zugriff: 04.11.2024].
- Frevert, Ute (2013): Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne. München: Verlag C.H. Beck.
- Garz, Detlef (2021): Von den Nazis vertrieben. Autobiographische Zeugnisse von Emigrantinnen und Emigranten. Das wissenschaftliche Preisausschreiben der Harvard Universität aus dem Jahr 1939. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Giddens, Anthony (1996): Risiko, Vertrauen und Reflexivität. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 316–337.
- Hübscher, Monika/Pfaff, Nicolle/Bilgi, Fatma/Fischer, Henriette (2023): „Es ist wichtig, dass man daraus lernt“ – Judentum, Antisemitismus und Holocaust im Sprechen junger Menschen über ihre Bildungserfahrungen. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 8, 1–2, S. 148–160.
- King, Vera (2010): Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis: theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 5, 1, S. 9–20.
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2009): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.
- Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 4. Aufl. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Mann, Klaus (2006): Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht. 18. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.
- Medicus, Thomas (2024): Klaus Mann. Ein Leben. Berlin: Rowohlt Berlin.
- Naumann, Uwe (1984/2006): Klaus Mann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bildungsvertrauen in (Jugend)Biographien im historischen Wandel

- Scherzer, Oscar (2003): *Under Swastika and the French Flag*. Author House (Print on Demand).
- Scherzer, Oscar (2008): *Unter Hakenkreuz und Trikolore*. Graz: Keiper.
- Täubig, Vicki (2009): *Die totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. München: Juventa Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): *Bildung*. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolph (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 92–95.
- Tiefel, Sandra (2016): *Vertrauen*. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt, S. 150–155.
- Welter, Nicole (2014): *Vertrauen in modernen Bildungskontexten – Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne*. In: Bartmann, Sylke/Fabel-Lamla, Melanie/Pfaff, Nicolle/Welter, Nicole (Hrsg.): *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 83–100.

Adoleszenz in der (Corona-)Krise – Zur Deutung und Bearbeitung ungewisser Zukünfte von Jugendlichen

Sven Thiersch, Andrea Kleeberg-Niepage, Michael Tressat & Anke Wischmann

1 Einleitung

Werden in soziologischen Gegenwartsdiagnosen und Theorien reflexiver Modernisierung angesichts gesellschaftlicher Pluralisierung und Entstrukturierung Ungewissheiten schon länger als konstitutives Phänomen (post-)moderner Gesellschaften beschrieben (z.B. Bauman 1992; Beck 2007), müssen sich zunehmend alle Menschen unabhängig von ihrem sozialen Status (Alter, Milieu etc.) in ihrem Alltag mit ihnen auseinandersetzen. Die Coronakrise hat dies wohl wie keine andere Krise zuvor deutlich gemacht. Ungewissheiten sind dadurch charakterisiert, dass bekannte Handlungsroutinen, Normen und Bilder des Lebens und ihre zukünftige Geltung in Frage stehen und krisenhaft erlebt werden. Die Krisen der letzten Jahre sind insofern Ausdruck dieser Ungewissheiten.

Krisen und Ungewissheiten sind dabei nicht nur konstitutiv für die spätmoderne Gesellschaft (Reckwitz/Rosa 2021). Sie kennzeichnen auch die Adoleszenz, da zentrale Sinn- und Positionierungsfragen zu beantworten sind. Neue Bilder und Entwürfe des Lebens müssen gefunden werden und sich bewähren (Oevermann 2004). Jugendliche, die sich ohnehin in einer sensiblen und von Ungewissheit geprägten Lebens- und Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter befinden, sind in gesellschaftlichen Krisenzeiten aufgrund eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten und fehlender Perspektiven verstärkt Herausforderungen ausgesetzt. Zugleich sind Krisen für sie aber immer auch Möglichkeitsräume der Entstehung neuer Welt- und Selbstentwürfe (King 2013). Im folgenden Beitrag steht vor diesem Hintergrund die Frage im Zentrum, wie Heranwachsende die Adoleszenzkrise in einer gesellschaftlichen Krise erfahren, deuten und bearbeiten.

Der Alltag und die Wahrnehmung der Coronakrise aus der Sicht von Jugendlichen wurden bereits in zahlreichen quantitativen und qualitativen Untersuchungen erforscht (z.B. Andresen et al. 2020; Budde et al. 2022). Zusam-

mengefasst liegen überwiegend deskriptive Ergebnisse vor allem zu Freizeitgestaltung, Familienleben, Peers, Schule und Lernen, psychosozialen Belastungen, sozialen Ungleichheiten, Zukunftsängsten und Wohlbefinden vor (z.B. Walper et al. 2021). Bislang fehlen dabei tiefergehende Deutungen von Daten und es fällt auf, dass die Befunde mitunter undifferenziert dargestellt werden, wenn z.B. Jugend in Zuschreibungen homogenisiert wird. Gravelmann (2022) kritisiert etwa die etikettierenden, pauschalisierenden und medial aufgeladenen Adressierungen wie „Generation Corona“ oder „Corona-Party-Jugend“. Analysen zu Sinnkonstruktionen von Jugendlichen und deren Deutungen der Krise, gerade auch im Hinblick auf Fragen zu adoleszenten Selbstpositionierungen, aber auch zu Bildungs- und Berufswegen, gibt es bislang erst wenige (z.B. Rademacher/Tressat 2022; Gravelmann 2022; Wischmann 2022; Thiersch 2025).

Die in diesem Beitrag einbezogenen Untersuchungen schließen an die zuletzt genannte Perspektive an, indem sie am Beispiel der Coronakrise rekonstruieren, wie Jugendliche durch Krisen induzierte lebensweltliche Ungewissheiten wahrnehmen und wie diese im Zuge biografischer Positionierungs- und Ordnungsarbeiten bearbeitet bzw. bewältigt werden. Wir verfolgen damit das Erkenntnisinteresse, wie im Zusammenspiel von äußerer Kriseninduktion und innerer Krisenbearbeitung Neues entsteht und Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse verhindert, aufgeschoben oder auch angestoßen werden. Die Basis der Diskussion bilden vier Untersuchungen, die aus unterschiedlichen Perspektiven (entwicklungs-, sozialisations- und bildungstheoretisch) und mit verschiedenen methodischen Ansätzen Formen adoleszenter Deutung und Bewältigung einer gesellschaftlichen Krise herausarbeiten. Nach einer Darstellung der Projekte und Ergebnisse (1.–3.) werden im letzten Kapitel die Erkenntnispotenziale der methodischen Zugänge und Datensorten (Zeichnungen, geschriebene Texte, narrative und episodische Interviews) und die Erfahrungsqualitäten der Jugendlichen sowie die damit verknüpften biografischen Implikationen der Adoleszenzkrise in einer gesellschaftlichen Krise vergleichend diskutiert.

2 Zeich(n)en einer Krise: Entwicklungstheoretische Perspektive

Die bei Kindern und Jugendlichen nachhaltigen psychosozialen Folgen der während der Coronakrise erfolgten Brüche in den alltäglichen Routinen, sozialen Interaktionen und Bildungsprozessen lassen auf ein krisenhaftes Erleben schließen. Dies ist insbesondere aus entwicklungstheoretischer Perspektive bedeutsam, da in Anlehnung an Erikson (1957, 1970) sowohl in der Kindheit als auch in der Adoleszenz ohnehin verschiedene, entwicklungstypische Krisen zu bewältigen sind. Um sich dem subjektiven Erleben dieses zumindest zeitlichen

Zusammenfallens von gesellschaftlicher und entwicklungstypischer Krise anzunähern, wird im Folgenden eine serielle Analyse von Zeichnungen aus Schweden vorgestellt, in denen Kinder und Jugendliche (4–16 Jahre) ihre Erfahrungen, Gefühle und die erlebten Veränderungen während der ersten Welle der Coronakrise zu Papier brachten.¹ Dabei sollen die spezifischen Krisendeutungen der Kinder mit denen der Jugendlichen kontrastiert werden.

Zeichnungen sind für Kinder und Jugendliche eine Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit und ihr Verständnis von Welt auszudrücken – besonders in Situationen, in denen es schwer ist, Worte zu finden. Methodisch gesprochen dokumentieren sich in Zeichnungen die Selbst- und Weltpositionierungen der Zeichnenden, d.h. ihre Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken und deren Einbettung in die jeweiligen soziokulturellen Strukturen (Wopfner 2012; Kleeberg-Niepage 2016; Kleeberg-Niepage/Marx 2021, 2024).

In Bezug auf die Ansätze von Pilarczyk und Mietzner (2005) und Müller-Dohm (1997) sowie die kunsthistorischen Arbeiten von Erwin Panofsky (1975) wurde eine rekonstruktive serielle Analyse der Zeichnungen durchgeführt (Kleeberg-Niepage/Degen 2023). Es werden zunächst für die Kinder (6–9 Jahre, 462 Zeichnungen) und danach für die Jugendlichen (13–15 Jahre, 187 Zeichnungen) jeweils die Ergebnisse vorgestellt und im Anschluss vergleichend diskutiert.

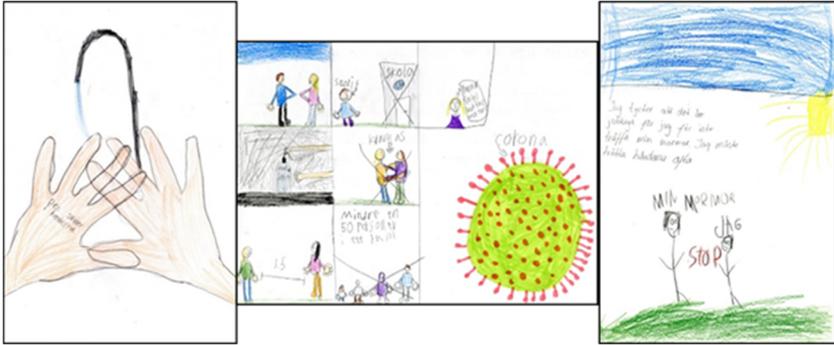
2.1 Ergebnisse zu Zeichnungen der Kinder: Zwei Types of Meaning

2.1.1 Neue Routinen im Angesicht einer überwältigenden Bedrohung

In Zeichnungen dieses Typs dokumentiert sich das Erleben eines veränderten Alltags unter Krisenbedingungen, der durch neue Objekte (z.B. Masken, Desinfektionsmittel) sowie neue Regeln (z.B. Hände waschen, Abstand halten, Kontakte vermeiden) gekennzeichnet ist (Abb. 1, Zeichnungen 1–3).

1 Die Zeichnungen wurden ab März 2020 vom Swedish Archive of Children's Art (SBBA, Lindvall 2023) gesammelt. Diese wurden nach einem landesweiten Aufruf vorrangig in Schulen angefertigt, die in Schweden nicht geschlossen waren. Insgesamt liegen 1154 Werke vor, darunter auch einige Collagen, die hier nicht einbezogen wurden. Außer zu Alter und Geschlecht liegen i.d.R. keine weiteren Informationen zu den Kindern und Jugendlichen vor.

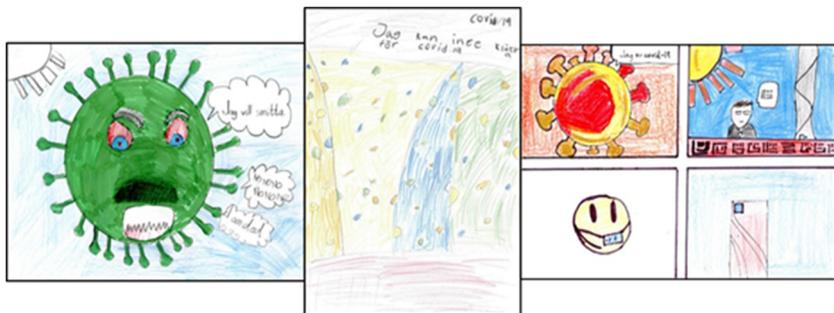
Abb. 1: Neue Routinen und Regeln



Quelle: Swedish Archive of Children's Art

Deutlich wird eine detailreiche Kenntnis dieser Regeln, die das – einzige – Mittel zu sein scheinen, um gegen eine gleichermaßen unfassbare wie übermächtige Bedrohung zu bestehen. Die Wucht dieser Bedrohung zeigt sich in der oft übermäßigen Größe der Viruszeichnungen – nicht nur in Bezug auf Personen, sondern auch auf Gebäude und die gesamte Welt. Es wird oft vermenschlicht (z.B. mit Gesicht gezeichnet) und als absichtsvoller Akteur dargestellt („Ich will anstecken“, Abb. 2, links), der es allgemein auf Menschen oder auch konkret auf die mit „Ich“ bezeichneten kindlichen Figuren abgesehen hat, deren – konkrete – Lebenswelt aus den Fugen geraten, bedroht und eingeschränkt ist (Abb. 2, Mitte).

Abb. 2: Konkrete und globale Bedrohung



Quelle: Swedish Archive of Children's Art

Bei den jüngsten Zeichnenden (6–7 Jahre) sind explizite Verweise auf den pandemischen Kontext jenseits des eigenen, konkreten Lebens rar und auch bei den 8–9-jährigen eher selten (z.B. die Flaggen besonders betroffener Länder als Verweis auf die globale Bedrohungslage). Jedoch dokumentieren sich zahlreiche implizite Verweise auf die wahrgenommenen (medialen) Diskurse, z.B. werden Maßnahmen abgebildet, die in Schweden im Gegensatz zu anderen Ländern gar nicht implementiert waren, wie Masken, Schul- oder Geschäftsschließungen. Fledermäuse oder chinesische Schriftzeichen (Abb. 2, rechts) verweisen zudem auf damalige Ursachenzuschreibungen.

2.1.2 Trennungen als Rettung und Tragödie

Hier dokumentieren sich die erlebten Veränderungen in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Auffällig ist einerseits die Abwesenheit von schützenden Anderen, insbesondere Erwachsenen (in der Rolle der Eltern), die ihnen zur Seite stehen, während andererseits die wahrgenommene eigene Verantwortung deutlich wird, selbst zum Schutz Anderer, v.a. Älterer beizutragen (z.B. die konkret benannten Großeltern). Zwar erscheinen Regeln somit quasi als Segen, ihre Einhaltung wird allerdings durch Angst begründet und von Traurigkeit begleitet – beides negative Emotionen, die mit psychosozialen Stress einhergehen (Abb. 3, links: „Mir fehlen Oma und Opa“, rechts: „Ich darf niemanden treffen“).

Abb. 3: Unterbrochene soziale Kontakte

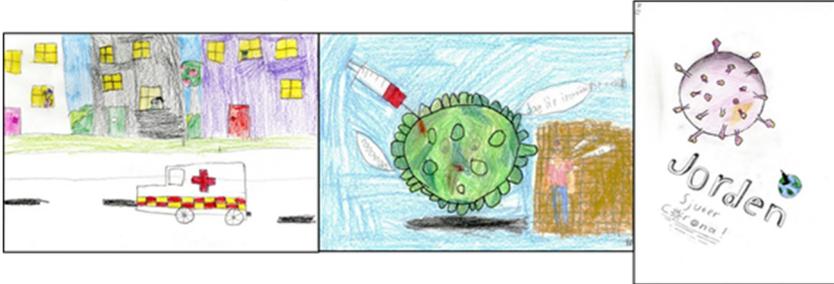


Quelle: Swedish Archive of Children's Art

Zudem werden Menschen durch die Regeln entzweit, damit können sie dem Virus und den Folgen auch nur allein und nicht gemeinsam entgegentreten. Es bleibt der einsame Kampf der Ambulanzwagen in leeren Straßenschluchten (Abb. 4, links), vage Hoffnungen auf den medizinischen Fortschritt (Abb. 4, Mitte) oder darauf, dass die Erde selbst es schaffen wird, Corona zu besiegen (Abb. 4, rechts: „Die Erde erschießt Corona“). Positives dokumentiert sich in

den Zeichnungen kaum, abgesehen davon, dass die reduzierten Aktivitäten der Menschen (z.B. das Aussetzen von Flugreisen) zu geringeren Umweltbelastungen führen.

Abb. 4: Einsame Hoffnungen



Quelle: Swedish Archive of Children's Art

2.2 Ergebnisse zu Zeichnungen der Jugendlichen: Drei Types of Meaning²

2.2.1 Neue Normalität als Dystopie

In Zeichnungen dieses Typs dokumentieren sich die wahrgenommenen Bedrohungen für das menschliche Leben (individuell und kollektiv, Abb. 5, links) und die erlebten Veränderungen im Alltag sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene. Die in Reaktion auf das Virus entwickelte neue Normalität trägt oft dystopische Züge, mit einem personifizierten übermächtigen Virus (Abb. 5, Mitte) und zerstörten Umwelten (Abb. 5, rechts).

Abb. 5: Dystopische Szenarien

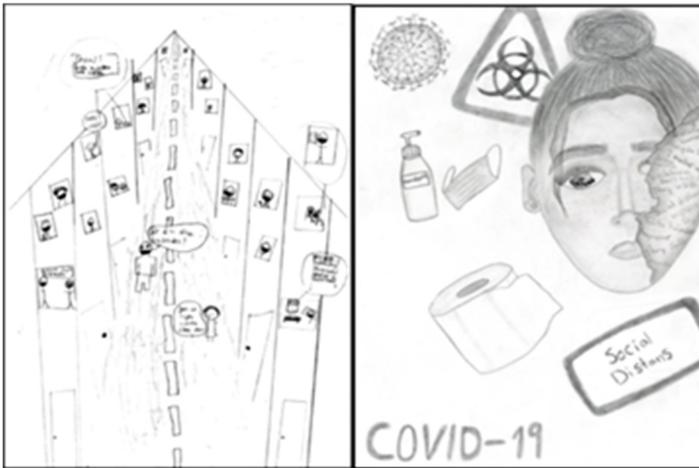


Quelle: Swedish Archive of Children's Art

² Ausführlich in Tishelman et al. 2022

Zudem dokumentieren sich verschiedene implizite und explizite moralische Urteile, bei denen dichotom zwischen gefährdendem (z.B. sich umarmen, Draußensein) und schützendem (z.B. Abstand halten, zu Hause bleiben) Verhalten unterschieden wird (Abb. 6, links, Person vorne auf der Straße sagt: „Es ist in Ordnung, Corona gibt es nicht“, Person dahinter kommentiert: „Bist du blöd?“). Gesundheitsprodukte werden ebenfalls zu Symbolen für moralisch richtiges Verhalten (Abb. 6, rechts). Auch die Jugendlichen können dieser neuen Normalität kaum Positives abgewinnen.

Abb. 6: Moralische (Neu-)Bewertungen

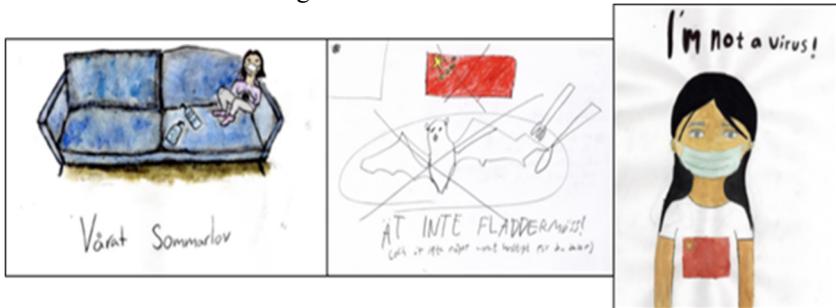


Quelle: Swedish Archive of Children's Art

2.2.2 Zerstörte Beziehungen

Hier kommen die erlebten Brüche in den Beziehungen der Jugendlichen im engeren und weiteren sozialen Kontext zum Ausdruck. Diese sind von Verlust, Einschränkung, Bedrohung, Unsicherheit und Isolation gekennzeichnet. Figuren werden häufig allein in der jeweiligen Szene dargestellt (Abb. 7, links: „So sind meine Sommerferien“). Familienmitglieder, insbesondere Eltern, finden sich in den Zeichnungen nicht.

Abb. 7: Zerstörte Beziehungen



Quelle: Swedish Archive of Children's Art

Im sozialen und globalen Kontext zeigen sich neue und alte Stereotype, wenn z.B. China und dortige Lebens- bzw. Essgewohnheiten auf den vermuteten Ursprungsort der Pandemie verweisen (Abb. 7, Mitte: „Iss keine Fledermäuse und auch sonst nichts Seltsames!“), selten aber auch eine explizite Gegenrede (Abb. 7, rechts: „Ich bin kein Virus“), in der kritische Sichtweisen auf die Folgen solcher Schuldzuweisungen für den Einzelnen deutlich werden.

2.2.3 Negative Emotionen und angepasste Verhaltensweisen

In diesem Typ dokumentieren sich die negativen Gefühle der Jugendlichen mit Figuren, die traurig, aggressiv, besorgt, ängstlich oder der Situation überdrüssig dargestellt sind (Abb. 8, links).

Abb. 8: Negative Emotionen, Anpassung und Handlungsspielräume



Quelle: Swedish Archive of Children's Art

Zugleich erscheint der Umgang mit der Coronakrise eher angepasst als rebellisch: Zeichnungen, die regelkonformes Verhalten zeigen, gehören zu den wenigen, auf denen lächelnde Figuren zu sehen sind (Abb. 8, Mitte). Die Zeichnung rechts (Abb. 8), in der die Figur mit dem Virus Basketball spielt, deutet hingegen selbst in dieser Situation auf Handlungsmöglichkeiten hin und ist damit eine bemerkenswerte Ausnahme.

2.3 *Entwicklungstheoretische Perspektiven im Vergleich*

In beiden Altersgruppen zeigen sich die großen Herausforderungen, mit denen Kinder und Jugendliche während der Coronakrise konfrontiert waren. Gemeinsam ist ihnen das Erleben, einer übermächtigen Bedrohung weitgehend allein gegenüberzustehen, da soziale Kontakte durch Regeln unterbrochen und Erwachsene als Schutzpersonen abwesend waren. Letzteres kann entweder auf die eigene Betroffenheit und damit eingeschränkte Handlungsfähigkeit der Bezugspersonen oder auf das Überschätzen jugendlicher Resilienz verweisen.

Die sich in den Zeichnungen dokumentierenden Bedrohungen, Ängste und Einschränkungen betreffen bei den Kindern vor allem ihre konkrete Lebenswelt, in der sie ihre Großeltern nicht treffen dürfen sowie Spiel- und Sportanlagen geschlossen sind. Möglichst viele der neuen Regeln und Routinen zu kennen und zu befolgen, hat für sie große Bedeutung. Sie sind auch weniger moralisch aufgeladen als bei den Jugendlichen. Sie scheinen eher für die eigene psychische Stabilität sowie die Beherrschung der Angst bedeutsam zu sein und zugleich der wahrgenommenen Verantwortung geschuldet, das Leben anderer zu schützen.

Nach Erikson (1957, 1970) kann das Bemühen der Kinder, durch Fleiß und Produktivität, bezogen auf die Erwartungen Erwachsener, Anerkennung zu erhalten – hier also, sich richtig, den Regeln entsprechend zu verhalten –, ihnen die Bewältigung der akuten Krisensituation erleichtert haben. Allerdings ließ der enge Rahmen dieser Regeln ihnen kaum Spielraum für Kreativität, Werk-sinn und damit Selbstwirksamkeit; die Folgen sind ggf. erst deutlich später absehbar. Bedenkt man die weitaus stärkeren Beschränkungen, denen Kinder z.B. in Deutschland ausgesetzt waren, lässt sich der Anstieg von psychischen Erkrankungen, gerade auch von Angsterkrankungen, bei Kindern als ein Hinweis darauf verstehen, dass die Bewältigung der entwicklungstypischen Krise³ oftmals nicht erfolgen konnte.

Im Kontext einer als dystopisch wahrgenommenen neuen Normalität mit Beziehungsabbrüchen und limitierten Handlungsmöglichkeiten wurden auch die Jugendlichen in der Bearbeitung der entwicklungstypischen Adoleszenzkrise⁴ beschränkt. Die Ergebnisse deuten auf eine schwerwiegende Erfahrung von Machtlosigkeit und Entfremdung hin, die auch durch digitale Räume nicht kompensiert werden konnte. Vor dem Hintergrund der in Schweden durchgängig geöffneten Schulen (bis Jahrgang 9) sind diese Ergebnisse bemerkenswert.

- 3 Sensu Erikson geht es in der mittleren und späten Kindheit um das Erreichen der Anerkennung der Erwachsenen durch Leistungen, wodurch Selbstwirksamkeit und Stolz erfahren werden sowie Kreativität befördert wird. Gelingt dies nicht, sind Gefühle von Minderwertigkeit und Unzulänglichkeit die Folge.
- 4 Diese wird nach Erikson (1970) von der Idee eines psychosozialen Moratoriums getragen und inkludiert einige Freiräume sowie eine kritische Abgrenzung zu den älteren Generationen. Beides war während der Coronakrise kaum oder gar nicht möglich.

Sie verweisen auf die Schwierigkeit, entwicklungstypische Krisen im Kontext gesellschaftlicher Krisen zu bewältigen, zumal die Coronakrise in der Wahrnehmung der Jugendlichen nicht alleinsteht: In zahlreichen Verweisen auf weitere Krisen, wie Umweltverschmutzung und Klimaveränderungen, werden ebenfalls nicht nur vorübergehende Ängste und Ohnmachtserfahrungen deutlich.

Im Altersvergleich fehlt bei den Kindern die dystopische Perspektive auf die Situation – ihre Zeichnungen weisen einen konkreteren Weltbezug auf, während in den Zeichnungen der Jugendlichen das Selbst mehr in den sozialen und auch globalen Kontext rückt. Der Unterschied mag durch die kognitive Entwicklungsphase und noch fehlendes Weltwissen bei den Kindern zustande kommen. Interessant ist auch, dass der fortgeführte Schulbesuch als Normalität im Ausnahmefall kaum positiv in den Zeichnungen auftaucht – obgleich er Kontakte zu Gleichaltrigen und Bildungschancen aufrechterhielt. Das ist sicher kein Argument für Schulschließungen, eher muss überdacht werden, wie Schule auch in einer solchen Situation ein angstfreier Raum bleiben kann.

3 Adoleszente Deutungsmuster und (Selbst-) Positionierungen in der Gesellschaftskrise: Sozialisationstheoretische Betrachtungen

Anschließend an die in den Bildanalysen herausgearbeiteten entwicklungsbezogenen Differenzen von Kindern und Jugendlichen in der Wahrnehmung der Coronakrise werden wir im Folgenden danach fragen, welche krisenhaften Erfahrungen, Selbstpositionierungen und Bearbeitungsformen Jugendliche im Alter von 13–18 Jahren zum Ausdruck bringen. Grundlage der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen bilden zum einen narrative Interviews mit 50 Jugendlichen via Zoom, die in zwei Erhebungswellen durchgeführt worden sind (Rademacher/Tressat 2022), zum anderen zehn Fälle aus einem Online-Fragebogen mit ungewöhnlich langen und elaborierten schriftlichen Antworten bei den offenen Fragen (Thiersch 2024), die einen Zugriff auf Sinnkonstruktionen erlauben. In beiden Projekten wird auf das sozialisatorische Zusammenspiel der inneren und äußeren Realität (Grundmann/Höppner 2020) fokussiert und es konnten vier grundlegende Typen jugendlicher Krisendeutung und -bearbeitung rekonstruiert werden: Ohnmacht in der Ordnungskrise, Offenbarung in der Entbehrungs- bzw. Verzichtskrise, Protest in der Ungleichheits- bzw. Benachteiligungskrise und Erprobung in der Ermöglichungskrise. Relevant sind dabei zwei Achsen: zum einen die Krisendeutung zwischen innerer und äußerer Realität und zum anderen die aktive oder passive Bewältigung.

Abb. 9: Typen jugendlicher Krisendeutung und -bearbeitung



Quelle: eigene Darstellung

Im Typus der Entbehrungskrise werden die Gesellschaftskrise und die mit Krisen verbundenen biografisch relevanten Verzichtserfahrungen zur Projektionsfläche, um persönliche Krisen zum Ausdruck zu bringen und zu bearbeiten. Jugendliche des Typus Benachteiligungskrise, die sich insbesondere als Sprechende bzw. Schreibende ihrer Generation verstehen, protestieren aktiv, kritisch und selbstermächtigend gegen erlebte Ungleichheiten. In dieser Selbstpositionierung ist bei ihnen eine für die Biografie sinn- und identitätsstiftende Figur zu erkennen (Thiersch 2024). Die kontrastierenden Typen Ordnungskrise und Ermöglichungskrise werden wir nun anhand von exemplarischen Fällen näher vorstellen.

3.1 *Ohnmacht in der Ordnungskrise: Das Hereinbrechen des Verlustes von Normalitätsvorstellungen und Handlungsrouninen (Fall Helena)*

Bei diesem Typus deuten die Jugendlichen die Coronakrise als eine Ordnungskrise, weil Maßnahmen wie Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen als ein Verlust von stabilen und verlässlichen Strukturen (z.B. in der Schule) wahrgenommen werden. Dieses Wegbrechen bekannter Handlungsrouninen zeigt sich sinnstrukturell in massiven Verunsicherungen des Selbst dieser Ju-

gendlichen. Einige, wie hier Helena (17 Jahre, Berufsschule), nutzen die Erhebung, um die persönlichen Auswirkungen der Maßnahmen wie in einem Tagebuch festzuhalten und zu reflektieren. Auf die Frage, was sie während der Schulschließungen als besonders schwierig empfand, schreibt Helena (
 = Zeilenumbruch):

Am allerschlimmsten war, dass ich keinen persönlichen Kontakt mehr mit meinen Mitschüler/innen und den Lehrern zum Austausch hatte.
Es war auch schwer, dass man sich alles auf gut Glück selber beibringen musste, ohne zu wissen, ob das jetzt richtig war.

Helena führt die Steigerungslogik der psychosozialen Folgen der Krise eines „besonders schwierig“ in der Frage mit „am allerschlimmsten war“ fort. Sie verweist auf ein Unwahrscheinlichkeitsmotiv von etwas Unerwartetem. Manifest beklagt sie, dass ihr durch die Corona-Maßnahmen die Kontaktmöglichkeiten zu Peers in der Schule, nicht Freunden, und Lehrkräften zum „Austausch“ genommen wurden. Latent reduziert und funktionalisiert sie damit einerseits ihre Beziehungen auf diese minimalen Formen der sozialen Kooperation, andererseits kommt ein Leid am Verlust der Schülerrolle und der für sie haltgebenden Beziehungsstrukturen zum Ausdruck. Gerade konforme Schülerinnen und Schüler mit leistungs- und schulaffinen Haltungen, wie es sich z.B. im Sprechakt „ob das jetzt richtig war“ von Helena zeigt, orientieren sich in Krisen an der traditionellen Verfasstheit und regulativen Ordnung von Schule und Unterricht. Der Gegenstand des inneren Leids ist damit die Unmöglichkeit in der Coronakrise, Schülerin sein zu dürfen und in dieser Rollenstabilität die gesteigerten Kontingenzen von Selbst und Welt in Krisen bearbeiten und integrieren zu können. Die Deutung der Ordnungskrise vor dem Hintergrund schul- und leistungsbezogener Orientierungen wird auch in der Antwort zur Frage, was die Klassen nach den Ferien gemeinsam nachholen sollten, deutlich:

Außerdem sollten die Lehrer auch vielleicht nochmal die wichtigsten Sachen wiederholen, die wir uns im Homeschooling selber beibringen mussten, damit wir alle auf dem gleichen Stand sind.

Während sich andere Schülerinnen und Schüler soziale und kulturelle Aktivitäten wünschen, betont Helena die Bedeutung der (Wieder-)Herstellung der Ordnung, bspw. in Form des Einklagens einer formalen Gleichheit in den Voraussetzungen der Leistungserbringung. Auf die explizite Frage nach den Wünschen bezüglich gemeinsamer Unternehmungen mit Freunden schreibt Helena schließlich:

Ich würde mir wünschen, dass wir es jetzt wieder nutzen, dass man ins Kino gehen kann, schwimmen gehen kann oder andere schöne Sachen machen kann, die während der Homeschooling-Zeit einfach viel zu kurz gekommen sind. Wir würden auch gerne Tagesausflüge machen, dafür müssen wir ja nicht lange mit dem Zug fahren, M.-Stadt oder H.-Stadt wären doch schon gute Optionen.
Ich wünsche mir einfach, dass wir unsere Jugendzeit genießen, so oft es möglich ist, denn wenn man älter ist, hat man auch nicht mehr so viel Zeit.

Bemerkenswert sind ihre theoretischen Überlegungen im Zusammenspiel von „Optionen zu haben“ und „diese zu nutzen“, da es zum Erhebungszeitpunkt kaum (mehr) Einschränkungen der Freizeitorte gibt. Helena bedauert, sinnstrukturell betrachtet, paradoxerweise die mangelnde Wahrnehmung der Freizeitmöglichkeiten. Auch hier kommt bezüglich der Aktivitäten mit den Peers eine Sehnsucht zum Ausdruck und auch hier fehlen Helena die Ordnung und der Impuls von außen. Für das, was sich einstellen sollte („Jugendzeit genießen, so oft es möglich ist“), gibt es zwar theoretische Entwürfe, eigene Handlungspotentiale werden aber nicht ersichtlich. So geht es im Weiteren um eine Krise der „Jugendzeit“ und des Lebensnormalmodells („denn wenn man älter ist, hat man auch nicht mehr so viel Zeit“), die auf die Coronakrise projiziert werden. In der Analyse des Falls Helena wird insgesamt deutlich, dass für das adoleszente Selbst Orientierungsfiguren fehlen, die ihr eine Positionierung ermöglichen, unabhängig davon, ob es sich dabei um ein Anschließen oder ein Abgrenzen bzw. Ablösen handelt.

3.2 *Erprobung in der Ermöglichungskrise: Das Verlieren von Alltagsroutinen als Chance verstehen und für sich produktiv nutzen*

Bei diesem Typus deuten Jugendliche die Coronakrise als eine Ermöglichungskrise. Die im Zuge der Maßnahmen vielfach ad hoc wegfallenden Handlungszwänge und -routinen eröffnen Freiräume, in denen Neues ausprobiert werden kann und ausprobiert wird. Dass die Maßnahmen viele freiheitseinschränkende Aspekte in den Krisenalltag eingeführt, also Räume verengt haben, wird zwar bemerkt, aber die Vorteile der Krise werden in den Fokus gerückt. Sprichwörtlich betrachtet verstehen diese Jugendlichen die gesellschaftliche Krise in dem Modus, dass das Glas halb voll und nicht halb leer ist. Die Krise wird als Chance gedeutet und verstanden, neue Freiräume spielerisch zu besetzen und zu explorieren. Der adoleszente Möglichkeitsraum (King 2013) erweitert sich in dem Maße, wie fremdbestimmte Handlungsanforderungen wegbrechen und das adoleszente Subjekt selbst- und eigenständig diese Lücken ausgestalten kann. Insbesondere die mit den coronabedingten Schulschließungen einhergehenden Veränderungen des Alltags fordern diese Jugendlichen heraus, eigenständig(er) zu handeln. Und diese Herausforderung wird nicht als Überforderung wahrgenommen, wie es zuvor am Fall Helena deutlich wurde, sondern als willkommene Möglichkeit, die schulischen Anforderungen des Alltags und den Alltag im Ganzen deutlich selbstbestimmter und vor allem im eigenen Tempo zu gestalten. Sich autonom die Zeit einteilen zu können, wird von den Jugendlichen zuvörderst und wiederkehrend positiv betont.

mir fällt es tatsächlich einfacher hier zuhause zu arbeiten (.) einfach nicht nur weils halt irgendwie mein eigenes tempo ist (.) sondern (.) weil ich halt auch selbst entscheiden kann wie eingehend ich mich jetzt mit den aufgaben beschäftigen möchte

Die 17-jährige Lara (Gymnasium, leistungsorientiert) beschreibt hier stellvertretend, wie die Jugendlichen dieses Typus von den Schulschließungen profitieren. Der Wegfall institutionell vorgegebener Strukturen ermöglicht es ihnen, eigenständig und -verantwortlich zu arbeiten bzw. zu lernen. Das gesteigerte Autonomiebedürfnis und -potential wird davon begleitet, dass diese Jugendlichen sich nicht primär über ihre Schülerrolle definieren. Sie weisen ein Niveau der Unabhängigkeit auf (Parsons 1968), das hinsichtlich des adoleszenten Ich-Entwurfs bedeutet, weniger von schulischer Anerkennung abhängig, also souveräner sein zu können; dies gilt in ähnlicher Weise in Bezug auf die rollenförmigen Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern im Klassenraum.

und für mich hier persönlich ist dabei halt einfach der vorteil (.) dass ich [...] halt quasi ungestört (.) also (.) für mich ist teilweise auch ruhe sehr wichtig=also ich mach dann nebenbei son bisschen musik an (.) trink mir mal mein kaffee oder so (.) aber ich hab halt niemanden so (.) der mir die ganze zeit das ohr abkaut

Es als Vorteil zu deuten, während der Coronakrise alleine, ohne didaktisch vermittelte Inhalte von Lehrern und ohne störende Mitschülerinnen und Mitschüler, lernen zu können, findet sich in seiner Strukturlogik auch bei dem Fall der 15-jährigen Nele (Hauptschule, leistungsdistanziert) wieder. Der gesellschaftliche Krisenfall ermöglicht ihr, die schlummernden Kräfte zum eigenständigen Lernen und Verstehen produktiv einsetzen zu können.

ich hatte halt (.) mehr zeit für mich zum lernen (.) ähm (1) weil (1) ich das (.) besser verstehen konnte (.) wenn ich das alleine (.) geübt habe (.) weil ich das bei den lehrern halt fast gar nicht verstanden hab (.) was die (.) mir da erklären wollen (.) und (1) hm (.) ähm (.) seit dem bin ich auch (.) besser in der schule geworden

Die eigenständige Bewältigung der schulischen Anforderungen im Krisenalltag setzt wiederum weitere Möglichkeiten der Selbstfokussierung frei. In Kombination damit, dass viele gesellschaftliche Aktivitäten während der Coronakrise ausfielen oder stark eingeschränkt wurden, entstand ein Raum, der nicht als quälende Langeweile, sondern als willkommene Entlastung des modernen Alltags erfahren wurde:

ich hab halt auch einfach so das gefühl dass (.) so diese ganze entschleunigung gerade jetzt so (.) wir alle die jetzt haben (.) von der beschleunigung dass einfach vieles nicht passiert und vieles nicht umgesetzt werden kann (.) das- das tut mir (.) also mir tut das richtig gut irgendwie

Diese Jugendlichen richten ihre Aktivität nach innen aus. In der Logik des sogenannten Sabbaticals führt die Auszeit vom Gewohnten dazu, im Hier und Jetzt der gesellschaftlichen Krise eine persönliche Mußekrise zu erfahren (Oevermann 2004), wie sie in einem normalen Alltag nur schwer möglich

wäre. Denn erst von Handlungszwängen entlastet zu sein, ermöglicht selbst-reflexive Auseinandersetzungen mit dem eigenen (Geworden-)Sein. In dem Maße, wie im Außen gesellschaftliche Strukturen wegfallen, werden innerpsychisch Ich-Entwürfe formulierbar, die wiederum nach außen funktional stabilisierend und krisenbewältigend wirken. In geradezu idealtypischer Art und Weise formuliert die 13-jährige Marie diesen Möglichkeitsraum der Herstellung einer neuen inneren Ordnung:

Ich hatte Zeit für mich selber, konnte selber bestimmen was ich und wann ich es mache. Ich konnte herausfinden was ich mag, wer ich bin und was ich brauche. Ich konnte mit Dingen aus der Vergangenheit abschließen. Einen Neuanfang machen, um ich selber zu sein.

Auf der sinnstrukturellen Ebene kommt hier das Potenzial, sich in der Krise selbstbestimmt zu erproben – und sei es in der Figur einer übersteigerten adoleszenten Selbstreflexivität beim Verabschieden der Kindheit –, (über-)deutlich zum Ausdruck. Es ist diese kreative wie produktive Kraft des Explorierens, welche den Kern dieses Typus ausmacht. Offenbleiben muss an dieser Stelle die Frage, inwiefern es sich um passagère Bearbeitungsweisen in der Krise handelt oder diese als Routinen in den biografischen Selbstentwurf über die Adoleszenz hinaus integriert werden können. Zumindest die Selbstwirksamkeitserfahrung, ohne fremdbestimmende Zeit- und Handlungsvorgaben handlungsfähig sein zu können, wird biografisch bleiben und potentiell als *Lessons Learned* bei der nächsten Krise abrufbar sein.

4 Adoleszente Bildung(en) im Spiegel der Krise: Bildungstheoretische Perspektive

Im Folgenden schließen wir an eine weitere Studie an, in der 31 Jugendliche und junge Erwachsene von ihren Erfahrungen in und mit Bildungsinstitutionen (Schule und Ausbildung) während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 erzählten (Wischmann 2022). Die Studie zur Coronakrise und ihrer Bedeutung für adoleszente Bildung(en) (CoBiA) wurde im Rahmen eines Forschungsseminars der Europa-Universität Flensburg durchgeführt. Im Zentrum der fallrekonstruktiven Auswertungen (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997) stand dabei eine Analyse der adoleszenten Bildungsprozesse, die als relationale Prozesse zur Herstellung oder zum Erhalt von Handlungsfähigkeit verstanden werden (Wischmann 2021). Die Heuristik orientiert sich an einem Konzept, demzufolge sich adoleszente Bildungsprozesse

„dadurch aus[zeichnen], dass sie im Zusammenhang stehen mit sich in der Adoleszenz vollziehenden Prozessen der Identitätsarbeit sowie in spezifischen Sozialisationskontexten wirksamen Erwartungen und Erwartungserwartungen. Hier wird gleichsam ein doppelter normativer Effekt wirksam, wobei die intersubjektive Verstrickung in intergenerationalen Bezie-

hungen von besonderer Bedeutung ist. Diese – und mit ihr das Konstrukt des adoleszenten Möglichkeitsraums – sind wiederum gerahmt und durchdrungen von gesellschaftlichen, also bspw. geschlechts- und milieuspezifischen, intersektional wirkenden sozialen Strukturen und Diskursen“ (Wischmann 2020: 102).

Um diese zu erheben, wurden narrativ-episodische Interviews (Flick 2011) mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren geführt. Im Rahmen des Interviews, das zunächst mit einer an das narrative Interview (Schütze 1983) angelehnten Erzählaufforderung startete, wurden im Verlauf konkrete Fragen zum Erleben der Krise und zu den Maßnahmen ihrer Bekämpfung gestellt.

Herausgearbeitet wurden eine Aufrechterhaltung von Stabilität und Normalität im Alltag, die prekär gedeutet wird, sowie umfassende Verunsicherungen der Jugendlichen, die nicht zuletzt durch die Institutionen selbst ausgelöst oder verstärkt worden sind. Gleichzeitig kam auch hier zum Ausdruck, dass je nach sozialer Positionierung ganz unterschiedliche Ressourcen zur biografischen Bearbeitung der Krise mobilisiert werden konnten. Grundlegend zeigte sich, ähnlich wie in einer Reihe von Studien (z.B. Andresen et al. 2020), dass die Maßnahmen nicht nur schwerwiegende Folgen für Wohlbefinden und Gesundheit hatten, sondern auch den für Bildungsprozesse zentralen adoleszenten Möglichkeitsraum einschränkten. Die Reaktionen von Seiten der Politik und der Bildungsinstitutionen während des ersten Lockdowns werden von den Jugendlichen kritisiert. Das, was für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende gleichermaßen von besonderer Bedeutung ist, sind die Lehr-Lernbeziehungen, und diese wurden abrupt und radikal abgebrochen. Hinzu kommt die soziale Isolation außerhalb von der (Aus-)Bildung. Soziale Kontakte sind limitiert auf den unmittelbaren familiären Kontext und elektronische Medien. Die Jugendlichen berichten von großen Anstrengungen, ihren Tagesablauf zu konsolidieren. So erzählt etwa die 15-jährige Schülerin C., dass sie Informationen und Aufgaben aus der Schule nurmehr und weitgehend kommentarlos per E-Mail bekam:

und (..) das war denn schon ein bisschen schwierig, das alles so (..) zu händeln, weil man eigentlich wusste, okay, jetzt haben wir eigentlich ne E-Mail bekommen, können aber nochmal ne Stunde warten, bis wir überhaupt anfangen und das hat alles immer (...) ja, den ganzen Alltag auch so den man denn (.) mittlerweile denn so hatte so wirklich das [nuschelt] zu Hause sein und so (.) hat das immer wieder gecrasht.

Als das größte Problem im Rahmen formaler Bildung im Studium erweist sich eine große, aus Sicht der jungen Menschen nicht einzugrenzende Leerstelle: das Fehlen von „Stoff“ und von Substanz sowie einer rahmenden Zeitstruktur, die für Lehr-Lernprozesse konstitutiv sind (Meyer-Drawe 2012), und das Fehlen einer materiellen Lehr-Lern-Beziehung. Beides reißt eine Lücke, die aus Sicht der Interviewten von ihnen selbst geschlossen werden muss, ohne dass sie sich dazu in der Lage sehen. Hier wird ein strukturelles Defizit der Bildungsinstitutionen während des ersten Lockdowns deutlich, das eben nicht

durch das Engagement Einzelner – schon gar nicht der Schülerinnen und Schüler, Studierenden, Auszubildenden selbst – kompensiert werden konnte.

Das zweite Semester ist für mich quasi, also nicht (...). Ich habe in diesem Semester quasi nichts gelernt. Kann man so sagen. Das einzige, wo der Fokus einfach lag, auch so von den Professoren vermittelt, dass wir unsere Leistungen bestehen, und gut is. (K., 21, Student).

Zu fragen ist, ob sich dieses Defizit durch eine bessere digitale Infrastruktur ausgleichen lässt oder ob es nicht tiefer- und weitergehende Problemlagen zu beheben gilt, die die Bildungsinstitutionen (mindestens in vergleichbaren Krisensituationen) betreffen. Das Paradox ist, dass Jugendliche und junge Erwachsene im öffentlichen Diskurs während der andauernden Coronakrise einerseits auf ihre Rolle als Schülerinnen und Schüler etc. reduziert wurden, andererseits aber von ihnen erwartet wurde, als Individuen auf das Wegbrechen der Institutionen – an diese Rollen gebunden – angemessen zu reagieren. Hier wird ein grundlegendes Problem offensichtlich: dass Heranwachsende während der Coronakrise in und durch die Schule und die Post-Bologna-Universität funktionalisiert werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu, und es gab Versuche, der Problematik entgegenzusteuern, nicht zuletzt, weil insbesondere sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende durch sie zusätzlich diskriminiert werden. Es geht somit auch um das Verständnis von Schule und Universität als öffentlichen und politischen Bildungsräumen in der Biografie von jungen Menschen.

5 Fazit und Ausblick

In unserem Beitrag wurde das Zusammenfallen von Adoleszenz- und Gesellschaftskrise am Beispiel der Deutung und Bearbeitung der Erfahrungen und Maßnahmen in der Coronakrise von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen. Abschließend sollen die Erkenntnisse hinsichtlich der methodischen Zugänge und der biografischen Implikationen einer Adoleszenz in gesellschaftlichen Ungewissheitsverhältnissen sowie der damit verbundenen Herausforderungen für Jugendliche gebündelt und eingeordnet werden.

5.1 Methodische Reflexionen der Zugänge zur Krisenwahrnehmung

Zunächst werden die unterschiedlichen Erhebungsmethoden der vier Untersuchungen vergleichend hinsichtlich der Frage diskutiert, wie die Erfahrungen und die Ungewissheit von Jugendlichen in einer akuten Krise exploriert werden können und wie die jeweilige Methode ihren Gegenstand mit hervorbringt.

Die Jugendlichen nutzen grundsätzlich die in den Erhebungssettings eröffneten Artikulationsformate (Bilder, Narrationen und Schrift), um die neuen Anforderungen in ihren Lebenswelten und in der Gleichzeitigkeit von Gesellschafts- und Adoleszenzkrise zu be- und verarbeiten. So wird ein Raum eröffnet, sich reflexiv, teilweise gar „quasi-therapeutisch“, mit der Coronakrise und ihrer eigenen biografischen Situation auseinandersetzen zu können. Vor diesem Hintergrund werden biografische Bewältigungsprozesse angestoßen (Rosenthal 2002), die zugleich erkenntnisreiche Positionierungen und Deutungen zum Ausdruck bringen. Über alle Datenmaterialien hinweg zeigt sich, wie Jugendliche mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen an den öffentlichen Krisendiskurs bildlich und sprachlich (z.B. Home-Office) anschließen, sich an diesen anpassen oder davon abgrenzen. Die Erhebungssettings schaffen damit einen öffentlichen Artikulationsraum, der jenseits sozialer Medien in der Krise für junge Menschen sehr eingeschränkt war. Sie ermöglichen es, gehört zu werden. Dabei zeigen die Auswertungen, dass die Erhebungsmethoden unterschiedliche Artikulations- und Verarbeitungsformen hervorbringen.

In den *Erzählungen* (vgl. 2.2 und 3.) wird insbesondere die Wirkmächtigkeit biografischer Prozessstrukturen für die Ordnung und Sequenzialität des Lebens deutlich. Hier dokumentiert sich bei vielen Jugendlichen über die Interviewstudien hinweg eine ausgeprägte Orientierung an und Konstruktion von institutionellen Ablaufmustern in der Krise durch das Wegbrechen zentraler Bildungsinstitutionen wie der Schule. Mit Bezug auf Schütze (1983) haben die Schulschließungen für diese Jugendlichen biografisches Verlaufskurvenpotential.

Der Zugang über das *Zeichnen von Bildern* (vgl. 1.) eröffnet andere Möglichkeiten der Be- und Verarbeitung der Krise. Die soziale Isolation und das eigene Leiden können in die Zukunft, weit außerhalb der aktuellen biografischen Situation, verlagert und von da aus die aktuellen Entscheidungen und Zumutungen bewertet werden, wie es sich etwa in den dystopischen Bildern zeigt. Zudem bringen die Bilder im Vergleich zu den Narrationen, in denen Jugendliche mitunter sprachlos und ohnmächtig wirken, deutlicher die Emotionen und Befindlichkeiten in einer Krise zum Ausdruck.

In den *schriftlichen Protokollen* (vgl. 2.1 und auch 2.2) können die Jugendlichen ihre biografische Situation selbstreflexiv be- und verarbeiten und somit ihre Gefühlslagen festhalten und archivieren (z.B. wie in einem Tagebuch). Der Verlust der Handlungsrouninen äußert sich in den Zugängen also sehr unterschiedlich, vor allem wird aber deutlich, dass sich das Subjekt in der Krisenbearbeitung und im Versuch der Krisenlösung hinsichtlich biografischer Entwürfe ganz unterschiedlich Ausdruck verschafft und die in der Biografieforchung dominante Form des narrativen Interviews „nur“ einen gewissen Ausschnitt des Subjekts und seiner dynamischen Lebenspraxis einfangen kann (Oevermann 2016). Gerade für Untersuchungen in Krisen ist damit über unterschiedliche Erhebungsmethoden nachzudenken.

5.2 *Biografische Implikationen der Adoleszenz in der Krise*

Über alle Studien und Erhebungsmethoden hinweg zeigt sich bezüglich der Frage „ungewisser Zukünfte“, wie gesellschaftlich kommunizierte Krisen gesteigerte Auseinandersetzungen mit biografischen Entwürfen in der Adoleszenz hervorbringen. Die in dieser Lebens- und Entwicklungsphase ohnehin strukturell notwendigen Positionierungen unterliegen durch sich sowohl auflösende als auch neue äußere Realitäten einem verschärften Druck, neue Selbst- und Weltbilder hervorzubringen (Rademacher/Tressat 2019). Zugleich waren durch die neuen Regeln und die damit verbundenen Verbots-, Kontroll- und Sanktionsmaßnahmen Räume zum Ausprobieren der Ich-Identität eingeschränkt. Der Notwendigkeit für Jugendliche, neue biografische Entwürfe, vor allem neue Zukunftsentwürfe, zu entwickeln und zu integrieren, stehen zugleich gesellschaftliche Orientierungslosigkeit und hohe Regulation gegenüber. Dieses Spannungsfeld zwischen Ungewissheit und Reglementierung in gesellschaftlichen bzw. globalen Krisen bringt gerade Jugendliche in eine paradoxe Situation: Zum einen sind sie, wie die Bilder, die Narrationen und das Geschriebene deutlich machen, massiv in ihrer Mobilität und Freiheit eingeschränkt, auf sich gestellt und mitunter vereinsamt; vor allem verweisen die Ergebnisse auf fehlende soziale Anerkennungsbeziehungen, einen Verlust von Öffentlichkeit und institutionellen Strukturen sowie das Wegbrechen der kulturellen Erprobungsräume. Zum anderen wird den Jugendlichen in der Krise aber auch Verantwortung und Autonomie zugeschrieben, die Herausforderungen und das Vakuum, die durch die Erosion der Alltagsorganisation entstanden sind, in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht zu füllen.

Die biografischen Ungewissheiten der Gegenwart führen aber bei allen Jugendlichen und unabhängig von der Erhebungsmethode zu gesteigerten und vertieften Auseinandersetzungen mit möglichen Zukünften. Das Ineinanderrücken der Krisen zwingt sie förmlich dazu, sich vor dem Hintergrund ihrer Vergangenheit bezüglich der Zukunft zu positionieren, wobei die Krise der gesellschaftlichen Ordnung die Verortung erschweren oder befördern kann. Besonders betroffen sind, so die übergreifenden Ergebnisse, Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus. Die Ergebnisse weisen so darauf hin, dass in Zeiten von Ungewissheit produzierenden gesellschaftlichen Multi- oder Polykrisen ein sowohl stärkerer als auch differenzierterer Fokus auf Jugendliche wie auch auf gesteigerte Ungleichheiten gelegt werden muss (Grunert et al. 2024).

Literatur

- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Universität Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1078> [Zugriff: 05.05.2023].
- Bauman, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2007): *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen/Lengyel, Drorit/Böning, Caroline/Claus, Carolina/Weuster, Nora/Doden, Katharina/Schroedler, Tobias (Hrsg.) (2022): *Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erikson, Erik H. (1957): *Kindheit und Gesellschaft*. Zürich: Pan-Verlag.
- Erikson, Erik H. (1970): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–164.
- Flick, Uwe (2011): *Das Episodische Interview*. In: Oelerich, Gertrud (Hrsg.): *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–280.
- Gravelmann, Reinhold (2022): *Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grundmann, Matthias/Höppner, Grit (Hrsg.) (2020): *Dazwischen – Sozialisationstheorien reloaded*. Weinheim: Beltz.
- Grunert, Cathleen/Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle (2024): Editorial – Einführung in das Beiheft *Jugend(en)*. In: *Jugend(en)*, 70. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 9–14.
- King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2016): *Zukunft zeichnen. Zur Analyse von Zeichnungen in der kulturvergleichenden Kindheits- und Jugendforschung*. In: *Sozialer Sinn* 17, 2, S. 197–232.
- Kleeberg-Niepage, Andrea/Degen, Johanna L. (2023): *Children’s Drawings as Data in Psychology: Replicating William Stern’s 1905 Study on the Land of Plenty*. In: Tseliou, Eleftheria/Demuth, Carolin/Georgaca, Eugenie/Gough, Brendan (Hrsg.): *The Routledge International Handbook of Innovative Qualitative Psychological Research*. London: Routledge, S. 101–124.
- Kleeberg-Niepage, Andrea/Marx, Marie-Theres (2021): „Vom Haben und vom Machen“. *Wie deutsche und ghanaische Kinder ihre Zukunftsvorstellungen zeichnen*. In: *Sozialer Sinn* 22, 1, S. 143–184.
- Kleeberg-Niepage, Andrea/Marx, Marie-Theres (2024): *Kein Schlaraffenland, nirgends. Kinderzeichnungen im historischen Vergleich*. In: *Sozialer Sinn* 25, 1, S. 89–136.

- Lindvall, Pontus (Hrsg.) (2023): Vad är det som händer? Barns bilder om corona-pandemin. Eskilstuna: Svenskt barnbildarkiv.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. Aufl. Paderborn: Fink.
- Müller-Doohm, Stefan (1997): Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–108.
- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155–181.
- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.
- Panofsky, Erwin (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: DuMont.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. In: Parsons, Talcott (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 161–193.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rademacher, Sandra/Tressat, Michael (2019): Positionalität zwischen Sein und Nicht-Sein. Eine rekonstruktive Fotoanalyse von Spiegel-Selfies im Übergang von der Kindheit zur Jugend. In: Sozialer Sinn 20, 2, S. 337–387.
- Rademacher, Sandra/Tressat, Michael (2022): Alltag in der Krise. Psychosoziale Herausforderungen und adoleszente Positionierungen in Zeiten von Corona. In: Budde, Jürgen/Lengyel, Drorit/Böning, Caroline/Claus, Carolina/Weuster, Nora/Doden, Katharina/Schroedler, Tobias (Hrsg.): Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–123.
- Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenthal, Gabriele (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4, 3, S. 204–227.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.
- Thiersch, Sven (2025): Selbstpositionierungen und Bewältigungsformen von Jugendlichen in Krisen. In: Nonte, Sonja/Reintjes, Christian/Gromme, Eva/Karutz, Harald (Hrsg.): Regionale Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in Zeiten von Schulschließungen, Isolation und Quarantäne. Münster: Waxmann.
- Tishelman, Carol/Degen, Johanna L./Weiss Goitiandia, Sofia/Kleijberg, Max/Kleeberg-Niepage, Andrea (2022): A qualitative serial analysis of drawings by thirteen- to fifteen-year-old adolescents in Sweden about the first wave of the Covid-19 pandemic. In: Qualitative Health Research 32, 8–9, S. 1370–1385.
- Walper, Sabine/Reim, Julia/Schunke, Annika/Berngruber, Anne/Alt, Philipp (2021): Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/30354-die-situation-jugendlicher-in-der-corona-krise.html> [Zugriff: 13.09.2022].

- Wischmann, Anke (2020): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–112.
- Wischmann, Anke (2021): Bildung als relationaler Prozess. In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche. Theorie Bilden, Band 43. Bielefeld: transcript, S. 169–188.
- Wischmann, Anke (2022): Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Zukunft – Stand jetzt. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 195–210.
- Wopfner, Gabriele (2012): Geschlechtsorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Sozialwissenschaftliche Ikonologie. Opladen: Barbara Budrich.

Adoleszenz im Spiegel ungewisser Zukünfte? Ein biografieanalytischer Vergleich zwischen Glaubensgemeinschaften und Fridays for Future

Christine Demmer, Rebekka Hahn & Lynn Keyser

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag gehen wir empirisch der Frage nach, welche Rolle unterschiedliche soziale Bezugsrahmen für die Bearbeitung von Ungewissheit in der Lebensphase der Adoleszenz spielen können. Hierfür greifen wir kontrastierend auf Datenmaterial aus zwei verschiedenen Dissertationsprojekten zurück. In beiden Projekten wurden biografisch orientierte Interviews mit jungen Frauen geführt: Für die Interviewpartnerinnen des einen Projekts lässt sich eine familiengeschichtliche Anbindung an russlanddeutsche Glaubensgemeinschaften konstatieren; die Interviewpartner:innen des anderen Projekts identifizieren sich als Teil der Fridays for Future-Bewegung. Wenngleich der Institutionalierungsgrad dieser beiden Bezugsrahmen deutlich variiert, haben sie eines gemeinsam: Für beide stellt der Umgang mit Ungewissheit ein konstitutives Moment dar. So bieten die Glaubensgemeinschaften bei biografischen Übergängen und gesellschaftlichen Wandlungen sinn- und gemeinschaftsstiftende Angebote zur „Kontingenzbewältigung“ (Angehrn 1987). Die Fridays for Future-Bewegung hingegen rückt den Klimawandel mit seinen Folgen in den Fokus eines kollektiven Protests und Engagements. Übergreifend betrachtet bieten beide Bezugsrahmen Perspektiven einer guten, wünschenswerten Lebensführung, die sich als Orientierungsangebote nicht zuletzt für die in der Adoleszenz notwendig werdenden Neuverortungen verstehen lassen, denen wir aus biografieanalytischer Sicht nachgehen.

Ungewissheit wird also in zweifacher Hinsicht relevant: Zum einen jugendtheoretisch gefasst als ein der Adoleszenz innewohnendes Moment; zum anderen als Kennzeichen der beiden betrachteten Bezugsrahmen, die wesentlich auch auf einen Umgang mit ungewisser und potenziell krisenhafter Zukunft gerichtet sind. Im Folgenden wird dieser Zusammenhang ausgearbeitet, indem wir Jugend als ein grundlegend soziales Phänomen betrachten, das zum einen als generational strukturiertes Ordnungsmuster (King 2010) und zum anderen

als zu entwerfendes „Projekt“ (Schierbaum 2020) biografische Wirksamkeit entfaltet. Sodann werden zwei empirische Fälle dargestellt und miteinander verglichen. Abschließend wird, das weitere Datenmaterial der beiden Projekte hinzunehmend, ein Fazit gezogen, in dem wir auf die übergreifend sichtbar werdende Bedeutung von Authentizität für adoleszente Selbstverortungen eingehen.

2 Adoleszenz im Spiegel von Ungewissheit

Mit Vera King (2010, 2013) lässt sich Jugend als generational strukturiertes Ordnungsmuster beschreiben, in dem individuelle und gesellschaftliche Dynamiken ineinandergreifen. Bezogen auf die Jugendlichen zielt dieses gleichermaßen auf Verselbständigung wie auf Aneignung von Gesellschaftlichkeit. Bezogen auf Gesellschaft geht es um Aufrechterhaltung und Erneuerung zugleich, oder, wie Jutta Ecarius formuliert, eine Aufrechterhaltung „im Modus der Erneuerung“ (2020a: 37), die zunächst die Umgestaltung der Generationenbeziehungen selbst betrifft.

Verhandelt wird diese Umgestaltung häufig unter dem Begriff der Ablösung, die in erster Linie innerhalb der Familie, genauer, zwischen Eltern und Jugendlichen, angelegt ist. Wie allerdings King (2010: 15) herausarbeitet, bedeuten jene Ablösungsprozesse nicht nur ein Ablösen *von* den Eltern, sondern auch ein Ablösen *der* Eltern und ihrer Vorrangstellung im Generationengefüge – ein Geschehen, das für beide Seiten mit Ambivalenzen einhergeht. Ein zentraler Gedanke in Kings Überlegungen ist die Annahme, dass die Heranwachsenden im Zuge der Ablösung bereit werden müssen, in ein „passageres ‚Anerkennungsvakuum‘“ (ebd.: 16) einzutreten, sich also von der Anerkennung der generational bedeutsamen Anderen, vorrangig ihrer Eltern, phasenweise unabhängig zu machen, „die damit verbundenen Schmerz-, Einsamkeits- und Verlustempfindungen auszuhalten und produktiv zu wenden“ (King 2013: 67f.).¹ Wichtig dafür werden Beziehungen in anderen, außerfamilialen Konstellationen, wobei King (ebd.: 68) vor allem die Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen herausstellt.

Gleichzeitig legt die in erziehungswissenschaftlichen Diskursen weithin geteilte Auffassung von vielgestaltigen Jugendlichen (Ferchhoff/Neubauer 1997;

1 Wenn King von aner kennungsbezogenen „Verlustempfindungen“ (2013: 68) im Zuge der adoleszenten Ablösungsprozesse spricht, impliziert dies, dass Anerkennung vorher gegeben war bzw. empfunden wurde, was lebenspraktisch nicht immer der Fall sein muss. Dies scheint an anderer Stelle berücksichtigt, wenn King (ebd.: 236) ein übermäßiges Ringen um Anerkennung und Aufmerksamkeit als Ausdruck von sozialen Konstellationen sieht, in denen selbstwertbildende oder selbstwertstabilisierende Beziehungen nur eingeschränkt vorhanden waren.

Harring/Witte/Wrulich 2015) nahe, die von King entworfene Triade zwischen Eltern, Adoleszenten und Peers erweitert zu denken. Theoretisch und empirisch lässt sich argumentieren, dass neben Familie und Gleichaltrigen weitere soziale Bezugsrahmen bedeutsam für die biografischen Orientierungsleistungen in der Adoleszenz werden können, indem sie bestehende, gewählte oder auferlegte, möglicherweise auch erwünschte Zugehörigkeiten markieren, in denen Jugendliche verortet sind oder sich verorten. Im vorliegenden Beitrag werden die Glaubensgemeinschaften und die Fridays for Future-Bewegung als solche Bezugsrahmen verstanden. Eine solche Rahmung, die von sozialer „Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2003)² ausgeht, erlaubt es, bei der Betrachtung von generationalen Verhältnissetzungen und Ablösungen den Blick nicht nur auf familiäre Beziehungen einerseits oder außerfamiliäre Peer-Beziehungen andererseits zu richten, sondern auf unterschiedliche soziale Bezugsrahmen, die für die Heranwachsenden zeitgleich bedeutsam sind.

In diesem Zusammenhang wird die Lebensphase der Adoleszenz häufig als „Möglichkeitsraum“ (King 2010: 15) gefasst, der durch biografische und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse strukturiert ist und der in Abhängigkeit von ungleich verteilten Chancenstrukturen ein Erproben von und Experimentieren mit individuierenden Verhältnissetzungen erlaubt (ebd.: 16), aber auch einfordert (Ecarius 2020a: 38). In der noch offenen Relationierung von Tradiertem und Neuem kann Ungewissheit somit in zwei Richtungen erfahrbar werden, als Gestaltungsfreiheit ebenso wie als Bewältigungsanforderung.

Hier lässt sich Anja Schierbaums Konzeptionalisierung von „Jugend als biografische[m] Projekt“ (2020) einordnen. Jugendliche sind herausgefordert, einen *eigenen* Selbst- und Lebensentwurf zu entwickeln, für den in der Spätmoderne das Leitideal der Authentizität bestimmend wird. Vor der Annahme eines unhintergebar relationalen Selbst bleiben die Jugendlichen dabei gleichzeitig auf die Anerkennung und Bestätigung bedeutsamer Anderer angewiesen (Ecarius 2020a: 40). Die Auseinandersetzung mit sozialen Präskripten einer guten, wünschenswerten Lebensführung bleibt damit wesentlich für die adoleszenten Selbstvergewisserungen. Jutta Ecarius geht davon aus, dass Jugendliche dabei „Mitreitende“ (2020b: 87) im Sinne von Vorbildern, Beratenden, Peers oder eben doch relevant bleibenden Eltern haben. Ihre Beobachtung, dass sich die Erprobung von Neuem „von einem bekannten Ort aus“ (Ecarius 2020a: 47), nämlich verankert im Familialen, vollzieht, bestätigen Studien, die

2 Paul Mecheril entwickelt das Konzept der Mehrfachzugehörigkeit im Kontext von Migration, wie er auch in einem der beiden hier vorgestellten Projekte angelegt ist (siehe Abschnitt 3). Unseres Erachtens greift das Konzept jedoch auch für soziale Konstellationen unabhängig von einem Migrationsbezug, die sich ebenso über spezifische Zugehörigkeitskonzepte beschreiben lassen und in denen – potenziell divergierende – Werte verhandelt werden. Auch Mecheril liefert grundlegende zugehörigkeitstheoretische Überlegungen jenseits natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (Mecheril 2020). Eine dezidierte theoretische Ausarbeitung einer Übertragung bzw. Ausweitung des Konzepts auf andere soziale Kontexte steht u.W. allerdings noch aus.

den anhaltenden Einfluss von familialen Orientierungen hinsichtlich religiöser wie auch politischer Selbstverortungen von Jugendlichen zeigen (Radicke 2014: 45; Faix et al. 2018; Albert et al. 2019; Calmbach et al. 2020; Lütgens 2020). Zugleich verdeutlichen Studien zu Jugendbewegungen, Jugendkulturen und -szenen, wie diese in der Adoleszenz Relevanz für biografische Orientierungsleistungen entfalten, indem sie Orte der Auseinandersetzung und der Aushandlung von Individuations- und generationalen Ablöseprozessen darstellen (zusammenfassend: Silkenbeumer 2023). Ablösung ist demnach nicht als einseitige und zwangsläufig konflikthafte Ablehnung des elterlich Hergebrachten zu verstehen, sondern vielmehr als Umgestaltung von Entwürfen und Lebensstilen im Sinne einer „individuellen Anverwandlung“ (Kuhn/King 2021: 1305), bei der „sowohl Aspekte von Autonomie als auch von Bindung relevant bleiben“ (King 2010: 14). Aufgeworfen ist daher weniger die Frage *ob*, als vielmehr *wie* die je unterschiedlichen außerfamilialen und familialen Bezüge bei der biografischen (Neu-)Verortung in der Adoleszenz ineinandergreifen. Zudem lässt sich biografieanalytisch eruieren, inwiefern Ungewissheit von den Heranwachsenden in diesem Zusammenhang überhaupt relevant gemacht wird. Denn wenngleich Ungewissheit aus adoleszenztheoretischer Perspektive als konstitutives Moment im Übergang von der einen zur nächsten Generation gelten kann und die betrachteten sozialen Bezugsrahmen auf gesellschaftliche, politische und kulturelle Umbrüchereignisse sowie ökologische Krisen (Schwendowius et al. 2023: 1) reagieren, lässt sich annehmen, dass Ungewissheit je nach sozialer Lage standortgebunden wahrgenommen wird und nicht unmittelbar theoretisch, zeitdiagnostisch oder kriseninduziert vorausgesetzt werden kann, sondern vielmehr empirisch zu untersuchen ist (Reiter 2020: 298).

3 Narrative Interviews mit Adoleszenten in russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften und der Fridays for Future-Bewegung

Für die folgenden Überlegungen greifen wir auf Daten aus zwei unterschiedlichen Dissertationsprojekten zurück: Das erste Projekt untersucht die Relevanz von Werten und Zugehörigkeiten in den Biografien junger Frauen aus freikirchlich eingebundenen russlanddeutschen Familien. Das zweite Projekt bearbeitet die Frage, wie Jugendliche, die sich im Rahmen der Fridays for Future-Bewegung engagieren, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs konstruiert werden und welche Normierungen und Idealbilder von Jugend(en) (re-)produziert werden. In beiden Projekten wurden biografisch orientierte Interviews mit jungen Frauen geführt, die wir sequenzanalytisch-rekonstruktiv in gemeinsa-

men Fallwerkstätten ausgewertet haben. Die Interviewten sind zwischen 17 und 30 Jahre alt, wobei die jungen Frauen aus den russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften eher älter sind (zwischen 19 und 30 Jahren) als die Mitglieder der Fridays for Future-Bewegung (zwischen 18 und 19 Jahren). Alle strebten zum Zeitpunkt des Interviews das (Fach-)Abitur an oder hatten es bereits absolviert. Während im Projektbezug zu den russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften ein expliziter Fokus auf Frauen gelegt wird (Hahn/Demmer 2022), haben sich beim Projektbezug zu Fridays for Future vorrangig Frauen zu Interviews bereit erklärt. Dies spiegelt die bekannte Lage wider, dass die Bewegung eine hauptsächlich weibliche (und akademisch geprägte) ist (Rucht 2019: 8). Die Biografinnen des erstgenannten Projekts sind alle in Deutschland geboren, es lässt sich aber eine russlanddeutsche Familiengeschichte konstatieren, während ein möglicher Migrationshintergrund im anderen Projekt kein expliziter Analysefokus ist.

Mit Blick auf die verfolgte Fragestellung lässt sich für beide Bezugsrahmen feststellen, dass sie sinn- und gemeinschaftsstiftende Orientierungsangebote für den Umgang mit biografischen und/oder gesellschaftlichen Ungewissheiten bereithalten. Sie unterscheiden sich allerdings nicht nur im Institutionalisierungsgrad, sondern vor allem mit Blick auf ihre generationalen Strukturen: So sind die russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften selbst als erweiterte Familie angelegt, in die die junge Generation qua Familiensozialisation eingeführt wird. Daneben gibt es altersspezifische Gruppenangebote, die das Aufwachsen in der Gemeinschaft strukturieren, und eine im Jugendalter situierte Taufe als Übergangsritual zum vollwertigen, erwachsenen Mitglied. Insgesamt ist die Zugehörigkeitspraxis auf generationale Weiterführung von Werten und Lebensstilen ausgerichtet (Elwert 2015; Hahn/Demmer 2022). Die Betonung von Kontinuität lässt sich auch als Reaktion auf Erfahrungen von Ungewissheit interpretieren, die zunächst in der geteilten Migrationsgeschichte und der Aussiedlung nach Deutschland verortet werden können. Für die Zeit nach der Aussiedlung zeigen Untersuchungen, wie die Aushandlung von Zugehörigkeiten in einer sich wandelnden Gesellschaft neue Formen von Ungewissheit erzeugt (Löneke 2000; Theis 2006). Gesellschaftliche Ungewissheit lässt sich im Kontext der russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften somit als Ungewissheit von Gesellschaft selbst fassen, die ebenso diffus wie umfassend erscheint und im Modus des Glaubens und der Gemeinschaft bearbeitet wird.

Das erklärte Kernziel der Fridays for Future-Bewegung ist die Einhaltung des Pariser Klimaschutzabkommens von 2015 und damit die Einlösung des 1,5-Grad-Ziels (Fridays for Future 2024a), womit auf ein umgrenzteres Phänomen von Ungewissheit, den Klimawandel und seine Folgen, fokussiert wird als in der Glaubensgemeinschaft. Gleichwohl zeigt sich anhand von veröffentlichten Stellungnahmen, dass ebenso andere gesellschaftliche Krisen und Ungewissheiten zitiert werden und die Bewegung zu ihnen positioniert wird bzw. werden muss, beispielsweise zum Krieg in Nahost (Fridays for Future 2023)

oder zu rassistischen Strukturen (Fridays for Future Bonn 2023), sodass auch hier weiter gefasste Orientierungsangebote gemacht werden. Darüber hinaus lässt sich Fridays for Future als soziale Bewegung einordnen und ist damit fluid in ihren Zugehörigkeitsstrukturen als die russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften. In Deutschland besteht die Bewegung aus über 500 Ortsgruppen, die sich überwiegend über soziale Messengerdienste organisieren (Fridays for Future 2024b). Die Bewegung wird dabei überwiegend von jungen, häufig noch schulpflichtigen Aktivist:innen getragen (Sommer et al. 2019: 11). In ihren Zugehörigkeitspraktiken deutet sich demnach eine generationale Abgrenzung an, indem zum Teil während der eigentlichen Schulzeit demonstriert und vergemeinschaftend proklamiert wird, es dürfe nicht „die alleinige Aufgabe der Jugend sein, Verantwortung für die Priorisierung des Klimaschutzes zu übernehmen“ (Fridays for Future 2024c, ebenso Alber/Daniel 2020: 90ff.). Allerdings scheint ein potentieller Generationen*konflikt* laut Alber und Daniel überwiegend medial konstruiert zu sein und eine Zäsur hinsichtlich zentraler Klimafragen kann „allenfalls zwischen FFF und jenen älteren Generationen konstatiert werden, welche kein Klima- oder Umweltbewusstsein teilen“ (2020: 94). Bei den Akteur:innen sei – bezogen auf ihr soziales Umfeld – eher ein „Bemühen um intergenerationale Kontinuität erkennbar“ (ebd.: 99).

Für den Übergang in die Empirie sind folgende Fragestellungen leitend: Welchen Stellenwert nehmen die sozialen Bezugsrahmen der Glaubensgemeinschaft und der Fridays for Future-Bewegung für die biografische Verhandlung von Ungewissheit in der Adoleszenz ein? Was wird den Jugendlichen in biografischer Perspektive ungewiss und wie werden inner- und außer-familiale generationale Ordnungen moderiert?

4 Falldarstellungen

4.1 Julia Neumann

Julia Neumann ist zwanzig Jahre alt. Zusammen mit zwei ihrer drei Brüder lebt sie bei ihren Eltern in einer Kleinstadt. Von Kindheit an besucht die Familie eine russlanddeutsche Freikirche, deren Mitglieder größtenteils auch verwandtschaftlich mit ihnen verbunden sind und die ein zentraler Ort des Aufwachsens für Julia Neumann wird. Neben den Sonntagen sind auch die Nachmittage und Abende unter der Woche für Zusammenkünfte in der Gemeinde reserviert. Von der „Kinderstunde“ über die „Jungchar“ bis zur „Jugend“ durchläuft Julia Neumann die altersgestuften gemeindepädagogischen Gruppenangebote; daneben nimmt sie zeitweise am Kinderchor teil und besucht die Singstunde und den Gebetsabend. Sie verbringt ihre Freizeit fast ausschließlich in der Gemeinde und bezeichnet sie als ihre „Familie.“

In der Adoleszenz ergibt sich für Julia Neumann jedoch zunehmend eine Diskrepanz zwischen ihrem Wunsch nach authentischem Selbstaussdruck auf der einen Seite und den Zugehörigkeitspraktiken der Gemeinde auf der anderen Seite. Diese Zugehörigkeit thematisiert sie weitgehend anhand impliziter Verhaltensvorgaben, die tradierte Lebensweisen als normativ für die Akzeptanz in der Gemeinschaft setzen. Daran gekoppelt sieht Julia Neumann geschlechterspezifische Freiräume zur Selbstentfaltung, die sie in ihrer Erzählung maßgeblich mit Blick auf die Repräsentation von Weiblichkeit verhandelt. Während in der Gemeinde von ihr erwartet wird, auf figurbetonte Kleidung, „Schmuck und Schminke“ zu verzichten, werden ihr diese in der Adoleszenz zunehmend wichtig. Angelegt findet Julia Neumann ihre Ablehnung der als repressiv empfundenen Gemeindevorgaben in dem liberaleren Erziehungsstil und Wertekonzept ihrer Eltern. Diese nehmen zwar am Gemeindeleben teil, haben ihre Kinder aber ...

„immer schon bisschen (2) wenn man sich mit russlanddeutschen Familien vergleicht, so bisschen auch aus der Gemeinde bisschen freier erzogen, und es war dann so, ich-, mir waren Kinobesuche oder sowas nicht unbekannt. oder ich durfte mich ja auch schminken und Schmuck anziehen und Hosen anziehen“

Vor diesem Hintergrund thematisiert Julia Neumann vorrangig eine persönliche Entwicklung der letzten drei Jahre, bei der die vormals fraglose Zugehörigkeit zur Gemeinde zunehmend ungewiss wird. Kulminierende prekäre Erfahrungen vermitteln ihr das Gefühl, „ungewollt und abgelehnt“ zu sein, und belasten sie gesundheitlich, so dass sie sich schließlich dazu entscheidet, aus der Gemeinde auszutreten. Die Trennung, die in die Zeit der Abiturprüfungen fällt, ist zunächst jedoch nicht konfliktlösend, sondern krisenhaft und ungewiss insofern, als sie eine grundsätzliche Neuorientierung im sozialen Raum erfordert.

Betrachtet man Ungewissheit unter der Perspektive von Gestaltungsoffenheit, dann lässt sich sagen: Durch ihre Abkehr von der Gemeinde eröffnen sich für Julia Neumann neue Möglichkeiten, sich selbst und ihr soziales Umfeld zu entwerfen. Hierfür greift sie zum einen auf ihren Glauben an einen „Gott der Freiheit“ zurück, den sie durch die Krisenerfahrung gestärkt sieht. Zum anderen beruft sie sich auf den Rückhalt, den sie in der stabil bleibenden Beziehung zu den Eltern und Brüdern erlebt. Zugleich wird der Verlust tragender Zugehörigkeiten aber auch als Verlust von Selbst- und Weltgewissheit erlebt: „weil ich mich doch (.) jetzt, gemeindelos? weil ich ausgetreten bin, seh::r, ähm doch leicht verloren fühle?“ Ungewissheit wird also auch im Sinne eines prekären Moments sichtbar.

Adoleszenz stellt sich in Julia Neumanns Erzählung somit deutlich als ein „Erfahrungs- und Möglichkeitsraum“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 240) zwischen eröffnender und beschränkender Ungewissheit dar. Entgegen ihrem ursprünglichen Traum, aus der Kleinstadt „rauszukommen“, sieht sie einen Wegzug

nun vorrangig mit „sehr viel Verabschiedung“ und „sehr viel Neuem“ verbunden. Lieber möchte sie aktuell „einfach (.) zuhause bleiben“ und den von institutioneller Seite bereits zugesicherten Studienplatz an der nächstgelegenen Hochschule annehmen, ohne die noch ausstehenden Rückmeldungen anderer Universitäten abzuwarten.

Als ein ebenso drängendes wie schwieriges Anliegen für Julia Neumann gestaltet sich weiterhin die Suche nach einer neuen Gemeinde mit durchlässigeren Grenzen zur Umgebungskultur. Zum einen geht es ihr darum, einen gleichwertigen Ersatz für einen Zugehörigkeitskontext zu finden, dem sie elementare Bedeutung für ihre Selbstentfaltung beimisst. Sie braucht eine Gemeinde, um, wie sie sagt, „geistlich wachsen“ zu können. Zum anderen scheint sie ihre Herkunftsgemeinde aber auch als einen Wert an sich zu begreifen, als „Familie“, die nicht beliebig austauschbar und deren Verlust schmerzvoll ist. Diese Spannung artikuliert sich, wenn sie ganz konkret eine „Gemeinde ohne Verwandtschaft“ sucht, die sie als „geistliches Zuhause“ erleben und „wo ich wieder etwas (.) Familie nennen kann“.

Ein Jahr nach der Trennung ist die Gemeindefrage weiterhin ein „sehr (2) heikles Thema“ für Julia Neumann, in dem sich ihre Furcht vor erneuter Ablehnung bündelt:

„dieses Gefühl ist nicht schön. dieses (2) du:~, du wurdest~, du bist nicht gewollt. (.) das is:~, das is so: (2) weiß nicht, (.) ich weiß nicht, und das is (2) ein~, ein SCHMERZ, der sich teilweise, wenn ich in einer andern Gemeinde sitze, denke, (2) ja, was is, wenn du dich hier vertraust, und dann wirst du aber (.) nicht geWOLLT“

In der an sie selbst gerichteten Frageformulierung klingt einerseits *sich mit etwas vertraut machen* an, was auf das eigenaktive Durchdringen einer Umgebung und die Annäherung an deren Funktionsprinzipien und Praktiken verweist, hier im Anliegen um ein Verständnis der für Zugehörigkeit erforderlichen Zugehörigkeitskonzepte. Zum anderen verweist *jemandem oder etwas vertrauen* immer auf ein Gegenüber, zu dem man in eine nicht vollends kontrollierbare Beziehung tritt. Dies zur Geltung bringend möchte sie „VORSichtiger sein, weil ich jetzt so=n VERTRAUENSproblem jetzt habe“.

Mit Blick auf die Wahl des Studienortes und das Vorgehen bei der Gemeindegemeinschaft übersetzt sich das Erleben von Ungewissheit in Julia Neumanns biografischer Erzählung in eine Selbstbegrenzung des Handlungsradius und der Handlungsoffenheit, was als biografische Bewältigungsstrategie verstanden werden kann. Darüber angestrebt wird ein Wiedergewinn stabiler Zugehörigkeit, der erzählerisch als Voraussetzung für freiheitliche Selbstentfaltung entworfen wird. Es scheint sich hier Kings (2013: 112) Annahme zu bestätigen, dass individuierende Verhältnissetzungen in der Adoleszenz die Verankerung in verlässlichen Beziehungskonstellationen voraussetzen. Eine Destabilisierung von tragenden Zugehörigkeiten kann sich dann, wie in Julia Neumanns Fall, auch hemmend auf die adoleszenten Umgestaltungen und Entwicklungen auswirken.

Welches Zwischenfazit lässt sich nun aus Julia Neumanns biografischer Erzählung mit Blick auf die aufgeworfene Frage nach dem Umgang mit Ungewissheit in der Adoleszenz ziehen, und welche Rolle kommt verschiedenen sozialen Bezügen dabei zu?

Im Laufe ihres Heranwachsens entwickelt Julia Neumann einen Glauben, der, mit Christel Gärtner gesprochen, „am Maßstab subjektiver Authentizität“ (Gärtner 2013: 230) orientiert ist. Dass sie damit in der Gemeinde an die Grenzen der Anerkennung stößt, tritt als eine fundamentale Erschütterung ihres Zugehörigkeits- und Selbstverständnisses, nicht jedoch ihres Glaubens- und Werteverständnisses aus der Erzählung hervor. Die Zugehörigkeit zur Gemeinde selbst wird ungewiss, während der Glaube weiterhin als Gewissheit verhandelt werden kann.

Als lebensleitend markiert Julia Neumann einen individuierten Glauben an einen Gott, der individuelle Freiheit befürwortet. Der Wertmaßstab der individuellen Freiheit wird im Interview immer wieder zur Begründung ihres Handelns herangezogen, muss aber selbst nicht begründet werden, weil er umgebungskulturell als abgesichert angenommen werden kann und somit ein Moment der Gewissheit darstellt. Dabei verortet Julia Neumann ihre bereits durch familiäre Erziehung und Praxis vorgeprägte Haltung näher bei umgebungskulturellen Orientierungen als bei den Gemeindenormen, die der Erzählung nach auf die Fortführung traditioneller Glaubenswerte und Lebensentwürfe abzielen. In der Gesamtbetrachtung aller Interviews lassen sich hier zwei grundsätzliche Muster unterscheiden: Wo die Interviewpartnerinnen bereits für die Eltern eine Fortschrittlichkeit in Richtung liberalerer Wert- und Welthaltungen reklamieren können, wie es etwa Julia Neumann tut, werden generationale Differenzen und Ablösungsprozesse in der Adoleszenz weniger mit den Eltern und eher in der Gemeinde ausagiert. Wo jedoch die Eltern in Übereinstimmung mit den restriktiven Gemeindevorgaben gesehen werden, erfolgt eine Abgrenzung nicht nur von der Gemeinde, sondern wenigstens phasenweise auch von der Familie und vom Glauben, wodurch Ungewissheit in mehreren Lebensbezügen zugleich virulent wird.

4.2 *Carolina Fricke*

Carolina Fricke ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und lebt mit ihrer Familie in einer Kleinstadt. Sie besucht eine Montessori-Schule und strebt das Fachabitur an. Auf die Interviewfrage, wie es dazu kam, dass sie Teil der Fridays for Future-Bewegung geworden ist, antwortet Carolina Fricke, dass der Klimaschutz „in der Familie und auch in meinem Umfeld [...] halt immer schon viel THEMATISIERT wurde“.

Carolina Fricke markiert die Familie und das soziale Umfeld hier als entscheidend für ihr Engagement und berichtet darüber hinaus, dass der Umweltschutz „einfach so (.) eigentlich auch einfach so (.) ähm (.) GELEBT“ wurde und ihre Familie „schon immer unverpackt“ eingekauft habe. Die Fridays for Future-Bewegung hat der Erzählung nach für Carolina Fricke nicht den Anlass gegeben, sich mit dem Klimawandel zu beschäftigen, sondern die Auseinandersetzung mit der Thematik ist im Familialen bereits angelegt. Analog hierzu ist es ihre ältere Schwester, wie Carolina Fricke berichtet, die sie „so (.) grundsätzlich drauf gebracht“ habe, sich in der Bewegung zu engagieren. Die Klimakrise erweist sich dabei nicht als (neu) erlebte Ungewissheit hinsichtlich der eigenen Zukunft, sondern als stets präsent Thema, das in ihrem Umfeld bereits bearbeitet wird und das dahingehend eher als Gewissheit im Sinne einer unhinterfragten Ausrichtung fungiert. Mit ihrer Beteiligung an der Bewegung kann sie daran unmittelbar anschließen. So qualifiziert Carolina Fricke die Bewegung als „so ein[en] schöne[n] (.) Zusatz“ für sich, wodurch die Lesart gestärkt wird, dass sie die Werte und Praktiken der Familie und des sozialen Umfeldes vorrangig tradiert.

Des Weiteren schätzt Carolina Fricke auch nicht-familiale Generationsältere im Kontext ihres Engagements. Auf die Frage, wie sie es findet, dass auch Angehörige anderer Generationen an der Bewegung und den Demonstrationen teilnehmen, antwortet sie:

„egal, ob (.) alt, jung, (.) ähm (.) genau, weil (.) genau die Leute, die älteren (2) Leute, die bei uns mit (2) laufen (.) ähm, (2) von denen können wir (2) voll viel LERNEN. also die haben ja voll VIEL ERFAHRUNG und sind meist schon (.) MEGA LANG so in Umwelt (.) gruppen aktiv“

Einerseits wird hier eine deutliche Abgrenzung vorgenommen, indem ein Wir konstruiert wird, bei dem die „älteren (2) Leute“ lediglich „mitlaufen“. Andererseits erkennt Carolina Fricke die Generationsälteren als *Wissende* und *Gleichgesinnte* an, von denen die jungen Aktivist:innen „lernen“ können. Damit wird eine formale Abgrenzung geschaffen und darüber Fridays for Future indirekt als Jugendbewegung ausgewiesen, zugleich allerdings das tradierte Generationenverhältnis aufrechterhalten. Dabei werden gemeinsame Werte von jüngeren und älteren Aktivist:innen relevant gemacht. Es scheint ihr daher weder um eine wertbezogene Abgrenzung von ihren Eltern noch von anderen Generationsälteren zu gehen und auch das Generationenverhältnis von Erfahrenen und Noviz:innen wird hier nicht in Frage gestellt. Dennoch scheint in dieser Passage eine Verschiebung im Anerkennungsverhältnis auf: Das von King beschriebene „Anerkennungsvakuum“ (King 2010: 16) scheint eher auf Seite der generational Älteren virulent werden zu können, deren Position nicht gesichert, sondern als anerkenungsbedürftig durch das adoleszente Kollektiv erscheint. Die Beteiligung der generational Älteren an der Bewegung wird anerkannt, solange die jüngeren Aktivist:innen von ihrem Erfahrungswissen profitieren können.

Eine explizite Abgrenzung erfolgt hingegen von Personen, die aus anderen Gründen als den wertbezogenen an der Bewegung teilnehmen:

„ja genau, also das sind einfach (.) ähm (.) (unv.) für (.) viele (.) als jetzt beim jeden so der TREND war (.) UND ähm (..), dass man (.) ich WEIß nicht genau, was so der Grund ist. (.) des (.) war da Leute sind da, (.) die Leute, die da mitgelaufen sind, (2) waren eigentlich nicht WIRKLICH (.), sag ich mal so diese (.) also in Anführungsstrichen (.) ÖKOS SO wie halt (.) so jetzt der feste Kern, der übrig geblieben ist. so, also (.) wir (.) machen ja nicht nur die Streiks, wir leben quasi JA (.) schon dieses (.) äh nachhaltige LEBEN. so sag ich mal“

Diese Sequenz verdeutlicht nochmals, dass für Carolina Fricke das Engagement in der Bewegung lediglich einen „Zusatz“ darstellt, da sie und ihr Umfeld aus ihrer Perspektive bereits *das* nachhaltige Leben führen, auf das es ihr ankommt. Damit zeigt sich an dieser Stelle eine intragenerationale Abgrenzung von denjenigen, die nur an der Bewegung teilnehmen, weil die Bewegung jugendkulturell im „Trend“ liegt. Dabei scheint für Carolina Fricke bei ihrem Engagement weniger die Vergemeinschaftung mit anderen Peers im Vordergrund zu stehen als vielmehr die Absicherung einer Tradierung der Werte und Praktiken ihres sozialen Umfeldes. Es kann davon ausgegangen werden, dass Carolina Fricke durch ihr Handeln in der Fridays for Future-Bewegung die Gewissheit aufrechterhalten kann, dass sich ihr Lebensstil als ‚richtig‘ erweist. Daher kann die Bewegung als passend zu Carolinas Lebensstil gelesen werden. Sie muss im Sinne von King (2010: 16) nicht auf die Anerkennung ihrer Familie beziehungsweise ihres Umfeldes verzichten. Vielmehr zeigt sich, dass umgekehrt die Zugehörigkeit der generational Älteren nicht bedingungslos gegeben, sondern durch die Jüngeren qualifiziert ist.

Als die Teilnahme anderer Peers an der Bewegung rückläufig wird, erzeugt dies für Carolina Fricke – im Gegensatz zu anderen interviewten (ehemaligen) Aktivist:innen – keine Ungewissheit mit Blick auf ihr Handeln oder ihre Zugehörigkeit zur sozialen Bewegung, da sie sich und ihr soziales Umfeld als „feste[n] Kern“ erlebt. Zwar bilden Peers aus der Bewegung in Anlehnung an King (2010: 14) und Ecarius (2020b: 87) wichtige außerfamiliale Bezugspersonen. Erzählerisch stärker herausgestellt wird aber die Bedeutung der Familie, die in Anschluss an Ecarius et al. (2017) als Beratungsinstanz in Bezug auf Fragen gesellschaftlicher und biografischer Ungewissheit verstanden werden kann. Diese beratende Funktion, das wird durch Carolinas Einordnung der Generationsälteren als *Wissende* und *Gleichgesinnte* deutlich, können zudem auch außerfamiliale Generationsältere übernehmen, sofern ihnen ein geteilter Wertehorizont und ein entsprechendes Erfahrungswissen zugerechnet werden.

Bei der Zunahme der anderen geführten Interviews wird deutlich, dass für eine Beteiligung an der Fridays for Future-Bewegung vor allem auch Peerkontakte und mediale Berichterstattungen relevant gesetzt werden. Gerade der ‚Trendcharakter‘ der Klimabewegung wird als motivierend für eine Beteiligung ausgewiesen, wobei die Auseinandersetzung mit Fragen des Klimawandels in den Hintergrund tritt.

5 Fallvergleichende Perspektiven

Was lässt sich nun aus den beiden Fällen und den angedeuteten weiteren Interviews für die aufgeworfene Frage nach der Rolle unterschiedlicher Bezugsrahmen für die Bearbeitung von Ungewissheit in der Lebensphase der Adoleszenz schließen?

In Bezug auf das von King in Anschlag gebrachte phasenweise Durchleben eines „Anerkennungsvakuum[s]“ (King 2010: 16) lässt sich feststellen, dass sich dies in den von uns betrachteten Fällen nicht maßgeblich und wie von King angenommen innerhalb der Kernfamilien zeigt. In beiden vorgestellten Fällen werden die wert- und lebensstilbezogenen Orientierungen, die im Familialen angelegt sind, weitergeführt, das Familiäre wird somit als Moment der Gewissheit konzipiert und tradiert. So kann Julia Neumann ihre Glaubens- und Lebensorientierung am Wert der Freiheit an den von den Gemeindennormen abweichenden „freier[en]“ Erziehungsstil der Eltern anschließen. Carolina Fricke wiederum stellt sich mit ihrem Einsatz für den Klimaschutz in eine familiäre Tradition, die „schon immer“ auf einen nachhaltigen Lebensstil ausgerichtet war. Der gewählte Lebensentwurf der beiden jungen Frauen muss erzählerisch nicht als genuin *eigener* reklamiert werden, vielmehr berufen sich beide Erzählerinnen auf elterliche Werte, die als gesellschaftlich anerkannte Werte (*Freiheit* und *Nachhaltigkeit*) im Interview nicht weiter begründungspflichtig scheinen. Bezogen auf die als konservativ und dahingehend freiheitsbeschränkend markierten Gemeindevorgaben kann Julia Neumann ihre Familiengeschichte als Fortschrittsgeschichte erzählen. In ähnlicher Weise präsentiert sich bei Carolina Fricke die Familiengeschichte als Erfolgsgeschichte, indem sie gegenwartsgesellschaftliche Postulate gelebter Nachhaltigkeit sogar vorausgreifend und in hohem Maße erfüllt.

Möglicherweise auch vor diesem Hintergrund scheinen beide Fälle weiterhin die empirischen Befunde von Jutta Ecarius et al. (2017) zur Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Adoleszenten zu bestätigen. Eine Ablösung im Sinne einer konflikthafter Abgrenzung von den Eltern findet sich in den Erzählungen von Julia Neumann und Carolina Fricke nicht. Vielmehr wird für das, was Ecarius als generationales Ordnungsmuster einer „spätmodernen Jugend“ (2020a: 40) konzipiert, eine auch während der Adoleszenz fortbestehende intime Bindung und Vertrautheit mit den Eltern charakteristisch. Ermöglicht sieht Jutta Ecarius (2020a: 43) dies u.a. durch einen Erziehungsstil des Beratens, der auf eigenverantwortliche, freiheitliche Entscheidungen zielt, eine Abgrenzung von den Eltern somit unnötig macht. Abgrenzung erfolgt in den beiden hier dargestellten Fällen in erster Linie gegenüber den als restriktiv empfundenen Gemeindevorgaben, die im Widerspruch zu einer Wahrnehmung von Authentizität und Autonomie entworfen werden, sowie gegenüber den

gleichaltrigen Mitstreitenden bei Fridays for Future, die in Verdacht gesehen werden, das Anliegen Klimaschutz nicht als *Wert an sich* zu verfolgen, und deren Beteiligung somit als nicht authentisch kritisiert werden könnte.

6 Fazit

Ausgegangen sind wir von einem Vergleich sozialer Bezugsrahmen, in denen in unterschiedlicher Weise Sinnstiftungsangebote zu grundlegenden biografischen und gesellschaftlichen Ungewissheiten angelegt sind. Hier zeigt sich, und das auch mit Blick auf die anderen erhobenen Daten in beiden Projekten, dass die Glaubensgemeinschaften eine deutlich engere biografische Bindung erzeugen. Mögliche Gründe dafür lassen sich in den institutionalisierten Zugehörigkeitskonzepten der Glaubensgemeinschaften verorten, in die die Erzählerinnen in der Regel von Kindheit an über ihre Kernfamilie einsozialisiert sind. Elementarer Bestandteil jener Zugehörigkeitskonzepte sind werthafte Vorstellungen einer guten, wünschenswerten Lebensführung, die in der Adoleszenz allerdings neu verhandelt werden müssen, was mit emotionalen und bisweilen krisenhaften Auseinandersetzungen einhergeht. Mit Blick auf die dabei vollzogenen Ablösungsprozesse wird von den Erzählerinnen explizit differenziert zwischen der Gemeinde als sozialem Bezugsrahmen und dem persönlichen Glauben. Letzterer wird in den meisten Fällen kaum ungewiss, sondern aufrechterhalten und gegebenenfalls so umgearbeitet, dass er als authentisch bejaht und bestätigt werden kann. Die Schwierigkeit bei einer Abwendung von der Glaubensgemeinschaft liegt darin, dass diese nicht nur als Zugehörigkeitskontext begriffen wird, in dem bestimmte Werte und lebenspraktische Vorgaben aufgehoben sind, sondern dass sie darüber hinaus für die Biografinnen einen *Wert an sich* darstellt, der angesichts seiner emotionalen Bindungskraft (Joas 2006: 3) eben nicht beliebig austauschbar und dessen Verlust schmerzvoll ist.

Dies gestaltet sich anders mit Blick auf eine Zugehörigkeit zur Fridays for Future-Bewegung, die – und das verdeutlicht auch das weitere erhobene Interviewmaterial – ohne größere biografische Auseinandersetzung oder gar Krise eingegangen und auch wieder aufgekündigt werden kann. Dies mag in der skizzierten geringeren Institutionalisierung und der überwiegend nicht familial geteilten Zugehörigkeit zur Bewegung – trotz möglicher geteilter Werte – begründet liegen. Auch das Interview mit Carolina Fricke macht deutlich, dass die Überzeugung für ein nachhaltiges Leben grundsätzlich ebenso gut ohne Fridays for Future auskommt. Die Zugehörigkeit zur Bewegung dient der Stützung, bleibt aber als „schöne[r] Zusatz“ optional.

In den anderen Interviews mit Aktivist:innen zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zur Bewegung dazu dient, sich zeitweise mit anderen Peers zu vergemeinschaften, und dass dabei der Inhalt der Bewegung eher als Anlass zur Vergemeinschaftung dient. Die Fridays for Future-Bewegung schafft damit zwar einen Möglichkeitsraum für die vorrangig peerbezogene Auseinandersetzung mit dem Klimawandel als gesellschaftlicher Krise, allerdings ohne dass diese in dem von uns untersuchten Material als eine biografisch erlebte Ungewissheit oder Krise in Erscheinung tritt. Erfolgt die Hinwendung zur Bewegung unabhängig von einer erzählten Kontinuität zur eigenen Familie, deuten die Fälle darauf hin, dass die offerierten werthafteren Angebote der Bewegung keine biografisch tragenden Bindungen erzeugen und die Zugehörigkeit auch wieder „ausgeschlichen“ werden kann, wie es eine Biografin im Interview formuliert. Wird die Zugehörigkeit zur Bewegung wie im dargestellten Fall Caroline Fricke in Kontinuität zum Familialen entworfen, wird möglicherweise auch die potenzielle Ungewissheit des Klimawandels bereits dort bearbeitet, sodass sie keinen Niederschlag in der biografischen Selbstkonstruktion findet.

Der überraschende Befund, dass das vorrangige Sinnangebot einer kollektiven Bearbeitung des Klimawandels kaum biografisch relevant wird, lässt sich möglicherweise werththeoretisch deuten: Denn nach Hans Joas (2006) lassen sich Wertbindungen nicht intentional erzeugen. Dies widerspricht in gewisser Weise den von der Fridays for Future-Bewegung propagierten Forderungen nach „Klimabildung“ (Graber 2024: 146), die darauf abzielen, klimaktivistisches Engagement durch mehr Wissen über den Klimawandel und seine Folgen zu fördern. Handlungsmotivierende Wertbindungen entstehen Joas (2006) zufolge allerdings weniger durch rationale Einsicht und Zustimmung zum Erwünschten als vielmehr in Erfahrungen, die mit einem Gefühl von subjektiver Stimmigkeit und emotionaler Ergriffenheit einhergehen. Dieses mag in der Fridays for Future-Bewegung vorrangig in der Erfahrung der situativen Vergemeinschaftung mit Peers erlebbar sein. Aussichtsreich wäre es unseres Erachtens deshalb, jugend-, wert- und zugehörigkeitstheoretische Perspektiven stärker aufeinander zu beziehen und an ihren Schnittstellen auszuarbeiten, um die Bedeutungsebenen und Wechselwirkungen unterschiedlicher Bezugsrahmen in der Adoleszenz zu untersuchen.

Verbunden sind die Fälle beider Projekte im Wert der Authentizität. Dies geschieht zum einen bei Julia Neumann mit Blick auf die eigene Aufkündigung von Zugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft. Authentizität wird aber auch zur Abgrenzung von der Zugehörigkeit anderer herangezogen, um die eigene Zugehörigkeit in besonderer Weise zu qualifizieren. Dies findet sich zum anderen, wenn Carolina Fricke anderen Aktivist:innen in der Bewegung vorhält, ohne innere Überzeugung lediglich einem „Trend“ zu folgen. Im Projektkontext zu den russlanddeutschen Glaubensgemeinschaften zeigt es sich dort, wo die Fortführung eines traditionellen Lebensmodells als bewusste, freiwillige

Entscheidung markiert wird und nicht etwa als unreflektierte Übernahme familialer Prägung, wovon gleichwohl bei manch anderen Gemeindemitgliedern auszugehen sei. Eine hervorgehobene Behauptung eigener Authentizität, wie sie in diesen Beispielen argumentativ zum Einsatz kommt, finden wir vor allem dann, wenn Familiales fortgeführt wird, das lebenspraktisch nicht im Umgebungskulturellen liegt: Zwar lassen sich Werte wie Nachhaltigkeit oder auch ein religiös begründeter Lebensstil als gesellschaftlich anerkannt bzw. grundsätzlich möglich angeben – lebenspraktisch dürften eine nachhaltige Lebensführung (mit entsprechenden Konsumeinschränkungen) oder ein gottgefälliges Leben im Sinne der hier betrachteten Glaubensgemeinschaften gesellschaftlich jedoch kaum mehrheitsfähig sein. Sie erscheinen daher in besonderer Weise begründungspflichtig, wofür der Verweis auf den übergreifend geteilten „Maßstab subjektiver Authentizität“ (Gärtner 2013: 230) ein probates Mittel scheint.

Abschließend lässt sich sagen: Unserer Analyse nach bieten beide Zusammenschlüsse in unterschiedlicher Weise einen sicheren Möglichkeitsraum, von dem aus *Jugend* ausagiert werden kann: Die als konservativ erlebte Glaubensgemeinschaft, indem man sich von ihren Traditionen abgrenzen und Neues entwickeln kann, ohne dabei die Nahbeziehungen in der Familie zu gefährden; die Fridays-for-Future-Bewegung, indem man sich mit ihr einem auch nach außen sichtbaren jugendlichen Kollektiv anschließt, das über die Zugehörigkeit von generational Älteren entscheidet, ohne dabei das traditionelle Generationenverhältnis in Frage zu stellen.

Literatur

- Alber, Erdmute/Daniel, Antje (2020): Mannheim, provinzialisiert. Eine Gegenthese zur Behauptung des Generationenkonflikts als Motor gesellschaftlichen Wandels auf der Basis von Fallbeispielen aus Benin und Österreich. In: Bogner, Artur/Kößler, Reinhart/Korff, Rüdiger/Melber, Henning (Hrsg.): Die Welt aus der Perspektive der Entwicklungssoziologie. Baden-Baden: Nomos, S. 73–106.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Angehrn, Emil (1987): Religion als Kontingenzbewältigung? In: Philosophische Rundschau 34, 3, S. 282–290.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wie ticken Jugendliche? Band 10531. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Ecarius, Jutta (2020a): Jugend: Moderne und spätmoderne Generationsmuster. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–52. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6_3.
- Ecarius, Jutta (2020b): Spätmoderne Jugend: Optimierung und situatives Selbst. In: Heinen, Andreas/Wiezorek, Christine/Willems, Helmut (Hrsg.): Entgrenzung der Jugend und Verjüngendlichkeit der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 86–101.
- Ecarius, Jutta/Berg, Alena/Serry, Katja/Oliveras, Ronnie (Hrsg.) (2017): Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13754-0_7.
- Elwert, Frederik (2015): Religion als Ressource und Restriktion im Integrationsprozess. Eine Fallstudie zu Biographien freikirchlicher Russlanddeutscher. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10100-8>.
- Faix, Tobias/Künkler, Tobias/Sandmann, Tim/Beckemeier, Daniel (2018): Empirica Jugendstudie 2018. Forschungsbericht. https://www.evjm-hochschule.de/fileadmin/2_Dokumente/5_FORSCHUNG/empirica/2018_Jugendstudie-Forschungsbericht.pdf [Zugriff: 17.05.2024].
- Ferchhoff, Wilfried/Neubauer, Georg (1997): Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske + Budrich. 2. Aufl. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01231-3>.
- Fridays for Future (2023): Statement zur aktuellen Situation. <https://fridaysforfuture.de/statement-zur-aktuellen-situation/> [Zugriff: 18.06.2024].
- Fridays for Future (2024a): Forderungen. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/> [Zugriff: 12.06.2024].
- Fridays for Future (2024b): Mitmachen. <https://fridaysforfuture.de/mitmachen/> [Zugriff: 12.06.2024].
- Fridays for Future (2024c): Unsere Forderungen an die Politik. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/allgemein/> [Zugriff: 28.06.2024].
- Fridays for Future Bonn (2023): Statement zu unserer politischen Arbeit. <https://fridaysforfuture-bonn.de/rassismus-statement/> [Zugriff: 18.06.2024].
- Gärtner, Christel (2013): Religiöse Identität und Wertbindungen von Jugendlichen in Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 65, 1, S. 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0224-7>.
- Graber, Jannis (2024): Vorreiter im Kampf gegen den Klimawandel. Pädagogisches Engagement von Fridays for Future im diskursanalytischen Blick. In: Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Demmer, Christine/Vehse, Paul (Hrsg.): Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 137–154. DOI: <https://doi.org/10.2307/jj.11786268.10>.
- Hahn, Rebekka/Demmer, Christine (2022): Tradierungs- und Transformationsprozesse von Wertbindungen im Kontext russlanddeutscher Familien und Gemeinden: Biographischeanalytische Perspektiven. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 3, 1, S. 1–15. <https://doi.org/10.26043/GISo.2022.5.1>.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Wrulich, Anja (2015): Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland. Aufwachsen unter Bedingungen von Pluralität und Entgrenzung.

- In: Fischer, Jörg/Lutz, Ronald (Hrsg.): *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 12–31.
- Joas, Hans (2006): *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften*. https://mediendiskurs.online/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorized_061017.pdf [Zugriff: 17.05.2024].
- King, Vera (2010): *Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, 1, S. 9–20.
- King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>.
- Kuhn, Magdalena/King, Vera (2021): *Adoleszenz*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1303–1313. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_99.
- Löneke, Regina (2000): *Die „Hiesigen“ und die „Unsrigen“. Werteverständnis mennonitischer Aussiedlerfamilien aus Dörfern der Region Orenburg/Ural*. Marburg: Elwert.
- Lütgens, Jessica (2020): *„Ich war mal so herzlinks“ – Politisierung in der Adoleszenz. Eine biographische Studie. Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 6*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742415>.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. *Interkulturelle Bildungsforschung, Band 13*. Münster/München: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2020): *Soziale Zugehörigkeit. Begrifflicher Umriss eines Phänomens*. In: Rieger-Ladich, Markus/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 37–53.
- Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2006): *Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen*. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–240. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_13.
- Radicke, Christina (2014): *Familiale Tradierungsprozesse in einer Drei-Generationen-Perspektive. Kontinuierliche Veränderungen – veränderliche Kontinuitäten*. Göttingen: Universitätsverlag. DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2014-773>.
- Reiter, Herwig (2020): *Unsicherheit*. In: Schinkel, Sebastian/Hösel, Fanny/Köhler, Sina-Mareen/König, Alexandra/Schilling, Elisabeth/Schreiber, Julia/Soremski, Regina/Zschach, Maren (Hrsg.): *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 293–298. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839448625-048>.
- Rucht, Dieter (2019): *Faszinosum Fridays for Future*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung* 69, 47–48, S. 4–9.
- Schierbaum, Anja (2020): *Jugend – ein „biographisches Projekt“?* In: Heinen, Andreas/Wiezorek, Christine/Willems, Helmut (Hrsg.): *Entgrenzung der Jugend und Verjünglichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer „Neuvermessung“ jugendtheoretischer Positionen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 102–117.

- Schwendowius, Dorothee/Engel, Juliane/Epp, André/Wischmann, Anke (2023): Unge-
wisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrü-
che. Call for Papers der Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs-
und Biographieforschung. [https://www.zsm.ovgu.de/Fachtagungen/Vergangene+
Veranstaltungen/2023/Jahrestagung+der+QBBF/Call+for+Papers.html](https://www.zsm.ovgu.de/Fachtagungen/Vergangene+Veranstaltungen/2023/Jahrestagung+der+QBBF/Call+for+Papers.html) [Zugriff:
12.06.2024].
- Silkenbeumer, Mirja (2023): Jugendforschung und Biographieforschung. In: Nittel,
Dieter/von Felden, Heide/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissen-
schaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim/Basel: Beltz Ju-
venta, S. 404–423.
- Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): Fridays For
Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland.
[https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_
Wissenschaftsportal/03_Publikationen/2019_ipb_FridaysForFuture.pdf](https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/2019_ipb_FridaysForFuture.pdf) [Zugriff:
05.07.2023].
- Theis, Stefanie (2006): Religiosität von Russlanddeutschen. Stuttgart: Kohlhammer.

II. Bildung und biographische Arbeit im Kontext ungewisser Zukünfte und gesellschaftlicher Umbrüche

Umbruch und Ungewissheit zwischen retrospektiver Setzung und zeitgenössischem Erleben. Oder: Warum sozialwissenschaftliche Rekonstruktionen gesellschaftlichen Wandels (auch) auf biographietheoretische Analysen angewiesen sind

Miriam Mathias

1 Hinführung

„In meiner Vereinsamung habe ich kein Geschlecht mehr, ich bin nur ein denkendes und leidendes Wesen, das am Rande einer Gesellschaft ausharrt, in der man ihm keinen Platz gegeben hat, so wie ein Stein, den man nicht eingebaut hat, neben dem Gebäude liegenbleibt, dessen Teil er nicht werden konnte. [...] Aufgrund des Gefühls, das ich im Unterschied zu jenem Stein noch habe, räume ich mich selbst beiseite, um nicht den Stoß der Vorübergehenden zu empfangen, und ich wähle nicht den Platz, der am besten zu jener Anordnung paßt, mit der mich nichts mehr verbindet, sondern den, an dem es mir am wenigsten schlecht ergeht. Mit einem Wort, mir scheint, da ich nicht mehr für die anderen sein kann und nur noch für mich selbst dazusein habe, brauche ich nur noch mich selbst zu befragen, meine Neigungen, mein eigenes Glück“ (Henriette an Rousseau, 26.3.1764, zitiert nach Ritter 1978: 19f.).

Es sind Worte des Leidens, die Henriette – ihr Familienname ist unbekannt – im März 1764 an Jean-Jacques Rousseau richtet, dem sie persönlich nie begegnet ist. Es sind wohlüberlegte Worte, die sie hier formuliert; Worte, die Zeit gekostet haben und auf ein konkretes Ziel ausgerichtet sind: den Mann, dessen Schriften am meisten „mit der Natur, der Erfahrung und der Vernunft übereinzustimmen“ scheinen (a.a.O.: 8), um die Zustimmung zu bitten, eine Lebensart zu verfolgen, die mit den zeitgenössischen Erwartungen an eine Frau massiv bricht. Es sind Worte einer schreibenden Selbsterfahrung, die nach Jahren der „Verwirrung“ (a.a.O.: 14) zu einem von sich selbst entfernten und dadurch glücklicheren Selbst geführt hat. Das Krisenhafte des vergangenen Lebens und insbesondere dessen bewusste Erfahrung, ebenso wie die Sorge wegen Rousseaus möglicher Antwort, sind auf jeder Seite von Henriettes Briefen spürbar.

Während in westlichen Gesellschaftsanalysen seit den 1990er Jahren bedrohliche, angstbesetzte Unsicherheit enthaltende Umbruchprozesse diagnostiziert werden, ist gesellschaftlicher Umbruch in der wissenschaftlichen Aufarbeitung der gemeinhin als *Sattelzeit* verhandelten Übergangszeit von 1750 bis 1850 in aller Regel stark positiv konnotiert: Die Umwälzung des politischen und religiösen Denkens, die Abkehr vom Ständesystem hin zu einer bürgerlichen Gesellschaft und der Wandel der Geschlechtsrollen bilden dabei die Hauptstränge einer Lesart dieses Umbruchs als Fortschritt des gesellschaftlichen Systems in Europa sowie als Befreiung des Individuums aus (standes)gesellschaftlichen Zwängen (u.a. Kergel 2018: 15).

Dass auch die Umbruchphase der Sattelzeit mit erheblichen Verunsicherungen für das einzelne Subjekt und der Verschiebung und Auflösung von Normalitäten einhergeht – ein Aspekt, der in wissenschaftlichen Arbeiten zum 18. Jahrhundert wenig bis keine Beachtung findet – ist Inhalt dieses Beitrags. Unter Heranziehung von Selbstzeugnissen dreier Frauen werden dabei subjektive Erfahrungsstrukturen in ihrem Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Strukturen in den Blick genommen – und zwar solchen, die im Diskurs um die Sattelzeit als Formierungsphase der westlichen Moderne eine zentrale Stellung innerhalb der Lesart einer „Emanzipation des Individuums“ (Träger 1984: 9) einnehmen und darin weitgehend wertfrei bis positiv konnotiert behandelt werden: Freundschaft und romantische Liebe, das Aufkommen einer übergeordneten Ausrichtung gesellschaftlicher und moralischer Fragen an der Vernunft sowie die Liberalisierung gelebter Religiosität.¹

2 Zum Hintergrund: Philosophische und sozialgeschichtliche Perspektiven auf *Aufklärung* als Motor sozialen Wandels

Innerhalb der intellektuellen Bewegung der Aufklärung nimmt die menschliche Vernunft eine Schlüsselrolle ein, indem sie als Leitprinzip für das individuelle und kollektive Handeln propagiert wird. Dies führte zu einer Rationalisierung gesellschaftlicher Fragen und einer kritischen Infragestellung insbesondere theologisch argumentierter Moralvorstellungen. Gleichzeitig förderte die Vernunft als Leitprinzip Bildung und Aufklärung als Mittel zur Verbreitung von Wissen und zur Förderung des rationalen Denkens und kann in diesem Sinne als Werkzeug zur Befreiung des Individuums von Unwissenheit und

1 Diese Aspekte haben sich in der Analyse der Selbstzeugnisse herauskristallisiert und stellen keine abschließende Auflistung dar.

Vorurteilen betrachtet werden (u.a. Klemm/Rolff/Tillmann 1985: 161; zum komplexen Verhältnis zwischen Aufklärung als Anspruch und Einsicht insb. Schmidt-Biggemann 1988: 7–13).

Im religiösen Zusammenhang zeigt sich dies u.a. im Aufkommen deistischer oder natürlicher Theologie, die zwar von einem (guten) Schöpfergott ausgeht, jedoch den Offenbarungsglauben ablehnt und Vernunft und Naturgesetze als Wege des Erkennens von Gottes Plan betont, der von den autonomen Individuen umzusetzen ist. Im Zuge dessen kam es zu einer Infragestellung und Ablehnung von etablierten religiösen Institutionen sowie religiösen Dogmen, was Auswirkungen auf die Vorstellungen von Moral und damit einhergehenden Werten hatte (a.a.O.: 95f.).

Im Kontext der Erstarke individueller Freiheiten in einer bürgerlichen Gesellschaft fällt dem Konzept Freundschaft eine besondere Rolle zu, da diese als eine Möglichkeit angesehen wurde, Selbstverwirklichung zu ermöglichen und sozialen Zusammenhalt zu fördern. Als frei gewählte Beziehung zwischen Individuen², die auf gegenseitigem Respekt und Unterstützung basiert, trug Freundschaft das Potential in sich, individuellen Bedürfnissen nach sozialer Bindung und emotionaler Erfüllung nachzugehen. Freundschaft in der Epoche der Aufklärung kann begrifflich gefasst werden als eine das Jahrhundert bestimmende sozialetische Kategorie, die insbesondere von der antiken und christlichen Morallehre wie auch vom naturrechtlichen Denken geprägt war (Mausser/Becker-Cantarino 1991: VII). Als Charakteristik des Freundschaftsbegriffs des ausgehenden 18. Jahrhunderts kann dabei eine enge Verknüpfung mit den Konzepten Individualität und Liebe gesehen werden. Meyer-Krentler (1991) betont hierbei, dass es sich bei Freundschaft keinesfalls um eine anthropologische Konstante handelt, sondern um ein Konzept, das Bedeutungs- und Relevanzverschiebungen unterliegt und das im 18. Jahrhundert zu einem zentralen Begriff der Selbstdeutung dieser Epoche wurde – bis hin zur Deklaration dieses Jahrhunderts als *Jahrhundert der Freundschaft* (Pott 2004).

Das Konzept Freundschaft ist von dem neu aufgekommenen Konzept romantischer Liebe zu trennen, wobei letzteres grundsätzlich dazu beitrug, die emotionalen und intimen Aspekte von Beziehungen, einschließlich Freundschaften, zu betonen. Auf diese Weise wurde eine Diversifizierung interpersoneller Bindungen erreicht, innerhalb derer zwischen Liebe und Begehren getrennt werden konnte. Im Zuge einer Betonung der Vorstellung, dass jeder Mensch das Verlangen nach und das Recht auf emotionale Erfüllung hatte, kam es zur Entwicklung der Emotionalisierung und Individualisierung des Liebes- bzw. Ehelebens als Leitidee (u.a. Mahlmann 2003: 67).³

2 Die weiterhin bestehende Wirkmacht der Standesordnung ist in diesem Kontext nicht zu vernachlässigen.

3 Zum – aus sozialgeschichtlicher Perspektive – zeitgenössischen in-eins-Fallen von Liebesbeziehungen und Eheschließung siehe auch a.a.O.: 37.

Anders als das Eingangszitat vermuten lassen mag, wird es in diesem Beitrag nur mittelbar um die *Rolle der Frau* im ausgehenden 18. Jahrhundert gehen. Da die herangezogenen Selbstzeugnisse von Frauen stammen und den Geschlechterrollen im Prozess des gesellschaftlichen Umbruchs eine erhebliche Bedeutung zukommt, kann es sich bei den hier behandelten Lebensverläufen nur um eine exemplarische Analyse *weiblicher* Biographizität handeln.

3 Die methodologische Grundlegung der Analyse: eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Biographizität

Um die paradigmatische Perspektive deutlich zu machen, die der hier vorgenommenen Analyse zugrunde liegt, gilt es, die Begriffe *Wirklichkeit* und *Struktur* in ihrer Bedeutung für die im Beitrag beleuchteten biographischen Prozesse kurz zu erläutern. Ich stütze mich dabei auf die Arbeiten von Alfred Schütz in der phänomenologischen Soziologie und verstehe gegenständliche oder begriffliche Objekte als einem Konstruktionsprozess durch die wahrnehmenden Akteure unterliegend. Jeder Sinn eines Begriffs oder Gegenstands ergibt sich somit erst aus dem Verweis auf andere Gegenstände bzw. aus der Struktur, in die der Gegenstand innerhalb des konkreten Wahrnehmungsprozesses eingebettet wird (Schütz/Luckmann 1984: 144). Im Zusammenspiel mit der Rückwirkung dieses Koordinatensystems auf die Sinndeutung und Sinnsetzung der wahrnehmenden Subjekte ist nach Schütz die soziale Wirklichkeit zu sehen. „Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“ (Schütz/Luckmann 1979: 25).

Da die Bindung an die Grundstruktur der lebensweltlichen Wirklichkeit und die Gegenstände der äußeren Umwelt prinzipiell allen Menschen gemeinsam ist, ist die Lebenswelt eines Menschen als von Grund auf intersubjektiv anzusehen. Die Welt von *Ego* überschneidet sich mit der Welt von *Alter*, ohne dass es je zu einer gänzlichen Überlappung kommen kann; jede Situation zeichnet sich daher durch eine doppelte Bestimmung in sozialer Dimension aus: Zum einen haben die für eine Situationsbestimmung relevanten Kategorien einen sozialen Ursprung und sind insbesondere über das Bedeutungssystem Sprache weitgehend sozial objektiviert. Zum anderen werden Situationen von den beteiligten Partnern in wechselseitiger Weise bestimmt (Schütz/Luckmann 1984: 151).

Sowohl die individuelle als auch die soziale Dimension von sozialem Handeln und Situationsbewältigung über einen Lebensverlauf hinweg angemessen zu diskutieren und den darin anklingenden Dualismus von Innen und Außen zu überwinden bzw. zusammenzuführen, erlaubt das Konzept Biographie. Begrifflich gestützt auf die Arbeiten von Bettina Dausien und Peter Alheit fasse

ich biographische Sinnkonstruktionen als subjektive Leistungen von Individuen auf, die grundsätzlich angewiesen sind auf innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen wirksame Orientierungsmuster und interaktive Regeln. Die Erfahrungs- und Wissensstruktur, die der*die Einzelne im Lebensverlauf aufschichtet und über die er*sie in ein Verhältnis zu sich selbst und zur sozialen Welt eintreten kann, bezeichnet der Begriff Biographizität (Alheit 1995: 267f.).

4 Drei Fallminiaturen: Unsicherheit(en) im gesellschaftlichen Umbruch der Sattelzeit

4.1 Henriette. Oder: Das von sich entfernte Selbst

Kommen wir zurück zu Henriette. Zu den Lebensdaten und weiteren Hintergründen der *jeune parisienne inconnue*, deren Briefwechsel mit Rousseau im Jahr 1842 in Form eines Manuskripts, das von ihr selbst verfasst wurde, gefunden und 1902 erstmals veröffentlicht wurde, ist jenseits der Briefinhalte nichts bekannt. Die von ihr im Briefverkehr dargelegten biographischen Daten erlauben im Zusammenspiel mit den Datierungen der Briefe eine grobe Einordnung des Geburtsjahres auf ca. 1735. Die Lebensbeschreibung, die Henriette in ihren beiden ersten Briefen an Rousseau liefert, nimmt ihren Anfang mit der Schilderung der „Katastrophe“ der plötzlichen Insolvenz ihres Vaters und der anschließenden Mittellosigkeit, die von einem Gefühl der Isolation begleitet war, da eine Person fehlte, der Henriette ihre Gedanken anvertrauen wollte (Ritter 1978: 10f.)⁴. Sie sah einzig die Möglichkeit, „alles in mir zu verschließen“, woraufhin sich eine ihre Gesundheit belastende Niedergeschlagenheit einstellte (a.a.O.: 11).

Mit der Mittellosigkeit ihrer Familie sieht sich Henriette zudem gezwungen, sich von der Erwartung an eine eigene Ehe und Kinder zu lösen.

„Es war nicht leicht, von ihnen zu lassen, und der Schmerz, auf sie zu verzichten, war zu groß; außer meiner natürlichen Neigung, die es zu überwinden galt, war da auch noch die beängstigte Eigenliebe zu besänftigen. Nichts fand ich so demütigend, wie den Eindruck eines sitzengebliebenen Fräuleins zu erwecken, das wartet, ohne daß jemand kommt (a.a.O.: 12).

Daraufhin beschloss Henriette, sich „von allem Elend der Frauen freizumachen“ und sich dem Bild eines „redlichen Mannes“ entsprechend zu bilden (a.a.O.: 13). Mit diesem Schritt vollzieht Henriette in eigenen Worten eine Um

4 Die folgenden Zitate aus den Briefen Henriettes stammen alle aus der hier angeführten Quelle.

wandlung, deren Ziel es ist, „mir ein neues Wesen, und wenn auch nur ein nachgemachtes zu geben, das mich vor der Erniedrigung meines wirklichen Daseins bewahrte“ (ebd.).

Diese neue Lebensart wird durch Krankheiten und nicht näher benannte Unglücksfälle erschwert, welche sie daran hindern, ihre angestrebten Lektüren und Studien fortzusetzen. Gleichzeitig wird ein Prozess der Selbstbeobachtung in Gang gesetzt, an dessen vorläufigem Ende – dem Zeitpunkt des Briefwechsels mit Rousseau – sie zu einer Vorstellung ihrer eigenen Person kommt, in der sie sich sowohl vom Bild des sitzengebliebenen Fräuleins als auch vom *nachgemachten Wesen Mann* löst. Die rückblickend von Henriette selbst als „Verwirrung“ bezeichneten Jahre haben sie schließlich gelehrt, „mich selbst zu erkennen“ (a.a.O.: 14). Dieses Selbst ausleben zu dürfen, erbittet sie nun von Rousseau; dem einzigen, dessen Urteil sie zu vertrauen scheint, ob sie dieses neue, mit der gesellschaftlichen Norm und dem – für sie noch viel wichtiger – natürlichen Wesen der Frau à la Rousseau brechende, Sein pflegen und ihr Glück darin suchen darf.

Der emotionale Zustand von Henriette ist laut ihren Briefen grundsätzlich von einer massiven Betrübnis geprägt, in der authentischer Zweifel am (Weiter-)Leben gelesen werden kann: „[I]ch bin zu nichts gut, niemand in dieser Welt bedarf meiner. Ich könnte sie verlassen, wenn ich wollte, ohne daß man es bemerken würde; warum also bleiben?“ (a.a.O.: 43). Verbunden ist dieser Zustand insbesondere mit der so beschriebenen Situation, dass die für das weibliche Geschlecht vorgesehenen Aufgaben der Häuslichkeit keine Ruhe und Zufriedenheit bringen, da sie sich auf keine anderen Personen (Kinder oder Gatte) richten können (a.a.O.: 17f.). Dies führt zu einem Wunsch, sich zu betäuben, „um das Gefühl der Langeweile und des geheimen Schmerzes zu verlieren“ (a.a.O.: 18) und vor sich selbst in der eigenen Zerrissenheit und Leere zu fliehen.

„Es ist damit genug gesagt, um die offenkundigen Widersprüche zu erklären, die in mir sind [...] Wenn ich mich von mir zu entfernen suche, so nicht von mir, die ich achte, sondern von mir, die ich mir im Wege bin, der Gegenstände meines Willens beraubt, von tausend traurigen Gedanken zerrissen, vom Gefühl des Schmerzes entstellt“ (a.a.O.: 43).

Gegenstände, die ihren Geist in Anspruch nehmen, findet sie in Lektüren und Studien; die Nutzung und Ausbildung ihres Verstandes werden zu dem Interesse, das ihrem Handlungsdrang ein Ziel gibt und sie von dem Umstand ablenkt, „nichts zu haben, das an mir hinge“, dass sie lebt, „ohne zu wissen warum“ (a.a.O.: 42). Doch den Umstand, dass diese Studien nicht für ihr Geschlecht vorgesehen sind, empfindet sie lebhaft. Ein Bewusstsein, nicht an „ihrem Platz“ (a.a.O.: 19) in der natürlichen Ordnung zu sein, ist stark ausgeprägt, kann jedoch über die fehlende Schuld an der eigenen Lage ausgehalten werden: „nicht ich habe diese Ordnung verlassen wollen“ (ebd.).

„Da die Gesellschaft mich für sich ausgelöscht und zu etwas Unbrauchbarem gemacht hat, das nirgends passt und sich nirgends einfügt, warum sollte ich hartnäckig irgendwo hingehören wollen? Warum sollte ich sie nicht auch für mich auslöschen, wenigstens in ihren Urteilen über mich?“ (ebd.).

Die empfundene Krise des fehlenden Platzes in der Gesellschaft und die empfundene Vereinsamung eröffnen somit erst den Raum und die entsprechende Legitimation der Freiheit, ein Selbst jenseits von Geschlecht zu entwickeln:

„Ich versuche nun nicht mehr, ein Mann zu sein: es scheint mir gleich, ob Mann oder Frau ist [sic], wenn man nur glücklich ist [...] Hier bin ich, ich existiere, ich weiß nicht warum, aber schließlich bin ich, und die Gesellschaft, die aus mir nichts gemacht hat und mich mir selbst überläßt, muß mir auch das Recht lassen, über mich so zu verfügen, wie es mir zugute kommen wird, und auf meine Weise zu existieren, da ich nicht für sie existiere. Ich darf mir also das am wenigsten schmerzliche Dasein wählen“ (a.a.O.: 34).

Gleichwohl bleibt ihr Zustand ein schmerzvoller und hinterfragender: „Ach, mein Herr, wenn Sie mich doch überzeugen könnten, daß es wirklich meine Schuld ist, wenn ich nicht glücklich bin, und daß noch Zeit ist, es zu werden“ (a.a.O.: 46).⁵

4.2 *Elisa von der Recke.*

Oder: Nur Zuschauerin dessen, was um mich her geschieht

Elisa von der Recke (1754–1833) ist eine seit den 1780er Jahren bekannte deutschbaltische Dichterin und Schriftstellerin. Die postum publizierte Aufzeichnungen und Tagebücher eröffnen einen umfangreichen Blick auf die (weibliche) Lebenswelt am Übergang zur Moderne.

Wie die Henriettes sind auch Elisass Empfindungen über sich selbst geprägt von einem fehlenden Platz, von Gefühlen der Nicht-Zugehörigkeit. Emotional und in politischen Überzeugungen verbunden mit dem Bürgertum, fühlt sie sich dem Adel nicht zugehörig, kann jedoch auch kein Leben in bürgerlichen

5 Stark geneigt, in dem ersten Brief von Henriette eine Falle zu wittern, sich in den eigenen Inhalten seines Menschenbildes zu widersprechen, reagiert Rousseau zunächst mitunter feindselig: „Sie sehen das Falsche der Richtung, die Sie gewählt haben, und während Sie mit ihrem Vorhaben eine andere Richtung einzuschlagen glauben, streben Sie doch auf einem Umweg zum selben Ziel. Nicht für sich selbst wollen Sie sich Ihren Studien widmen, sondern immer noch für die anderen. Sie wollen sich Vorräte an Kenntnissen anlegen, um in späteren Jahren für das Aussehen Ersatz zu schaffen: Sie wollen die Herrschaft des Wissens an die Stelle der Herrschaft des Reizes setzen“ (a.a.O.: 27). Und: „Ihr ganzer Brief ist voller Beweis dafür, daß das einzige Ziel Ihres ganzen Verhaltens bisher gewesen ist, sich in den Augen der anderen in ein vorteilhaftes Licht zu setzen“ (a.a.O.: 28). Eine Zustimmung dazu, sich weiter den Studien zu widmen, spricht er zwar durchaus aus, argumentiert dies jedoch über den Mangel an Alternativen, da Henriette dem falschen Weg schon zu weit gefolgt sei: „Folgen Sie der literarischen Laufbahn, Sie haben keine andere Wahl mehr“ (a.a.O.: 30).

Kreisen führen, denn „die Gewohnheiten meines Körpers, die durch eine fehlerhafte Erziehung bei mir zur Natur geworden sind, sind ebenso schwer abzuliegen“ (Recke/Träger 1984: 273).⁶ So sei es „also natürlich, daß ich unter dem Adel Feinde und im Mittelstande nur laue Freunde habe“ (a.a.O.: 270).

Durch die politische Lage ihres Vaterlandes Kurland innerhalb der politischen Verstrickungen Europas, die für sie einen dauerhaften Wohnsitz in ihrer Heimat unmöglich macht, sind es jedoch eben die sozialen Beziehungen, die Elisas Gefühl der Isolation mildern können.

„Guter Gott, erhalte mir diese wenigen, durch die ich noch Glauben an edle Menschheit habe! – so lange diese leben, fühle ich mich nicht isoliert. Und wird dann in meinem Vaterlande einst Ruhe, so kehre ich zu diesen wenigen zurück, lebe unter ihnen mit wenigem froh und suche es zu vergessen, daß ich Verwandte habe, denen ich mein Vermögen und das Glück meiner Tage opferte“ (a.a.O.: 254).

Gleichwohl sind diese Beziehungen von einem ambivalenten Begriff der Freundschaft geprägt: Die Überhöhung von Freundschaft in Form eines tiefen „Seelenbandes“ (a.a.O.: 203)⁷, wie sie es zu ihrer verstorbenen Freundin Sophie und ihrem verstorbenen Bruder empfunden hat, lässt sie davon überzeugt sein, eine vergleichbare Verbindung nicht wieder finden zu können, womit sie „allein“ bleibt „unter den Menschen“ (a.a.O.: 121). Gleichzeitig verschafft ihr die Erinnerung an eben jene Verbindungen emotionale Festigkeit im Sinne einer Gewissheit, „daß ich an einen Bruder und an meine Sophie mit dem frohen Bewußtsein denken konnte, daß ich geliebt wurde, wie ich liebte“ (a.a.O.: 201). Dies lässt die Erwartung einer Ausgewogenheit empfundener und entgegengebrachter Liebe erkennen. Nicht im selben Maß geliebt zu werden, erscheint als Mangel der eigenen Person.

Eine andere Form der Isolation wird von Elisa auch in Bezug auf ihren „Hang zur Gelehrsamkeit“ (a.a.O.: 105) empfunden, den sie von anderen Menschen, wie auch von ihrem engen Freund Karl Friedrich Geßler (1753–1829), verspottet sieht. „Der Brief schmerzte mich; doch als ich mein Inneres erforschte und fand, daß ich mich zu bilden suche, bloß um das Leben würdig zu benutzen [...] ward ich ruhig“ (a.a.O.: 105). Dem Spott und dem in ihm enthaltenen Vorwurf über das fehlgeleitete Ziel ihrer Studien begegnet Elisa mit einer Selbstvergewisserung über den Zweck ihres Bildungsdrangs, den sie in sich selbst liegend sieht und nicht darin, Aufmerksamkeit zu erhalten und eine Nähe zu männlichen (!) Gelehrten erwirken zu können. Eben darin sieht sie die Aufgabe sich bildender Frauen:

6 Die folgenden Zitate aus den Selbstzeugnissen Elisas stammen alle aus der hier angeführten Quelle.

7 Der Begriff *Seelenband* erfährt in dieser Epoche im Zusammenhang mit Freundschaft mitunter ubiquitär Verwendung. Im Fall von Elisa werden mit diesem Begriff tatsächlich nur ausgewählte Freundschaftsbeziehungen bezeichnet und diese gegenüber anderen Verbindungen hervorgehoben.

Umbruch und Ungewissheit zwischen retrospektiver Setzung und Erleben

„daß das Frauenzimmer, das ihren Geist auszubilden sucht, einzig nur dahin streben muß, sich selbst zu genügen, und die Kunst durch sich glücklich zu sein, muß sie dafür schadloß halten, daß Männer und Weiber es ihr nie verzeihen werden, daß sie nach innerem Reichtum des Geistes und Herzens strebt“ (a.a.O.: 223).

Nach Jahren einer Art diplomatischer Tätigkeit für den Kurländischen Hof in Polen fällt Elisa mit der Anbahnung einer Unterwerfung Kurlands unter das russische Zepter im Zuge der dritten Polnischen Teilung in einen Zustand, der vom Gefühl einer zwecklosen Existenz und Heimatlosigkeit geprägt ist.

Der „Anblick von Flur und Wald [...] sagt mir, daß ich nicht für dieses herumziehende Leben geboren bin. [...] Am liebsten lebte ich in Kurland, aber so, wie es jetzt in meinem Vaterlande aussieht, so kann ich dort nicht existieren, ohne durch bitteren Schmerz gedrückt zu werden. [...] Wie kann ich in meinem Vaterlande leben, solange ich sehe, daß meine Verwandten einen schätzbaren Stand mißhandeln, in welchem ich meine liebsten und mehresten Freunde habe (a.a.O.: 218).

Die politische Lage in Kurland, bezogen auf die dortige Stellung des Bürgertums, lässt sie von einer Rückkehr in ihr Vaterland absehen: „Solange dieser Adel sich wie jetzt beträgt, muß ich in der Fremde umherirren“ (a.a.O.: 228).

Das Gefühl der Nutzlosigkeit ist beeinflusst von der von Elisa wahrgenommenen Stellung der Frau: „als Frauenzimmer bin ich nach Einrichtungen der Staaten nur Zuschauerin dessen, was um mich her geschieht“ (a.a.O.: 291). Insbesondere im Zusammenhang mit Gesprächen um die politischen Entwicklungen in Frankreich nimmt sie bewusst die Rolle einer schweigenden Beobachterin ein.

Diese Gespräche „verschlingen alle andre gesellschaftliche Unterhaltung und bringen gewissermaßen Einseitigkeit des Geistes hervor, weil, wenn man es nicht mit beiden Teilen verderben will, man keinen Gedankenaustausch wagen darf [...]. Kurz – schweigen und die Menschen beobachten, das ist das Beste, was man zu tun hat“ (a.a.O.: 213).

Nahezu selbstkritisch formuliert Elisa, hier bezogen auf die Lage im Vaterland, dass sie nicht Augenzeuge von Unrecht sein könne, „ohne dagegen zu sprechen“ (a.a.O.: 228). Ein Umstand, weshalb sie Gefahr laufe, sich „dem Hasse unsrer Landschaft“ auszusetzen (ebd.), und der unnütz scheint angesichts der Lage, dass der überwiegende Teil der philosophischen Köpfe „sein Urteil nicht durch ein Gespräch mit einem Weibe umstimmen würde“ (a.a.O.: 96).

Tiefes „Wehgefühl“ äußert Elisa über die aufkommende öffentliche Infragestellung der Unsterblichkeit der Seele in den von Aufklärungsgedanken inspirierten gesellschaftlichen Milieus. Insbesondere an Friedrich Schiller (1759–1805) äußert sie harsche Kritik, dass er die Immoralität der Menschen befördere. Hin- und hergerissen ist sie zwischen der Schönheit von dessen theologisch-philosophischem Gedicht *Resignation* und der in dem Gedicht enthaltenen „Lebensphilosophie [...], die leichtsinnigen Lebensgenuß lehrt“ (a.a.O.: 143). Faszination und Abscheu führen sie letztlich zum Dank,

„daß mein Glaube an Unsterblichkeit bis jetzt noch nicht wankend geworden ist. *Die Resignation* habe ich noch nicht, daß ich auch ohne Hoffnung des ewigen Seins alle Verhältnisse des Lebens so heiter ertragen könnte, als ich mich jetzt willig unter dem Gesetze der Notwendigkeit schmiege. Ich bewundere den Charakter, der ohne diese selige Hoffnung die Leiden des Lebens ertragen kann; und selbst diese Stärke des Geistes gewisser Seelen gibt mir die festere Überzeugung, daß so vollkommene Wesen nicht im Staub verstieben können“ (ebd., H.i.O.).

Und doch finden sich in einer nennenswerten Zahl an späteren Tagebucheinträgen Aspekte der Unsicherheit, die von der Infragestellung des ewigen Seins in ihr ausgelöst werden. Diesen begegnet sie quasi rational mit der schieren Unfassbarkeit der Vorstellung, dass die große Zahl an Menschen „nichts als eine Masse toter Knochen“ sein könnte. „Unmöglich können diese denkenden Wesen bloß zur Verwesung geschaffen sein!“ (a.a.O.: 147). Ein weiteres Argument liefert ihr die innigste Freundschaft, die sie zu Sophie und ihrem Bruder empfunden hat:

„Seelen wie die eurigen konnten nicht zur Verwesung geschaffen sein! In der toten Natur ist zu viel Ordnung und Vollkommenheit, als daß ich fürchten könnte, in der Geisterwelt solch ein schreckliches Ding – als Vernichtung – zu finden“ (a.a.O.: 126f.).

4.3 *Louise von Anhalt-Dessau.* *Oder: Ein verschobenes, deplaciertes Leben*

Louise von Anhalt-Dessau (1750–1811) erhält in der Literatur zur Sattelzeit bislang wenig und nahezu ausschließlich Aufmerksamkeit in ihrer Rolle als Ehefrau des für die aufklärerischen Landesreformen bekannten Fürsten Leopold III. Franz von Anhalt-Dessau (1740–1817). Auch ihre Selbstzeugnisse zeichnen ca. ab ihrem 40. Lebensjahr das Bild eines Zustandes von empfundener Sinnlosigkeit. „[Z]u thun habe ich nichts. Denn was ich selbst mir so erzwingen ist nichts. Dieser Stand der Nutzlosigkeit, Ohnmacht, Unthätigkeit ist für mich grausam. Und dabey denke ich immer, es sey meine Schuld“ (Originales Tagebuch: 336).⁸

Anders als bei Henriette taucht hier der Begriff der eigenen Schuld als zusätzlich belastender Aspekt auf, während die persönliche Schuld am unnützen Dasein für Henriette einen erlösenden Charakter aufzuweisen scheint. Dies ist mit unterschiedlichen Einstellungen der Frauen zu grundsätzlich ähnlichen Tagesverläufen zusammenzubringen: Auch bei Louise bilden (neben Besuchen, gelegentlichen Ausflügen und Empfängen etc.) Lektüre, die Anfertigung von Exzerpten aus gelesenen Schriften und Handarbeit die hauptsächlichen täglichen Beschäftigungen. Anders als Henriette und Elisa fasst Louise die eigene geistige Bildung jedoch nicht als unpassende Tätigkeit für sich als adlige Frau

8 Abgesehen von einem Zitat, das entsprechend angegeben ist, stammen die folgenden Zitate aus den Selbstzeugnissen Louises alle aus der hier angeführten Quelle.

auf, sondern findet darin schlicht kein erfüllendes Maß an Zufriedenheit, da diese Tätigkeit keinen wahren Nutzen für sie selbst und für andere darstelle (ebd.).

Eigene Geburtstage und Jahreswechsel werden im Tagebuch Anlässe einer kritischen Reflexion des bisherigen Lebens: „und nun also bin ich alt 52 Jahr 3 Monath und 8 Tage. Ach! Solte? Konte? Ist etwas aus mir geworden?“ (a.a.O.: 562). In der Selbstsicht lautet die Antwort *Nein*. Das „verschobene, deplacierte Leben“ wird jeden Tag stärker gefühlt. „Entweder stehe ich in einem verschobenen Standpunkt oder ich sehe es aus einer unrechten Seite an! Aber ich vermag nichts mehr zu hoffen – denn meine Wünsche sind unerfüllbar“ (a.a.O.: 537).

Diese Wünsche, die uns positiv erfüllt schon bei Elisa begegnet sind, lauten *geliebt zu werden, wie sie selbst liebt*, als Mutter, Freundin oder in einer romantischen Verbindung. Der wahrgenommene Mangel dieser Liebe legt in der Selbstbetrachtung einen Schleier über das vergangene Leben und – insbesondere mit fortschreitendem Alter – auch das zukünftige. Gesehen wird nur der eigene Mangel in zweifacher Weise: die eigene Entbehrung vom Genuss der Liebe sowie die eigene Entbehrlichkeit, da sie für niemanden unentbehrlich sei. Sie sieht sich überzeugt,

„daß das ungenoßene und Entbehrte bisher in mein langen Vergangenen Leben auch jezt ungenoßen gewiß für mich bleiben wird und leider nur das wahre, tiefe empfinden, allein ohne Liebe, ohne herzliche Verbindung wahrer, warmer Freundschaft zu seyn und niemand, niemand mich wahrhaft liebt“ (a.a.O.: 676).

Die Beziehung zu ihrem Sohn Friedrich, dem einzigen überlebenden Kind von Louise, ist als standesgemäß zu beschreiben, jedoch durchaus von tiefen Gefühlen ihrerseits geprägt. Die Erziehung wird maßgeblich von Erziehern und Hofmeistern übernommen; die zum Teil aufbrausenden und überschwänglichen Muttergefühle in Friedrichs Kindheit werden im Tagebuch selten, mitunter nahezu schambesetzt beschrieben:

„[A]ls ich beinahe fertig, kam mein liebes Kind zu mir, und nun kam es mir unmöglich vor, die so lange hervorquillenden, aber doch zurückgehaltenen Tränen noch länger zu dämpfen, denn nun war der mir so grausame Abschiedsaugenblick schon da“ (Tagebuch der Englandreise: 57).

30 Jahre später ist „die Hartnäckigkeit meines Sohnes, die seine Despotie und Intoleranz sowie seine Willensgewalt über seinen Vater mir unausstehlich macht“ (Originales Tagebuch: 571), zu einem Faktor geworden, weshalb Louise versucht, sich vom Dessauischen Hof fernzuhalten. Die Zeit seiner Geburt erscheint nun als „ungenutzt verfloßene Zeit“ (a.a.O.: 360) und wirft die Frage auf, warum „die Liebe zu mir aus ihm gerettet werden“ musste (a.a.O.: 506). Die – sozialgeschichtlich – neue Idee von Liebe und insbesondere einer von Liebe geprägten Mutter-Kind-Beziehung führt für Louise zu einer deprimierenden Negativbilanz.

„So belebte ich dich denn wieder, du Tag der Freude und der Schmerzen, wo ich meinem einzigen lebenden Kinde vor 39 Jahren das Leben gab. O Gott, welche Zeit! Und ach, wie wenig wurde diese Dauer nach ihrem Wert benutzt! Denn es war mir immer, als sey ich kinderlos, so wie ich auch meine Eltern nicht kante und diese heyligen, süßen Bande gar nicht fühlte und nicht fühlen konte und ebenfals die schöne Schwesterliebe und beyde habe ich nicht gekant“ (a.a.O.: 667).

Ihre Suche nach gegenseitiger, freundschaftlicher Liebe konzentriert sich zentral auf ihre Beziehung zu dem von ihr als Vorleser und Reisebegleiter eingestellten Friedrich Matthisson (1761–1831). Aufkommende depressive Phasen von Matthisson und Louise bergen Schwierigkeiten in dieser Verbindung, die bereits durch den idealisierten Freundschaftsbegriff Louises sowie den Umstand, dass die freundschaftliche Verbindung durch ein berufliches Abhängigkeitsverhältnis gebrochen wird, von Beginn an ambivalente Züge enthält.

Matthissons phasenweise bestehende Bedrücktheit und seine von Louise wahrgenommene Traurigkeit liest diese als Mangel innerhalb ihrer eigenen Person, „daß meine Gegenwart, mein täglicher Umgang als für sich selbst betrachtet nicht wohlthätig genug ist, um einen Unglücklichen zu stärken und zu trösten“ (a.a.O.: 141). Ihr Tagebuch drückt die so empfundene soziale Erwartung aus, in einem Zustand der Freundschaft glücklich zu sein. Diese Erwartung besteht nicht nur gegenüber der Gegenseite, sondern auch in Bezug auf ihr eigenes Gefühl. „Hier“, während der ersten Italienreise mit Matthisson, „wo noch wahrhafte Freundschaft, innigstes Teilnehmen jeden meiner Schritte begleitet und bewirkt – hier bin ich nicht glücklich, bin krank und leidend“ (a.a.O.: 141). Das Ausbleiben eines dauerhaft glücklichen Zustands erscheint dabei zum einen – im Rahmen einer selbstkritischen Hinwendung auf das eigene Gefühl – als Ausdruck zu stark empfundenen Leids und zum anderen als Hinweis dafür, dass es sich nicht um wahre Freundschaft handeln kann. Die im Tagebuch wiederkehrend festgehaltenen Wahrnehmungen von Louise, dass Matthisson das Bedürfnis hat, auch Zeit ohne Louise zu verbringen, und dass er sich auch in ihrer Abwesenheit amüsiert, führen sie regelmäßig zur Schlussfolgerung, dass die freundschaftlichen Gefühle Matthissons nicht aufrichtig seien. In dieser Freundschaft und ihren weiteren Verbindungen begegnet ihr nur „LIEBE WIE SIE GAR NICHT IST ODER ALSDANN NICHT LIEBE HEISSEN MÜSTE“ (a.a.O.: 295).

Die Freundschaft zu Matthisson wird immer konfliktreicher; der so empfundene Umstand, nicht in dem Maß Liebe zu erhalten, wie Louise sie zu geben hätte, lässt die vormalis so hoch geschätzte Einsamkeit und Entfernung vom Dessauischen Hof zu einer Verlassenheit werden, die den Wunsch aufkommen lässt, sich selbst des Gefühls und des Sehns nach menschlicher Verbindung zu berauben: „und jedes noch rege Gefühl in mir voll Lieb und Freundschaft sterbe für diese Welt und diese Menschen ab“ (a.a.O.: 508f.). Trauer und Hoffnungslosigkeit dominieren die eigene Perspektive auf persönliche Nahbeziehungen:

„[D]ie Verlaßenheit und Entfernung von alles, was ich vielleicht nur noch lieben kann, obwohl ich es mir kaum denken kann, noch von irgend jemand geliebt zu werden – drückt meine Seele unbeschreiblich zur Trauer nieder. Ich bethe, Seufze, Glaube, hoffe, aber auch darüber bin ich nicht mit mir selbst zufrieden, also wie sehr muß ich dem Vollkommendsten, den ich Anbethe, mißfallen“ (a.a.O.: 673).

Hier drückt sich auch die sich parallel zum Gefühl der Verlassenheit entwickelnde Rückbesinnung auf das Ausleben von Religion in institutionalisierter Form aus. Suchte Louise in ihren 20er und 30er Jahren mit bewusster Distanzierung von schwärmerischer, kirchlicher Religion die Begegnung mit Gott in der Natur, wendet sie sich mit Ende ihrer 40er Jahre nun wieder kirchlich praktizierter Religion zu und setzt sich intensiv mit christlicher Lektüre auseinander. Die vormalige vernunftbasierte, kritische Auseinandersetzung mit Religion erscheint nun leer und haltlos: „Oft wünschte ich mancher meiner Täuschungen und Schwärmereyen, besonders die religiösen mir wieder zurück. – o Gott, mein Gefühl, mein Empfinden, meine Vernunft IST OHNE HÖHERE KRAFT DOCH NUR WANKENT“ (a.a.O.: 316).

5 Fazit

In den Selbstzeugnissen der drei Frauen erscheint die Sattelzeit krisenhafter, als die Lesart der Aufklärung als Formierungsphase der westlichen Moderne, in der sich das Individuum aus standesgesellschaftlichen und religiösen Zwängen lösen kann, zunächst erwarten lässt. Die Vernunft als tragende Säule der Diskussion moralischer und allgemein gesellschaftlicher Fragen und die Fokussierung auf die Bildsamkeit des Menschen bleiben gebunden an das Differenzmerkmal Geschlecht und eröffnen biographische Herausforderungen für die Frauen der Zeit. So bieten die praktizierten Verstandesübungen Henriette einen Ausweg aus ihrer als leidvoll empfundenen Lebenssituation, indem sie sich über diese in die Position versetzen kann, sich reflexiv zur Geschlechterordnung zu verhalten und sich rational von ihr zu lösen. Im handelnden Vollzug scheitert sie jedoch an den eingeschriebenen Geschlechternormen und sucht die Legitimierung ihrer Abkehr vom normierten weiblichen Lebensweg, in Form praktizierter Verstandeschulung, im Urteil Rousseaus.

Mit der kritischen Diskussion überkommener Religiosität werden Sicherheit gebende religiöse Überzeugungen brüchig und erfordern die Arbeit des Subjekts, sich neu zu Fragen des Lebenssinns und moralischen Haltungen zu positionieren. Elisa kann die aufkommende Unsicherheit in Bezug auf die Unsterblichkeit der Seele mit der schieren Unvorstellbarkeit ihrer endgültigen Vergänglichkeit für sich – zwar nicht endgültig aber doch hinreichend – bearbeiten. Louise hingegen bereut nahezu ihre reflexive Auseinandersetzung mit

einer am Offenbarungsglauben orientierten Religiosität, da sie sich durch selbige ihrer haltstiftenden Hoffnung auf Gott beraubt und unsicher in Bezug auf die zu praktizierende Religiosität zurückgelassen sieht.

Errungenschaften der Zeit, wie die Konzepte Mutterliebe oder Freundschaft, eröffnen neue Handlungsräume, stellen jedoch auch Orientierungsmuster dar, in denen das eigene Leben und das eigene Selbst potentiell defizitär erscheinen. Die *neue Normalität* einer auf Gefühl basierten Mutter-Kind-Beziehung bricht mit Louises eigener Erfahrung gelebter Familienstrukturen – sowohl in Bezug auf die eigene Kindheit als auch in Bezug auf die Erziehung des eigenen Sohnes. Diesen Wandel empfindet sie nicht nur lebhaft als schmerzvoll, sondern kann sich ihm auch reflexiv zuwenden. Gleichzeitig vermag sie es nicht, das so empfundene Fehlen entgegengebrachter Liebe auf die Erziehungsstrukturen zu beziehen, weshalb dessen Ursprung als offene Frage bestehen bleibt und als Mangel im eigenen Sein empfunden wird.

Eine ähnliche Herausforderung birgt für Louise das Konzept Freundschaft, das die am Standessystem orientierten Regeln sozialen Handelns relativiert. Diesen Wandel sozialer Gepflogenheiten empfindet Louise als Wertverlust der eigenen Person, den sie nicht über freundschaftliche Liebe ausgleichen kann, weil sie diese nicht in der von ihr erwarteten, idealisierten Weise findet. Für Elisa wiederum birgt das Konzept Freundschaft zwar ein hohes Maß empfundener Liebe, jedoch keine Möglichkeit, soziale Zugehörigkeit zu verspüren. Zwar sind die Grenzen des Ständesystems (auch durch dieses Konzept) verwischt, doch sieht sich Elisa in beiden Kreisen außen vor – ein Umstand, zu dem sie sich biographisch verhalten muss.

Derartige Herausforderungen auf individueller Ebene sichtbar zu machen und die Differenz zur Ideengeschichte der Sattelzeit aufzeigen zu können, sind Forschungsziele, die in ihrer Komplexität nur durch biographietheoretische Analysen von zeitgenössischen Lebensverläufen bearbeitet werden können. Das historische Subjekt des 18. Jahrhunderts vielschichtiger und differenzierter in den Blick zu nehmen, ist eine in großen Teilen noch offenliegende Aufgabe der historischen Bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

Quellen

Originales Tagebuch: Kulturstiftung Dessau-Wörlitz (Hrsg.) (2010): Die originalen Tagebücher der Fürstin Louise Henriette Wilhelmine von Anhalt-Dessau. Auszüge aus den Jahren 1795 bis 1811, 2 Bände. Kataloge und Schriften der Kulturstiftung Dessau-Wörlitz, Bd. 30. Halle an der Saale: mitteldeutscher Verlag.

Recke, Elisa von der/Träger, Christine (1984): Elisa von der Recke. Tagebücher und Selbstzeugnisse. Leipzig: Koehler & Amelang.

- Ritter, Henning (1978): *Mein Herz verlangt nach einer vollkommenen Öffnung. Briefwechsel einer Unbekannten mit Jean-Jacques Rousseau*. München: Hanser.
- Tagebuch der Englandreise: Geyer-Kordesch, Johanna (Hrsg.) (2007): *Die Englandreise der Fürstin Louise von Anhalt-Dessau im Jahr 1775. Kataloge und Schriften der Kulturstiftung Dessau-Wörlitz, Bd. 26*. Berlin: Nicolai.

Literatur

- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotenzial. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 267–307.
- Kergel, David (2018): *Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer.
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter/Tillmann, Klaus-Jürgen (1985): *Bildung für das Jahr 2000: Bilanz der Reform. Zukunft der Schule*. Reinbek: Rowohlt.
- Mahlmann, Regina (2003): *Was verstehst Du unter Liebe? Ideale und Konflikte von der Frühromantik bis heute*. Darmstadt: WBG.
- Mauser, Wolfram/Becker-Cantarino, Barbara (Hrsg.) (1991): *Frauenfreundschaft – Männerfreundschaft. Literarische Diskurse im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer.
- Meyer-Krentler, Eckhardt (1991): *Freundschaft im 18. Jahrhundert, Zur Einführung in die Forschungsdiskussion*. In: Mausер, Wolfram/Becker-Cantarino, Barbara (Hrsg.): *Frauenfreundschaft – Männerfreundschaft. Literarische Diskurse im 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer, S. 1–22.
- Pott, Ute (Hrsg.) (2004): *Das Jahrhundert der Freundschaft. Johann Wilhelm Gleim und seine Zeitgenossen. Ausstellungskatalog, Schriften des Gleimhauses Halberstadt, Bd. 3*. Göttingen: Wallstein.
- Rasch, Wolfdietrich (1936): *Freundschaftskult und Freundschaftsdichtung im deutschen Schrifttum des 18. Jahrhunderts vom Ausgang des Barock bis zu Klopstock*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm (1988): *Theodizee und Tatsachen. Das philosophische Profil der deutschen Aufklärung*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt, Band 1*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1984): *Strukturen der Lebenswelt, Band 2*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Träger, Christine (1984): *Vorwort*. In: Recke, Elisa von der/Träger, Christine (Hrsg.): *Elisa von der Recke. Tagebücher und Selbstzeugnisse*. Leipzig: Koehler & Amelang, S. 9–33.

Vergessenes als Zukunftsentwurf im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche – Zur Bedeutung(slosigkeit) biographischer Arbeit angesichts bedrohlicher Zukunftsszenarien und Polykrisen

André Epp

1 Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Risikogesellschaft bzw. reflexiven Moderne

In der Risikogesellschaft (Beck 1986) bzw. der reflexiven Moderne¹ (Giddens 1990) gestaltet sich das menschliche Leben, bspw. aufgrund der Deinstitutionalisierung kohärenter Lebenslaufmuster, dem Auflösen von Normalbiographien (z.B. Schröer et al. 2013: 13) sowie zunehmender Kontingenzerfahrungen, (oftmals) unüberschaubarer, diskontinuierlicher und fragmentierter. Diese vielmals „nur noch in Bruchstücken erlebte Komplexität gesellschaftlichen Lebens individuell sinnvoll zusammensetzen und zu einem Gesamten in die Biographie zu integrieren, ist sichtbar schwierig[er] geworden, wird aber als grundlegend selbstverantwortliche und vor allem selbstverständliche Aufgabe des einzelnen ‚Ich‘ [in der Risikogesellschaft] vorausgesetzt“ (Justen 2005: 37).

Zum Vorschein kommt dies u.a. im Rahmen von Bildungsübergängen. Trotz des Antizipierens und Abwägens greifen bisher verfügbare und bewährte Handlungen und Prämissen oftmals nicht mehr (Schröer et al. 2013: 16), so dass Bildungsübergänge zunehmend auch für jene ihre integrative Kraft verlieren, für die das Transzendieren bisher mit stabilen Brücken ausgebaut war (Truschkat 2013: 48). Sie werden daher auch als „kritische Lebensereignisse“ (Filipp 2007) und „Zonen der Ungewissheit“ (Walther/Stauber 2007: 30) bezeichnet. In der reflexiven Moderne sind Individuen somit auf-/gefordert, ein größeres Maß an Planungsnotwendigkeit bei gleichzeitiger Abnahme der Planungsmöglichkeiten aufzubringen. Sie müssen nicht nur Handlungsstrategien entwickeln, sondern ihnen wird zunehmend die Leistung abverlangt, biogra-

1 Aufgrund vielfältiger Relationen werden die Begriffe Risikogesellschaft und reflexive Moderne nachfolgend synonym zueinander verwendet. (Feine) Unterschiede sollen damit jedoch nicht eingegeben werden.

phische Arbeit² zu vollziehen, um so – trotz wachsender Unsicherheiten und Ungewissheiten – handlungsfähig zu bleiben (Dausien 2005: 6f.). Biographische Arbeit wird in der Moderne daher auch als eine Schlüsselqualifikation erachtet, die es ermöglicht, die eigene Zukunftsgestaltung „in die Hand zu nehmen“ (ebd.: 7).

Biographische Arbeit erfolgt selbstinitiiert oder wird unbewusst von so genannten signifikanten Anderen im Alltag angestoßen, wie in einer Vielzahl empirischer Studien dokumentiert ist (z.B. Epp 2024b; Hinrichsen 2020). Die eigentliche biographische Arbeit muss allerdings von den Individuen selbst geleistet und vollzogen werden. Charakteristisch für biographische Arbeit ist, dass die Reflexion vergangener Ereignisse darauf ausgerichtet ist, ein tieferes Verständnis für die Vergangenheit und die aktuelle Situation zu erlangen sowie diese Erkenntnisse aktiv in die Aus-/Gestaltung der Gegenwart und Zukunft (mit) einzubeziehen. Im Rahmen biographischer Arbeit können sowohl Barrieren, Probleme und Sackgassen – also Prozesse des Scheiterns und des Fehlschlagens der Krisenbewältigung – als auch produktive Linien und Dynamiken der Identitätsentwicklung erkundet werden und im inneren Gespräch mit sich selbst fokussiert und bearbeitet werden (Schütze 2009).

Im Rahmen biographischer Arbeit, verstanden als die (interpretative) Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein, mit Welt und Selbst, können Individuen ihre eigene Lebensgeschichte in den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang einbetten sowie in einen Erfahrungs-/Strom der von ihnen erlebten Ereignisse und deren Abfolge eintauchen (Detka 2012: 17f.). Dies ermöglicht Individuen, sich zu sich selbst anders ins Verhältnis zu setzen, neue sowie bisher nicht in Erwägung gezogene Perspektiven auf sich zu eröffnen, Erfahrungen und Erwartungen aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, neu zu deuten, anders zu ordnen und zu reorganisieren (Dausien 2005: 6), wie auch Vergessenes (wieder) zu erinnern (Epp/Hinrichsen 2024).

Vergessen darf jedoch nicht mit einem Löschen gleichgesetzt werden, sondern es ist ein vielschichtiges Konzept, das unterschiedliche Formen bzw. Techniken umfasst, wie bspw. Verbergen, Schweigen, Überschreiben, Ignorieren, Neutralisieren, Leugnen und Verlieren (Assmann 2016). Ferner wird hervorgehoben, dass Vergessen durch unterschiedliche „Tiefen“ zu charakterisieren ist: „vom ‚längst Vergessenen‘ über das ‚Verdrängte‘ und ‚Überschene‘ bis zum ‚kurz Entfallenen‘“ (Zirfas 2023: 8). Vergessen muss als das Ansammeln von Schichten betrachtet werden, die in verborgenen Tiefen des Bewusstseins ruhen und in bestimmten Situationen wieder auftauchen können (Assmann 1998: 200). Allerdings wird (wieder-)erinnertes Vergessenes nicht lediglich abgerufen, wie Dateien auf einem Computer, sondern es wird aus der Gegenwart heraus re-/konstruiert. Zudem steht Vergessen in einem parado-

2 Biographische Arbeit ist von Biographiearbeit zu unterscheiden. Letztere ist ein pädagogischer Ansatz, der an erstere anknüpft, die im Alltag, also ohne pädagogisch-institutionelle Rahmungen, vollzogen wird, und diese systematisch unterstützt (Epp 2024a: 266).

xalen Zusammenhang mit Erinnern. „Man muss vergessen, um erinnern zu können, und (sich) erinnern, um vergessen zu können“ (Jörissen/Marotzki 2008: 96). Ohne hier umfassend auf die unterschiedlichen disziplinären und wissenschaftstheoretischen Positionierungen, die im Rahmen der Auseinandersetzungen um Vergessen in Anschlag gebracht werden, eingehen zu können (siehe bspw. Epp/Hinrichsen 2024; Erll 2017), so wird Vergessen übergreifend

„sowohl als ein aktiver als auch passiver Prozess verstanden, der, aufgrund des *körperlichen Eingeschriebenseins*, die Möglichkeit des Wiedererinnerns in Form von *Narrationen* birgt. Voraussetzung hierfür ist die Möglichkeit, den Spuren des Vergessenen zu folgen, welche an soziale und *individuelle Bezugsrahmen* gebunden sind. Entsprechend wird Vergessen (wie auch Erinnern) weder als ausschließlich individuelles noch als alleinig soziales bzw. gesellschaftliches Phänomen betrachtet, vielmehr ist es an der Schnittstelle von *Mikro- und Makroebene*, also von Individuum und Gesellschaft, angesiedelt. Zwar wirken soziale Bezugsrahmen [wie bspw. die Normalbiographie] und damit einhergehende Normen des Vergessens auf das Individuum ein, aber zugleich ist das Individuum an deren Konstitution beteiligt und kann sich den Normen, welche strukturieren, was erinnert und vergessen werden soll, auch widersetzen.“ (Epp/Hinrichsen 2024: 712)

Infolge biographischer Erfahrungsaufschichtung müssen Individuen also nicht nur neue Erlebnisse, sondern ebenso Vergessenes, wie die Sinnüberschüsse ihrer Lebenserfahrung (Epp/Hinrichsen 2024), die beide körperlich eingeschrieben sind und potenziell wieder-/erinnert werden können, an eine bereits bestehende Erfahrungslogik (Alheit/Dausien 2000: 261) anschließen, was Alheit (2008) als Biographizität bezeichnet. Im Laufe ihres Lebens erzeugen Individuen in Bezug auf sich selbst und ihren sozialen Rahmen mehr Sinn, als sie aus der Perspektive ihrer biographischen Selbstthematizierung überschauen (können) (Alheit 2008: 21). Dabei fällt all jenes, was (zunächst) nicht unmittelbar anschlussfähig an den biographischen Erfahrungscode erscheint oder keine Rolle im Hinblick auf die gegenwärtige Ausgestaltung des Lebens spielt, also als unbedeutend erachtet wird, potenziell dem Vergessen anheim. Allerdings können die (vergessenen) Sinnüberschüsse – bspw. durch Anstöße von außen – (wieder-)erinnert und kann somit Vergessenes produktiv für die Konstruktion der eigenen Biographie nutzbar gemacht werden. Das heißt, vergessene und zeitlich (weit) zurückliegende Sachverhalte können aus der Gegenwart (retrospektiv) an den biographischen Erfahrungscode angeschlossen werden.

Ferner steht Individuen das Wissen um die eigene soziale Positionierung in sozialen Differenzverhältnissen, also Differenzkategorien wie Geschlecht, Generation und soziale Lage, die „als institutionalisierte Wissensbestände sozialer Wirklichkeit fungieren“ (Hanses 2003: 27), wie auch der eigene Habituswerb (Bourdieu 1987), oftmals nicht reflexiv zur Verfügung: Ihrer muss sich nicht kontinuierlich vergewissert werden, da sie Individuen als Orientierungen für das eigene Handeln selbstverständlich zur Verfügung stehen (Hanses 2003: 27) und sie als fraglos gegeben und natürlich erscheinen (Schütz/Luckmann 2003). Diese Wissensbestände können somit einerseits als vergessen aufge-

fasst werden, da sie bspw. nicht artikuliert werden können und den Träger:innen nicht bewusst sind. Andererseits dürfen sie aufgrund des körperlichen Einschriebenseins dennoch nicht als vollständig vergessen verstanden werden, da sie potenziell explizierbar gemacht und somit (wieder-)erinnert werden können. Deutlich wird somit, dass Wissensbestände im Gedächtnis mehr oder weniger zugänglich, präsent und zugriffsbereit sind.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Individuen über ein (oftmals) vergessenes „a tergo-Wissen“ (Alheit/Dausien 2000: 277) verfügen, das sie prinzipiell in die Lage versetzt, den sozialen Raum, in dem sie sich bewegen, auszugestalten und auszuschöpfen. Entsprechend haben Menschen – trotz begrenzter Veränderungschancen, in denen Vergessenes wieder zum Vorschein kommen kann – mehr Möglichkeiten, als sie jemals realisieren können (ebd.). Biographien enthalten daher ein beträchtliches Potenzial an „ungelebtem Leben“ (von Weizsäcker 1956), das zwar nicht (unbedingt) problemlos zugänglich ist, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt potenziell – bspw. im Rahmen biographischer Arbeit – (wieder-)erinnert werden kann und das „die Voraussetzung dafür [schafft], dass wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können“ (Alheit 2008: 21). Erlebtes kann somit nicht nur wiedererinnert werden und aus dem Vergessen hervortreten bzw. hervorgeholt werden, sondern es eröffnet ebenso verschiedene Deutungsmöglichkeiten, die in der erinnernden Reflexion innerhalb bestimmter Grenzen modifiziert werden und zu denen sich der Mensch in veränderter Modalität ins Verhältnis setzen kann (Schütz/Luckmann 2003: 91).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass biographischer Arbeit in der Moderne bzw. Risikogesellschaft eine besondere Relevanz für die Aus-/Gestaltung von Zukunft zukommt. Ferner ermöglicht biographische Arbeit nicht nur Vergessenes, wie bspw. „Strukturen biografischer Ordnungs- und Orientierungsmuster (Erlebensgrammatik) einschließlich ihrer Bedingungsrahmen und Wirkmechanismen“ (Glinka 2013: 827), die Individuen oftmals nicht reflexiv zur Verfügung stehen, (wieder-)zu-erinnern, sondern Vergessenes kann auch reflexiv durchdrungen und bearbeitet werden. Folglich kann es also (in modifizierter Art und Weise) an das gegenwärtige Erleben angeschlossen werden.

2 Von der Risikogesellschaft zur Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs

Biographische Zukunftsentwürfe sind gegenwärtig jedoch nicht mehr nur mit strukturellen Ungewissheiten und Unsicherheiten konfrontiert, die konstitutiv für die Risikogesellschaft (Beck 1986) sind, sondern zunehmend auch mit bedrohlichen Zukunftsszenarien und Polykrisen, die das gesellschaftliche Zu-

sammenleben und die planetarischen Grenzen tangieren. Dies zeigt sich nicht nur in den vielschichtigen (global-)gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Umbrücherscheinungen, wie bspw. den Folgen und Auswirkungen globaler ökologischer Katastrophen und Verwüstungen, in Kriegen und Ressourcenkonflikten und der Infragestellung demokratischer Gesellschaftsmodelle, die sich teilweise gegenseitig katalysieren und verstärken, sondern auch in den Semantiken, die in gesellschaftlichen Gegenwartsanalysen in Anschlag gebracht werden. Beispielhaft zeigt sich dies in der zeitdiagnostischen Analyse „Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs“ von Stephan Lessenich, veröffentlicht im Jahr 2022, sowie in dem erstmalig 1986 erschienenen Werk „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ von Ulrich Beck.

Der Begriff *Risiko* verweist auf die Potenzialität, dass unter Umständen etwas Negatives, ein schädliches Ereignis oder etwas Unvorhergesehenes eintreten könnte, aber nicht zwingend eintreten muss. Es handelt sich um eine eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, aus der nicht grundsätzlich etwas Negatives resultieren muss: Erfolgt ein ‚angemessener‘ Umgang mit dem Risiko, können auch vorteilhafte Auswirkungen daraus resultieren. Somit ist Risiko nicht grundsätzlich negativ konnotiert, wie auch das Adjektiv ‚risikofreudig‘ zum Ausdruck bringt. Ferner kann ein Risiko sowohl durch bestimmte Handlungen ausgelöst als auch bearbeitet werden. Zudem weist Risiko auch eine gewisse Zukunftsorientierung auf – die auch im Untertitel von Becks (1986) Publikation zum Ausdruck kommt: „Auf dem Weg in eine andere Moderne“ –, da sich eine mögliche Konsequenz des Risikos erst in der Zukunft manifestieren kann. Des Weiteren muss ein Risiko nicht zwangsläufig und unter allen Umständen eingegangen werden: Es kann, aber muss keine Wahlmöglichkeit bestehen.

Die Redewendung bzw. Formulierung „Am Rande des Nervenzusammenbruchs“ verweist dagegen auf eine äußerst schwierige und belastende Situation, auf einen extremen gegenwärtigen Zustand der (emotionalen, sozialen, gesellschaftlichen) Erschöpfung, Überlastung und Verzweiflung, die darauf verweist, dass die äußerste Grenze des Kollapses, also das Limit, erreicht ist und bei einem „Weiter so“ zeitnah überschritten wird. Neben einer starken Gegenwartsbezogenheit des „Ist-Zustandes“ impliziert ein Nervenzusammenbruch zudem etwas Pathologisches und weniger ein Agieren, wie es bspw. im Rahmen eines Risikos möglich ist, als vielmehr ein Reagieren.

Die groben Ausführungen zu den Begrifflichkeiten machen deutlich, dass bereits der Publikationstitel von Lessenich (2022) eine semantische Zuspitzung bzw. Verschärfung gegenüber dem Publikationstitel von Beck (1986) aufweist. Im Gegensatz zu Letzterem, der mit seinem Titel zum Ausdruck bringt, dass Gesellschaften zukünftig mit Risiken umgehen und mit diesen (angemessen) agieren müssen, verweist Ersterer bspw. auf den pathologischen Zustand des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des Planeten. Oder an-

ders formuliert: Die Gesellschaft der 2020er Jahre entspricht nicht mehr derjenigen der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts. In seiner zeitdiagnostischen Analyse hebt Lessenich (2022) zwei Aspekte im Besonderen hervor:

- Es treten in immer kürzeren Abständen Krisen auf, deren Effekte sich kumulieren, da vorherige noch nicht abgeklungen sind, sodass es zu Polykrisen bzw. Krisenkaskaden kommt.
- Von Poly-/Krisen sind nicht mehr nur „Randmilieus“ betroffen, sondern eine gesellschaftliche Breite. Sie tangieren nun auch jene, die über Normalitätswahrnehmungen und -vorstellungen mitbestimmen.

Lessenichs (2022) zentrale Diagnosen werden nachfolgend – im Sinne eines Gedankenexperiments – exemplarisch auf Befunde von Bourdieu (1982 [1979]) und Leccardi (2012) bezogen: Ersterer veranschaulicht, dass das Milieu der Arbeiterklasse aufgrund mangelnder Ressourcen und prekärer Lebensverhältnisse von einer stärkeren Zukunftsunsicherheit betroffen ist. Vermittelt über den Habitus neigen Angehörige dieses Milieus daher dazu, kaum (biographische) Zukunftsvisionen und -entwürfe zu entwickeln (bspw. im Hinblick auf Bildungsinvestitionen, die sich zumeist erst auf lange Sicht auszahlen), und leben eher einen hedonistischen Lebensstil aus, im Sinne eines ‚von der Hand in den Mund‘. Leccardi kommt in ihren Studien mit der Millennial Generation zu dem Schluss, dass insbesondere (junge) Menschen mit begrenzten wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen keine großen Zukünfte, sondern lediglich eine erweiterte Gegenwart entwerfen (s.a. Meier/Wischmann in diesem Band).

Mit dem Begriff der erweiterten Gegenwart nimmt sie Bezug auf Nowotny (1988), die darunter versteht, dass nur das antizipiert wird, was gerade noch so (biographisch) überblickt werden kann. In ihren Überlegungen zum Begriff der erweiterten Gegenwart hat Nowotny zudem bereits Ende der 1980er Jahre Bezüge zur Endlichkeit des Planeten hergestellt (Nowotny 1988: 29). Sie argumentiert, dass „the spectrum of scarce natural resources and ultimate ecological disasters, to say nothing of the catastrophic vision of a nuclear winter and other forms of global annihilation have introduced an element of closure into the public mood and collective time consciousness“ (ebd.: 17), wodurch das (Ver-)Schwinden von Zukünften begünstigt wird. In ihrem Beitrag von 1988 formuliert sie: „the category of the future is shrinking towards becoming a mere extension of the present“ (ebd.: 27) und dass „we are about to abolish the category of the future and to replace it with that of the extended present“ (ebd.: 26).

Vor dem Hintergrund der zentralen Diagnosen von Lessenich (2022) und Phänomenen wie Future Phobia (Favretti 2023) und Climate Anxiety (Wu/Snell/Samji 2020), wie auch eines grundsätzlich beschleunigten Lebensrhythmus (Rosa 2005) kann daher angenommen werden, dass das Stillstellen von Zukunftsentwürfen nicht mehr nur einzelne Milieus betrifft, wie Bourdieu und

Leccardi resümieren, sondern große Teile der Bevölkerung in der „Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs“. Kurz: Das Entwerfen großer (biographischer) Zukünfte ist einer erweiterten Gegenwart gewichen, da dieser aufgrund der Polykrisen eine dringlichere Bedeutung zukommt. Das Stillstellen von Zukunftsentwürfen zeigt sich ebenso im Festhalten an reaktionären Orientierungen, wie bspw. im Kampf und Kampagnen gegen eine ökologische Transformation, der Leugnung des (insbesondere von weißen Menschen mit hohem sozioökonomischem Status gemachten) Klimawandels und dem Zuwachs rechter Parteien (bspw. Quent/Richter/Salheiser 2022).

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich vor allem zwei zentrale Fragestellungen:

1. Welche Relevanz kommt biographischer Arbeit im Hinblick auf autonome Zukunftsgestaltung(en) von Individuen in einer Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs (überhaupt) noch zu und
2. wie können jenseits einer erweiterten Gegenwart größere (biographische) Zukünfte (wieder) entworfen werden?

Nachfolgend werden erste Überlegungen zu den aufgeworfenen Fragen entwickelt. Im Rahmen dessen wird sich auf Studien bezogen, in denen Biographien von Sterbenden perspektiviert wurden. Eine bedeutende Erkenntnis dieser Forschungsarbeiten ist, dass für Sterbende eine erweiterte Gegenwart, wie sie bspw. im Anliegen, eine bestimmte Person nochmals zu sehen, zum Ausdruck kommt, sowie eine existenzielle Zukunftslosigkeit (Hanses/Heuer/Paul 2015: 149f.) konstitutiv sind. Dies schlägt sich in der Strukturierung biographischer Narrationen nieder (Hanses/Heuer/Paul 2015: 149f.) und schwingt teils auch in gegenwärtigen Gesellschaftsdiagnosen mit (z.B. Lessenich 2022). Entsprechende Studien können daher wertvolle Hinweise, Anknüpfungspunkte und produktive Vergleichsmöglichkeiten im Zusammenhang mit den angesprochenen Fragen liefern.

3 Erweiterte Gegenwart und existenzielle Zukunftslosigkeit als relevante Strukturierungen in biographischen (Neu)Konstruktionen von Sterbenden

Untersuchungen zu Biographien von Sterbenden veranschaulichen, dass sich das Bewusstwerden des zeitnahen Ablebens, also die „existenzielle [...] Zukunftslosigkeit“ (Hanses/Heuer/Paul 2015: 149), auf die biographische Erzählung niederschlägt, da von einem veränderten Standpunkt aus gesprochen wird (ebd.: 145). Das zu erwartende Lebensende evoziert „einen anderen Blick auf das eigene Leben und erfordert eine andere Selbstdarstellungspraxis“ (ebd.:

146), wodurch die biographische Erzählung nachhaltig modifiziert wird und sich deutlich von solchen, in denen bspw. um die Herstellung einer „normalen“ Lebenspraxis gerungen wird, unterscheidet (Paul/Heuer/Hanses 2012; Hanses/Richter 2011).

Aufgrund der Nicht-Erwartbarkeit sowohl der individuellen Zukunft als auch der Interaktionen mit anderen Personen und Institutionen eröffnet sich für Sterbende ein Freiraum, der es ihnen ermöglicht, sich auf eine „neue“ narrative Art und Weise zu entfalten. Das Wegbrechen eines Zukunftsbezugs schafft folglich das Handlungspotenzial bzw. die Möglichkeit für die Entfaltung neuer Formen von Biographizität (Hanses/Heuer/Paul 2015: 150). „Das eigene Leben kann neu konstruiert und entfaltet werden, ein Potential mit dem auch die aktuelle Lebenssituation anders aufgegriffen werden kann“ (ebd.: 152).

Charakteristisch für die biographischen Neukonzeptionen ist, dass Dramen, Tragödien, Konflikte, Kontroversen und (reibungsvolle) Aushandlungen nicht thematisiert oder in einer maximalen Raffung beschrieben und somit keinerlei Detaillierungen zur Darstellung gebracht werden – sie also dem Vergessen anheimfallen (sollen). Schütze (2022) beschreibt diese Darstellungsweise in autobiographischen Stegreiferzählungen als extreme Lakonizität, der eine schmerzeingrenzende Funktion zukommt. So verdrängen Sterbende u.a. Ängste, schicksalhafte, verhängnisvolle und schockierende biographische Umstände und Ereignisse, wie bspw. weitreichende soziale und körperliche Folgen eines Suchtprozesses, schwere Lebenssituationen, Leiden oder innere Kämpfe und Aushandlungen mit relevanten Anderen oder lassen diese Dinge aus (Hanses/Heuer/Paul 2015: 146–150). „Die Geschichten zeichnen sich durch Konfliktfreiheit und Abgeschlossenheit aus.“ (Paul et al. 2017: 230) Es kommt zur Entdramatisierung spezifischer biographischer Ereignisse oder der gesamten Biographie. Im Fokus der Erzählung stehen keine „Problembeschreibung[en] und -bearbeitung[en], sondern vielmehr geht es darum, ein ‚Bild‘ des eigenen Lebens zu modulieren, dass [sic] so in sich ruhen kann und keine weitere biographische Bearbeitung und Infragestellung herausfordert“ (Hanses/Heuer/Paul 2015: 150). Da mit dem erwartbaren zeitnahen Ableben die Zukunft für Sterbende an Aushandlungs- und Gestaltungspotenzial verliert, da für sie lediglich eine erweiterte Gegenwart konstitutiv ist, werden krisenhafte Situationen nicht in eine biographische Stringenz eingewoben (Paul et al. 2017: 234f.). Aufgrund der „existenziellen Zukunftslosigkeit“ (Hanses/Heuer/Paul 2015: 149) muss die Vergangenheit nicht mehr bearbeitet werden, sodass keine Problematisierung des eigenen Lebens erfolgt.

Ferner werden die Erzählungen „nicht in Gestalt einer biographischen identitätsgenerierenden Gesamtformung“ (Paul et al. 2017: 230) organisiert, sondern große Erzähllinien bleiben unverbunden. „Die Erzählungen sind durch die Aneinanderkettung von Ereignissen gekennzeichnet“ (ebd.) und eine Verknüpfung dieser bleibt aus.

Insgesamt veranschaulichen die Befunde, dass Sterbende das eigene Leben neu konstruieren und entfalten, also biographische Neukonzeptionalisierungen entwerfen (Hanses/Heuer/Paul 2015: 152), im Rahmen derer jedoch viele biographische Erlebnisse dem Vergessen anheimfallen. Zudem legen die Ausführungen ebenso nahe, dass biographische Leistungen, wie das Vollziehen biographischer Arbeit, stillgestellt bzw. beschränkt werden.

4 Überlegungen und Suchbewegungen: Vergessenes als (tragender) Zukunftsentwurf?

Im Hinblick auf die aufgeworfenen Fragen, welche Relevanz biographischer Arbeit hinsichtlich autonomer Zukunftsgestaltung von Biograph:innen in einer Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs überhaupt (noch) zukommt und wie größere biographische Zukünfte wieder entworfen werden können, möchte ich, unter Bezugnahme auf die dargestellten Befunde zu den Biographien von Sterbenden, nachfolgend erste, jedoch nicht abschließende, Überlegungen entfalten.

Verdeutlicht wurde, dass Sterbende ihre Biographien so modifizieren, dass diese in sich ruhen können und keine weiteren biographischen Bearbeitungen erforderlich erscheinen lassen (Hanses/Heuer/Paul 2015: 150). Es wird also Jenes vergessen, was nicht in das Setting einer in sich ruhenden Biographie passt (auch Dimbath 2020). Das Auslassen und/oder die Entdramatisierung konfliktgeladener biographischer Ereignisse kann somit als eine Form des biographischen Vergessens gedeutet werden. Aufgrund der existenziellen Zukunftslosigkeit sowie des Sachverhalts, dass (biographische) Zukunftsentwürfe für Sterbende jenseits einer erweiterten Gegenwart nicht (mehr) möglich sind, kann Vergessen bzw. das ins-Vergessen-Drängen von Erlebnissen und Erfahrungen – im Sinne eines nicht mehr Wissen(-Wollens) – als konstitutiv für ihre Biographien bzw. biographischen Konstruktionen erachtet werden. Assmann (2016: 8) zufolge kommt jedoch dem Vergessen in seinen vielfältigen Facetten und Funktionen, mit dem Biograph:innen wie auch Gesellschaften ihr Verhältnis zueinander wie auch ihr Verhältnis zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und damit ihre jeweilige (Bildungs-)Geschichte kontinuierlich neu justieren, eine äußerst bedeutsame Relevanz zu: „Woher, wenn nicht aus dem Vergessen, könnte der Mensch, der von Enttäuschungen, Rückschlägen und Leiden gebeugt ist, die Kraft und den Mut nehmen, sich immer von Neuem den widrigen Verhältnissen zu stellen?“. Somit schreibt Assmann (2016: 58) Vergessen(em) ein Transformationspotenzial zu, sodass sich vor dem entfalteten Hintergrund mit Blick auf Zukünfte in einer Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs folgende Frage aufdrängt: Liegen im (ver-

stärkten) (Wieder-)Erinnern des Vergessenen und seiner reflexiven (biographischen) Be- und Verarbeitung Potenziale sowohl für die individuell-biographische als auch für die gesellschaftliche Zukunftsgestaltung? Kurz: Wenn für die Biographien Sterbender Vergessen konstitutiv ist, welche Relevanz entfaltet das (Wieder-)Erinnern von Vergessenem für das Entwickeln biographischer Zukunftsentwürfe, die über eine erweiterte Gegenwart in einer Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs hinausgehen?

Zwar haben Individuen nicht alle Möglichkeiten, ihre Biographie neu zu konstruieren, sie können aber dennoch sowohl biographische als auch soziale Strukturen verändern (Alheit 2010: 241) und vielleicht liegt gerade im (Wieder-)Erinnern von Vergessenem ein besonderes Potenzial für Zukunftsentwürfe, das an die biographische (aber auch kollektive) Erfahrungslogik angeschlossen werden kann. Im Rahmen der reflexiven Auseinandersetzung mit Vergessen(em) können Individuen und Gesellschaften also dazu angeregt werden, bisherige Handlungs- und Denkmuster zu befragen und (grundlegend) umzugestalten. Dass die Spur des Vergessens zukünftig verstärkt (empirisch) in den Blick genommen werden sollte – bspw. im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, Poly-/Krisen und des Überwindens bedrohlicher Zukünfte – möchte ich nachfolgend anhand von zwei Beispielen knapp erläutern. Mit ersterem wird insbesondere die individuelle Bedeutung von Vergessen(em) für die Ausgestaltung einer Bildungsbiographie hervorgehoben, wobei im letzteren eher die gesellschaftliche Dimension in den Fokus gerückt wird.

1. So können bspw. nicht-traditionelle Lehramtsstudierende, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg zum Studium gekommen sind, eine „nicht ausreichende Prüfungsleistung [aus ihrer Schulzeit], die früher mit Beschämung verbunden war [und vergessen wurde], mit der Zeit“ (Klombaß/Epp 2021: 16) als einen biographischen Wendepunkt (wieder-)erinnern, was zu einer Freisetzung größerer Kräfte, wie der Aufnahme des Studiums und einem Bildungsaufstieg, führen kann. Ähnliches dokumentiert sich im nachfolgenden Interviewausschnitt, der aus einem Forschungsprojekt zur Biographiearbeit in der Lehrkräftebildung stammt: „Aber als ich dann drüber nachgedacht habe, ist mir aufgefallen, dass mir dieses, äh dass der Wunsch, Lehrer zu werden, schon viel früher da war, dass ich das total oft in Freundebücher geschrieben habe in der fünften Klasse und so und das ist dann nur irgendwie von meinem Bewusstsein wahrscheinlich irgendwie verdrängt wurde und das dann, äh nachdem ich eben wieder drüber nachgedacht habe dann kam dieser Wunsch eigentlich ähm wieder sehr viel präsenter wurde, wo eigentlich äh das herkommt oder von wann.“ (Interview 3, Z. 90–95). Ohne den Interviewausschnitt hier extensiv interpretieren zu können, so wird dennoch deutlich, dass der Berufswunsch Lehrerin zu werden bereits bis in die Kindheit zurückreicht, jedoch zunächst,

in den Worten der Biographin, „irgendwie verdrängt“, aber zu einem späteren Zeitpunkt wiedererinnert wurde und für den verfolgten beruflichen Zukunftsentwurf relevant gesetzt wird.

2. Die Dokumentation „Toxic Business“ veranschaulicht zum einen, mit welchen Strategien multinationale Konzerne traditionell biologische Landwirtschaft im globalen Süden zerstören sowie das Wissen darüber verdrängen und unterdrücken. Zum anderen wird ebenso – anhand kleiner Projekte – aufgezeigt, welche Relevanz dem (Wieder-)Erinnern oftmals vergessenen Wissens sowohl für die Wiederherstellung/den Erhalt der Biodiversität (bspw. durch das Wiederentdecken von Saatgut, das eben durch jene multinationalen Konzerne verdrängt wurde) als auch für die Ausgestaltung autonomer Zukünfte der Menschen zukommt, die zuvor durch die multinationalen Konzerne in Abhängigkeit getrieben wurden (Becker 2020).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Vergessenes (zu einem späteren Zeitpunkt) wiedererinnert und produktiv im Rahmen (des Entwickelns) von Zukunftsentwürfen einbezogen werden kann. Entsprechend kann Vergessen(es) auch als eine produktive Ressource für Bildungs- (Epp/Hinrichsen 2024) und u.a. für ökologische Transformationsprozesse aufgefasst werden. Der Rückgriff auf Vergessen(es) darf jedoch nicht von der Überzeugung geleitet sein, dass mit Vergessenem und (weiter) Zurückliegendem grundsätzlich Krisen durchgestanden und sogar bedrohliche Zukünfte überwunden werden, sondern Vergessenes muss grundsätzlich reflexiv durchdrungen, be- und verarbeitet sowie kritisch befragt werden, inwiefern es für eine Transformation von Polykrisen sowie bedrohlicher Zukünfte förderlich ist und für wen. Zudem besteht jedoch ebenso die Gefahr, sich im Wieder-/Erinnern von Vergessenem zu verlieren.

Entsprechend kommt auch biographischer Arbeit in einer Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs nach wie vor eine grundlegende Bedeutung zu: Vergessenes kann mittels biographischer Arbeit nicht nur reflexiv durchdrungen werden, sondern ermöglicht Biograph:innen, in einen Strom der von ihnen erlebten Ereignisse und deren Abfolge einzutauchen. Sie regt also zum Wiedererinnern von Vergessenem und einer reflexiven Auseinandersetzung mit diesem an, sodass Vergessenes reflexiv angeschlossenen und produktiv für die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen nutzbar gemacht werden kann und somit wiederum auf gesellschaftliche Strukturen wirken kann.

Auch wenn im Rahmen biographischer Arbeit, „durch die Einbettung der eigenen Lebensgeschichte in den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Epp 2024a: 265), dieser nicht ausgeblendet wird, so liegt der Fokus dennoch auf dem eigenen Gewordensein und kann daher eher als ein individuelles (und auf sich bezogenes) Unterfangen verstanden werden. Neben dem eigenen Gewordensein sollte zukünftig zugleich jedoch auch der kollektiven Dimension verstärkt eine Aufmerksamkeit zukommen: Nicht nur als ein kol-

lektives in-den-Blick-Nehmen von geteilten lebensgeschichtlichen Erfahrungen und dem Wieder-/Erinnern von Vergessenem, ähnlich wie die Erinnerungsarbeit von Haug (1990), sondern ebenso im Sinne eines gemeinsamen (kollektiven) Gewordenseins in hegemonialen Verhältnissen. Dabei dürfen individuelle- und kollektiv-biographische Arbeit nicht als Gegensätze verstanden werden. Sie müssen in ihrem relationalen Zusammenhang betrachtet werden, da das eigene Gewordensein immer nur in einem „becoming with“, in einer Ontologie des relationalen Mit-Werdens zum Vorschein kommt (Haraway/Wolfe 2016: 221), das „nicht harmonisch und im Gleichgewicht ist, sondern [...] heterogen, kompliziert und auch gewaltförmig und destruktiv“ (Hoppe 2019: 264). Durch das Perspektivieren und relationale in Bezug-Setzen beider Dimensionen können die machtvollen Verhältnisse und Bedingungen der von ungewissen und bedrohlichen Zukunftsperspektiven durchzogenen sozialen Wirklichkeit und somit die Vorgänge, wie und warum sich ein bestimmter (gesellschaftlicher) Wissensvorrat durchgesetzt hat und andere dem Vergessen anheimgefallen sind, in den Fokus gerückt und so für andere (vergesene) Zukunftsperspektiven fruchtbar gemacht werden. Dagegen führt ein Stillstellen individueller und kollektiv-biographischer Arbeit in einer Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs zugespitzt formuliert in eine existenzielle Zukunftslosigkeit.

5 Epilog

Aufgezeigt wurde, dass sich Gesellschaft sowie Gesellschaftsdiagnosen in den letzten 40 Jahren gewandelt haben. War Risiko noch eine Art Spieleinsatz, der produktiv gewendet und eingesetzt werden konnte, so sind für die „Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs“ prekärer werdende Lebens-/Bedingungen großer Bevölkerungsteile konstitutiv. Auch wenn Polykrisen, laut Lessenich (2022), weite Teile der Bevölkerung tangieren, so darf jedoch nicht aus dem Blick verloren werden, dass sich zugleich ungleiche gesellschaftliche Strukturen aufgrund kumulierender Krisen noch weiter gefestigt haben (z.B. Butterwegge 2021). Entsprechend gilt es empirisch zu klären, welche Milieus und Biograph:innen Zukunftsentwürfe, wie auch biographische Arbeit, stillstellen und ausschließlich eine erweiterte Gegenwart entwerfen (können), denn biographischer Arbeit kommt auch in einer „Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs“ eine besondere Bedeutung zu – vielleicht mehr als je zuvor, insbesondere im Hinblick auf die Dimension des Vergessens.

Zukünftig gilt es daher die Auseinandersetzung mit Vergessen verstärkt zu forcieren und im Rahmen einer vergessenssensiblen qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zu perspektivieren (Epp/Hinrichsen 2024). Dies verdeutlichen auch die folgenden exemplarisch aufgeworfenen Fragen: Inwiefern

dokumentieren sich in Biographien in einer „Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs“ Hinweise auf zunehmende Entdramatisierungen, die als Vergessen gefasst werden können? Wie und in welchem Umfang greifen jene, in deren Handeln sich Anhaltspunkte auf ein nachhaltiges Bewusstsein für planetarische Grenzen zeigen, vermehrt auf Vergessenes zurück? Welche Transformationspotenziale liegen im Wieder-/Erinnern von Vergessenem im Hinblick auf das Bearbeiten und (Um-)Gestalten ungewisser und bedrohlicher Zukünfte und wodurch werden diese begrenzt? Welche Bedeutung kommt neben individueller jener der kollektiv-biographischen Arbeit zu?

Literatur

- Alheit, Peter (2008): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Kirchof, Steffen/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Biografisch lernen und lehren. Flensburg: Universität Flensburg, S. 15–28.
- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–249. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Assmann, Jan (1998): Schuld und Unschuld des Vergessens. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 23, S. 191–203.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Katja (2020): Dokumentation Toxic Business. Ujuzi.media GmbH [de].
- Bourdieu, Pierre (1982 [1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butterwege, Christoph (2021): Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt. In: Wirtschaftsdienst 101, S. 11–14. <https://doi.org/10.1007/s10273-021-2817-5>.
- Dausien, Bettina (2005): Biographieorientierung in der sozialen Arbeit. Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Sozial Extra 29, 11, S. 6–11.
- Detka, Carsten (2012): Die biographicanalytische Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa. DOI: <https://doi.org/10.3262/EEO20120265>.
- Dimbath, Oliver (2020): Vergessen. In: Schinkel, Sebastian/Hösel, Fanny/Köhler, Sina-Mareen/König, Alexandra/Schilling, Elisabeth/Schreiber, Julia/Soremski, Regina/

- Zschach, Maren (Hrsg.): *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar.* Bielefeld: transcript, S. 311–316.
- Epp, André (2024a): Let's talk about failure in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit – Zur Relevanz biografischer Arbeit und Biografearbeit im Umgang mit (kreativer) Krisen(bewältigung) und Scheitern. In: Kessler, Stefanie/König, Kars-ten (Hrsg.): *Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 263–278.
- Epp, André (2024b): Biografische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung? Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke. In: Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): *Bildung jenseits von Krise?* Opladen: Budrich, S. 107–124.
- Epp, André/Hinrichsen, Merle (2024): Interdisziplinäre Perspektiven auf Vergessen – Impulse für eine erziehungswissenschaftliche Biografieforschung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 70, 5, S. 708–724.
- Erll, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung.* 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Favretti, Maggie (2023): *Learning in the Age of Climate Disasters. Teacher and Student Empowerment Beyond Futurephobia.* New York: Routledge.
- Filipp, Sigrun-Heide (2007): *Kritische Lebensereignisse.* In: Brandstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 337–366.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of modernity.* Cambridge: Polity Press.
- Glinka, Hans Jürgen (2013): Biografearbeit. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 810–833.
- Hanses, Andreas (2003): Biographie und sozialpädagogische Forschung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik.* Opladen: Leske + Budrich, S. 19–42.
- Hanses, Andreas/Richter, Petra (2011): Die soziale Konstruktion von Krankheit. Analysen biographischer Selbstthematisierungen an Brustkrebs erkrankter Frauen und ihre Relevanz für eine Neubestimmung professioneller Praxis. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Empirische Forschung. Ein Studienbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–159. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4>.
- Hanses, Andreas/Heuer, Katrin/Paul, Kathleen (2015): Zur Relevanz biographischer Neukonzeptualisierungen. Theoretische Perspektiven zu empirischen Ergebnissen aus einer Studie zu den „Konstruktionen des Sterbens“. In: Dörr, Margret/Füßenhäuser, Cornelia/Schulze, Heidrun (Hrsg.): *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit.* Wiesbaden: Springer VS, S. 142–156.
- Haraway, Donna/Wolfe, Cary (2016): *Companions in Conversation.* In: Haraway, Donna/Wolfe, Cary (Hrsg.): *Manifestly Haraway.* Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 199–296.
- Haug, Frigga (1990): *Erinnerungsarbeit als emanzipatorisches Lernprojekt.* Hamburg: Argument.
- Hinrichsen, Merle (2020): *Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener.* Wiesbaden: Springer VS.

- Hoppe, Katharina (2019): Donna Haraways Gefähr*innen: Zur Ethik und Politik der Verwobenheit von Technologien, Geschlecht und Ökologie. In: *Feministische Studien* 37, 2, S. 250–268.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens. In: Dörr, Margret/von Felden, Heide/Klein, Regina/Macha, Hildegard/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–105.
- Justen, Nicole (2005): (K)eine Zeit für „Ich-Geschichten“. Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): *„In der Zeit sein...“*. Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 37–56.
- Klomfaß, Sabine/Epp, André (2021): Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. Zur Einführung in den ersten Teil. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 12–31.
- Leccardi, Carmen (2012): Young people’s representations of the future and the acceleration of time. A generational approach. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7, 1, S. 59–73.
- Lessenich, Stephan (2022): *Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Berlin: Hanser Verlag.
- Nowotny, Helga (1988): From the future to the extended present. In: Kirsch, Guy/Nijkamp, Peter/Zimmermann, Klaus (Hrsg.): *The Formulation of Time Preferences*. Aldershot: Avebury, S. 17–31.
- Paul, Kathleen/Heuer, Katrin/Hanses, Andreas (2012): Sterben – Das Ende von Interaktionen in biographischen Selbstpräsentationen? In: Hanses, Andreas/Sander, Kirsten (Hrsg.): *Interaktionsordnungen – Gesundheit als soziale Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–277.
- Paul, Kathleen/Hanses, Andreas/Heuer, Katrin/Janotta, Lisa (2017): Biographie im Kontext des Sterbens. Der Einfluss institutioneller Kontexte auf biographische Erzählformate. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18, 2, S. 223–237. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.04>.
- Quent, Matthias/Richter, Christoph/Salheiser, Axel (2022): *Klimarassismus. der Kampf der Rechten gegen die ökologische Wende*. München: Piper.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2013): *Übergänge – Eine Einführung*. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 11–22.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Schütze, Fritz (2009): Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Bosse, Dorit/Posch, Peter (Hrsg.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359–364.
- Schütze, Fritz (2022): Lakonizität im autobiographischen Erzählen. In: Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee/Thoma, Nadja/Thon, Christine (Hrsg.): *Biographische*

- Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 357–374.
- Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 44–63.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa, S. 19–40.
- Weizsäcker, Viktor von (1956): Pathosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wu, Judy/Snell, Gaelen/Samji, Hasina (2020): Climate anxiety in young people: a call to action. In: *The Lancet Planetary Health* 4, 10, S. 435–436. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30223-0](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30223-0).
- Zirfas, Jörg (2023): Vom Nutzen und Nachteil des Vergessens für die Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten/Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–19.

Bedürfnisse und Materialität von Bildung in der Krise

Michael Meier-Sternberg & Anke Wischmann

Die Zukunft zeichnet sich dadurch aus, dass sie offen, also ungewiss ist. So sehr der Mensch Offenheit als Möglichkeitsraum schätzt, so sehr liegt ihm zugleich an Sicherheit. Dies lässt sich beispielsweise mit der Maslowschen Bedürfnispyramide illustrieren (Methfessel 2020). Gerade im Angesicht der Krise(n) wird die Frage nach den grundlegenden Bedürfnissen virulent – allerdings in sehr unterschiedlicher Weise, je nach globaler, gesellschaftlicher und historischer Position. Ziel des Beitrags ist es vor diesem Hintergrund, fallrekonstruktiv und exemplarisch anhand zweier kontrastiver Fälle auszuloten, wie sich Bildung biographisch an materielle Bedingungen knüpft. Die materiellen Bedingungen stellen sich in den Biographien als sehr unterschiedlich dar. Als theoretischer Zugriff wird eine Verknüpfung einer materialistischen Bildungstheorie mit einer Vorstellung von grundlegenden menschlichen Bedürfnissen vorgenommen, wie sie beispielsweise¹ von Maslow (2018) ausgearbeitet wurde. Die Bezugnahme auf dieses Theorieangebot erfolgt im Sinne einer Auslotung heuristischer Möglichkeiten einer Rekonstruktion als relational verstandener Bildungsprozesse (Wischmann 2022).

Die forschungsleitenden Überlegungen dieser Studie sind: 1. Wer sich einer unmittelbaren Bedrohung an Leib und Leben in einer nahen Zukunft gegenübersehen sieht, der wird seinen Fokus weniger auf mittlere und ferne Zukünfte richten (können). 2. Bildung ist immer auf Zukunft gerichtet. Somit stellt sich grundlegend für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen die Frage, welche Zukunftsentwürfe aufgrund materieller, kultureller und sozialer Bedingungen möglich sind bzw. als möglich betrachtet werden (vgl. Büniger et al. 2022). Mit dieser Perspektivierung können daher Prozesse von Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche analysiert sowie die Relationen zwischen Bedürfnissen und Zukunftskonzeptionen spezifischer Gruppen und deren Möglichkeitsräume für und durch Bildungsprozesse scharfge-

1 Wir blenden mit der Bezugnahme auf den ‚Klassiker‘ der Bedürfnisforschung (Maslow) nicht aus, dass es weitere und konkurrierende Bedürfnistheorien gibt, die den Konnex von Existenzbedürfnissen und persönlichem Wachstum beschreiben (z.B. die ERG-Theorie nach Clayton Alderfer (1972) oder Manfred A. Max-Neef's (1991) Theorie der limitierten und universalen Grundbedürfnisse).

stellt werden. Diese Perspektivierung korrespondiert mit Grundannahmen einer materialistischen Bildungstheorie (vgl. Heydorn 1980; Gamm 1992; Seisink 1997). Der Beitrag wird – an dem Beispiel biographischer Erzählungen in Form narrativer Interviews (Rosenthal 2019) von Personen maximal kontrastiver Positionierungen im Hinblick auf Geschlecht, sozio-ökonomischen Status zum Interviewzeitpunkt und zugeschriebene Verortung in einer rassistischen Ordnung – eine Heuristik für die Analyse von Zukunftsvorstellungen und Bedürfnissen herausarbeiten, die den biographischen Zusammenhang zwischen (materialen) Bedürfnissen und Zukunftsvorstellungen fokussiert.

1 Zum Verhältnis von Bedürfnissen und Bildung

Die Jahrestagung 2022 der Kommission für Qualitative Bildungs- und Biographieforschung widmete sich den Themen Krisen und Differenz (vgl. Wischmann et al. 2024). Die Relation von Biographie, Krisen und Differenz bildet gleichsam den Ausgangspunkt für diesen Beitrag, denn Perspektiven auf Zukunft sind gleichermaßen materiell und sozial bedingt wie kontingent und dies in sehr unterschiedlicher Weise: Immer mehr Lebenslagen in Deutschland, aber auch global, divergieren hinsichtlich materieller Verhältnisse (dies schließt Besitz und Eigentum ebenso ein wie den rechtlichen und sozialen Status) (Chancel et al. 2022). Die sogenannte Schere zwischen Arm und Reich geht massiv auseinander, ebenso wie die Vorstellungen, die etwa an kulturelle und habituelle Positionierungen gebunden sind (Butterwegge et al. 2017; Nachtwey 2016).

Im Kontext von Bildung und Erziehung wird zumeist von Heterogenität und Diversität gesprochen, in der Forschung (auch) von Differenzkategorien und -linien, die anerkannt, re- und dekonstruiert werden (müssen) bzw. mit denen ein angemessener Umgang zu finden sei (u.a. König 2023; Budde et al. 2014). Ziel ist dabei eine gerechte Teilhabe im Hinblick auf Bildung und damit auch die Ermöglichung der (individuellen) Gestaltung von Zukunft – sei es die eigene oder die der (eigenen) Kinder. Damit das aber gelingen kann – etwa in der Schule – muss eine gemeinsame Basis hergestellt werden (vgl. etwa Dietrich 2017). Dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg und auch die Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Biographie beeinflusst, ist evident. Doch ist weiterhin ungeklärt, in welcher Weise sich höchst unterschiedliche materielle Bedingungen als Basis von Lebens- und damit Handlungsfähigkeit auf biographische Bildungsprozesse konkret auswirken.

Der kritische Bildungsbegriff nach Heydorn begreift das Subjekt zwar nicht als determiniert, aber durch gesellschaftliche Bedingungen und Erfordernisse innerhalb seiner Bildungsprozesse kontrolliert und normiert. Da sich das Subjekt jenen gesellschaftlichen Kräften nicht entziehen kann, müsse Bildung

immer im historischen Kontext von Produktionsfähigkeit und Effizienz verstanden werden. Heydorns bildungstheoretischer Ansatz schließt stark an die allgemeine marxistische Kapitalismuskritik an: Bildung werde im Hinblick auf ihre Produktivität quantitativ messbar gemacht, sodass der Wert der Bildung anhand ihrer ökonomischen Brauchbarkeit bemessen werde (vgl. Heydorn 1971: 92 ff.). Bildung ist damit gebunden an materielle Bedingungen, die die soziale Verortung des Subjekts bestimmen, und gleichzeitig soll sie dazu beitragen, die eigene Situation zu erkennen und ggf. zu transformieren (vgl. auch Koneffke 1981; Gamm 2012). Dabei wird auf grundlegende Bedingtheiten und Bedürfnisse von Menschen verwiesen, die nicht in sozialen Bezügen aufgehen, sondern insbesondere die körperliche und psychische Verfasstheit berücksichtigen. Die Maslowsche Bedürfnispyramide vermag als heuristisches Bezugs-konzept ebendiese Dimensionen zu fokussieren, auch wenn sie als Theorie durchaus kritisch diskutiert wird (vgl. Fn. 1, s.u.).

Maslow (2018) hat die Bedeutung der Bedürfnisbefriedigung für die (psychische) Gesundheit untersucht. Dabei geht er von einer Hierarchie von Bedürfnissen aus: Grundbedürfnisse, höhere und niedere Bedürfnisse. Die Grundbedürfnisse seien allen Menschen gegeben und ihre Befriedigung sei für die physiologische und psychische Entwicklung wesentlich. Darüber hinaus stellten sie auch ein System „innerer menschlicher Werte“ (Maslow 2018:11, zit. nach Methfessel 2020: 71) dar, „die sich selbst bestätigen, die innerlich gut und wünschenswert sind und die keiner weiteren Rechtfertigung bedürfen“ (ebd.). Maslow unterscheidet folgende fünf Grundbedürfnisse:

1. Die physiologischen Bedürfnisse (physiological needs)
2. Die Sicherheitsbedürfnisse (safety needs).
3. Die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe (belongingness and love needs).
4. Die Bedürfnisse nach Achtung (esteem needs).
5. Die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung (self-actualisation needs).

(Maslow 2018: 62ff., zit. nach Methfessel 2020: 71f.)

Diese Hierarchisierung und auch z.T. biologistisch verstandene Festlegung von Bedürfnissen wurde umfänglich kritisiert. So seien zahlreiche Vorannahmen in die Modellbildung eingegangen, die Konzepte ließen sich nicht präzise operationalisieren und auch die Hierarchie der Bedürfnisse gilt empirisch als nicht gesichert (Pätzold 2012; Conrad 1983; Hefftner 1981). Dessen ungeachtet hat sich die Theorie von Maslow in der Wissenschaftslandschaft und insbesondere in der Organisationspsychologie als produktiv erwiesen (Hefftner 1981: 502). Somit erscheint der Rückgriff auf Maslow in Verbindung mit einer kritisch-materialistischen Bildungstheorie legitim, um Bildung unter Bedingungen materieller Differenz theoretisieren zu können.

Die kritisch-materialistische Bildungstheorie verweist zwar auf materielle Bedürfnisse, konkretisiert diese jedoch nicht. Vor dem Hintergrund der Divergenz von Lebenslagen und entsprechenden Biographien, die hier in Augenschein genommen werden sollen, ermöglicht die Maslowsche Konkretisierung die Fokussierung der Analyse und auch den Einsatz zur Rekonstruktion der Zusammenhänge von Materialität, damit verbundenen Erfahrungen, der Konstitution von Welt-Selbst-Verhältnissen und möglichen Zukunftsentwürfen.

Insbesondere empirische Arbeiten, die sich mit Bildungsprozessen im Lichte sozialer Benachteiligung und Diskriminierung beschäftigen, legen nahe, dass sich Bildung als Stabilisierungs- oder Konsolidierungsprozess vollziehen kann, um Handlungsfähigkeit herzustellen oder aufrechtzuerhalten (vgl. Wischmann 2010; Hoppe 2023). Wie der Bezug zur Krise sich jeweils darstellt, ist letztlich eine empirische Frage. Hierfür muss die spezifische materielle Situation in die biographische Rekonstruktion einbezogen werden. Dazu wird in dieser Studie an die an Marx und Heydorn anschließenden Überlegungen von Sesink zu einer materialistischen Pädagogik bzw. Bildungstheorie angeknüpft. Es geht um die Anerkennung der Relevanz der Materie als Grenze des Möglichkeitsraums für Bildungsprozesse und gleichzeitig der Verbundenheit unterschiedlicher Dimensionen des Subjekts als grundlegende Bezogenheit.

„Materialistisch‘ nennt sich eine Pädagogik, welche die Materialität als eine wesentliche Bestimmung menschlicher Existenz ansieht: daß Menschen als Geschöpfe auf Natur angewiesen sind[,] auf eine materiell ihrem Leben zuträgliche Welt[,] und daß die Sorge dafür substantieller Gehalt ihrer Lebensäußerungen ist. Eine ‚materialistische‘ Pädagogik wird demzufolge pädagogisches Handeln und Bildung immer in Hinsicht auf diese fundamentale Voraussetzung zu bestimmen versuchen, in den Bedingungen ihrer Möglichkeit ebenso wie in ihren Gehalten, ihren Formen und den Gründen ihres Gelingens oder Scheiterns.“ (Sesink 1997: 54)

2 Methodologie und Methode: Biographieforschung

Die Biographieforschung ermöglicht die Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen, gibt Einblick in die jeweilige gesellschaftliche Situation und damit kollektive Aspekte der Auswirkungen von gesellschaftlich-historischen Ereignissen. Damit dient der biographische Ansatz als Sensor für den Zustand der Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt (vgl. Etzemüller 2012).

Biographien als individuelle Lebensgeschichten sind intersubjektive Konstruktionen, in und durch die der/die Erzählende sich selbst als Subjekt entwirft. Die Konstruktionsarbeit einzelner Biograph:innen ist immer sozial und historisch situiert. Des Weiteren sind die Erzählungen in der Gegenwart der Erzählung verortet und gleichzeitig (Neu-)Interpretationen der Vergangenheit

(vgl. Rosenthal 2019: 586). Diese ermöglichen, begrenzen und produzieren eine spezifische Sicht auf Zukunft. Auch die Erzählsituation, d.h. die Interviewinteraktion nimmt Einfluss darauf, wie sich das Subjekt erzählend positioniert und auf soziale Kontexte verweist.

Das Erhebungsinstrument bildet in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zumeist das narrative Interview (vgl. Schütze 1983), das punktuell durch weitere Dokumente, wie etwa behördliche Akten oder auch Fotografien, ergänzt werden kann (vgl. u.a. Paul 2014). Die Annahme ist, dass die im Interview dargestellte Lebensgeschichte notwendig auf soziale und historische Bedingungen verweist und zwar in fallspezifischer Weise, sodass sich hier das Allgemeine im Besonderen manifestiert. Es geht nicht nur um Erfahrungen, die gemacht worden sind und die immer schon in einem präfigurierten Rahmen zu verorten sind, sondern auch um gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen, die Generationen beeinflussen (vgl. Rosenthal 1995). Es lässt sich demnach konstatieren, dass die Biographieforschung methodologisch eine Rekonstruktion der Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart sowie von Struktur und Agency (Handlungsfähigkeit) anstrebt, die auf Zukünftiges verweist: Die Biographie wird in der Gegenwart erzählt und verweist auf Erlebtes. Dabei ist die Erzählposition subjektiv und zugleich verortet in gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen und artikuliert sich in einer Sprache, die spezifische Verweiskontexte bereithält. Somit erscheint die Trennung von Struktur und Agency ebenso artifiziell wie erkenntnistheoretisch problematisch zu sein, da sich empirisch eben diese Verwobenheiten zeigen (vgl. Jessop 2014; Liesner/Wischmann 2017).

Um die Bedeutung von Materialität und Zukunftsvorstellungen mit Blick auf Bildungsprozesse zu untersuchen, suchten wir im Rahmen einer explorativen Studie Personen, die sich hinsichtlich dieser Untersuchungsdimension stark unterscheiden. Daher haben wir erstens Interviews mit Personen durchgeführt, die einer großstädtischen Oberschicht zugerechnet werden können. Ihre Familien besitzen bereits über Jahrhunderte große Vermögen in Form von Unternehmen. Zweitens haben wir Personen interviewt, die aufgrund von Krieg und Flucht nahezu alle Besitztümer verloren und Phasen physischer Unsicherheit durchlitten haben: Geflüchtete. In dem Sampling spiegelt sich zudem die gesellschaftliche Großwetterlage, nämlich dass sich im Rahmen einer gesellschaftlichen Pluralisierung Lebenslagen von Menschen gleichzeitig annähern (vor allem geografisch durch Migration) und zugleich sozial immer disparater ausgestalten (etwa im Hinblick auf ökonomisches Kapital) (vgl. Krummacher 2017).

Bisher wurden insgesamt 13 Interviews geführt, fünf mit privilegierten und neun mit prekarierten Personen. Die Erzählaufforderung war klassisch im Sinne des narrativen Interviews formuliert, ergänzt um die Frage nach Zukunftsvorstellungen im Nachfrageteil.

Die Interviews wurden mit der fallrekonstruktiven Methode nach Rosenthal (Rosenthal 1995; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997) ausgewertet, wobei narrative Anteile ebenso wie Beschreibungen und Argumentationen gleichermaßen analysiert wurden. Außerdem wird mit Rosenthal zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte unterschieden, sodass Inhalt und Fallstruktur kontrastiert werden können, wodurch sich Besonderheiten und Hinweise auf implizite Aspekte herausarbeiten lassen. Bei diesem rekonstruktiven Verfahren geht es darum, die Vielzahl möglicher Lesarten eines Textes schrittweise in der sequenziellen Analyse zu reduzieren. In diesem Zusammenhang werden auch die sprachlichen Besonderheiten der Interviews berücksichtigt, bspw. grammatische Auffälligkeiten, Code-Switching u.ä. (Gardner-Chloros 2009), die auf mehrdimensionale Verweisungsregister hinweisen.

Der Text wird als Gesamtkonstrukt in den Blick genommen, da davon ausgegangen wird, dass das erzählende Subjekt sich in seinem Gewordensein aus heutiger Perspektive darstellt, diese Darstellung nicht reduzierbar ist und nicht aus ihrem Sinnzusammenhang gerissen werden darf. Für die Rekonstruktion der erlebten Geschichte werden die objektiven Ereignisdaten aus dem Text herausgelöst. Des Weiteren werden besonders auffällige, zentrale Textstellen einer Feinanalyse im Sinne der Objektiven Hermeneutik (Oevermann et al. 1979; Wernet 2009) unterzogen.

Für diesen Beitrag wurde das Interviewmaterial insbesondere mit Blick auf Materialität und Zukunftsvorstellungen rekonstruiert und kontrastiert.

3 Zwei Fallgeschichten im Spannungsfeld von Bildung und Zukunftsentwürfen

3.1 Friedrich Weber

*Friedrich Weber**² ist zum Interviewzeitpunkt etwa 70 Jahre alt und entstammt einer ebenso alten wie erfolgreichen deutschen Kaufmannsfamilie. Auffällig an dem Interview ist, dass keine Momente erzählt werden, in denen ihm seine berufliche Orientierung zum selbständigen Kaufmann, also als Nachfolge seines Vaters, fraglich gewesen wäre. Er durchläuft die Schule, macht Abitur und eine Ausbildung zum Kaufmann, arbeitet in Deutschland und im Ausland, um Erfahrungen zu sammeln. Friedrich Weber heiratet und steigt schließlich in das Unternehmen seiner Familie ein, um es später anstelle seines Vaters zu leiten. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Friedrich Weber Pensionär, und das Unter-

2 Die Namen der interviewten Personen sowie die Daten und Orte wurden anonymisiert bzw. so verändert, dass keine Rückschlüsse auf die Identität erfolgen können.

nehmen wurde schweren Herzens an einen Kaufmannskollegen verkauft, da es keines seiner Kinder übernehmen wollte.

Mit Bezug auf die *materielle Dimension* hat es Friedrich Weber in seiner Kindheit „*an nichts gemangelt*“ (Z. 347). „Also es gab da kein (...) äh: ‚Das geht nich.‘ Oder: ‚Das können wir nich‘“ (Z. 347f.). Ein Mangel lässt sich vielleicht mit Blick auf die Urlaubsgestaltung insofern konstatieren, als der Familienurlaub in Deutschland und nicht im Ausland gemacht wurde, damit Friedrich Webers Vater schnell ins Unternehmen reisen oder nachkommen konnte. Sport, insbesondere leistungsorientierter Wettkampfsport, wurde in der Familie großgeschrieben. Abgesehen davon, dass zuerst eine Mannschaftssportart und erst dann ein Individualsport betrieben werden sollte, gab es hinsichtlich der Wahl der Sportart keine Einschränkungen. Erwartet wurde – wie auch im Beruf – Leistungsbereitschaft, Fleiß, Eigenverantwortung und Erfolg. Ein Zuwenig an Zeit spielte während seiner Berufstätigkeit für Friedrich Weber eine wesentliche Rolle, da er ohne die – Zitat – „klassische (...) Rollenverteilung“ (Z. 114) zwischen ihm und seiner Frau, die ihm den „Rücken [in familiären Belangen] freigehalten hat“ (Z. 116), nicht hätte „frei arbeiten“ (Z. 117) können, was insbesondere für die Zeit als Unternehmensleitung für ihn sehr bedeutsam war.

Mit Blick auf *Zukunftsvorstellungen* lassen sich drei Momente unterscheiden:

Erstens lassen sich *gesellschaftsbezogene Zukunftsvorstellungen* identifizieren, die sich ab dem Ende der Schulzeit herausgebildet haben und vor dem Hintergrund von Kaltem Krieg und dem Club of Rome-Bericht „Grenzen des Wachstums“ einzuordnen sind: „Wie sicher ist die Zukunft?“ (Z. 1434). Als Friedrich Weber seine Frau kennenlernte, „warn wir eigentlich sicher, dass wir nie Kinder haben wollten, weil wir gedacht haben [...] in diese feindliche Welt und bei den [...] Zukunftsaussichten [...] kann man das verantworten, Kinder, wieder eine Generation in die Welt zu setzen“ (Z. 1436ff.). Jetzt hat Friedrich Weber drei Kinder und zwei Enkelkinder, nicht zuletzt, da sein Vertrauen in das „Überleben“ (Z. 1494) allmählich gewachsen ist. Ursächlich sieht er hierfür die allgemeine Wissenszunahme, das Entstehen neuer Lebensformen durch die 68er Bewegung, neue Möglichkeiten der (politischen) Verständigung, zunehmende persönliche Mobilität und damit einhergehende Erfahrungen, die ihn zur Annahme führen, dass es „doch eine Überlebenschance und ein Vorankommen und ein [...] lebenswertes Leben gibt“ (Z. 1604).

Zweitens können *berufliche Zukunftsvorstellungen* benannt werden, die sich insbesondere auf seine Familie und das Traditionsunternehmen beziehen. So gilt es, das Unternehmen auf zukünftige wirtschaftliche Entwicklungen auszurichten, ohne dabei die Unternehmens- und Familienwerte aus dem Auge zu verlieren. Bei der Überlegung, ob er das Unternehmen verkaufen solle, tauchte in der Nacht die Frage seiner Vorfahren auf, die über viele Generationen das Unternehmen geleitet hatten:

„Was machst du da? Du, machst du das richtig? Ja oder nein?‘ Das hat damals ziemlich gedrückt und ohne den Rückhalt hier in der Familie und auch das Go unsrer Kinder wär das vielleicht auch – hätt ich das nich so gut überstanden, sag ich das mal so.“ (Z. 164ff.)

Friedrich Webers Zukunftsvorstellungen gelten nicht nur seinen Kindern und Enkelkindern, sondern auch den Mitarbeiter:innen seines Unternehmens, für die er Verantwortung trägt und denen er „Sicherheit“ (Z. 976) bieten möchte. Seine beruflichen Zukunftsvorstellungen sind von *mittel- und langfristigen Überlegungen* in wirtschaftlicher und sozialer Verantwortung getragen. So ist Friedrich Weber glücklich, dass zwei seiner Kinder verheiratet sind, Kinder haben und auch „kaufmännisch geprägt“ (Z. 80) sind und somit die Familientraditionen „nach vorne getragen werden“ (Z. 186).

Drittens lassen sich *persönliche Zukunftsvorstellungen* identifizieren, die mit Friedrich Webers *neuer Situation* als Pensionär zu tun haben. Derzeit hat er noch „drei Nebenjobs“ (Z. 1819) in leitender Funktion, aus denen er aber demnächst ausscheiden wird. Schwierig für Friedrich Weber ist, dass er befürchtet aus den jahrzehntelang gepflegten „Netzwerken“ (Z. 1837) herauszufallen: „dann hab ich ja noch mehr Zeit für meine Frau. Ob sie das will, weiß ich nich“ (Z. 1848f.). So hat er einen alten Freundeskreis reaktiviert und sucht nach einem „Hobby“ (Z. 1858), um die soziale Leerstelle seiner Berufstätigkeit zu füllen. Zudem musste er lernen, dass er nun – sowohl im beruflichen wie im privaten Umfeld – eine neue Rolle einnehmen muss: „Es ist schwierig gewesen zu lernen, erst zu antworten, wenn man gefragt wird, wenn man ein Leben lang eigentlich der erste Mann war und immer erst sprechen musste, bevor die andern gefragt haben.“ (Z. 189f.) Friedrich Weber scheint in der Rolle als Großvater und familiärer Berater, der sich als Brückenbauer zwischen Tradition und Zukunft sieht, aufzugehen, und hofft, dass er und seine Frau möglichst lange „gesund und fit“ (Z. 200f.) bleiben. Seine persönliche Zukunftsperspektive bezieht sich auf die Gesundheit und das Familienleben und wird eher kurz- bis mittelfristig gedacht; die ferne Zukunft sieht er bei seinen Kindern und Enkeln. Finanziell hat er ausgesorgt.

3.2 *Alia Khaled*

Das Interview mit Alia Khaled* beginnt damit, dass sie sich in einem – Zitat – „Umschulungs-Vorbereitungs-Lehrgang“ (Z. 8f.) befindet und eine Umschulung im Büromanagement als Kauffrau anstrebt. Zuvor habe sie in Deutschland als Hausfrau und Reinigungskraft gearbeitet, aber sie glaubt, dass sie „obwohl ich 75 Jahre³ alt bin (...) etwas machen und etwas lernen“ (Z. 14f.) kann. Alia

3 Im Interview weist Alina Khaled ihr Alter mit 75 Jahre aus. Dem Eindruck der Interviewerin nach könnte Alia Khaled etwa 55 Jahre alt sein. Möglicherweise hat sich Alia Khaled im Interview schlicht versprochen. Auch die erwähnte berufliche Umschulungsmaßnahme würde nicht recht zu diesem Alter passen.

Khaled beschreibt sich als „glückliches Kind“ (Z. 152), das bereits vor dem Schulbeginn lesen gelernt hat. Sie hat sechs Geschwister. In der Grundschule war sie eine Einserschülerin und wechselte nach der Mittelschule auf eine Highschool, die sie als „die beste von die beste“ (Z. 166) beschreibt. Nach dem Abitur heiratet sie einen Mann, ihren Cousin, der von ihrer Familie für sie ausgesucht und für „gut“ (Z. 192) befunden wurde, und den sie eigentlich nicht heiraten wollte. Obwohl sie Kinderpsychiaterin werden wollte, nimmt sie schließlich ein Studium der Chemie auf, das anscheinend von ihren Brüdern für sie ausgewählt worden war. Das Bachelorstudium, das in Syrien zwischen vier und sechs Jahren dauert, bricht sie nach acht Semestern ab. Als Gründe werden Mutterpflichten, mangelnde Unterstützung durch ihren Ehemann sowie ein hoher Schwierigkeitsgrad des Studiums angegeben. Dennoch ist Alia Khaled stolz, es so weit im Studium gebracht zu haben. Nach dem Studium arbeitet sie als Nachhilfelehrerin. Im Jahr 2012, als der Krieg in Syrien das Haus zerstörte, in dem sie lebten, begann die Flucht mit ihren vier Kindern, die damals zwischen fünf und 15 Jahre alt waren. Die Reise ging über Jordanien, Ägypten, Türkei nach Saudi-Arabien. Die Flucht war für sie unerträglich, da ihre Kinder nicht zur Schule gehen konnten und es für sie schwierig bis unmöglich war zu arbeiten. Die Familie entscheidet sich, dass Alia Khaled alleine nach Europa geht und ihre Familie nachholt. Sie beschreibt die Abschiedsszene von ihrer fünfjährigen Tochter eindringlich, die eben darauf verweist, dass eine Zukunft wiedereröffnet werden muss:

„Und ich hab mir gesagt okay mache ich, dass ich weiß, dass ich kann das machen besser als ihm- [I: mhm] ja obwohl finde das ist kom- diesen ähm (.) ich weiß nicht was ich kann sagen. Dass diesen tut weh oder äh für die Kinder für manchen immer ich (unverständlich) ich das ist meine Tochter wenn das Jahr war fünf Jahre alt [I: mhm] und ich vom wir haben geweint, dass ich war im mhm äh Flughafen ja und äh sage, dass es ich will nicht, ich aber aber meine Tochter hat diese fünf Jahre alt sie war dort sie hat (unverständlich) und sie sie sagt Mama bitte geh wenn du jetzt gehst (.) [I: mhm] und wir haben keine Zukunft hier.“ (Z. 120ff.)

Alia Khaled migriert nach Süddeutschland und kämpft zwei Jahre mit den Behörden um eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis inklusive Arbeitserlaubnis, um ihre Familie nachholen zu können. Die Möglichkeit des Nachzugs ihrer Familie ist an eine berufliche Tätigkeit, die sie als Dolmetscherin ausübte, eine Wohnung für sechs Personen sowie eine Deutschprüfung gekoppelt. Sie lässt sich schließlich in Deutschland von ihrem Mann, der sie betrogen hat, scheiden, was in ihrer Großfamilie, die sich mittlerweile über Europa und die Türkei zerstreut hat, ein Novum ist und ihr aufgrund „meine Gesellschaft“ (Z. 71) Probleme bereitet. Die älteste Tochter wohnt derweilen mit ihrem Mann in Dänemark und durchleidet eine schwierige Schwangerschaft. Alia Khaled zieht schließlich mit ihren drei jüngeren Töchtern nach Norddeutschland, um ihre älteste Tochter unterstützen zu können. Die älteste Tochter hat eine Berufsausbildung abgeschlossen und die drei jüngeren streben das Abitur an.

Mit Blick auf *Materialität* kann vermutet werden, dass Alia Khaled in einem eher wohlhabenden Mittelschichtsmilieu aufgewachsen ist. Die patriarchalen Familienstrukturen ihrer Gesellschaft erlaubten es ihr, sich zu bilden, ein Studium aufzunehmen und einer Berufstätigkeit nachzugehen, nicht aber eine freie Wahl des Ehegatten und ihres Studienfachs. Spätestens mit der Zerstörung des Hauses erlebt Alia Khaled einen Verlust an materieller und persönlicher Sicherheit, der den Ausschlag für die Flucht der Familie gibt.

Mit Blick auf *Zukunftsvorstellungen* fällt auf, dass sich – wie bei Friedrich Weber – gesellschaftsbezogene, berufliche und private bzw. familiäre Zukunftsvorstellungen identifizieren lassen. Besonders pointiert formuliert ihre fünfjährige Tochter ihre *gesellschaftsbezogenen Vorstellungen* im Angesicht von Krieg und Flucht.

Die Möglichkeit, so etwas wie eine Zukunft zu haben, also wieder über persönliche und materielle Sicherheit verfügen zu können, ist bei Alia Khaled aufs Engste mit den beruflichen und familiären Zukunftsvorstellungen verbunden. So bedeutet Zukunft für sie im Jahr 2014 in Saudi-Arabien vermutlich, einen legalen Aufenthaltsstatus in Europa für ihre Familie zu erlangen. Zukunft bedeutet kurz- bis mittelfristig, die formalen Voraussetzungen hierfür zu erlangen, also eine Arbeitsstelle, eine Wohnung sowie ausreichende Deutschkenntnisse. Von diesen eher kurzfristigen *beruflichen Zukunftsvorstellungen* sind jene zu unterscheiden, die sie seit ihrem Abitur eigentlich realisieren wollte: eine Tätigkeit als Kinderpsychiaterin. Derzeit arbeitet sie daran, eine beratende Tätigkeit im Feld beruflicher Integration zu erlangen. Das Motiv der Hilfe ist somit über Jahrzehnte stabil geblieben, die Realisierung ihres Berufswunsches, des *eigentlichen* und des *möglichen*, erfolgt angesichts der gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten.

Die gesellschaftsbezogenen und beruflichen Zukunftsvorstellungen sind aufs engste mit persönlichen bzw. familiären verwoben. Die Möglichkeit, sich als Familie zu „stabilisieren“ (Z. 334) und somit Zukunft zu haben, ist mit der Aufgabe der „richtigen Heimat“ (Z. 331) verbunden. Es gilt nun für Alia Khaled „ein[e] Heimat zu finden“ (ebd.).

4 Diskussion und Fazit

So sehr die Biographien von Friedrich Weber und Alia Khaled kontrastieren, so weisen doch beide eine enge Verwobenheit von materiellen Bedingungen und gesellschaftsbezogenen, beruflichen und persönlichen bzw. familiären Zukunftsvorstellungen auf. Zukunftsvorstellungen entfalten sich in den Biographien vor dem Hintergrund materieller und sozialer Bedingungen sowie ge-

sellschaftspolitischer bzw. kultureller Einflüsse. In Abhängigkeit von der sozialen Lage wird Zukunft dabei entweder kurz- bis mittelfristig (Alia Khaled) oder zusätzlich auch in generationalen, langfristigen Perspektiven (Friedrich Weber) entworfen. Damit lässt sich die Hypothese aufstellen, dass materielle und soziale Sicherheit eine Voraussetzung für längerfristige Zukunftsentwürfe in Biographien darstellen. Mit Rückbezug auf die Maslowsche Bedürfnispyramide kann ferner vermutet werden, dass Friedrich Weber als ‚glücklicher Thronfolger‘ alles in allem auf fünf Ebenen Bedürfnisbefriedigung erfahren hat: Existenzbedürfnisse, Sicherheit, Sozialbeziehungen, Individualbedürfnisse und Selbstverwirklichung.⁴

„... aber selbstständiger [Kaufmann, d. A.] [...] da is doch schon [...] der 360 Grad Radius da. Da können Sie ja quasi alles machen. Wenn ich gesagt hätte, [...] ich [...] schieß auf 'n Mond oder was weiß ich, das äh [...] wär ja meine Entscheidung gewesen. Oder ich [...] ich hol mir nen Mann, der soll das machen und ich [...] fahr um die Welt, also es is ja alles in meiner Macht gewesen, es zu machen.“ (Z. 641f.)

Unsere Interpretation von Alia Khaleds Biographie zeigt hingegen ein anderes Bild: Existenzbedürfnisse und Sicherheit dürften während Alia Khaleds Flucht stark bedroht gewesen sein, Individualbedürfnisse wie Anerkennung konnten

Abb. 1: Bildungsbiographien von Weber und Khaled in materialistischer Perspektivierung



Quelle: eigene Darstellung

4 Von einer (kleinen) biographischen Krise berichtete Friedrich Weber im Interview, als er nach dem Verkauf des Unternehmens als Pensionär Einbrüche im Feld sozialer Kontakte befürchtet und er einen Rückgang der Anerkennung wahrnehmen musste.

aufgrund sozialer Bedingungen, wie Teil einer patriarchalen Familienstruktur zu sein, nur unter Verzicht auf berufliche und partnerschaftliche Selbstverwirklichung realisiert werden, die erst in einem höheren Lebensalter angegangen werden. So hat sich Alia Khaled unter Inkaufnahme familiärer Probleme von ihrem Ehemann scheiden lassen. Die konkrete Aussicht auf Selbstverwirklichung kann eine starke Motivationsquelle sein, auch Einschränkungen in anderen Bedürfnisbereichen, die sich auch in der Pyramide von Maslow finden, in Kauf zu nehmen.⁵ Diese Maslowschen Kategorien helfen an dieser Stelle den Kontrast der Fälle zu verdeutlichen.

Mit Blick auf unsere Ausgangsthese, dass Zukunftsvorstellungen implizit auf fundamentale Bedürfnisse sowie materielle Bedingungen bezogen sind, finden wir in der Kontrastierung der Interviews deutliche Hinweise. In beiden Interviews deuten sich unterschiedliche Dimensionen oder Bereiche von Zukunftsvorstellungen an, die gleichwohl enge Verbindungen aufweisen, nämlich gesellschaftsbezogene, berufliche und familiäre Zukunftsvorstellungen, die allerdings mit Blick auf Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten (vgl. Pusch/Horne 2022) noch genauer zu untersuchen wären. Beispielsweise transformieren sich Friedrich Webers politische und ökologische Zukunftsängste durch allgemeine Lebenserfahrung in Zukunftssicherheit, wohingegen Alia Khaleds Zukunft durch den Krieg physisch und materiell bedroht ist. Mit Blick auf Zukunftsvorstellungen und Handlungsoptionen sind *hypothetisch antizipierte Krisen* bei materieller und sozialer Sicherheit von *unmittelbar existentiellen Krisen* zu unterscheiden. Während erstere eine Person hinsichtlich der Denkoptionen einschränken können, besteht auch die Möglichkeit, dass sie durch Lebenserfahrungen in den Hintergrund treten, verdrängt, vergessen oder ignoriert werden. Existentielle Krisen, insbesondere wenn sie sich materiell manifestieren, können hingegen schlecht ausgeblendet werden und drängen auf zügiges Handeln. Materielle Krisen fokussieren somit den Blick auf den Nahraum des Jetzt. Dies stellt einen starken Kontrast zu Friedrich Weber dar, der politische oder ökologische Probleme oder weitreichende Unternehmensentscheidungen in generationalen Ordnungsstrukturen denkt (bzw. aufgrund seiner materiellen und sozialen Situiertheit: denken kann). So vertraut Friedrich Weber beispielsweise darauf, dass „nachfolgende Generationen schlauer“ sind, da man sie möglichst gut ausbilden kann, und diese, „wenn sie nur mal vernünftig sind“, die auftretenden Probleme lösen werden. Das Fundament für Friedrich Webers Zukunftsoptimismus liegt somit in positiven Erfahrungen mit Welt und einer Hoffnung auf die Kraft von Bildung und Vernunft. Alia Khaled sieht ihre Zukunft darin, *eine* Heimat für sich und ihre Familie zu finden, die Familie zu stabilisieren, eine wirtschaftliche Existenz aufzubauen und sich soweit als möglich beruflich selbst zu verwirklichen. In Syrien sieht sie keine Zukunft. *Zukünfte* werden von Alia Khaled *regional differenziert* figuriert.

5 Dies entspricht auch Studien zu sogenannten Bildungsaufsteiger:innen, deren psychosoziale Kosten für formalen Bildungserfolg vergleichsweise hoch ausfallen (King/Koller 2018).

Friedrich Webers Biographie lässt sich als eine Geschichte einer Selbstverwirklichung beschreiben. Er hätte die soziale Macht und die materiellen Möglichkeiten gehabt, alles zu tun, was er tun möchte, und wählt doch die Leitung des Unternehmens und die Übernahme von Verantwortung für seine Familie und die Mitarbeiter:innen. Er wählt, was ihm durch Erbe und Familientradition vorbestimmt ist. Alia Khaleds Biographie erweist sich als deutlich eingeschränkt durch soziale bzw. kulturelle Normen sowie phasenweise durch materielle Bedingungen. So sucht sie noch mit 75 bzw. 55 Jahren sich beruflich zu verwirklichen und stellt damit einhergehend „lernen“, sei es von der Schule oder vom Leben, als ihr Motto heraus.

Die materialistische Bildungstheorie formuliert die konkreten Beobachtungsdimensionen nicht aus, mit denen sich das Material im Anschluss an die Analyse theoretisieren lässt. So können die Fälle schließlich miteinander verglichen werden. Es zeigt sich, dass bei Friedrich Weber kein Mangel vorlag und seine Zukunftsvorstellungen umfassend realisierbar sind. Dies sagt etwas über Bildungsmöglichkeiten aus, die bei Alia Khaled aus verschiedenen Gründen eingeschränkt waren und sich entsprechend in begrenzte Zukunftsmöglichkeiten transformieren. Diese Unterschiede werden so im Vergleich deutlich. Dazu wird eine Beobachtungsheuristik benötigt, die die Bedürfnispyramide bereithält, die kritische Bildungstheorie aber nicht. Beide Biographien zeigen auf, dass die materielle Dimension eine relevante Einflussgröße für die Positionierung zu Bildung in ihrer Zukunftsrelevanz darstellt, aber auch, dass die sozialen und kulturellen Bedingungen ebenfalls eine wesentliche Rolle spielen. Wie genau diese Ebenen zusammenhängen, also wie Materielles und Soziokulturelles bildungsbiographisch miteinander verwoben sind, kann zum derzeitigen Zeitpunkt nicht bestimmt werden, wohl aber, dass sich Maslows Theorieangebot ebenso wie die materialistische Bildungstheorie als eine produktive Analyseheuristik für Biographien und Bildungsprozesse erwiesen hat. Es bedarf weiterer kontrastiver Forschung und einer Ausdifferenzierung des Samples, um hier konkretere Zusammenhänge benennen zu können.

Literatur

- Alderfer, Clayton P. (1972): *Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.
- Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Schmidt, Jens (2014): Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein empirischer Beitrag. In: Eisenbraun, Verena/Uhl, Sigfried (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 223–237.
- Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg) (2022): *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (2017): Kritik des Neoliberalismus. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Chancel, Lucas/Piketty, Thomas/Saez, Emmanuel/Zucman, Gabriel et al. (2022): World Inequality Report 2022, World Inequality Lab wir2022.wid.world. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/WorldInequalityReport2022_Full_Report.pdf [Zugriff: 02.01.2025].
- Conrad, Peter (1983): Maslow-Modell und Selbsttheorie: Eine Kritik. In: Die Unternehmung 37, 3, S. 258–277.
- Dietrich, Cornelia (2017): Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, Wiesbaden, S. 29–46. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_2.
- Etzmüller, Thomas (2012): Biographien. Lesen – erforschen – erzählen. Frankfurt am Main: Campus.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17, 4, S. 405–427.
- Gamm, Hans-Jochen (1992): Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Friedrich-Uwe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 59–73. DOI: 10.25656/01:22330.
- Gamm, Hans-Jochen (2012): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gardner-Chloros, Penelope (2009): Code-switching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heffner, Susann (1981): A. H. Maslows Lehre von der Bedürfnishierarchie und Bedürfnisentwicklung. Überlegungen zu ihrem Inhalt und Erkenntniswert. In: Journal of Contextual Economics – Schmollers Jahrbuch 101, 5, S. 479–505.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von outsidersness. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen: Budrich Academic Press.
- Jessop, Bob (2014): Beyond Structure and Agency to Structuration and Semiosis. Reflections on Complexity Reduction, Societalization, and Potentiality. In: Fehmel, Thilo/Lessenich, Stephan/Preunkert, Jenny (Hrsg.): Systemzwang und Akteurswissen. Theorie und Empirie von Autonomiegewinnen. Frankfurt am Main: Campus, S. 199–220.
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2018): Intergenerationale rekonstruktive Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden 13. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–107. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_7.
- Koneffke, Gernot (1981): Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei Hans-Joachim Heydorn. In: Das Argument, Sonderband 58: Die Wertfrage in der Erziehung, S. 163–194.

- König, Lotta (2023): Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren ...? Eine fremdsprachendidaktische Annäherung an ein Paradox am Beispiel von Gender und Sexualität. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung 5, 2, S. 29–44. <https://doi.org/10.11576/pflb-6085>.
- Krummacher, Michael (2017): Kommunale Integrationspolitik in Deutschland. In: Geisen, Thomas/ Riegel, Christine/ Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Stadt und Urbanität. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–96.
- Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2017): Struktur und Agency. In: Miethe, Ingrid/ Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_15.
- Maslow, Abraham H. (2018): Motivation und Persönlichkeit. Hamburg: Rowohlt.
- Max-Neef, Manfred A. (1991): Human Scale Development. Conception, Application and further Reflections. New York: The Apex Press.
- Methfessel, Barbara (2020): Maslows Bedürfnistheorie und ihre Bedeutung für die Fachdidaktik. In: Applied optics 9, 1, S. 69–86. DOI: 10.25656/01:24232.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.
- Paul, Christina (2014): Der Fall „Erika Weber“ – Darstellung des untersuchten Einzelfalls anhand personenbezogener Akten und persönlicher Dokumente. In: Anpassung und Selbstbehauptung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06378-8_3.
- Pätzold, Lena (2012): Gibt es eine Hierarchie von Motiven? In: Bermeitinger, Christina (Hrsg.): Gefühle, Beweggründe und der ganze Rest. Was sind eigentlich Emotionen, was ist eigentlich Motivation und welche Standpunkte werden in der Psychologie zu verschiedenen Teilfragen dieser Themengebiete eingenommen? München: AVM Akademische Verlagsgemeinschaft, S. 55–58.
- Pusch, Barbara/Horne, Christopher (2022): Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz. In: Bünger, Carsten/ Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim: BeltzJuventa, S. 251–264.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2019): Biographieforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 585–598. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_39.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.
- Sesink, Werner (1997): Die Materie der Bildung. Überlegungen zu einem neugefaßten Materialismus in der Bildungstheorie. In: Jahrbuch für Pädagogik 1997, Ausgabe: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt a. M.: Lang, S. 53–65.

- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wischmann, Anke: (2022): Bildung als relationaler Prozess. In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 169–188. <https://doi.org/10.1515/9783839458532-006>
- Wischmann, Anke/Engel, Juliane/Demmer, Christine/Vehse, Paul (Hrsg.) (2024): Differenz und Krise – Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.

Die Bedeutung biographischer Arbeit im Spannungsfeld lebensweltlicher Fragilitäten in beruflichen und akademischen Bildungs- und Übergangsprozessen

Amina Fakouch, Verena Walterbach & Thomas Reim¹

1 Bildungsprozesse und biographische Arbeit im Kontext fragiler Plausibilitätsstrukturen

Der Bedarf an praktischer biographischer Arbeit im Bildungsbereich scheint angesichts der wachsenden Krisen und der Pluralisierung an Lebensweisen, so die These, größer zu werden (s.a. Miethe 2017; Kraul/Marotzki 2002). Ein Grund dafür ist, dass biographische Entwürfe, die mit Bildungsprozessen eng verbunden sind, sich auf Plausibilitätsstrukturen stützen müssen, die aber weniger selbstverständliche Geltung beanspruchen können als es in den Jahrzehnten zuvor der Fall war. Im gesellschaftlichen Diskurs ist vielmehr die Thematisierung von Krisen so dominant wie wohl selten in den dreißig Jahren zuvor. Statt von Stabilität wird mit Blick auf den Klimawandel, die Corona-Pandemie, den russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine und das europaweite Erstarken nationalistischer und rechtsradikaler Kräfte u.a. in öffentlich-rechtlichen Medien von einer *Dauerkrise* gesprochen (z.B. Tagesschau 2022; ZDF-heute 2024). Die Zukünfte werden damit scheinbar ungewisser.

Das Erleben bestehender und das Befürchten immer neuer Krisen haben daher Auswirkungen auf die Lebensentwürfe, welche auch Folgen für die Entwicklung und Realisierung berufsbiographischer Entwürfe gerade in Übergangsphasen haben, da sie schlechter einschätzbar sind. Es lassen sich angesichts des so skizzierbaren Rahmens unterschiedliche Bedarfe und Anlässe für

1 Wir möchten diese Arbeit Dr. Thomas Reim widmen, der aufgrund von Krankheit plötzlich verstorben ist. Er ist der Koautor dieses Artikels, der zugleich sein letzter ist. Gleichzeitig soll es eine liebevolle Erinnerung an Thomas Reim sein, der mit seiner ruhigen, geduldigen und wertschätzenden Art ein unschätzbare Freund und Mentor sowie ein herausragender Wissenschaftler war. Wir werden dich schmerzlich vermissen.

biographische Arbeit in beruflichen Übergängen annehmen; markante Beispiele sind etwa:

- Das Fehlen und *Wegbrechen* von signifikanten Anderen, biographischen Identitätsvorbildern und biographisch Beratenden; also Personen, die dabei helfen, basale Interessen, berufliche Orientierungskerne, Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in ein biographisches Passungsverhältnis zu bringen (Bsp.: plötzlicher Tod des Promotionsbetreuers oder Mentors);
- soziale Distanz zum akademischen Milieu oder zur sozialen Berufswelt;
- die chronische Diskrepanz zwischen starren Vorgaben der institutionalisierten Ablaufmuster und der Entwicklung beruflicher und professioneller Orientierungskerne bei den (wissenschaftlichen) Auszubildenden (Bsp.: eine Studentin ist fasziniert vom Verfahren der qualitativen Sozialforschung, muss aber auch Leistungsnachweise in der quantitativen Sozialforschung einbringen; selbst auf die Gefahr, dass sie trotz durchgehend guter Leistungen die Studienberechtigung verliert, weil sie Defizite im arithmetischen Denken hat);
- das Fehlen oder die mangelnde Konkretisierung und Substantiierung eines biographischen Entwurfs, der damit stark an Orientierungskraft und Sinnstiftung verliert;
- riskante Passungsverhältnisse zwischen berufsbiographischem Entwurf einerseits, biographischen Voraussetzungen und dem Stand der Entwicklung der sozialen und biographischen Identität andererseits sowie geringen Chancen auf eine existenzsichernde Stellung;
- das *Scheitern* eines biographischen Entwurfs.

Die Befunde werden zum einen durch die Krisen verschärft, führen aber auch dazu, dass Krisen in Übergängen nicht oder schwer zu bearbeiten sind. Im Folgenden soll zunächst (2.) der Begriff der biographischen Arbeit definiert und deren Bedeutung anhand zweier Fallbeispiele verdeutlicht werden: (3.1) Schule – Ausbildungsberuf und (3.2) Studium – Promotion. Weiterhin wird mit Blick auf die Promotion auf die Begrifflichkeit des Trainings nach Strauss (1968) als biographische Begleitung eingegangen (4). Dabei werden auch die Notwendigkeit sowie Chancen und Risiken von biographischer Arbeit (durch professionelle Berater*innen) betrachtet, die angesichts realer oder erlebter Fragilität der Lebenswelt ausgelotet werden.

2 Biographische Arbeit in Ausbildungs- und Bildungsgängen

Wir gehen davon aus, dass allgemein biographisch bedeutsame Passagen, wie etwa:

- Schule – Berufsausbildung,
- Schule – Studium,
- Studium – Berufseinmündung,
- Studium – Promotion,
- Promotion sowie Postdocphase (berufliche Konsolidierung, Ausstieg, beruflicher Neuanfang)

als mit der jeweiligen Biographie verflochtene Prozesse mit identitätsprägender Wirkung zu denken sind. Denn sie beinhalten Chancen und Risiken, zu einer Beruflichkeit zu kommen, die im Großen und Ganzen mit den eigenen beruflichen Basisorientierungen, Fähigkeiten und Zielen in Übereinstimmung gebracht werden kann. Die Prozesse von der Ausbildung über die Berufseinmündungsphase bis zum Erreichen einer stabilen Position in der beruflichen sowie wissenschaftlichen Sozialwelt sind stets mit den Risiken des Scheiterns oder des ungeplanten Verharrens in einer als Übergangslösung akzeptablen, aber dauerhaft unbefriedigenden Lebenssituation verbunden. Thematisiert werden damit Prozesse in biographischen, sozialen und institutionellen Zeitdimensionen – in denen auch *lebenszyklische* Lebensaufgaben Aufmerksamkeit und Energie erfordern (Erikson 2013: 98ff.). Kurz gesagt: Für viele Menschen in solchen beruflichen Übergangsphasen kann mit einem Bedarf an biographischer Arbeit gerechnet werden (Strauss 1968).

Probleme, die von Ratsuchenden vorgebracht werden können, sind etwa:

- *Orientierungsbedarfe*: In welchem Verhältnis stehen die biographische Entwicklung, die Entwicklung von Interessen und Lebensstil oder ein autobiographischer Entwurf mit der Wahl einer beruflichen Ausbildung-/ oder eines Studienganges. Aber auch, wie sind vor diesem Hintergrund enttäuschte Erwartungen oder ein drohendes oder konstatiertes Scheitern zu bearbeiten?
- *Fehlendes oder durch Vorurteile partialisiertes Wissen*: über Wege, institutionelle und zivilgesellschaftliche Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten; mit den Ratsuchenden ist zu klären: Welche realistischen Chancen auf Unterstützung sind damit verbunden, zu welchen der angedeuteten Möglichkeiten besteht eine größere soziale, politische, religiöse u.a. Affinität?
- *Der Umgang mit erwartbaren und unerwartbaren Krisen*: Erwartbare Krisen sind vielleicht am ehesten mit dem Eintauchen in eine bisher fremde

(berufliche) Sozialwelt, einem Umgang mit der Zuweisung von betrieblichen Hierarchien u.a.m. zu finden. Beispielsweise im Studium: Die Irritation durch die Diskrepanzen zwischen Studien- und Prüfungsordnungen, die anfängliche soziale Isolation, Schreibblockaden usw. *Unerwartete Krisen* wären hingegen etwa die Schließung des Ausbildungsbetriebs oder der bspw. durch eine Krankheit erzwungene Ausbildungsabbruch. Für den akademischen Bereich könnten solche unerwartbaren Krisen durch den Fortgang von Dozent*innen, denen die Studierenden viele Impulse und Unterstützung verdanken, durch die Auflösung der studentischen Peergroup oder durch den Rückzug der*des Erstgutachter*in aufgrund einer schweren Erkrankung ausgelöst werden.

- *Problem der Unzeitigkeit*: Die Notwendigkeit, nach einer Antwort auf – für die weitere biographische, berufliche und soziale Identität höchst bedeutsame – Fragen in einer Situation suchen zu müssen, die etwa von biographischer, institutioneller, sozialer oder struktureller Fragilität gekennzeichnet ist.

Strauss und Corbin (2004) haben den Begriff der biographischen Arbeit in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingeführt. Indirekt wurde damit auch der Begriff der biographischen Beratung anhand der Verlaufskurven von Krankheitsprozessen thematisiert. Nach Schütze (2015) zielt

„Biografische Beratung (bB) [...] darauf ab, Menschen in lebensgeschichtlichen Problemsituationen die Notwendigkeit zur biografischen Arbeit (bA) an der eigenen Identitätsentwicklung bewusst zu machen. BA ist die bewusste Zuwendung zur eigenen biographischen Identität in ihrer Gewordenheit und Veränderbarkeit (→Biografie). Sie bezieht sich auf Probleme und Entfaltungspotenziale der betroffenen Person bzw. des ‚Biografieträgers‘ und der ‚Biografieträgerin‘ und bezweckt diesen Problemen und Entfaltungspotenzialen gegenüber eine gestaltende Haltung. BA ist besonders dann wichtig, wenn solche Menschen nicht oder nur ungenügend gelernt haben, sich selbst als sich entfaltende Persönlichkeiten zu betrachten, deren Entfaltungsprinzipien von ihnen selber entdeckt und gefördert werden müssen.“ (Schütze 2015: 1)

Das heißt, dass Anlässe für biographische Beratung dann vorliegen, wenn die ratsuchende Person nachhaltige und ihre Bildungsentwicklung retardierende Probleme hat, sich selbst als sich entfaltende Persönlichkeit zu betrachten. Diese muss im Zuge der biographischen Arbeit in ihrer Genese und ihren gegenwärtigen Identitätsprägungen selbst entdeckt und gefördert werden (Schütze 2015).

Die Prozesshaftigkeit der Entwicklung der biographischen und sozialen Identität im Rahmen biographischer Arbeit ermöglicht die Erfassung sowie eigentheoretische Formulierung und Dimensionalisierung von Identitätsmerkmalen. Diese werden auf ihre Bedeutsamkeit für die soziobiographische Entwicklung der Ratsuchenden und ihren (formulierten oder zu entwickelnden) biographischen Entwurf hin eingeschätzt. Damit werden Grundlagen geschaf-

fen für die Re- oder Neuformulierung (berufs-)biographischer Handlungsschemata oder die Entwicklung eines persönlichen Stils in der Auswahl oder Bearbeitung beruflicher Aufgaben, etwa als berufliche Spezialisierung. Das sind Prozesse in der biographischen und sozialen Zeit von Ratsuchenden, welche schlecht als *one shot*-Beratungen, kurz dauernde Workshops, Fortbildungen oder andere Formen schematisierter Unterstützung zu denken sind. Notwendig sind die Analyse des Einzelfalls und die Ausrichtung von biographischer Arbeit an der Dynamik und der Entfaltung der angestoßenen Entwicklung. Hilfreich wäre hier ein Blick auf das Konzept des *Trainings* (Strauss 1968).

Anhand zweier Beispiele sollen Problematiken fehlender biographischer Arbeit und deren Notwendigkeit an institutionellen Übergängen aufgezeigt werden.

3 Fallbeispiele: Übergang Schule-Beruf und Übergang Studium-Promotion

Die Übergänge Schule-Beruf sowie Studium-Promotion gehen mit erwartbaren Krisen einher, da sie in „ungewisse Zukünfte“ einmünden. Junge Menschen, die sich am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung befinden, wechseln in ein ihnen unbekanntes institutionelles Ablaufmuster. Hier werden sie mit verschiedenen neuen, sozialen Anforderungen konfrontiert: Sie haben mehr gesellschaftliche Verantwortung, parallel dazu geschieht die Ablösung vom Elternhaus sowie der Übergang in die Adoleszenzphase. Für die Promotionsphase manifestiert sich die Krise in der Vereinbarkeit der ersten Phase der wissenschaftlichen Qualifikation mit der Entwicklung der biographischen und sozialen Identität.

Die Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs, hin zur stärkeren Individualisierung, Verlängerung der Übergangsphasen und späteren Einmündung in das Erwerbssystem, welches durch eine Pluralisierung von Lebenswegen geprägt ist, wird von vielen jungen Menschen als individuelle Krise erlebt (Kohli 1994: 231).

Der Strukturwandel zur Wissensgesellschaft vollzieht sich dynamisch durch die Veränderung der Lebenswelten, die voranschreitende Digitalisierung und weniger planbare Lösungen sowie vorstrukturierte Lebenswege. Zuletzt wurden diese Prozesse durch unerwartbare, gesellschaftliche Krisen beschleunigt, welche sich gegenseitig bedingen, aber auch Eigendynamiken entwickeln. Diese Problematik wird von Epp mit dem Begriff der *Krisenkaskaden* zusammengefasst (siehe Epp in diesem Band).

3.1 *Der Übergang Schule-Beruf: biographische (Neu-)Orientierung als Krise*

Der Übergang junger Menschen vom institutionellen Ablaufmuster der Schule in das Ausbildungssystem ist symbolisch besonders bedeutungsvoll aufgeladen und mit vielen Problematiken verbunden. Er ist immer wieder Gegenstand von qualitativen sowie quantitativen Studien (Shell 2019; Sinus Jugendstudie 2020; BIBB 2023; Forsa 2023).

Die *unerwartbaren Krisen* sind Auslöser, aber auch Gegenstand von individuellen Krisen und haben Auswirkungen auf institutionelle Übergänge, wovon besonders junge Menschen betroffen sind (Helsper 2024). Sie bilden zusätzliche Erschwernisse und gehen mit mehr Unsicherheit für junge Erwachsene in Umbruchsituationen, also der Statuspassage hin zum eigenverantwortlichen, selbstbestimmten sozialen Status, einher (Hurrelmann/Quenzel 2022: 52). Hurrelmann und Quenzel schreiben dazu: „Für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ist es von großer Bedeutung, ob dieser Wechsel klar strukturiert und systematisch begleitet wird oder gesellschaftlich eher unkoordiniert abläuft“ (ebd.).

Das Fallbeispiel Clara soll zeigen, wo Probleme liegen:

Clara² besucht gerade das Gymnasium und strebt ihr Abitur an, da sie Psychologie studieren möchte. Ihre Schule bietet in die Richtung Psychologie einen Schwerpunkt für ihr Abitur an. In der neunten Klasse macht sie ein zweiwöchiges Praktikum in einer Psychiatrie. Dieses Praktikum löst viele Irritationen aus, weshalb sie den Studienentwurf für sich verwirft. Die Beratung durch ihr Umfeld und die Aufklärung, dass Psychologie ein anderes Berufsfeld als Psychiatrie (Medizin) ist, fehlt.

Sie nutzt die Möglichkeit eines Beratungsangebots des Jobcenters und möchte weiterhin studieren. Sie selbst reflektiert sie aus der Retrospektive als „auf ein Studium versteift“ (Z.152., A.F.) Ihr nächster biographischer Entwurf, der sich durch das Beratungsgespräch ergibt, ist ein BWL-Studium. Ihr Abitur schließt sie sehr gut ab und zieht danach für ihr BWL-Studium in eine andere Stadt. Nach kurzer Zeit verliert sie jedoch den institutionellen sowie sozialen Anschluss: „das also ich fand ichs relativ schwierig ehm irgendwie neue Leute kennenzulernen oder Freunde zu finden da war ich da ein bisschen einsam“ (Z.114., A.F.). Sie ist überfordert und unzufrieden mit ihrer Wohn- und Studiensituation, fährt am Wochenende oft in die Heimat: „irgendwann hab ich mich so unwohl gefühlt dass ich wirklich jedes Wochenende nach Hause“

2 Das anonymisierte Fallbeispiel stammt aus den erhobenen Daten des Projekts Übergang Schule – Beruf, welches innerhalb des Amtes für Statistik der Landeshauptstadt Magdeburg 2021 bis 2023 durchgeführt wurde. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit acht jungen Menschen am Übergang in die Ausbildung geführt und mit Hilfe des Kodierparadigmas der Grounded Theory Methode ausgewertet (Fakouch/Seehase 2023; Strauss/Corbin 2010).

(Z.125., A.F.). Nach zwei Semestern bricht sie ihr Studium ab. Den Weg zu dieser Entscheidung, der parallel begleitet wird durch Konflikte mit den Eltern und Scham gegenüber dem Bekanntenkreis, beschreibt sie als sehr schwierig: „sowas was Eltern halt //hm// halt sagen aber war schon (2) ja: ich glaub so nach zwei Wochen Schockphase war das schon so“ (Z.399 f., A.F.). Sie möchte eine Ausbildung in dem Berufszweig beginnen, in dem sich ihre beste Freundin ebenfalls auf eine Ausbildung bewirbt. Sie tauschen sich oft darüber aus und sie erzählt sehr positiv von der Ausbildung. Jedoch ist Clara spät dran mit den Bewerbungen für die Ausbildungsplätze, da die Fristen zu Beginn des Jahres für den Ausbildungsstart im August enden. Da sich ihre beste Freundin jedoch im gleichen institutionellen Ablaufmuster befindet und sich bewirbt, wird sie ermutigt, sich ebenfalls auf eine Ausbildung zu bewerben. Sie bekommt von einem (einzigen) Betrieb eine Einladung zum Bewerbungsgespräch und die Zusage für die Ausbildung im Verwaltungsbereich. Mit der Entscheidung scheint sie zufrieden, schließt aber ein weiteres berufsbegleitendes Studium als Form der Weiterbildung für die Zukunft nicht aus. Auch das Team und den Einstieg in die Ausbildung beschreibt sie als sehr positiv. Sie resümiert:

„ich wollte eigentlich eh als ich im Abi war hab ich immer gesagt ich will auf gar keinen Fall hier in der Nähe bleiben //hm// ich will raus aus BStad ich will auf jeden Fall nich alleine wohnen also lieber in ne WG und ich will auf jeden Fall studieren. Ja jetzt wohne ich allein in BStad und studier nich aber: ich bin richtig froh dass ich das gemacht hab auch das Studium abzubrechen“ (Z.40ff., A.F.).

Deutlich wird ein Spannungsfeld in der beruflichen Orientierung innerhalb des Fallbeispiels. Das Fehlen von biographischer Arbeit und die Notwendigkeit des Abwägens unterschiedlicher Lebensentwürfe, um zu einer biographischen Handlungskompetenz zu gelangen, wird an der Schwelle von der Schule in das Ausbildungssystem besonders deutlich. In einer institutionell eingebetteten Vorbereitung zum Praktikum oder Reflexion des Praktikums im Anschluss hätte dies gemeinsam mit Clara aufgeklärt und abgefangen werden sowie mögliche weitere Passungsverhältnisse besprochen werden können (z.B. Unternehmens-, Umweltpsychologie, Marketing etc.).

Die berufliche Orientierung ist dabei ein wichtiger Aspekt und stellt sich als Aufgabe für Schüler*innen schon ab der Mitte ihrer Schulzeit. Hier gibt es oft stark vorgegebene, aber wenig begleitete Kontexte der Einmündung in Beruf oder Studium. Berufliche Orientierung findet innerhalb verschiedener Kontexte statt: entweder formal, in Institutionen (z.B. Schule, Praktika oder Berufsberatung) eingebunden, oder eher informell durch Eltern oder Peers. Dennoch oder auch gerade wegen der Vielzahl der beruflichen Orientierungsangebote findet die Orientierung nach wie vor in erster Linie durch die Eltern statt. Besonders Letztere sind wichtige Bezugspersonen, wenn es um das Thema der beruflichen Orientierung geht (Calmbach et al. 2020; Albert et al. 2019; Barlovic et al. 2022). Hier entstehen jedoch Spannungsfelder zwischen Lenkung

und Begleitung, selbst- oder fremdgesteuerter Berufssuche. In einem Projekt von Fakouch/Seehase (2023) zeigen bspw. die Kontexte Praktikum und Eltern, dass diese oftmals fremdgesteuert sind, da die Niedrigschwelligkeit das entscheidende Kriterium ist, nicht aber das Passungsverhältnis zu den eigenen Interessen. Die Interessen und Stärken sind oftmals nicht greifbar, da durch das stark strukturierte System der Schule zu wenig andere Entwürfe und Ideen sowie zu viele Hürden vorhanden sind und die Pluralität an Möglichkeiten zu wenig reflektiert wird. Als Folge dessen wird der naheliegendste Entwurf gewählt, wie ein Praktikum, welches durch die Eltern oder Bekannte vermittelt wird oder beim Betrieb nebenan erfolgt. Das steht der geforderten Autonomie entgegen, welche am Ende der Schulzeit bei der Suche nach Möglichkeiten der Ausbildung und Interessenssetzung benötigt wird (ebd.).

Auch dafür zuständige Personen können durch ihre Beratung stark lenken, wie es in formellen Kontexten, etwa innerhalb der Berufsberatung der Fall sein kann. Die Abwertung der Ausbildung bei einer Laufbahn Richtung Abitur ist allgegenwärtig und wird im Kontext der Berufsberatung, der Schule oder Familie erkennbar. Der Peergroup kommt bei der Berufsorientierung eine besondere Bedeutung zu; der*die beste Freund*in kann als Orientierungshilfe und Motivation fungieren. Peers dienen als *biographische Gefährt*innen* und können zu *signifikanten Anderen* werden. Deren Erfahrungsberichte werden bei beruflicher Orientierung als besonders hilfreich wahrgenommen. Solche Rolemodels (Familienmitglieder oder außerfamiliäre signifikante Andere: Peers, außerfamiliäre Bekannte der Familie (Blome 2021)), welche eine Nähe zur Lebenswelt besitzen, fehlen in der institutionell verankerten beruflichen Orientierung. Erste sogenannte *Potentialanalysen* und Einblicke in Betriebe werden durch Projekte der schulischen Berufsorientierung angestrebt (BMBF 2024). Die ernsthaft eigene Auseinandersetzung mit den persönlichen Lebensentwürfen findet jedoch erst gegen Ende der Schulzeit statt. Der logische Anschluss ist das institutionelle Ablaufmuster des Ausbildungssystems. Für viele junge Erwachsene stellt dies eine große Hürde dar.

Diese liegt zum einen darin, eine scheinbare *Entscheidung fürs Leben* treffen zu müssen und sich dem Risiko auszusetzen, sich für den *falschen* Berufsweg zu entscheiden; zum anderen löst es bei jungen Menschen einen enormen Druck aus aufgrund der *potenziellen Veränderung* der eigenen sozialen Identität. Diese Haltung wird vor allem auch durch die verschiedenen Beratungskontexte, z.B. durch Eltern, Berufsberatung sowie Lehrende, unbewusst reproduziert. So entsteht eine Ambivalenz zwischen immer noch traditionellen Rollenverständnissen der älteren (beratenden) Generation und der Individualisierung sowie Pluralisierung der Möglichkeiten sich berufsbiographisch zu entfalten. Wege, sich weiterzubilden, andere Berufsrichtungen einzuschlagen oder die Ausbildung bzw. das Studium zu wechseln, werden häufig nicht mitgedacht. Dies zeigt auch die Notwendigkeit, mehr Lebensentwürfe aufzuzeigen und Räume zu schaffen, in denen sich junge Menschen ausprobieren und

Erfahrungen sammeln können, um sogenanntes *biographisches Sprechen* zu erlernen und verschiedene Lebensentwürfe für sich greifbar zu machen.

Das Fallbeispiel Clara soll zeigen, wie wichtig biographische Arbeit und die Reflexion von berufsbiographischen Entwürfen sind, um Passungsverhältnisse am Übergang Schule – Beruf zu ermöglichen. Schütze schreibt dazu:

„Die Aufgabe der bB [biografischen Beratung] besteht nun darin, einen solchen Jugendlichen, der seine Ausbildungskarriere nicht weitergehen kann, zu ermutigen, nach neuen Potenzialen in sich selbst, in seiner Persönlichkeit, in seinem Interessenspektrum und in seinen potenziellen Befähigungen zu suchen, sich für einen bestimmten neuen Berufsbildungsweg und Lebensweg generell zu entscheiden und dann all die Instrumente zu ergreifen, die zu seiner Realisierung beitragen. Dies kann zu einem essenziellen Wechsel der grundlegenden Kategorien der Lebens- und Weltansicht, welche die bisherige Lebensführung prägten, und zu einem essenziellen biografischen Wandlungs- und Bildungsprozess führen.“ (Schütze 2015: 1)

Es wird auch deutlich, dass das Stigma Abbruch und die Angst vor dem Scheitern allgegenwärtig bei der Gruppe der jungen Erwachsenen sind, die sich in fragilen Phasen ihrer Identitätsbildungsprozesse befinden, und wie wichtig Peers sind, wie ein*e beste*r Freund*in als Gefährt*in, der*die ähnliche Erfahrungen hat und Orientierung geben könnte:

„dann auf dann hat man niemanden mehr der darüber redet und der einen daran erinnert dass man sich ja was suchen muss oder einen motiviert was zu machen . also ich weiß nich ob ich das so gut gemacht hätte wenn meine beste Freundin nich n Jahrgang unter mir gewesen wäre gerade Abi gemacht //hm// hätte“ (Z. 727f., A.F.).

Das zeigt sich auch in Debatten und Erhebungen, die unter das Label der *Generation Z* fallen (Sinus 2020; Hurrelmann/Quenzel 2022; Shell 2019). Hierbei wird deutlich, wie wichtig insbesondere bei Übergängen das Thema der Beziehungsgestaltung zwischen jungen Arbeitnehmenden und -gebenden wird, was sich auch in der vermehrten Etablierung von Mentoringkonzepten an Institutionen zeigt. Mentoring kann einen wichtigen Beitrag zur biographischen Arbeit leisten.

3.2 *Vereinbarkeit von Promotion und der Entwicklung der biographischen und sozialen Identität*

Ungewisse Zukünfte werden ebenfalls in dem Übergang zwischen Studium und wissenschaftlicher Qualifikation deutlich und zwar in der Vereinbarkeit der Promotion und der Entwicklung der biographischen und sozialen Identität.

Die Fragilität zeigt sich auf der einen Seite in den Rahmenbedingungen für den *Nachwuchs*³ (Bahr 2024, s. a. BuWiN 2021, Barberi/Walterbach 2024), welche an mehreren Stellen kritisiert werden (Tiefel/Hoffmann/Walterbach 2024: 1).

3 Siehe hierzu auch Allmendinger/Mann 2019; Barberi/Walterbach 2024.

Betrachtet man wissenschaftliche Qualifikationsphasen (insbesondere die der Promotion) als Gegenstand, so ist der Möglichkeitsraum, biographische Entwürfe im akademischen Berufsfeld zu entwickeln, zunehmend mit Engführungen belastet und hat ein hohes Krisenpotenzial. Biemüller, Froebus und Schröder (2021) schrieben in einem Statement zur Debatte „*Who Cares*“ – „*Nachwuchs fragen in den Erziehungswissenschaften*“, dass der Begriff *Nachwuchs* aufzeigt,

„dass für den legitimen Status als ‚anerkennebare*r‘ Wissenschaftler*in ein diffuser Übergangsprozess durchlaufen werden muss, der unterschiedlich gestaltet und erlebt wird. Die Differenzen im Gestalten und Erleben dieses Übergangsprozesses, so der zentrale Ausgangspunkt unseres Statements, hat sehr viel (gar zu viel) mit sozialer Herkunft zu tun. Während aus machtkritischer (oder ungleichheitssensibler) Perspektive v.a. die Bedingungen des Feldes betrachtet werden, die Zugehörigkeiten kanalisieren, geraten die ungleichen biographischen Ausgangsbedingungen im Kampf um Anerkennung (Honneth 1994) im wissenschaftlichen Feld doch eher selten in den Blick.“ (S. 17f.)

Dabei wird auch weniger auf die „emotionalen Konflikterfahrungen und erzwungenen Habitustransformationen, also langfristigen und manifesten Veränderungen der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungshorizonte“ (ebd.) eingegangen. Die Ausgangsbedingungen von jungen Menschen rücken somit kaum in den Fokus. Die Promotionsphase ist eine sehr sensible identitätsverändernde Transformationsphase, in der innerhalb der einzelnen Biographie sehr viel passiert und die ein großes Verlaufskurvenpotenzial (Schütze 2006/2016) besitzt. Biographische Arbeit sollte in diesen Phasen einen hohen Stellenwert haben, ebenso das sichtbare Sprechen über Erfahrungen und die Thematisierung von Brüchen oder *des Scheiterns in Bildungsgängen* (ebd.).

Im Kontext von biographischer Arbeit ist es essenziell, die Verknüpfung mit *den Anderen* herzustellen, die in Biographien erwähnt werden. Diese sollen hier besonders fokussiert werden. Das wurde auch im vorherigen Kapitel deutlich. Die Wichtigkeit solcher verschiedenen, *signifikanten* oder auch *relevanten Anderen* wird in der Literatur wiederholt angedeutet: „zumeist beiläufig erwähnt und selten systematisch theoretisiert“ (Blome 2021: 72; s.a. Erikson 2013). Im folgenden Fallbeispiel wird die Bedeutsamkeit von biographischer Arbeit beim Übergangsprozess zwischen Masterarbeit und Promotion anhand der Interaktion zwischen der Promotionsstudentin Sarah Schneider und ihrer Erstgutachterin dargestellt.

Das Fallbeispiel von Sarah soll zeigen, wo Probleme liegen⁴:

Sarah ist in Stendal als Einzelkind aufgewachsen. Ihre Eltern sind beide berufstätig, haben keinen akademischen, aber dafür einen katholischen Background und arbeiten beide im Staatsdienst. Die Mutter fängt an zu arbeiten als

4 Aus dem Promotionsprojekt von Walterbach. Dort beschäftigt sie sich mit wissenschaftlichen Karrieren von promovierten Wissenschaftlerinnen aus einer biographieanalytischen Perspektive. Erhebungsmethode ist das autobiographisch-narrative Interview (Schütze 2021; 1983).

Sarah noch ein Kleinkind war. Dadurch verbringt sie sehr viel Zeit bei ihrer Großmutter, die die Geborgenheit bei den Eltern nicht ersetzen kann. Sie geht in die städtische Grundschule und ist vor Ort eine der Ältesten. Dann erhält sie eine Empfehlung für das Gymnasium und für die Gesamtschule. Aufgrund ihrer guten Noten wird ihr der gymnasiale Schulzweig empfohlen. Diese nachdrückliche Empfehlung wird von Sarah als eine „Erwählung“ durch Akademiker*innen (Lehrkräfte) erlebt. Am Ende ihrer Gymnasialzeit kann sie sich anfangs nicht zwischen den Ausbildungsgängen Verwaltungsfachwirtin und Lehramt entscheiden. Bevor sie Erstakademikerin im engeren Familienkreis wird, absolviert sie ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ): „hab da inner abschlussstufe gearbeitet also mit ÄLteren jugendlichen, die eine berufliche Orientierung entwickeln sollen“ (II Z. 211ff., V.W.). Ihr FSJ kann auch als ein biographisches Time-Off bezeichnet werden. Es ermöglicht ihr, neue Erfahrungsräume zu erschließen und löst einen biographischen Wandlungsprozess aus. Aus diesen Erfahrungen heraus entwickeln sich Orientierungskerne für einen potenziellen biographischen Entwurf. Dadurch entsteht der Berufswunsch, Sonderpädagogin zu werden. Sie macht ihren Bachelor in Köln und anschließend ihren Master in Berlin mit der Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung. Ihr Studium ist durch eine Ausbildungsversicherung abgesichert. In der Masterarbeit kann sie sich biographisch weiterentwickeln und setzt ein deutliches Zeichen für ihre Selbstständigkeit. Zudem kommt sie auch sehr gut durch das Studium. Die Kommiliton*innen, mit denen sie die Masterarbeit geschrieben hat, sagen zu ihr immer: „ja sarah du warst immer so total schnell FERTIG; so du bist immer zwei stunden nach uns geKOMM wenn wir schon um acht uhr angefang haben bist du so um zehn gekomm und um zwei warst du FERTIG und wir saßen da so bis sechs uhr abends so“ (Z. 497ff., V.W.). Nach der Masterarbeit beginnt sie mit ihrem Promotionsprojekt. Sarah beendet erfolgreich die Promotion, ist in die Postdocphase übergegangen und verbleibt vorerst in der Wissenschaft. Bei ihr konnten allgemein gute Bedingungen gefunden werden, die den Prozess der Promotion stabilisiert haben. Ihr Promotionsthema war allgemein stimmig, sie bekam Unterstützung durch ihre Eltern (die keinen akademischen Hintergrund haben) und sie fand *Leidensgenoss*innen* (oder auch biographische Gefährt*innen), mit denen sie zusammen promoviert hat. Somit konnte sie sich gut auf das Studium und das *Studentinnendasein* konzentrieren. Dies erleichtert es, *als Arbeiter*innenkind* in das akademische Milieu hineinsozialisiert zu werden.

Im folgenden Zitatausschnitt gibt es eine Erinnerung mit ihrer *Doktormutter* Frau Robinie, die sie im Interview selbst so bezeichnet. Ihre *Doktormutter*⁵ ist Erstleserin der Dissertation. In ihrer Masterarbeit war sie zudem die Zweitbetreuerin. Parallel neben dem Masterstudium hat Sarah sich um ein Promotionsstipendium beworben:

5 Im Folgenden werden wir statt *Doktormutter* den Begriff der *Erstgutachterin* verwenden.

„und äh (.) dann hab (.) ich das erstma (.) mir so durch den kopf gehn lassen, und n paar wochen später glaub ich hab ich ne mail von der professorin aus greifswald bekomme mit ner ausschreibung zu nem ähm (.) promotionsstipendium; und äh (.) [...] sie hat geschrieben ‚ja frau schneider ich denke dass das ja total was für sie wäre, wollnse sich mal überlegen, ich könnt ihn auch n bisschen so bei der beWERbung so unter die ARme greifen‘ ähm äh ja; <<-;-> und ich hab halt erstmal gedacht so ja ok ich schwitze gerade <<lachend> richtig> und äh ach du scheiße> ähm weil ne promotion halt ÜBerhaupt nicht in meinem (.) blick war also (.) wirklich gar nicht (räuspern) ich wollte ja lehrerin werden und (.) ich war halt auch so ja ok jetzt mal schnell das studium durch kriegen damit wir dann schön gleich praktisch arbeiten könn das war irgendwie halt super lang so meine devise (.) so (.) wie ich da eben in die schule dann wollte, (.) ähm (.) genau und ähm aber wie das so ist wenn dann jemand so diesen gedanken son bisschen sät dann <<-;-> WÄCHST der ja ob man will oder nicht> und ähm ja (.) ich hab dann das einfach immer mal wieder n bisschen im kopf bewegt mal n bisschen gegoogelt was was gibts da so und was gibts da für infos wie is DAS denn und so ähm (räuspern) und ich hab dann irgendwann auch mal mit der professorin telefoniert (.) und ähm ja da meinte sie halt auch nochmal so ‚JA also kann se sich bei mir gut vorstellen‘ und äh ich hab gedacht <<-;-> ja ok das ja <<lachend> schön>> ähm (.) genau und ich hab dann letztendlich meine masterarbeit auch bei ihr geschriebe und bei ner professorin in berlin sonst wäre das nicht gegang (.) und meine masterarbeit war letztendlich thematisch schon son bisschen wie so ne vorstudie zu meiner dissertation dann letztendlich ähm (.) es gab dann wie gesagt diese ausschreibung zu diesem promotionsstipendium, und ähm (.) ich hab dann gesagt ja okay ich bewerb mich da mal drauf, ähm (.) weil (.) joa wenns klappt is gut (.) und wenns nicht klappt <<all> hab ich mir gedacht> dann geh ich ins ref also so wie das halt auch geplamt war (.) [...] JA genau ähm (2) ja ich hab dann (.) die masterarbeit geschriebe und nebenbei lief halt diese promotionsstipendiumsbewerbung ähm wo mir dann die professorin eben auch (.) son bisschen geholfen hat mein expose dann auch nochmal gegengelesen hat; ähm (räuspern) äh genau ich erinnere mich auch tatsächlich und des war das erste mal dass des für mich so richtig relevant wurde, ähm dass ich sie gefragt habe ähm ‚frau robinie was meinen sie denn SOLLTE ähm ich in die bewerbung schreiben dass ich aus einer katholischen familie bin die studiert hat is das da wichtig‘ und sie halt meinte ‚JA auf JEDEN fall das is ähm SUPER ausschlaggebend für stipendium bei cusanus‘ und ich dachte ok (.) na gut dann schreib ich das da halt rein das is eigentlich so das erste mal wo mir das so bewusst geworden is dass das irgendwie wie son unterschied macht, ähm bis dahin eigentlich nicht so (.) ähm (.) genau (3)“ (II Z 443–497, V.W.)

Die Situation aus dem Zitat dokumentiert keine biographische Arbeit durch die *Erstgutachterin*. In dem Abschnitt wird ein doppelter Erwählungsprozess sichtbar: 1) Professorin Robinie bietet Sarah eine studentische Mitarbeitendestelle an, die sie aufgrund des Masterstudiums nicht annehmen kann, da sie nach Berlin geht; 2) unterstützt sie bei der Bewerbung um das Stipendium, während sie ihre Masterarbeit schreibt. Sarah selbst hätte von sich aus nicht daran gedacht. Dadurch wird ein Dilemma deutlich. Sarah schreibt ihre Masterarbeit und gleichzeitig bewirbt sie sich für ein Promotionsstipendium. Für beides ist die Professorin Gutachterin und Unterstützerin. Selbst wenn Sarah nicht promovieren möchte, ist es schwierig oder selten, einer Professorin zu widersprechen, die einen *erwählt* hat. Zudem erfüllt Sarah das Stereotyp einer strebsamen Promovierenden: Sie ist schnell durch ihr Bachelor- und Masterstudium gekommen, empfiehlt sich selbst, ist fleißig und zielstrebig; also der

Wunschtyp einer Promotionsstudentin. Vielleicht möchte sie die Promotion trotz des Wunsches, Lehrerin zu werden, nicht ausschlagen. In dieser Situation gibt es kaum Raum, Schwierigkeiten zu thematisieren, da wenig vom Gegenüber und dessen Lebenswelt gewusst wird.

In der Darstellung der Informantin erscheint die Erstgutachterin⁶ Frau Robinie als jemand, die den Arbeitsbogen einer Promotion im Blick hat. Dadurch wird eine *institutionell begrenzte Fürsorglichkeit* sichtbar, was sich in folgenden Aspekten zeigt: Sie hat den Blick auf das institutionalisierte Ablaufmuster (Schütze 1981); weiß wie jemand durch eine Promotion kommt; schaut, ob es regelgerecht abläuft; weiß wer in welches Stipendium passt und wie der Bewerbungsprozess so funktioniert, dass *keine Steine in den Weg* gelegt werden. Die Begrifflichkeit der *Doktormutter* lässt somit die Vorstellung einer *Mütterlichkeit* irreführend wirken, weshalb die Doktormutter in verschiedenen Kontexten kritisch betrachtet wird, da ein familiärer Nahraum geschaffen wird „angesichts eines immensen Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisses, das gerade aus pädagogischer Sicht Lern-, Bildungs- und Forschungsprozesse vielmehr blockiert, als sie zu befördern“ (Barberi/Walterbach 2024: 43, siehe auch Baader/Korff 2021).

In dem Zitatausschnitt geht es jedenfalls nicht um: Wo möchtest du hin? Was kannst du gut? Was bedeutet eine Promotion? Ist gerade eigentlich ein anderes Thema als eine Promotion dran? Es werden keine Möglichkeiten aufgezeigt, wie es weitergeht – besonders, da Sarah noch davon ausgegangen ist, als Lehrerin zu arbeiten. Hier wird das Fehlen von biographischer Arbeit an einem entscheidenden Wendepunkt innerhalb der Biographie ganz deutlich.

Das Fallbeispiel zeigt Bedarf an biographischer Arbeit auf. Es stellt sich somit die Frage, wer dies in Promotionsprozessen leisten könnte und sollte. Biographische Arbeit könnte durch den*die Erstgutachter*in unterstützt werden oder im Rahmen der Peergroup von Promovend*innen sowie in ausgelagerten Situationen wie bspw. Forschungswerkstätten oder Mentoring stattfinden. Diese Aufzählung macht unterschiedliche soziale Rahmungen und Konzepte deutlich, und an dieser Stelle muss die Frage offenbleiben, wie diese in konkreten Promotionsprozessen fruchtbar gemacht werden könnten.

6 Hier können Bezüge zur Begrifflichkeit der autoritativen Anderen von Blome (2021) hergestellt werden. Diese sind „Initiator*innen von Bildungs- und Aufstiegsmobilität“, „die aufgrund der zu ihnen bestehenden Sozialbeziehungen ein besonderes Gewicht für die Formung des Selbstbildes haben“ (Blome 2021: 70).

4 Training als biographische Begleitung am Beispiel der Promovendin

Mit Blick auf Strauss (1968) kann *Trainieren* mit *biographischer Arbeit* verknüpft werden. Hier werden wesentliche Elemente der biographischen Arbeit deutlich, welche auf das vorherige Beispiel aus Kap. 3.2 bezogen werden.

Die Begleitung einer Promotion mit Blick auf *Training* kann als Prozess gedacht werden und ist eine langfristige Identitätsveränderung auf beiden Seiten – in diesem Beispiel, die der Promovendin (die Lernende) und die der *Erstgutachterin* (die Trainerin) – es ist „nur eine zweiseitige Beziehung“ (Strauss 1968: 125f.): Es könnte auch als eine Art Reise durch den Übergang bezeichnet werden, deren Ende und Ziel unbestimmt sind, wobei beides sich in der gemeinsam geteilten und je für sich interpretierten Interaktionsgeschichte entwickelt (ebd.). Die Promotion (von Sarah) ist ein Statusübergang von der Studentin und als Arbeiterkind zur Wissenschaftlerin. Strauss (1968) schreibt, wenn Statusübergänge „mehr oder weniger gut geregelt sind, stehen jene, die die anerkannten Schritte hinter sich gebracht haben, zur Führung und Beratung ihrer Nachfolger bereit. Diese Führung ist wesentlich [...]“ (Strauss 1968: 117). Die Funktion von Training verdeutlicht er folgendermaßen: das Wissen der Erfahrenen ist bei dieser Form von Übergängen deshalb so wichtig,

„weil all die zukünftigen Schritte nur jenen klar vor Augen stehen, die sie schon getan haben. Einige Aspekte dessen, was sich am Horizont abzeichnet, bleibt für den Kandidaten verschwommen, wie deutlich sein Weg auch vor ihm liegen mag. Das zwingt seinen Vorgänger nicht nur, ihn zu beraten und zu führen, sondern auch, ihn vorzubereiten und zu trainieren. Training ist ein integrierter Bestandteil der Belehrung Unerfahrener jeglichen Alters“ (ebd.).

Training können wir somit zwar in institutionellen Ablaufmustern betrachten, aber auch „unabhängig von geregelten Statusschritten und in weiteren Zusammenhängen“ (ebd.). Es erlaubt eine Flexibilität, Individualität und Offenheit im Umgang miteinander und der speziellen Beziehung.⁷

Die Trainingsbeziehung ist ein Versuch, die erfahrungsärmere Person in einer Abfolge von Schritten zu begleiten, zu dirigieren oder auch zu führen, und gleichzeitig ist die trainierte Person sich im Gegensatz zum* zur Trainer*in nicht ganz im Klaren über die genaue Reihenfolge (Strauss 1968: 118).

Bei Sarah zeigt sich das z.B. dadurch, dass Frau Robinie sie auf das Stipendium aufmerksam macht, sie beim Bewerbungsprozess unterstützt und betont, wie wichtig der Verweis auf das *Arbeiter*innenkinddasein* ist. Die Begleitung ist deshalb so wichtig, weil mit der Zeit irgendwann überraschende Dinge passieren, Hindernisse und Fragen auftauchen, die Erklärungen benötigen. Der*die

7 An dieser Stelle möchten wir auf die Existenz von Macht- und Abhängigkeitsprozessen verweisen, die insbesondere mitbetrachtet werden müssen, wenn es um Beziehungen zwischen Betreuenden und Promovierenden geht. Dies gilt auch bei Trainingsbeziehungen, sie stehen an dieser Stelle aber nicht im Vordergrund.

Trainer*in unterstützt in der Interpretation, übersetzt die Prozesse oder beruft sich dabei auf sein* ihr Theorie- und Erfahrungswissen (ebd.). Sie haben das Wissen, um die potenziellen und erwartbaren Schwierigkeiten vorherzusehen. Gleichzeitig stößt der*die Lehrer*in neue Gedanken an und „lenkt die Aufmerksamkeit geradezu auf neue Reaktionen“ oder kann die „Reaktionen weg-erklären“ (ebd.), da dieser Part bspw. für die Promotion irrelevant ist. Es braucht somit jemanden, der*die bereitsteht, „um die Zeichen vorauszusagen, anzuzeigen und zu erklären“ (Strauss 1968: 119), um mit diesem neuen Wissen und gelernten Fertigkeiten in neuen Situationen zurechtzukommen (ebd.). Der*die Trainer*in absolviert einen Balanceakt, indem die vorhandenen Wünsche des*der Trainierten mit neuen Wünschen und Interessen verwoben werden: „Er sucht dem Schüler – oder dem Opfer – eine neue Identität zu geben, und indem er das tut, verwickelt er sich in eine Vielfalt riskanter Manöver“ (Strauss 1968: 120). In diesem Fallbeispiel wird für Sarah die Möglichkeit bzw. die Option der Promotion eröffnet – das ist ein anderer biographischer Entwurf als Lehrerin zu werden.

Ein weiterer Balanceakt ist die Zeitplanung: Wird auf der einen Seite zu hoher Druck ausgeübt, könnte die Promovendin verloren gehen; um das Gesicht nicht zu verlieren, wird abgeschreckt oder das Interesse wandelt sich in Desinteresse. Auf der anderen Seite könnte der *Schützling* aufgrund einer zu langsamen Vorgehensweise verloren gehen. Gründe könnten u.a. Langeweile, Vertrauensmissbrauch, etc. sein. Daher muss der*die Trainer*in geschickt die Balance „zwischen zwei Polen halten“:

„[...] Er darf den Schüler nicht durch eigene Ungeduld unter Druck setzen; doch er muß die Bewegung an jenen kritischen Punkten erzwingen, wo [...] [bspw. die Promovendin, V.W.] bereit scheint, aber noch zögert, den Schritt zu tun, praktisch schon ‚da‘ ist, es aber nicht realisiert“ (Strauss 1968: 121).

Hier zeigt sich das dadurch, dass Frau Robinie Sarah die Promotion zutraut und sie ermutigt, sich um ein Stipendium zu bewerben. Viele Trainingsprozesse „vollziehen sich in einer Organisation oder in einem institutionellen Kontext“ (Strauss 1968: 126). Die Orte, wo das Trainieren stattfindet, beeinflussen die Prozessentwicklung und das Ergebnis (z.B. das Ende der Promotion). Wird dieser Weg gemeinsam gemeistert, sollte in der Regel das Ende des Trainingsprozesses so aussehen: „So übergibt der Lehrer seinen Schüler an qualifizierte [...] Lehrer mit der Begründung: ‚Ich kann dir [sic] nichts weiter lehren [...]‘“ (Strauss 1968: 126).

Zusammenfassend können Promotionsgutachter*innen als Trainer*innen betrachtet werden. Nicht alle Aspekte des Trainingshandelns, etwa Risiko und Vertrauen mit Blick auf biographische Arbeit, können an dieser Stelle ausgeleuchtet werden. Sie sind unabdingbar. Wenn es bspw. in Richtung Ende der Promotion geht, dann wissen sie z.B. wie eine Kommission zusammengestellt wird; wissen, wie die *Politik* im Hintergrund gespielt und welche *Sprache* gesprochen wird. Sie kennen die Lebenswelt und Spielregeln in der *Wissenschaft*

mit all ihren *Schlängengruben* und *Oasen* (Kaiser 2015). Im Endeffekt führt der*die Etablierte die *Außenseiter*innen* ins Feld der (fast) Etablierten ein (Elias/Scotson 1993). Mit *fast* ist gemeint, dass sie als abgeschlossene Promovendin – auch wenn sie als Postdoc weiterarbeiten sollte – immer noch als *Nachwuchs* gilt und sich durchgängig in der wissenschaftlichen Qualifikationsphase befindet.⁸

5 Fazit

Wie in den Fallbeispielen gezeigt wurde, haben viele Ratsuchende nicht erst dann schwerwiegende Probleme mit biographischer Relevanz, wenn die ihnen bislang unbekannte Sozialwelt der Berufsausbildung bzw. des Studiums als Alltagswelt, Studieninhalte oder der Umgang mit Dozierenden ungeahnte Schwierigkeiten bereiten. Oft sind es im Bildungsverlauf vorgelagerte Schwierigkeiten, an der lebenszyklisch-institutionell vorgegebenen Statuspassage einen schlüssigen und orientierenden biographischen Entwurf zu formulieren.

Hier kann die biographische Arbeit hilfreich sein, um auf der Basis einer Analyse der spezifischen Problemfaltung und -dynamik, der eher offensichtlichen und eher verborgenen Neigungen und Fähigkeiten der Ratsuchenden einen ersten, diese Aspekte sinnhaft integrierenden Entwurf zu formulieren. Insbesondere Beratende (oder Trainer*innen), die mit der*dem ratsuchenden Student*in in einem längeren Austausch stehen, können auf typische Schwierigkeiten, aber auch auf Identitätsveränderungen, die mit dem Bildungsgang verbunden sind und zu nachhaltigen Irritationen führen können, vorsorglich hinweisen. Ein*e biographische*r Berater*in wird sich um eine fallspezifische und situationsflexible Anpassung des biographischen Entwurfs bzw. des eingeschlagenen Berufswegs an sich verändernde Entwicklungsdynamiken und Kontexte, selbstverständlich immer im Austausch mit den Ratsuchenden, bemühen.

Eine *neue* Handlungspraxis für biographische Arbeit und den Umgang mit diesen Bedarfen könnte die Verknüpfung durch Mentoring sein. Mentoring könnte als Ansatz verstanden werden, informelle Lernprozesse anzustreben und Beratung institutionenübergreifend zu denken: Diese Form der Begleitung kann individuell und arbeitsplatzorientiert sein, weshalb Mentoring-Projekte hochaktuell sind und zum Großteil staatlich finanziert werden (Petersen et al. 2017: 11f.). Positive Effekte wurden auch wissenschaftlich nachgewiesen (Blome 2021: 72; s.a. Schell-Kiehl: 2007).

8 Nicht alle Aspekte des Trainingshandelns, etwa Risiko und Vertrauen mit Blick auf biographische Arbeit, können an dieser Stelle ausgeleuchtet werden.

Besonders in wissenschaftlichen Kontexten – insbesondere in wissenschaftlichen Qualifikationsphasen und unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bereich der Frauenförderung – findet das Konzept Mentoring sehr hohen Anklang (Forum Mentoring 2021). Die Mentorate werden institutionell begleitet und haben oft eine Länge von einem bis eineinhalb Jahren. Mentoring wird dort als ein „wirkungsvolles Instrument der gezielten Nachwuchsförderung und Führungskräfteentwicklung“ betrachtet (COMETiN 2022). Es geht um eine individuelle Förderung, die auf informellem sowie überfachlichem Erfahrungsaustausch und einer vertrauensvollen, geschützten Beziehung zwischen einer erfahrungsärmeren (Mentee) und einer erfahreneren Person auf Führungs- und Fachebene basiert. Mentoring ersetzt keine fachliche Betreuung (ebd.). Mentor*innen „begleiten und beraten [...] in ihrem beruflichen Selbstfindungsprozess“, „bei der Lebens- und Karriereplanung“, „geben konstruktives Feedback“, ermöglichen „praktische Einblicke in die Arbeitswelt“, „erläutern ungeschriebene ‚Spielregeln‘ und erleichtern den Zugang zu karriererelevanten Netzwerken, indem sie ihre Mentee in die Scientific- oder Working Community einführen.“ (COMETiN 2022). Die Regeln des Mentorings ähneln somit denen des *Trainings*.

In den Übergängen zwischen Schule und Berufsausbildung sind die Potentiale noch nicht ausgeschöpft. Beispielsweise gibt es Projekte, in denen Mentoring als Form der Übergangsbegleitung zwischen Auszubildenden und Schüler*innen als sogenanntes *Übergangs-Mentoring* genutzt wird (Stadt Ludwigs-hafen 2024), oder das *Reverse Mentoring*, welches „das klassische Mentoring auf de[n] Kopf“ stellt, z.B. bei Digital8 lernen *Digital Immigrants* von *Digital Natives* (Digital8 – das Digital Native Netzwerk). Hier wäre der Ausbau von Mentoring als Unterstützungsform wichtig, um frühzeitig, auch in nicht akademischen Bereichen, die Begleitung von Bildungsprozessen in Übergangsphasen anzustreben.

Hier wird deutlich, dass Mentoring auch Aspekte biographischer Arbeit beinhaltet, die über die Funktion eines Personalentwicklungsinstruments hinausgehen, denn es geht vor allem um informelle Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung im Kontext des lebenslangen Lernens. Diese können auch losgelöst vom institutionellen Ablaufmuster stattfinden und genutzt werden, um sich von Hierarchien und Abhängigkeiten zu befreien und sich aus der *Familienblase* sowie der Reproduktion von stereotypen Rollenverständnissen zu lösen. Es geht um Orientierungen, Wissen über (berufliche) Wege, Umgang mit erwartbaren und unerwarteten Krisen sowie die Notwendigkeit, für die eigene Biographie existenzielle Fragen in einer Situation zu lösen versuchen zu müssen, die etwa von verschiedenen Fragilitäten gekennzeichnet ist.

Um die Verknüpfung von Mentoring und biographischer Arbeit im engeren Sinn wieder aufzugreifen, kann nochmals der Bezug auf Strauss' (1968) *Trai-*

nieren hergestellt werden. Mentoring ist somit eine Form von Training. Abgesehen von bisherigen Qualitätsstandards sind uns folgende Aspekte beim Mentoring sehr wichtig:

- Herstellung eines gelungenen und vertrauensvollen Arbeitsbündnisses;
- Die Mentor*innen sind sich ihrer verantwortungsvollen Position bewusst und es kommt zu keinen Verwerfungen aufgrund von biographischer, sozialer und institutioneller Situierung;
- Vorrangigkeiten des Beratungsprozesses müssen beachtet werden: andere Themen können aufgrund lebensverändernder Situationen relevant werden.

Die Rolle der Mentor*innen als erfahrungsreichere Personen wird an dieser Stelle in den Fokus gerückt. Sie müssen sich ihrer Rolle bewusst sein und aktiv für die verschiedenen Übergänge sensibilisiert werden: Übergang Schule – Beruf oder Studium – Promotion. Derzeit ist dies auf beiden Ebenen eher selten. Eine Professionalisierung kann somit durch ein Mentoring auf beiden Seiten – sowie beim *Trainieren* nach Strauss (1968) – als ein wechselseitiger Lernprozess erfolgen, wobei die beratende Person und die zu beratende Person ihre Persönlichkeit sowie biographischen Kompetenzen weiterentwickeln.

Dennoch sollte Mentoring nicht in dem Sinne standardisiert werden, dass das Gelingen mit einem *erfolgreichen* Abschluss oder mit einer Leistungsabfrage verknüpft wird. Die Persönlichkeitsentwicklung und biographische Arbeit, die einem Mentoring innewohnt, können nicht in diesem Sinne messbar gemacht werden. Die Gefahr besteht in einer zu starken Standardisierung und der Verknüpfung mit quantifizierbaren Zielen, wodurch andere Aspekte, die biographische Prozesse und Beratung ausmachen, außen vorgelassen werden. Es geht vielmehr um die Herstellung von Sicherheit in ungewissen und unbestimmten Lebensumständen und Zukünften in Zeiten der Fragilität. Mentoring sollte als eine Form von Empowerment und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden. Daher sind Qualitätsstandards und Konzepte im Mentoring von großer Bedeutung, um die Qualität und in diesem Sinne das Gelingen zu gewährleisten. Damit könnte biographische Beratung über Problemsituationen hinaus – als Training in Form von Mentoring – als präventiver Ansatz biographische Arbeit zu leisten fungieren, mit dem Ziel, eine Resilienz von Individuen gegenüber Krisen zu entwickeln und in fragilen Lebenssituationen, in Anbetracht ungewisser Zukünfte handlungsfähig zu bleiben.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Shell Jugendstudie 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz Verlag.
- Allmendinger, Jutta/Mann, Martin (2019): RESPEKTIERT DEN NACHWUCHS! Wir müssen junge Forscherinnen und Forscher besser behandeln – fünf Forderungen. In: ZEIT Campus 8. September 2019. <https://www.zeit.de/2019/37/forschung-nachwuchs-foerderung-bildung>. [Zugriff: 17.05.2024].
- Baader, Meike Sophia/Korff, Svea (2021): Von Doktorvätern, -müttern und akademischen Kindermädchen in der Nachwuchsförderung – pädagogische Rahmung durch Begrifflichkeiten, Debatte. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung 6, 1, S. 58–71. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.12>.
- Bahr, Amrei (2024): Arbeit in der Wissenschaft. Unser Wissenschaftssystem umgestalten: Gemeinsam erreichen wir mehr. Newsletter „Arbeit in der Wissenschaft“ von Amrei Bahr, 16. April. <https://arbeitinderwissenschaft.substack.com/p/unser-wissenschaftssystem-umgestalten> [Zugriff: 27.01.2025].
- Barberi, Alessandro/Walterbach, Verena (2024): Zwischen Normalität und Normierungen: Wissenschaft als Repräsentation und Idealbild angesichts von prekären Verhältnissen im akademischen Feld. In: Tiefel, Sandra/Hoffmann, Stefanie/Walterbach, Verena (Hrsg.): Idealbilder von Wissenschaft in der Diskussion, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, S. 35–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.25673/115363>.
- Barlovic, Ingo/Burkard, Claudia/Hollenbach-Biele, Nicole/Lepper, Chantal/Ullrich, Denise (2022): Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufliche-orientierung-im-dritten-corona-jahr-all>. [Zugriff: 17.05.2024].
- Biemüller, Ricarda/Froebus, Katarina/Schröder, Sabrina (2021): Who cares about Übergänge?, Debatte. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung 6, 1, S. 17–23. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.08>.
- BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19191?referrer=/dienst/publikationen/de/neuerscheinungen> [Zugriff: 27.01.2025]
- Blome, Frerk (2021): Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere. Signifikante und autoritative Andere als Initiator:innen von Bildungs- und Aufstiegsmobilität In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 1, S. 70–91. <https://doi.org/10.3224/bios.v34i1.04>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024): Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP). https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/qualitaetsstandards/qualitaetsstandards-pa-2024.pdf?__blob=publicationFile&v=2. [Zugriff: 04.07.2024].
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland. Bundeszentrale für politische

- Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf [Zugriff: 17.05.2024].
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (Hrsg.) (2004): *Weiterleben Lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit*. Bern u.a.: Hans Huber.
- COMETiN (Coaching, Mentoring und Training im Netzwerk) (2022): *Mentoringleitfaden des COMETiN-Programms. Büro für Gleichstellungsfragen der Otto-von-Guericke Universität*. https://www.bgf.ovgu.de/bfg_media/COMETiN/Mentoring/Mentoringleitfaden_November+2022.pdf [Zugriff: 17.05.2024].
- DIGITAL8 – Das Digital Native Netzwerk. Reverse Mentoring. Als Pioniere im Reverse Mentoring matchen wir Führungskräfte mit außergewöhnlichen Talenten der digitalen Generation. <https://www.digital8.ai/reversementoring> [Zugriff: 10.07.2024].
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Außenseiter*. Aus dem Englischen von Michael Schröter. Suhrkamp.
- Epp, André (2023): *Vergessenes als Zukunftsentwurf – zur Bedeutung(slosigkeit) biografischer Arbeit im Rahmen bedrohlicher Zukunftsszenarien und Krisenkaskaden [Vortrag]*. Ungewisse Zukünfte. Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche. 07.09.2023, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Erikson, Erik H. (2013): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Fakouch, Amina/Seehase, Anne (2023): *Schule – und was dann? Ein Forschungsbericht zum Projekt Übergang Schule-Beruf*. Landeshauptstadt Magdeburg, Amt für Statistik, Wahlen und Digitalisierung.
- Forum Mentoring (2021): *Forum Mentoring – Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft*. <https://forum-mentoring.de/> [Zugriff: 10.07.2024]
- Forsa (2023): *Der Übergang von der Schule in den Beruf. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung unter 14- bis 21-Jährigen zum Tag der Bildung 2023*. Berlin: forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen.
- Helsper, Werner (2024): *Jugend – Krise – Organisation. Theoretische Klärungsversuche zum Verhältnis von Organisation und Jugend*. In: Bock, Karin/Franzheld, Tobias/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Pfaff, Nicole/Schierbaum, Anja/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-43602-5>.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2022): *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaiser, Astrid (2015): *Reiseführer für die Unikarriere. Zwischen Schlangengrube und Wissenschaftsoase*. Leverkusen: UTB.
- Kohli, Martin (1994): *Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie*. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): *Riskante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 219–244.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021 (BuWiN). Statische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> [Zugriff: 24.01.2025]
- Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2002): *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 241–269.
- Miethe, Ingrid (2017): *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Die Bedeutung biographischer Arbeit in Bildungs- und Übergangsprozessen

- Petersen, Renate/Budde, Mechthild/Brocke, Pia Simone/Doebert, Gitta/Rudack, Helge/Wolf, Henrike (Hrsg.) (2017): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Schell-Kiehl, Ines (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67–156.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–237. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0>.
- Schütze, Fritz (2015): Biografische Beratung und biografische Arbeit. In: Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 1–6. DOI: [10.25656/01:23264](https://doi.org/10.25656/01:23264).
- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>.
- Schütze, Fritz (2021): Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: [10.36198/9783838554624](https://doi.org/10.36198/9783838554624).
- Stadt Ludwigshafen (2024): ÜbergangsMentorRing. <https://www.lu4u.de/schule-und-beruf/jugendberufshilfe/uebergangsmessaging> [Zugriff: 17.05.2024].
- Strauss, Anselm (1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tagesschau (2022): Studie: Deutschlands Jugend im Dauerkrisen-Modus. <https://www.tagesschau.de/inland/jugend-in-der-krise-101.html> [Zugriff: 09.10.2024].
- Tiefel, Sandra/Hoffmann, Stefanie/Walterbach, Verena (2024): Idealbilder als Trugbilder entlarven: Wissenschaftliche Karrierewege und Forschungspraxen in kritischer Betrachtung. Eine Einleitung. In: Tiefel, Sandra/Hoffmann, Stefanie/Walterbach, Verena (Hrsg.): Idealbilder von Wissenschaft in der Diskussion. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, S. 1–9. DOI: [http://dx.doi.org/10.25673/115363](https://dx.doi.org/10.25673/115363).
- ZDFheute (2024): Landtagswahlen und Solingen: Wie sich der Dauerkrisenmodus auf uns auswirkt. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/landtagswahlen-solingen-politik-in-dauerkrise-krise-psychologie-100.html> [Zugriff: 09.10.2024].

III. Biographische Zukünfte im Spiegel institutions- und organisationsbezogener Reflexionen

Regulierende Transformation. Zur Formierung biographischer Zukünfte in Orientierungsangeboten aus der Bildungs- und Beratungspraxis

Amos Postner & Bettina Dausien

1 Einführung in Thema und Anliegen des Beitrags

Dass pädagogischer Praxis ein Biographiebezug impliziert ist, auch wenn dieser oft nur im Hintergrund „mitläuft“ (Dausien 2011), kann als erziehungswissenschaftlicher Konsens gelten (Herrmann 1987). Biographien werden dabei auf unterschiedliche Weise relevant: Sie sind, vereinfacht gesagt, Ausgangspunkt, Material und auch Ziel pädagogischen Bemühens. Mit dieser Feststellung ist zugleich eine *zeitliche Struktur* angedeutet: Pädagogische Interventionen stellen normativ und reflexiv eine Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her. Der darin enthaltene Anspruch, Zukunft zu gestalten, bezieht sich auf die gesellschaftliche Makro- und Mesoebene (z.B. Hebung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus), zuallererst aber auf die individuellen Zukünfte der Adressat*innen. Im Call für die Tagung, die diesem Band zugrunde liegt, wurde besonders hervorgehoben, dass Zukünfte *offen* und *unsicher* sind – ein Aspekt, der für pädagogisches Handeln konstitutiv ist und seinerseits unvermeidliche Paradoxien (Schütze 1996, 2000) oder Antinomien (Helsper 1996) nach sich zieht. Was Zukunft je konkret bedeutet, welche – legitimen – Möglichkeiten ihrer Gestaltung Pädagogik in Anspruch nehmen kann und wie sie mit der strukturellen Offenheit und Unsicherheit (z.B. Helsper/Hörster/Kade 2003; Bonnet/Paseka/Proske 2021) umgeht, ist in vielfacher Hinsicht kontextabhängig, nicht zuletzt abhängig von historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

So beobachten wir etwa, dass sich in der durch Optionenvielfalt und Unsicherheit markierten Spätmoderne Bildungspraktiken ausdifferenziert haben, die explizit auf die biographische Orientierung von Individuen gerichtet sind. An die Stelle normativ mehr oder weniger verbindlicher Modelle für Bildungs- und Lebenswege ist zunehmend die Idee individualisierter biographischer Entwürfe getreten, die mit gleichermaßen individualisierter Verantwortlichkeit für

das jeweils gelebte Leben einhergeht. Diese im deutschen Sprachraum besonders von Ulrich Beck vertretene These lässt sich mit Andreas Reckwitz' Überlegungen zur „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017) noch zuspitzen: In bestimmten sozialen Milieus verschiebt sich die Leitidee der Individualität in Richtung eines (paradoxe(r)weise kollektiven) Strebens nach Einzigartigkeit, womit wiederum bestimmte Praktiken der Selbstverwirklichung, „Selbstkuratierung“ und Selbstbewertung einhergehen. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch Bildungs- und Beratungsprogramme interpretieren, die Teilnehmer*innen zur Reflexion ihrer biographischen Vergangenheiten und Zukünfte anleiten und somit als „Biographiegeneratoren“ (Hahn 2000) fungieren. Pointiert gesagt sind solche Programme darauf gerichtet, dass der eher hintergründige biographische Bezug pädagogischen Handelns zunehmend expliziert und in Programme „biographischer Bearbeitung“ überführt wird.

In der Bildungswissenschaft wird dieser Prozess kritisch reflektiert, etwa im Hinblick auf neoliberaler Bildungskonzepte und veränderte Formen der Subjektivierung (noch einmal Reckwitz 2017). Empirische Forschungen beziehen sich häufig auf die „Programme“ und Diskurse etwa zu Lebenslangem Lernen (Rothe 2011) oder zur Formierung eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007). Wie solche Programme in der pädagogischen Praxis konkret umgesetzt werden, wird dagegen seltener untersucht. Auch die Frage, wie solche Praktiken mit der Konstruktion und kommunikativen Bearbeitung von Biographien verknüpft sind, welche Formen und Formate der Biographisierung dabei hervorgebracht und genutzt werden, wird bislang kaum gestellt. Wir sehen an dieser Leerstelle ein Potenzial sowohl für ein differenziertes Verstehen professioneller Bildungs- und Beratungsarbeit als auch für die Weiterentwicklung biographietheoretischer Konzepte. Dieses Potenzial soll im Folgenden genauer ausgelotet werden.

Ausgehend von Goffmans Konzept der *interaction order* (Goffman 1983) begreifen wir pädagogische Praxis primär als eine situierte Interaktion, deren Logik sich ebenso wenig aus programmatisch-normativen Vorgaben ableiten lässt wie aus den intentionalen Perspektiven der beteiligten Akteur*innen. Es ist deshalb sinnvoll, sich die Struktur biographisierender Praxis in konkreten pädagogischen Situationen empirisch genauer anzuschauen. Wie artikulieren Lernende (auto)biographisches Wissen? Wie beziehen sich pädagogische Professionelle und andere Bildungsteilnehmer*innen darauf? Wie verläuft „biographische Kommunikation“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997) in verschiedenen Bildungssettings und -situationen? Und wie werden dabei „biographische Zukünfte“ der Teilnehmer*innen thematisiert und bearbeitet, um nicht zu sagen: gebildet?

Für den vorliegenden Beitrag haben wir ein spezifisches Setting der *Bildungs- und Kompetenzberatung* gewählt, das in einer laufenden ethnographischen Studie von Amos Postner untersucht wird. Im Folgenden beschränken wir uns auf exemplarische Materialauschnitte und fokussieren die interaktive

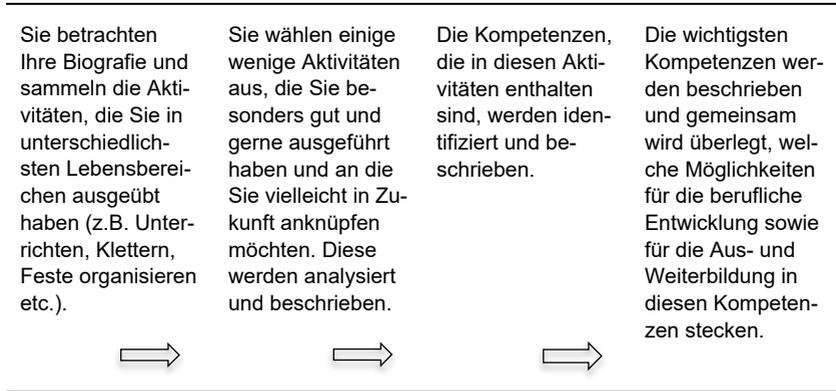
Praxis im Beratungssetting. Ausgehend von einem Fallbeispiel wollen wir eine konzeptionelle Idee skizzieren, wie mit biographischem Wissen umgegangen wird, und damit die pädagogische Formierung biographischer Kommunikation als Forschungsgegenstand herausarbeiten.

Zunächst wird knapp das Setting der Kompetenzberatung anhand einer öffentlich zugänglichen Präsentation des Angebots vorgestellt (2). Anschließend rekonstruieren wir an einem Fallbeispiel den Umgang mit biographischem Wissen in der Kompetenzberatung (3). Diese Rekonstruktion bündeln wir abschließend im Konzept der „regulierenden Transformation biographischen Wissens“ und diskutieren einige Implikationen dieser Idee (4).

2 Das Feld „Kompetenzberatung“¹

Kompetenzorientierte Bilanzierungs- und Beratungsverfahren wie der *Profil-PASS* oder das *Kompetenzportfolio* sind im deutschsprachigen Raum weit verbreitet. In Österreich werden seit dem Jahr 2012 bundesweit standardisierte „Kompetenzberatungen“ kostenlos angeboten (Schlögl/Irmer 2012), die sich an Menschen mit Orientierungsbedarf in (Aus-)Bildung und Beruf richten. Dabei handelt es sich in der Regel um ein hybrides Beratungsformat, das verschiedene Settings – Gruppen- und Einzelberatung – kombiniert und für die Anwendung sowohl Materialien und Konzepte als auch obligatorische Qualifizierungskurse für die Berater*innen zur Verfügung stellt. Konzeptionell sieht die Kompetenzberatung vor, über ein „biographieorientiertes Verfahren der Kompetenzerfassung“ (Brandstetter/Kellner 2014; 26) zur „Neuorientierung“ und „Aktivierung“ der Klient*innen beizutragen (Schlögl/Irmer 2012: 7). Hinsichtlich der Frage, wie biographische Zukünfte relevant gemacht werden, ist interessant, dass dieses Beratungsformat programmatisch den Anspruch erhebt, „biographisches Wissen“ (Dausien/Hanses 2017) in Kompetenzen und Kompetenzen wiederum in biographische Orientierungen zu überführen. Die Anbieter stellen eine Reihe von Unterlagen zur Verfügung, um über den Ablauf der Beratung zu informieren. Nachfolgende Tabelle ist einer Grafik aus dem Flyer eines Beratungsträgers nachgestellt. Sie zeigt, wie „Biographie“ und „Kompetenz“ im zeitlichen Verlauf der Beratung aneinander gekoppelt werden bzw. werden sollen.

1 Eine ähnliche Beschreibung der Kompetenzberatung findet sich in Postner (i.E.).



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an einen Info-Flyer eines Beratungsträgers

Die Tabelle präsentiert ein Ablaufprogramm, an dem sich die Arbeitsschritte der Kompetenzberatung orientieren. Analytisch ist für unser Thema von Interesse, dass „Biographie“ am Anfang und am Ende relevant gesetzt wird. So erscheint sie ganz *links*, d.h. zu Beginn der Beratung, als eine Art Sammelbecken, aus dem nach bestimmten Kriterien („gut und gerne ausgeführt“, „zukünftig relevant“) „Aktivitäten“ ausgewählt werden sollen. Hier deutet sich an, dass bestimmte Formen biographischer Kommunikation angefragt sind, andere hingegen nicht. Am Ende der Kompetenzberatung *rechts* wird Biographie als prinzipiell offener Möglichkeitshorizont konstruiert, der jedoch durch die in der Beratung ermittelten Kompetenzen bestimmbar und handhabbar gemacht werden soll. Zwischen den Aktivitäten aus der biographischen Vergangenheit und dem offenen, aber bestimmbar zu machenden Möglichkeitsraum in der Zukunft vermitteln die eruierten „Kompetenzen“: Sie bilden eine Art Scharnier zwischen biographischer Vergangenheit und Zukunft.² Gleichzeitig wird damit behauptet, dass ein und dieselbe Kompetenz in zwei oder mehreren biographischen Kontexten Relevanz besitzt. Kompetenzen werden so gegenüber konkreten biographischen Erfahrungen als „abstrakt“ konzipiert, als übertragbar von der einen in die andere biographische Konstellation.

Wie organisiert nun die Kompetenzberatung diesen Prozess? Konzeptionell besteht deren Angebot aus vier Teilen – Informationsgespräch, Workshop, Eigenarbeit, Einzelberatung –, wobei der zweite Teil, der Gruppenworkshop,

2 „Kompetenzen“ werden in der Kompetenzberatung als subjektive „Handlungsvermögen“ (Arnold 2010: 172) verstanden, die sich in konkreten Performanzen zeigen. Im hier diskutierten Konzept werden „Kompetenzen“ über die Beschreibung von „Aktivitäten“ erschlossen, d.h. von Tätigkeiten, die die Ratsuchenden in ihrem bisherigen Leben gerne und erfolgreich betrieben haben. Wir setzen beide Begriffe in Anführungszeichen, um deutlich zu machen, dass es sich nicht um „natürliche Tatsachen“ handelt, sondern um Konstrukte, deren Bedeutung aus der interaktiven Praxis rekonstruiert werden muss.

die meiste Zeit in Anspruch nimmt. Der meist 2-tägige Workshop, an dem sechs bis acht Personen und ein*e bis zwei Berater*innen teilnehmen, besteht aus sechs Arbeitsschritten: Aktivitäten sammeln, Aktivitäten auswählen, Aktivitäten beschreiben, Kompetenzen identifizieren und benennen, Kompetenzen beschreiben, Zukunft – bisherige und neue Wege (Brandstetter/Kellner 2014: 63–94).

Im Folgenden greifen wir auf Beobachtungsprotokolle zum Arbeitsschritt „Aktivitäten beschreiben“ in der Kleingruppe und im Plenum zurück. Am Beispiel der Beratung einer Teilnehmerin – wir nennen sie „Claudia“ – arbeiten wir heraus, wie die verschiedenen Akteur*innen biographisches Wissen in der Kompetenzberatung artikulieren und zur Gestaltung der Beratungspraxis nutzbar machen.

3 Fallbeispiel: Beratung der Teilnehmerin „Claudia“

3.1 Arbeitsschritt „Aktivitäten beschreiben“ in der Kleingruppe

Im Arbeitsschritt „Aktivitäten beschreiben“ arbeiten zwei oder drei Personen zusammen. Ihre Aufgabe ist, die aus ihren Biographien ausgewählten „Aktivitäten“ ausführlich zu beschreiben, damit später im Plenum „Kompetenzen“ ermittelt werden können. Zur Unterstützung der Beschreibungsarbeit gibt es anleitende Fragen und ein Blatt Papier, auf dem die Teilnehmenden Notizen zur jeweiligen Aktivität vermerken sollen. Für die Kommunikation werden „rotierende“ Rollen etabliert: Erzähler*in, Interviewer*in und Mitschreiber*in. In der folgenden Situation haben Claudia, Julian und Nadi eine Kleingruppe gebildet. Julian hat bereits über seine Aktivität „Reisen“ gesprochen und erzählt, dass er Reisen häufig mit Arbeiten verbinde. Nun ist Claudia an der Reihe. Ein Auszug aus dem Protokoll³:

„Julian und Claudia wechseln die Rollen. Claudia schiebt Julian ihr Blatt mit den zwei Ellipsen hinüber, in denen er notizhaft Claudias Ausführungen festhalten soll. Claudia sagt, dass der letzte Job für sie schwierig gewesen und sie jetzt in einer Findungsphase sei. Sie wolle eigentlich nur raus. Sie beginnt von *Be human!* zu erzählen, einer Organisation, in der sie freiwillig mit Menschen mit ‚Special Needs‘ zusammenarbeitet. Sie sagt etwas von Tanzen und Musik, die sie da mit den Kindern mache, bei so *Be human!*-Events, da gebe es so Stationen zum Radio oder ‚Hula Hoop‘-Reifen. (Es klingt, als ob sie bei diesen Stationen mitarbeite.) So etwas könne sie sich vorstellen, mit Reisen zu verbinden. Sie sei ein sparsamer Mensch, sie brauche also nicht viel.“ (Beobachtungsprotokoll, 17.01.2023)

3 Alle Namen von Personen, Orten oder Organisationen wurden anonymisiert.

Nach dem Rollenwechsel beginnt Claudia, selbstläufig von ihrer momentanen berufsbiographischen Situation zu berichten: Ihr letzter Job sei „schwierig“ gewesen, sie sei in einer Findungsphase und wolle „eigentlich nur raus“. Dieser Einstieg kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Claudia die Kleingruppe als Möglichkeitsraum begreift, um schwierige biographische Erfahrungen zu artikulieren. Anders als vom Programm vorgesehen, spricht Claudia also zunächst nicht über eine „Aktivität“, die sie in ihrer Vergangenheit gerne gemacht hat, sondern nutzt den Raum, um ihren zukunftsbezogenen Orientierungsbedarf zum Ausdruck zu bringen. Die Aussage, „[s]ie wolle eigentlich nur raus“ hat Signalcharakter: Die Teilnehmerin erklärt, ihre biographische Situation radikal ändern zu wollen, und rahmt so die weiteren Ausführungen zu der von ihr ausgewählten „Aktivität“ – ihrer Freiwilligenarbeit in der Organisation *Be human!*. Die damit verbundenen Tätigkeiten rückt sie in einen dezidiert (berufs-)biographischen Zusammenhang, indem sie überlegt, ob sich mit diesen Aktivitäten ein biographisches Projekt verbinden ließe, nämlich „Arbeiten und Reisen“ – ein Vorhaben, von dem Julian seinerseits zuvor berichtet hatte. Im Rahmen der Aktivitätsbeschreibung erprobt Claudia damit einen biographischen Handlungsplan, um eine Alternative zur unbefriedigenden Gegenwart zu entwickeln. Mit dem Verweis auf ihren Lebensstil, sie sei ein „sparsamer Mensch“ und „brauche nicht viel“, untermauert sie die Tragfähigkeit dieser Idee.

Daraufhin steigt Julian mit konkreten Vorschlägen zu möglichen Arbeitgebern ein, und es entwickelt sich eine lebhafte Kommunikation zwischen ihm und Claudia, später auch Nadi, in der die Beteiligten konkrete Möglichkeiten der Realisierung von Claudias Idee zusammentragen und evaluieren. Dabei bietet Julian eigenes biographisches Wissen zu seinen Erfahrungen mit „Arbeiten und Reisen“ an, um Claudias Überlegungen zu unterstützen. Nadi übernimmt ebenfalls die Rolle als Peer-Beraterin, indem sie Julians Vorschläge auf „Seriosität“ und damit auf ihre Brauchbarkeit für eine etwaige biographische Aneignung „abklopft“. Sie fragt im weiteren Verlauf nun auch nach den biographischen Hintergründen für Claudias Veränderungswunsch:

„Nadi will dann von Claudia wissen, wie sie dazu komme, alles auflösen zu wollen, alles seinlassen zu können: ‚Woher nimmst du den Mut dafür?‘ Claudia sagt, dass sich ihr Leben ändern müsse oder sie Suizid begehe. Schlimmer gehe es nicht mehr. Nadi fragt, wie es dazu kommen konnte. Claudia erwidert, dass alles anders werden müsse.“ (Beobachtungsprotokoll 17.01.2023)

Claudia betont damit nicht nur neuerlich mit großer Drastik die Ausweglosigkeit ihrer aktuellen Lebenssituation, sie entwickelt in weiterer Folge auch eine ausführliche Erzählung, in der sie ihre durch prekäre Arbeitsbedingungen geprägte berufliche Situation schildert:

„Sie habe auf einer Baustelle gearbeitet an der Verputzung der Fassade bei *A-Luxuslabel*. Sie sei da zehn Stunden auf dem Gerüst gestanden, im Kalten, ohne Toilette, und dann habe sie erfahren, dass das, woran sie da arbeitet, eine zweite *A-Luxuslabel*-Filiale werden soll.

Wenn es wenigstens ein ‚Asylantenheim‘ oder ein ‚Frauenhaus‘ gewesen wäre, dann hätte das wenigstens Sinn gehabt, sagt sie. Oder dann habe sie an einem 5-Sterne-Hotel gearbeitet, da sei es ‚wenigstens warm‘ gewesen, das sei halbwegs gegangen. Und dann sei ihr Vorarbeiter auf sie zugekommen und habe ihr gesagt, dass sie zurück auf das Gerüst am *A-Luxuslabel*-Gebäude müsse. Dann sei sie zusammengebrochen, dann sei nichts mehr gegangen. Sie sagt etwas davon, dass sie ja durchaus 0815-Arbeit mache oder ‚harte Arbeit‘, aber nicht so etwas.“ (Beobachtungsprotokoll, 17.01.2023)

Claudia führt auf Nadis Nachfrage die Hintergründe näher aus, die zu ihrer Lage geführt haben. Als belastend skizziert sie dabei die Umstände ihrer Tätigkeit als Verputzerin, die sich durch lange Arbeitszeit („10 Stunden“) in exponierter Lage („auf dem Gerüst“) bei schlechter Witterung („in der Kälte“) und ohne notwendige Sanitäreinrichtungen („ohne Toilette“) auszeichnen. Besonders unzumutbar werden die Arbeitsverhältnisse für sie, als sie erfährt, an der Fassade eines Luxuswarenherstellers zu arbeiten. Dies verstärkt ihr Gefühl, in ihrer Arbeit ausgebeutet zu werden bzw. mit dieser auch keinen „Sinn“ mehr zu verbinden, den eine aufopfernde Tätigkeit für ein „Frauenhaus“ oder ein „Asylantenheim“ vielleicht noch gehabt hätte. Claudia artikuliert damit in der biographischen Kontextualisierung ihrer gegenwärtigen Situation eine tiefe Erfahrung von Missachtung gegenüber ihrer Arbeit sowie eine Sensibilisierung für soziale Ungleichheit. Erschwerend kommt hinzu, dass Claudia allem Anschein nach nur über sehr geringe Handlungsspielräume in ihrer Beschäftigung verfügt, wie anhand der Arbeit an einem „5-Sterne-Hotel“ sowie der „verordneten Rückkehr an die *A-Luxuslabel*-Fassade“ deutlich wird. Diese fremdbestimmte Alternativlosigkeit, die sie mit unannehmbaren Arbeitsbedingungen konfrontiert und ihr offensichtlich jede Gestaltungsmöglichkeit verwehrt hat, bringt sie damit in der Kleingruppe als Auslöser und Grund für ihren „Zusammenbruch“ ein, aber auch für den großen Wunsch nach beruflicher und biographischer Veränderung.

Fragen wir nun, wie in der hier beobachteten Kleingruppe biographisches Wissen artikuliert wird, so zeigt sich, dass die Teilnehmenden sich nicht strikt an die von der Moderation vorgegebenen Regeln halten, sondern „alltagsnah“ über ihre biographischen Situationen sprechen und sich wechselseitig beraten. Die Beschreibung der ausgewählten Aktivität wird von Claudia in ihrem berufsbiographischen Kontext verortet und zudem dezidiert auf die Gestaltung ihrer biographischen Zukunft – die Idee des „Reisens und Arbeitens“ – bezogen. Weniger die geforderte detaillierte Beschreibung, was Claudia in ihrem Freiwilligenengagement „tut“, als Tipps und Hinweise zu ihrem (dringlichen) biographischen Projekt werden in der Kleingruppe als Wissen verhandelt, das sich Claudia im Sinne eines biographischen Handlungsentwurfs aneignen könnte. – Wie wird nun Claudias „Fall“ in der nachfolgenden Arbeitsphase im Plenum verhandelt?

3.2 Arbeitsschritt „Aktivitäten beschreiben“ im Plenum

In dieser von den Berater*innen Stefan und Ingrid moderierten Phase geht es darum, „Kompetenzen“ aus von den Teilnehmenden eingebrachten „Aktivitäten“ zu ermitteln. Zu diesem Zweck beschreiben die Teilnehmenden diese neu-erlich im Plenum.⁴ Die Berater*innen notieren in einer ersten Runde die Akti-vitätsbeschreibungen und in einer zweiten Runde die eruierten Kompetenzen stichwortartig auf einem Flip-Chart-Papier, das mit dem Namen der*s jeweili-gen Teilnehmers*in versehen wird. In diesem Schritt geht es also von Anfang an darum, Informationen über eine Aktivität und die darin enthaltenen Kom-petenzen festzuhalten sowie diese einer*m Teilnehmer*in zuzuschreiben.

Claudias Aktivitätsbeschreibung im Plenum findet zum Abschluss des ers-ten Workshoptages statt. Ihr geht voraus, dass die Berater*innen mit den Teil-nehmenden darüber sprechen, ob noch jemand eine „Aktivität“ einbringen will oder ob sie am Folgetag fortsetzen sollen. Claudia meldet sich nach etwas Hin und Her und springt damit „spontan“ in das sich bietende Zeitfenster hinein. Sie bietet ihre „Aktivität Tanzen“ als Lösung für die Entscheidungsfindung über den weiteren Ablauf des Workshops an. Anders als in der Kleingruppe orientiert sich Claudia bei der Auswahl einer „Aktivität“ im Plenum nicht an ihrem drängenden biographischen Anliegen, sondern primär an der situativen Anforderung, Kandidatin zu sein und eine „brauchbare“ Aktivität für das Ver-fahren zu liefern. Die plenare Aktivitätsbeschreibung beginnt dann folgender-maßen:

„Stefan fertigt wieder die Spalten [für die Aktivitäten und Kompetenzen] auf dem Flipchart-Papier an. ‚Du sprichst, und wir hören wieder andächtig zu‘, überbrückt Ingrid die kurze Wartezeit. ‚Ich hüpfte jeden Tag durch die Wohnung‘, legt Claudia los, ‚nur in der Woh-nung?‘, fragt Stefan nach. Sie habe auch Standardtanz und Jazzdance gemacht und sei eine Zeit lang bei einer Tanzgruppe gewesen, in der sie Dance Hall und HipHop getanzt habe. Jemand in der Runde fragt nach, ob Claudia nur trainiere oder auch Auftritte habe. ‚Leider nein‘, sagt Claudia, aber sie würde gerne. Es habe allerdings schon zwei Jahre gedauert, bis sie sich überhaupt getraut habe, zur Tanzgruppe zu gehen. Davor habe sie auch noch Salsa getanzt, fügt sie mit leicht erhabenem Finger hinzu. ‚Ich schreibe mal verschiedene Tänze auf‘, sagt Stefan und schreibt in eine Spalte ‚Tänze, verschiedene‘. ‚Oder ist es wichtig, wel-che Tänze es sind?‘, fragt er bei Claudia nach, sie verneint.“ (Beobachtungsprotokoll, 17.01.2023)

4 Das Verhältnis zwischen der Arbeit mit „Aktivitäten“ in der Kleingruppe und im Plenum kann an dieser Stelle nicht ausführlich rekonstruiert werden. Aus der teilnehmenden Be-obachtung wird jedenfalls ersichtlich, dass es zwischen den beiden Phasen einen Bruch gibt: Die Gespräche aus den Kleingruppen werden nicht ins Plenum geholt, vielmehr setzen Be-schreibung und Analyse neu an. Welchen „Sinn“ diese Praxis hat, d.h. wie sie begründet wird und welche Effekte sie hat, müsste auf konzeptioneller wie auf performativer Ebene diffe-renziert betrachtet werden. Anzunehmen ist, dass der soziale Sinn dieser Praxis vielschichtig, prozessabhängig und z.T. widersprüchlich ist.

Mit ihrer Aussage, sie „hüpfte jeden Tag durch die Wohnung“, markiert Claudia die Alltäglichkeit und Unverfänglichkeit der von ihr ausgesuchten Aktivität. Zugleich verortet sie das Tanzen im Privaten, „in der Wohnung“. Dieser Satz bildet jedoch nicht den Auftakt zu einer längeren von Claudia vorgebrachten Beschreibung „ihrer“ Aktivität, vielmehr reagiert der Bildungsberater Stefan unmittelbar auf diese erste Auskunft. Er fragt nach, ob Claudia „nur in der Wohnung“ und damit eben nur privat tanze. Claudias Beitrag wird also mit einer Frage konfrontiert, die sich an bestimmten, hier nicht explizierten Relevanzgesichtspunkten orientiert. Es geht gewissermaßen darum, das Tanzen zu „vermessen“: Orte, Kontexte und Umfang zu klären. Nicht so sehr Claudias Sicht auf das Tanzen steht im Fokus, sondern das Bemühen, darüber (rasch) „Fakten“ zu schaffen. Claudia erwidert darauf, dass sie verschiedene Tänze gemacht habe und eine Zeit lang bei einer Tanzgruppe gewesen sei, „in der sie Dance Hall und HipHop getanzt habe“. Mit dieser Auskunft bietet Claudia verschiedene „Tänze“ sowie eine konkrete soziale Konstellation an, mit der sie das Tanzen früher verbunden habe. Tanzen in der Gruppe wird damit von Claudia biographisch, nämlich als Teil ihrer Vergangenheit, verortet; mehr führt sie darüber jedoch nicht aus. Vielmehr wird sie neuerlich aus der Gruppe befragt – und zwar nach Training und Aufführungen –, womit der „Faktencheck“ fortgesetzt wird.

Claudia verneint diese Frage, drückt aber auch ein Bedauern darüber aus („leider nein“, „würde gerne“). Gleichzeitig begründet sie, weshalb sie bislang nicht öffentlich aufgetreten sei – sie führt an, dass es „allerdings schon zwei Jahre gedauert [habe], bis sie sich überhaupt getraut habe, zur Tanzgruppe zu gehen“. Damit gibt sie eine relevante biographische Information über sich. Biographisches Wissen wird hier als Argument eingesetzt: Dass es eine eigene Geschichte mit dem Tanzen gibt, die mit Scheu und Vorsicht zu tun hat, platziert sie als Erklärung dafür, weshalb sie der Erwartung an Tanz als „öffentliche“ und „sichtbare“ Praxis (bislang) nicht nachgekommen sei.

Die sich andeutende Geschichte findet nun allerdings nicht ihren Weg auf das Flip-Chart-Papier, auch dass die verschiedenen Tänze in der biographischen Vergangenheit liegen, fällt unter den Tisch. Stattdessen notiert Stefan aus allem, was Claudia über ihre Tanzerfahrungen sagt, bloß „Tänze, verschiedene“, d.h. ein von jeglicher subjektiven Bedeutung „gereinigtes“ Faktum.

Das rekonstruierte Procedere kann als ein methodisch geleitetes Vorgehen bezeichnet werden, das von Claudias Auskünften nur die „objektiven Daten“ übriglässt, wobei suggeriert wird, dass alles, was Claudia jemals mit Tanzen verbunden hat, gleichermaßen Gewicht habe. Dieser Vorgang lässt sich als *Transformation subjektiven Sinns in extern definierte, objektive Relevanzstrukturen* bezeichnen.

Ehe wir darauf genauer eingehen, soll eine weitere Sequenz aus Claudias Aktivitätsbeschreibung angeführt werden, die diesen Umgang mit biographischem Wissen etwas anders zeigt. Während nämlich der „Faktencheck“ zu

Claudias Tanzen fortgeführt wird („Dann legst du Musik auf?“, „Dann improvisierst du?“), ändert sich an einer Stelle das Muster des Fragens:

„Kathi, zwei Plätze von Claudia entfernt, erkundigt sich, wie sie zu tanzen anfangen habe. Claudia erwidert, dass sie sich nicht erinnern kann, sie könne sich vorstellen, dass sie mal zu ihrer Mutter gesagt habe, dass sie was mit Musik machen wolle, und so sei sie in die Jazz-Dance-Gruppe gekommen. Dann wird sie nach einer kurzen Pause gefragt, ob sie auch anderen tanzen beigebracht habe.“ (Beobachtungsprotokoll, 17.01.2023)

Kathis Frage eröffnet die Option, mit einer biographischen Erzählung, wie sie zum Tanzen gekommen sei, zu reagieren. Claudia antwortet mit einer Vermutung über den Hergang, indem sie eine Szene mit ihrer Mutter imaginiert. Ihre Aussage enthält eine Reihe von Hinweisen zur biographischen Bedeutung, die Claudia mit dem Tanzen verbindet, und sie könnte aus einer biographieanalytischen Perspektive zu weiteren Nachfragen und Interpretationen anregen.

Im Kontext der Kompetenzberatung wird dieses narrative Potential allerdings nicht weiter zur Entfaltung gebracht. Es folgt keine Nachfrage oder Aufforderung an Claudia, ihre Geschichte mit dem Tanzen weiter auszuführen. Damit verhallt Claudias biographische Äußerung in der Resonanzlosigkeit, sie läuft ins Leere: Es folgt eine Pause, eine Zäsur, und daran anschließend ein Themenwechsel. Dies bestätigt erneut, dass es in der Kompetenzberatung nicht darum geht, den biographischen Sinn einer „Aktivität“ zu explizieren; das Kommunikationsformat ist auf etwas anderes ausgerichtet – auf die Schaffung von „objektiven Daten“ über die eingebrachten Aktivitäten. Dieser Vorgang lässt sich zugespitzt als *undoing biography* bezeichnen. Biographischer Sinn kann dabei ansatzweise artikuliert werden, aber er findet nicht seinen Weg auf das Flip-Chart und in den weiteren Beratungsprozess. Die anschließende Ermittlung von „Kompetenzen“ für die rechte Spalte des Flipchartbogens kann sich dann ganz der Analyse der notierten „Daten“ widmen, ohne weitere Rücksicht auf biographische Besonderheiten zu nehmen.

4 „Regulierende Transformation“: Abschließende Überlegungen

Mit dem ethnographischen Blick gerät der interaktive Vollzug der Beratungspraxis, hier in Form der Kompetenzberatung, in den Blick. Welche Erkenntnisse lassen sich daraus nun auf allgemeinerer Ebene hinsichtlich der Formierung biographischer Zukünfte in der Beratungssituation festhalten?

Die Ergebnisse unserer Interpretationen zum Beratungsfall „Claudia“ und weiterer Analysen der Beratungspraxis können, so unser Vorschlag, vorläufig unter dem Begriff *regulierende Transformation* zusammengefasst werden. Wir bezeichnen damit einen von pädagogischen Professionellen moderierten Pro-

zess, in dem *biographisches Wissen* in *objektiviertes Wissen* überführt wird. Derartige Transformationsprozesse sind für professionelles Handeln in der Weiterbildung nicht ungewöhnlich; mit Bernd Dewe (1996) können die „Transformation von Wissen“ und die Übersetzung zwischen unterschiedlichen „Wissensformen“ als konstitutive Aufgaben von Erwachsenenbildung gesehen werden. Während Dewe Transformation allerdings als wechselseitige Re-Interpretation unterschiedlicher Wissensformen ausweist und eine Überhöhung von „fachlichem“ Wissen gegenüber den alltäglichen und biographischen Wissensbeständen der Teilnehmenden problematisiert (Dewe 1996: 716), zeigt sich in den plenaren Phasen der Kompetenzberatung, dass biographische Artikulationen mehr oder weniger explizit daran gemessen werden, inwieweit sie den Zielsetzungen der Kompetenzbilanzierung dienen. Die Transformation von Wissen erfolgt im hier analysierten Fall subsumptionslogisch, d.h. die von der Teilnehmerin Claudia eingebrachten biographischen Auskünfte über „Aktivitäten“ werden dem vorab definierten Ziel der Kompetenzermittlung untergeordnet. Noch weiter zugespitzt: Im Beratungsprozess wird biographisches Wissen als Quelle oder Medium zunächst hervorgerufen, um dann von seinen biographisch-subjektiven Aspekten gereinigt und in ein objektiviertes Wissensformat überführt zu werden. Abschließend sollen einige analytisch zu unterscheidende Aspekte diese zentrale These erläutern:

1. *Methodische Regulation des kommunikativen Spielraums*: Die beiden am Material vorgestellten Situationen zeigen, dass die Spielräume für biographische Artikulation im professionellen Beratungssetting *methodisch reguliert* werden:

In der nicht moderierten *Kleingruppe* findet eine relativ offene *biographische Kommunikation* statt. Eine spezifische Aufgabe, „Aktivitäten beschreiben“, liefert Anlass und Rahmen dafür, allerdings halten sich die Teilnehmenden in der Bearbeitung nicht strikt an die vorgegebenen Regeln. Sie sprechen im Horizont ihrer *lebensweltlichen Relevanzstrukturen* (Schütz) über ihre jeweilige *biographische Situation*, über Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche für ihre (berufliche) Zukunft. *Biographisches Wissen* wird dabei in der Form expliziter Selbstthematisierung artikuliert, kommt aber auch implizit, als Hintergrund von Nachfragen und Beratung der jeweils anderen Gruppenmitglieder, ins Spiel. In diesem Prozess verweben sich die biographischen Perspektiven der Interaktionsteilnehmer*innen und bilden einen (neuen) gemeinsamen Erfahrungs- und Deutungsraum.

In der moderierten *Plenarsituation* wird die Kommunikation dagegen strikter an den methodisch fixierten Regeln ausgerichtet. Und diese zielen nicht auf biographische Kommunikation, sondern auf eine systematische Analyse der kommunizierten Inhalte unter Anleitung der Berater*innen: Aus „Aktivitäten“ werden „Kompetenzen“ ermittelt. Die Gruppe fungiert als

Ideengeber, was als relevant anerkannt wird, entscheiden aber die Moderator*innen im Akt des Notierens auf dem Flipchart-Bogen. Der biographische Bezug der jeweiligen Falleinbringer*in wird dabei systematisch gekappt: Die „Aktivität“ wird aus dem Rahmen der Lebensgeschichte gelöst und – als Material für Hypothesen und Deutungen – in einen neuen Rahmen gesetzt, der durch objektiviertes Wissen zu Kompetenzrastern und Bewertungsverfahren definiert ist. Auch da, wo die Redebeiträge der Falleinbringer*innen oder eine Nachfrage aus der Gruppe biographische Kommunikation eröffnen könnte, führen die Moderator*innen auf die abstrakte Ebene von „Aktivitäten“ und „Kompetenzen“ zurück. Der biographische Bezug zu den Teilnehmenden wird somit nur noch durch den Namen am Flipchart und die individuelle „Auswahl“ und Beschreibung einer Aktivität angedeutet. Man kann deshalb hier von einem *pseudo-biographischen Bezug* sprechen. Die Aufgabe der pädagogischen Moderation besteht in diesem Fall also in der *Regulierung der Kommunikation*, damit die beschriebene *Transformation* des Rahmens und des darin *erzeugten Wissens* stattfinden kann.

2. *Prekäre Bedingungen der Interaktion*: Diese pädagogisch moderierte Transformation ist interaktiv höchst voraussetzungs- und durchaus risikant. Der beschriebene Prozess setzt voraus, dass alle Beteiligten „engagiert mitspielen“ – was keineswegs selbstverständlich ist. Die Teilnehmenden kommen z.T. mit hohem biographischen Veränderungsdruck und erwarten von der Beratung Unterstützung für die Gestaltung ihrer Zukunft – was ihnen vom „Programm“ und den anbietenden Institutionen ja auch in Aussicht gestellt wird. Die Berater*innen haben zwar ein Interesse am Gelingen des Workshops und vermutlich auch an der Unterstützung der Teilnehmenden, aber sie können dieses Versprechen strukturell nicht einlösen, da sie im zeitlich eng begrenzten Rahmen des Workshops weder über die erforderlichen Ressourcen für eine individuelle Beratung verfügen noch überhaupt die Möglichkeit haben, die Zukünfte ihrer Klient*innen mitzugestalten. Dieses Dilemma kann nach zwei Seiten hin betrachtet werden: im Hinblick auf die Berater*innen und auf die Teilnehmenden.
3. *Perspektive der professionell Handelnden*: Die professionell Handelnden, hier die Berater*innen, müssen darauf setzen, dass die Teilnehmenden *nach* dem Workshop mit den ermittelten „Kompetenzen“ weiterarbeiten, d.h. dass sie diese subjektiv aneignen und in ihre Selbstdeutung integrieren können. Die von außen zugeschriebenen „Kompetenzen“ mögen von den Teilnehmenden in der Workshopsituation unterschiedlich aufgenommen werden (als überraschend, überzeugend oder auch befremdlich); was langfristig damit passiert, entzieht sich strukturell der pädagogischen Intervention und Beobachtung. Im Beratungsprozess ist die Rückübersetzung der abstrakten Kompetenzen ins Konkret-Biographische nicht mehr enthalten,

sie ist den Teilnehmenden individuell überlassen, wird also aus dem pädagogischen Rahmen ausgelagert und in die Lebensführung der Ratsuchenden redelegiert.

Strukturell hypothetisch bleibt auch die Annahme selbst, dass sich aus einem „kompetenzorientierten“ Selbstbild überhaupt Handlungsstrategien ableiten lassen, die in zukünftigen, biographisch relevanten Situationen (etwa in einer Bewerbungssituation) wirksam werden können. Die Berater*innen wissen um diese unaufhebbare Problematik pädagogischen Handelns und sprechen deshalb in Einzelinterviews auch von „Enttäuschungsmanagement“ und „Balance-Arbeit“. Diese muss in jeder Situation neu geleistet werden und kann jederzeit scheitern.⁵

4. *Umgang mit dem biographischen Wissen der Teilnehmenden:* Auch mit Blick auf die Teilnehmenden stellt sich die Frage, wie sie mit der Transformation ihrer Perspektive in abstrakte „Kompetenzen“ umgehen. Was wir als *undoing biography* beschrieben haben, hat für das Subjekt zugleich den Charakter einer *Enteignung biographischen Sinns*. Das wird dadurch unterstrichen, dass die Definitionsmacht bei der Moderation am Flipchart liegt, nicht beim biographischen Subjekt, das seine Erzählung einbringt. Dass diese Kommunikation fragil ist und „brechen“ kann, ist somit strukturell in der Situation angelegt. Wie die Teilnehmenden damit umgehen, zeigt sich auch in der teilnehmenden Beobachtung, und zwar sowohl in der Kleingruppenphase, in der die Teilnehmenden ausbalancieren müssen, wie viel sie von sich erzählen bzw. wie sie andere nachfragen und kommentieren, vor allem aber in der Arbeit im Plenum. In dieser Phase ist das Risiko enthalten, dass die Perspektiven der Teilnehmenden und die Deutungsangebote der Moderation deutlich auseinandergehen und die jeweiligen Fall-einbringer*innen auf ihrer biographischen Sicht beharren, der Deutung durch die Moderation widersprechen oder ganz aus der Kommunikation aussteigen. In einem anderen Beratungsfall aus der Studie von Amos Postner wurde deutlich, wie die biographische Perspektive einer Teilnehmerin nachhaltig in Konflikt mit dem geplanten Beratungsprozess geraten und eine manifeste *Störung* auslösen kann, die sogar zum Scheitern der regulierenden Moderation und letztlich zum Abbruch und Ausschluss biographischer Kommunikation führen kann.

Aber auch der Umstand, dass Teilnehmende den Prozess der Abstraktion und Transformation „programmgemäß“ mitmachen, ist erklärungsbedürftig. Im Fall „Claudia“ läuft der Prozess möglicherweise auch deshalb vermeintlich reibungslos, weil sie sich eine „unverfängliche“ Aktivität ausgesucht hat,

5. Dass die Berater*innen diese Probleme kennen, heißt nicht, dass sie „über sie Bescheid“ wissen (Schütze 2000: 66), d.h. die dahinterliegenden strukturellen Paradoxien und die in mehrfacher Hinsicht dilemmatische Anforderungsstruktur professionellen Handelns analytisch erfassen (ausführlich Schütze 2000). Auch die angesprochenen Bearbeitungsstrategien bleiben notwendig prekär und fehleranfällig.

die weniger eng mit der bedrängenden aktuellen biographischen Situation verbunden ist, die sie in der Kleingruppe thematisiert hatte. Das Beispiel zeigt, dass die Teilnehmenden ihrerseits eine Art *vorbeugendes Enttäuschungsmanagement* betreiben, sich vorsichtig auf die Situation einlassen und ihre Erwartungen dem Möglichkeitsrahmen anpassen. Sie betreiben also ihrerseits eine Regulation der biographischen Kommunikation.

Welche Schlüsse lassen sich nun aus diesen Überlegungen ziehen? Wenn unsere Interpretationen nicht ganz unplausibel sind und alle Beteiligten auf je eigene Weise die Beratungsinteraktion regulieren, so dass das Biographische „in Schach gehalten“ bzw. de-thematisiert wird, dann stellt sich umso mehr die Frage, was in der konzeptionell biographieorientierten Beratung eigentlich passiert – und weshalb das Versprechen einer Gestaltung der biographischen Zukunft durch „Kompetenzen“ offensichtlich funktioniert.

Mit Rückgriff auf Bourdieu kann dieses Ineinandergreifen von institutionalisierten Konzepten und Methoden, professionellen Routinen und Deutungen und den biographischen Erwartungen und Kommunikationsstrategien der Teilnehmenden auch als feldspezifische *illusio* (Bourdieu/Wacquant 1996: 147ff.) verstanden werden. Mit Goffman könnte man auch von *doctrinal beliefs* (Goffman 1977: 302) sprechen, die durch sozialräumliche Arrangements und Interaktionen alltäglich bestätigt und verwirklicht werden, ein Mechanismus „institutioneller Reflexivität“ (*institutional reflexivity*; Goffman 1977), oder davon, dass alle Beteiligten mehr oder weniger an ihre Rolle und ihr Spiel „glauben“ und damit auch überzeugt sind, dass das aufgeführte Stück „wirkliche“ Realität sei“ (Goffman 2019 [1959]: 19).

Diese *illusio* im Feld der Beratung hängt u.E. eng mit den einleitend angesprochenen gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen. Das untersuchte Beratungsformat ist ein Beispiel dafür, wie die pädagogische Praxis dazu beiträgt, ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) herzustellen, das seine Aktivitäten reflektiert und analysiert, sich ein individuelles „Kompetenzprofil“ aneignet und damit seine eigene Zukunft „in die Hand“ nimmt.

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir anregen, diesen Prozess nicht nur auf der diskursiven Ebene zu untersuchen – hier gibt es bereits überzeugende Analysen (Bröckling 2007; Gelhard 2018; Truschkat 2017) –, sondern vor allem ethnographisch auf der Ebene *konkreter pädagogischer Interaktionsprozesse* und ihrer *widersprüchlichen Bedingungsgefüge*. Dann zeigt sich nämlich, dass biographisches Wissen sich nicht bruchlos in institutionalisierte Deutungs- und Bewertungsschemata, in unserem Fall in „Kompetenzraster“, einfügen lässt, sondern an individuelle und sozial geteilte Erfahrungs- und Sinnwelten gebunden ist und deshalb gegenüber objektivierenden Zugriffen sperrig bleibt. Ein Fazit aus unserer Fallrekonstruktion ist, dass professionelle Beratungsarbeit zumindest dann in einem strukturellen Spannungsverhältnis zu biographischer Kommunikation steht, wenn der Handlungsrahmen, das Setting und die Methode auf die Transformation biographischen Wissens in ein vor-

und übergeordnetes objektiviertes Relevanzsystem zielen. Damit werden Störungen oder Reibungen im Interaktionsprozess erzeugt, die durch eine regulierende Moderation der Berater*innen gewissermaßen in Schach gehalten werden. Andererseits liegt aber gerade in der Abweichung von standardisierten Kompetenzrastern das eigensinnige Potenzial für Bildungsprozesse und die Gestaltung biographischer Zukünfte, das Ressource und Ziel der professionellen Intervention ist. Wie und unter welchen Bedingungen dieses Potenzial im Rahmen von Beratungsprozessen zum Zuge kommt – und ob überhaupt –, ist in weiteren empirischen Analysen von biographischer Kommunikation in professionellen Settings zu untersuchen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 172–173.
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias (2021): Ungewissheit zwischen unhintergebar Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Eine Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, 10, S. 3–19.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Aus dem Französischen von Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstetter, Genoveva/Kellner, Wolfgang (2014): Die Kompetenz+Beratung. Ein Leitfaden. Projektpublikation des Rings Österreichischer Bildungswerke und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Wien: öbif.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 61, 2, S. 110–125.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2, S. 173–189.
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 714–757.
- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. 3. Aufl. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Goffman, Erving (1977): The Arrangement between the Sexes. In: Theory and Society 4, 3, S. 301–331.
- Goffman, Erving (1983): The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. In: American Sociological Review 48, 1, S. 1–17.

- Goffman, Erving (2019): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Aus dem Amerikanischen von Peter Weber-Schäfer.* München: Piper, 18. Auflage. [dt. Erstausgabe München 1969; amerik. Erstausgabe: *The Presentation of Self in Everyday Life.* New York: Doubleday Anchor, 1959]
- Hahn, Alois (2000): *Biographie und Lebenslauf.* In: Hahn, Alois (Hrsg.): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–115.
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit.* In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–570.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herrmann, Ulrich (1987): *Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 3, S. 303–323.
- Postner, Amos (i.E.): *Von „Gefahrenquellen“ und „biographischen Minen“ – Biographische Kommunikation als Gegenstand von Regulierungs- und Balancearbeit in professioneller Bildungs- und Berufsberatung.* Erscheint in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen.*
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne.* Berlin: Suhrkamp.
- Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung.* Frankfurt am Main: Campus.
- Schlögl, Peter/Irmer, Manon (2012): *„Kompetenzberatung“: so neu, dass sie noch keinen Namen hat.* In: *Bildungsberatung im Fokus*, 1, S. 7–8.
- Schütze, Fritz (1996): *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns.* In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.
- Schütze, Fritz (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß.* In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 1, 1, S. 49–96.
- Truschkat, Inga (2017): *Das Selbst als Manager oder Unternehmer? Eine theoretisch-empirische Reflexion zum Zusammenhang von Subjektivierungsformen und Subjektivierungsweisen in biographischen Konstruktionskontexten.* In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen.* Wiesbaden: Springer, S. 289–309. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4_15.

Die Bildungsreise durch digitalisierte Bildungsräume. Zur Reflexion von Bildungsbiographien im Kontext digitaler Plattformentwicklungen

Eik Gädeke

1 Einleitung

Der Beitrag fokussiert gegenwärtige institutionelle Wandlungsprozesse des Biographischen unter den Bedingungen der Digitalität. Er präsentiert unter Rückgriff auf empirische Ergebnisse einer Begleitstudie (Hofhues et al. 2023) zur Vernetzung digitaler Bildungsplattformen organisationsübergreifende Zukunftsentwürfe, die maßgeblich von Ideen des lebenslangen Lernens geleitet werden und im Kontext einer avisierten *Bildungsreise* stehen. Anhand der Auseinandersetzung mit der Metapher der Bildungsreise wird sich der Frage zugewendet, wie im Bereich der Plattformentwicklung von Bildungsangeboten an der Formierung und Normierung biografischer Zukunftsentwürfe gearbeitet wird und welche Vorstellung von künftiger Bildung in digitalen Entwicklungspraktiken aufscheint. Betont wird die materielle Beschaffenheit einer gegenwärtigen Lebenswelt, in der Menschen und Technologien durch digitale Netzwerke miteinander verknüpft werden sollen. Die nachfolgenden Ausführungen bewegen sich entlang der Schnittstelle von Medienpädagogik und Biographieforschung und zielen darauf, weitere Impulse für die Diskussion um eine post-digitale¹ Bildungs- und Biographieforschung zu geben (Bettinger 2021).

Dem Kulturwissenschaftler Felix Stalder (2016) folgend erscheinen Bedingungen kollektiven Handelns in digital vernetzten Strukturen als Produkt referenzieller Verfahren, in denen durch Algorithmen große Datenmengen sortiert, kanalisiert und distribuiert werden. Auch für die Biographieforschung sind diese Prozesse von Bedeutung. In Anlehnung an die Akteur-Netzwerk-Theorie

1 Der Begriff Postdigitalität beschreibt die Allgegenwärtigkeit von Technologien und betont, dass eine Sonderstellung des „Digitalen“ nicht länger sinnvoll erscheint, da es zu einem integralen und normalisierenden Bestandteil unseres Lebens geworden ist. Zugleich interessiert sich postdigitale Bildungsforschung (Jandrić et al. 2018) dafür, wie unsere digitale Lebensweise mit politischen Programmen, wirtschaftlichen Akkumulationsstrategien und kulturellen Praktiken verflochten ist.

(Latour 2005) treten Maschinen, Plattformen, Netzwerke und Infrastrukturen als Aktanten auf, „in deren Konstellationen sich Menschen artikulieren und subjektivieren, sich mit anderen austauschen und in denen gesellschaftliche Diskurse stattfinden bzw. präfiguriert werden“ (Engel/Kerres 2023: 2). Aus dieser medientheoretischen Argumentationslinie heraus lässt sich biographietheoretisch die These aufstellen, dass die „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985) im Umfeld plattformgebundener und datengesteuerter Entwicklungen im Bildungsbereich selbst einer Transformation unterliegt und in diese Entwicklungen Normierungen eingelassen sind, die das Biographische vorstrukturieren und präfigurieren.

Es gehört zum Grundwissen der Biographieforschung, dass Biographien nicht einfach Ausdruck individueller Sichtweisen und Erfahrungen von Individuen sind, die ihre Lebensgeschichte erzählen (Lutz/Schiebel/Tuider 2018: 3). Biographie fußt auf institutionell vorstrukturierten Lebensabschnitten und Übergängen (Biographisierung), in denen sich der Eigensinn biographischen Erzählens (Biographizität) erst herausbildet. Alheit und Dausien (2009) zufolge sind mit dem Einsatz unterschiedlicher Medien- und Selbsttechnologien stets auch „Konjunkturen biographischer Formate“ verbunden. Diese reichen im Sinne von Alois Hahns „Biographiegeneratoren“ (1988) zurück bis zur Beichte, schließen grundsätzlich autobiographische Erzähl- und Inszenierungsformate ein (Tagebücher, Talkshows, Blogs, TikTok etc.) und erstrecken sich schließlich hin zu (digitaler) Beratung und algorithmisch kuratierten Empfehlungssystemen. Letztere konstituieren und steuern soziale Praktiken zunehmend, indem sie eine Passung mit individuellen Bedürfnissen und Interessen versprechen und dadurch in unterschiedliche lebens- und alltagsspezifische Arrangements hineinwirken. Biographisch strukturierte Formate der Beratung, des Coachings und diagnostische Verfahren haben im Zuge des lebenslangen Lernens zweifellos an Bedeutung gewonnen. Ihr Mehrwert für die eigene biographische Gestaltung erscheint heute sowohl bildungspolitisch als auch ‚nutzer:innenseitig‘ weitgehend selbstverständlich und unhinterfragt. Um eine Kritik am lebenslangen Lernen ist es in den letzten Jahren leise geworden (z.B. Spilker 2013). Stattdessen lässt sich gegenwärtig eine Phase beobachten, in der es um die institutionelle und organisationsübergreifende Etablierung, Umsetzung und Ausgestaltung von Ideen des lebenslangen Lernens in Einrichtungen der Erziehung und Bildung geht (Nittel/Tippelt 2019). Im Zuge dessen greifen digitale Technologien auf das System der Lebensführung zu und halten Einzug in das Bildungssystem, indem sie Hilfe für biographische Entscheidungen verheißen, vorausgestalten und vordeuten.

2 Die Bildungsreise als Metapher eines digital vernetzten Bildungsraums

Die Entwicklung einer nationalen digitalen Vernetzungsinfrastruktur für Bildung ist für diesen Trend ein Beispiel besonderer Art (Seemann et al. 2022).² Dazu sollen zunächst in Kürze die Begleitstudie und das bildungspolitische Vorhaben, in das sie eingebettet ist, vorgestellt werden. Vor diesem Hintergrund will ich meine Überlegungen zur Bildungsreise weiter entfalten.

Gestartet unter dem Namen der Nationalen Bildungsplattform als Initiative des BMBF, stellt die Entwicklung eines nationalen digitalen Bildungsraums eines der größten „Leuchtturmprojekte“ der Digitalisierungsstrategie Deutschlands dar. Die digitale Vernetzungsinfrastruktur, so heißt es, soll Menschen in jeder Phase ihrer Bildungsbiographie begleiten und ihnen ein personalisiertes und lebensbegleitendes Bildungsangebot zur Verfügung stellen. Der Begriff der „Bildungsreise“ ist darin ein Initiativbegriff des BMBF, mit dem dieses Vorhaben verbildlicht wird. In der Wikimedia-Studie „Werte und Strukturen der Nationalen Bildungsplattform“, die sich kritisch mit dem Großprojekt auseinandersetzt, heißt es, die Bildungsreise folge „der Idee einer Strukturierung des Digitalen Bildungsraums über die dort bereitgestellten Bildungsangebote“ (Seemann et al. 2022: 63). In den bildungspolitischen Diskursen zur digitalen Vernetzungsinfrastruktur wird die Metapher der Bildungsreise aufgerufen, um Erwartungen und Vorstellungen über die künftige Nutzung, über lebenslanges Lernen und Kompetenzerwerb auf einen „bestimmten bildungspolitischen Pfad“ zu setzen (ebd.: 7). Es handelt sich damit zunächst um eine typische Governance-Strategie, die jedoch noch nichts über deren Umsetzung verrät.

Als zentrales Leitbild greift das großpolitische Vorhaben also die Metapher der *Bildungsreise* auf: Es geht um Bildungsreisen im Lebensverlauf, die im Rahmen staatlicher Initiativen zur Bereitstellung und Vernetzung digitaler Bildungsplattformen verhandelt werden. Eine Bildungsreise kann demnach als ein soziales Orientierungsmuster verstanden werden, das von Institutionen und Organisationen ebenso wie von Individuen genutzt wird, um Strukturen zu bilden und Sinn zu generieren. Sie stellt auch dafür ein Deutungsschema bereit, wie soziale Ordnungsbildung durch medientechnologische Entwicklungen imaginiert wird und gestaltet werden soll. Das beinhaltet, dass unterschiedliche gesellschaftliche Akteure mit ihrem (professionellen) Wissen, aber auch mit

2 *Förderhinweis:* Finanziert durch das BMBF und die Europäische Union – NextGeneration EU (Förderkennzeichen: 16NB001 und 16NB010, BIRD). Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor*innen und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union oder der Europäischen Kommission wider. Weder die Europäische Union noch die Europäische Kommission können für sie verantwortlich gemacht werden.

ihren politischen und ökonomischen Ambitionen und Absichten dazu beitragen, wie die Bearbeitung von biografischen Lern- und Bildungswegen erfolgt. Wissenssoziologisch gesehen beteiligen sich somit (exemplarisch) traditionelle Bildungseinrichtungen ebenso wie neue private und kommerzielle Bildungsanbieter, IT-Unternehmen und Start-Ups mit ihren organisationalen und projektspezifischen Handlungspraktiken nicht nur am politischen Diskurs über digitale Bildung, sondern produzieren diesen entscheidend mit, indem sie an den in Plattformen eingeschriebenen Zukunftsszenarien mitwirken.

Im vorliegenden Text wird die Analyse von Vorstellungen und Denkweisen von Bildungsreisen im Kontext digitaler Plattformentwicklungen als Beitrag zu einer Gegenwartsdiagnose beschrieben, in der sich Kontinuitäten und Brüche für Biographien durch digitale Plattformentwicklungen abzeichnen.

In der oben genannten Begleitstudie zur digitalen Vernetzungsinfrastruktur Bildung wurde die Seite der „Macher*innen“ mit Hilfe der Dokumentarischen Methode untersucht (Hofhues et al. 2023). Ziel war es, bildungsbereichsspezifische und übergreifende Handlungspraktiken und Orientierungen von Organisationen und Projekten zu erforschen, die Elemente und Bildungsangebote für den Aufbau der nationalen Vernetzungsinfrastruktur erdenken, gestalten, entwickeln und umsetzen. Der Begriff „Macher:innen“ dient in der Begleitstudie als übergreifende Bezeichnung für die am Schaffungs- und Betriebsprozess einer Plattform Beteiligten. In Bezug auf das Konzept der Bildungsreise soll im Folgenden untersucht werden, wie die Macher:innen dieses in der Entwicklung von digitalen Angeboten verstehen. Einerseits erfolgt die Strukturierung des digitalen Bildungsraums auf der Grundlage der verfügbaren Bildungsangebote. Andererseits spielen Auswahl und Nutzung von Bildungsangeboten eine zentrale Rolle bei der Organisation und Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie. Das darin eingefasste Narrativ einer Reise setzt Assoziationen frei, die gegenüber dem traditionellen Konzept der Bildungsreise Kontinuitäten und Ambivalenzen evozieren.

3 Die Bildungsreise – Bestimmungen und Ambivalenzen eines Konzepts

Bildungsreisen initiieren, so eine verbreitete Deutung, Reflexionen über sich selbst und die Begegnungen mit anderen Menschen und der Welt – sie erweitern den Horizont für biografische Möglichkeiten (Allmann/Dazert 2016). Ihre jeweiligen sozialen, politischen und ökonomischen Kontexte lassen sich historisch weit zurückverfolgen – etwa zu religiös motivierten Pilgerfahrten, zur Wanderschaft von Handwerksgehlen oder zur „Grand Tour“, die von der Renaissance bis ins 18. Jahrhundert für den Adel als obligatorische Initiation in

das eigene Leben galt (Brandt 2013). Erst mit der Aufklärung wurde die Bildungsreise zum Element bürgerlicher Lebensführung. Goethe wurde mit seiner Italienreise zum Inbegriff eines Bildungsreisenden. Im Zuge dessen avancierte der Reisebericht zu einer eigenen literarischen Gattung; Reiseberichte und Reisejournale standen im Zeichen einer Selbstbildung, die die „Verbesserung der Welt durch die ihre Möglichkeiten entwickelnden Individuen“ (Hastedt 2012: 10) zum Ziel hatte. Konstitutiv war das in die Bildungsreise eingeschriebene Moment der Bewegung, geistig wie räumlich, zugespitzt in Humboldts (1960: 236) Forderung einer „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“. Seitdem scheinen die Begriffe Bildung und Bewegung quasi natürlich ineinanderzugreifen.³ Wie Heinz-Elmar Tenorth (2020: 95) schreibt, gewann die Bildungsreise in unterschiedlichen Bildungswelten aus ihrer (vor-)bürgerlichen Tradition heraus ihre je spezifische Qualität dadurch, dass sie uns in Differenz zu uns selbst setzte und durch die jeweilige Wechselwirkung mit der Welt ihr produktiver Sinn für Selbstbildung erschlossen wurde.

Demgegenüber hat das Narrativ der Bildungsreise – verstanden als eine sinnstiftende Erzählung über sich selbst und die Welt – in der Spätmoderne einen beträchtlichen Bedeutungswandel erfahren. Als institutionelles Angebot stehen Bildungsreisen seit den 1980er Jahren im Zeichen einer europäischen Mobilitäts- und Arbeitsmarktpolitik. Mobilität ist zum gesellschaftlichen Sollwert und zum Baustein individueller Bildungs- und Erwerbsbiographien geworden (Zick 2019: 143); Studienreiseleiter gehören zum organisierten Bildungstourismus (Günter 2003), der sich dem globalen Kultur- und Massentourismus eingepasst hat. Man bewegt sich oft auf ausgetretenen Pfaden, wobei die geforderten Authentizitäts- und Singularitätserfahrungen in hochgradig standardisierten Erfahrungsräumen der organisierten Selbstverwirklichung arrangiert werden (Knobloch/Drerup/Dipcin 2022: 2, in Anlehnung an Reckwitz 2017).

Die beiden Entwicklungen – Reisen als arbeitsmarktpolitischer Imperativ (Mobilität) einerseits und als immersives Erlebnis für Persönlichkeitsentwicklung andererseits – prägen die (kritische) Beschäftigung mit dem Konzept der Bildungsreise maßgeblich. Im ersten Fall wird Mobilität und Bildungsreisen als Selbst-Optimierungsstrategie verinnerlicht. Im zweiten Fall entstehen standardisierte Selbstverwirklichungserlebnisse in künstlich arrangierten Erfahrungsräumen, die sowohl selektiv-instrumentelle als auch emanzipatorische Wirkungen entfalten können.

3 Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft widmete dem Thema „Bewegung“ im Jahr 2018 einen ganzen Kongress. Zu den Bewegungen in einer digitalisierten Welt heißt es, dass Bildung, Lernen und die persönliche Entwicklung eng mit Prozessen der Digitalisierung verbunden seien. Dies führe zu grundlegenden Veränderungen in den Kommunikationsformen, den Abläufen der Informationsvermittlung, dem Wissenstransfer und den Praktiken der Identitätsentwicklung (van Ackeren et al. 2020).

Die Figur der Bildungsreise, so ließe sich in Kürze zusammenfassen, erweist sich als unberechenbare Bewegung, in der sich Momente von Freiheit und Zwang die Waage halten. Gewisse Freiheitsgrade in der Lebensführung mögen durch den Antritt einer Reise gewonnen werden; andere sozialweltliche Selbstverständlichkeiten können unweigerlich verlorengehen und biographische Krisenprozesse freisetzen. Die Bildungsreise profitiert zweifellos von ihrer tradierten Reputation und weist eine entscheidende Schnittstelle zur Idee des lebenslangen Lernens auf: Sie kündigt von der immerwährenden Bereitschaft, zu lernen und sich selbst zu bilden. Ihr wohnt ein normativer Appell inne, eine Art Sogwirkung, die von ihr ausgeht und je nach den sozialen und historischen Entwicklungsperspektiven unterschiedliche Bildungsverständnisse beinhaltet. In der Rezeption des klassischen Bildungsdiskurses stellt die Bildungsreise ein genuines Verständnis von biographischen Lern- und Bildungsprozessen zur Verfügung. Sie ist (eigentlich) kein Konzept, um Wissen auf eine strukturierte und vorsortierte Weise vermittelt zu bekommen. Auch ist sie an keine allgemeine gesellschaftliche Funktionsanforderung gebunden und somit natürlich auch ein Privileg für bestimmte Personengruppen gewesen. In der Spätmoderne hat sich das jedoch zweifellos verändert. Reisen zum Zweck eines sich selbst bildenden Subjekts stellen keine Besonderheit mehr dar, sondern sind für ein breites, nicht mehr nur akademisches Publikum vorgesehen. Davon zeugt auch die Idee einer digitalen Reise.

4 Kritische Implikationen für eine Bildungsreise durch digitalisierte Räume

Eine wohl entscheidende Frage bei der gegenwärtigen Dynamik von digitalen Plattformentwicklungen im Bildungssystem ist, ob diese als Strukturgeber für Bildungs- und Lebensverläufe fungieren können. Als institutionalisiertes Angebot sind sie mit der Erwartung verknüpft, dass Menschen sie individuell für ihre berufsbiografische Gestaltung nutzen; dafür sollen Entscheidungsspielräume eröffnet und Orientierung geboten werden. Erforderlich ist eine digitale Identität per *Single-Sign-On*⁴, um Daten in einer zentralen Datenablage zu speichern. Empfehlungsalgorithmen und Lernpfade sollen die Suche nach passenden Bildungsangeboten erleichtern. Reisende können – metaphorisch gesprochen – ihre eigenen Routen wählen, Reisepläne erstellen, die Reise an ihre

4 Single Sign-On (SSO) ist ein Authentifizierungsverfahren, bei dem sich Benutzer:innen einmalig anmelden, um einen einheitlichen Zugang zu Inhalten und Angeboten zu erhalten. Das Ziel von SSO ist es, die Benutzerfreundlichkeit zu verbessern, ohne mehrere Benutzernamen und Passwörter für unterschiedliche Plattformen und Bildungsanbieter verwenden zu müssen.

eigenen Interessen und Bedürfnisse anpassen. Damit die Reise möglichst zielgenau gestaltet werden kann, braucht es (kognitive) Landkarten bis hin zu Navigationssystemen, also Empfehlungs- bzw. *Recommender*-Systemen, die vor Gebrauch einer Plattform festgelegt werden und sich dann algorithmisch weiterentwickeln können. All das setzt voraus, dass diejenigen, die sich auf die Reise begeben, ein gewisses Grundverständnis und Grundfähigkeiten mitbringen, um eigenverantwortlich und abwägend Angebote einholen zu können.

Nun wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Vorstellung von eigenverantwortlichem Medienhandeln, mit dessen Hilfe sich biographische Konstruktionen vornehmen lassen, zu kurz greift und zweckrationaler Technikgläubigkeit aufsitzt. Durch die Dynamik von datengetriebenen Prozessen, Algorithmen und Künstlicher Intelligenz (KI) werden spezifische Informationsräume erzeugt, in denen das Subjekt mit der Technik in einen relationalen Prozess verstrickt ist.

Kritisch wird anhand von *Learning-Analytics*-Architekturen auf die Institutionalisierung einer Norm der Selbstbeobachtung und Optimierung von Lerndaten für Bildungsbiographien verwiesen (Waldmann/Walgenbach 2020): Denn in lebensbegleitenden Plattformangeboten, in denen es eher um eine nahtlose Inanspruchnahme von unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsangeboten ginge, können sich in die Metapher der Bildungsreise technokratisch instrumentelle Vorstellungen von Bildung einschreiben. Die Personalisierung von Angeboten über Lernpfadanalysen und ihre Überführung in Empfehlungssysteme läuft Gefahr, an „Soll-Profilen“ (Weich 2018) entlang ökonomischen Standards und Normvorstellungen modelliert zu werden (Waldmann/Wunder 2021).

Im Kontext einer Politik lebenslangen Lernens kann die Bildungsreise-Metapher daher auch dazu genutzt werden, einen spezifischen Steuerungs- und Integrationsanspruch an die Subjekte zu stellen. Bettina Dausien (2017) hat darauf hingewiesen, dass Bildungsbiographien so zu einer Norm und zu einer erwarteten Leistung gesellschaftlicher Teilhabe werden, z.B. durch das Sammeln von Bildungstiteln, Zertifikaten und, in Reaktion auf die immer stärkeren Anforderungen einer hochflexibilisierten Arbeitswelt, zunehmend auch von sogenannten *Microcredentials*. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass Appelle zum lebenslangen Lernen von unterschiedlichen Personen- und Altersgruppen unterschiedlich wahrgenommen und angeeignet werden (von Felden 2020). Nutzer:innen können einerseits auf die vermittelten Software-Anwendungen und ihnen empfohlene Bildungswege reagieren und sie akzeptieren, andererseits können sie die vorgegebenen Systeme und Anwendungen für eigene Zwecke gebrauchen und einsetzen. Offen ist, wer den algorithmisch kuratierten und KI-gesteuerten Lern- und Weiterbildungsempfehlungen vertraut, wer diese als handlungsentlastend oder unterstützend erfährt oder ihnen doch eher skeptisch begegnet.

Zwei grundsätzliche Betrachtungsweisen stehen sich hier gegenüber: Systemtheoretisch betrachtet können modularisierte Bildungsangebote als Antwort auf eine komplexe und in hohem Maße differenzierte Systemumwelt verstanden werden. Liest man diese Datenaufbereitungs- und Datenverarbeitungsprozesse hingegen als Abkömmlinge der Foucault'schen und Deleuze'schen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft, können die modularisierten Mikro-Bausteine „als permanente Aufforderung an Subjekte gelesen werden, auf sich selbst zuzugreifen, um sich durch laufende Selbstkorrektur zu ‚optimieren‘“ (Pongratz 2017: 112). Das Operieren am „vernetzten Leben“ (ebd.: 116) mag man aus einer genuin bildungstheoretischen Haltung heraus deswegen mit gemischten Gefühlen beobachten, denn diese erkennt die Möglichkeiten von Bildungsprozessen gerade auch in ihrem Gegenteil: im Umgang mit Unsicherheiten, in der Begegnung mit Fremdem und Anderem, im Aushalten von Uneindeutigkeit und Differenz (Schäfer 2013; Damberger 2017).

Von bildungstheoretischer Seite werden ebenfalls politische Programmatiken⁵ und Strategiepapiere kritisch gesehen, die ein kybernetisches Regelkreisd Denken zwischen Mensch und Maschine nahelegen, vornehmlich auf individuelle Ressourcennutzung und *Output*-Orientierung setzen und sich Selbststeuerungshilfen aus Rückkoppelungsschleifen und *Feedbackloops* der akkumulierten Daten- und Informationsströme erhoffen (Fickermann/Manitius/Karcher 2020). Die Zusammenführung von fragmentierten Bildungsangeboten über Plattformen zu ganzen Infrastrukturen erfordert nolens volens die Standardisierung und Vereindeutigung durch immer umfassendere Datenverarbeitung. Zentrale Begriffe, die aus der Informatik kommend dieses Vorhaben bezeichnen, sind „Interoperabilität“ und „Metadaten-Standardisierung“. Beides wird durch den Bund und die Politik eingefordert und mit zahlreichen Förderprogrammen forciert (Kubicek/Breiter/Jarke 2020). Insofern ist allgemein zu fragen, inwiefern in das Vernetzungsvorhaben einer digitalen Bildungsinfrastruktur Logiken kybernetischer Steuerung und Kontrollansprüche eingehen, ferner mit welchen technischen Responsibilisierungen und Appellen gearbeitet wird und *welche Art* Subjektivierungsprozesse freigesetzt werden sollen.

5 Zugleich lässt sich aus den Dokumenten zur Digitalisierung und Bildung ungebrochen ein starker Verweis zum unternehmerischen Selbst herauslesen (Altenrath/Helbig/Hofhues 2020).

5 Handlungsimperative und Deutungshorizonte beim Aufbau digitaler Bildungsinfrastrukturen – am Beispiel der Bildungsreise

Präsentiert werden im Folgenden drei Auszüge aus unterschiedlichen Gruppendiskussionen, die im Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildungsbereich agieren. Mit den Beispielen lässt sich aufzeigen, wie die Arbeit an institutionellen, lebensbegleitenden digitalen Lern-Strukturen derzeit mit der Erzeugung biographischen Wissens (Dausien/Hanses 2017) verwoben wird und wie die digitalen Bildungsangebote anhand gesellschaftlich vorstrukturierter und akzeptierter Formate, z.B. anhand digitaler Beratung, diskutiert werden. Die Teilnehmenden der Studie wurden auf die Metapher der Bildungsreise explizit angesprochen und sollten ihr Angebot darin verorten. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass sich die empirischen Rekonstruktionen selbst in einem dynamischen Handlungsfeld digitaler Entwicklungen und diskursiver Rahmungen der Vernetzungsinfrastruktur bewegen, innerhalb dessen Sinnzuweisungen stark von den technischen Möglichkeiten und den getroffenen politischen Entscheidungen geprägt sind.⁶

Zu den Fällen

Wie bekommt man die potenziellen Nutzer:innen dahin, die bereitgestellten digitalen Angebote aus *eigener Überzeugung* bzw. aus intrinsischer Motivation heraus zu nutzen? Es gibt schließlich keinen Zwang, auf digitale Bildungsangebote zuzugreifen. Diese Frage stellt sich besonders für eines der Projekte aus dem vom BMBF geförderten Gesamtverbund, das sich mit der Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung befasst. Es wird dort ein Bild von Lehrenden entworfen, die analoge lediglich mit digitalen Formaten und Tools ersetzen, aber nicht in eigenständige Lehrkonzeptionen überführen, die den Anforderungen an ein zeitgemäßes digitales Lernen gewachsen sind. Vor diesem Hintergrund stellte sich den Macher:innen in den Gruppendiskussionen die Frage, wie man Nutzer:innen grundsätzlich auf den digitalen Wandel vorbereitet. Die Metapher der Reise wurde dann als weiterer Impuls von den Diskussionsleitenden eingebracht. Betont wird insbesondere die Notwendigkeit der Erkundung neuer Wege und dazu, auf der avisierten Reise tatsächlich den ersten Schritt zu machen:

6 Das zeigt sich in actu an den definitorischen Unklarheiten, die auch das BMBF-Vorhaben begleiten. Ob von Plattform, Vernetzungsinfrastruktur oder Bildungsraum die Rede ist, bedingt, welche Bedeutungen eröffnet oder geschlossen werden, welche Erwartungen, Orientierungen und Ideen einfließen. Dabei wird deutlich, dass scheinbar geläufige Begriffe im Entstehungsprozess technischer Entwicklungen und erziehungswissenschaftlicher Reflexion erst noch zu dechiffrieren sind.

„Ja also, wenn man eine Reise antritt, muss man erstmal losfahren wollen. (...) Und man muss auch mal dahin reisen, wo man vielleicht bisher nicht hingereist ist. @(.)@ Ja und immer von der der Reise zu sprechen, man muss aber wie gesagt auch irgendwann mal mal losgehen auf die Reise. Und da würde ich jetzt mal auch unsere Idee tatsächlich verorten, irgendwie zu sagen Hey, packt ma euer Zeug zusammen, wir machen uns mal dahin, wo wir wo wir irgendwie zwangsläufig hin müssen.“⁴⁷

Interessant an dieser Passage ist, dass die Bildungsreise-Metapher für die digitale Infrastruktur angenommen *und* die prinzipielle Bereitschaft vorausgesetzt wird, im digitalen Raum überhaupt *eine Reise* anzutreten. Die Aussage „auch mal dahin reisen, wo man vielleicht bisher noch nicht hingereist ist“ stellt in diesem Beispiel einen Anspruch an die Bereitschaft der Lehrkräfte dar, hybrides und digitales Lernen nach didaktischen Kriterien vorzustrukturieren. Dabei wird die Idee der Bildungsreise von einer Teilnehmerin in Form eines Appells zugespitzt: „Hey, packt ma euer Zeug zusammen, wir machen uns mal dahin, wo wir wo wir irgendwie zwangsläufig hin müssen.“ Deutlich wird ein Geltungsanspruch, eine Erwartung, die mit dem Angebot verbunden ist: Man soll die Angebote auch wahrnehmen *wollen*. Die Metapher der Bildungsreise wird, wenngleich sie von der Gruppe als wenig handlungsleitend erfahren wird, im Modus einer kollektiven Adressierung, eines Imperativs, genutzt. Die Reise anzutreten, bleibt dennoch auf eine Einwilligung und Mitwirkung der Adressat:innen angewiesen. Die Aufforderung besteht darin, die eigenen Lernbedarfe durch die Nutzung technischer Angebote zu erkunden und mit der eigenen Biographie in Einklang zu bringen.

Ein zweites Themenfeld, welches als Imaginationshorizont in der Entwicklungsarbeit digital vernetzter Angebote immer wieder aufscheint, ist der Einsatz Künstlicher Intelligenz in Form von „*machine learning*“ und sogenannten „*large language models*“. Die intensiv diskutierte OpenAi-Software ChatGPT bildet einen wichtigen Referenzpunkt in einer zweiten Frage, die die Gruppen mit Blick auf die Metapher der Bildungsreise diskutierten, nämlich wie man Nutzer:innen überhaupt dazu befähigt, die Reise antreten zu können. In der folgenden exemplarischen Passage greift eine Teilnehmerin, einem Reiseführer gleich, das Thema der Empfehlungs- bzw. *Recommender*-Systeme auf.

TN1: „Und wenn man sich überlegt mit den ganzen Recommendationssystemen, dann hat man natürlich auch, irgendwie so ein bisschen den Anspruch an die Technik, dass man sagt okay, ich stehe jetzt hier, welche Optionen habe ich denn, in welche Richtung kann ich gehen und was ist dafür ein guter Weg?“

TN2: „Das Thema von Beratung? Genau das, ja.“

TN3: „Also wenn ich jetzt weiter spinnen würde, es wäre natürlich so ein KI-generierter Prozess, sag ich mal, dass du auf die Plattform kommst und sag ich so ungefähr das und das @(.)@ und es vielleicht genau spezifizieren zu können. Aber dass du dann tatsächlich so ein Chatbot hast, der so intelligent ist, dich dahin zu führen, wo du eigentlich, wo du vielleicht

7 Die Gruppendiskussionen wurden nach den parasprachlichen Regeln der Dokumentarischen Methode transkribiert (Bohnsack 2021: 255f.).

am Anfang noch gar nicht so richtig wusstest, [...] Oder was ist eigentlich konkret mein Bedarf, so dass du wirklich dann so langsam dorthin geführt wirst?“

KI fungiert im Beispiel als Projektionsfläche für Vorstellungen von Navigations- bzw. Empfehlungssystemen. Die Prämisse ist es – darin sind sich die drei Personen schnell einig –, je nach Arbeitsplatzanforderung passgenaue (Weiter-)Bildungsangebote schnell auffindbar zu machen. Während es im vorangegangenen Beispiel darum ging, Überzeugungsarbeit zu leisten, dass die Reise zum Lernen auf digitalen Plattformen überhaupt angetreten werden muss, geht es nun darum, dem Problem der Recherche- und Orientierungsfähigkeit angesichts einer Vielzahl zumeist unübersichtlicher Angebote in einer unübersichtlichen Arbeitswelt zu begegnen. Die Teilnehmer:innen entwerfen ihre Ideen zu einer von ihnen als idealtypisch imaginierten Bildungsreise. Zunächst formuliert die erste Sprecherin einen „Anspruch an Technik“, mit dem bestimmte Erwartungen, Forderungen oder Wünsche bezüglich der Technologie formuliert werden. Dabei wird auch auf ein Ideal Bezug genommen, das mit der Frage nach dem guten Weg verbunden ist. Die zweite Sprecherin rahmt diesen Gedanken für sich als das „Thema von Beratung“, ohne dies weiter auszuführen. Die dritte Teilnehmerin entwirft die Vorstellung eines „intelligenten“ Chatbots, der die *tatsächlichen* Bedarfe einer Person erkenne. Warum die Diagnose individueller Lernbedürfnisse durch KI von Vorteil sein könne, verdeutlicht dann eine dritte Gruppendiskussion:

„Und dieser Lernpfad-Algorithmus, der bringt ja so ein bisschen den, den Neugier-Charakter rein. Also die, die Leute müssen nur erstmal ran an das System, ne? Also irgendwie hinbringen muss man sie schon. Das heißt, das müsste in der Schule passieren oder, äh, wo auch immer. Ähm, (.) aber dann s- sind die Leute ja sozusagen auf einer Reise. Und das könnte, glaube ich, schon das, das Lernverhalten dann beschleunigen. Weil die Leute ja nur noch das lernen müssen, was sie wollen.“

Es fällt nicht nur das von der Teilnehmerin angeführte Beschleunigungs- und Optimierungsnarrativ sofort ins Auge. Es ließe sich auch fragen, was es bedeutet, wenn eine Person nur noch das lernt, was sie will. Inwiefern wäre damit der Verlust eines breiteren Bildungshintergrunds verbunden, der für die traditionelle Bildungsreise unverzichtbar erschien? Zugleich wird die Vorstellung einer eigenbestimmten Entscheidungsfindung durch Algorithmen merkwürdig überhöht, was die gleiche Person später zu der Aussage bringt, dass die Empfehlung von Berufen durch KI „wertfrei“ sei.

Die gewählten Beispiele wecken Assoziationen zu Hahns Begriff des Biographiegenerators, mit dem sich der Bogen zum Anfang zurückschlagen lässt. Es erscheint an dieser Stelle nicht ohne Pointe, dass im Kontext der Empfehlungssysteme der Begriff des Generators gewissermaßen zu sich selbst findet: wenn gemutmaßt wird, dass aufseiten der KI ein Wissen über die persönliche Biographie des nutzenden Menschen besteht, diese zugleich vermenschlicht erscheint, allerdings ohne den menschlichen Makel der Voreingenommenheit und Parteilichkeit.

6 Fazit – Biographische Zukunftsentwürfe im Horizont von Standardisierungsprozessen und planbaren Lebensläufen

Der Beitrag stellt zum Themenband „Ungewisse Zukünfte“ einen Kontrapunkt dar, eine empirische Vignette, wie im Feld digitaler Entwicklungspraktiken Zukunft figuriert wird. Während der Blick in die Zukunft von Ungewissheits- und Kontingenzerfahrungen im Angesicht wachsender Katastrophenszenarien und autoritärer Staatsverhältnisse bestimmt ist (Bünger et al. 2022), folgt die Arbeit an Algorithmen der Vorstellung, die Offenheit der Zukunft mittels algorithmischer Steuerung zu gestalten und zu systematisieren. Das muss als biografiethoretische Provokation erscheinen, legt man Theorieverständnisse über die Handlungs- und Deutungsoffenheit von Biographien in spätmodernen Gesellschaften zugrunde, wie es Martin Kohli (2003) tat. Festzuhalten ist, dass die befragten Gruppen mit der Bildungsreise nicht, wie zunächst angenommen, eigenwillige Deutungen verbinden, sondern sie ausnahmslos in den Horizont lebenslangen Lernens, der Berufsorientierung und Arbeitsanforderungen stellen. Die drei Beispiele verdeutlichen, wie durch die Entwicklungsarbeit von Macher:innen bestimmte biographische Handlungsrationitäten eingefordert werden. Reisenarrative, die in *Recommender*-Systemen und Vernetzungsangeboten eingelagert sind, werden mit einem „*Imperativ ihrer Biographisierung*“ (Dausien 2017: 95, Herv. i. O.) verbunden. In der Herstellung gesellschaftlich akzeptierter Biographieformate wird darüber ein Modus der Teilhabe beansprucht und eingefordert. Eine der Bildungsreise innewohnende aufklärerische Erzählung oder alternative Zukunftsentwürfe erscheinen darin nicht mehr zu erwarten.

Aufgrund der weitreichenden Absichten eines lebensbegleitenden und den Bildungsweg vernetzenden staatlichen Vorhabens erscheint eine weitere Diskussion über die darin implizierten Transformationen von Lern- und Bildungsverständnissen unbedingt notwendig. Der Anspruch, Bildung zu vermessen, Lern- und Bildungswege individuell zu optimieren und effektives Lernen zu ermöglichen, folgt der Tendenz einer feiner sequenzierten und stärker flexibilisierten Angebotsstruktur für selbstorganisiertes Lernen. Der Selbstgestaltungsimperativ der Moderne, der mit dem Bildungsbegriff lange Zeit verbunden war, wird durch die maschinellen Systeme in gewisser Weise gebrochen und in ein neues Licht getaucht, in dem sich das Subjekt selbst zu erkennen hat. Die permanente Anforderung an das Individuum in der Spätmoderne, den eigenen Lebensweg reflexiv auszugestalten, Optionen zu nutzen und sich selbst stets neu zu erfinden, erscheint in den präsentierten Narrativen nicht mehr von jener Kontingenz bestimmt, wie es ehemals beim Bildungsbegriff der Fall war. Das, obwohl die algorithmischen Systeme ein starkes Unbestimmtheitsmoment durch die Entwicklungspraktiken in sich tragen.

Vielmehr liegt es im Interesse der Befragten, die Nutzer*innen an die neuen Systeme heranzuführen und über motivationale und beratende Elemente nachzudenken, die zu einer Bildungsaktivität auf diesen Plattformen anleiten. Es ließe sich argumentieren, dass das Zusammenspiel von Plattformen und Algorithmen als Möglichkeit erscheint, präzisere Vorhersagen über individuelle Bildungs- und Karrierewege zu treffen und biographische Unsicherheiten zu kompensieren. Dadurch werden zugleich Szenarien von biographischer Planbarkeit suggeriert. Einerseits soll die Bildungsreise durch digitalisierte Welten eine Optionenvielfalt begünstigen und individuelle Gestaltungsspielräume eröffnen. Andererseits erzeugen *Recommender*-Systeme nur begrenzte Optionen, empfehlen quasi, wie „man“ zu leben hätte, indem sie sich auf bestimmte Standards und Kompetenzmodelle beziehen, sich auf bestimmte Weltausschnitte reduzieren und diese vorgeben. KI-basierte Empfehlungssysteme zeigen zwar Weggabelungen auf. Gleichzeitig ist es jedoch so, dass Algorithmen, Optionen und aufgezeigte Möglichkeiten für jedes Individuum nur auf dem Hintergrund des maschinell *bereits Bekannten* ausdifferenziert werden.

Die bildungsbiographischen Reisenarrative der Bildungspolitik und der Macher:innen bewegen sich einstweilen unausweichlich entlang standardisierter, vorgetretener Kompetenz- und Orientierungspfade, an deren Ende einmal mehr die bestmögliche Integration in die Arbeitswelt steht.

Literatur

- Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Carolin/Klein, Esther D./Salaschek, Ulrich (Hrsg.) (2020): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742385>.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 285–316.
- Allmann, Silke/Dazert, Denise (Hrsg.) (2016): Auf dem Weg zur Bildung. Individuelle Bildungsreisen als Horizonterweiterung. Festschrift für Winfried Rösler. Weinheim: Beltz Juventa.
- Altenrath, Maïke/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. In: Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 565–594. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Bettinger, Patrick (2021): Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierten

- tierte Biographieforschung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 22, 1, S. 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brandt, Peter (2013): Stichwort: „Reise und Bildung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 20, 3, S. 20–21.
- Büniger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2022): Zukunft – Stand jetzt. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Damberger, Thomas (2017): Bildungsreise in digitale Welten. In: Pädagogische Rundschau 71, 1, S. 3–18.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Miethel, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_5.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 18, 2, S. 173–189.
- Engel, Juliane/Kerres, Michael (2023): Bildung in der Nächsten Gesellschaft – Eine postdigitale Sicht auf neue Formen der Subjektivierung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 23, S. 1–13. <https://doi.org/10.21244/lbzm/23/04>.
- Felden, Heide von (2020): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24195-7>.
- Fickermann, Detlef/Manitius, Veronika/Karcher, Martin (Hrsg.) (2020): „Neue Steuerung“ – Renaissance der Kynonetik? DDS Die Deutsche Schule Beiheft, Band 15. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991618>.
- Günter, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Handbuch für Studienreiseleiter: Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Hahn, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske + Budrich, S. 91–105.
- Hastedt, Heiner (2012): Einleitung. In: Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, S. 7–28.
- Hofhues, Sandra/Klusemann, Stefan/Gädeke, Eik/Bonnes, Johannes/Goerke, Paula/Weinrebe, Paul/Schütz, Julia (2023): (Digitale) Bildungsinfrastrukturen machen: (Be-)Deutungshorizonte im Zuge von Entwicklungspraktiken im Kontext der Lehrer:innen(ort)bildung. In: Report | Mediendidaktik, Issue 2, S. 1–69. <https://doi.org/10.18445/20231220-105621-0>.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Werke in fünf Bänden Bd. I). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Jandrić, Petar/Knox, Jeremy/Besley, Tina/Ryberg, Thomas/Suoranta, Juha/Hayes, Sarah (2018): Postdigital science and education. In: Educational Philosophy and Theory 50, 10, S. 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.
- Knobloch, Phillip D. T./Drerup, Johannes/Dipcin, Dilek (Hrsg.) (2022): On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus. Einlei-

- tung. In: Knobloch, Phillip D. T./Drerup, Johannes/Dipcin, Dilek (Hrsg.): *On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus*. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler, S. 1–12. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63374-8>.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1, S. 1–29.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. Teil 1 und 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Kubicek, Herbert/Breiter, Andreas/Jarke, Juliane (2020): Daten, Metadaten, Interoperabilität. In: Klenk, Tanja/Nullmeier, Frank/Wewer, Göttrik (Hrsg.): *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23668-7_1.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (2018): Einleitung: Ein Handbuch der Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–8. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_1.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2019): Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee. Bielefeld: wbv Media.
- Pongratz, Ludwig A. (2017): Sich nicht dermaßen regieren lassen. Kritische Pädagogik im Neoliberalismus. Darmstadt: Tuprint. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7238> [Zugriff: 30.12.2024].
- Schäfer, Alfred (2013): Erkundungen von Fremdheit und Andersheit. Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20, 3, S. 25–28.
- Seemann, Michael/Macgilchrist, Felicitas/Richter, Christoph/Allert, Heidrun/Geuter, Jürgen (2022): Konzeptstudie. Werte und Strukturen der Nationalen Bildungsplattform. <https://www.wikimedia.de/wp-content/uploads/2022/11/Konzeptstudie-Werte-und-Strukturen-der-Nationalen-Bildungsplattform.pdf> [Zugriff: 30.12.2024].
- Spilker, Niels (2013): *Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Berlin: J. B. Metzler.
- Waldmann, Maximilian/Walgenbach, Katharina (2020): Digitalisierung der Hochschulbildung. Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 3, S. 357–372. <https://doi.org/10.25656/01:25799>.
- Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (2021): Es empfiehlt sich ‚von selbst‘. Bildungssoziologische Überlegungen zur Transformation von Autonomieverhältnissen durch Recommender-Systeme in der Hochschullehre. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs – Per-*

- spektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen. FernUniversität in Hagen, S. 68–101. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:708-dh11229> [Zugriff: 30.12.2024].
- Weich, Andreas (2018): Was nicht passt, wird passend gemacht. Learning Analytics als Teil des Profilierungsdispositivs. In: *Medienimpulse* 56, 1, S. 1–17. <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-04>.
- Zick, Sebastian (2019): Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 2, 3, S. 138–151. <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.02>.

Zwischen fachlicher Qualifizierung und biografischer Kohärenz. Betriebliche Bildung als Begleiterin des Wandels

Samira Terpoorten, Robert Streller, Dana Bergmann, Ulrike Frosch & Michael Dick

1 Einleitender Problemaufriss

Die Arbeitswelt befindet sich seit jeher im stetigen Wandel. Im Zuge einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformation, in der scheinbar die „alte Normalität verschwindet“ (Lessenich 2022: 110), zeigt sich eine neue Dynamik in der Arbeitswelt, die Unternehmen vor vielfältige „ethische, ökologische und technologische Anforderungen“ stellt (Bergmann/Frosch/Dick 2023: 3). Diese Dynamik kann bei den Beschäftigten zu Unsicherheiten durch Brüche in den Erwerbsbiografien (Schütze 2006: 215f.) sowie zu einer veränderten Identifikation mit Beruf, Tätigkeit und Betrieb führen (Rau/Mustapha/Schweden 2023: 298). Demgegenüber verstärkt der Fachkräftemangel die Notwendigkeit für Unternehmen, Identifikationsangebote zu schaffen, um ihre Beschäftigten an sich zu binden (Arnold/Hillerich-Sigg/Nolte 2017). In diesem Zusammenhang gewinnt die Betriebliche Bildung zunehmend an Relevanz.

Um die gesellschaftlichen Wandlungerserscheinungen auf organisationaler Ebene strategisch zu gestalten, ist sowohl eine fachliche als auch eine persönlich-biografische Auseinandersetzung in Betrieben erforderlich. Obwohl die Betriebliche Bildung deutlich angestiegen ist (Bergmann/Frosch/Dick 2023: 3), wird ihr seit geraumer Zeit vorgeworfen, sich zu stark auf technologische Anpassungsqualifizierungen zu konzentrieren (Dobischat/Lipsmeier 1991). Daher plädiert dieser Beitrag für eine Integration persönlich-biografischer Aspekte in die Betriebliche Bildung als „lernförderliche Supportfunktion“ im Sinne einer „reflexive[n] Institutionalentwicklung“ (Schäffter 2009: 21). *Aus betriebspädagogischer Sicht wird gefragt, inwieweit persönlich-biografische Unterstützung gegenüber fachlicher Qualifizierung in der Praxis Betrieblicher Bildung bereits integriert ist.*

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst das Konzept der biografischen Kohärenz vorgestellt und seine Implikationen für die Betriebliche Bildung werden erläutert (Antonovsky 1979; Jörissen/Marotzki 2009; Bergmann/Frosch/Dick 2023) (2). Anhand zweier empirischer Fallbeispiele traditioneller Großunternehmen, die sich in drastischen Umbrüchen befinden, wird die Verschränkung der Betrieblichen Bildung mit der Subjektebene in der Praxis näher beleuchtet. Insgesamt wird deutlich, dass trotz bestehender Konzepte zur Gestaltung gesellschaftlicher Wandlungerserscheinungen insbesondere die Reflexion zur Herstellung biografischer Kohärenz bislang nur ansatzweise aufgegriffen wird (3). Dieser Aspekt wird ausblickend diskutiert (4).

2 Biografische Kohärenz als Notwendigkeit betrieblicher Bildungsprozesse

Gesellschaftliche und institutionelle Transformationsprozesse haben ebenso Auswirkungen auf die in der Organisation tätigen Individuen, sodass die Bedeutsamkeit biografischer Arbeit steigt. Dabei stehen die Leistungen der Individuen im Fokus, trotz auftretender Ein- und Ausstiege sowie Wechseln wandlungsfähig, mobil und anschlussfähig zu sein. Diese Anforderungen beziehen sich nicht nur auf die (subjektive und strukturelle) Anschlussfähigkeit (im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit; Dick 2009), sondern ebenso auf die biografische Be- und Verarbeitung von gesellschaftlichen und organisationalen Wandlungerscheinungen (Bergmann/Frosch/Dick 2023). Die Individuen können dabei als aktive Gestalter*innen ihrer eigenen beruflichen Entwicklung verstanden werden – Wechsel, Brüche sowie Ein- und Ausstiege in der Berufsbiografie werden zu festen Bestandteilen beruflicher Entwicklungsprozesse (Bergmann 2020; Frosch 2020).

Biografische (Reflexions-)Arbeit wird zum Faktor für die Herstellung personaler Anschlussfähigkeit im Sinne von Identitätserleben und der Herausbildung von beruflicher Kohärenz. Antonovsky (1979) definiert Kohärenz (Sense of Coherence) als etwas Überdauerndes, das ergänzend zum Selbstkonzept Stabilität und Handlungsfähigkeit für Individuen in Umbruchsituationen bzw. Wandlungsprozessen bringen kann. Biografische Kohärenz beschreibt dabei die Fähigkeit, berufliche und private Lebenserfahrungen in einen sinnvollen Zusammenhang (Selbst-Welt-Verhältnis) zu bringen, den eingeschlagenen beruflichen Weg zu verinnerlichen und sich damit zu identifizieren. Neben dieser subjektiven Verinnerlichung geht es darüber hinaus darum, subjektive Handlungsfähigkeit beizubehalten und Gestaltbarkeit zu ermöglichen. Primäres Ziel ist die subjektive Herstellung von Kontinuität bzw. Überbrückung von Diskontinuität, welche dem Wandlungsprozess immanent ist (Marotzki 1990).

Das Herstellen dieses Passungs- bzw. Überbrückungsverhältnisses ist sowohl ein subjektives als auch ein organisationales Anliegen, bei dem die Betriebliche Bildung als Verantwortungsträgerin agieren kann. Die Förderung der Entfaltung biografischer Kohärenz bei Individuen durch betriebliche Bildungsangebote erfordert eine individuelle und ganzheitliche Herangehensweise. Berufliche Entwicklung muss im Kontext des Lebensverlaufs und der Lebenssituation betrachtet werden, um hinreichende Identifikationspotenziale mit dem Beruf bzw. der Organisation/Institution zu schaffen. Angesichts dauerhafter Transformationsprozesse und atypischer Berufs- bzw. Erwerbsbiografien ist es entscheidend, lebensbegleitende Bildungs- und Beratungsangebote zu etablieren, die Individuen dabei unterstützen, abrupte berufliche Entwicklungsschritte und -prozesse sinnstiftend zu reflektieren und zu gestalten. Die Betriebliche Bildung sollte dementsprechend ihre Rolle weiterentwickeln – weg von einer bloßen Qualifizierung der Teilnehmenden, hin zur Ermöglichung persönlicher Entwicklung und Entfaltung für die Einzelnen (Bergmann/Frosch/Dick 2023). Dabei ist eine Professionalisierung im Sinne von „Occupational Professionalism“ (Evetts 2011) erforderlich, die autonomes und vorausschauendes Agieren beinhaltet, was wiederum ein umfassendes Wissen um verschiedene Aspekte wie Anforderungsanalyse, Arbeitsgestaltung, Kompetenzmodellierung und ethisches Handeln erfordert (Dick/Weisenburger 2019). Die Integration von Identitätsbildung in beruflich-betriebliche Bildungsprozesse auf organisationaler und individueller Ebene kann dazu beitragen, individuelle Ressourcen zu entfalten und dem Transformationsdruck standzuhalten. Anlässe zum Reflektieren und die Erschließung von Sinnstiftungs- und Identifikationspotenzialen beruflicher Tätigkeiten können Hebel für die Personalentwicklung sein, um den Herausforderungen der sich wandelnden Welt erfolgreich zu begegnen.

Eine erfolgreiche biografische Bearbeitung gesellschaftlicher und institutioneller Transformationsprozesse (Biografisierung) und die Herstellung biografischer Kohärenz markieren zudem den Übergang von der individuellen Widerstands- und Gestaltungsfähigkeit zur gesellschaftlichen Ressource (Bergmann/Frosch/Dick 2023). Mit der Integration beruflich-betrieblicher Bildungsangebote in individuelle Berufs-/Erwerbsbiografien wird eine iterative Verschränkung von Lernorten sowie Bildungs- und Erfahrungsräumen ermöglicht, die individuelle Lernerfahrungen und Identitätsentwicklung in dynamischen und wechselseitigen Kontexten berücksichtigt. Idealerweise haben Individuen, die aus diesen Lern- und Erfahrungssettings mit einer hohen biografischen Kohärenz hervorgehen, eine klare Vorstellung über ihre Werte und Ziele sowie von ihrer Rolle in der Gesellschaft. Sie zeichnen sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit gegenüber Veränderungssituationen sowie ein besseres Verständnis sowohl für die eigene Lebensgeschichte als auch für die der anderen aus und entwickeln entscheidende Ressourcen für eine psychische Stabilität und Gesundheit (Bauer/McAdams 2004; Zacher/Schmitt 2016).

3 Empirische Fallbeispiele zweier Unternehmen

Im Folgenden wird die Integration persönlich-biografischer Unterstützungselemente gegenüber fachlicher Qualifizierung in der betrieblichen Bildungspraxis anhand empirischer Fallbeispiele aus zwei unterschiedlichen Projekten diskutiert. Dazu werden zwei traditionelle Großunternehmen herangezogen, die sich in Umbruchphasen im Zuge gesellschaftlicher Wandlungserscheinungen befinden. Dies erfolgt zunächst anhand des Fallbeispiels der Deutschen Bahn AG, wobei ein Fokus auf die Auswirkungen auf die berufliche Identität der Beschäftigten gelegt wird. Dadurch entsteht ein Eindruck über die Bedarfe der Adressat*innen betrieblicher Bildungsangebote. Das zweite Fallbeispiel der RWE Power AG liefert, ausgehend vom Fokus auf die betrieblichen Bildungsakteur*innen, Einblicke in die Konzeptionierung und Umsetzung von Angeboten für die Adressat*innen. In diesem Zusammenhang werden zudem relevante persönlich-biografische Aspekte der Akteur*innen selbst aufgegriffen, die in ihre Arbeit einfließen.

Für diese Diskussion werden die beiden Unternehmen nacheinander gegenübergestellt. Zunächst erfolgt ein Überblick mithilfe kurzer Fallbeschreibungen (3.1.1; 3.2.1) sowie Skizzierungen des jeweiligen Forschungsdesigns (3.1.2; 3.2.2). Im nächsten Schritt werden die sich auflösenden Identifizierungsangebote im Zuge von Wandlungserscheinungen in den Unternehmen konkretisiert und identitätsstiftenden Ressourcen gegenübergestellt (3.1.3; 3.2.3). Dann erfolgt eine Betrachtung der Bewältigung von Diskontinuitäten als fachliche und persönlich-biografische Passungsarbeit zur Herstellung von biografischer Kohärenz (3.1.4; 3.2.4). Im Anschluss wird der vermehrte Aufwand bei der Integration persönlich-biografischer Unterstützung auf der Unternehmensebene aufgezeigt. Dies verdeutlicht die steigende Relevanz Betrieblicher Bildung, welche durch ihr strategisches Vorgehen organisationale und personale Interessen vereinen kann (3.1.5; 3.2.5). Schließlich werden die Erkenntnisse aus beiden Fallbeispielen hinsichtlich der Unterscheidung zwischen *Gestaltung* und *Reflexion* zur Herstellung biografischer Kohärenz fallübergreifend zusammengeführt (3.3).

3.1 *Fallbeispiel: Berufsidentitäten in traditionellen Unternehmen am Beispiel der Deutschen Bahn AG*

3.1.1 Fallbeschreibung

Das folgende Fallbeispiel gibt einen Einblick in ein Dissertationsvorhaben zum Thema „Entwicklung beruflicher Identität im Zuge von Automatisierungspotenzialen in der Arbeitswelt“. Berufliche Identität ist aufgrund der vielfältigen und immer häufigeren Transformations- und Substitutionseffekte von Berufen

in der heutigen Zeit aus subjektiver und betrieblicher Perspektive ein wichtiges Forschungsfeld. Die Vermutung liegt nahe, dass vor allem Unternehmen mit traditionellen Berufen von den Auswirkungen der Digitalisierung betroffen sind. Aus diesem Grund wurde die Deutsche Bahn AG als identitätsstiftender Konzern mit über 200.000 Beschäftigten und mehr als 500 Berufen als Forschungsfeld ausgewählt.

Die ursprüngliche Tätigkeit von Bahnansager*innen umfasst das Ausrufen der Zugeinfahrten und -ausfahrten sowie Änderungen der Wagenreihungen und Gleiswechsel an den Bahnhöfen in ganz Deutschland. Seit 2018 wird die Technologie „IRIS+“ sukzessive implementiert, um die Ansagen an Bahnhöfen zu automatisieren. Dadurch wird die Tätigkeit von Bahnansager*innen bis voraussichtlich 2025 durch eine computergesteuerte Stimme substituiert. Die rund 600 Arbeitsplätze deutschlandweit werden nach Abschluss des Rollouts der Technologie nicht mehr benötigt. Die Substitution dieses Berufsbildes führte zur Einführung einer neuen Tätigkeit mit veränderten Arbeitsinhalten und Qualifizierungsanforderungen mit rund 200 Arbeitsplätzen. Die Beschäftigten der Reisendeninformation („Mitarbeitende RI-Zentrum“) überwachen die automatisierte Reiseinformation an allen zugeordneten Bahnhöfen und nehmen eine zielgruppengerechte Aufbereitung und Kommunikation kundenrelevanter Sachverhalte vor. Sie sind verantwortlich für eine qualitativ hochwertige Reiseinformation, bewerten bestimmte betriebliche Situationen und leiten notwendige Maßnahmen ab. Dabei sind unter anderem der Kontakt und Austausch mit den beteiligten Eisenbahnverkehrsunternehmen essentiell. Alle interviewten Bahnansager*innen haben sich nach dem Wegfall ihrer Tätigkeit erfolgreich auf die neue Funktion beworben.

3.1.2 Forschungsdesign

Im ersten Schritt der Forschung wurden im Jahr 2021 mit vier Bahnansager*innen autobiografisch-narrative Interviews geführt und anschließend mithilfe der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) ausgewertet. Am Beispiel der Bahnansager*innen wird die mögliche Veränderung der beruflichen Identität durch die Substitution eines alten Berufs und Schaffung eines neuen Berufs untersucht. Ausgehend von der Subjektperspektive der Beschäftigten werden in der Dissertation mögliche Auswirkungen auf die berufliche Identität analysiert. Nachfolgend werden erste Erkenntnisse aus dem Interviewmaterial aufgezeigt.

3.1.3 Sicherheit und Gastgeberrolle als Ressourcen bei der Auflösung beruflicher Identifizierung

Aufgrund der jahrelangen Betriebszugehörigkeit zeigten alle Interviewteilmehmer*innen eine starke Bindung zum Unternehmen auf. Drei der Interviewten verbrachten ihre Erwerbsbiografie ausschließlich im Unternehmen. Demnach

absolvierte der überwiegende Teil die Ausbildung als Eisenbahner*innen im Betriebsdienst und durchlief daraufhin verschiedene Tätigkeiten im Konzern.

„WEIL ich bin, (2) (stockend) ich muss sagen, ich bin mit der achten Klasse aus der Schule, bin mit meiner MUTTI auf den BAHNHOF gegangen. Ich war VIERZEHN damals (2) hatte das BEWERBUNGSGespräch und BIN genommen worden. SO, (.) das war ein Bewerbungsgespräch. Und ANSONSTEN musste ich NIE WIEDER ein Bewerbungsgespräch führen.“ (DB Interview 1: 234–238)

In der Analyse der Interviews wurden mehrere Aspekte deutlich, die unmittelbar zum Kohärenzempfinden der bisherigen beruflichen Identität beitragen. Durch den Wechsel auf die neue Technologie der Zugansagen ergeben sich Änderungen von Aufgabeninhalten und Anforderungen an den neuen Beruf. Dies führt bei Mitarbeiter*innen zu Unsicherheiten bezüglich des Glaubens an Arbeitsplatzsicherheit, des Zugehörigkeitsgefühls und der Identifizierung mit den Aufgabeninhalten. Obwohl drei der Interviewten in ihrer Erwerbsbiografie bereits mindestens eine Sozialauswahl¹ innerhalb des Konzerns durchlaufen haben, schildern alle, dass sie durch die Kommunikation und Vorgehensweise des Arbeitgebers stark verunsichert wurden.

„ALSO vor dem RI-Zentrum hatte ich MEHR Angst, weil ich wusste, dass VIELE Mitarbeiter(.) ABGEBAUT werden. Aber nur diese EXISTENZangst (2) e:h er:lativ groß, (.) WAS wird jetzt aus mir, was passiert jetzt mit mir.“ (DB Interview 1: 193)

Das Verantwortungsgefühl wird vor allem gegenüber den reisenden Kund*innen im Bahnhof spürbar. Der Kundengedanke stellt ein wichtiges Identifizierungsangebot für die eigene Rolle in den Interviews dar. Gleichzeitig werden große Existenzängste deutlich.

„ICH mach das jetzt so und dann ist das gut. Weil ICH bin der Meinung, ich geh hier auf Arbeit, weil ich Geld verdienen MUSS, ist klar, (.) aber ich mache meine ARBEIT für den Kunden am Bahnsteig.“ (DB Interview 1: 342–344)

Die Informant*innen betonen, dass die Technologie der automatisierten elektronischen Ansagen aus verschiedenen Gründen (Lautstärke, Tonqualität, Anzahl der Wiederholungen, spontane Direktansprachen) eher nachteilig empfunden wird. Der Wegfall der Fokussierung auf die Reisenden und das Fehlen direkter Eingriffsmöglichkeiten in deren Lenkung am Bahnsteig führen scheinbar zum Verlust von Verantwortungsgefühl. Dies wirkt sich negativ auf die Identifikation mit der neuen Tätigkeit aus.

1 Bei einer Sozialauswahl müssen Arbeitgeber*innen verschiedene soziale Gesichtspunkte bei der betriebsbedingten Kündigung eines Arbeitnehmenden heranziehen (u.a. Alter des Arbeitnehmenden, Betriebszugehörigkeit oder Vorliegen einer Schwerbehinderung).

3.1.4 Berufsbiografische Diskontinuitäten durch Wollen und Können überwinden?

„[...] ist ganz was ANDERES, es ist tatsächlich NUR das, wir überwachen, was die anderen machen, (2) und das ist (.) ja::a es ist MANCHMAL spannend (2) [...] aber ganz oft ist das einfach ROUTINE.“ (DB Interview 1: 293–297)

Die Eisenbahn in Deutschland war schon immer durch den technologischen Wandel geprägt. Innovationen führten unausweichlich zu Entstehen, Verändern und Wegfall von Berufen. Das Verständnis für den Eisenbahnbetrieb und die wichtige Rolle innerhalb der Gesellschaft und Wirtschaft – durch den Transport von Personen und Gütern sowie das Betreiben von Bahnhöfen – förderte bei den Mitarbeiter*innen Sinnstiftung, Stolz und auch (Arbeitsplatz-)Sicherheit. Innerhalb des Unternehmens wird auch von „Eisenbahneridentität“ gesprochen. In der Erhebung zeigt sich eine deutliche biografische Kohärenz bei den Befragten, trotz mehrerer wechselnder Tätigkeiten und Kompetenzanforderungen im Bahnumfeld. Mit Kontinuität, die ebenfalls ein wichtiges Merkmal beruflicher Identität bildet, ist in diesem Fall vielmehr die Beschäftigung innerhalb der Eisenbahn gemeint als die Kontinuität in der Ausführung einer bestimmten Tätigkeit oder eines Berufs. Die zunehmende Geschwindigkeit der Digitalisierungs- und Transformationsprozesse sowie die damit einhergehende Veränderung von Kompetenzanforderungen bei Tätigkeiten schaffen eine Lücke zwischen den Anforderungen an die Beschäftigten, ihren aktuellen Interessen (Wollen) sowie ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können).

Die Entstehung eines Inkonsistenzerlebens zeigt sich zum Teil anhand des Hinterfragens, ob die neue Tätigkeit noch ausreichend Erfüllung bietet. Der Wandel von Tätigkeiten in der Vergangenheit bis hin zum Berufswechsel aufgrund von Substitution kann zwar eine gewisse Unzufriedenheit und Resignation erzeugen. Allerdings muss dies nicht zwangsläufig zu einem Bruch mit dem Arbeitsverhältnis führen. In den Antworten wird deutlich, dass neben den Zukunftssorgen vor allem die Inhalte der Tätigkeit einen wichtigen Stellenwert bei den Beschäftigten einnehmen. Es wird betont, dass durch den Wechsel der Tätigkeit die Möglichkeit wegfällt, Verantwortung bei der Information der Reisenden zu übernehmen. Infolgedessen handelt es sich vielmehr um eine überwachende Routineaufgabe.

3.1.5 Die Rolle des Unternehmens in der beruflichen Transformation

Entgegen den Aussagen der Interviewpartner*innen gab es einen arbeitgeberseitig initiierten Transformationsprozess, der in enger Abstimmung mit dem Gesamtbetriebsrat entwickelt und vereinbart wurde. Das Vorgehen beinhaltete abgeleitete Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung und -sicherung sowie eine Kommunikationsstrategie, die von den Personalabteilungen und dem Betriebsrat vor Ort begleitet wurden. Es wurden Perspektivgespräche mit allen

Stelleninhaber*innen geführt. Dabei wurden neben den rund 200 Stellen in der neuen Tätigkeit im RI-Zentrum verschiedene Optionen wie die Übernahme einer anderen Tätigkeit im Konzern, eine externe, vom Arbeitgeber finanzierte Aus- und Weiterbildung oder eine interne Weiterbildungsmaßnahme wie eine Hospitation oder ein Praktikum besprochen. Es wurde vereinbart, dass die neu entstandenen Stellen im RI-Zentrum vor allem durch die bisherigen Bahnansager*innen besetzt werden sollten. Eine gut auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen abgestimmte Kommunikation und das gemeinsame Finden individueller Lösungen führten überwiegend zur gezielten Beschäftigungssicherung.

Zudem zeigte sich, dass Arbeitsplatzsicherheit und Tätigkeitsinhalte, die es ermöglichen, Verantwortung im Sinne der Unterstützung der reisenden Kund*innen zu übernehmen, existentielle und identitätsstiftende Anliegen der Mitarbeiter*innen sind. Bei der unternehmensseitigen Begleitung weiterer Transformationsprozesse können diese Punkte einen entscheidenden Mehrwert in der Kommunikation und Maßnahmenumsetzung gegenüber den Mitarbeiter*innen bieten.

Für über 500 Mitarbeiter*innen wurde seitens des Unternehmens nach möglichst individuellen Lösungen gesucht. Dabei wurden sowohl die Interessen des Unternehmens als auch die Interessen der Mitarbeiter*innen einbezogen, die sich nicht gegenseitig ausschließen müssen. Die geführten Interviews bestätigen eine hohe Verbundenheit und Identifikation mit der Deutschen Bahn, dem Beruf und dem „Eisenbahner*in-Sein“. Aus Sicht der Informant*innen lässt sich rekonstruieren, dass das Gefühl von biografischer Kohärenz, insbesondere in Bezug auf die eigenen persönlichen Präferenzen und auch Kompetenzen, abgenommen hat. Insbesondere vor dem Hintergrund der Ressourcen für die Suche nach individuellen Lösungen zeigt sich der finanzielle Aufwand für die Unternehmen, um die Überbrückung zwischen „Wollen“ und „Können“ zu unterstützen.

3.2 *Fallbeispiel: Die Gestaltung Betrieblicher Bildung am Beispiel der RWE Power AG*

3.2.1 Fallbeschreibung

Das zweite Fallbeispiel der RWE Power AG entstammt dem Projekt „ALL:konkret – Arbeitswelt als Kontext für lebensbegleitendes Lernen – Ethnografische Studien zu Akteuren, Agenden und Arenen“. Der Energiekonzern aus der Braunkohleindustrie wurde ausgewählt, da er ein traditionelles Großunternehmen repräsentiert. Ein damit verbundener Stolz liegt darin begründet, im Unternehmen als größtem Arbeitgeber der Region in einem historischen, meist lebenslang ausgeübten und familiär verankerten Beruf durch körperlich anstrengende und gefährliche Zusammenarbeit einen grundlegenden Beitrag

zur Gesellschaft zu leisten. In der Vergangenheit wurden im Unternehmen bereits digitale und technologische Innovationen bewältigt. Nun steht infolge des politisch entschiedenen Kohleausstiegs die Schließung bevor (Deutscher Bundestag 2022). Der Wegfall dieses Industriezweigs stellt die Beschäftigten vor die Herausforderung, sich berufsbioграфisch neu zu orientieren. Gleichzeitig möchte das Unternehmen bis zum Ende produktionsfähig bleiben, wofür ein hohes Fachwissen und die Einhaltung von Sicherheits- und Qualitätsstandards erforderlich sind.

3.2.2 Forschungsdesign

Das Projekt „ALL:konkret“ zielt darauf ab, die Praxis Betrieblicher Bildung zu rekonstruieren. In zwei ethnografischen Feldphasen wurde vielfältiges Datenmaterial in sieben Unternehmen und zwei Verwaltungen erhoben und mithilfe der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) analysiert. Im Untersuchungsverlauf rückt die Funktion der Betrieblichen Bildung als unterstützendes Instrument zur Bewältigung von gesellschaftlichen Wandlungerscheinungen im Rahmen eines integrativen Ansatzes der Personal- und Organisationsentwicklung nach Becker (2013) zunehmend in den Fokus. Davon ausgehend wurde im Rahmen dieses Beitrags die Integration persönlich-biografischer Aspekte gegenüber der fachlichen Qualifizierung in der betrieblichen Bildungspraxis am Beispiel der RWE Power AG analysiert. Dabei wird Bildung als aktive Herstellung eines sinnhaften Welt- und Selbstbezugs verstanden (Jörissen/Marotzki 2009: 16–18).

Die Erkenntnisse basieren auf sechs leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit narrativen und erklärenden Passagen aus dem Jahr 2019 mit Beschäftigten einer für die Betriebliche Bildung wichtigen Abteilung und Akteur*innen angrenzender Abteilungen. Drei der Interviews wurden hinsichtlich der Erwerbsbiografien und Arbeitsinhalte der fokussierten Abteilung kodiert, die anderen lediglich hinsichtlich der Einstiegsfrage zum beruflichen Werdegang. Ergänzend wurden Schulungssituationen aus dem Jahr 2019 und Unternehmensdokumente bis ins Jahr 2022 herangezogen. Die Auswertung erfolgte mithilfe eines modifizierten Kodierparadigmas (Tiefel 2005), um Sinn, Bedingungen und Konsequenzen zu erfassen. Im nächsten Schritt erfolgte eine Orientierung an der Bedingungsmatrix (Strauss/Corbin 1996: 145). Dazu wurden auf der Mikroebene die biografische Relevanz von Diskontinuitäten analysiert, auf der Mesoebene die Konzeptionierung von Angeboten sowie deren Einbettung ins Unternehmen und auf der Makroebene die Rolle gesellschaftlicher Wandlungerscheinungen. Das Ineinandergreifen der Erkenntnisse wird nachfolgend aufgezeigt.

3.2.3 Solidarische Selbstbefähigung gegenüber bröckelnden Identifizierungsangeboten

Die Beschäftigten des Unternehmens identifizieren sich auf vielfältige Weise mit dem Betrieb. Dabei greifen fachliche, berufliche, familiäre, transgenerationale und regionale Aspekte ineinander. Bislang lässt sich die Berufsbiografie der Beschäftigten größtenteils als Normalarbeitsverhältnis charakterisieren, „[...] so nach dem Motto ‚Hier fängste an und hier gehste in Rente‘“ (RWE Interview 9: 36f.). Die berufliche Qualifikation des Schulabschlusses hatte lediglich die Tauschfunktion wie eine Eintrittskarte für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes. Daraufhin verbrachten die Beschäftigten in der Regel ihre gesamte Erwerbsbiografie im Unternehmen.

„[...] Ich bin äh ja aus einer alten Bergarbeiterfamilie. [...] Mein Großvater und mein Vater, die haben beim Eisenerz gearbeitet. [...] Und so war ich einer von drei Söhnen, die dann äh alle drei bei RWE angelegt haben.“ (RWE Interview 10: 184f.)

Im Zuge der Schließung des Unternehmens aufgrund des Kohleausstiegs geraten diese bislang stabilen kollektiven Identifizierungsangebote des Unternehmens ins Wanken und sind mit großen Unsicherheiten verbunden. In diesen Zeiten bietet die Betriebliche Bildung eine Plattform für Solidarität. Die Abteilung lebt eine Teamphilosophie, wonach kollegial zur proaktiven Initiierung von Veränderungen ermutigt wird. Die Angebote sollen Selbständigkeit fördern und beinhalten Formate wie Mentoring, Blended Learning und Führungskräftebildungen zur Unterstützung von Personal- und Organisationsentwicklung. Ein wesentliches Element der Angebote ist neben der Ermöglichung individueller Lernsettings die Einbindung von Präsenzs Schulungen in Gruppen. Diese werden nicht primär an individuellen Bedürfnissen, sondern vielmehr an entstehenden Gruppenbedarfen und -dynamiken ausgerichtet. Das Ziel ist es, Werkzeuge zur Bewältigung bereitzustellen. Dabei werden fachliche und biografische Aspekte miteinander verknüpft. Der fachliche Austausch und die gemeinsame Bearbeitung ähnlicher Herausforderungen stärken das Gemeinschaftsgefühl angesichts von Transformationen im Unternehmen. Die Verbindung beider Faktoren schafft Raum für den Austausch anhand von praktischen Alltagssituationen. Die Akteur*innen Betrieblicher Bildung sind überaus authentisch, weil sie vor denselben Herausforderungen stehen. Hier zeigt sich das Potenzial der Betrieblichen Bildung, Transformationen durch kollektive Selbstbefähigung gestaltbar zu machen.

3.2.4 Die Überwindung von Diskontinuitäten durch Involviertsein und Praxistransfer

Seit den 1960er Jahren prägen Transformationen mit Fokus auf Technik und Digitalisierung die RWE Power AG und ihre Vorgängerorganisationen. In diesem Zusammenhang wurde die Abteilung von Fachkräften initiiert, um aktiv

an den positiv konnotierten Innovationen mitzuwirken. In den folgenden Jahrzehnten wurden zahlreiche Schulungsangebote etabliert, die sich auf technologische und digitale Transformationen konzentrierten. Dabei wurden nicht nur fachliche, sondern auch soziale Kompetenzen der Führungskräfte gezielt gefördert, um diese Veränderungen aus personaler und organisationaler Perspektive zu bewältigen.

Im Zuge einer Fusionierung und der damit einhergehenden Umstrukturierung des Unternehmens in den 2000er Jahren konnte die Betriebliche Bildung ihre Position im Unternehmen stärken. Dies wurde durch Einsparungen mithilfe des Ausbaus digitaler Kurse und externer Vermarktung von Seminaren erreicht. Dadurch konnte die Abteilung ihre Angebote für alle Hierarchieebenen erfolgreich erweitern.

Der bedarfsorientierte Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis ist ein Qualitätskriterium in der Betrieblichen Bildung, um wechselseitige Innovationsimpulse zu liefern. Eine iterative Integration von Nachfrage, Konzeption und Angebot in das Unternehmen ist für einen gelingenden Praxistransfer entscheidend. Dieser Prozess der Angebotsentwicklung wird insbesondere bei einem besonders passionierten und leitenden Akteur der Betrieblichen Bildung deutlich:

„So, und ähm, und ich hab mich ja auch/ von meiner Seite her, ich weiß halt immer, vielleicht können Sie das nachvollziehen äh wenn Sie Bilder malen, egal ob mit Öl, Acryl, egal mit Bleistift spielt keine Rolle. Irgendwann kommt der Punkt, wo Sie dann hier noch was, hier noch was mhm, hinbauen, hier noch nen Schatten einbauen und da noch. Und irgendwann legen Sie den Stift hin oder legen den Pinsel hin und sagen ‚So, nix mehr anpacken‘ dann ist das Bild fertig. [...] Das ist bei so einem, so nem Bild immer so ne, so ne Geschichte. Deswegen sage ich immer, auch das was ich hier habe [Mentoring-Angebot] da haben wir noch nicht den Pinsel hingelegt. Mhm. Wir sind immer noch dran am Malen, immer noch am Schleifen. Wir sehen schon ein sehr schönes Bild finde ich, aber ähm es ist noch nicht, noch nicht fertig. Es wird wahrscheinlich auch nie fertig werden, kann es gar nicht, weil es ein Stück weit auch flexibel sein muss [...] um dieser diese, diesen Fluss immer zu haben [...].“ (RWE Interview 2: Z.450–468)

Die Abteilung, die maßgeblich für Betriebliche Bildung verantwortlich ist, hat sich in allen Transformationsphasen des Unternehmens bewährt, um Diskontinuitäten sowohl für technologischen Anschluss als auch hinsichtlich persönlicher Herausforderungen zu überbrücken. In Zeiten disruptiver Transformation im Zuge des Kohleausstiegs gewinnt die Betriebliche Bildung weiter an Bedeutung, insbesondere als Angebot zur Begleitung der Erwerbsbiografie, ohne dabei die fachliche Weiterbildung zu ersetzen. Aufgrund des Kohleausstiegs müssen die Beschäftigten sich über eine Aufgabenverschiebung innerhalb des Unternehmens und ihrer bisherigen Tätigkeiten hinaus umorientieren. Die Betriebliche Bildung hat sich als wichtiger Bestandteil der Maßnahmen zur Abfederung der sozialen Folgen etabliert und ist eine wichtige Stütze im Unternehmen. Dies verdeutlicht jedoch auch, dass die angemessene Bewältigung von Umbrüchen im Zuge der Schließung des Unternehmens mehr Zeit

und Aufwand für die Beschäftigten erfordert als die von Diskontinuitäten durch beispielsweise technologische Innovationen.

3.2.5 Betriebliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Budgetierung

Die betriebliche Bildungsabteilung versteht sich in ihrer Funktion als Menschen für Menschen und hebt sich damit von anderen Abteilungen ab, die laut eigener Aussage demgegenüber im Unternehmen eher als „Nummern“ wahrgenommen werden (RWE Interview 3: Z. 37f.). Dennoch erfolgt die Budgetierung der Abteilung, insbesondere bei Fusionen, vorwiegend anhand direkt messbarer Wirtschaftlichkeit. Daraus resultiert in Relation zu anderen Abteilungen ein existenzieller Budgetdruck, weshalb Auftraggeber*innen und Vorgesetzte primär als Finanziers betrachtet werden.

Infolgedessen setzen sich in der Praxis tendenziell Formate durch, die durch den gezielten Einsatz von Didaktik eine pädagogisch geeignete Wissensaneignung und Lernmotivation fördern, während zugleich Kosten reduziert werden. Ein Beispiel hierfür ist der gezielte Einsatz digitaler Schulungselemente. Diese werden in Kombination mit Präsenzs Schulungen und praktischer Anwendung nach dem Konzept des Blended Learnings angewendet. Die Kostenreduktion begünstigte die Ausdehnung des Angebots auf alle Hierarchieebenen. Dabei wurden auch persönlich-biografische Aspekte integriert, sodass sogar eigenständige Beratungsformate punktuell angeboten werden. Durch diese Ambidextrie konnte die Abteilung ihre Position trotz des Budgetdrucks festigen.

Des Weiteren konnte im Erhebungszeitraum, im Zuge der Schließung des Unternehmens, eine zunehmende Relevanz der Abteilung festgestellt werden. Dies kann auf ihre Funktion als Menschen für Menschen zurückgeführt werden, die in ihre Aufgabe der fachlichen Qualifizierung integriert ist. Demnach unterstützt die Abteilung das Unternehmen dabei, Sicherheit und Produktionsfähigkeit trotz des Personalabbaus zu erhalten. Zudem soll gewährleistet werden, die Beschäftigten nicht „ins Bergfreie“ fallen zu lassen (RWE Power AG 2022). Das Potenzial der Abteilung kann folglich genutzt werden, um die Beschäftigten als Gemeinschaft sowohl fachlich als auch persönlich-biografisch bei der Passungsarbeit zu unterstützen und dabei organisationale und personale Interessen strategisch zu vereinen.

3.3 *Zusammenführung der Ergebnisse und Diskussion*

Dieser Beitrag thematisiert aus betriebspädagogischer Perspektive die neuen Anforderungen an die Mitarbeiter*innen, die eine kontinuierliche Anpassungsfähigkeit, Mobilität und Integrationsbereitschaft hinsichtlich beruflicher Ver-

änderungen aufrechterhalten müssen, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und gesellschaftliche Wandlungerserscheinungen in ihrem Lebensverlauf bewältigen zu können. Dabei wird mithilfe des Konzepts der biografischen Kohärenz untersucht, inwiefern Betriebliche Bildung in der Praxis mit der Subjektebene verschränkt ist. Anhand der Zusammenführung der beiden empirischen Fallbeispiele wird diese Frage nun beantwortet.

Dabei wurde zunächst der Aspekt des *Gestaltens* herausgestellt. In der Praxisanalyse wurden Diskontinuitäten in der beruflichen Tätigkeit in beiden Unternehmen im Kontext des Transformationsprozesses schon lange deutlich. Diese wurden in der Vergangenheit bereits von Beschäftigten und Unternehmen im Zuge technologischer Innovationen bewältigt. Allerdings erhöht sich aktuell die Geschwindigkeit dieser Veränderungen, wenngleich sie unterschiedlicher Natur sind. Bei der Deutschen Bahn AG wird das Berufsbild der Bahnansager*innen substituiert und es entsteht im Zusammenhang mit Digitalisierung eine Arbeitsstelle mit veränderten Arbeitsinhalten und Qualifikationsanforderungen. Bei der RWE Power AG kommt es aufgrund der Schließung des Unternehmens infolge des Kohleausstiegs zum Wegfall der Arbeitsplätze.

Im Rahmen der Gestaltung ist es für Unternehmen und Beschäftigte wichtig, handlungsfähig zu sein, indem sie sich fachlich anpassen. Auf personaler Ebene bedeutet dies, dass Beschäftigte in der Lage sein müssen, Veränderungen zu bewältigen und Transformationen zu überbrücken, um beschäftigungsfähig zu bleiben. Aus Sicht des Unternehmens sollten die Mitarbeiter*innen im Rahmen Betrieblicher Bildung auch fachlich weiterqualifiziert werden, um als Unternehmen autonom und vorausschauend agieren zu können. Bei der Deutschen Bahn AG wird das Sicherheitsbedürfnis ihrer Beschäftigten unter anderem durch einen Anstellungswechsel innerhalb des Unternehmens abgedeckt. Die RWE Power AG setzt in der Betrieblichen Bildung auf die Strategie des Involviertseins, um einen bedarfsorientierten Praxistransfer zu ermöglichen. In beiden Fällen wurden jedoch Grenzen der Passungsarbeit für die Unternehmen festgestellt. Bislang wurden Transformationen hinsichtlich Digitalisierung bei der Deutschen Bahn AG sowie technologische Innovationen bei der RWE Power AG auch fachlich bewältigt. Allerdings zeigen sich am Beispiel der Deutschen Bahn AG die Grenzen fachlicher Anpassungsqualifizierung, wenn sich die Tätigkeit in Gänze verändert. Diese Herausforderung zeigt sich auch bei der RWE Power AG durch die absehbare Schließung des Unternehmens. Trotz des Umbruchs müssen hierbei durch betriebliche Bildungsarbeit Sicherheit und Qualität durch fachliche Qualifikation bis zum letzten Tag gewährleistet werden.

Zudem müssen beide Unternehmen bei Umbrüchen einen hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand betreiben, um der Vielzahl an Beschäftigten Angebote zur Bewältigung des Umbruchs aus berufsbiografischer Perspektive vorzuschlagen. Insbesondere bei der RWE Power AG wurde der finanzielle

Legitimationsdruck der Betrieblichen Bildung deutlich. Dennoch wurden in beiden Fällen den Beschäftigten bereits konkrete Formate wie Beratung, Mentoring und Coaching angeboten. Dies könnte sich bei kleinen und mittleren Unternehmen als noch weniger umsetzbar erweisen.

Im nächsten Schritt wurde der Aspekt der *Reflexion* näher beleuchtet. Dieser beinhaltet die biografische Be- und Verarbeitung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen bis hin zur langfristigen Herstellung biografischer Kohärenz. Zunächst wurden sich auflösende Identifizierungsangebote herausgestellt, die im Zusammenhang mit der Bindung an das Unternehmen stehen. Hierbei war insbesondere die Rolle der Beruflichkeit auffällig. In beiden Unternehmen haben die Beschäftigten traditionell ihre Ausbildung im Unternehmen absolviert und daraufhin ihre gesamte Erwerbsbiografie dort verbracht. Zudem teilen die Beschäftigten beider Unternehmen eine transgenerationale Verankerung, da beispielsweise auch Familienangehörige in den Branchen tätig waren. Es kann teilweise beobachtet werden, dass die Verbundenheit mit dem Ende der Tätigkeit nachlässt. Letztere scheint zudem vor allem bei der RWE Power AG der Fall zu sein, weil das Unternehmen mit Bergbautradition eine dominante Rolle auf dem Arbeitsmarkt der Region spielt und der Kohleabbau räumlich gebunden ist. In beiden Fällen wurde der Wegfall traditioneller Berufe durch gesellschaftliche Transformation deutlich. Bei der Deutschen Bahn AG geschieht dies im Zuge der Digitalisierung, bei der RWE Power AG aufgrund politischer Maßnahmen infolge des Klimawandels.

Aus theoretischer Perspektive spielt die beruflich-betriebliche Identifikation eine wichtige Rolle. Für die Beschäftigten geht es hierbei um ein Identitätserleben. Daher entsteht für Unternehmen die Aufgabe, Identitätsbildung bei Transformationen zu integrieren, um Identifizierung zu ermöglichen. Ein Beispiel für die Nutzung dieser Ressource bietet die Deutsche Bahn AG mit der Rückbesinnung auf die eigene Gastgeberrolle als sinnstiftenden Aspekt. Ein weiteres Beispiel ist die RWE Power AG mit der Betrieblichen Bildung hinsichtlich der Selbstbefähigung im Kollektiv. Dies schafft einen Erfahrungsraum für individuelle Lern- und Bildungsprozesse und fördert das Gemeinschaftsgefühl bei der Bewältigung.

Aus beiden Fallbeispielen geht zwar hervor, dass die Unternehmen reflexive Elemente zur Förderung der Herstellung biografischer Kohärenz nutzen. Es sind jedoch zumindest keine konkreten Maßnahmen oder Strategien zur integrierten und niedrigschwelligen Vermittlung von gesellschaftlicher Verantwortung, Werten und Zielen in die Betriebliche Bildung erkennbar. Dies betrifft auch Elemente einer biografiesensiblen Betrieblichen Bildung, welche die Beschäftigten bei der Verinnerlichung ihres Lebenswegs in Zeiten von Veränderungen unterstützt und somit zur Herstellung biografischer Kohärenz beiträgt.

4 Fazit

Dieser Beitrag liefert Hinweise auf die steigende Relevanz Betrieblicher Bildung als Begleiterin des Wandels. Dabei werden Potenziale einer biografie-sensiblen Betrieblichen Bildung aufgezeigt, die sich in der Praxis bereits etabliert haben. Die Ergebnisse unterstreichen, dass eine Professionalisierung der Betrieblichen Bildung als Teil von Personal- und Organisationsentwicklung zur Bewältigung von gesellschaftlicher Transformation notwendig ist (vgl. Weisenburger 2022). Insbesondere angesichts des verdeutlichten Budgetdrucks wird für eine Steigerung ihrer Wertigkeit in Unternehmen plädiert. Unternehmen sollten sich in diesem Zusammenhang auch als pädagogischer Raum verstehen, in dem betriebliche Bildungsarbeit ermöglicht wird. Eine integrierte Betrachtung von fachlichen Qualifikationen und biografischen Aspekten kann langfristig zu einem ganzheitlichen Verständnis von Betrieblicher Bildung führen. Dies könnte dazu beitragen, dass lernende Unternehmen Veränderungen proaktiv gestalten. Es bedarf weiterführender Forschung zur niedrigschwelligen Integration von reflexiven Maßnahmen zur Vermittlung gesellschaftlicher Verantwortung hinsichtlich der Werte, Normen und Ziele in Unternehmen. Es stellt sich die Frage, ob Formate zur Unterstützung bei der Verinnerlichung von Veränderungen im Lebensweg breitflächig angeboten werden können.

Während Unternehmen sicherlich eine Verantwortung tragen, müssen auch andere Bereiche wie die Politik und das Schulsystem auf diese Veränderungen reagieren. Ein neues Verständnis von berufsbiografischer Mobilität, das über traditionelle Berufsidentitäten hinausgeht, könnte dazu beitragen, zukünftige Arbeitskräfte angemessen auf die Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft vorzubereiten. Ausblickend bedarf es weiterer Forschung hinsichtlich der technologischen, politischen und wirtschaftlichen Gestaltung dieser dynamischen Transformation.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1979): *Health, Stress and Coping. New perspectives on mental and physical well-being.* San Francisco: Josey-Brass.
- Arnold, Daniel/Hillerich-Sigg, Annette/Nolte, André (2017): *Fachkräftemangel: Reaktionen der Betriebe sowie Auswirkungen auf Investitionsentscheidungen und Wachstum. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie: Abschlussbericht.* Mannheim: ZEW-Gutachten und Forschungsberichte. <https://www.econstor.eu/handle/10419/162879> [Zugriff: 13.07.2024].
- Bauer, Jack J./McAdams, Dan P. (2004): *Personal Growth in Adults' Stories of Life Transitions.* In: *Journal of Personality* 72, 3, S. 573–602.

- Becker, Manfred (2013): *Personalentwicklung, Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Bergmann, Dana (2020): *Verwirklicht, entwickelt, diffus. Eine biografische Analyse der beruflichen Entwicklung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern*. Wiesbaden: Springer.
- Bergmann, Dana/Frosch, Ulrike/Dick, Michael (2023): *Biografische Arbeit als Bestandteil Betrieblicher Bildung*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, S. 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe45/bergmann_et_al_bwpat45.pdf [Zugriff: 28.03.2024].
- Deutscher Bundestag (2022): *Gesetzentwurf der Fraktionen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP. Entwurf eines Gesetzes zur Beschleunigung des Braunkohleausstiegs im Rheinischen Revier. Drucksache 20/4300*. <https://dserver.bundestag.de/btd/20/043/2004300.pdf> [Zugriff: 13.07.2024].
- Dick, Michael (2009): *Einleitung: Mobilität zwischen individueller Lebensführung und strukturellen Rahmenbedingungen*. In: Dick, Michael (Hrsg.): *Mobilität als Tätigkeit: individuelle Expansion – alltägliche Logistik – kulturelle Kapazität* Lengerich: Pabst, S. 9–26.
- Dick, Michael/Weisenburger, Nathalie (2019): *Professionalisierung im Berufsleben*. In: Kauffeld, Simone/Spurk, Daniel (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 847–867.
- Dobischat, Rolf/Lipsmeier, Antonius (1991): *Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 24, 2, S. 344–350.
- Evetts, Julia (2011): *A new professionalism? Challenges and opportunities*. In: *Current Sociology* 59, 4, S. 406–422.
- Frosch, Ulrike (2020): *Typisch atypisch? Männer in der Haupterwerbsphase und ihr biographischer Umgang mit beruflichen Diskontinuitäten. Eine biographieanalytische Studie. Weiterbildung – Personalentwicklung – Organisationales Lernen, Band 13*. Augsburg/München: Rainer Hampp Verlag.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lessenich, Stephan (2022): *Nicht mehr normal. Gesellschaft am Rande des Nervenzusammenbruchs*. Berlin: Hanser Berlin.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rau, Renate/Mustapha, Vincent/Schweden, Florian (2023): *Autonomie fördern – Risiken minimieren*. In: Badura, Bernhard/Ducki, Antje/Baumgardt, Johanna/Meyer, Markus/Schröder, Helmut (Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 2023. Zeitenwende – Arbeit gesund gestalten*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 289–205.
- RWE Power AG (2022): *Verständigung auf Kohleausstieg 2030 und Stärkung der Versorgungssicherheit in der Energiekrise. Pressebericht mit Zitat von Markus Krebber (Vorstandsvorsitzender der RWE AG)*. Essen. <https://www.rwe.com/presse/rwe-ag/2022-10-04-verstaendigung-auf-kohleausstieg-2030-staerkung-der-versorgungssicherheit-in-energiekrise/> [Zugriff: 25.06.2024].
- Schäffter, Ortfried (2009): *Stichwort: „Transformation“*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 16, 4, S. 20–21.

Zwischen fachlicher Qualifizierung und biografischer Kohärenz

- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–237.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6, 1, S. 65–84.
- Weisenburger, Nathalie (2022): *Personalentwicklung im Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation. Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionshandeln von Personalentwickler*innen*. Diss. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität/Fakultät für Humanwissenschaften.
- Zacher, Hannes/Schmitt, Antje (2016): Work characteristics and occupational well-being. The role of age. In: *Frontiers in Psychology* 7, 1411.

„Förderschüler . behindert, kann nicht, das würd ich halt ändern“ – Über schulische Inklusion als Zukunftsperspektiven im Rahmen institutioneller Transformation – Eine schülerbiographische Perspektive

Edina Schneider

1 Einleitung

Ein 17-jähriger Schüler in Sachsen-Anhalt wurde im Rahmen eines Interviews um das Erzählen seiner Lebensgeschichte gebeten und stellt im Nachfrageteil seine biographische Zukunftsperspektive und Wünsche in folgender Weise dar:

„das würd ich ändern das so, [...] manchmal diese Leute die=so=sagen, hier . Förderschüler . behindert, kann nicht, das würd ich halt ändern. dass es halt ne Schule gibt . auch wo . geistige, also auch . Leute die eine Behinderung, leichte haben; (und) normale . und Förderleute, zusammkomm. dass es keinen gibt . weil die sind genauso wie wir so, wir sind genauso wie die, jeder hat seine Feh-, jeder hat seine Probleme und so, und dass halt auch behinderte Leute auch . die könn auch ein Teil in unsrer . Gesellschaft das würd ich halt wichtig finden“ (Z. 1543–1554).¹

Aus der Aussage des Schülers Tom² wird deutlich, wie sich dieser mit Normalitätskonstruktionen in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung auseinandersetzt. Mit seinen Zukunfts- und Wunschvorstellungen greift Tom den gegenwärtigen institutionellen und politischen Transformationsprozess im Bildungssystem auf, der mit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 durch die Bundesrepublik eingeleitet wurde (ohne dass dieser Prozess dem Schüler bekannt ist)³. Die Verpflichtung zur Gewährleistung eines inklusiven Schulsystems bedeutet einen Wandel der bestehenden sozialen Differenzordnungen sowie der konstruierten und weiterhin vorherrschenden Normalität, Kinder und Jugend-

- 1 Die Transkription ist an den TIQ-Regeln orientiert (Online unter: <https://transkriptwunder.com/formate/talk-in-qualitative-social-research-tiq/>).
- 2 Es handelt sich bei diesem wie bei allen anderen im Beitrag genannten Namen um Pseudonyme.
- 3 Im Nachgespräch wird deutlich, dass Tom die durch Deutschland ratifizierte UN-BRK und der damit einhergehende Anspruch von Inklusion nicht bekannt sind.

liche, die einen attestierten ‚besonderen Bildungsbedarf‘ bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf haben und als behindert adressiert werden, separiert an einer Förder- oder Sonderschule zu beschulen. ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ stellt den schulisch institutionalisierten Behinderungsbegriff dar (Cloerkes/Felkendorff 2007: 70), bei dem Behinderung im Bereich der Abweichung von einer sozial konstruierten Norm – als ‚Anormalität‘ – verortet wird (Hirschberg/Köbsell 2021: 130). Demgegenüber werden Behinderungen in diesem Beitrag als Erfahrungen und kulturell hervorgebrachtes Phänomen (Tervooren 2000) bzw. als Ergebnis sozial konstruierter Barrieren verstanden und nicht als ein individuelles, von einer Norm abweichendes Merkmal (Waldschmidt 2005). Behinderungen sind damit als sozio-strukturelle Risiken und gesellschaftliche Problemlagen zu interpretieren, die für Personen, die als behindert adressiert werden oder in behinderten Lebenslagen sind, als Benachteiligung in der Form eingeschränkter Bildungsteilhabe relevant werden (können) (Krüger 2019: 384). Inklusion verfolgt den Anspruch, eine schulisch-akademische und soziale Teilhabe für alle zu ermöglichen, Ausschluss und Diskriminierung entgegenzuwirken und repristinert den grundgesetzlich verankerten, gesellschaftlichen Anspruch, (Bildungs-)Teilhabechancen herkunftsunabhängig zu gestalten.

In Hinblick auf die Entwicklung der Umsetzung schulischer Inklusion machen bildungsstatistische Studien deutlich, dass das Angebot des separaten Unterrichts in Fördereinrichtungen seit dem Schuljahr 2008/09 mit großen länderspezifischen Unterschieden zwar rückläufig ist, aktuell aber die Förder- und Sonderschulen nach wie vor der vorherrschende Ort für sonderpädagogische Förderung sind (u.a. Steinmetz et al. 2021). Insbesondere Sachsen-Anhalt zeichnet sich durch einen sehr hohen Anteil an Schüler:innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf aus, der separat an Sonder- und Förderschulen unterrichtet wird (ebd.: 209). Des Weiteren werden in den Bundesländern und Schulen sehr unterschiedliche Konzepte und ‚Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion‘ (Blanck 2014: 18) eingesetzt. Neben verschiedenen Formen eines ‚gemeinsamen Unterrichts‘ und der Integration einzelner Schüler:innen mit einem zugeschriebenen besonderen Bildungsbedarf in Regelschulklassen gibt es u.a. Sonder- und Kooperationsklassen in einzelnen Regelschulen, die häufig von Förderschulen oder -zentren verantwortet und ausschließlich von Schüler:innen mit einem besonderen Bildungsbedarf besucht werden (ebd.: 22, 58).⁴ In eine solche separate Sonderklasse geht der anfangs zitierte Schüler Tom zum Zeitpunkt des Interviews.

An dieser Stelle lässt sich fragen, inwieweit vor dem Hintergrund des gegenwärtigen institutionellen Transformationsprozesses von Inklusion auch ein Wandel der konstruierten Normalität im Umgang mit sozial benachteiligten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen einhergeht bzw. welche Erfahrungen

4 Nach Blanck (2014) gibt es noch weitere Organisationsformen der Umsetzung schulischer Inklusion wie u.a. Schwerpunktschulen und präventive Formen.

gen von gesellschaftlichen und schulseitigen Normalitätsvorstellungen Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen machen und inwieweit diese behindernd oder ermöglichend auf deren (Bildungs-)Teilhabechancen und Zukunftsentwürfe wirken.

Ziel des folgenden Beitrages ist es, diesen Fragen auf der empirischen Grundlage der biographischen Erzählung des Schülers Tom nachzugehen. In einem ersten Schritt wird das Projekt, aus dem die anfängliche Interviewpassage stammt, entlang seines Erkenntnisinteresses und seiner theoretischen und methodologischen Verankerung vorgestellt (Abschnitt 2). Den Schwerpunkt des Beitrages bildet die anschließende schülerbiographieanalytische Falldarstellung (Abschnitt 3), die abschließend zusammengefasst und in Bezug auf die zentralen Fragestellungen des Beitrages diskutiert wird (Abschnitt 4).

2 Projekt zu Erfahrungen von Ausschluss und Teilhabe von Schüler:innen inklusionsorientierter Schulen und theoretisch-methodologische Verankerung

Das Schülerinterview, aus welchem die anfangs dargestellte Textpassage stammt, ist eins von sechs biographisch-narrativen Interviews, die in einer inklusionsorientierten Gemeinschaftsschule im urbanen Raum Sachsen-Anhalts im Rahmen einer Pilotstudie zu dem Projekt „Prozesse von Ausschluss und Teilhabe im Kontext inklusionsorientierter Schulen aus schülerbiographischer Perspektive“ erhoben wurden.⁵ Das Projekt greift das sozialwissenschaftliche Forschungsdesiderat (Demmer 2022; Schneider/Helsper 2022) und Erkenntnisinteresse auf, Erfahrungen von Ausschluss und Teilhabe von Schüler:innen in sozial benachteiligten Lebenslagen in unterschiedlichen inklusionsorientierten Schulkontexten aus einer schüler:innenbiographischen Perspektive zu untersuchen. Mit diesem Erkenntnisinteresse werden die bislang eher getrennten Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Schüler:innenbiographieforschung, Inklusionsforschung und Disability Studies verbunden.

Den zentralen theoretischen und methodologischen Bezugsrahmen des Projektes bildet der biographietheoretische Ansatz (von Felden 2020; Alheit 2010), welcher um den intersektionalen Ansatz ergänzt wird. Entlang des biographischen Materials werden sämtliche lebensgeschichtlich relevanten Bezüge, Lebensorte und Nebenschauplätze dahingehend untersucht, inwieweit diese in der biographischen Logik der Schüler:innen miteinander verbunden sind und welche Entwicklungs- und Möglichkeitsräume sowie Behinderungen

5 Ich danke an dieser Stelle der Schulleitung und Schulsozialarbeit der Gemeinschaftsschule für ihre Kooperationsbereitschaft und insbesondere den Schüler:innen, mir so bereitwillig über das eigene persönliche Leben zu erzählen.

sie bereitstellen (ebd.). Analog zum sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung (Waldschmidt 2005) wird Schule hinsichtlich ihrer Teilhabe ermöglichenden und behindernden Prozesse und Strukturen, der darin eingelagerten ableistischen Norm sowie ihrer biographischen Relevanz untersucht. Die Schüler:inneninterviews werden orientiert am narrationsstrukturellen Verfahren entlang der retrospektiven Erschließung von biographischen Prozessstrukturen – wie Verlaufskurven des Erleidens, intentionale Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster und biographische Wandlungsprozesse (Schütze 2016) – analysiert. Dieses Verfahren bietet die Möglichkeit, die Prozesshaftigkeit von Erfahrungen, Veränderungen und damit auch die ‚Nachhaltigkeit‘ von exklusiven und inklusiven Förder- und Schulsettings in ihrer Wirkung auf Bildungschancen und Zukunftsentwürfe von Schüler:innen in sozial benachteiligten Lebenslagen über Zeit hinweg zu rekonstruieren. Es kann so in den Blick genommen werden, wie sich Leistungsbewertungen, Schulwechsel und spezifisch administrative Erfordernisse gestalten, die z.B. mit einer Diagnose ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ aktiviert werden, oder inwieweit konstruierte Normalitäten und dominante Differenzordnungen im Zusammenhang mit sozial benachteiligten Lebenslagen in (inklusionsorientierten) Schulkontexten relevant werden und zu welchen (Bildungs-)Teilhabechancen, Handlungsfähigkeiten und Zukunftsentwürfen von Schüler:innen sie führen.

3 Die schülerbiographische Fallanalyse

Bevor die schülerbiographische Fallanalyse präsentiert wird, werden weitere Hinweise zu der Sonderklasse der Gemeinschaftsschule⁶ gegeben, die der Schüler Tom zum Interviewzeitpunkt im 10. Jahrgang besucht.

3.1 *Hinweise zur Organisationsform schulischer Integration und Inklusion in der Schule*

Die Sonderklasse setzt sich vornehmlich aus ehemaligen Förderschüler:innen mit den Förderschwerpunkten Lernen und/oder emotional-soziale Entwicklung zusammen. Die Förderschulen und Lernzentren mit diesen Förderschwer-

6 Wie auch von Blanck (2014) beschrieben wurde, treten häufig verschiedene Formen oder Mischformen der Organisation schulischer Integration und Inklusion an inklusionsorientierten Schulen auf. Auch an der hier fokussierten Gemeinschaftsschule wird neben der Sonderklasse eine Integration einzelner Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulklassen ab dem 5. Jahrgang organisiert, die aber für den hier untersuchten Fall Tom nicht relevant ist.

punkten bieten in Sachsen-Anhalt in der Regel nicht die Möglichkeit des Erwerbs eines allgemeinbildenden Schulabschlusses. Vor diesem Hintergrund versuchen einzelne Förderschüler:innen im Laufe ihrer Sekundarschulzeit, bis spätestens zum Ende der 9. Klasse in eine Regelschule zu wechseln mit dem Ziel, einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben. Der Schulkarrierelauf dieser Gruppe ehemaliger Förderschüler:innen – zu der auch Tom gehört – stellt damit einen schulischen Aufstieg dar (Schneider 2018). In der Gemeinschaftsschule werden die Schüler:innen dann separat in der Sonderklasse unterrichtet. Laut Aussagen einer Referentin des Landesschulamts Sachsen-Anhalt soll die Sonderklasse mit den anderen Regelschulklassen des gleichen Jahrgangs kooperieren. Diese Kooperation, welche sowohl im Rahmen gemeinsamer außerunterrichtlicher Aktivitäten als auch in der Form eines gemeinsamen Unterrichts in einigen Fächern erfolgen kann, ist schulgesetzlich wie praktisch allerdings nur selten geregelt. Im Hinblick auf die Gruppe der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen ist des Weiteren darauf hinzuweisen, dass als Voraussetzung für den Übergang in die 10. Klasse der sonderpädagogische Förderbedarf aufgehoben wird. Mit dem Wegfallen des zugeschriebenen Status „lernbehindert“ entfallen dann auch die mit der sonderpädagogischen Diagnose verbundenen verschiedenen schulischen Unterstützungsmaßnahmen⁷.

3.2 *Schülerbiographische Fallanalyse*

An der Biographie des Schülers Tom soll nun exemplarisch gezeigt werden, welche Erfahrungen dieser in der Schule im Zusammenhang mit seiner Lebenslage macht, welche gesellschaftlichen und schuleseitigen Normalitätsvorstellungen hierbei relevant werden und zu welchen (Bildungs-)Teilhabechancen, Handlungsfähigkeiten und Zukunftsentwürfen diese führen. Im Folgenden dienen die Interviewausschnitte und biographieanalytischen Darstellungen vornehmlich dazu, die Erfahrungshaltungen des Schülers in Bezug auf Erlebnisse bestimmter Normalitäts- und Differenzkonstruktionen sowie die Merkmale dominanter Prozessstrukturen seiner Biographie zu illustrieren. Aus Platzgründen ist hier ein detailliertes, analytisches Eingehen auf die Interviewzitate nicht möglich.

Formal sind Toms biographische Darstellungen durch verschiedene Erzählabbrüche und Ausblendungen gekennzeichnet, die auf Erlebnisschwierigkeiten und Verlaufskurvenerfahrungen (Schütze 2016: 117f.) hindeuten. Da-

7 Gemäß der vom Kultusministerium erstellten Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung im Land Sachsen-Anhalt gehören zu den schulischen Unterstützungsmaßnahmen u.a. die Nutzung von Nachteilsausgleichen, die Ermöglichung individueller Lernwege und besonderer pädagogischer Maßnahmen wie veränderte Lernzeiten, Bereitstellung zusätzlicher Anschauungs-, Informations- und Lernmittel (z.B. bestimmte Software, Nachschlagewerke) oder optische Differenzierung (Kultusministerium Sachsen-Anhalt).

neben tauchen Erzählbrisse durch das Dazwischentreten eigentheoretischer argumentativer Auseinandersetzungen auf, in denen Tom immer wieder aus der Perspektive Anderer auf sich selbst blickt und sein damaliges Verhalten evaluiert und reflektiert. Diese eigentheoretischen Bemühungen verweisen auf umfassende Reflexions- und Abstraktionsleistungen sowie Leistungen von Perspektivübernahme und markieren einen Prozessaspekt eines biographischen Wandlungsprozesses (ebd.: 25f.). Des Weiteren zeichnet sich das Interview durch eine 47-minütige Eingangserzählung aus, in der Tom die Lebensgeschichte als Familiengeschichte entlang der Verfügbarkeit und Nicht-Verfügbarkeit signifikanter Bezugspersonen im familiären Kontext entfaltet und Schule nicht oder nur tangential thematisch wird. Im Nachfrageteil wurde mit einem weiteren Erzählstimulus explizit der Schulkarriereverlauf eingeholt.

Tom ist der jüngste Sohn einer Familie mit zehn Kindern. Sein Vater, gelernter Maler, ist seit vielen Jahren physisch chronisch und alkoholkrank. Nach wiederholten Gewalthandlungen des Vaters kommt es zur Trennung der Eltern, als Tom im Kindergartenalter ist. Daraufhin zieht die Mutter mit Tom und einem Teil seiner Geschwister in eine Wohnung einer Plattenbausiedlung in einer Großstadt. Die ältesten Geschwister sind zu diesem Zeitpunkt bereits ausgewogen und haben z.T. eine eigene Familie. Die nun alleinerziehende Mutter ist nicht berufstätig und greift zum Lebensunterhalt der nun verkleinerten Familie auf staatliche Leistungen zurück. Besuche des Vaters, der nach wie vor zu unkontrollierten Gewaltausbrüchen neigt und sich von der Mutter finanziell mitversorgen lässt, tragen zu einer andauernden Belastung bei und verschärfen die sozio-ökonomisch schwierige Lage der Familie: „*wir hattn nie äh am=Ende=des Monats Geld oder=so, wir ham Sachen uns zusammengestellt wir ham nie ne richtige Küche oder Betten oder so [...] wir hatten nie wie ne . normale Leute ne vollständige Wohnung*“ (Z. 728–738). Toms Darstellungen verweisen nicht nur auf die Allgegenwärtigkeit einer sozio-ökonomisch schwierigen Situation der Familie. Zudem zeigt sich hier, dass bereits in der Kindheit des Schülers eine Konfrontation mit gesellschaftlich konstruierten Normalitäten in Bezug auf die Wohn- und Lebenssituation stattgefunden hat, wobei er sich und seine Familie als nicht zu den vermeintlich „*normale[n] Leute[n]*“ gehörend erlebt.

Verwandte aus dem erweiterten Familienkreis sowie andere denkbare Personen oder Formen der Unterstützung außerhalb der Familie haben in dieser Situation keine stabilisierende Relevanz. Neben diesen Einschränkungen bewertet Tom seine Kindheit als „*schön*“, wobei in dieser Einschätzung die fürsorgliche Mutter als signifikante Bezugsperson eine zentrale Rolle spielt: „*meine Kindheit war trotzdem toll. meine Kindheit war schön- war schön, [...] meine Mama war für mich mein Ein=und=Alles, meine Mama war liebevoll sie war . äh s- sie zeigte Fürsorge, Mitgefühl, sie hat ihr letztes Hemd jeden gegeben*“ (Z. 487–491). Tom erlebt die Familie als einen Ort, an dem er Liebe,

Fürsorge und emotionale Anerkennung erfährt sowie das Gefühl, füreinander da zu sein, welches die Mutter bei all den materiellen Einschränkungen aufrechtzuerhalten versucht.

Bis zu diesem Zeitpunkt ist Toms Biographie durch verschiedene Differenzenerfahrungen und Normalitätsanforderungen im Zusammenhang mit seinen familiären Aufwuchsbedingungen gekennzeichnet. Wie werden diese erfahrenen Differenzen in der Schule bearbeitet bzw. welche Erfahrungen macht Tom im Zusammenhang mit seiner Lebenslage im Kontext der Schule?

Tom wird mit 6 Jahren eingeschult. Während der Grundschulzeit beschreibt er sich als ein Schüler, der Schwierigkeiten hatte, den Anforderungen und Erwartungen der Schule zu entsprechen, und vor allem durch ein regelwidriges, sozial unerwünschtes Verhalten auffällt. Er muss die erste Klasse wiederholen und wechselt nach der zweiten Klasse auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen:

„ich bin dann . ich bin halt mit den Stoff in der Grundschule bin dann (kopflich) bin ich mit dem Stoff nich richtig hinterher=gekommen und i- ich war impulsiv ma- manchmal . ich war sehr aggressiv. also ich wollte=war=bin schnell ausgerastet. Wenn . ich n Problem hatte und=so . hab nie halt gehört. hab halt öfters scheiße gebaut, hatte öfters Einträge? in mein Heft (2) ich bin dann . musste die erste Klasse nochmal wiederholen und, ich bin dann zwei::tausend::fünf:zehn? bin ich an die F-Schule gekommen“ (Z. 1090–1100).

Die Klassenwiederholung und der institutionell vollzogene Schulwechsel in der Form einer Abschulung gehen für Tom mit Erfahrungen von Fremdbestimmung und des Ausselektiertwerdens einher, die zu einer Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten führen und sein Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen belasten. Mit der Zuweisung zu einer Förderschule Lernen und dem Status der Lernbehinderung⁸ wird dem Schüler eine Unterstützungs- und Hilfebedürftigkeit zugeschrieben und er wird von der Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen an einer Regelschule ausgeschlossen. Das Erleben von Ausschluss, Marginalisierung, fehlender Anerkennung und Abweichen von der Norm setzt sich damit in Toms Biographie nun im schulischen Kontext fort. Ein mit dem Förderschulbesuch einhergehender Stigmatisierungsprozess trägt zusätzlich zur Konsolidierung eines dauerhaften Erlebens gesellschaftlicher und institutioneller Minderwertigkeit bei (Pfahl 2011; auch Schneider 2018; Wellgraf 2018).

Im Alter von 12 Jahren kommt es dann zu einem unerwarteten Schicksalsschlag in der Familie. Seine Mutter erkrankt an Krebs und verstirbt innerhalb eines Jahres. Der zwei Jahre ältere Bruder Noah, der mit einer geistigen Be-

8 Lernbehinderung stellt keine medizinische Kategorie dar. Bei Kindern und Jugendlichen mit einer zugeschriebenen Lernbehinderung handelt es sich um Schüler:innen, deren Behinderungsstatus erst durch die Selektivität der Schule selbst definiert wird und sie außerhalb der Schule keine Behinderung ist. Die unzureichende Begriffsbestimmung sowie die verschiedenen, nicht einheitlichen Kriterien der Feststellung dessen, was als lernbehindert verstanden wird, verweisen auf den Konstruktionscharakter.

hinderung lebt, und Tom sind zu diesem Zeitpunkt die letzten Minderjährigen in der Geschwisterfolge, denen nun die Übergabe ihrer Erziehung an ein Heim droht. Der traumatisch erlebte Tod der Mutter und der damit verbundene Zusammenbruch der Familie werden zum Wendepunkt in Toms Biographie.

Das Leben im Heim kann allerdings abgewendet werden, da die zu dieser Zeit 22-jährige Schwester sich bereit erklärt, die Vormundschaft für ihre beiden jüngeren Brüder zu übernehmen, und diese auch erhält. Seitdem leben Tom und sein Bruder mit der Schwester und ihrem Lebensgefährten zusammen: „und seit ungefähr 4 Jahren mach ich das mit meiner Schwester . ich, sie is mein Vormund, für mich und=mein Bruder, für mein Bruder n=leben=lang, für mich nur bis ich 18 bin“ (Z. 13–16). Damit tritt eine neue Belastung der familiären Situation für Tom hinzu: der schmerzhafteste Verlust der Mutter, die daraus resultierende Angst, wieder ein nahes Familienmitglied zu verlieren, die allgegenwärtige Sorge, es zusammen mit der Schwester nicht zu schaffen und doch ins Heim gehen zu müssen, lassen den Schüler in eine völlig unsichere und sorgenreiche Zukunft blicken.

Was nicht nur auf den ersten Blick als Einschränkung und Destabilisierung erscheint, setzt aber im Zuge der biographischen Bearbeitung einen Wandlungsprozess frei, der mit der Entdeckung und Entfaltung neuer Potentiale und Fähigkeiten in einen handlungsschematischen Zukunftsentwurf mündet. In der neuen Kernfamilie verändern sich die Beziehungen und Rollen der drei Geschwister zueinander. Tom beginnt gegenüber seinem Bruder Noah Verantwortung und Sorge zu übernehmen, weil seine Schwester es nicht schafft und auch keine andere Person in und außerhalb der Familie Unterstützung bietet:

„meine Schwester ist seitdem auch so [...] sie . unterstützt . uns [...] aber ich=bin=manchmal sach ich auch . du musst auch an dich denken[...], weil [...] ich musste dann auf einmal Verantwortung übernehmen und das hab ich auf einmal genom, ((atmet tief ein)) früher hab ich nie ne Bindung mit meinem Bruder aufgebaut [...] weil . unsre Mutti da war . unser Kern quasi . und auf einmal hab ich dann mehr mit=meim Bruder gemacht, also ich hab ihn dann . meine Schwester konnte es halt nicht [...] und da hab ich=mich=um mein Bruder gekümmert“ (Z. 333–355).

Bei all den widrigen Bedingungen und emotionalen Belastungen macht Tom im Rahmen der neuen Familienkonstellation entscheidende Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und erlebt sich besonders in der neugestalteten Beziehung zu seinem Bruder als verantwortungsvoll, selbstbestimmt, autonom und handlungsmächtig. Im Zuge der handlungsschematischen Bearbeitung dieser behinderten Lebenslage und biographischen Krise (Schütze 2016) entwickelt Tom eine eigene Vorstellung von seinem zukünftigen Leben und den berufsbiographischen Zukunftsentwurf, Heilerziehungspfleger zu werden. Hierbei werden vor allem seine Fähigkeiten zur Empathie und Sensibilität, die Hilfebedarfe Anderer zu erkennen, relevant:

„mein Ziel ich möchte Heilerziehungspfleger werdn, ich möchte was mit behinderten Menschen machen i:ch . ich kann mich in diese Menschen manchmal hinein . setzen quasi [...] manchmal fühl ich mi- . manchmal denk ich manchmal . keiner . möchte so . sein; be- behindert sein die möchten alle ein normales Leben führen=können so ist=es=aber=nich, das=ist manchmal das ist sowas . das find ich traurig . u::nd . wenn ich=dann immer höre äh:: na die Behinderten da und die Behinderten da, also es=ist n trotz-; sie gehören trotzdem in unsere Gesellschaft, gehören sie dazu [...] meine Freunde sind=halt=komisch, weil die wissen nicht wie=es=ist mit meinem Bruder und dann erklär ich ihnen halt immer, dass ist es is machmal kompliziert, ja also: . ich mache öfters viel mit meinem Bruder also ich geh mit ihm spazieren und=so ich re- ich rede mit ihm auch ganz=normal“ (Z. 237–253).

In seinem berufsbiographischen Entwurf wird, wie auch in der am Beitragsanfang zitierten Interviewpassage, sein Wunsch nach vielfältigen Teilhabemöglichkeiten für Menschen, die als behindert adressiert werden, deutlich. Hierbei macht Tom ein Differenzverhältnis auf, in dem er sich selbst als nicht-behindertes Subjekt versteht, obgleich er im Verlaufe seiner Schulkarriere als lern-behindert adressiert worden ist. In der Umsetzung dieses Zukunftsentwurfs strebt er den dafür notwendigen allgemeinbildenden Schulabschluss an, der einen Übergang auf eine Regelschule erfordert, da die aktuell besuchte Förderschule ihn nicht ausreichend für dieses Ziel qualifiziert.

Im Vollzug des selbstbestimmten und erarbeiteten Übergangs auf die Gemeinschaftsschule treten aber neue schulisch-strukturell bedingte Belastungen auf, die ein erneutes Verlaufskurvenpotential (Schütze 2016) bilden. Denn Tom trifft nicht nur auf eine für ihn völlig neue schulische Situation, zudem muss er sich auch mit dem strukturell erzeugten Nachteil auseinandersetzen, dass ihm im Kontext einer jahrelangen schulbildungsbezogenen reduktiven Didaktik der Förderschule massive Wissensnachteile entstanden sind:

„und=jetzt merkt man das in der neuen Schule, viele Tests nachschreiben.[...] die Tests werden schwerer, Klassenarbeiten auf jeden Fall und da=hab=ich=gemerkt, uh: jetzt wird’s aber langsam bisschen schwer, das=heißt ich lern ja trotzdem, aber . es heißt jetzt=noch doppelt zu lern, dreifach zu lern, weil in Englisch fehlts total und äh dir wirds nicht mehr der äh, sach mal quasi nachgepudert? wie damals, wurdest=du ja quasi verwöhnt“ (Z. 1420–1427).

Für Tom wiegt dabei das individualisierte Problem fachbezogener Wissensrückstände doppelt, da der Schüler zum einen mit dem Wegfallen des sonderpädagogischen Förderbedarfs beim Übergang in die Sonderklasse der Regelschule nicht nur einer gestiegenen Leistungsanforderung gegenübersteht. Zum Zweiten wird von ihm erwartet, diese ohne die bisher gewohnten Arbeits- und Lernbedingungen (u.a. in der Form von Nachteilsausgleichen) zu bewältigen. Ferner setzt sich eine konstruierte Norm der Notwendigkeit eines separaten, besonderen Lernorts in der Organisationsform der Sonderklasse fort und damit für den Schüler die sich wiederholenden Erfahrungen von Marginalisierung und Stigmatisierung, die das schulische Selbstbild zusätzlich belasten und das Risiko, schulisch zu scheitern, erhöhen. Die Umsetzung des Zukunftsentwurfs, Heilerziehungspfleger zu werden, der sich aus der handlungsschematischen

Bearbeitung der Erfahrungen von Fremdbestimmung, des massiven Kontrollverlusts und einer übermächtigen Zukunftsunsicherheit generiert, wird durch die schulisch-strukturellen Rahmenbedingungen erneut beeinträchtigt und gefährdet.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Im Folgenden werden die dargestellten biographieanalytischen Befunde im Hinblick auf die zentralen Fragen des Beitrages zusammengefasst und diskutiert.

4.1 Zusammenfassung der schülerbiographieanalytischen Befunde

Der biographieanalytische Zugriff stellt nicht nur die Belastungsmomente, die Komplexität und das sozio-strukturelle Risiko der familiären Aufwuchsbedingungen heraus, sondern deckt gleichzeitig das sich für den Schüler im Zuge der biographischen Bearbeitung ergebende Entwicklungspotential der biographischen Krisensituation (Schütze 2016) und der gesellschaftlich als sozial schwach diskreditierten, familiären Konstellation auf. Die Trennung der Eltern, der sucht- und krankheitsbedingte Ausfall des Vaters, die sozio-ökonomisch benachteiligte und strukturell bedingte, marginalisierte Lage der Familie und vor allem der traumatisch erlebte Verlust der Mutter sowie die Neusortierung der Kernfamilie führen zu einer Kumulation verlaufskurvenförmiger Prozesse und einem Belastungserleben, die den Handlungsspielraum des Schülers bei der Bearbeitung schulischer Anforderungen beeinträchtigen. Gleichzeitig zeigt sich in der Fürsorge und emotionalen Anerkennung der Mutter ihr Bemühen, bei allen Beeinträchtigungen Erziehungsverantwortung zu tragen.

Vor dem Hintergrund des Anspruchs schulischer Inklusion und der grundgesetzlich verankerten Aufforderung an die Gesellschaft, unabhängig von den sozialen Herkunfts- und familiären Aufwuchsbedingungen (Bildungs-)Teilhabechancen zu ermöglichen, lässt sich an dieser Stelle fragen, welche Erfahrungen der Schüler in der Schule im Zusammenhang mit den beschriebenen Einschränkungen macht und wie die Schule mit dem Schüler und seiner Konstellation umgeht bzw. welche Formen der Differenzbearbeitung sich im Kontext der Schule im Zusammenhang mit Toms Lebenslage zeigen. Entlang der schülerbiographischen Perspektive wird hier in besonderer Weise die Wirkmächtigkeit von nach wie vor bestehenden gesellschaftlichen und schulseitigen Normalitätskonstruktionen deutlich sowie die nachhaltige Relevanz eines benachteiligenden Umgangs mit nicht privilegierten und/oder als arm geltenden Le-

benslagen von Kindern und Jugendlichen. Mit dem Eintritt in die Schule scheidet der Schüler an den dort bestehenden Normalitätsanforderungen institutioneller Strukturen und pädagogischer Praxis und erfährt die selektive Wirkung schulisch „struktureller und individueller Passungsinstrumente“ (Bellenberg 2020). Im Zusammenhang mit seiner sozialen Herkunft verfügt der Schüler nicht über die wesentlichen, erwarteten „essential abilities“ von Schule (Buchner/Petrik 2023: 9), wie ein angemessenes Verhalten oder ein gewisses Maß an Konzentration. Er muss die erste Klasse wiederholen und wird auf eine Förderschule überwiesen. Diese Formen pädagogischer Auslesepraktiken, welche entlang seiner schlechten Sozial- und Fachnoten in der Grundschule legitimiert sind (ebd.), werden für den Schüler als Erfahrungen von Ausschluss und Stigmatisierung relevant. Die bereits vor Schulkarrierebeginn beeinträchtigten (Bildungs-)Teilhabechancen des Schülers werden durch die Schule zusätzlich behindert und damit seine sozio-strukturelle Risikolage reproduziert.

Wie gelingt es nun dem Schüler, angesichts dieser (Bildungs-)Teilhabechancen benachteiligenden Bearbeitungsformen der Schule eine Handlungsmächtigkeit und einen aufstiegsorientierten Zukunftsentwurf zu entwickeln und umzusetzen? Und welche Relevanz kommt dem Zukunftsentwurf im Rahmen der Erfahrungen von behinderter (Bildungs-)Teilhabung und einer ungewissen Zukunft zu? Erst im Zuge der Bearbeitung einer biographischen Krisensituation (Schütze 2016) in der Familie (der Tod der Mutter) – und nicht im schulischen Kontext – macht der Schüler die wesentlichen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, lernt schwierige Anforderungen bewusst bewältigen und beeinflussen zu können, und beginnt, sich selbst und seinen Fähigkeiten zu vertrauen und eigenes Handeln zu reflektieren. Darin werden die Entwicklungspotentiale und Relevanz der biographischen Bearbeitung einer lebensweltlichen Krisenerfahrung und eines als sozial schwach diskreditierten Milieus deutlich, die von Seiten der Schule nicht (an)erkannt und berücksichtigt werden. Der neue Zukunftsentwurf, in dem sich auch eine solidarische und sorgende Haltung des Schülers niederschlägt, ist in verschiedener Weise biographisch relevant. In dem Entwurf, anderen von Behinderung und Benachteiligung Betroffenen Hilfe zu geben und Teilhabe zu ermöglichen, werden zum einen eigene Erfahrungen von Hilfebedürftigkeit, Ausschluss und Nichtteilhabe bearbeitet. Zudem kann der Schüler darüber eine neue Handlungsmächtigkeit und biographische Sicherheit generieren, indem er sich als autonom Gestaltender der eigenen Zukunft erlebt.

4.2 Diskussion der Befunde und Fazit

In der hier präsentierten Schülerbiographie zeigen sich Formen der schulischen Differenzbearbeitung im Umgang mit sozial benachteiligten Lebenslagen, die vor dem Hintergrund (oder trotz) der gegenwärtig laufenden institutionellen

Transformationsprozesse schulischer Inklusion auf verschiedenen Ebenen beeinträchtigt auf die (Bildungs-)Teilhabechancen und Zukunftsperspektiven des Schülers wirken:

Erstens stellen die nach wie vor bestehenden, selektiven Schulpraktiken (wie die Überweisung auf eine Förderschule) eine dauerhaft wirkende Abwertung und ein Erleben gesellschaftlicher und institutioneller Minderwertigkeit sowie Stigmatisierung für den Schüler dar, die zu einer Verunsicherung bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven und zu einem nachhaltig beschädigten (schulischen) Selbstbild führen.

Zweitens qualifiziert der zugewiesene Bildungsort, die Förderschule, den Schüler nicht ausreichend für eine Teilhabe an dem angestrebten Bildungs- und Berufsziel (Heilerziehungspfleger), so dass ein schulischer Aufstieg an eine Regelschule erforderlich wird, der unter erhöhtem Ressourcenaufwand selbst zu erarbeiten ist und nicht institutionell automatisch vollzogen wird wie ein schulformspezifischer Abstieg (Schneider 2018).

Drittens steht der Schüler dann im Regelschulkontext einer mehrfach erschwerten Konstellation gegenüber, die sich aus der Diskrepanz gestiegener Leistungsanforderungen und neuer Lernbedingungen durch das Wegfallen gewohnter förderpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen bei einer gleichzeitig fortdauernden Stigmatisierung im Rahmen der separierten Beschulung einer Sonderklasse ergeben.

Diese Formen schulischer Differenzbearbeitung wirken in mehrfach negativer Weise prädisponierend auf den Schulkarrierelauf und die Zukunftsperspektiven des Schülers in der Form, dass sich eine strukturell erzeugte, sukzessiv wirkende Behinderung von (Bildungs-)Teilhabechancen zeigt. Das Lernsetting der Sonderklasse innerhalb der dem formalen Anspruch nach inklusionsorientierten Schule stellt dabei einen einschließenden, (Bildungs-)Teilhabe und Zukunftschancen ermöglichenden, und zugleich ausschließenden, stigmatisierenden Lernort dar. Denn diese sich neu herausbildende Organisationsform schulischer Inklusion verweist auf die Strukturlogik einer internen Ausgrenzung (Bourdieu 1987) mit sonderpädagogischem Förderbedarf etikettierter Personen. Vor dem Hintergrund des institutionellen Transformationsprozesses schulischer Inklusion und trotz des grundgesetzlich verankerten, gesellschaftlichen Anspruchs der Gewährleistung herkunftsunabhängiger, gleicher Bildungschancen zeigen sich im hier präsentierten Fall Formen ermöglichender Teilhabechancen bei einer gleichzeitig fortbestehenden Ausgrenzung (Pühr/Geldner 2017) und damit ein Nicht-Wandel bzw. eine Konsolidierung benachteiligender Normalitätsvorstellungen und Differenzordnungen.

Abschließend ist zu betonen, dass sozial benachteiligte Lebenslagen wie ein Aufwachsen unter den Bedingungen von Armut nicht als Erklärung einer strukturellen Schlechterstellung in und außerhalb des Bildungssystems heranzuziehen sind. Denn damit geht eine individualisierende Perspektive auf Familie (oder familienähnliche Konstellationen) einher, die zu problematisieren ist,

da auf diese Weise schul- und lehreseitige (normative) Erwartungen bezogen auf schulisches Lernen und Arbeiten unter den Bedingungen eines familiär stabilen und schulisch unterstützenden Umfeldes erfolgen und es bei einer einseitigen Verantwortungszuschreibung für die Nichtteilhabe und Behinderungen von Schüler:innen bleibt. Beeinträchtigte (Bildungs-)Teilhabe- und Zukunftschancen stellen vielmehr das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von sozialer Herkunft, institutionalisierten Zuschreibungs- und Normierungsprozessen und gesellschaftlicher Entwicklung dar. Ein geringer oder ausbleibender (schulischer) Bildungserfolg und damit einhergehende eingeschränkte Zukunftsperspektiven von einzelnen Schüler:innen sind entsprechend als Effekt der Nicht-Passung zwischen Schule, Milieu und Biographie zu verstehen (auch Helsper et al. 2020) und als Produkt einer benachteiligenden Differenzbearbeitung im Kontext von Schule zu untersuchen (Rabenstein et al. 2013).

Literatur

- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, Birgit (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person?*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219–249. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11.
- Bellenberg, Gabriele (2020): Individuelle Bildungswege durch Auf-, Abstieg, Um- und Ausstiege im Schulsystem. Eine strukturelle und empirische Bestandsaufnahme. In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–34.
- Blanck, Jonna M. (2014): *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias/Petrik, Flora (2023): Soziale Herkunft als Behinderung. Von unmöglichen Schüler:innen, milieubedingter Unfähigkeit und gesellschaftlichen Barrieren für Befähigung. In: *Zeitschrift für Inklusion* 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/685> [Zugriff: 22.11.2024].
- Cloerkes, Günther/Felkendorff, Kai (2007): *Institutionalisierung von Behinderung*. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 39–88.
- Demmer, Christine (2022): Biografische Zugänge. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkardt, S. 676–680.

- Felden, Heide von (2020): Grundannahmen der Biografieforchung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität. In: Deppe, Ulrike (Hrsg.): Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-401.
- Helsper, Werner/Gibson, Anja/Kilias, Wanda/Kotzyba, Katrin/Niemann Mareke (2020): Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschberg, Marianne/Köbsell, Swantje (2021): Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J. W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 127–146.
- Krüger, Oliver (2019): Das Gute im Sozialen. Eine perfektionistische Grundlegung des Sozialstaates. Frankfurt a.M.: Campus.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Puhr, Kirsten/Geldner, Jens (2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzung und Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 668–690.
- Schneider, Edina (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiographische Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Edina/Helsper, Werner (2022): Schülerbiographien, Schulkarrieren und Schullaufbahnen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 229–240.
- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Recht und Gesellschaft – Law and Society, Band 15. Baden-Baden: Nomos.
- Tervooren, Anja (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 69, 3, S. 316–319.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 29, 1, S. 9–31.
- Wellgraf, Stefan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld: transcript.

IV. (Bildungs-)Biographien im Kontext von Flucht und Migration

Biographische und pädagogische Bearbeitungen von Ungewissheiten im Kontext von Fluchtmigration. Die Schule als Ort der Erzeugung und Verhandlung biographischen Wissens

Merle Hinrichsen

1 Einleitung

Aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung ist die Kontingenz der Zukunft nicht nur ein konstitutiver Bestandteil menschlichen Lebens, sondern auch Orientierungspunkt pädagogischen Handelns, das immer in einem „biographischen Horizont“ (Nittel/von Felden/Mendel 2023: 14) erfolgt. So zielen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen z.B. in der Schule auf die Ermöglichung einer „offenen persönlichen Zukunft“ (ebd.), zugleich setzen sie im Hier und Jetzt an. Ungewissheit lässt sich damit als erziehungswissenschaftliche Grundkategorie verstehen, die Erziehung und Bildung in ihrer temporalen Dimension inhärent ist (Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018). Mit Blick auf die Handhabung dieser Ungewissheiten ist es ein Wissen über erwartbare Bildungswege, das nicht nur biographische Zukunftsentwürfe orientiert, sondern sich auch in Form der Vorstellung erwarteter *nationalgerahmter* Normalbiographien in pädagogische Institutionen und Handlungsentwürfe einschreibt (Dausien/Mecheril 2006; Schroeder/Seukwa 2018). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird Migration im Kontext Schule kontinuierlich als Herausforderung und Problemzusammenhang konstruiert (Radtke 2008; Hummrich/Karakaşoğlu 2022), auch insofern transnationale Bildungsbiographien geflüchteter und migrierter Schüler:innen „*gängige Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen*“ (Leiprecht/Steinbach 2015: 7, Herv. i. Orig.) und damit auch einen institutionalisierten Umgang mit Ungewissheiten in Frage stellen. Andersherum lässt sich aber auch biographisch eine Zunahme von Ungewissheiten insbesondere im Kontext von Fluchtmigration konstatieren, insofern biographische Verläufe ‚auf der Flucht‘ ebenso wie die ungewissen Zukünfte als ‚Flüchtling‘ in der Ankunftsgesellschaft in der Regel jenseits normalbiographischer Erwartungen liegen (Scherr/Breit 2020: 185). Der Bei-

trag verfolgt die These, dass das Format der Biographie in diesem Zusammenhang als ein machtvolleres „soziales Orientierungsmuster“ (Fischer/Kohli 1987) an Bedeutung gewinnt, insofern es „in Gesellschaften wie in individuellen Lebenssituationen besonders funktional ist, in denen Brüche, Widersprüche und Veränderungen sozialer Gewissheiten an der Tagesordnung sind und die Zukunft nicht mehr ohne weiteres als Fortschreibung der Vergangenheit gewertet werden kann“ (Dausien/Hanses 2017: 177). Dies wird im Folgenden entlang der pädagogischen Verhandlung von Fluchtmigration im Kontext Schule aufgezeigt, die spätestens seit dem Jahr 2014 sowohl in öffentlichen als auch in bildungspolitischen und schulpraktischen Diskursen verstärkt als Krisenphänomen aufgerufen wird (El-Mafaalani/Jording/Massumi 2022). Der Beitrag geht der Frage nach, wie biographisches Wissen von und über Schüler:innen mit Fluchterfahrungen Eingang in die pädagogische Institution der Schule findet und wie es dort zugleich machtvoll erzeugt und verhandelt wird. Die theoretische Basis hierfür bilden sozialphänomenologische und wissenssoziologische Überlegungen zum biographischen Wissen (2.). Im Anschluss wird der Forschungsstand zu Fluchtmigration und Schule skizziert (3.), bevor eine empirische Konkretisierung dieser Überlegungen anhand von zwei Fallrekonstruktionen, dem Interview mit einer geflüchteten Schülerin und einem Interview mit ihrer Klassenlehrerin, erfolgt (4.). In der Relationierung der Interviews rückt biographisches Wissen als pädagogische Kategorie ins Zentrum (5.), das Fazit (6.) betont schließlich dessen biographische und pädagogische Relevanz in der Bearbeitung ‚alter‘ und ‚neuer‘ Ungewissheiten.

2 Überlegungen zum biographischen Wissen

Überlegungen zum biographischen Wissen werden seit den 1980er Jahren erziehungswissenschaftlich diskutiert (Alheit/Hoerning 1989a; zum Überblick: Dausien/Hanses 2017). Das Erkenntnisinteresse dieser Perspektive liegt zum einen darin, wie sich biographische Wissensbestände mittels Erfahrungen formieren und transformieren, zum anderen darin, welche Rolle hierbei pädagogischen Institutionen zukommt. So greifen pädagogische Institutionen auf Biographisches zu und machen es zum Gegenstand der Reflexion, Bewertung und/oder Dokumentation. In der Auseinandersetzung mit biographischem Wissen geht es vor diesem Hintergrund auch darum, wie die ‚Arbeit am Selbst‘ pädagogisch begleitet und verhandelt wird (Dausien/Hanses 2017: 173). Dies umfasst nicht nur alltägliche Prozesse des Biographisierens in Form „biographischer Arbeit“ (Marotzki/Kraul 2002), sondern hat sich auch als pädagogische Methode in Form von Biographiearbeit (stellv. Miethe 2017) etabliert.

Eine theoretische Grundlage für Überlegungen zum biographischen Wissen bilden u.a. die sozialphänomenologischen Überlegungen von Schütz und

Luckmann (2017/1979), die in ihren Ausführungen zu den „Strukturen der Lebenswelt“ hervorheben, dass der Erwerb von Wissen in konkreten biographisch artikulierten Situationen erfolgt. „Da jede Situation und jede Erfahrung einen Vergangenheitshorizont hat, ist jede aktuelle Situation und Erfahrung von der Einzigartigkeit der Erfahrungsabfolge, der Autobiographie, notwendig mitbestimmt.“ (ebd.: 97) Die Autoren weisen damit nicht nur darauf hin, dass gegenwärtiges Wissen und Handeln nicht losgelöst von vergangenen Erfahrungen zu betrachten ist, sondern auch, dass sich diese Erfahrungen im Verlauf des Lebens aufschichten und in eine spezifische Wissensstruktur münden (Alheit/Dausien 2000), die biographisch konstruiert ist. Biographisches Wissen ist damit zwar an das Individuum und seine Erfahrungen rückgebunden, zugleich unterliegt es aber auch sozialen Kategorien und gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen (Alheit/Hoerning 1989b).

Für den vorliegenden Beitrag ist die Frage nach dem Zusammenspiel und der gegenseitigen Durchdringung von (biographischem) Erfahrungs- und (pädagogischem) Deutungswissen von besonderem Interesse. Studien zeigen, wie insbesondere in pädagogischen und medizinischen Kontexten machtvolle, professionalisierte Deutungen von Biographien erfolgen, wie diese aber auch unterlaufen und zurückgewiesen werden können (Hanses 2010; Menz/Thon 2017; Riemann 1987). Theoretisch ist hierfür das Konzept des biographischen Eigensinns weiterführend (Thon 2016), insofern damit Momente der Handlungsfähigkeit ins Zentrum rücken, in denen sich Subjekte zu den Bedingungen ihrer Werdung affirmierend, verschiebend oder widerständig ins Verhältnis setzen (Chamakalayil et al. 2020: 2). In biographischen Erzählungen werden aber nicht nur Subjekte, sondern auch biographische Skripte beständig neu produziert und variiert (Dausien/Hanses 2017: 178). Aus machtanalytischer Perspektive rückt damit die Organisation, Funktion und Konstruktion von Biographien vor dem Hintergrund von Wissensordnungen und Diskursen in den Blick.

3 Biographisches Wissen als Perspektive auf Biographien und pädagogische Institutionen im Kontext von Fluchtmigration

Im Kontext von Fluchtmigration wird die machtvolle Dimension der Verhandlung, Normierung und Erzeugung biographischen Wissens in und durch pädagogische(n) Institutionen besonders deutlich: So belegen Studien für die Institution Schule nicht nur immer wieder, dass migrierte und geflüchtete Schüler:innen gegenüber ihren autochthonen Mitschüler:innen strukturell benachteiligt werden, sondern auch dass sie mit Diskriminierungen sowie rassialisie-

renden, ethnisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen konfrontiert sind (z.B. Leiprecht/Steinbach 2015; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022). Eine Erklärung hierfür ist auch darin zu sehen, dass das Bildungssystem mit seinen Strukturen auf die Norm einer chronologischen und nationalgerahmten ‚deutschen‘ Bildungsbiographie orientiert, welche es zugleich selbst hervorbringt (Schroeder/Seukwa 2018: 141). Daneben existieren in einer binären Logik auch Normalvorstellungen einer ‚Migrationsbiographie‘, die sich von der ‚deutschen‘ Bildungsbiographie u.a. mit Blick auf legitime Zugehörigkeitsansprüche unterscheidet (Dausien/Mecheril 2006: 164ff.). Diskriminierungskritische Studien zeigen, wie sich diese normalbiographischen Vorstellungen in pädagogisches Handeln einschreiben und für migrierte und geflüchtete Schüler:innen mit (traumatischen) Erfahrungen der Abweichung und Diskriminierung einhergehen können (Bergold-Caldwell et al. 2017; Phoenix 2021; Scherr/Breit 2020). Dabei sind Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrungen jedoch nicht allein auf ein ‚Opfer‘-Narrativ festzuschreiben, wie es insbesondere in der Konstruktion des ‚Flüchtlings‘ (Niedrig/Seukwa 2010) angelegt ist, sondern es lassen sich in und jenseits der Schule auch Widerstandspraktiken gegen Diskriminierung rekonstruieren (Scharathow 2014; Hinrichsen/Terstegen 2023). Obwohl das transnationale biographische Wissen von Jugendlichen (und auch anderer schulischer Akteur:innen) zunehmend Eingang in die Schule findet, dominiert damit nach wie vor eine Orientierung auf national gerahmte Bildungswege und biographische Entwürfe (Fürstenau 2015; Hinrichsen/Terstegen 2021; Hummrich/Hinrichsen/Paz Matute 2024), deren Voraussetzungen gerade geflüchtete Schüler:innen kaum einlösen können. In der Folge sind diese Schüler:innen in der Gestaltung ihrer ‚Risikobiographie‘ auf sich selbst zurückgeworfen (Scherr/Breit 2020: 185). Für die pädagogische Bearbeitung dieser Situation scheinen biographische Formate an Bedeutung zu gewinnen. Die interaktive Konstitution biographischen Wissens in der Schule – und wie andersherum auch Biographien in die Schule zurückwirken – ist allerdings bisher wenig untersucht.

4 Empirische Einblicke

Für die empirische Analyse greife ich auf Material aus dem laufenden Pilot-Projekt „TraBi. Transnationale Bildungsbiographien: Lebensgeschichten zwischen Schule und transnationalen (Familien-)Netzwerken“ zurück, das darauf zielt, Erkenntnisse zur Konstruktion transnationaler Bildungsbiographien unter Bedingungen von Teilhabe und Ausschluss im Schulsystem zu generieren, und zu diesem Zweck biographisch-narrative Interviews mit Schüler:innen und Expert:inneninterviews mit ihren Lehrer:innen trianguliert. Biographische Prozesse und deren Deutung werden damit aus zwei im Feld der Schule

verankerten Perspektiven analysiert: zum einen aus der Perspektive Jugendlicher, deren biographische Konstruktion die Rekonstruktion von biographischem Wissen und dessen Sedimentierung im Zuge biographischer Erfahrungsaufschichtung ermöglicht, zum anderen aus der Perspektive ihrer Lehrer:innen, deren Erzählung Einblicke eröffnet, wie im Sprechen über ihr pädagogisches Handeln die Biographien ihrer Schüler:innen und das Wissen über diese relevant werden. Im Beitrag möchte ich das damit verbundene analytische Potenzial anhand von knappen Rekonstruktionen der Interviews mit ‚Armana Saleh‘, einer geflüchteten Schülerin *of Color*, die derzeit eine sogenannte Übergangsklasse einer Berufsschule besucht, und ihrer *weiß* positionierten Klassenlehrerin, ‚Saskia Bergmann‘, verdeutlichen.¹ Die Fallrekonstruktionen erfolgen zunächst getrennt voneinander mittels einer Kombination aus Narrations- und Positionierungsanalyse (Schütze 2016, Lucius-Hoene/Deppermann 2004), in einem zweiten Schritt werden die Rekonstruktionen dann zueinander relationiert. Dabei wird auch berücksichtigt, dass das Interviewsetting und die Positioniertheit von Erzählerinnen und Forscherin jeweils unterschiedliche Kontextualitäten und Sagbarkeiten produzieren.

4.1 *Die biographische Erzählung von Armana Saleh*

Armana Saleh wird 2005 in Eritrea geboren. Die familiäre Situation, in die sie hineingeboren wird, ist durch finanzielle Prekarität gekennzeichnet. Armanas Vater ist prekär beschäftigt und ihre Mutter kommt zwar aus einer finanziell besser gestellten Familie, zum Zeitpunkt der Geburt der Tochter – sie ist siebzehn Jahre alt – wohnt sie allerdings noch bei ihren Eltern. In dieser Situation ist es Armanas Mutter, die ihren Mann dabei unterstützt, sich weiterzubilden und so eine gut bezahlte Arbeit zu bekommen, welche es der Familie ermöglicht, in eine eigene Wohnung zu ziehen. Die Eltern bekommen zwei weitere Kinder, einen Sohn und eine Tochter. Als die Tochter mit etwa einem Jahr plötzlich verstirbt, trennen sich die Eltern und der Vater zieht aus der gemeinsamen Wohnung aus. Armanas Mutter nimmt in der Folge eine Berufstätigkeit in der Gastronomie auf und kümmert sich alleine um die Kinder; unterstützt wird sie dabei durch ein familiäres Netzwerk, zu dem neben Armanas Onkel und ihren Tanten auch Nachbar:innen und Freund:innen der Familie zählen. Von ihrem Gehalt finanziert sie nicht nur den Alltag der Familie, sondern ermöglicht Armana auch den Besuch einer Privatschule. Mit dem Ausbruch des Krieges zwischen Eritrea und Äthiopien muss die Familie flüchten. Armana hat zu diesem Zeitpunkt gerade die erste Schulklasse absolviert:

1 Alle personenbezogenen Angaben sind pseudonymisiert.

- A: ähm (3) ja. dann. gabs Krieg [I: mhm] ähm gegen Äthiopien, und wir mussten flichten flüchten von unserem Land [I: mhm mhm] ähm ja. das war sehr spontan also (3) wir wurden nicht gewarnt oder so also (es). ähm ja (2) (Interview Armana Saleh, Z. 68–76)

In der Erzählung über ihre Flucht orientiert sich Armana Saleh an einer Chronologie nationalgerahmter Stationen, wie sie dominante Fluchtnarrative kennzeichnet: Die Familie flieht über Libyen und das Mittelmeer nach Italien, von wo aus ein Onkel ihre Ankunft in Deutschland via Flugzeug organisiert. Die Erfahrungen der Flucht von Ungewissheit, existenzieller Bedrohung, Prekariät und Marginalisierung setzen sich jedoch auch mit der Ankunft in Deutschland fort – zunächst im Zuge von Verfahren der Überprüfung des Aufenthaltsrechts der Familie, später in Form zugewiesener Unterbringungen u.a. in einem „Lager für Flüchtlinge“. Trotz einer in der Erzählung immer wieder aufscheinenden Kritik an den segregierten Wohnverhältnissen der Familie, welche Armana im Nachfrageteil vor dem Hintergrund ihrer Positionierung als „Schwarz“ und „Flüchtling“ auch als Ausdruck rassialisierter Herrschaftsverhältnisse reflektiert, überwiegt dabei ein Gestus der Dankbarkeit, der pädagogische wie auch informelle Unterstützungsstrukturen einschließt. Diese Dankbarkeit ist auch kennzeichnend für Armanas Sicht auf ihren Eintritt ins deutsche Schulsystem:

- A: ähm (.) ich ging zur Schule (3) also die [die befreundete Familie, M.H.] ham für mich eine Schule gefunden [I: mhm mhm] ähm (.) aber die war sehr weit weg [...] ähm (2) meine Lehrerin war sehr sehr nett [I: mhm] und ähm (.) sehr verständnisvoll dafür dass ich kein Deutsch konnte, aber ich kann mich irgendwie nicht erinnern (.) wo an dem Tag an dem ich (.) irgendwie (2) langsam Deutsch gelernt habe ich konnte direkt sprechen so, das fiel mir nicht schwer die Sprache [I: mhm] ähm und deswegen nur mit Schreibe-Lese [I: ja] Schreibe-Schwäche, das hab ich immer noch (Interview Armana Saleh, Z. 347–377)

Armanas Dankbarkeit gilt hier nicht nur der befreundeten Familie, die für sie eine Schule findet und ihr damit die Fortsetzung ihres Bildungswegs in einer Vorbereitungsklasse ermöglicht, sondern auch der „sehr sehr nett[en, M.H.]“ Lehrerin, die dem Umstand, dass Armana (noch) kein Deutsch kann, „verständnisvoll“ begegnet. Die biographischen Ungewissheiten, die für Armana mit der Frage der Fortsetzung des Bildungswegs nach der Flucht einhergehen, verschwinden damit zwar nicht – etwa mit Blick auf die Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom Erlernen der deutschen (Schrift)Sprache –, sie werden aber relativiert. Hierfür ist aus Armanas Perspektive entscheidend, dass die Lehrerin schulische Erwartungen – hier die Norm des monolingualen Habitus (Gogolin 2008) – vor dem Hintergrund des Wissens um ihre Fluchtbiographie temporär aussetzt. Armana positioniert sich dabei selbst als ‚angepasste‘ und ‚bemühte‘ Schülerin, der deutsch sprechen nicht schwerfällt, wohl aber das Lesen und Schreiben.

Das pädagogische Entgegenkommen ihrer Lehrer:innen hebt Armana Saleh auch nach dem Wechsel in die Regelklasse einer weiterführenden Schule

hervor. Erneut positioniert sie ihre Lehrer:innen als „nett“ und „verständnisvoll“, diesmal weil diese etwaige schulische Konfliktlagen nicht an ihre Mutter weiterleiten: „*ich kann wirklich anstrengend sein, aber, es kam keine Beschwerden bei meiner Mutter an, ich war sehr dankbar*“. Die Schule eröffnet für Armana damit einen Möglichkeitsraum für Bildungsteilhabe – allerdings bleibt dieser ebenso wie ihre Teilhabeansprüche auf ihre Positionierung als ‚Flüchtling‘ verwiesen. In der neunten Klasse ist es nicht zuletzt diese Verwiesenheit, die im Zusammenhang mit dem anstehenden Schulabschluss und damit verbundenen Fragen der Zukunftsgestaltung ‚neue‘ biographische Ungewissheiten hervorruft:

- A: also (.) da hats angefangen, ich ähm was heißt Panik aber, also hab ich etwas nicht gut hingekriegt oder Ding hab ich mich in der Toilette eingesperrt und hab mich tot geheult weil (.) ich versuch wirklich immer die Beste in allem zu sein [I: mhm] und gut weil ich ähm (.) diese Vorstellung habe, wenn ich was erreiche gehts meiner Mutter gut [I: mhm mhm] weil mir gings immer gut wegen meiner Mutter [I: mhm] und wenn ich was erreiche (2) und ich will unbedingt in meinem Leben was erreichen [I: mhm] damit es ihr gut geht (.) weil (3) es wird mal Zeit dass sie sich entspannt und ich ähm (3) und ich halt arbeite (Interview Armana Saleh, Z. 530–548)

Hier manifestiert sich, wie für Armana vor dem Hintergrund des anstehenden institutionellen Übergangs hohe Bildungsambitionen und schulischer Leistungsdruck bedrohlich zusammenwirken. Biographisch lässt sich dies vor dem Hintergrund des familialen Erbes betrachten, das bis zu ihrem Großvater zurückreicht: „*Er hat wie n Tier geschuftet, damit es seiner Familie gut geht*“. Ihr Großvater wie auch ihre Mutter haben demnach hart dafür gearbeitet, der Familie – trotz Flucht und prekärer Ausgangsbedingungen – ein ‚gutes Leben‘ zu ermöglichen, für das Bildung und Arbeit zentrale Voraussetzungen darstellen. Armana sieht sich insofern in doppelter Weise in der Pflicht: Bildungserfolg ist in dieser Perspektive nicht nur der Ertrag, den sie ihrer Mutter (und ihrem Großvater) für deren Bemühungen ‚schuldet‘, sondern auch die Hoffnung auf die Absicherung eines zukünftig ‚guten‘ Lebens der Familie, für das sie sich in der Umkehrung der generationalen Sorgebeziehungen nun als „*älteste Tochter*“ verantwortlich fühlt.

Mittlerweile besucht Armana Saleh die Übergangsklasse einer Berufsschule. Ihre Bildungsambitionen konkretisieren sich in dem Plan, zunächst den Realschulabschluss zu erreichen, um dann das Abitur zu machen und zu studieren. Dem meritokratischen Versprechen der Schule folgend betont sie, um die Ungewissheit der Umsetzung dieses Entwurfs wissend, die eigene Leistungsbereitschaft: sie will „*auf jeden Fall weit kommen*“. In diesem Entwurf manifestiert sich ein biographisches Handlungsschema, das daran ansetzt, eine Positionierung als ‚Opfer‘ zurückzuweisen und mittels Bildung eine alternative, wenn auch ungewisse, biographische Zukunft anzuvisieren, die schulisch wie familiär Anerkennung verspricht.

4.2 Das Interview mit Saskia Bergmann

Saskia Bergmann ist Ende dreißig und als „*Quereinsteigerin*“ seit vier Jahren an der Berufsschule tätig. Als studierte Sozialpädagogin hat sie zuvor u.a. in einer Einrichtung für die Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Fluchterfahrung gearbeitet. Diese Arbeit beschreibt sie als erfüllend, weil die Menschen dort „*dankbar*“ waren und ihr „*wertschätzend*“ begegnet sind. Vor diesem Hintergrund bewirbt sie sich an der Berufsschule zunächst für eine Honorarstelle, die Schulleitung schlägt ihr aber direkt vor, ein Referendariat zu absolvieren und als Lehrerin an der Schule anzufangen. Dort unterrichtet sie nun schwerpunktmäßig Klassen im Bereich der Berufsförderung. Derzeit ist sie Klassenlehrerin in Armanas Klasse.

Auf Nachfrage verweist Saskia Bergmann auf die hohe Relevanz von Migration für ihre Arbeit. Sie begründet diese mit dem pädagogischen Anspruch, Schüler:innen da abzuholen, wo sie stehen, der für sie ein Wissen um deren sogenannten „*Rucksack*“ voraussetzt: „*was is in diesem Rucksack drinne, und dazu gehört für mich auch eben wo kommen sie her wie ist die Familie geprägt wie wichtig is Bildung*“. Wie Migration dabei ihre alltägliche pädagogische Arbeit berührt, verdeutlicht sie am Beispiel ihrer Klasse:

S: ähm und dann auch bei aktuellen Diskursen, das hat mich so aus der Bahn geworfen als äh (.) eine Schülerin mit Fluchterfahrung als der Ukraine-Krieg gestartet ist und wir da sensibilisiert ham f_ dafür, es gab die Spendenaktion an der Schule [I: mhm] und die war richtig sauer [I: mhm] die war richtig sauer dass die Ukraine so viel Anteilnahme bekommt [I: mhm] und sie hat die schlimmsten Kriegserfahrungen hinter sich und ist äh, es tut keinen ähm kra_ kein Hahn danach schreien ne [I: ja] und ((einatmen)) wo ich mich auch erstmal reflektieren musste und erstmal überlegen musste, Moment, also ich war tatsächlich im ersten Moment war ich (.) sag mal war ich wirklich so echauffiert, kann man fast sagen, aber es stimmt [I: mhm] ja und die ((einatmen)) und die sozialpädagogische Zusatzkraft hat auch gesagt tatsächlich kann auch da Rassismus ne Rolle spielen

I: ja

S: und ähm, dem war ich gar nicht (.) also dem gegenüber war ich gar nicht, sensibilisiert dass man_ also so als Lehrkraft ist man auch immer wieder am Lernen und da können einem die Schülerinnen und Schüler auch gut abholen und das also (2) ja was einfach nochmal zeigt wie unterschiedlich auch die Wahrnehmung ist und so

I: ja

S: und was sie einfach auch brauchen (Interview Saskia Bergmann, Z. 266–310)

Saskia Bergmann zeichnet hier eine Situation nach, in der die Schule entlang „*aktueller Diskurse*“ in mehrfacher Hinsicht zu einem Ort der Verhandlung biographischen Wissens wird. Ausgangspunkt ihrer Erzählung ist dabei eine eigene Irritation: Es habe sie „*so aus der Bahn geworfen*“, dass eine Schülerin mit Fluchterfahrung – es handelt sich dabei um Armana – „*sauer*“ darüber ist, dass „*die Ukraine so viel Anteilnahme bekommt*“, was sich schulisch in einer Sensibilisierung für den Ukraine-Krieg und der „*Spendenaktion*“ ausdrückt.

Armana als „Schülerin mit Fluchterfahrung“ wird hier nun als unerwartete ‚Kritikerin‘ des schulischen Umgangs mit der aktuellen Fluchtbewegung konstruiert. Implizit wird hier unterstellt, dass Armana doch ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen die Situation verstehen und die schulische Praktik gutheißen müsse. Gerade dies ist aber nicht der Fall, sondern Armana interpretiert ausgehend von ihrem biographischen Wissen die schulische Praxis als Ausdruck einer Ungerechtigkeit in der Behandlung unterschiedlicher Gruppen Geflüchteter. So hätten ihre Kriegs- und Fluchterfahrungen niemanden interessiert. Armanas Kritik weist somit in doppelter Weise auf eine Verkennung hin: Weder in der Vergangenheit noch in der aktuellen Situation werden ihre Kriegs- und Fluchterfahrungen (schulisch) anerkannt.

Saskia Bergmann irritiert diese Kritik nachhaltig – sie ist im ersten Moment „wirklich echauffiert“ – möglicherweise auch deshalb, weil Armana hier aus einer Positionierung als bisher „dankbare“ und „wertschätzende“ ‚Schülerin mit Fluchterfahrung‘ ausbricht. An dieser Stelle setzt nun eine Reflexion ein, in deren Folge die Lehrerin zu dem Schluss kommt, dass Armanas Deutung der Situation doch Recht zu geben ist. Dabei ist es Armanas biographisches Erfahrungswissen, das die Lehrerin letztlich als legitimen Ausgangspunkt der Kritik anerkennt.

Diese Legitimierung wird durch ein weiteres Deutungsangebot gestützt, das die sozialpädagogische Zusatzkraft einwirft, welche selbst Kopftuch trägt und als Muslimin migrantisch positioniert ist: „Rassismus kann da auch eine Rolle spielen“. Diese Deutung wird von der Lehrerin zwar insofern aufgegriffen, als dass sie gesteht, diesbezüglich „wenig sensibilisiert“ gewesen zu sein, ihre weiteren Ausführungen deuten aber darauf hin, den Hinweis auf ein Herrschaftsverhältnis, in dessen Aufrechterhaltung die Schule und sie selbst involviert sind, nicht durchdrungen zu haben. Dies bestätigt sich auch im Abschluss der Sequenz, in der Frau Bergmann zwar zunächst eine Umkehrung der Lehr-Lern-Beziehung zwischen der Lehrerin und ihren Schüler:innen andeutet, insofern sie diese aufgrund ihres biographischen Wissens als Lehrende entwirft. Die letzte Auflösung der Situation bleibt aber einer einfachen pädagogischen Erklärung verhaftet: Ihr würde dies zeigen, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen gäbe und was die Schüler:innen bräuchten. Die Kritik der Schülerin – so muss konstatiert werden – verhallt. So schließt sich keine Infragestellung schulischer Praktiken o.ä. an, vielmehr erscheint der Topos der Reflexion selbst als Form der Bearbeitung und bleibt letztlich ohne Folgen.

Neben dieser eher beiläufigen Bezugnahme auf das Wissen von und über ihre Schüler:innen finden sich in Saskia Bergmanns Ausführungen auch Hinweise darauf, dass dessen Verhandlung, Erzeugung und Einbindung systematischer Bestandteil ihrer pädagogischen Praxis ist. Hierzu gehört erstens die Praxis der „offenen Runde“, die die Lehrerin dafür nutzt, den Themen der Schüler:innen Raum zu geben und sie bei der Bearbeitung zu unterstützen. Zweitens Biographiearbeit als Unterrichtsmethode, die für die Schüler:innen

eine andere Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen ermöglichen würde. Und drittens eine Aufforderung an ihre Schüler:innen, „*offen*“ zu sein und sie als Lehrerin über Lebensumstände, Einschränkungen, Problemlagen etc. zu informieren. Was sich in der Sequenz mit Armana schon angedeutet hat, wird hier zu einem pädagogischen Prinzip: Die Schüler:innen sind gehalten, ihr Verhalten – insbesondere im Fall von Normabweichungen – zu erklären, indem sie sich der Lehrerin biographisch-offenbaren. Dies veranschaulicht sie an einem Beispiel:

S: bei dem Profilgespräch hat die eine Schülerin gesagt, dass sie ihre Mutter halt zu allen Arztterminen begleitet, weil sie äh die Sprache nicht kann, ja, und sie übernimmt die Übersetzung für sie (.) und ja jetzt versteh ich auch die Fehlzeiten ja ne [...] und das hilft mir ne damit [...] ich auch nicht so sage ja aber, du bist ja auch nie da, ja also wie wie willst du denn den Ha_ den Schulabschluss_ das brauchst du jetzt nicht bei mir sagen, dass du dich wunderst, dass du so schlechte Noten hast

I: ja

S: aber wenn ich weiß, ne was was da im Hintergrund steht, dann kann ich auch sagen okay wie kriegen wirs vielleicht anders noch hin (Interview Saskia Bergmann, Z. 1665–1697)

Deutlich wird in dieser Sequenz, dass die biographische Kontextualisierung – die Mutter ist auf die Begleitung der Tochter angewiesen – bei der Lehrerin ein Verständnis für „*Fehlzeiten*“ evoziert und dazu führt, dass sie ihr pädagogisches Handeln entsprechend unterstützend ausrichtet, auch wenn hierfür schulische Regularien gedehnt werden müssen. Obwohl das pädagogische Handeln der Lehrerin durchaus durch ein pädagogisches Verständnis gekennzeichnet ist, zeigt sich hier jedoch auch ein machtvoller Zugriff auf Biographisches: Die Deutung, ob Biographisches Normabweichungen legitimiert, obliegt Frau Bergmann bzw. der Schule. Biographische Normalitätsannahmen bilden hierfür die Grundlage. Schüler:innen, die keine nachvollziehbare Erklärung liefern (können), werden – wie das Beispiel verdeutlicht – unter Druck gesetzt und/oder ihr Verhalten wird sanktioniert. Hier zeigt sich nicht nur, wie das Wissen über die Biographien der Schüler:innen pädagogisches Handeln kontextualisiert, sondern auch, wie über pädagogisches Handeln Biographisches bewertet und prozessiert wird.

5 Relationierung und Theoretisierung

In der Relationierung der beiden Fallrekonstruktionen zeigt sich, wie Ungewissheiten im Kontext von Fluchtmigration sowohl biographisch als auch pädagogisch in der Schule Bedeutung erlangen. Biographisches Wissen bildet dabei sowohl den Rahmen für die Wahrnehmung von Ungewissheiten als auch Anschlüsse für deren biographische und pädagogische Bearbeitung. Die Erfahrung multipler und z.T. existenzieller Ungewissheiten und die Strategie,

diesen mit harter Arbeit und Bildung etwas entgegenzuhalten, sind fester Bestandteil von Armana Salehs transnationalem biographischem Wissen, das sowohl familial tradiert als auch gegenwärtig mit ihrer Erfahrung der Positionierung als ‚Flüchtling‘ aktualisiert und fortgeschrieben wird. Schafft die Schule in Deutschland und die Erfahrung, dass ihr dort mit Verständnis begegnet wird, zunächst einen Rahmen, der Handlungsfähigkeit in Aussicht stellt, ist es die Ungewissheit einer Zukunft nach der Schule, an der sich die Schwierigkeit zeigt, eigene biographische Entwürfe sowie familiale und schulische Erwartungen unter Bedingungen von Fluchtmigration handlungsschematisch zu integrieren. Für Saskia Bergmann ist diese biographische Dimension von Ungewissheiten im Kontext Flucht nur vermittelt wahrnehmbar. Zwar ist der Umgang mit Migration konstitutiv für ihren pädagogischen Alltag, allerdings basiert dieser auf Normalitätsannahmen, die Gewissheiten unterstellen. Die situative Irritation dieser Gewissheiten ist es, die für sie – zumindest kurzzeitig – Ungewissheiten pädagogischen Handelns im Kontext aktueller Fluchtbewegungen vergegenwärtigt, ohne dass diese aber reflexiv erschlossen werden. Die Relationierung der Perspektiven von Schülerin und Lehrerin verweist insofern in komplexer Weise auf die Verhandlung und Erzeugung biographischen Wissens vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen. Einige Aspekte sind hierbei besonders herauszugreifen: So zeigt sich zum einen die biographische und institutionelle Wirkmächtigkeit der Konstruktion einer Fluchtbiographie, die an Normen der ‚Dankbarkeit‘ und der ‚Bildungsambitionen‘ geknüpft ist und mit einer „Viktimisierung“ (Niedrig/Seukwa 2010: 182) einhergeht. Biographisches Wissen wird dabei als ein *diskursives* Phänomen sichtbar: Es trägt sich nicht nur in Armana Salehs biographischer Konstruktion ab und sedimentiert sich in ihrer Sichtweise auf Schule, es kennzeichnet auch Saskia Bergmanns Erzählungen über ihre Arbeit mit geflüchteten Schüler:innen und die Erwartungen, mit denen sie ihnen begegnet. Dabei zeigt sich, wie im pädagogischen Handeln in der Schule die soziale Konstruktion von Armana als ‚Flüchtling‘ erfolgt, welche mit spezifischen Zuschreibungen einhergeht (ebd.), die sich auch in ihrer Selbstpräsentation rekonstruieren lassen. Dieses Wissen wird in den Interviews aber nicht einfach reproduziert, sondern jeweils neu produziert und verschoben. Dabei deuten sich Ambivalenzen und Kämpfe um Deutungshoheiten an, insofern Armana Saleh in ihrer biographischen Konstruktion nicht nur auf eine Positionierung als ‚Opfer‘ Bezug nimmt, sondern auch in der Anklage und Kritik – z.B. der familialen Wohnbedingungen und der Involviertheit der Institution Schule in Diskriminierungsverhältnisse – Handlungsfähigkeit behauptet.

Zum anderen weisen beide Rekonstruktionen auf das Wissen über Biographie als Bedingung einer ‚verständnisvollen‘ pädagogischen Praxis unter migrationsgesellschaftlichen und transnationalen Bedingungen hin. Armana Salehs biographische Konstruktion zeigt, wie die Erfahrung eines solchen pädagogischen Verständnisses – in ihrem Fall, dass sie aufgrund ihrer Biographie

bisher kein Deutsch spricht/schreibt – mit einer Dankbarkeit einhergeht, u.a. dafür, dass schulische Erwartungen und Leistungsanforderungen temporär ausgesetzt oder gedehnt werden und sich so schulisch ein Möglichkeitsraum für Bildungsteilhabe konstituiert (Hebenstreit/Hinrichsen 2016). Das Interview mit Saskia Bergmann zeigt andersherum, wie eine solche pädagogische Praxis auf biographische Offenbarungen von Schüler:innen angewiesen ist, um gerade in Bezug auf die Ungewissheiten im Kontext Flucht und damit verbundener Normabweichungen pädagogisch legitimierbar zu agieren. Hierin liegt – wie gezeigt – jedoch auch ein machtvolleres Moment der Erzeugung und Bewertung von Biographien vor dem Hintergrund schulischer (Normal-)Erwartungen. Dies gilt insbesondere, insofern pädagogisches Verständnis auch ein Verstehen voraussetzt. Wie Paseka, Keller-Schneider und Combe (2018: 4) ausführen, lassen sich Sinn und Bedeutung im Zuge zunehmender gesellschaftlicher Pluralisierung jedoch nicht einfach im Abgleich mit den eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen erschließen. Vielmehr sind Lehrkräfte gefordert, „von der Vorstellung einer schnellen Vereindeutigung und Beherrschbarkeit von Sinn Abstand [zu nehmen, M.H.]“ und stattdessen der „Produktivkraft des Unverständlichen“, wie sie sich in der Miniatur der Irritation von Frau Bergmann zeigt, mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Wie das Beispiel des Sprechens über Rassismus verdeutlicht, ist es hier neben der Reflexion auch ein sozialwissenschaftliches Wissen über Differenz- und Dominanzverhältnisse, das für professionell pädagogisches Handeln in Migrationsgesellschaften zentral ist (Mecheril 2010: 30).

Zudem deutet sich eine „soziale Sprengkraft“ (Alheit 1993: 399) biographischen Wissens an. Der biographische Eigensinn, der sich in der Rekonstruktion von Armana Salehs biographischer Erzählung äußert, beinhaltet Hinweise auf ein Handlungs- und (Um-)Deutungspotential ihrer Erfahrungen, das an transnationale (familien-)biographische Wissensbestände anschließt und Erkenntnisse zur Bedeutung der eigenen sozialen Positionierung und deren Einbettung in rassialisierte Herrschaftsverhältnisse integriert. Seine institutionelle Wirkung manifestiert sich in der Artikulation von Kritik in der Schule entlang von biographischem Wissen. Das Interview mit Saskia Bergmann zeigt, wie diese von der Kritik nachhaltig irritiert ist – auch weil damit ihr Wissen über Fluchtbiographien im Allgemeinen und über Armanas Biographie im Speziellen zur Disposition steht. Letztlich verhält dieses Irritationspotenzial aber, indem es einer oberflächlichen pädagogischen Bearbeitung zugeführt wird. Inwiefern hier das biographische Wissen der *weiß* positionierten Lehrerin und die Mechanismen der Schule als *weiße* Institution zusammenwirken (Wischmann 2022), kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

6 Fazit

Im Beitrag wurde gezeigt, dass biographisches Wissen gerade in Zeiten sozialen Wandels und zunehmender gesellschaftlicher Ungewissheiten in komplexer Weise Eingang in die Institution Schule findet und zu einem relevanten Gegenstand pädagogischen Handelns wird. Erziehung und Bildung sind dabei in einen biographischen Kontext eingerückt, der nicht mehr wie selbstverständlich von Normalitätsannahmen abgedeckt ist (Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018). Die Biographieforschung eröffnet hier theoretische und methodologische Potenziale, pädagogische und schulische Transformationen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zu rekonstruieren (s. auch Schwendowius 2024). Die Frage, wie sich biographisches Wissen an der Schnittstelle von Individuum, Diskurs und pädagogischer Institution formiert, verspricht – wie im Beitrag mittels der Relationierung unterschiedlicher Materialien explorativ gezeigt – in diesem Zusammenhang einen zentralen Erkenntnisgewinn für Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in Migrationsgesellschaften. Aus dieser Perspektive gilt es zukünftig, das Verhältnis von Biographie, Schule und pädagogischer Professionalität weiter zu konturieren.

Literatur

- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. 2., erw. Aufl. Bremen: Universität Bremen, S. 343–417.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Alheit, Peter/Hoerning, Erika. M. (Hrsg.) (1989a): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Alheit, Peter/Hoerning, Erika. M. (1989b): *Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt am Main: Campus, S. 8–23.
- Bergold-Caldwell, Denise/Wuttig, Bettina/Scholle, Jasmin (2017): “Always placed as the Other”. Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript, S. 281–306.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2020): Zur Eigensinnigkeit des biographischen Erzählens in der (Flucht-)Migration – eine Fallanalyse. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 1, 2. DOI: 10.26043/GISo.2020.2.2.

- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18, 2, S. 173–189.
- Dausien, Bettina/Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Standortsicherung im globalisierten Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–175.
- Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.
- Fürstenau, Sara (2015): Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 143–165.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränd. Aufl. Münster: Waxmann.
- Hanses, Andreas (2010): Biographisches Wissen. Heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griese, Birgit (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 251–269.
- Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle (2016): „Auf der Kippe“ – Biographische und institutionelle Konstruktionen von Bildungsteilhabe. In: Dausien, Bettina/Schwendowius, Dorothee/Rothe, Daniela (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Campus, S. 167–189.
- Hinrichsen, Merle (2021): Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten. Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 34, 1, S. 115–133.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2021): Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen? Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, 1, S. 71–84.
- Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2023): Resisting racialization: subjectivation of women of color in and beyond school. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26, 6, S. 1511–1526.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2024): *Transnationalisierungsräume. Schulkultur zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Karakaşoğlu, Yasemin (2022): Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 807–826.
- Hummrich, Merle/Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. I. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 7–22.

- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, Aladin/Jording, Judith/Massumi, Mona (2022): *Bildung und Flucht*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1209–1227.
- Marotzki, Winfried/Kraul, Margret (Hrsg.) (2002): *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15–34.
- Menz, Margarete/Thon, Christine (2017): *Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung. Formate und diskursive Bezüge pädagogischer Biographiearbeit am Beispiel eines Workshops zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2, S. 191–206.
- Miethe, Ingrid (2017): *Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. 3., durchgesehene Aufl. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Niedrig, Heike/Seukwa, Louis Henri (2010): *Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 5, 2, S. 181–193.
- Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mendel, Meron (2023): *Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 13–24.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (2018): *Einleitung: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. In: Dies. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.
- Phoenix, Ann (2021): *Subjectification, the politics of recognition and identities in (trans) national classrooms*. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (trans)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–76.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): *Schule und Ethnizität*. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 651–672.
- Riemann, Gerhard (1987): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie: Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Fink.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2020): *Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2018): *(Dis-)Kontinuitäten im Übergang*. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 141–157.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2017/1979): *Strukturen der Lebenswelt*. 2. überarb. Aufl. Konstanz: UVK.

- Schütze, Fritz (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Schwendowius, Dorothee (2024): *Migrationsgesellschaft und schulischer Wandel – Potenziale der Biographieforschung für die Analyse von Prozessen der Institutionalisierung und Transformation*. In: Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Wischmann, Anke (Hrsg.): *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 87–108.
- Thon, Christine (2016): *Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 2, S. 185–198.
- Wischmann, Anke (2022): *Whiteness and Racism in Education. Implications for young refugees in Germany*. In: Delić, Aida/Kourtis, Ioannis/Kytidou, Olga/Sarkodie-Gyan, Sabrina/Wagner, Uta/Zölch, Janina (Hrsg.): *Globale Zusammenhänge, lokale Deutungen: Kritische Positionierungen zu wissenschaftlichen und medialen Diskursen im Kontext von Flucht und Asyl*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–114.

Ungewisse Zukünfte im Kontext aktueller Fluchtmigration – Bearbeitung biographischer Ungewissheit an Schulen in Sachsen-Anhalt

Dorothee Schwendowius

1 Einleitung

Ungewissheit ist kein exklusives Kennzeichen von Fluchtbiographien, sondern ist vielmehr konstitutiv für die menschliche Existenz. Sie ist zudem eng mit der Anforderung an eine biographisierte Lebensführung im Zuge der europäischen Moderne verbunden (Kohli 1985: 19ff.). Im Kontext von Fluchterfahrungen wird biographische Ungewissheit jedoch oftmals in gesteigerter Weise bedeutsam. So geht das plötzliche Verlassen des vertrauten Lebenskontexts, etwa aufgrund politischer Umstürze, Kriege, Naturkatastrophen oder Gewalterfahrungen oftmals damit einher, dass biographische Pläne durchkreuzt und Zukunftsentwürfe revidiert oder u.U. verworfen werden müssen (z.B. Thoma/Langer 2022). Daneben wird biographische Ungewissheit auch durch asyl- und aufenthaltsrechtliche Bedingungen (mit) produziert: So sind Menschen, die in Europa Zuflucht suchen, vielfach gezwungen, für Zeiträume von unbestimmter Dauer in (politisch-räumlichen sowie institutionellen) ‚Zwischenräumen‘ auszuharren, die sich durch den Charakter des *Ungeklärten* und *Vorläufigen* auszeichnen. Längerfristige biographische Entwürfe, die über eine „erweiterte Gegenwart“ (Nowotny 1988) hinausreichen, sind unter solchen Umständen (zunächst) nur schwer möglich (Seukwa 2018; Dausien et al. 2020). Zugleich ist die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe in westlich-europäischen Gesellschaften jedoch in hohem Maße daran geknüpft, sich im Modus des Planens und Entwerfens zum eigenen Leben ins Verhältnis setzen zu können. Dies gilt auch für das Bildungssystem, das Bildungsverläufe zwar temporal strukturiert, aber zugleich voraussetzt, dass Subjekte diese Stationen nicht schlicht durchlaufen, sondern sie in einer „Bildungsbiographie“ (Dausien 2017) sinnhaft verknüpfen. Das (vorübergehende) Stillstellen biographischer Zukunftsbezüge im Kontext von Flucht und Asyl ist deshalb sowohl für die Individuen mit spezifischen Vulnerabilitäten verbunden als auch für die Bildungsinstitutionen potenziell herausfordernd.

Ausgehend von diesen Überlegungen widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, wie biographische Ungewissheit im Kontext der im Frühjahr 2022 einsetzenden Fluchtbewegung aus der Ukraine bildungsinstitutionell thematisiert und bearbeitet wird und wie biographische Zukünfte dadurch zugleich (mit)gestaltet werden. Die empirische Grundlage dafür bildet ein laufendes, exploratives Forschungsprojekt, das untersucht, wie Schulen in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt die Bildungswege geflüchteter Kinder und Jugendlicher seit Beginn des Ukrainekriegs begleiten (Kollender/Swendowius 2024).¹

Nachdem zunächst Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs über (fluchtbedingt) transnationale Bildungswege hergestellt werden, wird das Forschungsdesign des genannten Projekts skizziert (2). Anschließend werden zentrale bildungspolitische Regelungen zur schulischen Eingliederung der aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen in Sachsen-Anhalt vorgestellt (3). Nachfolgend wird exemplarisch rekonstruiert, wie Schulen und Pädagog:innen die Übergänge von Schüler:innen aus der Ukraine, die 2022 ins deutsche Schulsystem einmündeten, vor diesem Hintergrund begleiten und verhandeln (4). Abschließend wird reflektiert, welche Implikationen diese Bearbeitungsformen für die Formation von Bildungsverläufen und biographischen Zukunftsentwürfen haben (5).

2 Transnationale (Flucht-)Migration und (neue) Ein- und Ausschlüsse im Bildungssystem

Ein Rückblick in die Migrationsgeschichte der Bundesrepublik zeigt, dass die Migrationspolitik – auch jenseits des handlungslimitierenden Asylregimes – dazu neigt, biographische Ungewissheit zu verschärfen bzw. zu verlängern. So stellen Vogel und Dittmer (2019: 28) zusammenfassend fest:

„Zuwanderung fand und findet in Deutschland rechtlich überwiegend mit einer ergebnisoffenen Perspektive statt – am Anfang ist noch nicht klar, ob eine dauerhafte Niederlassung erlaubt wird oder nicht und oft ist auch noch nicht klar, ob sie staatlicherseits gewollt wird oder nicht.“

Dass diese migrationspolitischen Rahmungen und die damit verbundenen bildungspolitischen Ansätze für die biographischen Entwürfe und Zugehörigkeitskonstruktionen der Subjekte bedeutsam sind, lässt sich z.B. anhand von

1 Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit Ellen Kollender (Leuphana Universität Lüneburg) konzipiert; Anja Franz ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin daran beteiligt. Die Datenerhebung in den beiden Bundesländern erfolgte jeweils unabhängig; die Datenauswertung findet in enger Kooperation statt. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf Datenmaterial aus Sachsen-Anhalt.

Lebensgeschichten und Schulerfahrungen ehemaliger Schüler:innen nachzeichnen, deren Eltern in den 1970er Jahren im Zuge der Arbeitskräfteanwerbung in die Bundesrepublik kamen (Tepecik 2010; Diz Muñoz/Engel 2023).

Forschungen, die in den vergangenen Jahren mit Bezug zu den neueren Fluchtmigrationen u.a. aus Syrien und Afghanistan entstanden sind, verdeutlichen überdies, dass die Institutionen des Bildungssystems oftmals auch heute nicht auf die (transnationalen) Lebenswirklichkeiten und Bildungswege neu migrierter und geflüchteter Kinder und Jugendlicher eingestellt sind (von Dewitz et al. 2018; El Mafaalani et al. 2021). Diskrepanzen zwischen den institutionellen Erwartungen an eine (monolingual und mononational gedachte) ‚Schulnormalbiographie‘ und den Bildungswegen der Kinder und Jugendlichen resultieren dabei in systematischen Schlechterstellungen entlang nation-ethno-kultureller Grenzziehungen (z.B. Schroeder/Seukwa 2018; Massumi 2019). Diese resultieren sowohl aus assimilationistischen („differenzunempfindlichen“) Ansätzen als auch aus Politiken und Maßnahmen, die an einer zielgruppenbezogenen Separations-(und Förder-)Logik ausgerichtet sind (z.B. Karakayalı et al. 2017; Chadderton/Wischmann 2023). Aus einer biographieanalytischen Perspektive zeigt sich zudem, dass die Ausrichtung schulischer Praxis an diesen Normalitätserwartungen neu migrierte Schüler:innen oft nicht nur situativ benachteiligt, sondern auch eine langfristige Relevanz für Bildungsverläufe und Selbstverhältnisse entfalten kann (z.B. Schwendowius 2016).

Im Kontext von Flucht werden Normalitätserwartungen an Biographien auch in Form von Zuschreibungen „nicht-normativer Kindheiten“ (Phoenix 2012) virulent: *Biographische Vergangenheiten* von Schüler:innen, die aus Armutsverhältnissen, Kriegs- und Krisenregionen fliehen, werden vor dem Hintergrund eurozentrischer (Ideal-)Vorstellungen einer ‚normalen‘ Kindheit bzw. Jugend als abweichend entworfen (Schwendowius/Terstegen 2021). Das (Nicht-)Wissen der Pädagog:innen über die (vermeintlich) ‚besonderen‘ Vergangenheiten der Schüler:innen angesichts potenziell traumatisierender Kriegs-, Gewalt- und Fluchterfahrungen eröffnet in diesem Zusammenhang einen Raum für Imaginationen und neue Typisierungen.

Auch institutionalisierte Erwartungen an *biographische Zukünfte* von Jugendlichen sind bedeutsam für die Formation von Ein- und Ausschlüssen: So finden *transnationale Zukunftsorientierungen* von Schüler:innen – außerhalb eines spezifischen, exklusiven, an Internationalität orientierten Schulsegments – bislang wenig Beachtung, und die Möglichkeit solcher biographischen Entwürfe und Bildungsverläufe wird im öffentlichen Schulsystem selten antizipiert (Vogel/Karakaşoğlu 2021; Hummrich et al. 2024). Gleichwohl sind solche transnationalen biographischen Zukunftsentwürfe in Bildungsinstitutionen durchaus präsent (z.B. Hinrichsen sowie Wagner/Panagiotopoulou in diesem Band). Welche Spielräume für die Verwirklichung solcher Entwürfe sich in Bildungsinstitutionen eröffnen oder verschließen, wird dabei auch durch differenzielle (migrations- und asyl-)rechtliche Regelungen mitbestimmt.

Als im Frühjahr 2022 infolge des Kriegsbeginns in der Ukraine eine Fluchtbe-
wegung einsetzte,² wurden in der Europäischen Union aufenthalts-, bildungs-
und integrationsrechtliche Vorgaben in Kraft gesetzt, die sich teilweise von
jenen unterscheiden, die in Bezug auf Fluchtbewegungen aus anderen Nicht-
EU-Staaten Anwendung finden. So sind im Rahmen der EU-Regelung zum
vorübergehenden Schutz von Vertriebenen aus der Ukraine u.a. (befristete)
Aufenthalts- und Mobilitätsrechte unbürokratisch gewährt worden (Rat der
Europäischen Union 2022). Bildungspolitische Neuerungen umfassten u.a. die
Ermöglichung einer (befristeten) Einstellung von ukrainischen Lehrer:innen
und die Möglichkeit für Schüler:innen, an digitalem Fernunterricht nach ukra-
inischem Curriculum teilzunehmen und dort Schulabschlüsse zu erlangen
(KMK 2022). Diese Entwicklungen geben Anlass zu Fragen danach, wie diese
neuen Regelungen in Schulen umgesetzt werden, welche möglicherweise
neuen Formen (transnationaler) Bildungsteilhabe sich angesichts dessen eröff-
nen und welche institutionellen Ausschlüsse und natio-ethno-kulturellen
Grenzziehungen sich rekonstruieren lassen.

Diese (und weitere) Fragen sind Gegenstand des kooperativen Forschungs-
projekts „(Neue) schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Flucht-
migrationen“. In dem Projekt wurden 40 leitfadengestützte Interviews mit Lehr-
er:innen, Schulleitungen und Sozialarbeitenden an 19 Sekundarschulen
(Gymnasien, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen) in Sachsen-Anhalt
und Rheinland-Pfalz geführt, die seit März 2022 Kinder und Jugendliche aus
der Ukraine aufgenommen hatten. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum
zwischen November 2022 und Februar 2023. Zudem wurden bildungspoliti-
sche und behördliche Vorgaben auf der Basis migrationspolitischer und schul-
rechtlicher Dokumente aus beiden Ländern zum Gegenstand der Analyse ge-
macht und um Interviews mit Mitarbeiter:innen aus Schulbehörden ergänzt.
Die migrations- und bildungspolitischen sowie schulrechtlichen Bedingungen
verstehen wir dabei als diskursive Rahmungen, die die Praxis der Schulen we-
sentlich mitbestimmen, aber sie nicht determinieren (z.B. Ball et al. 2012). Die
Auswertung der Interviews erfolgt orientiert am Auswertungsverfahren der
Grounded Theory (Strauss 1990; Strauss/Corbin 1996) in Form offenen Ko-
dierens und der vergleichenden Feinanalyse von Interviewpassagen, die geeig-
net erscheinen, Dimensionen der schulorganisatorischen und pädagogischen
Praxis bezüglich der Aufnahme geflüchteter Schüler:innen sowie die Deutun-
gen der Pädagog:innen detaillierter zu erschließen.

2 Seit dem Angriff Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 sind rund eine Million Men-
schen aus der Ukraine nach Deutschland geflohen, darunter rund 350.000 Kinder und Ju-
gendliche unter 18 Jahren (Mediendienst Integration 2024).

3 Bildungspolitische Rahmungen des Einbezugs von Schüler:innen aus der Ukraine in Schulen in Sachsen-Anhalt

Die zentralen schulrechtlichen Regelungen zur Aufnahme und Beschulung der aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen auf Landesebene sind in Sachsen-Anhalt in einem spezifischen Erlass festgehalten, der im August 2022 (für das Schuljahr 2022/23) veröffentlicht wurde (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2022).

Demnach oblag den Schulen selbst die Entscheidung, ob sie integrative Modelle der Beschulung oder ein (zunächst) separierendes Beschulungsmodell umsetzen. Diese Regelung führte dazu, dass in Sachsen-Anhalt im Erhebungszeitraum verschiedene Modelle der ‚Beschulung‘ von aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen nebeneinander praktiziert und bisweilen auch an ein und derselben Schule parallel umgesetzt wurden: So konnten Schulen die Schüler:innen von Beginn an in die „regulären Klassenverbände“ (ebd.: 3) integrieren. Daneben wurde mit der Einrichtung von jahrgangs- und bildungsgangübergreifenden „Ankunftsklassen“ ein separierendes Modell umgesetzt. In diesen Klassen wurden ausschließlich Schüler:innen aus der Ukraine unterrichtet, mit dem Ziel „sich [...] auf die Integration in Regelklassen vorzubereiten“ (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2022: 2). In beiden Fällen sollten die Schüler:innen ein Angebot in „Deutsch als Zielsprache“ im Umfang von 5–10 Stunden pro Woche erhalten, das „additiv oder integrativ“ (ebd.) vorzuhalten war. Zudem sollte die „Herkunftssprache“ der Schüler:innen gestärkt und entwickelt werden. So heißt es in dem Runderlass:

„Aufgabe eines herkunftssprachlichen Unterrichts in den Ankunftsklassen ist der Aufbau aller Sprachfertigkeiten sowie der Erhalt und die Stärkung der Erstsprache. Schwerpunkt [...] ist dabei [...] im Sekundarbereich die Stärkung und Entwicklung der Muttersprache, hier speziell der Unterricht in den Fächern ukrainische Sprache, ukrainische Literatur und Geschichte.“ (ebd.: 3).

Wie in anderen Bundesländern wurden auch in Sachsen-Anhalt im Untersuchungszeitraum ukrainisch- und russischsprachige Lehrer:innen befristet eingestellt, die den Fachunterricht in der Herkunftssprache (in den Ankunftsklassen) übernehmen sowie „Deutsch als Zielsprache“ unterrichten sollten. In der entsprechenden Ausschreibung des Bildungsministeriums (15.08.2022) hieß es: „Ziel (des DaZ-Unterrichts, D.S.) ist der möglichst schnelle Erwerb der deutschen Sprache, um den zügigen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen“.

Des Weiteren regelt der Erlass, dass Schüler:innen, die im Schuljahr 2022/23 in der Ukraine ihren Schulabschluss angestrebt hatten, „pädagogisch begleitet und zielgerichtet darin unterstützt“ (ebd.: 3) werden sollen, diesen zu

erwerben. Mit dieser Regelung wird ein KMK-Beschluss umgesetzt, der vorsieht, dass „schutzsuchende Schülerinnen und Schüler [...] auf privater Basis zusätzlich online Lernangebote ihres Heimatlandes wahrnehmen und so ggf. auch nationale Abschlüsse anstreben [können]“ (KMK 2022). Auch wenn das Erreichen eines ukrainischen Schulabschlusses damit explizit als „private“ Angelegenheit ausgewiesen und damit aus dem unmittelbaren Verantwortungsbereich der Schulen genommen wird, ist es ein Novum, dass diese Möglichkeit aufgeführt wird.

Aus den bildungspolitischen Dokumenten ergibt sich somit ein mehrdeutiges Bild: Einerseits wird angestrebt, die aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen auf unterschiedlichen Wegen möglichst schnell ins deutsche Regelschulsystem zu ‚integrieren‘; andererseits wird mit der Einführung herkunftssprachlichen Fachunterrichts nach ukrainischem Curriculum in den Anknüpfungsklassen, der Möglichkeit zur Teilnahme an digitalem (Fern-)Unterricht und des Erwerbs ukrainischer Schulabschlüsse eine parallele Teilnahme an *zwei* Bildungssystemen in Aussicht gestellt. Dieser Ansatz erinnert an die Politik der „Doppelorientierung“ zwischen „Integration auf Zeit“ und „Erhalt der Rückkehrfähigkeit“, die in den westdeutschen Bundesländern in der Zeit der Arbeitsmigration in den späten 1970er Jahren praktiziert wurde.

Mit Blick auf die hier verfolgte Frage könnte man die Regelungen auch als einen Versuch betrachten, kollektiver biographischer Ungewissheit angesichts kriegsbedingter Fluchtmigration zu begegnen, indem eine institutionelle Anschlussfähigkeit der (bildungs-)biographischen Entwürfe der Subjekte in *beiden nationalen Kontexten* in Aussicht gestellt wird. Ungewisse Zukünfte angesichts des anhaltenden Kriegs werden so in gewisser Weise institutionell antizipiert.³

Wie biographische Ungewissheit vor dem Hintergrund der skizzierten bildungspolitischen Vorgaben in den Schulen selbst thematisiert und pädagogisch bearbeitet wird, und wie diese Praktiken ihrerseits biographische Zukünfte formieren, ist Gegenstand der folgenden Rekonstruktionen.

4 Verhandlung und Formierung ungewisser Zukünfte

Die kollektiv *ungewissen Zukünfte* der Schüler:innen infolge des andauernden Kriegs werden in vielen Interviews mit Lehrer:innen und Schulleitungen als Ursache für Probleme beim schulischen Fortkommen der Schüler:innen ver-

3 Auf der Basis eines aktualisierten Runderlasses, der medialen Berichterstattung sowie Interviews mit schulischen Akteuren in Sachsen-Anhalt lässt sich jedoch nachvollziehen, dass nur wenige Monate später bildungspolitisch angestrebt wurde, Anknüpfungsklassen aufzulösen bzw. auf das laufende Schuljahr zu befristen und Sonderregelungen für Schüler:innen aus der Ukraine – v. a. das befristete Aussetzen der Benotung – zu beenden.

handelt. In einigen Interviews wird dabei konkret die *Doppelbelastung* problematisiert, die sich aus der Teilnahme am ukrainischen Fernunterricht ergibt. Das zeitlich parallele Verfolgen zweier bildungsbiographischer Entwürfe erscheint aus dieser Sicht als eine ‚unmögliche‘ Option. Diese Deutungsfigur und die daraus entwickelten Umgangsformen werden nachfolgend anhand von Interviews in einem Gymnasium veranschaulicht. Die hier interviewte DaZ-Lehrerin berichtet Folgendes:

„Sie (die Schüler:innen aus der Ukraine, D.S.) sind erst mal gekommen und äh haben angefangen alle, also normal nach dem Stundenplan äh zu lernen //I: Mhm// und dann haben viele Lehrer mitbekommen dass sie zum Beispiel zu der nullten Stunde oder zu der ersten Stunde äh oder also kommen und dann nur, fast schlafen im Unterricht, dass sie übermüdet sind, dass sie das nicht schaffen, dass sie unkonzentriert sind und ähm dann haben wir überlegt, dass wir sie erst mal fragen, was los ist, ja //I: Mhm// und äh die meisten ähm nehmen ähm am Onlineunterricht in der Ukraine teil. Das heißt äh sie machen sozusagen parallel, oder sie besuchen parallel zwei Schulen //I: Mhm// und das ist nicht äh möglich...“ (DaZ-Lehrkraft D-Gymnasium)

Die Teilnahme am ukrainischen Fernunterricht findet für die Lehrer:innen zunächst offenbar im Verborgenen statt. Dass die Schüler:innen ein schulisches ‚Doppelleben‘ führen, wird erst dadurch sichtbar, dass die Schüler:innen die an sie gerichteten Rollenerwartungen im Unterricht nicht erfüllen und es deshalb zu Irritationen kommt.⁴

Mit dem ‚Aufdecken‘ des parallelen Besuchs des ukrainischen Fernunterrichts wird die Ursache für das nonkonforme Verhalten der Schüler:innen identifiziert. Vor diesem Hintergrund stuft die DaZ-Lehrerin (ebenso wie der Schulleiter) das zeitgleiche Verfolgen zweier Schulabschlüsse als eine für die Schüler:innen nicht zu bewältigende Kraftaufgabe ein.

Im Interview mit dem Schulleiter beschreibt dieser, wie das Problem der wahrgenommenen Doppelbelastung anschließend bearbeitet wurde.

„Gut dann haben wir – im Prinzip ja die drei – Elternteile, die Schüler – zusammengenommen, //I: Mhmm// und haben gefragt was sie wollen. Ja und da haben sie ganz klar gesagt – die wiederholen bei uns ja die zehnte Klasse, wären ja dort eigentlich schon weiter – ja, sie machen den, wollen den Abschluss der elften Klasse in der Ukraine machen. Äh gut haben wir gesagt, das können wir verstehen. //I: Mhh// Äh werden wir auch unterstützen in dem Sinne dass sie also zum Beispiel erst morgens zur zweiten Stunde kommen müssen //I: Mhmm// dass sie denn auch nach der sechsten oder siebten Stunde gehen können. Dass sie nicht mehr den ganzen Unterricht bei uns mitmachen müssen, //I: Mhh// also auch Räume kriegen also wo sie sich hinsetzen können die ukrainischen Aufgaben auch bei uns in der Schule lösen können – aber eben mit der Maßgabe äh wenn man sich jetzt dafür entscheidet, ist bei uns nach diesem Jahr Schluss. //I: Mhm// Also dann gehts nicht weiter. Sie kommen definitiv nicht in die elfte Klasse.“ (Schulleiter D-Gymnasium)

4 Ähnliche Darstellungen haben wir auch in anderen Fällen gefunden; dabei wird die Müdigkeit der Schüler:innen z.T. zunächst als Ausdruck mangelnder Motivation gedeutet.

In dem als Aushandlungsprozess zwischen Eltern, Schüler:innen und Schule gerahmten Gespräch wird die Ungewissheit der schulbiographischen Situation der Schüler:innen somit gewissermaßen zu einer Seite hin aufgelöst: Um den Schüler:innen das Erlangen des ukrainischen Schulabschlusses zu ermöglichen, werden die zeitlichen Anforderungen an deren Teilnahme am hiesigen Regelunterricht stark reduziert und die Schüler:innen werden nicht benotet.⁵ Sie erhalten zudem zusätzliche Räumlichkeiten, in denen sie Aufgaben für den Fernunterricht bearbeiten können. Die (deutsche) Schule fungiert damit lediglich als institutionelle Hülle für das individuelle Verfolgen eines Bildungsziels, das außerhalb der eigenen Zuständigkeit verortet wird. Die andere Seite dieses ‚Abkommens‘ besteht darin, dass Schüler:innen und Eltern auf den Anspruch einer Versetzung der Schüler:innen in die Oberstufe verzichten, da diese ohne Benotung nicht in die elfte Klasse versetzt werden können.

Wie eingangs argumentiert wurde, eröffnen sich mit der bildungspolitisch angelegten Option der zeitlich parallelen Partizipation an zwei nationalstaatlich verfassten Bildungssystemen zunächst (neue) Denkspielräume in Richtung eines flexibleren Umgangs mit Zukunftsungewissheit im Kontext von Fluchtbiographien. Wie sich hier zeigt, wird die Teilnahme an zwei Bildungssystemen in der schulischen Praxis jedoch als sich wechselseitig ausschließend gedeutet. Die (lediglich aufaddierten) Erwartungen aus zwei Schulsystemen werden als Ursache für eine Überbeanspruchung der Schüler:innen ausgemacht, denen die Erfüllung der doppelten Anforderungen nur schwer gelingen kann. Daraus wird die Notwendigkeit einer *Entscheidung* abgeleitet, die mit der Entlastung der Schüler:innen begründet wird.

Indem die Schüler:innen darin unterstützt werden, sich auf den ukrainischen Schulabschluss zu fokussieren, trägt die Schule den institutionellen Erwartungen an Schulverläufe und den entsprechenden Altersnormen in der Ukraine Rechnung. Zugleich wird den Schüler:innen die Möglichkeit genommen, auf direktem Weg einen in Deutschland anerkannten Schulabschluss zu erlangen und damit eine hier anschlussfähige Bildungsperspektive entwickeln zu können.

Mit Blick auf mögliche Anschlussperspektiven in Deutschland entwirft u.a. die DaZ-Lehrkraft lediglich den Weg über das Studienkolleg als Option, die es den Schüler:innen – bei Bestehen der Prüfung und in Abhängigkeit von ihren Deutschkenntnissen – ermöglichen würde, in Deutschland zu studieren.

„Das heißt und danach, wenn sie den ukrainischen Abschluss haben, dann äh gehen sie auf das Studienkolleg oder sie werden die Prüfungen ablegen und falls sie erfolgreich sind, dann werden sie das Studienkolleg machen und danach, nach einem oder zwei Jahren, ist es abgesehen von den Deutschkenntnissen, dann äh studieren. Das war so die der der Plan für die äh zehnte Klasse.“ (DaZ-Lehrkraft, D-Gymnasium)

5 Ein Aussetzen der Benotung ist in einem Zeitraum von 1,5–2 Jahren nach Beginn des Übertritts ins deutsche Schulsystem möglich (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt 2022).

Wenngleich das Studium in Deutschland damit formal nicht ausgeschlossen wird, ist der Weg dorthin an das Bestehen unterschiedlicher Anforderungen geknüpft. Biographischer Ungewissheit – infolge der Unmöglichkeit, zu diesem Zeitpunkt längerfristige biographische Entwürfe zu entwickeln, – begegnet die Schule somit mit einer an die Jugendlichen gerichteten *Aufforderung zur Vereindeutigung ihrer formalen Bildungsziele*, welche diese, ebenso wie die Schule selbst, kurzfristig von der ‚Doppelbelastung‘ entlastet. Zugleich bedeutet dies mittelfristig eine Verengung der Bildungs- und Berufsperspektiven der Schüler:innen: An die Stelle einer möglichen doppelten Bildungsteilhabe tritt eine weitgehende Festlegung der zukünftigen Bildungs- und Berufswege der Schüler:innen auf *einen* nationalstaatlichen Kontext (den ukrainischen), während die Möglichkeit einer Rückkehr aufgrund der kriegsbedingt anhaltend unsicheren Situation zugleich ungewiss bleibt.

Einen minimalen Kontrastfall dazu bildet die – ebenfalls einseitige – Erwartung an eine Ausrichtung der Schulkarrieren und Zukunftsentwürfe der Schüler:innen auf den Kontext ‚Deutschland‘. Dies ließ sich u.a. in einem Interview mit der stellvertretenden Leiterin einer Gemeinschaftsschule rekonstruieren. Auf die Frage, welche möglichen Risiken sie für die Schulverläufe der aus der Ukraine geflüchteten Jugendlichen sieht, antwortet sie:

„Ein Risiko sehe ich, dass eben einige (Schüler:innen D.S.) die deutsche Sprache nicht lernen möchten //I: mhh//Die sagen, sie gehen zurück. Definitiv. Sie möchten keine – kein_ keinen – kein Deutsch lernen und da sehe ich eigentlich die Risiken. [...] Und die zweite Sache ist wir wissen ja leider alle nicht, wie lange die Situation in der Ukraine noch anhält //I: ja//Also wir hoffen für die ukrainischen Menschen alle das Beste, [...] dass sie auch ganz schnell in ihre Heimat zurückkönnen, wenn sie das möchten //I: mhh//Aber wir können alle nicht voraussagen, wie lange das noch dauert. Und das ist eben eigentlich auch für uns zu dieser – dieser Zwiespalt, ihnen klar zu machen, dass es eben wichtig ist, auch – auch Deutsch zu lernen, weil wir eben nicht sagen können, wie lange die Kinder noch in Deutschland sein müssen. Ja, selbst wenn sie es nicht wollen.“ (stvtr. Schulleiterin, C-Gemeinschaftsschule)

Der Unwille zum Deutschspracherwerb, den die Interviewte für einen Teil der ukrainischen Schüler:innen konstatiert, wird hier mit der Rückkehrorientierung der Schüler:innen erklärt, die diese daran hindere, eine auf den hiesigen Kontext bezogene biographische Zukunftsperspektive zu entwerfen. Dies wird als Risikopotenzial für die Bildungsverläufe der Kinder und Jugendlichen identifiziert, das durch die ungewisse Dauer des Krieges und die damit verbundene fehlende zeitliche Planbarkeit einer möglichen Rückkehr verstärkt wird.

Problematisiert wird nachfolgend jedoch insbesondere der ‚Zwiespalt‘, der für die Schule daraus entsteht, Kinder und Eltern trotz dieser Ungewissheit von der Notwendigkeit des Deutschspracherwerbs zu ‚überzeugen‘. Die fehlende biographische Planbarkeit angesichts des Krieges wird damit primär als ein *Problem für die Schule* diskutiert, die – bei dem Versuch, ihren bildungspolitischen Auftrag zu erfüllen, den Schüler:innen möglichst schnell Deutsch-

kenntnisse zu vermitteln – an der Widerständigkeit der Lernsubjekte scheitert. Der Versuch, die Schüler:innen von der Sinnhaftigkeit des Deutschspracherwerbs zu „überzeugen“ (und damit diesen Widerstand zu brechen), erscheint nämlich als eine letztlich unlösbare Aufgabe. Dies deutet sich im folgenden Zitat an:

„I: Wie gehen Sie damit um, wenn Sie diese Abwehr erleben?

Na ja, also wir versuchen, die Kinder davon zu überzeugen, dass es wichtig ist, dass sie Deutsch lernen. Aber ähm mehr können wir nicht machen. [...] Ja, und [...] also der DaZ-Lehrer sagt jetzt aber er widmet seine Kraft erst mal auf alle Fälle den Kindern, die lernen wollen, damit die eine Chance haben und die anderen werden immer wieder mit integriert und mit einbezogen. Aber wenn die zumachen und nicht wollen, dann kann er ihnen eben auch nicht helfen. Das ist einfach so.“ (stvtr. Schulleiterin, C-Gemeinschaftsschule)

Deutlich wird hier eine gewisse Hilflosigkeit der pädagogischen Akteur:innen; es werden keinerlei Handlungsmöglichkeiten im Falle des Scheiterns der Überzeugungsversuche gesehen. Der Umgang mit (vermeintlichen) Lernwiderständen mündet stattdessen in einer Reduzierung der Aufmerksamkeit bei der Vermittlung von *Deutsch als Zielsprache* auf diejenigen, die sich als lernwillig und lernbereit präsentieren.⁶

Die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an schulischer Bildung wird hier damit primär an deren *individuelle* Bereitschaft und Fähigkeit geknüpft, trotz ungewisser Zukünfte eine biographische Perspektive zu entwickeln, vor deren Hintergrund das ‚Deutschlernen‘ als sinnhaftes *biographisches Lernprojekt* entworfen werden kann. Das Entwickeln einer solchen Sinnperspektive, die in den Augen der Schulleiterin an den Entwurf eines (vorübergehenden oder dauerhaften) Verbleibs in Deutschland geknüpft ist, wird dabei *außerhalb* der Aufgaben der Schule verortet.

Die Gemeinsamkeit der oben beschriebenen Deutungen und Praktiken an den beiden Schulen kann in der *Herstellung von Eindeutigkeit* gesehen werden – im ersten Fall geschieht dies durch die forcierte Entscheidung der Schüler:innen und ihrer Eltern für *nur einen* Bildungsgang; im zweiten Fall durch die Fokussierung auf das *Deutschlernen* und die Unterstützung jener Schüler:innen, die eine Bleibeperspektive entwickeln. Dies lässt sich als Ausdruck der traditionell nationalstaatlich ausgerichteten Logik der Schule verstehen (Krüger-Potratz 2016), die sich auch in unserem Sample als dominant erweist.

Eine etwas andere Perspektive zeichnet sich im Interview mit einer Lehrerin an derselben Gemeinschaftsschule ab, die im Frühjahr 2022 selbst aus der Ukraine geflüchtet ist. Dort war sie Leiterin einer internationalen Schule, zum Interviewzeitpunkt unterrichtete sie in der Gemeinschaftsschule eine Anknüpfklasse. Auch sie betont im Interview die Bedeutung eines biographi-

6 Im Interview mit dem DaZ-Lehrer bestätigt sich diese Lesart.

sehen Zukunftsbezugs, der als Voraussetzung dafür angesehen wird, dass die Schüler:innen eine Sinnperspektive für ihr gegenwärtiges schulisches Lernen entwickeln können.

“But the kids need to grow. So to say not only to grow physically, but to grow how to – how to make ahm life around them good, right, useful. Useful for the future. Looking into the future like this. So because they cannot change it, we cannot – I cannot change the situation that is happening right now in Ukraine.” (Lehrerin Ankunftsklasse, Gemeinschaftsschule C)

Anders als für die Schulleiterin ist die Möglichkeit dieses Zukunftsbezugs für sie jedoch nicht primär an einen spezifischen nationalstaatlichen Kontext geknüpft. Vielmehr bindet sie ihn daran, dass Schüler:innen eine Perspektive entwickeln, die es ihnen ermöglicht, das eigene Handeln als sinnhaft und nützlich für die (nicht zwingend national gedachte) Gesellschaft zu entwerfen:

“Who – who – who do you want to be? A doctor, for example – what do you like if you don’t like mathematics? Okay, don’t be an accountant. Be – what do you like?” And in such a way it’s going to be / they are going to be useful for this society. It’s going to be (an) interesting life because they will have this sense of achievement. They will achieve something in their sphere that they like.”

Die Schüler:innen werden hier als Subjekte adressiert, denen – trotz ungewisser zukünftiger territorial-räumlicher Verortungen – eine (biographische) Handlungsfähigkeit zugesprochen wird, die in gewissem Maße unabhängig von der Bindung an eine nationalstaatliche Ordnung zu sein scheint: Erwartet wird von ihnen, biographische Sinnentwürfe zu entwickeln, mit denen sie sich als *produktive Gesellschaftsmitglieder* entwerfen können.⁷

Wie an anderen Stellen des Interviews deutlich wird, geht damit allerdings zugleich eine klare Abgrenzungsbewegung von jenen einher, die (scheinbar) keinen produktiven Beitrag zur Gesellschaft erbringen:

“To say the truth here ahm people get money from the government, yeah and a lot of people who I see for example in this area, they are not motivated to – learn_ not to learn, to work. They are not motivated to work. They are not motivated to – give something for the society, for their area. They leave, you see. So that is why, to my mind, we need to – to bring up kids, not users – users of their everything that they get, but the movers – movers who are moving the process.”

Während auf die Zukunft bezogene biographische Handlungsfähigkeit somit als unabhängig von nationalstaatlichen Bezügen entworfen wird, ist die Argumentation (und die Unterscheidung in „*users*“ und „*movers*“) zugleich anschlussfähig an ökonomistische Denklogiken, die gesellschaftliche Teilhabe primär als Ergebnis individueller Leistungen verstehen (Dausien 2017).

7 Diese Perspektive bringt sie auch in Zusammenhang mit der Deutung ihrer eigenen biographischen Erfahrungen: Während ihre Berufskarriere räumlich an den Nationalstaat gebunden ist und als etwas thematisiert wird, das durch den Krieg verloren ist, werden (Erfahrungs-) Wissen und Kompetenzen als Ressourcen entworfen, die ortsungebunden biographische Handlungsfähigkeit begründen und soziale Wirksamkeit ermöglichen.

5 Fazit

In den Deutungs- und Handlungspraktiken in Bezug auf die Bildungsbiographien von aus der Ukraine geflüchteten Schüler:innen wird biographische Ungewissheit insbesondere in Bezug auf die Frage nach ‚Rückkehr oder Bleiben‘ thematisiert. Dass die Rückkehroption dabei überhaupt als eine *Entscheidung* verhandelt werden kann, unterscheidet die Lebenssituation der aus der Ukraine geflüchteten Menschen, die unter die EU-Schutzrichtlinie fallen, von Geflüchteten aus anderen Nicht-EU-Staaten, die als Asylsuchende behandelt werden.

Unsere Analysen zeigen, dass die biographische Ungewissheit, die die Lebenssituation vieler geflüchteter Kinder und Jugendlichen auszeichnet, im schulischen Alltag insbesondere dann Beachtung findet, wenn sie institutionelle Routinen und Normalitätserwartungen irritiert. Wenngleich die Ungewissheit (in Bezug auf Bleiben oder Gehen) seitens der Schulen antizipiert wird, hat dies ansonsten wenig Folgen für die schulischen und pädagogischen Praktiken der Begleitung ihrer Bildungswege. Vielmehr werden die Implikationen ungewisser Zukünfte vorwiegend aus einer institutionszentrierten Perspektive (Kade 1997) verhandelt. Biographische Ungewissheit im Kontext von Flucht erscheint so als ein (gruppenspezifisches) Problem bestimmter Individuen, mit dessen Folgen die Schule zwar konfrontiert ist, das zu bearbeiten aber jenseits ihres Aufgaben- und Verantwortungsbereichs liegt. Sichtbar wird überdies, dass die Praktiken, mit denen die wahrgenommenen Irritationen (‚Schlafen im Unterricht‘, ‚Lernwiderstände‘) schulisch bearbeitet werden, z.T. zu einer Verengung der bildungsbiographischen Optionen der Jugendlichen führen.

Für die Jugendlichen bedeutet dies zunächst, dass ihre transnationalen Lebenswirklichkeiten in der Schule wenig Beachtung und institutionelle Anerkennung finden. Es gibt zudem kaum Hinweise darauf, dass es in der Schule Räume gibt, in denen sie sich – jenseits schulischer Leistungsanforderungen – mit ihren Gegenwarten und Zukünften auseinandersetzen können. Zugleich werden jedoch spezifische *Biographisierungsanforderungen* an die Subjekte gestellt: Um an schulischer Bildung teilhaben zu können, sind sie mit der Erwartung konfrontiert, (bildungs-)biographische Zukunftsentwürfe zu entwickeln und diese (trotz ungewisser Rückkehr- und Bleibeperspektiven) auf nur *einen* nationalen Kontext hin auszurichten. Diese Anforderung kann zu Ausschlüssen führen, wenn es Schüler:innen nicht gelingt, den institutionell angebotenen Lern- und Leistungszielen (hier: ‚Deutschlernen‘ oder ‚ukrainischer Schulabschluss‘) einen biographischen Sinn zu verleihen, und sie somit daran scheitern, einen Zukunftsentwurf zu entwickeln, der an die dominante nationalstaatliche Logik der Schule anschlussfähig ist. Während sich in dem zuletzt angeführten Interview zwar die Perspektive andeutet, Zukunftsentwürfe unabhängiger von nationalstaatlichen Institutionen zu denken, ist die Aussicht auf

gesellschaftliche Teilhabe auch hier insofern voraussetzungsvoll, als sie an die Erwartung geknüpft ist, dass die Jugendlichen sich – allen akuten Belastungen zum Trotz – als produktive Gesellschaftsmitglieder entwerfen können. Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf Bundes- und Landesebene, die als Reaktion auf die Fluchtbewegungen aus der Ukraine erlassen wurden, eröffnen so zwar potenziell neue Denk- und Handlungsspielräume in Richtung einer Öffnung von Schulorganisation für transnationale (Bildungs-)Biographien (Karakasoğlu 2024). Empirisch zeigt sich jedoch, dass daraus nicht per se neue Möglichkeiten einer transnationalen Bildungsteilhabe entstehen. Vielmehr zeigt sich die Stabilität der an den tradierten Entwurf der nationalen Schule gebundenen institutionellen Orientierungen und Normalitätserwartungen.

Aus biographieanalytischer Sicht wäre es – über die hier eingennomene Perspektive hinaus – interessant zu untersuchen, wie sich die Jugendlichen selbst zu den rekonstruierten Erwartungen und Praktiken positionieren und auf welche biographischen Ressourcen, Wissensbestände sowie lebensweltlichen und institutionellen Unterstützungsstrukturen sie für die Konstruktion ihrer (transnationalen) Biographien zurückgreifen (können).⁸ Darüber hinaus ergeben sich weiterführende Fragen danach, wie Schulen ungewissen Zukünften im Kontext von (Flucht-)Migration konkret mit flexiblen Bearbeitungsformen begegnen können, die Bildungswege möglichst offenhalten (Massumi 2019) und Jugendliche darin unterstützen, sich trotz prekärer Gegenwarten als biographisch handlungsfähig zu erfahren.

Literatur

- Ball, Stephen/Maguire, Meg/Braun, Annette (2012): *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Chadderton, Charlotte/Wischmann, Anke (2023): *Education policy and refugees in England and Germany: racist nativism and the reproduction of white supremacy, Race Ethnicity and Education*. DOI: 10.1080/13613324.2023.2255830.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Mieth, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja/Alpago, Faime/Draxl, Anna-Katharina (2020): *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*. Wien: Abschlussbericht zum Sparkling Science Projekt SPA06-229. <https://doi.org/10.25365/phaidra.223>.

8 S.a. die Beiträge von Hinrichsen und Wagner/Panagiotopoulou in diesem Band.

- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.) (2018): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa.
- Diz Muñoz, Cristina/ Engel, Juliane (2023): Bildung und Vulnerabilität. Empirische Studien zur schulischen Segregation. In: Fritzsche, Bettina/Khakpour, Natasha/Scheffold, Miriam/Warkentin, Stefanie (Hrsg.): Bildung im Kontext von Flucht und Migration. Bielefeld: transcript, S. 191–210.
- El-Mafaalani, Aladin/Jording, Judith/Massumi, Mona (2021): Bildung und Flucht. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2024): Transnationalisierungsräume. Schulkulturen zwischen Internationalisierung und Interkulturalität. Wiesbaden: VS.
- Kade, Jochen (1997): Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung – Teilnehmer- und aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen: Leske + Budrich, S. 300–315.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2024): Migration. Von der Krisendiagnose zum Transformationsanlass für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 38–48.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Gross, Sophie/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike/Güleryüz, Tutku (2017): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Berlin: Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM).
- KMK (2022): Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023. (Beschluss der KMK vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf [Zugriff: 29.4.2024]
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1, S. 1–29.
- Kollender, Ellen/Swendowius, Dorothee (2024): Aktuelle Fluchtmigrationen als Anlass für diskriminierungskritischen schulischen Wandel? Empirische Analysen und Reflexion von Transformationserwartungen. In: ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung 3, 1/2, S. 74–89. DOI: <https://doi.org/10.3224/zem.v3i1.06>
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–41.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systematische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin et al.: Peter Lang.
- Mediendienst Integration (2024): Minderjährige Flüchtlinge aus der Ukraine. Willkommens- oder Regelklasse für ukrainische Schüler*innen? <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asy/ukrainische-fluechtlinge.html> [Zugriff: 29.4.2024].

- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2022): Aufnahme und Beschulung von aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen im Land Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2022/2023. RdErl. des MB vom 28.07.2022. https://www.bildung-lsa.de/files/d15908be7e06699b33a555ee7dd1802c/220728_UKR_ERLASS_Aufnahme_und_Beschulung_oeffentl_Schulen.pdf [Zugriff: 29.4.2024].
- Nowotny, Helga (1988): From the Future to the Extended Present: Time in Social Systems. In: Kirsch, Guy/Nijkamp, Peter/Zimmermann, Klaus (Hrsg.): The Formulation of Time Preferences in a Multi-disciplinary Perspective: Their Consequences for Individual Behaviour and Collective Decision-Making. Aldershot: Gower, S. 17–31.
- Phoenix, Ann (2012): Challenging gender practices: Intersectional narratives of sibling relations and parent-child engagements in transnational serial migration. In: *European Journal of Women's Studies* 19, 4, S. 490–504.
- Rat der Europäischen Union (2022): Durchführungsbeschluss (EU) 2022/382 des Rates vom 4. März 2022 zur Feststellung des Bestehens eines Massenzustroms von Vertriebenen aus der Ukraine im Sinne des Artikels 5 der Richtlinie 2001/55/EG und zur Einführung eines vorübergehenden Schutzes. https://data.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj [Zugriff: 5.11.2023].
- Seukwa, Louis Henri (2018): Handlungsfähigkeit und Heteronomie – eine kompetenztheoretische Perspektive auf fluchtmigrationsbedingte Bildungsdiskontinuitäten. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–221.
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Henri Louis (2018): Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–157
- Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft. Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiographie. In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 2/2016, S. 19–33.
- Schwendowius, Dorothee/Terstegen, Saskia (2021): Teachers' Constructions of students' (forced) migration biographies – analyses in German and US-American schools. In: Heidrich, Lydia/Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin/Shure, Saphira (Hrsg.): *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Bremen, S. 211–221.
- Strauss, Anselm (1999): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Aufl. München: Fink.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tepecik, Ebru (2010): *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS.
- Thoma, Nadja/Langer, Phil (2022): Educational Transitions in War and Refugee Contexts: Youth Biographies in Afghanistan and Austria. In: *Social Inclusion* 10, 2, S. 302–312.
- Vogel, Dita/Dittmer, Torben (2019): *Migration von Kindern und Jugendlichen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Hinweise auf transnationale Mobilität*. Bremen: Universität Bremen TraMiS-Arbeitspapier 1.

- Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (2021): Transnationally mobile students and the 'grammar' of schooling. In: Heidrich, Lydia/Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS, S. 142–154.

„Ich hätte zwei Jahre verloren, wenn ich weitergemacht hätte“: Bildungsentscheidungen und die Herstellung von (Dis-)Kontinuitäten im Kontext transnationaler Bildungsbiographien

Matthias Wagner & Julie A. Panagiotopoulou

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund des Tagungsthemas „Ungewisse Zukünfte“ auf die bildungsbiographischen Erfahrungen zweier neu zugewanderter Schüler:innen eingegangen, die ihren ‚Seiteneinstieg‘ in das deutsche Bildungssystem als Verlust von Bildungschancen sowie von (Lebens-)Zeit und als Gefährdung ihrer bisherigen Bildungs- und Zukunftspläne deuten. Wie einschlägige Forschungsarbeiten der letzten Jahre aufgezeigt haben, ist diese Einschätzung seitens der Biograph:innen im Hinblick auf ihre ungewisse Bildungszukunft im Rahmen des deutschen Bildungssystems realitätsnah, da solche zeitlichen „Diskontinuitäten“ mit institutioneller Diskriminierung einhergehen (vgl. Massumi 2019). Die Bildungswege von ‚Seiteneinsteiger:innen‘ werden nämlich seit vielen Jahren im mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem stark präformiert. Dies erfolgt durch ihre systematische Adressierung als „Hauptschüler:innen“ und ihren Ausschluss „aus den höheren Bildungsgängen“ (Emmerich et al. 2020: 144; vgl. auch Diehm/Radtke 1999). Im Rahmen der in unserem Beitrag thematisierten transnationalen Bildungsbiographien bestand jedoch seitens der Biograph:innen die Möglichkeit, das deutsche Bildungssystem rechtzeitig zu verlassen, um mit dieser „Bildungsentscheidung“ (Dausien 2014) *zeitliche Kontinuität und neue Bildungschancen (wieder-)herzustellen*.

Die zwei neu zugewanderten Jugendlichen sind mit ihren Familien im Rahmen einer „ökonomisch erzwungene[n] (Trans-)Migration“ (Wischmann/Liesner 2020: 197) in Folge der Finanzkrise aus Griechenland nach Deutschland migriert und besuchten zum Zeitpunkt des Interviews eine staatlich anerkannte

ausländische Ergänzungsschule in NRW.¹ Die Griechische Ergänzungsschule (GES) untersteht dem griechischen Bildungsministerium, führt ihre Schüler:innen zum griechischen Abitur und ermöglicht somit die Aufnahme eines Studiums in Griechenland. Aus Griechenland neu zugewanderten Schüler:innen stehen hiermit – so unsere bereits an anderer Stelle formulierte These (vgl. Panagiotopoulou/Wagner 2025 i.E.) – im Vergleich zu anderen Gruppen neu zugewanderter Schüler:innen (siehe 2.) *exklusive* „Gelegenheitsstrukturen“ (Schwendowius 2016: 31) zur Verfügung, die zur Konstruktion *transnational* und *auf akademische Bildung ausgerichteter Bildungsbiographien* nutzbar gemacht werden können. So konnte im Rahmen erster Analysen rekonstruiert werden, dass diese Kinder und Jugendlichen als Reaktion auf mit dem Seiteneinstieg in das deutsche Bildungssystem verbundene Exklusionserfahrungen das deutsche Bildungssystem zu Gunsten einer erneuten *Inklusion in das griechische Bildungssystem* verließen: Diese in Deutschland getroffene, jedoch *transnational ausgerichtete Bildungsentscheidung* wurde von uns als *freiwillige Exklusion/Inklusion zwischen zwei nationalen Bildungssystemen* konzeptualisiert (vgl. Wagner/Panagiotopoulou 2023; Panagiotopoulou/Wagner/Gashi 2025).

Im Rahmen dieses Beitrags fokussieren wir daher u.a. die Fragen, wie bei der Genese dieser Bildungsentscheidung Wissen über Exklusionsmechanismen des deutschen Bildungssystems aufgerufen und nutzbar gemacht wird und woher die Biograph:innen über dieses Wissen verfügen. Im Folgenden sollen neben einer Skizzierung des Projekts die bereits vorliegenden Ergebnisse im Kontext erziehungswissenschaftlicher Debatten zu sogenannten Seiteneinsteiger:innen verortet sowie die Bedeutung der Griechischen Ergänzungsschulen in Deutschland erläutert werden (2.). Dabei erhebt die Darstellung keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigt Anknüpfungspunkte auf, die in der anschließenden Analyse (3.) anhand von Auszügen aus den biographischen Erzählungen der beiden Jugendlichen mit den Pseudonymen² Isabella (3.1) und Walerian (3.2) für das Konzept der *freiwilligen Exklusion/Inklusion* fruchtbar gemacht werden sollen. Der Beitrag schließt mit einem vorläufigen Fazit und einem Ausblick auf weiterführenden Forschungsbedarf, der sich aus den bisherigen Ergebnissen ableiten lässt (4.).

1 Die Interviewdaten sind im Kontext des laufenden Projektes „Transnationale Bildungsbiographien von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zwischen Griechenland und Deutschland (TrEdBio)“ der Universität zu Köln erhoben worden.

2 Die Interviews wurden vollständig anonymisiert, bei den im Text verwendeten Orts- und Personennamen handelt es sich um Pseudonyme.

2 Das Projekt TrEdBio: Fragestellung(en), theoretische Verortungen und erste Ergebnisse

Im Rahmen des TrEdBio-Projektes sollen Biographisierungspraktiken neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher rekonstruiert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf ihrem bildungs- und sprachbiographischen Kapital (Thoma 2018), ihren eigenen sowie familialen „Bildungsentscheidungen“ (Dausien 2014) und dem (familialen) Bestreben, transnationale und soziale Mobilität mittels einer akademischen Bildung zu realisieren. Die Datengrundlage des Projekts stellen narrative Interviews dar, die mittels einer „geschlossene[n] Erzählaufforderung“ (Rosenthal 2005: 144) mit thematischem Fokus die transnationalen Bildungsbiographien der (jungen) Biograph:innen adressieren.³ Im Anschluss an jüngere methodologische Debatten über die Potenziale der Kombination „autobiographisch-narrative[r]“ und „themenzentrierte[r] Interviews“ mit Kindern und Jugendlichen (z.B. Klika 2018: 306) wurde anstelle eines rein erzählgenerierenden Nachfrageteils eine dialogische Interviewführung verwendet, um gezielt Themen ansprechen zu können, über die in der Interviewsituation möglicherweise nicht ohne weiteres gesprochen würde. Dazu zählen die *sozioökonomische Prekarisierung der Familien in Griechenland* und die damit verbundene *erzwungene Familienmigration nach Deutschland* oder (*eigene*) *Zukunfts- und Rückkehrpläne* und damit verbundene *Bildungs- und Berufsziele der Neuzugewanderten*. Unter Berücksichtigung methodologischer Maximen einer machtkritischen, mehrsprachigen Migrationsforschung (Uçan 2019) wurden die Interviews bisher hauptsächlich auf Griechisch, aber auch translingual (z.B. Griechisch-Deutsch) geführt, um damit (potentiellen) Sprachbarrieren entgegenzuwirken.⁴ Im Anschluss wurden die transkribierten Interviewdaten ins Deutsche übersetzt und von einem deutsch-griechischsprachigen Team in Anlehnung an die konstruktivistische

- 3 Diese wurde auf Griechisch formuliert und ist wie folgt ins Deutsche zu übersetzen: „Wie du bereits weißt, sind wir besonders an deiner Bildungsbiographie interessiert, an deinen Erfahrungen in Bildungseinrichtungen, beginnend mit deinem ersten Kontakt, an den du dich vielleicht erinnerst, als du den Kindergarten oder die Schule besucht hast. Wir sind an all deinen bisherigen Erfahrungen interessiert, in Griechenland, aber auch in Deutschland und natürlich in anderen Ländern, wenn du anderswo gelebt hast. Du kannst mir erzählen, was du willst, beginnend wie du willst und so viel wie du willst, wir haben Zeit“.
- 4 Aktuell reflektieren wir im Projektteam die mit dieser Interviewführung möglicherweise verbundene (Sprach-)Dominanz der Biographieforscher:innen unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen migrationsgesellschaftlichen Bedingungen, mit denen die Biograph:innen im Kontext ihrer transnationalen Bildungsbiographie konfrontiert waren. Hier zeigen unsere Analysen, dass insbesondere für die Gruppe der „onward migrants“ (Ahrens/King 2023) u.a. als Sprecher:innen in Griechenland marginalisierter Sprachen (wie z.B. Albanisch) das Sprechen der griechischen Sprache auch mit Diskriminierungserfahrungen im griechischen Bildungssystem verbunden ist (vgl. hierzu Panagiotopoulou/Wagner/Gashi 2025).

GT-Methodologie nach Charmaz (2014) ausgewertet. Das heißt, die Auswertung des Interviewmaterials erfolgt durch offenes und fokussiertes Kodieren (vgl. Charmaz 2014: 138) sowie durch das Verfassen von Memos zu den sich entwickelnden theoretischen Konzepten (vgl. ebd.: 181). Als ein zentrales Konzept stellt sich nach bisherigem Stand der Analyse das mit der Schulwahl der GES zusammenhängende Konzept der *freiwilligen Exklusion* dar: Wie unsere Analyseergebnisse gezeigt haben, sehen sich die Biograph:innen beim sogenannten Seiteneinstieg in das sprachpolitisch monolingual organisierte deutsche Bildungssystem – insbesondere in den sogenannten Vorbereitungsklassen – von einem Großteil ihres sprachlichen Repertoires abgeschnitten und nahezu ausschließlich als nicht-deutschsprachige Schüler:innen adressiert. So konnte in diesem Zusammenhang rekonstruiert werden, dass die Biograph:innen die Beschulung in Vorbereitungsklassen als *Unterbrechung ihrer Bildungsbiographie* bzw. als *Phase des fachlichen (Lern-)Stillstands* wahrnehmen (vgl. Panagiotopoulou/Wagner 2025 i.E.). Dies stellt für die Biograph:innen eine potentielle Gefährdung des bereits vor der Migration verfolgten Zukunftsentwurfs einer akademischen Bildungsbiographie dar.

Die Rekonstruktion der Perspektiven von (ehemaligen) Schüler:innen auf die Beschulung in diesen Sonderklassen stellt unseres Erachtens – bis auf Ausnahmen (etwa Massumi 2019) – immer noch ein Forschungsdesiderat dar und dies, obwohl es sogenannte Seiteneinsteiger:innen – wie Diehm und Radtke bereits vor 25 Jahren festgehalten haben – im Rahmen von Migrationsprozessen schon „immer gegeben“ hat (Diehm/Radtke 1999: 116). Dabei handelt es sich aus Sicht des Bildungssystems formal um Schüler:innen, „die vor dem Eintritt in die deutsche Schule schon [...] zur Schule gegangen sind“ (ebd.), gleichzeitig sind aber mit dem Begriff *Seiteneinsteiger:in* – wie es Khakpour festhält – auch Annahmen darüber verbunden, „was das Schulsystem als Normalfall“ im Hinblick auf „(schul-)biografische Wege“ betrachtet (Khakpour 2023: 23). Die Normalitätserwartungen scheinen sich aus der Perspektive des Bildungssystems weiterhin am „Nicht-Seiteneinsteigen“ (ebd.: 23) zu orientieren. Die daraus resultierende Praxis der Eingliederung neu zugewanderter Schüler:innen in Sonderklassen und damit verbundene Prozesse einer „exkludierenden Inklusion“ (Alpagu et al. 2019: 60) sind hinreichend kritisiert worden. So wurde in diesem Kontext die Frage gestellt, worauf Schüler:innen in Vorbereitungsklassen eigentlich vorbereitet werden (vgl. Panagiotopoulou/Knappik 2022). Mit Emmerich et al. haben wir bereits an anderer Stelle im Hinblick auf die im Rahmen unseres Projektes befragten Jugendlichen argumentiert, dass *Seiteneinsteiger:innen* „systematisch [...] als Hauptschüler*innen adressiert“ (ebd.: 140) und somit u.E. implizit auf die Exklusion aus dem Gymnasium und damit auf die Exklusion aus akademischer Bildung *vorbereitet* werden (ausführlicher: Panagiotopoulou/Wagner 2025 i.E.). Diesem *Exklusionsrisiko und der Ungewissheit* bezüglich ihrer Zukunft, die durch die ein-

getretenen *Diskontinuitäten in ihrer Bildungsbiographie* ausgelöst ist, begegnen die Biograph:innen mit dem Versuch der (*Wieder-*)*Herstellung von Bildungschancen*. Dies tun sie, indem sie sich selbst – gewissermaßen *freiwillig* – aus dem deutschen Bildungssystem zugunsten des (*Wieder-*)*Einstiegs in das griechische Bildungssystem* exkludieren. Hierbei konstruieren die Biograph:innen und ihre Familien die Griechischen Ergänzungsschulen (GES) im Rahmen der familialen Schulwahl als die für sie *richtige* Schule. Das heißt, sie verweisen auf ihre Griechischkenntnisse, die ihnen überhaupt erst den Zugang zum Bildungsraum der GES in Deutschland und damit die (*Wieder-*)*Herstellung bildungsbiographischer Kontinuität bzw. Normalität* ermöglichen. Die im deutschen Bildungskontext als *Migrationssprache* diskreditierte griechische Sprache ist im Kontext der GES die dominante Unterrichtssprache, deren Beherrschung Voraussetzung für den Erhalt eines Studienplatzes (zunächst in Griechenland) ist (vgl. Panagiotopoulou/Wagner/Gashi 2025: 185). Die Biograph:innen – so unsere These – verfolgen mit dieser Schulwahl eine *Bildungsstrategie*, die bereits seit der Generation der sogenannten griechischen Gastarbeiter:innen eine Möglichkeit für (neu) zugewanderte Kinder darstellt, über den Erwerb des griechischen Abiturs Bildungsaufstiege zu vollziehen (vgl. Siouti 2013). Eingangs haben wir argumentiert, dass sich aus Griechenland Zugewanderte im Vergleich zu anderen Gruppen marginalisierter Schüler:innen, für die es keinen „Ausweg aus dem deutschen Bildungssystem“ gibt, in einer besonderen Lage befinden (Panagiotopoulou/Wagner 2025 i.E.). Jedoch scheinen auch andere „durch das hiesige Bildungssystem benachteiligte Gruppe[n] [...], deren Vertrauen in die Institutionen erschüttert“ ist (Geier/Frank 2018: 305), zu versuchen, durch Schulgründungen die institutionellen Bedingungen – und damit die Präformierung von Bildungswegen – dahingehend zu verändern, dass *exklusive* Bildungsangebote bzw. -räume geschaffen werden, die ihren Kindern Schutz vor (institutionellen) Diskriminierungen bieten und innerhalb derer die – insbesondere sprachlichen – Kompetenzen ihrer Kinder nutzbar gemacht werden können (vgl. Geier/Frank 2018: 310). So weisen Analysen von Interviews mit Schüler:innen, Eltern und Gründer:innen privater Ersatzschulen (vgl. Geier/Frank 2018; 2021), die sich vorwiegend an türkischsprachige Schüler:innen richten, auf den Versuch hin, „ausbleibende Bildungserfolge durch Schulgründungen als Selbsthilfe zu kompensieren“ (Geier/Frank 2018: 311).

3 Erfahrungen von In-/Exklusion: Zur Herstellung von (Dis-)Kontinuitäten in transnationalen Bildungsbiographien

Vor diesem Hintergrund möchten wir entlang zweier biographischer Interviews das Konzept der *(un-)freiwilligen Exklusion* (siehe unter 2.) auch im Hinblick auf bildungsbiographisches Wissen um Exklusionsrisiken sowie auf Erfahrungen mit *Inklusion* erweitern und dabei aufzeigen, dass die Biograph:innen nicht nur eigene (bildungs-)biographische In-/Exklusionserfahrungen, sondern auch über Peernetzwerke (neu) zugewanderter Schüler:innen zirkulierendes Wissen über den Seiteneinstieg in das deutsche Bildungssystem für die Genese der Entscheidung nutzen. Hierbei stützen Isabella und Walerian sich nicht nur auf die Wissensbestände und Erfahrungen von aus Griechenland Neuzugewanderten, sondern ihre Peernetzwerke schließen, wie wir im Folgenden rekonstruieren, ebenfalls Angehörige weiterer im deutschen Bildungssystem marginalisierter Gruppen ein.

3.1 *Der „Fall“ Isabella – „Ich hätte zwei Jahre verloren, wenn ich weitergemacht hätte“*

Isabella ist die Tochter einer albanienstämmigen⁵ und vor der Migration nach Deutschland in Griechenland lebenden Familie. Sie war zum Zeitpunkt der ersten Familienmigration zwei Monate alt und hat ihre bisherige Schul- bzw. Bildungslaufbahn in Griechenland absolviert. Im Alter von 15 Jahren kommt Isabella im Rahmen einer erneuten (Familien-)Migration⁶ nach Deutschland, um wieder bei ihrer Mutter zu leben, die bereits zuvor zum Zweck der Arbeitsaufnahme aus Griechenland ausgewandert ist, während Isabella zunächst bei den Großeltern in Griechenland lebte. Isabella berichtet davon, dass sie mit einer klaren *Bleibeperspektive* nach Deutschland kam, nach ihren Angaben „zum Studieren“, womit sie sich direkt zu Beginn des Interviews als eine Person positioniert, die eine akademische Bildung anstrebt. Nachdem Isabella zunächst eine Sekundarschule besucht und dort stundenweise einer internationalen Vorbereitungsklasse zugewiesen wird („IPK, und das war quasi ... du lernst die Sprache, ein paar Stunden, wenn die anderen Geschichte, Deutsch und sowas,

- 5 Der Begriff „Albanienstämmige“ wird hier verwendet, um Angehörige aller ethnischen und sprachlichen Gruppen des Staatsgebiets der Republik Albanien einzuschließen und nicht nur diejenigen, die sich als „albanisch“ positionieren.
- 6 Auch wenn Isabella die Migration nach Deutschland mit zeitlichem Abstand zu ihrer Mutter und ohne Begleitung weiterer Familienmitglieder vollzieht, steht hier die Zusammenführung der Familie im Zentrum, so dass auch diese Migrationsbewegung als Familienmigration zu deuten ist.

haben“), sucht die Familie zur Realisierung einer akademischen Bildungsbiographie Beratung „[b]eim Amt“, und Isabella wechselt nach vier Monaten mit der Unterstützung einer dortigen Mitarbeiterin aufgrund ihrer Schulleistungen in Griechenland auf ein deutsches Gymnasium, an dem sie erneut zusätzlich zum Regelunterricht in einer „extra Klasse“ Deutschunterricht erhält. Der Einstieg in die deutsche Schule gestaltet sich insofern nicht nahtlos, sondern geht einher mit der Erfahrung zeitlicher „Diskontinuität“ (Massumi 2019: 188) in Form von Zurückstufung – zunächst auf der Sekundarschule in die 9. Klassenstufe und dann bei dem erneuten Schulwechsel in die 8. Klassenstufe:

„Ich sollte eigentlich in die Zehnte kommen, aber kam in die Achte. Ich kam in eine Klasse, wo nur ausländische Kinder waren. Es war eine extra Klasse. Das wovon ich Ihnen erzählt habe, IPK⁷, was quasi [bedeutet] du lernst die Sprache, ein paar Stunden pro Tag.“ (Isabella Z. 505–507)

Entgegen Isabellas Erwartungshaltung eines nahtlosen Anschlusses an ihre bisherige Bildungsbiographie – „ich sollte eigentlich in die Zehnte kommen“ – erfährt sie einerseits einen bildungsbiographischen Bruch in Form der Rückstufungen und macht zudem Segregationserfahrungen in Form einer *unfreiwilligen Exklusion*, da sie nicht nur aus ihrer Altersgruppe ausgeschlossen wird, sondern zusätzlich in einer Klasse, „wo nur ausländische Kinder waren“, beschult wird. Worin sich diese „extra Klasse“ von Regelklassen unterscheidet, wird sogleich von Isabella spezifiziert, da die Beschulung in der „IPK“ ausschließlich dem Erwerb der deutschen Sprache dient. Sie selbst betrachtet die Rückstufung bzw. Wiederholung der Klassenstufe als eine Form der Bestrafung und als einen *sanktionierenden Zeitverlust*, welcher eine Gefährdung einer (in zeitlicher Hinsicht) *normalen* und auf akademische Bildung ausgerichteten Bildungsbiographie darstellt, wobei sie diese Einschätzung weniger auf eigene Erfahrungen als auf Wissensbestände aus biographischen Erfahrungen der Peergroup stützt:

„Weil sie zu mir sagten, Isabella, wenn du kein Deutsch lernst, dann musst du die achte Klasse oder die neunte sehr oft wiederholen. Meine Freundin, die Türkin ist, ihr Bruder, gleich alt wie ich, hat die Achte und die Neunte dreimal gemacht. Viermal glaube ich. Und das war für mich grausam. Ich sagte mir, ich habe kein Jahr bisher verloren in meinem Leben, ich habe nicht vor jetzt eins zu verlieren. Ich hätte zwei Jahre verloren, wenn ich weitergemacht hätte.“ (Isabella Z. 542–547)

Isabella erhält die Information, dass ihre Zukunftspläne in Bezug auf eine erfolgreiche Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe an einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen geknüpft sind. Somit sieht sie sich mit der Möglichkeit

7 Mit der Abkürzung IPK (anstelle von IPC oder IVK) konstruiert die Biographin hier eine translinguale, englisch-deutsche Bezeichnung („International Preparatory Class bzw. Klasse“), d.h. der Buchstabe P steht in diesem Fall für „preparatory“. Die translinguale Sprachpraxis Isabellas haben wir bereits an anderer Stelle ausführlich diskutiert (vgl. Panagiotopoulou/Wagner/Gashi 2025: 197).

eines erneuten zukünftigen Zeitverlustes und einer – potentiell mehrfachen – Wiederholung der Jahrgangsstufe konfrontiert. Diese Bedingungen sind für sie unerwartet und lassen insgesamt auf eine ungewisse Zukunft schließen. Die unspezifische Formulierung „sie [...] sagten“ lässt an dieser Stelle zunächst offen, ob diese Information von Mitschüler:innen und/oder Lehrkräften an Isabella weitergegeben wird. Im Weiteren wird jedoch deutlich, dass der Bruder einer Freundin, hier durch die Nennung der Nationalität „Türkin“ als Kind mit (familiärer) Zuwanderungsgeschichte markiert, die Jahrgangsstufen 8/9 mehrfach wiederholen musste, was von Isabella durch die vorgenommene Verwendung des Adjektivs „grausam“ als Form der Bestrafung und/oder als diskriminierende Praxis markiert wird. Das *unfreiwillige Wiederholen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse* und der damit verbundene Verlust von (Lebens-)Zeit tritt hier als zentraler Sanktionsmechanismus seitens der Institution in Erscheinung. Dass aus Isabellas Perspektive nicht nur ihre hinsichtlich der Wahrung zeitlicher Kontinuität bisher *normale* Bildungsbiographie – „ich habe kein Jahr bisher verloren“ – gefährdet wird, sondern der Zeitverlust die gesamte Biographie bedroht, wird anhand des Zusatzes „in meinem Leben“ sehr deutlich herausgestellt. Insofern lässt sich hier rekonstruieren, dass aus der Perspektive der Biographin anscheinend keine Differenzierung zwischen Bildungsbiographie und der gesamten Biographie vorgenommen wird. Zusätzlich lässt sich festhalten, dass Isabella sich hier und im Weiteren deutlich als Handelnde, als Protagonistin ihres Lebens präsentiert, die den drohenden Zeitverlust sowie die entstandene Ungewissheit im Hinblick auf ihre Zukunftspläne selbstständig – d.h. ohne Unterstützung der Institution – abzuwenden vermag. Die Möglichkeit des Scheiterns, die dieses Szenario aufzeigt, und der damit verbundene Zeitverlust wiegen für Isabella so schwer und scheinen ihr zusätzlich als so realistisch – „ich hätte zwei Jahre verloren, wenn ich weitergemacht hätte“ –, dass sie die ursprüngliche Planung ihrer Bildungsbiographie an der deutschen Schule aufgibt und an die GES wechselt. Dieser Wechsel wird von Isabella insofern als erfolgreiche Normalisierung der Bildungsbiographie dargestellt:

„Ich ging zur griechischen Schule. Ich ging zur griechischen Schule und habe kein Jahr verloren. Ich ging im März und habe direkt ganz normal Klausuren geschrieben.“ (Isabella Z. 80–83)

Im Rahmen ihrer erneuten Inklusion in das griechische Bildungssystem kann Isabella ihre Bildungsbiographie an dem Punkt fortsetzen, an dem diese durch die Familienmigration und den daraus resultierenden Wechsel des Bildungssystems unterbrochen wurde. Denn trotz der erlebten Zurückstufungen im deutschen Bildungssystem besteht Isabella, aufgrund ihres mitgebrachten Sprachkapitals (der Bildungssprache Griechisch), die an der GES durchgeführte Aufnahmeprüfung und wird in die Jahrgangsstufe 10 aufgenommen bzw. inkludiert.

3.2 *Der „Fall“ Walerian – „Es würde mich also mindestens zwei Jahre zurückwerfen, diese Sache.“*

Walerian ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und ist mit seiner Mutter und seinen Schwestern im Januar 2019 (im Alter von 16 Jahren) nach Deutschland migriert. Seine Eltern stammen aus Rumänien und sind von dort nach Griechenland ausgewandert. Walerian ist in Griechenland geboren und aufgewachsen. Er hat demnach, wie auch Isabella, seine bisherige Bildungsbiographie innerhalb des griechischen Bildungssystems erlebt. Im Folgenden sollen nun, nach den Prinzipien minimaler und maximaler Kontraste, ausgewählte Auszüge seiner biographischen Erzählung diskutiert und dabei rekonstruiert werden, wie Walerians Entscheidung zum Besuch der GES ebenfalls als eine Abwendung drohenden Zeitverlustes und damit als im Dienst der Aufrechterhaltung einer *normalen Bildungsbiographie* stehend präsentiert wird. Wie bereits Isabella greift Walerian bei der Genese dieser Bildungsentscheidung auf Wissen über Exklusionsmechanismen des deutschen Bildungssystems zurück, maximal kontrastierend zu Isabella jedoch bereits vor der Migration nach Deutschland und entsprechend ohne eigene Erfahrungen im deutschen Bildungssystem gemacht zu haben.

Auf die Frage, wie die Entscheidung zu Stande kam, sich bereits vor der Migration um eine Aufnahme an der GES zu bemühen, verweist Walerian zunächst auf Prozesse der familialen Aushandlung dieser Bildungsentscheidung:

„Um ehrlich zu sein wollte meine Mutter, dass wir auf die deutsche Schule gehen und die Sprache lernen. Etwas, das viele Kinder tun. Aber ich persönlich dachte, dass es schwieriger sein würde, sich anzupassen. [...] Naja, und im Grunde genommen wäre es für mich [...] einfacher, sich an die griechische Schule anzupassen, da es auch die Sprache ist, da es auch die Kinder sind. Griechischlehrer und so weiter.“ (Walerian Z. 61–63)

Walerian kontrastiert hier seine Perspektive mit der seiner Mutter. Diese favorisiert eine Bildungsstrategie, die auf *Anpassung über das Erlernen der dominanten Unterrichtssprache zwecks Integration* in das nationale Bildungssystem abzielt. Wir vermuten hier, dass diese Strategie auf ihre eigenen Erfahrungen im Kontext der Migration aus Rumänien nach Griechenland zurückzuführen ist.

Zudem verweist Walerian darauf, dass dies eine verbreitete bzw. übliche Entscheidung (griechenlandstämmiger) Migrant:innen darstellt: Es ist etwas, das „viele Kinder tun“. Er „persönlich“ sei jedoch zu der Einschätzung gelangt, dass eine Anpassung an das deutsche Schulsystem eine größere Barriere darstelle, was er mit seinem Nichtbeherrschen der deutschen Sprache verknüpft. Walerian wägt hier die ihm zur Verfügung stehenden (bildungs-)biographischen Möglichkeiten gegeneinander ab, wobei er sich als pragmatisch-rational entscheidender Mensch positioniert und so auch die Bildungsentscheidung begründet: Es wäre schlicht „einfacher“, sich an die griechische Schule anzupas-

sen, da er hier sprachliche Kompetenzen sowie bisherige geteilte bildungsbiographische und sprachliche *Erfahrungen mit Kindern und Lehrer:innen* nutzbar machen kann. Entgegen dem *üblichen aber schwierigen* Seiteneinstieg in das deutsche Bildungssystem favorisiert Walerian mit dem Besuch der GES also eine auf transnationale Mobilität ausgerichtete Bildungsstrategie, die darauf abzielt, das Abitur und damit den Zugang zu akademischer Bildung zu erreichen. Dadurch *korrigiert* er die von seiner Mutter favorisierte Bildungsentscheidung:

„Wenn ich also ein deutsches Abitur machen würde, hätte ich die Möglichkeit, in Deutschland zu studieren, aber der Nachteil daran wäre, dass ich viele Schuljahre verpassen würde, weil ich mit einem Besuch einer deutschen Schule [...] es würde mich also mindestens zwei Jahre zurückwerfen, diese Sache.“ (Walerian Z. 169–174)

Der Einstieg in das deutsche Bildungssystem wird von Walerian direkt mit dem Erwerb des deutschen Abiturs in Verbindung gebracht. Dies würde ihm die Perspektive auf ein Studium in Deutschland ermöglichen, was die Herstellung einer akademischen Bildungsbiographie als Walerians (bildungs-)biographisches Ziel deutlich hervortreten lässt.

Als maßgebliches Argument gegen diese Option des Wechsels in das deutsche Bildungssystem führt er an, dass dies nur mit einem *Zeitverlust* zu realisieren sei und bedeuten würde, „viele Schuljahre“ zu verpassen. „Verpassen“, so wird im Weiteren deutlich, bedeutet hier nicht den Verlust von unterrichtlichen Inhalten, sondern eine zeitliche Verschiebung des Schulabschlusses, was eine starke Orientierung an der *bildungsbiographischen Norm* (vgl. Dausien 2017) – das Abitur im Rahmen einer festgelegten Zeit zu erreichen – sichtbar werden lässt. Mit der Auswahl der deutschen Schule würde er „mindestens zwei Jahre“ zurückgeworfen werden. Der Begriff des *Zurückgeworfenseins* erscheint hier von besonderem Interesse und soll einerseits als Ausdruck der Machtlosigkeit gedeutet werden – Walerian würde gegen den eigenen Willen zurückgeworfen werden –, andererseits verweist er jedoch auf das von ihm bereits Erreichte und damit auf die bisherigen Leistungen im Rahmen seiner Bildungsbiographie. Walerian positioniert sich hier u.E. als *mündiges Subjekt*, das aufgrund eines detaillierten Wissens über die bildungsbiographischen Folgen des Seiteneinstiegs in die deutsche Schule in der Lage ist, die *richtige* Entscheidung zu treffen und die selbstbestimmte Konstruktion seiner Bildungsbiographie aufrechtzuerhalten. Offen bleibt zunächst jedoch die Frage, woher er sein Wissen über „diese Sache“ bezieht.

„Nun, generell sind viele Kinder aus Griechenland nach Deutschland gegangen und ich hatte Freunde, Freundinnen, die nach Deutschland gegangen waren und sie hatten mir davon erzählt, [...] dass ihr Bruder auf eine deutsche Schule gegangen war und im Grunde genommen, ja, er hat ein Jahr verpasst, aber er hat es geschafft, die Sprache zu lernen. Und tatsächlich etwas tun, mit seinem Leben weitermachen.“ (Walerian Z. 176–186)

Auf die Frage danach, wie er zu der Einschätzung gelange, dass ihn die Wahl der deutschen Schule „um zwei Jahre zurückwerfen“ würde, antwortet er mit dem Verweis darauf, dass „viele Kinder aus Griechenland nach Deutschland gegangen“ seien, die ihm „davon erzählt“ hätten, und verortet seine eigene Familienmigration somit zunächst im Kontext einer *überindividuellen und etablierten Migrationsbewegung*. Hier stellt sich u.E. die Frage, ob tatsächlich alle griechenlandstämmigen „Kinder“ über diese spezifischen Wissensbestände verfügen und an alle (potentiell) migrierenden „Kinder“ weitergeben oder ob es sich hierbei um Wissen einer „sowohl im Herkunfts- als auch im Zuwanderungskontext“ marginalisierten Gruppe handelt und somit als Hinweis auf eine „Transnationalisierung sozialer Ungleichheiten“ (Nowicka 2019: 124) innerhalb Europas gedeutet werden kann.

Um welche Wissensbestände es sich hierbei im Detail handelt und wie die Migrationserfahrungen der Peers genutzt werden, um nachfolgende Migrant:innen zu unterstützen, führt er im weiteren Verlauf der Erzählung aus. So erfährt er durch eine Freundin, die die griechische Schule in Frankfurt besucht hat, dass die Entscheidung, eine deutsche Schule zu besuchen, bei ihrem Bruder einen Zeitverlust von einem Jahr bedeutet habe („ein Jahr verpasst“). Dieser Zeitverlust bezieht sich laut Walerian hier auf die Zeit, die der betreffende Schüler aufwenden musste, um die deutsche Sprache zu lernen und „tatsächlich“ etwas zu „tun“. An dieser Darstellung wird deutlich, wie einschneidend dies von Walerian wahrgenommen wird. Er spricht nicht einfach davon, dass ein Jahr aufgewendet werden müsste oder es ein Jahr gedauert hat, um sich Deutschkenntnisse anzueignen, bzw. dass diese investierte Zeit mit dem Erlernen der Unterrichtssprache sinnvoll genutzt wurde. Mit der Formulierung, dass der Bruder seiner Freundin ein Jahr „verpasst“ hat, um „die Sprache zu lernen“ und „mit seinem Leben weiterzumachen“, verweist Walerian auf die Notwendigkeit einer erfolgreichen Aneignung der deutschen Sprache, gleichzeitig jedoch auch auf den mit dem Seiteneinstieg verbundenen Zeitverlust. Dieser wird nicht als gerechtfertigt, sondern als *zu hoher Preis für den erfolgreichen Einstieg bzw. für die Inklusion in das deutsche Schulsystem* bewertet. (Lebens-)Zeit wird hier als bedeutsame Ressource wahrgenommen, deren Verlust, konkret das Verpassen eines gesamten Schul- bzw. Lebensjahres, Walerian nicht riskieren kann oder will.⁸ Seine fehlende Bereitschaft, Lebenszeit zu investieren, kann möglicherweise auch vor dem Hintergrund einer ungewissen Zukunft im hochselektiven deutschen Bildungssystem erklärt werden.

8 Diese Lesart des Materials lässt sich auch vor dem Hintergrund der Analyse weiterer Interviews plausibilisieren: Der Verlust von (Lebens-)Zeit stellt ein wiederkehrendes Motiv in der Genese der hier skizzierten Bildungsentscheidung dar. So spricht – neben Isabella und Walerian – etwa auch der Biograph Alexis (vgl. auch Wagner/Panagiotopoulou 2023) davon, auf Grund mangelhaft bewerteter Leistungen im Fach Deutsch ein Jahr verloren zu haben: „Aber ich hatte ein Jahr verloren. Jetzt gehe ich in die dritte Gymnasialklasse. Weil ich ein Jahr verloren habe.“ (Alexis 38–39)

4 Fazit und Ausblick

Die Genese der transnational ausgerichteten Bildungsentscheidung zur freiwilligen Exklusion/Inklusion zwischen zwei nationalen Bildungssystemen bzw. die Entscheidung der beiden Biograph:innen, aus dem deutschen Bildungssystem *wieder auszusteigen oder erst gar nicht in das deutsche Bildungssystem einzusteigen*, zielt darauf ab, ihren jeweiligen, bereits vor der Migration bestehenden Zukunftsentwurf zu sichern: Dieser besteht darin, transnationale und soziale Mobilität mithilfe von akademischer Bildung zu erreichen und damit die – für sie durch das mehrgliedrige deutsche Bildungssystem präformierte – ungewisse Zukunft weniger ungewiss zu gestalten. Diese komplexe Entscheidung, die „im Spannungsverhältnis von Schule, Familie [und] Peers getroffen“ wird (Labede/Thiersch 2014: 70), steht also auch in Zusammenhang mit dem Wissen über Mechanismen und Folgen „exkludierender Inklusion“ (Alpagu et al. 2019: 60) neu zugewanderter Schüler:innen, von denen sich Isabella und Walerian (potentiell) betroffen sehen. Von besonderem Interesse erscheint hierbei, dass dieses Wissen einerseits aus eigenen Exklusionserfahrungen (Isabella) sowie andererseits aus den Erfahrungen weiterer neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher (Walerian) abgeleitet werden kann und somit auch die Antizipation von Exklusionserfahrungen eine biographische Handlungsorientierung darzustellen scheint. Insbesondere der in beiden biographischen Erzählungen thematisierte Verlust von (Lebens-)Zeit, der mit einer formalen Inklusion in die deutsche Schule einhergehen würde, gefährdet aus Sicht der Biograph:innen die Hervorbringung einer *kontinuierlichen* und somit *normalen* Bildungsbiographie.

Vor dem Hintergrund der in Deutschland zunehmend wahrnehmbaren Verflechtung zwischen sozioökonomischem Status und Bildungsbenachteiligung erscheint es erforderlich, die Exklusionserfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext formal inklusiver Bildungsinstitutionen zu erforschen (vgl. Hackbarth et al. 2024). Darüber hinaus scheint die Perspektive der „räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen“ (Dis-)Kontinuitäten (Hensel 2021: 288) zur Analyse transnationaler Bildungsbiographien bisher in der biographischen Bildungsforschung wenig vertreten (vgl. ebd.: 279), bietet sich jedoch nach Hensel an, um „strukturelle und institutionelle Bedingungen“ (ebd.: 277) von Bildungsbiographien in den Blick zu nehmen. Zurzeit liegen einzelne Arbeiten vor, die auf die Bedeutung jener Perspektive – auch im Kontext von Neuzuwanderung – hinweisen (Schroeder/Seukwa 2018; Massumi 2019; Hensel 2021; Khakpour 2023). Zwei Punkte scheinen hier von Bedeutung: Erstens unterliegt die Bewertung von (Dis-)Kontinuitäten innerhalb von Bildungsbiographien den „durch die organisatorische und programmatische Ablaufstruktur des Schulsystem[s] produzierten“ Normalitätserwartungen. Diese orientieren sich an Normen der „räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Kontinuität“, die

jedoch insbesondere mit prekären Biographien im Widerspruch stehen bzw. stehen können (Hensel 2021: 288). Dies ist etwa im Kontext von Migration der Fall, da in „Nationalgesellschaften [...] stillschweigend davon ausgegangen [wird], dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein einziges Bildungssystem – nämlich das des Landes der Geburt – durchlaufen“ (Schroeder/Seukwa 2018: 141). Zweitens wird darauf hingewiesen, „dass Diskontinuität nicht nur durch die Individuen, sondern auch durch die Institutionen erzeugt werden kann“ (Hensel 2021: 288). So hält etwa Massumi fest, dass sich zeitliche Diskontinuitäten beim (Seiten-)Einstieg in das deutsche Schulsystem nach der Migration auf schulstrukturelle Abläufe und/oder aufenthaltsrechtliche Bestimmungen zurückführen lassen (vgl. Massumi 2019: 188). Auch Khakpour (2023: 154) weist auf eine „Temporalisierung“ des Seiteneinstiegs hin, bei der „differenzierend die Teilnahme an schulischer Bildung“ neu zugewanderter Jugendlicher reguliert wird, so dass sie „das Warten-Müssen auf die Teilnahme an schulischer Bildung“ (ebd.: 170) als biographische Erfahrung in den „Selbstpräsentationen“ (ebd.) der von ihr befragten Jugendlichen rekonstruieren kann.

Kontinuitäten innerhalb der Bildungsbiographie lassen sich nach Schroeder und Seukwa insbesondere dann herstellen, wenn (neu) zugewanderte Schüler:innen im neuen Bildungskontext ihre mitgebrachten Kompetenzen nutzbar machen können (vgl. Schroeder/Seukwa 2018: 152). Folglich machen sie dann Anerkennungserfahrungen, wenn „Bildungsangebote, zu denen die Neuzuwandernden im Aufnahmeland Zugang haben [...] kompatibel mit den Angeboten des Herkunftslandes sind“ (ebd.: 153). Die im vorliegenden Beitrag diskutierte Entscheidung zur *freiwilligen In-/Exklusion* steht also im Dienste der (Wieder-) Herstellung einer geradlinigen, d.h. zeitlich, räumlich und inhaltlich kontinuierlichen bzw. *normalen transnationalen* Bildungsbiographie und wird von den Biograph:innen sowohl nach dem Seiteneinstieg (Isabella) als auch vor einem potentiellen Seiteneinstieg (Walerian) in das deutsche Schulsystem getroffen. Das hierbei nutzbar gemachte Wissen über schulstrukturelle Abläufe und Maßnahmen sowie über die eigene angebliche Nicht-Passung resultiert entweder aus eigenen bildungsbiographischen Erfahrungen und/oder Erfahrungen anderer *Seiteneinsteiger:innen* und stellt insofern ein konjunktives Wissen und eine biographische Ressource dar, die über transnationale Peernetzwerke potentieller *Seiteneinsteiger:innen* zirkuliert wird. Hierdurch ermöglichen sich die Biograph:innen, die im Zuge der Familienmigration entwickelten Zukunftsentwürfe einer auf akademische Bildung ausgerichteten und *normalen* Bildungsbiographie zu realisieren. Dabei scheinen mehrere Aspekte weiterführende Fragen aufzuwerfen: Einerseits scheint die Orientierung an den institutionell vorgegebenen zeitlichen Normen trotz des Wissens über die eigene Abweichung von Normalitätserwartungen der nationalstaatlich orientierten Bildungssysteme weiterhin von bildungsbiographischer Relevanz. Andererseits weisen die Analysen auf die Bedeutung von Peernetzwerken für die

Genese von Bildungsentscheidungen neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher hin. Zukünftige Analysen des Projektes sollen an diesen Punkten ansetzen und sich Fragen widmen wie:

Stellt die *freiwillige Exklusion/Inklusion* eine Bildungsstrategie (neu) zugewanderter Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten aus Griechenland dar, die durch das Vorhandensein der GES im Sinne einer exklusiven „Gelegenheitsstruktur“ (Schwendowius 2016: 31) ermöglicht wird? Oder lassen sich vergleichbare Bildungsentscheidungen auch bei anderen Gruppen (neu) zugewanderter Schüler:innen rekonstruieren, wie die Beiträge von Geier/Frank (2018; 2021) andeuten? Wie wird bei diesen Bildungsentscheidungen Wissen über Exklusionsmechanismen des deutschen Bildungssystems bereitgestellt, aufgerufen, bearbeitet und nutzbar gemacht? Welche Rolle spielen dabei (transnationale) Peernetzwerke, und wie gestalten sich diese (transnationalen) Netzwerke von (neu) zugewanderten Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Mitglieder und Strukturmuster?

Literatur

- Ahrens, Jill/King, Russel (2023): Onward Migration and Transnationalism. What Are the Interconnections?. In: Ahrens, Jill/King, Russel (Hrsg.): Onward Migration and Multi-Sited Transnationalism. Cham: Springer International Publishing, S. 1–22.
- Alpagu, Faime/Dausien, Bettina/Draxl, Anna-Katharina/Thoma, Nadja (2019): Exkludierende Inklusion – eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. In: Gouma, Assimina/Neuhold, Petra/Rechling, Daniela/Scheibelhofer, Paul (Hrsg.): Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis. Schulheft, 176/2019. Innsbruck: Studien Verlag, S. 51–63.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. London/Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 39–61.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith/Massumi, Mona (2020): Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph Pfaff, Nicolle/Rotter,

- Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 135–146.
- Geier, Thomas/Frank, Magnus (2018): *Schulreform als Selbsthilfe*. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 301–314.
- Geier, Thomas/Frank, Magnus (2021): *Schulen der Anderen? – Schulgründung als Subjektivierung in rassisierten Diskursen der Migrationsgesellschaft*. In: *Tertium Comparationis* 27, 1, S. 24–43.
- Hackbarth, Anja/Häseker, Anne/Bender, Saskia/Boger, Mai-Ahn/Bräu, Karin/Panagiotopoulou, Julie A. (Hrsg.) (2024): *Erfahrungen von Exklusion. Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hensel, Tobias (2021): *Kontinuität und Diskontinuität als begriffliche Werkzeuge für die Analyse von Bildungsverläufen*. In: Seukwa, Louis Henri/Wagner, Uta (Hrsg.): *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit. Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie*, Bd. 8. Berlin u.a.: Peter Lang, S. 277–292.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klika, Dorle (2018): *Biographie und Jugend*. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–313.
- Labele, Julia/Thiersch, Sven (2014): *Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidung*. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–84.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. *Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie*, Bd. 7. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Nowicka, Magdalena (2019): *Transnationalismus*. Studienkurs Soziologie. Baden-Baden: Nomos.
- Panagiotopoulou, Julie A./Knappik, M (2022): „Hast du gerade Englisch geredet?“. *Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen*. In: *Leseräume 8, Themenheft: Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft*. [https://leseraeume.de/?page_id=1110].
- Panagiotopoulou, Julie A./Wagner, Matthias/Gashi, Egzona (2025): „Es wird schwer sein, hier zu studieren“ – *Transnationale Bildungsbiographien neu zugewanderter mehrsprachiger Schüler*innen im Spannungsfeld von Exklusion und Exklusivität*. In: Panagiotopoulou, Julie A./Reuter, Julia (Hrsg.): *Exklusive Bildungsbiographien. Biographische Praxis zwischen Exklusion und Exklusivität*. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 23, 2 S. 182–206.
- Panagiotopoulou, Julie A./Wagner, Matthias (2025 i.E.): „[...] in den Fächern gab es eigentlich keine Fortschritte, ich glaube, es nennt sich ‚Vorbereitungsklasse‘“. *Erfahrungen neu zugewanderter Schüler:innen mit institutioneller Diskriminierung*

- beim Übergang in das deutsche Bildungssystem. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM).
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2018): Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz, S. 141–157.
- Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft – Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiographie. In: Haushalt in Bildung & Forschung 5, 2, S. 19–34.
- Siouti, Irini (2013): Transnationale Biographien: Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Uçan, Yasemin (2019): Sprachen und Sprechen in der qualitativen Migrations- und Fluchtforschung. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–139.
- Wagner, Matthias/Panagiotopoulou, Julie A. (2023): Zur (Wieder-)Herstellung von Bildungschancen für die jüngere Generation: Bildungsentscheidungen und die Konstruktion der ‚richtigen‘ Schulwahl aus der Sicht nichtprivilegierter Mütter. In: Boesken, Gesine/Krämer, Astrid/Matthiesen, Tatiana/Panagiotopoulou, Julie A./Springob, Jan (Hrsg.): Zukunft Bildungschancen. Münster: Waxmann, S. 31–43.
- Wischmann, Anke/Liesner, Andrea (2020): Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 195–206.

V. Methodologische Reflexionen zur
Bildungs- und Biographieforschung
angesichts gesellschaftlicher
Transformationen und ungewisser
Zukünfte

Biografisierung in sozio-medialen Konstellationen. Skizze eines methodologischen Zugangs zum Biografischen im Horizont digitaler Transformation

Patrick Bettinger & Michaela Kramer

1 Einleitung

Stellt man die Frage nach gesellschaftlichen Umbrüchen der jüngeren Vergangenheit, führt im Grunde kein Weg am Themenfeld der digitalen Transformation vorbei. Egal ob von der ‚Diagnose‘ einer digitalen Transformation (Schrape 2021), einer sich schubhaft vollziehenden, tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2018) oder einer postdigitalen Gesellschaft (Cramer 2014) die Rede ist – bei allen Unterschieden der jeweiligen zeitdiagnostischen Ansätze verbindet die Konzepte die Einsicht, dass sich in den vergangenen Jahren bedeutsame gesellschaftliche Veränderungen vollzogen haben (bzw. je nach Perspektive sich immer noch vollziehen), bei denen digitale Technologien in ihrer Verzahnung mit sozio-kulturellen Prozessen in den verschiedensten gesellschaftlichen Teilbereichen auf kollektiver und individueller Ebene eine zentrale Rolle spielen. Diese Entwicklung hat für die qualitative Bildungs- und Biografieforschung Relevanz, indem sich Lebensrealitäten im Zuge der rapiden Verbreitung digital-medialer Infrastrukturen, Plattformen und Anwendungen zum Teil ganz offensichtlich, aber gelegentlich auch auf subtile Art und Weise, verändern. Aus biografiethoretischer und -analytischer Sicht stellt sich die Frage, wie die Wahrnehmung von Selbst und Welt sowie die Erfahrung und die Erinnerung (ebenso wie das Vergessen) geprägt werden. Engel, Jörisen und Schreiber (2024: 83) fassen einen spezifischen Aspekt dieser Veränderung wie folgt zusammen: „Temporale und räumliche Aspekte digitaler Medialität sind polylokal und polychron; sie sind mit linearen (Lebens-)Zeitvorstellungen europäisch-westlicher Prägung nicht umstandslos vereinbar.“ Insofern sind Zeitdiagnosen, wie sie etwa Schumacher (2019) mit Blick auf Ansätze zusammenträgt, welche von veränderten Temporalität(swahrnehmung)en in Anbetracht digital-medialer Entwicklungen ausgehen und insbesondere die Frage einer zunehmenden Gegenwartsfixierung adressieren (u.a. Rushkoff 2013), von besonderer Relevanz für Fragen der Biografisierung. Die

mit diesen Transformationen einhergehenden Praktiken betreffen nicht nur das Erleben in actu, sondern auch Prozesse der (biografischen) Artikulation, die dementsprechend neue Temporalitätslogiken aufgreifen und reifizieren.

Im Horizont dieser Entwicklungen werden seit einiger Zeit Konzepte diskutiert, welche die sozio-mediale Relationalität biografischer Subjektivierung in den Vordergrund rücken (Bettinger 2021; Engel/Jörissen/Schreiber 2024) und hierbei zunehmend von der Fokussierung auf sprachlich-narrative Artikulationen von Einzelpersonen zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung verteilter agency absehen, die überhaupt erst als Voraussetzung gelten kann, um über die gegebenen Modalitäten einen kohärenten Sinnzusammenhang zum Ausdruck bringen zu können. Als Konsequenz dieser Feststellung wird erkennbar, dass die forschungsmethodischen Zugänge der qualitativen Bildungs- und Biografieforschung eine Neubewertung und Weiterentwicklung brauchen, um den Veränderungen des Gegenstandsbereichs gerecht zu werden. In Anbetracht algorithmisierter Ko-Konstruktionen der Lebensrealitäten, welche sich in die verschiedensten Zusammenhänge des Alltags eingeschrieben haben (Seyfert/Roberge 2017), lässt sich einwenden, inwiefern gegenwärtige Formen der Subjektivierung überhaupt noch ohne Einbezug digital-medialer Bedingungsfaktoren nachvollzogen werden können (Bettinger 2017; Schröder/Assmusen 2022). Nimmt man die These ernst, dass anthropologische Fragen per se mit Fragen nach den jeweiligen Medialitäten verwoben sind (Jörissen 2014) und jene gegenwärtig unter anderem durch neue epistemische Akteure – wie etwa generative KI – geprägt sind, so wird deutlich, dass auch Fragen nach der Konstitution des Biografischen hiervon nicht unberührt bleiben. Diesbezüglich sind noch viele Fragen offen, bspw. nach veränderten Formen der Biografisierung und der Prägung durch neue Varianten algorithmisch kuratierter Selbst- und Weltbezüge (Selke 2020). So lassen sich gegenwärtig einige Beispiele für eine KI-gestützte Erinnerungskultur¹ finden, die dezidiert biografische Prozesse adressieren und sowohl assistive als auch Feedback-gebende Funktionen umfassen können und – meist im Sinne einer Optimierungslogik – auf ein aktives Eingreifen des Systems in biografische Selbstthematization und -reflexion abzielen.

Die hier kurz angeschnittenen Veränderungen lassen sich unseres Erachtens insofern als method(olog)ische Krisen lesen, da sie verdeutlichen, dass die

1 Exemplarisch lassen sich Anwendungen wie ‚Papir Memory‘ (<https://www.papir.ai/memory>) sowie ‚My Life Story‘ (<https://trevattdesign.com/my-life-story-dementia-app>) nennen. Bei Papir Memory handelt es sich um ein Plugin für die schon weit verbreitete generative KI ChatGPT. Die Erweiterung verfolgt das Ziel, durch die Speicherung von persönlichen Erinnerungs-Fragmenten eine möglichst individualisierte Assistenz bei der alltäglichen Entscheidungsfindung zu bieten. Bei der Anwendung ‚My life story‘ steht die Unterstützung von demenzkranken Personen im Vordergrund, indem Texte, Bilder, Audio-Dateien oder Videos gespeichert werden können, auf deren Grundlage die App ‚life stories‘ kreiert, die als Erinnerungshilfe gedacht sind.

Bildungs- und Biografieforshung neue Konzepte benötigt, um ein angemessenes Verständnis der tiefgreifenden Veränderungsprozesse des menschlichen ‚In-der-Welt-Seins‘ erarbeiten zu können. Dieser Annahme möchten wir mit einem Ansatz begegnen, der den Spezifika digitaler Medialität gerecht werden möchte und Möglichkeiten aufzeigt, die sich wandelnden Formen der Biografisierung analytisch handhabbar zu machen. Zunächst befassen wir uns hierzu mit den Implikationen digitaler Medialität für die qualitative Bildungs- und Biografieforshung (Kapitel 2). Im Anschluss fokussiert der Beitrag Multimodalität und ‚Small Stories‘ als prägnante Merkmale digitaler Medialität (Kapitel 3). Daraufhin wird dargelegt, inwiefern ein subjektivierungsanalytischer Zugang zu biografischen Prozessen Möglichkeiten bietet, diesen Anforderungen gerecht zu werden (Kapitel 4). Abschließend wird der Blick darauf gerichtet, welche weiteren Schritte notwendig sind, um den hier nur skizzierten Ansatz weiter zu fundieren (Kapitel 5).

2 Biografiethoretische Perspektiven auf digitale Medialität

Bereits in der vor-digitalen Zeit wurden Zusammenhänge zwischen Medien und Biografien forshend in den Blick genommen und hierbei als Gegenstand sowie im Sinne einer methodischen Herausforderung perspektiviert. So gingen beispielsweise Baacke und Kolleg*innen (1990) in ihren Jugendstudien Anfang der 1990er Jahre den Potenzialen biografischer Medienforshung nach, die als ganzheitlicher und lebensweltorientierter Ansatz – gerade im Gegensatz zu demoskopischen Mediennutzungsstudien – den alltagsweltlichen und temporalen Verflechtungen von Medien und Biografien in besonderer Weise gerecht werden sollten. Hierbei wurde bereits auf die Schwierigkeit hingewiesen, routinierte Muster der Mediennutzung in der biografischen Stegreiferzählung zu erinnern und zur Sprache zu bringen; eine Schwierigkeit, die sich durch die Omnipräsenz und zugleich scheinbare ‚Unsichtbarkeit‘ der Digitalität heute um Weiten verstärkt hat. Es kristallisierte sich in der genannten und in weiteren Studien heraus, dass durch einen medienbiografischen Forschungsansatz sowohl die Rolle von Medien für Biografiekonstruktionen als auch – in umgekehrter Blickrichtung – die Relevanz biografischen Wissens für Mediensozialisation in den Fokus rücken können (Hartung 2013). Hierdurch erhielt der Ansatz in der medienpädagogischen Forschungslandschaft seinen festen Platz und wird zur Erschließung der Rolle von Medien für *Lebenslaufstrukturen* (Welchen Anteil haben Medien an den Verläufen des Lebens und deren Verarbeitung?), *Alltagsstrukturierung* (Welche Auswirkungen haben Medienvorlieben und -routinen auf die Strukturierung des Alltags?) sowie *Mediengenerationen* (Welche kollektiv geteilten Erfahrungen, Fähigkeiten und Präferenzen lassen sich auf

historische Medienentwicklungen zurückführen, die eine Generation geprägt haben?) herangezogen. Des Weiteren stehen Fragen der *Medialität des Biografischen* (In welchem Verhältnis stehen Medialität und Subjekt zueinander?) im Fokus biografischer Ansätze in der Medienpädagogik (Ganguin/Gemkow 2022). Der letztgenannte – am stärksten theoretisch ausgerichtete, im vorliegenden Beitrag fokussierte – Schwerpunkt kann als jüngste Perspektive bezeichnet werden und wurde bislang erst „schemenhaft“ (ebd.: 366) ausgearbeitet.

Mit der digitalen Transformation sind die Wechselverhältnisse zwischen medialen Strukturgefügen und Biografien komplexer geworden als in der vor-digitalen Zeit. Digitale Medialität, verstanden als „eine Mediumtheorie, die, sowohl von einzelnen Medienercheinungen als auch von bestimmten Medientypen abstrahierend, auf übergreifende Form- und Strukturaspekte fokussiert“ (Jörissen 2014: 503), bietet neue mögliche Formen der Öffentlichkeit und des Artikulierens. Die komplexitätsgesteigerten medialen Architekturen ändern damit auch die Strukturbedingungen für Biografisierung. Digitale Technologien bedeuten somit nicht nur einen weiteren Medienwechsel, sondern greifen tief in die medialen und sozialen Gefüge ein (ebd.: 511). In Anbetracht dessen steht die Erziehungswissenschaft vor der Herausforderung, dass die bisher etablierten Theorien (sowie Methoden) auf ihre Passung zu digital-medial durchdrungenen Lebensrealitäten hin geprüft werden müssen. Dass diese Passung nicht unbedingt gegeben ist, wird exemplarisch in Bezug auf Bildungstheorien deutlich. So bezeichnen Jörissen und Meyer das Verhältnis von *Bildungstheorien*, die wesentlich auf das 18. und 19. Jahrhundert zurückgehen, und *Bildungspraktiken* in digitalen Kommunikationsnetzen als einen „zunehmend offensichtlicher werdenden Mismatch“ (Jörissen/Meyer 2015: 7). Auf der einen Seite wird Bildung in der Tradition klassischer Theorien als Phänomen konzipiert, das an das Subjekt als Individuum (und vice versa) geknüpft ist, welches Transformationsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen erfährt (Koller 1999). Für die Digitalität auf der anderen Seite ist primär die Kollaboration in globalen Netzwerken konstitutiv, sodass folgerichtig soziale Prozesse als sozio-technisch (Jörissen/Meyer 2015) oder sozio-medial (Bettinger 2023) konzipiert werden. Nun ist die zitierte Beobachtung des Mismatch bereits knapp ein Jahrzehnt alt und nicht nur Gesellschaft und Kultur haben sich rasant in Richtung eines postdigitalen Zustands weiterentwickelt, sondern auch die Theoriediskurse nehmen sich vermehrt der veränderten Bedingungen und Formen der Subjektbildung an (u.a. Leineweber/Waldmann/Wunder 2023). Neuere Konturierungen von Bildung stehen den Vorstellungen eines autonom-vernunftbegabten Reflexivsubjekts zunehmend skeptisch gegenüber und wenden sich anti-essentialistischen Paradigmen zu (Bettinger/Jörissen 2022). Es kristallisiert sich heraus, dass die Betrachtung von *Relationalitäten* und die damit einhergehende Dezentrierung des Subjekts vermehrt als analytische Perspektive herangezogen wird. Relationalität wird hierbei jedoch unterschiedlich ausgelegt. So reichen die Verständnisse von einer Verwobenheit des dennoch

im Zentrum stehenden Menschen mit „Sachen und Sachverhalten in der Welt, [...] zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft“ sowie „zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Iske/Meder 2010: 22) bis hin zu einem radikaleren Verständnis, bei dem der Mensch seinen Status als individualistische Entität verliert (Bettinger 2022). Im Sinne eines ontologischen Primats der Relationalität geht der Mensch hierbei als Subjekt erst aus seinen Bezogenheiten hervor; sie gehen ihm voraus (Künkler 2014).

3 Multimodalität und ‚Small Stories‘ als method(olog)ische Herausforderungen

Wenn es um methodologische bzw. methodische Zugänge zur Biografisierung mit Blick auf sozio-mediale Konstellationen geht, ergeben sich in Anbetracht der oben skizzierten Entwicklungen zahlreiche Herausforderungen. Zwei Aspekte möchten wir an dieser Stelle in den Fokus rücken: zum einen die Notwendigkeit, über eine isolierte Einzelmedienperspektive hinauszugehen und stärker die Multimodalität einzubeziehen, und zum anderen die ins Wanken geratene Tragfähigkeit der biografischen Erzählung als lebensgeschichtliche Gesamtform zugunsten der ‚Small Stories‘ in digitalen Kontexten.

Krüger und Deppe (2023: 87) bezeichnen die Analyse der „Interdependenz-zusammenhänge zwischen erzählten Lebensgeschichten und digitalen biographischen Selbstpräsentationen“ als „eine wichtige zukünftige Herausforderung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.“ Diese Selbstpräsentationen vollziehen sich auf Plattformen, die sich bereits auf den ersten Blick als höchst multimodal charakterisieren lassen. Bilder, Texte, Töne und Videos sind aufs Engste miteinander verschränkt, was eine isolierte Betrachtung einzelner Elemente kaum legitimieren lässt. Zugleich lässt sich diese Multimodalität mit etablierten Verfahren der qualitativen Sozialforschung nicht adäquat erfassen (Schirmer et al. 2015: 13). Mit Meier (2011) wird unter dem Konzept der Multimodalität die Korrespondenz zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikation in den Blick genommen. Mit seiner sozialsemiotisch motivierten multimodalen Diskursanalyse geht es Meier um die Interpretation verschiedener Zeichentypen und deren stilistischer Gestaltung im diskursiven Kontext, wobei er einen besonderen Fokus auf Bildlichkeit legt. Gerade wenn es um Selbstpräsentationen im Digitalen geht, so kommt inzwischen der bildlichen Darstellung eine wesentliche Rolle zu. Soziale Medien sind deutlich auf das Bild ausgelegt und wenn es um biografische Prozesse des Erinnerns geht, wird Fotografien meist großes Potenzial zugesprochen. All dies ließe sich historisch gesehen recht leicht in den Anfang der 1990er Jahre proklamierten ‚pictorial turn‘ (Mitchell 2008) einordnen, mit dem eine stärkere

Hinwendung zu Methoden des Bildverstehens gefordert wurde, die auch die Biografieforschung nicht unberührt ließ (Kramer/Bettinger 2024). Zu beachten ist jedoch, dass sich Kommunikation immer mittels verschiedener Zeichensysteme realisierte (Meier 2011) und dass die beobachtete visuelle Wende nur als ein „Teilaspekt einer umfassenderen Multimodalisierung“ (Buchner 2013: 53) gesehen werden kann. Solch eine Multimodalisierung stellt Forschende vor die praktische Herausforderung, multimodale biografische Selbstzeugnisse in der ‚natürlichen‘ Software-Umgebung zu erforschen. Im Zuge der Datenauswertung gilt es verschiedene Verfahren für verschiedene Modi, Datensorten und -logiken zugrunde zu legen.

Darüber hinaus bedarf die Länge (bzw. Kürze) der lebensgeschichtlichen Erzählungen einer methodologischen Reflexion. So stehen die in autobiografisch-narrativen Interviews zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen zugrunde gelegten Großformen der Erzählung in gewisser Weise in Kontrast zu den kleinen alltäglichen Kommunikaten, die zumeist auf digitalen Plattformen vorzufinden sind. Die vielen kleinen biografischen Erzählungen, die das Leben „weitgehend unauffällig und ganz selbstverständlich begleiten“ (Engelhardt 2011: 46), sind dabei nicht ausschließlich für die Digitalität kennzeichnend. Sie können generell als die am meisten verbreitete Form alltäglicher biografischer Kommunikation angesehen werden (Fuchs-Heinritz 2009). In besonderer Weise erfüllen sie für Jugendliche wichtige Funktionen im Hinblick auf ihre Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen (Dausien/Thoma 2023; Kramer 2020a). Auch bei methodisch evozierten Erzählungen in der biografischen Forschung wird die Anregung der Artikulation kleiner Geschichten als Alternative zum autobiografisch-narrativen Interview eingesetzt. In kritischer Diskussion sogenannter ‚*Big Stories*‘, wie sie typischerweise in Interviewsituationen angeregt werden, plädiert Bamberg (2006) für die stärkere Hinwendung zu *Small Stories*, mit denen die interaktiven Settings alltäglichen biografischen Erzählens in den Fokus rücken. So konstatiert er: „In my opinion, narrative analysis that is interested in the nexus between the stories we tell and who we are has to do more than listen to what is said“ (ebd.: 75). Auch wenn die recht starre Kontrastierung und die formulierte Kritik durchaus diskutiert werden können, lässt sich mit den durchgeführten Studien zu *Small Stories* ein Weg aufzeigen, die Methodologien der biografischen Forschung weiterzudenken. Als eine der daraus resultierenden Konsequenzen kann die Veränderung der Zeitbezüge angesehen werden. Während *Big Stories* ganz klar auf die Konstruktion und sinnhafte Einordnung der Vergangenheit abzielen, weisen *Small Stories* einen stärkeren Gegenwartsbezug auf (Dausien/Thoma 2023) – beides in Synthese zukünftiger Vorstellungen.

Wie Dausien und Thoma (2023) anhand ihres Projekts mit geflüchteten Schüler*innen reflektieren, eignet sich dieser Forschungszugang vor allem (aber

nicht nur) bei einer hohen Vulnerabilität der Forschungssubjekte, einem institutionellen Rahmen, der freies Erzählen erschwert, oder wenn die Voraussetzungen zur Artikulation eigener Perspektiven bspw. aufgrund von Mehrsprachigkeit stark variieren. Durch die Verschränkung biografischer und ethnografischer Forschungsansätze gelingt es den Autorinnen, einen erweiterten analytischen Blick auf die sozialen Interaktionen einzunehmen. So sind es weniger die biografischen Erzählungen die im Fokus stehen, sondern vielmehr die interaktiven Prozesse, in denen die kleinen Narrationen hervorgebracht werden. Dies wiederum lässt sich auf die Frage der sozio-medialen Biografien und deren Erforschung sehr gut übertragen. So kennzeichnen sich digitale Kontexte in hohem Maße durch Gemeinschaftlichkeit und Vernetztheit, was unter anderem in Form gegenseitigen Referenzierens wie auch Kommentierens zum Ausdruck gebracht wird. Entgegen individualistisch gefärbten Perspektiven auf Biografie sind für das Digitale Interaktionen und Relationierung sowie insbesondere auch deren Prozesshaftigkeit kennzeichnend, was eine ethnografische Perspektive nahelegt. Zudem sind Small Stories in digital-medialen Kontexten eben multimodal: Oft sind es Reels (kurze Videos) oder Bilder mit kurzer Caption (der Text unter oder neben dem Bild), die als lebensgeschichtliche Selbstzeugnisse interpretiert werden können. Erzählt wird somit in kleinen, performativen, multimodalen Artikulationen und deren interaktiver Aushandlung in algorithmischen Netzwerkstrukturen. In seiner Betrachtung der vergangenen 100 Jahre differenziert Fuchs (2022) drei Stadien, in denen jeweils unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Quellen größtes Interesse zuteilwurde: Von Jugendtagebüchern über narrative Interviews bis hin zu Netz-Biografien. So schlussfolgert er: „Netz-Biographien‘ [...] bringen abermals das Erfordernis mit sich, biographieanalytische Verfahren anzupassen bzw. zu innovieren“ (Fuchs 2022: 338). Unseres Erachtens bieten jüngere Entwicklungen im Kontext des subjektivierungsanalytischen Forschungsprogrammes plausible Möglichkeiten, einen rahmenden methodologischen Überbau für die hier umrissenen Anforderungen zu generieren.

4 Subjektivierungsanalytische Perspektiven als Zugang zu Formen der Biografisierung unter postdigitalen Bedingungen

Unter dem Begriff der Subjektivierungsforschung formiert sich seit einiger Zeit ein Forschungsprogramm, welches im Kern der Frage nachspüren will, „wie Akteur_innen auf unterschiedliche Ordnungen eines idealen Subjekt-Seins (auch jenseits ökonomischer Appellstrukturen und Aktivierungsmuster) Bezug nehmen“ (Geimer/Amling/Bosančić 2019: 3). Gleichzeitig anknüpfend

an bestehende sozialwissenschaftliche Rezeptionen einschlägiger Arbeiten wie denen von Michel Foucault oder Judith Butler, aber jene Zugänge auch erweiternd, setzt sich die empirische Subjektivierungsforschung das Ziel, Subjektivierung nicht vereinseitigend als Analyse gesellschaftlicher Strukturen, Ordnungen und Anrufungen zu verstehen, sondern „die Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse dieser Akteur_innen methodisch-methodologisch kontrolliert in den Blick“ (ebd.: 4) zu nehmen. Zudem ließe sich ergänzen, dass – insbesondere in einer praxeologisch ausgerichteten Variante – subjektivierungsanalytische Zugänge auch Fragen des Einbezugs von Körperlichkeit und Materialität thematisieren (z.B. Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015; Rieger-Ladich 2017) und hierbei durchaus als Bindeglied zwischen sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven verstanden werden können.

Ein subjektivierungsanalytisch informiertes Verständnis der Biografieforschung wird bereits seit einiger Zeit diskutiert (z.B. bei Schäfer/Völter 2009 und Spies/Tuider 2017). Unser Vorschlag schließt hier grundsätzlich an, setzt aber im Unterschied zu den genannten Arbeiten, die vorwiegend Biografieforschung diskursanalytisch anreichern wollen (bzw. vice versa), einen anderen Akzent, der insbesondere auf eine methodische Spezifizierung hinausläuft. Während nach wie vor oftmals der klassische Weg des autobiografisch-narrativen Interviews im Zentrum biografieanalytischer Studien steht, plädieren wir für eine konsequente Verbindung von narrativen mit ethnografischen Daten (siehe u.a. auch Engel 2020; Demmer/Engel 2022) sowie eine artefaktanalytische Öffnung (Wundrak 2015). Mit diesem Zuschnitt folgen wir dem auch von Dausien (2022) erwähnten Desiderat, Biografieforschung stärker vonseiten biografisierender Praktiken her zu betrachten. Ein solcher Zugang ist insbesondere deswegen für den hier adressierten Problemzusammenhang von Interesse, da durch die (medien-)ethnographische bzw. artefaktanalytische Komponente einerseits eine Berücksichtigung nichtsprachlicher Aspekte des Biografischen und andererseits der Zugang zu Small Stories und ihrer Hervorbringung in Alltagssituationen möglich wird (Kap. 3). Exemplarisch lässt sich hier die Kommunikation auf Social Media-Plattformen nennen, auf denen (audio-)visuelle Formate und die algorithmische Kuratierung von Inhalten hohe Relevanz haben. Biografisierende Praktiken treten hier häufig in Form von Bildkommunikation auf und lassen sich nur schwer verbalisieren. Damit entziehen sie sich weitestgehend Erhebungsformen, die ausschließlich auf narrative Stegreiferzählungen setzen (Kramer 2020b). Mit einem ethnographisch angereicherten Zugang eröffnen sich Möglichkeiten, „Erzählungen und Handlungen zu vergleichen und synchrone und diachrone Perspektiven miteinander zu verbinden“ (Pape 2018: 550). Biografie wird somit sowohl von ihrer retrospektiv-narrativen als auch ihrer gegenwartsbezogen-performativen Seite her in den Blick genommen. Mit einer solchen Verknüpfung wird zudem die Berücksichtigung der spezifischen Multimodalität biografisierender Praktiken möglich. Multimodale Manifestationsformen des Biografischen lassen sich über

den ethnografischen Zugang in ihrer unmittelbaren Prozesshaftigkeit erfassen, womit die flüchtigen Ästhetisierungspraktiken des biografischen Selbstausdrucks – wie in Kapitel 3 bspw. mit Meier (2011) als Korrespondenz zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikation verstanden – analytisch einbezogen werden können.

Mit Engel, Jörissen und Schreiber (2024: 87) kann die damit verbundene Neujustierung des analytischen Blicks wie folgt beschrieben werden: „Ins Zentrum der empirischen Arbeit rücken damit ebendiese Relationierungsdynamiken und ihre Bedingungen, innerhalb derer postdigitale Biographisierungspraxen als solche überhaupt erst erkannt und gegenstandstheoretisch gefasst werden können.“ Derlei „relationale Artikulationen des Biografischen“ (Engel 2022: 209f.), wie sie auch in Form von Small Stories zutage treten, verdeutlichen die Grenzen einer ausschließlich auf narrativen Stegreiferzählungen basierenden Biografieforschung. Anstelle der Fokussierung auf die Artikulation einer Gesamtgestalt der Lebensgeschichtlichen Erzählung wird eine Berücksichtigung des fragmentalen Charakters des Biografischen wichtig. Denn biografisches Wissen artikuliert sich „auch jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen [...] und Modi der Relationierung zwischen Mensch und Ding.“ (ebd.: 210)

Wenn nicht länger die Artikulation von Lebensgeschichten Einzelner allein im Zentrum steht, sondern algorithmisch kuratierte Plattformen die Prozesse des Ins-Verhältnis-Setzens mitprägen, so braucht es einen Einbezug ebendieser bedeutsamen – oder besser gesagt bedeutungsstiftenden – Aktanten. Neben Fragen nach temporalen und räumlichen Formen der Verteiltheit dieser Prozesse sind es insbesondere die über die Zeit verteilten agentiellen Verschiebungen und Brüche im performativen ‚Wirksam-Werden‘ menschlicher und nicht-menschlicher Akteure und Aktanten, die für die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung von Interesse sind.

Ergänzend ermöglicht hier eine artefaktanalytische Perspektive wertvolle Einblicke in Manifestationsformen des Biografischen, die jenseits verbal-sprachlicher Narrationen liegen. Ansetzen lässt sich mit einer solchen Analyseheuristik sowohl in der Erzählsituation selbst, wie Wundrak (2015) darlegt, aber auch an Artefakten, in die gewissermaßen als Zeugnisse vergangener Episoden biografische Relevanz eingeschrieben wurde. Im Rahmen ethnographischer Zugänge sind Artefaktanalysen eine nicht unübliche Ergänzung (Eise-wicht 2016), die unseres Erachtens auch im Rahmen von biografieanalytischen Ethnographien zum Tragen kommen kann. Wesentlich erscheint dabei, nicht in irreführende Dualismen zurückzufallen, die ‚das Subjekt‘ dem Artefakt bzw. Objekt dichotom gegenüberstellen und damit die komplexen Relationierungsweisen, aus denen beide hervorgehen, wiederum desavouieren. Vielmehr geht es um die Erfassung sich entfaltender Formen von Agency, wobei biografieanalytisch besonders längerfristige Manifestationen sowie größere Veränderungen von Interesse sind.

Das grundlegende Erkenntnisinteresse eines solchen Vorgehens kann mit der Frage ‚Wie entfalten Mensch-Ding-Verbindungen im Kontext digitaler Medialität biografische Relevanz?‘ gefasst werden. Subjektivierungsanalytisch gewendet lässt sich dieser Zugang als *Analyse von biografischen Subjektivierungsprozessen im Sinne von Relationierungsweisen* verstehen, wobei dezidiert unterschiedliche menschliche und nicht-menschliche Entitäten in den Blick geraten. Es geht um das Nachzeichnen des Werdens und Vergehens von Bezogenheiten und Verbindungen, die sich in unterschiedlicher Form (sprachlich und nicht-sprachlich) manifestieren.

Unter Verweis auf die eingangs erwähnte postdigitale Verfasstheit unserer Lebenswelt, welche unter anderem mit einer deutlichen Verbreitung visueller Kommunikationsformen einhergeht, erscheint ein Zugang notwendig, der Biografisierungsprozesse auch jenseits möglicher Verbalisierbarkeit erfasst. Ähnlich wie Engel (2022: 209f.) ihr Anliegen mit einem Fokus auf ‚relationale Artikulationen des Biographischen‘ auf den Punkt bringt und zeigt, ‚wie sich biographisches Wissen auch jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen artikuliert und Modi der Relationierung zwischen Mensch und Ding Spuren biographischen Wissens speichern‘ (ebd.: 210), untersuchen auch Schröder und Asmussen (2022: 108) Subjektivierungsprozesse im Kontext der Postdigitalität als ‚relationale[s] Wechselspiel aus Artikulations-, Adressierungs- und Anerkennungsprozessen im Gebrauch digitaler Technologien‘. In den Blick geraten damit die vielfältigen am Subjektivierungsgeschehen beteiligten sozialen, normativen, medialen und materiellen Komponenten in ihrem ko-konstruktiven (oder möglicherweise auch ko-destruktiven) Zusammenspiel. Indem die Autoren fragen: ‚Wie aber lassen sich dann empirische Zugänge zur Medialität menschlicher Ausdruckspraktiken ermöglichen, wenn Akte der Artikulation in der Vergangenheit liegen?‘ (ebd.: 137), machen sie auf einen nicht unproblematischen Aspekt bei der Rekonstruktion der performativen Seite biografischer Prozesse aufmerksam. Zugleich besteht gerade in der Berücksichtigung der Medialität des Biografischen wiederum Potenzial, diesem Umstand zu begegnen, da sich Spuren und Fragmente des Biografischen in digitalen Datenbanken und Archiven niederschlagen und somit neue Möglichkeiten der Rekonstruktion verteilter Artikulationen möglich werden. Subjektivierende Praktiken lassen sich dann als biografisches (Re-)Konfigurationsgeschehen im Sinne einer Genese und Transformation hybrider Netzwerke verstehen (Flasche 2018), wobei nicht einfach ein unhinterfragt entitätisch gedachtes Selbst zum Ausgangspunkt gemacht wird. Stattdessen richtet sich der analytische Blick auf die Spielarten unterschiedlicher Adressierungs-, Anerkennungs- und Artikulationsformen sowie auf die Art und Weise, wie diese im Möglichkeitsraum digitaler Medialität zum Ausdruck kommen und das Bedingungsgefüge für die Entstehung bzw. Veränderung hybrider Subjektivierungsweisen schaffen.

5 Fazit und Ausblick

Der hier behandelte Sachverhalt einer Modifizierung etablierter methodischer Verfahren als Reaktion auf deutlich veränderte Konstitutionsbedingungen des Biografischen in Anbetracht einer postdigitalen Gegenwart lässt sich als Diskussionsvorschlag verstehen, der einen Impuls für weitere Konkretisierungen und Explorationen im Feld der Biografieforschung geben möchte. Wie oben gezeigt wurde, differenzieren sich gegenwärtig „Erzähl- bzw. Erinnerungstechniken“ (Selke 2020: 99) weiter aus und verändern sich, etwa in Form einer Vervielfältigung multimodaler Formen biografischer Artikulationsmöglichkeiten, aber auch, indem Algorithmen zunehmend biografische Relevanzsetzungen vornehmen (ebd.: 100). Es sind dabei besonders die nichtsprachlichen Aspekte der Biografisierung, die im hier umrissenen Zugang in den Fokus geraten und analytisch erschließbar gemacht werden sollen. Dieser Versuch lässt sich somit unter anderem als Reaktion auf vorsprachliche Reflexionsprozesse verstehen, welche im Zuge der Verbreitung digitaler Medientechnologie an Bedeutung gewonnen haben (Hartmann 2013: 38f.). Besonders die visuelle Komponente neuer Formen der Biografisierung in der Gestalt von Bildpraktiken erweist sich hierbei als bedeutsam, da diese als fest in medienkulturellen Praktiken der Gegenwart verankert gelten können. Mit der dargestellten Perspektive rückt die Performativität des Biografischen in den Fokus, wodurch sich der Zugang als Versuch verstehen lässt, *Biografisierung in sozio-medialen Praktiken* zu rekonstruieren und somit die Entstehung und Veränderung der relationalen Gefüge jenseits anthropozentrischer Perspektiven zu untersuchen. Mit dem hier entworfenen Rahmen soll folglich dem Desiderat Rechnung getragen werden, die „Verflechtungen von Mikronarrationen, nicht-linearen Temporalitäten und algorithmisierten Akteursnetzen“ (Engel/Jörissen/Schreiber 2024: 87) zu erschließen, welche elementar mit jenen Prozessen verwoben sind. Ebenso sind durch eine subjektivierungstheoretische Grundlegung macht- und herrschaftsanalytische Blickrichtungen in das methodologische Grundgerüst eingelassen, die gerade im Zeitalter des ‚digitalen Kapitalismus‘ (Niesyto 2017) von besonderer Relevanz sind, im Rahmen des Beitrags aber nicht weiter ausgearbeitet werden konnten.

Die Herausforderungen des hier beschriebenen Vorgehens liegen aber nicht nur in dem durchaus komplexen methodologischen Begründungsbedarf, der sich – wie hier dargelegt – zum Beispiel aus der Verbindung von ethnographischen Verfahren und narrativen Interviews ergibt. Auch die aufwändige forschungspraktische Umsetzung dürfte sich als herausfordernd erweisen. Nicht zuletzt muss bedacht werden, dass Ethnographie aufgrund der Situationsgebundenheit sowie der Gegenwärtigkeit der Erhebungssituation an Grenzen stößt, wenn Fragen nach vergangenen biografisierenden Praktiken auf-

kommen. Auch in der Verbindung mit narrativen Methoden der Datenerhebung lässt sich das Problem, vergangene Praktiken der Biografisierung nicht in actu erfassen zu können, nicht lösen. Nichtsdestotrotz erscheint die damit eingeschlagene Richtung vielversprechend, besonders aufgrund der Möglichkeit eines systematischen Einbezugs der bislang oft vernachlässigten Medialität biografischer Prozesse.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): *Medienwelten Jugendlicher*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bamberg, Michael (2006): *Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of “big stories” from the perspective of “small stories”*. In: Milnes, Kate/Horrocks, Christine/Roberts, Brian/Robinson, David (Hrsg.): *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts*. Huddersfield: University of Huddersfield Press, S. 63–79.
- Bettinger, Patrick (2017): *Hybride Subjektivität(en) in mediatisierten Welten als Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung*. In: *merzWissenschaft 2017*, S. 7–18.
- Bettinger, Patrick (2021): *Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung*. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, 1, S. 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>.
- Bettinger, Patrick (2022): *Medienbildung als Transformation relationaler Gefüge: Eine postanthropozentrische Skizze und ihre Tücken*. In: Zulaica y Mugica, Miguel/Zehbe, Klaus-Christian (Hrsg.): *Rhetoriken des Digitalen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 83–103. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29045-0_5_2.
- Bettinger, Patrick, & Jörissen, Benjamin (2022): *Medienbildung*. In: Sander Uwe/Gross Friederike von/Hugger Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–93.
- Bettinger, Patrick (2023): *Biografien als sozio-mediale Gefüge. Medienbildungstheoretische Überlegungen zur Relationalität biografischer Prozesse*. In: Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (Hrsg.): *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175–191.
- Buchner, Hans-Jürgen (2013): *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption*. In: Buchner, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (Hrsg.): *Interaktionale Rezeptionsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 51–82. DOI 10.1007/978-3-531-93166-1_2.
- Cramer, Florian (2014): *What Is ‘Post-Digital’? A Peer-Reviewed Journal About Post-Digital Research* 3, 1, S. 10–24. <https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068>.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2023): *„Kleine Geschichten“ als Forschungszugang. Reflexionen zum biografischen Erzählen aus einem ethnografischen Projekt mit*

- geflüchteten Schüler*innen. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 24, 1, Art. 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.1.3784>.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane (2022): Educational research in (post-)digital spaces. ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 23, 1, S. 60–66. <https://doi.org/10.3224/zqf.v23i1.06>.
- Engel, Juliane (2020): The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices. In: Ethnography and Education 15, 3, S. 377–393. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1761416>.
- Engel, Juliane (2022): „Wir haben nur unsere Geschichte und sie gehört uns nicht einmal.“ Artikulationen des Biographischen – medialitätstheoretische Grundlegung ästhetischer Praktiken der Subjektivierung. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 209–229.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin/Schreiber, Jakob (2024): Postdigitale Jugendkulturen – Zu neuen Formen der Biografisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), 1, S. 73–91.
- Engelhardt, Michael v. (2011): Narration, Biographie, Identität. In: Hartung, Olaf/Steininger, Ivo/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–61. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93478-5_3.
- Flasche, Viktoria (2018): Linkische Cyborgs – Jugendliche Selbstkonstitutionen als hybride Netzwerke. In: Tervooren, Antje/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich, S. 157–174.
- Fuchs, Thorsten (2022): Von Tagebüchern über narrative Interviews hin zu ‚Netz-Biographien‘. Die Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen für bildungstheoretische Erkenntnis im Aufbruch? In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 335–361.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ganguin, Sonja/Gemkow, Johannes (2022): Medienpädagogik und Biographische Medienforschung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–371. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_47.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15.
- Hartung, Anja (2013): Medienaneignung und Biografie: Die diachrone Perspektive auf Sinn- und Identitätsbildungsprozesse, In: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik: Festschrift für Bernd Schorb. München: kopaed, S.107–125.
- Hartmann, Frank (2013): Medien sind keine „Begriffe“. In: Engell, Lorenz/Hartmann, Frank/Voss, Christiane (Hrsg.): Körper des Denkens. Neue Positionen der Medienphilosophie. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 29–47.

- Heinze, Carsten (2018): Biographie und ihre Medialität. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 391–402. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_33.
- Hepp, Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: Reichertz, Jo/Bettmann, Richard (Hrsg.): *Kommunikation – Medien – Konstruktion: Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27–45. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Iske, Stefan/Meder, Norbert (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien. In: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Martin (Hrsg.): *Digitale Lernwelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–37. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9_2.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin (2014): Digitale Medialität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–513. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt, Medium, Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (2015): Editorial. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt, Medium, Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–17.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Kramer, Michaela (2020a): Visuelle Biografearbeit. Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos.
- Kramer, Michaela (2020b): Das Bild im Kontext. Potentiale und Grenzen medienbiografisch-praxeologischer Perspektivierung und visueller Methoden für die medienpädagogische Forschung. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. München: kopaed, S. 1–35. DOI: 10.25656/01:20591.
- Kramer Michaela/Bettinger, Patrick (2024): Bild – Bildung – Biografie. Eine synoptische Betrachtung der Bedeutung des Bildes in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Wolfgarten, Tim/Trompeta, Michalina (Hrsg.): *Bild & Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 31–54.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike (2023): Geschichte, aktuelle Situation und zukünftige Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mende, Meron (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biografearbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 77–92.
- Künkler, Tobias (2014). Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Pregel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. S. 25–44.
- Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (2023): Materialität – Digitalisierung – Bildung: neomaterialistische Perspektiven. In: Leineweber,

- Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (Hrsg.): *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 210–256. DOI: 10.25656/01:26363.
- Meise, Bianca/Meister, Dorothee M. (2011): Identität, Sozialität und Strukturen innerhalb von Social Network Sites. Theoretische und empirische Bezüge. In: Hoffmann, Dagmar/Neuß, Norbert/Thiele, Günter (Hrsg.): *Stream your life!?* Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: kopaed, S. 21–32.
- Mitchell, W. J. (2008): Pictorial Turn. In: Frank, Gustav (Hrsg.): *Bildtheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 101–135.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. *MedienPädagogik*, 27, S. 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X2>
- Pape, Elise (2018): Biographieforschung und ethnographische Beobachtungen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 549–561. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_46.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Postschalter und Dreiräder. Zur materiellen Dimension von Subjektivierungspraktiken. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Die Sache(n) der Bildung*. Paderborn: Schöningh, S. 191–211.
- Rushkoff, Douglas (2014): *Present Shock: Wenn alles jetzt passiert*. Freiburg: Orange-Press.
- Schirmer, Dominique/Sander, Nadine/Wenninger, Andreas (Hrsg.) (2015): *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Soziologische Entdeckungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5>.
- Schrape, Jan-Felix (2021): *Digitale Transformation*. Bielefeld: transcript.
- Schröder, Christian/Asmussen, Michael (2022): Artikulation, Anerkennung und Adressierung in digitalen Kontexten. Fragen und Suchen nach Subjektivationsmechanismen. In: Böhnke, Nick/Richter, Christoph/Schröder, Christian/Ide, Martina/Allert, Heidrun (Hrsg.): *Spuren digitaler Artikulationen: Interdisziplinäre Annäherungen an Soziale Medien als kultureller Bildungsraum*. Bielefeld: transcript, S. 107–138.
- Schumacher, Eckhard (2019): „Wenn alles jetzt passiert“. Gegenwartsdiagnosen nach der Digitalisierung. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 63–79.
- Selke, Stefan (2020): Der editierte Mensch. Künstliche Intelligenz als Kurator von Erinnerung. Ein postdisziplinärer Essay. In: *merzWissenschaft*, 2020, S. 99–109.
- Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hrsg.) (2017): *Algorithuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Zwischen Hoffen und Bangen: Retrospektive Darstellungen vergangener Zukunftserwartungen in narrativen Interviews

Robert Kreitz & Christiane Brand

1 Einleitung

Gesellschaftliche Transformationen, gerade wenn sie globaler Natur sind, schlagen sich – häufig indirekt und mit zeitlicher Verzögerung – in Veränderungen nieder, die einzelne Gesellschaften, gesellschaftliche Teilsysteme, Regionen, Subkulturen, soziale Welten, Professionen, Wohnquartiere, Kommunen und Familien betreffen, denen die ihnen angehörenden Individuen nicht entrinnen können. Es liegt daher nahe, anhand biographischer Erzählungen zu untersuchen, wie Strukturveränderungen auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen individuelle Lebensläufe beeinflussen und wie dies durch die Betroffenen im Rückblick wahrgenommen und eingeordnet wird. So wurden im Rahmen der „Transformationsforschung“ der 1990er Jahre, welche die politisch-gesellschaftlichen Umbrüche in den „neuen Bundesländern“ zum Gegenstand hatte, auch biographieanalytische Arbeiten vorgelegt (z.B. Müller 2006; Kreitz 2000). In diesen Arbeiten dominiert, wie in den Erzählungen, auf die sie sich empirisch stützen, erwartungsgemäß eine retrospektive Perspektive. In unserem Beitrag möchten wir jedoch den Fokus auf Darstellungen von realen oder imaginären Ereignissen legen, die relativ zum temporalen Bezugspunkt einer Erzählung in der Zukunft liegen. Insbesondere beschäftigt uns, wie die Erzählenden zurückschauen auf das, wovon sie einst – teils hoffend, teils bangend – dachten, was die Zukunft ihnen bringen würde.

Diese Wendung der Perspektive auf das Erzählen von Geschichten beruht auf der naheliegenden Vermutung, dass sich gesellschaftliche Transformationen nicht nur in den Ereigniszusammenhängen niederschlagen, auf welche die Protagonisten autobiographischer Erzählungen zurückblicken, sondern auch in den Zukunftserwartungen, welche sie zur gleichen Zeit hegten. Wenn man davon ausgeht, dass als gewiss erscheinende „Zukünfte“ von dem schwer zu erschütternden Glauben an die Stabilität sozialer Strukturen und an die Gleichförmigkeit sozialer Prozesse getragen werden, in dem die Idealitäten des „im-

mer wieder“ bzw. des „und so weiter“ in der natürlichen Einstellung des Alltagslebens (Schütz 1971: 153) zum Ausdruck kommen, dann ist Zukunftsungewissheit ein Indikator für gesellschaftliche Transformationen, welche die alltagsweltlichen Idealisierungen in Frage stellen.

Um Sequenzen in narrativen Interviews, in denen der Vergangenheit angehörende Zukunftserwartungen thematisch werden, analysieren zu können, bedarf es einer Methodik, die geeignet ist zu bestimmen, ob das erzählende Ich oder das erzählte Ich (bzw. eine andere Figur der Erzählung) auf Zukünftiges Bezug nimmt und welches der temporale Ort ist, von dem aus in die Zukunft geblickt wird (ob er in der Gegenwart des Erzählens oder in der Vergangenheit des Erzählten liegt). Zu diesem Zweck knüpfen wir an Überlegungen von Kreitz (2023) zur Notwendigkeit einer Reformulierung der erzähltheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews an, indem wir versuchen, eine Variante strukturalistischer Erzähltheorien, die Erzähltheorie von Gérard Genette (2010), auf Erzähltexte anzuwenden, wie sie im Rahmen narrativer Interviews erzeugt werden – zweifellos eine begründungsbedürftige methodische Wahl. Warum sollte man auf eine literaturwissenschaftliche Erzähltheorie zurückgreifen, wo doch mit den Arbeiten von Fritz Schütze und Werner Kallmeyer (1977) und Schütze (1987) bereits eine in den Sozialwissenschaften verankerte Erzähltheorie vorliegt? Warum sich mit einer Theorie abgeben, die sich auf fiktionale Erzählungen im Medium der Schriftsprache bezieht, wenn autobiographische Stegreiferzählungen nicht nur faktuale, sondern auch mündlich vorgetragene Texte sind, für deren Analyse es seit Labov und Waletzky (1973) einflussreicher Untersuchung eine lebendige soziolinguistische Tradition gibt?

Drei Gründe sprechen für diese Wahl: *Erstens* unterscheiden sich Erzählungen, wie sie im Rahmen narrativer Interviews generiert werden, (gerade, weil sie nicht spontan im Gespräch entstehen, sondern in Reaktion auf eine sorgfältig elaborierte Erzählaufforderung) strukturell viel weniger von literarischen Erzählungen, als gemeinhin angenommen wird, und können folglich mit denselben taxonomischen Unterscheidungen wie diese untersucht werden. *Zweitens* liefert die Erzähltheorie Genettes ein systematisch ausgearbeitetes Vokabular zur differenzierten Analyse von Zeitbeziehungen (Ordnung, Dauer, Frequenz). *Drittens* vermengt die Erzähltheorie Genettes nicht die triadische Struktur von Erzählvorgang, Erzählung und erzählter Geschichte¹ und konzentriert sich auf die Erzählung als das durch das Erzählen hervorgebrachte sprachliche Zeichen, das sich auf eine Geschichte als sein „Designat“ bezieht, dem beim faktualen Erzählen ein „Denotat“ korrespondiert (zu dieser begrifflichen Unterscheidung vgl. Morris 1988: 92–94), das nicht fiktiv ist, sondern real. Das kommt unserem Interesse an der Analyse von Zeitbezügen in lebensgeschichtlichen Erzählungen entgegen.

1 Zu dieser Begriffstriade s.u. Kapitel 3; zu Unklarheiten bezüglich der Abgrenzung von Erzählung und Geschichte in der Erzähltheorie von Kallmeyer und Schütze: vgl. Kreitz 2023: 101f.

Da in der Zukunft liegende Handlungsentwürfe dem Begriff sinnhaften Handelns bei Alfred Schütz zugrunde liegen, werfen wir im ersten Schritt einen Blick auf diese Theorie und an den daran anknüpfenden Ansatz von Kallmeyer und Schütze zur Analyse des autobiographischen Stegreiferzählens (Kapitel 2). Danach wird gezeigt, wie sich die im Rahmen von Genettes strukturalistischer Erzähltheorie entwickelten Kategorien zur Analyse temporaler Beziehungen zwischen Geschichte und Erzählung auf mündliche Stegreiferzählungen übertragen lassen (Kapitel 3). Nach dieser methodischen und begrifflichen Vorbereitung stellen wir Artikulationen zurückliegender Zukunftserwartungen in narrativen Interviews vor (Kapitel 4) und ziehen abschließend ein kurzes Resümee (Kapitel 5).

Das von uns verwendete Interviewmaterial stammt aus dem Projekt „Erzählte Stadt“. Dieses Projekt hat das Ziel, anhand autobiographischer Erzählungen eines Querschnitts von Menschen, die in einer ostdeutschen Stadt (Chemnitz) seit längerer Zeit wohnen oder gewohnt haben, ein möglichst facettenreiches Bild der Stadtgesellschaft zu zeichnen. Im Zusammenhang mit dem Projekt stehen zudem Überlegungen zur Weiterentwicklung der Methodik der erzähltheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews (Projektgruppe „Erzählte Stadt“ in Vorbereitung).

2 Zur Einordnung des Themas retrospektiver Bezugnahmen auf Zukünftiges in narrativen Interviews

Wenn wir in retrospektiver Einstellung ein Ereignis schildern, das unserer eigenen Vergangenheit angehört, so heben wir es aus einem historischen Kontinuum heraus. Seine Schilderung unterstellt daher bereits, dass es so weitergegangen wäre wie zuvor, wenn dieses Ereignis (oder irgendein anderes) nicht eingetreten wäre, enthält also eine der Vergangenheit angehörende, kontrafaktische Zukunftserwartung. Alfred Schütz hat in seiner Analyse des Weber'schen Begriffs des sozialen Handelns herausgearbeitet, dass jede Handlung durch einen Handlungsentwurf „*modo futuri exacti*“ bestimmt ist, durch den das sich gerade vollziehende Handeln in der Reflexion des Bewusstseins auf das Erleben dieses Vollzugs als eine definite Einheit überhaupt erst konstituiert wird (vgl. Schütz 1981: 74–83 [§ 9]). Dies sei das, was Weber mit dem „subjektiven Sinn“ einer Handlung gemeint habe. Folgt man Schütz, so lässt sich eine Handlung noch nicht einmal beschreiben, ohne auf den Handlungsentwurf Bezug zu nehmen, der sie spezifiziert. Schütz greift dabei auf Überlegungen Edmund Husserls zum „inneren Zeitbewusstsein“ zurück, in denen dieser der zurückblickenden „Wiedererinnerung“ die vorausschauende „Vorerinnerung“ bzw. „vorblickende Erwartung“ gegenüberstellt: In reflexiver Einstellung „blickt“ das Bewusstsein auf ein in der Zukunft liegendes Erlebnis als eines,

das „wahrgenommen sein wird“ (Husserl 1992: 162–165 [§ 77]). Für in das Erzählen zurückliegender Ereignisse eingebettete vergangene Zukunftserwartungen folgt daraus, dass sie „Wiedererinnerungen“ an frühere „Vorerinnerungen“ sind, also Reflexionen auf frühere Reflexionen. Gleiches gilt für das autobiographische Erzählen vergangener Handlungen und Handlungspläne. Sie explizieren, was im Begriff der Handlung immer schon enthalten ist.²

In der von Kallmeyer und Schütze (1977) inaugurierten Erzähltheorie wird die Möglichkeit, auf Ereignisse hinzuweisen, die dem gerade erzählten Ereigniszusammenhang zeitlich nachgelagert sind, mit dem „retrospektiven Charakter“ des aktuell ablaufenden Erzählvorgangs erklärt. Die Rückschau ermöglichte demnach eine Übersicht über den Gang der Dinge, die aus der Perspektive der in die erzählten Abläufe involvierten Personen nicht möglich sei (eine Differenzierung, die bei Genette „Fokalisierung“ genannt wird). Dennoch dominiere in Erzählungen eine „handlungsfinale“ Perspektive (vgl. ebd.: 172). Der Vorgriff der erzählenden Instanz auf spätere Ereignisse, die außerhalb der Zeit liegen, von der gerade erzählt wird (sogenannte „Prolepsen“), ist jedoch zu unterscheiden von Zukunftserwartungen der einer Erzählung angehörenden Figuren, die ebenfalls auf etwas der erzählten Zeit Nachfolgendes verweisen (es sind deren frühere „Vorerinnerungen“), aber aus der Perspektive der erzählenden Instanz in die Zeit fallen, die sie gerade schildert.

Erinnerte Bezüge auf Zukünftiges spielen überdies in Schützes (1981) Konzeption der Prozessstrukturen des Lebenslaufs, also der jeweiligen Modalität, in der die Ereignisverkettungen von den „Biographieträgern“ erlebt werden, eine Rolle. Während bei „biographischen Wandlungsprozessen“ und der (negativen) „Verlaufskurve“ die geschilderten Erfahrungen von den zukunftsgerichteten Normalitätserwartungen abweichen, sind das „biographische Handlungsmuster“, das von einer intendierten Abfolge von Handlungsschritten getragen wird, sowie das „institutionelle Ablaufmuster“, bei dem der biographische „Fahrplan“ durch eine Institution vorgegeben wird, durch eine Erfüllung der Erwartungen geprägt. Schließlich kann es in der Gegenwart des Erzählvorgangs, insbesondere im Rahmen von Kommentaren, welche die Erzählkoda ergänzen, zu prospektiven Darstellungen („früheres Erzählen“ bei Martínez/Scheffel 2019: 74) kommen, welche sich auf die Zukunft des erzählenden Ichs beziehen. Jedoch sind derartige Entwürfe „Vorerinnerungen“ in der Gegenwart autobiographischer Erzählerinnen und Erzähler. Dass retrospektive Erzählungen auch Zukunftsbezüge enthalten, ist folglich ein bekanntes Phänomen. Allerdings ist ihr jeweiliger Status in einer Erzählung keineswegs offensichtlich.

2 Allerdings gibt es Kategorien von Handlungen, die von der Konzeption von Schütz nicht abgedeckt sind. So gibt es Handlungen, denen kein spezifisches Handeln korrespondiert (z.B. Unterlassungen), und solche, für die man „echte Weil-Motive“ (Schütz 1981: 122–130) identifizieren kann, aber kein „Um-zu-Motiv“: Wer an einer Kreuzung auf die Bremse tritt, weil die Ampel plötzlich auf Rot springt, benötigt für das regelkonforme Handeln keinen Entwurf. Zu neueren Handlungstheorien im Umkreis der Analytischen Philosophie vgl. Kreitz (2008).

3 Zeitbeziehungen in der Erzähltheorie von Gérard Genette – eine exemplarische Analyse anhand einer Passage aus einem autobiographisch-narrativen Interview

Gegenstand strukturalistischer Erzähltheorien sind vor allem literarische Erzählungen aller Art, die hinsichtlich ihrer formalen und strukturellen Merkmale untersucht werden.³ Aufgrund ihrer Systematik und der differenzierten Behandlung von Zeitbeziehungen in Erzählungen erscheint uns die Erzähltheorie von Genette (2010) besonders geeignet, ihre taxonomischen Unterscheidungen für die Analyse mündlich vorgetragener, faktualer Erzählungen, wie sie in Form von Transkripten narrativer Interviews vorliegen, zu nutzen.⁴ Beispielsweise lenkt die Unterscheidung *fiktional/faktual* die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie in narrativen Interviews Faktualität markiert wird (etwa durch Formeln wie: „Ich weiß noch“), oder auf die Frage, inwiefern die erzählende Instanz mit der zentralen Figur einer „Ich-Erzählerin“ identisch ist. Während bei einer fiktionalen Autobiographie die Instanz, welche die Geschichte erzählt, fiktiv ist (der Ich-Erzähler von *Robinson Crusoe* ist nicht identisch mit Daniel Defoe), muss diese Instanz beim faktualen Erzählen nicht erfunden werden, denn das *Ich*, das erzählt, ist *prima facie* identisch mit der Person, die vor uns sitzt, zumal im Fortschreiten des autobiographischen Erzählens das eine sich dem anderen annähert (was auch bei fiktionalen Autobiographien der Fall ist; Martínez/Scheffel 2019: 77). Jedoch hat das seine Geschichte erzählende Ich einiges von dem, was das erzählte Ich noch wusste, bereits vergessen, während es zugleich mehr weiß als jenes, welches ja nicht wissen konnte, was auf es noch zukommt. Das erzählte Ich kann dem erzählenden fremd geworden sein (vgl. Riemann 1984), dieses sich von jenem distanzieren. Obgleich daher eine referentielle Identität zwischen der autobiographischen Erzählerin und der Helden in ihrer Geschichte besteht, sind uns beide auf verschiedene Weise gegeben, denn die eine sitzt vor uns, von der anderen wissen wir nur aus der Erzählung (vgl. hierzu: Frege 1994).

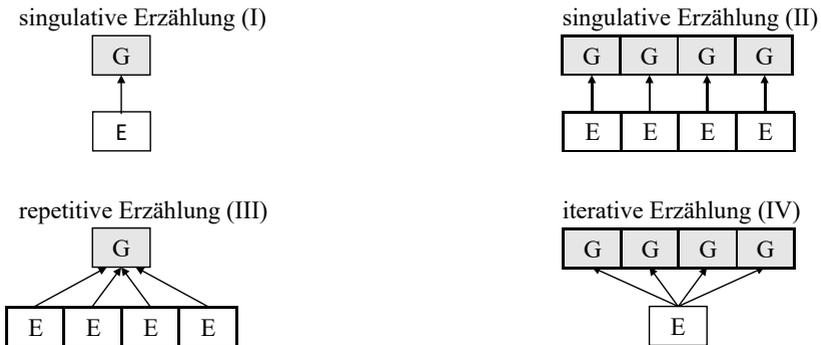
- 3 Eine Übersicht über die verschiedenen erzähltheoretischen Ansätze bieten Martínez/Scheffel (2019) und Herman/Vervaeck (2019).
- 4 Dass es sich um rein taxonomische Unterscheidungen handelt, ist ein wichtiger Unterschied der von Genette eingenommenen Perspektive auf Erzähltexte zur Erzähltheorie von Schütze. Vorstellungen wie die, dass eine Erzählung von einer sich vom „Strom der ehemaligen Erfahrungen“ treiben lassenden Erzählerin generiert werde (Schütze 1984: 78) und dass die textuelle Ordnung der Erzählung durch in der Erzählsituation wirkende „Zugzwänge des Erzählens“ gewährleistet werde, erklären die formale Geordnetheit der Erzählung. Sie sind daher nicht taxonomischer, sondern explanatorischer Art (zu dieser Unterscheidung vgl. Zettermberg 1966: 21–29).

Auch die Unterscheidung zwischen *Erzählen*, *Erzählung* und *Geschichte*, die sich in ähnlicher Form in anderen Erzähltheorien findet (vgl. Martínez/Scheffel 2019: 28), trägt zum Verständnis narrativer Interviews bei. Während bei einer Biographie (selbst wenn sie Faktualität beansprucht wie Moritz' *Anton Reiser*) der den Text produzierende Erzählvorgang weitestgehend im Dunkeln bleibt, halten wir mit dem Transkript eines narrativen Interviews nicht nur die Erzählung, sondern zugleich ein genaues Protokoll des narrativen Akts in den Händen. So können wir die genaue Zeit messen, die eine Erzählerin für die Darstellung eines Lebensabschnitts von mehreren Jahren benötigt (bei Genette ein Aspekt der „Dauer“), oder den zeitlichen Abstand bestimmen, der zwischen den Ereignissen und ihrer Erzählung liegt (bei Genette ein Aspekt der „Stimme“).

In der Erzähltheorie von Genette nimmt die Untersuchung der Zeitbeziehungen einer Erzählung, also der Anordnung, Abfolge und Einordnung der Ereignisse in der Erzählung (*Ordnung*), des Zeitraums, den die Ereignisse in der Geschichte und in ihrer erzählerischen Darstellung umfassen (*Dauer*), sowie der Häufigkeit ihres Auftretens (*Frequenz*) den größten Umfang ein (vgl. Genette 2010: 17–102). Die *Parameter der Zeitstruktur* (Ordnung, Dauer, Frequenz) sind dabei keine absoluten, sondern relationale Größen, die zeitstrukturelle Merkmale der erzählten Geschichte (*histoire*) mit korrespondierenden Merkmalen ihrer Erzählung (*discours*) in Beziehung setzen. Nachfolgend versuchen wir anhand eines kurzen Interviewausschnitts zu zeigen, dass sich die von Genette herausgearbeiteten relationalen Kategorien zur formal-strukturellen Analyse autobiographischer Stegreiferzählungen eignen. Die nachfolgenden Abbildungen veranschaulichen diese Relationen. Dabei stehen die Kästchen mit dem Buchstaben *G* für einzelne Ereignisse in der Geschichte, die mit dem Buchstaben *E* für Ereignisse in der Erzählung. Die Reihenfolge der Kästchen repräsentiert die Abfolge der Ereignisse in der Geschichte und in der Erzählung und die Pfeile zwischen beiden Reihen deuten die Relationen zwischen ihnen an.

Bei der Bestimmung des quantitativen Verhältnisses zwischen der Häufigkeit des Auftretens von Ereignissen in der Geschichte und der Erzählung unterscheidet Genette (2010: 73–102) zwischen vier grundlegenden Typen von Frequenzbeziehungen (Abbildung 1): die einfache *singulative Erzählung (I)*, in der die narrative Instanz einmal erzählt, was einmal, und die mehrfache *singulative Erzählung (II)*, in der sie n-mal darstellt, was n-mal geschah, sowie die *repetitive Erzählung (III)*, bei der ein einzelnes Ereignis mehrmals geschildert wird, und die *iterative Erzählung (IV)*, bei der ein Ereignis gleicher Art, das mehrmals stattfand, nur einmal in der Erzählung erwähnt wird (vgl. ebd.: 73–75).

Abbildung 1: Frequenz – Wiederholungsbeziehung zwischen Geschichte (G) und Erzählung (E)



Quelle: eigene Darstellung.

Auch in mündlich vorgetragene lebensgeschichtliche Erzählungen können narrative Sätze nicht nur einmal, sondern mehrmals produziert werden und ein Ereignis kann sich auf ähnliche Weise wiederholen. Betrachten wir einen Ausschnitt aus dem Interview mit Johann Jurić, das im Rahmen des Projekts „Erzählte Stadt“ geführt wurde. Johann Jurić wurde 1949, wie er sagt: „im Jahr der doppelten Staatsgründung“, geboren. Zu DDR-Zeiten wurde er degradiert (vom Schullehrer über eine Stellung als Transportarbeiter im Geflügelhandel bis hin zur Arbeitslosigkeit). Während der gesellschaftlichen Transformation 1989/1990 konnte er sich in Bürgerinitiativen einbringen und erhielt auf diesem Weg eine Anstellung bei der Stadt Chemnitz. Noch heute, über seinen Renteneintritt hinaus, arbeitet er ehrenamtlich im Kultursektor der Stadt.

Interviewausschnitt 1: Rekonstruktion historischer Sinnzusammenhänge

05	J: als ich etwas älter wurde sah ich untn dann °h	Einordnung Basiserzählung
06	eine (1.5) EISENbahn vorbeifahrn,	
07	hab die °h	
08	MITTAGSchlafzeitn oft genutzt aus dem bett raus zu gehen,	iterative Erzählung
09	und mich auf den brein fensterstock zu setzn-	
10	und zu wartn. (--)	
11	wie da eine lokomotive mit (--)	
12	LOREN dran,	
13	den begriff hab ich erst später mitbekomm, (--)	int. Prolepse 1. Ordnung
14	in die eine richtung fuhr (-) LEER?	
15	und in die andre richtung fuhr voll mit (1.5)	
16	schutt (-) ziegeln (--) putz (--) steine. °h (2.5)	
17	das war SPANNEND? (2.0)	deskriptive Pause
18	ich wusst keine zusammenhänge, (---)	
19	später hab ich dann mitbekomm-	int. Prolepse 2. Ordnung

- 20 das (--) war eine TRÜMMERbahn, (---)
21 die (--) den hausSCHUTT nach der bombardierung-
22 nach kriegsende- (--)
23 von den häusern um den 'park am olvenstedterscheid'-
24 (---) dort hats fast alle häuser weggebombt- ext. Analepse 1. Ordnung
25 äh wieder zurückschaffte °h
26 in die lehmgrubn nach altendorf
27 woraus mal der lehm für die häuser geholt wurde. ext. Analepse 2. Ordnung

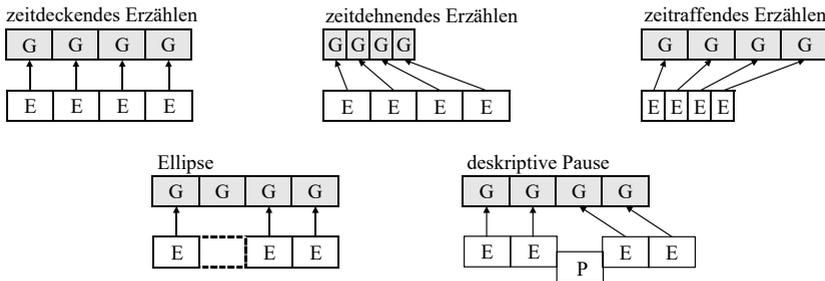
Quelle: Projekt „Erzählte Stadt“; Johann_Jurić_2019_VN1.0_chbra

In diesem Interviewausschnitt findet sich in Zeile 8 eine iterative Erzählung: Der Biographieträger schildert einmal, was häufig geschehen ist und zwar, dass er als Kind während der Mittagsschlafzeit die Lokomotiven beobachtete. Genauer gesagt, handelt es sich um eine iterative Erzählung, die „exakt determiniert“ ist (ebd.: 82), denn der temporale Ausdruck „Mittagsschlafzeiten“ verweist auf einen zeitlich begrenzten Tagesabschnitt. Zudem ist sie „unbestimmt spezifiziert“ (ebd.: 83), markiert durch das Adverb „oft“

Eine weitere Kategorie der Zeitstruktur ist die *Dauer*⁵, also das Verhältnis zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit (Genette 2010: 53–71). Die erzählte Zeit ist der Zeitraum zwischen Anfang und Abschluss einer Geschichte. Die Erzählzeit ist hingegen die Zeit, welche die narrative Instanz für ihre Erzählung benötigt. Autobiographische Erzählungen in narrativen Interviews beginnen sehr häufig mit der Geburt und reichen für gewöhnlich bis in die Gegenwart des Erzählens. Bei narrativen Interviews kann die Erzählzeit chronometrisch erfasst oder anhand der Anzahl der Transkriptzeilen bestimmt werden und erstreckt sich maximal über mehrere Stunden. Genette unterscheidet in seiner Taxonomie zwischen *zeitraffendem*, *zeitdeckendem* und *zeitdehnendem Erzählen* (Abbildung 2). Ersteres ist in narrativen Interviews die Regel: Ein Zeitabschnitt, der eine längere Zeitspanne umfasst und viele einzelne Ereignisse enthält, die allenfalls angedeutet werden, wird in kurzer Zeit (wie ein *summary*; vgl. ebd.: 59) oder sogar *elliptisch*, also unter Auslassung von Ereignissen in der Geschichte, erzählt. Nur herausgehobene Ereignisse werden in narrativen Interviews szenisch erzählt, entweder in einer Form, bei der Erzählung und erzählter Ereignisablauf sich zeitlich decken, oder in einer Form, bei der die Erzählung mehr Zeit beansprucht als die Ereignisse, die sie präsentiert. Während bei der Ellipse keine Erzählzeit auf die Ereignisse in der Geschichte verwendet wird, steht im Falle *deskriptiver Pausen* (Beschreibungen, Evaluationen und Kommentare) die erzählte Zeit still, während die Erzählzeit weiterläuft (ebd.: 62–66).

5 Genette spricht in seinem *Neuen Diskurs der Erzählung* nicht mehr von dem *Aspekt der Dauer*, sondern er fasst diese Kategorie terminologisch unter den Begriff der *Geschwindigkeit* bzw. *Geschwindigkeiten einer Erzählung*, da „wohl keine Erzählung immer dasselbe konstante Tempo hat“ (Genette 2010: 191).

Abbildung 2: Dauer – Verhältnis zwischen erzählter Zeit (G) und Erzählzeit (E)

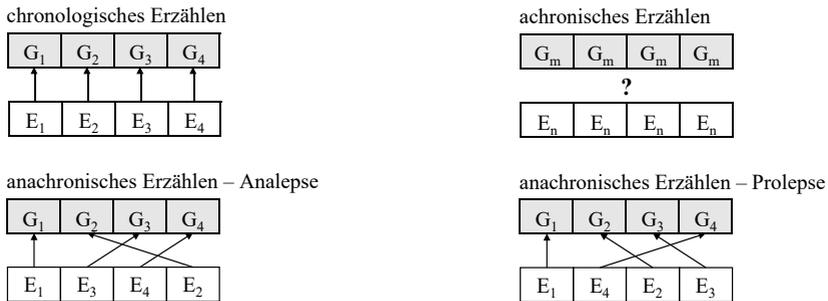


Quelle: eigene Darstellung.

Im Interviewausschnitt 1 erkennen wir folgende Phänomene der Dauer: Johann Jurićs wiederholtes Beobachten der „Trümmerbahnen“ und die Erklärungen zu dem, was er gesehen hat, verteilen sich über mehrere Wochen, Monate, vielleicht sogar Jahre. Die Erzählzeit, also der Zeitrahmen der Darstellung, nimmt etwas mehr als zwei Minuten bzw. 22 Transkriptzeilen ein. An dieser Interviewstelle liegt das zeitraffende Erzählen mit eingelagerten deskriptiven Pausen vor, wie z.B. Beschreibungen oder der Evaluation „das war spannend“ (Z. 17).

Eine weitere Kategorie der Zeitstruktur in Erzählungen ist die der *Ordnung* (Genette 2010: 17–52). Darunter versteht Genette das Verhältnis zwischen der Anordnung der Ereignisse in der Geschichte und ihrer Darstellung in der Erzählung (Abbildung 3). Das Erzählen in der Abfolge der Ereignisse – bei Schütze Ausdruck des Detaillierungszwangs (vgl. 1984: 101) – wird von Genette nicht weiter thematisiert. Ist in der Darstellung von verschiedenen Ereignissen in einer Erzählung keine zeitliche Zuordnung erkennbar, dann ist von *Achronie* die Rede (vgl. Genette 2010: 51). Liegt eine Dissonanz zwischen der Ordnung der Geschichte und der Erzählung vor, dann handelt es sich um *anachronisches Erzählen*. Nach Genette gibt es hier zwei Spielarten: die *Analepse*, die nachträgliche Erwähnung eines Ereignisses, „das innerhalb der Geschichte zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden hat“ (Genette 2010: 21), und die *Prolepse*, die ein Ereignis zeitlich vorgreifend erzählt (vgl. ebd.).

Abbildung 3: Ordnung – Verhältnis zwischen Anordnung der Ereignisse in der Geschichte (G) und der Darstellung in der Erzählung (E)



Quelle: eigene Darstellung.

Bevor beim Interviewausschnitt 1 die Ordnung innerhalb des Erzählsegmentes bestimmt werden kann, muss es in die Basiserzählung, die von der Geburt Johann Jurićs bis in die Gegenwart reicht, eingeordnet werden. Das Erzählsegment beginnt mit: „als ich etwas älter wurde“ (Z. 5) und lokalisiert das Segment temporal in der frühen Kindheit. In Zeile 13 liegt daher eine Anachronie in Form einer internen Prolepse 1. Ordnung vor, denn Jurić erwähnt, dass er die Bezeichnung „Loren“ für das, was er gerade sieht, erst zu einem späteren Zeitpunkt kennengelernt habe. „Intern“ ist diese Prolepse, da sie innerhalb der Basiserzählung liegt. Der Erzähler schaut retrospektiv einerseits auf sich als unwissendes Kind und andererseits auf sich, der erst später erfuhr, dass es sich um eine Trümmerbahn handelte.⁶ Die gleiche Gegenüberstellung findet sich in Zeile 19: In dieser internen Prolepse 2. Ordnung erfährt man von der erzählenden Instanz, dass sein früheres Ich erst im Nachgang den Begriff der „Trümmerbahn“ kennengelernt habe. Extern, also außerhalb der Basiserzählung, steht die Analepse 1. Ordnung, die in Zeile 24 eingeleitet wird, wo der Erzähler auf die Bombardierung der Häuser während des Zweiten Weltkrieges hinweist, ein Hinweis der innerhalb der Prolepse 2. Ordnung (Z. 19) steht. In Zeile 27 findet sich eine externe Analepse 2. Ordnung, die zeitlich vor der Analepse 1. Ordnung angesiedelt ist. Sie handelt von dem Ort der Gewinnung des Baumaterials der Häuser, die später im Krieg zerstört wurden. Die erzählerische Ordnung folgt in diesem Segment nicht dem Gang der Ereignisse, sondern dem Pfad des Erkennens.

Der Interviewausschnitt 1 ist mit seiner verschachtelten Struktur nicht weniger komplex als der Anfang von Homers *Ilias* oder eine Passage aus Marcel Prousts *Jean Santeuil* (vgl. Genette 2010: 19f.). Die Analyse demonstriert die Produktivität der Erzähltheorie von Genette für die strukturelle Beschreibung

6 Derartige Fälle der Kontrastierung von Erzählperspektiven diskutiert Genette (2010: 123) als Varianten „interner Fokalisierung“.

narrativer Interviews. Im nachfolgenden Kapitel werden die hier vorgestellten Kategorien genutzt, um das Geflecht von Zeitbezügen in autobiographisch-narrativen Darstellungen von Krisen, Umbrüchen und ungewissen Zukünften zu untersuchen.

4 Verunsicherung von Zukunftserwartungen in Krisenzeiten – Beispiele aus dem Interviewkorpus „Erzählte Stadt“

Der zweite Weltkrieg und seine unmittelbaren Folgen in den ersten Jahren der Nachkriegszeit sowie die weitreichenden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Transformationen auf dem Gebiet der früheren DDR nach 1989 sind die beiden gesellschaftlichen Großkrisen, von denen die von uns interviewten Personen betroffen sind. Als Kontrastfall wird eine Krise herangezogen, die ein einzelnes Individuum und seinen sozialen Nahbereich erfasst und durch eine Intervention des staatlichen Repressionsapparats der DDR ausgelöst wurde.

Im nachfolgenden Interviewausschnitt 2 berichtet Johann Jurić von seinem Freundeskreis aus dem Studium, mit dem er sich nach der Studienzeit noch regelmäßig traf.

Interviewausschnitt 2: Ungewissheit in Zeiten der gesellschaftlichen Transformation in Ostdeutschland

- 100 J: äh JA also da WAR?
101 wir hattn im freundeskreis= Einordnung in
102 =aus der studienzeit Basiserzählung
103 und äh=äh so-
104 jung erwachsenensein (-)
105 wiederholt mal n treffn, iterative Erzählung
106 so alle jahre wieder TRAFN wir uns °h
107 was SOLL denn hier noch werden,
108 hier geht ja gar nichts mehr;(2.0) Prolepse – ungewisse
109 das das was kommt- (1.5) Zukunft
110 wir uns hättm denkn könn? (1.5)
111 nein NULL- (---)
112 null. (3.0)
113 und insofern war das dann (---)
114 aufgrund dieser ANREICHERUNG gorbatschow ob gro=gro
115 aufgrund des STILLstandes °h
116 war das dann (---)
117 wie wenn die fenster weit aufgemacht werd- metaphorische Darstellung
118 I: hm der Zeit des Umbruchs
119 J: und frische LUFT reinkommt. (---)
120 °h und da n zimmer ja nich gleich auskühlt

- 121 wars ja och ne zeitlang noch n bissl kuschlich (--)
122 bis es dann ebn dann diesn wirtschaftseinbruch gab.

Quelle: Projekt „Erzählte Stadt“; Johann_Jurić_2019_VN1.0_chbra

Die Zeit der Friedlichen Revolution 1989/1990 stellt für Johann Jurić und seine Freunde eine ungewisse Zukunft dar. In den Zeilen 107–112 markiert er dies sprachlich in Form einer Prolepse (Z. 109). In den darauffolgenden Zeilen wählt er zudem eine metaphorische Darstellung der Umbruchszeit (Z. 116–121). Obwohl er davon spricht, dass sich das Zimmer durch die frische Luft nicht sofort auskühlt, fühlt sich diese Zeit für sie alle bedrohlich an, sie wussten nicht, was die Zukunft für sie bereithält – sie bangten.

Das Interview mit Jens Wagner (Interviewausschnitt 3) ist ein weiteres Beispiel dafür, wie vergangene Zukunftserwartungen in einer lebensgeschichtlichen Erzählung thematisiert werden. Der Biographieträger wurde 1966 in einem Nachbarort von Chemnitz geboren. Im Alter von vier Jahren zog er mit seinen Eltern nach Chemnitz. Heute arbeitet er als Lehrkraft für Naturwissenschaften an einer Bildungseinrichtung in Chemnitz, an deren Etablierung er in der Zeit um 1989/1990 mitwirkte. Er selbst charakterisiert sich als rededreudige, gesellige Person, weshalb er zum Leiter der „Pionierorganisation“ an seiner Polytechnischen Oberschule gewählt wurde.

Interviewausschnitt 3: Retrospektives Erkennen der eigenen Unwissenheit bezüglich möglicher Zukünfte

- | | |
|---|-------------------------------|
| 140 J: und ich hatte halt diese DREI streifen so. (-) | Einordnung in Basiserzählung |
| 141 und das war so bissl meine motivation, (-) | |
| 142 ich wollte diese drei streifen ham= | kindliche Zukunftsvorstellung |
| 143 =so bissl der <<lachend> CHEF sein; > (-) | |
| 144 was auf was ich mich da einlasse= | Unwissenheit bzgl. möglicher |
| 145 =das hab ich überhaupt gar nicht geahnt. | Zukünfte (deskriptive Pause) |
| 146 I: hm | |
| 147 J: ne? | |
| 148 ja dass ich in prinzip, | |
| 149 eine=eine richtung einschlage- (--) | |
| 150 ja die=die hätte auch gefährlich werden können- | |
| 151 ähm wenn die wende anders gewesen wäre- | |
| 152 I: hm | |
| 153 J: und war ich dann och schon irgendwie, | |
| 154 in dieser kaderschmiede son bissl gelandet bin- | |
| 155 die da war. | |
| 156 zwar immer nur in der SCHULE- | |
| 157 später nicht mehr- | Prolepse |
| 158 aber aber SCHON in dieser schulzeit- | |

Quelle: Erzählte Stadt; Jens_Wagner_2019_VN1.1_chbra

Zur Einordnung in die Basiserzählung: Jens Wagner erzählt, dass er in der 6. Klasse angefragt wurde, ob er die Position des Freundschaftsratsvorsitzenden einnehmen möchte. In den Zeilen 141–143 erläutert er sein damaliges Motiv, das Angebot anzunehmen: Er wollte eine für alle sichtbare hervorgehobene soziale Position erlangen. Anschließend (Z. 144–151) ordnet er diese Entscheidung retrospektiv ein: Er habe damals nicht um die latenten Gefahren gewusst, denen er ausgesetzt gewesen wäre, falls die „Wende“ anders verlaufen wäre. Die Zukunftsungewissheit und die mit ihr verbundenen Ängste stellen sich hier erst im Rückblick und mit dem historischen Wissen des autobiographischen Erzählers ein.

Ein Kontrastfall zu Johann Jurić ist Hans Schmitt, geboren 1941 in Chemnitz. Seinen Vater (der im Krieg ums Leben kam) lernte er nie kennen und das Haus, in dem er und seine Mutter wohnten, wurde beim Bombenangriff auf Chemnitz zerstört. Nach Abschluss der 8-klassigen Volksschule lernte er das Schlosserhandwerk und arbeitete nach mehreren Zwischenstationen für viele Jahre auf Montage zur Installation von Maschinen zur Herstellung von Garnen – zunächst innerhalb der DDR, dann in zahlreichen Ländern, was jeweils längere Abwesenheiten vom Heimatort bedeutete. Nach der „Wende“ entwickelte sich eine Veränderungsdynamik durch das Übernahmeangebot einer westdeutschen Firma, für die er zunächst leihweise in der Türkei arbeitete (Interviewausschnitt 4):

Interviewausschnitt 4: Übernahmeangebot von westdeutscher Firma

- 45 H: isch bin wieder heme von denn (.) von denn (.) eh von Orientierung
46 denn einsatz mit dor türkei ((schnalzt)) un da hab isch
47 gesacht so? is prima, un nu? Erbitten eines Handlungsentwurfs
48 NEJA (.) wenn sie (.) wenn sie möchten? <<deutlich> sie
49 können ja bei uns anfang?> probelhalber ((hustet)) da müssten Handlungsentwurf
50 sie ma mit ihm betrieb reden?
51 das=is=an=sisch=jetz=wichtisch
52 sie müssten da mit ihm betrieb reden, dass der sie
53 eventuell frei:stellt für (.) für noch ne montage? würden
54 wir sie GERN wieder nehmen-
55 neja ich sach is gudd da: fahr ich jetzt nach hause un da Reformulierung des
56 red ich jetzt ma mitn 'anlagenbau'.(--)
57 bin isch rein in 'anlagenbau' ((schnalzt)) °HH ICH SACH Handlungsentwurfs
58 HALLO isch bin wieder da (.) aber die hatten eventuell noch
59 (.) die würden mich eventuell noch mal nemm
60 I: hmhm
61 H: das (.) geht (.) nischt. Zurückweisung des Handlungsentwurfs
62 Na isch sach warum denn ne (.) isch sach basst mal off argumentative
63 NE (.) ja. isch sach bass mal off (.) ihr habt isch hab Begründung
64 jetzt die stunde zwanzisch de=mark gekrischt
65 I: hmhm
66 H: so. (-) die habt ihr verdient (.) isch hab immer nochmal
67 ne (.) isch wees nisch was hatten die (.) acht oder neun eur

- 68 I: ja ja=ja ja
69 H: oder de=mark
70 I: ja=ja
71 H: denn rest habt ihr gut gemacht ((hustet)) ihr könntet eines
72 doch oh eventuell mir en höheren stundenlohn gehm un isch alternativen
73 bleib hier Handlungsentwurfs
74 DAS geht AUCH nisch. Zurückweisung des Handlungsentwurfs
75 Ne isch sach was dn da nu:?
76 NA ENTWEDER du herst off (2.0) oder du bleibst hier für Gegenentwurf:
77 neun mark. Angebot: Entweder – Oder
78 nu isch sach da hör isch ehm OFF hier ((zieht die nase Angebotsannahme
79 hoch)) da mach mer SOFORT n aufhebungsvertrach.
80 I: hmhm
81 H: <<fassungslos> ich sach was>
82 ja SOFORT-
83 da hab isch sofort mit denn en offhebungsvertrach machen
84 müssen
85 I: hm

Quelle: „Erzählte Stadt“; Hans_Schmitt_2020_VN1.0_krero, Zeilen 4145–4185 (im Transkript Zeilen 45–85)

Die Episode ist nicht nur unter dem Aspekt der Aushandlung von Zukunftserwartungen, ihrer Distanz zur erzählten Gegenwart und ihrer Reichweite sowie der Verwandlung von Gewissheit in Ungewissheit interessant. Interessant ist auch, an welche Instanz Zukunftserwartungen adressiert werden und wer sie formuliert. Ferner kann diskutiert werden, welche Instanzen Träger einer Krise sind und wie es zu einem Krisentransfer zwischen den Instanzen kommt.

In formaler Hinsicht fällt auf, dass in diesem aus insgesamt drei Subsegmenten bestehenden Erzählsegment (von dem hier die ersten beiden Teile dokumentiert sind) Zukunftserwartungen mittels szenisch-dramatisierender Figurenrede formuliert werden. Die verschiedenen Zukunftsentwürfe liegen dabei vom temporalen Standort des erzählenden Ich aus in der Vergangenheit, vom temporalen Standort der zur erzählten Geschichte gehörenden Figuren aus jedoch in der Zukunft. Allerdings reichen die Zukunftserwartungen nicht weit über die erzählte Gegenwart hinaus und der Sprung nach vorn ist minimal.

Es ist eine Mitarbeiterin der West-Firma, welche Hans Schmitt nach seiner Rückkehr die Perspektive der Weiterbeschäftigung eröffnet und darlegt, was er dafür tun könne. Die Übernahme dieses Handlungsplans durch den Protagonisten geschieht in Form des Entwurfs konkreter Handlungsschritte. Im zweiten Subsegment befindet sich die Hauptfigur mitten in der Realisierung ihres Handlungsplans, erfährt aber, dass der Zukunftsentwurf nicht geteilt wird. Erst jetzt formuliert er einen eigenen Vorschlag. Dieser wird abgelehnt und er wird mit einem Gegenentwurf konfrontiert, der zwei einander ausschließende Optionen beinhaltet. Er wählt die zweite, die unverzüglich umgesetzt wird. Der zweite Akt des Dramas mündet in einer Situation, in der er nicht wissen konnte, ob er von dem neuen Betrieb übernommen wird. Die Dramatik

des dritten Subsegments wird dadurch bestimmt, dass er erfährt, dass der Betriebsrat seiner Einstellung erst noch zustimmen muss, und in diesem Moment ist sowohl auf der Zeitebene der Narration als auch auf der Zeitebene der erzählten Geschichte keineswegs gewiss, was die Zukunft bringen wird.

In dem Interviewausschnitt 4 fällt auf, dass Hans Schmitt vor allem als Adressat von Zukunftserwartungen anderer fungiert und allenfalls entscheidet, inwieweit er sich diese zu eigen macht. Es ist jedoch nicht er, der sie explizit formuliert. Das ist nicht nur in dieser Episode so. Sein über die Lebensspanne erkennbarer berufsbiographischer Aufstieg folgt dem Muster, sich bietende Gelegenheiten zu nutzen, insofern andere ihm einen Weg weisen. Auch hier hat er letztlich Erfolg und wird vom westdeutschen Betrieb übernommen. So ist er nur für die Dauer eines Tages mitbetroffen von der Transformationskrise in Ostdeutschland und von der Zukunftswissheit, die mit ihr einhergeht. Wer eine Krise faktisch trägt, ist insbesondere dann relevant, wenn von globalen oder gesamtgesellschaftlichen Krisen die Rede ist. Der westdeutsche Betrieb ist erkennbar nicht betroffen. Obgleich im Interviewauszug unthematisch, ist es der ostdeutsche Betrieb, der in Not ist. Er hat wenig Handlungsspielraum und versucht daher die Krise an seine Mitarbeiter zu transferieren, indem er sie zu unbequemen Entscheidungen drängt.

Krisenauflösend im nachfolgenden Interviewausschnitt 5 (Interview mit Johann Jurić) ist keine gesamtgesellschaftliche Krise, sondern ein Parteiauschlussverfahren, das eine weitreichende berufliche Degradation zur Folge hatte und aufgrund der damit verbundenen existenziellen Unsicherheit auch das Familienleben des Betroffenen (er war damals verheiratet und hatte zwei Kinder) dauerhaft belastete. Zur Einordnung: Johann Jurić ging im Anschluss an seinen Militärdienst bei der Nationalen Volksarmee (NVA) zurück nach Karl-Marx-Stadt und begann an einem städtischen Museum zu arbeiten. In dieser Zeit wurde das Parteiverfahren gegen ihn eingeleitet (Z. 50–59), wobei aus dem Interview nicht klar hervorgeht, zu welchem Zeitpunkt er in die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) eingetreten ist.

Interviewausschnitt 5: Ungewisse Folgen der Einleitung eines SED-Parteiverfahrens

50	J: ((räuspert sich)) ich hab och führungen gemacht-	Einordnung in
51	(--) am museum und och in der °h	Basiserzählung
52	karl marx gedenkstätte die eine oder andre °h	
53	und dann (---)	ungewisse Zukunft
54	ohne dass ich wusste wo es hinausläuft	(Verlaufskurven-
55	bekam ich n parteiverfahren und das führte	potential)
56	zu meim AUSSchluss (1.5)	
57	weil ich nich die nötige	
58	FESTIGKEIT im politischn standpunkt hatte. (4.0)	
59	NAGUT ähm ((räuspert sich)) °h	
60	dann wurde ich (---)	
61	sollte ich entlassen werden (2.5)	Entlassung als Folge

62 weil ich in der funktion als leiter nich mehr
63 tragbar war, (---)

Quelle: Projekt „Erzählte Stadt“; Johann_Jurić_2019_VN1.0_chbra

Mit der Einleitung des Parteiverfahrens gegen Johann Jurić unterliegt dieser einer negativen Verlaufskurvenentwicklung, die eine ungewisse und bedrohliche Zukunft für ihn und seine Familie bereithält. Der Zustand der Ungewissheit wird in Zeile 54 explizit formuliert. Eine direkte Folge des Parteiausschlusses ist die Entlassung aus dem Museumsdienst. Nach einer kurzen selbstinitiierten Selbstkorrektur und mittels des Modalverbs „sollte“ (Z. 60–61) markiert er sprachlich, dass er sich der Prozedur fügen musste, da seine Kündigung seitens der lokalen SED-Leitung bereits beschlossen war. Die Besonderheit ist hier, dass Wissen und Nichtwissen um die Zukunft ungleich verteilt sind. Die Machtförmigkeit staatlichen Handelns äußert sich darin, dass das Opfer im Dunkeln tappt, während auf der Seite des Parteiapparats der weitere Gang der Dinge beschlossene Sache ist. Die Krise ist eine Inszenierung, die eine Person und ihre Angehörigen betrifft, an die sie weitergegeben wird.

5 Fazit

In den hier betrachteten Interviews sind zwei gesellschaftliche Transformationen präsent, die Endphase des Zweiten Weltkriegs und die unmittelbare Nachkriegszeit sowie der soziale und politische Umbruch in den ostdeutschen Bundesländern nach 1989. Beide Großereignisse betrafen auf direkte oder indirekte Weise das Leben der interviewten Personen in erheblicher Weise durch den Tod naher Angehöriger, den Verlust elementarer Ressourcen, den Eingriff in die Bildungs- und Berufsbiographien sowie Einschränkung oder Erweiterung von Chancen gesellschaftlicher Teilhabe und individueller Lebensgestaltung. In beiden Fällen handelt es sich um Systemzusammenbrüche, auf die – nach einer kurzen Phase der Anomie – eine Wiedereinsetzung systemischer Strukturen und Routinen auf veränderter Geschäftsgrundlage folgt. Nicht weniger relevant für die betroffenen Individuen sind jedoch Transformationen innerhalb des gesellschaftlichen Systems, Eingriffe des Systems in die Lebenswelt sozialer Einheiten und der ihnen angehörenden Individuen oder deren Mitbetroffenheit von „Schicksalsschlägen“, die man teils einer gesellschaftlich bestimmten Lebensweise, teils nur dem Widersinn des Zufalls zuordnen kann. Man kann Ereignisse auf den genannten Ebenen, die als „Weil-Motive“ die Rahmenbedingungen des Handelns verändern und deshalb in autobiographischen Erzählungen explizit genannt werden, als „biographisch markierte“ Ereignisse bezeichnen. Wie wir wissen, sind die Folgen systemischer Zusammenbrüche langfristig und weitreichend. Anhand der Interviews ist jedoch zu

konstatieren, dass die Phasen der Anomie relativ kurz sind und die Art ihrer individuellen Bearbeitung stark von der Art der Mitbetroffenheit von den transformatorischen Prozessen abhängt, also von der Generationslage, der sozialen Zugehörigkeit, dem Bildungsgrad und anderen soziodemographischen Variablen, die nichts anderes sind als Chiffren für die sozialen Bindungen, auf die Rücksicht genommen werden muss, um als kompetentes Mitglied der sozialen Einheiten zu gelten, denen man angehört. So währte der Zustand der durch den Zusammenbruch der DDR ausgelösten Anomie im Fall von Hans Schmitt nur den einen Tag, an dem er arbeitslos war. Das Ergebnis war eine wesentliche Verbesserung seiner Einkommens- und Arbeitsverhältnisse. Johann Jurić und sein Freundeskreis sind demgegenüber aktiver in die gesellschaftliche Transformation nach 1989 involviert und die Darstellung der Momente von Ungewissheit folgt nicht dem Muster der Anekdote.

Zukunftserwartungen in narrativen Interviews können explizit oder implizit artikuliert werden. Zu den expliziten Formen zählen beispielsweise die Andeutung biographischer Handlungspläne, Darstellungen von Zukunftsungewissheit sowie prädiktive Erzählungen in Form von Voraussagen oder Prophezeiungen. Implizit artikuliert sind typischerweise *et-cetera* (Normalitäts-)Annahmen, welche in die Darstellung von Ereigniszusammenhängen, in denen sie verletzt wurden, einfließen und aus der sie interpretativ erschlossen werden müssen. Gleiches gilt für Sequenzen mit evaluativer oder rechtfertigender Funktion, denen ebenfalls nicht explizierte Annahmen über das, was als „normal“ gilt, zugrunde liegen. Explizit artikuliert Zukunftserwartungen kommen in autobiographischen Erzählungen zwar vor, nehmen aber keinen großen Raum ein. Eine Richtung, diesen quantitativen Befund zu erklären, besteht darin, dass ihre explizite Darstellung erst dann (konditionell) relevant wird, wenn ohne sie kooperative Maximen des faktualen Erzählens verletzt werden. Dass im Interview mit Hans Schmitt Zukunftserwartungen nicht expliziert werden, hängt aus dieser Perspektive damit zusammen, dass sie so elementar sind, dass sie ohne Weiteres als jederzeit verständlich unterstellt werden können, und sie daher auch über Systembrüche hinweg in Kraft bleiben.

Ogleich die strukturalistische Erzähltheorie von Genette zur Analyse literarischer Erzählungen entwickelt wurde, eignet sie sich auch zur Analyse von Erzählungen, wie sie im Rahmen narrativer Interviews generiert werden. Dies gilt insbesondere für die subtile Beschreibung verwickelter Zeitbeziehungen auf der Mikroebene der Erzählung, also innerhalb einzelner Erzählsegmente. Im Unterschied zur erzählerischen Darstellung von selbst erlebten Episoden, wie sie selbstläufig im Kontext natürlicher Gespräche entstehen und die empirische Grundlage für die Erzähltheorie von Kallmeyer und Schütze darstellen⁷, ähnelt eine die gesamte Lebensspanne umfassende autobiographische Er-

7 Dies wird deutlich anhand der „Ida-Geschichte“ (Kallmeyer/Schütze 1977) und der Geschichte „Verirrt in X-Land“ (Schütze 1987).

zählung mehr dem klassischen Epos als der kurzweiligen Darstellung unterhaltsamer, gelegentlich auch dramatischer Begebenheiten, weshalb auf sie taxonomische Unterscheidungen angewendet werden können, wie sie in der literaturwissenschaftlichen Erzähltheorie entwickelt wurden.

Literatur

- Frege, Gottlob (1994): Über Sinn und Bedeutung. In: Patzig, Günther (Hrsg.): Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien. Kleine Vandenhoeck-Reihe, Band 1144. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 40–65.
- Genette, Gérard (2010): Die Erzählung. UTB für Wissenschaft Literatur und Sprachwissenschaft, Band 8083. München: Fink.
- Herman, Luc/Vervaeck, Bart (2019): Handbook of narrative analysis. Frontiers of narrative. 2. Aufl. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Husserl, Edmund (1992): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. In: Ströker, Elisabeth (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Bd. 5. Hamburg: Meiner, S. 1–359.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Dargestellt am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.–16. Oktober 1976. H. Buske, S. 159–274.
- Kreitz, Robert (2000): Vom biographischen Sinn des Studierens: die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Biographie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Kreitz, Robert (2008): Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie. Münster u.a.: Waxmann.
- Kreitz, Robert (2023): Biographie und Erzählen. Zu den sprachtheoretischen Grundlagen autobiographischen Stegreiferzählens. In: Felden, Heide von/Mendel, Meron/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit, Band 9783779961079. Weinheim: Juventa Verlag, S. 96–108.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, S. 78–126.
- Martínez, Matias/Scheffel, Michael (2019): Einführung in die Erzähltheorie. 11., überarbeitete und aktualisierte Aufl. München: C.H. Beck Studium.
- Morris, Charles William (1988). Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik der Zeichentheorie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Müller, Monika (2006): Von der Fürsorge in die soziale Arbeit: Fallstudie zum Berufswandel in Ostdeutschland. ZBBS-Buchreihe Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

- Projektgruppe „Erzählte Stadt“ (in Vorbereitung): Praxishandbuch „Erzählte Stadt“.
- Riemann, Gerhard (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink.
- Schütz, Alfred (1971): Strukturen der Lebenswelt. In: Gesammelte Aufsätze. Band III: Studien zur phänomenologischen Philosophie. Den Haag: Nijhoff, S. 153–170.
- Schütz, Alfred (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 92. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium vom 18. bis 21. Februar 1980 in Nürnberg abgehalten. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des Autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule – in Hagen.
- Zetterberg, Hans Lennart (1966): On theory and verification in sociology. 3. erw. Aufl. Totowa, NJ: Redminster Press.

Verzeichnis der Interviews

- Brand, Christiane (Interviewerin); dies. (Transkribentin): Interview mit Johann Jurić (Johann_Jurić_2019_VN1.0_chbra), Erzählte Stadt, 2019.
- Brand, Christiane (Interviewerin); dies. (Transkribentin): Interview mit Jens Wagner (Jens_Wagner_2019_VN1.1_chbra), Erzählte Stadt, 2019.
- Kreitz, Robert (Interviewer); Carolin Wagner (Transkribentin): Interview mit Hans Schmitt (Hans_Schmitt_2020_VN1.0_krero), Erzählte Stadt, 2019.

Zukunft als zeitliche Verstrickung einer verleugneten Gabe – Reflexionen zu pädagogischen Sorgepraktiken im Unterricht¹

Serafina Morrin & Anna Carnap

1 Problemstellung

Die Herausforderungen durch eine kontingent gewordene Zukunft in der Moderne, aber auch durch politische Bedrohungen sowie die Belange des Klimawandels im Zeitalter des Anthropozäns machen eine Auseinandersetzung nicht nur mit der biographischen Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch mit ihren Verwobenheiten mit der Zukunft erforderlich. Wir gehen davon aus, dass der Pädagogik „die Hoffnung auf ein nachhaltiges Leben, auf eine Zukunft überhaupt“ (Engel/Terstegen 2024: 31) zukommt. Daher werfen wir in diesem Beitrag einen zukunftsbezogenen Blick auf pädagogische Sorgepraktiken und rücken die Verwobenheit von Sorge und Leistung (Dietrich 2020) ins Bewusstsein. Dafür schlagen wir einen gabentheoretischen Blick vor (Mauss 2016; Caillé 2022), weil sich Gabentausch als ritualisiertes (und habitualisiertes) Wissen begreifen lässt, mit dem auch eine Erwartung an die Zukunft verbunden wird. Ein Verständnis der zeitlichen Bezogenheit des Gabentauschs ermöglicht es – so unsere These –, den Aspekt des Vergessens oder der Verleugnung hervorzuheben, der aus Sorgebeziehungen Leistungserwartungen werden lässt und der als ein Schutzschild gegen die eigene Verwundbarkeit angesehen werden kann. Vor diesem Hintergrund reißen wir einen methodologischen Zugang zur Zukunftsbezogenheit an, der für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung von Relevanz sein kann, bildet doch die Zukunftsbezogenheit gewissermaßen *die* pädagogische Schnittstelle zwischen Biographie einerseits – im Sinne von Sozialisation und milieuspezifischem Erfahrungswissen – und den in die Zukunft weisenden, sie gestaltenden Bildungsprozessen andererseits (vgl. Leinweber 2020; siehe auch Alkemeyer/Buschmann 2019).

1 Dieser Beitrag entstand aus sorgetheoretischen Auseinandersetzungen im Anschluss an unsere Dissertationsprojekte (Carnap 2022; Morrin 2023). Hier sollen unsere Überlegungen zukunftsbezogen erweitert werden, die unter der Perspektive des Dissens auch an anderer Stelle (Carnap/Morrin 2024) veröffentlicht werden.

Zur Veranschaulichung soll zunächst ein empirisches Beispiel vorgestellt werden. Es wurde ausgewählt, weil es verdeutlicht, wie sich ein Bild von Zukunft in gegenwärtigen pädagogischen Praktiken materiell artikulieren kann. Die videografierte Unterrichtssequenz ist dem Projekt „Spielräume der Ordnungen“ (Morrin 2023; siehe auch Morrin 2021) entnommen, für das eine Schulklass für Kinder, die noch nicht lange in Deutschland leben, besucht wurde.²

Den Kindern ist bekannt, dass die Lehrerin Geburtstag hat. Anlässlich ihres Geburtstages hat sie Schokolade mitgebracht und erklärt: „Das ist die Lieblingsschokolade meiner Kinder.“ Sie lächelt und hält dabei eine Schachtel mit Schokolade weit ausgestreckt vor sich. „Meine Kinder zuhause mögen nix anderes außer diesen Schokopralinen.“ Eine Schülerin greift in das Fach unter ihrem Tisch und holt ein bunt bemaltes Blatt Papier hervor. Zu erkennen sind darauf ein Regenbogen, ein Herz und (im Bildausschnitt der Videokamera) nicht lesbare Schriftzeichen. Ohne ein Wort zu sagen steht die Schülerin auf und streckt das Papier der Lehrerin entgegen, die es – ebenso wortlos und ohne Blickkontakt – annimmt. Die Schülerin greift zu der Schachtel mit den Pralinen und verteilt lautlos die Schokolade, indem sie jeder Person eine Schokoladenpraline auf ihren Tisch legt – eine nach der anderen. Währenddessen blickt die Lehrerin auf die Zeichnung, lacht und sagt laut: „Unsere Kinder können Englisch.“ Sie liest vor: „Happy Birthday.“ und legt dann die Zeichnung auf ihrem Pult ab. Zeitgleich beginnen alle Kinder wie aus einem Munde – unverzüglich, gemeinsam und laut – „Happy Birthday“ zu singen.

Die Szene macht deutlich, wie sich in einem gemeinsamen imaginären Bild einer Lernfamilie Leistungsbeurteilung mit familiärerer und fürsorglichen Beziehungen im Unterricht vermischt. In der empirischen Primäranalyse (Morrin 2023) stellte sich die Frage, warum die Gaben (Geburtstagszeichnung und Schokopralinen) als Leistung im Rahmen einer schulischen Logik und als Zeichen einer Kompetenz übergeben und angenommen werden. Im Anschluss daran hat uns insbesondere beschäftigt, ob im schulischen Kontext überhaupt etwas anderes möglich wäre und inwiefern dieses Bild als schulisch institutionalisierte Lernfamilie für die Zukunft trägt.

Um die weiteren Überlegungen nachvollziehbar werden zu lassen, möchten wir vorab drei Prämissen markieren, auf denen unsere Betrachtungen beruhen: *Materialität*, *Zeitlichkeit* und *imaginäre Bilder*. Zunächst richtet sich mit dem Verfolgen einer materialitätstheoretischen Perspektive der Fokus auch auf solche Phänomene, die sich „jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen“ (Engel 2022: 210) artikulieren können. Weiter betrachten wir die materielle Verwobenheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dabei gehen wir mit Wulf (2021) davon aus, dass in pädagogischen Praktiken gegenwärtige „Handlungs- und Verhaltensenergien“ (467) eine Rolle spielen, mit denen Imaginationen von einer zukünftigen Gemeinschaft verknüpft sind. Und damit sticht bereits der dritte Ausgangspunkt hervor: Eine zukunftsfähige Gemein-

2 Das folgende Videotranskript ist eine Zusammenfassung; ausführliche Transkription siehe Morrin 2023: 251ff.)

schaft bedarf eines kollektiven imaginären Entwurfs. Die gemeinsame Vorstellung einer begehrenswerten zukünftigen Gemeinschaft betrifft jedoch – folgt man der Gesellschaftstheorie Castoriadis (1990) – eine Gemeinschaft, die stets eine imaginäre Vorstellung bleiben muss.

Vor diesem Hintergrund verdeutlicht die Analyse dieser Sequenz, wie sich mit den Worten der Lehrerin „meine Kinder [...] mögen nix anderes“ und „unsere Kinder können Englisch“ das symbolisch-imaginäre Bild einer Familie artikuliert (siehe auch Morrin 2023: 251ff.). Aber es bleibt nicht bei einer gewöhnlichen Familiengemeinschaft. Zum Vorschein kommt vielmehr eine schulische Lernfamilie. Sie ist zugleich imaginär, da alle Beteiligten von ihrer „Nicht-Existenz“ (Bohnsack 2017: 156) ausgehen. Das imaginäre Bild der Lernfamilie symbolisiert sich in der ritualisierten Schenkpraktik und es materialisiert sich in dem Gebrauch der Gegenstände, beispielsweise in den Modi der Körperlichkeiten und Bewegungen, mit denen die Dinge überreicht werden. So werden die Geburtstagspralinen ganz selbstverständlich in einer Art und Weise ein- und ausgeteilt, wie es von Arbeitsblättern im Unterricht zu erwarten wäre. Auch die Zeichnung wird wie ein ausgefülltes Arbeitsblatt entgegengenommen und ohne Worte und Blickkontakt auf das Pult abgelegt. Die Lehrkraft hebt damit nicht die kreative Gestaltung der Zeichnung als persönlichen Geburtstagsgruß hervor, die von einer Schülerin just für diesen Moment sorgfältig vorbereitet wurde, sondern lobt die englischsprachigen Leistungen aller. Die Art und Weise, wie die Geburtstagszeichnung angenommen und besprochen wird, verdeutlicht den schulischen „de-individualisierenden Blick auf Individuen, sie [die Schule, S.M./A.C.] macht aus Kindern SchülerInnen“ (Rendtorff 2006: 20f.). Mit dem gemeinsamen Singen am Ende der Sequenz bestätigen auch die weiteren Kinder schließlich das (de-individualisierende) Bild einer Lernfamilie. Als konstruiertes imaginäres Bild einer schulischen Lernfamilie trägt es die beobachtbaren Praktiken und geht gleichsam aus diesen hervor. Dabei wird die Nähe einer sich anbahnenden Vertrautheit – die durch die gegenseitige Geschenkübergabe möglich geworden ist – mit dem Verweis der Lehrerin auf die Fremdsprachenfähigkeiten der Kinder bereits im Entstehen wieder brüchig. Aufgerufen wird schließlich eine schulische Ordnung und Rollenförmigkeit der Begegnung: *Wir sind hier, damit ihr Englisch lernt.*

Um die Szene gabetheoretisch vor dem Hintergrund der Verwobenheit von Sorge und Leistung genauer betrachten zu können, soll zur theoretischen Einordnung zunächst die Struktur der Sorge beleuchtet werden (2), um dies anschließend mit einem gabetheoretischen Verständnis schärfen zu können (3). Schließlich sollen dann daraus methodologische Schlussfolgerungen für eine empirische Rekonstruktion gezogen werden (4), um unsere Überlegungen abschließend vor dem Hintergrund eines zukunftsbezogenen Bildungsverständnisses zu diskutieren (5).

2 Zum Verhältnis von Leistung und Sorge sowie ihrer Zukunftsbezogenheit

Wirft man einen Blick auf das Professions- und Institutionsverständnis von Schule, so wird deutlich, dass sich die leistungsbezogene Logik der Schule von Konzepten aus den eher fürsorglich konnotierten Bereichen Frühe Bildung, Jugend und Familie abgrenzen lässt (vgl. Morrin 2024). Dabei bezieht sich das Selbstverständnis von Schule insbesondere auf „die Produktion von und Berichterstattung über Leistung [...], während die sozialpädagogischen Einrichtungen eher für sorgende Verhältnisse und Beziehungen zuständig sind“ (Dietrich 2020: 68). Doch die eindeutigen Trennlinien scheinen in der Praxis zunehmend zu verschwimmen (vgl. ebd.). So zeichnet sich für den Kontext der Schule vermehrt ein Spannungsverhältnis zwischen den „als mütterlich deklarierten Aspekten“ (Rendtorff 2006: 25) und den öffentlichkeitsorientierten Leistungs- und Gerechtigkeitsansprüchen ab (vgl. ebd.: 22).³ Handelt es sich bei der Unterscheidung von Sorge und Leistung um bisher meist voneinander unabhängig betrachtete Bereiche (vgl. Dietrich 2020: 68), so zeigt das Beispiel, wie die Entgegensetzung dieser Kategorien in der Praxis verwischt. Dies führt dazu, dass in den schul- und sozialpädagogischen Diskursen die Zuständigkeiten nicht nur thematisiert (vgl. Dietrich 2020: 68), sondern „manchmal vielleicht auch dramatisiert“ (ebd.) werden. Dieser Zwiespalt macht eine Ausbalancierung erforderlich, die jedoch – so Rendtorff (2006: 22) – „noch nicht wirklich gelungen ist“.

Damit eröffnet sich das Desiderat, die pädagogischen Aspekte von Sorge und Leistung nicht nur hinsichtlich ihrer Abgrenzungen, sondern auch ihrer Verwobenheiten empirisch und theoretisch in den Blick zu nehmen. Denn auch Leistung existiert nicht unabhängig von Resonanz, sie ist immer auch angewiesen auf das Gehört- und Gesehenwerden, auf die Anerkennung durch autorisierte Andere. Dadurch lassen sich sowohl Sorge als auch Leistung als eine konstitutiv relationale Praxis begreifen. Individuelle Leistung bleibt eine schulische Fiktion, da beide Aspekte relational miteinander „verklammer[t]“ (Dietrich 2020: 70) sind. Aber im Gegensatz zum Leistungsparadigma der Schule (Reh/Ricken 2018) ist die schulspezifische Sorgepraxis deutlich geringer beforscht, nicht so sehr im Bewusstsein der pädagogisch Handelnden und auch weniger institutionell verankert.

3 Dass damit auch Geschlechterverhältnisse verbunden sind, darauf weisen aktuelle Daten hin: Für die sorgenden Aspekte der Bildung und Erziehung jüngerer Kinder finden sich mehr weibliche Fachkräfte (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 28), dahingegen sind männliche eher für ältere Kinder zuständig (vgl. Statista 2024) und übernehmen Tätigkeiten, die sich abstrakteren und leistungsrelevanten Inhalten zuordnen lassen.

Um dem noch weitgehend ungeklärten Verhältnis von Sorge und Leistung (vgl. Dietrich 2020: 69) nachzugehen, scheint es erkenntnisreich, die relationale Bezogenheit im Anschluss an Heidegger (1927/1963) hinsichtlich der zeitlichen Struktur der Sorge zu beleuchten.⁴ Heidegger definiert das Konzept der Sorge als zentrales Element seines Denkens über das menschliche Dasein. Sorge ist dabei kein spezifisches Anliegen hinsichtlich einer bestimmten Sache in der Welt, sondern meint eine allgemeine Beteiligung an der Welt selbst. Sie lässt sich als ein In-der-Welt-Sein begreifen, weil das Dasein ein Involviert-Sein erforderlich macht. Damit macht die Sorge das eigentlich Menschliche des Daseins aus. Das „Geworfensein[] in die Welt“ (ebd.: 348) bringt die „Notwendigkeit, sich selbst zu entwerfen“ (Dietrich 2020: 72) hervor. Damit liegt dem (sorgenden) Handeln eine Zeitlichkeit zugrunde, denn der leitende Entwurf des gegenwärtigen Daseins wird „erst aus der zeitlichen Interpretation des Verfallens“ (Heidegger 1927/1963: 339) deutlich, wobei zugleich in dem gegenwärtigen Dasein ein Woraufhin sichtbar wird (vgl. ebd.: 338). Der Sinn des (sorgenden) Daseins gründet somit immer auf dem „Wille[n], Wunsch, Hang und Drang“ (ebd.: 182), also auf einer Gerichtetheit, die sich auf eine noch unbestimmte Zukunft bezieht. Das (sorgende) Handeln lässt sich somit als „gewesend-gegenwärtige Zukunft“ (ebd.: 326) begreifen.

Mit diesem Verständnis von Sorge lässt sich festhalten, dass der Mensch als „genuin pädagogisches Wesen“ (Wulf/Zirfas 2014: 9) einer noch offenen Zukunft entgegenstrebt, die es richtungsweisend bereits gegenwärtig pädagogisch zu gestalten gilt. Denn „erst die Frage, wer man zukünftig sein will, gibt [...] Auskunft darüber, wer man in der Gegenwart ist“ (Leineweber 2020: 44). Die Auseinandersetzungen mit der Zukunft werfen zugleich Unsicherheiten und eine Suche nach (Neu-)Orientierungen auf. Angesichts zunehmender Pluralisierung in der westlichen Gegenwart werden tradierte Orientierungsmuster brüchiger und Zukunft unsicherer (vgl. ebd.: 43). Die pädagogische Praxis ist dabei herausgefordert, denn ihr kommt „die Hoffnung auf ein nachhaltiges Leben, auf eine Zukunft überhaupt zu“ (Engel/Terstegen 2024: 31). Sie muss ihre inhärente Hoffnungsoption behaupten (vgl. Schluss 2023: 345) und zuversichtliche Aussichten oder „Zukunftsimaginationen“ (Engel/Terstegen 2024: 34) gestalten. Mit diesen Überlegungen lässt sich das pädagogische Element der auf die Zukunft bezogenen Sorge hervorheben. Denn sie bedarf der Imagination, also eines imaginären Bildes einer erstrebenswerten Zukunft. Im Hinblick auf das empirische Beispiel zeigt sich folglich, dass die Praktik des Geburtstagsrituals – also der Austausch von Gaben und das gemeinsame Singen am Ende der Sequenz – auf geteilte (vergangene) „strukturidentische Erfahrungen“ (Przyborski 2004: 285) verweist. Zugleich wird in dem gemeinsamen

4 Zur kritischen Lektüre Heideggers politischer Einstellungen empfehlen wir den Podcast von Sidonie Keller (2023). Für das Verständnis der Verwobenheit von Sein und Zeit sind seine Theorien sehr aufschlussreich, weswegen wir uns schließlich entschlossen haben, sie hier zu erwähnen.

Singen das konstruierte imaginäre Bild einer (zukunfts-fähigen) Lernfamilie mit fremdsprachlichen Kompetenzen hervorgebracht. In dem Bild der leistungsstarken Lernfamilie, die gemeinsam Fortschritte im Fremdspracherwerb macht und Geburtstag feiert, schwingt die Imagination einer Zukunft mit, in der sowohl das Englisch Sprechen-Können als auch die Geburtstag-feiernde, fröhliche Gemeinschaftlichkeit zur Gestaltbarkeit der Zukunft beiträgt, für die die Lehrkraft bzw. die Institution Schule Sorge trägt.

3 Zur Sorge als verleugneter Gabe

Um zu verstehen, wieso aus der pädagogischen Sorge eine Leistungsorientierung (beispielsweise auf Englischkenntnisse) werden kann, ist ein gabentheoretischer Blick hilfreich, weil er die Aspekte des Vergessens und Verleugnens hervorzuheben vermag. Bisher haben wir – vor dem Hintergrund der Zeitlichkeit der Sorge – anhand des empirischen Beispiels gezeigt, wie sich Sorge und Leistung in einem zukunftstragenden Bild artikulieren können. Die rituelle Schenkpraxis, mit der performativ dieses imaginierte Bild zur Aufführung gebracht wird, wollen wir nun im Anschluss an Mauss (2016) gabentheoretisch deuten. In seinen Untersuchungen kommt er zu der Erkenntnis, dass die Gabe mit einem Verpflichtungscharakter einhergeht, der zu einem Zwang der zukünftigen Gegengabe führt. Als Grund dafür nennt Mauss die „Vermischung von Personen und Dingen“ (ebd.: 52). Damit ist gemeint, dass beim materiellen Gabentausch die fremde Person sowie die fremde Sache ein Stück weit zur eigenen Person und zur eigenen Sache wird (vgl. Därmann 2006: 54). Beim Gabentausch kommt es zu „einer Personifizierung der Sache und einer Versachlichung der Person“ (ebd.). Damit lässt sich das Zirkulieren von Gaben als eine „Verquickung von geistigen Bindungen“ (Mauss 2016: 39) begreifen, mit denen ein verpflichtender zukünftiger Anspruch einhergeht. Für das empirische Beispiel bedeutet das, dass durch das Ritual des materiellen Gabentauschs eine „Seelen-Bindung“ (ebd.: 35) verstärkt wird. Die dabei entstehende Verpflichtung zur Gegengabe ist eine Erwartung an die Zukunft. Sie bezieht sich auf das Bild der Lernfamilie und die Erwartungen an die Kinder bezüglich ihrer englischsprachigen Kompetenzen.

Wenn Gabentausch bedeutet, jemandem „etwas von sich selbst [zu] geben“ (ebd.: 35), dann stellt Caillé (2022) im Anschluss an die Theorien Mauss' zu Recht die Frage, was mit der Verpflichtung passiert, wenn die Asymmetrie zu groß wird (vgl.: 135), beispielsweise bei der Beziehung von Eltern zu ihren Kindern oder gar bei der Geburt als „Gabe des Lebens“ (136). Kann keine gleichwertige Gegengabe erwartet werden – zumindest nicht in absehbarer Zeit –, entsteht eine gegenwärtige und auch zukünftige nur schwer einlösbare Angewiesenheit. Mit dem Anspruch auf eine zukünftige Verpflichtung kommt ein

weiterer Aspekt zum Tragen, der insbesondere für eine machtkritische Betrachtung relevant wird; nämlich das Nicht-Erkennen, dass je eine Gabe übergeben wurde (vgl. Morrin 2023: 321f.). Dieses Nicht-Erkennen lässt sich im Anschluss an Caillé (2022) auch als Missachtung oder Verleugnung deuten.⁵ Die Gabe zu leugnen dient in dieser Hinsicht als Schutz gegen die eigene Verletzlichkeit. Denn den Verpflichtungscharakter anzuerkennen könnte allzu leicht zur Bedrohung – oder gar existenziell werden, beispielsweise wenn es sich um „die Gabe des Lebens [handelt], die fast nirgendwo offiziell als Gabe [...] wahrgenommen wird“ (Caillé 2022: 136). Die Abwehr der Wahrnehmung der eigenen Verwundbarkeit, ihr nicht ins Auge schauen zu wollen, kann zum Vergessen und Verleugnen der Verpflichtung führen. Dies kann als Grund angesehen werden, dass Sorge-Tätigkeiten nicht als Gabe, sondern als notwendige Arbeit, als Leistung degradiert werden (vgl. Caillé 2022: 136; im Anschluss an Tronto 1993). Diese Degradierung durch die Verleugnung der Gabe, bei der das Aufeinander-angewiesen-Sein negiert und dagegen der unabhängige Mensch angestrebt wird, ist typisch für die Moderne. Es kommt zu einer Umdeutung der Gabe als Arbeits-Leistung. Das ist auch in der Beispielsequenz empirisch beobachtbar der Fall, wenn das Geschenk als Zeichen für Englischkompetenz umgedeutet wird: weg von der Gabe, der Sorge – hin zur Kompetenz, zur Leistung. Die Verleugnung der Gabe zeigt sich nicht nur im Pädagogischen, sondern auch im Alltäglichen, wenn notwendige Sorge-Tätigkeiten (die an die eigene existenzielle Verletzlichkeit erinnern) bisher meist auf der Hinterbühne der Gesellschaft, möglichst unsichtbar, von Frauen ausgeführt wurden. Im Namen der Gleichberechtigung haben sich zwar bürgerliche, gebildete Frauen zunehmend von ihren Sorge-Verpflichtungen frei gemacht. Dafür wurden Sorgetätigkeiten jedoch in meist prekäre, schlechter bezahlte Arbeitsverhältnisse verlagert. Die Nicht-Anerkennung der Sorge als Gabe ließ Sorgeleistungen zu verkauf- und verwaltbaren Dienstleistungen kommodifizieren. Diese Entwicklung hat zur „Care Crisis“ (Dowling 2021) geführt, bei der – mittels sogenannter „Care-Chains“ (Hochschild 2000) – die Nicht-Anerkennung von Sorge weiter invisibilisiert wurde, ohne jedoch das Problem gelöst zu haben. Um solchen Tendenzen entgegenzuwirken plädiert Hartmann (2022) für ein Verständnis, das die Unverfügbarkeit der Sorge-Bindung hervorhebt und es ermöglicht, Sorgepraxen individuell sowie gesellschaftlich emanzipatorisch auszugestalten (ebd.: 131). Damit lassen sich dann nicht mehr nur ausschließlich die Bedürfnisse der Sorge-Empfangenden ins Zentrum rü-

5 Bereits Derrida (1993), der in seinen Theorien Tausch von Gabe abgrenzt, hat auf den von Mauss nicht beachteten zeitlichen Charakter der Gabe hingewiesen. Mit Derridas Annahmen (1993) ist – im Unterschied zu den Gedanken Mauss' (2016) – davon auszugehen, dass eine bedingungslose Gabe keinen zukünftigen Zwang zur Erwidrung hervorrufen kann, weil die gebende Person bei einer Gabe – anders als beim Tausch – als solche nicht erkannt wird. Aus einer machtkritischen Perspektive erlaubt das Nicht-Erkennen, das Derrida beschreibt, Bezüge zu der Theorie des Verleugnens nach Caillé (2022).

cken (vgl. ebd.), sondern auch die zeitliche Verwobenheit und die eigene Verwundbarkeit der Sorge-Gebenden. Für eine zukunftsbezogene Perspektive auf die pädagogische Praxis scheint es daher geboten, die imaginären Bilder, die sich mit den Verpflichtungen in die Gaben- und Sorgepraktiken einschreiben, mit in den Blick zu nehmen und die eigene Vulnerabilität sowie Machtposition kritisch zu hinterfragen.

4 Methodologische Betrachtungen

Aus den bisherigen Darlegungen ergibt sich unseres Erachtens der Anspruch, pädagogische Sorgepraxen mit ihrer Zukunftsbezogenheit in Form artikulierter Bilder und ihrer Verleugnung vermehrt in den Fokus der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zu rücken. Als methodologischen Zugang möchten wir die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) zur Diskussion stellen. Damit verknüpft ist die Dokumentarische Methode,⁶ die im Anschluss an das Habituskonzept nach Bourdieu (1987) auf das in der Vergangenheit wurzelnde, milieuspezifische Erfahrungswissen zielt. Eine der wesentlichen methodologischen Herausforderungen liegt also darin, in der Beobachtung der Gegenwart das Kommende zu rekonstruieren. Wir fragen daher im Folgenden, ob sich damit auch ein in die Praxis eingelagerter, gemeinsam angestrebter Zukunftsentwurf rekonstruieren lässt und inwiefern die situative Ausformulierung dieses Entwurfes Aufschluss über die pädagogische Verklammerung von Leistung und Sorge erlaubt. Damit versuchen wir Ansatzpunkte zu skizzieren, mit denen sich Sorge-Praxen als Gabe dokumentarisch beforschen lassen. Unseren Überlegungen zufolge sind dafür die zu Beginn angeführten Prämissen (*Materialität*, *Zeitlichkeit* und *imaginäre Bilder*) hilfreich, die sich in einen Zusammenhang mit zentralen Merkmalen der Praxeologischen Wissenssoziologie bringen lassen: *dem Konjunktiven*, *der Orientierung* und *der Vielschichtigkeit des Wissens*. Das *Konjunktive* betont die Relevanz der Bindungs- und Beziehungsebene, die auch gaben-theoretisch zentral ist. Dabei lässt sich konjunktives (implizites handlungsleitendes) Wissen im Anschluss an Mannheim (1980) von dem kommunikativen (allgemein verfügbaren theoretischen) Wissen differenzieren. Das „konjunktive Erfahrungswissen“ (Bohnsack 2017: 106) liegt der Handlungspraxis als habitualisiertes Wissen zugrunde; das bedeutet, es kommt – anders als beim kommunikativen Wissen – zu einem unmittelbaren Verstehen, weil die Handelnden auf vorreflexi-

6 Die Begriffe „Praxeologische Wissenssoziologie“ und „Dokumentarische Methode“ sind genauso wie die Verbindung von Theorie und Methode für Bohnsack komplementär zueinander und stellen jeweils einen anderen Schwerpunkt (theoretisch oder methodisch) der gleichen Sache dar (vgl. Bohnsack 2021: 10).

ves Wissen zurückgreifen können. In dem empirischen Beispiel wird dies durch das in der Praxis geteilte Wissen über Geburtstagsrituale deutlich. Grundlegend dafür ist ein primordiales Verstehen existenzieller sozialer Prozesse (ebd.: 74). Mit der Primordialität lassen sich Parallelen zwischen den Überlegungen Mannheims und der Ontologie Heideggers erkennen (ebd.: 67). Denn wenn der „konjunktive Erfahrungsraum par excellence [...] die Mutter/Kind-Beziehung“ (ebd.: 35, Fußnote 18) ist, dann weist dies auf eine ursprüngliche und existenzielle Sorge-Erfahrung hin, die sich als Grundlage für den in der Dokumentarischen Methode zentralen konjunktiven Erfahrungsraum begreifen lässt. Diesen beschreibt Bohnsack (2017: 73) mit Verweis auf Heidegger auch als das phänomenologisch „vorthematische Seiende“ (Heidegger 1927/1963: 67). Damit lässt sich festhalten, dass sich methodologisch mithilfe des Konjunktiven eine Beziehung oder Bindung einschließlich ihrer Primordialität fokussieren lässt.

Mit dem zweiten hier angeführten dokumentarisch zentralen Konzept des *Orientierungswissens* wird davon ausgegangen, dass frühere Erfahrungen die Erwartungen an eine Situation vorstrukturieren und eine Orientierung im Hier und Jetzt bieten. Grundlage dafür ist ein gesichertes Wissen, das aufgrund der Primordialität in einem „existenziellen sozialen Prozess“ (Bohnsack 2017: 74) generiert wird und auf das in Handlungsrouninen, aber gerade auch in Zeiten der Verunsicherung zurückgegriffen werden kann. Empirisch wird das im Beispiel augenfällig, wenn die Schülerin den richtigen Zeitpunkt erkennt, um ihre vorbereitete Zeichnung unter dem Tisch hervorzuholen und der Lehrkraft zu übergeben. Methodologisch betrachtet ist in dem Orientierungswissen eine über die beobachtete Praxis hinausgehende Zeitlichkeit verankert, auf die auch Bourdieu in seinem Habituskonzept hinweist: „Das bereits gegenwärtige Künftige kann in der Gegenwart nur vom Vergangenen her verstanden werden [...]“ (Bourdieu 2001: 270). Folglich lässt sich hier festhalten, dass aufgrund des habitualisierten Orientierungswissens der Handlungspraxis eine Zeitstruktur des Daseins inhärent ist, mit der sich auch Analogien zur Theorie einer „gewesend-gegenwärtigende[n] Zukunft“ (Heidegger 1927/1963: 326) herstellen lassen.

Und schließlich wird das dritte Merkmal relevant: die *Vielschichtigkeit des Wissens* (Bohnsack 2017). Damit lassen sich nicht nur explizite und implizite, also kommunikative und habitualisierte Wissensstrukturen vorfinden, sondern auch imaginative und imaginäre.⁷ Das Imaginäre kann aus praxeologischer

7 Der Fokus auf das Imaginäre der Handlungspraxis, der für einen gabentheoretischen Zugang von Belang sein kann, ist inspiriert von methodologischen Auseinandersetzungen zur Rekonstruktion von theaterpädagogischen Spielimprovisationen (Morrin 2023). Dabei schien die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen nicht immer ausreichend und zielführend zu sein, um dem Interesse an den Widersprüchen, die sich im Datenmaterial gezeigt haben, gerecht zu werden. Es zeichnete sich ab, dass im szenischen Spiel eine imaginäre Perspektive zum Tragen kommt, die sich im Widerspruch zu einer materiellen oder einer symbolischen

Sicht nicht als verwirklichte und gelebte Praktik zur Explikation gebracht werden, weil es unerreichbar ist (vgl. ebd.: 159) und die Beteiligten davon ausgehen, dass es nicht existiert (vgl. ebd.: 156). Imaginäres Wissen kann sich lediglich in Form einer Vermittlung, zum Beispiel als performative Darstellung von etwas, zeigen (vgl. ebd.: 159). Um empirisch rekonstruierbar zu werden, bedarf es daher immer einer kommunikativen Dimension, es muss explizit benannt werden. Dies passiert in dem empirischen Beispiel, wenn die Lehrerin von „meine Kinder [...] mögen nix anderes“ und „unsere Kinder können Englisch“ spricht, womit sich das symbolisch-imaginäre Bild der Lernfamilie verknüpft. Damit lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich gemeinsame imaginäre Bilder und Vorstellungen (von Zukunft) dann empirisch rekonstruieren lassen, wenn sie in Form einer Vermittlung performativ zur proponierten Darstellung kommen oder wenn sie explizit kommuniziert werden.

Mit diesem Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) werfen wir den Blick zurück auf die drei Prämissen zu Beginn unserer Überlegungen (*Materialität, Zeitlichkeit, Imaginäres*). Methodologisch kommt die *Materialität* zum Tragen, wenn sich Orientierungswissen in die Körper einschreibt und die Dinge – beispielsweise Geschenke oder Lerngegenstände im Unterricht – auf eine spezifische materielle Weise verwendet werden oder im Raum eine bestimmte Position erhalten. Der materielle Blick auf Orientierungswissen verdeutlicht die „Modi der Relationierung zwischen Mensch und Ding“ (Engel 2022: 210) und zeigt, wie sich beim Schenken Personen mit Sachen vermischen. Dieser Materialität ist zugleich eine *Zeitlichkeit* inhärent, weil das ritualisierte Wissen über Geburtstagspraktiken (zum einen) auf *vergangenen Erfahrungen* beruht, während (zum anderen) die materiellen Gaben, die im pädagogischen Setting zirkulieren, mit einer *zukünftigen Verpflichtung*, beispielsweise einer Erwartung an die Englischkompetenzen, verknüpft sind. Diese Verpflichtung beruht auf einer emotionalen Bindung, die das auf die Zukunft gerichtete und von ihr herrührende *imaginäre Bild* prägt. In einer gegenwärtigen Handlungspraxis – im Vollzug miteinander und mit den Dingen – wird also gemeinsam ein imaginäres Bild von Zukunft (hier einer symbolisch-imaginären Lernfamilie) entworfen und verhandelt, mit dem aufgrund emotionaler Bindungen ein Verpflichtungscharakter verbunden ist. Die Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) erlaubt somit ein gabentheoretisches Verständnis, mit dem sich die vergangenen Erfahrungen in Relation zu den zukünftigen Verpflichtungen fokussieren lassen, was für die Rekonstruktion der zeitlichen Verwobenheit von Leistung und Sorge von Belang sein kann.

Perspektive begreifen lässt. Die so entstandene Dreiteilung lässt sich praxeologisch als Vielschichtigkeit von Wissen verstehen und wird für eine Rekonstruktion des Zukünftigen im Gegenwärtigen zentral.

5 Diskussion

Die Frage, wie wir – vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen und der Hoffnung auf ein nachhaltiges Leben – unseren Lebensraum erhalten können, macht es erforderlich, die Zukunftsbezogenheit der pädagogischen Sorge mit in den Blick zu nehmen. Es lässt sich somit als eine genuine Aufgabe der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung begreifen, den Fokus auf die Zukunft zu richten. Dies ermöglicht, die kollektiven Visionen von Zukünftigem (im Anschluss an Castoriadis 1990) kritisch zu beleuchten, denn das imaginierte Bild einer gemeinsamen Zukunft (mit den pädagogischen Gaben der Gegenwart) kann im Anthropozän nicht mehr in humanistischen Machbarkeits- und Souveränitäts-Vorstellungen aufgehen (Engel/Terstegen 2024). Mit einem machtsensiblen Verständnis der zeitlichen Verwobenheiten von Leistung und Sorge lässt sich auch Bildung nicht mehr als ein individuelles, autonomes und leistungsbezogenes Konzept begreifen, sondern als ein Prozess von Ökologien und Beziehungen mit all seinen materiellen Bezogenheiten – oder mit anderen Worten:

„[...] an ethical posthuman Bildung [...] recognises the inseparability of knowing and being, the materiality of educative relations, and the need to install an ecology of ethical relations at the centre of educational practice [...]“ (Taylor 2017: 419).

Damit lässt sich festhalten, dass dem Verhältnis von Leistung und Sorge in der Pädagogik eine zeitliche Verwobenheit zugrunde liegt, die sich in gegenwärtigen pädagogischen Gaben materialisieren kann. Das Zeitverständnis in Sorgebeziehungen lässt sich damit nicht mehr eindimensional betrachten und Zeit nicht als universelle Begebenheit (vgl. Wildcat 2005: 433). Die eigene Verletzlichkeit – so zeigt es das gabentheoretische Verständnis – lässt stets auch das In-Vergessenheit-Geratene bzw. Verleugnete als Machtdynamik mitschwingen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2019): Das Imaginäre der Praxis. Einsatzstellen für eine kritische Praxistheorie am Beispiel von Gegenwartsdiagnosen. In: Einsatzpunkte und Spielräume des sozialen Imaginären in der Soziologie: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, 2, S. 117–138. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00376-x>.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2023_Web.pdf [Zugriff: 27.01.2024].

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Caillé, Alain (2022): Das Paradigma der Gabe. Eine sozialtheoretische Ausweitung. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461907>.
- Carnap, Anna (2022): Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren. Schriftreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742607>.
- Carnap, Anna/Morrin, Serafina (2024): Die Sorge um die Zukunft der Gesellschaft oder: Die Gabe *Unterricht* im Zeichen des Dissens. In: Dietrich, Cornelia/Windheuser, Jeannette/Uhlendorf, Nils (Hrsg.): Sorge Bildung Erziehung. Weilerswist: Velbrück, S. 157–172.
- Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Därmann, Iris (2006): Über ausgeschlagene fremdkulturelle Gaben: Derridas eurozentristische Lektüre des Essais sur le don. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann, S. 47–60.
- Derrida, Jaques (1993): Falschgeld: Zeitgeben I. München: Wilhelm Fink.
- Dietrich, Cornelia (2020): Sorge und Leistung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–81.
- Dowling, Emma (2021): The Care Crisis. What Caused It and How Can We End It? London: Verso.
- Engel, Juliane (2022): „Wir haben nur unsere Geschichte und sie gehört uns nicht einmal“. Artikulationen des Biographischen – medialitätstheoretische Grundlegung ästhetischer Praktiken der Subjektivierung. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 209–229. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2tjdh1s.12>.
- Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (2024): ‚Becoming planetary with‘: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, 24, S. 29–37. <https://doi.org/10.3262/ZP2401029>.
- Hartmann, Anna (2022): Sorge als unverfügbare Bindung. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 46, 4, S. 113–133.
- Heidegger, Martin (1927/1963): Sein und Zeit. 9. Aufl. Herausgegeben von Friedrich-Wilhelm von Herrmann. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hochschild, Arlie Russell (2000): Global Care Chains and Emotional Surplus Value. In: Huton, Will/Giddens, Anthony (Hrsg.): On The Edge: Living with Global Capitalism. London: Jonathan Cape, S. 130–46.
- Keller, Sidonie (2023): Heidegger und der Nationalsozialismus. Philosophin: „Die Geschichte einer bewussten Irreführung“. <https://www.deutschlandfunknova.de/>

- beitrag/martin-heidegger-und-der-nationalsozialismus-ein-vortrag-von-sidonic-kellerer [Zugriff: 21.02.2024].
- Leineweber, Christian (2020): Die Sorge um Zukunft – Pädagogische Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtlichkeit und Menschsein. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 43–54
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mauss, Marcel (2016): *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Morrin, Serafina (2021): Echte Schokolade und eingebildete Roller – Praktiken des Gabentausches im pädagogischen Setting Willkommensklasse. In: Götte, Petra/Warburg, Wibke (Hrsg.): *Den Dingen auf die Spur kommen. Zur materiellen Kultur in Kindheit und Jugend*. Wiesbaden: Springer, S. 265–278. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4_14.
- Morrin, Serafina (2023): *Spielräume der Ordnungen. Empirische Ergebnisse und erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu theaterpädagogischen Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern‘*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26975>.
- Morrin, Serafina (2024): *Kindheitspädagogik im Anthropozän – Planetarische Perspektiven*. In: Brodowski, Michael/Schmude, Corinna (Hrsg.): *Das große Handbuch Kindheitspädagogik*. Kronach: Carl Link.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>.
- Rendtorff, Barbara (2006): *Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht – Ein Essay*. In: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): *Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 2*. Opladen: Budrich, S. 15–26.
- Statista (2024): *Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2022/2023 nach Schulart*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/> [Zugriff: 15.01.2024].
- Taylor, Carol A. (2017): *Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education*. In: *The International Journal of Higher Education Research* 74, 3, S. 419–435.
- Tronto, Joan (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003070672>.
- Wildcat, Daniel (2005): *Indigenizing the Future: Why We Must Think Spatially in the Twenty-first Century*. In: *American Studies. Indigeneity at the Crossroads of American Studies* 46, S. 417–440.
- Wulf, Christoph (2021): *Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 97, S. 464–480. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4351432>.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Homo educandus – Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 9–26. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_1.

Autor:innenangaben

Sylke Bartmann, Dr., ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Soziologie an der Hochschule Emden/Leer.
Kontakt: sylke.bartmann@hs-emden-leer.de

Dana Bergmann, Dr. phil, ist Vertretungsprofessorin für Berufspädagogik an der Universität Potsdam
Kontakt: dana.bergmann@uni-potsdam.de

Patrick Bettinger, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt digitale Medienkulturen an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: patrick.bettinger@ovgu.de

Christiane Brand, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung an der TU Chemnitz.
Kontakt: christiane.brand@phil.tu-chemnitz.de

Anna Carnap, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.
Kontakt: anna.carnap@hu-berlin.de

Bettina Dausien, Dr. phil., war bis 2022 Professorin für Pädagogik der Lebensalter an der Universität Wien.
Kontakt: bettina.dausien@univie.ac.at

Christine Demmer, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten qualitative Forschungsmethoden und schulische Inklusion an der Universität Bielefeld.
Kontakt: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Michael Dick, Dr. rer. pol., ist Professor für Betriebspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: michael.dick@ovgu.de

André Epp, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
Kontakt: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Autor:innenangaben

Juliane Engel, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Amina Fakouch, M.A., ist Projektmitarbeiterin im Grundbildungszentrum „Magdeburg/Börde“ der städtischen Volkshochschule Magdeburg.

Kontakt: amina.fakouch@stadt.magdeburg.de

Anja Franz, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für internationale und interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Kontakt: anja.franz@ovgu.de

Ulrike Frosch, Dr. phil., ist Referentin für Berufsmanagement und strategische Personalentwicklung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Kontakt: ulrike.frosch@ovgu.de

Eik Gädeke, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen.

Kontakt: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

Rebekka Hahn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Forschungsmethoden an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Kontakt: rebekka.hahn@uni-bielefeld.de

Merle Hinrichsen, Dr. phil., vertritt die Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

Kontakt: merle.hinrichsen@rptu.de

Andrea Kleeberg-Niepage, Dr. phil., ist Professorin für Entwicklungspsychologie/pädagogische Psychologie an der Europa-Universität Flensburg.

Kontakt: andrea.kleeberg-niepage@uni-flensburg.de

Lynn Keyser, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Kontakt: lynn.keyser@uni-bielefeld.de

Maria Kondratjuk, Dr. phil., ist Professorin für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/University of Education.

Kontakt: maria.kondratjuk@ph-ludwigsburg.de

Michaela Kramer, Dr., ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt digitale Medien in der Bildung an der Universität zu Köln.
Kontakt: michaela.kramer@uni-koeln.de

Robert Kreitz, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung an der TU Chemnitz.
Kontakt: robert.kreitz@phil.tu-chemnitz.de

Miriam Mathias, M.A., promoviert am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund zu weiblicher Subjektwerdung am Übergang zur Moderne.
Kontakt: miriam.mathias@tu-dortmund.de

Michael Meier-Sternberg, Dr. phil., ist Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg.
Kontakt: michael.meier@uni-flensburg.de

Serafina Morrin, Dr. phil., ist Professorin für inklusive Bildung in der Kindheit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.
Kontakt: serafina.morrin@khsb-berlin.de

Julie A. Panagiotopoulou, Dr. paed., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildung und Entwicklung in Früher Kindheit am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln.
Kontakt: a.panagiotopoulou@uni-koeln.de

Nicolle Pfaff, Dr., ist Professorin für Migrations- und Ungleichheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen.
Kontakt: nicolle.pfaff@uni-due.de

Amos Postner, M.A., ist Universitätsassistent am Institut für Bildungswissenschaft im Arbeitsbereich Biographie, Bildung und Gesellschaft an der Universität Wien.
Kontakt: amos.christopher.postner@univie.ac.at

Thomas Reim, Dr., war als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Soziologie an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg tätig. Dr. Thomas Reim ist im September 2024 verstorben.

Autor:innenangaben

Edina Schneider, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer:innenbildung im Arbeitsbereich „Heterogenität und Inklusion“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Dorothee Schwendowius, Dr. phil., ist Professorin für internationale und interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: dorothee.schwendowius@ovgu.de

Robert Streller, M.Sc., ist Personalleiter im Regionalbereich Süd bei der DB InfraGO AG und Promovend an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg.
Kontakt: Robert.Streller@deutschebahn.com

Samira Terpoorten, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Betriebspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: samira.terpoorten@ovgu.de

Sven Thiersch, Dr. phil., ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation an der Universität Osnabrück.
Kontakt: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Michael Tressat, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Kindheits- und Jugendforschung an der Europa-Universität Flensburg.
Kontakt: michael.tressat@uni-flensburg.de

Matthias Wagner, Dr., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Erziehungswissenschaft Schwerpunkt Bildung in Früher Kindheit am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln.
Kontakt: wagner.matthias@uni-koeln.de

Verena Walterbach, M.A., ist Referentin für wissenschaftliche Karriereentwicklung am Leibniz-Institut für Neurobiologie Magdeburg.
Kontakt: Verena.Walterbach@lin-magdeburg.de

Nicole Welter, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
Kontakt: welter@paedagogik.uni-kiel.de

Anke Wischmann, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg.
Kontakt: anke.wischmann@uni-flensburg.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 14

Die prinzipielle Offenheit der Zukunft gilt als eine Voraussetzung für Bildungsprozesse und Biographiekonstruktionen. Zugleich erscheint biographische Ungewissheit angesichts gesellschaftlicher Krisendiagnosen als etwas potenziell Bedrohliches. Die Beiträge in diesem Band zeigen, wie Bildung und Biographie mit gesellschaftlichen Umbrüchen verwoben sind, wie biographische Ungewissheit pädagogisch erzeugt, bearbeitet oder in Gewissheit überführt wird und wie sich dies methodologisch und methodisch untersuchen lässt.

Die Herausgeber:innen:

Prof. Dr. Dorothee Schwendowius, Professorin für Internationale und interkulturelle Bildungsforschung, Institut I – Bildung, Beruf und Medien, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Prof. Dr. Juliane Engel, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und kulturelle Transformation, Goethe Universität Frankfurt/M.

Dr. André Epp, Gastprofessor für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit, Institut für Soziale Arbeit, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

Dr. Anja Franz, Postdoc am Arbeitsbereich Internationale und interkulturelle Bildungsforschung, Institut I – Bildung, Beruf und Medien, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Prof. Dr. Maria Kondratjuk, Professorin für Bildungsmanagement, Fakultät I: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Anke Wischmann, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung, Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-3128-2



www.budrich.de