

„Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne¹

Einführung

Die Pädagogik in unserem Land, und ich meine – ohne jede Polemik – die praktische Pädagogik in Kindergärten und Schulen, in der Berufsausbildung und Weiterbildung, in Universitäten und Akademien, aber eben auch die Wissenschaft von der Erziehung selbst müssen umlernen oder, wie es der jetzt 80jährige Günther Dohmen auf den Konstanzer Lehr- und Lerntagen 2005 formuliert hat: Sie müssen „das Lernen neu denken“ (Dohmen 2005, 3). Nicht nur der anhaltende „PISA-Schock“ oder die neuesten, für Deutschland skandalösen OECD-Zahlen zum internationalen Kohortenvergleich der AbsolventInnen weiterführender Bildungsabschlüsse², auch die Erkenntnisse etwa der Neurobiologie, ganz besonders der Gehirnforschung, in den beiden letzten Jahrzehnten zwingen uns dazu.³ Wir sind auf sehr viel grundsätzlichere Weise „lebenslange Lerner“ als der politische Diskurs uns glauben machen will. Es geht eigentlich nicht um Fort- und Weiterbildung bis ins hohe Alter – sozusagen um die kontinuierliche Ausdehnung individueller Beschulung. Es geht vielmehr um die Respektierung und Nutzung unserer kollektiven Lernfähigkeit, die brach liegt oder durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen blockiert wird – naturwissenschaftlicher gesprochen: Es geht um die zivile Nutzung der extremen Plastizität unserer Gehirne – auch für *soziale* Lernprozesse – weit jenseits der institutionalisierten Lernperioden im Lebenslauf, also um mehr oder minder bewusste, mehr oder weniger „informelle“, intuitiv oder strategisch *selbst* organisierte Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne.

Mein Göttinger Kollege, der Mediziner und Neurobiologe Gerald Hüther, pflegt an dieser Stelle immer ein überzeugendes Beispiel zu erzählen: Eine 60jährige Frau, die ihr Leben lang eine begeisterte Leserin gewesen war, erleidet einen Schlaganfall und erblindet. In ihrer Verzweiflung über den Verlust des Lesegenusses fragt sie ihren Neurologen, ob es nicht möglich sei, die Blindenschrift zu erlernen. Der Arzt ermutigt sie geradezu, bittet sie zuvor allerdings um eine Computertomographie. Er weiß, dass ein solcher Lernprozess das Gehirn verändern wird – insbesondere jene Partie im sensorischen Cortex, die für Tastsensibilität zuständig ist. Die 60jährige ist lernbegierig und beherrscht nach einem halben Jahr die Blindenschrift perfekt. Der Neurologe führt sie erneut in den Tomographen und stellt mit Erstaunen fest, dass sich jenes Areal im sensorischen Cortex um das Drei- bis Vierfache vergrößert hat – ein dramatischer Lernprozess in so kurzer Zeit, und dies jenseits der 60!

„Das Lernen neu denken“, gewiss. Bedeutet es aber nicht sehr viel mehr auch: „*das Lehren neu denken*“? Müssen wir angesichts solcher Beispiele nicht aufräumen mit der Vorstellung, dass wir als Pädagoginnen und Pädagogen den uns anvertrauten Lernern etwas „beibringen“ können, was die Lehrpläne vorschreiben, oder auch nur: von dem wir selbst überzeugt sind, dass es wichtig ist und gelernt werden muss?

¹ Der vorliegende Beitrag ist die leicht überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich am 6. Oktober 2006 an der Universität Flensburg aus Anlass der Fachtagung „*Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren*“ gehalten habe. Mir lag daran, den Vortragsduktus auch für die schriftliche Fassung beizubehalten.

² Deutschland liegt mit weiterführenden Bildungsabschlüssen (weniger als 20% einer Kohorte machen einen Hochschulabschluss) deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Wie drastisch sich die Bildungsentwicklung der Vereinigten Staaten und der großen Wirtschaftsnationen Europas von der Entwicklung in Asien abgekoppelt hat, mögen neueste Zahlen deutlich machen: „Vor zwei Generationen hatte Korea den Lebensstandard, den Afghanistan heute aufweist, und seine Leistungen im Bildungsbereich zählten zu den schwächsten. Heute besitzen 97% aller Koreaner der Altersgruppe 25-34 Jahre einen Abschluss der Sekundarstufe II, die höchste Quote unter den OECD-Ländern. Das Beispiel Koreas ist kein Einzelfall. Allein zwischen 1995 und 2004 hat sich die Zahl der Studierenden an Universitäten und Hochschulen in China und Malaysia mehr als verdoppelt, und in Thailand und Indien ist sie um 83% bzw. 51% gestiegen.“ (OECD Indicators – 2006 Edition, 2)

³ Besonders anregend und für die Pädagogik folgenreich sind hier die Arbeiten von Humberto Maturana und seiner Nachfolger (stellvertretend Maturana/Varela 1988).

Mir fallen dabei jene hübschen Geschichten ein, die der österreichische Kybernetiker und Konstruktivist Heinz von Foerster in diesem Zusammenhang erinnert: Er berichtet von seinem alten Geschichtslehrer, der auf die Frage „Was waren die Griechen für ein Volk?“ immer nur die eine Antwort zuließ: „Herr Lehrer, die Griechen waren ein *heiteres* Volk.“ (von Foerster 1998, 66) Oder von jenem Grundschüler, der auf die Frage der Lehrerin, wie viel 2×3 sei, geantwortet hatte: 3×2 , und dafür nachsitzen musste, weil er die Standardantwort „6“ eben verweigert hatte. Der Junge hatte aber seine Antwort ganz ernst gemeint und von Foerster später die Richtigkeit sogar nachweisen können. Er hatte, wenn man so will, das kommutative Gesetz der Multiplikation bewiesen: $A \times B$ gleich $B \times A$ (ebd.).

Von Foerster spricht bei dieser Art bornierten Lehrens von einer Trivialisierung der Lernenden. Das Lehren wird vom Denken und der Erfahrung der Schüler abgespalten. Es ist sich selbst genug. Der berühmte und regelmäßig falsch übersetzte Seneca-Satz „*non scholae sed vitae discimus*“ sollte auf moderne Weise wieder ernst genommen werden (es heißt nämlich angemessen übersetzt statt des üblichen „für“, wie mein alter, ein wenig skurriler Lateinlehrer immer wieder betonte: „nicht *von* der Schule, sondern *vom* Leben lernen wir“).

Damit bin ich bei meinem Thema: Was könnte „vom Leben lernen“ heute bedeuten, und welchen Beitrag liefert das merkwürdige Kunstwort „Biografizität“ dazu? Ich möchte dies im Folgenden in drei Gedankenschritten näher erläutern:

- Ich will zunächst deutlich machen, dass unser sehr eigenes Leben, unsere „Biografie“, keineswegs eine Trivialität ist, sondern ein historisch vergleichsweise junges Phänomen, wenn man so will: ein sehr spezifischer *Lernprozess* der europäischen Moderne.
- Ich möchte dann knapp in einem zweiten Schritt zeigen, dass ein solches Verständnis von Biografie auch unser Konzept von Lernen verändern muss (und hier spielt die Idee der „*Biografizität*“ eine zentrale Rolle).
- Und ich will schließlich in einem dritten Gedanken diskutieren, dass in einer von vielen als „Postmoderne“ empfundenen Periode jenes Lernkonzept womöglich komplizierter geworden ist und *eine ganz neue Art pädagogischer Sensibilität* verlangt.

1. Die Entdeckung der „Biografie“ in der Moderne

Es gehört zu den zentralen Erkenntnissen der historisch interessierten Biografieforschung, dass jenes Format, das wir auch heute noch mit der Idee der modernen Biografie verbinden, kaum 200 Jahre alt ist und an die Entstehung der europäischen Moderne gebunden bleibt.⁴ Gewiss ist die Vorstellung, dass Menschen eine Biografie haben, älter als die Neuzeit. Sie findet sich vielfältig bereits in antiken Lebensbeschreibungen. Und doch steht in diesen vormodernen biografischen Schilderungen nicht die Entwicklung konkreter Individuen, nicht die Entfaltung subjektiver Einzigartigkeit – einer „Identität-Für-Sich“, wie Alois Hahn (1988, 93) dies treffend genannt hat – im Vordergrund, sondern die Präsentation möglichst idealer Charaktertypen. „Biografien“ dienen in der Regel der Unterhaltung, der Belehrung oder der Herrschaftslegitimation. Sie sind sozusagen „didaktisch“ motiviert.⁵

Dies ändert sich tatsächlich im Zuge der europäischen Moderne, gewiss nicht abrupt, regional und sozialstrukturell äußerst ungleichzeitig, aber doch nachvollziehbar. Neben die Darstellung von Heiligen und Mächtigen tritt zunächst ein unübersehbares Interesse an der Beschreibung bemerkenswerter, ja sogar anstößiger Persönlichkeiten aus *allen* Bereichen des öffentlichen Lebens. Die Künstlerbiografien der italienischen Renaissance machen diesen Perspektivwechsel auf eindrucksvolle Weise deutlich: Das vitale Interesse am Individuellen, Kuriosen, die Lust an der Darstellung und Selbstdarstellung, die Inszenierung auch des Persönlichen und Privaten, das Bedürfnis nach „Ruhm“ in einem „Land der Fassaden“, wie Peter Burke (1986, 20) es ausgedrückt hat, zeigen den Keim einer neuen Weltsicht (vgl. auch Alheit/Dausien 1990).

⁴ Dies lässt sich hervorragend an Autobiographien seit dem späten 18. Jahrhundert demonstrieren (vgl. dazu ausführlich Alheit/Brandt 2006a).

⁵ Vgl. hier stellvertretend Garraty 1957; Neumann 1970; Niggel 1977; Scheuer 1979.

Es gibt für diesen Prozess der allmählichen Bedeutungsverschiebung der Biografie neben einer Reihe von Indizien wenige hochinteressante Fallbeispiele. Lucien Fèbvres *Rabelais* (Fèbvre 1947) gehört dazu, auch Carlo Ginzburgs amüsante Studie über den friaulischen Müller *Menocchio* mit dem reizvollen Titel ‚Der Käse und die Würmer‘⁶. Eines der erstaunlichsten und, was die Quellenlage angeht, überzeugendsten Dokumente ist die Rekonstruktion eines Kriminalfalls aus dem späten 16. Jahrhundert, die wir vor allem Natalie Zemon Davies (1989) verdanken.

Das Besondere an dieser authentischen Geschichte, in welcher ein gewisser *Arnaud du Tilh* die Identität des verschollenen *Martin Guerre* annimmt, ist nicht die Tatsache, dass der Rollentausch über lange Jahre hinweg unbeanstandet bleibt, sondern dass die offensichtliche soziale Duldung des Täuschers – jedenfalls bei den unmittelbar Betroffenen – wider besseres Wissen geschieht und doch nicht einfach als Komplizenschaft ausgelegt werden kann. Tilh gelingt es, die „Biografie“ des Martin Guerre so weit auszufüllen, dessen wichtigste Rollen und seinen Status so funktional wahrzunehmen, dass kein Anlass besteht, seine angemäße Identität anzuzweifeln. Dabei kann er charakteristische und ausgesprochen sympathische Eigenarten des Arnaud du Tilh (z.B. ein amüsanter und zärtlicher Liebhaber zu sein) sogar beibehalten.⁷ „Biografie“ erscheint hier also zunächst nicht als einzigartiger Lebensverlauf eines Individuums, sondern als lose Verknüpfung ständischer Funktionen, bestimmter sozialer Rollen und eines plakativen Erscheinungsbildes. „Biografie“ muss gleichsam noch als *vormoderner* Erfahrungsmodus interpretiert werden.

Was den Kriminalfall nun für unsere Zwecke besonders aussagekräftig macht, ist die *juristische* „Auflösung“ der delikaten Täuschung. Arnaud du Tilh wird nach zwei Prozessen schließlich zum Tode verurteilt, nachdem der verschollene Guerre wieder aufgetaucht ist und in den Prozess eingreift. Die umfangreichen Gerichtsakten und besonders der bemerkenswerte Bericht eines der Prozessführer, des berühmten französischen Rechtsgelehrten *Jean de Coras*, belegen aber eindrucksvoll, dass Tilh in einem Indizienprozess unterliegt, in welchem vor allem eine penible Rekonstruktion der Biografie des (vermeintlichen) Guerre eine Rolle spielt.

Offensichtlich hat also das Gericht eine sehr viel „modernere“ Vorstellung von biografischer Konsistenz als die Menschen in *Artigat*, jenem Dorf am Fuße der Pyrenäen, aus dem Martin Guerre stammt. Und zweifellos verfügt auch Arnaud du Tilh über dieses moderne Verständnis von Identität, weil er sich mit großem Geschick zu verteidigen versteht und die bewundernswerte Kenntnis sogar von intimsten Details der angenommenen Biografie beinahe zu seinem Freispruch geführt hätte. Seine Niederlage ist eher dem Zufall geschuldet, dass Guerre tatsächlich zurückkehrt und von seinen Blutsverwandten spontan identifiziert wird. Die Konstruktion einer „Identität-für-sich“, jene Leistung, die dem modernen Individuum in immer kürzer werdenden Abständen abverlangt wird, hat Tilh auf bemerkenswerte Weise vollzogen. (In gewisser Weise fungiert also das Gerichtsverfahren – darin dem Institut der Beichte vergleichbar – wie ein „Biografiegenerator“ (Alois Hahn), für Tilh wie ein „Stichwortgeber“ zur Konstruktion einer, wenn auch fingierten Biografie.)

Der Prozess erregt auch bei Zeitgenossen erhebliches Aufsehen. Jean de Coras’ Bericht wird zu einem „Bestseller“ und vielfach wieder aufgelegt. Sogar *Montaigne* erwähnt den Fall in seinem Essay *Von dem Hinkenden*, in welchem er sich ex post – er war Prozessbeobachter – an den ganz ungewöhnlichen „Beitrag“ erinnert und „den Schuldspruch sehr gewagt fand, der (Tilh) zum Strange verurteilte“⁸.

Gerade die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen scheint indessen ein Beleg dafür zu sein, dass wir es hier mit einem Vorgang zu tun haben, der die Schwelle zum modernen Verständnis von Biografie markiert. Jene bewusste Entscheidung des Arnaud du Tilh, die Identität eines anderen anzunehmen und für beträchtliche Zeit mit ihr zu leben, kann nur einem Publikum als Ungeheuerlichkeit erscheinen, für das die Vorstellung persönlicher Identität und Integrität bereits zu einer Normalerfahrung geworden ist.

⁶ Vgl. Ginzburg 1976. Der Titel zitiert eine Metapher Menocchios über die Engel im Himmel, die am Ende nicht unwesentlich zu seiner Verurteilung beiträgt.

⁷ In dem sehenswerten, wenn auch nicht ganz authentischen Film zu dieser Geschichte wird Tilh nicht umsonst von *Gérard Depardieu* – in einem späteren amerikanisierten Remake („Summersby“) sogar von *Richard Gere* – dargestellt.

⁸ Zit. nach Ginzburg 1989, 185.

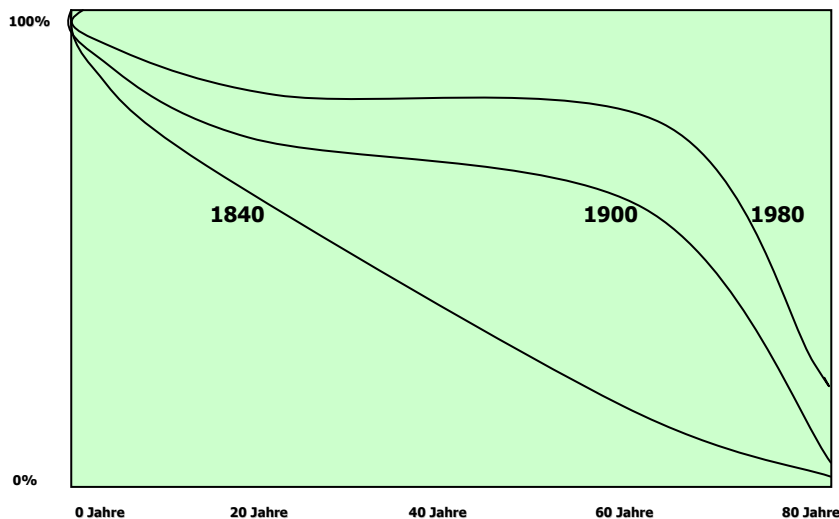
Dieses historische Fallbeispiel belegt nicht nur, dass wir Biografie aus guten Gründen als *modernes* Phänomen betrachten können – faszinierenderweise dokumentiert es ja gleichsam den „Umschlag“ des *vormodernen* in das *moderne* Verständnis von Biografie. Der Fall macht darüber hinaus plausibel, dass Biografie keineswegs nur als äußerliches Ablaufmuster einer chronologisierten modernen Existenz interpretiert werden darf, sondern geradezu eine *neue soziale Wissensform* darstellt.

Mir kommt es bei diesem interessanten Beispiel vor allem auf zwei Aspekte an:

- *Zuerst*: Wir können hinter die Schwelle, die Arnaud du Tilh überschritten hat, nicht mehr zurück. Alle Erfahrungen, die wir machen – alles, was wir lernen, muss sozusagen „durch uns hindurch“, muss mit einer inneren Logik verbunden werden, die nur für uns gilt. Es sind unsere Erfahrungen, die wir machen. Wir sind es, die einen Lernprozess durchlaufen. Stellvertretende Lernprozesse gibt es nicht.
- Und doch – das ist der *zweite Aspekt* – meint dies keineswegs, dass unsere Biografie etwas ausschließlich Privates wäre. Wir sind, um es pointiert zu sagen, *gesellschaftlich* gezwungen, individuell und einzigartig zu sein. Das ist die Voraussetzung, mit der wir leben müssen. Die äußeren – historischen und sozialen – Bedingungen nötigen uns zur biografischen Reflexivität. Pointiert gesagt: „Individualisierung“ ist keine Entdeckung von Ulrich Beck (Beck 1986, 205ff), sie ist tatsächlich ein entscheidender Begleitumstand der Moderne.

Ich möchte auch diesen wichtigen Aspekt an einem Beispiel noch einmal verdeutlichen:

**Mortalitätsraten in der US-Gesellschaft zwischen 1840 und 1980
(nach Fries & Crapo)**



Wir sehen ein Diagramm der Sterberaten der amerikanischen Gesellschaft zwischen 1840 und 1980. Die US-Gesellschaft ist deshalb interessant, weil sie in diesen Jahren weder durch Epidemien noch durch Kriege erhebliche Bevölkerungseinbußen hatte. – Dennoch, die Linien sind viel sagend: In der Mitte des 19. Jahrhunderts verläuft die Mortalitätsrate – von der damals höheren Säuglingssterblichkeit abgesehen – wie eine Diagonale durch die Lebensalter. D.h. die Wahrscheinlichkeit, in jedem beliebigen Alter zu sterben, lag bei ca. 50%.

Menschen, die diese Erfahrung machen, können kein inneres Verhältnis zu ihrer Biografie entwickeln, wie es für uns ganz natürlich ist. Sie leben nicht mit der Normalerwartung eines „langen Lebens“, haben nicht die Idee einer Karriereplanung. Für sie gilt die Weisheit jenes alten Kirchenliedes aus dem 15. Jahrhundert „*Mitten wir im Leben sind von dem Tod umfangen...*“ Sie sind Teil einer Familie, wahrscheinlich selbstverständliches Mitglied einer Community. Das dominante Grundgefühl jedoch ist, „in Gottes Hand“ zu sein und heute oder morgen auch von ihm abberufen werden zu können (vgl. Alheit 1986).

Wie anders ist die Situation um 1980? Die Lebenserwartung ist dramatisch gestiegen. Mehr als 80% der Bevölkerung können selbstverständlich mit einem „langen Leben“ rechnen. Die Normalerwartung ist,

dass sie eine planende Disposition zu ihrer Biografie haben – so wie wir. Diese relative Sicherheit, planungsfähig zu sein, die unsere moderne Biografie kennzeichnet, ist also ein Resultat gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Wandel des Inneren ist der Veränderung des Äußeren geschuldet.

2. „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz

Genau diese Prägung von außen werden wir heute – nicht zu Unrecht – subjektiv durchaus nicht mehr wahrnehmen. Die meisten von uns haben das sichere Gefühl, ihr Leben „in der Hand“ zu haben. Trotz aller Krisen der Moderne bewegen wir uns normalerweise ja keineswegs panisch durch den Alltag. Und das liegt offensichtlich nicht daran, dass die statistische Lebenserwartung – allen nuklearen, genetischen und ökologischen Katastrophen zum Trotz – jedenfalls in westlichen Gesellschaften stetig ansteigt, sondern an sehr viel intimeren Dispositionen. In der Regel haben wir ja durchaus das Gefühl, „Organisatoren“ unseres Lebens zu sein. Selbst wenn die Dinge anders verlaufen, als wir uns gewünscht oder vorgestellt hatten, nehmen wir Korrekturen unserer Lebensplanung gewöhnlich unter dem Eindruck persönlicher Autonomie vor. D.h. die mehr oder minder bewusste Disposition gegenüber unserer Biografie lässt sich als eine Haltung begreifen, die dem Leben – mit allen Relativierungen – eher aktiv und positiv gegenüber steht.

Die dominierende Einstellung, die wir im Blick auf unsere eigene Biografie haben, ist tatsächlich die des *Planens*. Damit sind keineswegs ausschließlich die „großen Pläne“ gemeint, die wir für unser Leben hegen – der Berufswunsch, die politische Karriere, der Hausbau, die „gute Partie“ etc. Es geht auch um die Planung des Wochenendes, des nächsten Vormittags oder des abendlichen Fernsehprogramms. Wir beschließen z.B., zehn Pfund abzunehmen oder das Rauchen aufzugeben, und haben Erfolg dabei. Dies alles vermittelt uns den Eindruck, dass wir unser Leben „in der Hand haben“ und Subjekte unserer Biografie sind (vgl. Alheit 1993).

Wir erzeugen im Laufe unseres Lebens in Bezug auf uns selbst und unseren sozialen Rahmen „mehr“ Sinn, als wir „aus der Perspektive unserer biografischen Selbstthematizierung überschauen“ (Bude 1985, 85). Wir verfügen über ein biografisches Hintergrundwissen, das uns prinzipiell in die Lage versetzt, den sozialen Raum, in dem wir uns bewegen, auszufüllen und auszuschöpfen.

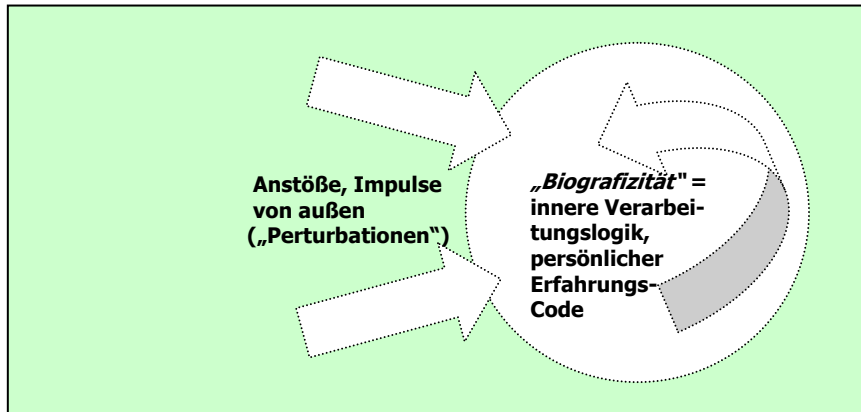
Dabei hat niemand von uns alle denkbaren Möglichkeiten. Aber im Rahmen begrenzter Veränderungschancen haben wir mehr Alternativen, als wir jemals realisieren werden. Unsere Biografie enthält deshalb ein beträchtliches Potenzial an „ungelebtem Leben“ (von Weizsäcker 1956). Das intuitive Wissen darüber ist Teil unseres „praktischen Bewusstseins“ (Anthony Giddens). Es ist reflexiv nicht problemlos zugänglich, dennoch stellt es in doppeltem Sinn eine ganz zentrale Ressource für Lernprozesse dar:

- Unser heimliches Wissen von den nicht oder noch nicht realisierten Lebenschancen, die uns begleiten, hält die bewusst verfügbare Selbstreferenz *prinzipiell offen* und schafft die Voraussetzung dafür, dass wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können, ohne dabei jenen versteckten „Sinn“ zu revidieren, der gerade unsere Erfahrung ausmacht. Die Möglichkeiten, die wir in uns vermuten, legen uns eine Erweiterung oder Einschränkung biografischer Handlungsautonomie nahe. Deren bewusste Realisierung liegt indessen bei uns als Trägern unserer Biografie. *Wir* sind – um einen irritierenden und doch zugleich treffenden Begriff der Luhmannschen Systemtheorie aufzunehmen – in gewissen Grenzen durchaus „autopoietische Systeme“. Wir haben die Chance, die Sinnüberschüsse unserer Lebenserfahrung zu erkennen und für eine bewusste Veränderung unseres Selbst- und Weltbezuges nutzbar zu machen.
- Biografisches Hintergrundwissen ist aber zugleich ein lebendiges Potenzial zur *Veränderung von Strukturen*. Die Modifikation individueller Selbst- und Weltbezüge birgt Chancen zur Transformation auch der institutionellen Rahmenbedingungen sozialer Existenz. „Strukturen“ sind ja zu beträchtlichen Teilen die unbewusst funktionierenden Hintergrundgewissheiten, auf die sich soziale Individuen intuitiv beziehen, wenn sie alltäglich, aber auch wenn sie *biografisch* agieren. Sobald solche unbefragten Vorannahmen ins Bewusstsein treten und verfügbar werden, ändern sich Strukturen. „Ungelebtes Leben“ besitzt durchaus soziale Sprengkraft.

Wir haben in unserem Forschungsteam dieses versteckte Lernpotenzial der Moderne – übrigens im Anschluss an Martin Kohli (1988) – „Biografizität“ genannt. Dieser Graeco-Latinismus (aus ‚bios‘ = *Leben*, ‚graphiein‘ = *(be)schreiben* und ‚facere‘ = *machen*) meint zunächst nichts anderes als den Zwang und die Chance zugleich, unser Leben selbst zu gestalten. Man könnte sagen, das Konzept erfasst die „Innenseite“ dessen, was Ulrich Beck oder Anthony Giddens als *Individualisierung* beschrieben haben. Freilich, eine solche Charakterisierung hat durchaus Konsequenzen für ein neues Verständnis von Lernen.

Ich will dies an einem einfachen neurowissenschaftlichen Modell, das auf Überlegungen von Humberto Maturana und Francisco Varela (1988) zurückgeht, deutlicher zu machen versuchen (s. Folgeskizze):

Skizze des „inneren Verarbeitungsprozesses“, der als *Biografizität* beschrieben werden kann



Wir alle lernen durch Impulse von außen, die die Neurobiologen „Perturbationen“ nennen. Aber wir übernehmen eben nicht zwangsläufig den mit diesen Impulsen im Allgemeinen verknüpften „Sinn“, sondern erfinden aktiv unsere sehr „eigensinnige“ Verarbeitung, die mit gerade *unseren* Erfahrungen zu tun haben.

Die Geburt einer kleinen Tochter kann, um ein Beispiel zu geben, für eine Teeny-Mutter ein soziales und biografisches Desaster sein, während sie für einen „späten Vater“ das höchste Glücksgefühl überhaupt darstellt. Die dramatische Krebsdiagnose ist für den einen niederschmetternd und blockiert zunächst jede Aktivität, für die andere mag sie Anlass zu tiefen biografischen Reflexionen sein und zur Konzentration und Mobilisierung aller Widerstandsenergien anregen.

Interessant sind also nicht „Inputs“, die zu erwartbaren „Outputs“ führen, obgleich sie zum Lernen unbedingt dazugehören, sondern in gewisser Weise die Art der „Intakes“, deren Besonderheit nur durch die innere Logik unserer bereits gemachten Erfahrungen verstanden werden kann. „Biografizität“ ist gleichsam der persönliche Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen. Jeder aktuelle Lernprozess funktioniert genau so, und deshalb ist alles Lernen in gewisser Weise „biografisches Lernen“ (vgl. Alheit 1993, 1995, 2003; Alheit/Dausien 2000).

Das heißt praktisch: Wir müssen als PädagogInnen Abschied nehmen von der Vorstellung, dass wir mit „Schülern“ zu tun haben, die auf die gleiche Weise angesprochen, auf dieselbe didaktische Art erreicht werden könnten. Wir müssen lernen, unsere Zielgruppen zu differenzieren, jede und jeden auf je seine/ihre Art zu motivieren. Wir müssen pädagogisch „individualisieren“. Über die historischen und empirischen Einsichten darüber verfügen wir längst, die institutionellen Bedingungen bleiben freilich hinter dieser Einsicht zurück.

Die Sensibilität für dieses Phänomen der „Biografizität“ unserer Erfahrung gehört heute eigentlich zur pädagogischen Professionalität. Gewiss mögen das talentierte Pädagoginnen und Pädagogen intuitiv schon immer gewusst haben. Rousseaus Konzept der „negativen Erziehung“ deutet darauf ebenso hin wie der klassische Spruch von erfahrenen Didaktikern, man müsse den Schüler „da abholen, wo er stehe“. Aber wir haben heute einen wissenschaftlich präziseren Zugang zu diesem Phänomen, und – vor allem – seine Bedeutung hat dramatisch zugenommen. Ich komme damit zu meinem Abschlussgedanken.

3. Risiken und Chancen der „Postmoderne“

Gerade die Rekonstruktion einer spezifisch modernen Weise der Erfahrungsverarbeitung macht nämlich sensibler für Phänomene, die diesem Muster gar nicht mehr zu entsprechen scheinen. Der Ausspruch eines zeitgenössischen Studenten: „*Lebenslauf? – bei mir läuft überhaupt nichts mehr*“, weist darauf hin, dass in „postmodernen Gesellschaften“ die selbstverständliche Intuition, das eigene Leben in der Hand zu haben, durchaus in Frage steht. Und das geht nicht nur dem Studenten so. Es betrifft zunehmend alle diejenigen sozialen Gruppen, die aus dem ökonomischen, kulturellen oder ethnischen „Integrationskern“ der Gesellschaft ausgeschlossen werden.

War zu Beginn der Moderne das Arrangement der Institutionen noch so gruppiert, dass die Menschen zur Konstruktion einer eigenen Biografie genötigt waren (denken wir noch einmal an die Situation des Arnaud du Tilh vor Gericht oder an das Institut der Beichte), scheint sich diese Konstellation in der Nachmoderne verändert zu haben. Aus wenigen einflussreichen „Stichwortgebern“ ist eine beinahe undurchschaubare Vielfalt institutioneller Settings geworden, die z.T. durchaus widersprüchliche Anforderungen an die sozialen Akteure stellen.

Damit verändert sich zweifellos das Arrangement der biografischen „Stichwortgeber“. Die Möglichkeit, ja, der Zwang, sich biografisch zu artikulieren, sind in der „Postmoderne“ inflationär geworden: Über sich zu reden oder zu schreiben, vor sich und anderen sein Innerstes preiszugeben, seine Schuld zu gestehen, sich öffentlich zu schämen, sein Leben privat oder sogar vor einem Millionenpublikum zu erbaulichen oder unterhaltsamen, therapeutischen, juristischen, religiösen oder ästhetischen Zwecken darzustellen, gehört zum aktuellen Medien-Alltag. In diesem „postmodernen“ Spiel der Rollen und modischen Stichwortgeber werden die Individuen überfordert und verunsichert (vgl. Alheit 2000).

Jener eigene, unverwechselbare „Erfahrungscode“, den sie brauchen, um neues Wissen in das gewachsene Erfahrungsgebäude einzubauen und ihre Identität zu wahren, wird überdeckt durch künstliche, mediale Erfahrungsstrukturen, die individuell unbrauchbar sind und Biografizität blockieren.

Es ist nicht ganz ausgeschlossen, dass wir das Modell moderner Individualität und Identität überdenken müssen. Die französischen Poststrukturalisten – von Foucault über Lyotard oder Derrida – haben hier vergleichsweise abstrakte, aber durchaus wichtige Anregungen gegeben. Jedenfalls befinden wir uns in einer Situation des Übergangs, der sich die Pädagogik mit reflexiver Bescheidenheit stellen muss.

Was könnten wir aus diesen Andeutungen lernen? Lassen sich Übergänge prognostizieren? Verfügen wir – als PädagogInnen – über Techniken, darauf zu reagieren? – Ich bin relativ skeptisch. Und ich halte das technokratische Konzept eines „biografischen Übergangsmangements“, wie es gegenwärtig in der Sozialpädagogik diskutiert wird, für äußerst problematisch. Das heißt gewiss nicht, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die z.B. mit benachteiligten Jugendlichen an schwierigen biografischen Statuspassagen arbeiten, nun die Hände in den Schoß legen sollten und der drohenden Postmoderne tatenlos entgegensehen. Es bedeutet jedoch, mit professioneller Distanz und mit Phantasie Grenzen zu definieren und zugleich neue Möglichkeitsräume zu erschließen. Ich will dazu abschließend drei vorläufige Thesen formulieren:

- *Meine erste These bezieht sich auf die Gefahr, Etiketten zu verteilen:* Die riskanten Übergänge, mit denen heute gerade die junge Generation konfrontiert ist, sind noch nicht präzise genug analysiert. Das Klischee vom einsam vor seinem Computer sitzenden Jugendlichen, der die Fähigkeit zu sozialer Interaktion verloren hat und in einer virtuellen Welt der Computerspiele lebt, hat mit der Realität wenig zu tun. Wir wissen, dass Computerfreaks sich bevorzugt in kleinen Gruppen treffen und neue Assoziations- und Arbeitsformen kreieren, die durchaus eine Ressource für das Selbstmanagement von Übergängen darstellen können. Wir wissen außerdem, dass das soziale Großklima einer Gesellschaft auf Motivation und Partizipationsbereitschaft der jungen Generation einen erheblichen Einfluss hat. Wer von Sozialwissenschaftlern zum „abgehängten Prekariat“⁹ gestempelt wurde, wird wenig Moti-

⁹ Dieser Begriff, der im Zentrum einer von der SPD in Auftrag gegebenen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung über Armut in Deutschland steht, reifiziert gleichsam semantisch den Status gesellschaftlich exkludierter Gruppen und

vation entwickeln, sich durch Bildung aus einer sozial scheinbar aussichtslosen Situation zu befreien. Bevor wir also großflächige Krisenszenarios entwerfen, ist der ethnographische Blick auf Alltagssituationen und das wirkliche Interesse für die Biografien Betroffener pädagogisch nützlicher und weiterführender.

- *Meine zweite These bezieht sich auf die neuen Anforderungen an die Institutionen:* Der „biografische Blick“ auf riskante Übergänge führt zu einer neuen Herausforderung an die Institutionen, die Bildungs-, Qualifikations- und Übergangsprozesse organisieren, begleiten und moderieren. Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2002) haben nicht zu Unrecht von einer notwendigen „Biografisierung der Institutionen“ gesprochen, d.h. heißt aber, von einer neuen institutionellen „Selbstreflexivität“ (vgl. Alheit/Hanses 2003). Der individualisierende Umgang mit den einzelnen „Übergangsklienten“, eine ressourcenorientierte Ko-Planung ihrer Bedürfnisse, Fähigkeiten und Möglichkeiten verlangt die Vorbereitung einer denkbaren Vielzahl von Einmündungspfaden und Erfahrungsprojekten. Diese Chance wird mittelfristig nur in einer Netzwerkstruktur realisiert werden können. Die existierenden *Lern-Netzwerke* in der Bundesrepublik sind hier ein ermutigender Ansatz.
- *Meine dritte und letzte These bezieht sich auf die Notwendigkeit, „quer“ zu denken und völlig neue Wege zu gehen:* In Ländern wie Großbritannien oder Dänemark, um nur zwei Beispiele zu nennen, die mir aus der konkreten Anschauung vertraut sind, hat sich gerade für Gruppen an Risikoübergängen, vor allem bei schlecht qualifizierten männlichen Jugendlichen mit prekärem sozialen Hintergrund ernsthafte und professionell qualifizierte *künstlerische Arbeit* als extrem erfolgreich erwiesen: soziales Theater, Tanztheater, neue Musik haben keineswegs nur therapeutische und kompensatorische Funktion, sondern geben den Mitmachenden die Erfahrung, etwas zu können und vor allem jemand zu sein, der Anerkennung und Würde verdient. Das Ästhetische reaktiviert gleichsam Biografizitätspotenziale, die verschüttet schienen.

Das unbestreitbar phantastischste Beispiel in diesem Zusammenhang ist das Tanzprojekt, das *Simon Rattle*, der berühmte Dirigent der Berliner Philharmoniker, in einer ostberliner Hauptschule initiiert und zu einer großartigen Aufführung gebracht hat.¹⁰ Rattle kommt aus Liverpool und ist sowohl mit den sozialen Problemen als auch mit den Möglichkeiten der Kunst vertraut, weil er vergleichbar erfolgreiche Projekte kennt.

Wenn es in einem sehr praktischen Problemfeld einer Konkrektion dessen bedürfte, was man – neudeutsch – vielleicht „Individualisierungsmanagement“ nennen könnte und was jene Schlüsselkompetenz „Biografizität“ unmittelbar berührt, dieses Berliner Projekt von Simon Rattle wäre ein ermutigendes Beispiel. Die ästhetische Dimension ist eine verlässliche und zugleich überraschende *Brücke* zu dem, was wir gesellschaftlich normalerweise als „Arbeit“ bezeichnen und zugleich eine produktive Ausgangsbasis für Bildungsprozesse.¹¹

Literatur

- Alheit, P. (1986): Religion, Kirche und Lebenslauf. Überlegungen zur „Biographisierung“ des Religiösen. In: *Theologia Practica*, Jg. 21, H. 2, S. 130-143.
- Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Zweite, erweiterte Auflage (= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd.17²), Bremen, S. 343-417.
- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen, 276-307.

diskreditiert implizit die Chance jeder wünschenswerten Veränderung (vgl. dazu *die tageszeitung* vom 17.10.2006, 1, 3, 14).

¹⁰ Der Doku-Film „*Rythm is it*“ zeigt dies auf ganz überzeugende Weise.

¹¹ Die ästhetische Dimension sozialen Lernens ist in der Tat auch historisch weitgehend unterschätzt worden (vgl. dazu Alheit/Brandt 2006a, 2006b).

- Alheit, P. (2000): Biographie und „modernisierte Moderne“: Überlegungen zum vorgeblichen „Zerfall“ des Sozialen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 1, H. 1, S. 151-165.
- Alheit, P. (2003): Biographizität. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen, S. 25.
- Alheit, P./Brandt, M. (2006a): Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne, Frankfurt a.M., New York.
- Alheit, P./Brandt, M. (2006b): Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Noldes und Jakob Wassermanns. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 3, S. 417-433.
- Alheit, P./Dausien, B. (1990): Biographie. In: Sandkühler, H.J. (Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd.1, Hamburg, S. 405-418.
- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.), Biographische Sozialisation, Stuttgart, S. 257-283.
- Alheit, P./Hanses, A. (2003): Institution und Biographie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, A. (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit, Hohengehren, S. 8-28.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- Bude, H. (1985): Die individuelle Allgemeinheit des Falls. In: Franz, H.-W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge aus den Sektionen und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985, S. 82-84.
- Burke, P. (1986): Städtische Kultur in Italien zwischen Hochrenaissance und Barock. Eine historische Anthropologie, Berlin.
- Dohmen, G. (2005): Einführungsvortrag zu den Konstanzer Lehr- und Lerntagen 2005 (Vortragsmanuskript).
- Fèbvre, L. (1947): Le problème de l'incroyance au XVIe siècle: La religion de Rabelais, Paris.
- Foerster, H. von (und Bernhard Pörksen) (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker, 2. Aufl., Heidelberg.
- Garraty, J.A. (1957): The Nature of Biography, New York.
- Ginzburg, C. (1976): Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del 1500, Torino.
- Ginzburg, C. (1989): Beweise und Möglichkeiten. Randbemerkungen zur Wahrhaftigen Geschichte von der Wiederkehr des Martin Guerre. In: Zemon Davies, N., Die wahrhaftige Geschichte von der Wiederkehr des Martin Guerre, Frankfurt a.M., S. 185-217.
- Hahn, A. (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, H./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen 1988, S. 91-105.
- Kade, J./Seitter, W. (2002): Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen, S. 241-269.
- Kohli, M. (1988): Normalbiografie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H./Hildenbrandt, B. (Hrsg.), Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen, S. 33-53.
- Maturana, H./Varela, F. (1988): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern, München.
- Neumann, B. (1970): Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie, Frankfurt a.M.
- Niggel, G. (1977): Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung, Stuttgart.
- OECD Indicators – 2006 Edition (Internetauftritt).
- Scheuer, H. (1979): Biographie. Studien zur Funktion und zum Wandel einer literarischen Gattung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Stuttgart.
- Weizsäcker, V. von (1956): Pathosophie, Göttingen.
- Zemon Davies, N. (1989): Die wahrhaftige Geschichte von der Wiederkehr des Martin Guerre. Mit einem Nachwort von Carlo Ginzburg, Frankfurt a.M.