REPORT

Karin Derichs-Kunstmann, Christiane Schiersmann, Rudolf Tippelt (Herausgeber)

Die Fremde –

Das Fremde –

Der Fremde

Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung:

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende Institution: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. – Frankfurt [Main]: Pädag. Arbeitsstelle

Erscheint halbjährlich. – Nebent.: Pädagogische Arbeitsstelle <Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>: Report. – Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von der AfeB, Heidelberg. – Aufnahme nach Nr. 25 (1990) Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung

ISSN 0177-4166

NE: Pädagogische Arbeitsstelle < Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>: Report

Die Fremde - das Fremde - der Fremde. - 1. Aufl. - 1993

Die Fremde – das Fremde – der Fremde / Karin Derichs-Kunstmann … (Hrsg.). [Red.: Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft]. – 1. Aufl. – Frankfurt/M.: Pädag. Arbeitsstelle des DVV. 1993

(Beiheft zum Report)

(Dokumentation der Jahrestagung ... der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 1992)

ISBN 3-88513-651-1

NE:Kunstmann-Derichs, Karin [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Erwachsenenbildung: Jahrestagung ... der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1993 by Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Herausgeber: Karin Derichs-Kunstmann, Christiane Schiersmann,

Rudolf Tippelt

Redaktion: Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand)

Auslieferung: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Holzhausenstr. 21, 6000 Frankfurt/M. 1

Kostenbeitrag: DM 15.00 (zuzgl. Versandkosten)

1. Auflage: Frankfurt/M. 1993

Inhalt

Vorwort
Vorträge im Plenum
Micha Brumlik Auf dem Weg zu einer interobjektiven Hermeneutik
Wilhelm Mader Das Fremde im Vertrauten Sozialpsychologische und psychoanalytische Überlegungen zur Erfahrung von Fremdheit
Arbeitsgruppe 1 "Fremdsein im eigenen Land - Elementare Bildung für Erwachsene" (in Kooperation mit dem UNESCO-Institut Hamburg) (Moderation: Rudolf Tippelt)
Manfred Prinz Analphabetismus und Erwachsenenbildung - ein Nord-Süd-Problem?39
Paul Belanger (UNESCO-Institut Hamburg) Alphabetisierung und Grundbildung - eine weltweite Aufgabe der UNESCO und des UNESCO-Instituts für Pädagogik
Gertrud Kamper Alphabetisierung als Teil einer Grundbildung für Erwachsene
Ellen Abraham Fremdsein im eigenen Land Forderungen an ein Konzept der Grundbildung anhand von Einzelfallberichten
Ulrike Tymister Computereinsatz in der Alphabetisierung als Beitrag einer Elementarbildung

Arbeitsgruppe 2 "Internationale Migration - Erwachsenenbildung mit Ausländern und Aussiedlern" (Moderation: Christiane Schiersmann)
Günther Kühn Aspekte einer beruflichen Integration von Ausländern durch Weiterbildung 83
Veronika Fischer Kontakte und Begegnungen zwischen deutschen und ausländischen Frauen Zur Konzeption interkultureller Frauenarbeit an einer Volkshochschule
Markus Höffer-Mehlmer Der sprachliche Umgang mit dem Fremden Alltägliche Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen
Rudolf Gerber Europatauglichkeit als Bildungsauftrag?
Arbeitsgruppe 3 "Fremdheit als didaktische Herausforderung" (Moderation: Erhard Meueler)
Rolf Arnold Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung Umgang mit Fremdsein als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit
Dieter Nittel / Reinhard Völzke Professionell angeleitete biographische Kommunikation Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens
Norbert Vogel Erwachsenenbildung als interkultureller Suchprozeß Eine Erinnerung an die eigene Fachgeschichte
Arnim Kaiser / Achim Schmillen Didaktische Prozesse in der Erwachsenenbildung - ein fremdes Terrain? Erste Ergebnisse einer empirischen Analyse von EB-Veranstaltungen143

Arbeitsgruppe 4 "Ein Staat und zwei Kulturen? - Verstehen und Verständigung" (Moderation: Karin Derichs-Kunstmann)
Rainer Brödel Schlüsselprobleme des Erwachsenenlernens im Transformationsprozeß153
Giesela Wiesner Verstehen und Verständigung im Kontext eines Werte- und Bedingungswandels
Walter Bender Die Entfremdung von Lebenswelten Aufgaben der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesichts der "Kolonisierung" Ostdeutschlands
Horst Möhle Ausbildung einer an die geeinte Bundesrepublik und an Europa gebundenen Identität in der universitären Erwachsenenbildung
Aus der Arbeitsgruppe "Weiterbildung im vereinten Europa" des 13. Kongresses der DGfE am 18.03.1992 in Berlin
Franz Pöggeler Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung im europäischen Einigungsprozeß

Professionell angeleitete biographische Kommunikation - Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens

1. Die Ausgangssituation

Die intensive Beschäftigung mit Phänomenen der Fremdheit hat in der Biographieforschung eine lange, bis heute nachwirkende Tradition. In dem Werk von Thomas/Znaniecki "The Polish Peasant in Europe and America" - dem unbestrittenen Klassiker dieser Forschungsrichtung - sind zum ersten Mal in einer wohl noch nie dagewesenen Deutlichkeit Fremdheitserfahrungen als Folge von Migrationsprozessen analysiert worden (Thomas Znaniecki 1918 - 1922). Eine neuere biographieanalytische Studie (Riemann 1987) weist nach, wie Menschen sich von ihrer persönlichen Identität entfremden können, indem sie ihre Lebensgeschichte nicht mehr analog zu ihren authentischen Erfahrungen, sondern auf der Folie eines übermächtigen Sinn- und Kategoriensystems (nämlich dem der Psychiatrie) sprachlich objektivieren. Die Erwartung, fremdartige und für gewöhnliche Gesellschaftsmitglieder kaum zugängliche soziale Lebenswelten erforschen und verstehen zu können und durch diese Untersuchungsberichte Brücken zwischen den unterschiedlichen Milieus innerhalb einer Gesellschaft zu bauen, dient vielen Biographieforschern nach wie vor als erkenntnisleitendes Interesse (vgl. Fuchs 1984, S. 135-153). Durch den Einsatz methodisch kontrollierter Verfahren des biographieanalytischen Fremdverstehens gibt es bei der Untersuchung des Materials im Forschungsprozeß immer wieder überraschende Momente: Auf den ersten Blick fernstehende und fremde soziale Welten werden dem Forscher plötzlich vertraut, und scheinbar vertraute soziale Welten haftet plötzlich die Aura des Fremden an (vgl. Nittel 1992). Fast schon überflüssig erscheint an dieser Stelle der Hinweis, daß viele Wissenschaftler die biographische Methode oder andere lebensgeschichtliche Zugänge als "Königsweg" des Fremdverstehens betrachten (vgl. Szczepanski 1974; Baacke 1979). Die Kategorie Fremdheit spielt demnach in dieser Forschungsrichtung, sowohl was die Untersuchungsschwerpunkte, die Erkenntnisinteressen als auch die Logik des Forschungsprozesses angeht eine große Rolle.

Unser Ausgangspunkt, aus der Sicht der pädagogischen Handlungswissenschaft einige Grundzüge einer professionell angeleiteten biographischen Kommunikationsform zu skizzieren, ist jedoch nicht - wie die eben gemachten Ausführungen vielleicht nahelegen - der momentane Stand und die Leistungen der Biographieforschung. Wir gehen von der eher pessimistischen Auffassung aus, daß die Diversifikation von Erkenntnissen aus biographieanalytischen Studien außerhalb des Wis-

senschaftbetriebs eine relativ geringe Streubreite hat. Veröffentlichungen aus dem Umkreis der Biographieforschung ereilt das gleiche Schicksal wie andere sozialwissenschaftliche Bücher: Sie werden von den Praktikern kaum gelesen. Die Hoffnung, daß ein wissenschaftlich wertvoller und potentiell auch in der pädagogischen Handlungspraxis instruktiver Forschungsansatz das pädagogische Berufshandeln vor Ort befruchten, qualifizieren, aufklären oder gar verändern kann, ist angesichts der Ergebnisse der Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1989) kaum noch haltbar. Gerade weil wir in diesem Beitrag aus der Perspektive von Pädagogen argumentieren, die sich auch, aber nicht nur als Biographieforscher verstehen, ist uns bewußt, daß die praktische Relevanz entsprechender Studien nicht durch gutes Zureden, sondern durch zusätzliche Schritte gewährleistet werden muß. In unserem Beitrag wählen wir - statt der Sinnwelt der Wissenschaft - die eingehüllte Rationalität der pädagogischen Berufspraxis als Bezugs- und Fixpunkt. Auch in der Biographieforschung ist die Maxime nicht unbekannt, daß die Beantwortung forschungspraktischer Fragen an die "Kenntnis des Stellenwertes von biographischen Berichten und Texten im alltäglichen Handeln" (Kohli 1978, S. 24) gebunden ist. Diese Maxime wird auch hier in unseren ersten, vorläufigen Überlegungen nutzbar gemacht, wenn es um die Umrisse eines Konzeptes geht, das als Scharnier zwischen dem elaborierten biographischen Fremdverstehen im Wissenschaftssystem einerseits und dem biographischen Fremdverstehen in pädagogischen Handlungszusammenhängen andererseits fungieren könnte. Zunächst werden wir die These illustrieren, daß nicht nur die Praktiker in der Erwachsenenbildung, sondern auch die in vielen anderen pädagogischen Feldern immer dann als laienhafte Biographieforscher agieren, wenn sie die lebensgeschichtlich situierten Selbstdeutungen der Adressaten interpretieren und damit das immerwiederkehrende Kernproblem des Fremdverstehens bearbeiten. Dadurch, daß wir die Orte benennen, wo im beruflichen Alltag biographische Kommunikation faktisch stattfindet, tragen wir gleichzeitig zu einer Dezentralisierung des binären Verhältnisses zwischen der Sinnwelt der Berufspraxis und der der Wissenschaft bei. Um das Aufeinander-Zubewegen beziehungsweise die "Kontaktanlässe" zwischen den abgekürzten und routinisierten Formen des biographischen Fremdverstehens seitens der Berufspraktiker einerseits und den methodisch kontrollierten Verfahren der wissenschaftlichen Biographieforschung andererseits zu optimieren, sind sonst isoliert betrachtete Handlungs- und Reflexionszusammenhänge unseres Erachtens zu vernetzen. Wir sehen im Moment die folgenden Handlungs- und Reflexionsebenen:

a) die Erhöhung der Sensibilität gegenüber naturwüchsigen Formen der alltäglichen biographischen Kommunikation durch entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Völzke 1990). Hier geht es nicht nur um die Steigerung von Empathie, sondern auch um die Vermittlung verfahrensbezogener Kenntnisse, welche die professionell angeleitete biographische Kommunikation ausmachen.

b) die systematische Entwicklung und Erprobung einer biographisch ansetzenden Supervisionspraxis als Mittel der professionellen Selbstaufklärung einerseits und die systematische Entwicklung und Erprobung biographieorientierter Beratungsverfahren für die unterschiedlichsten Adressatengruppen andererseits (vgl. Karl/Nittel 1988; Karl u.a. 1991).

c) In pädagogische Institutionen dauerhaft installierte Fallseminare (vgl. Dewe 1992; Kade 1990) und Interpretationswerkstätten (Tietgens 1990; Rieman/Schütze 1987), die sich mit authentischem, lebensgeschichtlichen Datenmaterial der jeweiligen Adressatengruppe beschäftigen.

d) Durchführung eigener biographieanalytischer Forschungsvorhaben am Ende der universitären Erstausbildung (Diplomarbeiten oder Dissertationen) oder im Rahmen von Zusatzstudiengängen.

Wir beschäftigen uns in diesem Beitrag aus Platzgründen ausschließlich mit Ansätzen einer professionell angeleiteten biographischen Kommunikation (a).

2. Biographische Kommunikationsformen im Berufsalltag von Pädagogen

Da kaum gesetzliche Rahmenbedingungen existieren, die die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu einer verbindlichen Sache erklären, wird die Aufmerksamkeit des Bildungspraktikers naturwüchsig auf die Frage gerichtet: Warum sind die Besucher eigentlich da? Und wie lassen sich die per se in lebensgeschichtliche Zusammenhänge verankerten Lernbedürfnisse und Bildungsmotive beschreiben? Eine gleichsam institutionalisierte Variante, um die mit den erwachsenenpädagogischen Prinzipien der Freiwilligkeit und Offenheit verbundenen Handlungsherausforderungen zu bearbeiten, stellen die in der Erwachsenenbildung weithin üblichen "biographischen Kurzvorstellungen" der Teilnehmer dar. Name, Beruf, Alter, manchmal auch andere "Identitätsmarkierer" (Goffman) sowie der persönliche Bezug zum Thema und die Erwartungen an die Veranstaltungen werden kurz benannt. Das geschieht nicht nur, um ein besseres Kennenlernen der Teilnehmer untereinander anzuregen, sondern auch deswegen, damit der Pädagoge das Lernprogramm auf die biographische Situation der Teilnehmer besser abstimmen kann.

Daß Erwachsenenpädagogen, die Schreib- oder Geschichtswerkstätten anbieten, Psychologiekurse veranstalten oder in der Elementarbildung tätig sind in und außerhalb der Lehr-/Lernprozesse ständig mit lebensgeschichtlichen Selbstdeutungen und Sachverhalten aus den Biographien der Teilnehmer konfrontiert werden, versteht sich gewissermaßen von selbst. Uns geht es hier aber weniger um bewußt inszenierte, in didaktische Strategien eingebundene biographische Artikulationsformen, sondern um routinisierte Praktiken der biographische Selbst- und Fremdthematisierung, die in den Nischen des Berufsalltags vorkommen, kaum wahrgenommen werden, hier aber in der Regel eine strategisch wichtige Funktion erfüllen. Kursleiter können unsere Einschätzung bestätigen: Die für das Verständnis der Lernhaltungen wichtigen Informationen über unterschiedliche Teilnehmergruppen haben sie durch "informelle" Gespräche erhalten, wie sie sich nicht selten im Anschluß an die offziellen Kurse im geselligen Rahmen z. B. der Kneipe ergeben. Die Auslösung biographischer Kommunikationssequenzen liegt demnach nicht im Belieben des Bildungspraktikers, sondern dies ergibt sich ad hoc. In Vorstel-

lungsgesprächen von neuen Kursleitern bekunden z. B. die Betroffenen ihr intensives gegenstandsbezogenes Interesse und ihre Absicht, ihr Wissen weiterzugeben unaufgefordert mit biographischen Konstellationen, z. B. mit der Verletzungsdisposition, ein Studium abgebrochen zu haben. Ganz allgemein gilt: Die Qualifikation von Kursleitern beruht weniger auf formalen Zertifikaten und Abschlüssen, sondern in einem hohen Maße auf extrafunktionalen Kompetenzen, die eine starke biographische Akzentuierung haben (vgl. Kade 1989). Auch im Rahmen der Weiterbildungsberatung entsteht eine enge Tuchfühlung zur Lebensgeschichte der Ratsuchenden. Denn ohne eine sorgfältige biographische Exploration könnten Weiterbildungsberater in der Regel keine verantwortungsvollen Ratschläge erteilen, da das Bildungsverhalten z. B. von Frauen in der Lebensmitte immer mit übergeordneten biographischen Handlungsschemata, lebenszyklischen Ablaufmustern usw. korrespondiert.

Entscheidend für uns ist, daß in nahezu allen pädagogischen Feldern die vor Ort tätigen Professionellen selbst dann als laienhafte Biographieforscher agieren, wenn sie dies gar nicht beabsichtigen oder es ihnen gar nicht bewußt ist. So haben Sozialarbeiter und Sozialpädagogen es in der Regel mit Problemlagen zu tun, die die Stabilität des Alltagslebens unterminieren und entsprechende Leidenserfahrungen bewirken, die mit der Lebensgeschichte des Betroffenen unmittelbar verwoben sind. Sowohl in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit, aber mehr noch in der Einzelfallarbeit schichtet sich bei den Professionellen durch die Preisgabe lebensgeschichtlichen Wissens seitens der Betroffenen ein Bild auf, wer, wie und was sie sind, d. h., der Professionelle gewinnt einen Eindruck über die persönliche und soziale Identität seines Klientels. In sozialpädagogischen Handlungsfeldern, in denen es um die Betreuung alter Menschen und/oder die Begleitung kranker Menschen geht, häufen sich die Anlässe für die Artikulation lebensgeschichtlicher Erfahrungen in einem Maße, daß manche Praktiker das Wissen um das zum Teil tragische Lebensschicksal einzelner häufig als Last empfinden und Supervision benötigen, um damit fertig zu werden. Auch dort, wo Sozialpädagogen und Sozialarbeiter fast ausschließlich administrativ tätig sind und keine psychosozialen Unterstützung anbieten (und von daher wenig Zeit haben, sich um die biographische Tiefenstruktur aktueller Problemlagen zu kümmern), werden sie - z.B. bei der Aktenführung - mit "biographischen Daten" und der Notwenigkeit ihrer Ein- und Zuordnung konfrontiert. Nicht selten kommt es hier vor, daß sie hochgradig selektiv vorgehen und Einzelheiten aus der Lebensgeschichte als "verdächtig", als Ausdruck von "Devianz" oder in ähnlicher Weise interpretieren.

Welche übergreifende Bedeutung verbirgt sich hinter den vielfältigen Varianten der biographischen Kommunikation im pädagogischen Alltag (für den schulischen Bereich, vgl. Nittel 1992) und welche elementaren Handlungsprobleme werden durch sie gelöst? Was die kulturelle Formtradition biographischer Gespräche angeht, so ist zu vermuten, daß sie entweder eine säkularisierte Spielart der Beichte, des Geständnisses, des psychoanalytischen Settings darstellen oder aber biographischen Gesprächen im Alltag zum Zwecke des besser Kennenlernens oder des Beginns von Interaktionsbeziehungen nachgebildet sind (vgl. Niethammer 1985; Hahn

1987: Fuchs 1984: Nittel 1991). Wir vermuten, daß in biographischen Kommunikationsformen im pädagogischen Handlungskontext alle Anteile der eben genannten kulturellen Formtraditionen mitschwingen und sich ie nach Kontext die eine oder die andere kulturelle Formtradition in den Vordergrund drängt (z. B. in psycho-sozialen Beratungen die Formtradition des psychoanalytischen Settings). Die feste Gewißheit, über eine einzigartige Kombination biographischer Erfahrungen zu verfügen - für die eigene Person der Resonanzboden von persönlicher Identität - ist für den anderen Anlaß, die eigene Person als fremd zu typisieren. Sofern ego und alter ego über keine gemeinsame Interaktionsgeschichte verfügen. reicht die bloße Anwesenheit nicht aus, um für alter ego als Person identifizierbar zu sein (Alheit 1983). Erst die Aneignung von biographischem Wissen reduziert das nie ganz abbaubare Fremdheitspotential zwischen zwei Menschen auf ein Niveau, daß sie sagen können, sie kennen sich "persönlich", "Fremdheit ist somit ein historisch gebundenes Phänomen. Es ist die jeweilige personale und soziale Identität, die erst die Fremdheit des anderen hervorruft" (Schäffer 1991: 12). Biographische Kommunikation stellt die wohl elaborierteste Form des Fremdverstehens dar. weil sie gleichsam direkt auf den Rohstoff von Fremdheit, nämlich die notorische Unsicherheit wer, was und wie der andere ist, reagiert und durch die Weitergabe biographischen Wissens ein höheres Maß an Erwartungssicherheit schafft. Personen, die ihre Lebensgeschichte erzählen, teilen aber nicht nur etwas über ihre Selbstidentität mit, virtuell verstricken sie den Zuhörer im Erzählvorgang immer auch ein Stück weit in ein fremdes soziales Milieu...

3. Zu den Leitlinien einer biographischen Gesprächsführung

Das Fundament, um Perspektiven eines "biographischen Ansatzes" für alle pädagogischen Handlungsfelder zu errichten, liegt in dem schlichten Tatbestand, daß der Bildungspraktiker in seinem beruflichen Alltag sowieso schon als laienhafter Biographieforscher agiert. Im Unterschied zu der Arbeit der Sozialforscher, die sich zum Zwecke der besseren Verstehens sozialer Wirklichkeit beispielsweise der Technik des biographischen Interviews und der damit verknüpften Auswertungsmethoden bedienen, muß der Pädagoge Verstehen und Handeln. Oder genauer: Pädagogisches Verstehen geschieht immer schon im Interesse einer mehr oder weniger notwendigen Handlungspraxis im Rahmen pädagogischer Intervention gilt das Verstehen selbst schon als verändernder, eingreifender Handlungsakt. Unserer Einschätzung nach ist das Verstehen einer fremden Lebenswelt in prototypisch ein biographische Kommunikation eingebundener Aushandlungsprozeß, der eine tentative Verständigung zwischen Pädagoge und Adressat sowie die "Konstruktion" und "Rekonstruktion" von Geschichten voraussetzt. In der Regel vollzieht sich diese Art der pädagogischen Verständigung in "routinierter" Form: Durch naives - d.h. nicht weiter methodisch kontrolliertes -Verstehen des Fremden im anderen entsteht ein bestimmter Eindruck von den in pädagogischen Situation Agierenden, aus dem unmittelbare Handlungskonsequenzen abgeleitet werden. Nun lassen sich aber mit der naiven Form des Hineinversetzens in andere viele Probleme des pädagogischen Alltags

allein nicht lösen. Es besteht die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung und Steigerung der alltagsweltichen Fähigkeiten des Fremdverstehens, damit pädagogisches Handeln das Attribut "professionell" verdient.

Zur Überwindung einer vorwiegend abgekürzten Annäherung an den Alltag der Adressaten im pädagogischen Feld schlagen wir daher eine differenziertere Betrachtung biographischer Phänomene und der damit verbundenen Handlungspraxis vor. Wir unterscheiden zwischen

- den soeben beschriebenen Formen alltäglicher biographischer Kommunikation, wie sie im Rahmen alltagsweltlicher Kommunikationsprozesse besonders auch im Berufsalltag von Pädagogen vorkommen,
- und der professionell angeleiteten biographischen Kommunikation, die hier exemplarisch anhand einer in den letzten Jahren entwickelten biographischen Gesprächsführung vorgestellt werden soll.

Seit einigen Jahren habe ich (R.V.) gemeinsam mit Prof. Dr. Michael Schibilsky und Studenten an der Ev. Fachhochschule für Sozialwesen in Bochum ein Konzept entwickelt, das als Grundlage einer biographischen Gesprächsführung und einer daraus resultierenden Sensibilisierung für die alltäglichen Phänomene biographischer Kommunikation dient. Es ist das Ziel dieser Gesprächsmethode, durch eine verstehende, tentative "Aneignung" des fremden Anderen, wie es sich in "Lebens-Geschichten" unverwechselbar und äußerst genau abbildet, einen verstehenden Einblick und eine handlungspraktische Annäherung an eine fremde Lebenswelt zu optimieren. Als Voraussetzung gilt, daß die Beziehung zwischen Adressaten und Professionellen symmetrisch und asymmetrisch zugleich ist. Durch die Aufwertung der biographischen Lerngeschichte mit eigener Dignität kommt es zu einem partiellen Ausgleich des vorliegenden Mißverhältnisses zwischen Experten- und Lebensweltwissen. Die professionelle Beziehung zwischen den Beteiligten wird symmetrischer. Andererseits liegt die thematische Relevanzfestlegung ausschließlich beim Adressaten; die professionelle Beziehung zwischen den Beteiligten wird wiederum asymmetrisch, jetzt jedoch zugunsten der Adressaten.

Um zu verdeutlichen, worum es uns im einzelnen geht, sollen hier einige Leitlinien einer biographischen Gesprächsführung etwas ausführlicher vorgestellt und anschließend auf unser pädagogisches Interesse einer Stützung der biographisch-narrativen Kompetenz hin zugespitzt werden:

3.1. Die generierenden Anlässe liegen im Alltag

Der Einstieg in angeleitete biographische Kommunikation ist in der Regel kontextgebunden, er geschieht nicht einseitig auf Initiative des Professionellen hin, sondern orientiert sich an der alltäglichen, aktuellen Kommunikationsituation, in der die Beteiligten im Augenblick stehen. Mithilfe eines zu entwickelnden "biographischen Ohrs" soll für Professionelle auf die Thematisierung biographischer Inhalte durch den Adressaten innerhalb der gegenwärtigen Interaktionen im Berufsalltag sensibilisiert werden. Schon hier liegt die thematische Relevanz-

festlegung in vollem Maße beim Adressaten pädagogischen Handelns. Der Beginn eines biographischen Gesprächs kann also dann erfolgen, wenn Adressaten bereits über sich selbst und ihre Erlebnisse sprechen oder wenn dies als Angebot aus der aktuellen Interaktion "herauszuhören" ist. Durch spezifische Interventionen kann so eine aktuelle, alltagsweltliche Situation biographisch nach hinten und vorne verlängert und so womöglich "vertieft" werden (vgl. 3.2.).

In Ausnahmefällen können biographische Gespräche auch einseitig primär vom Professionellen angeregt werden. Dies gilt besonders für die Aus- und Fortbildungssituation. Auch hier - im Kontext einer Situation mit hohem didaktisch-methodischen Organisationsgrad - gilt wieder: Über die Lebensgeschichte kann nicht in Abhebung von der vorliegenden Interaktion gesprochen werden; es muß als verbindende Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft eine thematische Verankerung zur Gegenwart vorhanden oder hergestellt werden.

Im Gegensatz zum psychoanalystischen Setting ergibt sich eine biographische Kommunikations-Situation, die zu einem biographischen Gespräch erweitert werden kann, unmittelbar aus dem gemeinsam erfahrenen Kontext zwischen Adressaten und Professionellen. Die Förderung eines "biographischen Ohrs" sorgt dafür, daß unterschiedliche Modi alltäglicher biographischer Kommunikation wahrgenommen und unterschieden werden, so daß die für die Situation angebrachten Gesprächstimuli an der richtigen Stelle angebracht werden können. Je nach den vorgefundenen zeitlichen Bedingungen und dem "Arbeitsauftrag" des Professionellen kann sich ein ausführlicheres biographisches Gespräch entwickeln, oder es können Ausschnitte aus der Lebensgeschichte erzählt werden.

3.2. Alltagszeit kann zu Lebenszeit verlängert werden

Ein Großteil alltäglicher Kommunikation ist dem Modus der Alltagszeit zuzuordnen. Die vielfältigen Erfahrungen innerhalb der Alltagswelt werden durch wiederholte Versprachlichung unter der Perspektive der Alltagszeit subjektiv eingeordnet und angeeignet (Fischer 1982). Immer wieder werden im Rahmen alltagsweltlicher Kommunikations-Situationen bestimmte Erlebnisse weitererzählt, zuerst in immer neuen, dann vorwiegend in den subjektiv und sozial tragfähigen Sinn- und Relevanzzusammenhängen, die sich in unterschiedlichen Situationen bewähren. Auch wenn im überwiegenden Teil dieser ganz gewöhnlichen Alltagsgespräche eher alltagszeitliche Zusammenhänge hergestellt werden, so spielen lebenszeitliche Perspektiven eine entscheidende Rolle bei der Verankerung alltäglicher Erfahrung in der eigenen Lebensgeschichte.

Durch vorsichtige pädagogische "Anleitung" besteht nun die Möglichkeit, die hier charakterisierte (alltagszeitliche) Alltagskommunikation als historisch-konstruktiven Vorgang transparent zu machen und damit die Grundlage zu schaffen für die Aufweitung des Gesprächs in die Lebenszeitperspektive des Erzählenden. Als Einstiegsimpuls bietet sich beispielsweise die Frage nach dem alltäglichen Tagesablauf an. Die alltäglichen Erfahrungen können so weiterhin im Rahmen alltagszeitlicher Zuordnungen rekonstruiert werden, die sich ergebene Sinnkonstruktion besteht aber bereits aus einer sehr komplexen Handlungs- und Ereignisaufschichtung, die

an besonders wichtigen Punkten lebenszeitliche Dimensionen annimmt. So kann die Bedeutung einer Veränderung im Tagesablauf womöglich nur erklärt werden, wenn auf biographische Erfahrungen zurückgegriffen wird.

Schon diese Ausdehnung der Alltagszeit in Lebenszeit kann die Überwindung der Erzählschwelle, die vor einer ausführlicheren Rekonstruktion eigenerlebter Erfahrungen liegt, fördern. Ein anderer gezielter Impuls im Rahmen alltäglicher Kommunikation, bei dem der inhaltliche Anknüpfungspunkt ebenfalls im Kontext des gerade Besprochenen liegt, ist die biographische Verankerungsfrage: "Haben Sie das schon einmal erlebt?" Bei einer positiven Reaktion kann mit der direkten Erzählaufforderung: "Dann erzählen Sie doch mal!" eine weitere Anregung zur Überwindung der Erzählschwelle gegeben werden.

Im Anschluß an die alltagzeitliche Verständigung (vielleicht dem ersten Kennen-Lernen) kann es dann zu einem Einstieg in größere lebenszeitliche Zusammenhänge kommen, zum Erzählen von Vergangenheit. Als Einstiegsimpuls für den biographischen Vergangenheisbereich bietet sich z.B. an: "Sind Sie hier eigentlich auch aufgewachsen?" Oder: "Stammen Sie eigentlich von hier?" An das im unmittelbaren Anschluß an diese Frage oft entwickelte evaluative Inhaltsverzeichnis durch den Erzählenden läßt sich nun - im Falle einer längeren Gesprächspause oder bei der Aufforderung zum Sprecherwechsel - durch Nachfrage leicht anknüpfen. Wichtig ist auch hier, daß die Nachfragen sich wirklich auf die angesprochenen Inhalte beziehen. Wird beispielsweise der private Lebensbereich nicht erwähnt, dann wird hier - im Unterschied zum psychoanalytischen Setting - gerade nicht nachgefragt. Der Professionelle versucht auch nicht, durch andere geschickt-strategische Gesprächsstimuli den Adressaten zur Rekonstruktion bestimmter, vorwiegend ihn interessierenden Inhalte zu bewegen. Es hat sich gezeigt, daß die subjektiv relevanten biographischen Themen und Lebensbereiche in ihrer sinnhaften Logik an späteren Stellen mit der subjektiv richtigen Gewichtung von selbst entfaltet werden.

Wenn der biographisch-narrative Freiraum zur Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte durch die hier beschriebenen Leitlinien einer biographischen Gesprächsführung zur Verfügung gestellt wird, dann kann die Selbstdeutung der eigenen Erlebnisse mit den dazugehörigen Gewichtungen und Relvanzsetzungen eingebracht und gerade so zur Grundlage des Fremdverstehens durch den Professionellen werden. Besonders bei der Thematisierung von Zukunft am Ende eines längeren biographischen Gesprächs treten pädagogisch relevante Aspekte in den Vordergrund. Eingeleitet durch die Zukunftsfrage: "Was haben Sie denn als nächstes so vor?" kommt es zu einer Darstellung von Zukunftswünschen und -ängsten, die eine Fülle von Hinweisen für die konkrete pädagogische Handlungspraxis enthalten. Diese dann aufzunehmen und gemeinsam mit dem Adressaten umzusetzen, kann eine wichtige Aufgabe der anschließenden Arbeit sein.

3.3. Der Sprachmodus sollte auf die narrative Ebene abgesenkt werden

Die verstehende Einordnung der sprachlichen Kommunikation zwischen Adressat und Professionellem im biographischen Gespräch kann durch das analytische Potential der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung verfeinert werden. Durch die Unterscheidung der Sachverhaltsschemata: Erzählung (Narration), Berschreibung und Argumentation (vgl. Schütze 1983; Kallmeyer/Schütze 1977) geschieht eine Charakterisierung einzelner Sprachmodi bzw. Textteile, die eine bessere Einordnung des jeweils Gesagten in den übergeordneten Zusammenhang einer biographischen Lebens-Rekonstruktion erlaubt. Der einfacheren Unterscheidung wegen gehen wir von dem fundamtalen Unterschied zwischen narrativ-erzählenden und evaluativ-bewertenden Sprachmodi bzw. Textteilen aus.

Wenn in pädagogischen Interventionen der narrativen Kommunikation auf der Handlungsebene ausreichend Raum gegeben wird, dann "wachsen" die eigenerlebten Geschichten mit einer erstaunlichen formalen Geordnetheit aus den Erzählenden nur so heraus, was der in angeleiteter biographischen Kommunikation nicht Geschulte als reines "Chaos" wahrnehmen würde. Die mit der biographischnarrativen Kommunikation wie von selbst einhergehende Sinnkonstruktion, also die Antwort auf die überhaupt nicht explizit gestellte Frage, was dem jeweiligen Leben eigentlich Sinn gibt und was die einzelnen dargestellten biographischen Teilsegmente zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügt, macht eine ausdrückliche Aufforderung zur Bewertung und Deutung gegenwärtiger und vergangener Lebensereignisse meistens völlig überflüssig. Die pädagogische Intervention kann sich auf das "Bündeln" der von den Adressaten dargestellten Erfahrungen und auf das Aufzeigen von Verbindungslinien zu übergeordneten Zusammenhängen beschränken (vgl. die "stellvertretende Deutung" bei Oevermann). Der Professionelle steht nicht in der Pflicht, dem Gegenüber seine Situation und sein Leben zu erklären, sondern kann darauf vertrauen, daß bei einer biographisch-narrativen Vorgehensweise der Betroffene selbst aus seinem Erzählen heraus für sich Zukunftsperspektiven entwickeln kann.

Bei der Kommunikation auf einer biographisch-narrativen Ebene ist es nicht notwendig, daß immer ganze Lebensgeschichten - oder große Teile davon - erzählt werden. Das Ziel biographischer Gesprächsführung ist vielmehr, in pädagogischen Situationen den Kommunikationsmodus von der evaluativen Deutungsebene auf die narrative Handlungsebene "abzusenken". Um diesen sicher sehr ungewohnten Transformationsprozeß in pädagogischen Situationen durchzusetzen, müssen die beteiligten Kommunikationspartner umlernen: Viele Fragen, die sich für den einzelnen bei der Lebensbewältigung stellen, können in Kommunikation mit anderen, denen man einfach von sich erzählt, selbst beantwortet werden. Findet der Adressat den Raum zur Darstellung von Segmenten seiner eigenen Geschichte, also von dem, was unmittelbare Betroffenheit auslöst, dann können alle Beteiligten etwas über sich selbst und die anderen lernen. Im günstigen Fall entdeckt der Erzähler den "roten Faden", der sein Leben bestimmt, und kann daraus Konsequenzen für zukünftiges Handeln ziehen.

Auch die sprachlichen Interventionen des Professionellen selbst sind in erster Linie nicht auf der evaluativen Deutungsebene des Bewertens und Beurteilens anzusiedeln weil es aus dieser Perspektive nicht um den mit Fremddeutungen verbundenen Nachweis angeeigneten (Fach-)Wissens gehen kann, sondern vielmehr um den Nachvollzug der ereignisabbildenden, narrativen Handlungsebene.

3.4. Frage-Antwort-Technik: Öffnen, nachfragen, weiterführen, vergewissern

Wie bereits angedeutet, erschöpft sich eine biographische Gesprächsführung nicht im Aufweiten von Alltagszeit zu Lebenszeit oder im Absenken der Kommunikation auf die narrative Handlungsebene, sondern bedient sich einer spezifischen Frage-Antwort-Technik, Diese ist in bestimmten Aspekten an die personenzentrierte Gesprächsführung von Carl Rogers angelehnt. Im Unterschied zur klassischen personenzentrierten Gesprächshaltung konzentrieren wir uns allerdings weniger auf die emotionalen Gehalte des Gesprochenen und der Situation zwischen Adressaten und Professionellem. Hierin liegt gleichzeitig eine wesentliche Abgrenzung der biographischen Gesprächsführung zu therapeutischen Ansätzen. Wir gehen vielmehr davon aus, daß bereits die Rekonstruktion eigenerlebter Erfahrung auf der narrativen Handlungsebene den Erzählenden zu neuen Einsichten über sich selbst und seine Lebenswelt führt. Im Rahmen pädagogischer Interventionen bedarf es dazu nicht unbedingt der Verbalisierung der emotionalen Erlebnisgehalte durch den Professionellen, weil durch die Absenkung des Kommunikationsmodus von der evaluativen auf die narrative Ebene die Chance zur selbständigen Deutung des eigenen Lebens durch den Adressaten gegeben ist. Die Erfahrungen zeigen, daß die Spiegelung von Gefühlen im Rahmen biographischer Erzählungen den Darstellungsmodus meistens auf die Metaebene des Bewertens und Beurteilens bringt. Vor diesem Hintergrund beschränken wir uns darauf, durch eine mäeutische Gesprächshaltung und eine erprobte Frage-Antwort-Technik den Adressaten aus seinen ereignisabbildenden Erzählungen heraus zum Deuten seiner eigenen Erlebnisse und Erfahrungsaufschichtungen zu motivieren.

Einige Leitfragen einer biographischen Gesprächsführung sind: Öffnende Fragen: "Haben Sie mit Ihrer Familie hier immer gewohnt?"; Nachfragen: "Können Sie mir ein Beispiel dafür erzählen?"; Weiterführen: "Können Sie mir mehr darüber erzählen?" Vergewissern: "Waren Sie da allein?" "Ich habe das so verstanden, daß ..." Abschließend ist an dieser Stelle folgendes zu sagen:

Insgesamt geht es uns um eine mehr analytische als naiv-moralisierende Vorgehensweise, die die notwendige Distanz zum Leben der Adressaten pädagogischen Handelns bewahrt, dabei aber die Basis schafft für die mögliche Nähe zwischen den Interaktionspartnern. Dies geschieht durch die intentionale Unterstützung des Selbstverstehens der erzählenden Adressaten selbst, welches unmittelbar verknüpft ist mit dem professionellen Bemühen um Fremdverstehen. In diesem Sinne ist angeleitete biographische Kommunikation teilnehmerorientiert.

4. Die Vermittlung einer biographisch-narrativen Kompetenz - Perspektiven für die Aus- und Fortbildung

Die soeben in aller Vorläufigkeit dargestellten Grundzüge einer professionell angeleiteten biographischen Kommunikation bilden nur ein Scharnier zur besseren Vermittlung zwischen der Tätigkeit des Praktikers als laienhafter Biographieforscher und der Sinnwelt der wissenschaftlichen Biographieforschung. Die drei übrigen Handlungs- und Reflexionsebenen (Supervision- und Beratungskonzepte, die die lebensgeschichtliche Tiefendimension berücksichtigen; dauerhaft in Institutionen verankerte Interpretationswerkstätten und Fallseminare und die Durchführung eigener Forschungsarbeiten) müßten miteinander vernetzt werden, da der Aufbau einer professionellen biographischen Kompetenz unseres Erachtens nur so Aussicht auf Erfolg hat. Im Gegensatz zu konventionellen Vorstellungen über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis gehen wir - ähnlich wie Vertreter eines revidierten Verständnisses von Verwendung pädagogischen Wissens (vgl. Dewe/Ferchhoff/Rattke 1992; Knauth/Wolff 1989) - davon aus, daß die vier Handlungs- und Reflexionsebenen den strukturellen Unterschied zwischen praktischem Handlungswissen und wissenschaftlichem Reflexionswissen weder aufheben noch versöhnen können. Wir sind uns darüber im klaren, daß die vier Handlung- und Reflexionsebenen die Probleme im Relationieren zwischen den beiden Wissensformen zwar noch verschärfen können - dies aber hoffentlich in einer erkenntnisproduktiven Weise.

Die mit der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte beschäftigten Hochschulen, Fachhochschulen und Fachschulen können sich jedoch nicht darauf beschränken, in nur akademischer Manier die Methoden und Ergebnisse der Biographieforschung zu vermitteln. Schon innerhalb der Ausbildung muß Gelegenheit gegeben werden zur selbständigen Übertragung der Inhalte und qualitativen Methoden der Biographieforschung auf pädagogisches Denken und Handeln. Dabei geht es nur in Ausnahmefällen um die Ausbildung zum (sozialwissenschaftlichen oder auch pädagogischen) Biographieforscher. Vorrangig ist die Vermittlung einer biographisch-narrativen Kompetenz für alle pädagogischen Arbeitsfelder, in der die laienhafte, oft naive Form des Umgangs mit biographischen Inhalten überwunden wird. Der laienhafte Biographieforscher im pädagogischen Alltag geht in routinisierter Form mit biographischen Sinnkonstruktionen um, was eine abgekürzte Form des Fremdverstehens bedingt. Der wissenschaftlicher Biographieforscher bemüht sich dagegen um die Anreicherung soziologischer Wissensbestände über strukturelle Momente von Biographien: Prozeßstrukturen, Karrieren, Verlaufskurven usw. Der Pädagoge, der sich einer professionell angeleiteten Form biographischer Kommunikation bedient, steht zwischen dem laienhaften und dem wissenschaftlicher Biographieforscher. Es geht somit um eine neue Form der Nutzung der wissenschaftlichen Biographieforschung.

Ein zentrales Ziel der Aus- und Fortbildung ist die Förderung des professionellen Selbstverstehens. Vor allem durch eine "Supervision" der eignen Lebensgeschichte wird der professionelle Pädagoge fähig für die biographische Arbeit mit fremden Lebensgeschichten. Die eigenen Selbstdeutungen und Fremdwahrnehmungen müs-

sen als eigene Fremdheit im Vertrauten wahrgenommen werden, damit professionelles Fremdverstehen anderer Lebensgeschichten möglich wird. Wird das eigene Fremde wahrgenommen und bewahrt, ist die Grundlage gelegt für pädagogisches Fremdverstehen.

Literatur

- Alheit, P.: Alltag und Biographie: Erzählte Lebensgeschichten als Ansatz einer empirischen Alltagsforschung. In Alheit, P.: Alltagsleben. Frankfurt/M. u.a. 1983, S. 218-235
- Baacke, D: Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In Baacke, D./Schulze T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München 1979, S. 11-50(a)
- Beck, U., Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989
- Dewe, B.:Fortbildung als Perspektivenabgleich. Neue Praxis, H. 1, 1992, S. 67-73
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. (Leske und Budrich) Opladen 1992, S. 70-92
- Fischer, W.: Alltagszeit und Lebenszeit in Lebensgeschichten von chronisch Kranken. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1982, H. 1, S. 5-19 (a)
- Fuchs, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- Hahn, A., Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1987
- Kade, J.: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
- Kade, S.: Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1990
- Kallmeyer, W., Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg 1977, S. 159-274
- Karl, F./Nittel, D.: Zugehende stadtteilorientierte Beratung älterer Menschen. Zugangsformen und Interaktionsmuster. In: Zeitschrift für Gerontologie 21, 1988, S. 21-27
- Karl, F., u.a.: Modellprojekt "Zugehende stadtteilorientierte Beratung älterer Menschen". Stuttgart, Berlin, Köln 1990
- Knauth, W., Wolff, S.: Verwendung als Handlungsform. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, 1989, S. 397-417
- Kohli, M. (Hrsg.): Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs. In: Soziologische Texte, Bd. 109, Darmstadt u.a. 1978
- Niethammer, L., Plato, A. von (Hrsg.): Wir kriegen jetzt andere Zeiten. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, Dietz Nachf., Berlin 1985
- Nittel, D.:Report: Biographieforschung, Bonn 1991
- Nittel, D.: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie, Weinheim 1992
- Riemann, G.: Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner, H-G. (Hrsg.): Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt/M. u.a. 1986, S. 112-157
- Riemann, G., Schütze, F.: Some Notes on a Student Research Workshop on "Biography Analysis, Interaction Analysis and Analysis of Social Worlds". In: Biography and Society Newsletter 1987, H.8, S. 54-70
- Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Westdeutscher Verlag. Opladen 1991

- Schütze, F.: Prozestrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum 1981, S. 67-156
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 1983, H. 3, S. 283-293
- Szczepanski, J.: Die biographische Methode. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd 4, Stuttgart 1974, S. 226-252
- Thomas, W., Znaniecki, F.: The Polish Peasant in Europe and America. New York 1918-1922
- Tietgens, H.: Interpretationswerkstätten zur Fortbildung. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. 23. Lieferung Dez. 1990, Blatt 24.111
- Völzke , R.: Die Methode des biographischen Gesprächs in der Sozialpädagogik. Diplomarbeit. Bochum 1990