

Arnd-Michael Nohl
Florian von Rosenberg
Sarah Thomsen

Bildung und Lernen im biographischen Kontext

Empirische Typisierungen und
praxeologische Reflexionen

Arnd-Michael Nohl
Florian von Rosenberg
Sarah Thomsen

Bildung und Lernen im biographischen Kontext

Empirische Typisierungen und
praxeologische Reflexionen



Springer VS

Bildung und Lernen im biographischen Kontext

Arnd-Michael Nohl
Florian von Rosenberg • Sarah Thomsen

Bildung und Lernen im biographischen Kontext

Empirische Typisierungen
und praxeologische Reflexionen

Arnd-Michael Nohl
Helmuth Schmidt-Universität/Universität
der Bundeswehr Hamburg
Deutschland

Sarah Thomsen
Helmuth Schmidt-Universität/Universität
der Bundeswehr Hamburg
Deutschland

Florian von Rosenberg
Universität Erfurt
Deutschland

ISBN 978-3-658-06601-7 ISBN 978-3-658-06602-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-06602-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Katharina Gonsior

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort. 7

1 Einleitung 9

2 Phasen und Ressourcen transformativer Bildungsprozesse 29

3 Lernen. 139

4 Relationen von Lernen und Bildung 209

5 Konturen einer Lern- und Bildungstheorie 255

Literatur 271

Anhang 289

Vorwort

In diesem Buch erkunden wir zwei pädagogische Grundprozesse – Lernen und Bildung – nicht nur in ihrem je spezifischen Bedeutungsgehalt, sondern auch hinsichtlich ihrer empirischen und theoretischen Verbindungslinien. Nach einigen kleinen Veröffentlichungen, in denen wir erste Einblicke in unsere Forschungsarbeit gegeben haben (Thomsen 2010, Thomsen 2011, Nohl/Thomsen 2011, Nohl 2011, 2014a u. b, Nohl/Rosenberg 2012, Rosenberg 2011b, 2014b u. c), ist nun eine Monographie nötig, um der Komplexität dieses Unterfangens Rechnung zu tragen. Dies gilt insbesondere für unser Anliegen, nicht nur zwei pädagogische Grundprozesse in ihrer Verwobenheit zu untersuchen, sondern hierbei zugleich empirisch gehaltvoll wie theoretisch reflektiert vorzugehen.

Auch wenn die Ursprünge dieses Vorhabens in der vor knapp einem Jahrzehnt vorgelegten Habilitationsschrift von Arnd-Michael Nohl zu suchen sind, basiert die vorliegende Monographie hauptsächlich auf zwei aufeinander folgenden Forschungsprojekten, die sich zunächst mit Bildungsprozessen im biographischen Kontext und dann mit ebensolchen Lernprozessen beschäftigten. Für die Finanzierung dieser Projekte möchten wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft danken; den Kolleg(inn)en, die an der Entscheidung zur Bewilligung des Projektes beteiligt waren, danken wir für das in uns gelegte Vertrauen.

Sarah Thomsen und Florian von Rosenberg haben in diese beiden Projekte nicht nur ihr ganzes intellektuelles Engagement hineingelegt, sondern auf der Basis ihrer empirischen Daten auch ihre Habilitationsschrift (von Rosenberg 2014a) bzw. ihre Dissertation (Thomsen 2014) erstellt. Während die vorliegende Monographie vor allem die übergreifenden Gemeinsamkeiten der Bildungs- und Lernprozesse, die wir in ca. 50 narrativ-biographischen Interviews (Schütze

1983a) erhoben haben, fokussiert und dazu vollständig von den einzelnen Bereichen, in denen sich diese Lebensgeschichten abspielten, abstrahiert, sind die genannten Qualifikationsarbeiten spezifischen Gegenständen gewidmet: Florian von Rosenberg (2014a) untersucht Bildungs- und Lernprozesse im Kontext kultureller Pluralität, während sich Sarah Thomsen (2014) diesen Prozessen im Zusammenhang sozialer Bewegungen widmet.

Die übergreifenden Vergleichsmöglichkeiten und maximalen Kontrastierungen, die diese Bereiche mit sich bringen, haben für die dokumentarische Interpretation der Lebensgeschichten (vgl. Bohnsack 2007; Nohl 2012) und für die hieran anschließenden Typenbildungen eine große Rolle gespielt. Diese Typisierungen beziehen sich einerseits auf die Phasen und Ressourcen von Bildungsprozessen, andererseits auf jene Prozessstrukturen des Lernens, die wir als ‚Lernhabits‘ und ‚Lernorientierungen‘ bezeichnet haben. Sie münden schließlich in die typisierende Identifizierung der Verbindungen zwischen Lernen und Bildung.

Auch wenn das vorliegende Buch vornehmlich auf der Forschung und Diskussion der beiden Autoren und der Autorin basiert, sind an seiner Entstehung doch viele andere beteiligt gewesen, denen wir an dieser Stelle herzlich danken möchten: Annika Schwarz und Steffi Schmidt haben bei der Literaturrecherche und Interviewtranskription geholfen; Georgette Andrée Ziegler, Martin Hunold, Anna Felicitas Scholz und Thiemo Bloh haben darüber hinaus auch selbst Interviews erhoben sowie – z. T. für ihre eigenen Abschlussarbeiten – ausgewertet und – ebenso wie Steffen Amling und Saleh Khalailah – unsere eigenen empirischen Auswertungen kommentiert. Rudi Marzahl und Nils Schrewe haben Teile des Manuskripts kommentiert, Jana Starkloff hat bei Korrekturarbeiten geholfen, Alexandra Gigil hat das gesamte Buchmanuskript korrigiert.

Ein besonderer Dank aber gilt den fünfzig Interviewpartnern und -partnerinnen, die uns ihre Zeit geschenkt und ihre Lebensgeschichten anvertraut haben. Wir hoffen, in unseren Analysen der Eigentümlichkeit ihrer Erfahrungen wie auch deren übergreifenden Gemeinsamkeiten gerecht geworden zu sein.

Was ist Bildung, wenn sie nicht Lernen ist? Und was ist Lernen, wenn es sich nicht um Bildung handelt? Diese Frage, so banal sie klingt, ist in der Erziehungswissenschaft noch weitgehend ungeklärt. Dies hat zum einen damit zu tun, dass nicht immer genau definiert wird, was denn Bildung bzw. Lernen überhaupt sei. Und zum anderen finden sich eine Reihe von Arbeiten, die nur einen dieser beiden pädagogischen Grundprozesse in den (meist scharfen) Blick nehmen, den anderen aber sträflich vernachlässigen.

Wir möchten demgegenüber in diesem Buch eine theoretisch reflektierte wie empirisch gehaltvolle Antwort auf die Frage nach dem Unterschied wie auch dem Zusammenhang von Bildung und Lernen geben. In zwei aufeinander folgenden DFG-Projekten haben wir Lebensgeschichten rekonstruiert, in denen sich sowohl Bildungs- als auch Lernprozesse dokumentieren. Die dokumentarische Interpretation dieser in narrativen Interviews dargestellten Lebensgeschichten ermöglichte es uns, empirische Ergebnisse zu erzielen, die den jeweiligen Einzelfall übergreifen. Diese empirische Erkundung von Bildung und Lernen wurde von grundlagentheoretischen Reflexionen, bei denen wir uns neben der einschlägigen Lern- und Bildungsforschung vor allem auf die Philosophie des Pragmatismus, Bourdieus Theorie der Praxis Bourdieus und die praxeologische Wissenssoziologie stützten, begleitet.

Als Ergebnis dieser Erkundungen haben wir zunächst – ausgehend von dem in der Erziehungswissenschaft etablierten Begriff von Bildung als transformativem Geschehen – die Phasen und Ressourcen dieser Bildungsprozesse typisiert. Die Art und Weise, wie Menschen, denen solche Transformationen widerfahren, aber auch jene, die sich nicht in diesem Sinne bilden, gleichwohl auch Lernprozesse

durchlaufen, haben wir in einem zweiten Schritt erfasst: Zunächst konzentrierten wir uns dabei auf die Lernhabits, d. h. auf die routinisierten Herangehensweisen an potentielle Lerngegenstände und -anlässe, die wir ebenso aus den Lebensgeschichten herausgearbeitet und typisiert haben wie die Lernorientierungen; letztere bezeichnen die unterschiedlichen Formen, in denen die Akteure ihr altes mit neuem Wissen relationieren.

In dieser Einleitung möchten wir zunächst auf die eingangs erwähnten Probleme der Lern- und Bildungsforschung eingehen, um dann Bildung und Lernen in einer sehr vorläufigen Form zu definieren. Wir benötigen Begriffe von Bildung und Lernen, um uns diesen Phänomenen empirisch und theoretisch überhaupt zuwenden zu können (Abschnitt 1.1). Unsere eigene Forschungsarbeit wird dann aber dazu dienen, die anfangs herangezogenen Begriffe des Lernens und der Bildung im Laufe dieses Buches in Frage zu stellen bzw. zu differenzieren. Empirische und theoretische Forschung stehen dabei nicht etwa in einem Verhältnis der Beliebigkeit zueinander (in dem oftmals das Empirische dem Theoretischen gefügig gemacht wird oder umgekehrt). Vielmehr möchten wir zeigen, wie sich ein reflexives Verhältnis von (Grundlagen-)Theorie und Empirie herstellen lässt, wobei wir neben der Produktion von Theorie zugleich auch in das Auswertungsverfahren dieser Studie einführen (Abschnitt 1.2). Diese Einleitung abschließend werden wir einen Überblick über das empirische Sample unserer Untersuchung geben (Abschnitt 1.3) und den Aufbau dieses Buches skizzieren (Abschnitt 1.4).

1.1 Zur (fehlenden) Unterscheidung von Bildung und Lernen

In den vergangenen Jahren ist eine Renaissance der Bildungs- und Lernforschung in der Erziehungswissenschaft zu beobachten. Ein Reihe neuer Arbeiten – vor allem aus der Perspektive der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung – hat sich mit dem Bildungsbegriff auseinandergesetzt (vgl. Geimer 2010a und b; El-Mafaalani 2012; Fuchs 2011; Koller 2012; Miethe/Müller 2012; Nohl 2006; 2011a; Rose 2012; Rosenberg 2011a; 2014a), genauso wie einige neuere Arbeiten zum Lernbegriff entstanden sind (Künkler 2011; Felden et al. 2012; Faulstich 2013; 2014; Meyer-Drawe 2013).

Auffällig an diesen Diskursen ist, dass die Beschäftigung mit dem Lernbegriff weitgehend von bildungstheoretischen Bemühungen separiert wird. Wo der Bildungsbegriff in Anschlag gebracht wird (z. B. Koller 1999 & 2012, Reichenbach 2003, Dörpinghaus 2009, Ahrens 2012; Fuchs 2011; Rose 2012), findet Lernen allenfalls beiläufig Erwähnung. Umgekehrt gibt es in lerntheoretischen Werken

(vgl. u. a. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, Mitgutsch et al. 2008, Strobel-Eisele/Wacker 2009; Meyer-Drawe 2008; Faulstich/Ludwig 2004, Scheunpflug 2001, Künkler 2011, Faulstich 2013) kaum einen Bezug zum Begriff der Bildung.

Es sind allerdings auch Arbeiten vorhanden, in denen beide Begriffe – Lernen und Bildung – herangezogen werden. So übersetzt Bernd Overwien den Begriff der Education mit Bildung und bezeichnet „informelle Bildung“, beziehungsweise auf die Arbeiten von Livingstone, als jenes informelle Lernen, welches nebenbei und unbeabsichtigt im Zuge professionell angeleiteten curricularen Lernens zu Tage trete. Informelle Bildung lasse sich allerdings „kaum vom selbstgesteuerten informellen Lernen unterscheiden“ (Overwien 2007, S. 130). Und bei Thiersch heißt es: „Bildung ist zunächst Bildung im Leben, also informelles Lernen“ (2007, S. 979). Bisweilen werden „Lernen und Bildung“ in einem Zug genannt, ohne voneinander differenziert zu werden (so bei Husemann 2009), oder aber der Bildungsbegriff wird durch den Lernbegriff ersetzt (so Bollweg 2008, S. 197ff).

Gegenüber dieser Gleichsetzung von Lernen und Bildung bzw. deren wechselseitiger Ersetzung findet man (gerade in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft) auch den Versuch zur Differenzierung dieser Begriffe. Göhlich/Zirfas fassen Bildung als „Prozess und ... Ergebnis einer Veränderung ...“, die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft“, und grenzen dies vom Lernen ab, das sich auf „spezifische, oftmals auch kleinschrittigere Veränderungsprozesse“ beziehe (2007, S. 15) – allerdings ebnen sie diese Unterscheidung in ihrem eigenen Werk alsbald wieder ein, wenn sie Lernen als „Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen“ (ebd., S. 17) bezeichnen.

Auch Alheit/Dausien unterscheiden zwischen dem „kleinräumigeren‘ Begriff des Lernens und dem vielschichtigeren Bildungsbegriff, der tendenziell auf übergeordnete individuelle und kollektive Formationsprozesse und daraus resultierende Bildungsgestalten bezogen ist“, beschäftigen sich dann aber doch unter dem Signum des Lernens mit „höher organisierten Prozessen der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation von Lernprozessen zu einer biografischen Erfahrungsgestalt“ (2009, S. 715). Ricken (2007, S. 22) wiederum spricht gerade dort von Bildung, wo es um ein „explizites ‚Umlernen‘“ geht, welches „als ein Prozess der Selbsttransformation beschrieben werden kann, so dass das, was gelernt worden ist, gleichermaßen nachhaltig bedeutsam wie verändernd für jemanden geworden ist“.

In den genannten Untersuchungen wird stets deutlich, dass Bildung und Lernen aufeinander verweisen und es Übergänge zwischen ihnen gibt. Allerdings erscheinen diese Übergänge derart fließend, dass eine klare definitorische Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen nicht mehr zur Geltung kommen kann.

Die Differenz von Bildung und Lernen bleibt geradezu „bestimmt unbestimmt“, um hier eine Kritik von Ehrenspeck/Rustemeyer (1996) am Bildungsbegriff auf denjenigen des Lernens auszuweiten.

Konturierter ist die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung demgegenüber in einer Reihe von Arbeiten, die im Anschluss an Peukert (1984, 1998, 2000) und Kokemohr (1989a) vor allem von Hamburger Forscher(inne)n vorgelegt wurden. So hat Marotzki, an Batesons (1990) Lerntheorie anknüpfend, Lernen als den Erwerb von Wissen und Können, der sich innerhalb eines gegebenen „Rahmens“ vollzieht, von Bildungsprozessen unterschieden, „die diesen Rahmen transformieren“ (Marotzki 1990, S. 52). Seine und die an sie anschließende, auch empirisch fundierte Forschung (vgl. Koller 1999, von Felden 2003, Nohl 2006, Lüders 2007, Fuchs 2011, von Rosenberg 2011a; Geimer 2012; Rose 2012) hat sich allerdings ausschließlich um die empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen bemüht, dabei aber jenes Lernen, welches sich innerhalb und außerhalb dieser Bildungsprozesse ergibt, allenfalls konstatiert (so Nohl 2006, S. 271f).

Damit ist ein weiteres Problem angesprochen, dass uns zu der vorliegenden Untersuchung angeregt hat: Selbst dort, wo Bildung in Abgrenzung von Lernen (und umgekehrt) definiert wird, wo also die Relation zwischen diesen beiden Begriffen zunächst klar zu sein scheint, beschränkt man sich dann in der empirischen Untersuchung auf Bildungsprozesse. Lernvorgänge kommen dabei allenfalls am Rande in den Blick und werden auch nicht systematisch auf ihre Bedeutung für Bildung bezogen.

Wir gehen in unserer Untersuchung zunächst von der oben angedeuteten Definition von Bildung und Lernen aus, um dann aber diese definitorische Unterscheidung in Frage zu stellen, weiter auszudifferenzieren und schließlich zu reformulieren. An dieser Stelle möchten wir daher zunächst in der gebotenen Kürze auf die grundlagentheoretisch untermauerte Unterscheidung von Bildung und Lernen eingehen, die Winfried Marotzki (1990) ausgearbeitet hat, denn dieser Ansatz strukturiert das gesamte Feld, in dem wir uns bewegen. Zugleich bietet uns dies die Möglichkeit, auch auf das zentrale Erhebungsverfahren, das Marotzki wie auch wir selbst für unsere Untersuchung herangezogen haben, d. h. auf das narrative Interview (Schütze 1983a u. b), einzugehen.

Nach der Wiederbelebung biographischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft (vgl. Baacke/Schulze 1979; de Haan et al. 1983), die ganz wesentlich durch sozialwissenschaftlich-rekonstruktive Methodologien wie derjenigen des „narrativen Interviews“ von Schütze (vgl. 1983a) befördert wurde, hat Marotzki (1990) in seinem „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ bildungstheoretische Überlegungen mit der empirischen Analyse von Interviews so verknüpft, dass sich auf diese Weise Bildungsprozesse rekonstruieren ließen. Im

Anschluss an Gregory Batesons Lerntheorie definiert Marotzki *Bildung* als jenen Prozess, in dem der Rahmen, innerhalb dessen *gelernt* wird, sich transformiert. Während Lernen dort vorliegt, wo der Mensch *innerhalb* eines gegebenen Rahmens die adäquate Reaktionsmöglichkeit auf einen kontextspezifischen Reiz findet, beginnt Bildung dort, wo die Auswahlmenge der Reaktionsmöglichkeiten und damit der Rahmen selbst verändert wird (vgl. ebd., S. 52). Marotzki unterscheidet hier noch einmal zwischen der Veränderung des „Weltverhältnisses des Subjektes“ (ebd., S. 41) einerseits und der „Transformation des Selbstverhältnisses“ (ebd., S. 43) andererseits. Letztere stellt sich – als Höhepunkt des Bildungsprozesses – dort ein, wo ein Subjekt nicht nur den Rahmen wechselt, sondern „etwas über den Vorgang des Wechsels von einer Rahmung (Auswahlmenge) zur anderen“ lernt (ebd., S. 44). Hier geht es darum, „die Fähigkeit oder Bereitwilligkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können“ (ebd., S. 44).

Mit dieser Unterscheidung von rahmentransformierender Bildung und rahmenimmanentem Lernen gelingt es Marotzki, Anschlüsse an empirische Untersuchungen aufzuzeigen, die mit dem narrativ-biographischen Interview unternommen wurden. Insbesondere kann Marotzki zeigen, dass sein theoretisches Konzept von Bildung weitgehend mit der empirisch gewonnenen Kategorie der „Wandlung“ korrespondiert.

Ein Blick auf die Entstehungsgeschichte des narrativen Interviews zeigt, dass Schütze das Konzept der Wandlung erst recht spät und vornehmlich auf der Basis empirischer Notwendigkeiten ausgearbeitet hat. Ursprünglich war das narrative Interview im Zusammenhang eines Forschungsprojektes zur Gemeindezusammenlegung in den 1970er Jahren entwickelt worden. In den narrativen Interviews schilderten Gemeindepolitiker, durch entsprechende Fragen zu themenbezogenen Stegreiferzählungen angeregt, unter anderem die „Ereignisverkettungen“ (Schütze 1982, S. 579), die sich im Zusammenhang dieser Gemeindefusionen für sie ergaben. Schütze betont in der Rückschau auf dieses Projekt, dass diese Verkettungen nicht lediglich „als Sequenz intentionaler Handlungsaktivitäten“ betrachtet werden konnten, sondern auch „soziale Prozesse des Erleidens“ umfassten (ebd.). In Anlehnung an Strauss/Glaser (1970) bezeichnete er diese als „Verlaufskurven“, die sich zunächst nur ex negativo, nämlich als „intentions-äußerliche Auslösebedingungen“ von Ereignisketten definieren ließen (Schütze 1982, S. 580), auch wenn ihr Ablauf schon detailliert beschrieben wurde.

Die Entwicklung des Wandlungskonzeptes erfolgte erst später – u. a. im Zuge einer Ausweitung der Datenbasis auf die Biographien von Migranten, Alkoholikern, Arbeitslosen und anderen Menschen – und führte dazu, dass auch das Konzept der Verlaufskurve, im Kontrast zur Wandlung, klarer gefasst werden

konnte. Schützes Interesse war nunmehr vornehmlich die biographietheoretisch inspirierte Identifizierung von „Prozeßstrukturen des Lebensablaufes“ (Schütze 1983b), welche sich als die Verbindung zwischen den „Deutungsmustern und Interpretationen des Biographieträgers“ mit „seiner rekonstruierten Lebensgeschichte“ (ebd., S. 284) analysieren lassen. Solche Prozessstrukturen finden sich in narrativ-*biographischen* Interviews (Schütze 1983a), einer Erweiterung der ursprünglichen Erhebungsmethode, mit deren Eingangsfrage nunmehr die gesamte Lebensgeschichte zum Thema von Stegreiferzählungen gemacht wird.

Im Gegensatz zur Verlaufskurve hat der Wandlungsprozess seine Wurzeln in der „Innenwelt“ bzw., wie Schütze schreibt, in der „Spontanitäts- und Aktivitätssphäre des Biographieträgers selbst“ (1984, S. 94). Während in der Verlaufskurve äußerliche Konditionen maßgeblich sind, auf die der Biographieträger reagieren muss, haben Wandlungsprozesse ihren Ausgangspunkt bei den Biographieträgern selbst, ohne aber von diesen intentional in Gang gesetzt worden zu sein. Denn Wandlungsprozesse können nicht intentional herbeigeführt werden, sondern sind von einem „ständigen Durchlaufen von Situationen des Erlebens von Neuem“ und einer „permanenten Diskrepanz zwischen Aktivitätsplanung und -realisierung“ (ebd., S. 93) geprägt.¹ Schütze spricht viele Jahre nachdem er die Prozessstruktur der Wandlung in der Auswertung einer großen Anzahl narrativer Interviews rekonstruiert hat, in impliziter Anknüpfung an Marotzki von „dem Unerwarteten in der Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses“ und meint damit, dass „Wandlungsprozesse ... die schöpferischen inneren Veränderungen

1 Insgesamt unterscheidet Schütze zwischen „vier grundsätzlichen Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ (1984, S. 92) – und hier ist hervorzuheben, dass nicht die Erlebnisse selbst, sondern die Haltung ihnen gegenüber betont wird: „1. Biographische Handlungsschemata: Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen. 2. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte: Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger und seinen Interaktionspartnern bzw. -kontrahenten erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte. 3. Verlaufskurven: Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträgern als übermächtige überwältigen, und er kann zunächst nur noch auf diese ‚konditionell‘ reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen. 4. Wandlungsprozesse: Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“ (1984, S. 92)

der Klienten [umfassen; d. A.], die ihre Identität tiefgreifend umgestalten können und prinzipiell offene Überraschungsmomente beinhalten“ (2000, S. 63). In diesem Zitat zeigt sich recht deutlich, dass die empirische Kategorie des Wandlungsprozesses mit dem von Marotzki entworfenen Begriff der Bildung weitgehend korrespondiert. Dies sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Kategorie der Wandlung das Ergebnis einer umfassenden empirischen Analyse im Sinne einer empirisch gegründeten Theorie ist, während der Bildungsbegriff von Marotzki vornehmlich auf grundlagentheoretische Argumentationen zurückgreift. Gerade wegen der damit angedeuteten Konvergenzen zwischen Marotzkis Bildungsbegriff und Schützes Kategorie der Wandlung wird damit zugleich die Frage nach dem Verhältnis von theoretischer und empirischer Forschung – nicht nur für unsere Untersuchung – virulent. Wir wollen daher im nächsten Abschnitt dieses Verhältnis – das wir als eine reflexive Beziehung zwischen Theorie und Empirie fassen – näher untersuchen; bei dieser Gelegenheit stellen wir auch das für unsere empirischen Rekonstruktionen zentrale Auswertungsverfahren, die dokumentarische Methode, in seinen Grundzügen vor.

1.2 Zum reflexiven Verhältnis von grundlagentheoretischer und empirischer Forschung

In der qualitativen Forschung wird das Verhältnis von Theorie und Empirie oftmals im Sinne der „Grounded Theory“ von Glaser/Strauss (1969) konzipiert. Glaser und Strauss hatten, daran sei hier erinnert, in ihrem epochemachenden Werk eine Strategie entworfen, mit der man – im Rahmen einer „constant comparative method“ (ebd., S. 101) – aus der Analyse empirischer Daten „abstrakte Kategorien und ihre Eigenschaften generieren“ kann, die für eine Theorie, die die beobachtete Handlungspraxis erklärt, wichtig sind (ebd., S. 36). Dabei unterscheiden Glaser und Strauss zwischen zwei Arten von empirisch gegründeter Theorie: zwischen „substantive“ und „formal theory“ (ebd., S. 33). Während erstere sich auf einen spezifischen Gegenstandsbereich (z.B. die Bildungserfahrungen von Jugendlichen aus Migrationsfamilien oder die Bedeutung von Kindertagesstätten für arbeitende Mütter) bezieht, überschreitet formale Theorie die einzelnen Gegenstandsbereiche und ist auf einer allgemeineren, abstrakteren Ebene angesiedelt. Die Prozessstrukturen des Lebensablaufs, die Fritz Schütze aus ganz unterschiedlich gelagerten Interviews rekonstruiert hat, können zum Beispiel als eine formale Theorie, die aus der Empirie heraus entwickelt wurde, verstanden werden.

Glaser und Strauss argumentierten gegen die Hörigkeit damaliger Sozialwissenschaftler/innen gegenüber prominenten „Großtheorien“ (1969, S. 10)