

Julia Lipkina

# Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens

## Analyzing Educational Processes in Biographical Data with the Instrument 'Integratives Basisverfahren'

### **Zusammenfassung:**

Seit den späten 1980er Jahren finden sich in den Erziehungswissenschaften Versuche, den Gehalt des Bildungsbegriffs in empirische Forschung zu transferieren, wobei insbesondere das Konzept transformatorischer Bildung große Verbreitung gefunden hat. Dieser Entwurf ist jedoch aufgrund seiner Formalität und Enge sowie einer „Weltvergessenheit“ in die Kritik geraten, die wiederum Versuche anregte, die Verknüpfung von Bildungstheorie und Bildungsforschung neu- und weiterzudenken. Hier knüpft auch der vorliegende Beitrag an, der die Humboldt'sche Figur der Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung (vgl. Benner 1995) u.a. im Anschluss an die Identitäts- und Bildungstheorien von Taylor (1994), Buck (1981) und Stojanov (2006a) konkretisiert und Möglichkeiten aufzeigt, wie sie in lebensgeschichtlichen Erzählungen rekonstruiert werden kann. Das integrative Basisverfahren nach Kruse (2014), das im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher kaum Beachtung gefunden hat, stellt dabei einen methodischen Zugang dar, nicht nur Selbst- und Weltbezug, sondern auch normative Dimensionen von Bildung in angemessener Weise zu berücksichtigen. Mit seinem Fokus auf mikrosprachliche Aspekte kann eine offene, intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation realisiert und latente Sinnstrukturen in dem Datenmaterial erfasst werden, die auf spezifische Selbst-, Fremd- und Weltver-

### **Abstract:**

Since the late 1980s there have been many attempts in Educational Science to transfer the substance of the educational concept in to empirical research, whereby the concept of transformational education in particular has got a wide spread. This draft has been criticized because of its formality, limitation and the lack of attention to the world, which has encourages attempts to rethink the relation between the theory of Bildung and empirical research on education. That leads to the following article, which recurring, inter alia, on Taylor's (1994), Buck's (1981) and Stojanov's (2006) identity and education theories specifies Humboldt's theory of alienation and return from alienation (cf. Benner 1995) and shows possibilities of reconstruction in biographical narratives. The Integrative Basisverfahren that has hardly been noticed in educational research is a methodical approach, which is not only able to give adequate consideration to the relation to self and world but also normative dimensions. With its focus on micro-linguistic aspects it allows to implement an open, intersubjectively understandable interpretation and to measure latent structures of meaning in data material, which refers to a specific relation to our self, others and the world – the deployment of analytical (methodical and textual) heuristics sensitizes to the traces of Bildung in biographical narratives and allows

hältnisse verweisen – der Einsatz von Analyseheuristiken (methodisch und inhaltlich) sensibilisiert für Spuren von Bildung in lebensgeschichtlichen Erzählungen und ermöglicht die Bewertung, ob es sich bei den rekonstruierten Deutungsmustern um Bildungsgestalten handelt.

**Schlagwörter:** Bildungsprozesse, Biografie, Integratives Basisverfahren, Rekonstruktive Forschung, Identität

the evaluation of reconstructed patterns, whether they are a formation of Bildung.

**Keywords:** Educational Processes, Biography, Integratives Basisverfahren, Reconstructive Research, Identity

## 1 Bildungstheoretische Biografieforchung und ihre Problemfelder

Seit den späten 1980er Jahren finden sich im Zuge der Intensivierung qualitativer Forschung und der Wiederbelebung von Bildung als Leitkategorie pädagogischen Denkens und Handelns Versuche, den Gehalt des philosophisch-erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs in empirische Forschung zu transferieren (vgl. von Felden 2016, S. 92). Insbesondere Marotzki (1990) und Koller (1999) ist es zu verdanken, eine Brücke zwischen der in einem spannungsreichen Verhältnis stehenden Bildungstheorie und der Bildungsforschung geschlagen zu haben. Daran anknüpfend finden sich seither Forschungsbemühungen und kritisch-konstruktive Diskussionen, die sich der inzwischen etablierten bildungstheoretisch orientierten Biografieforchung zuordnen lassen. In den meisten Ansätzen (vgl. Koller/Wulftange 2014) wird Bildung in Anlehnung an Schützes (1981) Figur des Wandlungsprozesses als Umgestaltung bestehender Selbst- und Weltansichten<sup>1</sup> aufgefasst, die sich vollzieht, wenn Menschen mit Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung bisherige Selbst- und Weltverhältnisse nicht genügen. Trotz einer gewissen Popularität der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse kommt es im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auch zu Problematisierungen (vgl. Fuchs 2011; Stojanov 2006a; Wigger 2004; Rucker 2016), woran deutlich wird, dass diese Verbindung von Bildungstheorie und Biografieforchung sowohl in Bezug auf ihre (bildungs-)theoretischen Referenztheorien als auch methodischen Zugänge durchaus ergänzungswürdig ist.

Im Hinblick auf die empirischen Analysen wird eingewendet, dass sie sich vor allem darauf beschränken, Bildungsprozesse auf der Subjektebene zu untersuchen. Die Betrachtung von Wandlungsprozessen führe zur Vernachlässigung gesellschaftlicher und diskursiver Bedingungen von Bildung und fokussiere eher Identitätsentwicklungen. Damit umgehe sie die Bildungsbedeutung von Weltverhältnissen, weshalb das Bildungsverständnis eine „Weltvergessenheit“ berge (vgl. von Rosenberg 2010; Wigger 2004). Dies lässt sich dahingehend relativieren, dass Biografieforchung, so von Felden (vgl. 2016, S. 93f.), eigentlich sowohl dem Anliegen subjektiver als auch objektiver Anliegen gerecht werden könne, da subjektive Deutungen ebenso Haltungen zu anderen, gesellschaftlichen Normen und Einrichtungen erkennen lassen. Die Anschlussfähigkeit von Bildungstheorie und Biografieforchung liege ja gerade darin, dass beide Ansätze das

Spannungsverhältnis subjektiver Orientierungen und gesellschaftlicher Bedingungen zum Gegenstand der Analyse machen.

Ebenso die empirische Rekonstruktion betrifft die Kritik von Fuchs, der nicht nur den fehlenden Weltbezug, sondern auch die Subsumierung der Fremd- unter die Weltverhältnisse beklagt, wodurch wichtige Differenzierungen zur Analyse von Bildung verloren gehen (vgl. 2011, S. 185). Eine alternative Auswertungsmethode stellt für ihn die biografische Topoanalyse nach Schulze dar, diese verzichte nicht nur auf den Anspruch, lebensgeschichtlichen Erzählungen eine generelle Struktur entnehmen zu wollen, sondern biete ebenso Anhaltspunkte, wie man Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse gezielter in den Blick nehmen könne (vgl. ebd., S. 208).

Den skizzierten Einwänden vorgelagert zu sein, scheint aber eher grundsätzlich die fehlende begriffliche Klarheit darüber, was mit Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen gemeint sei und was der Transformation unterliege (vgl. Rucker 2016, S. 129). Weitere Anfragen in Bezug auf die inhaltliche und kategoriale Differenzierung machen die zu geringe bildungstheoretische Ausrichtung des Forschungsprogramms kenntlich (vgl. Fuchs 2011, S. 187). So bleiben insbesondere normative Überlegungen, ob wirklich *jede* Veränderung als Bildung einzustufen sei, aus. Es werde nur darauf hingewiesen, dass „derartige Transformationen als Bildungsprozesse zu verstehen sind; und mehr scheint – zugunsten einer größtmöglichen Offenheit gegenüber den konkreten Fällen [...] auch gar nicht gewollt“ (Fuchs 2014, S. 133). Stojanov erinnert deshalb an den Anspruch der Höherentwicklung (2006a, S. 77), der mit Bildung verbunden ist – eine bildungstheoretische Kategorie, der man sich gerne zu entledigen versucht (vgl. Fuchs 2011, S. 131) – und verweist auf die universelle Idee der Menschlichkeit, die impliziert, dass Bildung auf Prozesse zu beziehen ist, in denen sich jemand zur angemesseneren Form seiner selbst entwickelt (vgl. Müller 2009, S. 254). Bildung sei dabei als Verschränkung von Selbstentwicklung und Welterschließung zu denken und an sozialintersubjektive Voraussetzungen gebunden, wobei empirische Untersuchungen sowohl Mechanismen der Arbeit an sich selbst als auch soziale Bedingungen berücksichtigen müssen (vgl. Stojanov 2006a, S. 11). Seine Überlegungen machen nicht nur deutlich, dass nicht jede Form der Transformation pädagogisch wünschenswert sei (vgl. Stojanov 2006b, S. 76), er betont insbesondere die Bedeutung von Weltverhältnissen, indem er kenntlich macht, dass Selbstbeziehungsformen ohne Weltbezug nicht denkbar seien.

Trotz eines Verzichtes auf inhaltliche Differenzierungen ist der transformativische Bildungsbegriff nicht grundsätzlich frei von Normativität. Von Felden argumentiert im Anschluss an Krinniger und Müller (2012), die Idee, Bildung als Transformation zu denken, enthalte normative Dimensionen, insofern eine Höherwertigkeit im Gegensatz zu Lernprozessen markiert werde. Empirisch werde Normativität daran deutlich, dass sich die theoretischen Überlegungen mit dem narrationsstrukturellen Verfahren vereinbaren lassen (vgl. 2014, S. 109). Diese enge Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung führt letztlich zu einer starken Selektivität gegenüber der individuell konstruierten Wirklichkeit. Vor dem Hintergrund dieses methodischen Problems ist deshalb auch Stojanovs Forderung nach normativer Erweiterung, lediglich Wandlungen in den Blick zu nehmen, die sich der universellen Idee der Menschlichkeit annähern, problematisch. So kritisiert Tenorth, dass die Referenz auf Normativität und die damit einhergehende theoretische Selektivität in der Konstruktion des Forschungsgegenstandes generell der Offenheit rekonstruktiver Bildungsforschung entgegen-

laufen (vgl. 2016, S. 54). Eine theoretische Verengung auf einen konkreten Bildungsbegriff liege seiner Meinung nach den Vorschlägen von Stojanov ebenso zugrunde wie dem transformatorischen Bildungsbegriff.

Für mehr Offenheit gegenüber den Mehrdeutigkeiten lebensgeschichtlicher Erzählungen plädiert auch Fuchs und schlägt zudem vor, Bildung an die normative Komponente kritischer Reflexionsfähigkeit zu binden, um Bildungsprozesse inhaltlich zu differenzieren und Transformationen hinsichtlich ihrer (normativen) Qualität zu prüfen. Ein Selbst- und Weltverhältnis sei nicht schon bildungsbedeutsam, weil es eine Veränderung erfahre – das wäre es *nur dann*, wenn die „Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die kritische Beschäftigung mit dem Sein und dem Sollen sowie die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit“ vorangehe (Fuchs 2014, S. 136). Noch stärker berücksichtigen m.E. aber die Überlegungen von Rucker die Unbestimmtheit von Bildungsprozessen (2016): Er argumentiert, dass sie sich über Kritik als Kriterium zur Differenzierung bildender und nicht-bildender Bewegungen prinzipiell offen konzipieren lassen, da dieser Maßstab die Dynamik von Bildung betont und sie nicht auf einen vorab finalisierten Zustand bestimmt (S. 128). Denn lediglich Wandlungen akzeptierend – seien sie mit Stojanov auf Höherentwicklung als spezifische Form von Veränderung ausgerichtet oder sensu Fuchs an kritische Reflexion gebunden – ist der Bildungsbegriff insgesamt zu eng, was m.E. den wichtigsten Kritikpunkt darstellt. Momente der Charakterstärke, das Durchhalten von Deutungsmustern trotz manifester Widerstände, werden als Bildung nicht in Betracht gezogen (vgl. Fuchs 2011, S. 132). Überhaupt ist „die Messlatte für die Attestierung eines Bildungsprozesses zu hoch“ (Fuchs 2014, S. 235), wobei letztlich auch Koller selbstkritisch bezweifelt, ob Bildung nicht doch „weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“ bestehe (2012, S. 69). Bildungsprozesse vollziehen sich nicht zwingend und vermutlich eher selten als dramatische Konversionserlebnisse, sondern haben „den Charakter einer Akzentverlagerung oder einer Bedeutungsverschiebung“ (Koller 2014a, S. 235). Suche man nach Transformationen „als dramatische Wandlung eines Subjekts vom Saulus zum Paulus“ (ebd.), sei es nicht verwunderlich, dass in Biografien nur Ansätze von Bildung rekonstruiert werden oder gar jegliche Spuren von Bildung fehlen (vgl. Kokemohr 2007; Lüders 2007; Rosenberg 2011; Koller 2012). Wigger schlägt deshalb vor, die „Erwartungen an Bildung als Etablierung eines *neuen* Welt- und Selbstverhältnisses zurück[zu]weisen“ (H.i.O.) und sich lieber mit „plausiblen Vermutungen über vergangene Welt- und Selbstverhältnisse zufrieden[zu]geben“ (2014, S. 68). Auch Krinninger und Müller argumentieren, es sei nicht die fehlende Normativität, die transformatorische Bildungsprozesse fragwürdig mache, sondern der theoretisch zu hoch gesetzte Anspruch des Neuen, der mit einer vermeintlich „kulturell-normativen Neutralität“ eingeführt werde und dabei die „tatsächliche Normierung“ verschleierte, nämlich das „Gebot der radikalen Selbsttransformation“, das zum „Maßstab von Bildung schlechthin genommen“ werde (2012, S. 59).

Der Blick wird durch den Fokus auf Transformationen also unnötig eingeschränkt und andere Formen bildender Erfahrungen vernachlässigt. An die umrissenen Problemfelder anschließend soll deshalb eine Verbindung von Bildungstheorie und Biografieforschung vorgestellt werden, die vom *alleinigen* Kriterium der Wandlung absieht und weitere Perspektiven auf Bildung eröffnet. Im Anschluss werden Grundzüge des integrativen Basisverfahrens vorgestellt und er-

läutert, inwiefern es sich eignet, Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Erzählungen zu rekonstruieren.

## 2 Entfremdung und Rückkehr – eine identitätstheoretische Lesart

In diesem Abschnitt wird ein Theorieverständnis skizziert, das die Genese von Identität als Bildungsprozess im Anschluss an die Identitäts- und Bildungstheorien von Taylor (1994), Buck (1981) und Stojanov (2006a) entwirft.<sup>2</sup> Auf Basis dieser theoretischen Referenzen kann Bildung als *reflexive Bearbeitung der personalen Identität und ihre Steigerung zum Allgemeinen* konkretisiert werden, wobei zwischen „einem schon erworbenen, mithin empirischen Charakter und einem intelligiblen, aufgegebenen und noch unbekanntem Charakter“ zu unterscheiden ist (Benner 1995, S. 104). Dieser Vorgang bedürfe der Wechselwirkung mit der Welt, da der Mensch Identität weder in sich selbst finden noch aus bloßer Transformation der Welt in eine ihm bekannte Welt erlangen könne. Die Begegnung mit „fremder Individualität“ (Brüggen 2014, S. 32) und der „Widerständigkeit des Wirklichen“ (Buck 1984, S. 189) bewirkt, dass man sich von *sich selbst entfremdet und als anderer zurückkehrt*. Die daraus resultierende Identität ist jedoch, wie sich zeigen soll, zwar eine veränderte, *aber nicht zwingend neue*, nichts „Noch-niedagewesenes oder ganz Andere [...]“, das so mit Ansprüchen überladen ist, dass es als gänzlich unwahrscheinlich gelten muss“ (Koller 2014b, S. 85).

Das Nachvollziehen dieses Entwurfs erfordert zunächst die Klärung des Identitätsbegriffs. Im Anschluss an Taylor kann Identität als *evaluatives Selbstverständnis* skizziert werden, worin sich manifestiert, wer man ist und sein möchte. In diesem Sinne lassen sich *Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse als Ausdruck einer spezifischen Identität verstehen*, die an qualitative Unterscheidungen gebunden ist. Nach Taylor zeichnet sie sich durch Bindung und Identifikationen mit Werten, Prinzipien und Überzeugungen aus, die den Rahmen bilden, „in dem unsere Vorlieben, Wünsche, Meinungen und Strebungen einen Sinn bekommen“ (1993, S. 23). Sie bestimmt die Wahrnehmung unserer selbst, anderer, von Situationen und Handlungen, denn Menschen gestalten ihr Leben vor dem Hintergrund ihrer Vorstellung einer guten Lebensweise.

Die Bestimmung der Identität erfolgt dabei in Bezug zu kollektiven moralischen Orientierungen. Menschen verspüren nicht nur den Wunsch nach Originalität, sondern auch ein „Verlangen nach Berührung mit dem Guten“ (Taylor 1994, S. 90) – dieses stillen sie in einem reflektierten Bewusstsein durch selbst gewählte Platzierung im Verhältnis zum Guten: Identität kennzeichnet deshalb eine selbstbestimmte Lebensführung nicht in Isolation, sondern als mit anderen verflochtene moralisch qualifizierte Existenz – sie wird nicht bloß über Tradition und Autorität vermittelt, sondern ist Resultat *klärender und evaluativer Auseinandersetzungen des Subjekts mit seiner kulturellen und sozialisatorischen Situiertheit*. Selbstverwirklichung geht also mit dem „Bedürfnis nach Verbindung oder Berührung mit dem, was ihrer Ansicht nach [...] von grundlegendem Wert ist“, einher (ebd., S. 85).

Taylor unterscheidet dabei zwischen starken und schwachen Wertungen. Schwache Wertungen beziehen sich auf Handlungsentscheidungen, die auf situa-

tiv-pragmatischen Überlegungen basieren, während starke Wertungen auf Basis von Evaluationen vollzogen werden: „In diesem Fall bewerten wir unsere Wünsche nicht nur unter dem Gesichtspunkt praktischer Realisierbarkeit, sondern Maßstäben, die etwas anderes darstellen als einfach eine andere Art von Wünschen“ (ebd., S. 203). Starke Wertungen transportieren damit „eine Vorstellung davon, welche Art von Person wir nach unseren eigenen Maßstäben sein wollen“ (ebd.). Sie sind implizit wirksam und handlungsleitend, können und müssen jedoch reflektiert und artikuliert werden, was nicht lediglich Versprachlichung bereits Vorhandenem meint, sondern, „unser Verständnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten“ (Taylor 1988, S. 39). Im Zuge dessen können neue Identitätsformen entstehen, implizit wirksame Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse kultiviert und überschritten werden. Artikulation meint dabei sowohl *Selbstverständigung*, im Zuge derer man sich über eigene Werteorientierungen Klarheit verschafft als auch *evaluative Prüfung*, in der eigene Wertungen dahingehend sondiert werden, ob sie höherstufigen Vorstellungen des Guten entsprechen.

Diese zu einer Artikulation führende reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität im Taylorschen Sinne enthält manifeste bildungstheoretische Motive, sodass sich die Identitätsgenese als Bildungsprozess skizzieren lässt. Um diese These zu entfalten, greife ich zunächst auf die Bildungstheorie von Buck zurück. Eine seiner Grundannahmen lautet, dass Identität nicht das Ziel von Erziehung und Bildung ist, sondern ihre Voraussetzung. Identität ist nämlich vorerst Resultat von Widerfahrnissen – sie „beruht auf dieser Kontingenz eines Geschehens, das keine Teleologie, kein Werdengesetz, überhaupt kein konstruktives Gefüge [...] aufweist“ (1981, S. 133). Dadurch kann sie im Zuge von Bildung nicht hervorgebracht, sondern nur noch ausgearbeitet, erweitert oder transformiert werden. Aus diesem Grund wird sie „Ausgangs- und Bezugspunkt in einem Geschehen und für ein Handeln [...], [das] die Singularität notwendigerweise überschreitet und das sie, bildungsphilosophisch gesehen, auch überschreiten *soll* (H.i.O.)“ (ebd., S. 139). Um der eigenen Existenz Sinn zu verleihen, muss Identität von der Zufälligkeit der Prägung bereinigt werden, was, so lässt sich mit Stojanov ergänzen, nur über *Welterschließung* gelingen kann – „erst die Eröffnung des [...] Welthorizonts ermöglicht [...] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)einem Selbst, [...] das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann“ (Stojanov 2006a, S. 46). Welt ist die „Stätte [...], in der sich die Bildungsfähigkeit des Einzelnen konstituiert und verwirklicht“ (ebd., S. 156). Bildende Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt führen zu Suchbewegungen, „die nicht auf ein bekanntes Noch-Nicht, sondern ohne festen Ort auf ein Unbekanntes finalisiert sind“ (Benner 2005, S. 10). Diese Art der Erfahrung forciert, sich zu sich selbst und zur Welt zu positionieren.

Bildung, das klingt sowohl bei Stojanov als auch in den Überlegungen von Taylor an, ist eine Arbeit an sich selbst, denn sie bemisst sich daran, ob es dem Einzelnen gelingt, seine eigenes Gewordensein prüfend in den Blick zu nehmen. Die Steigerung der anfänglichen Identität ist das Ergebnis eines Abwägens und experimentellen sowie kritischen Reflektierens, die daraus zu gewinnende „finale“ Identität (Buck 1981, S. 32) ist eine eigenständige „Leistung des Subjekts“ (Stojanov 2006b, S. 75), im Zuge derer es sein Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis hinterfragt, präzisiert und (um-)strukturiert.

Bildung bedeutet dabei nicht nur Entdeckung der Identität im Zuge der Welterschließung, sondern ebenso ihre *Steigerung in den „Horizont des Allgemeinen“*,

indem die anfängliche Identität „als Selbstsein in Vergleichbarkeit“ realisiert wird (Buck 1981, S. 148). Das Selbst strebt danach, seinen Lebensentwurf durch Teilhabe am Allgemeinen zu objektivieren, indem sich die „Eigentümlichkeit an der anderen, fremden Eigentümlichkeit begrenzt“, sodass die Arbeit an sich selbst, wie schon bei Taylor angedeutet, impliziert, „sich aus der Gemeinsamkeit der Praxis“ heraus zu begreifen (ebd., S. 146f.), die dem Subjekt in seiner Selbstgestaltung Aufgaben sittlicher Art auferlegt. Solch eine Identität „kann sich als Besonderes sehen lassen, weil es das Allgemeine in einer nur ihm möglichen Weise konkretisiert“ (ebd., S. 144).

Wie es schon bei Humboldt heißt, bedeutet die *Rückkehr aus der Entfremdung*, dass man sich in der Entfremdung nicht verliert und „das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle“ (1793/1960, S. 237). So gehe es auch mit Buck nicht darum, sich unter das Allgemeine zu subsumieren, seine Individualität darin aufzulösen, sondern „am Ende das Allgemeine im Besonderen“ exemplarisch darzustellen (1981, S. 144). In der Begegnung mit Welt gelingt es dem Subjekt, sich nicht nur auf das Fremde einzulassen, sondern den neuen Weltausschnitt zu subjektivieren und sich im Hegel'schen Sinne mit *sich selber wieder zu befreunden*, sodass es sensu Stojanov zu einer biografischen Integration von Wirklichkeitsreferenzen kommt – als „roten Faden“ [...], der gewährleistet, dass [...] Handlungen sich nicht auf rein situative Reaktionen auf externe Umweltreize und -imperative reduzieren“ (2006a, S. 118).

Nach dem Durchgang durch diese Überlegungen lässt sich festhalten, dass Identität, die aus Bildungsprozessen hervorgeht, keine gänzlich Neue ist. Ihre Bearbeitung führt im Sinne Bucks gerade nicht zur absoluten Loslösung vom Kontingenten, denn es bleibt stets in der erweiterten Identität bewahrt. Das Neue ist deshalb nur ein *relativ* Neues – ohne Welterfahrung bloß auf Bestätigung und Spiegelung zu reduzieren, bleibt es etwas schon im Alten implizit Enthaltenes. Bucks Überlegungen ergänzend (vgl. Koller 2014b), sind Transformationen und Neuinterpretation als kreativer Prozess m.E. jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen: Die dem Individuum inhärente Selbsttätigkeit, die erlaubt, sich zu seiner Prägung zu verhalten, verschließt sich nicht dieser Option und lässt den Gedanken eines *schöpferischen Aktes* zu. Ebenso, und vermutlich deutlich häufiger<sup>3</sup>, zeigt sich Bildung aber als Kohärenz und Kontinuität stiftende *Aufrechterhaltung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen*, die sich im Zuge einer kritischen Prüfung bewährt haben und in der Welttätigkeit in Funktion treten. Rucker (2016) macht mit Herbart deutlich, dass darin Charakterstärke zum Ausdruck kommt, wenn jemand im Handeln seinem eigenen Urteil folgt: „Die Aufrechterhaltung, die Herbart im Blick hat, besteht dann darin, dass ein Akteur im Handeln einer Position folgt, die er – vermittelt über Erfahrung und Kritik – für sich selbst als maßgeblich bestimmt hat. Ein Akteur sensu Herbart sucht der eigenen Position auch im Falle von Widerstand zu entsprechen und trägt gerade *dadurch* (und nicht etwa aus Gewohnheit) zur Aufrechterhaltung der Ordnung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses bei“ (H.i.O.) (ebd., S. 127f.).

Wie (radikal) das Resultat der Arbeit an sich selbst letztlich ausfällt und in welcher Ausprägung und Gestaltung Transformationsprozesse (als Ersetzung des alten Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses durch ein gänzlich anderes) Biografien tatsächlich bestimmen, ist eine Frage, die empirisch zu klären ist.

### 3 Rekonstruktion von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens

Die vorangegangenen grundlagentheoretischen Überlegungen erfordern die Rekonstruktion von Identität als spezifisches Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis und die normative Bewertung, ob sie aus Bildungsprozessen hervorgegangen ist. *Bildung wurde dabei als reflexive und evaluative Auseinandersetzung mit Identität durch Konfrontation mit dem Allgemeinen konkretisiert, ohne dabei den Ausgang des Prozesses vorab zu determinieren.* Die empirische Rekonstruktion erfordert folglich einen *offenen* Zugang, der sich nicht nur auf die Erfassung von Transformationen beschränkt, sofern man davon ausgeht, dass sich Bildung nicht zwingend als Übergang von alten zu neuen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen vollzieht, sondern auch als Bestärkung, Aufrechterhaltung oder Präzisierung von Orientierungen denkbar ist. Es stellt sich folglich die Frage, wie Bildungsprozesse im Datenmaterial erschlossen werden können, ohne eine „theoretische [und empirische; Anm.d.A.] Engführung auf eine ‚Sonderklasse‘ von biografischen Aktivitäten“ zu vollziehen (Tenorth 2016, S. 53).

Als etabliert gilt insbesondere das narrationsstrukturelle Verfahren von Schütze, mit dem sich u.a. Transformationen von Lebensorientierungen erfassen lassen. Als hinderlich erscheint, dass das Verfahren bereits ein *inhärentes Erkenntnisziel* verfolgt, das den „bildungstheoretisch interessierte[n] Blick“ durch den Fokus auf die Gesamtformung auf spezielle Figurationen begrenzt und inhaltliche Dimensionen von Bildung zugunsten strukturaler vernachlässigt (vgl. Fuchs 2015, S. 17). Die Gesamtgestalt des Lebens stellt nur *eine spezifische Perspektive* dar, sprachlich-kommunikative Phänomene zu fokussieren, und muss, um Bildungsprozesse nicht auf ein Phänomen zu beschränken, um weitere Zugänge erweitert werden.

Vor dem Hintergrund dieser *Engführungen* schlägt Fuchs (2011) im Anschluss an Schulze vor, *signifikante Elemente im biografischen Prozess* anstelle von Prozessstrukturen zu erschließen. Schulzes *Toposanalyse* trage dem Konstruktionscharakter von Lebensgeschichten eher Rechnung, da er die Annahme ablehne, dass man lebensgeschichtlichen Erzählungen eine generelle Struktur entnehmen könne, die gleichsam das gesamte Leben abbilde. Mit der Toposanalyse bieten sich außerdem Anhaltspunkte, wie sich Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse differenziert ins Visier und in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung nehmen lassen. Ziel der Toposanalyse ist, diese subjektive Bedeutung von Lebenserfahrungen zu erfassen, mit der Intention, „etwas zum Vorschein zu bringen, das zwar im Text enthalten ist, aber nicht ohne besondere Aufmerksamkeit und Anstrengung erkannt wird“ (Schulze 1997, S. 331). Dazu schlägt Schulze vor, auffallende Details, Episoden und Formulierungen, die er als biografische Topoi<sup>4</sup> markiert und die als Hinweise auf den umfassenderen Zusammenhang zu verstehen sind, in den Blick zu nehmen. Um ihnen auf die Spur zu kommen, bevorzugt er, die rigide Anwendung von Auswertungsmethoden ablehnend, den Blick „offen für alle Anregungen und Hinweise, die aus dem weiteren Umfeld oder meinen Gedächtnis hinzukommen“ (2010, S. 432) zu halten. Sein Interpretationsverfahren kann zwar zu erhellenden Sinnerschließungen führen, ist jedoch kaum regelgeleitet, intuitiv und erfahrungsbasiert<sup>5</sup> – es ist weder erlernbar noch intersubjektiv nachvollziehbar und läuft Gefahr, eigene Relevanzen unkontrolliert ins Material zu tragen.

Die Idee der Rekonstruktion derselben Struktur in verschiedenen voneinander unabhängigen Szenen des Interviews als Bruchstücke ausdrucksmäßiger Sinnverwirklichung findet sich auch in der Wissenssoziologie von Mannheim (1980). Um Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse differenziert, methodisch kontrolliert, intersubjektiv nachvollziehbar und *trotzdem offen* zu rekonstruieren, erscheint daran anschließend die Analyse sprachlich-konstruktiver Vollzugsprozesse weiterführend, die erlaubt, den dokumentarischen Sinn – „einen ‚tieferen‘ oder ‚hintergründigen‘, ‚Bedeutungs-Sinn‘, der dafür sorgt, dass sprachlich überhaupt das *selektiert* wird, was gesagt wird“ (H.i.O.) (Kruse 2014, S. 548) – zu erschließen. Ob es sich um *individuellen* oder *kollektiven* Sinn handelt, ist anhand der Analyse zu bestimmen. Da normativ zwischen bildender und beliebiger Wechselwirkung von Subjekt und Welt zu unterscheiden ist, gehe ich davon aus, dass kollektiver Sinn im Zuge von Bildung subjektiv angereichert wird, sofern er Resultat reflektierter Auseinandersetzung ist. In dem Fall entsprechen sprachliche Selektionen subjektiv gesetzten Relevanzen, die Resultat von Bildungsprozessen sind und die Überschreitung kultureller und milieubezogener Deutungsmuster repräsentieren.<sup>6</sup>

Die Frage nach dem Verhältnis des Subjektiven und Kollektiven zunächst offen zu lassen, erscheint nicht nur vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen sinnvoll, sondern auch im Hinblick auf die Prämissen des integrativen Basisverfahrens, welches im Weiteren vorgestellt werden soll. Im Sinne einer „*schielenden Hermeneutik*“ könne man erst im Prozess der Analyse erkennen, in welchem Verhältnis das „*Subjektive im Kollektiven*“ bzw. das *Kollektive im Subjektiven*“ zueinander stehen“ (H.i.O.) (ebd., S. 555). Hier deutet sich bereits an, dass das Verfahren umfassender als andere versucht, dem Grundparadigma qualitativer Forschung der Offenheit Rechnung zu tragen.<sup>7</sup> Dies zeigt sich nicht nur in der Weise, wie es mit der Frage nach Sinn umgeht, sondern insgesamt in der Ablehnung der Annahme, dass sprachlich-kommunikative Phänomene eines Textes „allumfassend mit einem alleinigen spezifischen Verfahren *gekackt*“ werden können“ (H.i.O.) (ebd., S. 473).

Das Verfahren basiert auf der Methode der dokumentarischen Interpretation von Mannheim (1980) und ethnomethodologischen Konversationsanalyse in Anlehnung an Garfinkel (1967). Kern- und Ausgangspunkt stellt die Deskription (mikro-)sprachlicher Phänomene dar, durch die „eine Erkenntnisvielfalt generiert werden kann, die sonst nicht möglich erscheint“ (Kruse 2014, S. 379). Neben einer (ethnomethodologisch-)konversationsanalytischen bzw. linguistischen Basierung unterscheidet sich das Verfahren von anderen durch die *Integration* diverser methodischer Prozessebenen und analytischer Perspektiven. Der Analyseprozess realisiert sich erst deskriptiv öffnend und dann interpretatorisch schließend, um Phasen der Deskription und Interpretation soweit wie möglich zu trennen und ihn zum Zwecke der „Verfremdung des Selbstverständlichen“ zu verlangsamen (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 98). Jegliche Schritte basieren auf der induktiv ausgerichteten Analyse, die sich auf drei Aufmerksamkeitsebenen erstreckt: *Pragmatik, Semantik und Syntax*<sup>8</sup>. Zusätzlich dürfen aber – die Tatsache reflektierend, dass sich Erkenntnisse nicht als „sich selbst prozessierende Sinnemergenzen aus dem Text“ (Kruse 2014, S. 389) ergeben – Interpretationsleitpfade mit heuristischem Charakter als „sensitizing concepts“ (Blumer) deduktiv herangezogen werden.<sup>9</sup> Analyseheuristiken kommen offen strukturierend zum Einsatz, um die „Komplexität sprachlich-kommunikativer Phänomene in abstrakter Weise angemessen auf[zufangen“ (ebd., S. 477). Zu unterscheiden ist dabei zwischen *gegenständlichen Heuristiken*, die als thematische (Sub-)Dimensionen zu verstehen

sind und im Hinblick auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse formuliert werden, und *methodischen Heuristiken* als spezifische Analyseinstrumente, wobei ein möglichst offener und sensibilisierender Zugang zum Interviewtext verfolgt wird.

Insgesamt wird eine iterativ-zyklische Dynamik realisiert: Anhand von ersten textabschnittsbezogenen, sequenziell entwickelten Lesearten werden sukzessive Ideen zu Sinnstrukturen auf Basis von Mustern, auf der Ebene des *Wie* und des *Was* eines Falls entwickelt. Diese werden im Zuge bündelnder Abstrahierung zu homologen Mustern verdichtet, die sich letztlich in *zentralen Motiven (Was-Ebene)* und *zentralen Thematisierungsregeln (Wie-Ebene)* ausdrücken (vgl. ebd., S. 563). Homologe Muster zeigen sich in wiederholt auftauchenden Metaphern, Konzepten oder Positionierungen etc., die im Zusammenhang mit einem subjektiven oder sozialen Konzeptsystem stehen. Von zentralen Motiven und zentralen Thematisierungsregeln kann erst die Rede sein, wenn sich Deutungen im *gesamten* Textdatum konsistent zeigen (vgl. ebd., S. 564) – erst dann sind Schlüsse zum Zusammenspiel von jeweiligen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen möglich. Bei der Formulierung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln erfolgt ein Übergang von der deskriptiven Rekonstruktion zur rekonstruktiven Interpretation. Im Zuge einer daran anschließenden theoretischen Abstrahierung und Rückbindung an die Forschungsfrage nach der Möglichkeit von Bildung lassen zentrale Motive und Thematisierungsregeln auch darauf schließen, „welche kulturellen, soziohistorischen oder individualbiografischen Hintergründe zu dieser besonderen Konstruktion geführt haben“ (Helfferich 2004, S. 93f.).

Die zentralen Motive und Thematisierungsregeln, die im Analyseverlauf gewonnen werden, erlauben Schlüsse zu spezifischen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen als „*hintersinnige*“ sinnstrukturierende Elemente“ (H.i.O.) (Kruse 2014, S. 489). Damit aber Bestimmungen darüber möglich werden, ob es sich um Bildungsgestalten handelt, muss die Rekonstruktion ebenso vor dem Hintergrund des skizzierten Bildungsverständnisses erfolgen, das für Spuren der Bildung in den lebensgeschichtlichen Erzählungen sensibilisiert.<sup>10</sup> Da die Überzeugung, eine rein induktive Analyse realisieren zu können, ein sogenanntes induktivistisches Selbstmissverständnis darstellt (vgl. Kelle 1994, S. 341), kommen wie bereits beschrieben in der (mikro-)sprachlichen Analyse – induktive und deduktive Logiken verknüpfend – Heuristiken zum Zwecke der Systematisierung und Strukturierung zum Einsatz. Sie fungieren als (bildungstheoretische) Scanner, die angewandt werden, um Sinnstrukturen im Text *benennen und interpretieren* zu können. Ziel ist, „einerseits einen datenzentrierten, offenen und sensibilisierenden Zugang zu ermöglichen, andererseits aber auch spezifische Phänomene aus bestimmten Perspektiven bewusster bzw. klarer verfolgen zu können“ (Kruse 2014, S. 501).

Vor dem Hintergrund des vorgestellten Bildungsverständnisses können einige methodische und forschungsgegenständliche Analyseheuristiken als besonders fruchtbar gekennzeichnet werden.<sup>11</sup> Die nachfolgende Auswahl orientiert sich an den Überlegungen von Fuchs (2011), der bei der bildungstheoretischen Prüfung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen den Akzent auf ihre reflexive Bearbeitung legt.<sup>12</sup> Erweiterungen seiner Überlegungen sind dahingehend notwendig, da Bildung nicht nur Reflexion, sondern auch Selbsterhöhung impliziert, sodass ein Anschluss an die Theorien von Stojanov (2006a) und Buck (1981) erfolgt. Zudem werden die bildungstheoretischen Überlegungen mit Analyseheuristiken im Anschluss an Lucius-Höhne und Deppermann (2002) synthetisiert. Das Resultat lässt sich folgendermaßen exemplarisch zusammenfassen:

*Selbstverhältnisse* als Folge von Bildung lassen sich als Akte des Wertens konkretisieren, in denen eigene Taten, Absichten, Gefühle und Vorstellungen prüfend in den Blick genommen werden, inwiefern sie im Hinblick auf *eigene* Vorstellungen des Guten und *kollektive* Ideale, also das Allgemeine, angemessen erscheinen. Solche Bemühungen eines auf sich selbst bezogenen Wertestrebens stellen eine zentrale Bildungsaufgabe dar: Es geht darum, sich selbst, eigene Schwächen und Stärken, zu sehen und eine „Arbeit am Ich“ zu initiieren (Fuchs 2011, S. 260f). Die prüfende Rückwendung auf sich selbst lässt sich mithilfe der forschungsgegenständlichen Heuristik von *Selbstaussagen und Eigentheorien* in Form von Positionierungen, in denen sich das Selbstverhältnis ausdrückt, erfassen (vgl. Kruse 2014, S. 495). Selbstbezügliche Aussagen können sowohl implizit als auch explizit erfolgen und geben Einblick, wie eine Person sich sieht und gesehen werden möchte. Kruse verweist im Anschluss an Lucius-Hoehne und Deppermann (2002) darauf, dass im Zuge der Zuschreibung zu spezifischen Gruppierungen, durch Übernahme konkreter Rollen sowie der Ausweisung spezifischer Persönlichkeitsattribute ein *identity claim* vollzogen wird. Vielversprechend ist als methodischer Zugang die *Positioninganalyse*, die „direkte oder indirekte Zuschreibungen von Bestimmungstücken zur eigenen Person“ beinhaltet (Kruse 2014, S. 496). „Jeder Positionierungsakt im Hinblick auf den Interaktanten [...] hat gleichzeitig immer auch eine Komponente in Bezug auf den anderen, d.h. sowohl einen selbstbezüglichen als auch einen auf den Interaktionspartner gerichteten Aspekt.“ (Lucius-Hoehne/Deppermann 2002, S. 196). Mithilfe von *epistemischen Positionierungen* können nicht nur Identitätskonstruktionen in sozialen Relationen nachgezeichnet, sondern Selbstverhältnisse daraufhin sondiert werden, ob ein *kritisch-reflexiver Umgang* stattfindet. Gilt es Transformationsprozesse des Selbst nicht bloß formal zu fassen, sondern auch hinsichtlich ihrer Qualität zu prüfen, erscheint es sinnvoll, nicht nur Konstruktionen von *Wandel vs. Kontinuität* in den Blick zu nehmen, sondern auch zu schauen, ob Wandlungsprozesse Ausdruck von Selbstbestimmung sind – dazu eignet sich die Analyse von *Agencykonstruktionen*<sup>13</sup>.

Im Rahmen der Analyse von *Fremdverhältnissen*, die sich in thematisierten Beziehungsnetzen, Familienkonstellationen und Generationsverhältnissen ausdrücken, zeigt sich, inwieweit sich Personen mit Werten und Einstellungen anderer auseinandersetzen und sich ihnen gegenüber positionieren. Mithilfe der *Positioninganalyse* kann geprüft werden, ob und inwiefern Einstellungen anderer für das eigene Leben in Betracht gezogen werden. Aufschlussreich kann dabei (neben Epistemen) der Fokus auf *Perspektivität und Reflexivität* sein. Die Heuristik verhilft, zu erfassen, „wie Sprecher/innen die Perspektiven von sich und anderen in ein Verhältnis setzen; wie sie sich zu sich selbst in ein Verhältnis setzen; ob sie überhaupt die Perspektiven anderer einnehmen“ (Kruse 2014, S. 496). Methodisch ist es sinnvoll, den argumentativen Aufbau der lebensgeschichtlichen Erzählungen mithilfe der *Argumentationsanalyse* in den Blick zu nehmen. Ebenso fruchtbar erweist sich die Betrachtung der Momente *Verbundenheit und Kollektivität* bzw. *Ablösung und Individualität*, die erlauben, den Fokus auf das Verhältnis des Subjekts zum Kollektiven zu erfassen, was nicht nur Rückschlüsse über kritische Prüfung und selbstbestimmte Einbindung zulässt, sondern generell, inwieweit die Bestärkung der Identität in der Praxis kollektiver Einheiten gelingt.

Bildungsprozesse in Bezug auf *Weltverhältnisse* vollziehen sich, indem Ordnungsmuster befragt werden, anstatt sich fundamental-dogmatischen Lebenswelten hinzugeben und festen Weltbildern zu unterwerfen. In den Fokus der Analyse

rücken Institutionen, Lebensformen, Konventionen etc., wobei *Deutungsmuster der Befragten in Bezug auf die Welt* Interpretationen erlauben. In diesem Zusammenhang kategorisiert und qualifiziert der Erzähler die Welt vor dem Hintergrund seiner Relevanzen: Weltverhältnisse offenbaren sich dabei nicht nur in Aussagen zu *naturalistischen oder sozialen Gesetzmäßigkeiten*, sondern in besonderem Maße in der Verwendung *kultureller Sinnstiftungsmuster und Topoi*, die wie Register gezogen werden, um subjektive Erfahrungen in diskursiven Formen zu versprachlichen (vgl. Kruse 2014, S. 495). Methodisch bietet sich hier die *Metaphern-* und *Diskursanalyse* an.

Einige Heuristiken können auf allen drei Ebenen von Relevanz sein, wie z.B. der Analysefokus des *Begründungspflichtigen vs. Selbstverständlichen*, der Verweise auf Normalitätsvorstellungen enthält sowie veranschaulicht, was Befragte glauben, explizieren oder legitimieren zu müssen. Momente der *Reflexivität und Perspektivität* geben Auskunft zum *reflektierend-problemtisierenden Modus der Wirklichkeitsverarbeitung* auf allen drei Dimensionen. Der Fokus auf die Thematisierung von *Brüchen und Zäsuren* erlaubt, Selbst-Kohärenz sowie die Bewältigung krisenhafter Momente in den Blick zu nehmen.

Dies ist letztlich nur eine exemplarische Auswahl – die Darstellung dient der Demonstration *eines möglichen Einsatzes* der Heuristiken zur Erschließung von Bildungsprozessen. Nimmt man den Ansatz von Kruse nämlich ernst, bedeutet es, dass der Forschungsgegenstand in letzter Instanz entscheide, welche analytischen Perspektiven verfolgt werden. Die Analyseheuristiken werden offen verfolgt, im Zuge der Analyse inhaltlich ausgefüllt und um neue relevante Dimensionen erweitert. Die analytischen Zugänge selbst stellen keine Neuerung dar, sie sind als rekonstruktive Analyseinstrumente in der Sozialwissenschaft hinreichend bekannt und kommen in unterschiedlichen Kontexten zum Einsatz. Mit Kruse wird allerdings deutlich, dass sie im Einzelnen nur *spezifische Perspektiven* darstellen, die sprachlich-kommunikative Phänomene unterschiedlich fokussieren können.

## 4 Schluss

Der Beitrag skizziert einen Bildungsbegriff, der die Frage, ob sich Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse im Zuge von Bildungsprozessen *wandeln* oder *konsolidieren*, offen lässt, und weist ihre Beantwortung empirischen Analysen zu. Das integrative Basisverfahren, das im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher kaum Beachtung gefunden hat, stellt einen methodischen Zugang dar, der zur Erschließung des vorgestellten Bildungskonzepts geeignet erscheint. Dabei kann es nicht nur Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse, sondern auch normative Dimensionen von Bildung in angemessener Weise berücksichtigen. Wie auch andere rekonstruktive Analysezugänge kann es Bildungsprozesse unter besonderer Beachtung der *„Art und Weise der Versprachlichung von Wirklichkeit“* (H.i.O.) (Kruse 2014, S. 282) erfassen – dies stellt an sich keine Innovation dar, auch Aspekte wie Sequenzanalyse, theoretische Sensibilisierungskonzepte etc. finden sich in anderen Ansätzen. Die Stärke des Verfahrens im Vergleich zu anderen, die in die Rekonstruktion mit einem konkreten Blick auf das interpretatorische Ziel der Analyse (bspw. Prozessstrukturen oder kollektive Orientierungen)

einsteigen, zeigt sich in der freud'schen „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“, *das Material sprechen zu lassen*. Dadurch bleibt die Analyse für die Rekonstruktion unterschiedlicher Bildungsdynamiken (die mit normativen Ansprüchen besetzt, in ihrem Ausgang aber offen sind) zugänglich, erlaubt aber trotzdem eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion, ohne in eine „lähmende Verfahrensbürokratie zu fallen“ (ebd., S. 472). Deshalb stellt es einen Zugang dar, dem es sich in bildungstheoretischer Forschungspraxis, insbesondere im Hinblick auf die Verfeinerung ihrer Analyseinstrumente sowie der Kritik theoretischer Engführungen, durchaus lohnt, mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

## Anmerkungen

- 1 Alternative Vorschläge finden sich bei Müller, Wischmann oder Wigger (vgl. Koller/Wulf-tange 2014).
- 2 Der Rückgriff auf eine moderne Identitäts- und Bildungstheorie erklärt sich aufgrund dessen, dass der transformatorische Bildungsbegriff als Reaktion auf die Postmoderne entwickelt worden ist, nicht von selbst. Postmodernes Denken stellt die moderne Idee des handlungsfähigen, autonomen und sich der Kontinuität und Kohärenz vergewissernden Subjekts und somit Konzeptionen personaler Identität infrage. Das postmoderne Selbst präsentiert sich fragmentiert, gespalten und zerrissen. Modernen Konzepten wird vorgeworfen, sie schotten sich gegen Momente der Differenz, Alterität und Fremdheit ab. Diese Unterstellung sei, betrachte man psychologische und soziologische Identitätstheorien unvoreingenommen, jedoch unhaltbar. Identitätstheoretisches Denken habe gerade seine Wurzeln in „jenen Veränderungen und Bewegungen [...], die in der Regel als Ursachen [...] der längst zum konventionellen Topos gewordenen Unübersichtlichkeit und Unsicherheit in Betracht gezogen werden“ (Straub 2002, S. 267). Die Identitätsfrage gehört also noch „längst nicht zum alten Eisen“ (ebd., S. 263) sowie auch der moderne Identitätsbegriff nicht bloße Negation von Kontingenz- und Differenzenerfahrungen impliziert. Daran anschließende bildungstheoretische Überlegungen führen konsequenterweise in eine ähnliche Richtung: Als Bildungsaufgabe wird in der Postmoderne gerade die Aufrechterhaltung einer personalen Integrität virulent (vgl. Müller 2014, S. 544). Neben Autonomie und Selbstbestimmung verweist Bildung ebenso auf Bindung, Solidarität und Verantwortung, die für pädagogisches Denken und Handeln zentral sind. Eine neutrale Bestimmung von Bildung bedeute hingegen die Aufgabe pädagogischen Denkens und überlasse menschliches Werden der Beliebigkeit (vgl. Ruhloff 2000). Die hier nur in aller Kürze angerissene Argumentation (vgl. auch Lipinka 2016), der vertieft nachzugehen, den Rahmen sprengen würde, zeigt zum einen die Notwendigkeit, am Identitätsbegriff festzuhalten und zum anderen die zu geringe bildungstheoretische Ausrichtung postmoderner Bildungstheorien, wodurch die Reminiszenz auf moderne Theorien nachvollziehbar wird.
- 3 Nunner-Winkler (2009) zeigt auf Basis von Befragungen, dass Menschen, trotz individueller, sozialer oder geografischer Mobilität, eines Wandels im öffentlichen Meinungsklima und Veränderungen persönlicher oder kollektiver Wirtschaftslage faktisch lebenslang an in der Jugend aufgebauten moralbezogenen Werteorientierungen festhalten.
- 4 Wie sich im Weiteren im Anschluss an Kruse zeigen soll, stellt die Toposanalyse nur einen möglichen Zugang im Kontext semantischer Analysen dar.
- 5 Auch wenn Fuchs Schulzes Verfahren um Sensibilisierungskonzepte ergänzt, geht er inhaltlich-hermeneutisch vor, ohne sprachliche Strukturen zu berücksichtigen.
- 6 Bildungsgestalten sind eine spezifische Form des Verhältnisses des Kollektiven und Individuellen, eine mit Wertungsprozessen einhergehende „Stellung zu den objektiven Bedingungen, zu anderen und zu sich selbst“ (Wigger 2006, S. 111).

- 7 Die Objektive Hermeneutik bspw.berücksichtigt wegen der strukturalistischen Verortung nicht das Subjekt als eigenaktives Agens, sodass es zur Überbetonung kollektiver Strukturen kommt. Auch die Dokumentarische Methode steigt Kruse nach zu stark mit dem interpretatorischen Ziel der Analyse, der Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster, in den Text ein: die formulierende Interpretation laufe bereits auf eine bestimmte „Flugbahn“ der Analyse“ hinaus und besitze einen „unausweichlichen Interpretationscharakter“ (2014, S. 464f.).
- 8 Die Differenzierung der drei Aufmerksamkeitsebenen ist auf die linguistische Pragmatik, kognitive Linguistik und Erzähltheorie zurückzuführen.
- 9 Die Verschränkung deduktiver und induktiver Logik im Analyseprozess findet man auch in der Grounded Theory – ihr wird jedoch in der deutschsprachigen Rezeption zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. Kruse 2014, S. 493).
- 10 Vgl. dazu Koller (2002, S. 93): „Wer mit qualitativen Mitteln Bildungsprozesse erforschen möchte, kann nicht umhin eine (wenn auch provisorische) theoretische Vorstellung davon zu entwickeln, was Bildung ist“ (H.i.O.).
- 11 Im Rahmen der Studie Identität als Voraussetzung für Bildung (Lipkina 2016) erwies sich die skizzierte Auswahl von Heuristiken als ertragreich. Im Fokus der Untersuchung standen lebensgeschichtliche Erfahrungen elf ehemaliger Gymnasiasten in (außer-)schulischen Kontexten und die Frage, welche Rolle sie bei der Identitätsgenese spielen.
- 12 Die Entschlüsselung solcher Momente hinsichtlich ihrer Bildungsbedeutsamkeit erfordert nach Fuchs (2011) bildungstheoretische Schärfungen, die er im Anschluss an Petzelt (1965), Fischer (1966) und Ruhloff (1996) realisiert.
- 13 Auch Schütze (1981) richtet in der Betrachtung von Prozessionsstrukturen des Lebenslaufs den Blick auf passive und aktive Momente und unterscheidet vier idealtypische Prozessionsstrukturen. Das integrative Basisverfahren ist in der Hinsicht abzugrenzen, dass der Blick auf Erzählstrukturen einen synthetisierenden Analysefokus darstellt, der erst in einer späteren Phase und nicht im Zuge der offen-deskriptiven Analyse verfolgt wird.

## Literatur

- Benner, D. (1995): Wilhelm von Humboldt Bildungstheorie. 2. Auflage Weinheim.
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim, S. 7–21.
- Brüggen, F. (2014): Bildung und Hermeneutik. Notizen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In: Schenk, S./Pauls, T. (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn, S. 25–37.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München.
- Buck, G. (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn.
- Felden, H. v. (2014): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In: Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 103–125.
- Felden, H.v. (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden, S. 88–106.
- Fischer, W. (1966): Der junge Mensch. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie der Reifezeit. 2. Auflage Freiburg.
- Fuchs, T. (2011): Bildung und Biografie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld.

- Fuchs, T. (2014): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S.127–152.
- Fuchs, T. (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91 Jg., H. 1, S. 14–37.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies of Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Helfferrich, C. (2004): Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: Buchen, S./Helfferrich, C./Maier, M. (Hrsg.): *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Leverkusen, S. 89–106.
- Humboldt, W. v. (1793/1960): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Ders. (Hrsg.): *Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt, S. 234–240.
- Kelle, U. (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Kokemohr, R. (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, S. 13–68.
- Koller, H.-C. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München.
- Koller, H.-C. (2002): *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen*. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen, S. 92–116.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart.
- Koller, H.-C. (2014a): *Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman*. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 217–238.
- Koller, H.-C. (2014b): *Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks*. In: Schenk, S./Pauls, T. (Hrsg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn, S. 75–90.
- Koller, H.-C./Wulfstange, G. (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld.
- Krinniger, D./Müller, H.-R. (2012): *Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 57–76.
- Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim.
- Lipinka, J. (2016): *Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten*. Münster.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität – Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden.
- Lüders, J. (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Müller, H.-R. (2009): *Bildungsprozesse in biographischer Erfahrung*. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der DgFe*. Opladen, S. 252–254.
- Müller, H.-R. (2014): *Biografie*. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden, S. 537–547.
- Nunner-Winkler, G. (2009): *Identität und Wertebindung*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85. Jg., H. 1, S. 9–25.

- Petzelt, A. (1965): *Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung*. 5. Auflage Freiburg.
- Rosenberg, F.v. (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86. Jg., H. 4, S. 571–586.
- Rosenberg, F.v. (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld.
- Rucker, T. (2016): Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 125–133.
- Ruhloff, J. (1996): Über problematischen Vernunftgebrauch und Philosophieunterricht. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72. Jg., H. 3, S. 289–302.
- Ruhloff, J. (2000): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, C./Müller, H.-C. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim, S. 117–125.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stoßberg, M. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*, S. 67–132.
- Schulze, T. (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 323–340.
- Schulze, T. (2010): Von Fall zu Fall. Über das Verhältnis vom Allgemeinen, Besonderem und Individuellem in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ecaris, J./Schäfer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 29–46.
- Stojanov, K. (2006a): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden.
- Stojanov, K. (2006b): *Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien*. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 66–85.
- Straub, J. (2002): *Personale Identität und Autonomie. Eine moderne Subjekttheorie und das „postmoderne Selbst“*. In: Köpping, K.-P. (Hrsg.): *Die autonome Person – eine europäische Erfindung? München*, S. 255–272.
- Taylor, C. (1988): *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a.M.
- Taylor, C. (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.
- Taylor, C. (1994): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.
- Tenorth, H. E. (2016): *Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien*. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Wiesbaden, S. 45–72.
- Wigger, L. (2004): *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 80. Jg., H. 4, S. 478–493.
- Wigger, L. (2006): *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen*. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, S. 101–118.
- Wigger, L. (2014): *Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen*. In: Koller, H.-C./Wulfstange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 47–78.