

Lernen und Biographie: Sammelrezension zu einem vernachlässigten Thema

Nohl, Arnd-Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nohl, A.-M. (2005). Lernen und Biographie: Sammelrezension zu einem vernachlässigten Thema. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 163-171. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279241>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Rezensionen

Arnd-Michael Nohl

Lernen und Biographie: Sammelrezension zu einem vernachlässigten Thema

Jean Lave/Etienne Wenger: *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press 1991, 138 S., ISBN 9-780521-423748, \$ 23,99.

Heidrun Herzberg: *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu.* Frankfurt a.M./New York: Campus 2004, 324 S., ISBN 3-593-37483-8, €37, 90.

Melanie Fabel-Lamla: *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess.* Wiesbaden: VS-Verlag 2004, 395 S., ISBN 3-8100-3806-7, €42,90.

Während üblicher Weise die Vorarbeiten für eine Sammelbesprechung mit der Auswahl der zu rezensierenden Bücher beginnen, muss der Rezensent die einschlägigen Werke zu „Biographie und Lernen“ wie die Stecknadel im Heuhaufen suchen. Im Zeitraum von 1998 bis 2004 findet sich leider nur eine einzige deutschsprachige Monographie, die den Zusammenhang von Biographie und Lernen explizit fokussiert. Deshalb wurde zusätzlich eine biographieanalytisch angelegte Arbeit hinzugezogen, obgleich sie dem Lernen nur implizit gewidmet sind. Beginnen wird die Rezension hingegen mit einem amerikanischen Klassiker der Lernforschung, der die biographischen Kontexte des Lernens sehr deutlich macht.

Dass innerhalb der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung kaum Arbeiten zum Konnex von Biographie und Lernen zu finden sind, sollte ihr nicht alleine angelastet werden; insgesamt scheint Lernen in

der Erziehungswissenschaft kein zentraler Begriff mehr zu sein. In einem erziehungswissenschaftlichen Standardlexikon, den „Pädagogischen Grundbegriffen“, stolpert man unter dem Stichwort „Lernen“ über den einleitenden Satz: „Wie in anderen Bereichen der Psychologie gibt es auch beim Begriff ‚Lernen‘ Definitionsprobleme.“ Die Erziehungswissenschaft würde sich glücklich schätzen, diese Probleme mit der Psychologie zu teilen. Dass die qualitative Bildungs- und Sozialforschung einiges dazu beitragen könnte, das Thema Lernen (in der Verbindung mit Biographie) für die Pädagogik ‚zurückzuerobern‘, wird in den hier zu besprechenden drei Titeln deutlich.

Zum Klassiker einer (qualitativen) Lernforschung, die den biographischen Rahmen des Lernens betont, hat sich *Jean Lave* und *Etienne Wengers* „*Situated Learning*“ entwickelt. Lave/Wenger haben auf der Basis theoretischer Systematisierungen sowie eigener und fremder qualitativ-empirischer Studien zu verschiedenen Formen der Lehre (bei Hebammen eines Indianerstammes, Schneidern in Westafrika oder Anonymen Alkoholikern) ein Lernkonzept entworfen.

Lernen begreifen Lave/Wenger als die Integration von Novizen (den Lehrlingen) in eine „community of practice“ (S. 29), die durch die Meister verkörpert wird. Das Erlernen spezifischer Fertigkeiten ist dieser biographischen „Lernlaufbahn“ („learning trajectory“, S. 36), die das Durchlaufen unterschiedlicher Positionen und Perspektiven innerhalb der community of practice impliziert, untergeordnet. Zu dieser Integration, die auf die „volle Teilnahme“ (S. 37) hinsteuert, gehört nicht nur die Übernahme der Perspektive der Gemeinschaft, sondern auch von deren Sprache. Anhand der Sprache machen Lave/Wenger den Unterschied zu institutionalisierten Lernkontexten deutlich: Während etwa in der Schule „von außerhalb über eine Praxis gesprochen“ wird, geht es in den communities of practice darum, „innerhalb“ (S. 107) dieser Praxis sprechen zu lernen. Dies kann dann durchaus

auch das Erzählen von Geschichten über kritische Momente dieser Praxis (z. B. über schwierige Geburten bei den Hebammen oder die eigene Lebensgeschichte bei den Anonymen Alkoholikern) mit beinhalten. Die Motivation für diesen Lernprozess entsteht nicht durch externe Belohnung, sondern durch das neu zu erwerbende Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Lave/Wenger weisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der vollen Teilhabemöglichkeit an der Gemeinschaft und die Legitimität der nur peripheren Teilnahme bei Novizen hin – daher der Untertitel „legitimate peripheral participation“.

Letztendlich – und dies ist aus biographietheoretischer Perspektive von besonderer Bedeutung – ist situiertes Lernen immer ein biographisches und mündet in einem Wechsel der Identität durch Teilhabe an der Kommunität: „Learning (...) implies becoming a different person“ (S. 53). Dies bezieht sich auf die biographischen „Laufbahnen der Partizipation“ (S. 121). Wissen, so stellen Lave/Wenger fest, kann überhaupt nur dann sinnhaft sein, wenn es auf Situationen der Praxis bezogen ist. Während die AutorInnen den Begriff der Praxis mit den Arbeiten von Giddens und Bourdieu klar definieren, widmen sie dem Begriff der Situation kaum Aufmerksamkeit. Dies erstaunt angesichts des Buchtitels und verweist darauf, dass es weniger um situatives denn um biographisch und gruppenhaft situiertes Lernen geht. Dementsprechend focussieren Lave/Wenger dann auch die Beschaffenheit der Kommunitäten, deren Praxis zu erlernen ist. Kommunität wird dabei nicht als eine „primordiale Einheit der Teilhabe an einer Kultur“ (S. 98) (wie etwa in Tönnies Gemeinschaftsbegriff) definiert, sondern sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Mitglieder mit unterschiedlichen Perspektiven und Aufgaben integriert. In dieser Hinsicht muss auch Lave/Wengers Forderung nach einem „breiteren Konzept von individuellen und kollektiven Biographien“ gesehen werden, das sie von solchen Untersuchungen unterscheiden, die den Lerner nur als ein isoliertes „einzelnes Segment“ (S. 56) begreifen. Damit stellt sich dann aber die Frage, was denn das Gemeinsame der Kommunität sein mag, zumal diese auch nicht als „Gruppe“, die an „Kopräsenz“ (S. 98) gebunden ist, zu verstehen sei?

Obwohl es als das Ziel eines jeden Lernprozesses bezeichnet werden kann, die Meisterschaft in einer Praxis zu erhalten, fällt Lave/Wenger im Zuge ihrer Studien auf, dass es nicht die „streng asymmetrischen Beziehungen zwischen Meister und Lehrling“ (S. 93) sind, die den Novizen Lernmöglichkeiten bieten, denn die „Struktur der Arbeitspraxis“ selbst. Letztere wird vornehmlich unter den Gleichaltrigen entfaltet: „It seems typical of apprenticeship that apprentices learn mostly in relation with other apprentices.“ (S. 93)

Wie aber verändern derartige Lernprozesse wiederum die community of practice? Diese Frage wird von Lave/Wengers leider kaum erörtert. Lediglich in Bezug auf den Generationenwechsel, der sich vollzieht, wenn die Novizen nach erfolgreicher Integration an die Stelle ihrer alten Meister treten, sprechen sie von einem für diese Lernsituationen charakteristischen „Widerspruch (...) zwischen Kontinuität und Verdrängung“ (S. 114), innerhalb dessen es auch Platz für die Neuerung der Praxis gibt.

Der Bahn brechende Charakter der – auch mit Schulenglisch – gut lesbaren Studie von Lave/Wenger liegt, dies wird hier deutlich, vor allem in den neuen Perspektiven, die sie auf die biographie- und gruppenbezogene Situietheit des Lernens eröffnet. Dabei gehen sie sowohl theoretisch als auch qualitativ-empirisch vor, wenngleich die empirischen Analysen aus heutiger Sicht methodisch-methodologisch verbesserungsfähig wären.

Welche Potentiale eine theoretisch fundierte und mit ausgewiesenen empirischen Methoden arbeitende Forschung hat, zeigt das Buch von *Melanie Fabel-Lamla*, in dem es – wenn man es in der Begrifflichkeit von Lave/Wenger ausdrücken möchte – um die biographisch situierten Lernprozesse von LehrerInnen geht. In ihrer Studie „Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer“ untersucht die Autorin, wie ostdeutsche LehrerInnen „das zweifache Handlungsproblem von Institutionentransfer nach 1990 und neuartigen pädagogischen Herausforderungen einer reflexiven Moderne“ bewältigen. Dazu rekonstruiert sie die „biographischen und professionellen Erfahrungs- und Lernprozesse“ und verdichtet sie zu „Professionalisierungspfaden“ (Klappentext). Wenn es hier auch stets

um berufliches Lernen geht, so diskutiert Fabel-Lamla dies also im Kontext von Professionalisierung.

Im ersten Kapitel des Buches beschäftigt sich die Autorin mit dem Forschungsstand zu den pädagogisch-professionellen Herausforderungen im Zeichen der Wende und der reflexiven Moderne und arbeitet ihren eigenen Zugriff auf das Thema heraus. In einem sehr übersichtlichen Schaubild differenziert die Forscherin fünf Ebenen der Transformation (Gesellschaft – schulische Institutionen – Einzelschule – Lehrer-Schüler-Interaktion – Lehrer) und sieht hier zugleich sowohl institutionelle wie kulturelle Aspekte. Zudem verweist sie darauf, dass mit dem Institutionentransfer die Lehrer auch den „gesamtdeutschen Veränderungsprozessen“ unterworfen seien (S. 51). Diese Veränderungen fasst Melanie Fabel-Lamla unter den Diskurs der „reflexiven Moderne“, die einen „Strukturwandel des Aufwachens“ (S. 59), eine Delegitimierung der Schule und Verunsicherungen im pädagogischen Wissen zur Folge habe: Schule habe heutzutage kein Monopol auf Wissensvermittlung mehr, schulische Qualifikationen würden gesellschaftlich nicht mehr eindeutig (durch Arbeitsplätze) belohnt, die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler veränderten sich nachhaltig und die Bildungsinhalte würden fraglich (vgl. S. 57ff).

Es liegt nahe, die sich damit abzeichnenden Probleme im Lehrerhandeln unter dem Stichwort der pädagogischen Professionalität abzuhandeln. In einem gelungenen Parforce-Ritt durch den systemtheoretischen, interaktionistischen und strukturalistischen Ansatz zeigt die Autorin, dass diese die „nicht aufhebbare Riskanz, die Ungewissheit, Unsicherheit, Prekarität sowie die widersprüchlichen Vermittlungsanforderungen“ professionellen Handelns betonen (S. 79f), was sie gerade für die Reflexion der Handlungsprobleme ostdeutscher LehrerInnen interessant mache. Eine Vermittlung der interaktions- und strukturalistischen Ansätze und eine Zuspitzung auf den Lehrerberuf sieht Fabel-Lamla in der Professionstheorie von Werner Helsper, der von Antinomien spricht und damit „konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns, Widerspruchsverhältnisse, Dilemmata und als deren spezifische Ausdrucksgestalt ‚pragmatische Paradoxien‘“

(S. 97) unterscheidet. In Bezug auf ihre eigene Fragestellung nach dem doppelten Handlungsproblem von gesellschaftlicher Transformation und reflexiver Moderne richtet die Forscherin ihren „Blick auf die konkreten Handlungsdilemmata und Paradoxien der Akteure im schulischen Transformationsprozess und auf die jeweilige fallspezifische Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien und Widerspruchsverhältnisse seitens ostdeutscher Lehrer“ (S. 102).

Für die Untersuchung der Akteure bietet sich – so Fabel-Lamla – der biographieanalytische Ansatz an, mit dem die individuelle Perspektive der Akteure, gesellschaftliche und professionsanalytische Blickwinkel verknüpft werden könnten. Dabei fasst sie die von ihr empirisch „rekonstruierten individuellen, (berufs-)biographischen Verläufe und Professionalisierungsprozesse von ostdeutschen Lehrern (...) als Strukturvarianten der fallspezifischen Ausgestaltung (...) des professionell-pädagogischen Handelns in Ostdeutschland im Rahmen des Transformationsprozesses und beschleunigter Modernisierungsprozesse“ (S. 111) auf.

Nachdem die Autorin mit hohem theoretischen Aufwand die Transformation in Ostdeutschland und die reflexive Moderne als „Strukturproblem“ herausgearbeitet und im Zitat das theoretisch identifizierte Strukturproblem und die fallspezifischen, empirisch erhobenen „Strukturvarianten“ einander gegenüber gestellt hat, stellt sich nun allerdings dem Rezensenten folgende Frage: Handelt man sich durch die Aufspaltung in theoretische Identifizierung des Strukturproblems einerseits und empirische Rekonstruktion von fallspezifischen Strukturvarianten andererseits nicht eine Dichotomie zwischen objektiver Problemstellung und subjektiver Bewältigung ein, die nicht mehr zu überbrücken ist?

Angesichts des sich hier andeutenden Forschungsdesigns verwundert es dann nicht, dass die Forscherin zur Auswertung der von ihr geführten autobiographischen narrativen sowie der anschließend durchgeführten leitfadengestützten Interviews neben der Grounded Theory und der Erzählanalyse von Fritz Schütze vor allem die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns bemüht. Fabel-Lamla gibt detailreich Auskunft über ihre methodische Herangehensweise und integriert die genannten Ansätze

in sinnvoller Weise. Mittels minimaler und maximaler Kontrastierung vergleicht sie sieben Fälle; aus diesem Vergleich heraus entwickelt sie dann eine „Typologie von vier Prozessvarianten von Professionalisierungspfaden ostdeutscher Lehrer“ (S. 138).

Es folgt nun ein großes Kapitel, in dem Fabel-Lamla unterschiedliche biographische Verläufe und Professionalisierungsprozesse von LehrerInnen untersucht und dazu exemplarisch vier kontrastierende Fälle darstellt. Für jeden Fall analysiert die Autorin zunächst die „biographische Fallstruktur“, um dann auf den Zusammenhang von Professionalisierung und „doppeltem Modernisierungsprozess“ und abschließend auf den jeweiligen „Professionalisierungspfad“ einzugehen. Aufgrund dieser drei thematischen Foci der Fallanalysen ergeben sich leider Redundanzen. Auf der anderen Seite erleichtert Fabel-Lamla aber die Lektüre, indem sie nur den ersten Fall unter Heranziehung von Transkripten ausführlicher darstellt, sich ansonsten aber auf einzelne Zitate aus dem Interviewmaterial beschränkt.

Der erste Fall, die Deutschlehrerin „Anna Große“, stammt aus einer bildungsbürgerlichen wenngleich unvollständigen Familie, die sich weitgehend mit den sozialistischen Idealen der DDR identifiziert. Als Akademikerkind kann sie nicht, wie ihre Mutter, Germanistik studieren, sondern sich lediglich als Lehramtsstudentin für Deutsch und Geschichte einschreiben. Sehr schnell heiratet sie, bekommt zwei Kinder und steigt in den Beruf als Lehrerin ein. Wie Fabel-Lamla zeigt, kann Anna Große hier gerade aufgrund ihrer bildungsbürgerlichen Herkunft eine „professionelle Autonomie“ beanspruchen, indem sie sich „auf das disziplinäre Wissenssystem, die fachliche Rationalität und den pädagogischen Eigensinn“ (S. 153) zurückzieht. Allerdings sieht die Forscherin auch Tendenzen, das Verhältnis zwischen Lehrerin und Schüler zu idealisieren und auf seine persönlich-emotionalen Komponenten zu reduzieren. Die Wende, aus deren Anlass sie sich gerade auch den kritischen Fragen der SchülerInnen stellt, erlebt sie als Krisenzeit, durch die sie bis hin zu Somatisierungen betroffen ist.

Gleichwohl identifiziert Fabel-Lamla in diesem Fall, dass die Lehrerin trotz der gesellschaftlichen Transformation „ein hohes Maß an Kontinuität“ (S. 166) zu wahren

sucht, indem sie erstens gleich bleibenden Gedanken einen neuen Namen gibt (aus dem „sozialistischen“ wird ein „humanistisches Zusammenleben“ (S. 168)), sich von der Gesellschaftsstruktur der BRD abgrenzt und ihren Erziehungsauftrag nicht mehr als eine Integration in die spezifische Gesellschaft der BRD, sondern – allgemeiner – als die Unterweisung der neuen Generation definiert. Der zweiten Komponente der doppelten Modernisierung (der Individualisierung von Lebenslagen) kann Frau Große eher gerecht werden, ist sie doch in besonderem Maße für die einzelnen SchülerInnen und ihre biographischen Probleme sensibel.

Mit der Fokussierung des „Professionalisierungspfades“ (S. 180) prononciert Fabel-Lamla nun noch einmal Elemente, die sie bereits zuvor herausgearbeitet hat. Insbesondere weist sie darauf hin, dass Anna Große zwar gelernt habe, sich an den (von der Autorin als Teil der „reflexiven Moderne“ definierten) „neuen Problemlagen der Schüler“ (S. 188) zu orientieren, dass sie aber zugleich Schwierigkeiten habe, mit dem für sie neuen institutionellen System der BRD umzugehen, in das sie ja letztlich ihre SchülerInnen integrieren müsse. Es ist daher sehr einleuchtend, wenn Fabel-Lamla hier von einer „einseitigen Professionalisierung“ spricht (S. 188).

Als eine ebenfalls einseitige Professionalisierung und dennoch als kontrastierend erweist sich der zweite Fall, der Polytechniklehrer Jürgen Fink. Seine Herkunftsfamilie identifiziert sich – ebenso wie diejenige von Frau Große – mit dem DDR-Sozialismus, ist jedoch im Arbeitermilieu verortet. Jürgen Fink „erkennt zunehmend Widersprüche zwischen ideologischem Anspruch und Wirklichkeit des SED-Regimes“ (S. 195) und bleibt deshalb auf Distanz gegenüber der Partei. Nachdem er im Studium geheiratet und ein Kind bekommen hat, macht er im Lehrerberuf erste irritierende Erfahrungen mit der Widerständigkeit der Schülerschaft, die ihn dazu bringen, seine didaktischen Methoden im Polytechnikumunterricht zu erweitern und zu verfeinern. Durch seine zweite Frau lernt er ein christlich-freikirchliches Milieu kennen, mit dessen Hilfe er sich weiter vom DDR-System distanzieren kann. Die Wende erlebt er dann zwar als „Freisetzung von (berufs-) biographischen

Handlungspotentialen“ (S. 201), er betont jedoch zugleich die „Kontinuität, Konsistenz und Konsequenz des eigenen Weges“ (S. 201). Die oppositionelle Haltung, die er im christlichen Milieu kultivierte, lässt Jürgen Fink in der Wendezeit in ein politisches Engagement münden, innerhalb dessen er Kreistagsabgeordneter und dann Schulleiter wird. Auf diese Weise kann Fink sich, obwohl sein Beruf als Polytechniklehrer nicht mehr gefragt ist, in das neue Institutionengefüge integrieren und zugleich seine polytechnische Berufsorientierung hinter einer „modernisierten Fassade“ (S. 218) wahren. Wie Fabel-Lamla auf beeindruckende Weise zeigt, gelingt es Jürgen Fink zwar, als Schulleiter Innovationen gerade auch technischer Art einzuführen (u.a. modernisiert er die Gebäude), doch trifft er auf Schwierigkeiten, was die „Perspektivenübernahme“ und Kommunikation mit den Lehrern und Schülern und letztlich die „professionell-distanzierte Haltung“ (S. 222) insgesamt angeht. Hier sind ihm die notwendigen Kompetenzen zwar reflexiv bewusst, er „fällt in den Schilderungen konkreter Konfliktsituationen“ jedoch „hinter diesen Anspruch zurück“ (S. 222). Folgerichtig spricht Fabel-Lamla für diesen Fall ebenfalls von einer „einseitigen Professionalisierung“: Zwar wird die Modernisierung der Institutionen im Zuge der Wende mit vollzogen. Aber gerade aufgrund der hohen „Passung“ zwischen den „normativen Orientierungen“ (S. 230) des Herrn Fink einerseits und der neuen Gesellschaftsordnung andererseits erscheint ihm eine (auch auf seine Identität bezogene) Auseinandersetzung mit den pluralisierten Lebenslagen und der „Blick auf die reflexive Wandlungsdynamik der westlichen Gesellschaft versperrt“ (S. 231).

Der dritte von Fabel-Lamla untersuchte Fall kombiniert die professionalisierten Aspekte der ersten beiden Fälle, insofern hier die Lehrerin, Annette Harms, „zum einen eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem neuen Gesellschafts- und Schulsystem und zum anderen Anknüpfungspotentiale für eine pädagogische Bearbeitung der Herausforderungen des soziokulturellen Wandels“ (S. 232) entwickelt. Die Forscherin arbeitet detailreich heraus, dass diese vollständige Professionalisierung biographisch durch das „Grenzgängertum zwischen Katholizismus und beruflichen

Selbstverwirklichungsansprüchen“ (S. 247) angelegt ist. Schon zu DDR-Zeiten war Frau Harms stets dazu gezwungen, als Lehrerin einen Weg zwischen der Loyalität gegenüber dem Staat und ihren eigenen Orientierungen zu finden. Zugleich weist die Forscherin darauf hin, dass Annette Harms nicht nur den Anspruch habe, die Lehrer-Schüler-Interaktion nach den Maßgaben einer „fallsensiblen pädagogischen Deutungs- und reflexiven Entscheidungskompetenz“ (S. 242) zu strukturieren, sondern sich die Realisierung dieses Anspruches auch in den detaillierten Praxisschilderungen der Lehrerin widerspiegeln. Angesichts dieser professionellen wie auch oppositionellen Haltung habe die Wende Frau Harms nicht unvorbereitet getroffen; sie politisiert sich und übernimmt Funktionen im Schulamt und dann als Schulleiterin. Im Unterschied zum zweiten Fall setzt sie Neuerungen in der Schule nicht autoritär durch, sondern gestaltet unter höchstmöglicher Sensibilität für Widerstände in der Lehrerschaft einen Schulentwicklungsprozess, der auch auf die „soziokulturellen Wandlungsprozesse“ (S. 258) bei den Schülern Rücksicht nimmt. Fabel-Lamla bezeichnet diesen Fall als eine „doppelt-balancierende Professionalisierung“, die eine „offen-gestalterische Orientierung an den neuen Institutionen“ mit der Öffnung für die pädagogischen Herausforderungen im reflexiven Modernisierungsprozess“ (S. 275) kombiniere.

Anke Kraft, der vierte Fall, stammt aus der Ehe einer Berufsschullehrerin und eines Kraftfahrers, und wuchs in einem dörflichen Kollektiv auf. Das ihr schon von der Mutter vorgelebte gesellschaftspolitische Engagement und die „hohe Identifikation mit dem DDR-System“ (S. 281) setzt sie in eine Karriere als Polytechniklehrerin um, die sich mit dem kulturellem Engagement im dörflichen Umfeld der Schule verbindet. Als sie in eine Stadt zog, wurde Frau Kraft allerdings mit der Informalisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses konfrontiert, auf die sie eher hilflos reagierte. Ihre Ehe geriet mit der Wendezeit in die Krise und scheiterte schließlich. Anke Kraft geht eine gleichgeschlechtliche Beziehung zu einer Kollegin ein, worin Fabel-Lamla einen „Wandlungsprozess“ und ein „biographisches Individualisierungsprojekt“ (S. 290) sieht, das aber berufliche Aspekte ausklammert. Zwar qualifiziert Frau Kraft sich

weiter, doch hat sie gegenüber dem neuen Gesellschaftssystem eine ablehnend-distanzierte und zugleich vorurteilsbehaftete Haltung, und gegenüber der Individualisierung der Lebenslagen ihrer Schüler bleibt sie unsensibel. Konsequenter Weise spricht Fabel-Lamla hier von einer blockierten Professionalisierung.

Diese vier Professionalisierungspfade lassen sich auch als Lernprozesse verstehen: In den beiden halbseitigen Professionalisierungsprozessen wird entweder der Umgang mit den Auswirkungen der reflexiven Moderne oder die Bewältigung des Institutionentransfers gelernt. Und während in der „blockierten Professionalisierung“ kein Lernen vorliegt, finden wir es in der „doppelt-balancierenden Professionalisierung“ in besonders ausgeprägter Form. Dass es sich hier um Lernen – und nicht um Wandlungs- und Bildungsprozesse – handelt, zeigt sich in der Kontinuität, die alle von Fabel-Lamla untersuchten Personen zu wahren vermögen.

Kritisch einzuwenden ist allerdings, dass die „vier idealtypischen Prozessvarianten von Professionalisierungspfaden“ (S. 347), die auf die vier dargestellten Fälle zurückgehen, so überraschend nicht sind. Hatte doch Fabel-Lamla schon im theoretischen Teil ihrer Arbeit eine Theorie der Professionalisierung unter den Bedingungen doppelter Modernisierung entwickelt, die letztlich nur vier mögliche Varianten zulässt (von der vollständigen über die zwei einseitigen bis hin zur blockierten Professionalisierung). Wenngleich die empirischen Analysen sehr überzeugend sind und auch die Erfahrungen der Wende und der reflexiven Modernisierung erfassen, muss hier offen bleiben, inwiefern die theoretische Vorstrukturierung des Themas die empirischen Analysen (bis hin zur Auswahl der zentralen Fälle) nicht soweit eingeschränkt hat, dass überraschende – der Theorie möglicher Weise widersprechende – empirische Ergebnisse nicht ins Auge geraten.

Die Bedingungen und Grenzen des Lernens, die Fabel-Lamla empirisch herausgearbeitet hat, fasst *Heidrun Herzberg* in ihrer „Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu“ (so der Untertitel des Buches) grundlagentheoretisch mit dem Begriff des „Lernhabitus“. Die Autorin erforscht, „wie bestimmte habituelle Muster, die die biographischen Lern-

und Bildungsprozesse der Einzelnen prägen, tradiert werden und sich über die Generationenschwelle unter dem Einfluss des Rostocker Werftarbeitermilieus, aber auch im gesellschaftlichen Transformationsprozess verändern“ (S. 13).

Mit dem Zusammenhang von „Biographie und Lernhabitus“ (so der Titel der Arbeit) knüpft Herzberg an eine kontroverse Diskussion an. Sie hebt hier die konträren Positionen von Pierre Bourdieu, der bekanntlich von der „biographischen Illusion“ spricht, und von den Apologeten einer subjektiv beliebig zusammenstellbaren ‚Bastelbiographie‘ aus, indem sie den (Lern-)Habitus als einen *modus operandi* kennzeichnet, der in gesellschaftlichen Strukturen fundiert ist, aber in der Biographie über die Herkunftsfamilie erworben wird. Den Annahmen Bourdieus entsprechend geht Herzberg davon aus, dass der primäre Lernhabitus „weitgehend persistent“ bleibt, wenn es auch angesichts von Differenzenerfahrungen (wie etwa der gesellschaftlichen Transformation nach dem Zusammenbruch der DDR) zu einer „Metamorphose des Lernhabitus“ (S. 52) kommen könne.

Weitere für die empirische Untersuchung wichtige Begriffe wie jene des Milieus und der Familie versucht die Autorin sodann zu klären. Eine grundlagentheoretische Differenzierung, die ihr den Blick für die empirischen Befunde offen halten würde, überführt die Autorin hier allerdings unvermittelt in empirisch gestützte Überlegungen zu dem Rostocker Werftarbeitermilieu, wobei sie sich vor allem auf die empirischen Ergebnisse einer Untersuchung von Peter Alheit stützt. Dem Werftarbeitermilieu sei eine „egalitäre Stimmung“ zu eigen gewesen, die dazu geführt habe, dass Bildungskarrieren gelehrt und einer finanziellen Belohnung entzogen wurden. Ob diese „Dementierung der Bildungs- und Qualifikationsaufstiege“ (S. 28) nicht nur in der Elterngeneration zu einer Entwertung des Bildungskapitals geführt habe – wie dies ein Ergebnis der Studie von Alheit u.a. sei –, sondern auch in der Kindergeneration, wird eine Fragestellung für Herzbergs empirische Untersuchung sein.

Diese Vermischung von grundlagen- und gegenstandstheoretischen Argumentationen, d. h. von solchen formalen Begriffsdiskussi-

onen, die die empirische Arbeit strukturieren, ihr aber nicht vorgreifen sollen (z.B. zum Lernhabitus), einerseits und von empirisch gestützten Gegenstandstheorien (etwa zum Werftarbeitermilieu) andererseits, durchzieht die theoretischen Kapitel zum Milieu- und Familienbegriff. Dies macht es nicht nur bisweilen schwierig, der Argumentation zu folgen; vor allem wird die Begrifflichkeit unscharf.

Solche theoretischen Unschärfen werden insbesondere dort deutlich, wo Heidrun Herzberg sich mit Bildungsbiographien beschäftigt. Wiederum ausgehend von empirischen Befunden geht sie hier zu einer Diskussion der strukturalen Bildungstheorie von Winfried Marotzki über, in der Lernen bekanntlich als die Mehrung von Wissen innerhalb gegebener Schemata und Bildung als die Transformation von Lernschemata definiert wird. Dieser klaren Differenzierung vergibt sie sich dann aber wieder, wenn sie zugleich den weit gefassten Bildungsbegriff von Bettina Dausien übernimmt, der expressis verbis Lern- und Bildungsvorgänge ohne jegliche Differenzierung umfasst. Damit bleibt der Lernbegriff letztlich unklar.

Dass die theoretische Fundierung dieser Studie hätte besser sein können, springt gerade vor dem Hintergrund der umfassenden, sehr klar strukturierten empirischen Untersuchung mit ihren subtilen Interpretationen und detailreichen empirischen Befunden ins Auge. Heidrun Herzberg vertraut hier auf die Forschungsstrategie der Grounded Theory nach Glaser/Strauss und kombiniert diese mit der Erzählanalyse von Fritz Schütze.

Die Forscherin kann zum einen auf die lebensgeschichtlichen Erzählungen von ArbeiterInnen der Geburtsjahrgänge 1922-1936 zurückgreifen, die im erwähnten Projekt von Alheit bereits erhoben worden waren. Darüber hinaus führte sie narrative Interviews mit zehn Kindern dieser WerftarbeiterInnen, die allesamt zwischen 1954 und 1964 geboren wurden. Binnendifferenzen im Milieu sowie Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Befragten waren dann ausschlaggebend für die Auswahl von drei Fallkonstellationen, d. h. von drei Familien, innerhalb derer jeweils die Biographien von einem oder beiden Elternteilen sowie von einem Kind intensiv ausgewertet wurden.

Die erste intergenerationelle Fallkonfiguration arbeitet Heidrun Herzberg aus den narrativen Interviews mit Franz Richter und seinem Sohn Andreas heraus. Vater Richter habe, nachdem er aus der Heimat vertrieben worden war, zwar eine Lehre als Maschinenschlosser auf der Rostocker Werft begonnen, diese aber abbrechen müssen, um den Lebensunterhalt für die Familie zu verdienen. Mit der begonnenen Ausbildung als Maschinenschlosser sei er – so die Autorin – „im sozialen Status der Vorgeneration“ (S. 101) verblieben (sein Vater war Dreher von Beruf). Dies zeige sich auch daran, dass er eine spätere Ausbildung zum Industriekaufmann in seiner Diktion mit einer „Facharbeiter-Prüfung“ (S. 102) abgeschlossen habe. Schon hier zeigen sich die Vorteile einer Lernforschung, die zwischen formalen Abschlüssen und dem Lernhabitus zu unterscheiden vermag: Wie Herzberg im Weiteren zeigt, qualifiziert Franz Richter sich zwar zum Industrieökonom weiter, doch beruht dies nicht auf einer Bildungsaspiration, sondern dient der Anpassung an die Erwartungen, die andere in ihn setzen. Einen zentralen Hintergrund dieses Mangels an Bildungsaspiration rekonstruiert die Forscherin in dem impliziten Streben von Franz Richter nach der Integration in das Werftarbeiter-Milieu, das in gewisser Weise das verlorene Milieu der Heimat ersetze. Auch nach der Wende, als die Werft geschlossen wird, setzt sich dieser Lernhabitus fort. Herzberg fasst ihn anhand folgender empirisch fundierter Kategorien zusammen: „keine Bildungsaspirationen, Gemeinschaftsorientierung, Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen, keine (lern)biographische Reflexivität“ (S. 118).

Der Sohn, Andreas Richter, wächst in das Werftarbeitermilieu hinein; ihm wurden von Haus aus offenbar keine Bildungsaspirationen mitgegeben. Als Dreher arbeitet er in der Werkzeugmacherei, deren Milieu weit über die Arbeitsstelle hinaus reicht und auch für private Hilfeleistungen mobilisiert wird. Andreas schätzt die Bedeutung seines praktischen Wissens hoch ein und lehnt es – dem Vater ähnlich – ab, eine auf theoretischem Wissen beruhende Leitungsfunktion als Meister einzunehmen. Dieses „Facharbeiterwissen und -können“ wird für Andreas Richter in den unsicheren Zeiten der Wende

zur „Ressource“ (S. 135), die er bewusst einsetzt. Es gelingt ihm so, zu den wenigen in der Werkzeugmacherei verbleibenden Arbeitern zu gehören. Herzberg kommt zu dem Schluss, dass in dieser Fallkonfiguration der Lernhabitus weitgehend von der älteren zur jüngeren Generation tradiert wurde. Zwar habe sich der Vater Richter „funktional“ vom Milieu der Facharbeiter gelöst, aber eben nicht „habituell“ (S. 142). Dies ist dann für den Lernhabitus des Sohnes entscheidend, der am Facharbeiter-Habitus des Vaters, nicht aber an dessen (weit höherer) formaler Ausbildung orientiert ist.

Hans und Thomas Schroeder sind die Protagonisten der zweiten Fallkonfiguration. Vater Hans lernt Bauschlosser und findet nach dem Krieg eine Stelle in der Rostocker Werft, wo er alsbald zum Vorarbeiter gemacht wird. Die Forscherin zeigt auf, in welchem starkem Maße das „Bestreben, in der Praxis und in der Kommunikation mit anderen was zu schaffen“ (S. 158), im Zentrum seines Lernhabitus steht. Hans Schroeder sei dann zwar der Aufforderung, in der Parteikreiszentrale zu arbeiten und sich in der Bezirksparteischule weiterzuqualifizieren, nachgekommen, habe diese Tätigkeit dann aber alsbald zugunsten seiner praktischen Arbeit in der Werft wieder aufgegeben. Er vertritt hier die Interessen der Facharbeiter gegen die der Meister und anderer Vorgesetzter, denen er Praxisferne vorwirft. Sein Lernhabitus gleicht somit demjenigen aus der ersten Fallkonstellation und ist durch Praxisnähe und das Fehlen von Bildungsaspiration und biographischer Reflexivität geprägt.

Dieser Lernhabitus wird auch dem Sohn Thomas Schroeder weitergegeben. Dieser muss der Entscheidung der Eltern, einen „ordentlichen Beruf“ zu erlernen, Folge leisten, und absolviert die Kombination aus Berufsausbildung (als Schlosser) und Abitur, wobei er mit letzteren keinerlei Bildungsaspirationen verbindet. Nach einer Tätigkeit als Schlosser wechselte er zur Volkspolizei. Hier nun zeigt sich eine gewisse Abkehr vom intergenerationell tradierten Lernhabitus. Sohn Schroeder wehrt sich nicht gegen das Ansinnen seiner Vorgesetzten, ihn zum „sozialistischen Fachschuljuristen“ (S. 177) auszubilden und dann die hiermit verbundene eher

theoretische Tätigkeit auszuüben. Auch die Bewältigung der unsicheren Wendezeit verweist – so Herzberg – auf einen „Bildungsprozess“, in dem es Schroeder gelingt, „das neue Wissen um die Arbeitsplatzsituation in der BRD mit den Erfahrungsressourcen seiner Biographie zu verknüpfen und hierbei handlungsaktiv eine neue Haltung zu gewinnen“ (S. 182). Er antizipiert, dass seine Stelle als sozialistischer Jurist bald abgewickelt werden wird, geht zunächst als Materialwirtschaftler zurück in die Werft, kommt auch dort seiner Entlassung zuvor, indem er sich zum „Vertriebsingenieur“ (S. 188) qualifizieren lässt und dann bei verschiedenen Firmen als Vertreter für Schreibwaren arbeitet. Heidrun Herzberg sieht hier einerseits eine Veränderung in der „Haltung zur Weiterqualifikationsmöglichkeit“ (S. 189), insofern Thomas Schroeder diese Möglichkeiten inzwischen aktiv anstrebt und nutzt; gleichwohl unterliege dieser veränderten Haltung ein kontinuierlicher Lernhabitus, dem es an Bildungsaspiration und biographischer Reflexivität fehle. In dieser Fallkonstellation kann die Forscherin also zeigen, wie ein Lernhabitus grundsätzlich über die Generationen hinweg fortexistiert, obgleich die untersuchte Person aufgrund veränderter Umweltbedingungen (Arbeitsmarkt der BRD) ihre Haltung gegenüber Weiterbildung verändert.

In der dritten Fallkonfiguration, die die Autorin rekonstruiert, zeichnet sich ebenfalls die Persistenz des Lernhabitus ab, wenngleich dieser unter einem ganz anderen Vorzeichen steht. Heidrun Herzberg zieht hier die narrativen Interviews mit beiden Elternteilen wie auch jenes mit der Tochter zur Analyse heran. Der Vater, Georg Schwarz, hat bereits in seinem Elternhaus einen Lernhabitus erworben, der „nicht nur Aspirationen in Bezug auf Bildung und Qualifikation“ umfasst, sondern auch „biographische Reflexion“ (S. 217) ermöglichte. Georg Schwarz absolviert nach einer Maschinenschlosser-Lehre ein Ingenieursstudium und besucht danach die Volkshochschule. War ihm das Studium noch von außen angetragen worden, so identifiziert Herzberg eine Veränderung seiner Haltung in dem Moment, als er in eigenständiger Entscheidung versucht, seine Schwächen in Mathematik in einem

VHS-Kurs auszugleichen. Hier lasse sich „der Beginn eines eigenen biographischen Plans in Bezug auf Bildung und Qualifikation erkennen“ (S. 222f), Herr Schwarz schreite „seinen familiär erworbenen Lernhabitus, in dem Bildungsaspirationen angelegt waren, im Hinblick auf bestimmte Dimensionen aus“ (S. 223) – gemeint ist: er überschreitet partiell die Grenzen seines Lernhabitus. Gleichwohl müsse er, wolle er nicht die Integration in das Milieu der Rostocker Werft riskieren, als Bildungsaufsteiger seine „Bildungsambitionen“ und „exponierte Stellung dementieren“ (S. 227). Die Forscherin fasst diesen Lernhabitus, den sie auch bei Frau Schwarz aufzeigt, mit den Kategorien „Bildungsaspirationen, Lernen als zentrale biographische Verarbeitungsstrategie, Bildung als Wertorientierung und (lern-)biographische Reflexivität“ (S. 246f) zusammen.

Der Tochter, Brigitte Herwig-Rath, haben die Eltern diesen Lernhabitus weitergegeben. Auf Betreiben der Mutter macht die Tochter auch eine „Berufsausbildung mit Abitur“ (S. 250) und studiert anschließend „konstruktiven Ingenieurbau“ (S. 252). Sie übt in ihrer freien Zeit mit dem Vater jene Fächer, die ihr schwer fallen. Die Forscherin bezeichnet diesen Werdegang jedoch nicht als „Bildungsaufstiegsgeschichte“, sondern als „Entwicklungsgeschichte“, innerhalb derer Herwig-Rath versucht habe, ihre „Handlungsspielräume“ zu erweitern (S. 257). Diese Ausdehnung der Spielräume lässt sich dann auch an der Berufskarriere der Tochter festmachen, die sie zunächst über eine – für sie unbefriedigende – Anstellung in einem DDR-Unternehmen und eine sie ebenso wenig auslastende Stelle in Westdeutschland bis hin zu einem Arbeitsplatz führt, an dem sie sich in einem Architektenteam anerkannt und gebraucht fühlt. Dieses „entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster“ (S. 270) macht Heidrun Herzberg dann auch in Herwig-Raths Privatleben fest. So sehr diese Interpretation des Lernhabitus als „entwicklungsorientiert“ einleuchtet, so sehr verwirrt die Einführung eines neuen Begriffs, der unvermittelt neben den bereits genannten (wenn auch nicht abschließend definierten) Begriffen des Lernens und der Bildung steht und von diesen nicht trennscharf unterschieden wird.

Dies schmälert nicht das Verdienst von Heidrun Herzberg, in ihrer empirischen Analyse gezeigt zu haben, dass (und wie) der Lernhabitus von Generation zu Generation tradiert wird. Diese These ist gerade deshalb überzeugend, weil die Forscherin zwei kontrastierende Lernhabitusmuster (das „bewahrende“ und das „entwicklungsorientierte“) in ihrer jeweiligen Persistenz untersucht hat. Hinsichtlich des entwicklungsorientierten Lernhabitus macht Herzberg allerdings eine Einschränkung: Im Vergleich zu ihren Eltern führe der entwicklungsorientierte Lernhabitus von Brigitte Herwig-Rath zu einem „Modernisierungsprozess zwischen den Generationen, der nach dem gesellschaftlichen Umbruch in bestimmten Bereichen ungehinderter voranschreiten“ könne (S. 304). Demgegenüber seien im Rostocker Werftarbeitermilieu mit seiner egalitären Stimmung derartige Modernisierungsprozesse „blockiert“ gewesen (S. 305). In Herzbergs Analyse ist – so könnte man sagen – eine generationstheoretische Erklärung für dieses Phänomen angelegt, ohne bereits expliziert zu sein: Ein entwicklungsorientierter Lernhabitus impliziert notwendig, dass es zu intergenerationellen Differenzen kommen kann. Denn während in der Generation der Kinder in der entscheidenden Phase der beruflichen Positionierung die gesellschaftlichen Opportunitäten für Veränderungen vorhanden waren, haben sie der Generation der Eltern in der für die Entwicklung zentralen Berufseinstiegsphase gefehlt.

Das Verdienst, den Zusammenhang von Biographie und Lernen (bzw. Professionalisierung bei Fabel-Lamla) nicht isoliert, sondern im Rahmen sozialer Kontexte erforscht zu haben, kommt allen drei Studien zu. Seien dies die „communities of practice“, die zeitgeschichtlichen Umwälzungen oder die intergenerationelle Tradierung: Fasst man Lernen als biographisch situiert, geraten auch dessen sozialen Bedingungen in den Blick. Mit diesem Blick, der noch durch eine formale Definition des Lernbegriffs geschärft werden sollte, könnte die qualitative Forschung dazu beitragen, das Thema Lernen für die Erziehungswissenschaften zurück zu gewinnen.