

Jochen Kade

# Individualität, Solidarität, Schicksal

Selbstbildung zwischen 1984 und 2009

312 Seiten · broschiert · € 44,90

ISBN978-3-95832-304-9

© Velbrück Wissenschaft 2022

# Selbstbildung nach 1968.

## Zur Einführung

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ist Freiheit, zentraler Bezug (für das Selbstverständnis) des bürgerlichen Subjekts, Fluchtpunkt von Bildung. Bildung ist – so in der Tradition der Aufklärung und der von Johann Gottlieb Fichte radikalisierten Freiheitsphilosophie – ein Programm der Freiheit. Sie wird gedacht als Tätigsein aus Freiheit, als freie Tätigkeit. Sie ist Methode aus Freiheit (vgl. Kaube 2020). Im Kern ist sie daher immer Selbstbildung. Sie setzt Freiheit voraus, nämlich die des sich bildenden Menschen, und geschieht zugleich in der Perspektive auf die Freiheit des einzelnen Menschen wie der Menschheit, der dieser zugehört. Im Fokus dieses Bildungsprogramms steht Individualität. Im Anschluss an Wilhelm von Humboldt und über ihn hinausgehend<sup>1</sup> bezeichnet Bildung den Prozess, in dem der (einzelne) Mensch seine Individualität und zugleich seinen Bezug auf Gesellschaft entwickelt.<sup>2</sup> Sie zielt auf die »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt« und verlangt mithin vom Menschen, »soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden« (Humboldt 1969: 235). Insofern ist Bildung Selbstschöpfung im Durchgang durch die Aneignung einer zunächst fremden, äußeren, sozialen und dinglichen – oder auch inneren Bewusstseinswelt.<sup>3</sup>

Bildungsbiographische (Selbst-)Erzählungen sind eine zentrale Form von Bildung (vgl. Langewand 1994). In ihnen eignen Subjekte sich selbst als Subjekt an und konstituieren sich damit *uno actu*. Diese Erzählungen haben einen Gegenwartsbezug, auch wenn dieser in der Regel, bewusst oder unbewusst, nicht mitkommuniziert wird. Er ist ihr blinder Fleck, der erst aus einem größeren Abstand erkennbar wird, er ist aber zugleich fokussierender Scheinwerfer. Das gilt nicht nur, aber im Besonderen im

- 1 Zur Aktualität von Humboldts Bildungskonzept vgl. Heinz-Elmar Tenorth (2020); Koller (2009); Kade (2012).
- 2 Dabei kann eine Übersteigerung der Fokussierung auf das Subjekt (und dessen Verantwortung für sich und seine Prozesse) die Gefahr bringen, dass gesellschaftliche Missstände bzw. die Forderung nach gesellschaftlichen Veränderungen aus dem Blick geraten.
- 3 Zur Selbstschöpfung als Prämisse der Moderne seit der Renaissance vgl. Rüdiger Safranski (2021). Bildungsbiographische Selbsterzählungen interessieren vor diesem Hintergrund weniger als Abbildung von Lebensläufen denn als Formen der Subjektivierung und damit der Selbsthervorbringung von Subjekten. Sie werden zu deren konstitutiver Bedingung; vergleichbar dem Theorem der Strukturierung von Struktur in der Gesellschaftstheorie von Anthony Giddens (1988).

Umkreis individueller und gesellschaftlicher Umbruchsituationen, mit denen ein mehr oder weniger tiefgreifender Wandel von Perspektiven, Rahmungen und kulturellen (Wert-)Orientierungen verbunden ist. Es gilt auch bezogen auf Lebensphasen, wenn sie, wie etwa Jugend und Alter, weit auseinanderliegen. Was Niklas Luhmann unaufgeregt konstatiert, die Selbstverständlichkeit »ständiger Wiederbeschreibung«, m.a.W. wiederholter Neubeschreibungen von Biographien im Lebenslauf (vgl. Luhmann 1997a: 21), dafür gibt es auch in der Literatur zahlreiche prominente Beispiele. Bekannt sind die verschiedenen, mehr als 20 Jahre später geschriebenen Versionen von Bildungsromanen, etwa im 19. Jahrhundert, wie *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/6) und *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1829) von Johann Wolfgang Goethe, oder die beiden Fassungen des *Grüne(n) Heinrich* (1844/5 und 1879/80) von Gottfried Keller.<sup>4</sup> Je weiter die Erzählgegenwarten auseinanderliegen, desto deutlicher werden die Unterschiede; nicht nur was die unvermeidbare Fortschreibung auf der Ebene der Lebensereignisse angeht, sondern auch was die Neuerzählung des Lebens angeht. Auf Grund der Dynamik des lebenslangen Bildungsgeschehens handelt es sich bei bildungsbiographischen Erzählungen mithin immer nur um Momentaufnahmen von Biographien, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Endgültigkeit. Sie sind prinzipiell unabgeschlossen und unterstellen den Menschen als Möglichkeitsmensch. Diese Dynamik von (Bildungs-)Biographien wird in dieser Studie nicht, wie in der (erziehungs- und sozialwissenschaftlichen) Biographieforschung gemeinhin, überspielt. Sie pointiert vielmehr die Zeitlichkeit und den Gegenwartsindex bildungsbiographischer (Selbst-)Erzählungen als Serien zeitgeschichtlich differenter Bildungsgestalten.

›1968‹ markiert in dieser Perspektive einen weitreichenden Einschnitt. Es verweist auf einen radikalen Bruch mit einer durch die Zeit des Nationalsozialismus geprägten, antidemokratisch und autoritär erstarrten Vergangenheit, die in der alle Schuldfragen ausblendenden, auf das materielle Wiederherstellen der Lebensgrundlagen hin orientierten Phase des Wiederaufbaus und des sog. Wirtschaftswunders in den 1950er Jahren fortgewirkt hat. ›1968‹ wird zur Chiffre eines umfassenden Neuanfangs,<sup>5</sup> in dem Demokratisierung, Partizipation und individuelle wie

soziale Emanzipation zu Leitbegriffen einer sich zunächst meist in der außerparlamentarisch Gehör schaffenden Studentenbewegung und darüber hinaus im Modus kultur- und gesellschaftsrevolutionärer Aktionen zur Wort meldenden Nachkriegsgeneration werden.<sup>6</sup> Es ist inzwischen detailliert analysiert worden,<sup>7</sup> dass und inwiefern diese zunächst außerparlamentarischen Aktionen nicht nur einen verstärkten Eingang in die Themen der parlamentarischen Agenda gefunden haben, angefangen mit dem reformerischen Aufbruchsprogramm der Ende der 1960er Jahre einsetzenden sozialliberalen Ära unter Willy Brandt als Bundeskanzler bis zur Gründung der aus der Ökologie- und Antiatomkraftbewegung hervorgegangenen Partei *Die Grünen* und ihrem erstmaligen Einzug in Parlamente Anfang der 1980er Jahre. Analysiert worden ist auch, dass und inwiefern die zunächst in der Nachfolge von ›1968‹ als revolutionär verstandenen Ziele der Gesellschaftsveränderung schließlich, nachdrücklich und verstärkend, zu einer umfassenden gesellschaftlichen Reform geführt haben, die im Kontext weltweiter Modernisierungsprozesse zu einer nachgeholten Modernisierung Nachkriegs(West-)

alten und dem neuen Staat« (Jähner 2019: 29) gefordert, wenn auch nur erst von wenigen zeitsensiblen Stimmen wie dem früh verstorbenen Dichter Wolfgang Borchert. Er »besang« bereits 1945 »mit wilder Entschlossenheit den Aufbruch einer Generation, deren Vergangenheit buchstäblich weggeschossen war« (ebd.: 26). Sein kaum mehr als eine Seite langes emphatisches Manifest mit dem Titel *Generation ohne Abschied* endet mit den bitterhoffnungsvollen Worten: »Wir sind eine Generation ohne Heimkehr, denn wir haben nichts, zu dem wir heimkehren könnten. Aber wir sind eine Generation der Ankunft. Vielleicht sind wir eine Generation voller Ankunft auf einem neuen Stern, in einem neuen Leben. Voller Ankunft zu einem neuen Leben, zu einem neuen Lachen, zu einem neuen Gott. Wir sind eine Generation ohne Abschied, aber wir wissen, dass alle Ankunft uns gehört« (Borchert 1959: 59). Vgl., zeitdiagnostisch breiter, die Darstellung von Jähner 2019, insbes. im ersten Kapitel unter der Überschrift »Stunde Null? So viel Anfang war nie. So viel Ende auch nicht«.

4 Vgl. auch die beiden Versionen von Gustave Flauberts Bildungsroman *L'Education sentimentale*; die in der Tradition von Goethes *Theatralischer Sendung* stehende frühe Version (1845) und die in der Tradition von *Wilhelm Meisters Lehrjahre(n)* stehende letzte Version von 1869 *L'Education sentimentale. Histoire d'un jeune homme*; pointiert in der neuen deutschen Übersetzung von Elisabeth Edl als *Lehrjahre der Männlichkeit. Geschichte einer Jugend* (2020).

5 Bereits kurz nach dem Ende des 2. Weltkriegs wurde, noch unter dem unmittelbaren Eindruck der Katastrophe, ein radikaler gesellschaftlicher Neuanfang, eine moralisch und kulturell »klare normative Zäsur zwischen dem

6 Heinz Bude (2018) hat sie zum 50. Jahrestag von ›1968‹ unter dem Namen »Ruinenkinder« historisiert; vgl. bereits Bude (1995b). Zur frühen Herausarbeitung dessen, dass ›1968‹, mit unterschiedlichen Frontstellungen und thematischen Akzentuierungen, ein weltweites Ereignis gewesen ist, vgl. Frei (2008); die restaurativen, bleiernen Jahre des Wirtschaftswunders in generationeller Perspektive gegen das kollektive Vergessen hervorhebend, vgl. Bormuth (2020: 10): »Der entscheidende Grund für das massenhafte Aufbegehren gegen die Elterngeneration lag 1969 in deren sturen und langen Schweigen über die Zeit des Nationalsozialismus. Es wurde in Deutschland erst gebrochen, als der Eichmann-Prozess in Jerusalem international Aufsehen erregt hatte und dank der Courage von Staatsanwalt Fritz Bauer, der bald darauf den Frankfurter Ausschwitz-Prozess folgen ließ«.

7 Vgl. herausragend die Studie des Historikers Ian Kershaw (2018).

Deutschlands beigetragen haben. Sie reicht über ›1968‹ zurück in die 1950er und frühen 60er Jahre, mit einer vor allem ökonomisch motivierten strukturellen Veränderung und Expansion des Bildungswesens unter dem Eindruck des sog. Sputnikschocks. Er gilt als eine Art Initialereignis im Kampf der Gesellschaftssysteme, der im Kontext des bald nach dem 2. Weltkrieg beginnenden, bis zum Ende der 1980er Jahre andauernden Kalten Krieges stattfindet. Erst in den 80er Jahren kommt eine die Nachkriegszeit Deutschlands und überhaupt westlicher Gesellschaften prägende Modernisierungsdynamik an einen Wendepunkt. Es beginnt eine Nicht-mehr-Nachkriegszeit und mit ihr auch eine Historisierung von ›1968‹, dem stilisierten Ausgangspunkt einer dichten Kette von Modernisierungsentwicklungen in allen Bereichen der Gesellschaft. Für den Historiker Frank Bösch (2019) markiert das Jahr 1979 eine *Zeitenwende*, in der die *Welt von heute begann*. Die Nachkriegszeit erscheint mit den 1980er Jahren als beendet. Eine neue Subjektgestalt gewinnt deutlichere Konturen. Vor diesem Hintergrund hat Andreas Reckwitz (2017) unter dem Titel *Gesellschaft der Singularitäten* die großen Linien der Transformation des bürgerlichen Subjekts hin zum postmodernen (bürgerlichen) Subjekt rekonstruiert. In dieser Entwicklung laufen die romantisch-ästhetischen Ansprüche auf individuelle Selbstverwirklichung, die mit der von 1968 ausgehenden kulturrevolutionären Bewegung zu neuer Blüte kommen, mit den bürgerlich-ökonomischen Berufsansprüchen zusammen, die sich an dem individuellen Erwerb von Status, Anerkennung und Geld orientieren und damit an Karriere.

Vor diesem Hintergrund knüpft diese Studie locker an die von Reckwitz entfaltete zeitdiagnostische These eines sich mit den 1980er Jahren schärfer konturierenden Wandels der Subjektform an. Sie beschreibt diesen Wandel mit einer bildungstheoretischen Akzentuierung als eine Phase des Wandels der das (Bildung-)Verhältnis von Individuum und Gesellschaft strukturierenden Individualitätsform. Zunächst, Ende des 18. Jahrhunderts, ist Individualität noch ein Kampfbegriff des sich vom Adel emanzipierenden Bürgertums. Die Bezugnahme darauf findet im Zeichen der Freiheit des einzelnen Menschen wie der ganzen Menschheit, der anthropologischen Vorform von Solidarität, statt. Deren Kräfte und Fähigkeiten sollen sich im Einzelnen in einzigartiger Weise verkörpern. Bildung steht im Zeichen dieser Utopie, die die »Einmaligkeit einer Individualität [...] ermöglichen und [...] generieren« soll, ohne – und das wird bei dieser Fokussierung von Individualität von Beginn an mit Bildung mitgedacht – »auf die Verschränkung mit der Gesellschaft zu verzichten« (Koselleck 2010: 157). Bildung – so Dietrich Benner – halte die individuelle und kollektive Geschichte »offen [...] für vielleicht bessere Möglichkeiten« (Benner 1990: 617).

Im Kontext des politisch-kulturellen Aufbruchs von 1968 hat dieses große, seit Aufklärung und Romantik mit Bildung verbundene

(gesellschaftspolitische) »Versprechen« der Emanzipation des Bürgertums vom »traditionellen Ständedenken« der »feudalen und klerikalen Kräfte« (Zirfas 2011: 16) und seiner Konstitution als »neuer Klasse« auf dem Weg zu einer »humanen Gesellschaft« (ebd.) seine Blütezeit. Mit den 1980er Jahren hat es indes seine Kraft als Leitlinie von Bildung und Erziehung eingebüßt. Spätestens mit dem Aufkommen der bildungspolitisch folgenreichen Rede von »Kompetenzen« und »Humankapital« (vgl. Radtke 2003) verschwindet dieses Versprechen aus den erziehungswissenschaftlich-pädagogisch geprägten akademischen und öffentlichen Diskursen. Im Kontext des seit den späten 1980er Jahren reüssierenden Neoliberalismus und der Herausbildung einer dadurch geprägten breiten akademischen Mittelschicht tritt an die Stelle von Emanzipation die Orientierung am Lebenslangen Lernen, an der Karriere und inzwischen vor allem an der (Selbst-)Optimierung als generellem Modell moderner Individualität,<sup>8</sup> und zwar nicht nur – wenn auch besonders ausgeprägt – in der Sphäre des Berufs. Die Individualitätsform ist in dieser Folge nicht mehr herkunftsbezogen konzipiert, sie orientiert sich am Freiheitsspielraum offener Zukünfte. An die Stelle einer gesellschaftspolitisch ausgelegten emphatischen Freiheitssehnsucht tritt deren pragmatisch ermäßigte Gestalt als Wahlfreiheit. Sie ist grundsätzlich mit der, durchaus Opportunismus-affinen Bereitschaft verbundenen, sich an neu entstehende Kontexte anzupassen und die Entscheidungen am kleineren Übel zu orientieren. In dieser Version tritt Freiheit der Gesellschaft nicht mehr im Modus von Widerspruch gegenüber, um diese den eigenen Vorstellungen entsprechend – möglichst als Ganzes – in der Perspektive auf eine neue, eine freiere und bessere Gesellschaft zu verändern. Optimierung wird vielmehr zum neuen Kern von Freiheit. Sie ist, so Bellmann/Caruso/Kleinau (2020: 3), ein »Prozessbegriff«, der von den »Zumutungen der Befreiungsrhetorik« (ebd.) zuletzt der 60er und 70er Jahre befreit. Das »Gute als Fluchtpunkt oder Endzustand gibt es hier nur in einer abgeschwächten Form bzw. das Gute wurde in einen fortwährenden Prozess umgewandelt« (ebd.). Bildungsbiographische (Selbst-)Erzählungen werden damit zu einem zentralen Bezugspunkt von Individualität.

Aus der Sicht neuerer Individualisierungstheorie verweist eine solche Verschiebung der Bildungsorientierung auf einen qualitativen Wandel im Verständnis von Individualität; einem Zentralkonzept von Bildung seit dem Entstehen der modernen Bildungsidee im Zusammenhang mit der Emanzipationsbewegung eines sich formierenden Bürgertums (vgl.

8 Vgl. in diesem Sinne den für 2020 ursprünglich geplanten erziehungswissenschaftlichen Hauptkongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter dem Titel *Optimierung in Bildung und Erziehung* und das dazu von Johannes Bellmann/Marcelo Caruso/Elke Kleinau herausgegebene Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* (2020).

Koselleck 2010: 157). Ein Wandel, der Ausdruck dessen ist, dass Individualität in modernen Gesellschaften keine herkunftsbestimmte stabile Eigenschaft mehr ist, die dem Einzelnen als Einzelnem selbstverständlich zukommt, sondern es ihm »zugemutet (wird), in Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung (kontinuierlich) auf seine Individualität zu rekurrieren« (Luhmann 1993: 215). Im Kern ist Individualität nunmehr ein Anspruch, den der Einzelne als Einzelner<sup>9</sup> stellt und mit dem er seine »eigenen Relevanzen konstruiert« (Luhmann 1995: 78). Als bewusstseinsinterne, der Kommunikation zugewandte »Selbstbeobachtung« verweist sie auf die Selbstverständlichkeit von Ansprüchlichkeit, aus der heraus jeder Einzelne der Gesellschaft gegenübertritt, insofern er einzelnes Individuum ist (vgl. Keupp/Hohl 2006). Sie konstituiert sich in dieser Perspektive über Erfahrungen der Differenz.<sup>10</sup> Insofern sie a priori »Unzufriedenheit« (Luhmann 1993: 244) ist, begründet sie die Dynamik von Bildung.

Diese Studie sucht die Facetten dieses (Modernisierungs-)Prozesses im Theorierahmen eines prozessorientierten, die Zeitdimension von Bildung betonenden biographischen Konzepts von Selbstbildung zu rekonstruieren. Diese Tiefenbohrung versteht sich als Beitrag zu der für das gegenwärtige Verständnis von Bildung als (Selbst-)Bildung bedeutungsvollen Nachkriegsgeschichte, in der »1968« zur Vorgeschichte der 1980er Jahre wird. Rekonstruiert werden die 25 Jahre zwischen 1984 und 2009 als eine Übergangszeit, in der sich mögliche Bildungswelten einer zu Ende gehenden Nachkriegszeit und beginnenden Modernisierungsphase, erziehungswissenschaftlich bedeutungsvoll, auf der Ebene von biographischen Erzählungen als Serien von Bildungsgestalten überlagern. In der gegenwärtigen Moderne – so die Grundannahme – hat eine empiriehaltige Idee von (Selbst-)Bildung, die für die ganze Bandbreite von Individualitäts- und Solidaritätsformen in unterschiedlichen Generationen, Lebensaltern und historischen Zeiten im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts offen ist, nur als ein zeitsensibles Konzept Überzeugungskraft. Die Studie hat in dieser Perspektive zwei miteinander verschränkte Schwerpunkte: Die Rekonstruktion des (stillen) gesellschaftlichen Curriculums von Selbstbildung und, damit in Verbindung, die Rekonstruktion des Panoramas eines bis in die Gegenwart seine Spuren zeigenden Epochenbruchs möglicher Bildungswelten im letzten Drittel

- 9 Die Studie verwendet durchgehend das generische, Genderdifferenzierungen einschließende Maskulinum; mit Ausnahme der Passagen, wo eine genderspezifische Aussage getroffen wird.
- 10 Traditionelle Individualitäten basieren eher auf Erfahrungen der Einheit. Beide Individualitätsformen stehen jedoch nicht, wie Luhmann nahelegt, alternativ zueinander. Zu einem anthropologischen Begriff vom Menschen, der die »Differenz im Menschen, den Menschen als Differenz« betont, siehe Christoph Menke (2008: 44).

des 20. Jahrhunderts. Umbrüche sind Brücken zwischen Gesellschaftsbiographien und Individualbiographien. In ihnen eröffnen sich den immer in den Lauf der Geschichte eingewobenen Einzelnen neue Lebensoptionen. Damit kann das »personale Element in geradezu exemplarischer Weise zum Tragen« (Pyta 2009: 336) kommen.<sup>11</sup>

### Methodologischer Grundgedanke

Die Studie arbeitet mit einem Längsschnittdesign. Es hebt sie auf ein theoretisch, methodologisch und methodisch anspruchsvolleres Niveau.<sup>12</sup> Das betrifft nicht nur und insbesondere die Behebung des Zeitdefizits der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung durch Mehrfacherhebungen (vgl. Kade/Hof 2020), sondern auch die Ausschöpfung ihres zeitdiagnostischen Potentials. Auf der Grundlage von Mehrfacherhebungen lässt sich die Einbindung biographischer (Selbst-)Erzählungen in Generationen-, Lebenslauf-, narrative, zeitgeschichtliche und individuelle Kontexte methodisch kontrollierter als durch Einmalerhebungen

- 11 Zur herausragenden Bedeutung des »Mythos der Bildung als Selbstbildung« in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche vgl. Aleida Assmann (1993: 21f.): »Die Idee vom Menschen als einem sich selbst erzeugenden Wesen kommt in Epochen des Umbruchs und der Ablösung von traditionellen Ordnungen verstärkt zum Zuge. In dieser Situation der Emanzipation aus festen Ordnungsmustern entstand in der Renaissance das Projekt der Bildung als Selbstbildung«. Siegfried Kracauer (1976) hat einen solchen Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlichem Umbruch – in Abgrenzung von Biographien, die sich auf das »Leben eines Helden« fokussieren und diese »Gestalt vor einem verschwimmenden Hintergrund« (erscheinen lassen) – in einer »Gesellschaftsbiographie« über Jacques Offenbach im Paris der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als »unmittelbarer Vorläuferin der modernen« Gesellschaft zum Thema gemacht. »Eine Gesellschaftsbiographie in dem Sinne, dass es mit der Figur Offenbachs die der Gesellschaft erstehen lässt, die er bewegte und von der er bewegt wurde« (ebd.: 10).
- 12 Vgl. den Überblick über qualitative Längsschnittstudien in Thiersch (2020). Qualitative (biographische) Forschung hat sich zunächst, in den 1970er, 80er und 90er Jahren, vor allem auf die Rekonstruktion von Einzelfällen konzentriert. In dem Maße, in dem inzwischen mit größeren Fallzahlen gearbeitet wird, ergibt sich das Problem eines methodologisch und methodisch noch kontrollierbaren und dementsprechend nachvollziehbaren Umgangs mit der enorm gewachsenen Datenkomplexität. Diese Frage steht allerdings noch am Anfang. Anregend könnten in dieser Hinsicht Lösungen in der Literatur sein; vgl. etwa die mit einer Parallelisierung bei gleichzeitiger sukzessiver Verschränkung arbeitenden Erzählstrategien in Paul Austers Roman 4,3,2,1 (2018); oder im Roman von Bernardine Evaristo *Mädchen, Frau, etc.* (2021).

rekonstruieren. Wiederholte Erhebungen sind eine Methode systematischer Generierung von (Zeit-)Differenzen. Sie schärfen den Blick für Veränderungen, und damit für in der Zeit wechselnde Kontexte. Sie ermöglichen einen erheblichen Erkenntnisgewinn.<sup>13</sup> Erstens sind es Möglichkeiten des Detaillierens, des Facettierens, des Erweiterns und des Komplettierens des Wissens über die zum Zeitpunkt einer ersten Erhebung vergangenen Ereignisse. Zweitens wird die Fortschreibung der Biographie über den Zeitpunkt der ersten Erhebung hinaus möglich. Drittens können so Umschreibungen von bildungsbiographischen Erzählungen analysiert und viertens Neuschreibungen identifiziert werden. Auf dieser Datenbasis lassen sich fünftens auch vergangene bildungsbiographische Erzählungen rekonstruieren, die durch Überschreibungen in der aktuellen Gegenwart unsichtbar geworden sind. Die Differenzen zwischen mehreren bildungsbiographischen Gestalten schärfen den Blick für die Spezifik je gegenwärtiger Bildungsgestalten. Je weiter die Zeitpunkte im Lebenslauf und im historischen Verlauf auseinanderliegen, je größer der zeitliche Abstand also zwischen bildungsbiographischen Erhebungen ist,<sup>14</sup> desto eher ist zu vermuten, dass sich individuelle Bildungsgestalten nicht nur inhaltlich im Blick auf die erfassten Lebenslaufereignisse unterscheiden, sondern auch strukturell, d.h. was deren Gesamtordnung angeht.<sup>15</sup> Dabei geht es in der Studie nicht um die Analyse von Lebenslaufereignissen *als* Lebenslaufereignisse, sondern um sie

- 13 Siehe zu den folgenden Differenzierungen Reinhard Koselleck (2003: 41 ff.).
- 14 Jean-Claude Kaufmann hat vorgeschlagen, alte Daten in größeren Zeitabständen noch einmal zum Gegenstand von Analysen zu machen. Im Grunde geht es dabei um den Vorschlag, die Zeit für den Übergang von Wissen in Nichtwissen zu nutzen. Kaufmann sieht in der hohen Selbstreferentialität von Wissen das Medium einer »neuen Art der Produktion von Theorie« (Kaufmann 2010: 11 ff.). In deren Rahmen »erweist sich ein lineares Fortschreiten vom Konkreten hin zu allgemeineren Schlussfolgerungen als unmöglich« (ebd.). Das einzige Mittel, um diese Unmöglichkeit zu umgehen, bestehe darin, »ein und dasselbe Material auf unterschiedliche Weise immer wieder neu zu bearbeiten, auf ältere Untersuchungen zurückzugreifen, indem man sie von einer anderen Seite angeht und theoretischere Werkzeuge verwendet« (ebd.). »Vielleicht« – so könnte man mit Erik Erikson bezogen auf ungewissheitssensible Forschung sagen – »darf man nicht mehr erhoffen als eine bewusste und geschulte Bewertung der Relativität auch der gesichertsten [historischen] Daten und unseres eigenen Status als Beobachter« (Erikson 1975: 67).
- 15 Pierre Bourdieu (1990) informiert über die »biographische Illusion«. Er macht darauf aufmerksam, dass kein Erzähler einer Biographie wissen kann, wie sehr sich seine Erzählung gesellschaftlichen Bedingungen verdankt, deren Objekt er auch als Subjekt mithin immer ist. Dies bleibt sein blinder Fleck.

als Momente des bildungsbiographischen Gegenstandsbereiches, m.a.W. um den Lebenslauf als Gegenstandsbereich der Biographieforschung.<sup>16</sup>

### Sample

Bei den die empirische Basis der Studie bildenden transkribierten Interviews<sup>17</sup> handelt es sich – in der ersten Erhebungswelle von 1984<sup>18</sup> – um 85 und auf dieser Basis dann in der zweiten Erhebungswelle von 2009 noch einmal um 50 offene, biographisch fokussierte Interviewgespräche mit, im weitesten Sinne, lern- und bildungsinteressierten Erwachsenen. Geboren wurden diese vor allem in den 1940er Jahren des 20. Jahrhunderts. Sie gehören insofern der Nachkriegsgeneration an. Kontrastierend zu ihnen wurden biographische Interviews einerseits mit Personen aus der – ihnen vorausgehenden – Vorkriegs- und Kriegsgeneration geführt, andererseits mit Personen aus der ihnen nachfolgenden Babyboomer-Generation der 1960er Jahre. Thematisch sind die Interviews auf den durch die Begriffe Bildung, Lernen, Lebenslauf, Biographie markierten weiten Themenkomplex fokussiert.<sup>19</sup>

- 16 Aus Gründen der an Lesbarkeit orientierten Darstellung mag dies auf den ersten Blick zum Teil anders erscheinen.
- 17 Zur Identifizierung der Interview-Zitate dient folgende Signatur: Zur Kennzeichnung der Erhebung wurde für die erste Erhebungswelle von 1984 »I«, für die zweite Erhebungswelle von 2009 »II« verwendet; daran schließen die Seitenzahl und die Zeilennummerierung an. Die Interviews wurden von 1 bis 84 durchnummeriert. Also: T-50I/47:2–21 ist zu lesen als »Interview 50, erste Erhebungswelle, Seite 47, Zeilen 2–21«. Im Text werden die Fälle mit dieser Signatur und, zum Teil, einem zugeordneten Alibinamen bezeichnet. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Paraverbale Erläuterungen wurden nur bei nachträglich sich ergebendem Interpretationsbedarf eingefügt. Mundartformulierungen wurden in der Regel hochdeutsch geglättet. Die nur formalisierte Identifizierung der Interviewten ist ein Versuch, »sich vor einer Vereinnahmung durch den biographischen Gegenstand zu schützen, und sich den Helden also vom Leib zu halten« (Pyka 2009: 335). Jenseits jedes Mythos von Abbildlichkeit sind die biographischen Erzählungen – Ausdruck lockerster Kopplung – ein Indiz dafür, dass der/die Erzählerin eine empirisch existente Person, keine Phantasiegestalt gewesen ist.
- 18 Mit der Datierung der beiden Erhebungswellen auf die Jahre 1984 bzw. 2009 sind Häufungen bezeichnet. Sie schließen Erhebungen aus den Jahren 1983 und 1985 ebenso ein wie aus den Jahren 2007 und 2008.
- 19 Die aus einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unter dem Kurztitel *Prekäre Kontinuitäten von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009* (KA 642/4–1/2) von 2010–2016 geförderten Projekt (siehe zum Projekt als einer qualitativen Längsschnittstudie ausführlicher Fischer/Kade

Für die Studie wurden aus den nach der zweiten Erhebungswelle vorhandenen 50 (Doppel-)Interviews 11 Doppel-Interviews ausgewählt, die jeweils mit 11 Personen geführt worden waren. Bei der Auswahl ging es darum, ein individuell vielgestaltiges, kontrastreiches Panorama des generationell differenten Spektrums von biographischen (Selbst-)Erzählungen des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts in den Blick zu bekommen; als Ausdruck der individuellen Aneignung des Bildungscurriculums, mit dem Individuen in modernen Gesellschaften konfrontiert sind, m.a.W. das ihnen insofern gesellschaftlich jeweils zur Aneignung »angeboten« wird. Diese Aneignung findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in komplexen, individuell spezifizierten, erfahrenen wie erzählten Selbstbildungskonstellationen mit einem zeitgeschichtlichen, einem generationalen, einem Alters- und einem auf die Gegenwartsqualität von Bildungsgestalten bezogenen Index. Zeitgeschichtlich sind die Selbstbildungsangebote dieser Studie entlang der Differenz von Individualisierungsmodi (Emanzipation, Karriere, soziales Engagement), von Generationen (Nachkriegs-, Babyboomer- und Vorkriegs-/Kriegsgeneration), von Lebensaltern (frühes, mittleres, höchstes Erwachsenenalter) und von differenten Gegenwärtigkeiten von Bildungsgestalten (1984 und 2009) dimensioniert.

#### *Aufbau, Inhalt, Darstellung*

Die Studie knüpft an den neueren, historisch informierten Bildungsdiskurs (vgl. Tenorth 2020) an. Sie rekonstruiert die »Selbstkonstruktion des Menschen« im Medium der Selbstbildung als eine prägnante Form individueller Aneignung des im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten gesellschaftlichen Bildungscurriculums. Im Bezugsrahmen von (Anspruchs-)Individualität (Luhmann 1993) einerseits und (als Grenze und Bedingung von Individualität) Solidarität andererseits werden in verschiedene Zeitkontexte verwobene Selbstbildungsgestalten, auch im Blick auf schicksalsnahe Unverfügbarkeiten, analysiert.

Mit dem Theorem der Selbstbildung als einer Form der Bildung unter den Bedingungen und im Kontext pädagogischer Kommunikation erschließt die Studie einer empirisch interessierten Bildung- und

2012) hervorgegangene Studie begann nicht als qualitativer Längsschnitt, sondern als qualitativer Querschnitt; und zwar mit den 85 Interviews, die 1983/1984 zum Themenkomplex Bildung, Lernen und Biographie mit »bildungsnahe« Erwachsenen in einer universitätsnahen Großstadt geführt und in zahlreichen Veröffentlichungen analysiert wurden (vgl. Fischer/Kade 2012; Benedetti/Kade 2012). Es war nicht vorgesehen, auf dieses bereits für einen qualitativen Querschnitt ungewöhnlich umfangreiche Sample zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zurückzukommen.

Biographieforschung, die Einzelschicksale fokussiert, aber zugleich auf gesellschaftliche Zusammenhänge zielt, neue, zeitdiagnostisch produktive Perspektiven. Selbstbildung ist in diesem Zusammenhang mehr als nur Seismograph, sie ist zugleich dynamisierendes Moment im Kraftfeld von Individualisierung und gesellschaftlichem Wandel. In der Tradition von Wilhelm Dilthey (1970) und, sozialwissenschaftlich ambitionierter, Siegfried Kracauer (1976) verschränken sich Individualbiographien mit einer Gesellschaftsbiographie in einer Sicht auf Geschichte, die – so Rüdiger Safranski unter Bezug auf Hannah Arendt – »aus dem Gewimmel der vielen sich überkreuzenden Anfänge und Handlungen in jeder Generation« (Safranski 2021: 217f.) entsteht. Die Studie verweist dabei auf einen zeitgeschichtlichen, einen generationen- und lebensaltersübergreifenden Wandel nicht nur von Individualitätsformen, sondern der Individualitätsform selber. Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, wie es über die (Selbst-)Bildungsgestalten I (1984) und II (2009) rekonstruierbar wird, findet im Prozess der Individualisierung ein Wandel von einer individuumszentrierten zu einer sozialgeöffneten Individualität statt. Dieser Wandel markiert eine grundlegende, durch Generationenzugehörigkeit und Altersgebundenheit geprägte zeitgeschichtliche Verschiebung im Verhältnis von Individualität und Solidarität. Ist Solidarität zunächst, bis in die frühen 1980er Jahre, Grenze von Individualität, so erweist sie sich seit den späten 80er Jahren als Bedingung ihrer Entfaltung.

Die auf Selbstbildungskonstellationen bezogenen Analysen dieser Studie stecken den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum ab, in den Individuen sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts mit ihrer Individualität im Medium von (Selbst-)Bildung einschreiben können. Im Lichte dieser Analysen erscheint das letzte Drittel des 20. Jahrhundert als eine Zeit, die – in bildungstheoretischer Akzentuierung – durch eine Vielzahl individueller Orientierungen an Individualität, Solidarität und, wiederum auch bereits, an schicksalsnahen Unverfügbarkeiten im Medium von (Selbst-)Bildung als Erwartung und Anspruch auf lebenslange Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung geprägt ist. In der Folge von »1968« beginnt damit eine gesellschaftliche Entwicklung zum Abschluss zu kommen, in der die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs ihre nachhaltige Bedeutung als perspektivischer Bezugspunkt der Individualisierung verliert. In diesem Sinne läuft die Nachkriegszeit in einer lang andauernden, mit zahlreichen Experimenten einhergehenden breiten Übergangsphase zwischen Emanzipation und Karriere, in der auch Solidarität zu neuer Blüte kommt, endgültig aus. Forciert durch das Ende des Kalten Kriegs beginnt 1989 eine neue Zeit, zunächst im Zeichen des neoliberalistischen Individualismus.<sup>20</sup> Sie ist bestimmt durch das Zurücktreten des

20 Unter dem Buchtitel *Der neue Mensch* programmatisch Karl Otto Hondrich (2001).

Einfluss von ›1968‹. In den Vordergrund treten, auch in der Theorieentwicklung, individualistische Orientierungen, bis schließlich, mit der Jahrhundertwende, die andere Seite dieser Neuorientierung, die Orientierung an Solidarität und erneut an Unverfügbarkeiten diesseits und jenseits des Schicksals – verstärkt durch das epochale Ereignis der Pandemie von 2020ff. und 2022 den Krieg gegen die Ukraine, der Wiederkehr eines imperialen Russlands – eigene Konturen gewinnt. Es ist eine zeitdiagnostisch bedeutsame Leistung erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, zu rekonstruieren, wie auf der Ebene individueller bildungsbiographischer (Selbst-)Erzählungen der Wandel von Gesellschaften im Medium von (Selbst-)Bildung, zeitgeschichtlich, generationell, lebensaltersspezifisch und narrativ vielgestaltig, im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts verläuft.

Ausgehend von der Konturierung einer bildungsbiographischen Theorie von Selbstbildung im Medium biographischer (Selbst-)Erzählungen (*Erster Teil*) analysiert die Studie im *Zweiten Teil* in fünf Durchläufen die Zeitkontexte von Selbstbildungskonstellationen. Nach Kurzportraits der Fälle des Samples (I) kommt zunächst die Zeitgeschichtlichkeit der biographischen Selbsterzählungen in einem Individualisierungstableau der 1980er und 1990er Jahre entlang der Differenzierung in Emanzipation, Karriere und soziales Engagement zur Darstellung (II). Vor diesem Hintergrund werden unter dem Leitgedanken »Bildungskorrekturen« die generationellen Brechungen in den Selbsterzählungen der Nachkriegsgeneration, der Vorkriegs- und Kriegsgeneration und der Babyboomer-Generation rekonstruiert (III). Die zeitabhängigen Selbstbildungsgestalten des Samples werden anschließend in der Perspektive auf unterschiedliche Lebensalter (frühes, mittleres, höheres und höchstes Erwachsenenalter) unter dem Leitgedanken »Neuanfänge« analysiert (IV). Die Analyse lebenslaufimmanenter intraindividuelle Bildungsgestalten der beiden Erhebungswellen (1984 und 2009) schließt, bezogen auf die Zeitlichkeit von Selbstbildung in der Lebensspanne, den empirischen Hauptteil der Studie unter dem Leitgedanken »Diskontinuierliche Kontinuitäten« ab (V). Im *Dritten Teil* werden – in einem der Verdichtung dienenden Resümee und Ausblick – Konturen des impliziten Bildungscurriculums von Selbstbildungsgestalten im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts umrissen (I), diese in der literarischen Tradition des Bildungsromans als kleine Bildungsromane rekonstruiert (II) und abschließend zum Theorem der Universalisierung von Selbstbildung im Medium individuell pluraler Aneignung des gesellschaftlichen Curriculums möglicher Bildungswelten verdichtet (III). Die Studie schließt unter der Überschrift »Die Freiheit der Selbstbildung« mit Überlegungen zu ihrer ethisch-politischen Bedeutung (IV).

Selbstbildung ist dabei nicht nur Thema der Studie. Der Fortgang des Forschungsprojekts ist selbst ein, für Empirie und Theorie gleichermaßen

sensibler, offener Prozess der Selbstbildung, mithin auch der an ihm Beteiligten.<sup>21</sup> Bereits die Dauer des Forschungsprozesses hat es unwahrscheinlich gemacht, ihn – durch unerwartete, für Irritationen sorgende theoretische, methodologische, individuell-biographische und gesellschaftlich-historische Ereignisse hindurch – auf ein anvisiertes Ergebnis hin konsequent zielgerichtet strukturieren zu können. Wenn man seine »Logik« auf einen Begriff bringen wollte, der seine Gesamtdynamik beschreibt, könnte man von »diffuser Zielgerichtetheit« (Joas 1996) als Erkenntnisform sprechen. Die Forschung begann mit der vom Theoriediskurs der 1970er und 80er Jahre bestimmten Fokussierung auf Individualität als Referenz Lebenslangen Lernens. Sie wurde komplexer mit der Erweiterung des theoretischen Rahmens in den 90er Jahren durch den Bezug auf Solidarität als Referenz von Bildung und dann noch einmal in den 10er Jahren durch die Öffnung der Analysen für schicksalsnahe Erfahrungen von Unverfügbarkeit als absoluter Herausforderung von Selbstbildung. Dies immer unter dem Einfluss einer nur in Grenzen beherrschbaren internen Projektdynamik einerseits und unvorhersehbarer Entwicklungsschübe im theoretischen und empirischen Kontext der Studie andererseits.

Diese Entwicklungsdynamik hat auch in der Darstellung ihre Spuren hinterlassen. Die Studie ist weniger als abgeschlossenes Werk zu lesen denn als Interpunktion in einem Kommunikationsprozess. In ihm verdichten sich Theoriebildung und empirische Analysen immer nur temporär in tragfähigen Synthesen.<sup>22</sup> Seinen Niederschlag findet das Relevantwerden der bildungsbiographischen Referenzen Individualität, Solidarität, Schicksal im Zeitverlauf in dem Gewicht, das sie in der Darstellung des Projektes haben. Im Mittelpunkt stehen Individualität und in zweiter Linie dann Solidarität als Referenzen von Selbstbildung. Diese Referenzen werden im *Ersten Teil* entfaltet. Schicksal kommt erst zu einem bereits fortgeschrittenen Zeitpunkt der Forschung in den Blick. Seine in dieser Hinsicht nachgeordnete Bedeutung schlägt sich darin nieder, dass diese Referenz erst im *Dritten Teil*, und zudem vergleichsweise randständig, zum Thema wird. Eine erst in den 2010er Jahren begonnene Forschung würde sicher andere Schwerpunkte setzen. Insofern bildet sich in der Abfolge der drei Teile dieser Studie die mit dem Forschungsprozess mitlaufende historische Zeit ab. Es kann an dieser Stelle nicht dem nachgegangen werden, wie eine Rekonstruktion von

21 Vgl. unter dem Titel »Selbstbeobachtung« (Kade 2007) die Rekonstruktion des Forschungsprojekts *Umgang mit Wissen* als einen durch die Unwahrscheinlichkeit des Wissens strukturierten Kommunikationsprozess.

22 Im Bereich des Theaters akzentuiert die Performance die operative Ordnung des Nacheinanders differenter Aufführungsgegenwarten, damit die dynamische Stabilität ihrer sich erneuernden und so kontinuierlichen Struktur.



bildungsbiographischen Erzählungen aussehen würde, die statt Individualität Erfahrungen der Unveränderbarkeit in den Mittelpunkt stellen würde.

Wie üblich wurde der *Erste Teil*, als Anfang in der Zeit, nach dem (vorläufigen) Abschluss des Forschungsprozesses, abschließend noch einmal, zurückhaltend, überarbeitet, indem er dem Ende und der dann erst sichtbar gewordenen Gesamtgestalt der Studie angepasst wurde. Im Wesentlichen aber blieb diese von Beginn des Forschungsprozesses an, in ihrer ursprünglichen Form als leitende Intuition, erhalten. Der *Zweite Teil* ist komplexer, über mehrere Reflexionsebenen, organisiert. Seine Kapitel fokussieren die Zeitdimensionen von Selbstbildung. Dabei folgt die lineare Reihenfolge der Kapitel inhaltlich keiner zwingenden Systematik. Das zentrale Kriterium der sukzessiven Ordnung, des Nacheinanders, ist methodologischer Natur. Es ist auf die für das Projekt grundlegende Zeitdifferenz gegenwartsbezogener Bildungsgestalten bezogen. Deren Ansprüchlichkeit steigert sich im Verlauf der Kapitel. Begonnen wird mit bildungsbiographisch argumentierenden Kapiteln. Sie überspielen zunächst die Formdifferenz von Bildungsgestalten (I bis IV) und laufen schließlich auf das methodologisch zentrale Kapitel V hin. In ihm wird Selbstbildung aus der Zeitdifferenz gegenwartssensibler Bildungsgestalten, mithin Selbstbildungsgegenwarten, rekonstruiert. Die Abfolge der Kapitel im *Zweiten Teil* ist jedoch nicht nur sukzessiv, angepasst an übliche Lesestrategien, strukturiert. Sie folgt zugleich einer simultanen Ordnung. Die Kapitel lassen sich daher relativ unabhängig voneinander lesen, jeweils für sich, bezogen auf das Gesamtthema; gewissermaßen als kleine thematische Studien zur Selbstbildung im Kontext von Zeitgeschichte, Generation, Lebensalter und Lebensspanne. Jedes Kapitel könnte im Zentrum eines gesonderten Aufsatzes stehen. Zahlreiche fallbezogene Redundanzen erweisen sich dabei als Schattenseite der Analyse ein und desselben Fallmaterials in fünf thematischen Durchläufen.