

## Einleitung

Während der Arbeit zur vorliegenden Studie wurde ich hin und wieder von Frauen und Männern gefragt, zu welchem Thema ich arbeite. Auf meine Antwort, dass es um Momente der Nicht-Stetigkeit in Bildungsbiographien gehe, sagten die Frauen nicht selten auf ähnliche Weise „Ach, schreibst du über mich!?“ oder „Da kannst du mich auch interviewen!“. Der Begriff der Nicht-Stetigkeit in Verbindung zu Bildungsbiographien weckte bei den Frauen offensichtlich Assoziationen zum je eigenen Lebensverlauf. Nicht immer blieb Zeit für ein Gespräch, aber ich kannte die Frauen aus unterschiedlichen Zusammenhängen und schloss wiederum auf Lebensumstände, von denen ich wusste, wie beispielsweise ein spätes Zweitstudium in einem anderen Wissensgebiet, eine schwere Erkrankung, die Hochschulkarriere der ehemaligen Hauptschülerin, das Leben als Alleinerziehende und die damit verbundene Berufskarriere u.a.m. Folgt man diesen spontanen Antworten, dann scheint meine Themenstellung auf die Lebenswirklichkeit einiger Frauen zu treffen.

### Problemstellung, Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Mein Interesse gilt den Lebensgeschichten und -welten von Frauen, insbesondere den Momenten der Nicht-Stetigkeiten in weiblichen Bildungsbiographien.<sup>1</sup> Der Begriff der Nicht-Stetigkeit hat einen Bezugspunkt bei O.F. Bollnow (1965). Er wendet den Blick, vor dem Hintergrund der Existenzphilosophie, auf die un stetigen Vorgänge (z.B. die Krise) im menschlichen Lebenslauf, die aus seiner Sicht eine bildende Wirkung haben können. Diesem Begriff der Nicht-Stetigkeit und möglichen Phänomenen von Nicht-Stetigkeit im Lebensverlauf gilt es sich anzunähern. Dazu sollen einerseits theoretische Auseinandersetzungen und andererseits empirisches Material beitragen.

Zu Beginn der Arbeit an der vorliegenden Studie konzentrierten sich die theoretischen Auseinandersetzungen auf existenzielle, kritische Lebensmomente im Sinne Bollnows. Zunehmend kamen auch Phänomene der Liminalität, d.h. des Erlebens von Übergängen beziehungsweise von Wendepunkten im weiblichen Lebenslauf in den Blick. Im weiteren Verlauf der Arbeit und insbesondere bei der Interpretation der Gruppendiskussionen erweiterte sich dieser Blick um ein noch breiteres Spektrum an weiblichen Lebenserfahrungen, welches auch weniger dramatisch erlebte Verunsicherungen und ein damit einhergehendes Unbehagen abbildet. Es zeigte sich, dass dieses Unbehagen zum einen mit sozial vorgegebenen Stereotypen und Normen des weiblichen Lebenslaufs innerhalb der gegebenen gesellschaftlich-historischen Strukturen zu tun hat. Zum anderen lassen sich im Erleben von Unbehagen auch psychische Dynamiken der Ambivalenz im Erleben und Handeln der befragten Frauen erkennen – hier auch im Rahmen früher Beziehungserfahrungen –, die sich z.B. in ambivalenten Wünschen im Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung äußern.

Es wird angenommen, dass Lebensmomente der Nicht-Stetigkeit mit einem subjektiven Erleben von Irritation, Brüchigkeit, Widersprüchlichkeit einhergehen und, dass dieses Erleben neue Auslegungs- und Deutungsprozesse anstoßen kann und somit fortwirkt. Diese Annahme stützt sich insbesondere auf Alfred Schütz (1991) und sein Werk „Strukturen der Lebenswelt“. Innerhalb seiner alltäglichen Lebenswelt greife das Subjekt auf unmittelbar eigene und übermittelte

---

<sup>1</sup> Es ist davon auszugehen dass Diskontinuitäten den gesamten weiblichen und männlichen Sozialisationsprozess durchziehen (vgl. Benedict 1978).

Erfahrungen beziehungsweise auf einen als gültig und sinnvoll erlebten Wissensvorrat zurück, der ihm als Bezugsschema diene. Doch, wenn – so Schütz – eine neue Erfahrung nicht mehr in das bis dahin fraglose Bezugsschema hineinpasst, dann kommt es zu widersprüchlichen Momenten innerhalb des subjektiven Erlebens.

„Das bishin Fraglose wird im nachhinein in Frage gestellt. Die lebensweltliche Wirklichkeit fordert mich sozusagen zur Neuauslegung meiner Erfahrung und unterbricht den Ablauf der Selbstverständlichkeitskette.“ (Schütz u. Luckmann 1991, S. 33)

In diesem Zusammenhang sind beispielhaft Liesner und Wimmer (2005) zu nennen, die äußere (gesellschaftliche) Prozesse und (historische) Entwicklungen und ihre Auswirkung auf subjektive Ungewissheiten in den Blick nehmen. Diese Prozesse verweisen sowohl auf den Verlust von Sicherheit (Hilflosigkeit, Zweifel, Zwang reagieren zu müssen) als auch auf Freiheitsgewinne und Handlungsspielräume. Die Autorin und der Autor stellen in ihrem Aufsatz heraus, dass Ungewissheit und Kontingenz überhaupt als Möglichkeitsbedingung des subjektiven Wissens und Handelns positiv gegeben sind. Das im Lebensverlauf handelnde Subjekt kann in gewissen ungeplanten Momenten überrascht werden durch etwas das außerhalb seiner Vorstellungen liegt (oder schneller ist als die eigene Vorstellungskraft).

„Es ist das, was von außen und von anderen kommt, unvorhergesehen, was das Subjekt als Ausgangspunkt und Zentrum seiner Welt in Frage stellt, das sich folglich wenigstens einen Moment ausgeliefert sieht, einen Augenblick die Kontrolle verliert angesichts des nicht Selbstgemachten.“ (Liesner u. Wimmer 2005, S. 42)

Diese (glücklichen oder unglücklichen) Ereignisse berühren das Subjekt und es könne dadurch einen Impuls erhalten, der bewirke eine neue (Un-)Möglichkeit des Möglichen zu denken und die suchenden Bewegungen in eine ungewohnte Richtung zu lenken – im Sinne einer Kontingenz, welche Differenz nicht auslöscht.

Diese Unterbrechung der „Selbstverständlichkeitskette“ – also das Überraschende, Irritierende, Fragwürdige – fordert Frauen und Männer demnach zu neuen Auslegungs- und Deutungsprozessen heraus, sie kann jedoch auch resignieren lassen oder/und krank machen. Gleichzeitig verfügen Frauen und Männer, so meine weiteren Überlegungen, über produktive, Identität konstituierende und Konsistenz und Kohärenz herstellende Potentiale, auf die sie zurückgreifen können. Diese ermöglichen nicht nur Anpassung an die, sondern auch Mitgestaltung der historischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und sie eröffnen individuelle und soziale Gestaltungs- und Entwicklungsspielräume<sup>2</sup>.

Ich gehe im Weiteren von der Annahme aus, dass Frauen sich in bestimmten Lebensphasen und -lagen an sozial vorgegebenen „Normalbiographien“ (vgl. Kohli 1978 u. 1986) orientieren, wobei die Orientierung im konkreten Fall unterschiedlich aussehen kann, eher affirmativ, oder mit den normativen Lebenslaufmuster brechend, sie umbauend etc. (vgl. Alheit und Dausien 2002) oder anders formuliert, dass es zu Widerspruchserfahrungen zwischen normativen Lebenslaufmustern und eigenen Lebensvorstellungen und -formen kommen kann. Kohli weist in seinen Auseinandersetzungen zur soziologischen Lebenslaufforschung insbesondere auf den Zusammenhang von Sozialisation und Lebenslauf hin und er prägte in diesem Zusammenhang den Be-

---

2 „Die Bildung neuer Iche geschieht also durch das Hineingeben in Situationen, die die Konstitution eines Ich fordern. Wer immer in gewohnten Bahnen geht, verändert sich kaum. Wer die Verfremdung sucht, muß sich auch verwandeln. Dabei genügt das bloße Aufsuchen noch nicht.“ (Stenger 2002, S. 209)

griff der Normalbiographie, in welcher zum einen Altersmarken unseren Lebenslauf (normativ) gliedern und zum andern der Arbeitsmarkt bzw. die Erwerbstätigkeit Strukturgeber ist – daraus folgt bei Kohli die Dreiteilung des (männlichen) Lebenslaufs. Das Individuum werde demnach einerseits durch eine Verzeitlichung in Sequenzen und Situationen hineingestellt, andererseits werde sein Leben durch die Individualisierung zu einem individuellen und offenen Projekt – zwischen beiden könne es zu Spannungen kommen.

Der durch Familienphasen unterbrochen und mit Widerspruchserfahrungen einhergehende weibliche Lebenslauf wird von Kohli zwar erwähnt, jedoch bleibt der Lebenslauf unter einem gesellschaftsstrukturell gleichwertigen Einschluss der Institution Familie unbeachtet. Hier weist Helga Krüger (1995) in kritischer Auseinandersetzung mit Kohli u.a. auf empirische Untersuchungen hin, in denen bei Frauen bis zu zwölf Ein-/Ausstiege in die/aus der Erwerbsarbeit durch Familienarbeit aufgezeigt werden konnten. Die strukturelle Erzeugung von Diskontinuitäten mache konsistente und stetige weibliche Lebensentwürfe und -verläufe schwierig und die damit einhergehenden Widerspruchserfahrungen könnten wiederum strukturell für Frauen zum Problem werden. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Lebensverläufe von Frauen andere Rhythmen von Stetigkeit und Nicht-Stetigkeit aufweisen als die von Männern.

Ich frage nun, was Frauen aus der individuellen Sicht auf ihre Biographie selbst als Erfahrung von Nicht-Stetigkeit erinnern und wie sie diese Momente der Nicht-Stetigkeit im Rückblick biographischer Selbstreflexion nachträglich wahrnehmen und deuten. In welcher Weise orientieren sich Frauen – als Subjekte, die selber aktiv an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse beteiligt sind – an institutionalisierten Lebensverläufen? Inwieweit sind Spielräume und Freiheitsgrade möglich? Wo werden Frauen dagegen eingeschränkt oder gar unterdrückt? Wie erleben Frauen die gegebenen soziokulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, innerhalb derer sich individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse vom Gelingen oder vom Scheitern bei Frauen herausbilden?

Weitere Kategorien sollen für eine differenzierte Betrachtung der Thematik herangezogen werden. Dazu gehört vor allem die Kategorie der Spontaneität beziehungsweise Selbsttätigkeit (vgl. Humboldt 1986 u. Schleiermacher 2000) und zwar als Ausgangspunkt für Bildung und biographische Wandlungsprozesse. Arnd-Michael Nohl (2006a/b) beschreibt spontanes Handeln innerhalb einer Bildungsbiographie als eine innere, unwillkürliche Bewegungsform (in Bezogenheit auf die äußere Welt), welche auf die Unverfügbarkeit des Subjekts verweist und die Grenzen pädagogischer Machbarkeit aufzeigt. Grundlage für ein erstes spontanes Handeln ist nach Nohl zum einen eine biographisch verankerte Feinfühligkeit und zum anderen ein gewisser Bruch mit dem Herkunftsmilieu, z.B. durch Aus- oder Abgrenzung von der Normalbiographie (s.o.) – beides gemeinsam kann zu einer Offenheit für Neues führen. Diese Offenheit bewirkt, so Nohl, eine subjektive Hellhörigkeit bzw. Sensibilität, welche im Zusammenhang mit einem zufälligen Ereignis Spontaneität, als ein überraschendes und unerwartetes Moment, zum Erscheinen bringen kann – schon vor reflexiv gesteuertem Denken und Handeln.

Aus den skizzierten Annahmen soll eine erste These formuliert werden. Lebensmomente der Nicht-Stetigkeit und Erfahrungen der Differenz begleitet vom Erleben der Frauen bedingen individuelles Bildungsbegehren und daran anschließende Bildungsprozesse und zwar als orientierende Suchbewegung, als Entschluss, Ziele oder Gewohnheiten zu verändern, Neues in Angriff zu nehmen, als Wunsch nach gesellschaftlicher Bedeutung und Einfluss, nach Erkenntnis u.a.m. Daraus folgen weitere Fragen: Welche subjektiven Energien haben Frauen in sich? Auf welche Verarbeitungs- und Gestaltungsmöglichkeiten greifen Frauen zurück? Inwieweit spielen z.B.

informelle Lernprozesse in „Communities“ eine Rolle, welche „... die (Inter-)Subjektivität des Wissens, die Biographizität des Lernens und die aktive, kreative und performative Funktion der Sprache ...“ (Fahrenwald 2004, S. 248) betonen? Lassen sich Lebensverhältnisse oder -lagen ausmachen, die Lern- und Bildungsprozesse auslösen oder die zur Nachfrage nach Bildungs- oder Beratungsangeboten für Erwachsene führen?

Ich stelle einem lebenslauftheoretischen Ansatz eine dezidiert bildungstheoretische Perspektive hinzu. Im Rückgriff auf Wilhelm von Humboldt und sein Fragment zur Bildungstheorie (1986), wird die dem Bildungsbegriff innewohnende anthropologische Bedeutung und die umfassende Auslegung als ein Selbst-Welt-Verhältnis aufgezeigt. Die von Humboldt dargelegte „innere Unruhe“ jedes Menschen richtet sich bei ihm auf die (kulturellen Objektivationen der) ‚Welt‘ und sie bedingt individuelle Bildungsprozesse bzw. ein lebendiges Selbst-Welt-Verhältnis. Der Humboldtsche Bildungsbegriff und die darauf folgenden kritischen, weiterführenden Auseinandersetzungen ermöglichen mir zwei wechselseitige Perspektiven. Zum einen die Sicht auf das Subjekt und seine je individuelle Art und Weise der produktiven Aneignung der ‚Welt‘. Und zum anderen die gegebenen äußeren Verhältnisse, oder vielmehr die soziokulturellen Hintergründe im geschichtlich-gesellschaftlichen Wandel, welche individuelle Subjektentwicklung und Handlungsmöglichkeiten begünstigen, jedoch auch mit Einschränkung verbunden sein können. In diesem Sinne ist das Selbst-Welt-Verhältnis durchaus spannungsreich – ein Aspekt, der von Freud als ein „Unbehagen an der Kultur“ (2000) analysiert wurde. Die Auseinandersetzung mit dem Humboldtschen Bildungsbegriff wird erweitert um die Perspektive der Intersubjektivität (Benjamin (1993). Benjamins Ansatz, welcher die „Paradoxie der Anerkennung“ in den Mittelpunkt stellt, kann die Sicht Humboldts um den Gesichtspunkt der personalen Intersubjektivität ergänzen. Ihr philosophisch-psychoanalytisches Konzept kann innerhalb dieser Arbeit auch als Überleitung zu aktuellen bildungstheoretischen Überlegungen herangezogen werden, welche – je nach Ansatz – neben der Kategorie „Geschlecht“ auch Lebensgeschichte, kulturellen Kontext und spezifische gesellschaftliche Lage eines Subjekts nicht ausblenden, um der Frage nachzugehen, inwieweit Geschlecht und Biographie als etwas auftauchen, mit denen Subjekte ihrer Welt und ihr Leben in dieser Welt strukturieren.<sup>3</sup> In dieser Arbeit wird den anschlussfähigen bildungstheoretischen Entwürfen von Annedore Prengel (2006) und Barbara Rendtorff (1998, 1999 u. 2004) gefolgt. Während Prengel in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ den Ansatz einer „intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 2006, S. 61) entwickelt, stellt Rendtorff die grundsätzliche Gespaltenheit des Subjekts bei gleichzeitiger Verstrickung heraus, sowie ein Begehren, das seinem Wesen nach Mangel ist. Wie Prengel und auch Rendtorff, so wie ich sie verstanden habe, möchte ich die undefinierbarkeit und Pluralität des weiblichen Geschlechts betonen – es geht mir darum, den Eigensinn und die Sichtweise der befragten Frauen zu eruieren und zwar in ihren sozialen Beziehungen und unter heteronomen gesellschaftlichen Bedingungen.

Um dem Anspruch der Fragestellung zu genügen, wähle ich, wie ausgeführt, drei Blickwinkel: erstens die nichtstetigen Lebensverläufe in weiblichen Bildungsbiographien, zweitens die individuellen Bildungsaspirationen und drittens die weiblichen Lebenslagen – auch im Sinne eines sozial-ökologischen Rahmens für Lernausgangslagen und individuelle Bildungskarrieren. Hier führen Perspektiven der sozialökologischen Forschung zu einer vertiefenden Fragestellung, indem sie neben der zeitlichen Erstreckung von Lebensverläufen auch räumlich Lebenszusammenhänge und -welten einschließlich deren Transformationen berücksichtigen. Dieter Baacke

<sup>3</sup> Ein Überblick zu bildungstheoretischen Arbeiten aus feministischer Perspektive findet sich in Klika (2004).

(2003), der im Anschluss an das Modell von Bronfenbrenner (1989) ein strukturierendes Konzept mit vier sozial-ökologischen Zonen entwickelt hat, kann auf folgendes hinweisen: „Der Ort, an dem man sich aufhält, braucht nicht notwendig der erwünschteste zu sein“ (Fernweh, Traumwelten, ...) und er entspricht auch nicht unbedingt der „ökologischen Potenz“ (ebd., S. 83f.). Baacke betont dabei zwar die Durchlässigkeit der Zonen, er erkennt jedoch auch die Schwierigkeiten eine Umwelt zu verlassen, in die man einmal eingewiesen ist.

Allgemein geht es mir in der vorliegenden Studie darum, zu den Frauen und ihrer erlebten Wirklichkeit einen verstehenden Zugang zu bekommen. Darüber hinaus soll diese Arbeit Blickwinkel eröffnen, die es ermöglichen Lebensweisen von Frauen, nicht-stetige Lebensverläufe und das subjektive Erleben von Widersprüchlichkeit und Verunsicherung anerkennend zu betrachten – auch hinsichtlich des darin liegenden individuellen und gesellschaftlichen Potentials.<sup>4</sup> Im Mittelpunkt des Interesses steht demnach das Aufspüren und Verstehen von biographischen Suchbewegungen, welche, so die Annahme, auf ein selbsttätiges Subjekt innerhalb soziokultureller und gesellschaftlich-historischer Kontexte verweisen. Das heißt, Frauen (und Männer) möchten durch Auslegungsprozesse Sinnhaftigkeit und Konsistenz (Wie bin ich geworden, wer bin ich heute, und was werde ich mit den Erfahrungen meines bisherigen Lebens künftig anfangen?) herstellen. Das erfordert zum einen ein Innehalten und es impliziert zum anderen ein in Beziehung setzendes Erinnern, Deuten und Entwerfen gerade auch da, wo Widersprüchlichkeiten auszumachen sind. Die Suchbewegungen verweisen auf individuelle und kollektive Orientierungsmuster sowie Bildungsprozessen von Frauen, denen in dieser Arbeit nachgegangen wird und zwar mit dem Ziel aus biographischen Erzählungen heraus Impulse für pädagogisches Denken und Handeln im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung zu entwickeln (vgl. Baacke und Schulze 1993).

Für die Erwachsenenbildung mit Frauen als Adressaten sollten die Konsequenzen, welche die von mir interviewten Frauen aus solchen Lebenserfahrungen bereits gezogen haben oder ziehen wollen, von einem allgemeinen Interesse sein, weil Angebote der Erwachsenenbildung häufig als Antwort auf berufsbiographische und/oder bildungsbiographische (Dis-)Kontinuitäten ihrer weiblichen Adressatinnen geplant werden, ohne dass hinreichend berücksichtigt wird, welche biographischen Erfahrungen, welche Interessen und welches Bildungsbegehren sie in die diesbezüglichen Bildungsangebote mitbringen.

Für die Erwachsenenbildung gilt es, die Ausgangsbedingung der Nicht-Stetigkeit in zweifacher Weise im Blick zu haben. Zum einen die nicht-stetigen Bildungs- und Berufsverläufe und zum anderen die damit verbundenen Lebensweisen von Frauen im Zusammenhang zur Nicht-Stetigkeit institutioneller, erwachsenenbildnerischer Lehr-Lernarrangements (zeitlich und örtlich variabelere Organisationsformen als z.B. in der Schule). Als weitere Ausgangsbedingung ist die Zielgruppenorientierung zu nennen, im Sinne „... einer Dialektik der Betroffenheit der Frauen als Gleiche einerseits und der Differenz ihrer Lebenslagen andererseits ...“ (Schiersmann 1999, S. 588). Da erwachsenenbildnerische Angebote von Teilnehmerinnen (meist) freiwillig nachgefragt werden, ist davon auszugehen, dass diese von den unterschiedlichen Weiterbildungsträgern und -einrichtungen eine bestmögliche Abstimmung von Angebot einerseits und ihren Bildungsinteressen und -zielen andererseits erwarten (können). Johannes Weinberg stellt in der neuesten Auflage der „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ (2000) zwei anstehende Themen für die Erwachsenenbildung heraus. Zum einen die Frauenbildung – hier

<sup>4</sup> Einseitige, normative Bezugsschemata gilt es kritisch zu hinterfragen, wie z.B. die Deutung von nicht-stetigen weiblichen Bildungs- und Berufsverläufen als sogenannte „Karrierekiller“ (vgl. beispielsweise den Artikel „Mütter in Deutschland arbeiten zu lange in Teilzeit“ In: Die Welt, 15.01.2014).

kommt Weinberg zu der Vermutung, dass es sich bei der Frauenbildung „wahrscheinlich (...) um ein Jahrhundertthema der Gesellschaftsgeschichte...“ handelt (Weinberg 2000, S. 102). Und zum anderen die Biographieforschung im Hinblick auf das biographisch motivierte Bildungsinteresse von Frauen und Männern. Ob die Einschätzung von Weinberg den tatsächlichen Herausforderungen in der Erwachsenenbildung entspricht bleibt offen, sie zeigt jedoch zwei mögliche Relevanzlinien auf.

Die empirische Grundlage der Studie bilden Gruppendiskussionen und ein biographisches Einzel-Interview mit ehemaligen und gegenwärtigen Teilnehmerinnen einer Frauenakademie. Die „Frauenakademie“ ist ein sechssemestriges, wissenschaftsorientiertes, allgemeinbildendes Weiterbildungsangebot, das von 1987 bis 1994 an der Ulmer Volkshochschule konzipiert, durchgeführt und evaluiert wurde und zur Etablierung weiterer „Frauenakademien“ führte. Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews sind zwischen 41 und 66 Jahre alt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer formalen Bildungsabschlüsse und ihrer Lebensausgangslagen deutlich. Die Dauer und Intensität des Besuchs eines über mehrere Semester dauernden, gestuften Curriculums sind Indikatoren dafür, dass es bei Frauen mit Erfahrungen der Nicht-Stetigkeit zu (spontanem) Bildungsbegehren kommen kann, das sich nicht auf spezifisch berufliche Nachqualifizierung beschränkt, sondern darüber hinaus auch Allgemeine Bildung, Persönlichkeitsentwicklung bis hin zur politisch-emanzipativen Bildung nachfragt. Ziel dieser Untersuchung ist es, einen neuen erwachsenenpädagogischen Blickwinkel zu eröffnen, der es ermöglicht, aus dem subjektiven Erleben von Nicht-Stetigkeit entstandene Verunsicherungen als eine Chance der Veränderung und Erweiterung der Lebensmöglichkeiten zu verstehen.

### **Die methodische Anlage der Untersuchung**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden drei Gruppendiskussionen (Bohnsack 2003) mit Teilnehmerinnen einer Frauenakademie durchgeführt sowie für eine weiterführende Fallstudie das erzählgenerierend-biographische Interview (Fatke 2003 u. 2010 u. Frieberthäuer 2003). Durch meine frühere Tätigkeit als Dozentin an einer Frauenakademie und durch einen regelmäßigen fachlichen Austausch mit Vertreterinnen der Frauenakademie war mir der Zugang zum Forschungsfeld eröffnet. Die Teilnehmerinnen kommen – mit unterschiedlichen Schulabschlüssen und Berufs- und Familienerfahrungen, aus voneinander abweichenden sozialen Verhältnissen und mit verschiedenen Lebensaltern – aus ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen und sie weisen sowohl in ihrem beruflichen als auch in ihrem außerberuflichen Lebensverlauf Nicht-Stetigkeiten auf. Sie bilden demnach ein ideales Feld für das Forschungsprojekt.

Die Gruppendiskussionen wurden auf der Grundlage der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) ausgewertet. Der Blick wendet sich hierbei zum einen auf die Orientierungsrahmen der Frauen und die Umsetzung ihrer Orientierungen im Alltagshandeln. Zum anderen interessieren insbesondere die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Frauen beziehungsweise der von ihnen hergestellte (oder eben nicht hergestellte) (Sinn-)Zusammenhang, den es in einem hermeneutischen Verstehensprozess „aus einer anderen ‚Welt‘“ in die eigene zu übertragen“ gilt (Rittelmeyer und Parmentier 2001, S. 1). Mit Hilfe des biographischen Einzelinterviews soll – als Ergänzung zu den kollektiv-weiblichen Orientierungs- und Bedeutungsmustern – ein Zugang zur individuellen Bildungsgeschichten und zum Bildungsbegehren einer Teilnehmerin der Frauenakademie eröffnet werden (vgl. Heinze und Klusemann 1979). Das biographische Interview wurde im Sinne einer hermeneutischen Einzelfallauslegung interpretiert.

### Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werden Theoriebezüge biographisch orientierter Bildungsforschung aufgezeigt. Hierzu werden die der Arbeit zugrunde liegenden wesentlichen Begriffe, nämlich Biographie und Bildung, umfassend erläutern, um mein Verständnis von Bildungsbiographien differenziert darzulegen. Die umfangreiche Darstellung ist zum einen meiner Herangehensweise geschuldet, indem ich z.B. ausdrücklich theoretische Überlegungen zu frühen Beziehungs- und Bildungserfahrungen in der Familie aufgreife, die für meinen Argumentationsgang und meine methodische Vorgehensweise im Verlauf der Studie von Bedeutung sind. Zum anderen wird mein theoretischer Rahmen hierdurch nachvollziehbar und sicherlich auch diskutierbar. In einem zweiten Schritt, werden die methodologischen Bezugspunkte qualitativer Bildungsforschung aufgezeigt. Hier wird das Gegenstandsverständnis qualitativer Forschung geklärt und die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode des Sinnverstehens (vgl. Schleiermacher 1977 u. Dilthey 1981) näher bestimmt, dies mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Um die gemeinsame „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1928, S. 180) der befragten Frauen erfassen zu können, wird ein spezifisches Verständnis von Sozialität aufgegriffen und die methodologischen Bezugspunkte von Gruppendiskussionsverfahren und der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) dargelegt. In einem dritten und letzten Schritt, wird die konkrete Forschungsmethodik skizziert und hier auch das Bildungsangebot „Frauenakademie“ vorgestellt.

Im zweiten Kapitel werden Dimensionen von Nicht-Stetigkeit im menschlichen Lebensverlauf in ihrem Zusammenhang zu Bildungsprozessen betrachtet. Das sind (1) die Unterbrechungen im „Ablauf der Selbstverständlichkeitskette“ (Schütz u Luckmann 1991, S. 33) im Rahmen der alltäglichen Lebenswelt, (2) die (De-)Institutionalisierung des Lebenslaufs, (3) die Krise und „Bruchlinien der Erfahrung“ (Waldenfels 2002), (4) Übergänge im Lebenslauf, sowie (5) Spontaneität als Ausgangspunkt von Bildungs- und Suchprozessen.

Im dritten Kapitel geht es um eine theoretische Annäherung an ein weibliches Bildungsbegehren. Als Einstieg dient hierzu die „innere Unruhe“, wie sie Humboldt (1986) als anthropologische Kategorie in seinem Bildungsfragment eingeführt hat. Ergänzend hierzu wird der Aspekt der Intersubjektivität (Benjamin 1993) aufgegriffen, um danach den Begriff des Begehrens aus philosophischer und psychoanalytischer Sicht zu skizzieren. Die Entwicklungsbesonderheiten des Mädchens respektive die frühkindliche psychosoziale Entwicklung dienen der theoretischen Entfaltung eines weiblichen Begehrens. In diesem Rahmen lege ich mein Verständnis der Kategorie ‚Geschlecht‘ als soziale und leibliche Konstruktion dar, um abschließend mein Forschungsinteresse zu konkretisieren und den Begriff des Bildungsbegehrens einzuführen.

Im vierten Kapitel wird die methodische Anlage der Gruppendiskussionen dargelegt. Ich beschreibe hierzu die Besonderheiten bei der Durchführung und Auswertung von Gruppendiskussionen. Im Anschluss wird die besondere Fall- und Diskursbeschreibung umfassend dargestellt. Zentrale Ergebnisse zu den kollektiven Orientierungen der befragten Frauen und die „typischen“ Widerspruchserfahrungen werden abschließend zusammengeführt sowie die Fragestellung im Hinblick auf die Einzelfallstudie vertieft.

Im fünften Kapitel werden meine methodischen Überlegungen zur Durchführung und Interpretation autobiographischer Interviews dargelegt. Es folgt die Fallstudie, die aus einer umfassenden Fallbeschreibung, einem Essential des Interpretationsprozesses und einem Resümee zur Nicht-Stetigkeit und zum Bildungsbegehren als Momente der Bildungsbiographie von Frau Wagner<sup>5</sup> besteht.

5 Der Name wurde anonymisiert.

Im sechsten Kapitel geht es darum, die Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen und dem biographischen Einzelinterview zusammenzuführen und in Bezug zueinander zu setzen. Dies im Hinblick auf die mögliche Relevanz der über die Arbeit gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis der Erwachsenenbildung/Frauenbildung auf programmatisch-konzeptioneller Ebene sowie auf Kursebene.