

Heide von Felden (Hrsg.)

Perspektiven erziehungswissen- schaftlicher Biographieforschung

LEISTUNG BILDUNG LERNEN SOZIAL ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHTSRECHT KOLLEKTION SCHULE ARBEIT
GENERATIONEN SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KIRCHEN POLITIK
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN FAMILIE VERGLEICHENDE PÄDAGOGIK



LERNWELTFORSCHUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Heide von Felden (Hrsg.)

Perspektiven erziehungswissen- schaftlicher Biographieforschung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION NEUER EVALUATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PAIS
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN VERGLEICHWEISE LEIS



LERNWELTFORSCHUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Heide von Felden (Hrsg.)

Perspektiven erziehungswissenschaftlicher
Biographieforschung

Lernweltforschung

Band 1

Herausgegeben von
Heide von Felden
Rudolf Egger

Heide von Felden (Hrsg.)

Perspektiven
erziehungswissen-
schaftlicher
Biographieforschung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

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

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15611-8

Inhalt

Heide von Felden

Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand
der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungs-
wissenschaftlichen Biographieforschung.....7

I. Theoretische Überlegungen

Peter Alheit

Wechselnde Muster der Selbstpräsentation:
Zum Wandel autobiographischer „Formate“ in der Moderne.....29

Detlef Garz

Überlegungen zu einer Theorie biographischer Entwicklung
aus pfadtheoretischer Perspektive.....47

Dieter Nittel

Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen:
Methodologische Standortbestimmung eines
pädagogischen Zeitzeugenprojektes69

Heide von Felden

Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von
theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer
Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit.....109

Birgit Griese

Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung:
Ein Plädoyer für die Beschäftigung mit den Basiskonzepten.....129

II. Methodische Differenzierungen

Jochen Kade/Christiane Hof

Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt
zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebungen.....159

<i>Sylke Bartmann/Katharina Kunze</i>	
Biographisierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-)Konstruktion von Erfahrung.....	177
<i>Astrid Seltrecht</i>	
Nichtlernen im biographischen Kontext. Eine bislang verkannte erziehungswissenschaftliche Kategorie.....	193
<i>Anne Schlüter</i>	
Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium.....	211
Autorinnen und Autoren.....	227

Heide von Felden

Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Der vorliegende Band gibt einen Einblick in aktuelle Diskussionen, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung geführt werden. Dabei lassen sich theoretische Überlegungen von Vorschlägen zu methodischen Differenzierungen unterscheiden. Unter den theoretischen Vorschlägen geht es um historische Formate von Autobiographien in der Moderne, um die Theorie biographischer Entwicklung aus pfadtheoretischer Perspektive, um das Verhältnis von Wirklichkeit und Text, um die Verbindung von Lerntheorie und empirischer Untersuchung von Lernprozessen und um die erzähltheoretischen Grundlagen im Konzept Schützes. In Hinsicht auf methodische Differenzierungen wird ein Projektkonzept zum Lebenslangen Lernen vorgestellt, eine Differenzierung der Funktion von Argumentationen im Rahmen des narrationsstrukturellen Verfahrens begründet, ein Vorschlag zur Erfassung von ‚Nicht-Lernen‘ in autobiographischen Materialien gemacht und der Interviewbeginn narrativer Interviews einer gezielten Interpretation unterzogen. Insgesamt zeigt diese Auflistung, dass die aktuellen Diskussionen auf der Ebene differenzierter Problemstellungen geführt werden, ein Indiz für die Etablierung und Stabilisierung dieser seit dem Neubeginn Ende der 1970er Jahre noch jungen Forschungsrichtung, die ihre Basis gefunden hat und jetzt spezifische Probleme in Angriff nehmen kann.

1 Zur Geschichte erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung

Biographieforschung hat in der Pädagogik im Grunde eine lange Tradition, wenn auch ausgearbeitete methodologische und methodische Konzepte erst seit den 1990er Jahren Konturen annehmen (vgl. Baacke/Schulze 1993; Marotzki 1990). Das 18. Jahrhundert als Zeitalter der Aufklärung spielt mit der Herausbildung des Individualtheorems dabei eine besondere Rolle. In dieser Zeit lassen

sich eine Fülle von Selbstdarstellungen und autobiographischen Schriften verzeichnen, so dass die Autobiographie als Genre im 18. Jahrhundert eine besondere Bedeutung erfährt (vgl. Wuthenow 1974; Niggel 1977, 1998). In der Zeit der Aufklärung wird auch der Pädagogik bei der Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und der ‚Machbarkeit‘ guter Menschen eine wesentliche Rolle eingeräumt. In diesem Zusammenhang erwacht das Interesse der Pädagogik an autobiographischen Zeugnissen, da Pädagogik auf Erziehung, Bildung, Lernen und Entwicklung von einzelnen zielt und damit eine Prozessorientierung über die Lebensspanne fokussiert. In diesem Zusammenhang lässt sich ein pädagogisches Interesse an der ‚Innensicht‘ des Subjekts ausmachen, da Wirkungen pädagogischen Tuns eher auf vermittelte Weise wahrnehmbar sind und individuelle Selbstdarstellungen und Selbstreflexionen über den eigenen Entwicklungsprozess Zeugnis ablegen (vgl. Herrmann 1990).

Das große zeitgenössische Interesse an Selbstdarstellungen zeigt sich beispielsweise an der breiten Rezeption der autobiographischen Schriften Jean Jacques Rousseaus, der mit seinen „Bekenntnissen“ (1780/1782, 1787) eine Diskussion über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit ‚aufrichtiger‘ Selbstdarstellungen auslöste. Dass er seine Erziehungsschrift „Émile oder Von der Erziehung“ (1762) auch in einen lebensgeschichtlichen Kontext rahmt, indem er die Erziehung des Émile vom Kleinkind bis zur Heirat darstellt, zeigt wiederum den engen Bezug von Pädagogik und Biographie, den sich Rousseau zunutze machte (vgl. von Felden 1997).

Im deutschen Sprachraum war es Karl Philipp Moritz, der die Beschäftigung mit Autobiographien als Mittel der Selbsterkenntnis und als Weg für eine empirisch fundierte Psychologie begründete. In seinem „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ in zehn Bänden (1783–1793) mit dem Obertitel „Gnothi sauton“ (= Erkenne Dich selbst) veröffentlichte er nicht nur Teile seines autobiographischen Entwicklungsromans „Anton Reiser“ (Moritz 1785–1790, 1996), sondern auch Erinnerungen und Selbstbeobachtungsprotokolle verschiedener Autoren, die als Quellenmaterial für die Erfahrungsseelenkunde als Wissenschaft dienten (vgl. Moritz 1783–1793, 1994). Autobiographische Darstellungen galten im 18. Jahrhundert – nicht nur bei Moritz, sondern beispielsweise auch bei Johann Georg Sulzer, August Hermann Niemeyer und Ernst Christian Trapp – als empirische Grundlage für die Entwicklung einer praktischen Erziehungslehre und einer wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Herrmann 1990: 47).

Diese Tradition wurde in Hinsicht auf eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung allerdings nicht fortgeführt, sondern bekam erst Ende des 19. Jahrhunderts mit Wilhelm Dilthey erneute Bedeutung. Dilthey betonte die besondere Funktion der „Selbstbiographie“ für die Geisteswissenschaften und führte aus, dass die „Selbstbiographie (...) die höchste und am meisten instruk-

tive Form [ist, H.v.F.], in welcher uns das Verstehen des Lebens entgegentritt“ (Dilthey 1970: 246). Aber auch seine Anregungen zur Nutzung der Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle wurden trotz seines bedeutenden Einflusses auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik jahrzehntelang nicht systematisch aufgenommen, sondern nur in einzelnen Arbeiten. So zogen in den 1920er Jahren Jugendforscher wie Charlotte und Karl Bühler autobiographische Quellen als Materialien ihrer Untersuchungen heran (vgl. Bühler 1932). 1936 legte Kurt Uhlig seine Arbeit „Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle“ vor (vgl. Uhlig 1936), und 1960 publizierte Erika Hoffmann ihre Studie „Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kinderkunde“ (vgl. Hoffmann 1960). So fungierten lange Zeit autobiographische Materialien als Quelle für Erkenntnisse in der Kinder- und Jugendforschung ohne dass ausgearbeitete textkritische oder auswertungsmethodische Reflexionen die Auslegung begleiteten. Die Veröffentlichungen von Jürgen Henningsen (1962, 1981) und Werner Loch (1979) aber haben bereits die neuere biographische Forschung in der Erziehungswissenschaft beeinflusst, die Ende der 1970er Jahre neu erstarkte, nachdem in den 1960er Jahren durch die „realistische Wendung“ (Roth 1967) empirisch-quantitative Methoden dominierten.

Als maßgeblich für diesen Neubeginn können die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1978 in Tübingen gelten, die in dem von Dieter Baacke und Theodor Schulze herausgegebenen Sammelband „Aus Geschichten lernen“ (1993) dokumentiert sind und als programmatischer Bezugsrahmen für die Ausarbeitung einer biographischen und narrativen Orientierung in der Erziehungswissenschaft angesehen werden (vgl. Schulze 1999: 34). In den folgenden Jahren stieß diese Forschungsrichtung auf großes Interesse und fand eine zunehmende Verbreitung. Der Neuanfang war verbunden mit dem Interesse am Individuum, das nicht zuletzt durch die Becksche Gesellschaftsanalyse der Individualisierung und Institutionalisierung in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückte (vgl. Beck 1986; Beck/Giddens/Lash 1996) und mit dem Erstarken der qualitativen Forschung in den Sozialwissenschaften, insbesondere mit Impulsen aus dem Kontext der Alltagssoziologie, die sozialphänomenologische, ethnomethodologische und interaktionistische Theorietraditionen aufgriff und methodologisch im Sinne qualitativer Forschung weiterentwickelte. Biographieforschung wurde jetzt Teil der methodologisch und methodisch begründeten empirischen Sozialforschung.

2 Erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Biographieforschung

Die Frage, ob es heute Sinn macht, erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Biographieforschung voneinander zu unterscheiden, wird kontrovers diskutiert. Krüger (2006) hält es nicht für sinnvoll,

„einen künstlichen Gegensatz zwischen einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, die sich für eine Verallgemeinerbarkeit mindestens einer Typenbildung interessiert und einer pädagogischen Biographieforschung, in deren Zentrum die Analyse des Einzelfalls steht (...) zu konstruieren, da sich auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung den Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung und dem Problem der Generalisierbarkeit ihrer Aussagen stellen muss“ (Krüger 2006: 27).

Winfried Marotzki dagegen hält eine Differenzierung zwischen erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung dann für nützlich, wenn die Absicht besteht, die Biographieforschung stärker mit dem disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft zu verbinden (vgl. Marotzki 2006: 60). In einem früheren Aufsatz schlägt er vor, den Gegenstandsbereich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung zu definieren (vgl. Marotzki 1995: 55). Ich gehe davon aus, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung inhaltlich ein bestimmtes Erkenntnisinteresse verfolgt, das allgemein als Bildungsforschung oder spezieller als Interesse an Lern- und Bildungszusammenhängen formuliert werden kann, während aber die methodischen Verfahren der Sozialwissenschaft entstammen, so dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung auch immer sozialwissenschaftlich fundiert ist.

Theodor Schulze sieht die pädagogische Biographieforschung in erster Linie im Bereich der ‚Biographie als Bildungsprozess‘, worunter er den „Zusammenhang von Aus-dem-eigenen-Leben-lernen, Sein-Leben-gestalten und Das-eigene-bisherige-Leben-erinnernd-reflektieren“ versteht (Schulze 1999: 39). „Biographische Kompetenz“ nennt er die Fähigkeiten, die das biographische Subjekt in diesem Zusammenhang entwickelt. Alheit spricht von „Biographizität“ und meint damit das Vermögen, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1993: 387). Winfried Marotzki verortet erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in einem bildungstheoretischen Referenzrahmen und sieht in der Biographieforschung die Möglichkeit, empirische Anschlüsse an bildungstheoretische Diskurse zu erreichen. In dieser Perspektive interessiert sich erziehungswissenschaftliche Biographieforschung „empirisch für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen“ (Marotzki 2006: 60). Da mit Bildung der reflexive Modus des

menschlichen In-der-Welt-Seins ausgedrückt werde (vgl. ebd.), ermöglicht die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung mit ihrem diachronen und synchronen Format die Analyse der Reflexionen in Hinsicht auf das lebensgeschichtliche Gewordensein und die Auseinandersetzung mit anderen Menschen in sozialen Situationen im Hier und Jetzt.

3 Zum Konzept der Biographieforschung

Der Biographieforschung zugrunde liegt das Interesse an lebensgeschichtlichen Äußerungen, in denen subjektive, individuelle Erfahrungen zum Ausdruck kommen und das Material bilden für wissenschaftliche Analysen zu gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen von Individuen. Insofern werden zur Analyse autobiographische Schriften (Autobiographien, Tagebücher, Chroniken, autobiographische Reflexionen oder literarische Selbstzeugnisse), aber auch biographische Medien (u.a. Fotos, Bilder, Filme) und biographische, vor allem autobiographisch-narrative Interviews herangezogen.

Neben den Lebenszusammenhängen sind von besonderem Interesse die formalen Darstellungen der Personen, also die Arten, wie Menschen ihr Leben erzählen, beschreiben oder argumentativ darstellen, also das ‚Wie‘ der Darbietung. Die Ansätze der Biographieforschung gehen davon aus, dass Biographien nicht einfach das Leben wiedergeben, ‚wie es war‘, sondern dass Biographien konstruiert sind und der eigene Blick auf das eigene Leben die Biographie erst herstellt. Dabei ist der eigene Blick nicht allein subjektiv, sondern durch eine Fülle von Regeln beeinflusst, die besagen, wie in bestimmten Gesellschaftssystemen und zu bestimmten historischen Zeiten Biographien verfasst werden. Es gibt Muster von Lebensbeschreibungen und Lebensverläufen, von ‚Normalbiographien‘, von Chroniken, Autobiographien oder literarischen Selbstzeugnissen, die Eingang gefunden haben in den kulturellen Diskurs einer Gesellschaft. Biographien sind also nicht allein individuelle Lebensbeschreibungen, sondern transportieren gesellschaftliche und historische Normen. Biographie im Sinne eines theoretischen Konzeptes wird verstanden als ein gesellschaftliches Konstrukt im Spannungsverhältnis von Struktur und Handeln (vgl. Fischer/Kohli 1987).

Das bedeutet, dass über die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen, die aus biographischen Materialien herausgearbeitet werden können, gesellschaftliche und soziale Strukturen extrapoliert werden können. Indem Subjekte als gesellschaftliche verstanden werden, die zeitlebens damit beschäftigt sind, sich in und mit der Gesellschaft zu entwickeln, ist es möglich, aus den Orientierungs- und Interpretationsleistungen der Akteure der gesellschaftlichen Welt

gehaltvolle Erkenntnisse für die Sozial- und Erziehungswissenschaft zu gewinnen. Dem liegt die erkenntnistheoretische Position des Interpretativen Paradigmas zugrunde (vgl. Wilson 1981), die auf Theorieentwicklungen der phänomenologischen Soziologie (Schütz 2004) und des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1974) basiert. Forschungen im Sinne des Interpretativen Paradigmas setzen bei den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Menschen an, weil davon ausgegangen wird, dass nur über die Interpretationen der Subjekte Wirklichkeit erfassbar ist.

4 Zum Stand der theoretischen und methodischen Diskussion

Während in den 1980er Jahren vor allem die wichtigsten forschungsmethodischen Konzepte der Biographieforschung wie die Objektive Hermeneutik (Oevermann 1979), das narrationsstrukturelle Verfahren (Schütze 1981, 1983, 1984), die Grounded theory (Glaser/Strauss 1975; Strauss/Corbin 1996) und tiefenhermeneutische Zugänge (Leithäuser/Volmerg 1979) entwickelt wurden, sind die 1990er Jahre durch einen gravierenden Anstieg der empirischen Projekte im Bereich der deutschsprachigen Biographieforschung gekennzeichnet (vgl. Krüger 2006: 17). In den meisten Feldern der Erziehungswissenschaft hat sich die Bearbeitung von Fragestellungen mithilfe der genannten qualitativen Methoden etabliert und bewährt. Als Beispiele seien genannt: In der historische erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Garz 2003; Bartmann 2006; Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch 1991; Cloer 2006. In der Allgemeinen Pädagogik: Marotzki 1990; Koller 1999; Garz 2000; Alheit/Bast-Heider/Drauschke 2004; Alheit 1993; Alheit/Brandt 2006; Dausien 1996, 2005; Ecarius 2002; Schäffer 2003; von Felden 2003; Herzberg 2004; Tiefel 2004; Nohl 2006. In der Erwachsenenbildung: Nittel 1994; Egger 1995, Kade/Seitter 1996; Nittel/Marotzki 1997; Schlüter 1999; Nittel/Seitter 2005; Alheit/Dausien 2006; von Felden 2006; Kade/Seitter 2007. In der Sozialpädagogik: Schütze 1992, 1996; Jakob/von Wensierski 1997; Hanses 2004; Schweppe/Thole 2005. In der Schulpädagogik: Breidenstein/Kelle 1998; Dirks/Hansmann 1999; Fabel-Lamla 2004; Hoff 2005; Helsper/Bertram 2006; Reh/Schelle 2006. In der Jugendforschung: Fuchs-Heinritz/Krüger 1991; Bohnsack 1995; Nohl 1996; Rosenthal et al. 2006. So zeigt auch die Nachfrage nach Methoden-Workshops für qualitative Forschung, die insbesondere Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ansprechen, in den letzten Jahren eine steigende Nachfrage (Beispiel: Jährlicher

Methoden-Workshop in Magdeburg, jährliche Sommeruniversität in Hamburg, Methodenworkshop im Rahmen der Erwachsenenbildung).

Ebenfalls seit den 1990er Jahren sind auf dem Gebiet der Biographieforschung einige Debatten auf theoretischer und methodischer Ebene geführt worden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit bei der Vielfalt an Themen und Ansätzen seien exemplarisch einige Aspekte herausgegriffen: Zu Beginn der 1990er Jahre erregte eine theoretische Kontroverse kurzzeitig die Gemüter, die sich an der Kritik Bourdieus zur Biographieforschung entfacht hatte. In seinem Aufsatz „Die biographische Illusion“ (1990) beklagte er, dass die Forschenden im Bereich der Biographieforschung durch ihr Herangehen eine zusammenhängende und abgeschlossene Lebensgeschichte von Individuen evozieren und damit einer Illusion aufsitzen, nämlich der Illusion, Biographien seien per se so kohärent strukturiert, während doch eigentlich die methodische Herangehensweise der Biographieforschenden diese Struktur in den aktuellen gesellschaftlichen Strukturen erst produziere. Er unterstellte, dass die Biographieforschenden als einzige Referenz den Bezug zum Subjekt nehmen und die gesellschaftlichen Strukturen von Platzierungen und Deplatzierungen im sozialen Raum vernachlässigen. Diese Kritik ist mit Hinweisen auf die erklärten Analyse-Ziele der Biographieforschenden, die gerade nicht den Sinnkonstruktionen der Subjekte aufsitzen, sondern die Konstitution von Sinn von der einbeziehenden Analyse der gesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Diskurse abhängig machen (vgl. Liebau 1990; Niethammer 1990), mehrfach zurückgewiesen worden.

Gegenstandsbezogene Differenzierungen kennzeichnen die theoretische Diskussion in der Biographieforschung seit ihrem Beginn. So lässt sich eine Fülle von empirischen Arbeiten benennen, die das Verhältnis von Biographie zu verschiedenen Gegenständen theoretisch und methodisch durchdringen. Als Beispiele seien genannt: Biographie und Geschlecht (Dausien 1996; von Felden 2003), Biographie und Generation (Ecarius 2002; Schäffer 2003; Herzberg 2004), Biographie und Migration (King/Koller 2006; Nohl 2006), Biographie und Gesundheit (Hanses 1996; Seltrecht 2006), Biographie und Profession (Kraul/Marotzki/Schwepe 2002; Nittel 2002; Dausien 2005), Biographie und Organisation (Hoerning/Corsten 1995; Nittel/Seitter 2005; Kade/Seitter 2007), Biographie und lebenslanges Lernen (Alheit/Dausien 2002; Kade 1996; von Felden 2006).

Gerade zum Thema ‚Biographie und Lernen‘ sind in jüngster Zeit Anstrengungen unternommen worden, um eine Lerntheorie in biographietheoretischer Perspektive zu entwickeln. Vorarbeiten dazu liegen vor (vgl. Kade/Seitter 1996; Nittel/Marotzki 1997; Schulze 2001, 2005; Alheit/Dausien 2002; Herzberg 2004; Wagner 2004; Marotzki/Dick 2005; Tiefel 2005; Seltrecht 2006; von Felden 2006). Es gilt, Lernprozesse über die Lebenszeit und auch Phänomene