



Leseprobe aus Nittel, von Felden und Mendel, Handbuch
Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit,
ISBN 978-3-7799-6107-9 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6107-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6107-9)

Inhalt

Einleitung <i>Dieter Nittel, Heide von Felden, Meron Mendel</i>	13
Prolog	25
Biographie Geschichte(n). Erkenntnisse und Perspektiven biographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Interview mit Theodor Schulze <i>Barbara Friebertshäuser, Sophia Richter</i>	26
1. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	47
1.1 Historische Bezüge	49
Autobiographie in der europäischen Kultur <i>Micha Brumlik</i>	50
Autobiographien in der Geschichte der Pädagogik <i>Margret Kraul</i>	61
Geschichte, aktuelle Situation und zukünftige Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung <i>Heinz-Hermann Krüger, Ulrike Deppe</i>	78
1.2 Grundlagentheoretische Bezüge	95
Biographie und Erzählen. Zu den sprachtheoretischen Grundlagen autobiographischen Stegreiferzählens <i>Robert Kreitz</i>	96
Das Subjekt im Kontext der Biographieforschung <i>Andreas Hanses</i>	109
Biographieforschung und Zeit <i>Sabine Schmidt-Lauff, Hannah Hassinger</i>	123
Biographieforschung und Identität <i>Heide von Felden</i>	137
Biographie und Sozialisation <i>Maria Kondratjuk, Fabian Mußél</i>	152

Habitus und Biographie. Sozialisierung des Individuellen <i>Helmut Bremer</i>	163
Das transitorische Potenzial von Biographizität. Ein integraler Bestandteil des Sozialen <i>Peter Alheit</i>	183
Erfahrung und Biographie <i>Dieter Nittel, Marlena Kilinc</i>	195
Biographieforschung und Bildung(-stheorie) <i>Hans-Christoph Koller</i>	210
Lernen im Horizont der Lebenszeit. Das differenztheoretische Lernmodell <i>Dieter Nittel</i>	224
Geisteswissenschaftlich orientierte Biographieforschung <i>Sabine Seichter</i>	241
1.3 Disziplinäre Bezüge	253
Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft <i>Kerstin Jergus</i>	254
Biographieforschung im Spiegel der Schulpädagogik <i>Merle Hinrichsen, Merle Hummrich</i>	268
Biographieforschung im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung <i>Cornelia Maier-Gutheil</i>	286
Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Sozialpädagogik <i>Gunther Graßhoff, Cornelia Schweppe</i>	300
Medien in Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Zur Bedeutung von „Mediendingen“ für die Biographie(-forschung) <i>Denise Klinge</i>	313
Biographieforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik <i>Henning Pätzold</i>	328
Biographieforschung und Organisationspädagogik <i>Olaf Dörner, Stefan Rundel</i>	343
Biographieforschung und frühe Kindheit <i>Frederick de Moll</i>	357

1.4 Thematische Bezüge	373
Biographieforschung und Generation <i>Anja Schierbaum, Kristina Schierbaum</i>	374
Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung auf sexuelle Gewalt gegen Kinder in Familien <i>Andrea Pohling, Sabine Andresen</i>	390
Jugendforschung und Biographieforschung <i>Mirja Silkenbeumer</i>	404
Alter und Altern. Die Relationierung biographischer Zeitmetriken <i>Ines Himmelsbach</i>	424
Biographie und Sterben <i>Kathleen Paul, Andreas Hanses</i>	441
Übergangsforschung und Biographieforschung <i>Sabine Maschke, Heide von Felden</i>	453
Migration und Biographieforschung <i>Irini Siouti</i>	467
Biographieforschung und postkoloniale Narrationen. Methodologische und epistemologische Herausforderungen <i>Angela Pilch Ortega</i>	478
Digitalisierung, Subjektkonstitution und Biographie <i>Anja Hartung-Griemberg</i>	491
Biographieforschung und erziehungswissenschaftliche Existenzgründungsforschung <i>Andrea Siewert</i>	507
Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Arbeitslosigkeit <i>Franziska Bonna</i>	520
Biographieforschung und freiwilliges politisches Engagement <i>Sascha Benedetti, Stefan Weyers</i>	534
Biographieforschung und die Politik des Lebenslangen Lernens <i>Daniela Rothe</i>	549
Biographieforschung und wissenschaftliche Weiterbildung <i>Claudia Lobe</i>	564
Biographieforschung und Hochschulforschung <i>Rudolf Egger, Sandra Hummel</i>	577

Hochschulsozialisation als biographischer Lernprozess <i>Johannes Wahl</i>	589
Biographieforschung und Gender <i>Christine Thon</i>	602
Biographieforschung und Sexueller Missbrauch <i>Milena Noll</i>	617
Biographieforschung im Kontext von Gesundheit und Krankheit <i>Heike Ohlbrecht</i>	631
Biographie und Beratung <i>Anne Schlüter</i>	646
Biographie und Religion <i>Angela Kaupp</i>	660
Nationalsozialismus und Autobiographie <i>Micha Brumlik</i>	676
Autobiographien im Nationalsozialismus. „Alte Kämpfer“ und Emigrant*innen im Fokus wissenschaftlicher Preisausschreiben <i>Detlef Garz</i>	692
Biographieforschung und DDR-Forschung <i>Yvonne Niekrenz, Matthias D. Witte</i>	711
Biographieforschung und Zeitzeugenschaft (oral History). Lebensgeschichtliche Erzählungen und biographische Brüche <i>Eva Ochs</i>	726
1.5 Methodische Bezüge	739
Biographieforschung und Grounded Theory <i>Ingrid Miethe</i>	740
Biographieforschung und Dokumentarische Methode <i>Arnd-Michael Nohl, Sarah Thomsen</i>	755
Biographieforschung und Objektive Hermeneutik <i>Detlef Garz, Uwe Raven</i>	769
Das narrationsstrukturelle Verfahren in der Biographieforschung <i>Heide von Felden</i>	784

Gegenstandsbezogene und methodische Impulse. Gouvernementalität aus der Sicht der Biographieforschung sowie narrationsstrukturelles Verfahren im Längsschnitt <i>Heide von Felden</i>	799
Biographieforschung und Dokumentenanalyse <i>Nicole Hoffmann</i>	817
Biographieforschung und Toposanalyse <i>Thorsten Fuchs</i>	831
Biographieforschung und Längsschnittstudien <i>Sven Thiersch</i>	845
Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Diskurs <i>Inga Truschkat</i>	860
Der Mythos der Biographischen Illusion <i>Ursula Apitzsch</i>	873
Forschungs- und Interpretationswerkstätten im Kontext der Biographieforschung und der beruflichen Weiterbildung von Pädagog*innen <i>Dieter Nittel, Marlena Kilinc, Stefan Klusemann</i>	887
Forschungsethik in der Biographieforschung <i>Ingrid Mieth</i>	902
1.6 Internationale Bezüge	917
Biographieforschung in Österreich. Ausgangspunkte und aktuelle Entwicklungen der österreichischen Biographieforschung <i>Rudolf Egger, Angela Pilch Ortega</i>	918
Biographical Research in the UK. Influences on Adult Education Research <i>Barbara Merrill</i>	928
Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft in Frankreich <i>Christine Delory-Momberger</i>	938
Biographical Research in Italy <i>Laura Formenti</i>	953
Biographical Research in Poland <i>Kaja Kaźmierska</i>	963

Biographieforschung und Biographiearbeit in Israel. Geschichte und aktuelle Entwicklungen <i>Meron Mendel</i>	976
Biographieforschung in Südkorea <i>Hyo-Seon Lee, Yeun-Suk Ryu</i>	985
Biographieforschung in Japan <i>Emi Kinoshita</i>	996
2. Pädagogische Biographiearbeit	1005
2.1 Grundlegende Überlegungen	1007
Das Regelwerk der lebensgeschichtlichen Kommunikation im Alltag. Bedingungsrahmen von biographischer Forschung <i>Dieter Nittel</i>	1008
Traditionen und Einsatzgebiete der pädagogischen Biographiearbeit <i>Ingrid Miethe</i>	1025
Mitlaufende biographische Kommunikation in pädagogischen Kontexten. Das Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung <i>Reinhard Völzke</i>	1041
Dialogische Biographiearbeit. Theorie und Methoden im Kontext Sozialer Arbeit <i>Michaela Köttig, Regina Rätz</i>	1055
Biographie und Diagnose. Über ihre Relevanz für Fallrekonstruktion und -analyse in der Erziehungswissenschaft <i>Marlena Kilinc</i>	1073
2.2 Bereichsspezifische Reflexionen	1089
Biographiearbeit und biographieorientierte Praxis in der allgemeinen Erwachsenenbildung <i>Bettina Dausien, Daniela Rothe</i>	1090
Pädagogisches Verstehen und biographische Methode in der außerschulischen Bildungsarbeit <i>Olan Scott Pinto</i>	1109

„Das Private ist politisch.“ Biographiearbeit und politische Bildung <i>Heidi Behrens, Norbert Reichling</i>	1123
Möglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzung mit Biographien in der KiTa <i>Anja Cantzler</i>	1137
Biographiearbeit in der Hochschullehre <i>Kim Deutsch, Sebastian Lerch</i>	1148
„Geschichte von unten“. Lokale Geschichtsarbeit in der pädagogischen Biographiearbeit <i>Wolf von Wolzogen</i>	1162
Zur Komplementarität biographieanalytischer und phänomenologischer Zugänge zur Pflegebildung <i>Heidrun Herzberg</i>	1181
Die biographische Methode in der Arbeitslagerbewegung der Weimarer Republik – eine erwachsenenpädagogische Innovation? <i>Rainer Brödel</i>	1193
2.3 Adressat*innenbezogene Konzepte	1207
Über das Individuelle hinaus. Subjektorientierte Biographiearbeit mit Jugendlichen <i>Kira Nierobisch</i>	1208
„Your Life is a Book“. Biographisches Schreiben als zukunftsorientiertes Identitätsprojekt <i>Birgit Schreiber</i>	1220
Biographiearbeit mit behinderten Menschen <i>Christian Lindmeier</i>	1235
Biographiearbeit mit alten Menschen <i>Hans Georg Ruhe</i>	1249
Begleiten in der Lebensendphase. Zur empirischen Differenzierung der Methode Biographiearbeit in multiprofessionellen Räumen <i>Nikolaus Meyer</i>	1264
Biographiearbeit im außerorganisationalen Kontext. Pilgern als Weg der Selbstreflexion <i>Christan Kurrat</i>	1283

Epilog 1297

Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung
und Biographiearbeit. Gruppendiskussion mit jüngeren
Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen

Teilnehmende:

Nora Berner (Hagen), Franziska Bonna (Bremen),

Kim Lucia Deutsch (Mainz), Marlena Kilinc (Hagen),

Claudia Lobe (Bielefeld) und Stefan Rundel (Magdeburg) 1298

Die Autor*innen 1319

Einleitung

Dieter Nittel, Heide von Felden und Meron Mendel

Die auf das Subjekt bezogene Reflexion von Bildung und Erziehung in modernen Gesellschaften ist ohne Biographieforschung als qualitative Methode und Biographiearbeit in der Praxis prinzipiell nicht vorstellbar. Das vorliegende Handbuch legt eine Bestandsaufnahme zur aktuellen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und Biographiearbeit vor, würdigt damit die historische Entwicklung und die vielfältigen Ansätze und Erkenntnisse auf diesem Gebiet und gibt durch die Sicht junger Wissenschaftler*innen auf das Feld einen Ausblick in die Zukunft. Zugleich findet die globale Entwicklung durch zahlreiche international tätige erziehungswissenschaftliche Biographieforscher*innen Berücksichtigung. Die Herausgeber*innen haben damit eine dezidiert erziehungswissenschaftliche Perspektive gewählt, um die Biographieforschung in ihren pädagogischen Traditionen, in ihrer Wahlverwandtschaft zur Erziehungswissenschaft und in ihrem – noch weitgehend ungenutzten – dialektischen Verhältnis von Biographieforschung und Biographiearbeit eingehend darstellen zu können. Damit sollen historische, sozialwissenschaftliche, psychologische, sprach- und literaturwissenschaftliche sowie andere Dimensionen, die in die Forschungsanalyse biographischer Dokumente und in die biographische Arbeit eingehen, keineswegs vernachlässigt werden.

Das Konzept Biographie

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit fokussieren auf das „Konzept Biographie“ (vgl. Alheit/Dausien 2009), das vielfältige Dimensionen aufweist und damit eine große Bandbreite an Forschungen zulässt. Ein kurzer Überblick kann die zahlreichen Referenzen verdeutlichen: In *historischer* Dimension entwickelt sich die Beschäftigung mit Biographien oder Autobiographien in der westlichen Welt im Verlaufe der Zunahme von Individualität als gesellschaftlichem Modus seit dem 18. Jahrhundert. Mit der Aufklärung und in den folgenden Jahrhunderten gilt das Interesse zunehmend einzelnen Personen aus verschiedenen sozialen Schichten mit ihren unterschiedlichen Lebensverläufen (vgl. Hahn 2000). Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hat die Biographieforschung zudem die zunehmende Inklusion von Mitgliedern aller Gesellschaftsschichten begleitet. Dabei stehen Selbstvergewisserungen sowie die Entwicklung der eigenen Identität im Vordergrund und bilden damit die

individuelle Dimension ab. Biographie heißt wörtlich übersetzt Leben schreiben, d. h. das Leben wird anhand selektiver Vergegenwärtigungen in einem kohärenten Sinnzusammenhang als Lebensgeschichte neu konstruiert und in das literarische Genre oder die alltägliche Erzählung überführt. Damit ist die *sprachliche* Dimension bezeichnet, die auch auf den Unterschied zwischen Biographie und Lebenslauf verweist: Während der Lebenslauf vorzugsweise Daten des Lebens in seinem Verlauf aus einer intersubjektiv überprüfbaren Perspektive versammelt, legt die (Auto-)Biographie Wert auf Erinnerungen, Gedanken und Motive und gestaltet im Schreiben oder Erzählen die Lebensgeschichte aus einer individuellen Sicht. Das Schreiben von Biographien über andere Personen setzt Recherchen zu deren Leben und eine Positionierung dazu voraus, das Erzählen oder Schreiben der eigenen Autobiographie bedient sich eigener Erinnerungen und Erfahrungen, die eng mit dem Selbstbild sowie den Theorien über die eigene Person korrespondieren. Recherchen, Positionierungen, Erinnerungen und Selbstbilder sind dabei nicht nur individuell, sondern in hohem Maße von gesellschaftlichen Normen und Prägungen bestimmt. Diese *gesellschaftlich-soziale* Dimension ist gerade bei Autobiographien zu berücksichtigen, die den Eindruck ausschließlicher Individualität erwecken. Die soziale Konstitution geht auf vermeintlich individuelle Wahrnehmungen und Entwicklungen in Autobiographien und auch Biographien ein und kann durch aufwendige sprachliche Analysen biographischer Dokumente decodiert werden (vgl. Felden, von 2020b). Zudem lenkt die *methodische* Dimension unter Forschungsgesichtspunkten den Blick auf die qualitativ-rekonstruktive Forschung, in welcher Biographieforschung vorwiegend betrieben wird. Schließlich beinhalten (Auto-)Biographien eine temporale Dimension, da ihnen Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen über die Lebensspanne inhärent sind.

Zur Wahlverwandtschaft von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft

Insbesondere an der temporalen Dimension setzt die Wahlverwandtschaft von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft (vgl. Nittel 1991) an, denn pädagogisches Handeln erfolgt immer im biographischen Horizont: Nahezu jede Erziehungs- und Bildungsmaßnahme dient letztlich der Steigerung von biographischer Kontingenz, also der Ermöglichung einer offenen persönlichen Zukunft, und knüpft, sofern sie in einem professionellen Arbeitsbündnis realisiert wird, zugleich an der biographischen Situation im Hier und Jetzt an. Einschlägige Studien zeigen, dass die Entgrenzung bzw. die Universalisierung des Pädagogischen dazu geführt hat, dass der dominante Operationsmodus des Erziehungs- und Bildungswesens – nämlich die Vorbereitung auf ein ungewisses biographisches Später – mehr und mehr durch den neuen Modus der Begleitung über den Lebenszyklus hinweg ersetzt wird. In den ersten Jahrzehnten eines Lebens benötigen

Kinder und Jugendliche in Institutionen der Elementarpädagogik und der Schule erzieherischen Beistand, um erwachsen und mündige Gesellschaftsmitglieder zu werden. In dieser Zeit entwickeln sie die Grundlagen, nämlich Handlungsdispositionen und Kernkompetenzen ihrer Biographie. Auch im weiteren Lebensverlauf stehen den Erwachsenen Angebote der beruflichen Bildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie der Hochschulbildung zur Verfügung. Insbesondere die Programme der Sozialpädagogik und der sozialen Arbeit ab der Lebensmitte bis in die Phase der Hochaltrigkeit unterstreichen, dass das Spektrum an Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen gleichbedeutend ist mit der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese durch die soziale Welt pädagogischer Berufsgruppen und Organisationen.

Aus dem Umstand, dass Erziehung und Bildung, salopp formuliert, pädagogisch orchestrierte Biographiearbeit ist, resultiert auch ein vitales Interesse der Erziehungswissenschaft gegenüber analogen Themen- und Fragestellungen. Das erklärt die große Anziehungskraft gegenüber autobiographischen oder biographischen Materialien. Solche (auto-)biographischen Zeugnisse können zum einen Quellen von Selbstdarstellungen und Selbstvergewisserungen im Kontext der Identitätsforschung sein, zum anderen zur Rekonstruktion von Prozessen des Lernens, der Bildung und Entwicklung dienen, die sich mit der notwendigen Sorgfalt häufig erst im Nachhinein auswerten lassen.

Im ausgehenden 18. Jahrhundert zeigt sich das große zeitgenössische Interesse an Selbstdarstellungen bereits an der breiten Rezeption der autobiographischen Schriften Jean Jacques Rousseaus (1712–1778), 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) in einen lebensgeschichtlichen Kontext einordnet, indem er die Erziehung des Émile vom Kleinkind bis zu seiner Heirat darstellt, zeigt den engen Bezug von Erziehung und Biographie (vgl. Felden, von 1997). Im deutschen Sprachraum ist es Karl Philipp Moritz (1756–1793), der die Beschäftigung mit Autobiographien als Mittel der Selbsterkenntnis und als Weg für eine empirisch fundierte Psychologie begründet. In seinem „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ (1783–1793) mit dem Obertitel „Gnothi sauton“ (= Erkenne Dich selbst) veröffentlicht er nicht nur Teile seines autobiographischen Entwicklungsromans „Anton Reiser“, sondern auch Erinnerungen und Selbstbeobachtungsprotokolle verschiedener Autoren, die als Quellenmaterial für die „Erfahrungsseelenkunde“ als Wissenschaft dienen. „Anton Reiser“ hatte, so die Deutung von Moritz selbst, u. a. die Funktion, „nicht ganz unnütze Winke für Lehrer und Erzieher [zu geben], woher sie Veranlassung nehmen könnten, in der Behandlung mancher ihrer Zöglinge behutsamer und in ihrem Urteil über dieselben gerechter und billiger zu sein“ (Moritz 1785–1790/1979, S. 206). In diesem Sinn stellen seit dem 18. Jahrhundert autobiographische Zeugnisse immer wieder die empirische Grundlage theoretischer Anstrengungen dar. Auch die Hallenser Pädagogen August Hermann

Niemeyer (1754–1828) und Ernst Christian Trapp (1745–1818) verweisen im ausgehenden 18. Jahrhundert auf die Bedeutung des lebensgeschichtlich-biographischen Ansatzes bei ihrer Entwicklung einer praktischen Erziehungslehre und einer wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Herrmann 1990, S. 47). Zwar wird in der folgenden Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung diese Tradition zunächst nicht fortgesetzt, sondern geht als Bildungsphilosophie bei Humboldt und Herbart andere Wege (vgl. ebd.). Aber schon Ende des 19. Jahrhunderts betont Wilhelm Dilthey erneut die besondere Funktion der Autobiographie als „Fundament der Geisteswissenschaften“ (Dilthey 1910/1970, S. 204). Nach Dilthey ist die „Selbstbiographie [...] die höchste und am meisten instruktive Form, in welcher uns das Verstehen des Lebens entgegentritt“ (ebd., S. 199). Dilthey begründet damit die Rolle der Biographie und der biographischen Hermeneutik als Mittel eines möglichst umfassenden Selbst- und Fremdverstehens.

Das Erstarken des biographischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren hängt zum einen mit der Auseinandersetzung um methodische Forschungsansätze zusammen, in der sich die qualitativ-rekonstruktive Forschung als Reaktion auf die „realistische Wendung“ der 1960er Jahre (vgl. Roth 1962) in den Vordergrund schiebt, zum anderen mit der forschenden Hinwendung zu bisher in der Wissenschaft vernachlässigten Gruppen in der Gesellschaft wie Arbeiter*innen oder Frauen, die als Individuen mit ihrer Geschichte sichtbar und lebendig werden sollen (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 296). Auch das Konzept des lebenslangen Lernens, das bildungspolitisch seit den 1990er Jahren in Europa und Deutschland als Top-Down-Strategie verbreitet wird, zeigt den bedeutenden Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Biographie. Lernen und Bildung sollen lebenslang und lebensweit gefördert werden, sowohl auf den Ebenen der formalen und non-formalen Bildung, also in pädagogischen Institutionen, als auch auf der Ebene der informellen Bildung, also im Alltag (vgl. Nittel/Seltrecht 2013; Felden, von 2020a).

Für die Konsolidierung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung stellt die beginnende institutionelle Verankerung der Qualitativen Bildungsforschung in den 1970er Jahren insgesamt eine positive Zäsur dar. Dabei sind insbesondere die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ zu erwähnen, die 1978 auf der Jahrestagung der DGfE vorgestellt werden (vgl. Baacke/Schulze 1993)¹. Diese Publikation trug maßgeblich zum Neubeginn erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung bei und führt 1994 zur Gründung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE, die sich 2009 in Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ umbenannt.

1 1993 erscheint eine überarbeitete Neuausgabe der Ausgabe von 1979, in der einige Beiträge wiederabgedruckt werden, teilweise neue Beiträge enthalten sind.

Die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung wurde in den folgenden Jahren von einem weiteren Prozess flankiert: So kann diese Forschungsrichtung nicht mehr allein als eine Domäne der Allgemeinen Erziehungswissenschaft begriffen werden, sondern beansprucht auch einen Platz in mehreren Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. Das vorliegende Handbuch belegt, dass die Biographieforschung, aber auch die Biographiearbeit sowohl in der Erwachsenenbildung, der Sozialpädagogik, der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung als auch in der Sonder- und Heilpädagogik sowie der Schulpädagogik eine feste Größe darstellen. Mitunter haben sich in den einzelnen Subdisziplinen sogar eigene Forschungsstränge entwickelt, die durch ihre Spezialisierung die Gefahr der gegenseitigen Nichtbeachtung der Erkenntnisse und Diskussionen beinhalten. Diesen Rezeptionssperren entgegenzuwirken oder sie zu überwinden, ja vielleicht sogar den Dialog zwischen Biographieforscher*innen aus unterschiedlichen Subdisziplinen zu befördern, ist auch eine Aufgabe des Handbuches.

Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Handbuches ist die Berücksichtigung sowohl der Biographieforschung als auch der Biographiearbeit. Dieses Verhältnis von Theorie und Praxis muss als dialektisches Verhältnis gesehen werden. Das bedeutet einerseits, dass beide Bereiche ihr eigenes Feld abstecken, in dem sie wirken, ihnen unterschiedliche Ziele zugrunde liegen und sie mit verschiedenen Methoden arbeiten. Andererseits arbeiten beide Bereiche mit Biographien, zum einen forschend, zum anderen pädagogisch. Die Prozesse, die in der Entwicklung der Persönlichkeit, der Identität, im Lernen, in der Bildung, in allen Veränderungen über die Lebenszeit zum Ausdruck kommen, können damit durch Biographieforschung Grundlage allgemeiner Erkenntnisse sein oder durch Biographiearbeit Anregungen für die eigene Selbstreflexion und vertiefte Klärung von Problemen sein. Im günstigsten Fall kann eine solche Verschränkung – analog zur Soziologie – auch ein Beitrag auf dem Weg zu einer „klinisch“ orientierten Erziehungswissenschaft sein. Viele Forscher*innen machen die Beobachtung, dass die Erhebungssituationen selbst zu einem Ort der biographischen Selbstverständigung avancieren. So kann das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte im Rahmen eines narrativen Interviews kathartische Wirkungen auf die Erzählenden haben und eine Fülle von Lerneffekten auslösen. Trotz der Bündelung von Beiträgen zur Biographieforschung und zur pädagogischen Biographiearbeit be-greifen die Herausgeber*innen beide Bereiche als eigenständig, also als eigenständige Felder. Auf dem Gebiet der biographischen Diagnostik in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, der individuellen Kasuistik in der Erwachsenenbildung (Stichwort: Arbeit mit Analphabeten), der Betreuung älterer Menschen in der Geragogik, der Schulsozialarbeit, der Beratung über die Lebensspanne und nicht zuletzt in der politischen Bildung (z. B. in der Arbeit mit Rechtsextremist*innen) könnten sich ungeahnte Synergieeffekte zwischen Biographieforschung und Biographiearbeit ergeben.

Zur Methode

In Hinsicht auf die angewandten Methoden muss zwischen den Forschungsmethoden der Biographieforschung und den pädagogischen Methoden der Biographiearbeit unterschieden werden. Biographieforschung gehört zu den qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden, die theoriegenerierend und nicht theorieüberprüfend verfahren. Entsprechend ist das Verhältnis von Forschungspraxis und pädagogischer Praxis sorgfältig aufeinander abzustimmen. Generell gilt das hermeneutische Fallverstehen von biographischen Materialien, die entweder für die Forschung erhoben werden oder die als biographische Dokumente vorliegen, als wesentlicher Erkenntnisweg. Als Material, das für die Forschung erhoben wird, gilt das narrative Interview in seiner transkribierten Form nach wie vor als Hauptquelle biographischer Forschung, daneben werden auch andere biographische Interviews oder Gruppendiskussionen erhoben sowie beispielsweise Collagen, Präsentationen oder andere kreative Techniken genutzt. In den letzten Jahren sind auch vermehrt qualitative Längsschnittstudien hinzugetreten. Zu den vorhandenen biographischen Dokumenten zählen vor allem empirische Quellen wie Tagebücher, Briefe, Autobiographien, inzwischen kommen Bilddokumente wie biographische Fotografien, Filme, Selfies oder YouTube-Präsentationen hinzu. Diese Ergänzungen haben Auswirkungen auf die Auswertung biographischer Materialien, die sich grundsätzlich an Standards zur Analyse schriftlicher Quellen orientiert und nun vor der Herausforderung steht, Bildanalysen in einer ikonographischen, aber vor allem ikonologischen Analyseeinstellung darauf zu beziehen (vgl. Friebertshäuser/Felden, von/Schäffer 2007). Biographische Analysen von Materialien in Textform rekurrieren vor allem auf die kulturellen Prägungen von Schrift und können darüber gesellschaftliche Hervorbringungen, Strukturen und Normen erfassen. Insbesondere die Narrativität biographischer Erzählungen gilt als günstige Bedingung für die hermeneutische Interpretation von Identitätsentwicklungen und Prozessen der individuellen und kollektiven Veränderung. Auf diesem Wege können über Erzählstrukturen und Erzählfiguren sowohl manifeste Aussagen als auch latente Textbedeutungen eruiert werden (vgl. Schütze 1984). Inzwischen haben sich unterschiedliche Auswertungsverfahren zur Analyse biographischer Quellen entwickelt wie das narrationsstrukturelle Verfahren, die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode, die durch eine Vielzahl von differenzierten Methoden ergänzt werden. Ausgehend von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen legen sie eine entsprechende Auswertungsmethodik vor, sodass das Feld der Biographieforschung auf eine beeindruckende Differenzierung verweisen kann.

Im Bereich der Biographiearbeit werden vielfältige pädagogische Methoden angewendet, um Denkanstöße, Reflexionen und Klärungen bei den Lernenden anzuregen. Die Besinnung auf die eigene Biographie kann verschüttete Erinnerungen zutage fördern, ein intensiveres Kennenlernen eigener Stärken oder

Schwächen bewirken und die Akzeptanz des eigenen Lebens fördern. Die Einordnung von Problemen in die eigene Biographie vermag etwa Erstarrung zu lösen, zu neuen Erkenntnissen führen oder Versöhnungsprozesse anzustoßen. Biographiearbeit in der Gruppe kann überraschende Übereinstimmungen beispielsweise durch gleiche Generationenzugehörigkeit oder ähnliche soziale Situationen bewirken, vielleicht sogar erschütternde Konfrontationen auslösen. Häufig kann die eigene Biographie im Vergleich mit anderen relativiert und in ihrer gesellschaftlich-sozialen und kulturellen Bedingtheit sowie in ihrer individuellen Eigenheit oder ihrem Eigensinn wahrgenommen werden. Die so gewonnene Biographizität weist per se politische Implikationen auf.

Ein Blick zurück nach vorn

Wenn man die Geschichte der deutschen Biographieforschung in den letzten 50 Jahren verfolgt, dann schlägt der Umstand positiv zu Buche, dass sie sich trotz der immer kürzeren Konjunkturzyklen im Wissenschaftsbetrieb an Themen, Theorien und methodologischen und methodischen Ansätzen, die gerade en vogue erscheinen, mit einer beachtlichen Konsequenz behaupten, ja gleichsam Kurs halten konnte. So hat sie in dem eben angedeuteten Zeitraum unterschiedliche gegenstandsbezogene und methodische Anregungen aufgenommen und konstruktiv verarbeitet. Ob es um die Adaption grundlegender Positionen des Symbolischen Interaktionismus oder um Impulse aus der kritischen Theorie, die Hinwendung zur Frauen- und Geschlechterforschung, die produktive Verarbeitung der Habitus-theorie von Bourdieu und poststrukturalistischer Standpunkte gegangen ist; ob die Verknüpfung mit systemtheoretischen Arbeiten und kultursoziologischen Zugängen anstand oder die Integration postkolonialistischer Ansätze geboten erschien, ob es sich um die Erweiterung des Methodenrepertoires um längsschnittartige und ethnographische Zugangsweisen gehandelt hat – die Biographieforschung hat ihre Anschlussfähigkeit, ja ihre Lernbereitschaft gegenüber all den genannten kognitiven Kraftfeldern unter Beweis stellen können. Somit hat sie sich nicht nur wissenschaftspolitisch bewährt, sondern auch ihre Erneuerungsfähigkeit bewiesen. Besonders vielversprechend dürften Bezüge zu neueren Ansätzen der Modernitätstheorie sein. Mit Blick auf die Arbeiten von Reckwitz (2003, 2017) wäre beispielsweise nach der Praktikabilität einer praxeologisch² orientierten Biographieforschung zu fragen, welche es in Ansätzen auch schon geben mag, die

2 Unter Praktiken versteht Reckwitz „in der Zeit wiederholende und sich im Raum verbreitende Aktivitäten [...], die von menschlichen Akteuren in ihrer Körperlichkeit ebenso getragen werden wie von anorganischen oder organischen Entitäten, das heißt von Artefakten. Diese im steten prozesshaften Werden begriffenen Praktiken setzen Wissensordnungen und damit kulturelle Ordnungen des Denkbaren und Sagbaren voraus, die diskursiv verarbeitet werden, in den menschlichen Akteuren inkorporiert sind und ihnen eine sinnhafte Organisation der Wirklichkeit ermöglichen“ (Reckwitz 2003, S. 53).

aber auch ambitionierter als bisher betrieben werden könnte. Mögliche Fragestellungen gäbe es viele: Inwieweit tragen etwa gesellschaftliche Institutionen (Bildungsorganisationen, Familie und Ehebeziehungen, Instanzen des Wohlfahrtsstaates, Massenmedien) durch bestimmte Praktiken in der Interaktion mit den Gesellschaftsmitgliedern zur Tradierung konventioneller und zur Erzeugung neuer biographischer Normalitätsannahmen bei? Im Sinne eines „doing biography“ könnte nach dem Umgang mit in modernen Gesellschaften charakteristischen Verlusterfahrungen gefragt werden, aber auch danach, inwieweit das den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eingeschriebene Lebenslaufregime einen Beitrag zur Kontingenzschließung oder Kontingenzöffnung leistet.

Auch die Studien von Hartmut Rosa zur Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne und zur Resonanz (vgl. Rosa 2020a, 2020b) bieten zahlreiche Inspirationen für die Biographieforschung. Mit der Veröffentlichung zur „Beschleunigung“ (2020a) will er einen „Beitrag zu einer empirisch gehaltenen systematischen Gesellschaftstheorie und zu einer sozialtheoretischen Neubestimmung der Moderne“ (S. 56) leisten, wobei er die These zugrunde legt, dass „die Erfahrung von Modernisierung [...] eine Erfahrung der Beschleunigung ist“ (Rosa 2020a, S. 50). Rosa hat mit seinen Ausführungen über die grundlegenden Dimensionen der Beschleunigung (technische sowie soziale Beschleunigung und die Beschleunigung des Lebenstempos) die Blaupause für ein mögliches biographieanalytisches Forschungsprogramm geliefert. Für das frühmoderne Weltverhältnis war – idealtypisch betrachtet – die Erfahrung konstitutiv, dass „die“ Welt trotz aller Zäsuren und Krisen an und für sich invariant bleibt und ein intergenerationaler Wandel stattfindet. In der klassischen Hochmoderne dienten die Generationen als Innovationsträger, und das bedeutet, dass sich die Welt der Eltern hochgradig von der der Kinder unterscheidet. Das war die Ära des generationalen Fortschritts. Nur an einigen wenigen Stellen seiner Studie erwähnt Rosa explizit die Auswirkungen auf die biographische Lebensführung: so spricht er von der Verflüssigung „der stabilen personalen Identität zugunsten offener, experimenteller und oft auch fragmentarischer Selbstentwürfe“ (ebd., S. 363). Auch diagnostiziert er eine Auflösung der engen Kopplung von Altersphasen und bestimmten Aktivitäten (die Verknüpfung von Ausbildung an das Jugendalter; Scheidungen im höheren Alter, Erfahrungen der sozialen Exklusion im jungen Alter usw.) (vgl. ebd., S. 363). Die gesellschaftlich dominante Erwartung, sein Leben selbstbewusst und zielstrebig wie ein Projekt zu gestalten und autonome Entscheidungen zu treffen, wird durch eine hartnäckige Gegenbewegung ersetzt: nämlich „durch die Wahrnehmung eines ungesteuerten und unsteuerbaren ‚Dahintreibens‘ in einem Meer an Optionen [...]“, sodass der einzelne von Kontingenzen überflutet wird und letztlich doch die paradoxe Erfahrung von der Unmöglichkeit zurückbleibt, „das eigene Leben langfristig zu planen und verbindliche Zukunftsperspektiven [zu] entwickeln“ (ebd., S. 380).

Beide, Reckwitz und Rosa, sind bekanntlich Vertreter soziologischer Modernisierungstheorien (vgl. Reckwitz/Rosa 2021). Der Umstand, dass sich aus

den genannten Ansätzen leicht Frage- und Themenstellungen für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ableiten lassen, stellt selbst bereits eine instruktive Mitteilung dar: Beide Ansätze zeigen nämlich in großer Klarheit auf, dass die aktuellen Vergesellschaftungsmechanismen kaum noch den Weg über intermediäre Instanzen (Familie, Milieus) zum Subjekt finden, sondern direkt und unmittelbar auf das Gesellschaftsmitglied einwirken. Das allein trägt dazu bei, dass der Biographieforschung, salopp ausgedrückt, in Zukunft nicht die Arbeit ausgehen wird, weil sie unter den Bedingungen der Spätmoderne – ob sie will oder nicht – immer auch ein Stück weit Gesellschaftsanalyse leistet.

In Zeiten von Internet und sozialen Medien findet die Konstruktion von Biographie und Identität zunehmend auch online statt. Die Biographieforschung ist daher aufgefordert, stärker die Herstellung von Biographien in sozialen Medien online in den Blick zu nehmen. Die neueren Forschungen über Biographien und Internet zeigen bereits Kontinuitäten als auch Unterschiede im Verständnis und der Darstellung von Biographien off- und online: Onlinemedien sind unvermittelt, subjektiv und vermischen die Grenzen zwischen der privaten und öffentlichen Sphäre. Das Selbstkuratieren des eigenen Lebens beeinflusst die biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Zuern 2003, S. vii). Andere Forschungen weisen auf die Gefahren der Filterung, Manipulation und des Falsifizierens von eigenen Biographien in sozialen Medien hin (vgl. McNeill/Zuern 2015). Technische Anwendungen wie die Möglichkeit, online Inhalte zu „managen“, verändern die Art und Weise, wie wir uns und die anderen sehen.

Eine weitere technologische Entwicklung, die weitreichende Folgen für die Biographieforschung haben wird, ist die Virtual Reality (VR). Die zunehmende Verschmelzung zwischen physischer Realität und virtuellem Raum wird sich in neuen Formen von neuen Biographien niederschlagen. Begriffe wie „second life“ oder „cyberbiography“ dienen dazu, neue Identitäten zu erfassen, die im virtuellen Raum entstehen und gelebt werden (vgl. Longley 2009).

Zum Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch ist in zwei große Teile geteilt: I. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, II. Pädagogische Biographiearbeit. Beide Teile werden durch einen Prolog und einen Epilog gerahmt. Der Prolog bietet die Ergebnisse eines Interviews mit Theodor Schulze, einem der zentralen Protagonisten der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Das Interview lässt die Entwicklung seit dem Erstarken der Biographieforschung in den 1970er Jahren bis heute Revue passieren. Den Epilog bildet eine Gruppendiskussion junger Forscher*innen und Praktiker*innen. In dieser Gruppendiskussion werfen junge Wissenschaftler*innen einen Blick auf die Felder der Biographieforschung und Biographiearbeit, markieren problematische und inspirierende Entwicklungen

und unterbreiten eine Fülle von konstruktiven Vorschlägen, um die Biographieforschung in eine ertragreiche Zukunft zu führen und das Feld der Biographiearbeit attraktiver zu machen. Ausgehend von einer fundierten Reflexion über die Relation von Forschungspraxis und pädagogischer Praxis treten sie auch dafür ein, die Gespräche zwischen beiden Bereichen zu intensivieren und wechselseitige Rezeptionssperren zu überwinden. Mit diesem äußeren Aufbau ist beabsichtigt, eine Brücke zwischen den Generationen der Biographieforschenden zu schlagen und Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – als temporale Dimension des Biographischen – zum Ausdruck zu bringen.

Das Kapitel zur Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ist in folgende sechs Abschnitte gegliedert: 1. Historische Bezüge, 2. Grundlagentheoretische Bezüge, 3. Disziplinäre Bezüge, 4. Thematische Bezüge, 5. Methodische Bezüge und 6. Internationale Bezüge. Das Kapitel zur Pädagogischen Biographiearbeit ist in drei Abschnitte aufgeteilt: 1. Grundlegende Überlegungen, 2. Bereichsspezifische Reflexionen, 3. Adressat*innenbezogene Konzepte.

Last, but not least gilt es, einen großen Dank an alle Autorinnen und Autoren der Beiträge auszusprechen. Trotz vielfacher Belastungen durch die Coronapandemie mit ihren beruflichen und privaten Herausforderungen (digitale Hochschullehre und Selbstverwaltung, Kontaktprobleme, Umorganisation von Beziehungen im Familien- und Freundeskreis, Einschränkung von kulturellen und privaten Aktivitäten) konnte das Handbuch schließlich fertiggestellt werden, wenn auch mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung. Besonderen Dank verdient zudem Marlena Kilinc, die bei der redaktionellen Bearbeitung der Artikel und deren Korrektur einen unschätzbaren Beitrag geleistet hat. Bedanken möchten wir uns auch bei Martin Röttger für seine redaktionelle Unterstützung. Wir freuen uns, Ihnen ein Handbuch zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und Biographiearbeit vorlegen zu können, das die große Bandbreite und differenzierte Tiefe dieses Forschungs- und Tätigkeitsfeldes eindrucksvoll belegt, und wünschen allen bereichernde Leseindrücke und weiterführende Erkenntnisse.

Frankfurt/Mainz, im März 2022

Dieter Nittel, Heide von Felden, Meron Mendel

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): „Biographie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In Fetz, Bernhard (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Unter Mitarbeit von Hannes Schweiger. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 285–315.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.

- Dilthey, Wilhelm (1910/1970): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Band VII, 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 87–232.
- Felden, von, Heide (1997): Die Frauen und Rousseau. Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland. Frankfurt, New York: Campus.
- Felden, von, Heide (2020a): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: VS Verlag.
- Felden, von, Heide (2020b): Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion narrativer Identität. In Deppe, Ulrike (Hrsg.): Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–40.
- Friebertshäuser, Barbara/Felden, von, Heide/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Herrmann, Ulrich (1990): „Innenansichten“. Erinnerter Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder Pädagogische Reflexion und ihr „Sitz im Leben“. In Berg, Christa (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 41–67.
- Longley, Arthur Paul (2009): „Digital Biography: Capturing Lives Online.“ a/b: Auto/Biography Studies 24, no. 1: 74–92.
- McNeill, Laurie/Zuern, John (2015): Online Lives 2.0: Introduction. In Biography Vol. 38, No. 2, ONLINE LIVES 2.0 (spring 2015), pp. v–xlv.
- Moritz, Karl Philipp (1783–1793/1994): Gnothi sauton oder Magazin für Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. 10 Bände. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Moritz, Karl Philipp (1785–1790, 1979): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Frankfurt/Main: Insel Taschenbuchverlag.
- Nittel, Dieter (1991): Report. Biographieforschung. Frankfurt/Main: PAS des DVV.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2013): Lernen im Ausnahmezustand. Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In Zeitschrift für Soziologie, 32:42, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaften der Singularitäten. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet Gesellschaftstheorie, Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2020a): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, 12. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2020b): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, 4, S. 481–490.
- Rousseau, Jean-Jacques (1780/1787). Die Bekenntnisse. In Rousseau, Jean-Jacques: Werke in vier Bänden. Band 2. München: Winkler.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1979): Émile oder Von der Erziehung. In Rousseau, Jean-Jacques (Hrsg.): Werke in vier Bänden. Band 3. München: Winkler.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 78–117.
- Zuern, John (2003): Introduction. Online Lives. Spec. issue of Biography 26.1: v–xxv.

Biographie Geschichte(n)

Erkenntnisse und Perspektiven biographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Interview mit Theodor Schulze

Barbara Friebertshäuser und Sophia Richter

„Wir müssen mit einer wachsenden Biographisierung des Lebens rechnen und – das bedeutet – mit zunehmenden Anforderungen an die biographische Kompetenz des einzelnen Menschen, sein Leben zu gestalten. Das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ist nicht nur durch Diktatur, Unterdrückung und Ausbeutung bedroht, sondern auch durch Überforderung, Verwirrung und die Angst zu Versagen. Der Blick des einzelnen Menschen, der sich erinnert, ist rückwärtsgewandt in die Vergangenheit. Doch der Blick des einzelnen Menschen, der das erinnerte Leben lebt, ist vorwärts gewandt in die Zukunft. Und der Blick der menschlichen Gattung? Wie lange werden wir der ständig wachsenden Fülle an Möglichkeiten standhalten, ohne uns zu verwirren oder zu verlieren?“ (Schulze 2002, S. 144).

Der Autor dieser Gedanken ist der Erziehungswissenschaftler und Biographieforscher Prof. em. Dr. Theodor Schulze und er publiziert diese Sätze mit 76 Jahren. 1926 geboren, befindet er sich inzwischen in seinem zehnten Lebensjahrzehnt. Theodor Schulze beschäftigt Bildung, Lernen und Erziehung auch aus der Perspektive der Adressat*innen pädagogischer Maßnahmen sowie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und globaler Entwicklungen. Dabei rückt in den Blick, dass im individuellen Leben der Einzelnen (biographische) Entscheidungen getroffen werden können, die das scheinbar sehr private Lernen, Denken und Handeln mit dem historischen Gesamtkontext verbinden. Biographische Zugänge können dabei helfen zu verstehen, wie sich das Individuelle in sozialen Bezügen formt, zu einem großen Ganzen zusammenfügt, sich zu einem Zeitgeist verdichtet und das prägt, was als Gesellschaft oder Welt bezeichnet wird.

Theodor Schulze als Experte biographischer Forschungen in der Erziehungswissenschaft erweist sich als ein inspirierender Interviewpartner. Wie blickt er zurück auf seine Ideen und Motive? Wie kam er zur Biographieforschung und wie beurteilt er die Entwicklungen und Ausdifferenzierungen des Ansatzes? Der folgende Beitrag fokussiert diese Fragen auf Basis eines Experteninterviews, das wir im Sommer 2018 mit Theodor Schulze geführt haben. Das Experteninterview wurde zugleich zu einem biographischen Interview, in dem Theodor Schulze die Rück- und Ausblicke auf den Gegenstand der Biographieforschung einbettet in

seine eigene Biographie. Und so steht er als eine Person mit spezifischen Bildungs- und Lebenserfahrungen, mit seinem Blick auf ein Jahrhundert mitsamt seinen Beiträgen, Erkenntnissen und Forschungsfragen im Fokus dieses Beitrags. Seine Bilanz und sein Ausblick auf unbearbeitete Forschungsthemen sind geeignet, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung auch zukünftig zu inspirieren.

Die Entstehungsgeschichte dieses Beitrags erzählen wir im ersten Abschnitt und erläutern darauf Bezug nehmend unser methodisches Vorgehen. Darauf folgend stellen wir Theodor Schulze als öffentliche Person vor, beleuchten schlaglichtartig sein Forschen und Denken und verweisen auf seine Verdienste für die Erziehungswissenschaft – auch vor dem Hintergrund bereits erfolgter Würdigungen. Im Ausblick diskutieren wir das theoretische Potenzial seines Ansatzes und schließen den Beitrag mit offenen Fragen ab, die zum Weiterdenken und -forschen anregen sollen.

1. Biographische Forschung als Gegenstand eines biographischen Interviews – einleitende Bemerkungen zur Entstehung dieses Beitrages

In unserem Treffen und Interview mit Theodor Schulze lernen wir vielfältige Facetten seiner Person kennen: den Künstler, der seine Leidenschaft für die Malerei auch in seinen Gemälden sichtbar macht, den Wissenschaftler und Forscher mit all seinen Fragen, den engagierten Hochschullehrer, der selbstreflexiv auf sein Wirken (insbesondere an der Universität Bielefeld) zurückblickt, sich aber auch noch an seine eigenen Studien- und Qualifikationsjahre bei Herman Nohl und anderen erinnert. Mit über 95 Jahren rekapituliert Theodor Schulze als Emeritus sein Leben und lässt uns damit teilhaben an fast einem Jahrhundert des Suchens und Forschens. Ihn beschäftigen bis in die Gegenwart die großen Fragen des Lebens. Und er blickt dabei nicht nur in die Vergangenheit, sondern fragt auch nach der Zukunft der menschlichen Gattung angesichts globaler Herausforderungen.¹

Als Ethnographinnen verknüpfen wir Biographieforschung mit einem kontextanalytischen Vorgehen der sukzessiven Sinnbildung, bei dem auch der Forschungsprozess in seinem interaktiven Charakter einer reflexiven Beobachtung unterzogen wird. Für die Biographieforschung bedeutet dieser Zugang zur Biographie, sich einem Menschen in seinem Handeln und Denken anhand seiner Lebensgeschichte sowie den jeweiligen Lebensüberzeugungen verstehend anzunähern, unter Einbezug der bisherigen und aktuellen Lebensumstände, der

1 An dieser Stelle möchten wir Theodor Schulze für die großzügigen Einblicke in sein facettenreiches Leben und seine Gedankenwelt danken. Für die Interviewerinnen ist dieses Interview insofern biographisch bedeutsam, da die Rahmung des Interviews als „Verständigung zwischen Generationen“ zahlreiche Aspekte hervorgebracht hat, die uns in unseren Forschungen weiterhin inspirieren werden. Unser Dank geht auch an Sabine Landvogt für die sorgfältige Durchsicht des Beitrags.

spezifischen sozialen Lage und der gesellschaftlichen Kontexte, in denen sich das beschriebene Leben abgespielt hat und aktuell ereignet. Die Lebensgeschichten werden so – im Anschluss an Pierre Bourdieu (1990) – im Kontext des sozialen, historischen, gesellschaftlichen Feldes verortet, in das die Personen hineingeboren wurden und in dem sie sich im Laufe ihres Lebens bewegt haben. Dazu gehören auch Voraussetzungen, die es möglich machen, das Leben als Geschichte zu erzählen (vgl. Liebau 1990), sowie die jeweiligen Dynamiken, Beziehungen und Arbeitsbündnisse der Befragungssituation, die den Diskurs und die Art der lebensgeschichtlichen Erzählung prägen. Im Interview mit Theodor Schulze treffen drei Generationen von Wissenschaftler*innen aufeinander, was im Gespräch eine stetige Verständigung darüber veranlasste, wie sich das wissenschaftliche Feld ‚von damals‘ von dem ‚von heute‘ unterscheidet, wie sich biographische Möglichkeiten und Zwänge wandeln und welche impliziten und expliziten Aufforderungen und Anforderungen an den jeweiligen Lebenslauf und die Entwicklung biographischer Perspektiven die Gesellschaft durchziehen. Die Fragen nach generationalen Wandlungen von Biographie(-gestaltungen) und nach Transformationen des erziehungswissenschaftlichen Feldes bieten insofern interessante Themen für weitere Auswertungen des Interviews. In diesem Beitrag verdichten wir die Darstellung der Struktur- und Lebenslaufdaten zunächst zu einem Forscherporträt.

2. Biographische Geschichten des Biographieforschers Theodor Schulze

Seit Theodor Schulze gemeinsam mit Dieter Baacke auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1978 in Tübingen eine Arbeitsgruppe zum Thema „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ angeboten hatte, entfaltete sich das dort skizzierte „Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten narrativen Pädagogik“ (Baacke/Schulze 1979/1993, S. 6), dargestellt in dem 1979 erstmals publizierten Buch „Aus Geschichten lernen“ (ebd.). Das Anliegen wird dort so formuliert:

„Aus Geschichten lernen‘ war eine Mahnung an die Erziehungswissenschaft, über die Erforschung von Strukturen, Institutionen, Systemzwängen und Interaktionsmustern nicht zu vergessen, dass sich die reale Erziehung im Umgang mit individuellen Kindern und Jugendlichen in solchen konkreten Situationen und Handlungszusammenhängen abspielt und dass sie vor aller theoretischen Konstruktion und forschenden Bestandsaufnahme eine rasche und intuitive Auffassung dessen erfordert, was hier und jetzt gerade los ist und warum es dabei geht. – ‚Geschichten‘ – das verwies aber auch auf die bedeutsamen Geschichten im Zusammenhang eines individuellen Lebens, einer ‚Lebensgeschichte‘,

einer Biographie. Und die Formel ‚Aus Geschichten lernen‘ enthielt den Hinweis, dass Lebensgeschichten zuerst und vor allem Lerngeschichten sind“ (ebd., S. 9, Hervorhebung im Original).

Und später erläutern die Autoren:

„Die intensivere Beschäftigung mit der Lerngeschichte eines einzelnen Menschen muss keineswegs bedeuten, das Anliegen der Erziehung und die Bedingungen der Gesellschaft aus dem Blick zu verlieren. Im Gegenteil: erst aus der Sicht eines individuellen Lebens gewinnt der Auftrag der Gesellschaft an die Erziehung die hinreichende Konkretheit, die erforderlich ist, den gesellschaftlichen Wandel und Fortschritt menschlich zu gestalten. Aus Geschichten lernen – das ist auch eine Hoffnung“ (ebd., S. 10).

Mit diesem Programm und seiner forschenden Ausgestaltung entwickelte sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu einem wachsenden Forschungsfeld mit Bezügen zu anderen Wissenschaften (insbesondere der Soziologie).

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, deren Vorstand Theodor Schulze von 1974 bis 1978 angehörte, hat ihm 2006 für seine Verdienste den Ernst-Christian-Trapp-Preis verliehen. In ihrer Laudatio würdigt Margret Kraul sein Lebenswerk sowie seinen Beitrag zur Disziplin und erinnert sich an die erste Begegnung mit ihm auf dem Duisburger DGfE-Kongress von 1976. Der Vortrag von Theodor Schulze behandelte eine bis heute relevante Fragestellung: „Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?“ Margret Kraul würdigt seine Fragen und Fokussierungen:

„Das Sujet, um das es Schulze geht, ist die Verbindung von Erziehung, Lernen und Geschichten; es sind Lebensgeschichten, in denen sich Lernen widerspiegelt: Lernen als Phänomen der menschlichen Gattung, Lernen, das gleichsam, wie Schulze sagt, ‚in freier Wildbahn‘ geschieht und sich damit in seiner Prozesshaftigkeit der konkreten Beobachtung entzieht, Lernen, das ein Ausgeliefertsein an etwas Ungeheures und Unerwartetes, an etwas Neues und Übermächtiges beinhalten kann, das sich im ‚Modus des Widerstrebens‘ und des Widerstands ebenso vollziehen kann wie im ‚Modus des Wagens und Loslassens‘ oder ‚im Modus der Gestaltung von Gefühlen durch die Verarbeitung von Erwartungen und Erfahrungen“ (Kraul 2006, S. 96f.).

Theodor Schulze geht es um das Allgemeine im Besonderen, um den Menschen in seiner Besonderheit, aber auch seinen Begrenztheiten, Verletzlichkeiten, um sein Lernen, seine Bildungsprozesse und um die gesamte Menschheit als Gattung in ihrer historischen und sozialen Entwicklung.

Theodor Schulze wurde in der Zeit der Weimarer Republik im Juli 1926 in Hannover geboren. 1932 kam er in einem Dorf zur Schule, bevor die Familie

kurz darauf nach Magdeburg umzog, wo er aufwuchs. Im Interview beschreibt Theodor Schulze seinen Weg zur Biographieforschung anhand einiger Stationen seiner eigenen Biographie. Er habe sich immer für (Lebens-)Geschichten interessiert und diese gerne gelesen, aber auch Märchen. Auch wenn Märchen Fantasiegeschichten seien, hätten sie einen Lebenswirklichkeitsbezug in Form von Problemen, die unterschiedlich bearbeitet werden. Es gehe um Hochmut und Fall, um Neid und Ehre, um Beziehungen, das Verlassenwerden usw. Die Themen in den Erzählungen von Lebensgeschichten stellten einen Zugang zur menschlichen Welt dar. Die Autobiographie als reflektierte Erzählung derjenigen, die diese Geschichten erlebt haben, sei besonders interessant. Aus dem Interesse an (Lebens-)Geschichten entsteht zunächst der Berufswunsch, Schriftsteller zu werden. Theodor Schulze erprobt sich im Schreiben von Sagen und Dramen und zieht ebenfalls in Erwägung, Schauspieler zu werden, um die Geschichten zur Aufführung zu bringen. Die Verbindung von Schreiben und dem Zur-Darstellung-Bringen des Geschriebenen birgt das Potenzial der Verbindung von Reflexion und Emotion. Es geht ihm um das Leben und Erleben von Menschen aus einer Teilnehmenden- und Beobachtendenperspektive.

Auch wenn Berufswünsche wie Schriftsteller und Schauspieler eher einen extrovertierten Charakter vermuten lassen, beschreibt sich Theodor Schulze im Rückblick auf diese Zeit selbst als „schüchtern“ und „feige“. Er habe sich am Ende nicht zugetraut, den Weg des Schriftstellers oder Schauspielers zu gehen. Sein Vater versucht ihn für den Beruf des Lehrers zu motivieren. Man könne das Schreiben und Schauspielern mit der Tätigkeit als Lehrer verbinden, so die Argumentation des Vaters, der selbst Lehrer war. Aber auch mit der Vorstellung des Lehrerseins verbindet Theodor Schulze Unsicherheiten und Ängste, wie bspw. mit „Erziehungssituationen nicht richtig umgehen“ zu können. Er hatte unterschiedliche Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen gesammelt wie 1942 über vier Monate hinweg als „Kinderlandverschickungslagerführer“. Dieses Erlebnis mit „30 kessen Jungs“ im Alter von 15 Jahren (also kaum jünger als Theodor Schulze zu dieser Zeit) sei „furchtbar“ für ihn gewesen, was er im Interview wie folgt beschreibt:²

„Mein Gott, ich wusste nicht, wie ich mit denen fertig werde. Ich hab’ mir alles Mögliche ausgedacht, ich hab’ Geschichten erzählt, ich habe mit ihnen Dinge aufgeführt und so am Ende fanden die das alles eigentlich sehr gut. [...] Aber ich wusste nicht, was ich machen sollte, ich war todunglücklich. Und solche Situationen habe ich mehrfach so erlebt. [...]

2 Das Interview wurde von Jasmin Pal transkribiert, ihm danken wir an dieser Stelle für die Aufbereitung der Daten. Für die Verwendung in diesem Beitrag wurden in den zitierten Passagen einige sprachliche Glättungen vorgenommen, um den gesprochenen Text mit seinen üblichen Abbrüchen und sprachlichen Ungenauigkeiten in eine gut lesbare Schriftform zu bringen. Hierbei stehen für uns das Interesse am Inhalt der Aussagen im Vordergrund und der Respekt vor einem Interviewpartner, der in seinen Beiträgen stets auf die sprachliche Form der Darstellung Wert legt.

Ich habe die Erfahrung gemacht, wenn die dann so aufgeregt sind, dann machen sie den größten Unsinn. Und ich weiß überhaupt nicht, [...] ich bin der Lehrer, [...] aber ich bin doch nicht der, der dich jetzt bändigen muss: sei doch endlich still oder bleib doch mal sitzen oder hör auf zu quatschen oder so. Also deswegen wollte ich eigentlich ... hab ich sehr früh gewusst, dass ich kein Lehrer werde.“

Die Entscheidung, nicht Lehrer werden zu wollen, begründet Theodor Schulze mit Erfahrungen und Erlebnissen, in denen er sich nicht wohlfühlt hat. Deutlich wird hier bereits ein selbstkritischer Umgang mit dem eigenen Handeln; er reflektiert seine Emotionen und die eigene Überforderung. Die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden führen bei Theodor Schulze nicht zu einem positiven Gefühlszustand oder einer anderen Selbsteinschätzung.

Das Lehramtsstudium, als Möglichkeit der individuellen Professionalisierung im Umgang mit den erlebten Situationen, zieht Theodor Schulze nicht in Betracht. Er entscheidet sich gegen die Empfehlung des Vaters und begibt sich auf einen Weg der Suche nach möglichen Berufen. Dabei hatte er zunächst „alles Mögliche im Kopf“. Über die Empfehlung von Herman Nohl, einem engen Freund der Familie, den er von seiner Kindheit an gut kannte, kam Theodor Schulze zum Studium der Pädagogik. Die unterschiedlichen beruflichen Optionen im Anschluss an ein Studium der Pädagogik – bis hin zur Tätigkeit des Lehrers – motivierten Theodor Schulze zur Aufnahme des Pädagogik-Studiums an den Universitäten Göttingen und Heidelberg mit den Nebenfächern Literaturwissenschaften, Geschichte und Philosophie. In Göttingen war zu Schulzes Studienzeit die Anzahl der Pädagogikstudierenden mit 30 bis 40 noch sehr gering, wodurch ein enger Austausch zwischen den Kommiliton*innen die Studienzeit prägten. Es ging um Kernfragen einer sich zu jener Zeit etablierenden Wissenschaft: Was ist Erziehung und was ist die Wissenschaft der Erziehung? Zu seinen Kommilitonen gehörten unter anderem Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki und Wolfgang Kramp, die ebenfalls später als Professoren die Erziehungswissenschaft maßgeblich geprägt haben.³

Biographisch interessant ist im Anschluss an das Studium der Weg zur Professur – schließlich wollte Theodor Schulze zunächst kein Lehrer werden. Den Weg beschreibt er folgendermaßen:

„Ich habe eine Dissertation geschrieben über Schleiermacher, gerade weil ich eigentlich mit der Pädagogik überhaupt nicht klarkam. Ich wusste nicht was, mein Doktorvater war Weniger und der sagte, ich sollte etwas über Vorwegnahme oder und Verführung arbeiten. [...] Ich bin dann bei Schleiermacher gelandet, weil ich bei ihm gelesen habe, der hat sich

3 Eine Analyse der Klassiker unter dem Gesichtspunkt der Generationenlage (nach Karl Mannheims Konzept der Generationen, 1965) könnte diese feldspezifischen Prägungen und Netzwerke in lohnender Weise für die Geschichte des Faches und die Entwicklung spezifischer Denk- und Forschungsrichtungen rekonstruieren.

wenigstens die klügsten wirklich philosophischen und tiefgreifenden Gedanken gemacht, was denn überhaupt Erziehung ist und wie das funktioniert und wie das gehen kann und so. Also ich hab' gedacht, wenn ich das erst verstanden habe, dann verstehe ich vielleicht, was allgemeine Pädagogik ist. Das habe ich zwar in gewisser Weise auch, aber ich hab' es gerade nicht verstanden. Ich hab' gemerkt, ich weiß ... ich habe keinen theoretischen Hintergrund für das, was Erziehung ist.“

Auch bei der Entscheidung der inhaltlichen Ausrichtung der Promotion geht Theodor Schulze seinen eigenen Weg und folgt nicht dem Vorschlag seines Doktorvaters Erich Weniger.⁴ Theodor Schulze entscheidet sich für eine Dissertation zu Schleiermacher, um durch die intensive Auseinandersetzung mit dessen philosophischen Gedanken den Kern dessen zu ergründen, was Erziehung sei, und während der Promotion Antworten auf offene Fragen rund um die Pädagogik zu finden. Bemerkenswert ist, dass Theodor Schulze das „Nicht-Klarkommen“ nicht zum Anlass einer Neu- oder Umorientierung macht, sondern zum Ausgangspunkt einer Suchbewegung des Verstehens und der pädagogischen Verständigung.

„Ich hatte zwischendurch ein Angebot, als ich noch im Studium war. ... Ein Freund von meinem Vater, der als Immigrant in Brasilien war und dort in einer Familie als Hauslehrer tätig war, der suchte einen Nachfolger. ‚Willst du nicht nach Brasilien als Hauslehrer kommen?‘ War auch eigentlich ganz verlockend. Aber ich saß schon an meiner Dissertation. Ich [...] war sozusagen in meiner Linie schon drin.“

Der Prozess des Verstehens mündet für ihn in der Erkenntnis, dass das, was er verstehen wollte, in dieser Form nicht verstehbar ist, dass man sich der Erziehung nur reflexiv in ihrer Vielgestaltigkeit und Historizität annähern kann. Theorien nicht als feststehendes Wissen und Gewissheit zu sehen, sondern als Möglichkeit des Denkens, das könnte als ein wesentlicher Erkenntnispunkt von Theodor Schulze gesehen werden, wobei die Auseinandersetzung mit subjektiven Lebensgeschichten und ihrer gesellschaftlichen Einbettung seine Sicht auf das Leben und die Welt insgesamt geprägt hat. In dieser Bearbeitung von Selbst- und Weltbeziehung vollzieht sich Bildung. Denn nur als Weltenwanderer und Suchender erkennt der Mensch die Relativität der verschiedenen Weltanschauungen, verändert sein Selbst- und Weltbild, erwirbt Bildung und gelangt zum Verstehen. „Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 1999, S. 59).

4 Erich Weniger war nach der NS-Zeit (und einer Auseinandersetzung nach 1945 mit seinen Verstrickungen durch militärpädagogische Schriften in die nationalsozialistische Ideologie) an der Universität Göttingen aktiv und erhielt dort 1949 eine Professur für Pädagogik in der Nachfolge von Herman Nohl.

1955 erfolgte dann die Promotion bei Erich Weniger, einem Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, mit der Studie „Die Dialektik in Schleiermachers Pädagogik“. Diese Arbeit wurde gleichzeitig als Habilitation anerkannt. Im Jahr 1961 übernahm Theodor Schulze eine Professur für Allgemeine Pädagogik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg. Von 1988 bis 1991 war er Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule in Bielefeld und seit 1972 lehrte er als Universitätsprofessor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik der Primar- und Sekundarstufe an der neu gegründeten Universität Bielefeld. Als Hochschullehrer sieht Theodor Schulze sich erneut mit einer Herausforderung konfrontiert in der Frage, welche Inhalte er in Seminaren und Vorlesungen der Allgemeinen Pädagogik zum Gegenstand machen und wie er eine Vorlesung für Studierende ansprechend gestalten könne. „Ich hatte so das Gefühl, was soll das hier, ich weiß nicht, was ich den Studenten hier lehren kann [...] ich wusste nicht, was ich ihnen erzählen sollte.“ Seine Kolleg*innen hielten Vorlesungen zur Geschichte der Pädagogik und thematisierten Platon und Comenius oder Herbart. Auch hier entscheidet sich Theodor Schulze gegen das Vorgehen und die Empfehlungen seiner Kolleg*innen und begibt sich wiederholt auf eine Suche nach seinem eigenen Weg: Er gründete eine Theatergruppe: „Das war das Beste, was ich je an einer pädagogischen Hochschule machen konnte.“ Theodor Schulze greift damit seine ursprünglichen beruflichen Interessen und Fähigkeiten – den Wunsch, Schauspieler oder Dichter zu werden – auf. Die Improvisation des Theaterspielens, sein persönlicher Bezug, sein Interesse und seine Leidenschaft für das Theater scheinen ihm die Sicherheit zu geben, die ihm beim Halten von Vorlesungen zunächst fehlte: „[...] da passiert etwas, da kann man irgendetwas lernen, wie man unmittelbar mit Menschen etwas tut, wie man sie zum Reden bringt.“ Auf diese Weise schafft er eine Verbindung von ästhetischer und pädagogischer Erfahrung.

Im Kern will Theodor Schulze damit bestimmte Fragen beantworten: Was sollten Studierende lernen? Welches Wissen ist für sie in welchen beruflichen Feldern relevant? In der Theaterwerkstatt sieht er einen Sinn für die Studierenden und eine interessante Form der Vermittlung. Das Dilemma rund um die Gestaltung von Vorlesungen blieb jedoch: „Ich wusste nicht, worüber ich die Vorlesung halten sollte, worüber hält man eine Vorlesung in Allgemeiner Pädagogik?“ Seine Antwort auf diese Frage ist zugleich der Ausgangspunkt der Biographieforschung. Theodor Schulze verbindet die „Geschichte der Pädagogik“ mit der „Geschichte von Pädagogen“. Er fragt nach den Lebens- und Praxiserfahrungen sowie Ideen hinter den Konzepten und danach, wie sie in Theorien mündeten. Es geht ihm somit nicht darum, den Studierenden Theorien als theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern diese in ihrer historischen Entstehung und in ihren Kontexten zu rekonstruieren und als Formen des Denkens von Denkern zu ergründen. So entstanden Vorlesungen wie „Pioniere und Outsider

der Pädagogik“, welche aus den Teilbereichen „Lebensgeschichte, Praxis und Theorie“ bestanden. Den Nutzen für die Studierenden beschreibt er folgendermaßen: „Für jeden war da etwas drin, wo er sehen konnte, so kann Pädagogik sein.“ Pädagogik so zu vermitteln, dass die Vielfalt deutlich wird, und zwar in den jeweiligen biographischen Entstehungskontexten, war Ziel seiner Lehre. Im Zuge dieser Zugänge, Fragen und Gegenstände entwickelt sich Theodor Schulzes biographischer Schwerpunkt als Hochschullehrer und Forscher: „Das war einer der Gründe jetzt, warum ich dann zur Biographieforschung gekommen bin, weil ich hab’ immer gerne Lebensgeschichten gelesen und überall kommt so viel vor über Erziehung, über Pädagogik.“

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Theodor Schulze sich bei biographisch relevanten Weichenstellungen (wie etwa die Entscheidungen für ein Studium, für ein Promotionsthema, für die Inhalte als Lehrender) nicht allein auf Empfehlungen enger Bezugspersonen – Vater, Doktorvater oder Kolleg*innen – und deren Vorbild verlässt. Vielmehr begibt er sich immer wieder auf die Suche nach einem eigenen Zugang. Diese ist geprägt durch Geschichten, das Lernen aus (Lebens-)Geschichten. Während der Suche nach der passenden beruflichen Qualifizierung im Anschluss an das Abitur, der Entwicklung und Bearbeitung eines Promotionsthemas im Anschluss an das Studium oder nach angemessenen Inhalten und Formen des Lehrens und Forschens als Hochschullehrer scheint vieles möglich zu sein. Die Suchprozesse Theodor Schulzes sind geprägt von Unsicherheit, Überforderung, Ohnmacht, Unzufriedenheit, Nicht-Klarkommen, aber auch Aufbruch, Neugierde, Kreativität und Mut. Im Anschluss an eine getroffene Entscheidung agiert Theodor Schulze ausgesprochen stringent und zielorientiert. Diese biographisch bedeutsamen Phasen der beruflichen Entwicklung sind stark emotional geprägt und hoch reflexiv, die so erarbeitete eigene Geschichte vermittelt am Ende Kraft und Sicherheit.

3. Aus Geschichten lernen? Ursprünge, Entwicklungen und offene Fragen erziehungswissenschaftlich-biographischer Forschungen

Den Ansatz, Lebensgeschichten, Praxis und Theorien zusammenzudenken und zu lehren, verfolgte auch Theodor Schulzes Kollege Dieter Baacke (1934–1999), der als Medienpädagoge bekannt wurde und ebenfalls an der Universität Bielefeld lehrte. Gemeinsam mit ihm entwickelte Theodor Schulze die Idee der Bedeutung von Lebensgeschichten für die Erziehungswissenschaften weiter, woraus der Ansatz mit der gleichnamigen Publikation „Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens“ (1979/1993) hervorging. Die Entdeckung von Erzählungen als wertvolle Datenquelle beschreibt Theodor Schulze im Interview wie folgt:

„Also da gibt's ja auch zahllose Beschreibungen von Situationen, die irgendetwas an Auseinandersetzung haben damit, wie man erzogen wird oder wie etwas auf einen einwirkt. Und als ich das so entdeckte, dass das eigentlich so eine Quelle ist ... Eigentlich war dies die Entdeckung einer Quelle, einer Datenquelle.“

Der Ansatz, Lebensgeschichten ins Zentrum einer eigenen Forschung im Sinne von Biographieforschung zu stellen, verknüpfte sich zugleich mit einer kritischen Auseinandersetzung mit den Desideraten bestehender Forschungsansätze jener Zeit:

„Da fehlt irgendwas, wo die Mitte drin ist. Zum einen sind die Menschen, die erzogen werden, eben nicht nur Objekte dieser Erziehung, denn diese empirische Forschung macht sie zu Objekten zu Testobjekten, unterwirft sie Situationen, Verhaltensweisen, die man testet. Sie sind Objekte. Die Frage, wie sie selbst damit umgehen, was sie selber eigentlich wünschen und was sie selber dazu beitragen, kommt nicht in den Griff. Also haben wir gesagt, wir brauchen etwas, wo das Subjekt, Subjektivität zur Geltung kommt, ja wo das zur Geltung in den lebensgeschichtlichen Erzählungen kommt. Da erzählt jeder von sich selbst und was ihm alles passiert ist und wie schrecklich Erziehung sein kann oder auch wie gut und glücklich, dass man das ... so jemanden getroffen hat oder so, der da geholfen hat. Die andere Seite waren Geschichten, Geschichte, das meinte, dass die Strukturen, die man sozusagen durch die Soziologie großräumig erfasst, dass diese Strukturen immer nur sozusagen die Hülsen, also die Rahmung zeigen, sie sind natürlich entscheidend wichtig, sie bestimmen ja nachher eigentlich die Verhältnisse. [...] *Geschichte und die Subjektivität in den Geschichten* war diese Verflechtung in einen weiterreichenden Handlungs- und Lebenszusammenhang, das ergab dann einen Kontext, der nicht einfach nur in einem gradlinigen Lernprozess entsteht. Ich kann jetzt Deutsch und ich spreche jetzt gut Deutsch, sondern der ist eingebettet in einen Erlebniszusammenhang.“

Theodor Schulze hebt das Potenzial von Autobiographien für einen Perspektivwechsel und als Erkenntnisquelle hervor. Zuvor stand immer die Sicht der Erziehenden im Fokus von Pädagogik. Über das Medium der Autobiographie konnte die Pädagogik etwas über das Lernen lernen, das Lernen aus Sicht der Lernenden. Theodor Schulze beschäftigt sich in seinen Schriften immer wieder mit dem Lernen in einem umfassenden Sinne – mit dem biographischen Lernen, dem Lernen als einer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und als Suche nach der eigenen Rolle oder dem Platz in der jeweiligen Gesellschaft. Er nennt dies „Die außerordentliche Tatsache des Lernens“ (2001), in diesem Beitrag beschäftigt er sich auch mit dem Thema „Lernen und Biographie“ (ebd., S. 18 ff.). Dazu schreibt er:

„Ein weiterer Grund, warum wir normalerweise wenig über Lernen wissen, liegt wahrscheinlich darin, daß wir Lernen nicht nur nicht sehen können, sondern auch nicht direkt erleben und erinnern. Es entzieht sich sowohl der Beobachtung wie auch der Selbstbeobachtung. Während wir lernen, ist unsere Aufmerksamkeit nach außen gerichtet auf das, was wir tun,

und auf die äußeren Bedingungen. Und so erinnern wir uns an Handlungen und Zusammenhänge, in denen wir etwas gelernt haben, aber kaum an den Vorgang des Lernens selbst. Wir wissen, daß wir etwas gelernt haben, aber nicht wie. Das Lernen verschwindet im Gelernten. Erlebnisse und Erinnerungen werden vornehmlich in autobiographischen Äußerungen und Erzählungen thematisiert. Sie sind eine reichhaltige Quelle unter anderem auch für die Erfahrungen mit komplexen Lernprozessen – eine Quelle, die in dieser Hinsicht, ähnlich wie die der Bilder, noch viel zu wenig genutzt wurde. [...] Dafür gewinnen wir durch die Beschäftigung mit autobiographischen Erzählungen Einblick in eine andere Form des Lernens. Ich nenne sie ‚lebensgeschichtliches Lernen‘. Hier geht es weniger um das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten, mehr um Orientierung in der Umwelt und die Ausbildung von Gefühlen und Interessen, um die Beziehung zu anderen Menschen und um die Einstellung zu bestimmten Sachverhalten oder Ideen, um die Entwicklung von Perspektiven und die Bewältigung von Herausforderungen oder Krisen. [...] Der Lernprozeß folgt hier nicht einem Plan oder den Vorgaben einer komplexen Fertigkeit oder eines komplizierten Instrumentariums. Er entfaltet sich eher aus der Konfrontation mit einer überraschenden Erscheinung, mit einer neuartigen Aufgabe, mit einem ungelösten Problem in einer besonderen Situation. Häufig handelt es sich um größere Veränderungen in den alltäglichen Lebensbedingungen – beispielsweise um einen Umzug oder eine Reise, um den Schulbeginn oder den Eintritt in die Berufsarbeit, um die Geburt eines Kindes, den Tod eines nahen Verwandten oder den Verlust eines Freundes. Aber oft sind es auch weniger einschneidende Ereignisse oder scheinbar zufällige Eindrücke, faszinierende Wahrnehmungen, widersprechende Empfindungen oder enttäuschte Erwartungen, die den Lernprozeß auslösen“ (Schulze 2001, S. 18f.).

Aus diesen Prämissen und Vorüberlegungen entwickelte sich eine eigene Forschungstradition, die sich inzwischen vielfältig ausdifferenziert hat. Theodor Schulze hat stets mit seinen Beiträgen, die er in alleiniger Autorenschaft oder gemeinsam mit anderen verfasst hat, die Entwicklung einer hermeneutisch fundierten Lernforschung angeregt. Dabei interessierte er sich für die lebensgeschichtliche Dimension der Pädagogik, die unter anderem auch in der Praxis des Erzählens in vielfältiger Weise zum Ausdruck gebracht wird und aus der sich das „Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine“ herausarbeiten lässt (Schulze 1997a). Die Tagungen der Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ in der DGfE schufen einen Rahmen, um die Zugänge zu erweitern und auszdifferenzieren. Auf diese Weise entstanden neue Blicke, bspw. auf jene Orte, an denen sich Biographie ereignet, die man – metaphorisch gewendet – auch als „Tatorte“ bezeichnen kann, als Orte, an denen etwas nicht Reversibles geschieht oder etwas Nachhaltiges inszeniert wird (vgl. Behnken/Schulze 1997, S. 7 f.).⁵ Impulse gaben

5 Orte der Kindheit von Walter Benjamin, die dieser in seinem Buch „Berliner Kindheit um neunzehnhundert“ noch vor der Flucht bis 1933 beschrieben hat, erkundet Theodor Schulze in einem Beitrag in diesem Band auch in Form einer Visitation, die er mit Skizzen und gemalten Impressionen ausgestattet hat, wobei seine Begabung für das Malen und Skizzieren wiederum sichtbar wird (vgl. Schulze 1997b, S. 86 ff.).

dazu auch die Überblicksbeiträge, in denen Theodor Schulze oftmals durch Abbildungen (ursprünglich waren das häufig umfangreiche Tafelbilder, die er während eines Vortrages vor den Augen des Publikums entwickelte) das Dargestellte zugleich visualisierte, um auf vielfältige Weise das facettenreiche Feld der Biographieforschung zu systematisieren (vgl. Schulze 1997, S. 33 ff., 2002).

Wenn Theodor Schulze Biographien empirisch untersucht, dann findet er sein Material nicht zuletzt in literarischen Autobiographien sowie im Medium der Kunst. Er entwickelt eine „Reflexive Hermeneutik“ (Schulze 2010, S. 429 ff.), wobei in der Auseinandersetzung mit dem Material die ständige Reflexion als Kontrolle der sachlichen Gegebenheiten und Deutungen im Vordergrund steht. Auf diese Weise entsteht eine „Landkarte des biographischen Prozesses“ durch die Aufzeichnung der Bewegungen im soziokulturellen Raum, sodass zeitliche Phänomene in räumliche übersetzt werden. Auf dieser „Landkarte“ werden verschiedene soziale Felder im Verlauf der Lebensbewegung eingetragen: Den Ausgangspunkt stellt zum Beispiel die Herkunftsfamilie dar, sodann werden die einzelnen besuchten Schulen notiert. Die Übergänge werden markiert und die Namen der Interaktionspersonen eingetragen. Die Kennzeichnung der biographischen Beziehungen findet durch Linien statt. Der gesamte biographische Prozess wird in den Fokus genommen. Zum Lebenslauf wird eine Datenliste erstellt, weil oftmals die Zeitangaben der biographischen Erzählung ungeordnet und unvollständig sind und weil die Geschichte hin und her springt. Zur Bildung von Topoi werden von ihm einzelne Linien ausgewählt, Stellen in der biographischen Beschreibung markiert, in denen sich Prozesse verdichten, manchmal erkennbar durch wiederkehrende Formulierungen oder szenische Darstellungen. Die Toposanalyse nach Schulze (2010) beschreibt eine zentrale methodische Figur der Textinterpretation. Topoi sind für ihn Stellen, in denen sich der biographische Prozess verdichtet, entscheidet, formuliert – manchmal in wiederkehrenden, metaphorischen Formulierungen. Auch Assoziationen spielen beim Interpretieren nach diesem Ansatz eine Rolle und werden dann am Material überprüft. Für die Rekonstruktion des Verlaufs eines Lebens, das Verstehen und die Deutung des biographischen Prozesses ist dann diese zeitliche Reihenfolge und Zuordnung von Bedeutungen zu Lebensereignissen auf der Basis des biographischen Materials bedeutsam (vgl. Schulze 2010, S. 431 ff.). Als Kerngedanken seiner Hermeneutik formuliert er:

„Die Gegenstände, mit denen sich eine hermeneutisch ausgerichtete Forschung beschäftigt, sind von besonderer Art. [...] Es sind Objekte, die von Menschen hervorgebracht worden sind oder hervorgebracht werden, Objektivationen menschlichen Handelns und Denkens. Diese Gegenstände sind nicht nur, was sie an sich sind; sie bedeuten auch etwas für die Menschen, die sie hervorbringen und mit ihnen zu tun haben. Sie sind nicht nur gegeben, sondern auch aufgegeben in dem Sinne, dass sie eine Botschaft oder eine Herausforderung enthalten, die es ernst zu nehmen gilt. Sie erzeugen einen kommunikativen

Austausch, und sie stiften einen Sinnzusammenhang menschlicher Aktivitäten. In diesem Sinne ist hermeneutische Forschung nicht allein auf die Feststellung von Tatsachen oder auf die Erkenntnis von Regelmäßigkeiten und funktionalen Abhängigkeiten ausgerichtet, sondern in erster Linie auf die Erschließung und Erweiterung von Sinnzusammenhängen. Sie ist ausgerichtet auf Sinnverstehen“ (Schulze 2010, S. 414 ff.).

Soziale Wirklichkeiten und Sinnzusammenhänge über Biographien zu erschließen, das zeichnet Theodors Schulzes Forschungen aus. Rückblickend resümiert er im Interview die Anfänge der Arbeitsgruppe „Biographie“, die er gemeinsam mit Dieter Baacke gründete, folgendermaßen:

„Wenn ich zurückblicke, wir hatten sozusagen den Nerv getroffen. [...] Aus Geschichten lernen [...] Der Kern war, dass wir eigentlich eine Datenmaterialquelle erschlossen haben. Und das war uns gar nicht klar, dass wir die Quelle, die sprudelte, das war sozusagen, wie wenn man plötzlich überall Öfelder entdeckt.“

In seinen Forschungen rekonstruiert Theodor Schulze Biographien im Kontext von zwei miteinander verwobenen Strukturierungslinien bzw. Strukturierungsprinzipien: dem Lebensverlauf und der Lebensgeschichte. Diese theoretische Fassung von Biographie als Doppelstruktur entwickelte er vor dem Hintergrund seiner intensiven Auseinandersetzungen mit Schleiermachers Dialektik der Erziehung, darüber berichtet er im Interview:

„Also ich hab das an Schleiermacher orientiert. Er hatte zwei allgemeine Ziele für Erziehung formuliert, die finde ich auch zutreffend, er nannte es ‚das tüchtig machen‘ für – er nannte das die Gemeinschaft – wir würden heute sagen ‚Gesellschaft‘. Und er entwickelt ein Konzept der Eigentümlichkeit. Das Erste kann man gut verstehen und ist ja auch sofort einleuchtend. Und ist auch wirklich umfassend. Also was ist Erziehung anderes als: man will Heranwachsende dafür tüchtig machen, dass sie – wo auch immer in einer Gesellschaft – oder in der Gemeinschaft nach Schleiermacher – oder in Staat, Kirche, Wissenschaft und Geselligkeit sich irgendwie zurechtfinden, behaupten können usw., einen Platz finden. Aber was ist Entwicklung der Eigentümlichkeit? Und auch da ist ja – dafür hatte er auch, fehlte ihm auch die Voraussetzung, um das einem wirklich plastisch zu machen. Er macht es daran deutlich, dass für ihn dieses Element ‚Entwicklung der Eigentümlichkeit‘ eigentlich so etwas wie ein zusätzlicher Motor ist, der in diese andere Entwicklung – also tüchtig machen für die Gesellschaft – eingebaut wird, sodass dieses ‚tüchtig machen für die Gemeinschaft‘ – nicht nur ein für die jetzt bestehende und im Augenblick für dieses für den jetzigen Moment tüchtig sein meint –, sondern dass gleichzeitig darin das Element der Verbesserung, der Entwicklung, der Weiterführung steckt. Aber wieso ist das Entwicklung der Eigentümlichkeit? Also drin steckt das Problem des – ich nenne es ‚das biographische Subjekt‘. Also wir haben eine doppelte Konstruktion der Biographie. Die eine ist sozusagen, wird gestützt durch die Gesellschaft, in der sie eine

Reihe von Institutionen schafft: Familie, Schule, Berufsvorbereitung usw. usw. Bildung, Volkshochschule usw. Und diese Linie, die dachte ich, finde ich wieder, sozusagen in allem, was so unter dem Label ‚Lebenslauf‘ läuft. Also wenn man einen Lebenslauf schreibt, um sich zu bewerben, dann muss man genau diese Linie aufzeigen und muss sagen ‚da bin ich, das hab ich schon gemacht und den Level habe ich und den hab ich‘. Da schreib ich aber nicht rein, ob mir – ich zwischendurch, ich weiß nicht, geheiratet habe oder ein uneheliches Kind habe oder ob ich umgezogen bin, irgendwo ganz anders hin oder dass ich zur See gefahren bin oder dass mir da irgendwas dazwischengekommen ist. Alles das ist da eigentlich nicht vorgesehen. Und diese andere Linie, die wird aber nicht durch diese Gesellschaft sozusagen gelenkt oder regiert, sondern die wird von dem biographischen Subjekt entwickelt – das biographische Subjekt, also das ist ein Teil meiner Überlegung, die ich so anzubieten hätte. Das ist die Frage: Welche Leistung muss eigentlich ein biographisches Subjekt einbringen, damit so etwas wie Biographie zustande kommt? Man kann einerseits sagen, welches sind die Leistungen der Gesellschaft, die sie aufbaut, anbietet usw., damit überhaupt so etwas wie eine [...] und das ist die Seite eigentlich diese, wenn ich das recht betrachte, eigentlich auch immer die soziologische Biographieforschung oder auch das, was unter dem Level Sozialwissenschaftsbiographie läuft. [...] Das ist ein typischer Verlauf eines Menschen [...]. Also methodisch gesprochen: auf dieser Laufbahnseite ist der Typus wichtig. Also da werden Typologien entwickelt. Auf der anderen Seite muss ein Prototyp entwickelt werden. Also wenn man vom Ergebnis schaut, meine ich, müsste man, wenn man die subjektive Seite zur Geltung bringen will, muss man an der Biographie ansetzen. So muss man nicht ständig mehrere Biographien miteinander vergleichen, dann nur, was sie so gemeinsam haben, anschauen. Sondern herausfinden, was hat dieses – ist in dieser Geschichte, [...] was ist hier jetzt besonders gelaufen oder wie ist das eigentlich, was ist da abgelaufen? [...] Um das zu verstehen. Weil ich sah, dass diese eine Seite, die wird von der Gesellschaft her bestimmt vorgeformt oder so, die sehr beherrschend wurde in der Biographieforschung mit den sozialwissenschaftlichen Methoden. Und dass diese Leistung des Subjekts darin nicht hinreichend zur Geltung kam. Das war immer eine Ausnahme.“

Diese Verschränkung zwischen den gesellschaftlichen Strukturen und auch Zwängen einerseits und dem Eigensinn der subjektiven Impulse in den individuellen Lebensgestaltungen andererseits in den Fokus zu stellen, das zeichnet den Ansatz von Theodor Schulze aus. In seinem Aufsatz „Zur Interpretation autobiographischer Texte in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“, erschienen im „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ (2010), beschreibt er dies folgendermaßen:

„Ein Lebenslauf ist noch keine Biographie. Zu einer Biographie wird er erst als ein ge- deuteter Sinnzusammenhang, als eine Lebensgeschichte. Die primäre Quelle der Deutung aber ist die Deutung, die das biographische Subjekt dem Verlauf seines Lebens in seinen Äußerungen gibt“ (Schulze 2010, S. 418).

„Der biographische Prozess vollzieht sich als eine fortlaufende Auseinandersetzung des Individuums mit der natürlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Umwelt, in der es lebt. Auf Seiten der Umwelt begegnet es Herausforderungen, Angeboten und Widerständen; es unterliegt tatsächlichen Gegebenheiten, Gesetzen, Anweisungen und Zwängen; es erfährt Bindungen, Abhängigkeiten, Hilfen und Verpflichtungen; es ist planmäßigen Einwirkungen und zufälligen Eingriffen ausgesetzt. Auf Seiten des Individuums, also bei sich und in sich selbst, findet es Anlagen, Antriebe und Neigungen und die Zuwendungen seiner Familie sowie das Kapital seiner Herkunft als Mitgift vor; es entwickelt Wünsche, Ängste, Erwartungen und Interessen und macht Entwürfe für ein mögliches Leben; es erwirbt Fähigkeiten, Kenntnisse und Kräfte und es macht Erfahrungen. So baut sich in ihm, mehr oder weniger unbewusst, ein Potential auf, das seine Auseinandersetzungen mit der Umwelt anregt, trägt und steuert. Diese Auseinandersetzungen stellen das Individuum immer neu vor Aufgaben und Probleme; es ist gefordert, Entwicklungsaufgaben und Lebenskrisen zu bewältigen, ‚Dürren‘, Depressionen und Überforderungen zu überstehen und von ihm selbst entworfene oder mitgetragene Projekte zu einem guten Ende zu führen. In diesem Sinne ist Biographie auch ein fortlaufender Problemlösungs- und Lernprozess“ (Schulze 2010, S. 424 f.).

Bezogen auf die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Biographieforschung sowie die damit einhergehenden Herausforderungen resümiert Theodor Schulze im Interview:

„Wenn man das genau betrachtet, es ist ja erstaunlich, dass dieses, was wir Biographieforschung nennen, diese Beschäftigung mit lebensgeschichtlichen Erzählungen, das ist ja eigentlich der Kern. Wenn man sich fragt, was ist eigentlich der Kern von Biographieforschung?, dann ist es das. Wir bezeichnen damit eine Forschung, die sich immer wieder von Neuem auf lebensgeschichtliche Erzählungen oder Beschreibungen als Daten stützt. [...] Dabei hat mich dann immer wieder beschäftigt, dass die Biographieforschung in der Ausnutzung dieses Materials eine ungeheure Vielfalt aus dem heraus erfahren hat. Aber dass es keine Biographiewissenschaft gibt, es gibt kein Zentrum, das das zusammenfasst. [...] Ja, und das hat mit einer Grundfrage zu tun: Was ist denn das Leben? Weil das stellt sich ja bei dem einzelnen Subjekt. Bios – das Leben, was ist eigentlich das Leben?⁶ Und nachdem alles so säkularisiert ist, mag niemand mehr sich mit diesen Fragen beschäftigen, weil die natürlich auch eine philosophische Frage sind. Die Medizin fragt, wo fängt es an und wo endet es? Aber wir fragen, was macht denn das Leben eigentlich aus? Und was macht das Leben mit einem Menschen? Und das ist die Bios-Frage. Das Leben ist nicht nur ein Verlauf und ein Lebenslauf. Deshalb finde ich diese Frage so spannend.“

6 Mit dem Begriff Bios wird auf die antike Philosophie verwiesen, hier meint Bios das Leben und bezieht sich bei Aristoteles auf die Lebensweise des durch eine Vernunftseele ausgezeichneten Menschen, sei es als Individuum oder als Gruppe. Bios verweist aufgrund seiner Herkunft somit eher auf die Biographie als auf die in der Biologie verankerte Vorstellung vom Leben.

Im Interview wird deutlich, dass es Theodor Schulze im Rückblick auf die Biographieforschung weniger um eine weitere Ausdifferenzierung seiner theoretischen Ansätze und Überlegungen geht. Vielmehr bemüht er sich um die Zusammenführung des ausdifferenzierten Feldes und die Frage, was die zentralen Bezugspunkte von Biographieforschung sind – und zwar aus pädagogischer Sicht. Die Komplexität, Brüchigkeit und Unübersichtlichkeit des Feldes nimmt Theodor Schulze zum Ausgangspunkt für die Frage nach dem Kern von Biographieforschung, der Frage nach Bezugstheorien, die der Forschung einen Rahmen geben. An welchen Stellen bedarf es welcher begrifflichen Schärfungen? „Was ist eigentlich Biographie, Identität und Sozialität?“ Das sind offene Fragen, die Theodor Schulze im Interview benennt. Interessant ist, dass sich hier scheinbar die Irritation wiederholt, die Theodor Schulze zur Dissertation veranlasste. Während seines Studiums war es die offene Frage: Was ist der Kern von Erziehung? Die Frage motivierte ihn zu einer Promotion über Schleiermacher mit der Erkenntnis, dass es keine eindeutige Antwort auf diese Frage gibt, sondern Antworten als perspektivische Betrachtungen und Möglichkeiten des Denkens. Auch in Bezug auf die tiefergehenden Fragen scheint es nur Annäherungen zu geben: Was ist Biographie? Was ist Leben?

Eine dieser Annäherungen sieht Theodor Schulze in einer evolutions-theoretischen Auseinandersetzung mit dem Wandel von Biographie, womit wir zum Abschluss und Ausblick kommen: der Biographieforschung als Erforschung der Geschichte von Biographie.

4. Zur Geschichte von Biographie – ein Rückblick als Ausblick

Der Blick vom einzelnen Menschen und seinem erinnerten Leben auf die menschliche Gattung und ihre Zukunft beschäftigt Theodor Schulze in seinen aktuellen Überlegungen. Wie wird der Mensch mit der ständig wachsenden Fülle an Möglichkeiten zukünftig umgehen? Soziolog:innen sprechen in diesem Zusammenhang vom Umgang mit Kontingenz. Wie wird seine Fähigkeit, im Medium des Lernens diese ungeheure Komplexität zu bewältigen, sich dabei zu bilden, sich einen Standpunkt zu verschaffen und diesen zu leben, die Welt formen? Dabei knüpft jede Generation an das Wissen an, das die Generationen vor ihr angehäuft und durch Forschung und Wissenschaft vertieft oder auf den Prüfstand gestellt haben. Hans-Georg Gadamer formuliert das in seiner philosophischen Hermeneutik in dieser Weise:

„Wir stehen in Traditionen, ob wir diese Traditionen kennen oder nicht kennen, ob wir uns ihrer bewusst sind oder so hochmütig zu meinen, wir fingen voraussetzungslos an – an der Wirkung von Traditionen auf uns und unser Verstehen ändert das nichts“ (Gadamer 1995, S. 21).

Wie sich der Transfer von Traditionen und der Erwerb von Wissen in einem Leben vollziehen, das offenbart sich oftmals in erzählten Lebensgeschichten. Harald Welzer fasst diesen Zusammenhang in einem Gespräch treffend zusammen: „Hinter allem steckt die psychologisch sehr bedeutsame Erfragung, dass man sich nicht anders als im Rahmen von Geschichten versteht. Sich selbst nicht und andere auch nicht. Im Erzählen wird das Leben begreifbar“ (Welzer 2013, S. 44f.). Und in dieser Weise argumentiert auch Theodor Schulze und bezieht diesen Punkt auf die Frage, was das für die Erziehungswissenschaft bedeutet.

Die Beschreibung der Geschichte der Entwicklung von Biographie könnte eine wichtige theoretische und verbindende Reflexionsfolie für Biographieforschungen sein – so Theodor Schulze. „Alles hat Geschichte“ und „alles hat eine biographische Bedeutsamkeit. Alles ist für einzelne Menschen, ob das nun die künstlerische Produktion von Bildern ist, ob das Verbrechen ist ... alles hat für einzelne Menschen dann eine Bedeutung.“ Für diese Geschichte gebe es jedoch keine übergreifende Wissenschaft, keine Zusammenfassung der biographischen Aspekte. Mit dieser Frage beschäftigt sich Theodor Schulze und hat zahlreiche interessante Denkanstöße und Perspektiven für kommende Forschungen, welche für die Weiterentwicklung der Biographieforschung sehr anregend sind. Er bezeichnet seine theoretischen Ideen als „soziokulturelle Evolution“:

„Aber das ist jedenfalls eine Frage also, die ich auch zu stellen habe. [...] Wo ist die Biographiewissenschaft? Gut, die gibt es nicht, aber sind wir auf dem Weg dahin? Zumindest könnte man fragen, gibt es eine Biographietheorie? Und man kann vor allem fragen, warum gibt es sie nicht? [...] Oder auch der Sachverhalt, was bezeichnen wir eigentlich mit Biographie? Und dann wird deutlich, dass wir schon im Begriff keine einheitliche Auslegung haben [...] für dieses Leben – es ist ja immer Biographie, also es ist immer schon das Schreiben dabei. Und wenn wir von Biographieforschung sprechen, dann meinen wir ja nicht die geschriebenen Biographien, sondern meinen wir das, was in diesen geschriebenen Biographien beschrieben wird. Beschrieben wird das Leben, dafür gibt es keinen – die Griechen hatten dafür den Ausdruck ‚Bios‘ – wir hätten dafür den Ausdruck ‚Leben‘. Aber dieser Ausdruck Leben wiederum ist so allgemein zugeordnet, dass man dann eher sofort abrutscht in Biologie und so etwas. Also es fehlt uns schon, um einfach das zu benennen, was wir im Kern eigentlich tun, was unser Gegenstand ist, fehlt uns schon ein eindeutiger Begriff. [...] Ich suche auch immer noch eine Definition für das, was wir meinen, zu finden. Ich nenne das ‚strukturiertes Leben‘. Also das Leben ist nicht einfach von daher, dass alle Lebewesen – also jedenfalls die höher entwickelten Lebewesen haben ein Bewusstsein von diesem Weg vom Leben, vom Geborenwerden bis zum Tod. In der Biologie, hab' ich geguckt bei der Evolutionsbiologie, haben sie dafür den Ausdruck ‚Lebensverlaufsform‘ und diese Verlaufsform enthält Geburt und Tod natürlich. Aber sie enthält auch so etwas wie Aufzucht, Aufwachsen, Geschlechtsreife, Fortpflanzung, Kinder aufziehen bis hin zur Menopause. Das sind alles Elemente einer biologischen Grundstruktur des Lebens, des individuellen Lebens, das gilt für alle Lebewesen.

Und das gilt auch natürlich für den Menschen. Da kommt jetzt ein weiterer Punkt hinein, den ich also dann jetzt anbieten kann. [...] Ich bin inzwischen also, weil ich mich sehr viel mit der Entwicklung der Menschheit, mit Evolutionstheorien beschäftigt habe, ich bin an [den Punkt] gekommen, dass die Entwicklung der Menschheit sich darin von der anderer Lebewesen unterscheidet, dass sie eine zweite Art von Evolution ist, die dazu gekommen ist und sich entwickelt hat. Ich nenne das die ‚soziokulturelle Evolution‘, das ist auch eine Entwicklung zu immer höheren Formen oder anderen Formen des Lebens. Yuval Noah Harari, israelischer Historiker, der mit seinem Buch ‚Eine kurze Geschichte der Menschheit‘ erzählt,⁷ er macht uns deutlich – und das find’ ich sehr wichtig – sich klarzumachen, dass wir also die Abzweigung des Menschen, sich über eben zweihunderttausend Jahre entwickelte. Und während dieser Zeit ist er weitgehend kaum zu unterscheiden von irgendeinem anderen entwickelten Säugetier, von keinem Raubtier oder keiner Antilope und keinem Löwen, Tiger. Man kann ihn nicht unterscheiden in seiner Lebensstruktur. Ja, und erst mit der Zeit, da gibt es dann immer neue Elemente, die andeuten, dass er da noch etwas mehr im Sinn hat. Dies führt dann bis zum Homo sapiens. Und der Homo sapiens, der ist jetzt so ausgestattet, dass er mehr Ansprüche an seine Entwicklung stellt, die treten aber erst nach und nach in Erscheinung. [...] Er hat inzwischen schon angefangen, die Sprache zu entwickeln, er hat angefangen, Geräte beim Jagen zu benutzen usw. Und das sind schon – wie man sieht – dann außerordentlich folgenreiche Erfindungen, die Geräte aufzubewahren für nächstes Jahr. Das also ist der entscheidende Übergang, das ist die neolithische Revolution, der Übergang vom Jäger und Sammler zum Ackerbauer und Viehzüchter. Jetzt begnügt er sich nicht mehr mit dem, was er vorfindet wie auch die anderen Lebewesen, die leben von dem, was sie vorfinden. Er fängt jetzt an, nicht zu jagen und zu sammeln, da wo die Natur das anbietet, sondern er fängt die Tiere, die er nachher verspeisen will, ein und zieht sie auf und er produziert sie, indem er zu ihrer Vermehrung beiträgt usw. Und das, das ist jetzt eine ganz neue Art im Verhältnis von Lebewesen und Umwelt. Und damit beginnt die menschliche soziokulturelle Evolution. Und die ist so ungeheuer erfolgreich, weil sie einen ständigen Überschuss an Nahrung produziert. Während bis dahin alle Lebewesen sehr stark angewiesen und auch begrenzt sind in ihrer Fortpflanzungsproduktivität durch die Verhältnisse, in denen sie jeweils leben. Wenn es Dürre am Rande der Wüste ist, dann wird die Befruchtung z. B. verschont, verlängert sich, verzieht sich oder so. Und dann sterben dann auch entsprechend viele Mitglieder, sodass eigentlich die Populationen relativ ähnlich groß bleiben. Während mit dem Ackerbau und Viehzucht beginnt sich der Mensch in einer Weise zu vermehren, die zwar ganz langsam ist, [...] aber jetzt sind wir bald 9 Milliarden Menschen. Da sind natürlich immer neue

7 Das Buch von Yuval Noah Harari „Eine kurze Geschichte der Menschheit“ (2015) stellt die großen Fragen der Menschheitsgeschichte und interessiert sich dafür, wie wir, Homo sapiens, es geschafft haben, den Kampf ums Überleben für uns zu entscheiden. Warum ließen „unsere Vorfahren, die zuvor Jäger und Sammler waren, sich nieder, betrieben Ackerbau und gründeten Städte und Königreiche? Warum begannen wir, an Götter zu glauben, an Nationen, an Menschenrechte? Warum setzen wir Vertrauen in Geld, Bücher und Gesetze und unterwerfen uns der Bürokratie, Zeitplänen und dem Konsum? Und hat uns all dies im Lauf der Jahrtausende glücklicher gemacht?“

Entwicklungsschritte, evolutionäre Schritte, gekommen. Also, dass die Arbeitsteilung, der Übergang in die Stadt, ja ein ganz wichtiger Schritt in dieser Entwicklung ist, der für die Biographieentwicklung von entscheidender Bedeutung ist. Mit der Erzeugung von Überschüssen der Menschheit kommt es dazu, dass nur noch ein Teil von ihnen in der Reproduktion des Lebens tätig ist, dass aber ein Teil der Menschen sozusagen freigesetzt wird dadurch, dass sie nicht mehr selber ihre Lebensbedingungen herstellen oder erzeugen, sondern dass sie etwas Bestimmtes erzeugen, was für andere interessant ist, aber womit sie sich dann die Mittel erwerben, die sie brauchen können.

Bis dahin ist zum Beispiel *der Sinn des Lebens* fraglos und eindeutig. Und es gibt einfach gar keinen, in dem Sinne gibt es da noch keine Biographie. Also wir schreiben keine Biographien von Hasen oder Antilopen. Im Grunde genommen kennen wir da nur überall die relativ ähnlichen Muster und wie sie verlaufen, [...] wir kennen nicht von den einzelnen Individuen sozusagen unterschiedliche Lebensverläufe, weil sie ja alle dasselbe Programm haben. Mit der Freisetzung durch die Überproduktion von dieser Notwendigkeit, sein Leben zu reproduzieren, wird jetzt auch der Sinn des Lebens freigegeben. [...] Jetzt fängt es an, dass ich irgendwie etwas produzieren muss oder etwas leisten muss, was für die jeweilige soziale Gruppe oder Gemeinschaft, in der ich jetzt lebe, von Bedeutung ist. Sonst bekomme ich nicht die Lebensressourcen, die ich ja eigentlich brauche. [...] Und das ist jetzt schon mal so ein entscheidender Punkt, denn von da aus sage ich: *Die Geschichte der Biographie ist eine evolutionäre Geschichte*, [...] ist eine Geschichte, die die Biographie auch als Struktur immer mehr aufgebaut, entfaltet, angereichert und komplizierter gemacht hat. Und diese Lebensgestaltung hängt jeweils immer wieder ab von dem jeweiligen Level der schon erreichten Lebensgestaltung. Also lange Zeit ist die Rahmung für das, was die Möglichkeiten von Biographie sind, sehr begrenzt (zum Beispiel eine ständische Ordnung, man wird in einen Stand hineingeboren). [...] Also wir brauchen eine – die gibt es noch nicht, aber die müsste eigentlich da sein – *wir brauchten eine Geschichte der Biographisierung*. So kann ich es mal auf den kurzen Nenner bringen: *der Biographisierung der Menschheit*.“

Theodor Schulze schlägt hier vor, die Biographie als reflexive Strukturierung des menschlichen Lebens als einen evolutionären Prozess zu denken, der immer weiter fortschreitet. Das bedeutet, dass man Biographien unter Einbeziehung der Veränderungen der menschlichen Lebensbedingungen im Zuge der Prozesse von Modernisierung, Globalisierung, Medialisierung und unter Einbezug von sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen deuten müsste. Dies könnte eine der zentralen verbindenden Annahmen des sich ausdifferenzierenden Feldes der Biographieforschung werden. Wichtig sei hierfür eine Erforschung der Geschichte der Biographisierung der Menschheit. Diese Idee eröffnet zahlreiche anregende Fragen und Forschungsperspektiven, die hier nur skizziert wurden und nun von anderen aufgegriffen werden können.

Den Gedanken, dass Erziehung immer in den Entwicklungsprozess der Menschheit eingebettet ist und diesem Wandel unterliegt, hat bereits

Schleiermacher formuliert, jedoch nicht weiter ausgeführt. Dieser Gedanke fasziniert Theodor Schulze. Gewissermaßen lässt sich hieran der ‚rote Faden‘ seiner biographischen Forschungen erkennen, indem er diesen Gedanken konsequent in seinen Forschungen und theoretischen Konzepten aufgreift, um auch die Effekte der Entwicklung einer Biographie als Element der Menschheitsgeschichte zu reflektieren. Die Studien und Gedanken von Theodor Schulze bieten zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten – auch und gerade in der Verbindung mit anderen methodischen Ansätzen wie bspw. der ethnographischen Feldforschung (vgl. Richter/Friebertshäuser 2013; Stock/Egloff/Friebertshäuser 2013) oder in Verbindung mit Interaktionsanalysen (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2020). So bleibt die Erforschung der Effekte von Modernisierung, Globalisierung, Ausdifferenzierung, Medialisierung und Beschleunigung des Lebens unter spezifischen historischen und sozialen Rahmenbedingungen auf die Biographien gegenwärtiger Generationen – unter Einbeziehung ihrer Vielfalt und Heterogenität sowie Selbst- und Fremdklassifizierungen – Aufgabe zukünftiger Biographieforschung und von großer Relevanz für die Reflexion der damit verbundenen Prozesse der Erziehung, Bildung und des Lernens.

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1979, 1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim und München: Juventa.
- Behnken, Imbke/Schulze, Theodor (1997): Einleitung. Biographie als Tatort. In: Behnken, Imbke/Schulze, Theodor (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse. Opladen: Leske und Budrich, S. 7–12.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: Bios 1990, H. 2, S. 75–81.
- Dinkelaker, Jörg/Wyßuwa, Franziska (2020): Lebenslauf und Bildungspraxis. Verschränkte Fluchtpunkte erziehungswissenschaftlicher Interaktions- und Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 39–60.
- Gadamer, Hans-Georg (1995): Hermeneutik – Ästhetik – praktische Philosophie: Hans-Georg Gadamer im Gespräch (Hrsg. von Dutt, Carsten), 2. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kraul, Margret (2006): Laudatio auf den Ernst-Christian-Trapp-Preisträger 2006 Theodor Schulze. In: Erziehungswissenschaft 17, H. 33, S. 95–99. URN: urn:nbn:de:O111-opus-17294.
- Liebau, Eckart (1990): Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre. In: BIOS 1990, H. 2, S. 83–89.
- Mannheim, Karl (1965): Das Problem der Generationen. In: Friedeburg, von, Ludwig (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch, S. 23–48.
- Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–68.
- Noah Harari, Yuval (2015): Eine kurze Geschichte der Menschheit. Aus dem Englischen von Jürgen Neubauer. München: Pantheon.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2013): Brustkrebs als Statuspassage. Leben und Sterben als Krise und Lösung. In: Nittel, Dieter/Seltracht, Astrid (Hrsg.): Krankheit. Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Heidelberg: Springer, S. 315–325.
- Schulze, Theodor (1997a): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 176–188.

- Schulze, Theodor (1997b): Walter Benjamin: Loggien. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Orten in Lebensgeschichten. In: Behnken, Imbke/Schulze, Theodor (Hrsg.): *Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse*. Opladen: Leske und Budrich, S. 75–93.
- Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–55.
- Schulze, Theodor (2001): Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. Oldenburger Universitätsreden. Vorträge, Ansprachen, Aufsätze. Herausgegeben von Friedrich W. Busch u. Hans-Joachim Wätjen. Nr. 132, Oldenburg.
- Schulze, Theodor (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft 1/2002, 5. Jahrgang. Opladen: Leske und Budrich, S. 129–146.
- Schulze, Theodor (2010): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 413–436.
- Stock, Elina/Egloff, Birte/Friebertshäuser, Barbara (2013): Interkulturelle Spurensuche. Methodische Wege zur Analyse deutsch-französischer Biographien. In: Egloff, Birte/Friebertshäuser, Barbara/Weigand, Gabriele (Hrsg.): *Interkulturelle Momente in Biographien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann, S. 95–118.
- Welzer, Harald (2013): „Erst im Erzählen wird das Leben begreifbar“. Harald Welzer im Gespräch mit Martin Tschechne. In: *Psychologie heute* 2013, S. 42–49.