

Schulze, Theodor

## Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 129-146. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 129-146* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55905 - DOI: 10.25656/01:5590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55905>

<https://doi.org/10.25656/01:5590>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

## Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE .....	5
<b>KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE</b>		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie .....	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie .....	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme .....	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit .....	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners .....	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik .....	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule .....	73
<b>KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE</b>		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen .....	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft .....	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft .....	109

## KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung .....	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial .....	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners .....	163

## KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen .....	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin .....	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin .....	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? .....	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens .....	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung? .....	251
Autorenspiegel.....		255

Theodor Schulze

# Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

## Zusammenfassung

Die Allgemeine Pädagogik hat ihre Position innerhalb der Erziehungswissenschaft verändert. Sie beansprucht nicht mehr die umfassende Theorie der Erziehung für alle Teilbereiche der Pädagogik vorzustellen. Sie versteht sich selber als Teildisziplin neben vielen anderen, allerdings als Spezialist für das Allgemeine in der Erziehungswissenschaft. Sie untersucht allgemeine, den Bereich einer einzelnen Teildisziplin überschreitende Aspekte, Konzepte und Probleme – nicht nur theoretisch reflektierend, auch empirisch forschend. In diesem Zusammenhang bietet sich die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als ein wichtiges Bezugsfeld an. Sie bearbeitet und erschließt mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden ein in vieler Hinsicht breit gestreutes empirisches Material, in dem vor allem die subjektive Seite der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zur Geltung kommt. Auf Grund dieser Arbeit ist sie in der Lage im Hinblick auf zentrale Theoriehorizonte – als das sind: Bedeutung des individuellen Subjekts, des lebensgeschichtlichen Lernens, des biographischen Prozesses, der konkreten Lebenswelten und des historischen Wandels – empirisches Material und differenzierende Fragestellungen anzubieten.

## Summary

### *General Education Theory and Educational Biographic Research*

The discipline of General Education Theory (*Allgemeine Pädagogik*) has changed its position within the field of Educational Science. It is no longer expected to offer a comprehensive theory of education for all the educational sub-disciplines. Instead, it views itself as a sub-discipline next to others, but one which seeks generalities in Educational Science. It studies theoretically, but also empirically, general aspects, concepts and problems in this field, which are not restricted to any one sub-discipline. In this context, the field of educational biographic research has much to offer. Using qualitative research methods, this approach opens up often widely dispersed empirical material for investigation, in which the subjective side of educational and socialization processes is particularly emphasized. Through this, it is able to provide much empirical material and elaborate research questions of vital interest to General Education Theory – e.g. the meaning of being an individual subject of learning in a life history context, of biographical processes, of concrete life-worlds and of historical change.

Die Erziehungswissenschaft und die Biographieforschung gehen beide aus den gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu Beginn der Neuzeit in Europa hervor. Gegen Ende des 18. Jh. nimmt das Nachdenken über Erziehung in Verbindung mit der Entstehung eines öffentlichen Schulwesens die Gestalt der Allgemeinen Pädagogik an. Zur gleichen Zeit beginnt man sich für die Lebensgeschichte eines einzelnen Menschen zu

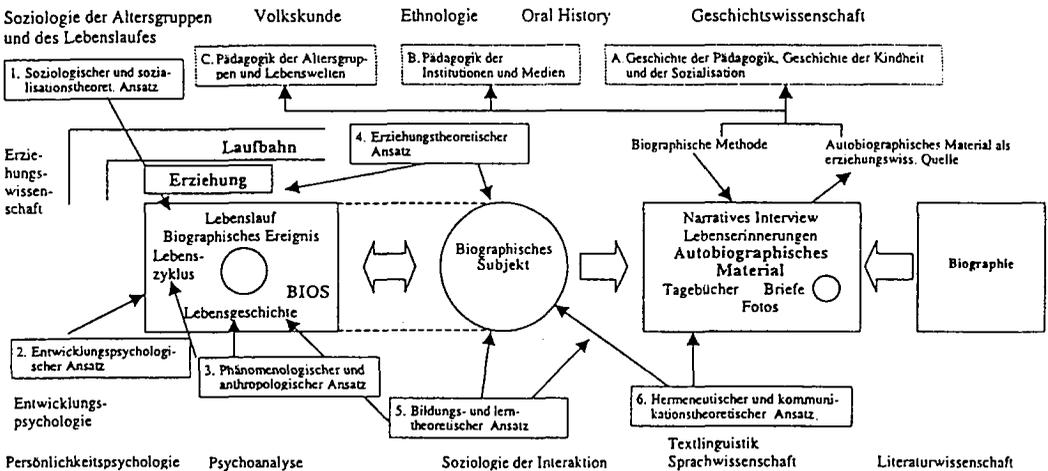
interessieren ohne Ansehen der Person. Die ersten Autobiographien im eigentlichen Sinne werden geschrieben und veröffentlicht und die ersten Sammlungen von autobiographischen Äußerungen initiiert. Doch Allgemeine Pädagogik und Biographieforschung gehen lange Zeit getrennte Wege, die sich gelegentlich kreuzen. Erst heute finden sie zusammen.

Im Folgenden werde ich vortragen, in welcher Hinsicht eine Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung für die Allgemeine Erziehungswissenschaft von Bedeutung sein kann. Ich skizziere zunächst die gegenwärtige Situation dieser beiden Diskussionspartner, um dann darzustellen, in welcher Weise der eine für den anderen nützlich sein kann.

# 1 Zur Situation der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jh. formiert (KRÜGER 1999). Zu ihrer gegenwärtigen Situation habe ich vor einiger Zeit eine kognitive Landkarte entworfen, die im Wesentlichen immer noch gültig ist. Ich zeige hier die letzte Fassung (SCHULZE 1999, S. 43, vgl. SCHULZE 1992, S. 289; vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Gruppierungen und Zuordnung der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung



Im Mittelfeld habe ich die Struktur des Gegenstandsbereichs der Biographieforschung umrissen – die Beziehung zwischen Biographie als soziale Struktur oder Laufbahn, als individuelle Lebensgestaltung, als Subjekt und als Text. An den äußeren Rändern sind die an der Biographieforschung beteiligten Wissenschaften zugeordnet. Und dazwischen sieht man in umrandeten Kästen zum einen Anwendungsbereiche in der Erziehungswissenschaft (gekennzeichnet durch Buchstaben). Das sind Bereiche, in denen autobiographisches Material und biographische Methoden für bereichsspezifische Untersuchungen genutzt werden. Und daneben oder darunter sieht man biographieorientierte Ansätze in der Pädagogik (gekennzeichnet durch Ziffern). Das sind theoretische Ansätze, in denen biographiespezifische Zugänge und Zusammenhänge selber Gegenstand der Forschung sind.

An dieser Skizze ist vor allem zweierlei abzulesen: zum einen der weit verbreitete Rückgriff auf autobiographisches Datenmaterial und die vielseitige Anwendung der biographischen Forschungsmethode in den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft – zahlreiche Untersuchungen ließen sich hier nennen (siehe Handbuch KRÜGER/MAROTZKI 1999) – und zum anderen die Vielfalt der theoretischen Rahmenkonzepte und Erkenntnisinteressen in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Es gibt da sehr unterschiedliche Positionen und Forschungsrichtungen. Ich nenne hier nur den soziologischen und sozialisationstheoretischen Ansatz (z.B. ALHEIT; KOHLI; KRÜGER; SCHÜTZE), den entwicklungstheoretischen Ansatz (z.B. ERIKSON; HAVIGHURST; HOERNING; JÜTTEMANN), den phänomenologischen und anthropologischen Ansatz (z.B. LOCH), den erziehungstheoretischen Ansatz (z.B. PRANGE), den bildungs- und lerntheoretischen Ansatz (z.B. ECARIUS; MAROTZKI; MOLLENHAUER; SCHULZE) und den hermeneutischen und kommunikationstheoretischen Ansatz (z.B. BAACKE; KOKEMOHR; KOLLER). Es gibt natürlich noch weitere Ausrichtungen – ich habe sie in meiner Skizze den Anwendungsbereichen zugeordnet –, so etwa die der historischen Sozialisations- und Bildungsforschung (z.B. CLOER; HERRMANN; Pia SCHMID; WIERSING) oder der Kindheits-, Jugend- und Lebensweltforschung (z.B. BEHNKEN; Christa BERG; BOHNSACK; FUCHS; ZINNECKER), der Erwachsenenbildung (z.B. KADE) oder der Frauenforschung (z.B. DAUSIEN; HEINRITZ; JACOBI; KRAUL).

Eine wichtige Position habe ich in meiner Skizze ohne Absicht übergangen. Das ist der psychoanalytische Ansatz (z.B. BITTNER; FRÖHLICH; G. SCHÄFER; WINTERHAGER-SCHMID). Er ist auch nicht im Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung repräsentiert. Ich bedauere das und wünsche, dass sich die Vertreter dieses Ansatzes verstärkt in die allgemeine biographietheoretische Diskussion einbringen. Denn viele Konzepte und Analysen, die wir Sigmund FREUD und seinen Nachfolgern verdanken, sind für die Biographieforschung, zumal für eine erziehungswissenschaftliche, ganz unverzichtbar.

## 2 Zur Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Die Situation der Allgemeinen Pädagogik hat sich seit der Mitte des 20. Jh. grundlegend verändert. Gerade in der letzten Zeit ist wiederholt und intensiv über ihre Stellung in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft und über ihre zeitgemäßen Aufgaben nachgedacht und diskutiert worden. Ich kann mich hier an die Untersuchungen und Analysen

vieler Kolleginnen und Kollegen anschließen. Ich beziehe mich insbesondere auf zusammenfassende Darstellungen von Gerhard MACKE (vgl. 1990), Heinz-Hermann KRÜGER (vgl. 1994) zusammen mit Dieter LENZEN (vgl. 1998), Michael WINKLER (vgl. 1994), Heinz-Elmar TENORTH (vgl. 1995), Lothar WIGGER (vgl. 1996, 2000), Jürgen OELKERS (vgl. 1997), Peter VOGEL (vgl. 1998), Dietrich BENNER und Friedhelm BRÜGGEN (vgl. 2000).

So viel steht fest: Die Allgemeine Pädagogik hat sich zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft gewandelt. Aus dem verbindlichen Kerngebiet der Pädagogik insgesamt ist eine vielgestaltige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft geworden – von anderen Teildisziplinen zwar ihrem Wesen nach unterschieden, aber ihnen dennoch in der Position nebengeordnet. Dieser Wandel hängt mit mehreren Entwicklungstrends zusammen, die sich seit den 1960er-Jahren in der Bundesrepublik durchgesetzt haben: Da ist zunächst die beträchtliche Expansion der Pädagogik insgesamt, was sowohl ihr Personal wie ihre Aufgaben betrifft. Da ist die Ausdifferenzierung und Verselbständigung vieler Praxisfelder und der ihnen zugeordneten Teildisziplinen und die Erweiterung der Praxisfelder, ihre Ausdehnung über das Jugendalter hinaus auf den gesamten Lebenslauf und viele Bereiche des öffentlichen Lebens. Da ist die unaufhebbare Pluralisierung der Paradigmen, Forschungsrichtungen und Wissensformen. Da ist eine Verschiebung in der Ausrichtung von einer handlungsanleitenden Theorie zu einer die Handlungsvoraussetzungen erforschenden Wissenschaft. Und da ist – meist weniger beachtet – eine Verlagerung des Interesses von den auf Inhalte und Haltungen bezogenen Interaktionen zwischen „Erzieher und Zögling“, wie es in der klassischen Pädagogik hieß, hin zu den Laufbahn gestaltenden pädagogischen Institutionen und sozialen Systemen. Aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist eine empirische Sozialwissenschaft geworden.

Angesichts dieser Entwicklung stellen sich für die Aufgabe und Ausformung einer zeitgemäßen Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine Reihe grundsätzlicher Fragen: Wird sie noch gebraucht angesichts der Verselbständigung der anderen Teildisziplinen, und ist sie noch möglich ohne eigenes Handlungsfeld und ohne Bezug auf eine spezifische Profession? Was ist ihr Gegenstandsbereich, und was sind ihre Themen? Gibt es noch ein übergreifendes und verbindendes Allgemeines der Erziehungswissenschaft? Worin besteht es, und wie verhält es sich zu dem jeweilig Allgemeinen der Teildisziplinen? Ist die Einheit der Erziehungswissenschaft noch in einer umfassenden Systematik oder in einem grundlegenden Gedankengang darstellbar oder nur noch in einem ständig sich verändernden und fortschreitenden Diskurs? Und wer ist daran beteiligt?

Wie immer man diese Fragen beantwortet, in einigen Punkten scheint man sich einig zu sein. Ich hebe hier die folgenden drei Aufgaben hervor:

- Da ist zum einen die Produktion von „Wissen über die allgemeinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit ..., das eine allgemeine Bedeutung für die Teildisziplinen hat“ – so KRÜGER und LENZEN (1998, S. 154). Oder ähnlich WIGGER: „... die Analyse des Allgemeinen der Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht, Lernen, Bildung, Sozialisation ...“ (1996, S. 928, vgl. 2000, S. 45).
- Da ist zum anderen „die Einbeziehung empirischen Wissens in den Diskurs der allgemeinen Pädagogik“ – so VOGEL (1998, S. 171), ähnlich KRÜGER und LENZEN (1998, S. 154).
- Da ist zum Dritten „die Erweiterung des Tableaus der Grundbegriffe und Themen“ – so VOGEL (1998, S. 166ff.). Ähnlich KRÜGER und LENZEN: „Gegenstand der Erzie-

Erziehungswissenschaft sind heute nicht mehr nur Kindheit und Jugend, sondern der gesamte Lebenslauf des modernen Menschen“ (1998, S. 154).

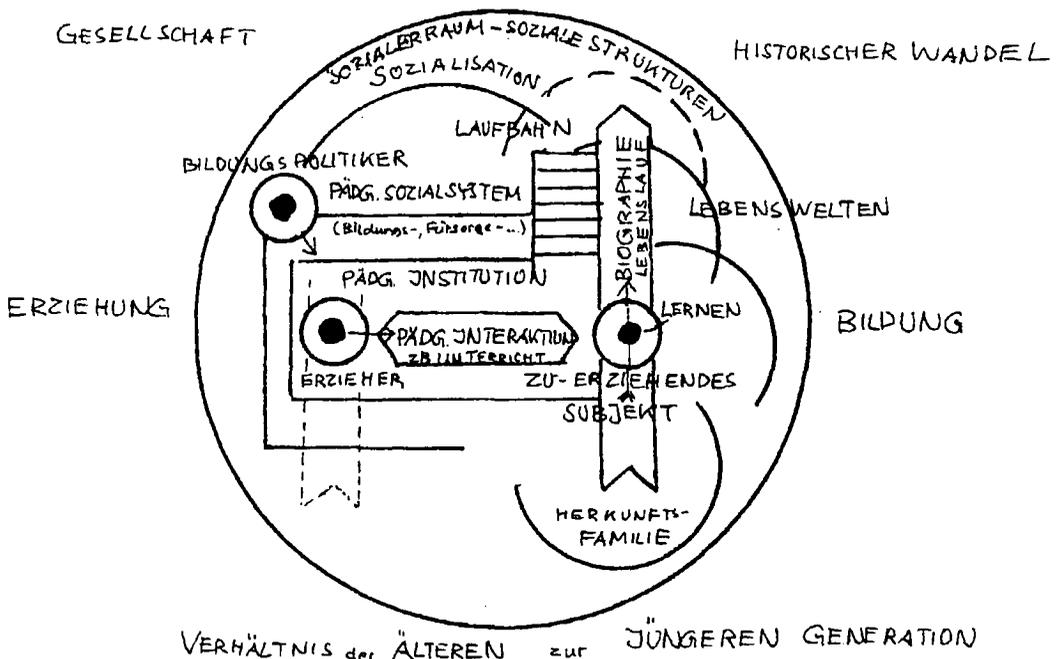
### 3 Das Angebot der Biographieforschung

In dieser Situation bietet sich die Biographieforschung als ein ernstzunehmender Teilhaber an. Sie repräsentiert ein für die Pädagogik relevantes Allgemeines – nicht in einem Begriff, sondern in ihrem Gegenstandsbereich und Untersuchungsfeld. Der biographische Prozess zieht sich als eine verbindende Leitlinie quer durch alle pädagogischen Institutionen und Arbeitsfelder, und er vermittelt das einzelne Individuum zugleich mit den Ansprüchen der Gesellschaft und den Ereignissen der Geschichte.

Aber dies würde vielleicht nicht ausreichen. Es sind vor allem zwei strategische Vorzüge, die die Biographieforschung in den Diskurs der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einbringt. Der eine betrifft die Methodologie, der andere die Theoriebildung. Über die Reflexion ihrer methodischen Arbeit mit autobiographischen Quellen ergänzt die Biographieforschung die Methodologie der empirischen pädagogischen Forschung um eine wesentliche Dimension, und über die Struktur ihres Gegenstandes bietet sie Ansatzpunkte für die Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens und für die Erschließung alter und neuer Grundbegriffe und Themen.

Ich will auch diesen Zusammenhang anhand einer Skizze erläutern (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Allgemeine Strukturen der Erziehungswirklichkeit



Der Kreis umreißt symbolisch den Gesamtzusammenhang der Erziehungswirklichkeit, den „orbis paedagogicus“. In seinem Inneren habe ich versucht, das, was man als „allgemeine Strukturen der Erziehungswirklichkeit“ bezeichnen könnte, zu skizzieren: Im Zentrum die pädagogische Interaktion zwischen „Erzieher und Zögling“ – die klassische Kunstfigur des pädagogischen Bezuges. Auf der einen Seite die Figur des „Erziehers“, dann die Einbettung seiner Tätigkeit in pädagogische Institutionen (z.B. Schulen, Jugendzentren, Volkshochschulen), in soziale Systeme (z.B. Bildungssystem, System der sozialen Fürsorge) und in das System der Gesellschaft insgesamt. Dazu die Figur des „Bildungspolitikers“. Sie soll verdeutlichen, dass der Adressat vieler erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und Analysen nicht mehr der in der pädagogischen Praxis Tätige, sondern der die Praxisfelder organisierende Bildungspolitiker ist. Auf der anderen Seite die Figur des „zu-erziehenden“ oder „zu-bildenden“ Subjekts, seine Biographie, seine Lebenswelten, Laufbahnen und Bildungshorizonte, der soziale Raum mit seinen Strukturen und der geschichtliche Wandel.

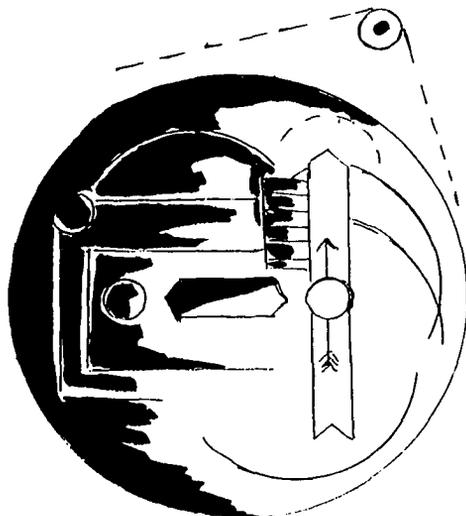
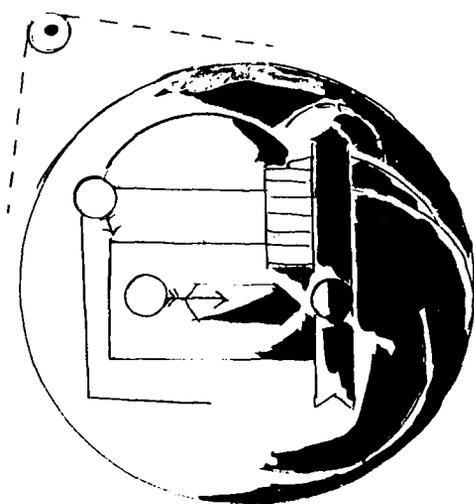
In diese Strukturskizze habe ich an den entsprechenden Stellen die wichtigsten der für die Pädagogik relevanten Grundbegriffe eingetragen. Was ich auf diese Weise vor allem verdeutlichen will, ist die Erweiterung und Ausdifferenzierung der Strukturen und Grundbegriffe auf der rechten Seite, auf der Seite des „zu-erziehenden“ oder „zu-bildenden“ Subjekts, des Heranwachsenden oder Erwachsenen, der in irgendeiner Weise als Adressat pädagogischer Überlegungen und Bemühungen in den Blick kommt.

Aber dies allein macht noch nicht den vollen Gewinn aus. Solche Strukturen und Grundbegriffe werden von vielen Seiten gesehen und bedacht. Das eigentlich Entscheidende ist, dass sie durch die besondere Art der Biographieforschung eine konkretere Gestalt annehmen und in einem anderen Licht erscheinen als in der vorherrschenden Sozialforschung. Auch dies will ich in einer Skizze verdeutlichen:

#### Forschungsperspektiven

der Sozialforschung  
(Quantitative Methoden)

der Biographieforschung  
(Qualitative Methoden)



Der linke Kreis zeigt den vorgestellten Strukturzusammenhang der Erziehungswirklichkeit in der Beleuchtung einer auf der Seite der gesellschaftlichen Erziehungsansprüche stehenden und quantitativ eingestellten Sozialforschung, der rechte Kreis die gleiche Struktur, aber in der Beleuchtung einer auf der Seite der individuellen Lebenserwartungen stehenden und qualitativ eingestellten Biographieforschung. Die Biographieforschung bringt nicht nur neue Themen, Inhalte und Begriffe zur Sprache; sie zeigt auch die im pädagogischen Diskurs sattsam bekannten in einer anderen Sicht. Oder anders ausgedrückt: Sie gewährt einen Blick auf die Seite des Mondes, die der Erziehungswissenschaft den Rücken kehrt.

Zugleich wird offensichtlich, dass sich das Allgemeine der Biographieforschung nur zu einem Teil mit dem Allgemeinen der Erziehungswissenschaft deckt. Es umfasst keineswegs den gesamten Gegenstandsbereich und bedarf der Ergänzung. Vielleicht ist es ja so, dass das Allgemeine der Erziehungswissenschaft in der dialektischen Vermittlung unterschiedlicher Arten von Allgemeinheit besteht. Und vielleicht ist in diesem Umstand auch ihre „differenztheoretische Struktur“ beziehungsweise das Nebeneinander differenter Wissensformen begründet (VOGEL 1998, S. 174ff.).

Ich vermute, dass das, was ich bisher über das Angebot der Biographieforschung gesagt habe, noch zu allgemein oder bildhaft ausgefallen ist, um Kolleginnen und Kollegen, die aus anderen Forschungsfeldern und Denkmustern kommen, zu überzeugen. Ich will daher auf der Grundlage des bereits Skizzierten einige Aufmerksamkeitsrichtungen präzisieren, in denen ich einen bedeutsamen Beitrag von Seiten der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zur Ausgestaltung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erwarte.

#### 4 Material und Methodologie: Die qualitative empirische Forschung

Da ist an erster Stelle ein Beitrag zur Erweiterung der Materialbasis der empirischen pädagogischen Forschung und ihrer Methodologie. Eine der Optionen zur Neuorientierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gilt, wie gesagt, der Einbeziehung empirischen Wissens in ihre Diskurse (vgl. VOGEL 1998, S. 171). Die Biographieforschung bemüht sich primär um empirisches Wissen über Lebensverläufe und Lebensgeschichten. Sie tut das auf eine besondere Weise. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf ein bisher wenig beachtetes Datenmaterial – auf autobiographische Äußerungen, und sie wird durch die Beschaffenheit dieses Materials zu anderen Verfahren der Datenauswertung herausgefordert – zur Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden.

Autobiographische Äußerungen sind ein empirisches Material. Sie beziehen sich auf konkrete Gegebenheiten und Tatsachen – allerdings nicht nur auf äußere, sondern auch auf innere, nicht nur auf Wahrnehmbares, sondern auch auf Erlebtes und Erinnerbares. Neben die Beobachtung tritt die Selbstbeobachtung und ihre Mitteilung. In der Mitteilung wird das Nicht-Beobachtbare für andere zugänglich. Dabei ist von großer Bedeutung, dass in der autobiographischen Äußerung die Mitteilung über innere Zustände und Vorgänge in der Regel verknüpft ist mit äußeren Umständen und Begebenheiten, die in reale Kontexte eingebunden sind, die mit anderen Menschen geteilt werden. Sie sagen immer etwas aus über die Person des Erzählers und zugleich über die Welt, in der er lebt, und

über die Art und Weise, wie er diese Welt erfährt und sich in ihr einrichtet. Darin liegen für die Erschließung von Phänomenen und Problemen, mit denen es die Pädagogik zu tun hat, nicht zu unterschätzende Vorzüge. Das autobiographische Material verschafft einen Zugang zu hochkomplexen Vorgängen, zu besonderen Umständen, zu unvorhersehbaren Ereignissen und zur affektiven Bewertung solcher Vorgänge, Umstände und Ereignisse, zu unbeachteten Einflüssen und zu unerwarteten Wirkungen, zu nachhaltig wirksamen Eindrücken und langfristigen Entwicklungs- oder Wandlungsprozessen, über die wir auf andere Weise nur mit erheblichem Aufwand oder nur zufällig Kenntnis erhielten oder auch gar nicht.

Natürlich sind diese Vorzüge auch mit Nachteilen und Schwierigkeiten verknüpft. Die Informationen, die wir durch autobiographisches Material erhalten, kommen gleichsam „im Nachhinein“ und über den Umweg der Erinnerung. Sie sind bereits gefiltert, eingefügt, bearbeitet, in die wörtliche Sprache übertragen und gedeutet. Doch auf diese Weise erfahren wir nicht nur etwas über die objektiven Gegebenheiten selbst – zum Beispiel über Erziehungsmaßnahmen oder Unterrichtsmittel – sondern auch über ihre Wirkung, ihre Aneignung und Verarbeitung. – Die Informationen gelten zunächst nur für ein einzelnes Individuum und für diesen besonderen Fall. Die Zahl der Fälle lässt sich vermehren, aber nicht beliebig. Verallgemeinerung kann nicht durch statistische Repräsentativität oder durch eine Zuordnung zu Messskalen erreicht werden, sondern nur durch Vergleich und Unterscheidung, durch Typisierung und Strukturierung. – Die Informationen sind mehrdeutig und vielschichtig. Verschiedene Lesarten sind möglich. Dabei sind die einzelnen Äußerungen in der Regel ohne weiteres verständlich. Die Problematik der Interpretation besteht unter anderem darin, dass deren weiterreichende Bedeutung erst in einem übergreifenden Zusammenhang mit anderen Aussagen und im erschließenden Zugriff auf zugrundeliegende Tiefenstrukturen hervortritt. Aufwendige Verfahren sind entwickelt worden um eine nachvollziehbare Zuordnung und Erschließung zu gewährleisten (vgl. ROSENTHAL 1995; SCHULZE 1997a; MAROTZKI 1999).

Autobiographische Äußerungen werden nicht erst durch Wissenschaft hervorgerufen. Sie sind ein selbstverständlicher Bestandteil menschlichen Zusammenlebens. Sie werden in Kommunikationssituationen der Begegnung oder des Wiedersehens hervorgehoben, bei besonderen Anlässen vorgetragen, von sozialen Institutionen eingefordert. Jeder Mensch hat eine Lebensgeschichte, und in der Regel kann und will er auch davon erzählen. Doch diese Äußerungen verblieben lange Zeit im Modus des Erzählens und lösten sich gleichsam im Vollzug der Mitteilung und der mündlichen Überlieferung auf – abgesehen von relativ wenigen, herausragenden Ausnahmen, die man in Georg MISCHS „Geschichte der Autobiographie“ nachlesen kann (1949ff.). Erst mit Beginn der Neuzeit entsteht in Europa und Amerika so etwas wie eine autobiographische Literatur, und gleichzeitig bildet sich ein Interesse heraus, autobiographische Texte einzuwerben und zu sammeln. Doch auch diese Bemühungen blieben zunächst noch längere Zeit auf Zufälle, Gelegenheiten, Ausnahmen und besondere soziale Voraussetzungen angewiesen. Erst mit der Erfindung mechanischer Aufzeichnungsgeräte im vergangenen Jahrhundert ließ sich das Interesse an autobiographischen Äußerungen zu einem gezielt einsetzbaren Forschungsinstrument entwickeln. Die Anbahnung, Durchführung, Aufzeichnung, Transkription und Auswertung von narrativen biographischen Interviews und thematischen biographischen Gruppendiskussionen steht daher im Mittelpunkt der Methodendiskussion. Mit Hilfe dieser Instrumente ist es prinzipiell möglich, die unterschiedlichsten sozialen Gruppen, Lebensverhältnisse und kollektiven Schicksale zu erreichen und zum Sprechen zu bringen.

Doch vielleicht ist durch diese Entwicklung ein anderes Potential aus dem Blick geraten. Schriftliche autobiographische Aufzeichnungen, insbesondere die reflektierten Aufzeichnungen von begabten Schriftstellerinnen und Schriftstellern sind in besonderer Weise geeignet, uns Einsichten in die Tiefenstrukturen von Lebenserfahrungen und biographischen Prozessen zu verschaffen. Sie sind zwar in ihren Lebensbedingungen und -verläufen eher exklusiv, aber in der Genauigkeit und Intensität der Selbstbeobachtung von universeller Bedeutung. Sie schaffen in der reflektierten Darstellung bedeutsamer Erinnerungen konkrete Vorlagen und Vorbilder für die wissenschaftliche Analyse.

Im Unterschied zur Methodendiskussion ist die Theoriebildung in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung noch nicht weit fortgeschritten. Doch auf der Grundlage des autobiographischen Materials und seiner methodischen Auswertung sind wir in der Lage, eine Reihe von theoretischen, für die Erziehungswissenschaft relevanten Problemen und grundlegenden Begriffen neu anzugehen und konkreter zu diskutieren. Im Folgenden werde ich *fünf Theorie-Horizonte* vorstellen, zu deren Erschließung die Biographieforschung etwas beizutragen vermag. Ich spreche von „Horizonten“, weil das, worum es dabei jeweils geht, nicht im Zentrum der pädagogischen Handlungen und Überlegungen angesiedelt ist, sondern in dem, was in ihnen vorausgesetzt oder antizipiert wird. Und ich spreche auch von „Horizonten“, weil das, was ich hier vorstelle, nicht schon als Bestandteile einer ausgearbeiteten Theorie anzusehen ist, sondern als Herausforderung zur Theoriebildung. Der Begriff des Horizontes lässt sowohl an die Weite und die Vielfalt möglicher Wege denken wie auch an ein fernes Ziel jenseits der Berge. So vereinigt er in sich Differenz und Intention, und er weiß, dass er nie hält, was er verspricht.

#### 4.1 Theorie-Horizont: Das individuelle Subjekt

Der erste Horizont tut sich auf im Blick auf das individuelle, zu-erziehende oder zu-bildende Subjekt. Erziehung ist eine Tätigkeit, die sich auf Objekte und Ziele richtet, die ein selbständiges Subjekt voraussetzen. Das gilt zwar für alle Berufe, die es vornehmlich mit Menschen zu tun haben – doch für pädagogische in besonderer Weise. Das Subjekt im Gegenüber der Erziehung muss sich nicht nur verständlich machen und bereit sein, Informationen, Handlungsangebote und verbindliche Regeln zu übernehmen. Es muss vor allem fähig sein, die erzieherischen Intentionen und Arrangements in Lernprozesse umzusetzen und in seine Lebensgeschichte zu integrieren. Als professionelle Tätigkeit muss Erziehung notwendig von einem bewusst planenden und handelnden Akteur aus konzipiert werden. Aber im Hinblick auf ihre Wirksamkeit liegt es näher, sie als Interaktion und Zusammenleben oder als ein Verhältnis zu denken. Die neuzeitliche Pädagogik hat die Eigenständigkeit des zu-erziehenden oder zu-bildenden Subjekts in diesem Verhältnis prinzipiell anerkannt und die Voraussetzung seiner Mitwirkung in Begriffen wie Bildsamkeit, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Identität, Individualität, Willensfreiheit und Vernunftbegabung theoretisch zu fassen gesucht.

Doch im Zuge einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft und unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien und postmoderner Theoriekritik sind viele dieser Begriffe in Misskredit geraten. Von einer „Krise des Subjekts“ ist die Rede, gar von seinem „Tod“. Auch wenn sich die Angriffe in erster Linie gegen das erkenntnistheoretische oder transzendente Subjekt richten, gegen das Cogito DECARTE'S' oder das Ich der Identitätsphilosophie, und wenn man bei genauerem Hinsehen auch fest-

stellt, dass niemand das Subjekt wirklich umbringen will, so bleibt doch eine große Verunsicherung. Viele Eigenschaften und Leistungen, die dem Subjekt zugeschrieben wurden, werden in Zweifel gezogen: seine Autonomie und Souveränität, sein Vermögen, sich selbst zu bestimmen, und seine Fähigkeit, sich selbst zu durchschauen, seine Einheit und Individualität, seine moralische Kompetenz, seine Humanität und seine Legitimation durch Bildung – nachzulesen beispielsweise bei Käte MEYER-DRAWE 1990). Und andere Wissenschaftler neigen gar dazu, den Begriff des Subjekts gänzlich aus ihren Wirklichkeitskonstruktionen als untauglich auszuschließen – so Niklas LUHMANN (1995, S. 155ff.).

In diesem Diskussionszusammenhang bietet sich das autobiographische Material als eine klärende und als eine zu erklärende Gegebenheit an. In ihm geht es um das jeweilige konkrete Subjekt eines einzelnen Menschen, um das individuelle Subjekt und um eine seiner wichtigsten Funktionen und Leistungen, um die Gestaltung und Deutung seiner Biographie. Es tritt im autobiographischen Text auf doppelte Weise in Erscheinung: als Erzähler und als der, von dem in dieser Erzählung die Rede ist. Es ist das Ich, das erzählt, aber auch das Ich, das erlebt hat, was es erzählt. Es ist das Ich, das sich erinnert und das seine Erinnerungen reflektiert. Es ist das Ich, das lebt und das sich zu seinem Leben verhält, entwerfend und erinnernd, das etwas von seinem Leben erwartet und sich in ihm zu rechtzufinden und zu behaupten sucht und das weiß, dass es sterben wird. Entgegen all den Betrügereien und Selbsttäuschungen, die man ihm nachsagt, gibt es in seinen Äußerungen kund, dass es sich weder als autonom und souverän noch als harmonisch und einheitlich und auch nicht als voll bewusst und alles durchschauend versteht. Doch es scheint in allem zu sagen: Dies ist mein Leben. Das ist alles, was ich habe und bin.

Nun ist es keineswegs so, dass man sich in der Biographieforschung über das biographische Subjekt und mit ihm einig wäre. Ich habe eher den Eindruck, dass viele Forscherinnen und Forscher das erzählende Ich wie Detektive äußerst misstrauisch beobachten, um es bei seinen Betrügereien und Selbsttäuschungen zu ertappen, oder wie Kriminalbeamte und Inquisitoren verhören, um etwas aus ihm herauszupressen, was es selber nicht weiß, und einige scheinen es gar wie Jäger zu verfolgen, um es zu erlegen und sich einzuverleiben (SCHULZE 1996).

Dafür gibt es Gründe: Es liegt im Wesen der autobiographischen Erinnerung, dass sie etwas mit heraufspült – Szenen, Bilder, Namen, Sätze, Handlungen –, deren Bedeutung man noch nicht kennt, und dass sie Zusammenhänge andeutet, die man noch nicht versteht. Viele Fragen stellen sich ein: Warum dies? Warum so? Worauf hin? Der Erzähler sagt oft mehr als er will. – Und es liegt im Wesen der biographischen Forschung, dass sie in dem Einzelfall nach etwas Allgemeinerem sucht, nach Bedeutungen und Zusammenhängen, die über das individuelle Subjekt hinausreichen und auf typische Erscheinungen, Topoi, Konstellationen und Verlaufsformen, auf zugrundeliegende Muster, vorherrschende Trends, Widerstände und Widersprüche, auf generelle Probleme, generative Potentiale, organisierende Kräfte und übergreifende Veränderungen verweisen. Innerhalb des biographischen Zusammenhanges zeichnen sich gleichsam „im Rücken“ des individuellen Subjekts allgemeinere Komplexe und Strukturen ab, die die Forschung herauszuarbeiten und hervorzuheben sucht, und etliche der soziologisch orientierten Forscherinnen und Forscher neigen dazu, den Gegenstand „Biographie“ gänzlich vom Individuum abzulösen und der Gesellschaft zuzurechnen.

Ich halte das für problematisch, zumindest solange unklar bleibt, welche Bedeutung dem individuellen Subjekt in diesem Zusammenhang zuerkannt wird. Das Subjekt autobiographischen Erzählens ist selber ein Allgemeines, und es bleibt die Aufgabe, ein Mo-

dell zu entwickeln, dass das Subjekt nicht durch unangemessene Erwartungen und Zuschreibungen überfordert, aber das ihm auch seinen Eigensinn belässt und seine Stimme nicht zum Verlöschen bringt.

#### 4.2 Theorie-Horizont: Das lebensgeschichtliche Lernen

Der zweite Horizont, auf den Erziehung bezogen ist, ist der des Lernens. Erziehung ist auf Lernen angewiesen. Erziehung ist, so kann man in Abwandlung einer Formulierung Siegfried BERNFELDS sagen, die gesellschaftliche Reaktion auf die außerordentliche und umfassende Tatsache des Lernens (SCHULZE 2001). Doch in der Sicht der Pädagogik sieht es eher so aus, als wäre Lernen die abhängige und untergeordnete Variable in der Beziehung, als wäre Lernen ein Output pädagogischer Tätigkeit. Dies liegt daran, dass wir Lernen – jenseits lernpsychologischer Experimente – vornehmlich in pädagogischen Handlungszusammenhängen beobachten. Das geht so weit, dass wir Lernen mit schulischem Lernen, mit Lernen von Techniken, Vokabeln und Formeln, von Kenntnissen und Fertigkeiten, gleichzusetzen geneigt sind. Tatsächlich aber vollzieht sich Lernen nicht allein im Unterricht, sondern in vielerlei Formen, an vielen Orten und in vielen Zusammenhängen des menschlichen Lebens.

Ein wichtiges Feld, in dem Lernen außerhalb von Schule und Unterricht und in anderer Form in Erscheinung tritt, ist das der Biographie. Das biographische Subjekt ist ein lernendes Subjekt, und in autobiographischen Erzählungen und Texten wird auf bedeutsame Lernprozesse hingewiesen. Da ist nur wenig von den Mühen schulischen Lernens die Rede, wohl aber von den Zugängen zu neuen Sinnwelten und viel von dem, was nicht in Lehrplänen steht (SCHULZE 1988). So lernen wir – auch in der Schule – viel über andere Menschen und Beziehungen und über uns selbst, über unsere Fähigkeiten, Interessen, über das, was wir uns zutrauen oder zumuten können und wollen. Und vieles passiert auch außerhalb des Unterrichts, auf dem Schulhof und auf dem Schulweg oder jenseits der Schule. Die Formen und Bedingungen dieser Lernprozesse – ich nenne sie „lebensgeschichtliches Lernen“ – unterscheiden sich in vieler Hinsicht vom „curricularen Lernen“ im Unterricht und auch von vielen Lernarten und -bedingungen, die Gegenstand lernpsychologischer Untersuchungen sind.

Über die Merkmale und Bedingungen lebensgeschichtlichen Lernens lässt sich auf Grund autobiographischer Äußerungen einiges sagen (SCHULZE 1993, S. 195ff.; ECARIUS 1999). Ich will hier nur zwei Momente hervorheben. Zum einen: Lebensgeschichtliches Lernen ist Lernen aus Erfahrung. Das bedeutet unter anderem: An diesen Lernprozessen ist der ganze Mensch beteiligt – mit seinem Leib und allen seinen Sinnen, und das Ergebnis bleibt bezogen auf die Umstände des Lernens. Daher finden Erfahrungen ihren Ausdruck in erinnerten Szenen, Bildern, Geschichten. – In der pädagogischen Literatur ist viel von „Erfahrung“ die Rede, aber meist ohne dass gesagt wird, was man unter „Erfahrung“ versteht. „Erfahrung“ gehört bis heute nicht zu den in Handbüchern erörterten Grundbegriffen der Pädagogik, und in Lexika wird der Begriff in der Regel im Zusammenhang mit philosophiehistorischen und wissenschaftstheoretischen Ausführungen zum Empirismus und zur empirischen Forschung vorgestellt. Mit Lebenserfahrungen und dem, was man aus ihnen lernt, hat das wenig zu tun. Lediglich in phänomenologischen und ästhetischen Studien wird auf die Bedeutung des Lernens aus Erfahrung aufmerksam gemacht. Was meinen wir, wenn wir von „Erfahrung“ sprechen? Und: Wie lernen wir aus Erfahrung? Und: Was?

Zum anderen: Beim lebensgeschichtlichen Lernen geht es auch um Wissen und Einsichten, mehr aber um umfassendere Einstellungen und immer in Verbindung mit Gefühlen. Gefühle spielen in autobiographischen Texten eine wichtige Rolle. Zumeist im Verborgenen: Sie verbergen sich in den Beschreibungen von Orten und Personen oder in den Erzählungen von Geschichten und Ereignissen. Wenn man genauer zusieht, entdeckt man: in jeder Geschichte, in jedem Bild steckt ein Gefühl. Und wenn man diesen Gefühlen im Text nachspürt, kann man auch feststellen, wie sie auftauchen, bestärkt oder irritiert werden, sich an bestimmten Inhalten und Begriffen festsetzen, sich mit anderen Gefühlen streiten oder verbinden, sich behaupten oder angezweifelt werden, vorherrschen, zurücktreten, überdauern und wiederkehren. So erfahren wir einiges über den Aufbau von Gefühlshaltungen, über die Entwicklung von Interessen, über die Ausformung von emotionalen und wertenden Einstellungen zu Personen, Themen und Aufgaben. Wie lernen wir emotional? Was ist emotionale Bildung? Auch die Beantwortung dieser Fragen steht noch aus.

### 4.3 Theorie-Horizont: Der biographische Prozess

Der dritte Horizont, auf den Erziehung in ihrer Wirksamkeit angewiesen ist, ist der biographische Prozess, in den sie sich einmischet und in den sie am Ende einmündet. Alles, was Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Ausbilder anstreben und erreichen können, wird erst wirksam im Zusammenhang einer Lebensgeschichte, also in einem Prozess, der sein Zentrum nicht in einem Pädagogen oder in einer pädagogischen Institution, sondern im Heranwachsenden und Lernenden hat. Außerdem beschränken sich pädagogische Interventionen und Hilfen nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter. Sie erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne, und ihre Adressaten sind Erwachsene in einer bestimmten Lebenssituation. Damit erhält der Prozess und Prozessverlauf, in dem das Leben die Gestalt einer Biographie annimmt, eine maßgebliche Bedeutung.

In der Biographieforschung sind Gestalt und Verlauf des biographischen Gesamtprozesses verständlicherweise ein zentrales Thema vieler Untersuchungen. Dabei kommen unterschiedliche Aspekte und Strukturen in den Blick. Fritz SCHÜTZE (1984) geht aus von den Haltungen, die der Erzähler gegenüber den Gegebenheiten und Ereignissen seines Lebens einnimmt. Aus dieser Sicht unterscheidet er vier typische, jeweils vorherrschende, aber auch sich wechselseitig durchdringende „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“: Entweder stellt der Erzähler sein Leben vor als eine Folge von geplanten Unternehmungen und beabsichtigten Handlungen (= Struktur des „biographischen Handlungsschemas“) oder als das Absolvieren vorgezeichneter Bildungsgänge und Laufbahnen (= Struktur der „Institutionellen Ablaufmuster“) oder als das Hineingezogenwerden in einen übermächtigen Trend (= Struktur der „Verlaufskurve“) oder als die Anstrengung einer tiefgreifenden Um- und Neuorientierung (= Struktur des „Wandlungsprozesses“). Andere Autorinnen und Autoren fassen den biographischen Prozess auf als das Durchleben einer Folge von Wachstums Krisen – so Erik H. ERIKSON (1971) – oder als die Bewältigung einer Folge von Entwicklungsaufgaben – so Robert J. HAVIGHURST (1974) – oder von „Curricularen Situationen“ – so Werner LOCH (1979; 1999) – oder als das Angehen und Bearbeiten einer Folge kritischer Lebenssituationen – so Sigrun-Heide FILIPP (1981) oder Erika M. HOERNING (1987). Wieder andere betrachten den biographischen Prozess unter dem Gesichtspunkt der Konstruktion auf der Basis „lebensgeschichtlicher Kristallisationen“ und

„dominanter Erfahrungen“ – so Heinz BUDE (1987, S. 75ff.) – oder auf der Grundlage „generativer Strukturen“ und einer „generativen Grammatik“ – so Peter ALHEIT (1995, S. 90) und Bettina DAUSIEN (1996, S. 572ff.).

Im Kontext der Analyse biographischer Prozesse lässt sich auch die Beantwortung der vieldiskutierten Frage „Was ist Bildung?“ (z.B. HENTIG 1996; LENZEN 1997; TENORTH 1997) in neuer Weise angehen. Das Wort „Bildung“ hat sich – darüber ist man sich einig – zu einem „Container-Wort“ mit nahezu „inflationärem“ Gebrauchswert entwickelt, zu einem Begriff, der eine Vielzahl unterschiedlicher, meist gegensätzlicher Bedeutungen in sich vereinigt und so als Deckel auf fast jeden Topf passt. Die Analyse biographischer Prozesse bietet hier die Möglichkeit zumindest im Hinblick auf die subjekt- und prozessbezogene Seite des Begriffs einige der konkurrierenden Bedeutungen zu präzisieren und zu konkretisieren. Was ist mit „Bildung“ gemeint: der biographische Prozess insgesamt und in jeder möglichen Gestalt – zum Beispiel das Prinzip der Selbstorganisation, der Autopoiesis, der Emergenz, so bei Dieter LENZEN (1997) – oder eine besondere Verlaufsform der Biographie – beispielsweise die Struktur des „Wandlungsprozesses“, so bei Winfried MAROTZKI (1990) oder, gebunden an bestimmte materielle und inhaltliche Bedingungen, eine Variante der Struktur der „institutionellen Ablaufmuster“ – oder eine bestimmte historische Ausprägung des Prozesses – etwa im Sinne neuzeitlicher „Modernisierung“ oder der „Zivilisation“ – oder eine besondere Figur oder Phase innerhalb dieses Prozesses – eine bestimmte Entwicklungsaufgabe oder die Wachstumskrise der Identitätsfindung?

Auch auf diese Weise wird man zu keiner eindeutigen Bestimmung gelangen. Aber anhand des autobiographischen Materials wird man prüfen können, was jeweils mit „Bildung“ gemeint ist und wieweit das Gemeinte trägt. Wenn man daran festhält, dass der Begriff der „Bildung“ eine Differenz einschließt – die Differenz zwischen „gebildet“ und „ungebildet“ – und damit einen Anspruch, und wenn man zugleich davon ausgeht, dass er auf alle Menschen zutrifft, dann kann sich diese Differenz nur auf etwas beziehen, was jeder Biographie inhärent ist. Das ist die Differenz zwischen der wirklichen und der möglichen Biographie, zwischen dem gelebten und dem ungelebten Leben, zwischen einer Normalbiographie und den möglichen Abweichungen. Diese Differenz aber muss für jedes Zeitalter, für jede Kultur, für jede soziale Gruppe und für jeden einzelnen Menschen jeweils neu bestimmt werden.

#### 4.4 Theorie-Horizont: Die konkrete Lebenswelt und der soziale Raum

Der vierte Horizont, auf den Erziehung in ihrer Wirksamkeit angewiesen ist, sind die konkreten Lebenswelten und der soziale Raum, in dem sich der biographische Prozess entfaltet. Erziehung ist nicht nur auf die Mitwirkung des lernenden Subjekts angewiesen, sondern auch auf die Mitwirkung des sozialen Umfeldes, auf das Zusammenspiel vieler Intentionen und Einflüsse. Als Tätigkeit und Praxis muss Erziehung notwendig von der Aktivität Einzelner aus gedacht werden. Als Wirkung aber ist sie nur zu begreifen, wenn man sie von umfassenderen sozialen Einheiten, von einer Familie, einer Schule, einem Milieu aus in den Blick nimmt. Dies ist einer der Gründe, warum sich der Begriff der Sozialisation neben dem der Erziehung behauptet und sich an seine Stelle drängt. Der Begriff der Sozialisation beschränkt sich nach neuerer Auffassung nicht allein auf den Einfluss der gesellschaftlichen Bedingungen und auch nicht allein auf die Entwicklung des

sozialen Verhaltens, auf das „Tüchtigmachen für die Gemeinschaft“. Er bezieht das individuelle Subjekt, als aktiv handelnd, und seine individuelle Entwicklung mit ein. In diesem umfassenderen Sinn ist Sozialisation – ich zitiere Dieter GEULEN – „die Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt“ (1989, S. 1409). Wie aber erfassen wir den Charakter einer spezifischen Umwelt und wie ihren Einfluss auf die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit?

Das autobiographische Material eröffnet auch in dieser Hinsicht einen Zugang. Biographie ist immer Auseinandersetzung des Ichs mit dem, was es nicht ist, mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt. In autobiographischen Erzählungen und Texten erfahren wir mindestens so viel über die Umwelten, in denen ein Mensch lebt, wie über ihn selbst. So sind viele Untersuchungen in der Biographieforschung damit befasst, die Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen einer Gruppe von Menschen zu rekonstruieren. Sie bilden in mehrerer Hinsicht eine wichtige Ergänzung zu den statistischen Erhebungen und formellen Befragungen in der Sozialisationsforschung.

Vorzüge zeigen sich in vierfacher Hinsicht: Zum einen eröffnet das autobiographische Material – ähnlich wie ethnographische Feldstudien – einen Zugang zu Umweltgegebenheit und Sozialisationsbedingungen, die unterhalb der Ebene des gesellschaftlichen Allgemeinen – des Geschlechts, der Altersgruppe, der sozialen Schicht, der Nationalität, der Rasse und der Religion – angesiedelt sind. Es gewährt uns Einblicke in die „kleinen Lebenswelten“, in das soziale Milieu einer Familie, einer Landschaft oder einer Stadt, einer kulturellen Minderheit, einer Berufsgruppe, eines Vereins, einer Gemeinde oder einem Freundeskreis und in die Netzwerke, die unterschiedliche Gruppen miteinander verbinden, in die Treffpunkte und Gelegenheiten und die Rückzugsmöglichkeiten und Nischen. Ich nenne diese Ebene die des „besonderen Allgemeinen“ (SCHULZE 1997b).

Zum anderen zeigt das autobiographische Material das gesellschaftliche Allgemeine in seinen Transformationen in das besondere Allgemeine und in die konkreten Lebenssituationen. So erfahren wir aus Viktor KLEMPERERS Tagebüchern, was es tatsächlich bedeutet in der Zeit zwischen 1933 und 1945, ein Jude in Deutschland zu sein – Tag für Tag.

Zum dritten wird im autobiographischen Material nicht nur mitgeteilt, wie die Umwelten beschaffen sind, in denen ein Mensch lebt, sondern auch wie er sie erlebt und was sie ihm bedeuten. Karl MANNHEIM spricht in dieser Hinsicht vom „Konjunktiven Handlungsraum“ (vgl. BOHNSACK 1989). Die Lebenswelten präsentieren sich gleichsam zusammen mit ihren Untertönen und Obertönen, zusammen mit den Befürchtungen und Erwartungen, den Meinungen, Geschichten und Phantasien, den Geheimnissen und Verheißungen, den Widerständen und Kräften, die sich in ihnen angesammelt und mit ihnen vereinigt haben. Man braucht nur in Walter BENJAMINS „Berliner Kindheit“ zu lesen, um zu verstehen, was ich meine (vgl. SCHULZE 1997c).

Zum vierten erscheint die jeweilige Umwelt auch in einer dynamischen Perspektive und in einer dynamischen Beziehung zu anderen Umwelten. Der Ich-Erzähler fühlt sich in ihr geborgen oder gefangen, wächst aus ihr heraus, strebt sie zu verlassen oder bleibt in ihr hängen, wird von ihr nicht losgelassen oder kehrt zu ihr zurück; er wird von einer anderen angezogen oder abgestoßen, zugelassen oder abgewiesen; er wird zwischen ihnen hin- und hergerissen, muss sich entscheiden und kommt doch nicht los. Biographie ist eine Bewegung im sozialen Raum. Das ist ein sinnvoller Begriff, den Pierre BOURDIEU (1984) in die Diskussion eingebracht hat. Der soziale Raum wird als ein mehr oder weniger weit gespanntes Kraftfeld mit vielfältigen Anziehungspunkten, Energiequellen und

Niveauunterschieden vorgestellt, und Bewegung bedeutet auch Aufstieg und Abstieg, Gewinn und Verlust, Einfluss und Ohnmacht, Anspruch und Verzicht.

#### 4.5 Theorie-Horizont: Der historische Wandel

Ein fünfter Horizont, zu dessen Erschließung Biographieforschung beiträgt, ist der historische Wandel der Situation des einzelnen Menschen in der sich verändernden menschlichen Gesellschaft. Die Erziehung und ihre Einrichtungen sind nicht nur selbst, wie alle sozialen Gebilde, dem historischen Wandel unterworfen. Sie sind zugleich auch in ihrer Organisation und ihren Programmen auf den Wandel der Gesellschaft ausgerichtet – teils, um ihn zu verhindern, teils, um ihn zu befördern. Erziehung ist zunächst auf Überlieferung und Fortführung des Bestehenden im Generationenwechsel eingestellt und insofern ihrer Natur nach konservativ. Doch in dem Maße, wie sich die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels beschleunigt, ist sie genötigt, immer wieder die aktuellen Entwicklungsschritte mit zu vollziehen und künftige zu antizipieren. So gehört nicht nur Überlieferung und Tradition zu ihren Kennzeichen, sondern auch permanente Revision und Reform. Im Vorgriff auf künftige, bessere und wünschenswerte Gesellschaftsformen nimmt Erziehung auch zuweilen einen utopischen Charakter an. Doch was davon und in welcher Weise tatsächlich zur Geltung kommt, hängt nicht allein von ihr und von der sie tragenden älteren Generation ab, sondern mindestens ebenso sehr von der Generation der Heranwachsenden.

Eine Biographie beginnt nicht nur an einem bestimmten Ort im geographischen und sozialen Raum. Sie beginnt auch an einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte. Mit seinem Geburtsdatum ist jeder Mensch einem bestimmten Jahrgang, einer Generation, einer Epoche zugewiesen, und in jeder autobiographischen Erzählung spiegelt sich der Geist eines Zeitalters und der Fluss der Zeit. Zeittypische Lebensverhältnisse und Lebensformen, Sozialisationsbedingungen und Erziehungseinrichtungen werden beschrieben. Nähere oder entferntere historische Ereignisse werden erwähnt und kommentiert oder auch aus unmittelbarer Betroffenheit vergegenwärtigt. Insofern sind autobiographische Texte und biographische Dokumente eine wichtige Quelle für die historische Sozialisations- und Bildungsforschung (vgl. HERRMANN 1991; CLOER 1999; GLASER/SCHMID 1999). Doch ihre hervorragende Bedeutung für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft betrifft nicht so sehr die Vergangenheit, sondern die historische Dimension der Gegenwart. Hier sind es vor allem drei Aspekte, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet:

Das ist zum einen die Bewegung der individuellen Biographie innerhalb des historischen Raums. Der einzelne Mensch kann sich auf der Höhe seiner Zeit bewegen, ihr vorauslaufen, zurückbleiben oder hinter sie zurückfallen. Für die Erziehungswissenschaft ist es interessant zu sehen, wie der Einzelne sich im Dickicht seiner Zeit einen Weg bahnt, insbesondere wie er sich von den vorherrschenden Verhältnissen zu emanzipieren sucht oder auch von ihnen korrumpiert wird. Der Anspruch der Emanzipation gewinnt in der einzelnen Lebensgeschichte einen konkreten Gehalt.

Das ist zum anderen das Eindringen oder Hereinbrechen der Geschichte in die individuelle Biographie. Für viele Menschen und über weite Strecken ihres Lebens bleibt die Geschichte ihrer Zeit ein weit entfernter Hintergrund, repräsentiert in neusten Nachrichten aus Zeitung, Funk und Fernsehen. Doch hin und wieder brechen umwälzende historische Prozesse wie eine Flutwelle unmittelbar über die individuelle Lebensgeschichte herein und reißen sie mit sich fort. Die Beschreibung dessen, was dem Individuum in solchen Einbrüchen

widerfährt, nimmt in autobiographischen Aufzeichnungen einen breiten Raum ein und ist ebenso Gegenstand vieler biographischer Untersuchungen – zu den Weltkriegern, zur Nazi-Diktatur, zur Judenverfolgung oder zur Wiedervereinigung. In der Erinnerung wird das Geschehene noch einmal vergegenwärtigt und von dem erreichten Standpunkt aus gedeutet oder umgedeutet. Diese deutende Erinnerungsarbeit ist nicht nur für die Selbstvergewisserung und Orientierung des individuellen Subjekts wichtig. Sie trägt auch bei zur Aufarbeitung historischer Erfahrungen im kollektiven Gedächtnis. Wenn wir überhaupt aus Geschichte lernen, dann auf dem Weg über die Erinnerung in jedem einzelnen, über das erneute Durchdenken des Erinnerten und über die gegenseitige Mitteilung.

Da ist zum Dritten die alle Lebenswelten übergreifende und durchdringende Veränderung der menschlichen Lebensbedingungen im Zuge der Prozesse, die wir „Modernisierung“, „Medialisierung“ und „Globalisierung“ nennen. Diese Prozesse betreffen die Lebensgeschichte einzelner Menschen nicht nur in der Veränderung der äußeren Lebensbedingungen durch technische Errungenschaften oder der sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse durch neue Organisations- und Wirtschaftsformen, sondern auch im Kern ihrer Konstruktion. Modernisierung und Globalisierung bedeuten eine extensive Erweiterung des Horizonts der Möglichkeiten und damit eine Vervielfachung der Optionen, zwischen denen das Individuum im Laufe seines Lebens wählen kann und sich entscheiden muss. Das trifft auf die vielen Menschen natürlich in sehr unterschiedlicher Weise zu – je nachdem, an welcher Stelle, in welchem Stadium und in welchem Grade sie in diese Prozesse einbezogen werden. Aber im Prinzip wächst für das Individuum die Notwendigkeit, lebensgeschichtlich bedeutsame, aber auch über das eigene Leben hinausreichende Entscheidungen zu treffen und damit auch die Folgen sich selbst zuzuschreiben. 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 rückwärts gewandt 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?

## Literatur

- ALHEIT, P. (1995): Die Spaltung von „Biographie“ und „Gesellschaft“. Kollektive Verlaufskurve der deutschen Wiedervereinigung. In: FISCHER-ROSENTHAL, W./ALHEIT, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. – Opladen, S. 87-115.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (1993) (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. – Neuausg. – Weinheim.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 240-263.
- BOURDIEU, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – 3. Aufl. – Frankfurt/M.
- BOHNSACK, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. – Opladen.

- BUDE, H. (1987): Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. – Frankfurt/M.
- CLOER, E. (1999): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 165-190.
- DAUSIEN, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauengeschichten. – Bremen.
- ECARIUS, J. (1999): Biographieforschung und Lernen. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 89-105
- ERIKSON, E. H. (1971): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: ERIKSON, E. H.: Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt/M., S. 55-122.
- FILIPP, S.-H. (1981) (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. – München.
- GEULEN, D. (1989): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. – Frankfurt/M.
- GLASER, E./SCHMID, P. (1999): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 347-371.
- HAVIGHURST, R. J. (1974): *Developmental Tasks and Education*. – 3. Aufl. – New York.
- HENTIG, H. v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. – München.
- HERRMANN, U. (1987): Biographische Konstruktion und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Jg., S. 303-323.
- HOERNING, E. (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: VOGES, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. – Opladen, S. 231-260.
- KRÜGER, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – Weinheim, S. 115-130.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (1994) (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim.
- KRÜGER, H.-H./LENZEN, D. (1998): Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., S. 152-155.
- KRÜGER, H.-H. (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. – Opladen, S. 13-32.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (1999) (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. – Opladen.
- LENZEN, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., S. 949-967.
- LOCH, W. (1979): *Lebenslauf und Erziehung*. – Essen.
- LOCH, W. (1999): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. – Opladen, S. 69-88.
- LUHMANN, N. (1995): Die Tücke des Subjekts und die Frage nach dem Menschen. In: LUHMANN, N.: *Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch*. – Opladen, S.155-168.
- MACKE, G. (1990): Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 51-72.
- MAROTZKI, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. – Weinheim.
- MAROTZKI, W. (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. – Opladen, S. 109-133.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. – München.
- MISCH, G. (1949ff.): *Geschichte der Autobiographie*, 4 Bde. – Frankfurt/M.

- OELKERS, J. (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, S. 237-267.
- ROSENTHAL, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. – Frankfurt/M.
- SCHÜTZE, F. (1984): Kognitive Strukturen des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. – Stuttgart, S.78-117.
- SCHULZE, T. (1988): Geschichte und Theorie der Schule in Erinnerungen. In: Pädagogik, 40. Jg., S. 8-11.
- SCHULZE, T. (1992): Biographisch orientierte Pädagogik. In.: PETERSEN, J./REINWERT, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. – Donauwörth, S. 269-294.
- SCHULZE, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. – Neuausg. – Weinheim, S. 174-226.
- SCHULZE, T. (1996): Ich, der dumme August, sein Einbläser und der Detektiv. Bemerkungen zum Verhältnis von Subjekt, Biographie und Forschung. In: FRÖHLICH, V./GÖPPEL, R. (Hrsg.): Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik. – Würzburg, S.333-353.
- SCHULZE, T. (1997a): Interpretation von autobiographischen Texten. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 323-340.
- SCHULZE, T. (1997b): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: HANSEN-SCHABERG, I. (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension der Pädagogik. – Hohengehren, S. 176-188.
- SCHULZE, T. (1997c): Walter BENJAMIN: Loggien. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Orten in Lebensgeschichten. In: BEHNKEN, I./SCHULZE, T. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse. – Opladen, S. 75-93.
- SCHULZE, T. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 33-55.
- SCHULZE, T. (2001): Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Oldenburger Universitätsreden Nr. 132. – Oldenburg.
- TENORTH, H.-E. (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 3-12.
- TENORTH, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 969-984.
- VOGEL, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg. S. 157-180.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-931.
- WIGGER, L. (2000): Konturen einer modernen Erziehungswissenschaft. Überlegungen im Anschluss an die Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: ADICK, C./KRAUL, M./WIGGER, L. (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? – Donauwörth, S. 35-56.
- WINKLER, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der Allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 93-114.

*Anschrift des Verfassers:* Dr. Theodor Schulze, Prof. emer. Universität Bielefeld. 33739 Bielefeld, Wernkamp 17, Fax: 0521-8015281.