

Baacke, Dieter

## Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 298-306. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)*



Quellenangabe/ Reference:

Baacke, Dieter: Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 298-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228544 - DOI: 10.25656/01:22854

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228544>

<https://doi.org/10.25656/01:22854>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**  
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom  
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
<b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
HERMANN GRANZOW . . . . .	15
HANS MAIER . . . . .	22
HANS THIERSCH . . . . .	26
<b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema . . . . .	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .	81
<b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen . . . . .	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . .	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen . . . . .	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung . . . . .	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten . . . . .	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums . . . . .	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik . . . . .	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze . . . . .	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion . . . . .	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . .	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge . . . . .	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen . . . . .	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums . . . . .	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . .	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .	392



<b>LENELIS KRUSE</b> Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung . . . . .	395
<b>WILFRIED BERG</b> Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit . . . . .	399
<b>KARLHEINZ INGENKAMP</b> Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .	403
<b>PAUL J. MÜLLER</b> Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung . . . . .	407
<b>EDGAR WAGNER</b> Die informierte Einwilligung . . . . .	410
<b>ERWIN DEUTSCH</b> Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . . .	413
<b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b> Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .	417
<b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . .	443
<b>VERONIKA REISS</b> Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .	465

*Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie*

In diesem Beitrag möchte ich die These vertreten, daß *pädagogische* Biographieforschung – ohne die Beiträge anderer Disziplinen vernachlässigen oder gar ignorieren zu können – doch ein spezifisches *Interesse* hat, das zu einer spezifischen *methodischen Akzentuierung* führt und auf spezifischen *pädagogischen Grundannahmen* beruht. Das spezifische Interesse besteht m. E. darin, daß wir Biographien vor allem auch als Lerngeschichten von Individuen betrachten; da wir Lernen (das ist auch unser offizieller Auftrag) befördern, benötigen wir als methodischen Akzent in besonderem Maße Empathie und pädagogische Phantasie; und schließlich führt uns die Betrachtung des Menschen als eines lernfähigen Lebewesens auf ein bestimmtes Menschenbild, das, nicht unabhängig von einem Gesellschaftsbild, vielen pädagogischen Aussagen zugrundeliegt.

Ich versuche diese These zu erläutern, indem ich zunächst einige typische Interessen der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung zu skizzieren versuche; die (hier sehr knapp gehaltene) Aufarbeitung des Diskussionsstandes soll dann erlauben, die Gehalte der eben geäußerten These etwas deutlicher herauszupräparieren, sozusagen im Kontrast.

1. Die „biographische Methode“ als Vehikel der Verallgemeinerung

Die biographische Methode verdankt sich ihre Wiederbelebung in diesem Jahrhundert, jedenfalls in der Soziologie, vor allem auch dem Bestreben, statt allgemeiner Aussagen über das gesellschaftliche Ganze empirisch abgesicherte Teilaussagen, Tatsachenbeschreibungen zu geben (SZCZEPAŃSKI 1967, S. 551). Sie sollte also eine Präzisierung der Fragestellung und eine größere Genauigkeit in der Herbeischaffung der empirischen Belege ermöglichen.

Das hier immer wieder heranzuziehende Pionier- und Standardwerk ist das von WILLIAM I. THOMAS und FLORIAN ZNANIECKI 1919/21 veröffentlichte Buch „The Polish Peasant in Europe and America“ (Neuaufgabe New York 1958). Die Autoren wollten wissen, wie Familienleben, Nachbarschaftsbeziehungen, Lebensgewohnheiten und Sitten sowie Einstellungen und Meinungen von Bauern sich veränderten, die aus Polen in die Vereinigten Staaten auswanderten. Um zu Ergebnissen zu kommen, versuchten THOMAS/ZNANIECKI an die Briefe zu kommen, die zwischen den nun in Amerika lebenden Polen und ihren Verwandten in der Heimat geschrieben wurden. Sie benutzten aber auch Autobiographien der Emigrierten, weil diese ihrer Meinung nach den Zusammenhang objektiver Sachlagen und objektiver kultureller Gegebenheiten und subjektiver Verarbeitung am deutlichsten machen konnten. Es handelt sich um eine Fragestellung, die wir heute auch den sozialpsychologischen Zugriff nennen können: Soziale Tatsachen (hier: Wanderungsbewegungen und damit verbundene Veränderungen) spiegeln sich auch in der Subjektivität derer, die die veränderten sozialen Tatsachen in begrenztem Maße mitproduzieren, aber dann auch verarbeiten müssen. SZCZEPAŃSKI arbeitet die Vorzüge der Methode persönlicher Dokumente (personal documents) in seinem Übersichtsartikel deutlich heraus: „Wie kein anderes soziologisches Material verweisen sie auf die historischen Hintergründe einzelner Fakten aus dem Leben des Individuums oder auch ganzer Gruppen, und das oft auf sehr breiter Ebene, wie sie von sonstigen Beobachtungsmethoden her nicht erfaßt werden können. Sie ermöglichen ferner die Heraustranskristallisierung von einzelnen Typen, sowohl bei Einzelpersonen wie bei ganzen Gruppen und Institutionen, von Verhaltensnormen und allgemeinen

Leitbildern. Selbst wenn ihr Wert für objektive Deskriptionen und allgemeine Deutungen in Frage gestellt werden sollte, so kann dennoch nicht in Abrede gestellt werden, daß sie das Verstehen des Menschen begünstigen und zur Aufschließung kultureller Systeme und des Funktionierens komplexer Sozialstrukturen beitragen“ (ebd., S. 567). Abschließend weist er für die akademische Lehre darauf hin, daß gerade die Lektüre von Autobiographien Wirklichkeitsnähe verbirgt „im Verstehen konkreter menschlicher Anliegen und Belange“ (S. 568).

Freilich, auch das macht SZCZEPAŃSKI unmißverständlich klar: Den Wissenschaftler interessieren nicht *beliebige* Autobiographien, die Personen nach Maßgabe ihrer subjektiven Interessen, ihres Ausbildungsstandes etc. abgefaßt haben. Vielmehr müssen sie aufgefordert werden, sich autobiographisch zu äußern, nachdem der Wissenschaftler Arbeitshypothesen aufgestellt hat, Problemindizes, die eine Selektion der in den Materialien vorhandenen Informationen erlauben. Dabei bleibt die Repräsentativität des Materials zweifelhaft.

Letztlich dient die Methode im Rahmen normaler Datengewinnung eher dazu, „ergänzendes Material“ zur Hypothesenbildung beizusteuern. Und diese wiederum erfolgt natürlich auf dem Grunde vorliegender oder zu entwickelnder *Theorien* über den Gegenstand, den es mit Hilfe von autobiographischen Äußerungen zu ermitteln gilt. So bleiben biographische Dokumente Hilfsmaterial für die allgemeine Umfrageforschung, aber auch Feld- und Experimentaluntersuchungen. Davon geht bspw. auch ROBERT C. ANGELL in seinem berühmten Beitrag (A critical revue of the development of the personal documents method in sociology 1920–1940, 1945, S. 180ff.) nicht ab<sup>1</sup>, und soweit ich sehe, ist man bis heute prinzipiell im Einverständnis mit der Meinung, daß Autobiographien der wissenschaftlichen Hypothesenbildung durchaus dienen können. *Damit freilich werden sie zu Materiallieferanten für etwas außer ihnen Liegendes*: Ihre subjektive Authentizität wird gleichsam in die Objektivität des wissenschaftlichen Verfahrens hineingegeben und dort in allgemeine Erkenntnis verwandelt.

Dies ist gemeinhin so selbstverständlich, daß es kaum problematisiert wird. Auch andere Disziplinen verfahren so, etwa eine biographisch orientierte Entwicklungspsychologie (CHARLOTTE BÜHLER, E. H. ERIKSON): Es geht darum, mit Hilfe von Einzelfallstudien zu Typenbildungen zu kommen, zur Typisierung des Lebenslaufs, zu generalisierbaren Aussagen unter Einbeziehung möglichst konkret faßbar gemachter Determinanten (sozialökologischer Umraum, Lagerung im gesellschaftlichen Stratum, Mobilität etc.)<sup>2</sup>.

---

1 ANGELL (1945, S. 180ff.) stellt eine Liste von sechs verschiedenen Auswertungsarten von Autobiographien auf, die auch heute noch interessant ist:

1. Kennenlernen verschiedener sozialer Gruppen und Menschen mit dem Ziel, neue Einsichten und Ideen zu entwickeln, zunächst auf eher intuitiver Basis.
2. Präzisierung von Hypothesen in Hinsicht auf konkrete Phänomene und Prozesse, wobei eine präzise Methode unabdingbar ist.
3. Lieferung von Illustrationen zu bereits vorhandenen Hypothesen.
4. Autobiographien als Kontrollmaterial zur Überprüfung von Hypothesen.
5. Biographien als Verstehenshilfe für sozialpsychologische Prozesse, die zunächst dem wissenschaftlich Untersuchenden fernstehen.
6. Erste Orientierung über ein Problemfeld mit dem Ziel, die gestellten Forschungsfragen präziser zu definieren.

Wie auch immer die Anwendung von Biographien erfolgt: Immer gelten sie als Material für den wissenschaftlichen Prozeß, dessen Regeln und Regularitäten keineswegs aus den Autobiographien gewonnen werden.

2 Interessant ist, daß SZCZEPAŃSKI (1967, S. 553f.) von der biographischen Methode unterscheidet die Einzelfallstudie (case study). Letztere möge „ihren Platz eher in einem Handbuch der Sozialfürsorge oder in der Sozialtherapie finden“. Denn: „Hier steht im Zentrum die *Hilfe* an eine wohldefinierte Einzelperson und nicht so sehr die *Erkenntnis* allgemeiner sozialer Zusammen-

## 2. Auch heute: Biographie als durchschnittliches Ereignis

Auch Autobiographien verfallen also, werden sie wissenschaftlich genutzt, der wissenschaftlichen Methode. Wir sind ja in der Wissenschaft gewohnt, die Reichweite unserer Aussagen so weit wie möglich auszudehnen: sie nicht für sich zu belassen, sondern sie als Beleg für allgemeinere Hypothesen zu gebrauchen, sie in den Rahmen einer Theorie einzuspannen oder sie mindestens als sensitizing concept für die Findung wissenschaftlicher Einsichten zu benutzen (vgl. den Methodenkatalog bei SZCZEPAŃSKI, 1967, S. 563f.: Die konstruktive Methode; die Methode der Exemplifikation; die Methode der Inhaltsanalyse; statistische Bearbeitungen; die typologische Analyse). Biographische Erzählungen sind in dieser Hinsicht nichts als ein besonderes Material, das besonderer methodischer Vorkehrungen bedarf, um in den Rahmen normaler empirischer Erkundung eingefügt zu werden. Und diese „normale empirische Erkundung“ läuft immer darauf hinaus, etwas (in welcher Weise auch immer) „Typisches“ zu gewinnen, das dem *allgemeinen Erkenntnisfortschritt* (was immer das sein mag) dienen kann.

Auffällig ist, daß nach einer Weile der Vorherrschaft des Positivismus in den USA, aber auch in der Bundesrepublik das Interesse an Biographien/Autobiographien zugenommen hat. Dies hat m. E. mehrere Gründe (vgl. dazu auch MATTHES 1980, S. 2 ff.). Zu nennen wäre einmal die *Kritik an der soziologischen Rollentheorie*, einem funktionalistischen Paradigma, das gesellschaftliche Totalität als nach Gleichgewicht strebenden Ablauf zu erklären sucht und handelnde Individuen in ihren Motivationen und Handlungsplänen letztlich zur Variable degradiert. Das Interesse für die statisch-normativ gesehene Rollenstruktur weicht „der Wiederbelebung der interaktionistischen Fassung des Rollenkonzepts (vornehmlich über die Einführung von Konzepten wie Rollendistanz, Rollenambiguität, role-making)“ und „rückt zunehmend die Dynamik wechselseitiger Prozesse der Rollendefinition“ in den Vordergrund des Interesses (MATTHES 1980, S. 4). Damit zusammen hängt die heute fast schon modisch gewordene *Frage nach der Identität* von Personen und Personengruppen. Die Verunsicherung der normativen Vorstrukturierung von Lebensläufen in mobilen Gesellschaften, die Widersprüche, denen Sozialisation heute ausgesetzt ist, die damit einhergehenden Unsicherheiten in Erziehungsplänen und -absichten führen zu der Frage, wie Individuen es überhaupt schaffen, ein selbst verantwortetes, für andere aufgeschlossenes Leben zu führen, das zugleich Sinn- und Glücksmomente enthält. Des weiteren hat sich in den letzten Jahren verstärkt die *Kritik an historisch-materialistisch orientierten Verallgemeinerungen* in Hinsicht auf den Zusammenhang von (spät)kapitalistischer gesellschaftlicher Zuständigkeit und individuellen Bewußtseinsformen. So hat sich gezeigt, daß deren Denunziation einfach als „verblendet“ kaum weiterhilft. Auch hat die Analyse längst den Boden unter den Füßen verloren: diejenigen, für die sie geschieht (das Proletariat, „das Volk“, die „Basis“, die „konkreten Lebenswelten“ oder wie immer man das nennen mag). Das Interesse für „Deutungsmuster“, für Details der Familieninteraktion, für Zwischentöne in der Lehrer-Schüler-Interaktion etc. will die Aufhebung des Subjektes in das allgemeine Ganze, ohne es zu befragen, nicht mehr zulassen. Viertens hat uns die Sozialisationsforschung gezeigt, daß es sich bei

---

hänge aus der Perspektive der seelischen Innendimension einer oder mehrerer Personen“ – hier deutet sich en passant der Aspekt (eingeschränkt auf Therapie) an, den ich in diesem Beitrag etwas deutlicher machen möchte: Daß die *pädagogische* Verwendung von Autobiographien (auch in der Forschung) möglicherweise anderen Zwecken dient als den bisher in der „normalen Wissenschaft“ üblichen.

Erziehung und Bildung um *lebenslange Prozesse* handelt, die nicht mit einer bestimmten Altersstufe abschließbar sind. Das Erwachsenenalter wird nicht mehr als gleichmäßiges Hochplateau betrachtet, auf dem, ist es einmal erklimmt, kaum noch etwas geschieht. Diese Einsichten werden verstärkt durch die Programmatik des „*lebenslangen Lernens*“ etwa in der Erwachsenenbildung. So kommt man weg von der Statik getrennter Altersphasen, interessiert sich für die *Durchgängigkeit und Durchlässigkeit* von Lebensläufen, die in Autobiographien besonders deutlich hervortreten könnten. Letztens interessieren wir uns zunehmend für die Subjektivität der *Nichtmächtigen* und suchen diejenigen auf, die bisher (auch biographisch) stumm geblieben sind (auch für die Wissenschaft).

Dieser letzte Gesichtspunkt führt in die Domäne der „oral history“, deren Perspektivenwechsel NIETHAMMER so beschreibt: „Man denkt sich nicht mehr so leicht in die Pupille Gottes oder des Weltgeistes hinein; es fällt schwerer, sich in die Position der Mächtigen zu versetzen und die gesellschaftlichen Probleme von oben als Ordnungs-, Herrschafts- oder Integrationsfragen zu analysieren. Wir beginnen uns vielmehr für uns selbst und für die Herkunft der eigenen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten zu interessieren: Wie etwa haben sich Leistungsnormen in unseren Körper eingeschrieben? Welche Arbeits- und Besitzverhältnisse haben welche Familienkonstellation herbeigeführt? Welche Verhaltens- und Denkveränderungen hat der Übergang vom Land zur Stadt erzwungen? Wie konnten Arbeiter ihre Lohnverhältnisse konkret verbessern? Welche Hoffnungen hat der Faschismus zerstört? In dieser Dimension des Alltäglichen, deren schon äußere Geschichte nur mühsam und mit methodischer Phantasie zu erschließen ist, wird nach der Subjektivität derer gefragt, die wir als Objekte der Geschichte zu sehen gelernt haben, nach ihren Erfahrungen, ihren Wünschen, ihrer Widerstandskraft, ihrem schöpferischen Vermögen, ihren Leiden“ (1980, S. 9).

Es ist sicherlich kein Zufall, daß diese Wendung zu den Subjekten des Handelns in der Pädagogik besonders heftig mitvollzogen wurde. Die Konkretheit pädagogischer Operationen führt immer wieder zur Nötigung, allgemeine Entwicklungstheorien, die Analyse gesellschaftlicher Prozesse „hinab zu deklinieren“ dorthin, wo Menschen miteinander umgehen im Lehren und Lernen.

Der von NIETHAMMER zitierte „Perspektivenwechsel“ ist jedoch nicht so radikal, wie er zunächst zu sein scheint. Die Vorherrschaft etwa der Sozialisationsforschung auch in der Pädagogik führt dazu, den Lebenslauf immer noch primär zu betrachten als Produkt sozialer Regelungen. Stellung im Lebenszyklus, zugemutete und jeweils für normal gehaltene Handlungsmuster und Erwartungen interessieren in erster Linie (wobei vor allem kritische Wissenschaft auch versucht, historische Wendepunkte mit zu berücksichtigen). Dies alles können wir fassen unter den Terminus *Normalbiographie*, verstanden als Produkt wissenschaftlicher Verallgemeinerungen, die freilich (so die Annahme) nur spiegeln, was de facto abläuft: „Normalbiographien enthalten – im Unterschied zu anderen Normen – Vorstellungen über den *Zeitpunkt*, die richtige Lebensphase der Aufnahme und der Aufgabe von Partizipation an bestimmten Bereichen und über die *Sequenz*, in der Ereignisse auftreten, Rollen übernommen werden und Verhaltensweisen gezeigt werden sollten“ (BORKOWSKY 1981, S. 2).

LEVY (1977) betrachtet den Lebenslauf „als Statusbiographie“, und diese ist zu verstehen „als eine mehr oder weniger stark institutionalisierte *Sequenz* von *Statusrollenkonfigurationen*. Bei jedem Übergang finden Veränderungen positionaler und/oder konfiguratoraler Art statt. Eine *Positionsveränderung* besteht in der Auf- oder Abwärtsmobilität auf mindestens einer der zur Statuskonfiguration gehörenden Statuslinien, eine *Konfigurationsveränderung* im Aufnehmen oder Abgeben der Partizipation an mindestens einem der vorhandenen sozietaalen Statusbereiche“ (S. 31). Während Positionen eher die soziale Hierarchie betreffen, umfassen die damit verbundenen Konfigurationen die jeweils konkreten Handlungspartner, die bestimmten Positionen als Regelfall zugewiesen sind. LEVY selbst konkretisiert sein Konzept anhand der Normalbiographie von Frauen.

Nicht bestritten werden soll, daß solche Untersuchungen wichtige Ergebnisse gebracht haben und auch weiterhin notwendig sind. Wenn etwa als „normaler Regelfall“ für Frauen gilt, daß sie in den Widerspruch von Familienorientiertheit/Kinderaufzucht einerseits, Erwerbstätigkeit andererseits geraten, so muß dies nicht nur zu allgemein-unverbindlicher Gesellschaftskritik führen, sondern kann auch sozialpolitische Maßnahmen herausfordern. Dennoch: *Auch hier werden Biographien sich selbst entwendet, reduzieren sich auf den „Status“ des Belegmaterials für sozialkritische Thesen.* Das ist nicht unwichtig, aber: Braucht man *dafür* Autobiographien? Inwieweit sind eigentlich die von der Entwicklungspsychologie oder der Sozialisationsforschung erhobenen durchschnittlichen Ereignisse noch die Regel, das „Normale“? Was geschieht mit Normalbiographien, wenn sie Durchbrechungen erliegen wie psychischen Krankheiten, Arbeitslosigkeit, nicht vorweggenommenen Abhängigkeiten oder wenn sie sonstigen Krisen und Ereignissen (Kriegen und Kriegsängsten) ausgesetzt sind? Man kann auch anders fragen: Inwieweit ist Sozialisation Schicksal, gesellschaftlich verhängt? Inwieweit sind wir noch Produzenten nicht nur unserer Handlungsmaximen, sondern auch unseres Handelns selbst? Und inwieweit ist solches Handeln dann auf durchschnittliche Regeln zurückführen – wo sind die Grenzen solcher Annahmen?

Solche Fragen werden, unter der Herrschaft des Paradigmas „normaler Wissenschaft“ und ihrer auf Quantifizierung, mindestens Typisierung abhebenden Methoden bisher eher schüchtern gestellt. Die neuen Methoden haben neue Interessenakzente, aber noch keine neuen Haltungen hervorgebracht. So wird im Zusammenhang biographischer Erforschung, der Hervorlockung von Erzählungen, das *narrative Interview* neuerdings stark favorisiert (BAACKE 1978).

Allgemein hat man sich dabei auf wichtige Verfahrensgrundsätze geeinigt, die sich von denen in „standardisierten Interviews“ erheblich unterscheiden. So wird betont die „Offenheit“ des Interviewers, die Notwendigkeit, daß zwischen Interviewer und Partner „Vertrauen hergestellt“ wird, ja mehr: Im Rahmen der „oral history“ und der Untersuchung der Lebensläufe Nichtmächtiger, Benachteiligter wird von einer grundsätzlichen „Empathie“ des Forschers für den Befragten ausgegangen. Denn *daß* er forscht, tut er für diesen. *Dennoch werden auch diese Verhaltenseigenschaften bis heute meist instrumentalisiert.* Sie werden nur zum Schein auf den Interviewpartner gerichtet; eigentlich dienen sie der Hervorlockung von (Lebens-)Geschichten, die dann in den wissenschaftlichen Bearbeitungsraum entführt werden. Dort werden dann die Aussagen „itemisiert“ oder komplizierten hermeneutischen Operationen unterzogen (oft auch beiden Verfahren). Die Eigenarten, Motive und Interessen des Geschichtenerzählers bleiben häufig auf der Strecke, werden nur zufällig erhalten. Lernen aus einer Biographie will der Forscher, der „Beforschte“ wird sich selbst überlassen. Selbst, wenn er die Resultate mitgeteilt erhält, bleibt er in seiner individuellen Authentizität verstummt, sieht sich bestenfalls als Exemplar allgemeiner Lebenslauf Tendenzen.

Diese Reduktion von Autobiographie auf durchschnittliche Ereignisse ist aber auf die Dauer nicht zumutbar, pädagogisch nicht zu verantworten und auch nicht wünschbar. Denn bleibt es so, stellt sich die Frage: Ist das alles, lohnt sich der Aufwand?

### 3. Biographie als Handlungsentwurf unter alltäglichen Bedingungen

Immerhin, zu einigen Fortschritten hat die *neue* Orientierung an biographisch erzählten Lebensereignissen geführt: nämlich zur stärkeren Berücksichtigung theoretischer Paradigmen, die auch pädagogischem Interesse näherstehen. Die biographische Methode in der normalen Forschung ist nach GRATHOFF (1976) in einen „kartesischen Käfig“ eingesperrt: Dem Ich und seiner Biographie (*res cogitans*, Innenwelt) steht die Sozialstruktur in wissenschaftlich erhobenen Daten gegenüber (*res extensa*, Außenwelt). Dieses

an den Naturwissenschaften orientierte Paradigma wird durch Biographien insofern durchbrochen, als sie am ehesten erfahren lassen, daß Sinn sich konstituiert nicht dadurch, daß einzelne „in bezug auf die Welt“ und ihre Ausstattung handeln, sondern dadurch, daß Menschen und Welt einander in kommunikativem Handeln konstituieren. Genau dies ist ja die Grundannahme des *interaktionistischen Paradigmas*: Im Handeln vermitteln sich jeweils vorhandene und zu schaffende Weltbestände einzelner, erschließen sich ego et alter und *produzieren* Institutionen wie deren Abbau, Überwindung oder Erneuerung. Über Welt- und Gesellschaftskonstitutionen läßt sich danach nur sprechen, wenn man über die Konstitution von einzelnen und Gruppen spricht, ohne Innen- und Außenraum kategorial zu trennen. Denn im kommunikativen Handeln miteinander in Hinsicht auf nichtmenschliche Weltbestände vermittelt sich beides.

Übrigens ist dies eine Einsicht, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit DILTHEY durchaus geläufig ist (und schon GOETHE beschrieb sie). Erlebnisse des Menschen haben sowohl einen individuellen wie allgemeinen Aspekt, wie DILTHEY in „Aufbau der geschichtlichen Welt“ darlegt: „Ein unendlicher Lebensraum entfaltet sich in dem individuellen Dasein der einzelnen Person vermöge ihrer Bezüge zu ihrem Milieu, zu anderen Menschen und Dingen. Aber jedes einzelne Individuum ist zugleich ein Kreuzungspunkt von Zusammenhängen, welche durch die Individuen hindurchgehen, in denselben bestehen, aber über ihr Leben hinausreichen und die durch den Gehalt, den Wert, den Zweck, der sich ihnen realisiert, ein selbständiges Dasein und eine eigene Entwicklung besitzen“ (DILTHEY, S. 134f.).

Das Neue ist also so neu nicht, wie es scheint. Aber immerhin: Eine solche theoretische Auffassung erlaubt nicht mehr, das Subjekt nur als Beleg für Allgemeines zu mißbrauchen; vielmehr kann das Allgemeine auch dazu dienen, sich als realisiert durch Subjekte darzustellen, wobei Brechungen und Tönungen nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Das ist das eine: Biographie als Handlungsentwurf. Damit ist sie in die Mächtigkeit dessen zurückgegeben, der sie als Entwurf seiner selbst produziert hat und produziert. Freilich bleiben solche Feststellungen leer, insofern sie in theoretischer Allgemeinheit und also Unverbindlichkeit bleiben. Mir scheint, daß der historisch-materialistische Beitrag in einer historischen Konkretisierung auf unsere Zeit besteht: festmachbar an den „Alltagstheorien“ dieser theoretischen Provenienz. Die individuelle Reproduktion, so wird vorgeschlagen, ist nämlich im Rahmen einer kritischen Theorie des Alltagslebens zu betrachten. Die Strukturen der alltäglichen Lebenswelt im Spätkapitalismus werden diagnostiziert als Systemanonymität und Selbstentfremdung, zudem als widersprüchlich: Einerseits unterliegen Biographien zunehmend der Vergesellschaftung (gerade auch in der Erziehung!), andererseits nimmt ihre Vereinzelung und Isolation erheblich zu. Damit wird die persönliche Verfügungsgewalt zunehmend enteignet, nicht nur dem Handeln, sondern auch dem Bewußtsein, das Handeln entwirft oder es verfehlt (BROEKMANN 1977, S. 159ff.).

Mit dieser *theoretischen Konkretisierung* stellt sich freilich zugleich ein Problem: Während der Mensch, handlungstheoretisch betrachtet, sich und seine Welt konstituiert, muß ihm dies doch, alltagstheoretisch betrachtet, prinzipiell und zunehmend mißglücken, weil er, in Widersprüchen verfangen und häufig bewußtseinsblind, nicht mehr die materiell bedingten Umstände erkennen und verändern kann, denen er unterliegt. So wird er wieder zum Paradigma für gesellschaftlich eigentlich unzumutbare Zustände, und die Normalbiographie heute ist dafür ein oft anklagend vorgelegter Beleg. Ist aber in der Routine des Alltagshandelns Lernen nicht mehr möglich, haben wir als Pädagogen nur die Chance, gesellschaftstheoretische Einsichten aufs Individuum zu projizieren (wenn nicht

die Geschichte für uns handelt), um wiederum höchstens „dennoch“ ein Stück Befreiung zum Handeln auf der Basis kognitiver, sozialer und emotionaler Aufklärung zu ermöglichen.

So hat uns die neuere Diskussion zwar ein Stück weiter geführt (wir sind dem positivistisch-behavioristischen Käfig entronnen), aber doch auch in die alten Aporien unter neuen Vorzeichen und mit anderen Argumenten.

#### 4. Biographie als spezifischer Kontext und selbstproduzierte Lerngelegenheit

Wir werden der biographischen Methode und erzählten Biographien nur dann gerecht, wenn wir radikaler als bisher unseren Ansatz verändern. Gerade, wenn wir am Lernen von Individuen (im umfassenden Sinn) interessiert sind, genügen uns nicht Kenntnisse über allgemeine Gesetzmäßigkeit und deren biographische Reproduktion. Vielleicht verfehlen wir damit gerade die konkrete Chance, den fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß, die befruchtende, nicht planbare Begegnung<sup>3</sup>? Ich teile Befürchtungen, die hinter solchen Fragen stehen, weil ich nicht der Ansicht bin, daß das „Typische“, „Durchschnittliche“, „Normale“ oder „Erwartbare“ die *biographische Essenz* ausmacht. Diesen Strukturzügen und Vergitterungen moderner Lebensläufe liegen, so meine ich, immer noch individuelle und spontane Akte zugrunde, in nicht planbaren Situationen, mit psychischen Verarbeitungsweisen, deren Ergebnisse bis heute nicht zuverlässig prognostizierbar sind (und dies auch nie sein werden, möglicherweise). Um solche Ideen zu verfolgen, brauchen wir freilich auch ein Stück Mut zur Selbstbefreiung aus dem Käfig wissenschaftlicher Voreingenommenheit. Wir dürfen beispielsweise Empathie für den Erzählenden nicht methodisch instrumentalisieren, sondern müssen sie auf die Biographie selbst verwenden und das, was erzählt wurde (und natürlich den Erzähler selbst). Und wir bedürfen der Mobilisierung pädagogischer Phantasie, um die Typisierungen (zu denen wir aus Orientierungslust und -nötigung ohnehin neigen) immer wieder zu durchbrechen, also wirklich Neuigkeiten zu erfahren. Dabei stelle ich mir die *kreative Sphäre* und die *Alltagssphäre* als gegensätzlich vor.

Stichworte der folgenden Gegenüberstellung sollen dies verdeutlichen:

##### *Sphäre des Alltags*

- 1 Kontinuität
- 2 Oberfläche
- 3 Dauer
- 4 Handeln entziehend
- 5 Sicherheit (Konvention)
- 6 Rolle
- 7 Funktion
- 8 Schließend
- 9 Ritual
- 10 Alltag
- 11 Typisch

##### *Sphäre der Phantasie*

- 1 Punktualität
- 2 Tiefe
- 3 Augenblick
- 4 Handeln stimulierend
- 5 Risiko
- 6 Identität
- 7 Störung
- 8 Aufsprengeend
- 9 Irritation
- 10 Kritik des Alltags
- 11 Originell

(BAACKE 1982, S. 151f.)

---

3 Der pädagogische Leser weiß, auf welche Pädagogen und Schriften hier angespielt wird (COPEL, BOLLNOW). Sie sind derzeit nicht gerade „im Schwange“, haben aber in der hier zu erörternden Hinsicht wichtige Beiträge gegeben, die wieder zu entdecken und neu zu interpretieren vielleicht doch lohnend wäre!



Dies bedeutet in methodischer Akzentuierung: *Jede Form von Entkontextualisierung ist problematisch*. Ob wir nun Äußerungen in Items zerlegen, um sie inhaltsanalytisch besser aufzuschlüsseln oder auf Typen zurückführen: In jedem Fall würde der jeweilige Kontext der jeweiligen Biographie verletzt. Des weiteren gilt, daß, sofern gerade in Biographien auch *selbstproduzierte Lerngelegenheiten* verborgen sind, gerade diese in der Einmaligkeit ihrer Konstellation, zumindest aber in der Einmaligkeit der Verarbeitung durch das jeweilige Individuum, aufgefunden werden müssen.

Faßt man derart Biographie als spezifischen Kontext und selbstproduzierte Lerngelegenheit auf, so hat das *Folgen für die Methoden der Interpretation*. Ich möchte drei Vorgehensweisen vorschlagen:

### (1) *Nachvollziehendes Verstehen*

Hier handelt es sich um die bekannten hermeneutischen Operationen. Es geht um eine angemessene Kontexterschließung im Rahmen der geäußerten Wissens- und Bewußtseinsinhalte.

### (2) *Analytisches Verstehen*

Hier geht es um die Tiefenstruktur der Aussage, um eine Analyse der Bedingungen, unter denen die geäußerten Wissens- und Bewußtseinsinhalte zustande gekommen sind. (In der Spannung von nachvollziehendem und analytischem Verstehen ergeben sich übrigens häufig die Strukturen von Normalbiographien!)

### (3) *Entwerfendes Verstehen*

Hier geht es nicht so sehr um die (schon immer festliegenden) Bedingungen, sondern um die Entnahme von Alternativen aus dem Lebenslauf mit dem Ziel, Lernchancen für das Individuum zu erschließen, neue Lerngelegenheiten kennenzulernen, konkrete Probleme dabei auffindbar zu machen.

Während analytisches Verstehen sozialisationstheoretisch orientiert bleiben könnte, entspricht entwerfendes Verstehen einem spezifisch pädagogischen Impetus: Ein Individuum vorwärts zu bringen, indem man es in seinen geahnten oder schon deutlich artikulierten Hoffnungen und Entwürfen verstärkt. Biographie wird damit nicht als (durch Sozialisation schon immer normiert und) abgeschlossen angesehen, sondern als offener Entwurf. Dem entspricht die Auffassung von Lernen als lebenslangem, nicht abschließbarem Prozeß<sup>4</sup>.

---

4 Der hier vorgeschlagene Dreischritt scheint auf den ersten Blick dem zu entsprechen, was GSTETTNER (1980, S. 376ff.) „dialektisches Lesen“ nennt. Ausgehend davon, „daß die Produktion des Textes innerhalb einer gesellschaftlichen Situation stattfindet“, ist zunächst die „charakteristische ‚soziale Organisation‘ einer Darstellung (...) an den Sequenzen abzulesen, die dem Text Struktur und Geschlossenheit verleihen“. Dialektisch wird das Lesen durch den nächsten Lesedurchgang; dieser „soll durch eine interpretative Arbeit am inhaltlichen Kontext, auf den sich der Autor bezieht, *jenen Sinn freilegen, der über die unmittelbare biographische Situationsbeschreibung hinausweist*“. Auch das von mir gemeinte analytische Verstehen führt möglicherweise „über die unmittelbare biographische Situationsbeschreibung“ hinaus, desgleichen das entwerfende Verstehen. Gerade dies erschließt aber eine Dimension, die GSTETTNER offenbar nicht so sehr im Sinne hat. Für ihn verfügt der dialektisch Lesende „über eine vorläufige, im ‚hermeneutischen Zirkel‘ auszuarbeitende theoretische Vorstellung über diesen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang; d. h. das Verfahren geht davon aus, daß Vorstellungen über die Totalität gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer Entwicklung bereits in den Prozeß interpretativen Verstehens eingehen. Nur dadurch ist gewährleistet, daß der zu verstehende Übersetzungsprozeß des Autors

## Literatur

- ANGELL, R. C.: The critical revue of the development of the personal documents method in sociology 1920–1940. In: GOTTSCHALK, L./KLUCKHUHN, C./ANGELL, R. C.: The Use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology. New York 1945, S. 180ff.
- BAACKE, D.: Phantasie und Kreativität. In: KAGELMANN, H. J./WENNINGER, G.: Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München 1982, S. 146ff.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BORKOWSKY, A.: Wiedereinstieg – neue Chance oder alter Zwang? Zur Abhängigkeit der Erwerbsarbeit von Frauen von ihrer domestikalen Situation. Papier, vorgelegt auf der Fachtagung weibliche Biographien an der Universität Bielefeld 29. 10. bis 1. 11. 1981.
- BROEKMANN, J. M.: Die Einheit von Theorie und Praxis als Problem von Marxismus, Phänomenologie und Strukturalismus. In: WALDENFELS, B./BROEKMANN, J./PAŽANIN, A. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus. Bd. 1: Konzepte und Methoden. Frankfurt 1977, S. 159ff.
- DILTHEY, W.: Aufbau der geschichtlichen Welt. Gesammelte Schriften. Bd. XII. Leipzig 1927.
- GSTETTNER, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 371ff.
- LEVY, R.: Der Lebenslauf als Statusbiographie. Stuttgart 1977.
- MATTHES, J.: Einführendes Arbeitspapier zur Arbeitstagung „Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive“. Nürnberg 1980.
- NIETHAMMER, L.: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M. 1980.
- SZCZEPAŃSKI, J.: Die biographische Methode. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. Stuttgart 1967, S. 551ff.
- THOMAS, W. J./ZNANIECKI, F.: The Polish Peasant in Europe and America. 2 Bde. New York 1958 (zuerst erschienen: 1919–1921).

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Dieter Baacke, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld,  
Universitätsstraße, 4800 Bielefeld 1

---

als ein Moment der Dialektik zwischen gesellschaftlichem Sein und gesellschaftlichem Bewußtsein analysierbar wird. Dialektisches Lesen muß folglich die Übersetzungsarbeit unter der Perspektive wissenschaftlich analysieren, daß in der Textproduktion eine spezifisch gesellschaftliche Arbeitsleistung vorliegt, in der sich der Produzent immer nur so weit vergegenständlichen konnte, als ihm kollektive Erfahrungen und empirische Situationseinschätzungen zur Verfügung standen, die dann ihrerseits – gleichsam als sozial kontrollierte Motive – in die Darstellung eingegangen sind ...“ Damit wird die Biographie dem Erzählenden wieder entführt, denn hier weiß nur der theoretisch Lesende Bescheid, während ich Wert darauf lege, daß dies auch für den gilt, der die Aussage macht. Trotz der Verdinglichung des Alltags gehe ich davon aus, daß es im Kontext jeder Biographie wenigstens Spuren (in Form von Hoffnungen, Wünschen etc.) von Einsichten gibt, an die im Lernprozeß anzuknüpfen sich lohnt. GSTETTNER selbst bleibt in den von ihm modellhaft analysierten Beispielen bei dem Ergebnis, daß die „waltende Sachlogik“ von den sich äußernden Subjekten nicht durchschaut wird, weil sie ihr unterworfen sind. Vielleicht sind seine Ausschnitte aber nur nicht groß genug, um mehr zu entdecken? *Wir brauchen eben biographische Ausführlichkeit*, damit wir die Anknüpfungspunkte für entwerfendes Verstehen finden!