

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche

Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Thorsten Fuchs, Christine Demmer,
Christine Wiezorek (Hrsg.)



Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 5

Thorsten Fuchs
Christine Demmer
Christine Wiezorek (Hrsg.)

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche

Wegmarken qualitativer
Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742554>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2554-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1701-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742554

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Adobe Stock, Gabriel Cassan
Lektorat: Thorsten Fuchs
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Satz: Uta Marini – <http://www.uta-marini.de>
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

<i>Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek</i> Einleitung	9
--	---

Initiierendes – Vorgeschichten und Zeitläufe

<i>Editiert von Christine Demmer</i> „..., dass wir uns als Menschen nicht gänzlich abhandenkommen“. Im Gespräch mit Theodor Schulze	27
--	----

<i>Margret Kraul</i> Von der Pädagogik im Lichte von Lebens- und Lerngeschichten zur Qualitativen Bildungs- und Biographieforschung: eine Fortschrittsgeschichte?	45
--	----

<i>Bettina Dausien</i> „Aus Geschichten lernen“ – Biographieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage	71
--	----

Genealogisches – Kontinuitäten und Fortschreitungen

<i>Heide von Felden und Dieter Nittel</i> Bildung, Lernen, Biographie: Entwicklungen und Diskussionen zwischen 1978 und 2018	101
--	-----

<i>Sabine Reh</i> Warum Teddie vielleicht auch Schuld ist ... Zu den (verschütteten) Vorläufern qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung in Deutschland	123
---	-----

Burkhard Schäffer

„Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte
qualitativer Methoden 145

Methodologisches – Rückwendungen und Vorsprünge

Arnd-Michael Nohl

Der Beitrag der qualitativen Bildungsforschung zu einer
systematisierenden Erziehungswissenschaft 169

Anja Tervooren

Interaktionen in Gruppendiskussionen in der
erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und
Jugendforschung 187

Juliane Engel

„Wir haben nur unsere Geschichte und sie gehört uns nicht einmal.“
Artikulationen des Biographischen – medialitätstheoretische
Grundlegung ästhetischer Praktiken der Subjektivierung 209

Kritisches – Transformationen und Überquerungen

Anke Wischmann

Kritik als Selbstanspruch qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung? 233

Maria Kondratjuk

Qualitative Forschung und Erziehungswissenschaft.
Grenztheoretisch informierte Suchbewegungen in Diskursen .. 251

André Epp

„Algorithmisierte Konstruktionen zweiten Grades“–
QDA-Software, ein analytisches Risiko? 273

Perspektivisches – Knotenpunkte und Ausgänge*Lea Puchert und Monique Neubauer*

Aufbruch aus empirischen und theoretischen Sackgassen –
Neue (alte) Wege in der qualitativen Bildungs- und
Biographieforschung 293

Shinji Nobira und Kayo Fujii

Familienkonflikt, religiöse Beratung und Transformation –
Bildung als Bekehrung 317

Thorsten Fuchs

Von Tagebüchern über narrative Interviews hin zu
,Netz-Biographien'. Die Erschließung lebensgeschichtlicher
Quellen für bildungstheoretische Erkenntnis im Aufbruch? 335

Über die Autor*innen 363

Einleitung

Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche – das sind mithin nicht nur elementare Verlaufsformen von Biographien, von denen es heißt, dass sie in der Spätmoderne vielfältiger werden. Aufbrüche, Umbrüche und Abbrüche lassen sich auch zur Beschreibung der Theoriebildung in einem abgesteckten thematischen Feld oder auch in ganzen wissenschaftlichen Disziplinen heranziehen. Durch Aufbrüche entstehen neue Themen, die Altes hinter sich lassen, sich ihren Weg bahnen, zu neuen wissenschaftlichen Orientierungen werden und sogar zum „Paradigmenwechsel“ (Kuhn 1973: 83) führen können. Insbesondere letzteres geschieht zwar nicht sonderlich häufig; zumindest deutlich seltener als der Begriff für Veränderungen im Wissenschaftssystem Verwendung findet. Revolutionen, die radikal Neues an die Stelle bisheriger Probleme und (Macht-)Strukturen setzen, sind im wissenschaftlichen Feld – wie auch in der Politik – eher die Ausnahme denn die Regel (vgl. Schubert/Klein 2018: 287). Dass Themen- und Methodenkonjunkturen jedoch im wissenschaftlichen Feld immer wieder und aufs Neue auszumachen sind, die sich in Form von Aufbrüchen konkretisieren, dürfte unbestreitbar sein (vgl. Stroß/Thiel 1998; Reichertz 2009). Und vielleicht kann man die Ursachen von solchen Aufbrüchen dabei durchaus nach den Kriterien unterscheiden, die auch die Kausalität von Revolutionen zu erläutern vermögen: jene nämlich von exogenen und endogenen. Als exogene Ursachen von Aufbrüchen lassen sich dann gesellschaftliche Entwicklungen begreifen, die eine Veränderung der gegebenen wissenschaftlichen Gestalt geradezu notwendig machen. Das, was es in der Gesellschaft zu beobachten, zu beschreiben oder zu analysieren gilt, kann erst auf der Basis neuer Theorien und Methoden angemessen untersucht werden. Endogene Ursachen wiederum lassen sich auf ein systeminternes *Movens* der Veränderung zurückführen – wie der Unmut über Unzulänglichkeiten etablierter Denkfiguren, etwa begründet durch die Einsicht, dass diese mit ideologischen Anschauungen einhergehen, die nicht länger breite Zustimmung in einer *Scientific Community* erfahren können. Nach beiden Varianten geht der Aufbruch Hand in Hand mit einem Umbruch. Neues kommt auf, Bestehendes wird revidiert oder sogar gänzlich fallen gelassen. Derartige

Entwicklungen sind zunächst und zumeist von einer Offenheit charakterisiert. Sie setzen eine Ordnung außer Kraft und damit Irritationen frei. Das kann durchaus eine produktive Seite haben – gibt aber auch Anlass für Ungewissheit und das Risiko des Fehlgehens. Es stellen sich insofern Fragen wie: Ist das neu Entstehende belastbar? Ist es tragfähiger als das, was einer Veränderung ausgesetzt worden ist? Oder erweist es sich bei Lichte betrachtet und nach einigem zeitlichen Abstand als eine Illusion, von der nicht nur Sigfried Bernfeld (1925) behauptet hat, dass die Pädagogik recht anfällig für sie sei? Dies bedeutet: Umbrüche müssen sich implizit im Forschungsgeschehen oder explizit – d.h. nach eingehender Prüfung – bewähren. Wenn dabei festgestellt werden kann, dass die Umbrüche eine breite Palette an wissenschaftlichen Weiterführungen ermöglicht haben, dann wird man spätestens einige Jahre danach die Veränderung als wegweisend bilanzieren und sie als durch und durch gelungen nobilitieren können. Wenn aber offensichtlich wird, dass Neues nicht mit Besserem koinzidiert und das im Prozess des Umbruchs Verworfenem mithin mancherlei gute Antwort hätte geben können, nun aber nicht mehr so rasch zu revitalisieren ist, weil seine Zugänge verschüttgegangen sind, dann bleibt – sofern überhaupt noch möglich – nur der Weg der aufwändigen Spurensuche auf zurückgelegten Wegen.

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche – das war auch das Motto der 2018er-Jahrestagung, die von der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ an der Universität Koblenz ausgetragen wurde. Der Anlass der Tagung war gleichsam ein doppelter: die Aufnahme des Wegs einer Institutionalisierung ziemlich genau vier Dekaden davor auf dem 1978er-DGfE-Kongress in Tübingen und die 1998 vollzogene Etablierung als eigenständige Kommission (zunächst unter der Bezeichnung „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“). Seinerzeit waren es Dieter Baacke und Theodor Schulze, die mit ihrem Vorhaben der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis nicht nur die Grundlinien einer narrativen Pädagogik formulierten und programmatische Hinweise zur „Einübung pädagogischen Verstehens“ (Baacke/Schulze 1979a) vorgelegt hatten, sondern auch qualitativen Zugängen und Methoden im erziehungswissenschaftlichen Denken insgesamt stärker Raum und Gehör verschafften – zusammen mit anderen Fachvertretenden jener Stunde. 20 Jahre später – im Jahr 1998 – hat dieses Bemühen insofern Früchte getragen, als innerhalb der neugeformierten Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ die

Arbeit als eine von vier Kommissionen verstetigt werden konnte (vgl. Krüger/Marotzki 1999: 7; Cloer 2002: 123).

Es liegt so besehen auf der Hand, dass sich bis ins Jahr 2018 eine ganze Reihe von Aufbrüchen ereigneten: zunächst eben jener von Dieter Baacke und Theodor Schulze (1979b: 7) initiierte, der von der Intention geleitet gewesen ist, innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik ein „neues Terrain“ (ebd.), wie sie es seinerzeit formulierten, „zu erobern“ (ebd.). Wenngleich sie keine Revolution wollten, so artikuliert sich doch der große Veränderungswille – nachzulesen in der ein Jahr später veröffentlichten Publikation – darin, dass jegliche „umfassende gesellschaftskritische Programmatik fehlgeht, wenn sie nicht den Anschluß im Subjekt sucht“ (ebd.). Seinen Niederschlag fand dies in der Wertschätzung von Lebensgeschichten, die nicht nur „generelle Strukturmomente menschlicher Entwicklung und Selbstverständigung greifbar“ (ebd.) werden lassen sollten, sondern auch einem „kritischen Diskurs“ (ebd.: 10) Geltung verschaffen wollten. Schon seinerzeit wurde zur Umsetzung eines solchen Vorhabens im Band auf ganz unterschiedliche Theorien rekurriert und ganz unterschiedliche Methoden zur Anwendung gebracht: Es hieß, dass geneigte Lesende „weder ein einheitliches Methodenverständnis noch einen identischen theoretischen Bezugsrahmen finden“ (ebd.: 8) werden. Und dennoch: Die bestehenden Gemeinsamkeiten waren gewiss nicht zufälliger Art. Methodologisch verorteten Baacke und Schulze sie „entlang der beiden Linien Objektivität versus Subjektivität und Ausschnitt versus Ganzes“ (ebd.: 9), wobei Subjektivität als eine doppelte verstanden wurde: die der Auswahl und Zusammenstellung des Erzählten einerseits, die der Deutung durch die Interpretierenden andererseits. Unter inhaltlicher Fokussierung wiederum war es das gemeinsame Interesse an „einer Reihe von Begriffen wie ‚Fall‘, ‚kritisches Ereignis‘, [...] Schlüsselerlebnis‘, ‚Knotenpunkt‘“ (ebd.) usw., die in ihrem dialektischen Zusammenhang von individueller Lebensgeschichte und gesellschaftlichem Allgemeinen aufzuklären waren. Dass diese Auseinandersetzung offensichtlich nachhaltig gewesen ist, dokumentiert sich im Erscheinen einer „Neuaufgabe“ (Baacke/Schulze 1993a) des Vorhabens, aus Geschichten zu lernen, in der die beiden Herausgeber 15 Jahre nach der Erstveröffentlichung bilanzieren konnten, nicht mehr von Grund auf dem Interesse an Lebensgeschichten und autobiographischen Reflexionen zusprechen zu müssen, da sich inzwischen ein ganzes Programm hierzu entfaltet habe und entsprechende methodische Zugänge in der Erziehungswissenschaft etabliert werden konnten. Als im Jahr 1998

dann aus der ehemaligen Arbeitsgruppe eine Kommission innerhalb der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ wurde, war das Feld so weit bestellt, dass der Stand ihrer Forschungen in dem sogleich folgenden ersten „Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ (Krüger/Marotzki 1999) zusammengetragen werden konnte – durchaus in Ergänzung zu etlichen weiteren Handbüchern und Überblickswerken, die Ende der 1990er Jahre erschienen sind. Zu nennen sind etwa der Band „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (1995), das „Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft“ von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (1997), „Biographieforschung und Kulturanalyse“ (1998) von Ralf Bohnsack und Winfried Marotzki sowie „Biographische Methoden in den Humanwissenschaften“ von Gerd Jüttemann und Hans Thomae (1998). In Anbetracht dieser Lage hat Theodor Schulze (1995: 13) in Aufnahme einer einprägsamen Metapher davon gesprochen, dass eine Landschaft regelrecht aufgeblüht ist.

Weitere Aufbrüche kündigen sich hier schon an. Unter anderem sollte es darum gehen, „die Verfahren der Interpretation und Deutung zu verfeinern“ (Baacke/Schulze 1993b: 9) oder auch „eine fortlaufende Bibliographie [aufzubauen], die [...] alle veröffentlichten und halbveröffentlichten Materialien“ (Schulze 1995: 23) im Nexus von Erziehungswissenschaft und Biographie verzeichnet. Damals wurde das noch als ein Stück „Hoffnung“ (Baacke/Schulze 1993b: 10) verstanden. Weitere 20 Jahre später – im Jahr 2018, als die Kommissionstagung stattfand, – hat sich das Bild abermals verändert: um den metaphorischen Sprachgebrauch wieder aufzunehmen – die Landschaft sieht durch Raumgewinnung anders aus, das Areal ist deutlich größer geworden, was sich nicht zuletzt in der Bezeichnung „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ widerspiegelt. Es sind dadurch etliche neue Gewächse dazugekommen – in theoretisch und methodisch mannigfaltiger Ausprägung. Auch neue Wege wurden beschritten, breite Straßen wie verschlungene Pfade. Nicht nur sind die Verfahren selbst, deren Geburtsstunden vielfach in den späten 1970er Jahren liegen, seit ihrer Hervorbringung permanent weiterentwickelt worden. Auch haben sie sich teilweise enorm ausdifferenziert. Vielfältiger ist zudem das Material geworden, dem sich empirisch angenommen wird: Denn inzwischen gehört es zum *common sense*, dass über Texte hinaus etwa Bilder und Videos ein ungemein reichhaltiges Quellenmaterial darstellen, das mit eigenen methodischen Zugängen zu erschließen ist (vgl. Koke-

mohr/Koller 1994; Friebertshäuser/von Felden/Schäffer 2007). Worüber ehemals noch intensiv diskutiert werden musste, konnte zur Selbstverständlichkeit bzw. zum *state of the art* gerinnen, wie z.B. die Frage nach der Triangulation (vgl. Ecarius/Miethe 2018). Und thematische Zugänge, für die man zuvor noch intensiv werben müssen und denen eine besondere Begründungsbedürftigkeit abverlangt wurde, gehören inzwischen zum Kernbestand qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Die aktuelle Diskussion um Datenspeicherung und die Idee von Open Data deuten darauf hin, dass sich das Areal qualitativer Bildungs- und Biographieforschung auch zukünftig in teils noch nicht abzusehender Weise verändern wird.

Aber wie das so ist: Aufbrüche gehen Hand in Hand mit Umbrüchen. Und es ist kaum zu vermeiden, dass es dabei zu Abbrüchen kommt, weil einige Blumen auf dem Weg gepflückt oder auch zertreten werden, Bodenerosionen dazu führen, dass einst beschrittene Pfade nicht mehr begehbar sind und mit den alten Karten keine Orientierung mehr möglich ist. Weniger metaphorisch aufgeladen ausgedrückt: Die früheren Systematisierungen, durch die nicht zuletzt Theodor Schulze selbst wiederholt den Gegenstandsbereich der Biographieforschung vermessen hat, werden der gegenwärtigen wissenschaftlichen Landschaft nicht mehr voll und ganz gerecht. Sie sind zumindest eindeutig in die Jahre gekommen – und ähnliche Versuche des Kartographierens sind zugleich kaum noch unternommen und damit rar worden. Eine sich geradezu aufdrängende Frage ist insofern, wie unter Aufnahme der Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen des Feldes qualitativer Bildungs- und Biographieforschung gegenwärtig die Landschaft angemessen ausgeleuchtet und systematisiert werden kann. Wie lässt sich aber auch die Theorieentwicklung insgesamt sowie für einzelne Strömungen, etwa sowohl für die seinerzeit besonders akzentuierten interaktionistischen, psychoanalytischen, sozialgeschichtlichen und ideologiekritischen Ansätze als auch neuere, inzwischen im Feld der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung präsenten Konzepte, etwa bildungs- und subjektivitätstheoretische, beschreiben? Welche markanten „Herausforderungen, Bruchstellen und Wendepunkte“ (Baacke/Schulze 1993b: 9) lassen sich nun ausmachen? Welche Innovationen und Gewinne sind zu verbuchen, welche Verluste? Welche Themenverschiebungen lassen sich ausmachen? Welche der einst formulierten Anliegen sind trotz aller offensichtlichen Fortschritte uneingelöst geblieben? Was von dem einst Entworfenen droht in Vergessenheit zu geraten oder ist es bereits sogar schon?

Aufbrüche zum Thema zu machen geht demnach also damit einher, auch nach Um- und Abbrüchen zu fragen. Das eine hängt mit dem anderen aufs Engste zusammen, ist vielleicht sogar so etwas wie eine immanente Dialektik; ganz so wie jeder Bildungsprozess sowohl Erweiterung und Bereicherung, als auch Verengung und Verarmung dessen ist, was möglich gewesen wäre, wie es Klaus Mollenhauer (1983: 10) einmal formuliert hat. Eine derartige Betrachtung vorzunehmen heißt den Blick ‚umzuwenden‘: nicht nur darauf zu schauen, was erreicht wurde, worin Erfolge vorzuweisen sind, worin bereichernd und erweiternd gewirkt werden konnte, sondern auch ein Sensorium gegenüber dem zu entwickeln, was ‚auf der Strecke‘ geblieben ist, was verengt, verarmt oder verdrängt wurde, welche Hemmnisse und Dysfunktionalitäten sich insofern auch im Hier und Jetzt auftun. Also doch ein bisschen Revolution? Nicht ganz! Aber so zu verfahren könnte nicht nur bedeuten, Um- und Abbrüche als denknötwendige Bedingungen von Aufbrüchen zu sehen, sondern auch kursierenden Erfolgsmeldungen ebenso wenig zu trauen, wie sie selbst in Umlauf zu bringen und vorschnell von Fortschritten in allen Belangen zu sprechen. Dies verfolgen die Beiträge des vorliegenden Bands auf je unterschiedliche Weise, wenn sie an den Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung verweilen und von Initiierendem, Genealogischem, Methodologischem, Kritischem und Perspektivischem berichten, es analysieren und konkretisieren.

Den Anfang macht im ersten Abschnitt, betitelt „Initiierendes – Vorgeschichten und Zeitläufte“, ein Interview mit Theodor Schulze. Es ist mit ihm im April 2018 an seiner jahrzehntelangen Wirkungsstätte Bielefeld gemeinsam von Christine Demmer und Margret Kraul geführt worden. Die Entwicklung der Kommission mit ihren Vorgeschichten von Anfang an maßgeblich prägend, erzählt Schulze, wie sich die Biographieforschung allmählich formierte, welche Gelegenheiten sich im Laufe der Zeit ergaben, gemeinsam mit anderen einen Prozess in Gang zu setzen, der schließlich in die Gründung der Kommission führte; und er verbindet das Erzählte – zugleich als ein Stück Disziplingeschichte zu lesen – mit seinen eigenen Suchbewegungen, persönlichen wie auch wissenschaftlichen, die ihn immer wieder auf Lebensgeschichten und dem Interesse an längerfristigen Lernprozessen zurückbrachten. Dabei wird von ihm nicht nur hervorgehoben, welchen Überlegungen und Erkenntnisinteressen die Hervorbringung einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung prinzipiell folgte, sondern auch welche Antworten man auf drängende Fragen gab: zur Kontroverse

zwischen Theorie und Methode etwa oder auch zur Spannung zwischen einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten und einer geisteswissenschaftlich orientierten Biographieforschung. Zudem geht Schulze auf Themen ein, die ihn bis heute nicht loslassen. Es beschäftigt ihn sehr, das Sujet *Biographie* im Zusammenhang mit der Evolution der Menschheit genauer zu betrachten, und die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft zu einer Lernwissenschaft ist nach ihm ein weiterer, noch zu wagender Schritt auf dem Weg, den die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung seit der Initialzündung des Jahres 1978 zurückzulegen hat.

Von jenem Interview mit Theodor Schulze lässt sich daraufhin Margret Kraul leiten, indem zweierlei Fragen die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betreffend auf Antworten hinausgeführt werden: die nach dem Anfang ihrer Geschichte und ihrer Fortschritte. Zunächst sind es die Aufbrüche der Kommission seit dem Jahr 1978, denen Kraul detailreich nachgeht, um sodann die weitere Institutionalisierung und auch Ausdifferenzierung mit der Verbreitung von biographischen Themen in den Blick zu nehmen. Eine zweite Initialzündung stellt dabei die Schaffung einer Arbeitsgemeinschaft „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ im Jahr 1994 dar. *Peu à peu* wird sich der vier Jahre danach erfolgten Kommissionsgründung angenähert und auch der weiteren Entwicklung anhand von erschienener Literatur, den Themen veranstalteter Jahrestagungen, markanten Methodeninnovationen sowie der folgenreichen „Schwerpunktverlagerung“ hin zur qualitativen Bildungsforschung nachgespürt. In der akuten Angelegenheit von Möglichkeiten, Ansätze qualitativer Forschungsmethoden mit Theorien der Erziehung und Bildung zu verbinden, kommt zum Abschluss nochmals die Perspektive von Theodor Schulze auf, wie sie sich im geführten Interview entfaltet; demnach ist die Biographie als eigentliche Voraussetzung, gleichsam als *fundamentum inconcussum*, der Pädagogik wie auch der menschlichen Existenz überhaupt anzusehen und sie methodisch damit gar nicht zu domestizieren. Impliziert ist damit: Ein Fortschritt, der sich über die 40 Jahre der Kommissionsgeschichte hinweg offenkundig dokumentiert, kann nicht allein über die Weiterentwicklung der ‚Verfahrenstechniken‘ bezeugt werden.

An diesen Aspekt schließt der Beitrag von Bettina Dausien an. Befragt werden die Differenzen, die sich – in der aktuellen Bezeichnung der Kommission begrifflich nebengeordnet – von der Sache her gesehen zwischen den Feldern *Biographieforschung* einerseits und *qualitativer Bil-*

dungsforschung andererseits ergeben. Hierfür erfolgt ein Rückblick auf das seinerzeit formulierte theoretische Anliegen, Perspektiven der Erziehungswissenschaft zu weiten und auf das Biographiekonzept zu rekurrieren. Im Versuch, sich diese theoretisch-konzeptionellen Gehalte einer „[n]arrativen Pädagogik“ (Baacke/Schulze 1979b: 7) in Erinnerung zu rufen und dabei die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung gerade nicht auf einen methodischen Beitrag für die Disziplin zu reduzieren, bilanziert Dausien zunächst, wie die Bedeutung der Biographieforschung als pädagogisches Programm gegenwärtig zu verstehen ist – insbesondere auch dahingehend, in welcher Hinsicht die seinerzeit intendierte Umkehr im pädagogischen Denken und Handeln vollzogen werden konnte. Auf dieser Basis erfolgt das Plädoyer, in dem die Grundidee des von Baacke und Schulze entwickelten Programms weitergeführt wird: u.a. durch den Ausbau von Theorieanstrengungen, der Selbstkritik an der sogenannten methodologischen Individualisierung und der Erschließung neuer Gegenstandsbereiche. Gleichzeitig könnten sich Dausien zufolge sodann Möglichkeiten ergeben, das Verhältnis der Biographieforschung zur qualitativen Bildungsforschung unter veränderter Konstellation neu auszuloten.

Im zweiten Abschnitt, überschrieben mit „Genealogisches – Kontinuitäten und Fortschreitungen“, stellen Heide von Felden und Dieter Nittel auf den Zusammenhang von Bildung, Lernen und Biographie bezogene Entwicklungen und Diskussionen zwischen 1978 und 2018 dar. Nachgezeichnet wird, wie „Lernen“ und „Bildung“ *in rebus biographicis* bearbeitet wurden, mit welchen disziplinären Diskursen sie verknüpft waren, wie man sie theoretisch konzeptualisiert hat und mit welchen empirischen Befunden sie aufwarten konnten. Aufschlussreich ist die im Beitrag entfaltete Perspektive nicht nur aufgrund der Gegenüberstellung von je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen bildungs- bzw. lerntheoretischer Zugänge zur Biographieforschung, sondern auch durch die Entfaltung von virulenten Spannungsfeldern – in der Wegmetapher passend als Stolpersteine zu beschreiben – und der Sondierung ihrer jeweiligen Stellungen im gegenwärtigen Wissenschaftssystem.

Den Vorläufern einer qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung in Deutschland und Faktoren ihres Bedeutungsverlusts, mithin regelrechten Verschüttgehens widmet sich sodann Sabine Reh in einer bildungshistorischen Betrachtung, die eine Zeit vor 1978 erkundet. Es sind die 1950er und 60er Jahre, insbesondere an der Hochschule für internationale Pädagogische Forschung (HIPF) durchgeführte Studi-

en sowie organisatorische und wissenschaftspolitische Ereignisse aus deren Umfeld, denen Aufmerksamkeit zuteilwird. Reh zeichnet nach, wie sich zunächst ein interaktionistisches Verständnis von Unterricht und schulischem Lernen den Weg bahnt, um schon bald von einem anderen Paradigma abgelöst zu werden, dem es nicht mehr um die Erforschung der Sozialität unterrichtlichen Geschehens ging. Erklärungsansätze für diese rasante Verschiebung von Grundannahmen und Erkenntnisinteressen der Unterrichtsforschung werden dabei mit der Haltung in Verbindung gebracht, die Theodor W. Adorno und das Frankfurter Institut für Sozialforschung als maßgebliche Akteure jener Zeit der empirischen Forschung entgegenbrachten. Insbesondere an einem Begriff von Objektivität orientiert, der nicht nur methodisch, sondern gerade gegenstandsbezogen in Anschlag gebracht worden ist, und zugleich zunehmend gegenüber der wirklichkeitsaufklärenden Forschung kritisch gestimmt, sind vorbereitete Alternativen einer qualitativen Unterrichtsforschung gleichsam in den Hintergrund gedrängt worden und nahezu vollkommen in Vergessenheit geraten.

Der Beitrag von Burkhard Schäffer steht im Zeichen der Frage, inwiefern sich die Interpretationspraxis qualitativer Bildungsforschung mit der Etablierung neuer Medientechnologien verändert hat. Dazu wird zunächst eine kursorische Erkundung der „Medientechnikgeschichte“ qualitativer Bildungsforschung vorgelegt, die sich u.a. den Veränderungen in den Sparten der Speicherung oder Reproduktion annimmt. Von der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert an erfolgt der Durchgang bis in die 2010er Jahre, in denen Schäffers Ausführungen folgend digitale Innovationen vorherrschend sind. Diese Errungenschaften werden in einem zweiten Teil des Beitrags theoretisiert: Mit Konzepten von Bruno Latour, Friedrich Kittler und Karen Barad zeigt Schäffer auf, wie epistemische Praktiken mit medientechnischen Entwicklungen korrelieren.

Im dritten Teil, der von „Methodologischem – Rückwendungen und Vorsprüngen“ handelt, lotet Arnd-Michael Nohl zunächst aus, welche grundlagentheoretischen Beiträge zur Systematisierung der Erziehungswissenschaft von der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung ausgegangen sind – wenngleich auch nicht unbedingt beabsichtigt und damit über Umwege erlangt. Anhand der Erträge aus rekonstruktiver Lernforschung, transformatorischer Bildungsforschung und Thematisierungen des Biographischen in der Professionsforschung werden sowohl reflexive Verschränkungen von Theorie und Empirie, als auch die Verknüpfungen von Grundbegriffen aufgezeigt,

die systematisierende Erträge für die Erziehungswissenschaft zeitigten. Entlang eines Vorschlags von Unterscheidungen zwischen inneren und äußeren Horizonten der Systematisierung geht Nohl ihnen nach und denkt sie so weiter, dass sie fluide bleiben können und keinen Hegemonie- oder Absolutheitsansprüchen folgen.

In der Fokussierung der methodologisch-methodischen Evolutionen des Gruppendiskussionsverfahrens, das in der qualitativen Bildungsforschung seit den 1970er Jahren zentral verankert ist, betrachtet Anja Tervooren drei Phasen von Aufbrüchen, systematischen Abbrüchen und Weiterentwicklungen, d.h. Umbrüchen, wie sie sich im Feld von Studien der Kindheits- und Jugendforschung abzeichnen. Zunächst innerhalb der Jugendforschung als Teil von Lebensweltanalysen zum Einsatz gebracht, werden Gruppendiskussionen über die Anbindung an das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode rekonstruktiv erschlossen, um nach der Jahrtausendwende für die Kindheitsforschung fruchtbar gemacht zu werden. Welche Umschriften und Modifikationen – etwa in Bezug auf Aspekte videographischer Forschung – dabei vorgenommen wurden, zeigt Tervooren ebenso auf, wie Möglichkeiten der Revitalisierung interaktionistischer Interpretationen durch eine stärkere Aufmerksamkeit gegenüber dem spezifischen sozialen und situativen Arrangement der Erhebung von Gruppendiskussionen diskutiert werden.

Juliane Engel widmet sich in diesem Abschnitt schließlich ästhetisch-relationalen Praktiken der Subjektivierung, denen aus Anlass der Frage nachgegangen wird, wie sich biographisches Wissen jenseits verbalsprachlicher Sachverhaltsdarstellungen in bildungstheoretischer Perspektivierung untersuchen lässt. Über körper- und materialitätstheoretische Darlegungen von ästhetischen Artikulationen des Biographischen gelangt Engel zu einer empirisch aufgeschlüsselten Dimensionierung von performativen, klanglich-musikalischen und visuell-gestaltenden Praktiken, denen über zwei Fälle – transaktionale Interviews mit „Emma“ und „Erin“ – als relationale Bildungsprozesse nachgegangen wird. Jenseits der empirischen Einsichten dieser Beitrag auch insofern grundsätzliche Potenziale für wissenschaftliche Umbrüche an, als etablierte theoretische Ansätze zum Biographiekonzept in Bezug auf den ihnen eingeschriebenen Anthropozentrismus deutlich infrage gestellt werden.

Betrachtungen mit einem solchen Zuschnitt werden im vierten Teil „Kritisches – Transformationen und Überquerungen“ nochmals intensiviert. Anke Wischmann rekonstruiert die kritischen Selbstansprüche

qualitativer Bildungs- und Biographieforschung aus Anlass eines deutlich gestiegenen Bewusstseins um gesellschaftsverändernde Ambitionen erziehungswissenschaftlicher Forschung, wie sie in der englischsprachigen Literatur schon lange ausformuliert sind. Im Anschluss an Positionen von Theodor W. Adorno, Michel Foucault und Judith Butler wird dazu zunächst die Bedeutung der Kritik für die Wissenschaft im Allgemeinen erkundet, um hierauf Erkundungen auf dem erziehungswissenschaftlichen Feld der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung vorzunehmen, die Entwicklungen von den 1960er Jahren an bis in die jüngere Gegenwart hinein nachzeichnen. Auf Basis dieser Skizze kann Wischmann bilanzieren, dass der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung nicht erst neuerdings – etwa mit dem Fokus auf rassismuskritische, gendersensible oder machttheoretische Arbeiten – ein kritisches Selbstverständnis eingeschrieben ist, sondern es sich gleichsam von Grund auf und fest etabliert seinen Weg durch die Zeiten bahnt. Debatten, offensiv geführt, zu Selbstansprüchen von Standpunkten und Paradigmen sind demnach aber alles andere als ans Ende gelangt: Eine Notwendigkeit, sie weiter voranzutreiben, lässt sich etwa begründen durch Fragen nach radikaler Repräsentationskritik oder auch in Anbetracht des Einzugs von Standardisierungen qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, so Wischmanns Folgerungen.

Kritische Perspektiven entwickelt auch Maria Kondratjuk, jedoch in Bezug auf Diskurslinien qualitativer Forschung, denen grenztheoretisch mit Suchbewegungen innerhalb und jenseits der Erziehungswissenschaft nachgegangen wird. Im Vorhaben, die Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen qualitativer Forschung – Gegenstand der Chemnitzer Kommissionstagung des Jahres 2017 (hierzu Kreitz et al. 2020) – weiterzuführen, indem die diskursive Praxis qualitativer Forschung ‚kartographiert‘ wird, unternimmt Kondratjuk Erkundungen in drei Regionen: im „parzellierte[n] Feld“ (Wrana/Forneck 2005) der Erwachsenenbildung, in der Landschaft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und im disziplinübergreifenden Terrain qualitativer Forschungsmethoden. Zugleich wird auf diese Weise ausgelotet, welche Bedeutung für die Konstitution qualitativer Forschung (teil-)disziplinäre Einbettungen haben, die in den dargebotenen Suchbewegungen immer weiter hinter sich gelassen werden, bis sie den Gegenstand als transdisziplinäres Phänomen erkennen lassen, ohne jedoch Grenzbearbeitungen an einer Vielzahl von „Demarkationslinien“ zu unterlassen.

André Epp widmet den Beitrag der computergestützten qualitativen Datenanalyse, die er mit „einer kritischen Distanz“ in ihren Folgen für Erkenntnisproduktion und das Agieren im Wissenschaftsbetrieb inspiziert. Konkret gesprochen: Es gilt gegenüber den angekündigten Versprechungen, die mit dem Einsatz einschlägiger QDA-Programme gemacht werden, den Blick auf die Risiken einer Algorithmisierung von qualitativen Auswertungsverfahren zu schärfen. Gefahren der Limitation von interpretativen „Möglichkeitsräumen“ werden z.B. in dem softwareseitig definierten Funktionsumfang gesehen, die Epp zufolge auch eine Einhegung der für den qualitativen Erkenntnisakt nötigen Kreativität herbeiführen und z.T. sogar eine Standardisierung begünstigen. Diese Einsichten werden sodann auf die Frage einer möglichen „Entmündigung“ von Forschenden hinausgeführt, die sich im Zuge der Nutzung von QDA-Programmen einstellen kann. Dass sich dem dennoch nicht so einfach und umstandslos das Wort reden lässt, wird in einer abschließenden Diskussion deutlich, in der die Überlegungen zu der möglicherweise „neuen Orthodoxie“ qualitativer Bildungsforschung die Debatten um die Aufgabe der Reflexion im Forschungsprozess abermals beleben können (vgl. hierzu auch Demmer/Engel/Fuchs 2020).

Der fünfte und letzte Teil lautet schließlich: „Perspektivisches – Knotenpunkte und Ausgänge“. Hierin konstatieren Lea Puchert und Monique Neubauer in ihrer Würdigung wegberreitender biographianalytischer Arbeiten zum Übergang von der Schule in den Beruf zugleich einige empirische und theoretische Sackgassen, die dieses Forschungsfeld bis dato in Bezug auf die reduktionistische Behandlung von Komplexitäten und Dynamiken biographischer Verläufe charakterisieren. In einem mehrdimensionalen, handlungs-, bildungs- und biographie-theoretisch angelegten Ansatz sehen beide dabei gewissermaßen Möglichkeiten einer Rückkehr zu solchen Stellen, an denen man zu früheren Zeiten in der Erforschung der Studien- und Berufswahlprozesse einmal ‚falsch‘ abgebogen ist. Ihre Konzeptualisierungen werden anhand von Einblicken in eigene Forschungsarbeiten verdeutlicht: zunächst mit einer Studie über Biographien männlicher Ausbildungsabbrecher in strukturschwachen Regionen, sodann folgt eine weitere über männliche Ingenieursstudenten. Die beiden Studien stellen im Ergebnis nicht nur das komplexe Zusammenspiel biographischer Prozesse hinsichtlich der Studien- und Berufswahl heraus, sondern beanspruchen, mit ihrer Agenda auch Ausgänge aus den Sackgassen mittels

„fruchtbare[r] Ansatzpunkte“ in theoretischer und empirischer Ausrichtung zu finden.

Mit der Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen einer japanischen Studentin, genannt „Keiko“, setzen sich Shinji Nobira und Kayo Fujii in einer extensiven biographischen Rekonstruktion ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung auseinander. Keiko, die an einem religiösen Ritual (*taiken seppô*) ihrer buddhistischen Glaubensgemeinschaft teilnimmt, gibt an, wie sie in einem dadurch initiierten Prozess der Bekehrung Möglichkeiten des veränderten Umgangs mit einem schon langanhaltenden Familienkonflikt hervorbringen kann. In subtiler Aufmerksamkeit auf die Prozessualität von Keikos Bekehrung und die Bedeutung, die sowohl einem religiösen Berater, als auch Buddha in einer transzendenten Präsenz zukommen, fokussieren Nobira und Fujii, in welcher Weise mittels der Übernahme von religiösen Dogmen biographische Bildungsprozesse angestoßen werden, die entgegen der ‚okzidental‘-christlichen Perspektive gerade nicht mit dem Gewinn einer Souveränität des Ich einhergehen.

Schließlich betrachtet Thorsten Fuchs in umfassenden Detailstudien drei Stationen, die in den vergangenen 100 Jahren in unterschiedlichem Umfang Interesse an der Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen geweckt haben. Anhand der Jugendtagebuchforschung – der ersten Station –, die in den 1920er und 30er Jahren ihre Hochphase hatte, werden Entwicklungswege wie auch methodische Probleme thematisch gemacht. Am Fall biographischer Arbeiten auf der Basis von narrativen Interviews – der zweiten Station, seit den 1970er Jahren in den Debatten präsent, – sind es sodann Offerten einer Argumentationsanalyse, die sondiert werden. Und die dritte Station nimmt sich dem neuesten Format der ‚Netz-Biographien‘ an; hier sind es Perspektiven zwischen Serialität und Sequenzialität, die anhand von TikTok-Videos deutlich gemacht werden. Jene drei Stationen, die zudem mit einigen qualitativ-empirischen Rekonstruktionen gestaltet sind, sichtet Fuchs dabei in der Absicht, Potenziale eines (weiteren) Aufbruchs für bildungstheoretisch orientierte Erkenntnisse zu diskutieren.

Allen Beitragenden, die das vorliegende Buch mit ihren Überlegungen zu Aufbrüchen, Umbrüchen und Abbrüchen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018 überhaupt erst möglich gemacht haben, gebührt unser großer Dank. Wir sind überaus glücklich, dass der interessierten Leserschaft die Beiträge in der etablierten Kommissionsreihe nun zugänglich gemacht werden. Über die ganze Zeit hinweg hat Uta Marini den Satz verantwortet, die

Publikation begleitet und mit ihrem ‚geschulten Blick‘ zu diesem Buch einen ungemein wertvollen Beitrag geleistet. Ihr wie auch Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich danken wir sehr herzlich.

Literatur

- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979a): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1979b): Vorwort der Herausgeber. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, S. 7–10.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993a): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993b): Vorwort zur Neuausgabe. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 6–10.
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Cloer, Ernst (2002): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Sonderheft, S. 123–127.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten (2020): Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten. In: Erziehungswissenschaft 31, 61, S. 39–49.
- Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2018): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. 2., überarb. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.) (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2020): *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, Thomas S. (1973): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Reichertz, Jo (2009): *Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 10, 3. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291> [Zugriff: 10.03.2022].
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2018): *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. 7., vollst. überarb. u. erg. Aufl. Bonn: J.H.W. Dietz.
- Schulze, Schulze (1995): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 10–31.
- Stroß, Annette/Thiel, Felicitas (Hrsg.) (1998): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wrana, Daniel/Forneck, Hermann J. (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

**Initiierendes –
Vorgeschichten und Zeitläufe**

„..., dass wir uns als Menschen nicht gänzlich abhandenkommen“. Im Gespräch mit Theodor Schulze

Editiert von Christine Demmer

Theodor Schulze begleitet die Historie der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ seit ihren Anfängen: Er ist einer der Gründungsfiguren des „Arbeitskreises Biographieforschung“, der nach dem DGfE-Kongress des Jahres 1978 in Tübingen ins Leben gerufen wurde und der 1994 in der Gründung einer eigenständigen Kommission mündete. Mit seinem Verständnis einer reflexiv-hermeneutischen Interpretation von autobiographischen Texten¹ ist er prägend für eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Biographieforschung, in der Lebensgeschichten, Lernen und Erziehung konzeptionell eng miteinander verknüpft sind.

Anlässlich der Jahrestagung 2018, die sich den Aufbrüchen, Umbrüchen und Abbrüchen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung angenommen hat, haben Christine Demmer und Margret Kraul in einem Interview Theodor Schulze zu den Anfängen vor 40 Jahren sowie den Weiterentwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und zu seinem persönlichen Zugang zum Forschungsfeld befragt.

Aus Lebensgeschichten lernen²

Herr Schulze, zunächst interessiert uns natürlich, wie Sie zur Biographieforschung gekommen sind. Gibt es in Ihrer eigenen Biographie Prägungen und Forschungsinteressen, die für die Hinwendung zur Biographiefor-

1 Schulze, Theodor (2013): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 413–436.

2 Diese und die folgenden Zwischenüberschriften hat Theodor Schulze dem Interviewtext nachträglich hinzugefügt.

schung entscheidend gewesen sind? Weshalb halten Sie die ‚Biographie‘ für so wichtig?

Ich habe gern Lebensgeschichten gelesen und mich mit ihnen beschäftigt. Ich hatte immer ein Faible für Lebensgeschichten. Das fing an mit Märchen und Sagen. Ich habe Ritterdramen geschrieben und später in der Schule hab' ich ein Karl-May-Drama inszeniert. Das hat sich fortgesetzt im Interesse an den Geschichten von historischen Persönlichkeiten. Da gab es zum Beispiel die Geschichte der römischen Kaiser von Plutarch, neu formuliert von Theodor Birt. An denen hatte bereits Rousseau als Kind seinen Sinn für Geschichte und historische Zusammenhänge gebildet. Dann gab es da die Sammlung „Geschichte in Erzählungen“. Das waren Texte für den Unterricht. Mein Vater war Geschichtslehrer. In dieser Sammlung habe ich viel gelesen.

An erfundenen Geschichten, an den üblichen Geschichten für Kinder und Jugendliche oder an Abenteuer- und Liebesromanen oder an Science-Fiction war ich weniger interessiert. Doch Märchen und Sagen gehörten für mich zu den Geschichten, die durchaus einen Lebenswirklichkeitshintergrund hatten. Das ist erstaunlich, wo doch Märchen auch erfundene Geschichten sind und noch viel fantastischer als Kindergeschichten oder Abenteuerromane. Ich hatte herausgefunden, dass in jedem Märchen etwas erzählt wird, das für den Verlauf einer Lebensgeschichte von entscheidender Bedeutung ist – zum Beispiel: eine Verheißung oder ein Versprechen, der Verstoß gegen ein Gebot oder das Überschreiten einer Grenze, das Abkommen vom Wege und Sich-Verirren im Wald oder das Wieder-Herausfinden und die Heimkehr, oder Verführung, Verzauberung, Verwandlung, Verzweiflung und Erlösung und vieles mehr.

Diese Lebensgeschichten eröffneten mir einen Zugang zur Welt. Sie waren für mich gleichsam Reisebeschreibungen in die Zeit hinein und in die Vielfalt des menschlichen Lebens.

Ich hatte schließlich die Idee, auch selber Lebensgeschichten zu schreiben. Und zugleich entdeckte ich meine Leidenschaft für das Theater. Ich dachte daran Lebensgeschichten zu dramatisieren, zu inszenieren und auf der Bühne darzustellen. Kurz: Ich beschloss Schriftsteller, Dramenschreiber, Regisseur oder Schauspieler zu werden. Ich dachte mir Geschichten aus. Ich erfand Pantomimen. Ich ging in eine Spielschar. Dort dachte ich mir kleine Theaterstücke aus und zwei – „Der Heilbronn“ und „Till Eulenspiegel in Magdeburg“ – wurden auch aufgeführt in einem richtigen Theater. Doch dann kam der Krieg. Ich

wurde Luftwaffenhelfer und Soldat. Und je älter ich wurde, desto mehr kamen mir Zweifel, ob meine Kräfte und Fähigkeiten ausreichen würden, dass alles oder wenigstens das eine oder andere zu erreichen. Ich war von Natur aus auch eher etwas schüchtern oder auch ein bisschen feige. Im Grunde genommen traute ich meinen Fähigkeiten nicht recht, da etwas Besonderes zu leisten.

Erbe und Eigensinn – Erzieher oder Lerner

Ich bin aufgewachsen in einer Umwelt von Pädagogen und Reformpädagogen. Mein Vater war Lehrer. Er hatte in Göttingen bei Herman Nohl Pädagogik studiert. Vorübergehend hat er in einem Landerziehungsheim unterrichtet, dann am Fridrich-Wilhelm-Gymnasium in Hannover und an der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. Später hat er selbst Lehrer ausgebildet an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt an der Oder und an der Pädagogischen Hochschule in Celle und als Seminarleiter in Magdeburg und in Braunschweig. Sein Vater war Dorfschullehrer gewesen. Mein Urgroßvater mütterlicherseits war Prinzen-erzieher in Württemberg. Später leitete er das Charlotte-Kestner-Lyzeum in Hannover und schrieb Märchenspiele für seine Schülerinnen.

In diesem rundum von Pädagogik besetzten Familienumfeld lag es dann sehr nahe, dass ich, wenn ich schon nicht Schriftsteller oder Schauspieler werden würde, dann vielleicht doch Lehrer. Eine solche Entscheidung suchte mir mein Vater durch den Hinweis schmackhaft zu machen, dass man ja als Deutschlehrer nicht nur die Möglichkeit, sondern geradezu den Auftrag hätte mit seinen Schülern Theateraufführungen zu veranstalten. Da wäre man sein eigener Regisseur und könnte auch selbst als Schauspieler auftreten. Dieser Hinweis war sehr überzeugend, weil ich miterleben konnte, wie er mit seinen Schülern Theaterstücke einübte und mit großem Erfolg aufführte.

1946 im Winter wollte ich mich in Göttingen zum Studium anmelden. Doch die Zahl der Studienplätze war noch beschränkt. Und Dekan in der philosophischen Fakultät war zu der Zeit Herman Nohl. Ich stellte mich bei ihm vor, verbunden mit einem schönen Gruß von meinem Vater. Er fragte mich: „Was wollen sie denn studieren und was wollen sie werden?“ Ich sagte: „Ja, ich wollte eigentlich Deutsch und Geschichte studieren, vielleicht Lehrer werden, aber vielleicht auch etwas anderes, Literaturwissenschaftler oder Schriftsteller oder etwas am Theater.“ Und er antwortete: „Naja, das können Sie ja alles machen, aber wissen sie, ich habe hier in meinem Kontingent Studienplätze für

Pädagogik. Wenn Sie sich jetzt für Pädagogik im Hauptfach eintragen lassen, dann kann ich Sie ohne Weiteres einschreiben. Sie können trotzdem Geschichte und Literatur studieren und Deutsch- und Geschichtslehrer werden, wenn sie das dann noch wollen, oder auch etwas anderes.“ Und damit war ich also jetzt in der Erziehungswissenschaft gelandet.

Diese Entscheidung für ein Studium mit dem Hauptfach *Pädagogik* war eigentlich eine widersprüchliche und – biographisch gesehen – eine widersinnige Entscheidung. Sie war ein Zugeständnis an meine Herkunft, an das pädagogische Erbe meiner Familie, aber eine Entscheidung gegen meinen Eigensinn und meine Erfahrung.

Ich habe ein sehr gebrochenes, schwieriges Verhältnis zur Erziehung. Ich mochte sie nicht. Ich fand, dass sie sich vordrängt, rücksichtslos und unbescheiden ist, dass sie oft unnötig oder unbedacht oder ungerechtfertigt in mein Leben eingreift, mich immer wieder behindert, belästigt oder tyrannisiert. Und vor allem: Ich selber hatte überhaupt kein Talent zum Erziehen – jedenfalls zum Erziehen in einer größeren Gruppe oder zum Unterrichten in einer Schulklasse. Mit anderen Kindern, in kleinen Gruppen und auch in den Gruppen der Gleichaltrigen kam ich gut zurecht. In meiner Klasse und in meiner Spielschar war ich beliebt. Ich hatte Einfälle und machte Vorschläge. Aber ich war ganz und gar nicht befähigt eine größere Gruppe anzuführen und zu regieren. Man achtete mich, aber man hörte nicht auf mich. So war ich 1942 für vier Monate als Lagermannschaftsführer in einem Kinderlandverschickungslager eingesetzt. Da musste ich etwa dreißig kesse Jungen aus dem Rheinland, zwischen 10 und 13 Jahre alt, in einer Jugendherberge den ganzen Tag beaufsichtigen, beschäftigen, anführen und dirigieren, vom Wecken und Aufstehen bis zum Ins-Bett-gehen und Einschlafen. Nur am Vormittag war ich frei; da hatten sie Unterricht. Ich konnte sie mit Geländespielen, Theateraufführungen und Sportwettkämpfen immer wieder bändigen. Aber wenn es darauf ankam, machten sie, was sie wollten. Immer wieder gab es einzelne oder mehrere, die aus der Reihe tanzten und das Gegenteil von dem taten, was ich angeordnet hatte.

Nein, ich war kein geborener Erzieher. Das musste ich bei dieser und auch bei mancher anderen Gelegenheit erkennen. Unter anderem verlor ich den Überblick und die Regie, meine Einwirkung und meine Befehlsgewalt, weil ich selber viel zu sehr beschäftigt war mir dem, wozu ich andere anregen und anleiten wollte. Das brachte mich immer wieder an die Grenze meiner Fähigkeiten, meiner Kräfte und meines

Selbstbewusstseins. Eine traumatische Erfahrung. Ich war kein Erzieher; ich war ein geborener Lerner.

Von der Erziehungswissenschaft zur Lernwissenschaft

Wie ging es dann im wissenschaftlichen Feld mit Ihrem Interesse am Lernen und an Lebensgeschichten weiter?

Also ich studierte Pädagogik, Germanistik und Geschichte, dann auch Soziologie und Anthropologie und vor allem Philosophie. Aber mit welchem Ziel? Ich hatte mich entschieden, weder Schriftsteller oder Regisseur oder Schauspieler zu werden – das traute ich mich nicht – und auch nicht Lehrer oder Erzieher – das mochte und konnte ich nicht. Was dann? Vielleicht Wissenschaftler? Warum nicht!

Ich machte während des Studiums die Erfahrung, dass ich fähig war, mich in wissenschaftlichen Gedankengängen und Problemfeldern zurecht zu finden und zu bewegen und in wissenschaftlichen Diskussionen einzubringen und zu behaupten. Ich lernte es Fragen zu stellen und Antworten zu finden. Ich konnte schwierige Texte verstehen und komplexe Probleme analysieren. Es gelang mir Probleme und Widersprüche zu entdecken, Zusammenhänge aufzuzeigen und die Gedanken in eine andere Richtung zu lenken. Also: Warum nicht Wissenschaftler? Und: Warum nicht in der Erziehungswissenschaft? Vielleicht würde ich dann verstehen, was es mit der Erziehung auf sich hat.

Ich promovierte 1955 mit einer Dissertation über „Die Dialektik in Schleiermachers Pädagogik“. Ich wurde Assistent bei Erich Weniger und gab mit ihm zusammen Schleiermachers Pädagogische Schriften heraus. Ich hatte bei Schleiermacher und mit ihm viel gelernt über den Zusammenhang von Ethik und Pädagogik, von Erziehung und Gesellschaft, über die gesellschaftliche Entwicklung und das Problem der Beschleunigung in der Erziehung, über den Beruf des Staates zur Erziehung und über die Verstaatlichung des Bildungswesens. Aber ich wusste eigentlich immer noch nicht, was Pädagogik für eine Wissenschaft ist und worum es in ihr geht. Was ist der vorrangig aufzuklärende Gegenstand ihrer Forschung und Theorie – Erziehung oder Lernen – und welches sind die erkenntnisleitenden Begriffe und Ideen?

Worüber sollte ich in meinen Vorlesungen sprechen, als ich 1962 eine Professur H3 für „Allgemeine Pädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg übernahm? Über Schleiermacher? Oder über die Klassiker der Pädagogik, über Platon, Comenius, Rousseau, Pes-

talozzi, Herbart und Fröbel? Oder über Grundbegriffe der Pädagogik, über Autorität und Liebe, über den pädagogischen Bezug und den pädagogischen Takt, über Behüten, Unterstützen und Gegenwirken? War das interessant und sinnvoll für junge Meschen, die Lehrerinnen und Lehrer werden wollten?

Aber was dann? Ich hatte schließlich einen Ausweg gefunden. Das war eine Vorlesungsreihe, die ich ‚Pioniere und Outsider der Pädagogik‘ nannte. In dieser Vorlesungsreihe stellte ich Initiatoren von pädagogischen Einrichtungen und Neuerungen vor. Sie waren gleichsam die Entdecker und Erfinder im Arbeitsfeld der Pädagogik. Das fing an mit Leo Tolstoi und seiner Schule in Jasnaja Poljana; und dann folgten die Gründer der verschiedenen Landerziehungsheime: Hermann Lietz, Gustav Wyrneken und Paul Geheeb, Martin Luserke mit seiner Schule am Meer, Maria Montessori mit ihrem Kindergarten und der Montessori-Schule, Peter Petersen mit dem Jenaplan, Rudolf Steiner mit der Waldorf-Schule, Siegfried Bernfeld mit dem Kinderheim Baumgarten, A.S. Neill mit Summerhill, Kurt Hahn mit Salem, Minna Specht mit der Walkenmühle – und noch viele weitere Gründer von Schulen und Heimen wie Bruno Bettelheim, John Dewey oder Hartmut von Hentig. Sie hatten Mehreres gemeinsam: Erstens: Sie alle hatten eine Autobiographie geschrieben, in der sie erzählten, wie sie herangewachsen und wie sie dazu gekommen waren eine Schule oder ein Heim zu gründen. Zweitens: Sie alle berichteten über ihre Praxis, über die praktische Arbeit und das Leben in ihren Schulen und Heimen, nicht nur in Unterrichtsprotokollen, sondern vornehmlich in Erzählungen und Geschichten. Drittens: Sie entwickelten alle eine „Theorie“ zu dem, was sie taten. Was ich hier „Theorie“ nenne, war zumeist keine Theorie im strengen Sinne des Wortes, sondern eher eine Weltsicht und Lebensanschauung, eine Erklärung für das, was sie zu erreichen suchten.

Autobiographie, Praxisbericht und Theorieentwurf – das waren die drei Elemente, die ich in meiner Vorlesung zu verbinden suchte. Ich vermied es auf diese Weise zu sagen, was Pädagogik ist und wie man pädagogisch handeln sollte, indem ich erzählte, wie pädagogisches Handeln und Denken, wie Pädagogik entsteht. Ich sagte meinen Studentinnen und Studenten nicht, was sie machen müssen, wenn sie in eine Schule oder ein Heim gehen, um zu erziehen oder zu unterrichten. Ich zeigte ihnen vielmehr verschiedene Möglichkeiten auf, was man in Schulen und Heimen tun kann – was man tun kann insbesondere, wenn man den Wunsch hat, die herrschende Praxis zu verändern. Ich belehrte sie nicht, ich machte ihnen Angebote.

In dieser Vorlesung war mir die Verbindung von Lebensgeschichte und Reformmodell besonders wichtig. In dieser Verbindung aber verschiebt sich das Verhältnis von Erziehung und Lernen. In der Pädagogik war und ist Erziehung das Primäre. Erziehung und ebenso Belehrung sind auf Lernen gerichtet und bewirken Lernen. Lernen ist ein Ergebnis erzieherischer Einwirkung. In meiner Vorlesung aber war Lernen das Primäre: Die Initiatoren der Reformvorschläge hatten zunächst in ihrem Leben etwas gelernt. Davon erzählten sie in ihren Autobiographien. Und aus dem, was sie gelernt hatten, entwickelten sie ihr Vorschläge für eine Reform der Erziehung. Erziehung setzt im Erziehenden einen Lernprozess voraus, der Art, Inhalt und Ziel seiner Erziehung bestimmt. Und sie setzt auch im Zu-erziehenden Lernen voraus, nicht nur die Bereitschaft zu lernen, sondern auch einen eigenständigen Lernprozess, an den die Erziehung anknüpfen und auf den sie einwirken kann. Lernen ist das Primäre im Erziehungsprozess.

Lernen ist nicht nur das Primäre im Erziehungsprozess, sondern auch das vorrangig durch Wissenschaft Aufzuklärende. Doch die pädagogische Wissenschaft hat, so wie ich das sehe, die Aufklärung des Lernens sträflich vernachlässigt – nicht nur die Aufklärung ihrer eigenen Lernvoraussetzungen, sondern auch der Lernprozesse, auf die das pädagogische Handeln einzuwirken sucht. Sie hatte diese Aufklärung weitgehend an die Lernpsychologie abgetreten. Doch die Lernpsychologie konzentrierte sich zu der Zeit auf den Mechanismus des Lernens. Das waren die sechziger Jahre. Das war die Zeit von Pawlow und Skinner, die Zeit des Behaviorismus und des Programmierten Lernens. Man wollte in Experimenten mit Tieren, mit Hunden und Tauben, herausfinden, wie Lernen funktioniert. Man hoffte mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse, Lernprozesse absichtlich hervorrufen und lenken zu können – zum Beispiel eine Verhaltensänderung oder die Aneignung von Wissen und die Verbreitung von Informationen. So ging es am Ende doch wieder um Erziehung und Belehrung. Es ging um das Erlernen und Verändern von einzelnen, begrenzten und isolierbaren Verhaltensweisen. Dabei gerieten die umfassenderen, längerfristigen und komplexeren Lernprozesse aus dem Blick. Sie sind der pädagogisch bedeutsame und vorrangig aufzuklärende Gegenstand. Erziehungswissenschaft ist eigentlich eine Lernwissenschaft – oder sollte es zumindest sein.

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Wo haben Sie denn Unterstützer im Feld gefunden? Gab es zu der Zeit noch weitere Unterstützer in Ihrer eigenen Community oder waren die eher skeptisch?

So viel war mir inzwischen klar geworden: In der Pädagogik geht es vor allem um umfassendere und längerfristige Lernprozesse und komplexere Lernbedingungen – um Lernen im Leben und Leben lernen. Aber wo und wie konnte man diese Prozesse und Bedingungen studieren? Diese Prozesse waren zu langwierig und zu wenig sichtbar und diese Bedingungen waren zu umfangreich und komplex, um sie direkt beobachten oder in einem Experiment herstellen zu können. Aber sie waren über die Reflexion und Erinnerung der Lernenden, über ihre Erzählungen, ihre Zeugnisse, ihre Briefe und Lebensbeschreibungen zu erreichen. Ich begann, mich noch intensiver und gezielter mit Biographien und Autobiographien zu befassen. Im Pädagogischen Seminar in Göttingen richtete ich eine eigene Abteilung für autobiographische Schriften ein. Das war neu.

Die „Community“, in der ich zu der Zeit meine Überlegungen und Erkenntnisse mitteilen und diskutieren konnte, war der „Arbeitskreis Pädagogik“ im Comenius-Institut. In ihm trafen sich seit dem Ende der fünfziger und in den sechziger Jahren die Assistenten und ehemaligen Assistenten der westdeutschen Pädagogik-Ordinarien. Wir hatten alle Pädagogik studiert und wurden darin promoviert. Wir trafen uns einmal im Jahr, um miteinander zu diskutieren, wie und in welcher Richtung sich die Pädagogik als Wissenschaft entwickeln sollte und was jeder von uns dazu beitragen konnte. In diesem Arbeitskreis habe ich dann irgendwann ein Referat über die „Bedeutung der Autobiographie für die Erziehungswissenschaft“ gehalten. Man hörte mir zu und man diskutierte mit mir. Aber ich hatte nicht den Eindruck, dass meine Überlegungen für die Kollegen und Kolleginnen eine nachhaltige Bedeutung hatten. Sie waren vorwiegend mit Fragen der Didaktik, der Schultheorie oder der Entwicklung des Bildungswesens oder mit Problemen der Forschungsmethoden beschäftigt. Doch es gab Ausnahmen. Dazu gehörten Jürgen Henningsen und Werner Loch. Auch sie hatten die vorrangige Bedeutung von Lernen, von umfassenderen und längerfristigen Lernprozessen für die Pädagogik verstanden und teilten mein Interesse an Lebensgeschichten und Autobiographien.

So fehlte es mir zunächst an Herausforderungen, meine Gedanken zum Lernen und zur Biographie zu entwickeln. Bedingt durch meine Situation in Flensburg und an der Pädagogischen Hochschule standen für mich zu der Zeit Fragen der Elternpädagogik und der Sexualpädagogik, der Politischen Bildung und der Schulreform im Vordergrund. Doch als ich 1972 an die neugegründete Universität Bielefeld berufen wurde, nahm ich meine vernachlässigten Gedanken wieder auf.

Es waren vor allem die Gespräche mit meinem dortigen Kollegen Dieter Baacke, die mich anregten, meine Überlegungen fortzusetzen. Dabei ging es vor allem um die Frage, wie kann man komplexere Lernprozesse aufspüren, erfassen, untersuchen und darstellen. Auch Dieter Baacke versuchte solche Prozesse in literarischen Werken und autobiographischen Zeugnissen aufzuzeigen und zu analysieren. So erläutert er in seiner Vorlesung die Generationskonflikte und die pubertären Anstrengungen der Selbstbehauptung und Ablösung anhand der Briefe Franz Kafkas an seinen Vater.

Auch an anderen Orten und in anderen Feldern der Erziehungswissenschaft wendeten sich Autorinnen und Autoren vermehrt dem einzelnen Individuum, ihren Lebensgeschichten und deren Darstellung zu – so in der psychoanalytischen Pädagogik, in der Sozialpädagogik, in der Erwachsenenbildung und der Frauenforschung.

Auf dem DGfE-Kongress in Tübingen 1978 gründete sich dann der ‚Arbeitskreis Biographieforschung‘. Kann man sagen, dass das eine Art Initialzündung für die Biographieforschung und einen sich anschließenden Paradigmenwechsel war?

Der einleitende Satz zu dieser Frage ist meines Erachtens nicht ganz richtig. Der Arbeitskreis ist erst später gegründet worden. Doch 1978 fand in Tübingen eine Veranstaltung statt, die einen Prozess in Gang setzte, der am Ende zur Gründung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ geführt hat.

Dieter Baacke und ich hatten für den Kongress eine Veranstaltung, eine Arbeitsgruppe angemeldet und dann geleitet mit dem Titel: „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“. In dieser Veranstaltung sprachen Autorinnen und Autoren über ihre Beschäftigung und Forschungsarbeit mit autobiographischen Schriften, mit Tagebuchaufzeichnungen, mit Interviews, in denen ein Bildungsschicksal oder eine Lebensgeschichte thematisiert wird, mit Phantasiegeschichten von Kindern und mit päd-

agogisch bedeutsamen Geschichten aus der fiktiven Literatur. Diese Veranstaltung war gut besucht. Die Referate wurden in dem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ veröffentlicht. Dieses Buch fand große Beachtung in der Community und wurde nochmals neu aufgelegt. „Dieses Buch ist ...“, so hatten wir in der Einleitung geschrieben „der Versuch, der Pädagogik neue methodische Zugänge zu eröffnen und neues Terrain zu erobern“. Die „neuen Zugänge“, das waren in meiner Sicht die Äußerungen und Reflexionen des individuellen Subjekts zu seinen Erfahrungen und Erinnerungen – und das „neue Terrain“, das waren die Lebensläufe und Lebensgeschichten, die biographischen Ereignisse und Bewegungen im Leben der einzelnen Menschen Also: Autobiographie und Biographie. Die Veranstaltung und das Buch waren offenbar ein Erfolg. Doch dass sie eine so nachhaltige Wirkung erzeugen sollten, das hat mich überrascht. Damit hatte ich nicht gerechnet.

In den folgenden Jahren veranstalten Dieter Baacke und ich mehrfach Arbeitsgruppen und Tagungen zur gleichen Thematik. Andere Autorinnen und Autoren, die an den Fragen und Erkenntnissen zur Autobiographie und Biographie interessiert waren und arbeiteten, meldeten sich zu Wort: Peter Alheit und Bettina Dausien aus Bremen, Winfried Marotzki zunächst aus Hamburg, später aus Magdeburg, Heinz-Hermann Krüger und Jutta Ecarius aus Halle, Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker aus Siegen und Margret Kraul aus Koblenz, Ernst Cloer aus Hildesheim, Bruno Schonig und Inge Hansen-Schaberg sowie Ralf Bohnsack aus Berlin, Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller aus Hamburg, Günther Bittner und Volker Fröhlich aus Würzburg, Barbara Friebertshäuser und Dieter Nittel sowie Jochen Kade aus Frankfurt und schließlich auch Erich Renner aus Erfurt. Mit ihnen allen kam ich nach und nach ins Gespräch. Die Biographieforschung in der Pädagogik begann sich zu formieren.

Doch bis es zu einer breiteren Unterstützung in der Zunft kam, hat es noch eine Weile gedauert. Erst 1994 auf dem DGfE-Kongress in Dortmund wurde die „Kommission für erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ gegründet, und ein Jahr später erschien dann das Handbuch „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki. Damit war die Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft angekommen. Damit war das Arbeiten an autobiographisch Äußerungen zu einer anerkannten Methode und die Beschäftigung mit biographischen Prozessen zu einem festen Inhalt in der Pädagogik geworden.