

7. Bildungstheorie und Empirie in einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Plädoyer für ein Passungsverhältnis von Theorie und Empirie

Ulrich Oevermann bemängelt, dass viele Ansätze der qualitativen Forschung Theorie und Methode losgelöst voneinander betrachten, statt diese in einem Zusammenhangverhältnis zu sehen. So werde häufig an die zuvor herausgearbeiteten theoretischen Überlegungen eine empirische Methode angehängt, ohne dass diese in ihren Annahmen und Voraussetzungen miteinander korrespondieren würden. Oevermann »sieht die Schwäche vieler anderer Verfahren der ›qualitativen Forschung‹ gerade darin, den systematischen Zusammenhang von Theorie und Methode zu vernachlässigen und dabei zu unterstellen, Theorien und Methoden ließen sich auf mehr oder weniger beliebige Art und Weise zusammenbinden.«¹ Stattdessen sollten Theorie und Methode »als zwei Elemente einer Einheit verstanden werden – als Elemente, die auf einer horizontalen Ebene nicht nur in einem Passungsverhältnis zueinander stehen, sondern als Elemente, die in ihrer vertikalen Entwicklung wechselseitig im Prozess der Ausarbeitung der Konzeption auseinander hervorgegangen sind.«²

Eine empirische Methode zusammenhangslos an eine zuvor erarbeitete Theorie hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstandes anzuhängen, gleicht einer Brille in falscher Sehstärke. Die im theoretischen Teil einer qualitativ-empirischen Arbeit entwickelten Begriffe, die offen gelegten Annahmen wie auch die formulierten Ziele haben eine heuristische Funktion, d.h. sie sind eine Art Werkzeug des Forschers, mit dessen Hilfe das empirische Material erschlossen werden kann und relevante Aspekte gefunden werden können. Thorsten Fuchs bezeichnet etwa die »bildungstheoretischen Schärfun-

1 Vgl. Garz, Dieter: Objektive Hermeneutik, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. vollständig überarbeitete Neuauflage, Weinheim und München 2010, S. 249–263, S. 249. Im Folg. zit. als: Garz, Dieter: Objektive Hermeneutik.

2 Vgl. Garz, Dieter: Objektive Hermeneutik, S. 249.

gen« als »Rüstzeug und »Regelkatalog« für ein durchdachtes Durchdringen der lebensgeschichtlichen Erzählungen [...] auf ihren »Bildungsgehalt«.«³

Zugleich darf das theoretische Gerüst nicht als ein starres Korsett betrachtet werden, sondern muss sich durch die Erkenntnisse der Empirie ggf. modifizieren lassen.⁴ Ohne den theoretischen Teil dieser Arbeit rekapitulieren zu wollen, sollen an dieser Stelle dennoch daraus einige signifikante Aspekte in groben Zügen in Erinnerung gerufen werden, die für das so genannte »Design« der empirischen Erhebungsinstrumente von Bedeutung sind und die bestimmten methodischen Zugänge ausschließen, andere dagegen legitimieren. Das Ziel, religiöse Bildungsprozesse als Transformationsprozesse vor dem Hintergrund von Fremdheitserfahrungen zu untersuchen, schreibt gleichsam die Wahl einer qualitativ-empirischen Herangehensweise vor, da solch komplexe Sachverhalte wie etwa Transformationsprozesse oder Erfahrungen angesichts des Fremden sich nicht angemessen quantitativ erheben lassen. Diese sind vielmehr in der Biographie der interviewten Personen verankert, sodass sich die Methode der Biographieforschung quasi aufdrängt. Dasselbe gilt auch für die theologisch-religionspädagogischen Spezifizierungen von Bildung, welche im theoretischen Teil herausgearbeitet wurden. Diese lassen sich empirisch nur anhand von biographischen Erzählungen rekonstruieren.

In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass auch die theoretische Einbettung einer theoriegeleiteten Bildungsforschung, in diesem Falle auch die Einbettung in die Theologie, von Bedeutung für die Wahl der Methode sein sollte, wenn die Religionspädagogik sich nicht bloß als »Appendix« der Erziehungswissenschaft oder der Soziologie versteht, um es noch einmal mit Godwin Lämmermann auszudrücken. Zwar finden in der empirischen Religionspädagogik überwiegend Methoden der Sozialforschung Anwendung, jedoch muss die Frage gestellt werden, ob dies immer gerechtfertigt ist, da diesen Methoden, die aus dem Bereich der Sozialwissenschaften stammen, bestimmte anthropologische und erkenntnistheoretische Implikationen zugrunde liegen, welche durchaus in Spannung zu einer theologischen Anthropologie stehen können.⁵ Man denke etwa an die Spannung, die aus dem biblischen Bilderverbot, das durchaus auch anthropologisch im Sinne einer Unverfügbarkeit des Menschen weitergedacht werden kann, und dem Versuch, individuelle biographische Erfahrungen zu verallgemeinern und zu typisieren, entstehen kann, was noch auszuführen ist. Auch solche Überlegungen sollten die Wahl der Methode nicht unberührt lassen.

Mirjam Schambeck stellt die Frage, ob die empirische Religionspädagogik sich überhaupt noch von den Sozial- und Kulturwissenschaften unterscheide, wenn sie die gleichen Methoden gebraucht und ähnlichen Fragen wie die Religionssoziologie nachgehe.⁶

3 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

4 Vgl. dazu: Koller, Hans-Christoph: *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen*, in: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried (Hgg.): *Biographische Arbeit*, Opladen 2002, S. 92–116, S. 93.

5 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Wie hältst Du's mit der Empirie? Themen und Trends empirischer Forschung in der Religionspädagogik und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen*, in: Demantowsky, Marko, Zurstrassen, Bettina (Hgg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*, Bochum, Freiburg 2013, S. 71–112, S. 101f. Im Folg. zit. als: Schambeck, Mirjam: *Wie hältst Du's mit der Empirie?*

6 Vgl. Schambeck, Mirjam: *Wie hältst Du's mit der Empirie?*, S. 102.

Schambeck plädiert dafür, das »Proprium der Religionspädagogik« auch in der empirischen Religionspädagogik deutlich zu machen.

»Mein eigenes Plädoyer in dieser diffusen, bzw. kaum offen ausgetragenen Debatte geht eindeutig dahin, die Religionspädagogik als theologische Disziplin zu verstehen und zu gestalten. Religionspädagogik ist nämlich sowohl ad intra – also innerhalb der Theologie – aus auch ad extra – für die Sozial- und Kulturwissenschaften – nur insofern von Belang und kann sich als eigenständige Disziplin weiterentwickeln, als sie von einem bestimmten Diskursstandpunkt aus erfolgt. Diesen macht eine christlich theologisch profilierte Religionspädagogik im Gottesverständnis des jüdisch-christlichen Glaubens aus.«⁷

Es muss darüber nachgedacht werden, ob theologisch-religionspädagogische Denkformen bei der Wahl der empirischen Methode nicht stärker berücksichtigt werden sollten, ja dieser sogar eine eigene Prägung verleihen könnten, nimmt man Oevermanns Forderung nach einem Zusammenhangverhältnis zwischen Theorie und Methode ernst. Dass die lange Tradition biblischer Exegese wichtige Impulse zu einer allgemeinen Hermeneutik beisteuern kann, zeigt Paul Ricoeur in seinen philosophischen Überlegungen zur Interpretationstheorie.⁸ Dies muss nicht bedeuten, dass für jede empirische Arbeit, welche sich mit religiöser Bildung befasst, ein eigenständiges methodisches Instrumentarium entwickelt werden müsste, welches in einer theologisch-hermeneutischen Tradition fußt. Folgt man aber Oevermann oder Schambeck in ihrer Argumentation, so muss darauf geachtet werden, dass die empirische Methode so gewählt bzw. modifiziert wird, dass sie mit einem bildungstheologischen Theoriegerüst kompatibel ist.

Neben den Fragen nach Transformationsprozessen, dem Begriff des Fremden und Aspekten religiöser Bildung bildet das hermeneutische Konzept Paul Ricoeurs eine zentrale Gelenkstelle dieser Arbeit. Auch dieses Konzept soll hier nicht rekapituliert werden, jedoch soll erwähnt werden, dass es auf einem sehr breiten theoretischen Fundament steht, welches sowohl erkenntnistheoretische Fragen erörtert, den Subjektbegriff umfasst bis hin zu der Frage nach dem wissenschaftstheoretischen Wert des >Fiktiven<, wozu insbesondere symbolische Ausdrucksformen wie Metapher, Poesie, Kunst oder Mythos in den Blick genommen werden. Dass Ricoeur bei seinen Überlegungen immer wieder explizit auch Bezug auf biblische Hermeneutik und religiöse Sprache nimmt, macht dessen Überlegungen umso bedeutsamer für diese Arbeit. Gleichwohl muss der Rückgriff auf Ricoeurs Hermeneutik ebenfalls Konsequenzen für die Wahl der empirischen Methode haben. Es sei daran erinnert, dass in der Frage nach dem Subjekt Ricoeur nicht zu den Vertretern gehört, die das Ende des Subjekts postulieren, auch wenn er, insbesondere in der Auseinandersetzung mit der cartesischen Philosophie, vom Ende des Primats des Subjektes spricht. Ricoeur spricht von einer Subjektwerdung, in der das Subjekt zugleich den Ausgangs- wie auch den Zielpunkt bildet. Dabei leugnet Ricoeur nicht die Existenz von Limitierungen, welcher der Subjektwerdung des Subjekts im Wege stehen können, er spricht dem Subjekt jedoch die Möglichkeit zu, diese Limitierungen zu

7 Schambeck, Mirjam: Wie hältst Du's mit der Empirie?, S. 103.

8 Vgl. Ricoeur, Paul: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, 4. Auflage, Frankfurt a.M. 1999, S. 37ff.

reduzieren, was bereits ausgeführt wurde. Dass dies ein zentraler Aspekt von Bildungsprozessen in dem in dieser Arbeit skizzierten Sinne ist, muss nicht noch einmal erwähnt werden. Solch ein Verständnis des Subjekts muss folglich auch das Besondere solcher Subjektivierungsprozesse würdigen, sodass Methoden, welche auf Verallgemeinerungen abzielen und dabei das Besondere und Einzigartige in den Biographien der Subjekte nivellieren, etwa dadurch, dass aus einer Fülle an Einzelfällen, Verallgemeinerungen und Typisierungen vorgenommen werden, in welchen jedoch etwa das Ringen des Subjekts um seine Subjektwerdung gar nicht in den Blick genommen wird, für diese Arbeit als ungeeignet bezeichnet werden müssen. Geht man jedoch von einem »traditionellen bildungsphilosophischen« Bildungsbegriff aus, so versteht man Bildung eben als »eine vom Subjekt vollzogene Auseinandersetzung«, auch wenn dieser Gedankengang im Folgenden noch bildungstheologisch konkretisiert werden muss.⁹

Ein weiterer zentraler Gedanke in Ricoeurs Hermeneutik ist, dass Wirklichkeit nicht bloß auf die empirische, das heißt quantifizierbare Wirklichkeit, reduziert werden könne. Wenn Ricoeur davon spricht, dass das Cogito ins Sein eingebunden sein müsse, dass alles, was zum >In-der-Welt-Sein< gehöre, nicht vom Cogito, nicht vom Reflexionsprozess, ausgeklammert werden dürfe, so bedeutet dies, dass etwa Gefühle und Emotionen, welche nicht quantifizierbar sind, in den Erkenntnisprozess einzubeziehen sind. Nimmt man beispielsweise die onirische Dimension hinzu, welche Ricoeur expliziert hat, wäre es mit Ricoeur auch durchaus legitim, so etwas wie die Intuition des Forschers nicht als unwissenschaftlich zu disqualifizieren, sondern dieser vielmehr eine erkenntnisrelevante Funktion zuzusprechen, sofern diese nicht bloß auf dem Niveau der Intuition verbleibt, sondern wiederum der Reflexion unterzogen wird. Solch eine Position nimmt auch den Forscher als Subjekt der Erkenntnis ernst, seine Erfahrungen, sein Wissen usw. Ricoeurs Forderung, Wirklichkeit nicht bloß mit empirischer Wirklichkeit gleichzusetzen und Wissenschaft nicht bloß auf das Quantifizierbare zu reduzieren, ist ein Gedanke, der sich mittlerweile in vielen Ansätzen der qualitativen Bildungsforschung etabliert hat, was etwa damit begründet wird, dass »die am naturwissenschaftlichen Verständnis orientierten Methoden der Bildungsforschung, welche das Messen quantifizierbarer Merkmalsverteilungen und Wirkungszusammenhänge kultivieren, als unzulänglich betrachtet werden, um mit ihnen das pädagogische Feld in seiner Vielfalt und Subtilität zu erfassen.«¹⁰

Ferner muss Ricoeurs Ablehnung einer >romantischen Hermeneutik< in dessen hermeneutischen Ansatz berücksichtigt werden, was bedeutet, dass Ricoeur es für unwahrscheinlich, ja vielleicht sogar für unmöglich hält, am Ende des hermeneutischen Prozesses zur Grundintention des Autors zu gelangen, im Sinne einer Horizontverschmelzung zwischen Autor und Leser. Statt die Bedeutung hinter dem Text zu suchen, plädiert Ricoeur dafür, diese vor dem Text zu finden, sich auf die >Vorstellungen von Welt< einzulassen, die es dem Leser eröffnet. Dies bedeutet, dass weder eine erschöpfende objektive Deutung eines Textes möglich ist, noch dass die Deutung eines Textes eine rein subjektive Angelegenheit wäre, denn die Deutungen müssen angesichts des Textes gerechtfertigt sein. Die Rekonstruktion der Intention des Autors ist für Ricoeur nicht nur kaum

9 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 79.

10 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 77f.

möglich, sondern auch nicht erstrebenswert, da ein Werk häufig über die bewusste Intention seines Schöpfers hinausgeht. Diese Überlegungen gelten weniger für Sachtexte, dafür mehr für polyvalente Texte, die sich beispielsweise einer metaphorischen Sprache bedienen.

Haben diese Überlegungen auch Geltung für die vorliegende Untersuchung? Diese Frage ist zu bejahen, denn die Untersuchung basiert auf autobiographischen Erzählungen, welche durch die Transkription zu einem Text werden. Es ist, angesichts der Komplexität einer Vita, davon auszugehen, dass biographische Erzählungen durchaus polyvalent sein können und dadurch eine objektive Interpretation der Biographie, in dem Sinne, dass ein anderer Forscher zu denselben Ergebnissen gelangen würde, infrage gestellt werden muss, sieht man einmal von Aspekten ab, die objektivierbar sind, wie etwa die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht o.Ä.

Thorsten Fuchs spricht beispielsweise von der Möglichkeit der Biographieforschung, »jene polyvalenten Muster der Sinnkonstitution zu studieren, mittels derer die Selbst- und Weltauslegung von Menschen in hochkomplexen Gesellschaften erfolgt.«¹¹ Hier zeigt sich, dass das, was für eine Biographie wesentlich ist, sich der Eindeutigkeit entzieht und die Intention einer eindeutigen Rekonstruktion von Bildungsprozessen, Sinnkonstitutionen usw. in biographischen Erzählungen, mit Ricoeur gesprochen, mit einer stark verkürzenden Interpretation einhergehen müsste. Ricoeurs erkenntnistheoretische Überlegungen münden in der Forderung, Wissenschaft anders zu denken, das »Dogma der Unfehlbarkeit« aufzugeben, um sich so der Fülle des Seins anzunähern, diese zu verstehen und dabei die Grenzen der Erkenntnis zu reflektieren.

An dieser Stelle sei an Marotzkis »Fokussierung des Individuellen« erinnert, die sich »der gängigen Frage, was am gegebenen Phänomen verallgemeinerbar sei, radikal entgegen[ge]stellt.«¹² Marotzki lehnt das »Verdikt des Repräsentations- und Verallgemeinerungsgebots« zugunsten einer Einzelfallauslegung ab, genauso wie er ein »Identitätsdenken« ablehnt, das den Anspruch erhebt, die Erkenntnisse des Forschers müssten identisch mit dem zu erforschenden Gegenstand sein, worin eine Übereinstimmung mit Ricoeurs Kritik an der romantischen Hermeneutik besteht.¹³ Marotzkis Entscheidung für die Einzelfallanalyse sowie seine Würdigung des Einzelnen ist im Existenzialismus Jean-Paul Sartres begründet, welcher ein atheistischer Existenzialismus ist. An dieser Stelle soll die Entscheidung für die Einzelfallanalyse für die vorliegende Untersuchung, die Würdigung des Besonderen jeder Existenz und damit einhergehend eine kritische Perspektive auf ein Verallgemeinerungsgebot aus einer theologischen Sichtweise begründet werden.

11 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 82.

12 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 63.

13 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 63.

7.1 Bildung und Versagung – empirische Forschung im Kontext des Aspekts der Unverfügbarkeit des Anderen – Bildungstheologische Überlegungen

Empirische Forschung, deren >Forschungsobjekte< Personen sind, zielt in der Regel darauf ab, sich ein Bild von diesen zu machen. Es gilt aus der Summe von Einzelfällen, Typen zu bilden und die untersuchten Personen, einem bestimmten Typus zuzuordnen, der uns sagt, wie Personen dieses Typus denken und handeln und manchmal auch wie sie wahrscheinlich in Zukunft denken und handeln werden. Nicht selten mündet das gelebte Leben einer Person, seine Erfahrungen und Ansichten in einer statistischen Zahl. Biographien werden oftmals, unter Verwendung einer bestimmten Methodik, in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt, seziiert und unter die Lupe genommen, um daraus dann das herauszuschälen, was sich verallgemeinern lässt.

Ist dies aus einer theologischen Perspektive nicht problematisch, wenn man den biblischen Aspekt der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott und das biblische Bilderverbot¹⁴ zusammen denkt, wie es etwa Max Frisch getan hat.

»Du sollst dir kein Bild machen, heißt es, von Gott. Es dürfte auch in diesem Sinne gelten: Gott als das Lebendige in jedem Menschen, das was nicht erfassbar ist. Es ist eine Versündigung, die wir, so wie sie an uns begangen wird, fast ohne Unterlaß wieder begehen – Ausgenommen, wenn wir lieben.«¹⁵

Für Frisch ist es ebenfalls eine >Versündigung<, »sich von seinem Nächsten oder überhaupt einem Menschen ein fertiges Bildnis zu machen, zu sagen: So und so bist du, und fertig.«¹⁶ Worin liegt nun aber die >Versündigung<, sich ein Bild von einem Anderen zu machen, sei es im alltäglich-zwischenmenschlichen Bereich, sei es nun etwa in den oben skizzierten Spielarten empirischer Forschung? Für Jürgen Werbick liegt diese beispielsweise in dem Festlegen eines Subjekts auf ein bestimmtes Prädikat, was er als Prädikation bezeichnet, insofern man durch »das lieblose Festlegen auf ein fertiges Bild – auf ein Prädikat- [wäre] fertig mit dem so Vorgestellten und Ausgesagten« wäre.¹⁷

Werbick spricht in diesem Zusammenhang von der »definierende[n] Gewalt der Prädikation«, mittels dessen man sich ein Bild vom Anderen macht, dabei dieses Bild mit dem darin Abgebildeten für identisch hält und dadurch glaubt, diesen endgültig erfasst zu haben. Möglicherweise sehen einige Bereiche der empirischen Forschung gerade darin die Gewähr für die Validität ihrer Untersuchungen. Kritisch daran ist jedoch die Reduktion einer komplexen Existenz auf ein verfügbares Bild sowie die nicht zu unterschätzende normative Kraft eines solchen Bildes in Form einer Typologie oder einer Statistik, die wiederum etwa bildungspolitische Konsequenzen von großer Reichweite nach sich ziehen kann. In diesem Zusammenhang besteht auch die Gefahr eines Pygmalioneffekts, dadurch dass ein Bild einer Person, einer bestimmten Gruppe, eines Milieus dazu führen kann, den bzw. die Abgebildeten nach diesem Bild zu formen.

14 Vgl. Gen 1, 26f und Ex 20, 4.

15 Frisch, Max: Tagebuch, 1946–1949, Frankfurt a.M. 1965, S. 37.

16 Vgl. Frisch, Max: Stiller, Frankfurt a.M. 1973, S. 116.

17 Vgl. Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie, S. 412.

Mit der Frage nach Bildung und Versagung im Kontext der jüdisch-christlichen Tradition hat sich ebenfalls Käte Meyer-Drawe befasst. Sie stellt die These auf, dass der moderne Bildungsbegriff die christlich-jüdische Tradition nicht in sich aufgenommen habe und diesbezüglich vielmehr von einer »Diskontinuität« zu sprechen sei.¹⁸ Sie plädiert dafür, »ruhende Fäden aufzugreifen«, weil sie der Auffassung ist, die christlich-jüdische Tradition beinhalte bildungsrelevante Antworten, »nach denen nicht mehr gefragt« würde.¹⁹

Im Zentrum ihrer Überlegungen steht ebenfalls das Zusammenspiel der Imago-Dei-Lehre sowie das Bilderverbot und es geht ihr darum, der Frage nachzugehen, »wie diese Asymmetrie von Ebenbildlichkeit und Bilderverbot im Bildungsdiskurs wirksam wurde. Dem Menschen als Ebenbild Gottes war von Anfang an ein Geheimnis eingeschrieben, eine eigene Fremdheit, die aus der Sicht der Menschen erst dann gemildert werden konnte, als Werke erdacht wurden, wie der Mensch seine Gottebenbildlichkeit mitgestalten konnte.«²⁰ Meyer-Drawe unterstreicht, dass unter Gottebenbildlichkeit nicht Gottgleichheit zu verstehen sei, sondern eher von Gottähnlichkeit zu sprechen angebracht wäre.²¹

»Wären wir Gott vollständig gleich, so gäbe es keine Menschen, nur Götter. Aufgrund der Verweigerung der Vollendung, sowohl in der Tradition klassischen griechischen Denkens als auch in der Tradition des Alten Testaments ist der Bildung des Menschen von vornherein ein Entzug, eine untersagte Erfahrung, eingeschrieben, also eine Fremdheit, welche nicht vorübergehend ist, sondern konstitutiv (...).«²²

Diese Sichtweise steht Meyer-Drawe zufolge in einem spannungsvollen Verhältnis zum modernen Bildungsbegriff. Da dieser »als Kampfpapier gegen jede Entfremdung ausgegeben wurde, konnte mit ihm kein inhärenter Mangel mehr formuliert werden.«²³ Die ruhenden Fäden der jüdisch-christlichen >Bildungstradition< aufzugreifen und diese in die gegenwärtigen Bildungsdiskurse wiedereinzuführen, bedeutet für Meyer-Drawe, einen alternativen Zugang zur Welterschließung aufzuzeigen.

Ein entscheidender Unterschied zwischen der Welterschließung in der modernen Bildungstradition und der >jüdisch-christlichen< Bildungstradition liege in der Bestimmung des Subjekts der Bildung, speziell im Begriff des Selbst. Im modernen Verständnis von Bildung wird das Subjekt zum zentralen Punkt der Erkenntnis. Selbsterkenntnis erhält »durch Descartes ihr einschüchterndes Gewicht«, Identität wird zum Charakteristikum moderner Bildung.²⁴ Darunter versteht Meyer-Drawe das Streben nach Über-

18 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: »Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...« – Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hgg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, S. 83–94, S. 86. Im Folg. zit. als: Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*.

19 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 86.

20 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 87.

21 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 85.

22 Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 85.

23 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 90.

24 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Versagung*, S. 91.

einstimmung zwischen dem erkennenden Subjekt und der zu erkennenden Welt, aber auch zwischen dem Subjekt selbst hinsichtlich dessen Selbsterkenntnis.

»Identität steht ihrer Geschichte, aber auch ihrer aktuellen Bedeutung nach für eine Gestik der Weltbemächtigung, die den Wandel verharmlost sowie das Nicht-Ich instrumentalisiert und gerade dadurch den Weg zur Anerkennung des Fremden oder Anderen auf subtile Weise verschließt.«²⁵

Die jüdisch-christliche Bildungstradition ist für Meyer-Drawe hingegen durch einen »Selbstentzug« sowie »Formen einer inhärenten konstitutionellen Fremdheit« und einer »konstitutiven Unvollkommenheit« charakterisiert, welche aus der asymmetrischen Gottebenbildlichkeit resultiert.²⁶ Während im modernen Bildungsverständnis das Subjekt im Mittelpunkt steht, dieses also stark selbstreferentiell ist, zeichnen sich Bildungstraditionen, die im alttestamentlichen Bilderverbot wurzelten, genau durch das Gegenteil aus.

»In unterschiedlichen Versionen [dieser Traditionen; Ergänzt. d. Verf.] war Bildung nur dann aussichtsreich, wenn das Subjekt von sich als Zentrum allen Sinns absah. Diesen Ort nahm in der jüdisch-christlichen Tradition Gott ein.«²⁷

Im modernen Bildungsverständnis ist das Subjekt das Agens, welches *sich* eigenmächtig bildet, in der christlich-jüdischen Tradition tritt das Moment des Empfangens und der Gnade stärker in den Vordergrund. Dieser Sachverhalt ist es, der es bis in die Gegenwart hinein in manchen Kreisen der Theologie als suspekt erscheinen lässt, von religiöser Bildung zu sprechen, wie bereits in dieser Arbeit ausgeführt wurde. Es geht dabei um die Frage, inwiefern dem Subjekt eine Möglichkeit des (Mit-)Wirkens beim Prozess religiöser Bildung zugesprochen werden kann. Meyer-Drawe richtet hierzu den Blick auf die deutsche Mystik, insbesondere auf Meister Eckhart, auf welchen der deutsche Begriff >Bildung< zurückgeht. Hier zeige sich der Unterschied zwischen dem modernen Bildungsbegriff und dem Bildungsbegriff der jüdisch-christlichen Tradition, auch wenn Meyer-Drawe darauf hinweist, dass sich dort »erste Linien des modernen Bildungsbegriffs andeuten.«²⁸ Was ist nun das >moderne< an diesem Bildungsbegriff? Es ist die Möglichkeit des Mitwirkens des Menschen an der Gottebenbildlichkeit, was jedoch auf dem Weg der Entbildung erfolgt. Hier ist es hilfreich, den Begriff der Gottähnlichkeit wieder aufzugreifen, den Meyer-Drawe verwendet, um die alttestamentliche Gottebenbildlichkeit zu verdeutlichen. Der Weg der Mystik könnte als Versuch der Annäherung, der Versuch der Verkleinerung der Distanz zwischen Mensch und Gott verstanden werden, ohne dass dabei der Mensch zum Gott erhoben wird. Diesem Gedanken liegt Meister Eckharts Vorstellung von den »Gottesfünkeln« im menschlichen Seelengrund zu grunde,²⁹ sowie die Idee, dass der menschlichen Seele »das einfaltige göttliche Bild« ein-

25 Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 86.

26 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 85 und 88.

27 Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 85.

28 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

29 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, herausgegeben und übersetzt von Josef Quint, München 1963, Predigt 34, S. 315f. Im Folg. zit. als: Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate.

gedrückt sei.³⁰ Die menschliche Seele habe Anteil am Göttlichen und der Mensch kann daran mitwirken, sich Gott anzunähern, sogar mit ihm eins zu werden, wie es bei Meister Eckhart heißt.

Auf den ersten Blick mag dies sogar als sehr modern erscheinen, wenn Selbst-Tätigkeit und Identität als Merkmale des modernen Bildungsbegriffes genannt werden können. Bei genauerem Hinsehen werden die Unterschiede jedoch deutlich. Der Mensch ist bei Meister Eckhart nicht ein Agens, welches sich Gott verfügbar machen könnte und in dessen Macht es stünde, sich Gott anzunähern. Meyer-Drawe bezeichnet den Begriff der Bildung in der Mystik Meister Eckharts als »gestaltete Empfängnis«.³¹

»Es war der Ort zu bereiten, an dem Gott im Inneren des Menschen erscheinen konnte« und es handelt sich dabei um eine »eigentümliche Aktivität einer grundsätzlichen Passivität.«³²

Man müsste hier noch ergänzen, dass es sich bei der eigentümlichen Aktivität um eine Wandlung des Handelnden im Prozess der Handlung handelt. Es scheint auf den ersten Blick, als würde auch hier von einem Subjekt ausgegangen werden, welches das Zentrum des Bildungsprozesses darstellt und das im Verlauf dieses Prozesses wächst. Der religiöse >Bildungsprozess< in der (deutschen) Mystik verläuft jedoch entgegengesetzt dazu. Das Ich, das den Ausgangspunkt bildet, muss seinen Ego-Zentrismus aufgeben, zunächst weniger werden, sich-lassen, weil die Ich-Haftigkeit, dieser Vorstellung zufolge, den Menschen auf Distanz hält zu Gott.³³ Diese Art der Aktivität ist nur mit Passivität zusammen zu denken. Es handelt sich hierbei um keine gnostische Technik, die man erlernen könnte, um Gott zu erkennen, mit der ein Subjekt sich Gott verfügbar machen könnte.

»Nicht also, daß der Mensch sich in den Kopf setze: Dies willst du durchaus tun, was es auch koste! Das ist falsch, denn darin behauptet er sein Selbst.«³⁴

Die Aktion des Selbst liegt hier darin, sich selbst zu lassen. »Darum fang zuerst bei dir selbst an und laß dich!«³⁵ Der Akt des Willens ist es, den Eigenwillen zu dezentrieren, diesen nicht mehr in das Zentrum von Sein und Erkennen zu stellen. Dieses Leer-Werden und Sich-Lassen kann zu einem Mehr-Werden und Empfangen führen, jedoch liegt dies nicht mehr in der Hand des Einzelnen, da es sich hierbei um ein gnadenhaftes Geschehen handele.³⁶

Es könnte der Eindruck entstehen, es handele sich bei dem mystischen Bildungsweg um das, was Meyer-Drawe als identifizierendes Denken bezeichnet hat, bei dem die Distanz zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt eingeebnet, die Asymmetrie zwischen Gott und Mensch aufgehoben würde, spricht Meister Eckhart doch von Eins-Werdung mit Gott.³⁷ Doch auch hier wird deutlich, dass das Subjekt nicht der Maßstab

30 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 16, S. 225.

31 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

32 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

33 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Rede der Unterweisung dritte Rede, S. 55f.

34 Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 48, S. 381.

35 Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Reden der Unterweisung, dritte Rede, S. 55.

36 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 53, S. 402.

37 Vgl. Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 32, S. 309.

im Erkenntnisprozess ist, denn der Bildungsprozess bei Meister Eckhart ist ein »Entbildungsprozess«.³⁸

»Diesem unerschaffenen Grund kommen wir nur nahe, wenn wir uns aller Bilder entledigen.«³⁹

Dies bedeutet, dass Gott sich einer Einordnung in unsere Deutungsmuster, in unsere Ordnungssysteme entzieht. Die Einswerdung mit Gott, von der Eckhart spricht ist daher nur zugleich mit einer Unverfügbarkeit Gottes zusammen zu denken, die Asymmetrie bleibt erhalten.

»Sie [die Vernunft, Ergänzung des Verf.] will auch Gott nicht, sofern er Gott ist. Warum? Weil er da (als solcher noch) einen Namen hat. Und gäbe es tausend Götter, sie bricht immerfort hindurch: sie will ihn dort, wo er *keinen* Namen hat.«⁴⁰

Dies hat Angelus Silesius, ein weiterer Vertreter der deutschsprachigen Mystik, folgendermaßen auf den Punkt gebracht: »Je mehr du Gott erkennst, je mehr wirst du bekennen, daß du je weniger ihn, was er ist, kannst nennen.«⁴¹

Denkt man hier die Imago-Dei-Lehre mit dem Aspekt der Unverfügbarkeit Gottes sowie Eckharts Idee von Bildung als Entbildung zusammen, wird der Abstand zu einem identifizierenden Denken eines neuzeitlichen Bildungsbegriffes, der von einem autonomen Subjekt ausgeht, noch deutlicher herausgestellt und bietet wichtige Anknüpfungspunkte für die Diskussion um den Bildungsbegriff wie auch für die empirische Erforschung von Bildung. So sieht der Pädagoge Theodor Ballauff etwa in Eckharts Denken eine mögliche alternative Zugangsweise zur Welt, Selbst und Anderen. Für Ballauff gehört das Denken zum Wesen des Menschen, »aber dieses habe vor allem die Eigenschaft, den menschlichen Selbstbezug aufzuheben und sich in dieser ›Exzentrizität‹ den Sachen, Wesen, Mitmenschen und ihren Verhältnissen zuzuwenden.«⁴²

Wendet man Eckharts Deutung von Unverfügbarkeit anthropologisch an, so wird die Idee von der Unverfügbarkeit des Menschen noch radikaler gedacht, dass er in keinem Bemächtigungsbestreben, sei es wissenschaftlich, sei es technisch, aufgehen kann und darf. Jeder Versuch, sich ein Bild von einem Menschen zu machen, muss folglich unvollständig, muss versagt bleiben. Greift man die »ruhenden Fäden« der jüdisch-christlichen Bildungstradition auf, wie Meyer-Drawe es sich zum Anliegen gemacht hat, wird deutlich, dass religiöse Bildung anders gedacht werden kann als bloß als ein Anhängsel an einen modernen Bildungsbegriff, der das Prädikat religiös nur aufgrund des Bildungsgegenstandes erhält und nicht aufgrund tiefergehender Implikationen einer eigenen Bildungstradition, die nicht ohne Folgen bleibt für das Selbst, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis und damit zusammenhängende Bildungsprozesse. In schulischen Bildungsprozessen lässt sich die jüdisch-christliche Bildungstradition nicht einfach auf

38 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

39 Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 88.

40 Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate, Predigt 49, S. 385.

41 Johannes Angelus Silesius d.i. Johannes Scheffler: Cherubinischer Wandersmann oder geistreiche Sinn- und Schlussreime, hgg. von Louise Gnädinger nach dem Text von Glatz 1675, Zürich 1986, S. Buch § 41, S. 306.

42 Vgl. Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Studien zur Bildungstheorie 1, Frankfurt a.M. 1986, S. 81. Im Folg. zit. als: Ballauff, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre.

SchülerInnen im Sinne einer Wertübertragung transferieren, weil dies dem Freiheitsgedanken von Bildungsprozessen widersprechen würde, jedoch kann es sinnvoll sein, solche Formen des religiösen Weltzugangs als Alternative zu gegenwärtig vorherrschenden Perspektiven kennen zu lernen und deren existenzielle Relevanz zu prüfen. Der Gedanke der Unverfügbarkeit kann einen Kontrapunkt zu gegenwärtigen Entschlüsselungsversuchen des Menschen bilden. Der Gedanke, nicht das *Ich* zum Zentrum allen Seins und Erkennens zu erheben, kann eine Alternative zu der Haltung darstellen, in der Menschen »nur die Frage haben, wie ich es erreichen kann, mein Leben als berechtigt im Sinne Es-muss-mich-Geben zu erweisen«⁴³, was insbesondere heutzutage vor dem Hintergrund von Ausbeutung von Mensch und Schöpfung, paradoxerweise auch von Selbstausbeutung, relevant sein kann.

Aber auch für diese Arbeit bleibt das Aufgreifen der ruhenden Fäden der jüdisch-christlichen Bildungstradition nicht ohne Konsequenzen, anthropologisch wie auch erkenntnistheoretisch. Dies bedeutet, dass trotz allen Voranschreitens im Erkenntnisprozess von Welt, Selbst und Anderen, diese Erkenntnis nie in Identität mit dem zu Erkennenden münden kann, sie bleibt stets unter einem Vorbehalt. Jedes Erkennen enthält stets ein Moment der Unverfügbarkeit, auch in Bezug auf Andere, worin auch die Relevanz dieser Denkweise für empirische Bildungsprozesse deutlich wird und für die zu Beginn dieses Kapitels aufgeworfene Frage, inwiefern es legitim ist, sich ein Bild von einem anderen zu machen.

Bezieht man Meyer-Drawes Argumentation auf diese Fragestellung, so ist dies keineswegs als Plädoyer gegen Forschung oder konkret empirische Biographieforschung zu verstehen, denn für sie bedeutet »das Fremde (...) das Lebenselixier von Bildung, Identität dagegen ihr Ende.«⁴⁴ Vielmehr folgt daraus eine alteritätstheoretisch bestimmte Veränderung der Vorzeichen empirischer Biographieforschung, der zufolge jegliche Erkenntnis über Andere nicht als Bemächtigung über diese verstanden werden darf, nicht als Identität zwischen Erkenntnis und Erkanntem, sondern stets auch einen Moment des Nicht-Wissens, des Vorbehalts, der Unverfügbarkeit enthält.

Wenn Bildungstheorie und empirische Methode miteinander korrespondieren sollen, wie Oevermann es fordert, so gilt es, eine Forschungsmethode zu finden, die einerseits mit der dieser Arbeit zugrundeliegenden Hermeneutik Ricoeurs korrespondiert, andererseits den alteritätstheoretischen Grundierungen dieser Arbeit, insbesondere dem Aspekt der Versagung und Nicht-Identität, gerecht wird. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern der Ansatz der >reflexiven Hermeneutik< von Theodor Schulze diesen Anforderungen entspricht.

43 Vgl. Drewermann, Eugen: Böses tun aus Angst, in: Ders., Helfer, Michael, Höver, Günter: Freispruch für Kain? Über den Umgang mit Schuld, Mainz 1986, S. 75.

44 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Bildung und Versagung, S. 92.

7.2 Der Ansatz der >Reflexiven Hermeneutik< bei Theodor Schulze als Grundlage einer Verknüpfung von Hermeneutik und Empirie?

Um darzulegen, was unter dem Ansatz der reflexiven Hermeneutik von Theodor Schulze zu verstehen ist, ist es zunächst notwendig, dessen Begriff der Hermeneutik zu klären. Theodor Schulze wählt hierfür als Bedeutung die »Kunst der Interpretation«, worunter er »eine kunstmäßig verfahrenende Praxis der Textauslegung« versteht, was der antiken Bedeutung gleiche, sowie die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen von Verstehen, was dem geisteswissenschaftlich-philosophischen Sinn des Begriffes entspreche.⁴⁵ Wenn Schulze von Hermeneutik spricht, so meint er beide Dimensionen dieses Begriffes, die praktische wie auch die theoretische.

Neben der geisteswissenschaftlich-philosophischen Perspektive auf die Frage, was wissenschaftlich als Interpretation verstanden werden kann, benennt Schulze den Zugang der qualitativen Sozialforschung, ein Zweig der Sozialforschung, welcher sich von der Orientierung an einer naturwissenschaftlichen Methodik losgelöst hat und dessen Grundlage Datenmaterial ist, »das als zusammenhängender Text zu lesen und zu verstehen ist und einen komplexen sozialen, kommunikativ vermittelten Handlungs- oder Sinnzusammenhang zum Ausdruck bringt.«⁴⁶

Die qualitative Sozialforschung wie auch die geisteswissenschaftlich orientierte Hermeneutik haben gemeinsam, dass die Interpretation von Texten, etwa von biographischen Erzählungen, bedeutsames Wissen schafft, welches sich nicht in »quantitativen Zahlengrößen« ausdrücken lässt.⁴⁷ Schulze stellt jedoch kritisch fest, dass die lange Tradition der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik kaum Berücksichtigung in der qualitativen Sozialforschung findet und obwohl es dort Ansätze gibt, welche den Begriff der Hermeneutik im Namen führen, so sei dieser ohne Bezug zur geisteswissenschaftlichen Hermeneutik. Dies gelte jedoch nicht nur für die qualitative Sozialforschung, sondern auch für Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, so Schulze, da diese sich überwiegend der Methodik der »sozialwissenschaftlich ausgerichteten Interpretationsverfahren angeschlossen« habe.⁴⁸ Greift man den bereits erwähnten Gedankengang von Oevermann oder auch von Schambeck auf, dass eine empirische Forschungsmethode nicht bloß ein Anhängsel an das theoretische Gerüst sein sollte, sondern Theorie und Methode miteinander korrespondieren müssten, so kann man

45 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. durchgesehene Auflage, Weinheim/München 2010, S. 413–436, S. 413f. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

46 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 413.

47 Vgl. Schulze Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 413.

48 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 413.

es durchaus kritisch sehen, dass die in den Geisteswissenschaften beheimatete Erziehungswissenschaft, sich mehrheitlich der Methodik der Sozialwissenschaften bedient, was auch für empirische Religionspädagogik zu gelten scheint, wie bereits dargelegt wurde. Schulze plädiert hingegen dafür, die Tradition der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik für die empirische Forschung, insbesondere die Interpretation biographischer Texte, fruchtbar zu machen.

»Nun bin ich aber entgegen der in der Biographieforschung vorherrschenden Tendenz davon überzeugt, dass gerade im Hinblick auf die Interpretation von autobiographischen Texten und die Untersuchung von biographischen Prozessen das Verständnis von Interpretation in der hermeneutischen Tradition von großer Bedeutung ist.«⁴⁹

Was zeichnet nun aber die Interpretation von biographischen Texten aus, die sich auf die hermeneutische Tradition bezieht? Als Referenzpunkt benennt Schulze an verschiedenen Stellen die Hermeneutik Ricoeurs, ohne dabei genauer dessen hermeneutische Theorie zu entfalten.⁵⁰ Differenzen zwischen unterschiedlichen hermeneutischen Position nivelliert Schulze und spricht von »der Hermeneutik«.⁵¹ Auch wenn er auf eine Begriffsexegese verzichtet, so skizziert er einen Hermeneutikbegriff, der doch viele zentrale Gesichtspunkte der hermeneutischen Traditionslinien in einem Hermeneutikbegriff vereinigt, wobei Ricoeurs Ansatz deutlich erkennbar wird.

Dies zeigt sich zum Beispiel in der Abgrenzung des geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Ansatzes von einem naturwissenschaftlichen Zugang. Kennzeichnend ist dabei für den hermeneutischen Zugang die Beschäftigung mit Gegenständen, welche vom Menschen geschaffen wurden und die interpretationsbedürftig sind, weil deren Sinn nicht offen liegt.

»Es sind Objekte, die von Menschen hervorgebracht worden sind oder hervorgebracht werden, Objektivationen menschlichen Handelns und Denkens. Diese Gegenstände sind nicht nur, was sie an sich sind; sie bedeuten auch etwa für die Menschen, die sie hervorbringen und mit ihnen zu tun haben. Sie sind nicht nur gegeben, sondern auch aufgegeben in dem Sinne, dass sie eine Botschaft oder eine Herausforderung enthalten, die es ernst zu nehmen gilt.«⁵²

Schulze spricht von Objektivationen menschlichen Handelns, jedoch nicht von den Menschen als Forschungsobjekten, was damit zusammenhängt, dass Schulze von »der Ein-

49 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 414.

50 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen. Zum Verhältnis von autobiographischen Texten, erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Psychoanalyse, in: ZQF 9. Jg., Heft 1-2/2008, S. 15–25, S. 17. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen; Vgl. auch: Ders.: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 414.

51 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 414.

52 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415.

zigartigkeit, Individualität und Geschichtlichkeit des jeweiligen Gegenstandes, sei es ein Text, ein Werk, ein Ereignis, eine Person, eine Gruppe oder eine Institution« spricht.⁵³ Es geht Schulze bei seinem Erkenntnisbestreben nicht um eine Abstraktion des Individuellen hinsichtlich allgemeiner Ergebnisse, sondern um die Einbindung des Individuellen in den Erkenntnisprozess, um »Sinnzusammenhänge« zu erschließen und zu erweitern, was in der »Berücksichtigung von Emotionalität, von Gefühlen und Motiven, von Beweggründen und Abwehrreaktionen bei der Konstituierung von Sinnzusammenhängen« deutlich wird.⁵⁴ Dass auch hier Ricoeurs Einfluss deutlich wird, ist offensichtlich. Eine geisteswissenschaftliche Hermeneutik, die nach Erkenntnissen über das In-der-Welt-Sein des Menschen sucht, dessen Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis, darf nichts ausschließen, was zum In-der-Welt-Sein gehört.

Die Einbindung des Subjekts erfolgt bei Schulze aber auch durch die Einbindung der Subjektivität des Forschers selbst, was auf den ersten Blick aus wissenschaftlicher Perspektive als Ungeheuerlichkeit erscheinen muss, gilt doch spätestens seit Descartes nur das als wissenschaftlich, was alle möglichen Fehlerquellen im Erkenntnissubjekt ausschließt. Doch auch hier ist der Bezug zu Ricoeurs Hermeneutik unverkennbar, wenn er das erkennende Subjekt nicht bloß auf den Bereich des Cogito reduzieren will, sondern all das einbezieht, was zum Sein gehört und neben die Klarheit des Cogito auch das Dämmerige des Onirischen stellt.

»Die Einbeziehung der subjektiven Seite in die Forschung gilt aber auch für das forschende Subjekt. Es gibt sich zu erkennen als verantwortlicher Initiator und Betreiber des Forschungsunternehmens und als das den Erkenntnisprozess steuernde »Ich«. Es tritt in den Forschungsprozess ein mit einem Vorverständnis des Gegenstandes und einem den Prozess leitenden Erkenntnisinteresse, und es passt den Fortgang der Untersuchung seinem jeweiligen Erkenntnisstand an.«⁵⁵

Die Einbeziehung der subjektiven Seite des Forschenden beinhaltet für Schulze aber auch den Einbezug von dessen »Einfällen und Assoziationen«, was eine Würdigung der heuristischen Kraft der Intuition des Forschers darstellt.⁵⁶ Dies ist keinesfalls als unbedeutendes Detail zu sehen, sondern stellt eine Innovation wissenschaftlichen Denkens in der Traditionslinie Ricoeurs dar.

Man muss an dieser Stelle die Frage stellen, wodurch Schulzes Interpretationsmethode als wissenschaftlich ausgewiesen werden kann, wenn er vieles von dem, was als Kriterium wissenschaftlichen Arbeitens gilt, verwirft oder anders ausgedrückt, vieles,

53 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415.

54 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415.

55 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 415f.

56 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416; Vgl. auch: Ders.: Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi, in: Bittner, Günther (Hg.): Ich bin mein Erinnern, Würzburg 2006, S. 97–114, S. 103. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung.

was von anderen empirischen Forschungsmethoden als unwissenschaftlich verworfen wird, ausdrücklich in seine Methodik einbezieht. Für Schulze wird das Kriterium der Wissenschaftlichkeit durch Reflexion gewährleistet, womit eine Parallele zu Ricoeurs Reflexionsphilosophie vorliegt. Das bedeutet, dass die Tauchgänge des Denkens in das Onirische, das Symbolische oder das Intuitive immer wieder in die Höhe der Reflexion gehoben werden müssen, um nicht der Sphäre der Philosophie zu entschwenden, dies jedoch im steten Wechselprozess. Was bedeuten nun aber Reflexion und Intuition für den konkreten empirischen Forschungsgang bei Schulze? Man könnte sein methodisches Vorgehen mit drei Begriffen charakterisieren: Offenheit, Flexibilität und Reflexion.⁵⁷ Dies zeigt sich in der Art und Weise, wie Schulze an einen biographischen Text herangeht, den er zu untersuchen beabsichtigt. Der Text werde dabei »mehrfach durchgearbeitet, aber nicht in der Art der Ackerbauern unter den Biographieforschern, die einen Text Abschnitt für Abschnitt durchpflügen und jeden Satz mehrfach umwenden, sondern mehr wie ein Jäger und Sammler, der aufmerksam durch den Text streift, offen für jeden bedeutsamen Hinweis, bald vor- und bald zurückspringt, bei einer dichten oder interessant erscheinenden Stelle verharret, sie umkreist und in sie eindringt, um dann zu einer anderen zu eilen, die die gerade gewonnene Einsicht bestätigt, ergänzt, erweitert, irritiert oder abwandelt und in einen neuen Zusammenhang einfügt.«⁵⁸

Diese Art der Offenheit und Flexibilität bedeutet nicht, dass Schulze auf methodische Instrumente verzichten und frei von jeglichen Voraussetzungen an die Interpretation biographischer Texte herangehen würde. Man kann zunächst den Weg der Offenheit und Flexibilität selbst bereits als eine Methode klassifizieren. Darüber hinaus spricht Schulze davon, dass jeder Interpretation bereits bestimmte Vorannahmen, Vorwissen, Erwartungen, Kategorien, Erkenntnisinteressen, Kenntnisse anderer Biographien, Kenntnisse der eigenen Biographie zu Grunde liegen, die als Folie für die Deutung einer Biographie dienen können, die man je nach Bedarf ein- oder ausblenden kann.⁵⁹

Die Methode der reflexiven Hermeneutik sieht vor, dass der Interpret sich Rechenschaft über seine >Folien< ablegt. Schulze geht es jedoch nicht darum, diese Folien im empirischen Material bestätigt zu wissen, sondern mit deren Hilfe Neues im empirischen Material zu sehen und davon ausgehend Kategorien zu entwickeln, durch die etwa »die längerfristigen und komplexen Prozesse menschlichen Lernens empirisch fassbar, beschreibbar und erschließbar werden«, wodurch wiederum neue Deutungsfolien entstehen.⁶⁰

»Dieser Forschungsprozess verläuft nicht linear, sondern dialektisch. Die vorherrschenden kognitiven Operationen sind nicht Hypothesenbildung, Operationalisierung und Quantifizierung, Ableitung und funktionale Verknüpfung, Schlussfolgerung

57 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 17.

58 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall, in: ZBBS 6. Jg., Heft 1/2005, S. 43–64, S. 45. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens.

59 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 17.

60 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens, S. 45.

und Erklärung, sondern Unterscheiden und Vergleichen, Übersetzen, Auseinandersetzen und Zusammensetzen, Hervorheben und Entwickeln, Entgegensetzung und Verständigung.«⁶¹

Schulze verwendet für seine Vorgehensweise den Begriff des >hermeneutischen Zirkels<, worunter er verschiedene zirkuläre Bewegungen versteht, etwa »zwischen Objekt und Subjekt, zwischen Teil und Ganzem, zwischen Außen und Innen und zwischen Erlebnis und Ausdruck, aber auch zwischen Oberfläche und Tiefenstruktur, zwischen Text und Kontext, zwischen Tatsachenfeststellung und Wertabwägung, zwischen Vergangenheit und Gegenwart oder zwischen Individuum und Gesellschaft.«⁶² Diese Methode des zirkulären Wechsels kontrastierender Perspektiven zielt darauf ab, zu einer Annäherung der Standpunkte zu gelangen, welche nicht mit Harmonisierung gleichzusetzen sind. Unter Annäherung lässt sich verstehen, dass der wechselnde Blick auf entgegengesetzte Perspektiven zu einem tieferen Verständnis des zu erschließenden Sinnzusammenhangs führen kann. Dies kann bedeuten, dass eine hermeneutisch orientierte Biographieforschung zu einem Zuwachs an Einsicht in einen bestimmten Sachverhalt beitragen kann, es kann aber auch bedeuten, dass der Zuwachs an Einsicht darin besteht, »nach eingehender Analyse zur Auflösung und Verabschiedung einer Sinndeutung [zu] führen.«⁶³

Die Ergebnisse einer hermeneutischen Biographieforschung entsprechen nicht den Gütekriterien empirischer Forschung wie etwa der Objektivität, Reliabilität und Validität und »das autobiographische Material lässt sich nicht quantifizieren und statistisch auswerten«, da es »zu komplex und vieldeutig« ist.⁶⁴ Wie bereits erwähnt, ist es bei Schulzes Ansatz die Reflexionstätigkeit des forschenden Subjekts, welches das Gütekriterium der Wissenschaftlichkeit darstellt.

»Es [das forschende Subjekt, Anm. d. Verf.] folgt nicht einfach einer Anleitung oder Gewohnheit, sondern auch seinen Einfällen und Assoziationen, und es begrenzt seine Untersuchung, auswählend und beiseite lassend, gemäß seinem Interesse und Vermögen. Es tut das alles nicht unbewusst oder nach >Gutdünken<, sondern kontrolliert und begründet. Es reflektiert seine Vorannahmen und rechtfertigt seine Entscheidungen. Die auf das Objekt gerichtete Intention wird immer wieder zurückgewendet und geprüft in einer Reflexion auf das Subjekt und den Prozess der Forschung.«⁶⁵

-
- 61 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416.
 - 62 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416.
 - 63 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 417.
 - 64 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, in: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried (Hgg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen 2002, S. 22–48, S. 28f. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft.
 - 65 Vgl. Schulze, Theodor, Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 416.

Der Ort der Reflexion ist bei Schulze ein Forschungstagebuch.

»In tagebuchartigen Notizen halte ich fest, welche Einfälle und Einsichten mir gekommen sind, auf welche Probleme und Fragen ich gestoßen bin und welche Stellen, Aspekte und Alternativen noch ausstehen. Diese Reflexion steuert mein Vorgehen, und das Vorgehen muss sich im Ergebnis bewähren. Aus diesem Grund nenne ich meine Vorgehensweise auch >Reflexive Hermeneutik<.«⁶⁶

Welchen Erkenntniswert hat denn nun aber eine reflexive Hermeneutik, wenn sie »nicht primär einen Zugang zu objektiven Sachverhalten und Tatsachen, zu gesellschaftlichen Strukturen und historischen Ereignissen« bietet?⁶⁷ Die Relevanz der reflexiven Hermeneutik liegt darin, dass sie »zu der Art und Weise wie diese auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten, beantworten« relevante Erkenntnisse beisteuern kann.⁶⁸ Hier zeigt sich, dass die Methode der reflexiven Hermeneutik nicht nur an die hermeneutischen Grundlagen dieser Arbeit anschlussfähig ist, sondern auch von besonderer Relevanz für die Frage nach Bildungsprozessen angesichts von Fremdheitserfahrung ist, da Bildung diesem Verständnis nach einerseits nicht quantifizierbar ist, andererseits in einem konkreten Subjekt unter konkreten Umständen und Verhältnissen erfolgt, sodass hier in der jeweiligen Biographie bedeutende Antworten gefunden werden können auf die Fragen wie Bildung möglich sei oder wie das Fremde im Subjekt ankommen könne. Die Stimme des Einzelnen verstummt hier nicht hinter einer Zahl, einer Typisierung oder einer Verallgemeinerung, was nicht bedeutet, dass Schulze auf Typenbildung und Verallgemeinerung verzichten würde. Er tut dies jedoch auf eine andere Art und Weise, die es zu erläutern gilt.

7.2.1 Das besondere Allgemeine in der Biographie

Es ist bereits an mehreren Stellen angeklungen, dass der Forschungsgegenstand von Schulze die Biographie ist. Allein dies mag schon in den Augen mancher empirischer Forscher, insbesondere der Vertreter der quantitativen Variante, als wissenschaftlich bedenklich gelten, basiert doch eine Biographie auf der Erzählung eines biographischen Subjekts, welche von dessen subjektiver Erinnerung abhängig sei. Daraus resultiert der Vorwurf, die Daten, auf denen Biographieforschung aufbaue, »seien unzuverlässig, subjektabhängig, entsprächen nicht der objektiven Wirklichkeit.«⁶⁹ Nun gibt es in der qualitativen Biographieforschung Ansätze, die diesen Vorwurf dadurch zu widerlegen ver-

66 Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 17.

67 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung, in: Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki, Winfried (Hgg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, zweite und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2006, S. 35–57, S. 52. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung.

68 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 52.

69 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 52.

suchen, dass sie von der subjektiven Erzählung einer Person ausgehend, eine objektivierbare Ebene rekonstruieren, indem sie beispielsweise die interviewte Person einem bestimmten Habitus oder einem bestimmten Milieu zuordnen und so vom Einzelnen ausgehend, zu allgemeinen Aussagen zu gelangen glauben, von der Annahme der determinierenden Kraft des Habitus ausgehend, deuten diese die Biographie eines Individuums mit den Kategorien eines bestimmten Habitus bzw. Milieus.

»Andere Forscherinnen und Forscher gehen in ihrer Interpretation autobiographischer Texte zwar auf den Inhalt der Erzählung ein; aber sie haben dabei weniger den biographischen Prozess im Blick als das Milieu, die Umwelt, in der er stattfindet, weniger die Lebensgeschichte als die Lebenswelten, Erfahrungshorizonte und Weltanschauungen, in die sein hineinführen – so zum Beispiel in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) oder der Ethnographie (Honer 1993).«⁷⁰

Schulze kritisiert aber auch Ansätze wie die >objektive Hermeneutik<, »die in ihrer Interpretation ausführlich auf die Gestaltung einzelner Biographien eingehen, auf ihre besonderen Bedingungen, Beweggründe und thematischen Inhalte«, dabei jedoch »auf etwas anderes als auf den individuellen biographischen Prozess« zielen, um stattdessen »so etwas wie allgemeine soziale Strukturen – >latente Sinnstrukturen< oder typische >Prozessstrukturen< – herauszuarbeiten, Strukturen, die sich im >Rücken der Subjekte<, ohne ihr Wissen durchsetzen.«⁷¹ Während also für manche das Subjektive der Biographie als ein labiles Element der Biographieforschung gilt, macht Schulze die Zuwendung zum biographischen Subjekt zum Fundament seines Ansatzes. Schulze entgegnet denjenigen Kritikern der Biographieforschung, welche die Subjektivität der Biographie als Manko ansehen, dass diese von falschen Annahmen ausgehen würden.

»Die autobiographischen Äußerungen eröffnen nicht primär einen Zugang zu objektiven Sachverhalten und Tatsachen, zu gesellschaftlichen Strukturen und historischen Ereignissen, sondern zu der Art und Weise, wie diese auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten, beantworten. Auch die Reaktionen und Aktionen, die Erlebnisse und Erfahrungen der Individuen sind reale Gegebenheiten. Das subjektive Moment, das ihnen anhaftet, ist ein wesentlicher Bestandteil und das eigentlich Bedeutsame an ihnen. So sind auch die Widersprüche und Widerstände, die Auslassungen und Ausschmückungen, die Verleugnungen und Verdrängungen, die Rechtfertigungen, Selbsttäuschungen und absichtliche Verfälschungen in den autobiographischen Äußerungen keine Behinderung für den Erkenntnisprozess, sondern – im Gegenteil – wichtige Hinweise und Anhaltspunkte.«⁷²

Dieser Zugang biete der Erziehungswissenschaft und man kann hier durchaus auch ergänzend sagen, der Bildungsforschung und der Religionspädagogik »einen Blick auf die

70 Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 426.

71 Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 426.

72 Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 52.

Seite des Mondes«, der diesen sonst »den Rücken kehrt.«⁷³ Dies gilt insbesondere für komplexere Vorgänge in Lern- und Bildungsprozessen wie etwa Krisen oder Transformationsprozesse. Die Hinwendung zum biographischen Subjekt muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass man dessen Darstellungen, Deutungen und Sichtweisen teilen müsste. Einfühlung in die Erzählung eines biographischen Subjekts und zugleich Distanzierung zu dieser schließen sich für Schulze nicht aus. Das Moment der Distanzierung des wissenschaftlichen Interpreten zu einer biographischen Erzählung erfolge aber fast zwangsläufig dadurch, dass der Interpret dieser zeitlich und affektiv distanzierter gegenüberstehe und zudem diese in einen breiteren interpretativen Bezugsrahmen und größere Zusammenhänge stelle, sodass neue Sichtweisen möglich werden.⁷⁴ Ziel des hermeneutischen Erkenntnisprozesses ist nicht die Übereinstimmung der Deutung des Interpreten mit der des Erzählers. Schulze betont die Gefahr, einer Art biographietheoretischen Erbsündenlehre, deren Kennzeichen eine Haltung von Skepsis und Verdacht gegenüber jeglicher Äußerung des biographischen Subjekts ist, das teilweise böswillig, teilweise unbewusst die Erzählung verfälsche. In solch einer Haltung sehe der Forscher seine Aufgabe darin, diese Verfälschungen aufzudecken und den Erzähler dabei zu überführen.⁷⁵

Der von Schulze eingeschlagene Weg der Zuwendung zum Subjekt der Biographie bleibt nicht beim Subjekt stehen. Dieser geht über das einzelne Subjekt hinaus und beinhaltet auch den Aspekt der Verallgemeinerung, jedoch in einer anderen Bedeutung als im sozialwissenschaftlichen Standpunkt. Dies liegt daran, dass das biographische Subjekt nicht in einem luftleeren Raum existiert, sondern in einer konkreten Situation, in einer bestimmten Zeit, unter bestimmten Bedingungen, mit anderen Menschen zusammen.

»Dabei ist von großer Bedeutung, dass in der autobiographischen Äußerung die Mitteilung über innere Zustände und Vorgänge in der Regel verknüpft ist mit äußeren Umständen und Begebenheiten, die in reale Kontexte eingebunden sind, die mit anderen Menschen geteilt werden. Sie sagen immer etwas aus über die Person des Erzählers und zugleich über die Welt, in der er lebt, und seine Art und Weise, wie er diese Welt erfährt und sich in ihr einrichtet.«⁷⁶

Schulze unterscheidet zwischen dem allgemeinen Allgemeinen und dem besonderen Allgemeinen. Ersteres umfasst Aspekte wie etwa Geschlecht, Alter, soziale Schicht, Generation, Nation, ethnische Zugehörigkeit, Religionsbekenntnis oder die politische Grund-

73 Vgl. Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, in: Wigger, Lothar (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Opladen 2002, S. 129–146, S. 135. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.

74 Vgl. Schulze, Theodor: Vgl. Schulze, Theodor: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 428.

75 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi, S. 113.

76 Schulze, Theodor: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, S. 135f.

einstellung, was dem Blickwinkel der Sozialwissenschaften entspricht.⁷⁷ Das besondere Allgemeine, auf das Theodor Schulze nach seinem Verständnis von Biographieforschung das Augenmerk legt, nimmt auch die oben genannten Aspekte bzw. einige von diesen in den Blick, jedoch aus dem Blickwinkel eines Individuums, welches in seiner Biographie mit diesen in Berührung kommt, manchmal auch kollidiert. Schulze skizziert das besondere Allgemeine folgendermaßen: »Das sind zum einen alle sozialen Erscheinungen, in denen das Individuum unmittelbar agiert und in denen es konkret mit den gesellschaftlichen Strukturen zusammenstößt: Gruppierungen, Erfahrungsräume, Netzwerke, Traditionen und Institutionen. Das sind zum anderen die besonderen nicht voraussehbaren Situationen, Vorfälle und Ereignisse, die den Verlauf der Biographie artikulieren oder unerwartet verändern. Das sind oft auch Situationen, Vorfälle und Ereignisse, in denen der historische Wandel der Gesellschaft erfahrbar wird.«⁷⁸

Selbstverständlich kann man anhand von einer Vielzahl von biographischen Einzelfällen Rückschlüsse auf charakteristische Merkmale einer Gruppe ziehen, Gemeinsamkeiten aufzeigen oder Regeln benennen, welche determinierend auf die Mitglieder der jeweiligen Gruppe wirken, jedoch hebt Schulze hervor, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe meistens ein nachträgliches Konstrukt sei. Man kann zur Gruppe polnischstämmiger ReligionslehrerInnen gezählt werden, ohne je einem anderen Mitglied dieser Gruppe begegnet zu sein und trotz möglicher gemeinsamer Erfahrungsfelder, bei genauerem Hinsehen, in wesentlichen Punkten von dieser abweichen. Mit Sicherheit könnte man Gemeinsamkeiten der Mitglieder dieser Gruppe benennen, etwa in Form von Prägungen, Erfahrungen, Überzeugungen, man könnte möglicherweise auch aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu der Gruppe Prognosen über Einstellungen und Handlungen abgeben.⁷⁹ Schulze bemerkt dazu jedoch kritisch, dass das Gemeinsame, »sich nur in der Distanz und im ungefähren Hinsehen« zeige.⁸⁰ Schaut man genauer hin, wird deutlich, dass es sich bei der Vielzahl an Fällen um »Einzelfälle«, ja sogar um »Sonderfälle« handle.⁸¹ Das genauere Hinschauen bringt die Unterschiede zwischen den »Mitgliedern einer Gruppe« zu Tage und zeigt, dass in gemeinsamen Erfahrungsräumen und gemeinsamen Prägungen der Einzelne auch auf eine eigen-artige Art und Weise sich zu diesen verhalten kann und Unterschiede möglich sind. Das Erfassen des Typischen und des Besonderen lässt sich als dialektisch beschreiben. Je mehr man das Eine fokussiert, desto unschärfer wird das Andere.⁸²

77 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 53.

78 Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung, S. 53.

79 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hg.): Etwas erzählen: Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag, Hohengehren 1997, S. 176–188, S. 176. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine.

80 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 178.

81 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 176.

82 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 178.

Schulze stellt die Frage, ob »nicht die Unterschiede bedeutsamer sind als die Gemeinsamkeiten?«⁸³ An dieser Stelle geht es nicht darum, die Bedeutung einer nach Verallgemeinerung suchenden Biographieforschung zu schmälern. Deren Verdienste sollen nicht in Frage gestellt werden, jedoch scheint hinsichtlich der Untersuchung von Bildungsprozessen der Blick auf den Einzelfall lohnender, da Bildung, so wie sie in dieser Arbeit bestimmt wurde, Transformationsprozesse des Verhältnisses eines Subjekts zur Welt, zu sich selbst, zum anderen und zu Gott versteht. Natürlich kann es auch allgemein-gesellschaftliche Verhältnisse oder sogar auch Transformationsprozesse geben, in denen ein Einzelner als Teil eines Kollektivs agiert und dessen Selbst-, Welt, Fremd- und Gottverhältnis überwiegend oder sogar gänzlich vom Kollektiv bestimmt ist, ohne dass eine eigenständige Distanzierung oder Reflexion des Vorgangs erfolgt.

Bildung in dem Verständnis dieser Arbeit setzt die Beteiligung des Subjekts am Bildungsprozess voraus, im Sinne Ricoeurs, eines Subjekts, das sich auf den Weg macht, mehr Subjekt zu werden. Bildung setzt ebenfalls die Freiheit zur Freiheit voraus, d.h. die Möglichkeit eines Subjekts, sich zu seinen herkunftsbedingten Prägungen anders verhalten zu können, andere Sichtweisen einzunehmen und dadurch zu einem Zuwachs an Freiheit bzw. einer Reduktion an Limitierungen zu gelangen. Ohne einem Subjekt diese Möglichkeit einzuräumen, wäre Schulzes Konzept des besonderen Allgemeinen wertlos, da es sonst genügen würde, die allgemeinen Strukturen in den Blick zu nehmen, welche den Einzelnen determinieren.

Die Option der Freiheit schließt für Schulze jedoch nicht die Möglichkeit der Determination aus.

»Es mag sein, daß das Individuum die vorhandenen Möglichkeiten weit überschätzt und daß das, was es für die Eigentümlichkeit seiner Person und die Einzigartigkeit seiner Biographie hält, nicht viel mehr ist als die vorgeprägte Form eines sozialen Charakters und das vorgegebene Muster einer gesellschaftlichen Laufbahn – nichts anderes als Habitus und Trajectoire. Doch das Wegenetz, das die Gesellschaft anbietet, ist vielfältiger und weniger fest umrissen, als es in den Netzplänen der soziologischen Verkehrsgesellschaften ausgewiesen ist. Es gibt Übergänge, Kreuzungen, Freiräume und ungebahnte Wege, gleichsam Trampelpfade zwischen und neben den Asphaltstraßen. Umwege, Abkürzungen und Abweichungen sind möglich.«⁸⁴

Geht man von Humboldts Bestimmung von Bildung als »Verknüpfung des Ichs mit der Welt«⁸⁵ aus, so beinhaltet diese auch die Möglichkeit eines anderen Verhältnisses zur Welt und auch die Möglichkeit der Reduktion der Limitierungen, welche sich durch das In-der-Welt-sein ergeben wie auch die Möglichkeit der Transformation bisheriger Welt-, Selbst, Fremd- und auch Gottverhältnisse. Schaut man genauer auf das Besondere jeder Biographie, so wird deutlich, dass dasjenige, welches ein Individuum antreibt oder auch limitiert, deutlich vielfältiger und subtiler sein kann, als es die sozialwissenschaftlich-orientierte Biographieforschung auf ihrem Radar erfasst. Schulze spricht diesbezüglich auch von »mentaligen Strukturen«, was beispielsweise »Vorstellungen über

83 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 178.

84 Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 186.

85 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 22.

einen normalen oder anzustrebenden Biographieverlauf, seine Bewertung als Aufstieg oder Abstieg« sein kann, »Anlagen, Antriebe, Neigungen« oder auch »Wünsche, Ängste, Erwartungen, Interessen« oder auch »dominante Problemkomplexe und Schlüsselerlebnisse.«⁸⁶ Diese lassen sich nicht einfach abfragen und objektivieren und dennoch können sie höchst relevant für die Untersuchung von Bildungsprozessen sein. Solche unter der Oberfläche wirkenden Strukturen und Einflüsse können eine bedeutende Rolle für das Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis spielen und ein Antrieb zur Überwindung von Limitierungen sowie zu Wandlungsprozessen sein, sie können aber auch limitierend wirken.

Es sind Besonderheiten, die das Verhalten des Einzelnen zum Allgemeinen prägen können, jedoch nicht prägen müssen. Diese mentalen Strukturen sind Teil von dem, was Schulze als »biographisches Potential« bezeichnet. Während etwa die Kapitalformen bei Bourdieu – soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital – eher äußere Einflussfaktoren darstellen, welche vom Einzelnen in Form des Habitus inkorporiert werden und sich für den Biographieverlauf als prägend erweisen können, steht der Begriff des biographischen Potentials für das, was einen Menschen von innen her antreibt und sein Selbst- und Weltverhältnis prägt, wie auch dessen »Gründe für lebenswichtige Entscheidungen.«⁸⁷

»Eine wichtige Rolle spielen in diesem Ensemble der Gründe frühere Erlebnisse und Erfahrungen. Die im autobiographischen Gedächtnis aufbewahrten Erlebnisse und Erfahrungen der Vergangenheit und ihre Verarbeitung mit anderen Erlebnissen, Erfahrungen und Informationen bilden so etwas wie einen »Erfahrungsschatz«, ein Potential an Einstellungen und Erwartungen, das unter anderem bei lebenswichtigen Entscheidungen wirksam wird.«⁸⁸

Durch Hinwendung zu inneren Beweggründen von Biographien wird das Tableau der Einflussfaktoren vielfältiger und schwerer zugänglich als etwa die objektivierbaren Kapitalformen bei Bourdieu. Zum biographischen Potential können solche Aspekte dazugehören wie etwa eine pessimistische bzw. optimistische Grundhaltung zur Welt, Minderwertigkeitsgefühle und Geltungsstreben, Vertrauen, Misstrauen, Neid, Eifersucht, Wunsch nach Anerkennung usw., die mehr oder weniger bewusst das Handeln des Einzelnen und seine Art und Weise des In-der-Welt-Seins prägen können, jedoch nicht zwangsläufig prägen müssen.

»Das biographische Subjekt kann sich auch anders entscheiden – aus Vernunftgründen oder gezwungenermaßen. Es kann sich gegen die eigenen Erfahrungen und Wünsche entscheiden. Die getroffenen Entscheidungen können das biographische Potential unterdrücken.«⁸⁹

86 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, S. 46f; Vgl. auch: Ders.: Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, S. 424.

87 Vgl. Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 21.

88 Schulze, Theodor: Abhauen und Plattsitzen, S. 21.

89 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, S. 44.

Bei einem Bildungsbegriff, der die Transformationsprozesse des Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnisses in den Blick nimmt, ist es durchaus denkbar, dass Transformationsprozesse auch bereits in einem solch elementaren wie komplexen Bereich wie dem biographischen Potential ansetzen können.

So beeindruckend manche soziologischen Analysen sein können, wie etwa Bourdieus Analysen zur Determinierung des Einzelnen durch dessen Stellung im sozialen Raum, die sich in Form des Geschmacks, der Sprechweise, wie auch leiblich äußern können, etwa als Inkorporation der Stellung im sozialen Raum oder als limitierender Habitus, so blind sind diese für den »Umgang mit den Momenten der Emergenz, mit dem Unerwarteten, Unberechenbaren, Unvorhergesehenen und Neuen, das in jeder Biographie überraschend in Erscheinung tritt oder treten kann. Solche Momente der Emergenz werden nicht nur vom Subjekt hervorgebracht als Ergebnisse von Lernprozessen – als Einfälle und Ausfälle, als plötzliche Entscheidung oder innere Wandlung, Aufbruch oder Bekehrung. Sie werden dem biographischen Subjekt auch aus seiner Umwelt und aus der Gesellschaft zugespielt oder aufgezwungen als Auswirkungen von Wandlungsprozessen – als Zufälle, Vorfälle, Unfälle, als befremdliche Irritierungen oder als gewaltsame Einbrüche, als Entlassungen, Einberufungen, Krankheit oder Flucht, als Inflation, Revolution oder Krieg.«⁹⁰

Zur Verdeutlichung zieht Schulze das Beispiel der katholischen Arbeitertochter vom Lande heran, die in den 1960er Jahren zu den Bildungsverlierern gezählt wurde. Für ihn ist dies »eine der typischen Kunstfiguren der Sozialisationsforschung«, mit welcher der Blick auf mögliche Besonderheiten und Kontingenzerfahrungen in der Biographie einer katholischen Arbeitertochter vom Lande verstellt wird, wie etwa krisenhafte Ereignisse in der Familie, Kontakt zu Lehrern, die dieses Mädchen fördern, ihm neue Sichtweisen auf sich selbst und auf die Welt anbieten, Umzug in die Stadt usw.⁹¹ Deutlich wird dies auch anhand der Biographie Marc Chagalls, welche Schulze untersucht hat. Berücksichtigt man Chagalls lokale, soziale und religiöse Herkunft, in seinem Umfeld, galt die bildende Kunst als etwas Verdächtiges, so wäre es aus soziologischer Perspektive eigentlich ein Ding der Unmöglichkeit, dass Chagall überhaupt ein Künstler werden konnte.⁹² Der Blick des Biographieforschers, der über das allgemeine hinaus auf das besondere Allgemeine schaut, sieht die Auseinandersetzungen des Einzelnen mit sich selbst, mit der Welt, mit anderen, im Kontext dieser Arbeit auch mit Gott, von einem näheren Standpunkt aus und dennoch lassen sich hier in diesem Besonderen relevante Erkenntnisse für das Allgemeine finden, konkret für Bildungsprozesse.

Wie kann man sich dies jedoch genau vorstellen? Wo lassen sich biographische Besonderheiten in einer biographischen Erzählung finden, wie kann man diese erkennen und wie gelangt man von diesen zu allgemein relevanten Erkenntnissen?

90 Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, S. 47.

91 Vgl. Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 38f.

92 Vgl. Schulze, Theodor: Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens, S. 48.

7.2.2 Toposanalyse als Zugang zum besonderen Allgemeinen

In diesem Zusammenhang muss auf einen weiteren Aspekt von Schulzes >Reflexiver Hermeneutik< eingegangen werden, welchem dort eine zentrale Stellung zukommt: die Toposanalyse. Unter Topos versteht Schulze dasjenige in einer biographischen Erzählung, was »auf einen umfassenderen Zusammenhang« verweist, sowie »das, worauf er hinweist.«⁹³

»Ich nenne einen solchen Hinweis, einen >biographischen Topos<. Der Ausdruck >Topos< meint im überlieferten Sprachgebrauch eine häufig benutzte Redefigur, einen >Gemeinplatz<, aber auch einen markanten Ort im Gelände. In diesem doppelten Sinn beziehe ich diesen Ausdruck auf den Bereich der biographischen Erzählung und der Biographie. Ich bezeichne damit zunächst eine autobiographische Redefigur, eine Wendung, ein Segment oder eine Sequenz in einem umfassenderen autobiographischen Text, die im Gewebe der Erzählung als eine dichte Stelle, gleichsam als ein Knoten erscheint und die in ähnlicher oder abgewandelter Form auch in anderen autobiographischen Erzählungen vorkommt.«⁹⁴

Schulze geht davon aus, dass Topoi auf biographisch relevante Erfahrungen hinweisen, die »in der Begegnung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt eine besondere Rolle spielen, und dass dieser Moment wiederum für einen komplexeren Zusammenhang steht, der sich von ihm aus erschließen lässt.«⁹⁵

Geht man von der Bedeutung des Begriffes Topos als Hinweis auf >einen markanten Ort im Gelände<, also konkret in der Biographie einer Person, so zeigt Schulze auf, dass diese unterschiedlicher Art sein können und trotz ihrer Relevanz auf den ersten Blick nicht selten als belanglos erscheinen. Manchmal erscheinen die Hinweise in Form von Beschreibungen besonderer Situationen wie etwa der Einschulung, denkbar sind aber auch Beschreibungen der Ankunft in einem fremden Land. Ferner kann solch ein Hinweis »in der Beschreibung einer Verrichtung oder eines Gegenstandes oder eines Raumes, eines Ortes, eines Weges« bestehen.⁹⁶ Denkbar ist aber auch die Nennung eines Buchtitels, eines Musikstücks, eines Denkers usw., die auf relevante Stellen und damit verbundene Leitmotive im Lebenslauf hinweisen und dadurch auch für komplexere Zusammenhänge stehen.⁹⁷ Wenn in der Toposanalyse von komplexeren Zusammenhängen die Rede ist, dann auf zwei Ebenen. Einerseits auf der Ebene des konkreten Lebenslaufs, welcher in der biographischen Erzählung geschildert wird, andererseits auf einer Ebene, die über die >besondere< Biographie hinausgeht und »allgemein bedeutsam zu sein scheint«.⁹⁸

93 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 181f.

94 Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 102.

95 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 102.

96 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 182.

97 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 182; vgl. auch: Ders.: Ereignis und Erfahrung, S. 102.

98 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 104.

Besondere Bedeutung misst Schulze »signifikante[n] Ereignisse[n]« im Lebenslauf bei, die einen Hinweis auf markante Orte in der Biographie geben. Diese stellen für Schulze einen geeigneten Ausgangspunkt für »eine andere Linie der Verallgemeinerung« dar, die sich von der Art der Verallgemeinerung einer sozialwissenschaftlich orientierten Biographieforschung unterscheidet.⁹⁹ Warum das signifikante Ereignis hierfür geeignet ist und wie der Weg vom Besonderen zu einem besonderen Allgemeinen verläuft, soll im Folgenden dargestellt werden.

Das Signifikante zeigt sich in der »Erfahrung von komplexen Verhältnissen, Beziehungen oder Vorgängen«, wobei dem Subjekt der Erzählung die Komplexität eines besonderen Ereignisses gar nicht bewusst sein muss und dennoch nimmt es in dessen Erinnerung und biographischen Erzählung einen besonderen Platz ein.¹⁰⁰ Dem Forscher kommt in der Methode der reflexiven Hermeneutik die Aufgabe zu, die offensichtlichen Hinweise auf besondere Stellen in der Biographie, wie etwa im Fall besonderer Ereignisse, aber auch die auf den ersten Blick als nebensächlich erscheinenden Hinweise, sprich Topoi, mittels des Verfahrens der Toposanalyse sichtbar zu machen und hinsichtlich deren allgemeiner Relevanz zu untersuchen. Dieses Verfahren entspricht den Prinzipien der reflexiven Hermeneutik Schulzes, die bereits dargelegt worden sind. Diese sollen an dieser Stelle anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht werden. Solch ein prägendes Ereignis kann etwa das Sich-Prügeln sein, dem sich Schulze in einem Aufsatz intensiver gewidmet hat. Dieses Phänomen findet in der Erziehungswissenschaft kaum Beachtung und Schulze ist nur auf dieses Thema gestoßen, weil er in autobiographischen Texten wiederholt Schilderungen von Prügeleien entdeckt hat, die sich für deren Erzähler als biographisch relevant erwiesen, ja sogar prägend waren, so etwa in der biographischen Schilderung von Johann Gottfried Seume. In einem zweiten Schritt blickt Schulze auf die Thematik des Sich-Prügelns in seiner eigenen Biographie, was bedeutet, dass er als Forscher sich nicht dem Zwang der Distanz aussetzen, nicht eine »künstliche Fremdheit« gegenüber dem Forschungsgegenstand aufrechterhalten muss, wie es etwa in der dokumentarischen Methode vorgesehen ist, sondern seine Erfahrung, sein Vorwissen zur Thematik einbringen darf, was nicht auf subtile Art und Weise erfolgt, sondern offen und reflektiert.¹⁰¹ Der Forscher bringt hier aber nicht nur seine eigenen Erfahrungen zu einer Thematik ein, er schöpft auch aus seinem theoretischen Wissensschatz. So wird etwa das Phänomen der Prügelei auch im jeweiligen historischen Kontext gesehen und vor dem Hintergrund theoretischer Folien, etwa zu Spiel-, Zivilisations- oder Identitätstheorien gedeutet, wodurch das Besondere in einem breiteren Kontext gesehen und auf eine allgemeinere Ebene gehoben wird.¹⁰²

Schulze findet diesen Topos in weiteren biographischen Erzählungen aus unterschiedlichen Epochen und stellt fest, dass Seumes Schilderungen keine singuläre Erscheinung waren, vielmehr können die Erinnerungen an Prügeleien bezüglich ihres

99 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 179.

100 Vgl. Schulze, Theodor: Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine, S. 179.

101 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich!« Erinnerungen und Reflexionen zu einem Vorgang am Rande der offiziellen Pädagogik, in: Neue Sammlung 23 1983, S. 464–484, S. 464. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich.«

102 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 467ff.

biographischen Stellenwertes es »durchaus mit Erinnerungen an erste sexuelle Erlebnisse oder erste Reisen in neue Länder, an die Lektüre aufregender Bücher oder an die Begegnung mit fremden Menschen aufnehmen, und sie übertreffen die Erinnerungen an irgendwelche Unterrichtsstunden oder Lehrinhalte und an gute oder schlechte Zensuren bei weitem.«¹⁰³

Die Entdeckung dieses Phänomens erfolgte eher zufällig und es war zuvor nicht auf der pädagogischen Landkarte verzeichnet gewesen. Ausgangspunkt für diese Entdeckung war ein besonderes Ereignis in einer biographischen Erzählung, welches jedoch relevante Verallgemeinerungen möglich macht. Schulze vergleicht dies mit den Fundstücken von Archäologen wie etwa Knochen oder Scherben.

»Archäologen versuchen aus ihnen Körper und Gefäße zu rekonstruieren, wie sie sich ernährten oder wozu sie gebraucht wurden, die Lebensweise ganzer Völker und wie sich diese Lebensweise in der Zeit verändert hat. Vieles an ihren Rekonstruktionen muß notwendig spekulativ bleiben; dennoch sind sie als Hypothesen sinnvoll. Im Sinne solcher archäologischen Konstruktionen sind auch die folgenden Verallgemeinerungen zu verstehen.«¹⁰⁴

So deutet Schulze Prügeleien als »Widerspiegelung gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse und ihrer Veränderungen« als »Sozialisationsmechanismus«, als »Lernerfahrung im Zusammenhang der Entwicklung des Selbstbewusstseins«, um nur ein paar Verallgemeinerungen zu nennen.¹⁰⁵ Diese Vorgehensweise ist explorativ, die Verallgemeinerungen, die Schulze dabei vornimmt, sind nicht mit allgemeingültigen Ergebnissen zu verwechseln, vielmehr wird hier auf allgemein-relevante Phänomene hingewiesen, die es, sei es in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung oder der Religionspädagogik, in den Blick zu nehmen zu lohnen scheint. Das methodische Repertoire der Toposanalyse umfasst mehr als am Beispiel des Sich-Prügelns vorgestellt wurde. Es wurde bereits oben gezeigt, dass die Intuition des Forschers, dessen eigene Erfahrungen, seine theoretischen Folien nicht als auszuschließende Störfaktoren gesehen werden, sondern als hilfreiche Mittel im hermeneutischen Prozess, sofern deren Einfluss reflektiert erfolgt.

Ein weiterer Aspekt, an dem das Verfahren der Toposanalyse von den methodologischen Grundsätzen der Biographieforschung in der Sozialwissenschaft abweicht, ist etwa die dort vorherrschende Annahme, ein biographischer Text müsste systematisch, gemäß des Grundsatzes einer sequentiellen Interpretationsweise erfolgen. Ferner lehnt Schulze die Vorstellung ab, dass einzelne Textstellen nur im Kontext des gesamten Textes gedeutet werden könnten.¹⁰⁶ Diese Abweichungen begründet Schulze mit seiner Skepsis bezüglich der Konstanz der Erfahrungsaufschichtung einer biographischen Stegreiferzählung, wie Sie etwa von Fritz Schütze postuliert worden ist und auch in die >Dokumentarische Methode< Eingang gefunden hat. Schulze leugnet nicht, die Existenz

103 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 465.

104 Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 478.

105 Vgl. Schulze, Theodor: »Sie prügeln sich, sie prügeln sich«, S. 478ff. und S. 481.

106 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 103.

»eine[r] Struktur der Erfahrungsaufschichtung, die Beziehungen der einzelnen Erfahrungsstücke untereinander und die Hierarchie ihrer Bedeutungen deutlicher erkennen lassen als thematisch ausgerichtete Erzählungen oder schriftliche Ausarbeitungen.«¹⁰⁷ Jedoch hält er diese nicht für derart konstant, wie es etwa Schütze annimmt.

»Dennoch hege ich Zweifel, ob das, was als Erfahrungsaufschichtung oder Erfahrungszusammenhang angesehen wird, ein derart konstantes Gefüge darstellt und dem biographischen Subjekt jeweils – wenn auch unbewusst – so präsent ist, dass es dasselbe immer wieder in derselben Weise erzählt. Der Erfahrungsvorrat ist viel zu groß, und ich habe nicht so sehr geordnete Regale vor Augen, sondern eher ein unaufgeräumtes Lager, ein ziemliches Durcheinander, in dem mal diese mal jene Erinnerung oben auf liegt und in dem man mal an dieser und mal an jener Stelle zu suchen beginnt.«¹⁰⁸

Wenn also die einer Erzählung zugrunde liegende Erfahrungsaufschichtung nicht linear geordnet ist, wenn es überhaupt angemessen ist, von Ordnung zu sprechen, dann ist das Postulat einer streng sequentiellen Analyse einer biographischen Stegreiferzählung fraglich. Daraus folgt, dass Schulze »dem einzelnen Erfahrungsstück im Erfahrungsvorrat eine größere Selbstständigkeit« zuspricht und damit einhergehend einzelnen Textstellen mehr Bedeutung und eine größere Unabhängigkeit vom Gesamttext beimisst. Anstatt einer sequentiellen Analyse plädiert Schulze für eine Analyse, welche »zentrierend und zirkulär« ist.¹⁰⁹ Bei Schulzes Vorgehensweise ist daher eine tabellarische Fixierung des Interpretationsvorganges nicht geeignet und er wählt stattdessen hierfür »eine thematische Landkarte.«¹¹⁰

Weil nicht mehr der Gesamttext der zentrale Bezugspunkt bei der Deutung autobiographischer Texte ist, bieten sich nun auch andere Methoden der Interpretation an. Schulze wählt hierfür eine abgewandelte Form der freudschen Methode der Assoziation. Während bei Freud der Patient spontan seine Einfälle zu bestimmten Gegenständen oder Personen äußern soll, kommt bei Schulze diese Aufgabe dem Interpreten zu, was bedeutet, dass dessen spontanen Einfällen eine heuristische Funktion zugesprochen wird. Andererseits wählt Schulze die Methode der Amplifikation von Carl Gustav Jung. Jung stellte hierbei Träume seiner Patienten in einen erweiterten Horizont, indem er diese mit Texten der Weltliteratur, Mythen, Märchen, Legenden usw. in Beziehung setzte, die ähnliche Motive aufweisen und dadurch ein besseres Verständnis eines Motivs oder Topos ermöglichen. Schulze folgt diesem Pfad und steht damit zugleich in der hermeneutischen Denkweise Ricoeurs, in welcher Symbole zu denken geben können. Verdeutlicht wird dies etwa in seiner Untersuchung zum Topos des unheimlichen Vaters. Ausgangspunkt ist die Schilderung einer Kindheitsszene von einer Tochter eines Nazi-Arztes, die im Alter von vier Jahren auf brutale Weise verprügelt worden ist, weil sie aus Zorn über ihren älteren Bruder, der sie nicht in die Praxis des Vaters hineinlassen wollte, die gläserne Eingangstür zerstört hat. Für Schulze zeichnen sich Erlebnisse wie dieses durch »thematische Offenheit, vielseitige Anschlussfähigkeit und Mehrdeutigkeit«

107 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 103.

108 Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 103.

109 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 104.

110 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 104.

aus.¹¹¹ In diesem Beispiel wendet Schulze die Methode der Assoziation und Amplifikation wechselseitig an. Er assoziiert zunächst eigene Kindheitserfahrungen, ihm fallen weitere Biographien ein, in denen das Thema des >unheimlichen Vaters< zu finden ist, genauso wie zur Thematik passende Beispiele aus der Literatur, etwa aus einem Brief Kafkas an seinen Vater, aber auch mythologische Themen wie das Werwolf-Thema oder eine Ritter-Blaubart-Geschichte sowie Beispiele aus der Kunst dienen der Amplifikation der Thematik.¹¹² Für Schulze zeigt sich, dass es sich hierbei um »eine besondere und zugleich auch eine typische Geschichte« handelt, wobei die allgemeine Bedeutung »sich nicht statistisch nachweisen« lässt.¹¹³ Ähnlich wie beim Topos des Sich-Prügelns wird der durch Assoziation und Amplifikation erweiterte Rahmen durch Einbindung in theoretische Rahmungen wieder eingeengt, wobei am Ende des Interpretationsprozesses keine fertigen Antworten, sondern vielmehr neue Fragen stehen.

7.2.3 Das Verhältnis von Bildung und Biographie

Während bei Marotzki und Koller eine starke Verlagerung des Bildungsbegriffes in die Biographie erfolgt, so dass Bildung und biographische Wandlungsprozesse dort als kongruent erscheinen, differenziert Theodor Schulze zwischen Bildungsprozessen und biographischen Lernprozessen. Für Schulze besteht keine Kongruenz zwischen Bildungsprozessen und biographischen Lernprozessen, jedoch aber gemeinsame Schnittflächen.

»Bildung als Prozess ist eine besondere Art zu lernen. Aber sie deckt sich, so behaupte ich, nur partiell mit der Art zu lernen, auf der der Prozess der Biographie beruht. In vielerlei Hinsicht sind sie dagegen verschieden, und es ist daher wichtig, diese Verschiedenheit auch in der Begriffsbildung zum Ausdruck zu bringen.«¹¹⁴

Gemeinsam ist beiden Lernprozessen deren Komplexität und längerfristige Dauer, jedoch folgten sie »einer unterschiedlichen Logik«.¹¹⁵ Schulze verortet biographische Lernprozesse in den Bereich der »Primärerfahrungen«, Bildungsprozesse hingegen zählt er zu den »Sekundärerfahrungen«¹¹⁶. Der Ort biographischer Lernprozesse ist das gelebte Leben, dessen Bewältigung, der Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen, Lösung von konkreten Lebensproblemen, Herausforderungen usw., aber auch Brucherfahrungen und Erfahrungen des Scheiterns. Zum gelebten Leben zählt auch der Umgang mit anderen Menschen, das Treffen oder auch Nicht-Treffen wichtiger Entscheidungen,

111 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 106.

112 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 107ff.

113 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 110.

114 Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen, in: Fröhlich, Volker, Göppel, Rolf (Hgg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit, Gießen 2006, S. 28–49, S. 30. Im Folg. zit. als: Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess.

115 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 46.

116 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 32.

wie etwa die Partner- oder Berufswahl.¹¹⁷ Diese »Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt, im Zusammenhang der Gestaltung seiner Lebensgeschichte und in der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen« mündet in Lebenserfahrung, welche für Schulze ein bedeutender Bestandteil biographischer Prozesse ist.¹¹⁸ Dem Aspekt der kritischen Lebensereignisse misst Schulze besondere Bedeutung bei und er schreibt diesbezüglich »Störerfahrungen«¹¹⁹ einen hohen Stellenwert zu. Als solche bezeichnet er solche Erfahrungen, welche sich nicht in die bisherigen Erfahrungsmuster einfügen lassen und dadurch das Subjekt dazu veranlassen können, die gewohnten Sichtweisen und Einstellungen zu hinterfragen bzw. zu verändern. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zum transformatorischen Bildungsbegriff, in dem Krisenerfahrungen als bedeutsam angesehen werden. Ein Aspekt, in dem sich laut Schulze biographisches Lernen von Bildung unterscheidet, ist das Maß an Intention. Während Bildungsprozesse oder auch institutionalisierte Lernprozesse geplant und relativ bewusst verlaufen, sind biographische Lernprozesse deutlich weniger planbar und sie verlaufen meist unbewusst oder gelangen langsam ins Bewusstsein, während Bildung eher als bewusster Prozess erfolgt.

»Wenn wir den biographischen Lernprozess aus autobiographischen Texten zu rekonstruieren versuchen, so erscheint er eher als ein Prozess allmählich wachsender Bewusstheit, die sich nur langsam und in kleinen Ausschnitten aus einem Umfeld unbewusster oder vorbewusster Impulse und Eindrücke und aus einer selbstverständlich hingenommenen Umweltzugehörigkeit und Wachstumsbewegung herauszulösen scheint. Im Zusammenhang des informellen biographischen Lernens haben unbewusste Vorgänge offenbar eine sehr viel größere Bedeutung als beim institutionalisierten Lernen.«¹²⁰

Die durch das gelebte Leben entstandenen Erfahrungen, können das zu lebende Leben prägen und zu Veränderung der bisherigen Selbst-, Welt und Fremdverhältnisse führen. Folgte man hier dem Bildungsbegriff von Marotzki und Koller, so könnte man diese Art von biographischen Lernprozessen mit Bildung gleichsetzen, was Schulze jedoch nicht tut. Einem Menschen, der solcher Art biographische Prozesse durchlebt hat, wird man eher Erfahrung, ja vielleicht sogar Weisheit zusprechen, wird man diesen aber auch schon als gebildet bezeichnen? Auch wenn biographisches Lernen relevante Überschneidungen zum transformatorischen Bildungsbegriff aufzeigt, wie etwa Transformationen von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen, eine Überwindung von Limitierungen und einen Zuwachs an Freiheit, so fehlt jedoch nach Schulze die Komponente der Sekundärerfahrung, um von Bildung zu sprechen, was durchaus mit Stojanovs Begriff der Universalisierung in Bezug gesetzt werden kann. Das, was Schulze darunter versteht, entspricht in etwa Adornos Bildungsverständnis als >Kultur nach der Seite ihrer subjektivi-

117 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 32 und ders.: Ereignis und Erfahrung, S. 98.

118 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 99.

119 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 100.

120 Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 39.

ven Zueignung<. Schulze spricht in diesem Zusammenhang, wie bereits erwähnt, von Sekundärerfahrung.

»Bei der Beschäftigung mit Bildungsprozessen steht im Zentrum der Aufmerksamkeit die individuelle Aneignung kollektiver Objektivationen. Da geht es um die Aneignung von Kulturgütern und kulturellen Errungenschaften aller Art – um Sprachen, Literatur und Kunstwerke, um naturwissenschaftliche Erkenntnisse, historische Ereignisse und soziale Einrichtungen. Und da geht es vornehmlich um eine Aneignung außerhalb des Lebenszusammenhangs – auf Ausflügen und Reisen, in Museen und Bibliotheken, durch Beobachtung, Betrachtung, Lektüre und Gespräch, das heißt: um Sekundärerfahrungen.«¹²¹

Die Differenzierung zwischen Bildung und biographischen Lernen, zwischen Bildung und Erfahrung, erlaubt es, deutlich differenzierter auf Bildungsprozesse zu blicken. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass im wirklichen Leben beide Aspekte voneinander getrennt sein müssen, es ist eher von einem Ineinanderwirken beider Aspekte auszugehen. Es zeigt sich z.B., dass das gelebte Leben durchaus bildend sein kann, wenn sich in den Lebenserfahrungen etwa »Sach- und Welterkenntnis mit Selbsterkenntnis« vereint und sie »den Welt- und Selbstbezug des einzelnen Menschen« prägen, sodass dadurch auch ein Zuwachs an Freiheit und Perspektiven auf sich selbst und auf Welt ermöglicht werden.¹²² Schulze misst dabei dem Zuwachs von Bewusstheit und Reflexion eine wichtige Bedeutung im biographischen Lernprozess bei, damit Lebenserfahrung bildend werden könne. Es stellt sich hier die Frage, welche Rolle diesbezüglich Bildung im Sinne von Sekundärerfahrung spielt.¹²³ Für ihn kann diese zu einer Steigerung des Reflexionsvermögens der eigenen Biographie wie auch des biographischen Bewusstseins beitragen.

»In diesem Zusammenhang spielt auch der Stand der Bildung eine wichtige Rolle. Das ist zunächst die Fähigkeit zu schreiben und sich schriftlich auszudrücken, dann auch die Belesenheit, die Anregung durch die Lektüre von Märchen, Sagen, Romanen und Biographien, schließlich die Erweiterung des kulturellen Horizontes, die Möglichkeit, an literarische Vorbilder und historische Vorgänge anzuknüpfen, den eigenen Sprachschatz durch Zitate, Metaphern und Fremdworte anzureichern und den Kontext der eigenen Erzählung auf andere Kontexte zu beziehen.«¹²⁴

Die Bedeutung von Bildung als Sekundärerfahrung muss sich nicht nur retrospektiv im Bereich der Deutung des gelebten Lebens zeigen, sondern kann auch prospektiv bedeutsam sein, indem es die Sichtweisen auf sich selbst, auf die Welt, auf Andere auf Gott verändern kann und dadurch die Gestalt des zu lebenden Lebens beeinflusst. Andersherum kann aber auch das gelebte Leben, die Biographie eines Subjektes, dessen Bildungsverläufe im Sinne von Sekundärerfahrung prägen. Bestimmte Krisenerfahrungen im Verlauf des Lebens können zu einer Suche nach Antworten in den geistigen Netzen der Ge-

121 Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 32.

122 Vgl. Schulze, Theodor: Ereignis und Erfahrung, S. 99.

123 Vgl. Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 47.

124 Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess, S. 43.

genwart und der Vergangenheit führen, etwa in Philosophie, Literatur, Kunst, Musik oder Religion. Biographische Prägungen können zu Präferenzen oder Abneigungen für oder gegen bestimmte kulturelle Ausdrucksformen führen. Ferner können manche biographischen Verläufe einem Zugang zur Bildung in dem hier skizzierten Sinne im Wege stehen, wenn etwa die alltägliche Bewältigung des Daseins Zeit und Kraft dermaßen beansprucht, dass keine Muße mehr für die Beschäftigung mit Bildungsgütern mehr möglich ist. Denkbar sind hier auch eine mangelnde Wertschätzung für Bildung im Elternhaus, mangelnde Schulbildung, fehlende Beharrlichkeit oder eine Abneigung gegenüber bestimmten kulturellen Formen aufgrund der Vereinnahmung von Kultur durch die (kulturelle) Oberschicht als Distinktionsmittel, um nur einige Beispiele zu nennen.¹²⁵

Die Einbeziehung von Sekundärerfahrung, also >Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung<, in den Bildungsbegriff ist unabdingbar, wenn Bildungsforschung auch die institutionalisierten Formen von Bildung in den Blick nehmen möchte. Hier zeigen sich Parallelen zu dem von Stojanov in den Bildungsdiskurs eingebrachten Aspekt von »Bildung als De-Zentralisierung und Universalisierung des Weltbezugs des Individuums.«¹²⁶ Biographisches Lernen ohne Bildung ist durchaus möglich, jedoch nicht umgekehrt, wenn man Bildung in dem in dieser Arbeit skizzierten Sinne versteht. Bildung muss sich als lebensrelevant erweisen, was deren Verflechtung mit der Biographie der Educanden notwendig macht, bezüglich des gelebten wie auch des zu lebenden Lebens. Aus diesem Grund erscheint die Biographie als der Königsweg der Bildungsforschung, weil sich Bildung in der Biographie ereignet, diese sogar zu transformieren vermag und zugleich Biographie sich prägend auf Bildungsprozesse auswirkt. Obgleich Theodor Schulze die Frage nach Bildung in seinem Konzept der Biographieforschung als Toposanalyse mitbedenkt, wie eben gezeigt wurde, ist die Toposanalyse dennoch nicht als eine Methode der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung konzipiert worden, sodass nach deren Eignung für die Erforschung von transformatorischen Bildungsprozessen in biographischen Erzählungen gefragt werden muss.

7.2.4 Toposanalyse und bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung? Adaption der Toposanalyse Theodor Schulzes bei Thorsten Fuchs

Ist die Toposanalyse ein geeignetes Verfahren für eine bildungstheoretisch orientierte empirische Bildungsforschung? Diese Frage gilt es zu stellen, da Schulze bei seiner Vorgehensweise weniger von theoretischen Überlegungen zum Bildungsbegriff ausgeht, sondern vom Material, das er dann zu geeigneten Theorien in Beziehung setzt und zugleich den Theoriebestand durch relevante Aspekte erweitert. Thorsten Fuchs hat auf diese Problematik aufmerksam gemacht und gleichzeitig aufgezeigt, dass sich Schulzes Toposanalyse durchaus für eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung modifizieren lässt, dass diese sogar für eine bildungstheoretisch bestimmte Bildungsfor-

125 Vgl. diesbezüglich Morawski, Marcin: Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen. Religionspädagogische Impulse, in: Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas (Hgg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016, S. 28–42, S. 30ff.

126 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 62.

schung bedeutsam ist.¹²⁷ Die Bedeutung der Toposanalyse liegt etwa darin, dass sie einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die etwa von Lothar Wigger benannte Achillesverse einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung in dem Ansatz Marotzkis und Kollers zu überwinden, die darin liegt, zu stark auf die Selbstverhältnisse in Bildungsprozessen zu fokussieren und dabei die Weltverhältnisse aus den Augen zu verlieren.

»Die klassische Bildungstheorie thematisierte die wechselseitige Konstitution von Individuum und (sozialer) Welt und fragte nach den Bedingungen der Vermittlung von Subjektivität und Objektivität. An diese Problemstellung reicht Biographieforschung nicht heran, wenn sie sich auf die akribische Bearbeitung der Frage beschränkt, wie Subjekte mit ihren Erfahrungen umgehen oder sich in der Welt orientieren. Es fehlt zumindest die Frage, was die biographischen Erfahrungen über die Welt, ihre Gesetze, Strukturen und Institutionen erfahren lassen.«¹²⁸

Begreift man Biographie als Auseinandersetzung eines Individuums mit der Welt und Topoi als bedeutende Stellen in diesem Prozess, in denen mitunter Kollisionen zwischen Subjekt und Welt markiert werden, so wird deutlich, dass die Toposanalyse eine Verengung des Blicks auf das Selbstverhältnis aufsprengen kann, zumal Schulzes Figur des >besonderen Allgemeinen< Selbst- und Weltverhältnis in den Blick nimmt, ohne dabei das Weltverhältnis auf ein >soziales Weltverhältnis< oder auf den >Habitus< zu reduzieren wie es bei Wigger tendenziell geschieht.¹²⁹ Fuchs modifiziert die Toposanalyse von Schulze dahingehend, dass er diese um »>bildungstheoretische Schärfungen<« erweitert.¹³⁰ Dies bedeutet, dass er der Toposanalyse eine inhaltliche Auseinandersetzung mit ausgewählten, bildungstheoretisch relevanten Theorien voranstellt und dabei darlegt, von welchem Bildungsbegriff er selbst ausgeht. Seine Toposanalyse ist dann eine Analyse bildungstheoretischer Topoi, was bedeutet, dass nur diejenigen Topoi zum Gegenstand der Untersuchung werden, die zuvor in der bildungstheoretischen Auseinandersetzung als solche herausgearbeitet worden sind. Der Untersuchungsgegenstand von Fuchs sind lebensgeschichtliche Erzählungen Jugendlicher, wobei er dabei auf die Arbeiten zur Pädagogik des Jugendalters von Jörg Ruhloff, Alfred Petzelt und Wolfgang Fischer rekurriert, von denen ausgehend er Topoi herausarbeitet, die für Bildungsprozesse im Jugendalter von Bedeutung sein können und die den Blick dafür schärfen, wonach in den biographischen Erzählungen Jugendlicher, die Fuchs interviewt hat, zu suchen ist.¹³¹ Fuchs unterteilt diese Topoi in die Felder Bildung und Selbstverhältnis, Bildung und Fremdverhältnis sowie Bildung und Weltverhältnis. Im ersten Feld finden sich dann beispielsweise Topoi

127 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

128 Wigger, Lothar: *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart*, S. 490.

129 Vgl. Wigger, Lothar: *Bildung und Habitus. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen*, in: Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus, Wigger, Lothar (Hgg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden 2006, S. 101–118, S. 102.

130 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 266.

131 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 211f.

wie »Zweifel am Wert des Ich/Verlangen nach einer Wertsteigerung des Ich« oder »Suche nach Vollkommenheit«. Im zweiten Feld findet man die Topoi »Du-Bestimmtheit« oder »Bestimmung von Normen und Werten in Unabhängigkeit von Anderen«, während im letzten Feld »Befragen von gesellschaftlichen Normen und Ordnungsmustern« oder »Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Leben zu leben ist« zu finden sind.¹³²

Es wird schnell deutlich, dass Fuchs in seiner Adaption der Toposanalyse von Schulzes Konzept der Toposanalyse abweicht. Die Topoi werden bei Fuchs nicht aus dem biographischen Text heraus generiert, sondern als theoriegeleitete Sehhilfe an den Text herangetragen. Dass eine bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung sich zuvor Klarheit darüber verschafft, was der Gegenstand der Untersuchung ist, wonach gesucht wird, ist dem Ansatz inhärent und stellt eine sinnvolle Ergänzung der Toposanalyse Schulzes dar. Fuchs' Weg verfolgt »das Ziel der Inspektion«¹³³ Das bedeutet, dass es ihm nicht darum geht, Topoi zu finden, welche im Theoriebestand bisher nicht vorkamen oder unterbeleuchtet blieben, sondern »die Interviews daraufhin in den Blick zu nehmen, inwiefern sich die >Präsenz< bzw. >Nicht-Präsenz< der bildungstheoretischen Topoi im einzelnen Fall konkret gestaltet.«¹³⁴ Auch in der vorliegenden Arbeit sollen die theoretischen Überlegungen zu religiöser Bildung als Transformationsprozess vor dem Hintergrund von Fremdheitserfahrungen ebenfalls dabei helfen, den Blick auf das empirische Material zu schärfen, sodass diese Modifikation von Fuchs als notwendig erachtet wird. Man könnte durchaus sagen, dass das Herausarbeiten der bildungstheoretischen Topoi durch die Auseinandersetzung mit Bildungstheorien durchaus als Teil der reflexiven Hermeneutik gesehen werden kann, wenn Schulze es als notwendig ansieht, dass der Forscher sich >Rechenschaft über seine Deutungsfolien< gibt. Für Schulze ist es aber auch gewinnbringend, neue Deutungsfolien in den biographischen Erzählungen zu finden, was in der von Fuchs modifizierten Toposanalyse nicht vorgesehen ist. Wenn es einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung darum geht, Theorie und Empirie in eine Wechselbeziehung zu stellen und sich gegenseitig zu erhellen, wie bereits weiter oben erläutert worden ist, so sollte das heuristische Potential der Toposanalyse Schulzes nicht verschenkt werden. Vielmehr sollten beide Wege der Toposanalyse zum Instrumentarium einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung gehören, zumal das Theorieraster nur das erfasst, was ihm bekannt ist und bedeutsame Aspekte durch das Raster fallen können, so dass dessen Erweiterungen durch das biographische Material notwendig sind.

Eine weitere Modifikation der Toposanalyse, die Fuchs vornimmt, ist, dass er diese »fall- bzw. lebensgeschichtenimmanent«¹³⁵ durchführt und den Weg der Amplifikation, sei es im Licht anderer lebensgeschichtlicher Erzählungen oder der Literatur, der Kunst, des Mythos usw. nicht einschlägt. Auch dies ist keine Modifikation, die aus der Sichtweise einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung notwendig wäre. Vom Standpunkt einer reflexiven Hermeneutik und deren Nähe zur Reflexionsphilosophie Ricoeurs ist dies gerade unter dem Aspekt der >fiktionalen Wahrheit< ein wich-

132 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 264.

133 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 266.

134 Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 276.

135 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 276.

tiges Instrument der Erkenntnisgewinnung, auf das im Kontext dieser Arbeit nicht verzichtet werden soll.

7.2.5 Topoi von Transformationsprozessen

Die von Thorsten Fuchs vollzogene kritische Prüfung der bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung von Marotzki und Koller hebt deren innovativen Ansatz hervor und zeigt zugleich Herausforderungen und Entwicklungspotenzial dieses Zugangs auf.¹³⁶ Wie bereits dargestellt, zielt der Hauptkritikpunkt von Fuchs, und hierbei folgt er Lothar Wigger, gegen eine zu starke und einseitige Fokussierung auf die Transformation des Selbstverhältnisses und die Vernachlässigung der Welt- und Fremdverhältnisse. Als Ursache hierfür sieht Fuchs den Bildungsbegriff von Marotzki und Koller, die Bildung als Transformationsprozess bestimmen. Fuchs ist der Auffassung, dass eine Fokussierung von Bildung auf Wandlungsprozesse, dies gilt etwa auch für den Ansatz von Fritz Schütze, den Blick zu stark auf Selbstverhältnisse richte.

»Und dass diese [Wandlung, Ergänzung d. Verf.] – eben gemäß der Definition Schützes – in der Innenwelt des Biographieträgers vor sich geht, spürt eine darauf fokussierte Biographieforschung dann auch gerade Selbstverhältnissen nach und unterminiert die Bedeutung von Welt-, aber auch von Fremdverhältnissen.«¹³⁷

Schulzes Toposanalyse und insbesondere dessen Begriff des besonderen Allgemeinen sind ein wichtiges Instrument, um der einseitigen Zuwendung zum Selbstverhältnis entgegenzuwirken. Es stellt sich nun aber die Frage, ob die Bestimmung von Bildung als Transformationsprozess gemäß der Kritik von Fuchs grundsätzlich zu einer Verengung des Blicks auf das Selbstverhältnis führt und somit eigentlich für eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, die auch das Welt-, Fremd- und in religiösen Bildungsprozessen auch das Gottesverhältnis zu berücksichtigen habe, als ungeeignet ausscheiden muss. Zunächst fällt auf, dass Fuchs Bildung in einem transformatorischen Bildungsverständnis als etwas unerwartet neu Auftretendes darstellt, als besondere Ereignisse, »die als Konversionserlebnisse, als Wendepunkte oder als spontane Handlungen eine emergente Kraft entfalten und zu neuen Selbst- und Weltreferenzen führen.«¹³⁸

Trifft die Bestimmung des transformatorischen Bildungsbegriffes von Fuchs diesen wirklich oder ist hier nicht vielmehr ein Moment von Transformationsprozessen verallgemeinert worden? Gewiss lassen sich in manchen Biographien Wendepunkte finden, welche durch ein besonderes Ereignis eingeleitet wurden und in denen das

136 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 25.

137 Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 265.

138 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung oder: Was sind die Probleme und Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung mit bildungstheoretischem Zuschnitt?, in: Ecarius, Jutta, Schäffer, Burkhard (Hgg.): Theoriegenerierung und Typenbildung. Aktuelle methodische Herausforderungen an die Biographie- und Bildungsforschung, Opladen 2010, S. 169–186, S. 179. Im Folg. zit. als: Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung.

Selbstverhältnis der jeweiligen Person transformiert wird. Es sind jedoch auch andere Verlaufsszenarien von Transformationsprozessen vorstellbar. So ist es denkbar, dass die Transformation des Selbstverhältnisses zu einer Transformation des Welt- und Fremdverhältnisses führt. Es ist aber auch genauso möglich, dass die Transformationsprozesse auf den anderen Feldern zeitlich versetzt erfolgen, möglicherweise erst deutlich später. Wendet man die von Fuchs für seine Arbeit herausgearbeiteten Topoi des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses auf ausgewählte religiöse Transformationsprozesse an, so wird deutlich, dass der Vorwurf einer einseitigen Fokussierung auf das Selbstverhältnis nicht zutreffen muss. Betrachtet man etwa die autobiographischen Schilderungen Augustinus', in denen zunächst eine Art >Unbehagen in der Kultur< deutlich erkennbar ist, er eine Phase der Irrungen und Wirrungen durchleidet und sich nach Erlösung sehnt, so lassen sich hierfür einige Topoi von Fuchs darauf anwenden wie etwa: »Selbstkritische Betrachtung eigener Taten, Absichten und Vorstellungen, Zweifel am Wert des Ich, Suche nach Vollkommenheit, Konfrontation und Umgang mit Sehnsucht.«¹³⁹ Aber auch im Bereich des Fremdverhältnisses lässt sich die Biographie des Augustinus zu einigen Topoi von Fuchs in Beziehung setzten: »Werte-Übernahme von und Abarbeitung an Vorbildern, Suche nach fremder Beispielhaftigkeit«¹⁴⁰, wenn er sich etwa nach Seelenruhe sehnt und sich dabei philosophischen Konzepten oder dem Manichäismus zuwendet, um dem Kreislauf des Leidens zu entkommen.

Auch Topoi, die Fuchs den Weltverhältnissen zuordnet, finden sich bei Augustinus, und zwar vor und nach dessen Wandlungsprozess. Hier wäre zu nennen:

»Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Leben zu leben ist, Reflexion über Gründe und Bedingungen von Weltverhältnissen, Wertung der Welt in eigener Begründung, Problematisierung von Weltanschauungen und Ideologien, eigenständige Suche nach Normen, Befragung von gesellschaftlichen Normen und Ordnungsmustern.«¹⁴¹

Hinzu kommt bei Augustinus die Ebene des Gottesverhältnisses, durch die das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis vor einem neuen, größeren Maßstab gesehen werden, wodurch eine neue Blickweise auf diese möglich wird. Man kann nicht sagen, dass im Beispiel des Wandlungsprozesses des Augustinus das Selbstverhältnis dominieren würde. Zieht man weitere Beispiele für religiöse Transformationsprozesse heran, wie etwa vom heiligen Franziskus, Paulus oder Siddhartha Gautama, um nur eine kleine Auswahl aus der großen Fülle an Beispielen zu nennen, so kann man dies genauso deklinieren und kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie im Fall Augustinus. Gewiss gibt es auch religiöse Bildungsprozesse, in denen das Selbstverhältnis zwischenzeitlich oder auch dauerhaft dominant bleibt. Letzteres wird jedoch in der christlichen Tradition, aber nicht nur dort, kritisch gesehen. Geht man etwa zurück zu den Ursprüngen des Bildungsbegriffes im deutschsprachigen Raum in der Mystik Meister Eckharts, so spielt, dort, wie bereits dargelegt wurde, die Überwindung der Ich-Haftigkeit eine zentrale Rolle, da diese ein

139 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 264.

140 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 264.

141 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 264.

Hindernis zwischen Mensch und Gott darstellt. Trotz des wichtigen Hinweises von Seiten Wiggers und Fuchs', die Fremd- und Weltverhältnisse in einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung nicht zugunsten des Selbstverhältnisses zu vernachlässigen, ist zu bezweifeln, dass ein Gleichgewicht zwischen allen drei Aspekten hergestellt werden kann, weil in biographischen Erzählungen Welt- und Fremdverhältnisse ihren Bezugspunkt im Selbstverhältnis des Subjekts haben. Die Unterscheidung zwischen den drei Verhältnisbestimmungen des *In-der-Welt-Seins* ist methodisch durchaus erkenntnisbringend, jedoch ist fraglich, ob diese in der Praxis so scharf getrennt werden können, wie Fuchs und Wigger dies fordern. Vielmehr bedingen sich diese wechselseitig. Die Kritik am transformatorischen Bildungsbegriff, zu stark auf die emergenten Ereignisse in einer Biographie zu fokussieren und dabei zu vergessen, dass eine Betrachtung aus einer größeren Distanz notwendig ist, weil die emergenten Momente dort nur ein Teil des Prozesses sind, der keine *creatio ex nihilo* darstellt, sondern aus einem *In-der-Welt-Sein* resultiert, kann dabei helfen, die Verengung des Blicks auf das Selbstverhältnis zu überwinden, ohne jedoch dafür den transformatorischen Bildungsbegriff aufgeben zu müssen, wie Fuchs etwa nahelegt. Fuchs selbst arbeitet mit dem Bildungsbegriff von Jörg Ruhloff, der »Bildung als problematisierenden Vernunftgebrauch« bestimmt.¹⁴²

»Bildung in einem solchen Verständnis fordert dazu auf, den Verbindlichkeitscharakter der Umstände und Auswirkungen, die durch Erziehung und Sozialisation hervorgerufen werden, in Frage zu stellen, sie also vom Niveau scheinbarer Selbstverständlichkeit auf die Ebene des Bedenkenswerten zu bringen.«¹⁴³

Schaut man auf dieses Verständnis von Bildung, wird deutlich, dass dieses streng genommen nicht als Gegenentwurf zu einem transformatorischen Bildungsbegriff verstanden werden muss, sondern durchaus Kongruenzen zu diesem aufweist. Wenn jemand »über das als selbstverständlich Erachtete im Infragestellen hinausge-¹⁴⁴, wie Fuchs Bildung als problematisierenden Vernunftgebrauch umschreibt, so ist dadurch eine Transformation der Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse durchaus möglich, wenn auch nicht notwendig. Fuchs betont, dass das kritische Bedenken der gesellschaftlichen wie auch persönlichen Selbstverständlichkeiten nicht zwangsläufig in einer Transformation münden muss, um als Bildung bezeichnet zu werden. Die Entscheidung, etwa an bestimmten tradierten Sichtweisen festzuhalten oder sich bestimmten äußeren Wandlungszwängen zu entziehen, kann diesem Verständnis nach ebenfalls als Bildung verstanden werden. Diese Option ist auch für einen transformatorischen Bildungsbegriff obligatorisch, der sich nicht selbst aushöhlen will, dadurch dass allein der formale Aspekt der Transformation zum Bildungskriterium wird, worauf in dieser Arbeit bereits in der Auseinandersetzung mit dem transformatorischen Bildungsbegriff eingegangen worden ist. Denn nicht die Transformation an sich darf als Ziel eines

142 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 177.

143 Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 179.

144 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 179.

transformatorischen Bildungsbegriffes verstanden werden, sondern etwa Aspekte wie ein Zuwachs an Freiheit, Zuwachs an Solidarität oder auch einen Zuwachs an anderen Perspektiven auf sich selbst, die Welt, Andere oder Gott.

Die Bedeutung eines problematisierenden Vernunftgebrauchs für Bildungsprozesse soll an dieser Stelle unterstrichen werden, jedoch scheint das durch Ricoeur fortentwickelte Cogito und dessen Überlegungen zum Subjekt für die Untersuchung eines solchen komplexen Phänomens wie Bildung deutlich geeigneter zu sein als ein Rückgriff auf das Cogito Descartes'. Ricoeurs Cogito Begriff, der in dieser Arbeit bereits dargelegt worden ist, bietet durch die Einbeziehung all dessen, was zum *In-der-Welt-Sein* gehört, auch des Affektiven, des Symbolischen, des Onirischen usw. eine breitere Farbpalette, um Bildungsprozesse sichtbar zu machen. Zugleich werden in Ricoeurs Cogitobegriff die Grenzen der Vernunft und auch die Grenzen des Subjekts deutlicher gemacht, auch wenn, wie bereits dargestellt wurde, das Bekenntnis zum Subjekt Teil der ricoeurschen Philosophie darstellt.

Schließlich muss die Frage gestellt werden, ob bei Ruhloff und Fuchs der Beitrag des Vernunftgebrauchs für Bildungsprozesse nicht überschätzt werde. Kann allein der Rückgriff auf die Ratio dazu beitragen, nicht nur »die uns umgebenden Selbstverständlichkeiten und Strukturen in Frage zu stellen, Wahrnehmungen, Auffassungen, Deutungen oder auch Handlungen unter dem Aspekt ihrer Konsistenz und Konsequenz zu problematisieren und hierbei auch andere als die üblichen Deutungsmuster hervorbringen«, ¹⁴⁵ sondern auch zu einer Emanzipation von Limitierungen zu gelangen? Bedarf es hier nicht eines stärkeren, tieferen und affektiven Impulses, den das cartesische Cogito ja gerade aus dem Bereich des Denkens ausschließen möchte? Bei Heidegger etwa ist es nicht die Vernunftseinsicht, welche einen Ausweg aus den Selbstverständlichkeiten des >Man< ermöglicht, sondern das Bewusstsein der Vorläufigkeit des Todes oder die existenzielle Form der Angst. ¹⁴⁶

Im Bereich der Religion kann die Beleuchtung des eigenen Lebens vor dem Maßstab heiliger Schriften oder auch im Licht eines eschatologischen Vorbehalts Transformationsprozesse initiieren genauso wie auch Widerstand gegen manche Transformationsansprüche ermöglichen. Dies kann aber auch durch die Wirklichkeit der Fiktion, um eine Figur Ricoeurs zu verwenden, erfolgen, etwa durch Kunst, Literatur, Dichtung, Gleichnis, Mythos etc. Neben dem wichtigen Hinweis, bei Bildungsprozessen nicht nur die Selbstverhältnisse zu beleuchten, betont Fuchs auch die Notwendigkeit, das Augenmerk nicht nur auf die emergenten Ereignisse in einer Biographie zu legen, sondern dass »auch nicht so einzigartige, gleichsam auf leisen Sohlen daherkommende Lebensereignisse >bildungsbedeutsam< sein können. ¹⁴⁷ Fuchs formuliert diesen Gedanken in Abgrenzung zu Vertretern eines transformatorischen Bildungsbegriffes, jedoch kann auch dieser Aspekt relevant für transformatorische Bildungsprozesse sein. Das Kennzeichen der Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen ist nicht deren

145 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 180.

146 Vgl. Heidegger, Martin: Sein und Zeit, § 40, S. 184f. und § 53, S. 263.

147 Vgl. Fuchs, Thorsten: Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung, S. 179.

Geschwindigkeit und Lautstärke. Gewiss können bestimmte emergente Ereignisse eine Krise auslösen, welche die bisherigen Sichtweisen fraglich werden lässt und rapide zu neuen Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen führen. Genauso gut denkbar ist es aber auch, dass eine Reaktion auf ein emergentes Ereignis zeitlich gedehnt erfolgen kann, auch vor dem Hintergrund des Fremden im Sinne von Waldenfels und Grümm.

Denkbar sind auch Transformationsprozesse, die durch >auf leisen Sohlen daher kommende Lebensereignisse< initiiert werden und sich langsam, aber wirksam entfalten, etwa durch einen philosophischen Gedanken, eine Bibelstelle, ein Kunstwerk, Literatur, die Begegnung mit einem anderen Menschen usw., welche Transformationsprozesse in unterschiedlichen Tempi und unterschiedlicher Intensität in Bewegung setzen können. Transformationsprozesse müssen nicht punktuell und auch nicht linear erfolgen, genauso denkbar ist es, dass dies labyrinthisch geschieht. Die Beschäftigung mit etwas Andersartigem kann auf unterschiedliche Bahnen erfolgen und verschiedene Wendungen einnehmen. Das Andersartige kann einem z.B. im ersten Augenblick sehr nahekommen, um dann im nächsten Moment abgewiesen zu werden. Auf die Abwehr kann Faszination folgen, eine intensive Auseinandersetzung beginnt und dennoch kann eine erneute Ablehnung stattfinden. Im Labyrinth betrachtet man einen Gegenstand von verschiedenen Seiten, Nähe und Distanz, Für und Wider wechseln sich mehrfach ab. Transformationsprozesse nicht punktuell, sondern labyrinthisch zu sehen, ermöglicht es, den Prozesscharakter von Transformation bzw. der reflektierten Ablehnung von Transformation zu verdeutlichen. Es ließen sich an dieser Stelle zahlreiche Varianten von Transformationsprozessen unterschiedlicher zeitlicher Ausdehnung skizzieren und es wäre an dieser Stelle durchaus angebracht von Topoi der Transformation zu sprechen. Dabei müssen nicht alle Topoi der Transformation im Vorfeld skizziert werden, was angesichts der Vielzahl an Möglichkeiten, nicht zu realisieren wäre, vielmehr sollen die zentralen, in dieser Arbeit entwickelten Überlegungen zum transformatorischen Bildungsbegriff, wie etwa Krisenerfahrungen, Transformationsprozesse von Selbst-, Fremd, Welt- und Gottesverhältnissen ein topologisches Fundament bilden, dass in der Beschäftigung mit dem empirischen Material fortentwickelt werden kann. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf Topoi des Fremden bzw. der Alterität hinsichtlich ihrer Bedeutung für transformatorische Bildungsprozesse gelegt werden.