

Zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse in der zeithistorischen Bildungsforschung

Morvarid Dehnavi

1. Einleitung

Die theoretische und diskursgeschichtliche Erforschung von Bildung, Erziehung und Sozialisation sowie die Analyse des Verhältnisses von Individuen und Gesellschaft in seiner Vermittlung durch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse sind zentrale Themen der Historischen Bildungsforschung.¹ Eine Verschiebung ihrer Forschungsperspektiven fand zum einen im Kontext zunehmender Kritik an struktur- und systemorientierten Fragestellungen in der Sozial- und Sozialisationsforschung seit den 1970er Jahren und zum anderen im Kontext der in der Geschichtswissenschaft geführten methodologischen Debatten um Sozial-, Struktur- und Gesellschaftsgeschichte bzw. Kulturgeschichte seit den 1990er Jahren statt (vgl. Berg 1991; Kocka 1986). Individuen sind seither als historische Akteur/innen bei der Hervorbringung von Strukturen stärker in den Blick gerückt. Im Zuge dieser Entwicklungen sind eine Reihe bildungshistorischer Studien erschienen, die das dialektische Verhältnis von Individuen und Gesellschaft fokussieren. Strukturen und Institutionen einerseits und das Handeln von Individuen andererseits werden als sich wechselseitig bedingend gedeutet. Es geht um die Rekonstruktion individueller und kollektiver Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Institutionen wie Familie, Schule und Universität oder in informellen Zusammenhängen wie in Jugendgruppen, Generationen und spezifischen Milieus unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Kontexte (vgl. exemplarisch Cloer/Klika/Seyferth-Stubenrauch 1991; Glaser 2000; Ecarus 2002; Groppe 2004; Kluchert 2006; Mieth/Schiebel 2008). Gleichzeitig kann in den aktuellen bildungshistorischen Arbeiten eine Erweiterung des Quellen- und Methodenrepertoires aufgezeigt werden, die sowohl Quellenarten wie narrativ-biographische Interviews als auch neue Techniken zur Erschließung, Bearbeitung und Auswertung umfassen und so differenzierte Analysen zu historischen Akteur/innen ermöglichen (vgl. dazu Glaser/Schmid 2006).

In diesem Beitrag möchte ich methodologische und methodische Überlegungen zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse vorstellen und ihren Nutzen für sozialisationshistorische Fragestellungen diskutieren. Zunächst werden Diskussionen um eine Verbindung der rein kultur- oder sozialgeschichtlichen Perspektive skizziert und Möglichkeiten zur Anknüpfung an Sozialisierungstheorien sowie zur Erweiterung des

1 Die Historische Bildungsforschung hat sich in den 1970er Jahren aus einer Kritik an der ideengeschichtlich orientierten ‚Historischen Pädagogik‘, die sich den pädagogischen Klassikern und ‚Helden‘ widmete, herausgebildet (vgl. Herrmann 1991; Tenorth 2010).

Quellen- und Methodenrepertoires dargestellt. Vor diesem Hintergrund werden Überlegungen zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse am Beispiel einer abgeschlossenen Untersuchung² zur politischen Sozialisation von Frauen in den 1960er Jahren vorgestellt, und es wird aufgezeigt, inwiefern das Konzept der Dokumentarischen Methode bei der Erforschung sozialisationshistorischer Fragen herangezogen werden kann. Es werden Möglichkeiten und Grenzen dargelegt und für eine Erweiterung der Methode um eine Kontextanalyse plädiert, sodass sowohl die Ebene der biographischen Erfahrungen und Handlungsorientierungen als auch die Ebene der historischen Kontexte, in denen sie entstehen und die sie wiederum verändern, berücksichtigt wird. Dies wird abschließend an einem empirischen Beispiel erläutert.

2. Der kultur- und sozialgeschichtliche Ansatz und sein Ertrag für sozialisationshistorische Fragestellungen

Die Historische Bildungsforschung bedient sich bei der Erforschung der Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation und ihren institutionellen und nicht-institutionellen Voraussetzungen nicht nur Paradigmen der Erziehungswissenschaft und der Geschichtswissenschaft, sondern zieht auch theoretische und methodische Grundlagen weiterer Disziplinen heran.³ Die Geschichtswissenschaft und ihr sozialhistorischer Ansatz wirkten lange Zeit maßgeblich auf die bildungshistorische Forschung ein. So verstand sie sich überwiegend als „historische Sozialwissenschaft“ und widmete sich der Analyse von Orten von Erziehung, Bildung und Sozialisation, um Prozesse und Bedingungen von Erziehungspraktiken, Bildungseinrichtungen und Sozialisationsbedingungen erklären zu können (vgl. Grope 2004: 21; Tenorth 2010: 140). In diesem Rahmen wurden, wie Grope konstatiert (2016: 72 f.), „den ‚objektiven Verhältnissen‘“ wie „Sozialstruktur, Institutionen, Ökonomie und materiellen Lagen quasi-determinierende Wirkungen auf individuelle Persönlichkeitsentwicklungen und kollektive Bewusstseinslagen sowie auf das politische und gesellschaftliche Handeln“ zugeschrieben. Bis in die 1980er Jahre erfolgte die Untersuchung von historischen Veränderungen daher über System- und Strukturanalysen (vgl. exemplarisch Lundgreen/Kraul/Ditt 1988). Die klassen- und schichtspezifische soziale Lage war in dieser sozialhistorisch orientierten Bildungsforschung die entscheidende und zugleich determinierende Bedingung der Persönlichkeitsentwicklung.

Seit den 1990er Jahren werden in der Historischen Bildungsforschung mit Bezug auf kulturgeschichtliche und kultursoziologische Ansätze Grenzen und Möglichkeiten sozialhistorischer Ansätze diskutiert (vgl. Herrmann 1991; Priem 2006) und für eine Erweiterung plädiert. Sozialer und kultureller Wandel soll nicht nur über Strukturanalysen erklärt werden, sondern in seiner Vermittlung durch individuelle und kollektive Prozesse. Der Historiker Thomas Mergel (1996: 57 f.) schlug in einer vermittelnden Position vor, „Geschichte als Handeln in Strukturen“ zu verstehen und in einer „dichten Sozialgeschichte“ umzusetzen. Denn während die Individuen im sozialhistorischen Zugang als Agenten der vorgegebenen Strukturen verstanden werden, rücken sie in einer

2 Die Untersuchung ist als Dissertation eingereicht worden und unter dem Titel „Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von ‚1968‘ und zur Neuen Frauenbewegung“ erschienen (vgl. Dehnavi 2013).

3 Vgl. exemplarisch die Vielfalt der theoretischen und methodischen Vorgehensweisen in den bildungshistorischen Beiträgen der Jahrbücher Historische Bildungsforschung, die seit 1993 erscheinen.

Erweiterung als Gestalter von Strukturen in den Blick (vgl. Mergel 1996: 58 ff.). Die rein kulturhistorische Perspektive dagegen beschreibt historische Gegebenheiten, Strukturen und Institutionen als das Ergebnis von Handlungen und Sinndeutungen. Kultur wird als ein „Gesamtkomplex von kollektiven Sinnkonstruktionen, Denkformen und Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen (...) [verstanden, der] (...) sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning 2001: 355; auch bei Groppe 2004: 23). Werden Menschen aber als symbolerzeugende und symboldeutende Subjekte begriffen, bleibt in einer rein kulturgeschichtlichen Perspektive offen, so die Kritik, unter welchen historischen, sozialen und strukturellen Bedingungen die Herstellung von Symbolen und ihre subjektiven oder kollektiven Deutungen erfolgen und welchen Einfluss diese Bedingungen wiederum auf Individuen haben (vgl. Groppe 2016: 74).

Im Zuge dieser Diskussion um Grenzen eines rein sozialgeschichtlichen oder kulturgeschichtlichen Ansatzes und einer zunehmenden bildungshistorischen Biographieforschung (vgl. Glaser/Schmid 2006) wurden in der sozialisationshistorisch orientierten Forschung Verbindungsmöglichkeiten sukzessive weiterentwickelt. Die Historische Sozialisationsforschung als Forschungsschwerpunkt der Historischen Bildungsforschung untersucht die wechselseitige Vermittlung von „Individual- und Gesellschaftsgeschichte“ (Ecarius 2003: 309) und bedient sich dabei bei theoretischen und methodischen Ansätzen, die einen Zugang zu den Handlungen und Sinndeutungen von Individuen sowie den kontextuellen Rahmen herstellen können. Der Blick wird auf Lebensgeschichten und Alltagskulturen gerichtet, die als wichtige Dimensionen zur Erklärung und Veränderung von Gesellschaft, Strukturen und Institutionen gedeutet werden. Die zwischen den 1960er Jahren und 1980er Jahren dominierenden system- oder strukturfunktionalistischen Ansätze der Sozialisationsforschung, die deterministische Deutungen von Subjekthandeln enthielten (vgl. Veith 2008; Cloer/Klika/ Seyfarth-Stubenrauch 1991: 69 ff.), sind in dieser erweiterten Perspektive überwunden.

Anknüpfungsmöglichkeiten an sozialisationstheoretische Ansätze

Sozialisationstheoretische Ansätze wie bei Tillmann (2006), der die verschiedenen Sozialisations Ebenen in ihrer Wechselwirkung hervorhebt, oder wie bei Grundmann (2006), der die Interaktionen von Individuen betont, eignen sich für die Erforschung des dialektischen Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum bzw. Strukturen und Handlungen im Sinne eines die kultur- und sozialgeschichtlichen Perspektiven verbindenden Ansatzes besonders gut. Tillmann (2006) verweist auf vier Ebenen von Sozialisation: Subjekt (u.a. Einstellungen, Erfahrungsmuster), Interaktionen und Tätigkeiten (u.a. Kommunikation zwischen Gleichaltrigen), Institutionen (u.a. Schulen, Vereine) und Gesamtgesellschaft (ökonomische, soziale, politische, kulturelle Strukturen). Dabei bleibt die Frage nach der Genese der Persönlichkeitsentwicklung zentral; die strukturellen Bedingungen auf der Ebene der Gesamtgesellschaft und der Institutionen müssen lediglich in dem Maße rekonstruiert werden, in dem sie Erklärungen für die Persönlichkeitsentwicklung als Prozess der Sozialisation ermöglichen. Auch das interaktionistische Verständnis von Sozialisation nach Grundmann (2006) eignet sich besonders gut, um Individuen in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und historischen Umwelt verstehbar zu machen. In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass Individuen über die Interaktion in relevanten Erfahrungsräumen strukturierte und strukturierende Handlungspraktiken entwickeln, die ihre Identitätskonstruktion beeinflussen. Bei Grundmann (2006) wird in Anlehnung an Hurrelmann (1995) die Wechselwirkung

von Individuum und Umwelt, somit auch das Zusammenwirken von Handeln und Strukturen, hervorgehoben.

Beide Ansätze bieten einen geeigneten theoretischen Rahmen für eine Sozialisationsforschung, die sozial- und kulturhistorische Perspektiven verbindet. Denn mit ihnen können Folgen von gesellschaftlichen Veränderungen und Reformen sowohl auf der Ebene der Individuen als auch auf der Ebene der Institutionen als Rahmenbedingungen von Sozialisationsprozessen verstehbar gemacht werden. Zwar rückt hier die Bedeutung der individuellen Erfahrungen und Handlungsmuster in den Vordergrund, jedoch mindert diese Perspektive nicht die Bedeutung sozialisationsrelevanter gesellschaftlicher Kontexte, die den Rahmen für Interaktionen und Handlungspraktiken bilden. Diese müssen mitberücksichtigt werden. Individuelles und kollektives Handeln können also nur dann verstanden werden, wenn sie, wie Hurrelmann konstatiert, „in einen sozialen und gegenständlichen Kontext“ gestellt werden und dabei überprüft wird, „welchen Gestaltungsspielraum für subjektive Deutungen, Handlungen und Entwicklungen es [das Individuum] hat und welche es ausschöpft“ (Hurrelmann 1995: 86).

Erfahrungswissen von Zeitzeugen als Quelle in der sozial- und kulturgeschichtlichen Sozialisationsforschung

In einer Historischen Sozialisationsforschung, die sozial- und kulturhistorische Perspektiven miteinander verbindet, haben biographische Quellen, insbesondere autobiographische Zeugnisse, eine wichtige Bedeutung (vgl. Glaser/Schmid 2006).⁴ Auch wenn diese Quellengattung in der historischen Forschung nicht unumstritten ist, ermöglicht sie doch, Entstehungsprozesse und -bedingungen von Identitäten zu erfassen, die über andere schriftliche Quellen nicht zu erschließen sind. Besonders die zeithistorische Forschung hat einen unschätzbaren Vorteil, da sie Quellen in Form von biographisch-narrativen Interviews selbst erzeugen kann. Interviews als Quellen sind dann zurecht bestreitbar, wenn sie als Dokumente faktischer Geschehensabläufe begriffen oder zur Rekonstruktion von Erfahrungen und Einstellungen genutzt werden, ohne sozialwissenschaftliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden heranzuziehen. Oral History als Methode, wie sie auch gefasst wird, bietet kein methodologisch und methodisch fundiertes Konzept zur Analyse von subjektiven und kollektiven Erfahrungen, die die Problematik um Erzählungen und Erinnerungen berücksichtigt (vgl. Gestrich 1999: 56; Miethe/van Laak 2018). Dabei sind Interviews gut geeignet, um historische Akteur/innen und ihre Erfahrungen sowie die Genese ihrer Handlungspraktiken und Selbst- und Weltdeutungen in spezifischen historischen Kontexten dicht zu beschreiben. Das biographische Material muss dann jedoch in seinem Entstehungszusammenhang reflektiert werden. Denn im Vergleich zu Briefen und Tagebüchern ist der zeitliche Abstand der Erinnerungen zum tatsächlich Erfahrenen in narrativ-biographischen Erzählungen größer. Es ist daher notwendig, sowohl eine reflektierende Erhebungsmethode als auch eine methodologisch und methodisch gut abgesicherte Auswertungsmethode heranzuziehen, über die nicht nur der Zugang zu gegenwärtigen Einstellungen ermöglicht wird, sondern vor allem ein strukturierter Zugang zu den impliziten Wissensbeständen und den handlungsstrukturierenden Orientierungen, die in der Vergangenheit liegen. In den Erziehungs- und Sozialwissenschaften existieren verschiedene Methoden, die bei der

4 Vgl. dazu z.B. die Analyse von Kluchert 2006 zu ‚Biographie und Institution‘ am Beispiel eines Gymnasiums.

Auswertung narrativ-biographischer Interviews hinzugezogen werden können. Neben der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979), dem Narrationsstrukturellen Verfahren (vgl. Schütze 1983) und der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) hat sich in den letzten Jahren unter anderem auch die Dokumentarische Methode als Auswertungskonzept etabliert (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007). Welche Möglichkeiten die Dokumentarische Methode für die zeit-historische Sozialisationsforschung bietet, wird im Folgenden skizziert.

3. Biographie- und Kontextanalyse als Zweiebenenanalyse

Am Beispiel einer Untersuchung zur politischen Sozialisation von Frauen, die im Kontext der Studentenbewegung und der Frauenbewegung politisch aktiv wurden, werden in diesem Kapitel methodische Überlegungen zur Verknüpfung von Biographie- und Kontextanalyse vorgestellt.⁵ Die Untersuchung versteht sich als eine sozial- und kulturgeschichtlich integrierte historische Sozialisationsforschung. Im Sinne der obenstehenden Ausführungen wird der Untersuchung zugrunde gelegt, dass sich Strukturen und Institutionen einerseits und das Handeln von Akteur/innen und ihre Sinndeutungen andererseits wechselseitig bedingen. Das Forschungsinteresse lag somit zum einen in der Rekonstruktion der Verarbeitung von Erfahrungen und der Entwicklung und Modifikation von Handlungsorientierungen als Prozess der Sozialisation. Da vorausgesetzt wurde, dass die für die Personen sozialisationsrelevanten Erfahrungsräume – wie Familie, Schule, Peer-Group und Universität – als Deutungsrahmen ihrer Orientierungen und Handlungen in einer Abhängigkeit zu den sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen der Gesellschaft entstehen, ging es zum anderen um die Rekonstruktion dieser historischen Kontexte.

In die Untersuchung wurden das Konzept der Textsortentrennung für biographisch-narrative Interviews nach Fritz Schütze (vgl. Schütze 1983), das Konzept der Dokumentarischen Methode nach u.a. Ralf Bohnsack und Arnd-Michael Nohl (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) und das Konzept der ‚Lebenswelt‘ als Zugang zu den historischen Kontextbedingungen nach Carola Groppe (vgl. Groppe 2004) einbezogen. In einem ersten Analyseschritt wurden zehn biographisch-narrative Interviews mit ehemaligen Studentinnen geführt, die zwischen 1965 und 1972 ein Studium an der Universität Frankfurt aufnahmen und in einer politischen Frauengruppe aktiv wurden. Die Interviews wurden dann mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, und es wurde eine fünfdimensionale und fallübergreifende Typologie über die Politisierung von der Kindheit bis zum Eintritt in die Frauengruppe erstellt. In einem zweiten Schritt wurden in einer Kontextanalyse in Anlehnung an die erzählten Erfahrungen die institutionellen und nicht-institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen handlungsstrukturierende Orientierungen entwickelt wurden, herausgearbeitet.

5 Die Studie fragte zum einen nach der Genese politischer Sozialisation von Frauen, die als Studentinnen in den 1960er Jahren geschlechterpolitisch aktiv waren, und zum anderen nach der Bedeutung der Universität als Bildungs- und Erfahrungsraum für die politische Sozialisation (vgl. Dehnavi 2013).

Biographisch-narrative Interviews und die Dokumentarische Methode – Möglichkeiten und Grenzen für die Historische Sozialisationsforschung

Versteht man erzählte Lebensgeschichten als zu analysierendes Material, das mehr bietet als Selbstdeutungen und Interpretationen von historischen Ereignissen durch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, können sie zur Erforschung der Genese von Handlungsorientierungen und der Analyse bedeutsamer Sozialisationskontexte hinzugezogen werden. Um einen Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen herzustellen, eignet sich die Methode des biographisch-narrativen Interviews nach Fritz Schütze (1983). Hier wird davon ausgegangen, dass es über biographisch-narrative Interviews möglich ist, eine Verbindung zwischen der aktuellen Kommunikation und dem vergangenen impliziten Wissen, die die Handlungsorientierungen strukturieren, herzustellen. Von Bedeutung ist die von Schütze vorgenommene Unterscheidung zwischen Textsorten: Erzählung, Beschreibung und Argumentation (vgl. Kallmeyer/ Schütze 1977). Insbesondere Erzählungen und Beschreibungen, in denen Erlebnisse, Handlungspraktiken und Erfahrungen wiedergegeben (Erzählungen) und komprimiert umschrieben werden (Beschreibungen), ist es möglich, einen Zugang zu dem in der Vergangenheit liegenden impliziten Wissen herzustellen. Argumentationen sind dagegen solche Textpassagen, in denen reflexiv Stellung zum Erlebten sowie den Motiven von Handlungen aus heutiger Perspektive vorgenommen wird. Eine Sortierung ermöglicht es, vergangene Erfahrungen von gegenwärtigen Vorstellungen abzugrenzen.

Um im Rahmen der Untersuchung Erzählphasen zu erzeugen, wurde zu Beginn der Interviews ein Erzählstimulus formuliert, der die Interviewten zu einer Stegreiferzählung animieren sollte (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). Im Anschluss an die Eingangserzählung erfolgten ein immanenter sowie ein exmanenter Nachfrageteil, die ebenfalls Erzählpassagen enthielten, da sie erzählgenerierend formuliert wurden (vgl. dazu Schütze 1983: 285). Die Interviews wurden transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

Die Dokumentarische Methode steht in der Tradition der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim und der Ethnomethodologie Harold Garfinkels und ist als Auswertungsverfahren zunächst für Gruppendiskussionen konzipiert und später für Bildinterpretationen und Auswertungen narrativer Interviews erweitert worden. Im Zentrum steht die Rekonstruktion von Handlungs- und Lebensorientierungen. Dabei schließt sie grundlagentheoretisch an die Textsortentrennung nach Schütze an und geht davon aus, dass das Erzählte in den Interviews zwei Sinnebenen hat: Einen ‚immanenten Sinngehalt‘ (das bewusst Gesagte und Ausgesprochene) und einen ‚dokumentarischen Sinngehalt‘ (das Implizite des Gesagten) (vgl. Nohl 2006: 21). Die Methode ermöglicht einen Zugang zu dem reflexiven Wissen, das den Erzählenden zugänglich ist, und dem handlungsleitenden, vorreflexiven Wissen. Es wird davon ausgegangen, dass es das handlungsleitende Wissen ist, das die Handlungspraxis strukturiert. Während der Zugang zu dem reflexiven Wissen – dem aktuellen Wissen – unproblematisch ist, da es im Interview expliziert wird oder auch direkt abgefragt werden kann, kann dagegen das handlungsleitende und vorreflexive Wissen nur über Erzählungen und Beschreibungen oder direkte Beobachtungen der Handlungspraxis erschlossen werden (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007: 14).

Im Vergleich zu anderen Auswertungsmethoden ist ein besonderes Merkmal der Dokumentarischen Methode die früh einsetzende komparative Analyse von Erzählpas-

sagen aus unterschiedlichen Interviews. Diese setzt mit dem ersten Interpretationsschritt ein, sodass Vergleichshorizonte geschaffen werden können, die eine zentrale Voraussetzung für die angestrebte Typenbildung sind. Um eine Unterscheidung zwischen dem kommunikativen Wissen und dem handlungsleitenden und impliziten Wissen methodisch sauber vornehmen zu können, werden forschungspraktisch zunächst zwei Analyseschritte vollzogen: Der erste Schritt ist die ‚Formulierende Interpretation‘, bei der zunächst das kommunikative Wissen herausgearbeitet wird; der zweite Schritt ist die ‚Reflektierende Interpretation‘, über die der Zugang zum konjunktiven Wissen hergestellt wird. Schließlich erfolgt drittens eine mehrdimensionale Typenbildung (vgl. Nohl 2006: 46 ff.).

Für die Untersuchung konnte eine mehrdimensionale Typenbildung abstrahiert werden. Das heißt es wurden mehrere Typiken innerhalb der Typologie generiert, die verschiedene sozialisationsrelevante ‚Erfahrungsdimensionen bzw. -räume‘ berücksichtigten – beispielsweise ‚intergenerationelle Beziehungen‘ (Eltern-Kind-Verhältnisse) oder ‚studentischer Alltag‘ (studentische Peer-Group; Wohnsituation). Dabei ist besonders hervorzuheben, dass ein Fall keinen ‚Gesamttypus‘ (gleichsam als gesamter Lebensverlauf) konstituiert und auch nicht nur innerhalb einer einzigen Erfahrungsdimension (Typik) einen Typus konstituiert. So ermöglichte die Dokumentarische Methode, die Entwicklung und Modifikation von politischen Handlungsorientierungen in sozialisationsrelevanten Erfahrungsdimensionen und -räumen über Narrationen zu erfassen.

Kontextanalyse als Rekonstruktion der Lebenswelt

Für eine umfassende historische Sozialisationsforschung ist es notwendig, die historischen Bedingungen der Entstehung und Modifikation von sozialisationsrelevanten Erfahrungsräumen einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen einer historischen Kontextanalyse die „Lebenswelt“ (Groppe 2004: 22), in die die befragten Personen hineingeboren werden, mit Rückgriff auf aktuelle Forschungsliteratur der Zeitgeschichtsschreibung rekonstruiert. Die Lebenswelt ist „das Ensemble von Umweltbedingungen, in denen Gruppen und Individuen stehen“ (Groppe 2004: 22).⁶ Diese Definition steht auf den ersten Blick in einem Kontrast zu den Grundannahmen der Mannheim’schen Wissenssoziologie, die der Dokumentarischen Methode zugrunde gelegt werden. Der ‚konjunktive Erfahrungsraum‘ ist bei Mannheim die geteilte Erlebens- und Erfahrungswelt, die im impliziten, atheoretischen Wissen der Akteur/innen sichtbar wird (Mannheim 1980) und die in den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wird. Bei der Kontextanalyse in Anlehnung an Groppe geht es jedoch nicht um die Beschreibung eines subjektiven oder kollektiven Erfahrungszusammenhangs, sondern vielmehr um die Bedingungen, unter denen Erfahrungszusammenhänge entstehen. Diese Bedingungen müssen mit den ‚konjunktiven Erfahrungsräumen‘ in Beziehung gesetzt werden, um historische Sozialisationsprozesse als Wechselwirkung von Individuen und ihrer sozialen Umwelt rekonstruieren zu können. Die Analyse der Kontexte erfolgte daher unter Berücksichtigung des Erzählten. So bildeten die in der Interviewanalyse sichtbaren konjunktiven Erfahrungsräume die Grundlage für

6 Groppe (2004) unterscheidet in Anlehnung an Wehlers Konzept von Gesellschaft vier Dimensionen, die die Gesellschaft konstituieren: Politik (Herrschaft), Sozialstruktur, Wirtschaft und Kultur. Diese Dimensionen stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander.

die Auswahl der zu beschreibenden Lebenswelt. Da die befragten Personen ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Anlehnung an zentrale Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Peer-Group, jugendspezifische Organisation und Universität sowie ihren Mitgliedern erläuterten – jedoch nur aspekthaft und in dem Maße wie sie es für notwendig hielten –, wurde die Lebenswelt mit Rückgriff auf Ergebnisse zeithistorischer Forschung entlang der wichtigsten Sozialisationsinstanzen, ihrer Strukturen, Funktionen und Entwicklungen dicht beschrieben. Für die Sozialisationsinstanz Schule wurden beispielsweise die Lehr- und Lernbedingungen zwischen 1945 und Ende der 1960er Jahre, die Geschlechterverhältnisse sowie die ab Ende der 1960er Jahre entstandene Schülerbewegung dargestellt und abschließend bei der Interpretation der Typenbildung hinzugezogen. Besonders dann, wenn es nicht mehr um einzelne Fälle, sondern um Typiken und Typen geht, ist die Zusammenführung der Ebenen sinnvoll. Denn hier steht nicht die individuelle Betroffenheit des Einzelnen durch historische Ereignisse im Vordergrund, sondern die kollektiven Strukturen der Orientierungen, die – wie durch die Kontextanalyse aufgezeigt werden kann – unter den spezifischen kontextuellen Voraussetzungen entwickelt und modifiziert werden.

4. Politisierung im Kontext formeller und informeller Lehrveranstaltungen an der Universität – ein empirisches Beispiel

Im Folgenden wird aus der abstrahierten fünfdimensionalen Typologie exemplarisch der Typus ‚Ablehnung regulärer Lehrveranstaltungen und Teilnahme an alternativen Veranstaltungen‘ vorgestellt. Er ist einer von drei Typen der Typik ‚Politisierung im Studium über die Auseinandersetzung mit formellen und informellen Veranstaltungen‘ und verdeutlicht die Politisierung im Studium. Zugleich wird an den Erzählpassagen sichtbar, dass die Politisierung im Studium mit der institutionellen Verfasstheit der Universität, den strukturellen Reformen und den kulturellen Veränderungen in den 1960er Jahren zusammenhängt, die in einem ergänzenden Schritt rekonstruiert wurden. Der Typus wird an den Erzählungen von Frau Kielen und Frau Neuer vorgestellt.

Frau Kielen wird 1948 in Westdeutschland geboren und wächst als jüngstes Kind mit zwei älteren Brüdern auf. Sie stammt aus einem politisch engagierten Elternhaus mit geschlechterspezifischer Rollen- und Arbeitsteilung. Während ihre Mutter Hausfrau ist und sich um die Kinder kümmert, arbeitet ihr Vater als Kommunalpolitiker. Sie besucht als Schülerin ein Mädchengymnasium und distanziert sich als Jugendliche von Erwartungen und Einstellungen der Eltern. Zum einen wird sie unter Protest der sozialdemokratisch orientierten Eltern Mitglied in einem politisch konservativen Jugendverein, zum anderen entscheidet sie sich minderjährig für eine frühe Heirat. Im Jahr 1965, somit vor der Hochphase der Studentenbewegung (1967-1969), beginnt sie in Frankfurt ein Studium der Soziologie.

Als ich dann kam, ich bin natürlich auch in diese Großvorlesung, (...) der Hörsaal sechs, der größte Hörsaal, den die Universität hatte, für ein Proseminar von Adorno, Proseminar ja, das heißt du solltest im ersten, zweiten Semester vor sechshundert Leuten dein Proseminarreferat halten, eine ganz grauenhafte Vorstellung. Ich habe das natürlich nie gemacht (...). Ich habe kaum was verstanden am Anfang (...). Was habe ich gemacht, ich bin (...) zu den WiSo-Soziologen

gegangen und dort in die Seminare rein. Die waren ein bisschen kleiner ein bisschen menschlicher ein bisschen vertrauter (Z: 762-778).

Frau Kielen erlebt zu Beginn ihres Studiums Bedingungen, die sie unzufrieden stimmen. Die institutionellen Veranstaltungen der Universität werden partiell abgelehnt. Sie beschließt, die Leistungen unter den herrschenden Bedingungen zunächst nicht zu erbringen, und besucht alternative institutionell angebotene Veranstaltungen. In dieser Phase zeigt sie trotz der erfahrenen Unzufriedenheit noch kein Protestverhalten. Erst mit der Wahrnehmung einer kollektiven Unzufriedenheit sowie einer politischen Mobilisierung anderer Studierender verändert sich auch ihr Verhalten.

Ich fühlte mich ja nicht aufgehoben in diesem Studium, und plötzlich gab es Erklärungen dafür, warum das irgendwie Mist war und warum das so nicht geht (Z: 920-922).

Sie wird Teil eines politischen Kollektivs und lehnt aktiv im Rahmen von studentisch organisierten Streiks die institutionelle Ordnung und Regeln ab. Gemeinsam mit anderen organisiert sie studentische Veranstaltungen. Die hier sichtbare Orientierungsveränderung steht in einem Zusammenhang mit der zunehmenden Politisierung und Mobilisierung anderer Studierender Ende der 1960er Jahre.

Also, da war ja eine ganze Phase dazwischen, wo das wirkliche studentische und politische Leben gewissermaßen nicht in den Lehrveranstaltungen stattfand, sondern da machte man Go-in oder sprengte die Prüfung (...) aber man studierte nicht regulär, sondern man studierte, wenn man so will selbstorganisiert (Z: 955-960).

Ähnlich wie Frau Kielen wird auch Frau Neuer Teil eines politischen Kollektivs. Sie beginnt ihr Studium im Jahr 1967, zwei Jahre später als Frau Kielen und damit in einer bereits studentenbewegten Zeit. Frau Neuer, die 1940 in Westdeutschland geboren wird, wächst mit vier Geschwistern auf dem bäuerlichen Hof der Eltern auf. In der Jugendphase distanziert sie sich ebenfalls von ihren Eltern und verlässt das Elternhaus, um als Au-Pair im Ausland zu arbeiten. Kurze Zeit später heiratet sie. Nach dem frühen Tod ihres Mannes holt sie das Abitur nach und beginnt im Anschluss ein Jura-Studium. Als Frau Neuer, die bis dahin kein explizit politisches Engagement zeigte, mit dem Studium beginnt, ist die Universität Frankfurt bereits ein Ort des politischen Protestes. Sie wird gleich zu Beginn Teil einer studentischen Gruppe und beteiligt sich, ähnlich wie auch Frau Kielen, an den Protesten. Ihre Erfahrungen schildert sie wie folgt:

Wir haben Schulungen gemacht, wir haben Sit-ins gemacht, wir haben die juristischen, wir haben also die Vorlesung gesprengt, ich war auch ziemlich enttäuscht von dem Studium, wir hatten einen Juraprofessor, der hat im ersten Semester (...) ein Beispiel gebracht. Also eine schwangere Frau geht über die Straße, wird angefahren, verliert ihr Kind, muss der Autofahrer den Schaden wiedergutmachen, also so auf dem Niveau. (...) Die Bibliothekarin, am Lehrstuhl, die hat uns (...) Studentinnen total ignoriert, hat uns nie Bücher gegeben, nein das ist für den Assessor so und so (Z: 91-102).

Auch Frau Neuer erlebt eine Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen und den Lehrinhalten und lehnt gemeinsam mit anderen Studierenden die Vorlesungen ab. Es werden alternative Lehr- und Lernmöglichkeiten gemeinsam mit der studentischen Peer-Group geschaffen.

Aber wir haben ja diese Teach-ins gehabt, und dann haben wir Arbeitsgruppen gebildet. Und so haben wir uns auch aufs Examen vorbereitet. Wir waren eine Gruppe von sechs Studenten, Studentinnen (Z: 602-605).

Zunächst kann festgehalten werden, dass die diesen Typus konstituierenden Fälle die Gemeinsamkeit haben, dass die Frauen regulär angebotene Lehrveranstaltungen, die sie als reformbedürftig bewerten, ablehnen. Diese Ablehnung geht mit einer Unzufriedenheit mit den geltenden und erlebten Lehr- und Lernbedingungen an der Universität einher. Dass die Universität als Bildungsraum nicht abgewiesen wird, sondern vielmehr ihre Organisation und die hier vermittelten Inhalte, wird in der Entscheidung, alternative Veranstaltungen zu organisieren, deutlich. Beide Frauen streben weiterhin einen Abschluss an, wollen aber auch zugleich die Universität und ihre Verfasstheit aktiv durch ihr politisches Handeln verändern.

Ihre politischen Handlungsorientierungen sind nur verstehbar, wenn ihre Erfahrungen in einen größeren kontextuellen Rahmen gesetzt werden, der an dieser Stelle exemplarisch an den universitären Entwicklungen und Reformbestrebungen erläutert wird. Die Universitäten befanden sich seit den 1950er Jahren im Rahmen der Bildungsexpansion sowie der laufenden Hochschulreformen in einer Umbruchsphase. Studentische Hochschulgruppen äußerten bereits seit Anfang der 1960er Jahre Kritik gegenüber den Strukturen sowie ihrem Selbstverständnis als Ordinariuniversität, in der u.a. kein Mitspracherecht der Studierenden vorgesehen war (vgl. exemplarisch Verband Deutscher Studentenschaften 1962). Darüber hinaus wurde auch die Forderung nach einer Umorganisation von Studienfächern sowie der Mitkontrolle der Studierenden über Lehr- und Forschungsinhalte zum zentralen Thema von Studentenorganisationen (vgl. Rohstock 2010). Die Universität und ihre Verfasstheit hat für die Politisierung der Frauen eine wichtige Bedeutung. Denn einerseits wird sie in den dynamischen 1960er Jahren als verkrustet, undemokratisch und reformbedürftig bewertet und die bereits in Gang gesetzten Reformen als unzureichend. Gleichzeitig war sie als sozialisationsrelevanter Erfahrungs- und Handlungsraum der Ort, der den Studierenden nicht nur institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten wie die Teilhabe an Studentenorganisationen bot, sondern darüber hinaus nicht-institutionalisierte, studentisch initiierte Partizipationsmöglichkeiten.

5. Fazit

Das Konzept Biographie- und Kontextanalyse, welches sich weder auf die Ebene von historischen Institutionen und Organisationen – im Sinne der Sozialgeschichte – noch auf die Ebene individueller und kollektiver Erfahrungen – im Sinne der Kulturgeschichte – reduzieren lässt, sondern diese beiden Perspektiven zu integrieren versucht, eröffnet für die historische Sozialisationsforschung neue Möglichkeiten, Sozialisationsprozessen und den Bedingungen ihrer Genese differenziert nachzugehen. Um in

diesem Rahmen kollektives Handeln und Sinndeutungen von Akteur/innen erfassen und interpretieren zu können, sind Forscherinnen und Forscher nicht selten auf Nachlässe oder biographische Zufallsfunde angewiesen. Nur selten finden sich umfangreiche Ego-Dokumente, die für die Analyse von Erfahrungen und Orientierungen herangezogen werden können. Diese ermöglichen wiederum oft nur den Zugang zu individuellen und nicht zu kollektiven Erfahrungen, es sei denn, es finden sich entsprechende Materialien von Gruppen, wie beispielsweise Briefe oder Tagebücher von Familien- oder Vereinsmitgliedern. Andere schriftliche biographische Quellen wie beispielsweise Lebensläufe, die innerhalb von Institutionen wie Schule oder Universität verfasst wurden, geben oftmals nur begrenzte Einblicke in Orientierungen und Handlungsentscheidungen der Akteur/innen. Vielmehr ermöglichen sie, die Normen und Regeln von Institutionen in einer spezifischen Zeit zu verstehen. Dieser Quellenproblematik kann durch die Möglichkeit der Quellenerzeugung in der zeithistorischen Forschung entgegengewirkt werden. Biographisch-narrative Interviews sind zur Erforschung individueller und kollektiver Erfahrungen sehr gut geeignet, vorausgesetzt, es wird eine geeignete Erhebungs- und Auswertungsmethode hinzugezogen. Mit der Dokumentarischen Methode besitzt die zeithistorische Sozialisationsforschung meines Erachtens ein ausgezeichnetes Instrument zur qualitativen Erforschung von Sozialisationsprozessen. Sie kann eingesetzt werden, wenn Zeitzeuginnen und Zeitzeugen befragt werden können und nicht die Ereignisschilderungen im Sinne vermeintlich historischer Faktizität im Fokus steht, sondern die Analyse von Handlungsorientierungen und ihren Erfahrungsräumen. Da sie jedoch die historischen Bedingungen, unter denen individuell und kollektiv relevante Erfahrungsräume und Orientierungen entstehen, unberücksichtigt lässt, ist eine Ergänzung der Analyseschritte um eine Kontextanalyse erforderlich.

LITERATUR

- Berg, Christa (1991): Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung, in: Dies. (Hg.): *Kinderwelten*, Frankfurt am Main, 15-40.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.) (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Cloer, Ernst, Dorle Klika und Michael Seyfarth-Stubenrauch (1991): Versuch zu pädagogisch-biographisch-historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des Wilhelminischen Reiches, in: Christa Berg (Hg.): *Kinderwelten*, Frankfurt am Main, 68-103.
- Dehnavi, Morvarid (2013): *Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von ‚1968‘ und zur Neuen Frauenbewegung*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424100>
- Ecarius, Jutta (2003): Qualitative Methoden in der historischen Sozialisationsforschung, in: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim.
- Ecarius, Jutta (2002): *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungsfragen von drei Generationen*, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10038-6>
- Gestrich, Andreas (1999): *Vergesellschaftung des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung*, Tübingen.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago.

- Glaser, Edith (2000): Fachfrau oder Naturbegabung? – Zur Berufsgeschichte von Lehrerinnen in Sachsen (1856-1913), Halle.
- Glaser, Edith und Pia Schmid (2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, 365-389.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_18
- Groppe, Carola (2004): Der Geist des Unternehmertums. Eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikanten Colsman (1649-1840), Köln/Weimar/Wien.
- Groppe, Carola (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit, in: Wolfgang Keim, Ulrich Schwerdt und Sabine Reh (Hg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik – Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse, Bad Heilbrunn, 73-95.
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Herrmann, Ulrich (1991): Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme - Analysen – Ergebnisse, Weinheim.
- Hurrellmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Weinheim/Basel.
- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen, Hamburg, 159-274.
- Kluchert, Gerhard (2006): Biographie und Institution. Ein deutsches Gymnasium und seine Lehrer in verschiedenen politischen Systemen, in: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, Bad Heilbrunn, 1-28.
- Kocka, Jürgen (1986): Sozialgeschichte zwischen Strukturgeschichte und Erfahrungsgeschichte, in: Wolfgang Schiede/Volker Sellin (Hg.): Entwicklungen und Perspektiven in internationalen Zusammenhängen, Göttingen, 67-88.
- Lundgreen, Peter, Margret Kraus und Karl Ditt (1988): Bildungschancen und soziale Mobilität der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhundert, Göttingen.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main.
- Mergel, Thomas (1996): Kulturgeschichte – die neue „große Erzählung“? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft, in: Wolfgang Hardtwig und Hans-Ulrich Wehler (Hg.): Kulturgeschichte Heute, Göttingen, 41-77.
- Miethe, Ingrid und Martina Schiebel (2008): Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR, Frankfurt am Main.
- Miethe, Ingrid und Jeannette van Laak (2018): Oral History, Egodokumente und Biographieforschung. Methodische Differenzen und Kompatibilitäten. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, 587-596.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis, Wiesbaden.
- Nünning, Ansgar (2001): Kulturwissenschaft, in: Ders. (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, Stuttgart/Weimar, 353-356.
- Oevermann, Ulrich, Tilmann Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambach (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, 352-434.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Priem, Karin (2006): Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung, in: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 12, Bad Heilbrunn.

- Rohstock, Anne (2010): Von der „Ordinarienuniversität“ zur Revolutionszentrale. Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen. 1957-1976, München.
<https://doi.org/10.1524/9783486707335>
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13, Heft 3, Neuwied, 283-293.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Historische Bildungsforschung in: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 135-153.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_6
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek.
- Veith, Hermann (2008): Sozialisierung. München.
- Verband Deutscher Studentenschaft (1962): Studenten und die neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS zur Neugründung von Wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn.

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt methodologische und methodische Überlegungen zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse vor und diskutiert den Nutzen eines solchen Konzepts für sozialisierungshistorische Fragen in der Historischen Bildungsforschung. Zunächst werden die in der Forschung sichtbaren Diskussionen um eine Verbindung der rein kultur- oder sozialgeschichtlichen Perspektive skizziert und aufgezeigt, welche Möglichkeit zur Anknüpfung an Sozialisierungstheorien und zur Erweiterung des Quellen- und Methodenrepertoires dadurch eröffnet werden. Die Überlegungen zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse werden anschließend am Beispiel einer abgeschlossenen Untersuchung zur politischen Sozialisierung in den 1960er Jahren dargestellt. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern das Konzept der Dokumentarischen Methode bei der Erforschung sozialisierungshistorischer Fragen und Auswertung biographischer Materials herangezogen werden kann, und für eine Erweiterung um eine Kontextanalyse plädiert. Dies wird abschließend an einem empirischen Beispiel erläutert.