

BIOS

ZEITSCHRIFT FÜR BIOGRAPHIEFORSCHUNG, ORAL HISTORY UND LEBENSVERLAUFSANALYSEN

Inhalt Heft 2/2016 (29. Jahrgang)

Themenheft „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“
herausgegeben von Ruprecht Mattig, Ingrid Miethe und Ulrike Mietzner

Susanne Spieker

John Lockes *gentry education* ...

Miriam Mathias

Zwischen einem gescheiterten und einem vollendeten Lebensentwurf

Carola Groppe

Die preußischen Reformer

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube

„Lehrer auf Abwegen“

Bettina Dausien und Gerhard Kluchert

„Mein Bildungsgang“

Elke Kleinau und Rafaela Schmid

„Ich bin nicht ehemaliges Besatzungskind, sondern ich bin es immer noch“

Ulrich Leitner

Ego-Dokumente als Quellen historischer Bildungsforschung

Hans-Rüdiger Müller

Zur historischen Rekonstruktion von Erziehungspraktiken in Elternbiographien

Dorle Klika

Autobiographien als Kinder ihrer Zeit

Morvarid Dehnavi

Zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse

Ingrid Miethe

Biographieforschung und Ego-Dokumente



Bios

Zeitschrift für
Biographieforschung, Oral History
und Lebensverlaufsanalysen

Inhalt Heft 2/2016 (29. Jahrgang)

Themenheft „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“
herausgegeben von Ruprecht Mattig, Ingrid Miethe und Ulrike Mietzner

Ruprecht Mattig, Ingrid Miethe und Ulrike Mietzner
Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung. Einleitung 165

Susanne Spieker
John Lockes *gentry education* im Hinblick auf sein Engagement
für die Kolonisierung Nordamerikas 170

Miriam Mathias
Zwischen einem gescheiterten und einem vollendeten Lebensentwurf
Über die biographische (Re-)Konstruktion des Lebens der Fürstin
Louise von Anhalt-Dessau 182

Carola Groppe
Die preußischen Reformer
Konzept und Fragestellungen einer kollektivbiographischen Analyse 192

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube
„Lehrer auf Abwegen“.
Bildungshistorische Annäherungen an ‚gebrochene‘ und ‚eigensinnige‘
Berufsbiographien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts 208

Bettina Dausien und Gerhard Kluchert
„Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion
im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine
historisch-empirische Forschungsperspektive 220

Elke Kleinau und Rafaela Schmid

„Ich bin nicht ehemaliges Besatzungskind, sondern ich bin es immer noch“
Brüche und Inkonsistenzen in Erzählungen von ‚professionellen‘

Zeitzeug_innen241

Ulrich Leitner

Ego-Dokumente als Quellen historischer Bildungsforschung

Zur Rekonstruktion von Bildungsbiographien ehemaliger weiblicher

Heimkinder der Fürsorgeregion Tirol und Vorarlberg253

Hans-Rüdiger Müller

Zur historischen Rekonstruktion von Erziehungspraktiken in Elternbiographien...266

Dorle Klika

Autobiographien als Kinder ihrer Zeit275

Morvarid Dehnavi

Zur Verbindung von Biographie- und Kontextanalyse in der

zeithistorischen Bildungsforschung288

Ingrid Miethe

Biographieforschung und Ego-Dokumente

Ein Analysevorschlag zur Fallrekonstruktion301

Autorinnen und Autoren dieses Heftes317

Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung

Einleitung

Ruprecht Mattig, Ingrid Miethe und Ulrike Mietzner

Biographieforschung hat in den letzten Jahrzehnten Eingang in die unterschiedlichsten Fachdisziplinen gefunden wie die Soziologie, die Geschichts- und Erziehungswissenschaft, die Ethnologie, aber auch die Psychologie oder Literaturwissenschaft (vgl. z.B. Jüttemann/Thomae 1998; Klein 2009). Die jeweiligen fachdisziplinären Entwicklungen haben durchaus eigenständige Wurzeln und Traditionen, haben sich aber auch mit wechselseitigem Bezug entwickelt, sodass eine klare disziplinäre Abgrenzung nicht immer möglich ist. Sowohl das Methodenspektrum als auch theoretische Bezugspunkte werden zwar fachdisziplinär modifiziert, gehen aber stark ineinander über. Je nach fachdisziplinärer Logik und Zielstellung werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt bzw. auch Definitionen dahingehend vorgenommen, was unter „Biographie“ zu verstehen ist und welche Methoden zu deren Analyse zu verwenden sind (vgl. Miethe 2018 i.E.).

Die Erziehungswissenschaft ist von Anfang an durch eine große Breite biographischer Ansätze gekennzeichnet, da in dieser Disziplin sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Ansätze gleichermaßen Berücksichtigung fanden (vgl. Miethe 2018 i.E.) bzw. auch gezielt an der Verbindung dieser Traditionen gearbeitet wird (vgl. z.B. Fuchs 2011; Rosenberg 2014).

Zentral für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist die Feststellung, dass es sich bei Lebensgeschichten immer auch um Lerngeschichten handelt (vgl. Schulze 1993). Im Zentrum einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung steht dementsprechend das Bemühen, Lebensgeschichten unter dem Fokus von Lern- und Bildungsgeschichten zu rekonstruieren (vgl. Marotzki 1990).

Der Gedanke der Historizität von Bildungsprozessen ist in der Erziehungswissenschaft schon immer ein zentrales Thema und Biographien wurden bereits früh zur Analyse geschichtlicher Prozesse und der historischen Einbettung des Biographischen genutzt (vgl. Schulze 1993). Die im Zeitraum von 1907 bis 1969 erschienene „Geschichte der Autobiographie“ von Georg Misch kann als Klassiker einer geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft betrachtet werden und zeigt gleichzeitig auf, dass sich Biographie als Gegenstand einer Bildungsforschung über einen Jahrhunderte umfassenden Zeitraum erstreckt.

Unter dem Einfluss der Soziologie in der Tradition und Weiterentwicklung der Chicagoer Schule haben auch sozialwissenschaftliche Ansätze Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden (vgl. Krüger 1999). Verbunden damit ist ein Rückgriff auf Interviewverfahren zur Datenerhebung und die verschiedensten spezifischen Auswertungsverfahren wie beispielsweise die Objektive Hermeneutik, die Narrationsanalyse,

biographische Fallrekonstruktionen oder die Dokumentarische Methode. Erziehungswissenschaftliche und soziologische Biographieforschung unterscheiden sich vom Methodenspektrum her also kaum, sie werden eher durch den spezifisch zu untersuchenden Forschungsgegenstand definiert.

Vor allem im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung sind die Themen und Gegenstände einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung eher auf aktuelle Entwicklungen und Probleme bzw. zeithistorische Fragestellungen ausgerichtet. Dies hängt damit zusammen, dass zumeist mit dem narrativen Interview als Erhebungsmethode gearbeitet wird und damit der zu untersuchende historische Zeitraum durch biologische Grenzen gesetzt ist. Allerdings wurden durchaus auch andere historische Zeiträume in den Blick genommen (z.B. Schmid 2004). Immer dann, wenn der zeithistorische Kontext überschritten wird, steht unweigerlich die Notwendigkeit der Analyse von Ego-Dokumenten im Raum, deren Einbezug allerdings auch die zeithistorische Forschung befruchten kann (vgl. z.B. Miethe/Schiebel 2008).

Dies stellt eine methodische Grenze, allerdings auch Chance dar und erfordert eine Ausweitung der klassischen, bisher primär auf mündliche Quellen fokussierenden Analyseverfahren der Biographieforschung (vgl. Miethe in diesem Band). Hier ist auch eine Verbindung mit Ansätzen anderer Fachdisziplinen wie vor allem der Literaturwissenschaft oder der Geschichtswissenschaft naheliegend. Eine historische Bildungsforschung ist als Teil der Disziplin Erziehungswissenschaft auch an den Diskursen derselben orientiert. Gleichzeitig nimmt sie aufgrund ihres historischen Forschungsgegenstandes immer auch Anleihen bei anderen Fachdisziplinen wie vor allem der Geschichtswissenschaft. Von daher haben hier Entwicklungen dieser Fachdisziplin ganz direkten Einfluss genommen auch auf die historische Bildungsforschung.

In der Geschichtswissenschaft hat Biographieforschung vor allem unter dem Begriff der Oral History Eingang gefunden. Biographien werden hier als „Quellentypus und Methode“ (Wierling 2003: 81) verstanden. Biographien sind von daher zum einen (zu archivierendes) Quellenmaterial, zum anderen aber auch zu analysierendes Datenmaterial. Darüber hinaus entwickelte sich innerhalb der Oral History ein methodischer Diskurs über den Quellenwert von Erinnerungen (vgl. Niethammer 1985; Wierling 2003: 130ff.). Die Analyse verfolgt zwei Ziele: zum einen soll vergangene Wirklichkeit (soweit möglich) rekonstruiert werden, zum anderen sollen aber auch subjektive Erfahrungs- und Verarbeitungsprozesse vergangener historischer Ereignisse erfasst werden (vgl. Wierling 1995: 51), womit sie sich einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung annähert (vgl. Miethe/van Laak 2018) und die Biographien sehr eng in den historischen und institutionellen Kontext einbettet (z.B. Mietzner 1998). Dabei werden auch innerhalb der Geschichtswissenschaft Fragestellungen untersucht, die erziehungswissenschaftlich und bildungshistorisch von Interesse sind. Als solche Bildungsgeschichte kann man aus geschichtswissenschaftlicher Sicht auch die kollektivbiographische Arbeit zur „Biographie des Bürgers“ (Maurer 1996) verstehen und aus literaturhistorischer Sicht eine „Sozio-Biographie“ aus dem 18. Jahrhundert (Clausen/Clausen 1985).

Noch kaum stattgefunden hat eine Ausweitung der Biographieforschung auf fotografische Quellen. Allenfalls Ansätze sind hier auszumachen, wenn fotografische Selbstbilder auf ihre inhärenten Bildebewegungen hin untersucht werden (Mietzner 2014, 2015; Pilarczyk 2014) oder wenn Familienbiographien rekonstruiert werden (Götte 2017; vgl. auch Hirsch 1997).

Wie deutlich wird, legt der Einbezug von Biographie in die historische Bildungsforschung einen interdisziplinären Zugriff nahe. Die dadurch entstehende Breite des Zugriffs führt allerdings auch dazu, dass Studien und Diskurse teilweise in separaten *scientific communities* geführt werden. Forschungen, die im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der historischen Bildungsforschung und der Geschichtswissenschaft durchgeführt werden, werden wechselseitig nicht unbedingt zur Kenntnis genommen. Methodische Diskussionen werden teilweise parallel geführt und methodische Ansätze der jeweils anderen (Teil-)Disziplin sind nicht immer vollumfänglich bekannt. Da der Fokus jedoch letztlich auf einen gemeinsamen Gegenstand gerichtet ist – nämlich auf Biographie bzw. Bildung –, ist es wünschenswert, diese verschiedenen Stränge zusammenzudenken und gemeinsam zu diskutieren.

An dieser Stelle setzte eine vom 13. bis 15. Oktober 2016 an der TU Dortmund durchgeführte Tagung ein, die gemeinsam von der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biografieforschung“ in der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ und der Sektion „Historische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) durchgeführt wurde. In diesem Heft sind ausgewählte Beiträge dieser Tagung vereint, die die Vielfalt der Forschungen und der inzwischen entwickelten methodischen Ansätze aufzeigen.

Die Beiträge zeigen dabei zum einen, dass der Gegenstand der Forschung – Biographie bzw. Bildung – nicht so klar ist, wie auf einen ersten Blick angenommen werden könnte. Der Begriff der Biographie wird aus unterschiedlichen Perspektiven je besonders gefasst, es finden sich Begriffsbestimmungen, die die Einzelbiographie betonen und „Biographie“ dabei von „Lebenslauf“ abgrenzen, es finden sich aber auch Begriffsbestimmungen, die „Biographie“ im Sinne einer Kollektivbiographie als einen kollektiven und/oder generationalen Prozess verstehen. Auch der Begriff der Bildung ist alles andere als eindeutig. Das beginnt schon damit, dass das Wort „Bildungsforschung“ heute meist mit quantifizierenden Leistungstests assoziiert wird. Wenn es um den Zusammenhang von Biographie und Bildung geht, spielt die Messung von Leistungen allerdings keine Rolle, „Bildung“ wird in diesem Kontext anders gefasst. Genau zu sagen, was „Bildung“ in diesem Kontext eigentlich meint, ist aber auch schwierig, denn in diesem Zusammenhang findet sich ein breites Bedeutungsspektrum, das von institutions- bis hin zu subjekttheoretischen Verständnissen reicht. So gibt es Forschungen, die beispielsweise nach der biographischen Relevanz der Universität als einer Institution der „Bildung“ in einer bestimmten historischen Lage fragen, und solche, die „Bildung“ im Sinne der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen über die Lebensspanne hinweg in den Blick nehmen. In diesem Band wird keinem dieser Verständnisse von Bildung der Vorzug gegeben, vielmehr soll der Breite der begrifflichen und theoretischen Ansätze Rechnung getragen werden.

Die Beiträge zeigen zum anderen, dass sich auch hinsichtlich der Methoden ein breites Spektrum in der Forschungslandschaft findet. Jenseits des klassisch in der Biographieforschung zum Einsatz kommenden narrativen Interviews wird auf eine Fülle unterschiedlicher Ego-Dokumente (Schulze 1996) zurückgegriffen, genauso wie auf autobiographisches Material oder die Analyse von literarischen Biographien. Ein Ziel des Bandes ist es deshalb, zur methodologischen Reflexion über Möglichkeiten der Erforschung von Biographien beizutragen.

LITERATUR

- Clausen, Bettina und Lars Clausen (1985): *Zu allem fähig. Versuch einer Sozio-Biographie zum Verständnis des Dichters Leopold Schefer*. 2 Bände, Frankfurt am Main.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839417911>
- Hirsch, Marianne (1997): *Family Frames. Photography, Narrative, and Postmemory*, Harvard University Press.
- Jüttemann, Gerd und Hans Thomae (Hg.) (1999): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*, Weinheim/Basel.
- Klein, Christian (2009): *Handbuch Biographie: Methoden, Traditionen, Theorien*, Stuttgart.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05229-2>
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Wilfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen.
- Maurer, Michael (1996): *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680-1815)*, Göttingen.
- Miethe, Ingrid und Martina Schiebel (2008): *Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten der DDR*, Frankfurt, New York.
- Miethe, Ingrid und Jeanette van Laak (2018): Oral-History, Ego-Dokumente und Biographieforschung: Methodische Differenzen und Kompatibilitäten. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider (Hg.): *Handbuch Biographieforschung. Theorie, Methoden und Forschungsfelder der Biographieforschung*. Wiesbaden, 587-596.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_49
- Miethe, Ingrid (2018 i.E.): Biografieforschung. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen/Wiesbaden.
- Mietzner, Ulrike (1998): *Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR. Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau*, Opladen.
- Mietzner, Ulrike (2014): Alfred Wertheim: Fotografische Positionen eines jüdischen Jugendbewegten aus Osnabrück. In: Klemens Ketelhut und Dayana Lau (sg.): *Erziehungsgeschichte/n. Kindheiten – Selbstzeugnisse – Reflexionen*, Köln, 139-150.
- Mietzner, Ulrike (2015): Beobachtungen des Selbst und der Welt im Medium der Fotografie. Bildungstheoretische Überlegungen. In: Andreas Dörpinghaus, Barbara Platzer und Ulrike Mietzner (Hg.): *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Lothar Wigger. Darmstadt, 125-142.
- Niethammer, Lutz (1985): Fragen-Antworten-Fragen: methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In: Lutz Niethammer und Alexander von Plato (Hg.): *„Wir kriegen jetzt andere Zeiten“*. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, Bonn, 392-433.
- Pilarczyk, Ulrike (2014): Alfred Wertheim: Bilder im Umbruch (1935). In: Klemens Ketelhut und Dayana Lau (Hg.): *Erziehungsgeschichte/n. Kindheiten – Selbstzeugnisse – Reflexionen*, Köln: 151-164.
- Rosenberg, Florian von (2014): *Lern- und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Pluralität: Erfahrungen der Negativität, Fremdheit, Delegitimation und des Grenzexperiments. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*; Wiesbaden.
- Schmid, Pia (2004): Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion. Lebensläufe von Frauen der Herrnhuter Brüdergemeine aus dem 18. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Beiheft, 48 - 57.
- Schulze, Theodor (1993): *Lebenslauf und Lebensgeschichte*. In: Dieter Baacke und Theodor Schulze (Hg.): *Aus Geschichten lernen*. Weinheim/München, 174-226.

- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte, Berlin.
- Wierling, Dorothee (1995): Disziplinäre Perspektiven: Geschichte. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 47-52.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History. In: Michael Maurer (Hg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften, Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft, Band 7, Stuttgart, 81-151.

John Lockes *gentry education* im Hinblick auf sein Engagement für die Kolonisierung Nordamerikas

Susanne Spieker

1. Einleitung

John Lockes (1632-1704) *Nachdenken über Erziehung* ist Teil des kulturellen Gründungsnarrativs (Koschorke 2007) des modernen pädagogischen Denkens (Porter 2000: 343). Der Engländer gehört zu den Klassikern der Pädagogik, auch wenn er aus neueren Ausgaben des deutschen Sprachraums weitgehend verschwunden ist (vgl. Palmer 2001; Tenorth 2003; Zierer/Saalfrank 2010; Dollinger 2012; Riemeck 2014). International gibt es einen „nicht abbrechenden Strom von Büchern, Aufsätzen und Konferenzen“ (Barakat 2011: 37), die sich mit Lockes Erziehungsdenken befassen.¹ Seine Schrift *Some Thoughts concerning Education* (1693) erfreute sich schon im 18. Jahrhundert großer Beliebtheit (vgl. Axtell 1968; Barakat 2011). Bereits zu seinen Lebzeiten wurde sie ins Französische (1695) und Niederländische (1698) übersetzt, schnell folgten weitere Sprachen (vgl. Grant/Hertzberg 2016: 448). Anfang des 18. Jahrhunderts wurde sie ins Deutsche übertragen. Campe bezeichnete Locke und Rousseau in seiner *Allgemeinen Revision* (1787) als diejenigen, die „unter den neueren Erziehungsphilosophen, ohnstreitig diejenigen gewesen, deren pädagogischen Lehrgegenstände am weitesten bekannt und am meisten gelesen worden sind“ (Campe 1787/1979; VII f.; vgl. Kersting 1992).

Verschiedentlich finden sich in Lockes Werk Bezüge auf die Amerikas und ihre Bewohner. Bisher nicht untersucht ist die Verflechtung zwischen Biographie und Werk im Hinblick auf die Frage nach möglichen Einflüssen seines Engagements in der Siedlungskolonisation auf das Nachdenken über die Erziehung der zukünftigen Generationen der englischen *gentry* (vgl. dazu Spieker 2015). Welche Bedeutung haben die Verweise auf Amerika für sein Erziehungsdenken? In *An Essay concerning Human Understanding* (1689), den *Two Treatises* (1689), in *A Letter concerning Toleration* (1689) sowie in *Some Thoughts* (1693) und *Of the Conduct of the Understanding* (1706) finden sich Bezüge auf diesen Kontext (vgl. Farr 2009).² Es zeigt sich, wenn diesen Verweisen nachgegangen wird, dass Locke sich für den „ganze[n] große[n] Kontinent Amerika“ (Farr 2009) begeisterte. Dort sind die „nützlichen Künste unbekannt“ und die „meisten

1 Die John Locke Bibliography listet umfassend Publikationen zu Locke, URL: <http://openpublishing.psu.edu/locke/bib/index.html> (11.2.2018).

2 Verwendete Abkürzungen für Lockes Hauptwerke: *An Essay concerning Human Understanding* (E I-IV), *Two Treatises of Government* (1st oder 2nd T), *A Letter concerning Toleration* (CT), *Some Thoughts concerning Education* (STCE), *Of the Conduct of the Understanding* (CU). Abkürzungen für die zitierte Korrespondenz (Corr) mit der Angabe der Nummer des Briefes.

Bequemlichkeiten des Lebens fehlen“ (EIV, XII: 332; Farr 2009).³ Ältere Biographen fragten nicht danach, wann Locke Indigene der Amerikas getroffen hat, wie er es in den *Essays* behauptet (vgl. Farr 2009: 20; dazu EII, XVI: 242). Indigene Bevölkerungen falsifizierten, Farr (2009) zufolge, die scholastische Philosophie der angeborenen Ideen. Sie konfrontierten kulturelle Diversität mit der christlichen Religion. Sie zeigten, dass Gebräuche regional sind und diese die Menschen prägen (EII, III: 90). Die Bewohner der Amerikas forderten Lockes Denken heraus; ihr anthropologisches Gewicht kann inmitten aller anderen Einflüsse auf sein philosophisches wie politisches Denken sichtbar gemacht werden (vgl. Farr 2009: 19-94).

Identifying these various Americans serves historical, biographical, and textual interests in the study of Locke and the early colonial experiment in the New World. It casts new light on Locke—as theorist, reader, and administrator. It deepens our understanding of his anthropological curiosity and philosophical fixation on language; sheds further light on his sources, in print and out; and invites further speculation about his colonial propaganda as (principal) author of the chapter-length ‘discourse’ on ‘Carolina’ in the atlas of America by John Ogilby. It also reinforces the interpretation of Locke’s writing as genredriven and problem-oriented, given the different and perhaps inconsistent uses to which he put Indians in his various texts (Farr 2009: 20 f.).

Die Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen der Kolonisierung Amerikas und seiner Reflexion über den Menschen ist Teil des *postcolonial turns* in der Locke-forschung (vgl. Goldie 2016: 547, 562). Seit 1990 erschließt sie schrittweise die kolonialen Kontexte, die für die Interpretation relevant sind (vgl. dazu Goldie 2016; Armitage 2012). Europäische Denker reagierten in der Frühaufklärung nämlich auf regionale wie auf koloniale und damit globalere Zusammenhänge (vgl. Armitage 2004). Im Hinblick auf Lockes Erziehungsdenken standen bisher der regionale und der religiöse Kontext bei der historischen Einbettung stets im Vordergrund (vgl. Yolton/Yolton 2000). Beide sind ohne Zweifel bedeutsam für die Interpretation. Dieser Artikel schlägt, in Erweiterung zur bestehenden Forschung, eine Einbettung in globalere Zusammenhänge vor (vgl. dazu Caruso 2008). Denn das 17. Jahrhundert war eine Zeit der Krisen im Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus; es markierte einen „Wendepunkt in Strukturen langer Dauer (*longue durée*)“ (vgl. Wallerstein 1998: 6). Locke erlebte Englands Transformation von einer marginalen Position in internationalen Verflechtungen hin zu einer Weltmacht, und er war an diesen Veränderungen beteiligt. Grund genug zu fragen, wie sich diese Beteiligung auf sein Erziehungsdenken auswirkte.

Die treibende Kraft hinter der kolonialen Expansion Englands waren Netzwerke der *gentry*. Zu Lockes Freundeskreis zählten Kaufleute und Händler, Teile adeliger Familien sowie Emigranten, die aus politischen oder religiösen Gründen im Ausland lebten. Alle diese sozialen Gruppen waren, wie mit Rückgriff auf die historische Migrationsforschung festgestellt werden kann, mobil (vgl. Hahn 2012). Ihre Migrationswege waren abhängig von ihren Geschäften, wie sich auch mit Blick auf Lockes Biographie

3 „[...] the whole great Continent of America is a convincing instance: whose Ignorance in useful Arts, and want of the greatest parts of the Conveniences of Life, in a Country that abounded with all sorts of natural Plenty“ (E IV, XII, §11: 646).

belegen lässt. Dieser beweglichen und heterogenen sozialen Gruppe widmet er die Erziehungsschrift; an sie versandte er die ersten Drucke.

Zunächst rekonstruiert der Artikel den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem Locke sozialisiert wurde. Es wird gezeigt, dass er zu einer der mobilsten sozialen Gruppen des englischen Kontinents gehörte. In dem folgenden Abschnitt geht es dann um die Verbindung zwischen seiner Vorstellung von Zivilgesellschaft und der richtigen Erziehung. Des Weiteren wird sein Engagement in der kolonialen Expansion erläutert. Im letzten Abschnitt werden die Amerikabezüge der Erziehungsschrift genauer beleuchtet. Es wird eine postkoloniale Lesart für sein Nachdenken über Erziehung vorgeschlagen, welche die bekannten Forschungen zur Bedeutung des kolonialen Kontextes für andere Werke, vor allem die *Two Treatises*, in die Interpretation einbezieht.

2. Leben und soziale Netzwerke

Locke hinterließ wie nur wenige Zeitgenossen eine große Anzahl von Briefen (3.637) und weiteren Dokumenten wie Entwürfe und Abschriften (vgl. Goldie 2007). Diese ermöglichen die breite Erforschung der Entstehungszusammenhänge seiner Schriften, der sozialen Kontexte, in denen er sich zu bestimmten Zeiten bewegte, sowie die Rekonstruktion der Bedeutung politischer Verhältnisse – lokal und global. Lockes Korrespondenzen zeigen, dass er vor allem an vier Orten in England lebte: Wrington (Somerset), Oxford, London und Oates (Essex) (vgl. Goldie 2007). „The Lockes were of no antiquity and little importance outside their immediate locality“ (Kelly 1991: 4). Er wuchs in einem calvinistisch geprägten Milieu in der Nähe von Bristol auf und gehörte zeitlebens der anglikanischen Kirche an. Locke erbte einen kleinen Landbesitz. Förderer bezahlten seine Ausbildung, wodurch er selbst in höhere Kreise aufsteigen konnte (vgl. Woolhouse 2007). Die Freundschaften zu den Familien Clarke, Yonge und Duke erhielt er sein Leben lang. Diese Familien vertraten als *Members of Parliament* die Interessen der Dissenter⁴ und der regionalen Textilindustrie. Das westliche England war ökonomisch dynamisch (vgl. Goldie 2007; 2016). Es war die Heimat einer produktiven und exportorientierten Wollindustrie. Kommerzielle Landwirtschaft, häusliche Handwerkskunst und zunehmend auch transatlantischer Handel prägten diese Region (vgl. Goldie 2016: 28). Durch gezielte Ausbildung der Kinder, religiös oder weltlich, suchten Eltern die eigene gesellschaftliche Position zu sichern. Locke verweist entsprechend auf die Verantwortung der Eltern für die Erziehung der Kinder (vgl. STCE §133: 194; 2nd T §58: 306). Dies erklärt auch das Interesse an den *Some Thoughts*.

Er ging von London, wo er ab 1647 in *Westminster* die Schule besucht hatte, 1652 an das *Christ Church College*, Oxford. Auf der Suche nach sozialem Aufstieg und aus Frustration nahm er 1666 das Angebot Lord Shaftesburys an, zu ihm nach London zu ziehen (vgl. Kelly 1991; Woolhouse 2007). Zweimal lebte er länger auf dem Kontinent, in Frankreich (1675-79) und in den Niederlanden (1683-89). Für beide Aufenthalte werden politische Gründe vermutet. In die Niederlande flüchtet Locke 1683, nachdem der *Rhy House Plot* – der Plan zur Ermordung des Königs Karl II und seines Bruders – aufgefliegen war. Mehrfach geriet Locke während seines Lebens in eine unsichere Position und erwog Emigration, auch nach Amerika (vgl. Woolhouse 2007).

4 Als Dissenter werden religiöse Gruppen bezeichnet, die sich von der englischen Staatskirche distanzieren.

Lockes Sozialisation als Mitglied der englischen *gentry* zeigt sich an seinem Werdegang wie an seinen Schriften. *Some Thoughts* widmete er dieser Gruppe (vgl. STCE: 79-80). Aber wer war die *gentry*? Die *gentry*, die nur einen kleinen Teil der Gesamtbevölkerung ausmachte, war weder eine Klasse noch eine feste Schicht (vgl. Barakat 2011). Ihr Bevölkerungsanteil wuchs, so Waterhouse, denn man heiratete früh, lebte länger und hatte mehr überlebende Kinder. Was dazu führte, dass jüngere Geschwister aus *gentry*-Familien in die Amerikas auswanderten (vgl. Waterhouse 1989; Wilson 2016). Bis zur Restauration 1660 hatten die Engländer sich dort fest etabliert (vgl. Shatzman 1989; Wilson 2016). Teile der *gentry* exportierten seit Generationen entweder selbst oder durch Mittelsmänner auf ihren Landgütern hergestellte Produkte zunächst im Nordseeraum und später über den Atlantik. Sie investierten in Handelsunternehmen wie die *Royal African Company*. Dazu gehörte auch, dass niedere und höhere *gentry* in Landeigentum vor Ort in England wie auch in Übersee investierte (vgl. Cliffe 1999). Teilweise wurde das Land in Übersee direkt durch Familienmitglieder bestellt und verwaltet, teilweise blieb es Investitionsobjekt – wie bei Locke. Für jüngere Geschwister bot die Neue Welt somit Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Waterhouse 1989: 3).

Ärzte, Anwälte, Kirchenvertreter und viele staatliche und koloniale Beamte gehörten zu Lockes sozialem Netzwerk. Insgesamt waren hierunter mehr als zwei Dutzend Händler und Financiers, unter ihnen der Gründer der *Bank of England*, sowie Siedler und Zuckerbarone der Amerikas (vgl. Goldie 2007: xiv). Dies zeigt sich ebenso an der Liste derjenigen, die die erste Edition der *Some Thoughts* erhielten: unter ihnen Mitglieder des *House of Lords* wie Lord Pembroke, aber auch alte Freunde wie die Familie Clarke sowie Freunde, bei denen er in den Niederlanden gelebt hatte, wie z.B. der Händler und Quäker Benjamin Furley und der Theologe Jean Le Clerc (vgl. Yolton/Yolton 2000: 49). Die meisten *peers* in Lockes Freundeskreis waren Aufsteiger, „weighty by virtue of service to the state rather than rural acrage“ (Goldie 2007: xiv). Für Locke waren also Reisen und Emigration sowie Handel und Auslandsinvestitionen Teil des Lebens.

3. Erziehung und Zivilgesellschaft

Schaut man sich Regierungs- und Erziehungsschrift an, so zeigen sich Überschneidungen in der Argumentation. In seinen *Two Treatises* (1689) findet sich eine Entwicklung dargestellt, vom Naturzustand – „in the beginning all the World was America“ (2nd T §45: 301) – zur Zivilgesellschaft. Er begründet durch die Naturalisierung indigener Völker der Amerikas sowie der Beschreibung ihres Landes als „common and uncultivated“ (2nd T §34: 291), dass nur die Arbeit des fleißigen Engländers diesem Land zu Wert verhelfen kann (vgl. ebd., §34: 291). Die Engländer haben damit das Recht auf Aneignung; dieses Recht legitimiert er durch Verweis auf die Bibel. In ähnlicher Weise entwickelt sich das Kind durch gute Erziehung. Es wächst vom Unschuldigen zum Wisenden, vom Mensch zur Person heran (Yolton/Yolton 2000). Die Entwicklung des Menschen geht von einem „white Paper, or Wax, to be moulded and fashioned as one pleases“ (STCE §217: 265) aus. Durch die gute Erziehung des fleißigen Tutors wird das Kind als Erwachsener nützlich für seine Nation (vgl. ebd., §66: 122; §90: 148). Das entworfene Gesellschaftsmodell schützt die Person und ihr Eigentum. Die gute Erziehung trägt dazu bei, ein solchermaßen aufgebautes Gemeinwesen stabil zu erhalten. Die

ältere Generation übernimmt demzufolge die Verantwortung für die gute Erziehung der jüngeren (vgl. 2nd T §52-76: 303-318, 1st T §81-103: 202-216): „the well Educating of their Children [...] so much the Duty and Concern of Parents, and the Welfare and Prosperity of the Nation so much depends on it” (STCE: 80). Dass der Wohlstand und die Zukunft Englands vom Fleiß seiner Bürger abhängt, postuliert Locke auch in *On Toleration* (1667) (vgl. Kelly 1991: 5). Kelly sieht in diesen Passagen den frühesten Nachweis dafür, dass Locke sich an den Sprechweisen zeitgenössischer Autoren zu Handelsthemen orientierte (vgl. ebd.). Diese Auseinandersetzung beeinflusst sein Denken ebenso im Hinblick auf die Bedeutung von Erziehung für die Nation. Bestimmte Grundauffassungen, wie der Zusammenhang von Erziehung, Wohlstand und Fleiß, sind in verschiedenen seiner Schriften vorhanden. *Some Thoughts* entstand vor diesem spezifischen kulturellen Hintergrund (vgl. Yolton/Yolton 2000: 39-43).

Grundlage für die Erziehungsschrift bilden die Briefe an Edward und Mary Clarke of Chipley in Somerset aus seiner Zeit ab 1683, die er zum Teil wortwörtlich übernahm, als er *Some Thoughts* publizierte (vgl. STCE: 79-81; Axtell 1968; Yolton/Yolton 2000; Barakat 2011). Locke schrieb der Familie aus den Niederlanden zur Erziehung von Jungen und Mädchen (vgl. Yolton/Yolton 2000; Grant 2003; Mendelson 2010). Die Entwürfe hierfür entstanden aber früher; in der Phase der Abfassung der Briefe kopierte Locke bereits bestehende Dokumente. Außerdem behielt er Entwürfe und Abschriften seiner Briefe, die er später wiederverwendete (vgl. Yolton/Yolton 2000: 44-48). Die genauere Datierung der Entstehung der Überlegungen zu Fragen der Erziehung lässt sich anhand seiner Biographie aber lediglich umreißen.

Für die Zeit in Oxford kann belegt werden, dass er Ratschläge zur Erziehung erteilte. Locke war zwischen 1661 und 1667 Tutor für jüngere Studierende, verwaltete deren finanzielle Zuwendungen und berichtete regelmäßig an die Eltern (vgl. Axtell 1968; Woolhouse 2007). Diese Briefe enthalten Ratschläge zur Erziehung, Angaben zum persönlichen Charakter, zum finanziellen Unterhalt und zur Herkunft. Zum Beispiel thematisiert der Antwortbrief von Lady Anne Alford solche Inhalte (vgl. Corr 1665/2007, L171: 26 f.). Locke unterhielt darüber hinaus Briefkontakte mit ehemaligen Tutanden. 1666 schrieb er an John Alford, später *Member of Parliament* für die *Tories*, dass er eine „condition above the ordinary rank“ innehave, die er nun, nach dem Ende seines Studiums in Oxford, ausfüllen müsse.

*Yet 'tis your self alone that can advance your self to it: For tis not either the
going upon two legs, or the liveing in a great house, or possessing many acres:
that gives one advantage or beasts or other men: but to being wiser and better
(Corr 1666/2007, L200: 34 f.).*

In *Some Thoughts* erläutert er dazu Folgendes:

*Wisdom I take, in the popular acceptionation for a Man's managing his Business
ably, and with fore-sight in this World. This is the product of a good, natural
Temper, application of Mind, and Experience together [...]. The open, fair, wise
Man has every Body to make way for him, and goes directly to his Business
(STCE §140: 198 f.).*

Erfahrungen, die er in Familien machte, bei denen er nach seinem Weggang aus Oxford lebte, verarbeitet er in *Some Thoughts* und *Essays* (vgl. Benzaquén 2011).

Yolton/Yolton (2000) fassen eine Anzahl von Korrespondenzen aus den späten 1670er Jahren zusammen, die alle darauf hindeuten, dass er Empfehlungen für Aufziehen, Gesundheit und Erziehung von Kindern unterschiedlichen Geschlechts und Alters aussprach (vgl. dazu Cranston 1985; Woolhouse 2007). Locke widmete sich in den 1670ern Jahren zudem dem Wissenserwerb im Erwachsenenalter, nachvollziehbar an dem Briefwechsel mit dem anglikanischen Theologen Dr. Denis Grenville aus seiner Zeit in Frankreich (vgl. Of Study 1677/1968: 406). Passagen sind vergleichbar mit dem Abschnitt, den er fast zehn Jahre früher an John Alford geschrieben hat, nämlich im Hinblick darauf, dass der Wissenserwerb auch im Erwachsenenleben bedeutsam bleibe. Sich Wissen zu erarbeiten sei kein Vergnügen, so Locke, sondern als „business of knowledge“ (ebd.: 407) zu begreifen. Man solle im Blick behalten, was notwendig und nützlich für die eigene gesellschaftliche Position sei. Weltklugheit („prudence“, ebd.: 411) und das „management of ourselves“ (ebd.) sollte, angepasst an die Lebenssituation, durch Selbstbeobachtung geschult werden. Darüber hinaus schrieb Locke kleinere Essays zu Themen, die er später auch in *Some Thoughts* thematisiert, z.B. *Virtue A* (1678), *Reputation* (1678) und *Love of Country* (1679) (vgl. STCE §70, 127-33; § 56-9: 115-7, § 61: 119; Dedication, 81, §94: 152-8).

Anhand seiner Korrespondenz lässt sich rekonstruieren, dass sein Nachdenken über Fragen der Erziehung Jahre vor seinem Exil in Holland einsetzte und stets auf die Nachkommen der *gentry* oder noch höher gestellter Familien gerichtet war. Er schrieb also auch zu Fragen der Erziehung, als er intensiver begann, sich mit der Kolonisierung und mit indigenen Völkern zu befassen.

4. Engagement für den englischen Kolonialismus

„Through Shaftesbury’s extensive interests in the Americas, Locke became involved in England’s burgeoning commercial empire [in the 1660s]“ (Goldie 2007: 37). Locke bezog sein Wissen über die europäische Expansion aus verschiedenen Quellen. Vor allem aus seiner circa zweihundert Bände umfassenden Sammlung an Reiseliteratur und seinen Korrespondenzen mit Emigrierten und Administratoren (vgl. Harrison/Lasslett 1965; Arneil 1998; Goldie 2016). Bevor Locke in die Niederlande ging, war er als *Secretary* der *Lords Proprietors of Carolina* (gegr. 1663) tätig und Mitglied des *Council of Trade and Plantations* (1673-74). Ab 1671 besaß er Land in Carolina, was ihm den neu geschaffenen Titel *Landgrave* einbrachte (vgl. Arneil 1998; Woolhouse 2007). In den wöchentlichen Sitzungen befasste er sich intensiv mit kolonialen Belangen, was sich in den Korrespondenzen aus dieser Zeit spiegelt. Locke war eine Ausnahme im Hinblick auf die globale Reichweite seiner Briefkontakte; Post kam aus Xiamin, Bengal, Charleston, Jamaika und Barbados (vgl. Goldie 2016: 550). In seinen Briefen zeigt sich sein vielfältiges Interesse, medizinische, ökonomische und ebenso botanische und anthropologische Themen wechseln sich ab. Im Jahre 1675 schrieb ihm z.B. Dr. Henry Woodward, ein Chirurg und Entdecker, der nach Carolina gegangen war, über die indigene Bevölkerung der Region, den „Port Royall Indians“ (vgl. Corr L305: 51 f.; Goldie 2007: 37). Beispiele aus Berichten über Sitten und Gebräuche, wie Belege für den „atheism of the natives of Soldania Bay in South Africa“ (Goldie 2016: 550), verwendete Locke. Allerdings erschließt sich die Bedeutung solcher Passagen nicht auf den

ersten Blick, sondern erfordert eine genauere Recherche, wie im Folgenden anhand der Datierung der *Two Treatises* erläutert wird.

In der *Second Treatise* (1689) sind die Amerikabezüge am auffallendsten (vgl. Armitage 2004). In *Of Property* (2nd T §25-51: 285-302) entwickelte Locke das „agriculturalist argument“, das sich außerdem in *On Toleration* (1689) findet (vgl. Armitage 2004: 618). Er begründet damit das englische Recht auf das Land in Amerika. Locke war einflussreich im Hinblick auf die Abfassung bestimmter kolonialer Dokumente und blieb es in den Zeiten des Exils, auch wenn er die politischen Tätigkeiten zeitweilig ruhen ließ (vgl. Armitage 2004). Nur die historisch-biographische Einbettung konnte zeigen, dass Locke, während er an der *Second Treatises* schrieb, auch die *Constitution* für Carolina bearbeitete (vgl. Armitage 2004; Milton 1995). Locke schrieb am fünften Kapitel von *Of Property*, das die meisten Amerikaverweise enthält, wahrscheinlich im Sommer 1682. Das Eigentumskapitel entstand als kleines Extramanuskript bis Ende 1683, dem Jahr des *Rhy House Plot* und seiner Emigration nach Holland (vgl. ebd.: 616 f.). Die Engländer konkurrierten in Carolina mit anderen europäischen Mächten, mussten sich gegen diese durchsetzen und ihr Recht auf Aneignung eben nicht durch Vertrag, Eroberung oder von Gott gegeben begründen (vgl. Seed 1995; Ivison 2003; Armitage 2012).⁵ Auf diese Weise entstand eine spezifische Aneignungstheorie, die in die Rechtsgrundlage für die Gründung der USA einfluss (vgl. Seed 1995; 2001). Anfang der 1680er Jahre, der Zeit der *Exclusion Crisis*, verfolgte Locke außerdem eigene Pläne, nach Carolina auszuwandern (Armitage 2004: 612; 624; Rose 2014).

Außerdem verzeichnete er durch den Wertpapierhandel im Zusammenhang mit der Überseeexpansion eine beträchtliche Zunahme seines eigenen Vermögens. Er investierte unter anderem in die *Royal African Company* (1674/75) und in den Handel mit den Bahamas (1675) und verdiente somit am Handel mit Zuckerrohr, Fellen und auch Sklaven (vgl. Farr 2008).

Es lässt sich also festhalten, dass Locke intensive persönliche Kontakte in die Amerikas hatte. Amerika begründet für ihn zwar den Naturzustand, aber darüber hinaus finden sich bei ihm Hinweise darauf, dass er in Amerika für sich eine Zukunft sah (vgl. Porter 2000: 402). Freunde bauten sich dort etwas auf, worüber er durch Briefe informiert war. Insofern schloss er Emigration als Möglichkeit für Nachkommen von *gentry*-Familien wahrscheinlich nicht aus.

5. Amerikabezüge in Lockes Erziehungsdenken

Im Folgenden wird anhand verschiedener Beispiele belegt, wie Lockes Engagement in der kolonialen Expansion sich in *Some Thoughts* spiegelt. Locke nimmt in dieser Schrift in positiver Weise auf indigene Völker der Amerikas Bezug. Er führt sie als Beispiel für „managing our selves“ (ebd.: 203) an.

The Indians, whom we call Barbarous, observe much more Decency and Civility in Discourses and Conversation, giving one another a fair silent Hearing, till they have quite done; and then answering them calmly, and without Noise or Passion (STCE §145: 206).

⁵ Dazu findet sich ein Verweis in der Ersten Regierungsschrift, nämlich „Or in the Peopling of Carolina, the English, French, Scotch and Welch that are there, Plant themselves together, and by them the Country is divided in their Lands after their Tongues, after their Families, after their Nations“ (1st T §143: 246).

Wenn man sich in England, „in this civilized part of the World“, nicht so betrage, sei dies auf schlechte Erziehung zurückzuführen (ebd.). Locke sprach in seinen Schriften insgesamt ambivalent über Indigene, wie sich am Beispiel der *Two Treatises* zeigt (vgl. 1st T §144: 246-7, §153: 254-5; 2nd T §102: 334-5).⁶ Bis auf Ausnahmen stellte er die Engländer über indigene Völker wie im *agriculturalist argument*. Locke ist daher als ein Denker des frühen Kolonialismus zu bezeichnen (vgl. Armitage 2012).

Reiseliteratur fand vielfältig Eingang in sein Erziehungsdenken. Axtell (1968) verweist auf Lockes Erläuterungen zu körperlicher Erziehung.⁷ Im März 1679 folgte er aus Sagards Werk über Kanada, dass „the hardy breeding of their [indigenous] children whereby they become strong & healthy“ (STCE 1705/1968, §56: 153; Axtell 1968: 62). Im Zusammenhang mit *reputation* – „But of good Breeding, Knowledge of the World, Vertue, Industry, and a love of Reputation he [the gentleman] cannot have too much“ (STCE §94: 156 f.) – bezieht Locke sich ebenfalls auf Sagard und zudem auf Pierre Boucher *Histoire du Canada* (1664) (vgl. dazu Goldie 2002).

Das Lesen von Reiseliteratur empfiehlt er für Heranwachsende: „The reading of History, Chronology and Geography are absolutely Necessary“ (Mr. Locke's Extempore Advice &c 1703⁸: 323). Hier nennt er verschiedene Beispiele, wie Hakluyts *Principal Navigations* (1589) und Purchas *Pilgrimage* (1613). Vor allem sollte der Heranwachsende im Hinblick auf alle neuen Entdeckungen auf dem Laufenden bleiben (vgl. ebd.). Locke empfahl außerdem Wissen über die Tier- und Pflanzenwelt unterschiedlicher Weltregionen (vgl. STCE §178: 235). Der junge *gentleman* sollte sich darüber hinaus im internationalen wie im regionalen Recht des Landes auskennen (vgl. STCE §186: 239). Diese Inhalte bereiteten den jungen *gentleman* für vielfältige Aufgaben vor, für die Verwaltung eines Landgutes ebenso wie für die koloniale Administration, aber auch für ein Leben in Übersee.

Um Erziehung, „the Labour, and Art of Education“ (STCE, §70: 132) zu beschreiben, bediente Locke sich agrarischer Metaphern (vgl. dazu Spieker 2015). Wie auf dem bestellten Feld hinterlässt das Werk der Erziehung morphologische Veränderungen, „Land-marks“ (ebd., §94: 153). Diese Veränderungen belegen im landwirtschaftlichen Kontext, dass das Land bestellt wurde. Im Hinblick auf Erziehung zeigt diese Bearbeitung sich in der besonderen *civility* und *politeness*.

Drei Beispiele landwirtschaftlicher Metaphern werden im Folgenden genauer beleuchtet. Erstens besteht in der Erziehung die Notwendigkeit des frühen Beginns. Zur Herausbildung von *civility* (STCE, §67: 125) „you must take care to plant it early“ (ebd.). Der kindliche Geist muss früh geformt werden, das beeinflusst das Leben für immer (ebd., §32: 103). Wer gut erziehen möchte, sollte zweitens die Natur und die Begabungen gut kennen. Er sollte wissen, was natürliche Ressourcen sind und wie diese verbessert werden können (vgl. ebd., § 66: 122). Jede Fähigkeit kann so weit wie möglich entwickelt werden, so Locke, aber der Versuch, etwas anderes herauszubilden als angelegt ist, sei verlorene Arbeit [„Labour in vain“] (vgl. ebd., §107: 167). Schlechte

6 Dies sind Bezüge auf Acostas Schrift *Historia natural y moral de las Indias* (1590) (vgl. dazu Laslett 2005).

7 Zum einen zitiert er Jean Du Mont's *Nouveau Voyage du Levant* (1694) im Hinblick auf das Thema Gewöhnung (STCE §5: 84 f.). An anderer Stelle nimmt er Bezug auf Gabriel Sagards *Le Grand Voyage du Pays des Hurons* (1632).

8 Dieser Text ist bekannt unter dem Namen *Some Thoughts Concerning Reading and Study for a Gentleman* (Axtell 1968: 397-404).

Angewohnheiten bezeichnet Locke drittens als „weeds“, die gejätet werden müssen. „Weeds“ schlechter Erziehung wachsen nicht „in the wild uncultivated Wast [America?], but in the Garden-Plotts“ (ebd., §66: 122) des schlechten Erziehers. Haben sich schlechte Gewohnheiten herausgebildet und sind nicht rechtzeitig korrigiert wurden, ist es schwer, sie zu bekämpfen (vgl. ebd., §84: 145; §100: 162, 105, 164; §110: 170).

Gute Erziehung zahlt sich aus. Die erzieherischen Mühen, die sich im Verhalten verinnerlichen und im Umgang zeigen, lohnen sich für die Eltern. Sie sichern das Erbe der Familie und den Wohlstand der Nation (vgl. ebd., §70: 131; §90: 148).

And if the Innocence, Sobriety, and Industry, of those who are coming up, be not taken care of and preserved, 'twill be ridiculous to expect, that those, who are to succeed next on the Stage, should abound in that Vertue, Ability, and Learning, which has hitherto made England considerable in the World (ebd., §70: 132).

Wie das Land in Amerika ist das Kind einerseits eine *tabula rasa*, „to be moulded and fashioned as one pleases“ (STCE §217: 265). Andererseits bringt jedes Kind bestimmte Voraussetzungen mit (vgl. ebd., §102: 163). Amerika ist ein „vacant“ (2nd T, §36: 293) und „uncultivated wast“ (ebd., §37: 294). Diese Region befindet sich im „common state Nature left it in“ (ebd., §30: 290).

God, who hath given the World to Men in common, hath also given them reason to make use of it to the best advantage of Life, and convenience (ebd., §26, 286).

He who appropriates land to himself by labour, does not lessen but increase the common stock of mankind (ebd., §37: 294).

Denn „For ‘tis Labour indeed that puts the difference of value on everything“ (ebd., §40: 296), neun von zehn Teilen des Wertes des Landes bestimmt die darauf verwendete Arbeit (vgl. ebd., §40: 296; §43: 298). Der Naturzustand ist ebenso ein Stadium in der Entwicklung der zivilisierten Menschheit. Parallel spricht er in *Some Thoughts* davon, dass gute Erziehung neun Teile des gesellschaftlichen Wertes eines Menschen bedingt: „I think I may say, that of all the Men we meet with, Nine Parts of Ten are what they are, Good or Evil, useful or not by their Education“ (STCE §1: 83). „’Tis that which makes the great Difference in Mankind“ (ebd.). Derjenige, der gute Erziehung vernünftig anwendet, sichert die soziale Stabilität. Genauso wie die Aneignung und Bestellung von Land, vermehrt auch die gute Erziehung den Wohlstand der Gesellschaft.

Erziehung sieht Locke als eine Investition in die Zukunft. Er rät den Eltern dazu, eher in die Erziehung zu investieren als in ein weiteres Stück Land, „’Tis not good Husbandry to make his Fortue rich, and his Mind poor“ (ebd., §90: 148). Der Tutor für den männlichen Erben bringe „great Sobriety, Temperance, Tenderness, Diligence, and Discretion“ (ebd.) mit. Um so jemanden zu finden, sei eine gute Bezahlung Voraussetzung, so Locke.

Die Steuerung der Kontakte der Kinder wird mit der Einhegung des Landes zur intensiveren Nutzung verglichen, wie Locke es in der *Second Treatise* darlegt (vgl. 2nd T §27: 287). Kinder sollten langsam in die Welt geführt werden, sie sollten sie erst

genau kennen, bevor sie in diese entlassen werden, denn „the only Fence [defence] against the World is, a through Knowledge of it“ (STCE §94: 154). Falsche Kontakte können negative Auswirkungen haben (ebd., §70: 129). Soziale *Enclosure* gilt daher als elementarer Bestandteil guter Erziehung und sichert deren Erfolg.

6. Schlussbetrachtung

Einhegung und landwirtschaftliche Erschließung versprechen dem fleißigen, rationalen Engländer das Land in Amerika. Gute Erziehung *produziert* tugendhafte Personen, die ihr Erbe zu erhalten und zum Wohle der Zivilgesellschaft zu mehrten wissen. Ihren sozialen Status können sie aufgrund umsichtiger Investitionen, persönlicher Tugenden und Leistungen, erhalten und bewahren. Die Einhegung und die erzieherische Bearbeitung, verstanden als Investition der Elterngeneration, verheißen diese Zukunft. Lockes gute Erziehung hat materielle und gesellschaftliche Voraussetzungen, ist somit in einem spezifischen sozialen Kontext situiert. Dieser soziale Zusammenhang ist über nationale Grenzen hinaus mobil, Lockes *gentleman* ist daher als eine Figur der frühen englischen Expansion zu betrachten. Nur der Blick in seine Biographie, die erhaltenen Selbstzeugnisse und auf die Verflechtungen seiner verschiedenen Schriften, die alle in einem ähnlichen gesellschaftlichen und politischen Umfeld entstanden sind, vermag zu zeigen, dass Lockes Auseinandersetzung mit kolonialen Fragen seinen Überlegungen in *Some Thoughts* eine spezifische Prägung gab. Diese zeigt sich in der parallelen Argumentation im Hinblick auf die Entwicklung des Menschen. Die *gentry* hatte die spanische Expansion beobachtet, hier versprach sich auch England eine ökonomische Zukunft, was sowohl die Ziele einer guten Erziehung als auch die Inhalte verschob. Daher begegnen einem in seinen Schriften der Kontinent Amerika und seine Bewohner immer wieder. In welchem Maße, ob es nur einzelne oder dutzende Verweise in einer Schrift sind, lässt vermuten, dass dieser Zusammenhang mal mehr oder mal weniger relevant für seine Argumentation war. Werden Farris (2009) Forschungen einbezogen, bildet Amerika einen zentralen Kontext, der Locke zu grundlegenden Überlegungen inspirierte, und das weitgehend unabhängig von der Anzahl der jeweiligen Nennung. Locke verwendet Beispiele aus der Neuen Welt ambivalent, was eine abschließende Beurteilung erschwert. Zudem nimmt er selektiv auf Amerika Bezug, „[he] took from his sources what he wanted“ (Goldie 2016: 550). Dennoch erscheint es vor dem Hintergrund des hier Diskutierten sinnvoll, die englische Expansion und die politische Positionierung der Mitglieder der *gentry*, mit denen Locke Kontakte pflegte, sowie die Wanderungsbewegungen dieser mobilen und solventen Bevölkerungsgruppe einzubeziehen, um *Some Thoughts* einzubetten.

LITERATUR

- Armitage, David (2004): John Locke, Carolina, and the “Two Treatises of Government”, *Political Theory*, 32/5, 605-627. <https://doi.org/10.1177/0090591704267122>
- Armitage, David (2012): John Locke. Theorist of Empire? In: Sankar Muthu (Hg.): *Empire and Modern Political Thought*, Cambridge, 84-111. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016285.005>
- Arneil, Barbara (1998): *John Locke and America. The Defence of English Colonialism*, Oxford.
- Axtell, James (1968): Introduction. In: ders. (Hg.): *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge.
- Barakat, Heike (2011): *John Lockes Education. Erziehung im Dienst der Bildung*, Münster.

- Benzaquén, Adriana Silvia (2011): Locke's Children. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 4/ 3, 382-402. <https://doi.org/10.1353/hcy.2011.0041>
- Campe, Joachim Heinrich (1787/1979): Vorrede. In: ders. (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Teil 9, Ulrich Herrmann (Hg.), Wien/Wolfenbüttel, S. III-VIII.
- Caruso, Marcelo (2008): World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education, *History of Education*, 37/6, 825-840. <https://doi.org/10.1080/00467600802158256>
- Cliffe, John Trevor (1999): *The World of the Country-House in the 17th Century England*, New Haven.
- Cranston, Maurice (1957/1985): *John Locke. A Biography*, Oxford.
- Dollinger, Bernd (Hg.) (2012): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3. durchges. Aufl., Wiesbaden.
- Euchner, Walter (2004): *John Locke zur Einführung*, 2. überarb. Aufl., Hamburg.
- Farr, James (2008): Locke, Natural Law, and New World Slavery, *Political Theory*, 36/4, 495-522. <https://doi.org/10.1177/0090591708317899>
- Farr, James (2009): Locke, 'Some Americans', and the Discourse on 'Carolina', *Locke Studies*, 9, 19-94. <https://doi.org/10.5206/lis.2009.900>
- Goldie, Mark (2007): Introduction. In: ders. (Hg.): *John Locke Selected Correspondence*, Oxford, S. x-xxix.
- Goldie, Mark (2016): 'Locke and America'. In: Matthew Stuart (Hg.): *A Companion to Locke*, Oxford, 546-562.
- Grant, Ruth W. und Benjamin R. Hertzberg (2016): Locke on Education. In: Matthew Stuart (Hg.): *A companion to Locke*, Oxford, 448-65.
- Grant, Ruth W. (2003): John Locke on women and the family. In: Ian Shapiro (Hg.): *The Two Treatises of Government and A letter concerning toleration*, New Haven, 286-308.
- Hahn, Sylvia (2012): *Historische Migrationsforschung*, Frankfurt.
- Harrison, John und Pieter Laslett (1965): *The Library of John Locke*, Oxford.
- Kelly, Patrick Hyde (1991): General Introduction: Locke On Money. In: ders. (Hg.): *Locke on Money*, Oxford, 1-109.
- Kersting, Christa (1992): *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. Campus „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim.
- Iverson, Duncan (2003): Locke, Liberalism and Empire. In: Peter R. Anstey (Hg.): *The Philosophy of John Locke: New perspectives*. London: Routledge, 86-105.
- Koschorke, Albrecht (2007): Zur Logik kultureller Gründungserzählungen, *Zeitschrift für Ideengeschichte* 1/2, 5-12. <https://doi.org/10.17104/1863-8937-2007-2-5>
- Laslett, Peter (1980/2005): Introduction, In: Peter Laslett (Hg.): *Two Treatises of Government*, Cambridge, 3-122.
- Locke, John (1660-1703/2002): *Political Essays*, Mark Goldie (Hg.), Cambridge.
- Locke, John (1689/2005): *Two Treatises of Government*, Peter Laslett (Hg.), Cambridge.
- Locke, John (1677-1705/1968): *The Educational Writings of John Locke*, James L. Axtell (Hg.), Cambridge.
- Locke, John (1697): Locke's Draft Letter to the Countess of Peterborough. In: John Locke (1677-1705/1968): *The Educational Writings of John Locke*, James L. Axtell (Hg.), Cambridge, 392-396.
- Locke, John (1703): Some Thoughts concerning Reading and Study for a Gentleman. In: John Locke (1677-1705/1968): *The Educational Writings of John Locke*, James L. Axtell (Hg.), Cambridge, 397-404.
- Locke, John (1695/2000): *Some Thoughts concerning Education*, John W. Yolton und Jean S. Yolton (Hg.), Oxford.
- Locke, John (1689/1988): *Versuch über den menschlichen Verstand*: in 4 Büchern. 3. Aufl., Hamburg.

- Locke, John (1689/1974): An Essay concerning Human Understanding. Peter H. Nidditch (Hg.). Oxford.
- Locke, John (1656-1704/2007): John Locke. Selected Correspondence, Mark Goldie (Hg.), Oxford.
- Mendelson, Sara H. (2010): Child rearing in theory and practice: the letters of John Locke and Mary Clarke, *Women's history review*, 19/2, 231-243.
<https://doi.org/10.1080/09612021003633994>
- Riemeck, Renate (2014): Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten, Hans-Christoph Berg (Hg.), Marburg.
- Rose, Jaqueline (2016): The Contexts of Lockes Political Thoughts. In: Matthew Stuart (Hg.): A companion to Locke, Oxford, 45-63.
- Seed, Patricia (1995): Ceremonies of Possession in Europe's Conquest of the New World, 1492-1640, Cambridge.
- Seed, Patricia (2001): American Pentimento. The Invention of the Indians and the Pursuit of the Riches, Minneapolis.
- Shatzman, Aaron M. (1989): Servants into Planters. The Origins of an American Image: Land Acquisition and Status Mobility in Seventeenth-Century South Carolina, New York.
- Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der Europäischen Expansion, Frankfurt a.M.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003) (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band: Von Erasmus bis Helene Lange, München.
- Woolhouse, Roger (2007): Locke. A Biography, Cambridge.
- Yolton, John W. und Jean S. Yolton (2000): Introduction. In: dies. (Hg.): Some Thoughts concerning Education, Oxford, 1-75.
- Wallerstein, Immanuel (1998): Das moderne Weltsystem II – Der Merkantilismus, Europa zwischen 1600 und 1750, Wien.
- Waterhouse, Richard (1989): The New World Gentry. The Making of a Merchant and Planters Class in South Carolina, 1670-1770, New York.
- Wilson, Thomas D. (2016): The Ashley Cooper plan: the founding of Carolina and the origins of Southern political culture. Chapel Hill: The University of Carolina Press.
<https://doi.org/10.5149/northcarolina/9781469628905.001.0001>
- Zierer, Klaus und Wolf-Thorsten Saalfrank (Hg.) (2010): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken, Paderborn.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird die Verflechtung von Biographie und Werk des Engländers John Locke (1632-1704) in den Blick genommen. Erschlossen wird die Bedeutung seines Engagements in der europäischen Expansion, vor allem für die Siedlungskolonisation in Nordamerika und für sein Nachdenken über die Erziehung der *gentry*. Der Bezug auf seine hinterlassenen Korrespondenzen ermöglicht es, sein soziales Netzwerk zu rekonstruieren und die Zeiträume der zeitgleichen Auseinandersetzung mit Fragen des menschlichen Verstands, des Rechts der Engländer auf die Kolonisierung Amerikas und der Erziehung der zukünftigen Generation aufzuzeigen. Hinweise auf die Bedeutung des kolonialen Kontextes finden sich in allen seinen Hauptschriften, am besten sind sie für seine *Two Treatises of Government* (1689) erforscht. Bezüge auf die indigene Bevölkerung der Amerikas finden sich auch in seiner Erziehungsschrift. Diesen Verweisen und ihrer Bedeutung für seine Erziehung der *gentry* wird in diesem Artikel nachgegangen.

Zwischen einem gescheiterten und einem vollendeten Lebensentwurf

Über die biographische (Re-)Konstruktion des Lebens der Fürstin Louise von
Anhalt-Dessau

Miriam Mathias

Louise von Anhalt-Dessau, geborene brandenburg-preußische Prinzessin und regierende Fürstin Anhalt-Dessaus von 1767 bis 1811, ist eine in der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung bisher kaum beachtete Fürstin des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Was die Beschäftigung mit ihrer Person (die als eine der gebildetsten und belesensten Frauen ihrer Zeit galt) im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung dennoch lohnenswert und anregend für unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Diskurse machen kann, ist der Umstand, dass das persönliche Tagebuch der Fürstin, das sie seit ihrem sechsten Lebensjahr geführt hat, in großen Teilen archivalisch erhalten, mittlerweile sogar – wenn auch mit Kürzungen – in verschiedenen Ausgaben publiziert ist.¹ Zentrale empirische Anschlusspunkte des Tagebuchmaterials liegen u.a. in einer sozialgeschichtlichen Betrachtung der höfischen Kultur wie auch der Bildungsreisen des 18. Jahrhunderts oder aber der regionalen pädagogischen Reformen (Stichwort „Dessauer Philanthropin“). Daneben erscheinen die Selbstzeugnisse aber insbesondere fruchtbar für Analysen des Beginns der Biographisierung des bürgerlichen und adeligen Lebens und des Aufkommens emanzipatorischer Bestrebungen sowie neuer weiblicher Handlungsspielräume.

In diesem Beitrag wird der Fokus auf bisherige biographische (Re-)Konstruktionen des Lebens der Fürstin Louise von Anhalt-Dessau gelegt, wobei insbesondere darauf eingegangen wird, inwiefern in bisherigen Rekonstruktionen ihr Leben als ein „Scheitern“ oder als eine „Vollendung“ interpretiert wird. Dies führt zu Überlegungen über einen angemessenen Zugang weiterer biographischer Arbeiten über die Fürstin sowie eine theoretische Einbettung in den Biographiebegriff von Bettina Dausien. Um die thematisierten Rekonstruktionen sowie die vorgestellten Überlegungen nachvollziehbarer zu machen, wird zunächst das Leben der Fürstin auszugsweise vorgestellt.

¹ Das Tagebuch der ersten Reise der Fürstin in die Schweiz von Juli bis Oktober 1770 wurde von Christophe Losfeld aus dem Französischen übersetzt und befindet sich zurzeit im Druck. Das Reisetagebuch der Englandreise im Jahr 1775 wurde von Johanna Geyer-Kordesch 2007 veröffentlicht. Eine große Tagebuchedition, die Auszüge der erhaltenen Tagebucheinträge der Jahre 1795 bis 1811 umfasst, wurde 2010 von der Kulturstiftung Dessau-Wörlitz herausgegeben.

1. Das Leben der Fürstin Louise von Anhalt-Dessau in Schlaglichtern

Louise Henriette Wilhelmine von Anhalt-Dessau, geb. von Brandenburg-Schwedt, regierte an der Seite ihres Gatten Leopold Friedrich Franz zu einer Zeit, als Anhalt-Dessau als Musterland der Aufklärung galt. Geboren wurde sie am 24. September 1750 in Stolzenberg (heutiges Polen) als preußische Prinzessin und jüngere zweier Töchter des Markgrafen Heinrich Friedrich von Brandenburg-Schwedt und seiner Gemahlin Leopoldine Marie, geborene Prinzessin von Anhalt-Dessau. Bevor Louise ein Jahr alt war, wurde ihre Mutter nach ehelichen Zerwürfnissen auf Drängen des Markgrafen von König Friedrich II. auf die Festung Kolberg verbannt; jeder weitere Kontakt zu ihren Töchtern wurde ihr untersagt (vgl. du Vinage 2012). Louise und ihre fünf Jahre ältere Schwester Friederike wuchsen vorwiegend im Hause des Vaters in Berlin auf und erhielten eine höfisch geprägte Erziehung. Unterrichtet wurden sie unter anderem von dem berühmten Mathematiker Leonhard Euler, dessen *Briefe an eine deutsche Prinzessin über verschiedene Gegenstände aus Physik und Philosophie* Louises Schwester Friederike gewidmet waren (vgl. Kulturstiftung Dessau-Wörlitz 2010a: 18). Louise führte ab ihrem sechsten Lebensjahr ein Tagebuch, zunächst in französischer Sprache, in welchem sie bis 1763 anfänglich die Ereignisse des siebenjährigen Krieges festhielt. Persönliche Ereignisse lassen sich in dieser Zeit so gut wie gar nicht in den Eintragungen finden. Mit dem Ende des Krieges und ihrer Vorstellung bei Friedrich II. im April 1763 ändert sich die Art des Tagebuchs hin zu einem persönlichen Journal. Aus dynastischem Interesse arrangierte Friedrich II. im Jahr 1765 die Verlobung zwischen der damals 14-jährigen Louise und dem zehn Jahre älteren Fürsten Leopold III. Friedrich Franz von Anhalt-Dessau, der zu diesem Zeitpunkt schon eine Tochter und einen Sohn aus einer vorehelichen Verbindung mit der Tochter des anhaltischen Hofpredigers hatte. Eine weitere Tochter aus dieser Verbindung sollte einen Monat nach der Verlobung folgen. Die Trauung wurde am 25. Juli 1767 in Anwesenheit des Königs in Berlin vollzogen. Das Paar hatte sich bis zu diesem Zeitpunkt einige wenige Male im Hause ihres Vaters in Berlin gesehen. Zwei Wochen später begann Louises Leben als Fürstin am dessauischen Hof (vgl. Kulturstiftung Dessau-Wörlitz 2010b: 23 f.).

Louise hatte auf Anordnung des Fürsten seinen vorehelichen Sohn Franz Waldersee bei der Mutter abzuholen und fortan bei seiner Erziehung am Hof mitzuwirken. Am 27. Dezember 1769 gebar Louise den anhaltischen Erbprinzen, der nach dem preußischen König auf den Namen Friedrich getauft wurde. 1767 hatte Louise eine Fehlgeburt erlitten sowie im Februar 1769 eine Tochter zur Welt gebracht, die jedoch nach wenigen Stunden starb (vgl. Kulturstiftung Dessau-Wörlitz 2010a: 21 f.). Ein halbes Jahr nach der Geburt ihres Sohnes reiste Louise mit Franz und einer kleinen Reisegruppe für drei Monate in die Schweiz, welche noch häufiger ihr Reiseziel werden sollte. Im Frühjahr des Jahres 1771 begannen die Bauarbeiten am neuen Schloss in Wörlitz sowie der dortigen Gartenanlage. Zur gleichen Zeit begann auf Anregung von Franz der Kontakt zwischen dem dessauischen Hof und Johann Bernhard Basedow, der im Mai nach Dessau reiste und das Fürstenpaar mit seinen pädagogischen Plänen vertraut machte. Im Dezember 1774 wurde das Philanthropin in Dessau eröffnet. Im Jahr 1775 unternahm das Fürstenpaar eine weitere, diesmal sechsmonatige Reise: Ziel waren England und Paris. In Paris suchte das Paar Jean-Jaques Rousseau und seine Frau Thérèse in dessen Wohnung auf, was auf Louise einen großen Ein-

druck machte (vgl. Geyer-Kordesch 2007a). Im Januar des Jahres 1778 vermutete Louise, erneut schwanger zu sein, erst im Oktober stellte sich heraus, dass es sich um eine Scheinschwangerschaft handelte. In den folgenden Jahren verschlechterte sich das Verhältnis von Franz und Louise erheblich. 1783 reisten beide erneut in die Schweiz: Der Fürst hatte in Zürich ein Treffen zwischen Louise und Johann Caspar Lavater arrangiert. Aus diesen Treffen erhoffte er sich wohl eine Verbesserung der ehelichen Verhältnisse, die sich jedoch nicht einstellte. Den Treffen schloss sich ein Briefwechsel zwischen Louise und Lavater an; er wurde für die nächsten Jahre ein Vertrauter der Fürstin (vgl. Kulturstiftung Dessau-Wörlitz 2010b: 55).

Auf Lavaters Empfehlung hin begann Louise ein „Seelentagebuch“ zu führen. Der Charakter ihres Tagebuchs änderte sich fortan ganz wesentlich: Im Fokus stand nun die Selbstreflexion, hinter welcher Schilderungen von äußeren Eindrücken und Erlebnissen zurücktraten. Die eheliche Krise dauerte fort; im Januar 1786 erhielt Louise Nachricht, dass ihr Gemahl sie von nun an von ihren ehelichen Pflichten entbunden hatte. Fürst Franz führte ab diesem Zeitpunkt eine offizielle Nebenehe mit der Tochter eines seiner Gärtner. 1789 wurden ihm aus dieser Ehe sowie einer weiteren außerehelichen Verbindung zwei Töchter geboren. Louise musste auf Wunsch des Fürsten im Wörlitzer Schloss wohnhaft bleiben. Er selbst bezog mit seiner jungen Gemahlin das Gotische Haus am gegenüberliegenden Seeufer, in welchem er zurückgezogen leben konnte, wohingegen das Wörlitzer Schloss dem pädagogisch-aufklärerischen Charakter des Gartenreiches entsprechend jeden Tag Besuchern zugänglich war (vgl. Kulturstiftung Dessau-Wörlitz 2010a: 28 f.). Nach der offiziellen Trennung vom Fürsten, wobei die Ehe formal weiterbestand, plante die Fürstin immer längere Abwesenheiten vom dessauischen Hof, sie reiste in Begleitung von u.a. Friedrich Matthisson und Alois Hirt nach Italien und mehrere Male in die Schweiz; 1801 erwarb sie ohne Zustimmung des Fürsten und des Erbprinzen ein Haus in Stuttgart, das sie nach drei Jahren jedoch wieder verkaufen musste. Jede Reise musste vom Fürsten genehmigt werden; ihr Verhältnis zu ihm und ihrem Sohn Friedrich wurde immer distanzierter. Zeiten der Anwesenheit in Dessau und Wörlitz waren von gesundheitlichen Beschwerden und emotionalem Leiden geprägt. Insgesamt verschlechterte sich ihr gesundheitlicher Zustand erheblich. Diesbezügliche Klagen, die vormals eher Randnotizen waren, machen nach und nach den größten Anteil ihrer Eintragungen aus. Halt fand sie in ihren Freundschaftsbeziehungen zu überwiegend weiblichen Gebildeten, größtenteils aus dem bürgerlichen Milieu, wie Jenny von Voigts, Elisa von der Recke, Friederike Brun und ihrer Schwägerin Caroline von Hill. Mit dem Alter nahmen die Besuche des Fürsten wieder zu; auch erlaubte er ihr den Auszug aus dem Wörlitzer Schloss in ein Nebengebäude. Zuflucht vor seelischen und körperlichen Leiden suchte die alternde Fürstin im Glauben sowie in ihren freundschaftlichen Kontakten. Eine durch einen Unfall verursachte Gehbehinderung hinderte sie am Gang zur Kirche; Gebete und das Lesen religiöser Schriften ersetzten ihr den Kirchgang.

Einsam, ohne die Anwesenheit eines Familienmitgliedes, starb sie am 21. Dezember 1811 im Palais ihrer Schwägerin Caroline in Dessau. Kurz zuvor beschäftigte sich die Fürstin mit der Planung einer weiteren Reise in die Schweiz (vgl. Kulturstiftung Dessau-Wörlitz 2010a: 31).

2. (Re-)Konstruktionen der Biographie von Louise von Anhalt-Dessau

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts gibt es publizierte biographische Darstellungen von Louise; zunächst in Form von Abhandlungen über das Fürstenpaar oder gewissermaßen als Randerscheinung von biographischen Arbeiten über den Fürsten. In diesen ersten Studien (vgl. Reil 1845; Hirsch 2003²) wurde ein Bild generiert, das die Sicht auf die Frau an der Seite des ‚Vater Franz‘ nach bekannten Stereotypen bestimmt: Es ist das Bild einer über ihre psychosomatischen Krankheiten zur Misanthropin gewordenen Frau, welche die Einsamkeit gesucht und sich vor den Wirklichkeiten der Welt verschlossen habe. In ihm wird die Fürstin als eine Gescheiterte charakterisiert, die im Schatten des gelobten aufklärerischen Wirkens des Fürsten stand und sich aus der Realität ihrer Ehe in Melancholie und Schwärmerei flüchtete. Die Titulierung der Gescheiterten wird insbesondere auf das Scheitern der Ehe des Fürstenpaares bezogen, wofür Louise – durch eben jene Melancholie – als hauptverantwortlich gilt. Inhaltlich steht die Kränklichkeit der Fürstin sowie eine – der zeitgenössischen Darstellung von adligen Frauen entsprechende – passive Rolle in Regierungsangelegenheiten im Mittelpunkt der Charakterisierung.

Das konstruierte Bild ist nicht prinzipiell als Fehleinschätzung zu verstehen; die Absolutheit, mit der es gezeichnet wird und die Wirkung, die es bis heute auf die Darstellung der Fürstin hat, sind jedoch problematisch. Es scheint, als ob die frühe Forschung über Louises Leben ein Konstrukt geschaffen habe, das die Betrachtung dieser Frau fundamental prägt. Der Grund und gleichzeitig ein weiteres, wenn nicht das größte Problem an diesem Umstand scheint darin zu bestehen, dass die jüngeren Forschungsarbeiten die Geschichtsgebundenheit der früheren Arbeiten nicht angemessen berücksichtigen. Das seit 1845 generierte Bild über Louise wird unreflektiert herangezogen und durch weitere Arbeiten ergänzt, ohne sensibel zu sein für seine Konstrukthaftigkeit und etwaige zeit- und sozialgeschichtliche Einflüsse.

In jüngerer Zeit wird diesem Konstrukt eines gescheiterten Lebensentwurfs bewusst ein anderes Bild gegenübergestellt: das eines vollendeten Lebensentwurfs mit Bezug auf die aufklärerischen Ideale der Fürstin (vgl. Geyer Kordes 2007a, 2007b, 2008; Neubauer 2000). Im Folgenden möchte ich näher auf die beiden Hauptaspekte des von der früheren Forschung generierten Bildes von Louise als einer Gescheiterten eingehen sowie das Bild des vollendeten Lebensentwurfs näher explizieren.

Louise als Gescheiterte: ihre Rolle bei der Landesregierung

Insgesamt blieben Frauen als gesellschaftliche Akteure im 18. Jahrhundert lange unbeachtet; die Lektüre einschlägiger Forschungsliteratur zum 18. Jahrhundert weckt in der Regel den Eindruck, dass ausschließlich Männer in der aufgeklärten Gesellschaft präsent gewesen seien. Louise selbst findet durchaus Erwähnung in Publikationen über das Fürstentum Anhalt-Dessau: als gebildete Fürstin an der Seite ihres Gemahls, die ihm in Klugheit in nichts nachstand, ihn in Belesenheit sogar übertraf und seinen Sinn für die Landesreformen teilte; eine aktive Rolle wird ihr in Bezug auf letztgenannte Regierungstätigkeiten jedoch nicht zugestanden. Den Geschlechterstereotypen des 18. und 19. Jahrhunderts entsprechend, ging man davon aus, „dass der

2 Die Schrift Erhard Hirschs stammt aus den 1960er Jahren, wurde jedoch erst im Jahr 2003 veröffentlicht.

weibliche Aufgaben- und Wirkungskreis in der konkreten Lebenspraxis tatsächlich allein auf die Organisation des Hauses und die Erziehung der Kinder ausgerichtet gewesen sei, also Lebensbereiche, welche die traditionelle Politik-, Verfassungs- und Territorialgeschichte kaum interessierten“ (vgl. Labouvie 2008: 22).

Die Stellung als regierende Fürstin und Landesmutter an der Seite des Landesherrn wie auch die Rolle der bei Abwesenheit oder Krankheit des Gatten regierenden Fürstin werden als Ausnahme oder ‚Notlösung‘ marginalisiert (vgl. Labouvie 2008: 26). Konkret heißt es in einer biographischen Darstellung Louises aus dem Jahre 2008: „Louise hat als Fürstin in der Ausgestaltung des groß angelegten Reformwerkes in Anhalt-Dessau keine aktive Rolle gespielt. Das entsprach auch nicht dem Verständnis von der Stellung einer Fürstin im 18. Jahrhundert“ (Melzer 2008: 93). Interessant ist diese Kommentierung insbesondere, da im direkt anschließenden Satz auf den besonderen Umstand hingewiesen wird, dass im Fürstentum Anhalt-Dessau Mädchenschulen gegründet wurden. Dass Louise Gründerin der Schulen war und sogar die Verwaltung dieser Schulen übernahm, bis hin zur Auswahl der Lehrerschaft und des Unterrichtsmaterials, geht aus ihrem Briefverkehr mit Johann Caspar Lavater eindeutig hervor – aus einer Quelle, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts zumindest in Teilen publiziert ist.

Ähnlich verhält es sich mit der Gründung und fortlaufenden finanziellen Unterstützung des dessauischen Philanthropins, bei der Louise als Gattin des Fürsten maximal eine randständige Rolle zugesprochen wird. Oftmals findet nicht einmal der Umstand Erwähnung, dass die Gelder zur Erhaltung des Philanthropins aus der Mitgift der Fürstin stammten, wozu ihr Fürst Franz sein Einverständnis gab. Dafür, dass ihre Rolle keineswegs randständig war, spricht u.a. die Vorrede Basedows in dem Buch *Basedowische Chrestomathie von Youngs Lehren der natürlichen Religion und Tugend aus seinen Nachtgedanken* (Basedow 1778). In ihr bittet Basedow die Fürstin um weitere Unterstützung zur Fortführung des Instituts und weist auf die zugesagte Förderung „weltbürgerlicher“ Personen und anderer Institute, u.a. von „Israelitischen Gesellschaften“ hin. Bemerkenswert ist diese Vorrede aus dem Grund, dass der Fürst an zwei Stellen zwar auch erwähnt wird, Basedow sich aber ganz explizit an die Fürstin richtet, da „alles Wahre, alles Wichtige, alles Überlebenswürdige, welches ich [Basedow, M.M.] von dem Institute und meinen Vorsätzen jetzund doch sagen mußte, keinem Sterblichen, in allen Theilen so verständlich [...] und wegen meines darauf gegründeten Vertrauens so zuversichtlich [...] gesagt werden könnte als zu deiner königlichen Hoheit“ (Basedow 1778: 10).

Ignoriert wurde in den bisherigen Darstellungen der Fürstin auch Louises Mitwirkung am pädagogischen Hintergrundprogramm des Gartenreichs sowie des Schlosses Wörlitz. Wenngleich Louise zeichnerisch begabt gewesen sei, habe sie sich nie an den Planungen der Anlagen und des Schlosses beteiligt, heißt es. In den Tagebuchaufzeichnungen findet sich jedoch eine Vielzahl an Einträgen, wonach Louise zum einen an Entwürfen für das Schloss, insbesondere den Säulenvorbau, gearbeitet und zum anderen regelmäßig die Bauarbeiten an Schloss und Garten überwacht und geprüft habe. Dies sind nur einige Beispiele dafür, inwiefern einerseits die früheren Forschungsarbeiten Louise im Kontext der Reformbestrebungen Anhalt-Dessaus trotz günstiger Quellenlage bislang keinen Stellenwert eingeräumt haben und andererseits diese Darstellung auch in jüngeren Forschungsarbeiten nicht aufgearbeitet wird.

Louise als Gescheiterte: ihre Kränklichkeit

Bezogen auf den zweiten Aspekt, die Kränklichkeit der Fürstin, ist zunächst festzuhalten, dass in der Literatur eine starke Thematisierung ihrer emotionalen und körperlichen Leiden erfolgt. In manchen biographischen Arbeiten (Reil 1845; Hirsch 2003) treten alle weiteren biographischen Aspekte gänzlich hinter dem Bild der ‚ewig leidenden Fürstin‘ zurück. Diese unvoreilhaftige Charakterisierung der Fürstin diene bereits dem Fürsten als Rechtfertigung, als er sich die Freiheit der morganatischen Ehe und weiterer außerehelicher Verbindungen gönnte. Das Wesen ihrer ‚Hypochondrie‘ und ‚Schwärmerei‘ lässt sich aber im kulturellen Kontext auch anders deuten, als es in der Literatur erfolgt.

Zum einen stand die medizinische Krankengeschichte im 18. Jahrhundert in der Tradition der eingehenden Betrachtung der Symptome durch den Patienten selbst. Der berühmte Arzt Johann Georg Zimmermann gab Louise eindringlich den Rat, dass sie die Fähigkeit zur Selbstdiagnostik entwickeln müsse. Dies sei die Voraussetzung für Selbstfindung und schließe die permanente Selbstbeobachtung des Körpers ein (vgl. Haefs/Zaunstöck 2004: 166 f.). Der Raum, den die Schilderungen in Louises Tagebuch und Briefen einnehmen, ist zudem auch darauf zu beziehen, dass die detaillierte Kenntnis körperlicher Gebrechen und seelischer Zustände ein Weg war, zwischenmenschliches Mitleiden auszutauschen. Insbesondere in religiösen Kreisen gab die starke Einfühlung in seelische Leiden den Stoff zur menschlichen Besinnung. Eine Betrachtung des Tagebuchs im 18. Jahrhundert als Medium der Selbstbeobachtung gibt demnach Anlass dazu, die persönlichen Offenlegungen, Intimitäten und Empfindungen im Tagebuch Louises durchaus als gesellschaftlich akzeptiert einzuordnen (vgl. Geyer-Kordesch 2008: 40).

Zum anderen legt eine Betrachtung aller Behandlungen, denen sich Louise seit ihrer Jugend auf Anraten ihrer Ärzte unterzog, die These nah, dass eben diese letztlich erst ihr körperliches Verderben bedeutet haben. Die regelmäßigen Bäder, Aderlässe, Fastenkuren, der verordnete maximal fünfstündige Schlaf sowie die nach heutigem Stand hochgiftigen medizinischen Präparate werden ihre körperlichen Leiden vielleicht nicht erst hervorgerufen, wohl aber verschlimmert haben. Zur Diagnose Hypochondrie gibt es in jedem Fall Alternativen.

Louises Leben als Vollendung aufklärerischer Ideale

Kern dieses Konstruktes ist die Interpretation von Louises Biographie als eine ganz eigene Umsetzung aufklärerischer Werte. Ihre Kontaktpflege mit Bürgerlichen, ihre Abneigung gegenüber den höfischen Festen und Pflichtkontakten, aber auch ihre Unterstützung von Künstlerinnen und Künstlern werden betrachtet als bewusste Umsetzung aufklärerischer Ideale. Louise stehe demnach „für die Entwicklung zur Individualisierung und zu variablen, genauer: offenen Rollenzuschreibungen vor dem Hintergrund der Suche nach neuen Identitätskonzepten“ (Haefs/Zaunstöck 2004: 164). Louise wird charakterisiert als Mitstreiterin liberaler gesellschaftlicher und kultureller Reformen, die besonders im mittleren deutschen Raum angestrebt wurden (vgl. Geyer-Kordesch 2007a: 9). Ihre informelle, nicht standesgemäße Freundschaftspflege in der nach Ständen geordneten Gesellschaft habe grundlegende Veränderungen verursacht. Louises Leben wird somit zu einem seltenen „Beispiel versuchter weiblicher Selbstverwirklichung in den Kreisen des Hochadels“ (Neubauer 2000: 24).

In der Zusammenschau ist die Unsicherheit der Forschung in Bezug auf das Charakterbild der Fürstin und die Deutung ihres Lebens deutlich erkennbar: Hier ein vollendeter, dort ein gescheiterter Lebensentwurf. Diese beiden Charakterisierungen ihrer Biographie erfolgen jedoch, ohne dass in ihnen die fundamentalen Fragen bearbeitet werden, deren Beantwortung den beiden über Louise gestellten ‚Diagnosen‘ eigentlich zugrunde liegen müssten: *Woran ist Louise gescheitert? Und: Was hat Louise vollendet?* Die Antworten anhand der bisherigen Forschungsarbeiten würden wohl lauten: an dem standesgemäßen Konzept der adligen Ehe des 18. Jahrhunderts, wodurch sie zur Misanthropin wurde bzw. die aufgeklärten Ideale und Werte einer nach Selbstverwirklichung suchenden adligen Frau. Antworten, die auf den ersten Blick ihre Gültigkeit haben mögen, in der Absolutheit mit der sie bisher betrachtet wurden, jedoch durchaus kritisch anzusehen sind und mindestens einer tiefergehenden Analyse des biographischen Materials der Fürstin bedürfen. Erste Hinweise auf die Aufgabe und das Potential weiterer biographischer Forschungsprojekte über Louise von Anhalt-Dessau liefern die Fragen, die sich durch die bisherigen biographischen Konstruktionen ergeben. Dies wäre zum einen eine Frage zum Bild der Gescheiterten, wie Sie schon von Wilhelm Haefs und Holger Zaunstöck gestellt, jedoch nicht weiter bearbeitet wurde: „Hat sie nicht *trotz* der unabdingbaren Verpflichtungen ihres Standes, der schwierigen Situation im Gesamtgefüge Anhalt-Dessaus und der komplizierten Ehe mit Fürst Franz ein eigenes Leben gelebt, dessen Grenzen sie soweit als möglich von der ihr vorgegeben Rolle weg ausgedehnt hat“ (Haefs/Zaunstöck 2004: 175, H.i.O.)? Und zum anderen, bezogen auf den vollendeten Lebensentwurf: Ist Louises Handeln nicht vielmehr als eine Fülle von situativen, oftmals nicht einmal bewussten Lösungsversuchen im Rahmen der gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen, die zwar soziale Wirklichkeiten geschaffen haben, die nicht den Strukturen der Ständegesellschaft entsprechen, diese Wirklichkeiten als solche aber nicht beabsichtigt haben? Um diese Fragen bearbeiten zu können, ist es sinnvoll und nötig, aus dem Schema des Scheiterns oder der Vollendung auszubrechen.

Erfolgversprechend erscheint dabei der Zugang über eine Biographieforschung, in der das Tagebuch- und Briefmaterial der Fürstin in erster Linie mit sozialwissenschaftlicher Orientierung analysiert wird.

3. Das Potential sozialwissenschaftlicher Biographieforschung für die Analyse historischer Selbstzeugnisse

Eine Schwäche bisheriger Forschungsarbeiten zum Leben Louises von Anhalt-Dessaus scheint darin zu liegen, dass ihre Lebenswelt in ihren „kulturell bestimmten und sozial verteilten Bedeutungszusammenhängen“ (Habermas 1967: 209) nicht angemessen berücksichtigt wird, was zur Folge hat, dass Louises „Spielraum der möglichen Projekte des Handelns und der tatsächlich motivierenden Deutungsschemata“ (ebd.) nicht in die Analysen einbezogen werden. Um dies in weiteren Forschungsprojekten angemessen leisten zu können, erscheint es sinnvoll, für die Analysen einen Begriff von Biographie heranzuziehen, wie er von Bettina Dausien (Dausien 1996; Alheit/Dausien 1990) entwickelt und verwendet wird.

Dausien folgend, verstehe ich die Biographie eines Menschen als ein Konstrukt, konkret als ein gesellschaftliches Konstrukt im Spannungsverhältnis von gesellschaftlicher Struktur und individuellem Handeln. Damit ist zunächst nichts Anderes ge-

meint, als dass die Biographie eines Menschen keine ontologische Gegebenheit, aber auch keine rein gedankliche Abstraktion ist. Die eigene Biographie ist nichts, was man als solches ‚hat‘. Vielmehr wird sie von einem Subjekt in jeweiligen Situationen, zu bestimmten Anlässen konstruiert und rekonstruiert. Diese Situationen, in denen Biographie konstruiert wird, sind eingebettet in Strukturen der Gesellschaft und normative Vorgaben. An ihnen orientiert sich das Individuum im Prozess der biographischen Konstruktion, reproduziert diese allerdings nicht eins-zu-eins. Biographie ist somit kein rein kognitiver Akt, sondern eine komplexe Handlung, die in sachbezogene Handlungskontexte eingebunden ist und in diesen Wirklichkeit schafft. Der Begriff der Konstruktion bezieht sich somit nicht nur auf Biographie im Sinne eines Produkts von gesellschaftlichen und individuellen Konstruktionen, sondern umfasst ebenso den Prozess des Konstruierens bzw. des Produzierens selbst.

Um die Begriffsunterscheidung noch einmal deutlich zu machen: Biographie in diesem Sinne ist also nicht gleichzusetzen mit einer biographischen Konstruktion, wie sie bei dem Erzählen der eigenen Lebensgeschichte erfolgt.³ Stattdessen ist damit der Prozess gemeint, in dem sich gesellschaftliche Strukturbedingungen und individuelle Konstruktion wechselseitig konstituieren. Man kann also von dem *biographiekonstruierenden* Individuum und der *biographiestrukturierenden* Gesellschaft sprechen. Das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Struktur und biographischer Konstruktion ist dabei nicht als eine Kausalbeziehung zu begreifen, sondern als eine spiralförmige Wechselwirkung. Die biographische Konstruktion vollzieht sich innerhalb der gesellschaftlichen Struktur und wirkt auf diese zurück. Biographien von Subjekten werden somit durch die verschiedenen Dimensionen des sozialen Raumes bzw. die Strukturkategorien, wie das Geschlechterverhältnis aber auch durch Generation, soziale Schicht, regionale Bezüge oder kulturelle Milieus geprägt. Dies macht ihre Komplexität und Individualität aus.

Der Umstand, dass es sich um eine moderne Theorie handelt, die auf eine Adelsbiographie des 18. Jahrhunderts angewendet wird, erscheint dabei nicht als problematisch, sondern vielmehr als explizit nützlich, da die Tagebücher zeitlich genau am Übergang liegen von der vormodernen, ständisch orientierten Gesellschaft zum Beginn der Neuzeit, die neue gesellschaftliche Identitätsformen mit sich brachte. Entsprechend dieser Übergangslage ist Louises Tagebuch zunächst geprägt von einem „Nachvollzug“ von überindividuellen, gesellschaftlich weitgehend festgelegten Lebensmustern“ (Alheit/Dausien 1990: 24), der nach und nach ergänzt wird um Fragen nach neuen gesellschaftlichen Freiräumen. Das Medium Tagebuch eignet sich dabei insbesondere für die Herausarbeitung der aufkommenden „Anforderung an die Subjekte, biographische Selbstdeutungen zu ‚produzieren‘“ (Alheit/Dausien 1990: 22), denn:

Writing a journal probes the complex uncertainty of mixed emotions. Finding words means deconstructing images that have been pre-patterned. [...] Words are tools that distance identities such as “mistress”, “wife”, “mother of my children” and other male-oriented imaginings – even though these may be consented to by woman. The medium – journal, poetry, visual arts, narrative –

3 Das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte wird bei Dausien mit dem Begriff der narrativen Struktur gefasst.

enters the fraught arena of breaking down (shattering) a preconceived social expectation (Geyer Kordesch 2007b: 85 f.).

In diesem Sinne ist es Aufgabe weiterer biographischer Forschungsarbeiten, die Strukturen und Strukturtypen, Verlaufs- sowie Lösungsformen im biographischen Prozess von Louise anhand ihres Tagebuchs zu analysieren und losgelöst von den bestehenden Ideen des Scheiterns oder der Vollendung herauszuarbeiten, wie Louise – über den Prozess des Schreibens – aushandelt, wer sie ist. Interessant wäre es zudem herauszuarbeiten, inwiefern die verschiedenen Darstellungen des Lebens der Fürstin historisch bedingt sind.

LITERATUR

- Alheit, Peter und Bettina Dausien (1990): Biographie: eine problemgeschichtliche Skizze. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Band 14, Bremen: Universität Bremen.
- Basedow, Johann Bernhard (1778): Basedowische Chrestomathie von Youngs Lehren der natürlichen Religion und Tugend aus seinen Nachtgedanken. Dessau.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Du Vinage, Renate (2012): Leopoldine von Brandenburg-Schwedt. Schicksal einer Markgräfin am Preußischen Hof. Göttingen: MatrixMedia.
- Geyer-Kordesch, Johanna (2008): „Den unbekannten Höhen meiner dunklen Zukunft entgegen“. Zum Tagebuch und dem Freundinnenkreis der Fürstin Louise. In: Kulturstiftung Dessau-Wörlitz/Thomas Weiss (Hg.): Louise Fürstin von Anhalt-Dessau (1750-1811). München: Edition Minerva, 36-51.
- Geyer-Kordesch, Johanna (2007a): Die Englandreise der Fürstin Louise von Anhalt-Dessau im Jahr 1775. Berlin: Nicolaische Verlagsbuchhandlung.
- Geyer-Kordesch, Johanna (2007b): The Iconography of the Muse. The 1775 Journal of Louise von Anhalt-Dessau. In: Eva Labouvie (Hg.): Adel in Sachsen Anhalt. Höfische Kultur zwischen Repräsentation, Unternehmertum und Familie. Köln: Böhlau, 79-94.
- Geyer-Kordesch, Johanna und Thomas Weiss (Hg.) (2007): Die Englandreise der Fürstin Louise von Anhalt-Dessau im Jahre 1775. Berlin: Nicolaische Verlagsbuchhandlung.
- Habermas, Jürgen (1967): Ein Literaturbericht: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: ders. (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Haefs, Wilhelm und Holger Zaunstock (2004): Hof, Geschlecht und Kultur – Louise von Anhalt-Dessau und die Fürstinnen ihrer Zeit. Ein Forschungsaufriß. In: Carsten Zelle (Hg.): Hof, Geschlecht und Kultur – Louise von Anhalt-Dessau und die Fürstinnen ihrer Zeit. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für die Erforschung des achtzehnten Jahrhunderts, Jahrgang 28, Heft 2, 158-178.
- Hirsch, Erhard (2003): Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Personen – Strukturen – Wirkungen (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 18). Tübingen: Max Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110960921>
- Kulturstiftung Dessau-Wörlitz (2010a): Die originalen Tagebücher der Fürstin Louise Henriette Wilhelmine von Anhalt-Dessau. Auszüge aus den Jahren 1795 bis 1811. Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Kulturstiftung Dessau-Wörlitz (2010b): Der Alltag der Fürstin Luise von Anhalt-Dessau (1750-1811): Ihre Tagebuchaufzeichnungen zusammengefasst von Friedrich Matthisson. Berlin: Deutscher Kunstverlag.

- Labouvie, Eva (2008): Nicht nur zur rechten oder zur linken Hand. Adlige Frauen im 18. Jahrhundert. In: Kulturstiftung Dessau-Wörlitz/Thomas Weiss (Hg.): Louise Fürstin von Anhalt-Dessau (1750–1811). München: Edition Minerva, 20-35.
- Labouvie, Eva (Hg.) (2007): Adel in Sachsen-Anhalt. Höfische Kultur zwischen Repräsentation, Unternehmertum und Familie. Köln: Böhlau.
- Melzer, Reinhard (2008): Fürstin in Anhalt-Dessau. In: Kulturstiftung Dessau-Wörlitz und Thomas Weiss (Hg.): Louise Fürstin von Anhalt-Dessau (1750–1811). München: Edition Minerva; 72-93.
- Neubauer, Beate (2000): „Sind wir Weiber nur ein Stück Fleisch, haben wir nicht auch eine Seele?“ Zwischen Aufklärung und Tradition. Fürstin Luise von Anhalt-Dessau. Eine biographische Annäherung. In: Courage e.V. (Hg.): Frauenleben-Frauenalltag – gestern und heute. „...und ist dein Herz denn auch dabei?::“ Frauen-Zeugnisse aus Sachsen-Anhalt. Halle, 6-27.
- Reil, Friedrich (1845): Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau nach seinem Wesen und Wirken. Dessau: Aue.

Zusammenfassung

Die Selbstzeugnisse der Fürstin Louise von Anhalt-Dessau erscheinen als lohnenswertes Material für empirische Forschung im Kontext des Beginns der Biographisierung des bürgerlichen und adeligen Lebens und dem Aufkommen emanzipatorischer Bestrebungen sowie neuer weiblicher Handlungsspielräume. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts gibt es publizierte biographische Darstellungen von Louise. In ihnen wird ein dem Stereotyp der adligen Frau entsprechendes Bild generiert, in dem die Fürstin als eine *Gescheiterte* charakterisiert wird, die im Schatten des gelobten aufklärerischen Wirkens des Fürsten stand und sich aus der Realität ihrer Ehe in Melancholie und Schwärmerei flüchtete. Diesem Konstrukt eines gescheiterten Lebensentwurfs wird in jüngeren Publikationen bewusst ein anderes Bild gegenübergestellt: das eines vollendeten Lebensentwurfs. In ihm werden ihre Kontakte mit Bürgerlichen, ihre Abneigung gegenüber höfischen Festen und Pflichtkontakten, aber auch ihre Unterstützung von Künstlerinnen und Künstlern als bewusste Umsetzung aufklärerischer Ideale interpretiert. In dem Beitrag wird deutlich, dass die bisherigen Arbeiten oftmals der Oberfläche verhaftet bleiben und entweder unreflektiert das Konstrukt der *Gescheiterten* fortführen oder aber gegen dieses Bild anschreiben. Die Schwäche der bisherigen Forschungsarbeiten scheint darin zu liegen, dass Louises Lebenswelt in ihren Bedeutungszusammenhängen nicht angemessen berücksichtigt wird. Für weitere Forschungsprojekte scheint daher erfolgversprechend zu sein, ein modernes Biographiekonzept, wie es von Bettina Dausien entwickelt wurde, für die Analysen historischer Selbstzeugnisse nutzbar zu machen.

Die preußischen Reformen

Konzept und Fragestellungen einer kollektivbiographischen Analyse

Carola Groppe

1. Einleitung

Während die preußischen Reformen historisch gut erforscht sind, ist die Frage nach den Protagonisten der Reformen bislang kaum gestellt worden. Das gilt für sämtliche Einzelreformen, die unter der Bezeichnung ‚preußische Reformen‘ zusammengefasst werden. Kollektivbiographische Analysen liegen weder für die Akteure der Regierungs- und Verwaltungsreform, der Finanzreform, der Gesellschaftsreformen, der Kommunalreform und der Militärreform noch für die der Bildungsreform vor. In den folgenden Ausführungen soll dargelegt werden, warum eine Kollektivbiographie der preußischen Reformen ein aus bildungshistorischer Perspektive lohnendes Projekt ist. Das Ziel des Projekts ist dabei nicht, einen neuen Zugang zur Erforschung der Bildungsreform(er) zu finden, sondern eine sozialisationshistorische Kollektivbiographie zu den preußischen Reformern insgesamt zu erarbeiten. Vor diesem Hintergrund spielen die Protagonisten der Bildungsreform keine herausgehobene, sondern nur eine gleichrangige Rolle in der Untersuchung: Wilhelm von Humboldt ist für die Analyse nicht bedeutsamer als z.B. Gerhard von Scharnhorst, Karl August von Hardenberg, Theodor von Schön, Christian Scharnweber u.v.a.

Die preußischen Reformen haben die Bildungsgeschichte zumeist nur in ihrer Konkretisierung als Bildungsreform interessiert und zu Analysen angeregt. Die ältere Forschungsliteratur (vgl. Dilthey 1894; Spranger 1910) rückte dabei das individuelle Handeln leitender Reformen wie Wilhelm von Humboldt in den Vordergrund, der als Person generell von Interesse für die Bildungsgeschichte geblieben ist (vgl. Sweet 1980; neuere Biographien sind Gall 2011 und Maurer 2016). Jüngere Forschungsarbeiten der 1970er und 1980er Jahre betonten dagegen die Entstehung des preußischen Bildungssystems im Rahmen langfristiger Strukturentwicklungen (vgl. Müller 1977; Müller/Zymek 1987; Titze u.a. 1995). In den 1980er Jahren wurden aber auch vereinzelt kollektivbiographische Analysen der Bildungsreformen, z.B. der Mitglieder der wissenschaftlichen Deputation bei der Sektion für Kultus und Unterricht, entwickelt (vgl. Lohmann 1984). Die anschließenden 1990er und 2000er Jahre waren geprägt durch eine wachsende Differenzierung des Forschungsfelds; Lokalstudien differenzierten die ‚große Erzählung‘ der Systembildung des Bildungssystems und loteten die Spielräume von Schulen, Universitäten und Provinzverwaltungen aus (vgl. Herrmann 1991; Tosch 2006). In nur geringem Maß wurden in diesem Zusammenhang allerdings biographisch-sozialisatorische Fragen behandelt. In meinem Projekt stehen dagegen Fragen der Sozialisation und eine vergleichende Auswertung von Lebensläufen im Mittelpunkt. Ziel ist, die sozialisationshistorische Kollektivbiographie zu den preußischen

Reformern in den nächsten zwei Jahren abzuschließen und anschließend als Monographie zu publizieren. In dem folgenden Beitrag werden historische Rahmenbedingungen der preußischen Reformen, theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen und zentrale Fragestellungen des Projekts präsentiert und abschließend erste Forschungsergebnisse und -thesen skizziert.

2. Die preußischen Reformen¹

Die umfassende Umgestaltung der europäischen Staatenlandschaft durch Napoleon ab 1799 hatte von aufgeklärten und reformbereiten Bürgerinnen und Bürgern als Fanal einer endgültigen Auflösung der ständischen Gesellschaftsordnung interpretiert werden können. Die deutschen Staaten waren durch Napoleon im Frieden von Lunéville (1801) und durch den Reichsdeputationshauptschluss (1803) neu organisiert worden, die geistlichen Herrschaftsgebiete hatten ihren territorialen Besitz und ihre politische Macht verloren (Säkularisation), die Mehrheit der ‚freien‘, d.h. reichsunmittelbaren Städte und kleinere Fürstentümer und Grafschaften waren größeren politischen Einheiten zugeordnet worden (Mediatisierung). Nach dem Austritt der durch Napoleon neu gebildeten Rheinbundstaaten aus dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation im August 1806 legte Kaiser Franz II. die Kaiserkrone nieder und erklärte das Reich für aufgelöst. Im Süden und Westen Deutschlands entstanden in diesem Zusammenhang größere, über zusammenhängende Gebiete verfügende Staaten: Bayern, Baden, Württemberg, Westphalen. Zehn Jahre lang, von 1795 bis 1805, hatte Preußen sich mit Napoleon arrangiert, sich neutral verhalten und das vormals englische Hannover als Kompensation für verlorene Gebiete akzeptiert. Als aber 1806 bekannt wurde, dass Napoleon Hannover wieder den Engländern angeboten hatte, erklärte das schlecht gerüstete Preußen Frankreich den Krieg. Auf dem Spiel standen aus preußischer Sicht die Anerkennung als eigenständiger Bündnispartner Napoleons (und nicht als abhängiger Profiteur) und die demonstrative Vertretung preußischer Interessen gegenüber der preußischen Öffentlichkeit.

Am 13. Oktober 1806, einen Tag vor der Schlacht, als die Truppen aufmarschierten, hatte Georg Wilhelm Friedrich Hegel, außerordentlicher Professor im sächsisch-weimarischen Jena (Sachsen-Weimar war Teil des Rheinbunds) und damit in unmittelbarer Nähe des baldigen Schlachtfelds, an seinen Kollegen Niethammer voller Bewunderung geschrieben:

[...] den Kaiser – diese Weltseele – sah ich durch die Stadt zum Rekognoszieren hinausreiten; – es ist in der Tat eine wunderbare Empfindung, ein solches Individuum zu sehen, das hier auf einen Punkt konzentriert, auf einem Pferde sitzend, über die Welt übergreift und sie beherrscht (Hegel an Niethammer, 13. Oktober 1806, zit. nach Jaeschke 2003: 24 f.).

Wie überall in Deutschland waren die Haltungen gegenüber Napoleon geteilt, auch in Preußen. Für die einen, wie hier für Hegel, war Napoleon derjenige, der die Errungenschaften der Französischen Revolution in die deutschen Staaten brachte; für die anderen

¹ Die Beschreibung der preußischen Reformen erfolgt in enger Anlehnung an die Darstellung der preußischen Reformen durch die Autorin 2006: 39–42.

war er ein Zerstörer, der ökonomische und militärische Ausbeuter der von ihm eroberten Gebiete.

Am 14. Oktober 1806 wurden die preußischen Truppen von Napoleons Armee bei Jena und Auerstedt vernichtend geschlagen; weitere Teile der Armee kapitulierten, Festungen wurden kampflos übergeben, hohe Beamte und Politiker flohen oder kooperierten umstandslos mit den Franzosen. Am 27. Oktober 1806 zog Napoleon als triumphaler Sieger in Preußens Hauptstadt Berlin ein. 1807 verlor das Königreich Preußen im Frieden von Tilsit schließlich die Hälfte seiner Territorien, d.h. alle westlich der Elbe gelegenen Gebiete und die ehemals polnischen Gebiete außer Westpreußen. Große Teile der früheren westlichen Besitzungen wurden dem neuen Königreich Westphalen zugeschlagen, das dem Rheinbund angehörte und von Napoleons Bruder Jérôme regiert wurde. Der preußische Staat stand am Rande seiner Existenz (vgl. zu den Entwicklungen zusammenfassend Clark 2006: 333 ff.).

Am Beginn der preußischen Reformen stand „das factum brutum: die Katastrophe von 1806“, und insbesondere die die Existenz des preußischen Staates bedrohende Finanznot, die durch die enormen Summen entstand, die Preußen nach dem Friedensschluss an Frankreich zu zahlen hatte (vgl. Nipperdey 1984: 33, Zitat ebd.). Während es in den süddeutschen Staaten und den Staaten im Westen nach den napoleonischen Kriegen und den territorialen Neuordnungen lediglich um die Konsolidierung eines neuen oder vergrößerten Staates ging, hatte Preußen seine Halbierung und den drohenden Konkurs zu bewältigen. In dieser katastrophalen Lage, in der die traditionellen Institutionen in Frage standen, eröffnete sich für eine kurze Zeitphase die Chance für grundlegende Reformen durch diejenigen Akteure, die bisher eher auf einen philosophisch-politischen Diskurs oder auf Teilmodernisierungen in entfernten preußischen Besitzungen und Provinzen eingeschränkt gewesen waren (z.B. der Freiherr vom und zum Stein im Herzogtum Kleve und in der Grafschaft Mark, der Fürst von Hardenberg in den Fürstentümern Ansbach und Bayreuth). Eine neue Gruppe hoher Beamter und Minister schickte sich an, die Geschicke Preußens zu gestalten.

Preußen, das alle Handlungsmöglichkeiten eines aufgeklärt-absolutistischen Staates eingeübt hatte, konnte der französischen Weltmacht nicht nacheifern, sondern musste sich am politischen und sozialen System Großbritanniens orientieren, in dem im Verlauf des 18. Jahrhunderts eine bürgerliche Gesellschaft entstanden war, die dem ‚Unternehmergeist‘ des Einzelnen große Freiheiten und Möglichkeiten eröffnet hatte. Den Institutionen und den Untertanen des preußischen Staates wurde Autonomie dagegen zugewiesen bzw. zugestanden, um durch deren individuelle Aktivitäten die Probleme zu lösen, deren Bewältigung den Staat überforderten. Es ging bei den Reformen daher sowohl um die Veredelung des Menschen als auch um die bessere Effektivität desselben. Nur wenn beides verbunden werden konnte, schienen individuelle, gesellschaftliche und staatliche Interessen miteinander vereinbar zu sein. Nicht die Bürger gestalteten ihre Autonomie, sondern die Beamten und Politiker bestimmten deren Möglichkeiten und Grenzen.

Am Beginn der Reformen stand das sogenannte Oktoberedikt von 1807, nach dem mit dem Martinstag 1810 die Gutsuntertänigkeit in Preußen aufgehoben werden sollte. Die Landarbeiter und Bauern wurden dadurch in der sogenannten Bauernbefreiung ab 1810 autonome Rechtssubjekte, was für deren Mehrheit aber zugleich bedeutete, dass sie einem freien Arbeitsmarkt ausgeliefert wurden und den bisherigen sozialen Schutz des Grundherrn verloren, der ab diesem Zeitpunkt ohne soziale Verpflichtungen seinen

Arbeitskräften oder Pächtern gegenüber seinen Grundbesitz als Ware einsetzen konnte wie die ehemals Abhängigen ihre Arbeitskraft. Die damit eröffnete soziale und regionale Mobilität war zunächst ein Weg ins Ungewisse, für viele ehemals Abhängige ins soziale Elend, zugleich aber die Voraussetzung zum *take off* der Urbanisierung und Industrialisierung. Gleichzeitig entstand für den Staat die Notwendigkeit, grundlegende Bildungsvoraussetzungen für eine Bevölkerungsmehrheit zu gewährleisten, die nicht mehr der Disziplin der Gutsinspektoren und der Einmischung der Geistlichen unterlag. Im gleichen Jahr 1810 wurde den vornehmlich städtischen Gewerbetreibenden deren Freiheit aufgezwungen (Gewerbefreiheit, Gewerbeedikt 1810). Ohne Befähigungsnachweis oder Konkurrenzschutz und ohne Unterschied zwischen Stadt und Land konnte jetzt jeder geschäftsfähige Bürger ein Gewerbe betreiben und Lehrlinge und Gesellen anstellen. Die 1807 eingeleitete Regierungs- und Verwaltungsreform ordnete die Zuständigkeiten und Behörden völlig neu und intensivierte die bereits eingeleitete Trennung von Justiz und Verwaltung, gefolgt von der Kommunalreform (Steinsche Städteordnung von 1808) als Neuordnung der städtischen Selbstverwaltung. Den Bürgern wurde diese Selbstverwaltung auferlegt und zugleich mit der Übernahme kostenintensiver, bisher staatlicher Aufgaben verbunden, ohne die finanzielle Absicherung dieser Leistungen zu gewährleisten: Straßenbau, Armenfürsorge, Schulwesen, Krankenhausversorgung. Die Steuerreform mit dem Prinzip der steuerrechtlichen und regionalen Gleichstellung – verbunden mit der Aufhebung adliger Privilegien – stellte zunächst alle Bürger unter die gleichen Bedingungen wie die Heeresreform ab 1807. Die eine diente der finanziellen Sicherung des Staates, die andere seiner politischen Sicherung. Grundlage der Heeresreform wurde die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht für die männliche Bevölkerung (Februar 1813). „Die Kernidee der Heeresreformer war, die Armee auf die Kräfte der Nation, auf patriotische Motivation zu gründen und die Sonderstellung der Armee gegenüber der Gesellschaft zu beseitigen“ (Nipperdey 1984: 51). Jeder männliche Bürger Preußens wurde mit Vollendung des 20. Lebensjahres zur Landesverteidigung verpflichtet: dreijährige Wehrpflicht, zwei Jahre Reservedienst und anschließender Dienst in der Landwehr bis zum 39. Lebensjahr, im Kriegsfall bis zum 50. Lebensjahr im Landsturm. Die Durchsetzung dieser allgemeinen, die bis dahin geltenden Privilegien aufhebenden Wehrpflicht traf auf den Protest des städtischen Bürgertums, das ohne Erfolg wenigstens die französisch-süddeutsche Lösung, die Möglichkeit des Freikaufs von der Wehrpflicht durch Bezahlung eines Stellvertreters, gefordert hatte. Aber bereits das Wehrgesetz von 1814 sah für „junge Leute aus den gebildeten Ständen, die sich selbst bekleiden und bewaffnen können“, die Ausnahmeregelung einer nur einjährigen Dienstzeit vor. Zwischen 1816 und 1822 wurde dieser Personenkreis dann präziser bestimmt und das Bildungsprivileg als ‚Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung‘ konzipiert; dazu genügte bis 1868 bereits ein Aufenthalt in der Tertia eines Gymnasiums (vgl. Müller 1987: 21 ff.). Die preußische Bildungsreform als wichtiger Schritt der Systembildung (vgl. Müller 1977; Müller/Zymek 1987) ordnete ein kaum strukturiertes Bildungswesen durch die Entwicklung von Schultypen, definierte deren Qualitätskriterien und Berechtigungen und stellte die Universitäten auf die neue Grundlage einer Wissenschaft als Forschung, die mit der Lehre eng verbunden sein sollte (statt der Weitergabe tradierten Wissens). Lediglich ein Reformgesetz fand bereits bei seiner Einführung 1812 die volle Zustimmung der Betroffenen: das „Edikt betreffend die bürgerlichen Verhältnisse der Juden“. Es glich die Preußen jüdischen Glaubens in ihren bürgerlichen Verhältnissen den übrigen Staatsbürgern an, mit der

Konsequenz ihrer Zulassung zu allen gewerblichen und einer Vielzahl von akademischen Berufen sowie zum Erwerb von Grundbesitz und leitete damit eine ungeheure Bildungsexpansion in der jüdischen Bevölkerung ein, für die Bildung sowie schulische und universitäre Graduierung zum Medium der Integration in das Bürgertum und die deutsche Gesellschaft wurden (vgl. Brenner/Jersch-Wenzel/Meyer 1996; zu den preußischen Reformen vgl. als Überblick Sösemann 1993; Sösemann 1997). Der Bildungsgedanke schuf zugleich für alle Reformen ein „idealistisch-metapolitisches Ethos“ (Nipperdey 1984: 33); die preußischen Reformer nahmen für sich in Anspruch, an universalistischen Prinzipien teilzuhaben und am Fortschritt der Menschheit mitzuwirken.

3. Das Konzept einer sozialisationshistorischen Kollektivbiographie: Theoretische Grundlagen

Das Projekt umfasst das Ensemble der Protagonisten aller Reformen, d.h. die Regierungs- und Verwaltungsreform, die Finanzreform (Steuerverfassung, Steuerreform, Wirtschaftsordnung), die Gesellschaftsreformen (Bauernbefreiung und Gewerbefreiheit), die Kommunalreform (Städteordnung), die Militärreform und die Bildungsreform. Als Sozialisationsgeschichte erarbeitet das Projekt aber keine Geschichte der Zeit der preußischen Reformen allein – dies sogar nur in geringerem Umfang –, sondern insbesondere eine der letzten vierzig Jahre des 18. Jahrhunderts, denn die überwiegende Mehrheit der Gruppe der Reformer wurde in den 1760er und 1770er Jahren geboren. Die Darstellung der Sozialisationsgeschichte der Reformer endet im Projekt mit dem Abbruch des Reformprozesses mit den Karlsbader Beschlüssen, der Demagogenverfolgung und der Entlassung der Minister Humboldt, Boyen und Beyme (im Streit mit Hardenberg) 1819/20 und mit einem kurzen Ausblick auf das weitere Geschick der Reformer.

Als Reformer werden im Projekt alle diejenigen Personen definiert, die politische und administrative Entscheidungsbefugnisse in ihrem Aufgabenbereich im fraglichen Zeitraum (1806/7-1820) besaßen und diese Entscheidungsbefugnisse für grundlegende Reformen im preußischen Staat nutzten. Erfasst werden dadurch diejenigen Personen, welche die Reformen verantwortlich planten und weisungsbefugt dirigierten. Rein ausführend handelnde Personen, z.B. kleinere und mittlere Beamte vor Ort, werden im Projekt nicht einbezogen. Dies hat einerseits forschungspraktische Gründe, die in einer nicht mehr überschaubaren Menge an Personen bestehen, für die in vielen Fällen keinerlei biographische Unterlagen verfügbar wären. Hauptsächlich sind es aber konzeptionell-definitorenische Gründe, da als ‚Reformer‘ im engeren Sinne nur diejenigen Personen gelten können, die diese Reformen nachweislich konzipierten und vorantrieben. Eine Gruppe von 72 preußischen Reformern konnte auf diese Weise ermittelt werden.² Dass es zugleich reformerische Gesinnungen in vielen Behörden auf den unterschiedlichsten administrativen Ebenen gab, ist unbestritten und davon unabhängig (vgl. Koselleck 1967/1989; Haas 2006). Erfasst werden mit der obigen Definition die Minister und die Geheimen Staatsräte Preußens, d.h. die Spitzen von Regierung und Verwaltung, die im Dienstrang etwa heutigen Ministern, Staatssekretären, Ministerialdirektoren und

2 Die Gruppe ist bereits sehr aussagefähig, die laufenden Recherchen haben im letzten halben Jahr keine weiteren Reformer mehr ausfindig machen können. Dennoch ist nicht ausgeschlossen, dass im Verlauf der Analyse noch vereinzelt Personen zu der Gruppe hinzugenommen werden müssen oder einzelne Personen nach genauerer Analyse wieder ausscheiden.

-dirigenten der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar sind. Dazu kommen im Projekt noch staatlicherseits berufene Mitglieder von Reformkommissionen, die ihren Aufgaben für den preußischen Staat hauptamtlich nachgingen, d.h. institutionell eingebunden waren. Weiterhin mussten die Personen, die zur Reformerguppe gerechnet wurden, nach dem Oktober 1806, also mit dem Beginn der eigentlichen preußischen Reformen, für den Staat tätig gewesen sein. Personen, die zwar zuvor, z.B. in der Verwaltung preußischer Provinzen, reformerisch aktiv geworden waren, aber nach 1806 nicht mehr an den Reformen teilhatten, wurden für die Reformerguppe nicht berücksichtigt. Gleichfalls nicht einbezogen wurden Ideen- und Impulsgeber, die als Philosophen und Publizisten durch Schriften und Reden die Reformer zwar inspirierten, am eigentlichen Reformprozess des Staates aber nicht beteiligt waren. Sie gehören in den – nicht nur preußischen, sondern gesamteuropäischen und US-amerikanischen – politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontext der Epoche um 1800 und werden im Projekt in diesem Zusammenhang, den Kontexten, behandelt.

Um aber die Reformer nicht vorschnell für singulär in ihren Eigenschaften und Denkformen zu halten, wurde eine zweite Gruppe gebildet und an sie dieselben sozialisationshistorischen Fragen gestellt wie an die Reformer. Es handelt sich hier ebenfalls um hohe preußische Beamte und Politiker, um königliche Berater, Verwaltungsbeamte und Minister, die noch nach 1806 im preußischen Staat oder in Kommissionen auf Zentralebene mit Entscheidungsbefugnis tätig waren, aber erkennbar an den preußischen Reformen nicht teilnahmen oder gegen sie bzw. die Gruppe der Reformer opponierten (im Folgenden wird diese Gruppe der Einfachheit halber als ‚Gegner‘ bezeichnet). Diese Gruppe umfasst 37 Personen.³ Ausgeschlossen wurden Personen, die zwar gegen die Reformen opponierten, aber weder im preußischen Staatsdienst standen noch staatsnah, z.B. als Kommissionsmitglieder, hauptamtlich tätig waren. Ausgeschlossen wurden daher z.B. adlige Großgrundbesitzer, obwohl diese massiv gegen die preußischen Reformen und deren Protagonisten agitierten und intrigierten, da sich der preußische Landadel in seinen Interessen durch die Reformen massiv bedroht sah. Beim preußischen Landadel handelt es sich aber um eine mit den Reformern biographisch kaum vergleichbare Gruppe. Da das Interesse des Projekts dahin geht, die Gruppe der Reformer als Kollektiv zu analysieren, benötigt die Studie eine Vergleichsgruppe, die zentrale Merkmale mit diesem Kollektiv teilt. Da die preußischen Reformer sich grundlegend durch ihre Tätigkeit im Staatsdienst oder in staatsnahen Aufgabenbereichen wie Kommissionen, also durch hauptamtliche Tätigkeiten in dem und für den Staat, definieren lassen, kann die Vergleichsgruppe nicht außerhalb der Staatstätigkeit gesucht werden, sondern muss dieses Kriterium mit dem Kollektiv gemeinsam haben.

Das Projekt stellt die Frage nach den Persönlichkeiten der Reformer aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung. Kurz gefasst, widmet sich die Historische Bildungsforschung als Teil der Erziehungswissenschaft dem Verhältnis von Person und Gesellschaft in seiner Vermittlung durch Erziehung, Bildung und Sozialisation im historischen Wandel. Bildungsgeschichte beschränkt sich nicht auf Forschungen zur Pädagogik im engeren Sinne, d.h. auf die Ideengeschichte der Erziehung und Bildung, die Geschichte der pädagogischen Berufe und Tätigkeiten oder die Geschichte des Bil-

3 Auch für die Gruppe der Reformgegner gilt, dass sie bereits gut recherchiert ist, aber nicht ausgeschlossen werden kann, dass noch einzelne Personen hinzutreten oder wieder herausfallen.

dungssystemen. Vielmehr untersucht sie generell das Verhältnis von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Gesellschaft in seiner historischen Entwicklung und versucht dabei kollektive und individuelle Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung in ihren institutionellen und nicht-institutionellen Umgebungen zu erklären (vgl. Groppe 2012). Dabei vermag erst der Einbezug zentraler gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wie Politik, Ökonomie, Sozialstruktur und Kultur beides, Persönlichkeitsentwicklung und deren konkretes Bedingungsgefüge, adäquat in seiner Bedeutung und Funktion zu erfassen (vgl. Tenorth 1992: 25).

Zugleich bedeutet die Entscheidung für eine kollektivbiographische Analyse⁴ der preußischen Reformen eine Positionierung in einer seit nunmehr zwanzig Jahren geführten Grundsatzdiskussion um die Bedeutung historischer Einflussgrößen und die Konstituenten historischen Wandels. Sind es Institutionen, Klassenlagen sowie die davon abhängigen Interessen, wie die ältere Sozialgeschichte annimmt, oder sind es Subjekte und Sinnsysteme, wie die neuere Kulturgeschichte glaubt, die als *makers of history* aufzufassen sind (vgl. Mergel 1996; Welskopp 1998; Reckwitz 2000)? Die beiden Ansätze einander scharf gegenüber zu stellen ist wenig sinnvoll. Weder kann durch eine Überbetonung der Strukturen historischer Wandel plausibel gemacht werden, noch kann dies durch eine ausschließlich kulturhistorische Fokussierung geschehen: Wenn Strukturen und Institutionen einseitig hervorgehoben werden, in denen die historischen Subjekte nur funktional handeln, können historische Veränderungen nicht erklärt werden, da die Subjekte die Strukturen und Institutionen nur nachvollziehen und erhalten können. Werden dagegen die Subjekte überbetont, bleibt unklar, wie und woher diese denn ihre Handlungsoptionen und -kompetenzen erwerben. Wird dann als Erklärung auf gesellschaftliche Sinnsysteme zurückgegriffen, aus denen diese gewonnen werden, gerät man in dasselbe Problem wie bei der Betonung der Strukturen: Man reduziert die Personen auf die Reproduktion bestehender Verhältnisse. Weiterführend ist daher eine Zusammenführung der kultur- und sozialhistorischen Forschungsansätze. Dazu eignet sich eine sozialisationshistorische Perspektive in besonderer Weise.

Über eine interaktionistisch gefasste Sozialisationstheorie kann die historische Sozialisationsforschung die Differenz zwischen Sozial- und Kulturgeschichte aufheben in ein dialektisches Verhältnis. Die historischen Personen erfahren und internalisieren durch Erziehung, Bildung und Sozialisation die Strukturen, Praxisformen, Normen, Werte und Sinnordnungen ihrer Lebenswelt; sie greifen aber auch handelnd in sie ein, indem sie diese vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Sozialisationserfahrungen interpretieren, ausgestalten und modifizieren. Damit wird die Person als eine konstituierende, relativ autonome Instanz gefasst, die weder von Sinnsystemen noch von Strukturen deterministisch abhängig ist. Auf diese Weise kann die historische Sozialisationsforschung erklären, wie sich historische Personen durch Sozialisationsprozesse individuell entwickeln und wie sie zugleich Mitglieder in sozialen Formationen und in Gesamtgesellschaften werden (Enkulturation).⁵ In interaktionistisch-mikrohistorischer

4 Wilhelm Heinz Schröder definiert Kollektivbiographie in Zitation von Levke Harders und Hannes Schweiger (Kollektivbiographische Ansätze, in: Handbuch Biographie 2009: 194-198) folgendermaßen: „die theoretisch und methodisch reflektierte, empirische, besonders auch quantitativ gestützte Erforschung eines historischen Personenkollektivs in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext anhand einer vergleichenden Analyse der individuellen Lebensläufe der Kollektivmitglieder“ (Schröder 2011: 82).

5 Dabei muss bedacht werden, dass Sozialisation ein so umfassendes Geschehen ist, nämlich den gesamten Interaktionsprozess zwischen Person und Umwelt meint, dass – ähnlich wie beim Habitusbegriff Pierre

Perspektive ist Sozialisation ein sich zwischen der einzelnen Person und ihrer nahen Umwelt abspielendes Geschehen (vgl. Hurrelmann 1983; Grundmann 2006). Eine solchermaßen vorgehende historische Sozialisationsforschung untersucht, wie Personen, z.B. Eltern und Kinder oder Gleichaltrige, sich in historischen Epochen miteinander „verständigen und ihre Erfahrungen austauschen“ und wie sie „eine gemeinsame Vorstellung über ihre Lebensführung entwickeln“ (Grundmann 2006: 37 f.). Familien, Gleichaltrigengruppen oder Arbeitskollegen sind zugleich ‚Sozialagenten‘, durch die eine Person Mitglied in größeren Bezugsgruppen wie sozialen Milieus und Institutionen, aber auch in der Gesamtgesellschaft wird (vgl. Joas 1991). Im Rahmen des Sozialisationsgeschehens kommen somit „die gesellschaftspolitischen [...] Imperative zum Vorschein, unter denen sich sozialisatorische Interaktion und Praxis etablieren“ (Grundmann 2006: 42). Diese gesellschaftspolitischen Imperative strukturieren das soziale Handeln und formen damit eine „Sozialisationsordnung“ (Tenorth 2003: 13) in jeweils historisch spezifischer Weise, innerhalb derer die Entwicklung der Person und ihre Enkulturation verlaufen. Gleichzeitig greifen Personen in ihren späteren Handlungen auf ihre Sozialisationserfahrungen zurück, sie handeln ‚biographisch‘ (vgl. Dehnavi 2013: 56ff.). Sozialisation ist eine Abfolge und Akkumulation von Erfahrungen, in deren Zusammenhang sich Einstellungen, Überzeugungen usw. in der Person als Erfahrungszusammenhänge und Handlungsausrichtungen entwickeln. Erreichte Entwicklungsschritte werden im Lebensverlauf daher nicht einfach überwunden, sondern sie werden aufgehoben (latent bewahrt, verfestigt oder modifiziert) in den darauf folgenden Entwicklungsschritten (vgl. Gebhardt 2017: 37 ff.). Sozialisation ist ein lebenslanges, komplexes Geschehen, und die Persönlichkeitsentwicklung und Mitgliedwerdung sind nicht mit dem Erwachsenenalter abgeschlossen.

Als Abfolge und Akkumulation von Erfahrungen ist der Verlauf des Sozialisationsprozesses abhängig von bestimmten historischen Konstellationen und bezieht sich auf diese. Daher ist der Zeitpunkt des Eintritts einer Person in den historischen Prozess von großer Bedeutung. Karl Mannheim nennt dieses Phänomen „Erlebnisschichtung“ und macht dadurch deutlich, dass unterschiedliche Alterskohorten zur selben Zeit in ganz verschiedenen Zeiten leben; sie legen diese historische Zeit verschieden aus und handeln dadurch gegebenenfalls unterschiedlich.⁶ Es sind neben standes- und milieuspezifischen Erfahrungsräumen die zeitlich versetzten Sozialisationserfahrungen und die sich parallel verändernden Sozialisationskontexte und -instanzen, die zu unterschiedlichen Weltinterpretationen, Selbstpräsentationen und Handlungsausrichtungen führen. Zu fragen wird also sein, ob nicht die preußischen Reformer durch eine neue „Erlebnisschichtung“ (Mannheim), bedingt durch den Zeitpunkt des Eintritts in den Geschichtsprozess, geprägt waren, so dass Ereignisse und Entwicklungen aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungsakkumulation durch sie anders verarbeitet und bewertet wurden als durch ältere Minister und Staatsbeamte.

Bourdieu – dies durch die empirische Forschung nicht eingeholt, sondern letztlich nur theoretisch beschrieben werden kann. Dazu tritt, dass insbesondere die sozialisationshistorische Forschung es zumeist mit einer eingeschränkten Quellenlage zu tun hat. Historische Sozialisationsforschung muss daher mit plausiblen, theoriegestützten Überbrückungen und Kontextbeschreibungen arbeiten, und zwar dort, wo die Quellenlage defizitär ist.

6 „In derselben chronologischen Zeit leben verschiedene Generationen. Da aber wirkliche Zeit nur die erlebte Zeit ist, leben sie alle eigentlich in einer qualitativ völlig verschiedenen Zeit“ (Mannheim 1928/1972: 517).

4. Methodisches Vorgehen und Fragestellungen

Im Projekt wird einerseits nach vergleichbaren oder auch gemeinsamen Erfahrungen und Sozialisationsinstanzen gesucht, und es erfolgt eine quantitative, vergleichende Auswertung der Lebensläufe, um systematisch nach Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Gruppe der Reformer zu fragen. Andererseits erfolgt vor diesem Hintergrund eine qualitative Analyse der Sozialisationsprozesse ausgewählter Gruppenmitglieder und der ermittelten zentralen Sozialisationsinstanzen als Bedingungsgefüge der Entwicklung von Selbstbildern, Weltdeutungen und Handlungsausrichtungen, z.B. bestimmte Schulen, Universitäten oder Regierungsbehörden, aber auch familiäre Voraussetzungen. Ziel ist, mit dieser Struktur eine umfassende, sozialisationshistorische Kollektivbiographie der preußischen Reformer zu erarbeiten. Dabei wird auch danach gefragt, ob es möglich ist, einen oder mehrere sozialisatorische Idealtypen innerhalb der Gruppe der preußischen Reformer zu konstruieren.⁷

Ausgewertet wurde im Projekt zunächst die vorliegende Forschungsliteratur zu den preußischen Reformen hinsichtlich kollektivbiographischer Informationen, d.h. hinsichtlich Informationen zu prominenten Reformern als Ministern und Spitzenbeamten, sowie zu Kommissionsmitgliedern, Behördenleitern und Mitarbeiterstäben. Daraufhin wurden diese Personen in den zum Teil ausführlichen biographischen Einträgen in der Allgemeinen Deutschen Biographie und der Neuen Deutschen Biographie (<https://www.deutsche-biographie.de/>) recherchiert. Aktuell werden diese Basisinformationen durch biographisches Material (Biographien und Autobiographien, Briefeditionen etc.) ausführlich ergänzt und differenziert. In gleicher Weise wird mit der Gruppe der Reformgegner verfahren. Folgende Fragen werden an das biographische Material gerichtet:

Gab es vergleichbare Herkunftsmilieus, Bildungsverläufe und Karrieren? Welche Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungskonstellationen (einschließlich des erziehenden Personals in vielen Familien) existierten? Welche Sozialisationskontexte (Wohnsituation, Geschwistergruppe, Verwandtschaftsnetze, Freundschaften, Reisen etc.) bestimmten Kindheit und Jugend?⁸

Wie und wo erhielten die Reformer und Reformgegner Unterricht? Besuchten sie Schulen und Universitäten? Welche Sozialisationserfahrungen machten sie in verschiedenen Formen des Unterrichts, privat und in Schulen, sowie an den Universitäten? Welche Rolle spielte die Aufklärung – nicht nur als philosophiegeschichtliche Epoche, sondern insbesondere als Kultur, d.h. als Ensemble von Normen und Werten und als Praxis

7 Vgl. zum Idealtypus als heuristisches und darstellerisches Mittel Weber 1921/1980: 4. Hier im Sinne der „deutenden Erfassung“ des „für den „reinen Typus (Idealtypus) einer häufigen Erscheinung wissenschaftlich zu konstruierenden („idealtypischen“) Sinnes oder Sinnzusammenhangs“. „Wie bei jeder generalisierenden Wissenschaft bedingt die Eigenart ihrer Abstraktionen es, daß ihre Begriffe [hier: „Typenbegriffe“: 9] gegenüber der konkreten Realität des Historischen relativ inhaltsleer sein müssen. Was sie dafür zu bieten hat, ist gesteigerte Eindeutigkeit der Begriffe.“ Ebd.: 9 f. Zur Typisierung als Methode der Kollektivbiographie vgl. Schröder 2011: 135 f.

8 Vgl. dazu Schröder 2011: 132 ff. Die dort getrennt vorgestellten stratifikations-, persönlichkeits- und generationstheoretischen Ansätze, welche die Bedeutung sozialer Herkunft für die spätere Karriere, die Bedeutung von Kindheit und Jugend für spätere Persönlichkeitsmerkmale und schließlich die generationale Lagerung als mögliche Erklärung für vergleichbare Handlungsorientierungen untersuchen, werden in der vorliegenden Untersuchung miteinander verbunden. Zu Theorie und Methodik von Kollektivbiographien vgl. insgesamt Schröder 2011.

der Lebensführung? Welche beruflichen Karrierewege der Reformer und Reformgegner lassen sich ermitteln? Welche Sozialisationsprozesse durchliefen sie in ihren Arbeitszusammenhängen?

Gab es unter den Reformern übereinstimmende Ziele und Interessen? Oder gab es widerstreitende Belange, Konflikte und eine durch Konkurrenz motivierte Ablösung von Führungspersonen und politischen Einstellungen? Wollten die einen eine umfassende, auf neuen staats- und gesellschaftstheoretischen Prinzipien beruhende Reform des Staats, für die sich nun ein Zeitkorridor auftat, und nahmen andere diese grundlegende Reform nur in Kauf, weil sie ihre Ziele allein auf diesem Wege erreichbar sahen, z.B. Preußen zurück in den Kreis der Großmächte Europas zu führen? Welche Haltung nahmen die Reformgegner dazu ein?

Wurde durch die Reformer eine bürgerliche Lebensform und Weltdeutung zur Staatsdoktrin? Oder lassen sich die Reformen gleichermaßen auf einen liberalen Adel mit Verwaltungstradition zurückführen? Vertraten die Reformgegner die Weltdeutung und Staatsdoktrin des aufgeklärten Absolutismus?

Welche Bedeutung hatten die Philosophie des deutschen Idealismus, insbesondere Fichte und Hegel, und die Kunst der deutschen Klassik für die Reformer? Welche persönlichen Verbindungen gab es zu den Intellektuellen der Zeit, in Preußen, Europa und den USA? Welche Selbstpräsentationen entwickelten die Reformer, wie positionierten und deuteten sie sich in ihrer Rolle als Reformer gegenüber ihrer Umwelt? Welche Rolle maßen sie sich im aktuellen und zukünftigen Staat Preußen zu? Und schließlich: Gibt es so etwas wie einen – abstrakten – ‚Idealtypus‘ des Reformers? Lassen sich eventuell mehrere Typen herausarbeiten?

5. Erste Forschungsergebnisse und -thesen

Das Projekt geht nach der Analyse von offiziellen Dokumenten aus der Reformzeit und von Briefen und Aufzeichnungen aus der Gruppe der Reformer von der These aus, dass es ein gemeinsames Bewusstsein der Reformer gab, nämlich dass sich im preußischen Staat und der preußischen Gesellschaft etwas grundlegend ändern müsse, wenn Preußen eine Zukunft haben sollte. Es war die Einsicht, dass der alte friderizianische Staat Vergangenheit war und eine Rückkehr zu diesem weder möglich noch wünschenswert. Die Reformer einte, ihren schriftlichen Äußerungen nach zu urteilen, auch das Bewusstsein, Akteure in einer historischen Wendezeit zu sein. Dafür war nicht entscheidend, ob die einen in ihren Zielen letztlich mehr auf die Befreiung von Napoleon ausgerichtet waren und die anderen stärker auf die Ausnutzung der Gunst der Stunde zur Umsetzung ihrer bislang philosophischen und theoretischen Konzepte. Für alle waren die traditionellen Ordnungen und Institutionen grundlegend in Frage gestellt und hatten ihre Legitimität verloren. Dagegen hofften nach der Analyse vergleichbarer Dokumente aus der Gegnergruppe die sich deutlich distanziert oder aktiv oppositionell verhaltenden Spitzenbeamten und Politiker auf eine Überwindung nicht nur Napoleons (das war ein Ziel auch der Reformer), sondern auch der Prinzipien und Folgewirkungen der Französischen Revolution und auf einen restaurativen Wiederaufbau der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung in Preußen.

Es zeichnet sich ab, dass die Gruppe der Reformer im Schnitt jünger war als die Gruppe ihrer Gegner. Wurden die Reformer überwiegend in den 1760er und 1770er Jahren geboren, so waren ihre Gegner in der Mehrheit in den 1750er Jahren und früher

geboren worden. Die beiden Gruppen weisen also aufgrund ihres Eintrittszeitpunkts in den historischen Prozess eine unterschiedliche ‚Erlebnisschichtung‘ (Mannheim) auf. Darüber hinaus zeigt sich, dass es in der Gruppe der Reformen deutlich mehr Personen bürgerlicher Herkunft gab als in der Gruppe der Gegner. In der Gruppe der Reformen macht diese Gruppe circa 55 Prozent aus, dazu treten noch etwa 25 Prozent Uradel, 15 Prozent Dienstadt und fünf Prozent unbestimmter Herkunft. In der Gruppe der Gegner stellen Uradel und Dienstadt die Mehrheit mit je etwa 35 Prozent, die Bürgerlichen sind in der Minderheit mit etwa 25 Prozent. In beiden Gruppen ist die überwiegende Mehrheit (jeweils mehr als 80 Prozent) protestantischen Glaubens, wobei der jeweilige Anteil der Lutheraner und Calvinisten noch nicht ermittelt wurde. Katholiken machen in beiden Gruppen nur eine kleine Minderheit von etwa fünf Prozent aus. Juden gibt es offenbar in keiner der beiden Gruppen, wobei für einige Gruppenmitglieder bislang keine Angaben zur Religionszugehörigkeit vorliegen.

Kein deutlicher Unterschied zeigt sich in der Rekrutierung. Nur 15 Prozent der Reformen begannen ihre beruflichen Karrieren nicht in Preußen, bei den Gegnern waren es neun Prozent. Rund 80 Prozent der Reformen hatten eine Universität besucht, die Gruppe der Gegner zu etwa 70 Prozent. Zu circa 50 Prozent hatten die Reformgegner Rechtswissenschaften studiert, die Reformen zu etwas über 40 Prozent. Ein weiterer großer Teil beider Gruppen hatte lediglich Staats- und Finanzwissenschaften in der Philosophischen Fakultät gehört: knapp 20 Prozent bei den Reformern, etwa zehn Prozent bei den Gegnern. Dazu traten vereinzelt ein theologisches Studium oder das Hören unterschiedlicher Vorlesungen in der Philosophischen Fakultät, wobei für viele Personen aus beiden Gruppen zwar Studienaufenthalte nachgewiesen sind, aber bislang die Fachangaben fehlen. Die beliebtesten Studienorte waren in beiden Gruppen die Universitäten Halle und Göttingen, bei den Reformern mit je knapp 25 Prozent, gefolgt von Königsberg mit 15 Prozent und Leipzig mit zehn Prozent. Bei den Reformgegnern dominierte Halle mit 30 Prozent, gefolgt von Göttingen und Frankfurt/Oder mit je knapp 20 Prozent. Königsberg spielte bei ihnen mit vier Prozent kaum eine Rolle, während umgekehrt bei den Reformern Frankfurt/Oder mit vier Prozent ebenso gering vertreten war. Während es in beiden Gruppen noch vereinzelt weitere Studienorte im deutschen Ausland gab wie Jena, Erfurt, Marburg u.a., fehlten in beiden Gruppen europäische Universitäten als Studienorte bis auf zwei Einzelfälle (Leiden, Genf) völlig.

Insgesamt waren die Reformen deutlich jünger als ihre Gegner, sie waren im Herkunftsmilieu auch bürgerlicher, und sie waren tendenziell gebildeter; das Universitätsstudium nahm in dieser Gruppe zu. Zudem verschob sich der Schwerpunkt der Studienorte von Halle (gegr. 1694), der wichtigsten und größten preußischen Universität, in der Gruppe der Reformen stärker nach Göttingen (gegr. 1737), der modernen, sehr gut ausgestatteten und insbesondere in der Philosophischen Fakultät avantgardistischen Universität, die der Kurfürst von Braunschweig-Lüneburg, Georg August (gleichzeitig englischer König, Georg II.), gegründet hatte und in der die Prinzipien der Aufklärung: Kritik, Rationalität, Forschung und Fortschritt, eine noch bedeutendere Rolle spielten als in Halle. Hier wird sich im Projekt die Frage stellen, inwiefern sich bereits an den Universitäten spezifische Wissensbestände und Denkformen sowie Netzwerke entwickelten, welche für die späteren Reformen als Gruppe und für die Planung und Umsetzung der Reformen relevant wurden.

Reinhart Koselleck hat argumentiert, dass in den europäischen Gesellschaften um 1800 Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte aufgrund eines beschleunigten politischen und sozialen Wandels auseinanderzutreten begannen (vgl. Koselleck 1979). Das galt meines Erachtens in besonderem Maße für diejenigen Staaten, die im Gefolge der Französischen Revolution in die kriegерischen Auseinandersetzungen verwickelt waren, welche mit den Kriegen der europäischen Staaten des Ancien Régime gegen die neue französische Republik begannen, sich in den Napoleonischen Feldzügen fortsetzten und erst mit den Befreiungskriegen 1813-15 endeten. Zwischen 1792 und 1815 befand sich Kerneuropa fast permanent im Krieg. Die sogenannte ‚Sattelzeit‘ zwischen dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts und der ersten Dekaden des 19. Jahrhunderts⁹ als Epoche eines gegenüber früheren Epochen deutlich beschleunigten Erfahrungswandels verlieh Begriffen zugleich einen erhöhten Abstraktionsgrad, durch den diese in ihrem Bedeutungsgehalt ein zukunftsbezogenes Erwartungsmoment entwickelten, das säkular war und welches aktiv herbeigeführt werden konnte (Demokratie, Freiheit, Emanzipation usw.) (vgl. Koselleck 1972: XV ff.). Konzepte und Ideen wie diejenigen der preußischen Reformer entstanden mithin nicht losgelöst von den historischen Bedingungen und Problemstellungen, sondern sie waren, so Quentin Skinner, grundsätzlich Lösungsversuche für zeittypische Fragen und Problemstellungen:

Denn sobald man erkennt, dass es keine fest umrissene Idee gibt, zu der verschiedene Autoren beigetragen haben, [...] dann erkennt man auch, dass es keine Geschichte der Idee gibt, sondern dass nur eine Geschichte geschrieben werden kann, die sich auf die verschiedenen Akteure, die diese Idee verwendet haben, und auf deren unterschiedliche Situationen und Absichten bei der Verwendung konzentrieren muss (Skinner 2010: 68).

Skinner gibt allerdings auch zu bedenken, dass es doch „stark bezweifelt werden“ muss, „ob die Kenntnis der Ursachen einer Handlung wirklich gleichbedeutend ist mit dem Verständnis der Handlung selbst“ (Skinner 2010: 75). Kontextuelle Erklärungen sind also notwendig, aber nicht hinreichend; der Kontext ist nicht der „determinierende Faktor“, wohl aber der „determinierende Rahmen“ (Skinner 2010: 81). Diese Überlegung lässt sich sozialisationshistorisch weiterentwickeln. Im Projekt wird daher die Analyse von Ideen, Begriffen, Denkformen und Diskursen der preußischen Reformzeit an die Sozialisationsprozesse der Sprecher und, darauf aufbauend, an die Ermittlung von Sprechergruppen und Gruppeninteressen gebunden. Auf diese Weise kann sichtbar werden, inwiefern die Ideen, Begriffe, Diskurse und Denkformen der Reformer wie diejenigen ihrer Gegner Teil ihrer historischen Epoche waren und in einem durch Sozialisationsprozesse erzeugten ‚Möglichkeitsraum‘ des Denk- und Sagbaren einer Zeit artikuliert wurden. Erst auf diese Weise kann aber auch sichtbar werden, was in einer Zeit zum traditionellen Ideenbestand gehörte und was ein aus neuen Zusammenhängen entstehender origineller Gedanke oder ein ebensolches Konzept war, sowohl auf der Seite der Reformer wie auf der Seite der Gegner.

Joseph J. Ellis hat in *Founding Brothers* (2000, dt. 2005), einem Buch über die US-amerikanischen Gründerväter, folgenden Eindruck von deren Schriften festgehalten:

⁹ Vgl. zur ‚Sattelzeit‘ Koselleck 1972: XVff. sowie zur weltweiten Bedeutung dieser Jahrzehnte als Jahrzehnte der allgemeinen Krisen und Kräfteverschiebungen Osterhammel 2011: 104 ff.

„Mehrere [...] Revolutionäre redeten [...] so, als seien sie Schauspieler in einem historischen Drama, dessen Drehbuch schon von den Göttern geschrieben war.“ „[...] es sieht tatsächlich so aus, als sei unter den Angehörigen der Revolutionsgeneration das Gefühl weit verbreitet gewesen, daß sie ‚bei der Schöpfung zugegen‘ gewesen seien“ (Ellis 2005: 13). Auch die preußischen Reformer redeten häufig, als sprächen sie auf einer dramatischen Bühne zu einem Publikum. Christopher Clark bescheinigt ihnen dazu passend, dass sie sich „eines derart überschwänglichen Vokabulars“ bedienten und sich dadurch als „Träger des historischen Fortschritts“ legitimierten, „dass er [der preußische Staat, C.G.] zum Modellfall einer bestimmten Ausprägung der Moderne wurde“ (Clark 2006: 15). Clark beurteilt die Sprache der Edikte der preußischen Reformer als „propagandistisch, exaltiert“ (Clark 2006: 397). Eine der Fragen des Projekts richtet sich in diesem Zusammenhang daher auf die Selbstpräsentationen der Reformer. Formulierten sie, wie Ellis für die amerikanischen Gründerväter annimmt, Gewissheiten ihrer historischen Bedeutung? Schrieben sie ihre Denkschriften, Erlasse und Memoranden schon im Bewusstsein ihres möglichen Ruhmes bei der Nachwelt? Konstruierten sie sich somit in einem epochalen historischen Horizont? Und wenn ja, in welchem? Ellis fasst dieses Bewusstsein für die Gründerväter so: „Sie begannen, für die Nachwelt zu posieren, nicht nur sich gegenseitig, sondern auch an uns Briefe zu schreiben, insbesondere gegen Ende ihrer jeweiligen Laufbahn. Wenn sie manchmal wie Marmorstatuen aussehen, dann war genau das ihr Wunsch“ (Ellis 2005: 33). Traf das auch auf die preußischen Reformer zu? Oder spiegelte sich in der Sprache, wie möglicherweise auch bei den amerikanischen Gründervätern, nicht gerade die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit? Verriet die Sprache nicht auch den Versuch, diese Spannung mit Pathosformeln zu übertönen, gleichsam als Versuch der Selbst- und Fremdüberredung? Denn der Ausgang der Reformanstrengungen in Preußen musste aus der Perspektive der Reformer völlig ungewiss erscheinen. Ihr Scheitern und die Auflösung des Staates Preußen durch Napoleon waren eine reale Möglichkeit.

Die Geschichte Europas war in der Zeit zwischen der Französischen Revolution 1789 und dem Wiener Kongress 1815 äußerst eng verwoben. Auch die Sozialisationsprozesse der preußischen Reformer können nicht ohne europäische Dimensionen beschrieben werden. Manche von ihnen hatten in Kindheit und Jugend zeitweise in anderen europäischen Ländern gelebt, in Frankreich, England, Italien oder Russland, oder hatten diese Länder längere Zeit besucht; viele reisten im Erwachsenenalter immer wieder für längere Zeiten in andere Staaten und sahen sich selbst zunächst nicht ausschließlich als Preußen im Kontext einer identitätsstiftenden preußischen *imagined community* (Anderson 2000). Weder der Adel noch das Bürgertum des späten 18. und des frühen 19. Jahrhunderts waren deshalb aber im modernen Sinn europäisch. Der Adel war mobil, von Petersburg bis Paris, jedoch ohne ein eigenständiges ‚europäisches‘ Bewusstsein zu besitzen. Seine Lebensform waren vielmehr die Adelssitze und Fürstenhöfe, die sich zwischen den Staaten und Regionen nur wenig unterschieden. Das Bürgertum wiederum verkehrte miteinander in den Handelsstädten, Produktionszentren und Residenzstädten innerhalb und außerhalb landesherrlicher Grenzen, gleichfalls ohne dies mit einem Konzept von ‚Europa‘ oder einer persönlichen ‚europäischen‘ Identität zu verbinden. Die hohe Mobilität der sozialen Eliten ist dennoch ein wichtiges Thema für die Sozialisationsgeschichte der preußischen Reformer. Denn diese Mobilität und die mit ihr verbundenen Erfahrungen waren ein bedeutsamer Teil ihres Sozialisationskontexts.

Eine Geschichte der preußischen Reformer ist daher auch Teil einer europäischen Geschichte aus der Sicht ihrer Erfahrungen.

Die Reformer sind nicht zuletzt wie ihre Gegner eine ausschließlich männliche Gruppierung. Um diese als Personen zu verstehen, muss es auch um die Sozialisation der Männlichkeit gehen, um Männlichkeitsideale als deren ideeller Kontext, um gesellschaftliche Geschlechterrollen und schließlich um beobachtbare Formen der Männlichkeitspräsentation. Obwohl die politische und publizistische Öffentlichkeit durchweg männlich dominiert war, hatten sich Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit im Verlauf des 18. Jahrhunderts doch erheblich verändert. Innerhalb dieses Veränderungsprozesses erfuhren die preußischen Reformer ihre Sozialisation. Wie definierten sie sich im Erwachsenenalter als Männer gegenüber ihrer Umwelt? Wie präsentierten sie sich in Texten und Bildern? Wechselten die Galanterie der adligen Männer bei Hofe und ihre komplexen, durch Erziehung und Praxis habitualisierten höfischen Bewegungen und Sprachcodes bei den Reformern zu einer Selbstpräsentation der Askese, der harten, kontinuierlichen Arbeit und einer darauf bezogenen neuen Männlichkeit in Ausdruck und gezeigten Emotionen?

Das vorgestellte Projekt soll als Sozialisationsgeschichte sichtbar machen, was die Reformer lebensgeschichtlich miteinander verband, welche Gruppen, Motive und Ziele es unter den Reformern gab und was sie gegebenenfalls von ihren Gegnern unterschied. Dies soll durch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren geschehen und durch ein Ensemble von Forschungsfragen, die in diachroner und synchroner Perspektive versuchen, die preußischen Reformer und ihre Gegner im Kontext ihrer historischen Zeit zu verstehen.

LITERATUR

- Anderson, Benedict (2000): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, New York, rev. Edition.
- Brenner, Michael, Stefi Jersch-Wenzel und Michael A. Meyer (1996): *Emanzipation und Akkulturation: 1780-1871: Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit*, Bd. II., München.
- Clark, Christopher (2006): *Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947*, München.
- Dehnavi, Morvarid (2013): *Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von ‚1968‘ und zur Neuen Frauenbewegung*, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424100>
- Dilthey, Wilhelm (1894): *Süvern*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* Bd. 37, 206-245.
- Ellis, Joseph J. (2005): *Sie schufen Amerika. Die Gründergeneration von John Adams bis George Washington*, München.
- Gall, Lothar (2011): *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*, Berlin.
- Gebhardt, Miriam (2017): *Die Weiße Rose. Wie aus ganz normalen Deutschen Widerstandskämpfer wurden*, München.
- Groppe, Carola (2006): *Pädagogik im 19. Jahrhundert. Pädagogische Denkformen, Erziehungswirklichkeit und Bildungssystementwicklung um 1800 und 1900*, in: Klaus Harney und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit = Einführungskurs Erziehungswissenschaft* Bd. 3, 3. erw. und aktual. Aufl., 37-70.
- Groppe, Carola (2012): *History of Education in Germany. Historic Development – Results – Raison d'être*, in: Eckhardt Larsen Jesper (ed.): *Knowledge, Politics and the History of Education*, Münster, Berlin, 179-193.
- Grundmann, Matthias (2006): *Sozialisation. Skizze zu einer allgemeinen Theorie*, Konstanz.

- Haas, Stefan (2006): Die Kultur der Verwaltung. Die Umsetzung der preußischen Reformen 1800-1848, Frankfurt a. M.
- Herrmann, Ulrich G. (1991): Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse: die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert, Köln, Weimar, Wien.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3. Jg. Heft 1, 91-103.
- Jaeschke, Walter (2003): Hegel-Handbuch. Leben – Werk – Schule, Stuttgart, Weimar.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-02957-7>
- Joas, Hans (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel 4. völlig neubearb. Aufl., 137-152;
- Koselleck, Reinhart (1967/1989): Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791-1848, Stuttgart, 3. Aufl.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung, in: Brunner, Otto, Werner Conze, Reinhart Koselleck, (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart, S. XIII–XXVII.
- Koselleck, Reinhart (1979): ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ – Zwei historische Kategorien, in: ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a. M., 349-375.
- Lohmann, Ingrid (1984): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen: eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F. E. D. Schleiermachers, Frankfurt a. M., Bern, New York.
- Mannheim, Karl (1928/1972): Das Problem der Generationen, in: ders., Wissenssoziologie, Neuwied, 509-565.
- Maurer, Michael (2016): Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk, Köln, Weimar, Wien.
<https://doi.org/10.7788/9783412506391>
- Mergel, Thomas (1996): Kulturgeschichte – die neue „große Erzählung“? Wissenssoziologische Bemerkungen zur Konzeptualisierung sozialer Wirklichkeit in der Geschichtswissenschaft, in: Hans-Ulrich Wehler und Wolfgang Hardtwig (Hg.): Kulturgeschichte heute, Göttingen, 41-77.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulsystems im 19. Jahrhundert, Göttingen.
- Müller, Detlef K. und Bernd Zymek, unter Mitarbeit von Ulrich G. Herrmann (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 2, Höhere und mittlere Schulen), Göttingen.
- Nipperdey, Thomas (1984): Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München.
- Osterhammel, Jürgen (2011): Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhundert, München.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist.
- Schröder, Wilhelm Heinz, Kollektivbiographie – Spurensuche, Gegenstand, Forschungsstrategie, in: Historical Social Research, Supplement (2011), 23, 74-152, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-337699> (letzter Abruf 02.06.2017).
- Skinner, Quentin (2010): Bedeutung und Verstehen in der Ideengeschichte, in: Martin Mulrow und Andreas Mahler (Hg.): Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte, Frankfurt a. M., 21-87.
- Sösemann, Bernd (Hg.) (1993): Gemeingeist und Bürgersinn: die preußischen Reformen, Berlin.
- Sösemann, Bernd (Hg.) (1997): Revolution und Reform. Modernisierung von Staat und Gesellschaft in Frankreich und Deutschland um 1800, Stuttgart.
- Spranger, Eduard (1910): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Berlin.

- Sweet, Paul R. (1980): Wilhelm von Humboldt. A Biography. Vol. I 1767-1808, Vol. II 1808-1835, Ohio State Press, Columbus.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim, München 2. Aufl.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Klassiker in der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung, in: ders. (Hg.), Klassiker der Pädagogik Bd.1, München, 9-20.
- Titze, Hartmut, Hans-Georg Herrlitz, Volker Müller-Benedict und Axel Nath (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 1, Hochschulen, 2. Teil), Göttingen.
- Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Systemdynamik: regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938, Bad Heilbrunn.
- Weber, Max (1921/1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Studienausgabe, Tübingen 5. rev. Aufl.
- Welskopp, Thomas (1998): Die Sozialgeschichte der Väter. Grenzen und Perspektiven der Historischen Sozialwissenschaft, in: Geschichte und Gesellschaft 24, 169-194.

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein sozialisationshistorisches Projekt zu den preußischen Reformern vor. Im Unterschied zu den Reformen selbst sind die Reformer als Kollektiv bislang noch keiner Analyse unterzogen worden, ebenso wenig wie die Gruppe ihrer Gegner. Für das Projekt sind über 70 preußische Reformer und als Vergleichsgruppe knapp 40 Reformgegner mit ihren Lebensdaten bereits erfasst worden. Der Beitrag stellt die Zuordnungskriterien vor und entwickelt die zentrale Fragestellung der sozialisationshistorischen Kollektivbiographie: nämlich zu untersuchen, warum sich eine Reihe von Männern zu Reformen entschlossen und diese aktiv vorantrieben, andere dagegen gegen diese opponierten. Im Projekt wird deshalb nach Sozialisationserfahrungen und -instanzen gefragt; neben quantitativ-vergleichenden Auswertungen der Lebensläufe werden qualitative Analysen der Sozialisationsprozesse ausgewählter Reformer und Reformgegner und der ermittelten zentralen Sozialisationsinstanzen vorgenommen, z.B. Schulen, Universitäten oder Regierungsbehörden, aber auch Familien. Im Beitrag werden in diesem Zusammenhang Theorie, Methodik, Forschungsfragen und erste Ergebnisse und Thesen des Projekts vorgestellt.

„Lehrer auf Abwegen“

Bildungshistorische Annäherungen an ‚gebrochene‘ und ‚eigensinnige‘
Berufsbiographien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube

1. Einleitung

Lehrpersonen, die den Pfad einer „normalen innerschulischen Karriere“ verließen, gaben zwar mitunter Anlass, über Rekrutierung und Berufswahlmotive nachzudenken, wurden jedoch mit ihren eigensinnigen biographischen Konfigurationen bildungsgeschichtlich wenig thematisiert. In zumeist modernisierungstheoretisch grundierten Studien überwog die Sichtweise von einer im 19. Jahrhundert sozial aufsteigenden Lehrerschaft, die durch große berufliche Identifikation gekennzeichnet sei (Enzelberger 2001). Dieser Beitrag fokussiert auf zwei biographische Fallbeispiele aus dem Kanton Zürich, die nicht den diskursiv manifestierten Idealtypiken von Lehrpersonen-Lebensläufen entsprachen. Es handelt sich um den am kantonalen Lehrerseminar in Küsnacht (Grube/Hoffmann-Ocon 2015) und an der Universität Zürich ausgebildeten sozialistischen Primar- und Sekundarlehrer Ernst Jucker (1891-1976), der von 1916 bis 1932 ins zunächst zaristische, dann sowjetische Russland ausgewandert war, und um den ebenfalls in Küsnacht ausgebildeten Volksschullehrer Jakob Christoph Heer (1859-1925), der seine Lehrtätigkeit aufgab und als Redakteur bei der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) sowie als Romanautor reüssierte.

Folgte man typologischen Studien zur Biographie und Identität des Lehrers, dann fielen diese biographischen Verläufe unter den Typus der „Problem-“ oder „Krisenbiographie“ (Hirsch 1990: 83 f.). Erziehungswissenschaftlich wird der Lehrberuf oftmals in einer Lebenslaufperspektive geordnet beschrieben. Dabei spielen womöglich verschiedene Stufen- und Phasenmodelle hinein, die in einem Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz Kontrolle und Stabilisierung des Unterrichts in den Blick nehmen, damit die pädagogische Aufgabe in den Mittelpunkt rücken kann. Da diese pädagogisch-psychologischen Modelle von einer engen Verbindung beruflicher und privater Dimensionen ausgehen, werden Krisenerfahrungen als dynamisierende Elemente oftmals als Movens nur für die Berufslaufbahn als Lehrperson eingeschätzt (Fuller und Brown 1975; Herzog et al. 2007: 49 f.).

Die biographischen Passagen der beiden oben genannten Lehrer auf geographischen, politischen und literarischen Abwegen werden auf Basis rückblickender Selbstthematisierungen durch das Medium autobiographischer Texte und Briefkorrespondenzen analysiert. Mit der Wende zum 20. Jahrhundert, in der vor allem durch das geisteswissenschaftliche Wirken Wilhelm Diltheys eine bedeutsame Phase der Autobiographietheorie verortet wird, wurde das Subjekt als Autorinstanz betont. Demnach werde

durch persönliche Erlebnisse „die Zeit erfahren als das rastlose Vorrücken der Gegenwart, in welchem das Gegenwärtige immerfort Vergangenheit wird und das Zukünftige Gegenwart“ (Dilthey 1981: 237; Walter-Jochum 2016: 29 f.). In dieser Konzeption erfahren Subjekt und Autobiographie einen besonderen Stellenwert, auch um im Rahmen hermeneutischer Tätigkeit einzelne Erlebnisse im übergreifenden historischen Zusammenhang sinnhaft zu erfassen (Walter-Jochum 2016: 30) – anders als in postmodernen Konzeptionen, in denen mehr die diskursiven Praktiken und weniger die Welt verstehenden Subjekte für historische Erkenntnisse zentral sind. Der Diltheyschüler Georg Misch erkannte im Interesse an der (Selbst-)Biographie seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Nebeneinander von verschiedenen Bestrebungen. Die Biographie als Gattung etablierte sich als Quelle für Psychologie und Geschichtsschreibung sowie als Mittel einer Kulturbetrachtung, welche die Entwicklung von Individualität fokussiere (Misch 1949: 5). Wenn Misch schreibt, dass der Autor einer Autobiographie „keinen schriftstellerischen Ehrgeiz hat – oder wenigstens keinen zu haben vorgibt“, sondern „nur Material liefern [will] für ein literarisches Werk (...) oder für sonstige weitere Forschung“ (Misch 1949: 9), deutet diese Vorstellung bereits auf den Konstruktionscharakter der Autobiographie und auf einen Fremdbeobachtungsversuch der eigenen Gegenwart hin. In diesem quellenkritischen Bewusstsein hinsichtlich autobiographischer Texte und der Differenz von Biographie und Lebenslauf (Hahn 1988: 93) zielt der folgende Beitrag auf die Beschreibung biographischer Aspekte, die das oftmals eigensinnige Denken des Individuums in Zeiten kollektiver Krisenwahrnehmungen ebenso wie die Geschichte des Individuums in gesellschaftlichen Strukturen umfassen (Peeters 2013: 11). Wenn man Autobiographien als Ausdruck von zuvor gemachten Erfahrungen mit unvorhergesehenen Entfremdungsprozessen (Hahn 1988: 101) und das vermeintlich eigensinnige Subjekt als transitorisch versteht, das durch permanente, widersprüchliche Aneignungsprozesse in verschiedenen Lebenswelten geprägt wird (Lüdke 2003: 281-283), so rücken nicht nur biographische Linearität, sondern neue, veränderte Selbstpositionierungen in den Blick (Schimank 1988). Damit beabsichtigen wir auch, Innenperspektiven und Subtexte anzudeuten, wie sie sich von außen zeigen (Möller 2013: 40) – und zwar anhand von drei Inhaltsträngen: Nach einem ersten Abschnitt über Herkunft, Seminausbildung und Einmündung in den Lehrerberuf wird zweitens auf Schreiben und Literatur als (auch pädagogisch gedachte) Ausdrucksform eingegangen, in der die Lehrperson sich als Kulturvermittler versteht. Drittens stehen volkspädagogisierende Zuschreibungen in politischen Stellungnahmen und Idealisierungen des Kindes bzw. des Studierenden im Zentrum, bevor das Fazit abschließende Überlegungen bietet. Die hier vorgenommene Sichtung und Auswertung (auto-)biographischer Dokumente inkludiert Elemente, die im Anschluss an die cultural und linguistic turns die Rolle des Subjekts als Akteur der Geschichte problematisieren und die Sphäre von diskursiven Ordnungen mit in den Blick nehmen (Depaepe 2006: 244). Die mit ausgewählten biographischen Phasen im Zentrum stehenden (ehemaligen) Lehrer produzierten u.a. Erlebnisberichte und autobiographisch orientierte Romane, die in diesem Beitrag neben weiteren Dokumenten als Quellen genutzt werden. Dabei können konventionelle Untersuchungsschemata der Unterscheidung von Autor, Erzähler und Protagonist kaum aufrechterhalten werden und stattdessen eher Konzeptionen von Autobiographie und Fiktion sensibler gegenüber der spezifischen Quellengattung sein (Walter-Jochum 2016: 283). Die paradoxe Verflechtung von Autor und Erzähler wird

u.a. in Siegfried Kracauers Autobiographie *Ginster* deutlich, „ein absichtlich verwirrendes Mischprodukt aus autobiographischen, zeitkritischen und philosophischen Motiven“ (Später 2016: 218). Zu dieser Eigenart kann gehören, dass zufällig Erlebtes in einer Erzählsammlung durch ein Prinzip der Herstellung von Beziehungen zwischen den einzelnen ‚Erzählsteinen‘ einen fiktionalen Rahmen entstehen lässt, der wiederum mit einer biographie- und kulturwissenschaftlich informierten Perspektive erschlossen werden kann.

2. Biographisches Fallbeispiel: Ernst Jucker

2.1 Herkunft und Seminausbildung

Mit dem Fallbeispiel von Ernst Jucker rückt ein Lehrer in den Fokus, der einerseits stark von der Normalbiographie eines Unterrichtenden abwich und andererseits dem Lehrberuf stets verbunden blieb. Wie sein älterer Bruder Emil Jucker (1883-1973), der ebenfalls als im Seminar Küsnacht ausgebildeter Lehrer den Pfad des Unterrichtenden verließ, hatte er starke Sympathien für sozialistische respektive anarchistische Bewegungen (Jucker 1913: 271). Gerade mit seinen Erfahrungen als späterer Direktor des Pädagogischen Technikums in Tomsch von 1923 bis 1931 verschränkte der in Schweizer Lehrerkreisen etwas pejorativ genannte „Russland-Jucker“ in Berichten für die Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ) die Problematik der Aufnahmeprüfung von Lehramtsstudierenden aus ruralen Kreisen mit seiner Biographie, die – in heutigen Begriffen – eine riskante Statuspassage enthielt:

Ich [erinnere] mich daran, wie vor vielen Jahren das Herz eines armen Zürcheroberländerjungen unter dem Kittel klopfte, als er sein Schicksal in Küsnacht dem Ermessen jener Lehrer anheimstellte, die ihm später den Weg zum Erzieher zeigten [...], denn nicht gerade glänzend war ich damals vorbereitet. Wenn ich die Jungen und Mädchen am Tage der Aufnahmeprüfung jeweils überschauete, dann erinnere ich mich an die heimeligen alten Korridore im alten Kloster am Zürichsee, wo damals an Stelle ernster in sich versunkener Mönche frische Jugend um ein Plätzchen an der Sonne kämpfte. Doch welcher Unterschied [zwischen] Küsnacht und Tomsch. Wenn bei uns [in Russland] ein Schüler aus einem Dorfe kommt, das 300 km von uns entfernt liegt, dann sagen wir, dass er hier nebenan nicht weit von Tomsch wohne [...] (Jucker 1927a: 476).

Seine eigenen etwas verklärend vorgebrachten Erfahrungen als Seminarist vermischte Jucker bereits mit einer nach der sozialen Dimension hin ausgeprägten politisch-ideologischen Einstellung. Jucker inszenierte eine fast intime Vertrautheit mit den Verhältnissen der ‚kleinen Leute‘, die als Subtext auch eine Leitbildfunktion für den Hochschuldirektor enthielt, dessen biographische Erfahrungen eines Lehramtskandidaten aus Arbeiterverhältnissen als Belegmaterial für den möglichen sozialen Aufstieg diente. Damit verfasste Jucker seinen Beitrag mit dem didaktisch-politischen Anliegen, einen pädagogischen Begriff von Begabungsentfaltung aufzuzeigen, welche einer produktiven Unzufriedenheit entspringt (Roth 1952: 399). Jucker, der seine Bindung an sein Herkunftsmilieu nie geleugnet hatte, thematisierte bewusst den Lehrberuf und das Seminar Küsnacht als sozialen Aufstiegskanal, der bis in die Universität hinein führen konnte (Bloch/Pfister 2007: 448) – ein Vorgang, der als „mühselige[s] und stets auf

Neue bedrohte[s] Sich-Herausarbeiten aus soziostrukturell bedingten Abhängigkeitsverhältnissen“ beschrieben werden kann (Alheit/Schömer 2009: 178).

2.2 Schreiben und Literatur als pädagogisch gedachte Ausdrucksform

Der Titel von Ernst Juckers 1945 als sein Hauptwerk verstandener Schrift *Erlebtes Russland* deutet die Verschränkung von Autor und erzählendem Protagonist an (Walter-Jochum 2016: 204). Um zu seiner in Tomsk Medizin studierenden Frau zu gelangen, führte Juckers Weg 1916 zunächst „durch das kriegsführende Deutschland, über Dänemark, Schweden, Finnland nach Petrograd“ und Sibirien (Jucker 1945: 56). In einem Brief an seinen Bruder drängt sich 1917 der Verdacht auf, dass nicht nur die Motive der Liebe und Sympathie für sozialrevolutionäre und kommunistische Ideen seinen Aufbruch nach Sibirien leiteten, sondern auch Existenzsorgen. Sich einsam, krank und von politischen Informationen isoliert fühlend, fragte der Russlandfahrer in Irkutsk seine Familie daheim, ob sie Angst wegen seiner Schulden habe (NL Jucker/1, Brief an Emil Jucker: 3.1.1917).

Die Beurteilung der Phase des russischen Bürgerkriegs fällt in Juckers Schriften im Zeitverlauf sehr unterschiedlich aus. Noch 1926 verteidigte er gegenüber seinem dem Sowjetregime skeptisch gewordenen Bruder die Befreiung Tomsks durch die Rote Armee in der Briefkorrespondenz vehement. Die Revolution sei kein Kinderspiel und die aufgeregten Volksmassen seien schwerer aufzuhalten als die Lawinen in den Schweizer Bergen:

Was du schreibst über die Unterdrückung des russischen Volkes durch die Partei ist natürlich nur die Erfindung der russischen Emigranten und politischen Feinde der Kommunisten (NL Jucker/2, Brief an Emil Jucker: 8.3.1926).

Nach 1933, remigriert und geflüchtet in die Schweiz, galt seine Rede in antikommunistischen Büchern hingegen den „Sklaven des roten Diktators“ (Jucker 1933).

Als Inspirationsquelle, aber auch als Konkurrent, nahm Ernst Jucker auf pädagogischem Gebiet seinen Bruder Emil wahr. In mehreren Briefen verriet Ernst Jucker seinem Bruder, dass dessen pädagogische Arbeiten in den von ihm gehaltenen Vorlesungen in Tomsk eine große Rolle spielten (NL Jucker/2, Brief an Emil Jucker: undatiert [1926]). Beide Brüder definierten sich auch über ihr exorbitantes Arbeitsmaß. So konnten sie das im Seminar Küsnacht, einem „institutionellen Strukturgeber ihres Lebenslaufs“ (Alheit/Dausien 2002: 6), erworbene „Bildungskapital“ (Bourdieu 1987: 47 f.) in transformierter Form für die weiteren berufsbiographischen Anschlüsse nutzen. Ernst Jucker als Hochschuldozent für Englisch und Direktor des Pädagogischen Technikums in Tomsk, Emil Jucker als Jugendsekretär, Berufsberater und Sekretär der Jugendfürsorgeeinrichtung Pro Juventute im Kanton Zürich (NZZ 21.9.1973: 32). Ihre kollektive Erfahrung angesichts der historischen Krise und der Umbrüche durch den Ersten Weltkrieg, aber ebenfalls die selbstgesteckten Erwartungen der Lehrperson als Kulturarbeiter und -träger, „der sein Wissen in den Dienst des anderen stellt“ (Jucker 1914: 281), führten zu einer bestimmten sozialkulturellen Strukturierung ihres eigenen „biographischen Lernens“ (Alheit/Dausien 2002: 3). Im emphatisch-ungebrochenen Nachvollzug des Bilds vom kulturell prägenden Lehrer forderte Emil Jucker bereits 1914, dass der unterrichtende Berufsstand die „Macht der öffentlichen Meinung“ zu-

gunsten der staatlichen Schule beeinflussen solle, indem er selbst Presseartikel verfasse. So könne die Lehrerschaft in der Krise „den beständigen Kontakt [zum Volk] zu erhalten suchen“ (Jucker 1914: 279), in Zeiten, in denen „die einheimischen Kräfte die [...] bequemen Büroarbeiten besorgen“ (Jucker 1916: 326) und die durch Erstarrung und Verdeckung praktischer Fragen einsickernde Entfremdung nicht bemerkten (Jaeggi 2016: 91). Ein knappes Jahr nach der Flucht aus Russland 1932 – „im letzten Moment vor der grossen stalinischen ‚Säuberung‘“ (NL Jucker/8, Brief von Emil Jucker an Heinrich Keller-Kron: 5.4.1966) – sollte Ernst Jucker nicht nur die Deutungsschemata seines politisch immer liberaler orientierten Bruders übernehmen, sondern im Sinne eines Neuentwurfs seiner Biographie und seines in der Vergangenheit liegenden Handelns Bücher in einem ausgeprägten antikommunistischen Duktus verfassen (Jucker 1933; 1934).

1.3 Volkspädagogische Politik

Die ausgeprägte Schreiblust hing auch mit einem volkserzieherischen Selbstverständnis zusammen. So bat etwa Ernst Jucker seinen Bruder Emil in der Schweiz, einige im sowjetischen Kontext entstandene Aufsätze zum Arbeitsprinzip in der Pädagogik in Zürcher Tageszeitungen zu veröffentlichen, „ist doch die Frage der Volkserziehung eine Frage Aller und nicht nur der Lehrer“ (NL Jucker/2, Brief an Emil, Tomsk: 04.02.1926). Hier ist zu vermuten, dass beide Brüder sich zu bildungs- und kulturpolitischen Einwüfen, pädagogisch-didaktischen als auch wissenschaftlichen Texten anregen ließen, um, in biographiewissenschaftlich geprägten Begriffen ausgedrückt, ihren beruflichen Werdegang mit Sinn zu überformen, vor anderen zu begründen, aber auch, um gleichzeitig eine retrospektive und prospektive Logik zu entwickeln (Möller 2013: 29). In Ernst Juckers in Sibirien verfassten und durch seinen Bruder an Schweizer Medien vermittelten pädagogischen Schriften fällt die Aneignung des Aufstiegsnarrativs besonders ins Auge. Die Aneignung, verstanden als Fähigkeit, seine Lebensgeschichte explizieren und damit über sich verfügen zu können (Jaeggi 2016: 63), führte den Russlandfahrer in seinen volkserzieherischen Absichten auch zu Widersprüchen. In einem Artikel der Schweizerischen Lehrerzeitung (SLZ) skizzierte Ernst Jucker 1927 die „Sovietpädagogik“ als einen Ansatz, wonach der Mensch von seiner Umgebung und besonders von deren gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen zu dem gemacht werde, wozu er sich entwickle. Daher sei die Hauptaufgabe jeder Lehrperson, die Umgebung des Schülers so zu organisieren, dass sich darin für diesen die besten Entwicklungsbedingungen ergeben (Jucker 1927b: 496). So sehr diese Aussagen Juckers Praxis des Vertrauens auf die begabungsentfaltende Zukunft der Studierenden stützten, so schwierig mussten die weiteren Interpretamente der damaligen russischen Pädagogik einer „objektiv-wissenschaftlichen Erziehung“ für den Direktor in Tomsk gewesen sein. Die gründliche Erforschung des Kindes, die Pädologie, sollte verschiedene wissenschaftliche Strömungen in einem sozialtechnologischen Sinn zusammenführen. Reflexologie in der Folge experimentalpsychologischer und physiologischer Studien Wladimir Bechterews, Iwan Pavlows Sozialforschung und Psychoanalyse nach Freud, zählten ebenso dazu wie Biologie, Physiologie, Hygiene sowie Pathologie. Als vielversprechend nannte Jucker die Ausschaltung jeder subjektiven Erklärung (Jucker 1927b: 497). Vor den Kulissen, also in seinen Texten für die SLZ, referierte Jucker die „Aufdeckung der biologischen Grundlagen des Lernens“ und die Suche „nach härteren Erklärungsmustern“ (Terhart 2009: 95 f.). Hinter den Kulissen seiner veröffentlichten

Meinung beurteilte Jucker gegenüber seinem Bruder russische Erziehungswissenschaftler zwar als theoretisch gut orientiert, aber er vermisse den „kurzen gesunden praktischen Geist“ (NL Jucker/2: Brief an Emil Jucker 1926 [undatiert]), eine Aussage, die ins Bild des volksnahen und zu viel Theorie mit Skepsis begegnenden schweizerischen Volksschullehrers passen mag (Brenner 1941: 63). Eigentümlich ‚unmarxistisch‘ misstraute Ernst Jucker dem Hang der als neu gekennzeichneten Sozialwissenschaften, stets vom Kollektiv und Durchschnitt auszugehen, und verbot es sich weiterhin nicht, das Individuum in seiner singulären und zukunftsorientierten Dimension zu erfassen.

3. Biographisches Fallbeispiel: Jakob Christoph Heer

Gegenüber den außergewöhnlichen geographischen Ab- und ideologischen Umwegen Ernst Juckers erscheint Jakob Christoph Heer weniger spektakulär. Nach zwölfjähriger Tätigkeit als Landschullehrer in Oberdürnten am Bachtel (Bezirk Hinwil) und in Ausersihl begann 1890 seine Karriere als NZZ-Feuilletonleiter (Maissen 2005: 62) und Schriftsteller. Als Bestsellerautor von im Stuttgarter Cotta-Verlag verlegten, teils in Hollywood verfilmten Romanen wie *An heiligen Wassern* (1898) und *Der König der Bernina* (1900) war Heer ein typischer Vertreter romantisierender Schweizer Heimat- und Alpenromanschriftsteller (Heer 1930: 194 f.).

3.1 Herkunft und Seminausbildung

Heers Darstellung seiner kleinbürgerlich-ländlichen Herkunft und seiner 1879 endenden Seminarzeit in Küsnacht wird wegen des erst seit kurzem zugänglichen, für diesen Beitrag noch nicht einsehbaren Nachlasses anhand seiner beiden 1902 und 1922 erschienenen autobiographischen Romane *Joggeli* und *Tobias Heider* untersucht. Bei aller Kritik an literarischer Biographiekonstruktion können Autobiographien über ihre Fiktionalisierungsleistungen hinaus als ein selektiver, öffentlich selbstlegitimierender „Bericht“ und als Zwiegespräch zwischen teilfiktiven Romanfiguren und dem Autor (Döring/Römer/Seubert 2015: 14) gelesen werden – in diesem Fall zwischen den Romanfiguren Jakob Sturm, genannt Joggeli, und Tobias Heider einerseits und Heer andererseits.

Auffallend an Heers autobiographischen Romanen ist die fast märchenhafte Erklärung seiner Herkunftssozialisation. Die naturromantische Geschichten erzählende Großmutter und Volksbücher von „fahrende(n) Leute(n)“ aus Schwaben sorgten demnach für frühen Zugang zur Literatur (Heer 1902: 38-43, 86-97; Messerli 2002: 395). In diese idealisierende Darstellungsweise mündet im *Joggeli* zunächst auch die romanhafte Beschreibung des Seminars Kuosen – eine nur geringfügige Umbenennung des Realortes Küsnacht. Metaphorisch wird es beschrieben als idyllischer, würdevoller, behaglicher Rettungsanker nach dem gymnasialen Verweis des in eine Prügelei verwickelten Romanhelden Jakob Sturm (Heer 1902: 268). Allerdings geronn hier das Seminar zu einer zwar nicht menschenverachtenden, so doch kulturfeindlichen Anstalt. Denn Sturms frühe literarische Arbeiten wurden lediglich durch den Deutschlehrer und Dichter Adolf Calmberg – die einzige mit ihrem Realnamen bezeichnete Romanfigur – gefördert (Heer 1902: 282, 291 f., 298). Hingegen verspottete der als streng und rational charakterisierte Seminardirektor, der in *Joggeli* und *Tobias Heider* bildhaft „Wetzmann“ und „Wetzer“ genannt wird und lautlich an die Realgestalt Heinrich Wettsteins erinnert, die literarischen Versuche als romantische Versponnenheit (Heer 1902: 277).

Er sprach Sturm bzw. Heider die charakterliche Eignung für den Lehrberuf ab, diskreditierte ihn jahrelang beim Erziehungsamt als disziplinlosen, lotterhaften „Lump“ (Heer 1902: 296, 298, 316), so dass der Erziehungsratssekretär dem Junglehrer Tobias Heider mit Hinweis auf dessen von Wetzer attestierten „Querköpfigkeiten [...] nichts anzubieten [hatte] als ein kleines Vikariat für den alten gebrechlichen Lehrer Leber in Aagrüt!“ (Heer 1922: 67).

In teils larmoyanter Darstellung und semi-eugenischer Diskursanknüpfung (Tanner 2012) skizziert Heer in seinen Romanen – ebenso wie sein Biograph und Neffe Gottlieb Heinrich Heer (1927: 25) – den Seminardirektor als allmächtigen starken „Feind“ literarischer Empfindsamkeit, dem der als schwach charakterisierte Romanheld Heider als gedemütigtes Opfer in einem hoffnungslosen Kampf unterworfen sei (Heer 1922: 285 f.). Heer inszeniert sich jedoch auch selbst als einen literarisch-romantischen Sonderling und autodidaktischen Taugenichts (Heer 1902: 229, 278), der sich dem Schuldienst durch Auseinandersetzungen mit der als intrigant, brutal und verkommen skizzierten Dorfgesellschaft weiter entfremde (Heer 1922: 85-87, 164-167). Ein Blick in die SLZ um 1890 vermittelt hingegen das Bild eines etablierten, expressiven Lehrers, dessen Vorträge und Bücher allen Lehrern empfohlen wurden.

3.2 Schreiben und Literatur als pädagogisch gedachte Ausdrucksform

Mit Jucker teilte Heer eine beträchtliche literarische Schreiblust parallel zur Lehrtätigkeit. Doch verband er damit weniger ein dezidiert politisches Engagement, wenngleich er beileibe nicht unpolitisch war. Das Versenken ins literarische Schreiben stellt Heer in seinen autobiographischen Romanen und in seiner posthum erschienenen Autobiographie als sehnsuchtsvolle, illusorische Ablenkung vom widrigen ländlichen Schuldienst dar, wo er sich in Anknüpfung an jahrzehntealte Stereotype von ländlicher Schulfeindschaft als schlecht entlohnt und im verfallenen Schulhaus gedemütigt sah (Heer 1902: 319 f.; 1922: 164-167, 180 f., 184; 1930: 105). Auch wenn seine Schreibprozesse von Selbstzweifeln und familiärer Entfremdung begleitet waren, so ermöglichten sie in Heers romanhafter Darstellung für Tobias Heider vor allem kulturellen Austausch mit Lehrerkollegen und das Aufschließen neuer literarischer und wissenschaftlicher Welten (Heer 1922: 197). Dafür sorgten laut Tobias Heider die – auch tatsächlich, nicht nur romanhaft bestehenden – vierteljährlichen Versammlungen der annähernd 70 Lehrer des Schulkapitels. Sie konnten sich hier im Vortrag und in Diskussionen zu ihrer „kleine(n) innere(n) Sonderwelt“ in gelehrtem Wissen beweisen, sei es zur Heimatforschung, Philosophie, Naturwissenschaft, Mathematik, Malerei, Imkerei und zur musikalischen Darbietung (Heer 1922: 197). Heer selber hielt hier verschiedene Literaturvorträge, erhielt aber ausweislich der Schulkapitelsprotokolle anders als Tobias Heider weniger bestätigenden Beifall (Heer 1922: 196 f.), sondern rief nur eine spärliche, lauzustimmende Diskussion hervor (Heer 1885: 310).

Das als sehnsuchtsvoller Ausweg aus dem Lehrerdasein stilisierte Schreiben erfuhr jedoch eine Entmythologisierung, als es real wurde und Tobias Heider für sein letztlich erfolgreiches Manuskript *Ferien an der Adria* von der NZZ-Redaktion ähnlichen Spott wie für seine Schreibentwürfe im Seminar erhielt (Heer 1922: 297). Heer verstand das Schreiben aber – in Anknüpfung an das diskursive Muster vom Dichter als Volkserzieher (Martynkewicz 2009: 62, 192, 208) – als eine Kommunikationsbrücke zwischen Literatur, Presse und Erziehung (Heer 1922: 376). So wies er Kellers Dichtung (Heer

1885: 309) ein didaktisches „erzieherische(s) Moment“ und den Werken der Kinderbuchautorin Johanna Spyri „erzieherische Bedeutung“ für die republikanische Gesinnung der Jugend zu (Heer 1891: 75, 81, 83, 85), „einfach kraft jenes pädagogischen Könnens, das an kein System gebunden, doch jeder wahren Künstlernatur wie eine elementare Macht im Blute liegt“ (Heer 1891: 83). Ebenso sei die „Presse [...] neben der Schule die bedeutendste Rolle in der Sprachbildung eines Volkes“ (o.V. 1896: 53; vgl. ähnlich Falke 1915: 46; Messerli 2002: 407). Hier zeigt sich, wie schon bei Jucker, ein Verständnis des Lehrers als volkspädagogischer Kulturträger und -vermittler in literarischen und medialen Funktionen.

3.3 Sinnstiftungen: volkspädagogisierende Politik und Idealisierung des Kindes

So wie das zunächst als Versponnenheit eines seminaristischen Sonderlings dargestellte Schreiben, die Presse und Literatur als pädagogisch wertvoll relegitimiert werden, so enthalten auch Heers kulturpolitische Einlassungen pädagogisierende Sinnstiftungen. Seine eidgenössisch-vaterländische Haltung, die in Teilen mit der Demokratischen Partei und dem vaterländisch ausgerichteten Arbeiterverein der Grütlianner kompatibel schien (Heer 1930: 145-149; Heer 1892), war phasenweise stark mit deutschnational-wilhelminischen Hymnen und kulturnationalistischen Aussagen verbunden (Heer 1912). Das Germanische als die Schweiz und Deutschland kulturnational verbindendes Medium betonte er anlässlich der Zürcher Feier für Adolf Diesterweg, den er als „großen deutschen Pädagogen (...) als ob er einer der Unsern wäre“ heroisierte, der „noch etwas Urkräftiges, eichenhaft Germanisches“ in sich trage (Heer 1890: 3 f.). Ähnlich positionierte Heer vor dem Schulkapitel Hinwil Gottfried Keller nicht nur als einen Schweizer, sondern auch als einen deutschen Dichter, da bei ihm „die deutsche Schweiz, so gut wie Deutsch-Österreich, + Deutsch-Russland durch ein mächtiges Band der Kultur an Deutschland, den Grundstock germanischen Wesens, gebunden sei“ (Heer 1885: 307 f.).

Zugleich pries Heer die „republikanische Eigenart“ in Spyris Büchern, die sich „vom Gesichtspunkt monarchischer Unterordnung“ deutscher Jugendbücher unterscheide (Heer 1891: 86). Diese eidgenössische Perspektive kombiniert Heer in seinen autobiographischen Romanen mit der Selbstdarstellung als kind- und damit volksorientierter Lehrer (Heer 1927: 168 f.). Indem er die Landschüler als unverdorben, aufgeweckt, fröhlich, wissbegierig und vor allem als urtümlich und unverbraucht idealisierte, ähnelten sie der idyllenhaften Romantisierung des ländlichen, (vor)alpinen, eidgenössischen Bodens (Heer 1902: 319; Heer 1922: 187 f.). Über die Kinder führte Heer den als uninspirierend und entfremdend gezeichneten Schuldienst mit der in kindlicher Sozialisation erfahrenen und literarisch stilisierten Idylle des Schweizer Landes zusammen.

4. Fazit

Auffallend an der nachträglichen Reflexion von beiden Lehrern auf Abwegen bleibt die zwischen Harmonisierung, Einengung und Verkennung changierende Konstruktion des Seminarortes. Er wird auch in seinen Problematisierungen weniger als biographische Abschweifung, sondern mehr als Fugemittel dargestellt und z.B. von Heer zum Anlass für zwei autobiographische Romane genommen, in denen es am Ende zur Versöhnung mit dem verhassten Seminardirektor kommt.

Im Fall von Ernst Jucker wurde die Rückbesinnung an den idealisierten Ausbildungsort als rettende Dekontextualisierung vor einer insgeheim als Reduktion wahrgenommenen experimentellen Pädagogik genutzt. Die offiziellen harten Erklärungsmuster wurden in Zeitschriftenartikeln mit ihrer Beschreibung eingelöst, aber durch die biographische Erinnerung an das vorwissenschaftliche Wirken damaliger Seminarlehrpersonen so transformiert, dass sie individuell vertreten werden konnten. Heer wiederum spricht dem Leitbild des Lehrers als Künstler weniger einer pädagogischen Systematik das Wort. In diesem Sinn sind Dichter kraft ihres Schreibens zugleich Volkspädagogen. So werden mit dieser Perspektive drei divergierende biographische Stränge – Lehrer, Journalist, Schriftsteller – miteinander harmonisiert.

Die Menge der produzierten Literatur von den hier biographisch skizzierten Personen erzählt bereits viel von dahinterstehenden Aufstiegsaspirationen durch ein sich ‚Hinaufschreiben‘. Dies deutet auf eine Art ‚kollektiven Statuswechsel‘ hin, der als Folge der Anpassung an ein literarisches oder wissenschaftliches Regime hervorgebracht wurde und gleichzeitig durch das biographisch weiter wirkende Kraftfeld des Seminars ganz eigene und eigensinnige Wissensfelder bildete, in denen sich verschiedene Ansprüche kreuzen konnten (Nigro 2015: 78). In dieser Lesart hätten sich die Lehrer auf Abwegen in ihrer Eigensinnigkeit und dem Selbstverständnis als Kulturträger und -vermittler in vorherrschende Kommunikationsdispositive eingeschrieben und produktiv verändert. Dabei schieben sich diskursive Traditionen und Regelmäßigkeiten mit Wandel und eigensinnigen Neuorientierungen im Denken von Intellektuellen gleichsam in- und übereinander und sind nur mühsam ähnlich eines „verborgenen Untergrunds“ (Kießling 2012: 28) und in Anlehnung an Foucaults Verständnis von genealogischer Forschung (Foucault 1998: 43) zu rekonstruieren.

UNGEDRUCKTE QUELLEN

Forschungsbibliothek Pestalozzianum, PH Zürich

- Heer, Jakob Christoph (1885): Ueber Gottfried Keller. Schulkapitel Hinwil, 27.8.1885, Bäretswil, 306-310 [ZH HC III 4,3].
 Jucker, Emil (1913): Der Anarchismus und die Anarchisten. Schulkapitel Hinwil, 24.5.1913, Bäretswil, 268-271 [ZH HC III 4,5].
 Jucker, Emil (1914): Eröffnungswort. Schulkapitel Hinwil, 21.2.1914, Wetzikon, 279 [ZH HC III 4,5].
 Jucker, Emil (1916): Berufsberatung und Förderung der Berufslehre. Versammlung. 4.11.1916, Rüti, 325 [ZH HC III 4,5].

Archiv für Zeitgeschichte der ETH Zürich (AfZ), Nachlass Ernst Jucker

- NL Ernst Jucker/1: Briefe an Emil Jucker (Bruder), Fägswil-Rüti, 1916-1925.
 NL Ernst Jucker/2: Briefe an Emil Jucker (Bruder), Fägswil-Rüti, 1926.
 NL Ernst Jucker/8: Briefe an Heinrich Keller-Kron, 1926-1927, 1926-1966.

GEDRUCKTE QUELLEN

- Brenner, Wilhelm (1941): Die Lehrerseminare der Schweiz. Ausbildung und Bildungsstätten der schweizerischen Primarlehrer. Frauenfeld, Leipzig: Huber.
 Dilthey, Wilhelm (1981): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Falke, Konrad (1915): Das demokratische Ideal und unsere nationale Erziehung. Zürich: Rascher.
- Heer, Gottlieb Heinrich (1927): Jakob Christoph Heer. Frauenfeld, Leipzig: Huber.
- Heer, Jakob Christoph (1890): Gedächtnisrede auf Adolf Diesterweg gehalten an der Diesterwegfeier des Lehrervereins Zürich. Zürich: A. Müller.
- Heer, J.[akob] C.[hristoph] (1891): Johanna Spyri, eine schweizerische Jugendschriftstellerin. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 1 (2), 74-86.
- Heer, J.[akob] C.[hristoph] (1892): Gottfried Keller. Zürich: Grütliverein.
- Heer, Jakob Christoph (1902): Joggeli. Die Geschichte einer Jugend. Stuttgart, Berlin: Cotta.
- Heer, J.[akob] C.[hristoph] (1912): An den deutschen Kaiser Wilhelm II. In: Kaiser Wilhelm II. in der Schweiz. Erinnerungs=Blätter an den Besuch des deutschen Kaisers in der Schweiz, hrsg. v. Alfred Schaer. Zürich: Orell Füssli, [6].
- Heer, Jakob Christoph (1922): Tobias Heider. Roman. Stuttgart, Berlin: Cotta.
- Heer, Jakob Christoph (1930): Erinnerungen. Stuttgart, Berlin: Cotta.
- Jucker, Ernst (1927a): Lehramtsbewerber in Sibirien. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 72 (51), 476.
- Jucker, Ernst (1927b): Auf welche Prinzipien baut Russland seine Erziehung? Von Ernst Jucker, Direktor des Pädagogischen Technikums in Tomsk. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 72 (53), 496-498.
- Jucker, Ernst [Pseudonym: Hart, Richard] (1933): Sklaven des roten Diktators. Bilder aus dem Bauernleben des heutigen Russland. Bülach: Steinemann-Scheuchzer.
- Jucker, Ernst [Pseudonym: Hart, Richard] (1934): Bilder aus Sowjet-Russland. Bülach: Steinemann-Scheuchzer.
- Jucker, Ernst (1945): Erlebtes Russland. 16 Jahre öffentliche Arbeit in der Sowjetunion. Zweite Auflage. Bern: Paul Haupt.
- Misch, Georg (1949): Geschichte der Autobiographie. Erster Band: Das Altertum. Erste Hälfte. Dritte stark vermehrte Auflage. Bern: A. Francke.
- [NZZ] Neue Zürcher Zeitung (1973): Hinschied von Emil Jucker. 21.9.1973, 32.
- O.V. (1896): Die Zeitungssprache. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 41 (6), 53-54.
- Roth, Heinrich (1952): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung, 7, 395-407.

LITERATUR

- Alheit, Peter und Bettina Dausien (2002): Bildungsprozess über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, 565-585.
- Alheit, Peter und Frank Schömer (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt a.M.: Campus.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bloch Pfister, Alexandra (2007): Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos.
- Depaepe, Marc (2006): Jenseits der Grenzen einer ‚neuen‘ Kulturgeschichte der Erziehung? Über Paradoxien der Pädagogisierung. In: Rita Casale, Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers (Hg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein, 241-262.
- Döring, Jörg, Felix Römer und Rolf Seubert (2015): Alfred Andersch desertiert. Fahnenflucht und Literatur (1944-1952). Berlin: Verbrecher Verlag.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa.

- Foucault, Michel (1998): Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: Christoph Conrad und Martina Kessel (Hg.): Kultur & Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung, Stuttgart: Reclam, 43-71.
- Fuller, Frances F. und Oliver Bown (1975): *Becoming a Teacher*. In: Kevin Ryan (Hg.): *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Grube, Norbert und Andreas Hoffmann-Ocon (2015): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. In: Andreas Hoffmann-Ocon (Hg.): *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*. Bern: hep, 25-95.
- Hahn, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Hanns-Georg Brose und Bruno Hildebrand (Hg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich, 91-105. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97182-1_5
- Herzog, Walter, Silvio Herzog, Andreas Brunner und Hans Peter Müller (2007): *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hirsch, Gertrude (1990): *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichen Selbstverständnis*. Weinheim, München: Juventa.
- Jaeggi, Rahel (2016): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp.
- Kießling, Friedrich (2012): *Die undeutschen Deutschen. Eine ideengeschichtliche Archäologie der alten Bundesrepublik 1945-1972*. Paderborn: Schöningh.
- Lüdtke, Alf (2003): Alltagsgeschichte – ein Bericht von unterwegs. In: *Historische Anthropologie*, 11, 278-295. <https://doi.org/10.7788/ha.2003.11.2.278>
- Maissen, Thomas (2005): 225 Jahre „Neue Zürcher Zeitung“. Die Geschichte der NZZ 1780-2005. Zürich: Verlag NZZ.
- Martynkewicz, Wolfgang (2009): *Salon Deutschland. Geist und Macht 1900-1945*. Berlin: Aufbau.
- Messerli, Alfred (2002): *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110940787>
- Möller, Lukas (2013): *Hermann Schaffit – pädagogisches Handeln und religiöse Haltung. Eine biografische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nigro, Roberto (2015): *Wahrheitsregime*. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Peeters, Benoît (2013): *Jacques Derrida. Eine Biographie*. Berlin: Suhrkamp.
- Schimank, Uwe (1988): Biographie als Autopoiesis – Eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität. In: Hans-Georg Brose und Bruno Hildebrand (Hg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich, 55-72. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97182-1_3
- Später, Jörg (2016): *Siegfried Kracauer. Eine Biographie*. Berlin: Suhrkamp.
- Tanner, Jakob (2012): Eugenics before 1945. In: *Journal of Modern European History* 10, 458-479. https://doi.org/10.17104/1611-8944_2012_4_458
- Walter-Jochum, Robert (2016): *Autobiografietheorie in der Postmoderne. Subjektivität in Texten von Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Bernhard, Josef Winkler, Thomas Glavinic und Paul Auster*. Bielefeld: transcript.

Zusammenfassung

Lehrpersonen, die den Pfad einer normalen innerschulischen Karriere verliessen, werden mit ihren eigensinnigen biographischen Konfigurationen bildungsgeschichtlich wenig thematisiert. In diesem Beitrag hingegen werden zwei Fallbeispiele von ehema-

ligen Lehrpersonen in den Blick genommen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von einem Zürcher Seminarort herkommend u.a. zu Akteuren der russischen Revolution und zu literarischen Erfolgsautoren avancierten. Wie diese im Wechselspiel mit außerschulischen Prägeorten und gesellschaftlichen Strömungen Freiheitsspielräume ausloteten, aber auch neue Zwänge zur Lebensgestaltung erfuhren, wird in einer historischen Annäherung untersucht, welche selbstreflexive und fiktionale Formen der Autobiographie aufnimmt. Die anhand von vielfältigem Quellenmaterial erschlossenen Suchbewegungen der *Lehrer auf Abwegen* werden in einem Zusammenhang mit der beruflichen Erstsozialisation gedeutet.

„Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich

Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische
Forschungsperspektive

Bettina Dausien und Gerhard Kluchert

1. Einführung

Wie sprechen junge Leute über ihren Bildungsweg? Wie präsentieren sie sich als ‚gebildete Subjekte‘? Während die erste Frage noch vergleichsweise alltagsnah formuliert ist, verweist die zweite schon auf eine bestimmte theoretische Perspektive, die hier genauer verfolgt werden soll. Ausgangspunkt ist die für die Biographieforschung konstitutive Einsicht, dass die Art und Weise, wie Menschen in modernen Gesellschaften über ihre Biographie sprechen, keine naturwüchsige, fraglos gegebene Darstellung eines ‚gelebten Lebens‘ ist, sondern eine hoch voraussetzungsvolle Form der Selbstpräsentation und Selbstkonstruktion, die bestimmten gesellschaftlichen Regeln folgt und in hohem Maß kontextabhängig ist. Eine genauere Untersuchung dieser Regeln, Kontexte und Bedingungen autobiographischer ‚Bildungsgeschichten‘ ist nicht nur für sich genommen interessant, etwa als Gegenstand soziologischer oder kulturwissenschaftlicher Forschungen zur Geschichte von Biographie und Identität in der Moderne (vgl. z.B. Willems/Hahn 1999). Das Thema ist auch für die Bildungsforschung bedeutsam, da diese sich vielfach mit Bildungswegen und ‚Bildungsgängen‘ beschäftigt – oft allerdings ohne dabei die Bedingungen und Kontexte zu reflektieren, unter denen diese hervorgebracht und kommuniziert werden. Dies gilt für quantifizierende Forschungen, die Bildungsverläufe entlang bestimmter Stationen und Kriterien ‚vermessen‘, aber auch für qualitative (historische wie aktual-empirische) Studien, in denen Bildungsprozesse oft anhand autobiographischer Materialien analysiert werden. Während die quantitative Bildungsforschung diese Kontextabhängigkeit ihrer Daten weitgehend ausblendet, beschäftigen sich die qualitative und die historische Bildungsforschung sehr wohl mit dem Thema. Hier gibt es allerdings eine deutliche Diskrepanz zwischen zum Teil sehr elaborierten theoretischen Überlegungen zur sozialen und historischen Konstruiertheit biographischer Selbstdarstellungen einerseits und deren Umsetzung in empirische Forschungen andererseits.

Der folgende Beitrag kann diese Lücke nicht schließen. Wir wollen vielmehr anhand exemplarisch ausgewählter Forschungsmaterialien das Problem selbst verdeutlichen und aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln konkretisieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche kulturellen Muster für die autobiographische Präsentation des eigenen Bildungsweges genutzt werden und wie diese im Zusammenhang mit historisch-gesellschaftlichen Erwartungen an bzw. Diskursen über Bildung interpretiert werden

können. Diese Frage wird, nach einigen Überlegungen zum Verhältnis von Biographie und Geschichte, zunächst aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung am Beispiel autobiographischer Dokumente verfolgt, die aus den 1920er und 1930er Jahren stammen. Anschließend wird das Thema aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung anhand zeitgenössischer Materialien untersucht. Wir können dabei noch nicht über abgeschlossene Forschungen berichten. Ziel ist vielmehr, anhand ausgewählter Beobachtungen systematische Überlegungen zur Konstruktion von Bildungsgeschichten anzuregen und exemplarisch zu zeigen, wie eine Verknüpfung zwischen Historischer Bildungsforschung und Biographieforschung aussehen könnte.

1.1 Biographie(forschung) und Geschichte

Eine solche Verknüpfung ist aus verschiedenen Gründen naheliegend. Zunächst einmal ist *Biographie* per se ein historisches Konzept: Es bezeichnet die Geschichte eines individuellen Lebens, also eine bestimmte Temporalform, die gewissermaßen ‚zwischen‘ der *longue durée* historischen Wandels und der Ereigniszeit des Alltags¹ liegt, und es bezeichnet zugleich die *Erzählung* über diesen Zeitverlauf. Darüber hinaus gehört es zu den theoretischen Grundannahmen der Biographieforschung, dass die Form der Biographie selbst ein historisches Produkt ist. Wie Martin Kohli oder Alois Hahn verschiedentlich herausgearbeitet haben, sind der Lebenslauf als institutionalisiertes ‚Ablaufprogramm‘, das gesellschaftliche Mitgliedschaft reguliert, und die Biographie als die kulturelle Form, die jenes Programm mit subjektivem ‚Sinn‘ ausstattet, an historische Voraussetzungen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gebunden (vgl. Kohli 1985; Hahn 2000). Die Argumente sind weitgehend bekannt. Interessant ist vielleicht, noch einmal in Erinnerung zu rufen, dass die Institutionalisierung des Lebenslaufs nicht allein „um das Erwerbssystem herum organisiert“ (Kohli 1985: 3) ist, sondern dass auch das Bildungssystem an diesem Prozess wesentlichen Anteil hat. Die Strukturierung der „Normalbiographie“ erfolgt insbesondere in der ersten Phase des Aufwachsens und der „Vorbereitung“ auf das Erwachsenenleben (vgl. ebd.) durch die Stufen des Bildungssystems, die spätestens seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Deutschland gelebte Praxis sind und unsere Vorstellungen von Kindheit und Jugend bis heute prägen. Die Abfolge der Schulstufen und der nachfolgenden Ausbildungswege bildet gewissermaßen das Gerüst, an dem sich individuelle Lebensentwürfe und retrospektive Sinngebungen in Form von Erzählungen und Bewertungen orientieren. Die Schule ist ein Strukturgeber nicht nur des Lebenslaufs, sondern auch der autobiographischen Selbstreflexion und -konstruktion.

In der Vergleichbarkeit und Allgemeinheit der gesellschaftlichen ‚Taktung‘ von Biographien durch das Bildungssystem treten jedoch zugleich Differenzen auf individueller und kollektiver Ebene in den Blick. *Individuelle Identität* zeigt sich ja keineswegs in reibungslosen Bildungswegen, sondern gerade in der Differenz, in der ambivalenten Ausgestaltung einer je besonderen Biographie im Spannungsfeld zwischen Normerfüllung und Abweichung. In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung werden vor allem solche Lebensgeschichten mit Interesse untersucht, die von Versagen, Problemen und ihrer Überwindung, Widerstand und Eigensinn erzählen. Beispiele da-

1 Zu dieser geschichtswissenschaftlichen Unterscheidung vgl. Braudel 1977.

für sind vielfältig, etwa Analysen narrativer Interviews mit Jugendlichen oder Studierenden mit Migrationsgeschichte (Koller/Wulftange 2014; Schwendowius 2015), Studien zu „non-traditional students“ (Alheit u.a. 2008), zu prekären Bildungswegen (Dausien u.a. 2016) oder zu Künstlerautobiographien (vgl. Schulze 2005) u.v.m.

Kollektive Differenzen in der Ausgestaltung jenes ‚Bildungsgerüsts‘ hingegen zeigen sich, unabhängig von den Besonderheiten der autobiographischen Selbstsicht, vor allem im Hinblick auf soziale Klassen und Milieus, auf Geschlechterkonstruktionen, Generationslagen und weitere gesellschaftliche Differenzlinien, die jedoch selten in ‚glatten‘ Typisierungen aufgehen. Die Biographieforschung sucht hier nach Wegen, das Verhältnis zwischen sozialer Strukturierung und individuellen Spielräumen der Selbstkonstruktion etwa mit dem Konzept des Habitus fassbar zu machen (z.B. Alheit/Schömer 2009; Rosenberg 2011; Koller 2012). In solchen Studien werden Historizität und Kontextualität biographischer Selbstdarstellungen besonders deutlich. Die Inhalte von Lebensgeschichten, aber auch die Arten und Weisen ihrer Präsentation referieren auf je spezifische historisch-gesellschaftliche ‚Handlungsumwelten‘ (vgl. Dausien 1996: 566 f.; Alheit 1994: 181 f.): auf ein Facharbeitermilieu in der DDR (Herzberg 2004), auf das Aufwachsen in einer armen Bauernschicht zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Passrugger 1989) oder im wilhelminischen Bürgertum (Cloer u.a. 1991) oder auf die Erfahrung des Bildungsaufstiegs in Ost- und Westdeutschland (Miethe u.a. 2015). Der Stoff, aus dem eine Geschichte gemacht ist, und ihr ‚Strickmuster‘ können somit auch umgekehrt als Ausgangspunkt für historische Rekonstruktionen genutzt werden. Ein Beispiel für eine solche Forschungsperspektive ist der anspruchsvolle Versuch, anhand von Autobiographien aus drei Jahrhunderten „Konfigurationen“ und „Prototypen“ biographischer Selbstkonstruktion herauszuarbeiten (Alheit/Brandt 2006; Alheit/Schömer 2009; Alheit 2005). Die Studien zeigen, dass mit der empirischen Rekonstruktion von Biographien zugleich eine soziologisch-historische Perspektive eröffnet wird, die bereits auf der Ebene des Materials, der erzählten Lebensgeschichten, angelegt ist. Es ist deshalb im Grunde erstaunlich, wenn empirische Biographieforschung *ohne* historische Kontextualisierung auszukommen scheint. In der Analyse von Bildungsverläufen ist dies aber durchaus häufig der Fall.

1.2 Geschichte und Biographie

In der Geschichtswissenschaft wie in der Historischen Pädagogik war die Beschäftigung mit Biographien bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus vom Konzept des Historismus geprägt.² Entsprechend war sie bestimmt von der Idee der großen Einzelpersonen, der ‚Männer, die Geschichte machen‘ – politische Denker und Staatenlenker hie, Pädagogen und Schulmänner dort. Nach einer Phase der grundlegenden Historismus-Kritik und der Abwendung von der Biographie im Zeichen einer auf anonyme Strukturen und Prozesse konzentrierten Sozialgeschichte entwickelte sich in den 1970er Jahren mit dem Aufkommen neuer geschichtswissenschaftlicher Ansätze – der Historischen Anthropologie, der Alltags- und der Mentalitätsgeschichte, der Historischen Sozialisationsforschung – ein neuer, sozialwissenschaftlich aufgeklärter und an-

2 Zur historischen Entwicklung der Biographieforschung in Geschichtswissenschaft und Historischer Pädagogik/Bildungsforschung, die hier nur in groben Strichen skizziert werden kann, vgl. Gestrich 1988; Glaser/Schmid 2006; Häder (im Ersch.).

schlussfähiger Zugang zur Biographie. Zum einen wurde nun die Biographie ‚als Leben‘ (vgl. Schulze 2006: 38-40) in ihren jeweiligen sozialen und zeitlichen Kontext hineingestellt, wobei sich das Interesse auch nicht mehr auf die ‚großen Einzelnen‘, sondern auf die ‚vielen Kleinen‘ richtete. Zum anderen wurde der Biographie ‚als Text‘ (vgl. ebd.: 37 f.) verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar nicht mehr im Sinne einer herkömmlichen Quellenkritik, der es wesentlich um die Frage der ‚Glaubwürdigkeit‘ in Bezug auf die dargestellten Sachverhalte ging, sondern zur Analyse des (auto-)biographischen Schreibens und Sprechens als einem Akt der Selbstkonstruktion und sozialen Kommunikation. Die Implikationen dieses Perspektivwechsels hat beispielsweise Rebekka Habermas in ihrer Studie über das autobiographische Schreiben im Bürgertum um 1800 unter dem Titel *Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung* (Habermas 2004) in aller Klarheit herausgearbeitet. Energisch wendet sie sich gegen jene „Reinigungsrituale“ im Umgang mit Ego-Dokumenten, denen es darum gehe, alles Kontextbedingte, vor allem die bei der Abfassung berücksichtigten Regeln und Konventionen, auszufiltern, um so zum ‚Authentischen‘, dem ‚wirklichen‘ Selbst vorzudringen. Stattdessen sei davon auszugehen, dass es sich beim autobiographischen Schreiben um einen Akt handle, in dem sich das Selbst in Korrespondenz mit seiner Umwelt und somit auch in historisch sich verändernder Weise konstruiere.

In der Geschichtswissenschaft und speziell in der Frühneuzezeitforschung ist diese Perspektive – zum Teil unter Bezugnahme auf sozial- und kulturwissenschaftliche Subjektivierungstheorien – seit den 1990er Jahren in zunehmendem Maße verfolgt worden (vgl. Rutz 2002; Baggerman/Dekker/Mascuch 2011; Etzemüller 2012). In der Historischen Bildungsforschung sind biographische Dokumente dagegen erst ganz vereinzelt unter dem Blickwinkel ihrer Entstehungs- und Verwertungsbedingungen untersucht worden. So hat sich etwa Pia Schmid (2004) eingehend mit der Bedeutung des autobiographischen Schreibens in der Herrnhuter Brüdergemeinde des 18. Jahrhunderts beschäftigt. Sie hat dabei einerseits den Einfluss des institutionellen Rahmens auf Form und Inhalt der Lebensdarstellung – wie umgekehrt der biographischen Selbstthematization auf die Institution – deutlich gemacht und zugleich einen Baustein für die Geschichte der Selbstkonstruktion auf dem Wege autobiographischen Schreibens geliefert. Trotz des schon angesprochenen Bedeutungszuwachses von (Bildungs-)Institutionen für die Biographie in der ‚Moderne‘ ist die bei Schmid angelegte Thematisierung dieses Zusammenhangs in der bildungshistorischen Forschung unseres Wissens nicht aufgegriffen und fortgeführt worden. Dabei könnte gerade hier eine vielversprechende Möglichkeit der Verknüpfung von theoretischem, aktual-empirischem und historischem Zugang zur Biographie liegen.

2. Konzeptionelle und methodologische Vorüberlegungen zur Kontextualität biographischer Selbstpräsentationen

Diese Anknüpfungsmöglichkeiten sollen nun durch einige methodologische Überlegungen aus der interpretativen Sozialforschung (Keller 2012) und im Besonderen der Biographieforschung (Rosenthal 2015) konkretisiert werden. Sie sensibilisieren dafür, die *Kontexte* genauer in den Blick zu nehmen, die an der Konstruktion autobiographischer Erzählungen beteiligt sind (vgl. Dausien 2008: 361 f.). Lebens- und Bildungsgeschichten werden ja nicht in einen leeren Raum hinein erzählt, sie „schwimmen“ im

„Horizont“ von anderen Geschichten, wie der Husserl-Schüler Wilhelm Schapp es formuliert hat (vgl. Schapp 1953: 95). Dies gilt auch für die Darstellung des eigenen Bildungsweges. Hier gibt es immer schon Geschichten, die wir vor Augen haben oder im Ohr, die uns als Vorlagen und gelegentlich auch als erstrebenswerte Vorbilder dienen, die mögliche Wege und Gangarten zeigen, aber auch Grenzen und unbekanntes Terrain abstecken, auf das wir uns im Modus des Entwurfs, des Wunsches oder der Befürchtung hinauswagen – oder auch nicht. Geschichten haben damit auch ein präskriptives Moment.

Dass die diskursiven Räume, in die wir unsere Geschichte einflechten, weder für alle gleich noch zufällig verteilt sind, sondern mit unserer *Position im sozialen Raum* zusammenhängen, wurde schon angedeutet. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht abstrakt, sondern historisch konkret. Für empirische Forschung bedeutet das: Er kann nicht kategorial abgeleitet werden (z.B. als ‚bürgerliche‘, ‚proletarische‘, ‚weibliche‘ oder ‚migrantische‘ Bildungsgeschichte), sondern muss am je konkreten Fall *rekonstruiert* werden – so jedenfalls lautet das zentrale methodologische Argument der Biographieforschung (vgl. Rosenthal 2015: 59ff.; 189 ff.).

Ein weiterer systematisch bedeutsamer Konstruktionskontext ist der *institutionelle Rahmen* biographischer Selbstdarstellungen. Hier wissen wir vergleichsweise viel über die Verflechtung von Biographie (als ‚Leben‘) und Institution (z.B. Alheit/Hanses 2004) und über institutionalisierte Übergänge, die Bildungswege strukturieren und normieren. Aber auch umgekehrt konnte die Bedeutung von Biographien für die Geschichte und Gestaltung von Institutionen in empirischen Studien herausgearbeitet werden, etwa am Beispiel der Arbeiter- und Bauernfakultät (Miethe/Schiebel 2009) oder spanischer Bildungsvereine (Seitter 1999). Unter dem Aspekt der *Selbstthematisierung* wurde das Verhältnis von Biographie und Bildungsinstitution dagegen bislang kaum untersucht.

An dieser Stelle ist noch einmal an Alois Hahns These zu erinnern, dass die *Biographisierung des Selbst* durch institutionelle „Biographiegeneratoren“ angeregt oder auch erzwungen wird. Er lenkt den Blick auf die Frage, „welche Darstellungsformen eine Gesellschaft für den biographischen und autobiographischen Diskurs überhaupt zur Verfügung stellt“, und fragt: „Welche Modi des Sagens und Schreibens gibt es jeweils? Wo liegen die Grenzen des Ausdrückbaren oder Kommunizierbaren?“ (Hahn 1987: 16).³

Betrachtet man nun auch das Bildungssystem in diesem Sinn als Biographiegenerator, so lassen sich in heuristischer Absicht einige Fragen formulieren: Inwiefern geben (Bildungs-)Institutionen Anlass zu biographischer Selbstthematisierung? Stellen sie womöglich spezifische Erwartungen und Formate dafür bereit? Lassen sich (pädagogisch angeleitete) Praxen der Einübung in eine biographisierte Selbstdarstellung ausmachen? Welche Selbstverständnisse werden durch die Ordnungen der Institutionen,

3 Hahn selbst hat vor allem die Beichte als frühe Form der Implementierung des biographischen Selbst-Schemas und die Psychoanalyse bzw. Psychotherapie als historisch spätere, säkularisierte Formen untersucht. Weitere Studien haben internetbasierte Formate als aktuelle Modi der Selbstpräsentation analysiert, in denen neue Freiheitsgrade (und Zwänge) der spielerisch-theatralisierten Selbstinszenierung gelten (vgl. Willems/Pranz 2006). Auch das biographische Interview (Forschung, Journalismus) kann als Biographie-generator betrachtet werden, ebenso wie Bewerbungsprozeduren oder diverse literarische Formate (auto-)biographischen Schreibens (nebst den entsprechenden Anleitungen dazu).

ihre Beziehungsmuster und Bewertungsformen, die ihnen inhärenten Normen usw. geprägt – im Sinne von Aneignung wie Zurückweisung? Einige dieser Fragen werden im Folgenden an empirischen Beispielen für biographisierte Selbstkonstruktionen in den Kontexten Schule und Universität aufgegriffen.

Zuvor jedoch ein weiteres Argument: Institutionalisierte Biographiegeneratoren liefern zwar den Anlass und möglicherweise eine ‚Grammatik‘ für biographische Selbstkonstruktionen, diese werden jedoch in konkreten Situationen immer wieder neu performativ hergestellt. In der *situativen* Komponente sind Kontingenzen und Freiheitsgrade enthalten, d.h. die Art und Weise, wie z.B. Schüler_innen oder Studierende über ihren Bildungsweg sprechen, ist durch institutionelle Vorgaben und Erwartungen nicht vollständig determiniert. Es gibt also ein Spannungsverhältnis zwischen der relativen Flüssigkeit der interaktiven Situation und des autobiographischen Sprechens einerseits und dem begrenzenden Wirksamwerden von institutionalisierten Interaktionsordnungen, Machtverhältnissen und Diskursen andererseits.⁴

Im Setting des Interviews, das in der Biographieforschung vielfach verwendet wird, ist der Interaktionsrahmen, in dem eine Erzählung produziert wird, noch einigermaßen rekonstruierbar und kann methodisch in der Analyse berücksichtigt werden. In der Historischen Bildungsforschung ist dies auf Grund lückenhafter Informationen über den Entstehungskontext der autobiographischen Dokumente nicht im selben Maße möglich. Diese Unschärfe ist nicht zu beseitigen, sondern muss reflektierend einbezogen werden, wenn wir uns nun ausgewähltem Forschungsmaterial zuwenden. Dabei handelt es sich um schriftliche autobiographische Texte, die in zwei unterschiedlichen Kontexten entstanden sind.

3. Forschungsbeispiel I: Lebensläufe von Abiturientinnen und Abiturienten

3.1 Das Material und sein Kontext

Bei den autobiographischen Dokumenten, die zunächst vorgestellt werden sollen, handelt es sich um in Fließtext formulierte ‚Lebensläufe‘⁵, die von Abiturient_innen bei der Anmeldung zur Reifeprüfung einzureichen waren. Diese Regelung wurde mit der Reifeprüfungsordnung von 1926 in Preußen für alle höheren Schulen verbindlich eingeführt (vgl. Zentralblatt 1926: 283-294; Bölling 2010: 78-82). Sie war Bestandteil einer Reform des höheren Schulwesens, die durch ausgeprägte deutsch-nationale Züge, aber auch durch das Bemühen um eine stärkere Berücksichtigung der Schülerindividualität gekennzeichnet war (vgl. Becker/Kluchert 1993: 366 ff.). Letzterer sollte in der Reifeprüfung unter anderem durch eine über die Schulfächer hinausgehende Selbstdarstellung seitens der Schüler_innen und zugleich durch eine auf deren Gesamtpersönlichkeit zielende Begutachtung seitens der Lehrer_innen Rechnung getragen werden (Zentralblatt 1926: 284 f.).⁶

4 An dieser Stelle bezieht sich die Biographieforschung insbesondere auf theoretische Konzepte Erving Goffmans, speziell zur Rahmenanalyse (1977) und Interaktionsordnung (1983).

5 Die Texte sind ganz überwiegend mit „Lebenslauf“ überschrieben. Diese Bezeichnung wird auch im vorliegenden Zusammenhang verwendet, ohne dass dabei eine begriffliche Bestimmung, wie sie etwa Kohli (1985) vorgenommen hat, impliziert wäre.

6 Diese neben Preußen auch in einigen anderen norddeutschen Ländern eingeführten Regelungen behielten dort ihre Gültigkeit auch in der NS-Zeit, in westdeutschen ‚Nachfolgeländern‘ Preußens (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) mit geringfügigen Änderungen bis zur Oberstufenreform der frühen 1970er

Die allgemeinen Vorgaben für die Anfertigung dieser Selbstdarstellungen waren vage, im einschlägigen Paragraphen der Reifeprüfungsordnung ist lediglich festgelegt, jeder Schüler habe bei der Anmeldung „eine ausführliche Darstellung über seinen Bildungsgang zu erstatten und dabei die Gebiete und Stoffe hervorzuheben, mit denen er sich vor allem beschäftigt hat“ (Zentralblatt, 1926; 284). Das Spektrum der vorliegenden Texte ist entsprechend breit und reicht von intensiver, viele Seiten umfassender Selbstthematisierung bis zu knappen, quasi tabellarischen Lebensläufen.⁷ Es versteht sich nach dem zuvor Ausgeführten von selbst, dass die ‚Lebensläufe‘ für eine angemessene Interpretation einer historischen Kontextualisierung bedürfen, die neben den allgemein- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen soweit möglich auch die konkreten einzelschulischen Verhältnisse bis auf die Ebene der Schulklasse und des jeweiligen Kollegiums berücksichtigt. Im vorliegenden Zusammenhang kann eine solch komplexe Kontextualisierung natürlich nicht geleistet werden. Einige wenige Hinweise müssen hier genügen:

1. Die ‚Lebensläufe‘ waren eingebunden in die den Kursus der höheren Schule abschließende Prüfung, deren Bestehen für den weiteren beruflichen Werdegang von zentraler Bedeutung war. Zwar wies ihnen die Prüfungsordnung keine herausragende Bedeutung zu – für die Zulassung zur Prüfung wie für deren Bestehen waren sie wohl höchstens in ausgesprochenen Zweifelsfällen von Belang –, die Rahmung verlieh ihnen dennoch einen offiziellen Charakter, der es den angehenden Abiturient_innen geraten erscheinen lassen konnte, sich der Aufgabe der Selbstdarstellung ernsthaft anzunehmen.

2. Es ist nicht exakt zu rekonstruieren, welche Hinweise und Hilfestellungen die Klassenlehrer für die Bewältigung dieser Aufgabe gegeben haben. Vergleiche innerhalb von sowie zwischen den Klassen lassen jedoch den Schluss zu, dass die Verfasser_innen nicht nur über schulische, sondern auch über außerschulische Interessen und Betätigungen berichten sollten. Damit war der Bildungsbegriff, der als Bezugsrahmen für die Darstellung des eigenen ‚Bildungsgangs‘ dienen konnte, bewusst weit gefasst, wobei noch zu berücksichtigen ist, dass er sich auch im schulischen Kontext längst nicht mehr einheitlich darstellte. Gerade die Schulreform der 1920er Jahre bestätigte diese Varianz, indem sie den verschiedenen Typen höherer Schulen die Pflege verschiedener ‚Kulturbezirke‘ – des klassisch-antiken, des modern-europäischen, des mathematisch-naturwissenschaftlichen – als Schwerpunkte zuwies.⁸ Zugleich allerdings suchte sie in der Pflege der deutschen Kultur ein für alle gemeinsames Zentrum zu konstituieren.

Jahre. In der DDR wurde die preußische Regelung – mit stärkerer politischer Akzentuierung – für das gesamte Staatsgebiet übernommen und blieb dort bis zur ‚Wende‘ in Kraft.

7 In der Forschung ist dieses Material fast ausschließlich zur Charakterisierung der politischen und geistigen Haltung der Abiturient_innen in der NS- und in der unmittelbaren Nachkriegszeit herangezogen worden (vgl. z.B. Lietz/Overesch 1997; Oyen 2005). Einer eingehenden textlichen Analyse sind die Lebensläufe bislang nur in der – unveröffentlicht gebliebenen – Habilitationsschrift des früh verstorbenen Bernhard Stelmaszyk (2002) unterzogen worden, der sie aus einer Schulkultur- und Habitus-Konzept verbindenden Perspektive untersucht hat.

8 Die im Folgenden herangezogenen Lebensläufe stammen aus einer Oberrealschule (mathematisch-naturwissenschaftlicher Schwerpunkt) mit angegliederter Deutscher Oberschule im Aufbau (neu eingeführter, deutschkundlicher Schultyp, erstes Abitur 1931), an dessen Oberstufe bis 1933 auch Mädchen auf Antrag aufgenommen wurden (vgl. dazu genauer Kluchert 2006: 644 ff.).

3. Mit der nationalsozialistischen Machtübernahme änderte sich der Rahmen für Schule und für das Aufwachsen der Jugend ganz allgemein. Dabei suchten die neuen Machthaber auch einem anders gearteten Bildungsbegriff Geltung zu verschaffen. So sollten für die Bewertung und ‚Auslese‘ auf allen Stufen des höheren Schulwesens und der Universität nun neben der geistigen auch die ‚körperlich-charakterliche‘ und die ‚völkische‘ Eignung im Sinne nationaler Zuverlässigkeit und Hingabefähigkeit ausschlaggebend sein.⁹ Letztere war vor allem durch das Engagement in der HJ, anfangs auch in der SA nachzuweisen. Wieweit dieser neue Bildungsbegriff den Unterricht, das Schulleben und die (Reife-)Prüfungen der höheren Schulen tatsächlich durchdrang, bedarf jeweils einer genaueren Prüfung.

Zunächst und etwas ausführlicher soll nun ein Einblick in die Texte des Abiturjahrgangs 1928 gegeben werden, danach knapp und kontrastierend in die des Abiturjahrgangs 1936.

3.2 Jahrgang 1928

Das Sample umfasst für diesen Jahrgang 14 ‚Lebensläufe‘, vier von Abiturientinnen, zehn von Abiturienten, der Umfang liegt zwischen zwei und sieben handgeschriebenen Seiten.¹⁰ Eindrucksvoll erscheint bei der Betrachtung zunächst die Vielfalt an Formen, die für die Bewältigung der gestellten Aufgabe gefunden wurden. Einige wenige Verfasserinnen und Verfasser begnügen sich zwar damit, die äußeren Daten zu familiärer Herkunft und institutionellem Bildungsgang um ein paar Bemerkungen zu ihren Interessen oder den Gründen für bestimmte Bildungsentscheidungen zu ergänzen. Die überwiegende Mehrzahl aber lässt sich auf eine ausführlichere Selbstthematisierung ein. Diese kann, erstaunlich genug, wenn man den Anlass bedenkt, durchaus in Abgrenzung oder kritischer Auseinandersetzung mit der Schule und ihren Anforderungen erfolgen – wie bei jenem jungen Mann, der sich folgendermaßen an den Beginn seiner Schulzeit erinnert:

Da, im Jahre 1916, während des Ringens der Völker, mußte ich, der lebhaftige Knabe, mich dem Zwang der Schule beugen. Man muß mir doch „den Geist wohl dressiert und in spanische Stiefel eingeschnürt“ haben, denn nahezu plötzlich, so berichtet man mir, machte das schäumende Temperament einer weit gesetzteren Stimmung Platz, die erst lange Jahre danach, doch nie völlig, wieder von mir wich.

So kritisch der Ton gegenüber der Schule hier gehalten ist, lässt die Passage doch zugleich erkennen, dass ihr Verfasser ganz im Sinne des von der höheren Schule vermittelten Kultur-Begriffs gelernt hat, sich bei der Selbstreflexion der klassischen Werke deutscher Dichtung zu bedienen und dafür auch einen entsprechend hohen Ton anzuschlagen. Beides, die Bezugnahme auf die Schöpfungen der ‚Hochkultur‘ wie die Bemühung um einen gehobenen Stil, findet sich in zahlreichen Texten des Samples. So

9 Vgl. dazu die entsprechenden Erlasse des Preußischen und Reichsministeriums für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung aus den Jahren 1934/35, zusammengestellt bei Fischer 2003: 144 ff.

10 Die Dokumente befinden sich im Schularchiv des Humboldt-Gymnasiums in Potsdam bei den Unterlagen zur Reifeprüfung 1928 (bzw. für den folgenden Abschnitt bei den Unterlagen zur Reifeprüfung 1936). Auf einen detaillierten Nachweis der Zitate wird im vorliegenden Zusammenhang verzichtet.

geht ein anderer Verfasser beispielsweise ausführlich auf den Gang seiner literarischen Bildung ein, wobei er zunächst bekennt, später erst als die meisten seiner Kameraden von Karl May und Lederstrumpf zu ‚guter Literatur‘ übergegangen zu sein. Deutsch sei aber dann zu seinem Lieblingsfach geworden und besonders Schiller, „der Dichter der Jugend“, wie er sich ausdrückt, hat es ihm angetan:

Einen großen Einfluß hatte auf mich eine in der Unterprima nach der Musenstadt Weimar unternommene Klassenreise. Dort, am Quell klassischer Dichtung, wurde mir so ganz die volle Größe unserer Dichtergenien klar, als ich jene einfachen, stillösen Räume betrat, in denen sie lebten, schafften und starben.

Nicht jede Formulierung ist, wie man sieht, schon treffend, und in manchen Fällen wirkt die Bezugnahme auf die großen Namen und die hohen Werte der Kultur recht aufgesetzt. Gerade diese Fälle machen aber deutlich: Die Betreffenden haben eine Vorstellung von dem erworbenen, was in der ‚gebildeten Welt‘, zu der sie gehören (werden) und die die höhere Schule repräsentiert, unter ‚Bildung‘ verstanden wird, und sie sind bemüht, dies in die Darstellung und Reflexion ihres ‚Bildungsgangs‘ zu integrieren.

In etwa einer Handvoll von Fällen erscheint diese Integration sogar schon weit vorangeschritten. Wo bei anderen die vornehmen Gewänder noch um den Leib schlottern, sitzen Kleid und Anzug hier bereits wie angegossen. Ein solcher Fall soll etwas ausführlicher dargestellt werden, es ist der einer jungen Frau, die ihre Kindheit in Madrid verbracht hat, wo ihr Vater als Pfarrer an der deutschen evangelischen Gemeinde tätig war. Über ihre frühe Schulzeit an der dortigen Realschule schreibt sie:

In der Schule war ich vollkommen Durchschnitt, fiel weder durch Fleiß noch durch Faulheit, weder durch Begabung noch durch Dummheit auf, höchstens durch einen ziemlichen ‚Dickkopf‘, daß ich lieber mit der linken als mit der rechten Hand schrieb, was mir schnellstens und energisch abgewöhnt wurde – und durch ein verhältnismäßig ‚gutes‘ Betragen. Dies war aber kein Verdienst von mir, es erklärte sich nur daraus, daß mein Vater zweimal in der Woche in die Schule kam, um Religionsstunden zu geben. Es wurden ihm dann immer unsere Schulvergehen erzählt. Da er dann immer sehr ernst mit uns sprach, glaubten wir, ihm sehr weh getan zu haben. So betrug ich mich fortan aus Rücksicht auf meinen Vater, den ich sehr lieb hatte, musterhaft, wenn ich die Schule auch damals nicht liebte.

Die Verfasserin beschreibt sich hier als Kind, das sich im Widerspruch zwischen den eigenen Bestrebungen und den Anforderungen der Schule bewegt, denen es sich nur äußerlich fügt. Dieses Muster kehrt in der weiteren Darstellung wieder. Nach dem Tod des Vaters siedelt die Familie Anfang der 1920er Jahre nach Deutschland über. Die Verfasserin, die dem Land, wie sie schreibt, mit freudiger Erwartung entgegengesehen hatte, ist von allem, auch der Schule, zunächst recht enttäuscht.

Ihr kritischer Blick hellt sich im Folgenden allerdings zusehends auf. Was folgt, ist ein Bildungsroman im Kleinen, in dessen Verlauf sie ihre Integration in das Land als Folge von schulisch induzierten Bildungserlebnissen präsentiert.

Ich merkte bald, daß wir hier nicht nur Bücherweisheit holen sollten. Wir lasen Schiller, und ich verstand vieles. Ich begriff im „Wilhelm Tell“ die Liebe der Schweizer zu ihrem Vaterland, denn ich hatte die erste Enttäuschung, die mir Deutschland gebracht hatte, überwunden und fühlte nun, daß aus diesem Lande und keinem anderen Luther und Friedrich der Große hatten hervorgehen können. Die „Jungfrau von Orleans“ nahm ich mit überschwänglicher Begeisterung auf. [...]

In Obersekunda fing nun ein ganz anderes Leben in der Schule an. [...] Wir sollten nun auch bewußt zu Menschen gebildet werden und in jedem Fach den Weg zu einer Weltanschauung finden. Einige Zeit nun bin ich sehr stolz auf das ‚Mensch sein‘ gewesen, und zwar als ‚Mensch mit seinem Widerspruch‘. Hierdurch wurde weder ich noch sonst irgend jemand glücklich, und ich war doch froh, als mir dieses Jahr in Weimar die Erkenntnis aufging, daß das Ziel des Menschen das Streben nach Harmonie sei, und daß der Widerspruch eine zu bekämpfende Schwäche sei.

Fast bis zum Ende ihres Bildungsgangs beharrt die Verfasserin somit auf ihrer Eigenheit, auf dem Widerspruch, um erst in Weimar – wo sonst? – zur Erlösung in Harmonie zu gelangen. Sie beweist so stärker noch als jene, die nie gegen innere Widerstände und Zweifel ankämpfen mussten, dass sie sich die Wertewelt der Schule wahrhaft zu eigen gemacht hat, und sie dokumentiert im Sinne der anstehenden Prüfung ihre ‚Reife‘ und ihre Zugehörigkeit zu den ‚Gebildeten‘.

Die Darstellung der Verfasserin ist in ihrer Elaboriertheit sicher ungewöhnlich. Im Ganzen trifft man bei diesem Abiturjahrgang aber doch auf eine recht ausgeprägte Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstthematisierung. Elternhaus, Schule und Freizeitaktivitäten werden auf die eigene Person und ihre Entwicklung bezogen, wobei in vielen Fällen das Bemühen erkennbar ist, diese Entwicklung als ‚Bildungsgang‘ im Sinne einer Hinführung zur ‚Kultur‘ darzustellen. Manche der Lebensläufe vermitteln sogar den Eindruck, dass zentrale Elemente dieser Kultur ihren Verfasser_innen zum ‚inneren Besitz‘ geworden sind.

3.3 Jahrgang 1936

Die vorliegenden ‚Lebensläufe‘ des Abiturjahrgangs 1936, 32 an der Zahl und nun ausschließlich von männlichen Verfassern, stehen dazu in einem deutlichen Kontrast. Der Unterschied liegt dabei nicht so sehr darin, dass den Darstellungen nunmehr ein anderer, im nationalsozialistischen Sinne politisierter Bildungsbegriff zugrunde gelegt würde. Zwar haben die herrschenden politisch-weltanschaulichen Verhältnisse durchaus ihre Spuren in den Texten hinterlassen. So verweisen manche Verfasser bei der Beschreibung ihrer familiären Herkunft nun auf eine lange Ahnenreihe – und allgemein natürlich auf ihre ‚arische Abstammung‘. Außerdem ist die Beteiligung an Jungvolk, Hitlerjugend und anderen Parteiorganisationen fester Bestandteil der Darstellungen, im Einzelfall verbunden mit einer Bemerkung wie der, man habe „in ihren Reihen [...] das tiefe Erlebnis der wahren Kameradschaft und Volksgemeinschaft“ gehabt. Eine wirkliche Integration der politischen Ereignisse in die eigene Biographie findet sich jedoch nur in einem einzigen Fall. Hierbei handelt es sich sozusagen um einen ‚alten Kämpfer‘, der schon 1930 zum Nationalsozialismus gefunden hat. Das ausgeprägte politische En-

agement verbindet sich bei diesem jungen Mann mit publizistischen und schöngeistigen Ambitionen. So findet in seinem Lebenslauf auch Weimar wieder Erwähnung, das, wie er schreibt, „einen überaus nachhaltigen, oftmals sogar überwältigenden Eindruck in geistig-kultureller Hinsicht“ auf ihn gemacht habe. Das gleiche gelte für Nürnberg, heißt es weiter, „mit dessen kulturellen Werten ich mich anläßl[ich] des Reichsparteitages 1933 näher befassen konnte“.

So interessant dieser Text mit der hier sich andeutenden Amalgamierung von deutscher ‚Kultur‘ und Bekenntnis zum NS auch sein mag – im Rahmen des Abiturjahrgangs 1936 steht er ganz allein. Nicht nur, dass die Bezugnahme auf die Kultur und die Benennung entsprechender eigener Aktivitäten nur noch selten zu finden sind, und wo es denn doch ums Lesen geht, eher von Sachbüchern, von Geschichts- und am liebsten Kriegsdarstellungen die Rede ist. Die eigene politische Betätigung wird darüber hinaus ganz überwiegend in nüchternem Berichtsstil abgehandelt. Nicht nur die ‚Kultur‘, auch die ‚Bildung‘ und mit ihnen die Person, das reflektierende Selbst spielen in ihnen keine Rolle. Die Biographie geht hier, so ließe sich in Anlehnung an Kohlis (1985) Unterscheidung formulieren, gleichsam auf im Lebenslauf. Die Thematisierung der eigenen Person jenseits der Daten des Familienstands, der Schulzugehörigkeit und der Organisationsmitgliedschaft erscheint den meisten nicht am Platz. Sie geben Auskunft in bürokratischer Weise, als wären sie gewohnt, nur zu reden, wenn sie gefragt werden, und sich auch dann knapp zu fassen. Das unterscheidet diesen Abiturjahrgang am deutlichsten von dem des Jahres 1928. Ehe diese auffälligen Unterschiede in der Form der Biographisierung interpretiert werden, soll nun Material aus einem zweiten Forschungskontext vorgestellt werden.

4 Forschungsbeispiel II: Studierende schreiben über ihren Bildungsweg

4.1 Das Material und sein Kontext

Das zweite Beispiel bezieht sich auf schriftliche Darstellungen des eigenen Bildungsweges, die Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen angefertigt haben. Die Selbstpräsentation ist ebenfalls institutionell gerahmt, allerdings weniger fest verankert als im vorherigen Beispiel. Es gibt weder eine in der Studien- oder Prüfungsordnung festgelegte Aufforderung noch eine vorgegebene Prozedur. Die Aufforderung zur biographischen Selbstreflexion und -darstellung erfolgt vielmehr durch konkrete Lehrende, die den institutionellen Rahmen eigensinnig ausgestalten, eine solche Aufgabenstellung als sinnvoll betrachten und in ihre Lehrpraxis integrieren (vgl. dazu Schulz 1996). Der Rahmen, in dem die Texte entstanden sind, ist also, analytisch betrachtet, stärker von den interaktiven Aushandlungsprozessen zwischen den jeweils Beteiligten abhängig als im ersten Beispiel. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass die Studierenden bei der Erfüllung der Aufgabe subjektiv größere Handlungsspielräume erlebt haben als die Abiturient_innen. Ihre Perspektive ist vermutlich ebenso durch die ‚schulische‘ Interaktionsordnung bestimmt, in der die Lehrperson eine Aufgabe stellt, deren Ausführung im Modus der Prüfung bewertet wird. Die Prüfung ist in den vorliegenden Fällen allerdings weniger ‚hart‘, die Konsequenzen sind weniger weitreichend. Damit könnten – so unsere Vermutung – auch die Ernsthaftigkeit der Selbstdarstellung und der Grad der Verpflichtung zur Identifikation stärker variieren.

In jedem Fall sind die Texte als kontextbezogene Selbstpräsentationen zu verstehen. Das Ziel der Analyse besteht darin, sowohl die verwendeten biographischen Muster zu

rekonstruieren als auch deren Kontextbezug, d.h. ihre Relationierung im Hinblick auf die von der Bildungsinstitution bereitgestellten Deutungsangebote und Diskurse. Es sind also folgende Aspekte in den Blick zu nehmen:

- die Aufforderung zur Selbstpräsentation und der zugleich bereitgestellte Deutungsrahmen,
- die Bezugnahme auf diese Aufforderung durch die Studierenden,
- die in den Texten verwendeten Muster und Diskurse und
- schließlich die wechselseitige Bezogenheit zwischen diesen Aspekten.

Das Ausgangsmaterial besteht aus etwa 360 in der Regel zwei- bis dreiseitigen Texten zur eigenen „Bildungsbiographie“, die Lehramtsstudierende einer Universität mit überwiegend ländlichem Einzugsbereich im Jahr 2013 im Rahmen einer Vorlesung zum Thema „Bildung im Lebenslauf“ geschrieben haben. Die gestellte Aufgabe war dreiteilig und lautete:

Darstellung der eigenen Bildungsbiographie (2-3 S.) + kurze Darstellung einer der in der Vorlesung behandelten Bildungs-/Entwicklungstheorien + Reflexion der eigenen Bildungsbiographie unter Nutzung der dargestellten Theorie.

Die Leistung wurde nicht benotet, die Teile 2 und 3 der Aufgabe mussten aber zum Bestehen des Moduls positiv bewertet sein und konnten evtl. nachgebessert werden.

Aus dem Konvolut wurden für explorative Zwecke 25 Texte nach Zufallsprinzip ausgewählt und genauer analysiert.¹¹ Sie stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

4.2 Die Texte

Beim Lesen der 25 Texte entsteht zunächst der Eindruck großer Homogenität, und zwar in mehrfacher Hinsicht.¹² Alle Studierenden¹³ haben die Aufgabe ‚ordentlich‘ erfüllt. Ausnahmslos alle übernehmen die geforderte Subjektposition als autobiographische Erzähler_in und berichten in der Ich-Form in chronologischer Reihenfolge von den Stationen ihrer bisherigen Biographie. Diese werden weitgehend an den institutionellen Übergängen des Bildungssystems festgemacht. Viele beginnen mit einer mehr oder weniger knappen Schilderung der familiären Situation und der Lebenswelt ihrer frühen Kindheit, ehe dann als erster ‚großer‘ Schritt der Spielkreis oder Kindergarten genannt und oft ausführlich, z.T. mit hoher Indexikalität („Bärengruppe“, Namen von Pädagoginnen) dargestellt wird. Gleiches gilt für die Grundschulzeit. Es folgen der Übergang in die Orientierungsstufe oder gleich in die nächste weiterführende Schule, oft das

11 Als weiteres Vergleichsmaterial wurden dabei auch Texte herangezogen, die ebenfalls in Lehrveranstaltungen an einer anderen Universität entstanden sind.

12 Im Rahmen dieses Artikels werden die Gemeinsamkeiten der Texte zusammenfassend beschrieben, in der Analyse des Materials wird mit solchen an Häufigkeit orientierten Verallgemeinerungen nicht gearbeitet.

13 17 Autor_innen verwenden einen weiblichen, acht einen männlichen Vornamen. Weitere Kennzeichnungen des Samples folgen im Verlauf des Kapitels.

Gymnasium, gelegentlich auch erst die Realschule und später die gymnasiale Oberstufe, schließlich das Abitur und danach – oft nach einer institutionalisierten ‚Auszeit‘ und Orientierungsphase (Freiwilliges Soziales Jahr, Au Pair, Zivildienst o.ä.) – der Beginn des Studiums. Weitere Stationen sind fallweise die Konfirmation oder Firmung oder ein Auslandsjahr in der Oberstufe. Nur selten wird ein individuell-biographisches Ereignis wie die Trennung der Eltern (in drei Fällen) oder die Geburt eines Geschwisters als Station im biographischen Gerüst genannt.

Dieses wird gefüllt mit Berichten über vielfältige Aktivitäten, die als Ausweis einer breiten Bildung gelesen werden können: Sport, oft Leistungssport in verschiedenen Disziplinen und Vereinen, Tanz, Musik und Chor, Pfadfinder, Jugendgruppe des Technischen Hilfswerks oder der örtlichen Kirchengemeinde (und oft mehrere gleichzeitig) entfalten sich über die gesamte Kindheit und Jugend. Sie sind eingebettet in ein überschaubares soziales Netzwerk aus Eltern, Großeltern, Freund_innen und Nachbarn.

In der Schule bewegen sich die meisten Protagonist_innen wie in einem vertrauten sozialen Raum. Lehrer_innen spielen eine wichtige Rolle, sie erkennen die Begabungen, sind unterstützend, anregend, seltener ‚ungerecht‘, und sie fungieren als positive oder negative ‚Rolemodels‘ für die eigene berufliche Zukunft. Als signifikante pädagogische Figuren werden auch Trainer im Sportverein oder eine Chorleiterin präsentiert, die dem eigenen Weg und nicht selten der Berufswahl einen wichtigen Impuls gegeben haben – und immer wieder die Eltern. Die Autor_innen konstruieren sich selbst in dieser Welt als interessiert lernende und aktiv handelnde Subjekte, die oft schon in der Jugend positive Leitungserfahrungen – als Klassensprecherin, Trainer, Jugendleiterin u.a. – gemacht und dafür auch Kurse absolviert und Zertifikate erworben haben. Als besondere Herausforderungen erleben sie den Wechsel auf eine andere Schule, womöglich in einer anderen Stadt, das Auslandsjahr, Konflikte mit Freund_innen, die Ansprüche einer Karriere im Leistungssport und auch den Studienbeginn und damit verbunden das erste selbstständige Wohnen – und alle Herausforderungen bewältigen sie und wachsen daran. Scheitern ist – von ganz wenigen Texten abgesehen – kein Thema. Stattdessen werden direkt oder indirekt normative Vorstellungen deutlich, die den eigenen Weg als gelungene Bildung, Erziehung und Sozialisation ‚evidenzbasiert‘ präsentieren lassen.

Die verblüffende Ähnlichkeit der Geschichten und das Bild einer vergleichsweise ‚heilen Welt des Aufwachsens‘, das hier gezeichnet wird, werfen Fragen auf, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können. Ein Aspekt ist aber sicher die sozialräumliche Positionierung und Generationslage der Autor_innen des Samples: 20 von 25 sind in den Jahren 1991 bis 1993 geboren, drei weitere 1990, eine wurde Anfang, einer Mitte der 1980er Jahre geboren. Die allermeisten wachsen in lokal vernetzten mittleren sozialen Milieus, einige in Lehrerfamilien, auf dem Dorf oder in einer Kleinstadt im Norden oder Westen Deutschlands auf, nur zwei oder drei in einer Großstadt, Umzüge gibt es nur wenige. Nur zwei Autor_innen haben eine Migrationsgeschichte (eine Autorin ist selbst migriert, eine ist Angehörige der zweiten Generation). Hier deuten sich milieuspezifische Hintergründe an, die mit Blick auf die Selektionskriterien Lehramtsstudium und Provinzuniversität näher zu untersuchen wären.

Wirkliche Kontrastfälle gibt es nur zwei im Sample. Sie präsentieren auch inhaltlich ‚andere‘ Bildungsgeschichten, die von Orientierungssuche und Umwegen handeln:

Martin Müller¹⁴ wird 1987 in einer Großstadt geboren, schließt nach der Realschule zunächst eine Gartenbaulehre ab, macht seinen Zivildienst und anschließend eine Ausbildung als Heilerziehungspfleger und holt schließlich auf der Berufsoberschule das Abitur nach. Andrea Apelt, Jg. 1981, holt nach einer Rückstufung auf die Hauptschule erst den Realschulabschluss nach, später, nach Jahren beruflicher Ausbildung und Erwerbstätigkeit, macht sie das Abitur auf der Abendschule und beginnt im Alter von 31 Jahren ihr Studium. Die beiden Geschichten heben sich auch in der Art der Darstellung vom dominanten Muster der Gruppe ab. Die Brüche und Umwege werden kommentiert und reflektiert, im Vordergrund stehen nicht die Institutionen, sondern die Suche nach dem eigenen biographischen Weg.

Für die anderen gilt, dass bei allen individuellen Besonderheiten, die näher zu analysieren wären, das Muster einer institutionalisierten Bildungsbiographie dominiert. Dieses wird sogar auf den Beginn der Biographie ausgedehnt: „Die erste Bildungseinrichtung meines Lebens war die Familie“, schreibt Jens Jensen. Und Katharina Kurz lässt ihr Leben ebenfalls in einer Institution beginnen: „Im Jahr 1991 wurde ich am 31. Juli gegen 15:00 Uhr mittags in einem Großstädter Krankenhaus geboren.“ Damit stellt sich die Frage, wie die skizzierten Muster der Selbstpräsentation mit dem institutionalisierten Kontext und dort verhandelten Diskursen über Bildung und Bildungsbiographien zusammenhängen.

4.3 Kontexte und Relationierungen

Es liegt nahe, die Art der biographischen Selbstkonstruktionen als nahezu perfekte Antwort auf die Adressierung durch die Institution bzw. die Lehr-Lern-Situation zu interpretieren. Betrachten wir diese noch einmal genauer.

Die Aufforderung zur Biographisierung unterscheidet sich nicht nur im Grad der Institutionalisierung vom ersten Forschungsbeispiel. Während die Abiturient_innen genötigt werden, ihren Bildungsweg zu reflektieren und darzustellen, fordert die an der Universität praktizierte Aufgabe zu einer doppelten Reflexion heraus. Die Studierenden sollen ihre eigene biographische Reflexion – ihre Geschichten und Erfahrungen – noch einmal reflektieren, und zwar in einem fachlichen Rahmen (Teil 2 und 3 der Aufgabe).

Nun könnte man dies womöglich als didaktischen Trick interpretieren, um den schweren Stoff bildungswissenschaftlicher Theorien den Studienanfänger_innen nahezubringen. Das wäre jedoch analytisch verkürzt. In der Aufforderung ‚steckt mehr‘ – auch mehr, als die Akteure intentional erfassen: nämlich, pointiert gesagt, die Einübung in eine bestimmte Subjektposition und biographisierende Praxis.

Die Subjektposition, die den Studierenden mit der doppelten Aufgabe angeboten und zugeschrieben wird, ist nicht nur die eines sich bildenden bzw. sich bereits erfolgreich gebildet habenden Subjekts, sondern die eines/einer (angehenden) pädagogischen Professionellen. Geprüft wird nicht nur die ‚Reife‘ des Bildungsprozesses, die selbstverständlich auch bei den Abiturient_innen in diversen Schichten und Mehrfachperspektiven reflektiert, dargestellt und bewertet wird; geprüft wird vielmehr die Fähigkeit, sich systematisch reflexiv zu einem Bildungsprozess – hier dem eigenen – zu verhalten und somit Status und Reife am eigenen Fall zu ‚diagnostizieren‘. Die Studierenden sind gewissermaßen aufgefordert, sich als legitime Sprecher_innen im pädagogischen Feld zu positionieren.

14 Alle Namen wurden anonymisiert.

Im institutionellen Rahmen der Vorlesung in einem Bachelorstudium geht es dabei allerdings zunächst um die Einübung in erziehungswissenschaftliches Argumentieren. Für diese Reflexion wird theoretisches Handwerkszeug bereitgestellt: unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungstheorien, die im Rahmen der Vorlesung angeboten werden. Wie gehen nun die Studierenden mit dieser komplexen Aufgabe um, was davon greifen sie wie auf?

Die im Lehramtsstudium vermittelten erziehungswissenschaftlichen Diskurse sind den Studierenden, die sich zumeist im 2., einige im 4. Semester befinden, weitgehend fremd und in ihrer Differenz und z.T. auch Unvereinbarkeit kaum durchschaubar. Es verwundert deshalb nicht, wenn die theoretischen Deutungsangebote im 2. und 3. Teil der Aufgabe eher instrumentell-mechanisch auf die eigene „Biographie“ angewendet werden.

Eine naheliegende Vermutung wäre nun, dass die Studierenden in ihren autobiographischen Texten ‚brav‘ die Aufgabe abarbeiten und ihre Darstellung im Lichte der bearbeiteten Bildungstheorien konstruieren – schon deshalb, um den Rest der Aufgabe plausibel erledigen zu können. Die Texte würden somit eher wenig über die biographische Selbstsicht der Autor_innen, umso mehr aber über eine didaktische Erwartung und die Erbringung der entsprechenden Leistung im Lehramtsstudium an der Uni A aussagen. Auch diese Interpretation greift noch zu kurz.

Von einigen wenigen Passagen abgesehen, sind direkte Bezugnahmen auf die behandelten Theorien – etwa durch Übernahme bestimmter Begriffe – in den biographischen Texten kaum zu finden. Unterhalb dieser Ebene zeigen sich durchaus implizite Bezugnahmen, interessanterweise vor allem auf entwicklungspsychologische Ansätze und Konzepte frühkindlicher Bildung. Dieses und die starke Betonung der Institutionen in den Texten verweist noch auf anderes.

Hier werden gesellschaftliche Diskurse über Bildung aufgegriffen, die vor allem außerhalb der Universität – im bildungspolitischen Feld, in der pädagogischen Praxis und im Alltag – machtvoll etabliert sind: die Bedeutung frühkindlicher Förderung und des (intakten) Elternhauses, sozialer und anderer informell erworbener Kompetenzen, die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen, Zertifikate, Auslandserfahrungen und Leistungen – alles Elemente des zeitgenössischen Verständnisses von Bildung als einer individuell zu erbringenden Leistung. Dieser Deutungsrahmen ermöglicht den Studierenden offensichtlich eher ein legitimes pädagogisches Sprechen als die schwerer durchschaubaren akademischen Theoriediskurse.

Zum anderen ermöglicht der ‚institutionalisierte pädagogische Blick‘ auf die eigene Biographie eine für die gestellte Aufgabe im Prüfungsrahmen mehrfach funktionale Selbstdistanzierung. Sie zeigt sich insbesondere in der Form eines objektivierenden Sprechens, etwa wenn die eigenen Erfahrungen und Leistungen in den ersten Lebensjahren und im Kindergarten in einer Weise beschrieben werden, die kaum der eigenen Erinnerung entsprungen sind, sondern wie Beispiele aus Erziehungsratgebern oder der Vorschulpädagogik klingen. Hierzu zwei Beispiele. Luise Amann schreibt:

Die erste Institution die ich auf diesem Lebensweg besuchte, war der Spielkreis der Kirche M. in der Gemeinde K. Dort verbrachte ich 1995 von Januar bis September zweimal die Woche meine Vormittage. Dort knüpfte ich die ersten

Freundschaften, bastelte und malte viel. Während dieser Phase wurden besonders meine kreativen und motorischen Fähigkeiten, beispielsweise beim Arbeiten mit selbstgemachter Knete gefördert.

Im Text von Kerstin Alt heißt es:

Die Biographie meiner bisherigen Bildung beginnt rückwirkend mit der Erziehung seitens meiner Familie. Schon in jungen Jahren haben mir meine Eltern durch absichtsvolle Handlungen angemessene Verhaltensmuster vermittelt, wie zum Beispiel während des Essens nicht aufzustehen. Spezielle, und von ihnen als geeignet ausgewählte, Vorlesebücher dienten nicht nur der Förderung des Schriftspracherwerbs, sondern auch der Vermittlung von Kenntnissen, Normen und Werten.

Ein solches Sprechen aus der Außenperspektive eines pädagogischen Beobachters ermöglicht es den Studierenden, ihre Biographie – trotz der gewählten narrativen Form – gewissermaßen ohne autobiographisches Ich zu erzählen (und ohne sich mit sich selbst identifizieren zu müssen). Diese Form ist allerdings – so unsere Überlegung zum Schluss – nicht nur der Logik der schulischen Aufgabe geschuldet, sie kann auch als eine Technik der Selbstführung (vgl. Foucault 1992; Bröckling u.a. 2000) interpretiert werden, die für zukünftiges pädagogisches Handeln und für die Selbstkonstruktion als Mitglied einer Gesellschaft, die Bildung als Leistung betrachtet und bewertet, funktional ist (vgl. Dausien 2017).

5. Fazit und Ausblicke

Nach den empirischen ‚Probebohrungen‘ auf dem weiten Feld biographischer Selbstthematisierung im Kontext von Bildungsinstitutionen und der vorsichtigen Interpretation des dabei zutage geförderten Formenspektrums wollen wir nun knapp unsere Beobachtungen resümieren. Vier Punkte erscheinen zunächst festhaltenswert:

(a) Die These, dass autobiographische Selbstthematisierungen in historisch sich wandelnde diskursive Kontexte eingebettet sind, hat sich am Material detailreich bestätigen lassen. Die Selbstpräsentationen als ‚gebildetes Subjekt‘ verweisen auf jeweilige zeitgenössische, Alltag wie Institutionen bestimmende Diskurse über Bildung: als innerer Prozess, der durch die Berührung mit großer (nationaler) Kultur angestoßen wird (Stichwort ‚Bildungserlebnis Weimar‘), oder als individuelle Leistung der erfolgreichen Bewältigung institutionell vorgesehener Übergänge.

(b) Die Beispiele zeigen zudem, dass Subjekte sich die zeitgenössischen Formen des autobiographischen Sprechens/Schreibens aneignen und ihren ‚Bildungsgang‘ auf ‚passende‘ Weise präsentieren können. Dies impliziert, dass die Präsentation ihres ‚Lebenslaufs‘ keineswegs als Offenbarung eines ‚authentischen Selbst‘ zu lesen ist. Diese Feststellung gilt augenfällig für jene Darstellungsmuster, die als Sequenz erfolgreich bewältigter, institutionalisierter Anforderungen konstruiert sind (besonders deutlich beim Abiturjahrgang 1936, aber auch bei den Studierenden von 2013). Sie gilt jedoch ebenso für die Konstruktionen ‚innerer‘ Bildungserlebnisse und -prozesse, wie sie vor allem im ältesten Sample zu finden waren; auch diese Darstellungspraxen folgen – so

unsere These – keineswegs nur einem ‚innerlichen‘ Geschehen, sondern ebenso einem ‚äußerlichen‘ Muster der Innerlichkeit.

(c) Bildungsinstitutionen – hier Schule und Universität – vertrauen nicht nur auf die Fähigkeit der Subjekte, biographische Formen einer gesellschaftlich ‚passenden‘ Selbstkonstruktion zu produzieren, sie rufen sie nicht nur ab, sondern sie fördern und formen sie auch im Rahmen institutioneller pädagogischer Praxen (Verfassen eines ‚Lebenslaufs‘ als Beleg der ‚Reife‘; biographisches Schreiben als Lehr-Lern-Methode).

(d) In methodologischer Hinsicht lassen sich aus diesen Beobachtungen Konsequenzen für die Analyse autobiographischer Präsentationen von Bildungsprozessen ziehen: Einerseits verlangt diese eine systematische Kontextualisierung und Rekonstruktion der jeweiligen institutionellen und interaktiven Entstehungskontexte, da diese maßgeblich an der Konstruktion von Bildungsbiographien beteiligt sind. Andererseits sind auch empirisch beobachtbare Passungen zwischen Selbstdarstellung und zeitgenössischen Diskursen und/oder institutionellen Rahmungen selbst wieder kritisch zu hinterfragen, d.h. sie sollten nicht vorschnell als Ergebnis einer gelungenen Sozialisation gelesen, sondern als Anregung begriffen werden, der Frage nach dem Nichtidentischen und Widersprüchlichen nachzugehen.

Damit sind wir aber schon bei weiterreichenden Fragen und Forschungsperspektiven, die sich aus unseren Erkundungen für eine historisch aufgeklärte Biographieforschung und eine biographietheoretisch informierte Historischer Bildungsforschung ableiten lassen. Wir fassen sie in drei Punkten zusammen.

1. Aus *systematischer* Perspektive erscheint es – gerade angesichts der soeben thematisierten Gefahr einer einsinnigen, die Macht der Institutionen überbetonenden Interpretation – geboten, im Sinne einer Kontrastierung den Blick auf Fälle zu richten, in denen die eigene Biographie nicht als gelungener ‚Bildungsgang‘ dargestellt wird. In unserem Sample der Abiturient_innen finden sich dafür einige Beispiele, und selbst bei den letztlich ‚Erfolgreichen‘ waren manche Widersprüche und Ambivalenzen zu entdecken. Darüber hinaus böte es sich an, Studierende anderer Fachrichtungen oder anderer, etwa großstädtischer Universitäten nach ihren Bildungsbiographien zu befragen.¹⁵ Schließlich wäre es hinsichtlich der Frage nach der Wirkmacht der Institution sinn- und reizvoll, in anderen Settings wie einem Interview oder auch in anderen Lebensphasen zustande gekommene Bildungsbiographien vergleichend zu untersuchen.

2. Aus *historischer* Perspektive stellt sich vor allem die Frage nach Veränderungen biographischer Selbstthematisierung in der Zeit. Auffällige Hinweise in dieser Richtung erbrachte der Vergleich zwischen den Abiturjahrgängen 1928 und 1936. Natürlich wäre nun zunächst durch die Untersuchung benachbarter Jahrgänge dieser Schule und von zeitgleichen Abiturient_innen anderer höherer Schulen zu überprüfen, inwiefern sich der Befund eines ‚Rückzugs von Bildung und Selbst‘ in den Darstellungsmustern bestätigt. Auch wenn das der Fall sein sollte, wären differenzierte, wie im vorigen Fall auch die ‚Ausreißer‘ fokussierende Bilder der Abiturjahrgänge gerade in den Übergängen von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus wie von diesem zu den Nachkriegsordnungen in Ost- und Westdeutschland zu erstellen. Eine einfache und unmittelbare Zuordnung der Formen biographischer Selbstthematisierung zu politischen Systembedingungen ist dabei nicht zu erwarten. Schließlich steht, wie wir wissen, auch der

¹⁵ Hier liegt bereits Material vor, das zu vergleichender Analyse genutzt werden soll.

Wandel der Schulkultur wie der Wandel der Mentalitäten zu den politischen Daten in einem komplexen, nicht linearen Verhältnis.¹⁶

3. Für aktual-empirische wie historische Untersuchungen, die Biographie als Selbstkonstruktion im Kontext von Institutionen thematisieren, bietet es sich an, für die theoretische Rahmung auf ein Konzept zurückzugreifen, das Selbst und Macht in einen systematischen Zusammenhang bringt. Dies leistet das zuerst von Foucault formulierte Konzept der *Subjektivierung*, das in der Konstituierung des Subjekts die Aspekte von Unterwerfung und Ermächtigung unlösbar verbunden sieht (Foucault 2004; 2005). Foucault benennt dabei unterschiedliche Machtformationen, in denen sich die Subjektivierung jeweils mittels unterschiedlicher Techniken vollzieht. In der Disziplinarmacht funktioniert Subjektivierung über die Regulierung des Körpers mittels ‚Disziplinen‘, in gouvernementalen Machtstrukturen dagegen über Techniken der Selbstführung. Die biographische Selbstthematisierung lässt sich nun als eine solche Technik der Selbstführung verstehen (vgl. Schäfer/Völter 2005), über deren Beherrschung sich die Subjekte als ‚regierungsfähig‘ im doppelten Sinne erweisen; wieweit dabei dann auch ‚Disziplinen‘ im Spiel sind, bliebe zu prüfen, gerade wenn man an Formen der Selbstthematisierung denkt, wie sie im Abiturjahrgang 1936 zu finden waren. Auch die bereits mehrfach berührte Frage, ob die biographische Selbstthematisierung als ‚Selbsttechnik‘ notwendig zur Eingliederung in die herrschenden Machtverhältnisse führt oder ihr doch ein Potential der Widerständigkeit innewohnt (vgl. etwa Rieger-Ladich 2004), ist in diesem theoretischen Rahmen zu diskutieren. Und aus historischer Perspektive stellt sich schließlich die Frage, ob die Biographie – subjektivierungstheoretisch betrachtet – ihren Charakter in der Zeit verändert.

Die Liste der Forschungsfragen ließe sich unschwer noch erweitern. Schon aus den genannten – wie hoffentlich aus unseren Ausführungen insgesamt – dürfte jedoch erkennbar geworden sein, dass eine Zusammenführung der Fragestellungen und Perspektiven für die Biographieforschung wie für die Historische Bildungsforschung Erkenntnismöglichkeiten eröffnet, die weiter auszuloten in jedem Falle lohnend erscheint.

LITERATUR

- Alheit, Peter (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*, Frankfurt a.M., New York.
- Alheit, Peter (2005): *Autobiographie und Literalität. Zum Wandel autobiographischer Formate in der Moderne*, in: Jutta Ecarius und Barbara Friebertshäuser (Hg.): *Literalität und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen, 66-81.
- Alheit, Peter und Morton Brandt (2006): *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne*, Frankfurt a. M., New York.
- Alheit, Peter und Frank Schömer (2009): *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*, Frankfurt a. M., New York.
- Alheit, Peter, Kathrin Rheinländer und Rainer Watermann (2008): *Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, Heft 4, 577-606.

¹⁶ Eine solch differenzierte Untersuchung der Abiturient_innenlebensläufe mehrerer ausgewählter Schulen für den Zeitraum von Mitte der 1920er Jahre bis 1970 ist im Rahmen eines an der Humboldt-Universität angesiedelten Projekts in Planung.

- Baggerman, Arianne, Rudolf Dekker und Michael Mascuch (Hg.) (2011): *Controlling Time and Shaping the Self. Developments in Autobiographical Writing since the Sixteenth Century*, Leiden.
- Becker, Hellmut und Gerhard Kluchert (1993): *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*, Paderborn u.a.
- Braudel, Fernand (1977): *Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée*, in: Marc Bloch, Fernand Braudel und Lucien Febvre: *Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zu einer systematischen Aneignung historischer Prozesse*. Hg. von Claudia Honnegger, Frankfurt a. M., 47-85.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a. M.
- Cloer, Ernst, Dorle Klika und Michael Seyfarth-Stubenrauch (1991): *Versuch zu einer pädagogisch-biographisch-historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des Wilhelminischen Reiches*, in: Christa Berg (Hg.): *Kinderwelten*, Frankfurt a. M., 68-100.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Bremen.
- Dausien, Bettina (2008): *Biographieforschung*, in: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden, 2., erweiterte und aktualisierte Aufl., 354-367.
- Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven, in: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden, 87-110. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_5
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.) (2016): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt a. M., New York.
- Etzemüller, Thomas (2012): *Biographien. Lesen – erforschen – erzählen*, Frankfurt a. M., New York.
- Fischer, Bettina-Carola (2003): *Reife- oder Gesinnungsprüfung? Das Abitur 1933-1945 an ausgewählten Schulen der Region Osnabrück/Emsland*, Bramsche.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2005): *Subjekt und Macht*, in: Ders.: *Schriften*. Bd. IV. Frankfurt a. M., 269-294.
- Gestrich, Andreas (1988): *Einleitung: Sozialhistorische Biographieforschung*, in: Andreas Gestrich, Peter Knoch und Helga Merkel (Hg.): *Biographie – sozialgeschichtlich*, Göttingen, 5-28.
- Glaser, Edith und Pia Schmid (2006): *Biographieforschung in der Historischen Pädagogik*, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2., überarb. und aktualisierte Aufl., 363-390. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_18
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1983): *The Interaction Order*, in: *American Sociological Review*, 48, 1-17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Habermas, Rebekka (2004): *Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung. Schreiben im Bürgertum um 1800*, in: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen*. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 48) Weinheim u.a., 30-47.

- Häder, Sonja (im Ersch.): Historische Biographieforschung, in: Gerhard Kluchert, Carola Groppe, Klaus-Peter Horn und Marcelo Caruso (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder, Bad Heilbrunn.
- Hahn, Alois (1987): Identität und Selbstthematisierung, in: Alois Hahn und Volker Kapp (Hg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt a. M., 9-24.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie, Frankfurt a. M.
- Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitsmilieu, Frankfurt a. M., New York.
- Keller, Reiner (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung, Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9>
- Kluchert, Gerhard (2006): Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: das Beispiel der Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 642-653.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse, Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph und Gereon Wulfange (2014) (Hg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung, Bielefeld.
- Lietz, Wolfgang und Manfred Overesch (1997): Hitlers Kinder? Reifeprüfung 1939, Bad Heilbrunn.
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich, Opladen.
- Miethe, Ingrid und Martina Schiebel (2009): Biografie und Institution. Ein forschungsmethodischer Vorschlag zur interaktiven Analyse der Entstehung, Entwicklung und Funktion einer Bildungsinstitution, in: Michael Göhlich, Susanne Maria Weber und Stephan Wolff (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik, Wiesbaden, 115-126. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_10
- Oyen, Stefan A. (2005): Zeitgeist und Bildung. Das Nachkriegsabitur an Gymnasien in Hildesheim, Weimar und Erfurt (1947-1950), Köln u.a.
- Passrigger, Barbara (1989): Hartes Brot. Aus dem Leben einer Bergbäuerin. Wien.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung, in: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden, 203-224.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_11
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim und Basel, 5., aktualisierte und ergänzte Auflage.
- Rutz, Andreas (2002): Ego-Dokument oder Ich-Konstruktion? Selbstzeugnisse als Quellen zur Erforschung des frühneuzeitlichen Menschen, in: zeitenblicke 1, Nr. 2.
- Schäfer, Thomas und Bettina Völter (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung, in: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden, 2. Aufl., 161-188.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_9
- Schapp, Wilhelm (1953): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding, Hamburg.

- Schmid, Pia (2004): Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion. Lebensläufe von Frauen der Herrnhuter Brüdergemeinde aus dem 18. Jahrhundert, in: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 48), Weinheim u.a., 48-57.
- Schulz, Wolfgang (1996): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen, Baltmannsweiler.
- Schulze, Theodor (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall, in: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 6, H. 1, 43-64.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbe-
reich und Bedeutung, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl. Wiesbaden, 35-57.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Bi-
ographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839431948>
- Seitter, Wolfgang (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbi-
ographien, Migranten, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11312-6>
- Stelmaszyk, Bernhard (2002): Rekonstruktionen von Bildungsgängen preußischer Gymnasiasten
sowie der zugehörigen Lehrgutachten aus Reifeprüfungsverfahren der Jahre 1926-1946.
Unveröff. Habilitationsschrift Mainz.
- Willems, Herbert und Alois Hahn (Hg.) (1999): *Identität und Moderne*. Frankfurt a. M.
- Willems, Herbert und Sebastian Pranz (2006): Vom Beichtstuhl zum Chatroom. Strukturwand-
lungen institutioneller Selbstthematisierung, in: Günter Burkhardt (Hg.): *Die Ausweitung
der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?*, Wiesbaden, 73-103.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90288-3_3
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1926). Hg. v. Ministerium der
geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Jg. 66, Berlin.

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt die Frage, welche kulturellen Muster für die autobiographische Präsentation des eigenen Bildungsweges genutzt werden und wie diese im Zusammen-
hang mit historisch-gesellschaftlichen Diskursen über Bildung interpretiert werden
können. Dabei wird insbesondere untersucht, wie biographische Darstellungen des ei-
genen Bildungsweges im Rahmen von Bildungsinstitutionen hervorgebracht und ein-
geübt werden. Dies erfolgt zunächst aus der Perspektive der Historischen Bildungsfor-
schung am Beispiel autobiographischer Dokumente aus den 1920/30er Jahren, an-
schließend aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung an-
hand zeitgenössischer Materialien. Ziel ist es, systematische Überlegungen zur Kon-
struktion von Bildungsgeschichten anzuregen und exemplarisch zu zeigen, wie eine
Verknüpfung zwischen Historischer Bildungsforschung und Biographieforschung aus-
sehen könnte.

„Ich bin nicht ehemaliges Besatzungskind, sondern ich bin es immer noch“

Brüche und Inkonsistenzen in Erzählungen von ‚professionellen‘
Zeitzeug_innen

Elke Kleinau und Rafaela Schmid

1. Einleitung

Im Fokus des Projektes „Besatzungskinder in Nachkriegsdeutschland. Bildungs- und Differenzerfahrungen“¹ stehen die biographischen Erzählungen ehemaliger ‚Besatzungskinder‘. Im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs werden damit Personen bezeichnet, die zwischen 1945 und 1955 in Deutschland geboren wurden und aus einer sexuellen Beziehung zwischen deutschen Frauen und Soldaten der alliierten Streitkräfte hervorgingen. Unser Forschungsinteresse gilt dem Aufwachsen dieser Kinder im Nachkriegsdeutschland sowie der damit verbundenen Frage, ob diese Kinder, die bisher als eine besondere vaterlose Gruppe beschrieben werden, tatsächlich eine solche ‚Besonderheit‘ unter all den in der Nachkriegszeit vaterlos aufwachsenden Kindern darstellten.²

Im Folgenden rückt die Biographie eines ‚Besatzungskindes‘ bzw. eines ‚Russenkinds‘³ in den Fokus. Im Vorfeld wurden wir durch ihn von unserer Anonymisierungspflicht entbunden (E-mail vom 29.10.2015). Zudem ist es kaum möglich, seine Identität zu verbergen, da er mittlerweile als Vertreter der ‚Russenkinder‘ unter seinem vollständigen Namen in Talkshows im Fernsehen, in Zeitungsartikeln sowie in Radiointerviews auftaucht. Wir verzichten aus forschungsethischen Gründen trotzdem darauf, seinen richtigen Namen zu nennen, sondern verwenden das selbst gewählte Pseudonym, das einer Veröffentlichung im Familienjournal der Kirchenzeitung des Bistums Münster zugrunde liegt (vgl. Weglage 2012).

Die Biographie von Johannes S. ist deshalb so interessant, da mit dem stetig wachsenden Zusammenschluss von Personen in sogenannten ‚Betroffenen-Netzwerken‘

1 Das Forschungsprojekt wird von der DFG gefördert.

2 Zum Thema ‚Besatzungskinder‘ in Deutschland ist in den letzten Jahren vermehrt geforscht worden. Zum Forschungsstand vgl. Fehrenbach 2001; 2005; Lemke Muniz de Faria 2002; Satjukow 2011; Satjukow/Gries 2015; Satjukow/Stelz-Marx 2015; Kleinau/Mochmann 2015; Kleinau 2016; Kleinau/Schmid 2016.

3 Die aus Beziehungen zwischen deutschen Frauen und sowjetischen Soldaten hervorgegangenen ‚Besatzungskinder‘ haben sich mittlerweile in Netzwerken zusammengeschlossen und bezeichnen sich selbst als ‚Russenkinder‘. Es handelt sich demnach nicht um eine individuelle Bezeichnung unseres Protagonisten, sondern um eine, die der kollektiven Selbstverortung dient.

eine Problematik für die Biographieforschung entsteht. Die Betroffenen haben ihre Lebensgeschichten im Austausch mit ‚Gleichgesinnten‘ bereits mehrfach verbalisiert. Für uns als Forscher_innen erschwert sich dadurch der Zugang zu einer gemeinsamen Entwicklung der Lebensgeschichte im Gespräch mit uns. Einige der Betroffenen haben zudem, ähnlich wie Johannes S., ihre Lebensgeschichten in Form von Zeitungsartikeln, autobiographischen Skizzen oder Autobiographien einem breiteren Publikum zur Verfügung gestellt. Durch ihre mediale Präsenz gewinnen sie den Status von ‚professionellen‘ Zeitzeug_innen, die eine durch regelmäßige Wiederholungen eingeübte Lebensgeschichte präsentieren. Die Biographie wird so erzählt, dass der Status als ‚Besatzungskind‘ in den Mittelpunkt gerückt wird. Je nach Kontext variieren die Segmente der Erzählung, die aktiviert werden. Zwar adressieren auch wir durch unseren Projekt-titel die Interviewten als ‚Besatzungskinder‘, jedoch ist in deren Erzählungen deutlich zu erkennen, ob die Personen ihre Lebensgeschichte bereits mehrfach mit Blick auf den Topos ‚Besatzungskind‘ verbalisiert haben. Das Erzählte beschränkt sich dabei oft auf Themenbereiche wie die Beziehung der leiblichen Eltern zueinander, das Bild des unbekannten Vaters sowie die erfolgreiche oder erfolglose Vatersuche, über die vorwiegend in den Netzwerken gesprochen wird. Eine klassische Analyse individueller Sinnkonstruktionen scheint in diesen biographischen Erzählungen zunächst einmal deutlich erschwert.

Um der Entstehung und Verfestigung einer solchen narrativen Identität als ‚Besatzungskind‘ auf die Spur zu kommen, haben wir – neben dem von uns erhobenen Interview – verschiedene andere Quellen zu Rate gezogen, die wir in der Reihenfolge ihrer Entstehung analysiert haben. Besondere Beachtung finden dabei Brüche, Inkonsistenzen und Veränderungen im zeitlichen Verlauf. Es geht uns nicht, das betonen wir nachdrücklich, um die Bagatellisierung einer individuellen Leidensgeschichte. Wir gehen vielmehr von der These aus, dass Johannes S. mit seiner Identität als ‚Besatzungskind‘ den Topos gefunden hat, um seiner Lebensgeschichte Kontinuität und Kohärenz zu verleihen, und dass die wiederholte Erzählung seiner Lebensgeschichte für ihn eine erfolgreiche Strategie zur Bewältigung einer psychisch belasteten Kindheit und Jugend darstellt.

2. Wie Erzählungen Identität stiften – zum Konzept der narrativen Identität

Wolfgang Kraus lehnt sich in *Das erzählte Selbst* an eine Identitätsauffassung – die der narrativen Identität – der narrativen Psychologie an. Dieser Auffassung entsprechend wird „Kohärenz und Kontinuität in der Identitätsbildung mit dem Mittel der Selbst-Narration erreicht“ (Kraus 2000: 159). Durch die Narration konzipiere die Person unter Rückgriff auf vielseitige Erlebnisse und Erfahrungen aus dem eigenen Leben, in Geschichten einen „geschlossenen Verweiszusammenhang“ (Kraus 2000: 160).

Hans-Christoph Koller (2012: 41) fasst Identität als „Übereinstimmung mit sich selbst“, dementsprechend wäre die narrative Identität der „Effekt eines Identifizierungsvorgangs“. Die Person artikuliere ein Bild von sich selbst, mit dem sie sich identifizieren könne. Allerdings, so Kraus, könne die narrative Identität nicht ohne das soziale Umfeld gedacht werden. Identität wird als „relationales Geschehen“ (Kraus 2000: 169) beschrieben. Die Generierung der Erzählungen über sich selbst spiele sich in „komplexen sozialen Prozesse[n]“ ab, die „die Art und Weise, in der eine Person sich erzählen kann, und damit auch ihr Verständnis von sich selbst“, beeinflussen

(ebd.:160). Dementsprechend seien Personen in ihrer Identitätsbildung je nach sozio-kulturellem Kontext befähigt, aber auch begrenzt. Der kommunikative Akt des Erzählens gehe dabei „nicht einfach aus der (vermeintlich) unmittelbaren Erfahrung hervor [...], sondern folgt kulturellen Mustern, die jene Einheit erst herstellen oder zumindest vorformen, von der eine Erzählung zu berichten vorgibt“ (Koller 2012: 40). Das Konzept der narrativen Identität, das „Sich-Erzählen“, sei durch „Offenheit und Unabgeschlossenheit“ gekennzeichnet (ebd.: 169), weshalb das Erzählen von Geschichten über sich selbst stetiger Wiederholung bedürfe.

Identitäten entstehen demnach im Akt des biographischen Erzählens, durch die nachträgliche Beschreibung vergangener Erlebnisse und Erfahrungen, die von einem bestimmten, gegenwärtigen Bewusstseinsstand aus erfolgen. In jeder Retrospektive verschieben sich die Bewertungen und Bedeutungen von Ereignissen, Wahrnehmungen und Empfindungen; dementsprechend werden andere Lebens- und Wirkungszusammenhänge gedacht und konstruiert als im unmittelbaren Erleben selbst. Im Verlauf seines Lebens erinnert der Mensch immer wieder biographisch entscheidende Erfahrungen, überdenkt sie und deutet seine vorhandenen Erinnerungen aufgrund aktueller Erfahrungen gegebenenfalls neu. Mit der chronologischen Analyse verschiedener autobiographischer Quellen versuchen wir nachzuzeichnen, welche Segmente seiner biographischen Erzählung Johannes S. auf dem Weg zur Generierung seiner Identitätskonstruktion als lebenslanges ‚Besatzungskind‘ jeweils bemüht.

Wir beginnen mit der 2012 publizierten Schrift *Depri. Ein Leben mit der Depression*, die unter dem Pseudonym Wolf B. Plura im Selbstverlag erschienen ist. Unsere zweite Quelle ist das von uns am 26. März 2014 geführte Interview bzw. das Familiengespräch mit Johannes S. und seiner Schwester Marianne K.⁴ Als dritte Quelle dient das 2015 erschienene Buch *Distelblüten. Russenkinder in Deutschland*, eine Sammlung von Lebensgeschichten selbstbetitelter ‚Russenkinder‘, die sich 2014 in einem Betroffenennetzwerk zusammengeschlossen haben. Der Sammelband wurde von Johannes S. herausgegeben und enthält auch autobiographische Fragmente von ihm. Die letzte Quelle ist ein Interview mit Johannes S. in der TV-Talkshow *Nachtcafé*, welche Anfang 2016 ausgestrahlt wurde.

3. ‚Opfer‘, ‚Geheilte‘, ‚Helfer‘ – Genese einer Identität als ‚Besatzungskind‘

Bei *Depri. Ein Leben mit der Depression* handelt es sich der Form nach nicht um eine klassische Autobiographie. Fakten und Fiktionen werden miteinander vermischt, so dass man den Text wahlweise als einen Roman mit stark autobiographischen Zügen oder als romanhaft ausgestaltete Autobiographie verstehen kann. Johannes S. betitelt das Buch im *Nachtcafé* als seine Memoiren. Die Erzählung beginnt mit dem (fiktiven) Tod der Ehefrau und einem zeitlichen Sprung zurück in die Anfänge ihrer Beziehung,

4 Unser Interview mit Johannes S. wurde vermittelt von Prof. Dr. Ingvill C. Mochmann, der Initiatorin des interdisziplinären und internationalen Netzwerks Children Born of War (CBOW). Die Idee, ein Interview mit ihm und seiner älteren Schwester zu führen, geht zurück auf die in der Forschung kursierende These, dass die Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen der ‚Besatzkinder‘ familiäre Auswirkungen hätten, die sogar bis in die Generation der Kinder und Enkelkinder hinein spürbar seien. Die Auswertung publizierter Autobiographien (vgl. Kleinau 2016) und erster Probeinterviews haben zu der Entscheidung beigetragen, neben vertikalen Familienbeziehungen auch horizontale in die Analyse einzubeziehen, weil der diskriminierende Umgang der Nachkriegsgesellschaft mit den ‚Besatzungskindern‘ auch im autobiographischen Gedächtnis der Geschwister nachhaltige Spuren hinterlassen hat.

einer typischen ‚Mussheirat‘ der 1960er Jahre. Es folgen Kapitel mit der Schilderung von brutalen Körperstrafen in der Kindheit, von gemeinsamen Urlaubreisen mit Freunden in der Pubertät im ‚sexuell freizügigen‘ Dänemark, späteren Reisen als Erwachsener bis hin zum immer wiederkehrenden Lamento einer emotional wie sexuell unerfüllten Beziehung mit einer ‚frigiden‘ Ehefrau, der sich der Protagonist durch Scheidung nicht entziehen kann oder will. Stattdessen plant er einen – in den Kapiteln 2, 4 und 6 werden die technischen Details obsessiv ausgewalzt – spektakulären Selbstmord mittels einer selbst gebauten Guillotine samt eines sich selbst entzündenden Scheiterhaufens. Dahinter steht der Wunsch des Protagonisten „mit einem großem Auftritt diese Weltbühne zu verlassen“ (Plura 2012: 262). Am liebsten würde er sogar mit Hilfe einer Webcam sein „Ende live in alle Welt“ übertragen, nur die Furcht vor einer vorzeitigen Entdeckung verhindert die Installation der Kamera (ebd.: 30). Mit derselben Obsession, mit der die minutiöse Planung des Suizids beschrieben wird, zieht sich auch die Thematisierung von Sex – fantasiertem, realem wie verweigertem – durch den Band. Der Erzählstrang wird häufig unterbrochen durch den Rückgriff auf Aufzeichnungen aus einem Tagebuch, das Johannes S. im Alter von 14 Jahren von seiner Schwester Marianne geschenkt bekam (ebd.: 41). Der eigentlichen Erzählung ist ein Motto vorangestellt, das mit den Worten endet: „Die Geburt liegt im Dunkeln. Der Tod nicht“ (ebd.: 2). Die Bedeutung dieses Sinnspruchs erschließt sich den Leser_innen erst nach und nach, wobei mit ihm bereits das alles beherrschende Thema der Publikation angesprochen ist. Die Geburt liegt für Johannes S. „im Dunkeln“, weil er aus einer Vergewaltigung seiner Mutter durch einen Rotarmisten hervorgegangen ist. Dieses Stilmittel – die Kunst der Andeutung – verwendet Johannes S. auch in *Distelblüten* und im *Nachtcafé*. Es dient dem Spannungsaufbau und soll die Leser_innen bzw. Zuhörer_innen zum Weiterlesen bzw. -hören animieren.

Erste Andeutungen über die Umstände seiner Zeugung werden bereits in Kapitel 1 der Erzählung platziert. Johannes S. erzählt seiner schwangeren Freundin und späteren Frau Helga „die Geschichte mit meinem Vater“ (ebd.: 21). Erst in Kapitel 3 wird der ‚rote Faden‘ wieder aufgenommen, in dem der Autor seine Mutter sich und ihre heftigen Prügelattacken damit rechtfertigen lässt, sie habe doch dem Kind „[...] den schlechten Charakter ausprägeln“ müssen. „Wie sollte das Kind auch bei dem Verbrecher von Vater einen guten oder zumindest akzeptablen Charakter haben?“ (Ebd.: 34).⁵ In Kapitel 2 berichtet Johannes S. über mehrere Versuche seiner Mutter, die Schwangerschaft mit ihm vorzeitig zu beenden.⁶ Die Umstände seiner Zeugung greift der Autor dann einige Seiten später auf und dramatisiert den Zeitpunkt seiner Aufklärung – den Tag nach seinem 13. Geburtstag – mit dem Topos vom Ende seiner Kindheit. In ihm reift „schlagartig“ die Erkenntnis (ebd.: 39), dass er nicht denselben Vater haben kann wie seine beiden älteren Schwestern, da er – 1946 geboren – bei einer neunmonatigen Schwangerschaft unmöglich das Kind eines bereits 1942 Gefallenen sein kann. Auf

5 Im kirchlichen Kontext wird dieser Erzählbaustein von Johannes S. religiös aufgeladen. Dort wird er mit den Worten zitiert, die Mutter habe ihm „das Böse der russischen Zeugung“ austreiben wollen (Weglage 2012: 9).

6 Damit präsentiert der Autor einen Wissensstand, der sich den Leser_innen erst in Kapitel 12 erschließt, als der Autor ein Gespräch mit einer seiner Tanten wiedergibt, in dem von einem Abtreibungsversuch seiner Mutter die Rede ist, von ihrer anfänglichen Wut und Verzweiflung über das ‚Russenkind‘, dass sie sich dann jedoch dem Angebot, das Kind wegzugeben, widersetzt habe (Plura 2012: 248). Im Interview wird präzisiert, dass das Angebot von einer anderen Schwester der Mutter kam.

seine angeblich „ruhig und cool“ hervorgebrachte Frage (ebd.: 39), wer denn sein Vater sei, lässt der Autor die Mutter „hauchen“: „Russen, sie sind gekommen und haben mich...“. Das ‚vergewaltigt‘ war kaum zu verstehen“ (ebd.: 39). Danach sei zwischen ihm und seiner Mutter nie wieder darüber gesprochen worden, aber die Geschichte der Vergewaltigung wird in dem Band insgesamt viermal thematisiert, ein deutliches Zeichen dafür, wie sehr Johannes S. mit dieser Offenbarung zu kämpfen hatte. Kapitel 5 geht mit einem Auszug aus dem Tagebuch deutlich ausführlicher auf diese Aufklärungsszene ein. Johannes S. berichtet, ihm seien „blitzartig“ alle Geschichten eingefallen, die seine Mutter „aus der Kriegs- und Nachkriegszeit bei Verwandtentreffen erzählt“ habe (ebd.: 64). Auf die von ihm vorgebrachte Frage, ob sein Vater ein Russe gewesen sei und wie er ausgesehen habe, lässt der Autor die Mutter „verzweifelt“ hervorstoßen: „ich weiß doch nicht, welcher es war“ (ebd.: 64). Während in dieser Sequenz suggeriert wird, die Mutter sei einer Massenvergewaltigung zum Opfer gefallen und die Vaterschaft insofern nicht feststellbar, hob die jüngere Schwester der Mutter, die bei der Vergewaltigung zugegen war, in einem Gespräch mit dem Protagonisten die Ähnlichkeit von Johannes S. mit seinem Erzeuger hervor (vgl. ebd.: 248). Dieses Gespräch hat allerdings, wie aus dem mit uns geführten Interview hervorgeht, erst in den 1990er Jahren stattgefunden. In dem 2012 erfolgten Interview mit der Redakteurin von *Miteinander Leben* wird Johannes S. mit der deutlich präziseren Aussage zitiert, seiner Tante zufolge habe es sich bei dem russischen Soldaten um einen jungen Mann Anfang zwanzig gehandelt (vgl. Weglage 2012: 11). Dies deckt sich mit den Beschreibungen in *Distelblüten* (vgl. Distelblüten 2015: 92).

Im Umgang mit seiner ‚russischen Herkunft‘ zeigt Johannes S. in *Depri* hochgradig ambivalente Züge. Zum einen schämt er sich dieser Herkunft und hofft, dass niemand ihn darauf anspricht (Plura 2012: 40), befürchtet, dass alle Welt von diesem familialen ‚Geheimnis‘ gewusst habe, nur er nicht. Zum anderen beginnt er sich mit dieser ‚Abstammung‘ zu identifizieren, indem er zunächst das Vergehen seines Erzeugers mit der Erklärung relativiert, auch Russen könnten „anständige Menschen“ sein, im Krieg könne auch ein „anständiger Mann“ versagen (ebd.: 51). Diese angeblich aus seinem Tagebuch stammenden Überlegungen werden flankiert von einem in *Depri* aufgenommenen Brief, der von einer Person namens Doris stammen soll. In welcher Beziehung Johannes S. zu Doris steht, erfahren wir zunächst nicht. In *Distelblüten* wird jedoch derselbe Brief zitiert und einer Schwägerin zugeschrieben. In dem Brief versucht die Schwägerin das Verhalten von Johannes S.’ Vater mit den Worten zu erklären, es sei zwar „abscheulich“, was er getan habe, jedoch könne in Extremsituationen wie einem Krieg jeder zum Mörder werden und so auch „jeder Mann zum Vergewaltiger“ (Distelblüten 2015: 103; Plura 2012: 51f.). Von der Familie seiner Mutter beginnt Johannes S. sich zu distanzieren, bezeichnet sie als „andere[.] Familie“, die er „nicht ausstehen“ könne, mit der er nichts „gemein“ habe, er gehöre „zu den vielen Millionen Russen“ (Plura 2012: 87). Das Verhältnis zu seiner Mutter wird anscheinend von der Eröffnung, dass er ein nicht-eheliches, aus einer Vergewaltigung stammendes Kind ist, nicht nachhaltig berührt. Angesichts der Tatsache, dass seine Mutter auf der Flucht aus Ostpreußen sich seiner ohne weiteres hätte entledigen können, da er amtlicherseits noch gar nicht registriert war, dass sie ihn ohne jegliche Unterstützung von ihrer Witwenrente großgezogen habe, lässt ihn auf die heimlich mitangehörte Unterstellung seiner Arbeitskollegen, seine Mutter habe sich für „ein Butterbrot und ein paar Zigaretten [...] flachgelegt“ und gebe es jetzt als Vergewaltigung aus, um staatliche Entschädigung zu

kassieren, „seltsam ruhig“ reagieren (ebd.: 85). Was bleibt, ist das ihn ständige begleitende Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, das Gefühl, ob seiner kriegsbedingten Vaterlosigkeit ‚Opfer‘ zu sein, aber auch ‚Opfer‘ seiner emotional wie sexuell unzugänglichen Ehefrau, an deren Seite er regelrecht ‚verhungere‘.

Bereits in *Depri* berichtet Johannes S. von ersten Versuchen der Kontaktaufnahme mit Betroffenen, die jedoch scheitern. Auf seiner Suche nach Kriegskindern findet Johannes S. im Internet viele Schicksale sogenannter ‚Wehrmachtskinder‘ in Frankreich, aber Kinder wie ihn gebe es nicht, sie seien alle tot (vgl. ebd.: 52), gemeint ist: abgetrieben. Erst im Schriftverkehr mit der Unabhängigen Beauftragten zur Aufklärung des sexuellen Kindesmissbrauchs Christine Bergmann, an die Johannes S. sich wendet, weil er sich als ein nachgeborenes Opfer sexueller Gewalt fühlt, bringt diese den Termin ‚Besatzungskind‘ ein. Sie verweist auf Forschungen des Deutschen Historischen Instituts in Moskau und regt an, auf „diesem Weg Kontakte zu anderen ehemaligen ‚Besatzungskindern‘ zu finden und eine Selbsthilfegruppe zu gründen“ (ebd.: 272). Das Buch endet mit letzten Vorbereitungen zur Durchführung des Selbstmords.

Zwischen dem Schreiben von *Depri* und dem von uns geführten Interview liegen circa zwei Jahre, in denen sich bezüglich der Suche nach ‚Gleichgesinnten‘ einiges ereignet hat. Kurz vor unserem Interview hatte sich die Gruppe der ‚Russenkinder‘ in Leipzig konstituiert⁷ Die Teilnehmer_innen hatten sich dort über ihr Leben als ‚Besatzungskind‘ ausgetauscht und gegenseitig Anerkennung und Wertschätzung erfahren (vgl. Kleinau 2015: 180).

In der Erzählaufforderung des von uns geführten Interviews adressieren wir Johannes S. als „ehemaliges Besatzungskind“ (T JS: 2, 50) – ehemalig, da er mittlerweile über 60 Jahre alt ist – worauf dieser seine Identität als ‚Besatzungskind‘ mit der Antwort: „Gut, aber ich bin nicht ehemaliges Besatzungskind, sondern ich bin es immer noch“ (ebd.: 2, 53), zu behaupten versucht. Unsere Adressierung als ‚ehemaliges Besatzungskind‘ scheint ihm zu missfallen, da er anscheinend annimmt, wir wollten ihm seinen Status des durch die Besatzungszeit gezeugten Kindes absprechen. Dadurch würden wir seine innerhalb der Gruppe neu gewonnene Identität negieren, über die er sich momentan zu definieren scheint. Mit seinem Beharren auf den Status als ‚Besatzungskind‘ wiederholt und aktualisiert er diese Identitätskonstruktion nun in einem anderen sozialen Kontext, dem Forschungskontext, denn auch uns gegenüber möchte Johannes S. diese Identität, nach all den in *Depri* geschilderten Identitätskrisen bewahren und festigen.

Auf den Vorschlag „[v]ielleicht fangen Sie an mit ihrer frühen Kindheit“ (ebd.: 2, 51f.) antwortet Johannes S. „da möchte ich noch weiter ausholen“ (ebd.: 2, 56). Nicht nur im Interview mit uns, sondern auch im *Nachtcasé* versucht Johannes S. die Gesprächsführung zu übernehmen. Da wir aber sein Buch bereits gelesen hatten, war ihm möglicherweise klar, dass er in diesem Gespräch keinen Spannungsbogen hinsichtlich seiner Zeugungsgeschichte aufbauen kann bzw. muss. Aus diesem Grund verweist er bei der Aufklärungsszene zwischen ihm und seiner Mutter auf sein Buch, denn dort sei es ja „ähnlich [...] beschrieben“ (ebd.: 3, 83f.). An späterer Stelle im Interview greift Johannes S. diese Szene erneut auf und ergänzt sie durch ein nicht unwichtiges Detail:

7 Über den Kontakt mit Children Born of War nahm Johannes S. an einer seit 2012 laufenden psychologischen Studie der Universitäten Leipzig und Greifswald mit dem Titel „‚Besatzungskinder‘: Die Kinder des Zweiten Weltkrieges in Deutschland: Psychosoziale Konsequenzen, Stigmatisierung und Identitätsentwicklung“, unter der Leitung von PD Dr. Heide Glaesmer und PD Dr. Philipp Kuwert, teil.

Seine Mutter habe ihm von der Vergewaltigung erzählt, danach jedoch noch gesagt „ich mag dich und du bist jetzt hier angenommen“ (ebd.: 17, 488). In *Depri*, wo die Szene mehrfach vorkommt, wird die Konstellation genau umgekehrt erzählt. Dort ist er der große, ganz erwachsen agierende Junge, der die weinende Mutter in den Arm nimmt und tröstet (vgl. Plura 2012: 40, 64f.). Ganz allgemein orientieren sich Johannes S.' Erzählungen während des Interviews stark an seinen Ausführungen in *Depri*, dessen Verfassen er u.a. als Grund seiner ‚Besserung‘ angibt. Ein weiterer Grund sei der Kontakt zu der Initiatorin von CBOW und dem Treffen in Leipzig, denn jetzt sei er „so weit, dass [er] ziemlich offen auch mit fremden Leuten sprechen“ könne (T JS: 4, 107f.). Irritationen seiner Erzählungen und Darstellungen erfolgen während des Interviews durch seine Schwester Marianne K., die ihm nicht in allen Belangen zustimmt und vor der er um gewisse Segmente seiner Identitätskonstruktion kämpfen muss. So erzählt sie, dass in der Familie „nie viel geredet“ wurde, da – wie damals üblich – die Kinder nicht am Erwachsenenleben teilhatten (ebd.: 4, 117). Die ‚russische Zeugung‘ scheint demnach kein spezielles Tabuthema gewesen zu sein, zumal die Mutter Johannes S. mit 13 Jahren unaufgefordert davon erzählte.

Marianne K. erzählt ausführlich auch über ihre eigene Kindheit (vgl. ebd.: 5ff.), insbesondere über ihre Erfahrungen auf der Flucht aus Ostpreußen. In diesem Moment des Interviews steht sie im Mittelpunkt, was Johannes S. zu missfallen scheint, denn er reißt das Gespräch an sich. Die Schwester berichtet, dass sie oft auf den Jüngeren aufgepasst habe, dann räuspert sie sich, was Johannes S. zu der Frage nutzt: „Soll ich *dazu* noch was erzählen?“ (Ebd.: 9, 268: Hervorhebung EK u. RS), der wir zustimmen. Zu erwarten wäre gewesen, dass Johannes S. an die Erzählsequenz seiner Schwester anknüpft, stattdessen fährt er mit seiner Geschichte fort: „zu dem, was ich nach dem dreizehnten Geburtstag gemacht hab“ (ebd.: 10, 272). An einer anderen Stelle des Interviews unterbricht er seine Schwester sogar, um mit seinen Erzählungen, die fast eins zu eins mit denen aus *Depri* übereinstimmen, fortzufahren (ebd.: 13, 378). Während des weiteren Verlaufs pendeln sich die Redebeiträge der beiden jedoch ein.

Johannes S. kommt im Interview auch auf seine Suizidgedanken und deren Inszenierung in *Depri* zu sprechen. Auf die Frage, ob die Schwester das Buch gelesen habe, antwortet sie, dass sie diese Szene ausgelassen hätte. Sie gestehe ihm zu, dass er seine Vergangenheit aufarbeite und von seinen seelischen Nöten berichte, aber die „minuziöse Aufarbeitung“ seiner Suizidgedanken wolle sie nicht lesen „Das les ich nicht [...] das will ich nicht mehr [...] nein, das nicht mehr“ (ebd.: 15 443 ff.). Dieses suizidale Segment seiner Identitätskonstruktion ist demnach keines, das im sozialen Kontext seiner Familie Anerkennung findet. Die Schwester beginnt, wenn auch unabsichtlich, mit ihren Erzählungen weitere Segmente von Johannes S.'s Identitätskonstruktion in Frage zu stellen. Die körperliche Nähe, nach der er sich in *Depri* so sehr sehnt, sei auch ihr von der Mutter verwehrt worden (vgl. ebd.: 39, 1142ff.), und die Prügel seien nicht allein sein Problem gewesen, „die haben wir auch gekriegt“ (ebd.: 40, 1182). Körperliche Distanz und Schläge sind demnach kein Alleinstellungsmerkmal von Johannes S. Die Identifikation mit dem ob seiner ‚russischen Zeugung‘ oft und heftig geschlagenen Kind versucht er mit dem Ausruf zu retten: „[I]ch hab ja nur gesehen, dass ich sie gekriegt hab“ (ebd.: 40, 1185). Johannes S. scheint vieles ausschließlich auf sich bezogen zu haben, was auch in seiner Beschreibung eines Onkels als „Russenhasser“ deutlich wird, den seine Schwester „sogar“ als einen „Menschenhasser“ titulierte (ebd.:

59,1762ff.). Auch an den von Johannes S. thematisierten „Minderwertigkeitskomplexe[n]“ (ebd.: 51, 1503) hat Marianne K. in ihrer Kindheit und Jugend ebenfalls gelitten. Nicht nur die körperliche, sondern auch die verbale Zuneigung und das Lob der Mutter hätten ihr gefehlt (vgl. ebd.: 51, 1511).

Johannes S.' Auffassung von seinem ‚besonderen Schicksal‘ als ‚Besatzungskind‘ teilt Marianne K. nicht. Sie habe beispielsweise an ihrer „emotionalen Armut“ arbeiten müssen, als ihre Söhne sie darauf aufmerksam machten, dass in ihrer Familie weniger geschmust würde als in anderen (ebd.: 66, 1971). „[O]ffensichtlich“ habe sie das von ihrer Mutter Übernommene „weitergegeben“ (ebd.: 67, 1992). Johannes S. lechzte dagegen den Ausführungen in *Depri* zufolge seit jeher nach körperlicher Nähe. Mit der Art und Weise, wie er dies in Äußerungen über seine Frau zur Sprache bringt, ist seine Schwester jedoch nicht einverstanden. Er stelle einen „Überan [...] Anspruch“ an seine Frau, eine „Übermutter“ (ebd.: 70, 2081) zu sein. Das, was er durch seine Mutter in der Kindheit vermisst hätte, solle sie nun ausgleichen. Und sei dies nicht fiktiv, stelle sie sich die Frage, wie er seine Frau weiter in seinem Leben mitnehmen könne (vgl. ebd.: 70). Johannes S. schiebt, wie im Buch, die Schuld auf seine Frau. Er habe sie schließlich heiraten müssen, da sie schwanger war, und habe damals den „Ehrenkodex“ gehabt: „Wer eine schwängert, der heiratet sie auch“ (ebd.: 71, 2126). Der damit beanspruchte ‚Opferstatus‘ wird von Marianne K. hinterfragt, worauf Johannes S. sogleich auf eine weitere Situation verweist, in der das Segment ‚Opfer in der Ehe‘ seines Identitätskonstrukts nicht anerkannt worden sei. Die Leiterin der Leipziger Besatzungskinderstudie habe *Depri* ebenfalls gelesen, und er habe gehofft, dass sie bezüglich des Themas „anspringen würde, nach dem Motto, was kann die als Psychologin da für sich rausfischen, oder auch für mich“ (ebd.: 72, 2158f.). Sie habe sein Buch dann aber lediglich „zur Kenntnis genommen, fertig aus“ (ebd.: 73, 2164). Die Psychologin handelte in dieser Situation völlig korrekt und wehrte den ethisch nicht haltbaren Versuch einer Verquickung von Forschung und Therapie ab.

In *Distelblüten* besteht die autobiographische Erzählung Johannes S.'s fast ausschließlich aus Fragmenten aus *Depri*. Johannes S. berichtet von den Prügel Szenen, den missglückten Abtreibungsversuchen und von der Flucht, bis er schließlich nach sechs Seiten auf das ‚klärende Gespräch‘ zwischen ihm und seiner Mutter zu sprechen kommt (vgl. *Distelblüten* 2015: 88). Die Sequenz übernimmt er fast wortwörtlich aus *Depri*. Hier inszeniert er sich jedoch nicht als ‚Tröster‘ seiner Mutter, und er erwähnt auch nicht die liebevollen Worte seiner Mutter, von denen er uns im Interview berichtete. In der *Distelblüten*-Version wird das Gespräch wesentlich kürzer präsentiert, wodurch die Mutter deutlich kühler wirkt.

Durch die Zitation des bereits erwähnten Gesprächs mit seiner Tante nimmt die Gestalt des Erzeugers von Johannes S.' in *Distelblüten* Konturen an. Es steht also nicht zur Debatte, dass der Junge, wie in *Depri* skizziert, einer Massenvergewaltigung entstammt. Zugleich passt Johannes S. sich mit der stärkeren Thematisierung des Vaters dem in den Betroffenennetzwerken herrschenden Gesprächskanon an, in dem die Suche nach den biologischen ‚Wurzeln‘ väterlicherseits großen Raum einnimmt.

Seine Identifikationsversuche mit dem russischen Vater verdeutlicht Johannes S. in *Distelblüten* nicht nur durch Auszüge aus seinem Tagebuch, die er auch in *Depri* verwendet hat und in denen er von seinem Vater als „anständige[m] Mann“ (*Distelblüten* 2015: 100) spricht, sondern auch, indem er die Verwendung des Adjektivs ‚anständig‘ für die eigene Selbstbeschreibung nutzt. Er fragt sich und die Lesenden, ob seine Mutter

vielleicht „inzwischen stolz auf“ ihn sei, sei er „doch ein ‚anständiger‘ Mensch geworden.“ (ebd.: 94). Über weitere Beschreibungen von Ablehnung und Körperstrafen, wieder *Depri* entnommen, thematisiert er seinen depressiven Zustand. Seine suizidalen Gedanken spricht er jedoch nur gut verkläusuliert an, indem er über eine von ihm verfasste Kurzgeschichte berichtet, in der er „ums Leben“ kam (ebd.: 95). Zweierlei transportiert Johannes S. mit diesem Erzählsegment: Zum einen entwirft er sich als Autor und zum anderen gibt er dem lebensverneinenden Segment in seiner Identitätskonstruktion Raum. Im Unterschied zu *Depri* und dem Interview, in welchem dieses Segment durch seine Schwester in Frage gestellt wird, stellt er dieses jetzt als fiktiv dar. Seine Suizidgedanken und -versuche scheinen für Johannes S. identitär so wichtig zu sein, dass er diese nicht komplett weglassen kann, sie also in irgendeiner Form erwähnen muss. Um das Konstrukt des Autors zu stärken, berichtet er in *Distelblüten* vom Schreibprozess von *Depri*, bei dem sich „Tatsache und Fiktion vermischte[n]“. (ebd.: 96) „Das Schreiben dieses Buch[es] [habe ihn] [...] aus dem Turm des Schweigens befreit“ (ebd.: 96).

In *Distelblüten* verortet sich Johannes S. durch die immer wiederkehrenden Erzählungen über Gewalterfahrungen, Depressionen und Ängste weiterhin als ‚Opfer‘. Er präsentiert den Leser_innen eine ‚Opferidentität‘, die bei ‚Besatzungskindern‘ oder auch bei Kindern, die einer Vergewaltigung entstammen, durch die Medien gestützt wird. Deshalb kann Johannes S. davon ausgehen, dass diese Identität von den Leser_innen anerkannt wird. Im letzten Fragment seiner Erzählung präsentiert er sich hingegen als jemand, der die Identitätskrisen der Vergangenheit erfolgreich gemeistert hat. Er schreibt: „Jetzt, über fünfzig Jahre später, verstehe ich fast nicht mehr, warum es mir so schlecht ging. [...] Alle Menschen hätten damals reden sollen und sich nicht verkriechen müssen“ (ebd.: 104). Dies mutet zunächst wie ein Versuch an, sich der Identitätskonstruktion als ‚Opfer‘ zu entledigen. Mit dieser Inszenierung als ‚Geheilte[r]‘ adressiert er hier all diejenigen, die noch nicht über ihre Erlebnisse als ‚Russenkind‘ oder ‚Besatzungskind‘ gesprochen haben. Der letzte Satz dieser Sequenz „[d]azu ist es noch nicht zu spät“ (ebd.: 104) klingt wie ein Aufruf. Durch das Reden über die Erlebnisse habe er es schließlich geschafft, dass es ihm heute nach Jahren des Leids gut ginge.

Diese Identitätskonstruktion des ‚Geheilten‘ wird in späteren Erzählungen weitergeführt und verfestigt sich, da Johannes S. in der Zwischenzeit durch öffentliche Auftritte gelernt hat, sich als Sprachrohr für ‚Russen- und Besatzungskinder‘ zu inszenieren. Und diese Rolle funktioniert am besten, wenn man nicht mehr mitten in einer Krise steckt.

In der Talkshow *Nachtcafé*, ausgestrahlt am 22. Januar 2016, mit dem Titel *Kindheit – prägend fürs Leben?* beginnt Johannes S., entgegen der Frage des Moderators, von der Gegenwart zu berichten: „Und ganz vorweg, also ich bin jetzt zurzeit emotional [...] wahnsinnig gut drauf, äh besser als jemals im Leben.“ (T NC: 1, 12f.) Was das Verhältnis zu seiner Mutter angeht, zeigt er sich nun abgeklärt und psychologisch informiert. Seine Mutter sei heute zwar leider dement, jedoch „dermaßen friedlich und ausgeglichen“ (ebd.: 1, 15). Durch sein fachliches Wissen über Traumata und Folgen von Schwangerschaft könne er heute nachvollziehen, weshalb seine Mutter früher emotional „zurückhaltend“ gewesen sei (ebd.: 1, 21). Er rekurriert dann etwas vorwurfsvoll – ähnlich wie in *Depri* – auf die fehlende körperliche Nähe, gesteht diese jedoch nun

auch seinen Geschwistern zu. Auch im *Nachtcafé* bedient sich Johannes S. des Stilmittels der Andeutung, um die Spannung über seine Herkunft aufrechtzuerhalten. Er nutzt die Talkshow als Bühne für sein ‚Theaterstück‘. Das Zusammenspiel zwischen ihm und dem Moderator funktioniert bestens, denn dieser liefert ihm durch seine Nachfragen oder Erzählaufforderungen genau die Vorlagen, die Johannes S. benötigt, um erneut das Identitätskonstrukt des ‚Opfers‘ präsentieren zu können. Es ist davon auszugehen, dass bereits im Vorgespräch erarbeitet wurde, welche Themenbereiche aus seiner Biographie besonders interessant für das Publikum sein könnten. Dem Thema der Sendung entsprechend, entschied man sich für die schwierige Kindheit, für die russische Herkunft, aber auch für seine suizidalen Gedanken. Nachdem Johannes S. die gängigen Themen wie Prügel, den Tag, an dem seine Kindheit endete, und die Abtreibungsversuche seiner Mutter abgehandelt hat, kommt der Moderator auf „existentielle Krisen“ zu sprechen, die „dieses Gefühl, nicht gewollt zu sein, eigentlich gar nich’ auf der Welt sein zu sollen, den Vater nich’ zu kennen [und] durch ’ne Vergewaltigung gezeugt“ worden zu sein, hervorgerufen haben müssen (ebd.: 5, 220ff.). Johannes S. bekommt vom Moderator geradezu eine Steilvorlage für die Aktualisierung des suizidalen Segments seiner Identitätskonstruktion geliefert. Die Erzählung wird vorsichtig mit dem Halbsatz eingeleitet, „ich will nich’ sagen, dass ich’s versucht hab“ (ebd.: 6, 235), aber dann folgt ein sehr detaillierter Bericht. Es scheint Johannes S. zu gefallen, dass er sich an dieser Stelle als ‚psychisch Leidender‘ darstellen kann, damit Mitgefühl auslöst, aber zeitgleich durch seine Einführung, dass es ihm heute ja gut ginge, nicht auf diese Identität festgeschrieben wird, sondern die des ‚Geheilten‘ präsentieren kann. Heilung, das wissen wir aus *Distelblüten*, brachte ihm das Schreiben von *Depri*. Dieser Heilungsprozess wird in der Talkshow publikumswirksam ausgeschmückt. Bei einer Reise in die libysche Wüste habe er einen „fantastischen Sternenhimmel“ (ebd.: 7, 292) erlebt, und unter dem Eindruck prähistorischer Wandmalereien habe er sich Gedanken darüber gemacht, dass er – im Gegensatz zu den Menschen der Vorzeit – „aus der menschlichen Erinnerung vertilgt sein“ würde, sollte er jetzt die Welt verlassen (ebd.: 7, 295). Um dem entgegenzuwirken, habe er sich entschieden, seine „Memoiren“ zu schreiben (ebd.: 7, 297). Diese Szene, die in den anderen Quellen nicht auftaucht, knüpft, indem sie sich einprägsamer visueller Topoi bedient, in geradezu idealer Weise an die Sehgewohnheiten des Fernsehpublikums an. Im Interview mit seiner Schwester ließ Johannes S. sich angeblich durch Grimmelshausens *Simplicissimus* zum Verfassen von *Depri* inspirieren. Er sah seine Lebensgeschichte als erhaltenswert für die „Nachwelt“, da sein „Leben [...] nicht ganz so verlaufen [sei] wie das von irgendwelchen anderen Wohlstandskindern“ und er „ein bisschen was Besonderes“ sei (ebd.: 14, 398ff.).

Am Ende des Interviews im *Nachtcafé* verweist Johannes S. auf *Distelblüten*. In der Gruppe hätten sie beschlossen, nicht länger schweigen zu können und ihre ‚schlimmen‘ Lebensgeschichten zu erzählen. Da er bereits „Erfahrung mit Büchern hatte“ (ebd.: 8, 330) – hier präsentiert er wieder seine ‚Autorenidentität‘ –, habe er vorgeschlagen „gebt mir eure Geschichten, ich mix das zusammen, und wir machen ’n Buch raus“ (ebd.: 8, 330ff.). Johannes S. konstruiert sich als ‚Helfer‘, als derjenige, der das Schweigen bricht, an den sich alle vertrauensvoll mit ihren Lebensgeschichten wenden können. Seine Identitätsvorstellung scheint hier relativ klar zu sein: ‚Vertreter der Opfergruppe Besatzungskinder in der Öffentlichkeit‘.

4. Fazit

Durch die chronologische Analyse des Quellenmaterials konnten wir die Entwicklung der ‚narrativen Identität‘ von Johannes S. in verschiedenen sozialen Kontexten herausarbeiten. Zwar versperrt sich das Material der sonst üblichen Rekonstruktion von Sinnkonstruktionen, die wir eigentlich in der Biographie vorzufinden erhoffen. Durch das Phänomen der ‚professionellen‘ Zeitzeug_innenschaft eröffnen sich jedoch erweiterte Betrachtungsweisen biographischer Quellen. Vor allem wird dadurch deutlich, welche Segmente von Identitätskonstruktionen in welchem sozialen Kontext erwünscht bzw. erlaubt sind, welche wiederholt und welche verworfen werden müssen. Das Preisgeben des kompletten ‚Innenlebens‘, wie Johannes S. es noch in *Depri* betrieb, wird im öffentlichen Raum – zumindest in den von uns untersuchten Formaten – als peinlich empfunden. Das suizidale Segment seiner Identitätskonstruktion darf angesprochen werden, sollte aber nicht im Mittelpunkt der Erzählung stehen und überwunden worden sein. Komplett verworfen wurden die sexualisierten Segmente der Erzählung, die in *Depri* immer darin münden, dass Johannes S. sich als ‚Opfer‘ seiner Träume oder seiner Ehefrau inszeniert.

Mit der ‚Besatzungskinder-Identität‘ – ‚Opfer‘, ‚Geheilte‘ und ‚Helfer‘ – ist Johannes S. jedoch der Sprung auf die Bühne der medialen Aufmerksamkeit, die er in *Depri* mit dem spektakulär inszenierten Selbstmord zu erreichen erhoffte, gelungen. Sein Identitätskonstrukt passt perfekt in die heutige Medienlandschaft, in der Zuschauer_innen meist durch schicksalsträchtige Geschichten gewonnen werden.

Sein Versuch, heute als emotional stabile Person aufzutreten, mag zeitweilig gut funktionieren. Spätestens mit einer genaueren Betrachtung der Quellen wird jedoch klar, dass Johannes S.’s wiederkehrende Erzählungen seiner Lebensgeschichte dazu dienen, seine ‚funktionierenden‘ Identitätskonstruktionen stetig zu aktualisieren und je nach Kontext in Teilen zu verschieben, damit er auch in Zukunft die Anerkennung und Aufmerksamkeit findet, die er zu benötigen scheint. Auch das Schreiben – und damit einhergehend die Aktualisierung seiner Identitätskonstruktion als ‚Autor‘ – scheint Johannes S. weiterhin psychische Stabilität zu verleihen. In den letzten zwei Jahren sind weitere autobiographische Schriften erschienen, in denen er von seinen Reisen bzw. Pilgerfahrten berichtet. Die ‚Besatzungskinderthematik‘ steht nicht im Fokus dieser Erzählungen, wird aber mittels der Kunst der Andeutung in jedem Band aufgegriffen.

QUELLEN

- Distelblüten: Russenkinder in Deutschland (2015): Ganderkesee: con-thor Verlag.
 E-Mail von Johannes S. an Elke Kleinau empfangen am 29.10.2015.
 Plura, Wolf B. (2012): *Depri: Ein Leben mit der Depression*. Berlin: Epubli (Self-Publishing-Plattform).
 Transkript Interview mit Johannes S. in der Talkshow Nachtcafé, ausgestrahlt am 22. Januar 2016 im SWR 3; (T NC).
 Transkript Interview mit Johannes S. und Marianne K., geführt am 26.03.2014 in Köln; (T JS).
 Weglage, Karin (2012): Vater unbekannt, in: *Miteinander leben. Familienjournal von Kirche und Leben*. Kirchenzeitung des Bistums Münster vom 16. September 2012, 8-13.

LITERATUR

- Fehrenbach, Heide (2001): ‚Ami-Liebchen‘ und ‚Mischlingskinder‘. Rasse, Geschlecht und Kultur in der deutsch-amerikanischen Begegnung. In: Klaus Naumann (Hg.): *Nachkrieg in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition, 178-205.
- Fehrenbach, Heide (2005). *Race after Hitler. Black Occupation children in postwar Germany and America*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Kleinau, Elke (2015): „Ich wollte unbedingt zur Schule, ich bin so gern zur Schule gegangen.“ Bildungsbiografie eines Besatzungskindes vor der Bildungsexpansion. In: Barbara Stelzl-Marx und Silke Satjukow (Hg.): *Besatzungskinder. Die Nachkommen alliierter Soldaten in Österreich und Deutschland*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 166-180.
<https://doi.org/10.7767/9783205793953-007>
- Kleinau, Elke und Ingvill C. Mochmann (2015): Wehrmachts- und Besatzungskinder: Zwischen Stigmatisierung und Integration. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Jg. 65, 16-17, 34-40.
- Kleinau, Elke (2016): Besatzungskinder in Deutschland nach 1945. Bildungs- und Differenzenerfahrungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 62, Heft 2, 224-240.
- Kleinau, Elke und Rafaela Schmid (2016): Aufwachsen ohne Eltern – ein Risikofaktor für Besatzungskinder? In: Elke Kleinau und Ingvill C. Mochmann (Hg.): *Kinder des Zweiten Weltkrieges. Stigmatisierung, Ausgrenzung und Bewältigungsstrategien*, Frankfurt a.M./New York: Campus, 187-205.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Wolfgang (2000): *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Herbolzheim: Centaurus.
- Lemke Muniz de Faria, Yara-Colette (2002): *Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche „Besatzungskinder“ im Nachkriegsdeutschland*, Berlin: Metropol.
- Satjukow, Silke (2011): „Besatzungskinder“. Nachkommen deutscher Frauen und alliierter Soldaten seit 1945. *Geschichte und Gesellschaft*, 37, 559-591.
<https://doi.org/10.13109/gege.2011.37.4.559>
- Satjukow, Silke und Rainer Gries (2015). „Bankerte!“ Besatzungskinder in Deutschland nach 1945. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Satjukow, Silke und Barbara Stelzl-Marx (Hg.) (2015): *Besatzungskinder. Nachkommen alliierter Soldaten in Österreich und Deutschland*, Wien: Böhlau.

Zusammenfassung

Im Projekt „Besatzungskinder in Nachkriegsdeutschland – Bildungs- und Differenzenerfahrungen“ werden biographische Interviews mit Betroffenen durchgeführt. Einige Interviewte haben mittlerweile den Status ‚professioneller‘ Zeitzeug_innen, die eine durch regelmäßige Wiederholungen eingeübte narrative Identität als ‚Besatzungskind‘ präsentieren. Diese Verfestigung narrativer Strategien lässt sich besonders deutlich bei denjenigen verfolgen, von denen – neben den im Projekt durchgeführten Interviews – noch andere autobiographische Zeugnisse vorliegen. In einer Analyse, die sich strikt an der Chronologie der vorliegenden Dokumente orientiert und den Inkonsistenzen und Brüchen in den verschiedenen biographischen Erzählungen eines Betroffenen nachgeht, wird die Genese und Verfestigung einer narrativen Identität als ‚Besatzungskind‘ herausgearbeitet.

Ego-Dokumente als Quellen historischer Bildungsforschung

Zur Rekonstruktion von Bildungsbiographien ehemaliger weiblicher
Heimkinder der Fürsorgeregion Tirol und Vorarlberg

Ulrich Leitner

1. Einleitung

Am 16. Februar 1958 schreibt die 18-jährige Angelika Plattner (Pseudonym) einen handschriftlichen Brief aus dem Erziehungsheim für als verwahrlost geltende Mädchen und junge Frauen in St. Martin in Schwaz in der Nähe von Innsbruck. Der Brief ist auf einem linierten und gefalteten Blatt Papier im Format DIN A5 mit Abheftlöchern an der Seite verfasst. Es ist dies das zweite Schreiben, das Angelika Plattner an Erika Moser (Pseudonym) richtet, ihre Fürsorgerin in dem für sie zuständigen Bezirksjugendamt in Vorarlberg, dem westlichsten Bundesland Österreichs, woher die junge Frau stammt. Sie schreibt:

Sehr geehrte Frau Moser! / Grüß Gott, nun setze ich mein Schreiben fort. Mir geht es sonst ganz gut[,] es fählt [sic] mir nichts nur das Heimweh kränkt mich immer. Liebes Fräulein [Moser] wir haben am Faschingsdienstag eine kleine Faschingsunterhaltung[,] es wird sehr nett werden[,] ich gehe nämlich als eine schöne stolze Rose[,] die viel mitmacht und lange nicht verwelkt, den [sic] der gute Wille hilft viel. Ja liebes Fräulein [Moser][,] bin jetzt Mittagköchin und koche für 102 Mädchen das Essen[,] es macht mir viel Freude, aber Fräulein [Moser] nach meiner Ansicht an könnte [sic] ich auch wieder das Heim verlassen können, den [sic] den Blödsinn[,] den ich gemacht habe[,] kann man ja schließlich wieder vergessen, genauso wie ich es schon wieder vergessen habe [...]. Also liebes Fräulein [Moser] bitte, bitte machen sie das möglichste[,] [sic] was sie können[,] ich werde mich schon dankbar zeigen (Plattner 1958).

Die Antwort der Fürsorgerin ist auf den 28. Februar datiert. Darin schreibt diese:

Liebe Angelika! [...] Ich glaube, dass Du schon weißt, dass eine Entlassung erst dann diskutiert werden kann, wenn in einem Bericht über Dich vom Heim an die Landesregierung der Vorschlag der Entlassung gemacht wird. Dann werde ich mich zu befassen haben, wo du hinkommen sollst (Moser 1958).

Erika Moser unterbreitet der jungen Frau folgenden Vorschlag:

Ich verstehe schon gut, dass du Heimweh hast, aber wenn man sich die ganzen Verhältnisse überlegt, muss man halt eben sagen, es wäre für dich viel besser Du wärest [...] ausserhalb Vorarlberg bei einer guten Familie untergebracht, etwa als Kindermädchen oder als Mithilfe im Haushalt (Moser 1958).

Der Briefwechsel zwischen Angelika Plattner und ihrer Fürsorgerin stammt aus dem Mündelakt der Jugendlichen. Dokumente, in denen die Stimme von Heimkindern selbst zu hören ist, sind, gemessen an der großen Datenmenge, selten im Aktenbestand zur historischen Fürsorgererziehung Tirols und Vorarlbergs zu finden. Dieser Aktenbestand, der im Tiroler (TLA) und Vorarlberger Landesarchiv (VLA) in Innsbruck bzw. Bregenz sowie im Stadtarchiv Innsbruck (StA) aufbewahrt wird, stand im Fokus eines zwischen 2013 und 2015 an der Universität Innsbruck durchgeführten Projektes zur Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg (vgl. Ralser u.a. 2017). Untersucht wurden Erziehungsrealitäten und Heimkindheiten in den vier öffentlichen Erziehungsheimen der Region, wovon eines, das älteste von ihnen, St. Martin in Schwaz darstellt. Die so genannten Mündel- und Zöglingsakten, die über die Kinder und Jugendlichen von den Organen der Fürsorge im zuständigen Jugendamt bzw. in den jeweiligen Anstalten angefertigt wurden, bestehen vorwiegend aus Verwaltungsschriftgut. Dazu gehören die Führungsberichte des Heimes über die Kinder, wie sie im Antwortschreiben der Fürsorgerin an Angelika Plattner erwähnt werden. Diese Berichte, wie die Mündel- und Zöglingsakten insgesamt, geben den Blick auf die Kinder und Jugendlichen und deren Lebensrealität nur bedingt frei. Denn aufgrund des hierarchischen Verhältnisses der VerfasserInnen – es sind dies vornehmlich HeimleiterInnen, ErzieherInnen, Jugendamtspersonal – gegenüber den erfassten Personen ist das in den Akten enthaltene Wissen als obrigkeitliches Wissen zu betrachten. Zudem wurden nur jene Begebenheiten festgehalten, in denen die Betreffenden für die Behörden auffällig geworden waren. Durch diese Reduktion gerinnt ihre gesamte Lebenswelt „in der Sicht, die die Akten nahelegen, zu einer Serie von Notlagen, Fehlverhalten, Bedürftigkeit und Widersetzlichkeit“ (Peukert 1986: 211). Gegenüber der Masse dieses Verwaltungsschriftguts scheinen die wenigen Schriftstücke, in denen sich Spuren historischer Ichs finden lassen und die in diesem Beitrag mit Verweis auf Winfried Schulze (1996) als *Ego-Dokumente* bezeichnet werden, eine Möglichkeit zu bieten, zur Sicht der Kinder auf ihre Situation selbst vorzudringen. Der eigenhändig von Angelika Plattner verfasste Brief kann als ein solches Ego-Dokument begriffen werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, in einem ersten Schritt Quellentypen vorzustellen, die als solche Ego-Dokumente bezeichnet werden können und in einem zweiten Schritt exemplarisch anhand ausgewählter Ego-Dokumente deren Wert für die historische Bildungsforschung am Beispiel der Heimgeschichte auszuloten sowie sie einer methodischen Reflexion zuzuführen. Zunächst werden sechs Kategorien von Schrift- und Bildquellen aus dem Aktenbestand der Tiroler und Vorarlberger Heimgeschichte herausgegriffen, die als Ego-Dokumente verstanden werden können (zum Aktenbestand ausführlich Ralser u.a. 2017: 33-74). Anschließend werden zwei Schriftstücke aus der heterogenen Gruppe der Ego-Dokumente in Anlehnung an das Thema dieses Bandes auf bildungs- bzw. berufsbiographische Notizen weiblicher Heimkinder hin untersucht. Es handelt sich dabei um die Tagebücher von Eva Birkel (Pseudonym) und Brigitte Fischer (Pseudonym), zwei Frauen, die wie Angelika Plattner Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre im Erziehungsheim St. Martin untergebracht waren. Dass die Mädchen

und jungen Frauen überwiegend in der Küche, der Wäscherei, Näherei und Bügerei des Heimes eingesetzt und dort auf deprivilegierte Berufe, etwa als Dienstmädchen, vorbereitet wurden, klang bereits im eingangs zitierten Briefwechsel zwischen Angelika Plattner und ihrer Fürsorgerin an. Um Aussagen zur Bildungs- und Berufsbiographie der Frauen über das Heim hinausführend treffen zu können, wird das Aktenmaterial mit Sequenzen aus den mit Brigitte Fischer und einer weiteren Zeitzeugin, Sabine Gabl (Pseudonym), 2013 geführten narrativ-biographischen Interviews ergänzt. Darüber hinaus wird ein Blick auf die besondere Form von Wandgraffitis durch weibliche Heimzöglinge geworfen. Die Auswahl der betrachteten Quellentypen erfolgt vor dem thematischen Fokus des Beitrags sowie datenschutzrechtlichen Bestimmungen, wie folgend ausgeführt wird. Der Beitrag mündet in methodischen Überlegungen zur Verwendung des Begriffes Ego-Dokument sowie zum Aussagewert solcher Quellen für historisch angelegte bildungsbiographische Forschungen.

2. Ego-Dokumente als heterogene Quellengruppe

Aufbauend auf die Überlegungen des niederländischen Historikers Jacques Presser grenzte der Neuzeithistoriker Winfried Schulze (1996) den Begriff des *Ego-Dokuments* vom enger gefassten Begriff *Selbstzeugnis* ab. Dieser bezeichnet nach Benigna von Krusenstjern Schriftstücke, die Aussagen enthalten, die von einer Person „selbst verfaßt“ wurden (Krusenstjern 1994: 470). Schulze schlug dem gegenüber vor, „einen umfassenden Begriff von Ego-Dokument [also über den autobiographischen Text hinausgehend] zu verwenden“ (Schulze 1996: 20). Es sollen unter Ego-Dokument, so fasste er zusammen, „alle jene Quellen verstanden werden, in denen ein Mensch Auskunft über sich selbst gibt, unabhängig davon, ob dies freiwillig – also etwa in einem persönlichen Brief, einem Tagebuch, einer Traumniederschrift oder einem autobiographischen Versuch – oder durch andere Umstände bedingt geschieht“ (Schulze 1999: 21). Schulzes Definition wurde insbesondere aufgrund der „kategorialen Vermischung von freiwilligen und unfreiwilligen Aussagen zur Person und damit von selbstverfassten Texten und Verwaltungsschriftgut“ (Rutz 2002: 4) eher kritisch rezipiert. Nicht nur die weite Definition wurde moniert, ebenso die Verwendung des Begriffes selbst, der Assoziationen zu Freuds psychoanalytischer Deutung des Begriffes *Ego* hervorruft und dadurch falsche Erwartungen an die Quellen heranzieht (vgl. Greyerz 2010).

Gegen diese kritischen Stimmen ist vor allem hervorzuheben, dass Schulzes Interesse vorwiegend den „normalen“ Menschen galt, wie er schrieb, „die durch besondere ‚Umstände‘ zu Aussagen über sich selbst veranlaßt wurden“ (Schulze 1996: 21). Damit meinte er etwa Befragungen oder Willensäußerungen im Rahmen administrativer, jurisdiktioneller oder wirtschaftlicher Vorgänge. Schulze zielte damit insbesondere auf die Möglichkeit ab, illiterate Bevölkerungsgruppen der Vormoderne für die Forschung greifbarer machen zu können. Diesen Vorteil bietet Schulzes Konzept auch für zeithistorische Quellen zu marginalisierten und unter Bedingungen des Zwangs lebenden Bevölkerungsgruppen. Die Kinder und Jugendlichen in den Tiroler und Vorarlberger Erziehungsheimen waren solchen von Schulze als „besondere Umstände“ bezeichneten Lebensbedingungen ausgesetzt, die wesentlich durch die starke Kontrolle ihres Verhaltens in geschlossenen Erziehungsinstitutionen geprägt waren. Dieser Sachverhalt schließt ein, dass Äußerungen individueller Wahrnehmungen kaum gemacht werden konnten; wenn dies doch der Fall war, wurden sie zensiert. Das trifft auf alle der sechs

Formen von Ego-Dokumenten zu, die in den Aktenbeständen erhalten sind und im Folgenden beschrieben werden.

Zunächst sind erstens *Briefe* zu erwähnen, die Zöglinge an ihre Familie oder die Fürsorgeorgane schrieben. Diese fanden in seltenen Fällen Eingang in die Mündel- oder Zöglingsakten und blieben so im archivierten Aktenbestand erhalten. In allen untersuchten Erziehungsheimen gehörte das Verfassen von Briefen an festgesetzten Zeiten, meistens jedem zweiten Sonntag, zum Erziehungsgeschehen im Heim. Das Schreiben dieser Briefe ist Thema in vielen Interviews, die im Rahmen des Innsbrucker Forschungsprojektes geführt wurden, zumal Erzieherinnen die Briefe lasen und zensierten, was als Eingriff in die Privatsphäre erinnert wird. Brigitte Fischer sagte im Interview beispielsweise:

Wenn wir rausgeschrieben haben, das mussten wir offen abgeben, das ist auch alles gelesen und kontrolliert worden (Fischer 2013, 00:44).

Eva Birkel schreibt in ihrer autobiographischen Aufzeichnung dazu:

Nach dem Essen werden Briefe geschrieben. Meiner war wieder einmal nicht freundlich genug und so durfte ich ihn erneuern. Immer mußte ich in meinen Briefen lügen! Schrieb ich die Wahrheit über meine wirklichen Sorgen, so ging die Post nicht durch und musste verbessert werden (Birkel ca. 1974: 55).

Es ist anzunehmen, dass der eingangs zitierte Brief Angelika Plattners an ihre Fürsorgerin eben in so einer „Schreibstunde“, wie dies im Kontext des Heimaltages hieß, entstand.

Zweitens sind *Zeugenaussagen* von Zöglingen den Ego-Dokumenten der Heimgeschichte Tirols und Vorarlbergs zuzuordnen. Solche Zeugenaussagen wurden in Protokollen, vornehmlich bei Ereignissen, die zu internen Untersuchungen führten, festgehalten. So überliefert etwa ein Protokoll aus dem Jahre 1972 im Personalakt eines Erziehers des Tiroler Heimes Kleinvolderberg die Aussage eines Buben. Sie wurde im Rahmen eines Disziplinarverfahrens gegen den Erziehungsleiter aufgenommen, dem eine schwere körperliche Misshandlung des Jugendlichen zur Last gelegt wurde. Der befragte Bub schildert, es sei zu einer Schlägerei zwischen ihm und dem Erziehungsleiter gekommen, wobei die Gewalthandlungen folgendermaßen beschrieben werden:

Im Verlauf dieser Schlägerei erhielt ich vom Erziehungsleiter auch mehrere Fausthiebe von unten her, einer traf mich am Kinn, einer in der Nasengegend und einmal erhielt ich einen Faustschlag in den Magen. Ich bekam noch Luft, konnte aber schwer atmen. Ich habe geblutet aus der Nase und aus der Lippe. Die Oberlippe war aufgeschlagen und das Nasenbein ist möglicherweise gebrochen. Dies muß erst vom Facharzt festgestellt werden (Ralser u.a 2017: 256).

Der Nachsatz, der mitteilt, dass der mögliche Bruch des Nasenbeins erst vom Facharzt festgestellt werden müsse, verweist darauf, dass die Aussage des Jugendlichen von Dritten juristisch eingeordnet und festgehalten wurde. Das Dokument ist ein Beispiel für jene juristisch-administrativen Quellen, die Schulze vornehmlich im Blick hatte, als er vorschlug, den Begriff *Ego-Dokument* weiter zu fassen, um damit „die ‚Schwelle der

Geschichtsfähigen‘ tatsächlich weiter nach ‚unten‘“ (Schulze 1996: 25-26) abzusenken, um damit die „kleinen Leute“ in den Blick zu bekommen. Allerdings bieten auch Zeugenaussagen, die im Rahmen der Fürsorgeerziehung entstanden, lediglich „ein obrigkeitlich geprägtes Bild des Verhörten, seiner Motive und Lebensumstände“, wie Scheutz (2000: 100) anhand von frühneuzeitlichen Gerichtsakten in die Richtung von Schulzes weitem Begriff des Ego-Dokuments anmerkte.

Darüber hinaus können drittens so genannte *Fluchtberichte* zur Gruppe der Ego-Dokumente gezählt werden, die im Vorarlberger Landesarchiv verwahrt sind (Signatur A068). Im Heim für schulpflichtige Buben am Jagdberg in Vorarlberg entstanden Selbstbeschreibungen von Zöglingen in Form von „Fluchtaufträgen“. Für die Zeit von 1977-1983 sind 35 solcher in Ich-Form verfasster Aufsätze erhalten. Die Zöglinge mussten nach missglückter Flucht zur Strafe einen Bericht über die Hintergründe und persönlichen Motive ihres Ausreißversuchs schreiben. Neben dem Zwangscharakter der Entstehungssituation schränkt die Zugänglichkeit dieser Quellen das Wissen über die Kinder ein. Die Fluchtberichte und die erwähnten Personalakten der ErzieherInnen gelten, wie die personenbezogenen Quellenbestände zur Heimgeschichte insgesamt, als hochsensibles Datenmaterial und unterliegen strengstem Datenschutz. Aus den Fluchtberichten und den Personalakten darf derzeit, mit Ausnahme des bereits im Forschungsbericht veröffentlichten Materials wie etwa der oben geschilderten Zeugenaussage des misshandelten Buben, überhaupt nicht zitiert werden.

Ähnlich liegt die Sachlage viertens bei *Fotoaufnahmen* von ehemaligen Heimkindern, die zur Gruppe der Ego-Dokumente gezählt werden können. In den im Vorarlberger Landesarchiv verwahrten Zöglingsskizzen (Z 2317/001-389, Sch. 196) wie den Aufnahmebögen in den Zöglingsakten (Z 0001- 2314, Sch. 18-196) befinden sich Portraïtfotos der Kinder, die bei der Ankunft im Heim angefertigt wurden. Diese sind lediglich für das Heim am Jagdberg erhalten. Der Bestand dieses Heimes verfügt zudem über 36 Diakoffer (F01) und zwei Fotoalben mit offiziellen Fotografien (Hs51-Hs52). All jene Bilder, auf denen Kinder abgebildet sind, müssten, würden sie publiziert, sowohl aus Gründen des Datenschutzes als auch aus forschungsethischen Gründen bis zur völligen Unkenntlichkeit retuschiert werden, denn die Abgebildeten sind meist in einen sehr sensiblen Kontext gestellt. Zugleich ist davon auszugehen, dass Publikationen zur regionalen Heimgeschichte und damit auch darin abgedruckte Fotografien von der lokalen Bevölkerung, darunter die Betroffenen selbst, rezipiert werden. Es ist daher nicht ausgeschlossen, dass Personen trotz starker Anonymisierung erkannt werden könnten.

Mit *Kurznotizen* sei fünftens eine formal wie inhaltlich disparate Gruppe von Ego-Dokumenten zusammengefasst. Hierzu zählen etwa durch das Erziehungspersonal konfiszierte Aufzeichnungen von Zöglingen, die in den jeweiligen Zöglings- oder Mündelakten abgelegt wurden. Aus den Privatarchiven der befragten ZeitzeugInnen stammen zudem zeitgenössische Textstücke oder aber solche, die aus der Retrospektive zu späteren Zeitpunkten entstanden sind. In der Interviewsituation dienten sie den Befragten als Erinnerungstütze und wurden anschließend dem Forschungsteam überlassen. Den eindrucksvollsten Bestand von Kurznotizen bilden die Graffitis auf den Wänden der Karzerzelle in St. Martin, die Mädchen hinterließen, als sie hier mehrere Tage, Zeitzeuginnen berichten sogar von Wochen, von der Gruppe isoliert wurden. „*Ich hasse diesen elenden Zwang*“ (Chesi ca. 1970), ist beispielsweise eingeritzt in der Karzermauer zu lesen. Überliefert sind die Graffitis auf Fotografien, die der Journalist und

Fotograf Gert Chesi Anfang der 1970er Jahre aufnahm. Sie wurden bald danach übermalt. Die Graffitis reichen von Beschimpfungen der Erzieherinnen über Botschaften für andere Mädchen bis zu Songtexten und Zeichnungen. Sie entstanden in einer für die Mädchen „existentiell bedrohlichen Erfahrung“ (Guerrini 2017: 138) und ihre Bedeutung ist in den größeren Kontext der Isolierstrafe einzubetten. Eine Analyse des Aussagewertes dieser Graffitis vor dem Hintergrund der darin getätigten Selbstaussagen, deren Wirkung auf andere Mädchen sowie der Praktik des Einritzens während der Isolation steht derzeit noch aus.

Über die Wirkung dieser Graffitis in der Karzerzelle können autobiographische Texte von ehemaligen Heimkindern Auskunft geben. Darunter fallen etwa *Tagebücher*, die hier sechstens als letzte Gruppe der Ego-Dokumente der Tiroler und Vorarlberger Heimgeschichte vorgestellt werden. Wenn Eva Birkel in ihrem Tagebuch über ihren Karzeraufenthalt schreibt, erwähnt sie, dass die Wände mit „Schweinereien“ beschmiert seien und fügt hinzu: „Ach, ich kann das alles gar nicht wiedergeben[,] so ordinäre Ausdrücke sind da zu Lesen [sic]“ (Birkel ca. 1974: 19). Das Schreiben eines Tagebuchs findet in den Interviews mit ehemaligen weiblichen Heimkindern zwar häufig Erwähnung. Im Aktenkorpus der Archive sind allerdings keine Tagebücher erhalten, die etwa vom Erziehungspersonal hätten konfisziert werden und so in den Aktenbestand gelangen können. Der Forschungsgruppe wurden aber zwei Tagebücher aus Privatarchiven zur Verfügung gestellt. Es handelt sich um die eingangs erwähnten Aufzeichnungen von Eva Birkel und Brigitte Fischer, die im Folgenden beispielhaft als Hauptquellen unter Einbezug von Interviewsequenzen, der eingangs zitierten Briefe und der Karzergraffitis untersucht werden. Die Auswahl der Quellen ergibt sich durch den thematischen Fokus dieses Beitrags auf Bildungs- und Berufsbiographien ehemaliger weiblicher Heimkinder. Entsprechend wird aus der Gruppe der Tiroler und Vorarlberger Heimstrukturen das Heim in St. Martin in Schwaz für Mädchen und junge Frauen ins Zentrum der Untersuchung gerückt. Die Quellengattung der Zeugenaussagen aus dem Bubenheim Kleinvolderberg sowie die Fluchtberichte und Fotobestände des Bubenheimes am Jagdberg bleiben daher in der folgenden Analyse unberücksichtigt, werden aber in die methodischen Überlegungen im Schlusskapitel miteinbezogen.

3. Tagebücher weiblicher Heimkinder

Tagebücher werden in der Forschung oft als Selbstzeugnisse definiert, da es sich um explizit autobiographische Aufzeichnungen handelt. Häufig wird dabei auf die Freiwilligkeit ihres Zustandekommens und die „Privatheit“ ihrer Inhalte verwiesen (zur Problematik der Dichotomie offiziell/privat vgl. Hämmerle/Gerhalter 2015). Beide Kriterien erfüllen Tagebücher, die im Erziehungsheim entstanden, nur bedingt. Zum einen ist über die mit ehemaligen Heimkindern durchgeführten Interviews bekannt, dass Mädchen von Erzieherinnen angehalten wurden, sich einem Tagebuch anzuvertrauen, andererseits wurden die Tagebücher von den Erzieherinnen gelesen. Die beiden Tagebücher, die dem Innsbrucker Forschungsprojekt überlassen wurden, gehen mit diesem Sachverhalt der Zensur unterschiedlich um. Im Tagebuch der Eva Birkel heißt es beispielsweise:

Fast jedes Mädchen führte ein Tagebuch. Die Erzieherinnen hatten nichts dagegen, denn diese Tagebücher waren eine nette Unterhaltung für sie. Am Abend,

wenn die Mädchen eingeschlossen waren, durchwühlten die Erzieherinnen die Spinde im Tagraum und lasen natürlich alles was ihnen in die Hände fiel. So manche Flucht und Liebelei wurde auf diese Weise entdeckt. Es nützte den Mädchen gar nichts, diese Bücher zu verstecken, die Erzieherinnen fanden sie doch immer wieder. Ach[,] mein Tagebuch war schon öfters gelesen worden. Das machte mir jedoch gar nichts, denn so wußten sie nur, wie ich über diesen ganzen Zirkus hier dachte (Birkel ca. 1974: 34).

Brigitte Fischer hingegen schreibt am Ende ihres Tagebucheintrages vom Donnerstag, den 18. September 1958, in dem sie schildert, dass sie einen „Bekannten aus Innsbruck“ getroffen habe:

Was sich noch ausertourlich [sic] begeben hat, kann ich leider nicht einschreiben. Gedanken bleiben daher Gedanken (Fischer 1958).

Bereits diese beiden Passagen verdeutlichen, dass die Schriftstücke unterschiedlichen Entstehungsbedingungen unterlagen. Beide Frauen waren Ende der 1950er Anfang der 1960er Jahre für etwa ein Jahr in St. Martin: Brigitte Fischer 1958/59; Eva Birkel 1961/62. Während Brigitte Fischers Tagebuch Originalaufzeichnungen darstellt, die sie als Jugendliche im Heim verfasste, entstand das maschinenschriftlich vorliegende Manuskript der Eva Birkel etwa zehn Jahre nach ihrem Heimaufenthalt, spätestens 1974, wie aus Angaben zum Alter der Kinder der Autorin auf den letzten Seiten zu erschließen ist. Das als „Tagebuch“ bezeichnete und in 14 thematische Kapitel eingeteilte Manuskript basiert auf den „originalen“ Tagebüchern Eva Birkels, die sie im Heim verfasste, und ist damit als Nachschreibung zu bewerten. Anhand unterschiedlicher Zeitführung lassen sich Passagen identifizieren, die wohl wörtlich aus den im Heim geschriebenen Aufzeichnungen entnommen wurden, und solche, die retrospektiv entstanden sein müssen. Birkels Aufzeichnungen umfassen ihren gesamten einjährigen Heimaufenthalt. Brigitte Fischers Tagebuch hingegen deckt lediglich den Zeitraum von etwa einem Monat, vom 7. September bis 15. Oktober 1958, ab. Ihr Tagebuch ist ein kariertes Schulheft im Format DIN A 5 und enthält 30 beschriebene Seiten. In das Heft eingelegt sind verschiedene Briefe, Zeichnungen und Zeitungsartikel. Weitere solcher Hefte, die sie als Tagebuch nutzte, habe es gegeben; sie seien laut Aussage der Zeitzeugin aber verlorengegangen. Hiermit ist ein weiterer Umstand angesprochen, der das Wissen unterscheidet, das über die beiden Frauen gewonnen werden konnte: Brigitte Fischer gab im Rahmen eines narrativ-biographischen Interviews Auskunft über ihr Leben. Eva Birkel hingegen war 2012 verstorben, sodass sie nicht mehr interviewt werden konnte. Ihre Aufzeichnungen überließen ihre beiden Kinder den ForscherInnen zur Aufarbeitung.

4. Bildungs- und berufsbiographische Notizen

Obwohl Eva Birkel und Brigitte Fischer beide ungefähr zur gleichen Zeit, im selben Alter, im gleichen Mädchenheim untergebracht waren, unterschied sich ihr Aufenthalt hinsichtlich des erlebten Bildungsprogrammes und ihrer Berufsvorbereitung. Während Brigitte Fischer, wie jährlich insgesamt ca. 14 bis 16 von den bis Mitte der 1970er Jahre

in St. Martin untergebrachten 110 Mädchen, die Aufnahme in die heiminterne, einjährige Haushaltsschule gewährt wurde (vgl. hierzu Ralser u.a. 2017: 755-756), wurde Eva Birkel für Näh-, Bügel- und Wascharbeiten im Heim sowie in der heimeigenen Landwirtschaft als Arbeitskraft eingesetzt. Eva Birkel gab ihrem aus der Retrospektive geschriebenen Text den Titel *Das verlorene Jahr* und thematisiert darin eine mangelnde Berufsausbildung im Heim. Ironisch schreibt sie:

Hier könnte ich viel lernen [sagte die Direktorin], nun da hatte sie ja wahrhaftig recht, gelernt habe ich tatsächlich viel, nur ob ich das auch brauchen konnte war eine andere Frage (Birkel ca. 1974: 20).

Birkel beteuert in ihren Aufzeichnungen mehrmals ihre „Unschuld“ (Birkel ca. 1974: 10), die sie von den anderen Mädchen unterscheidet, die, wie oben erwähnt, die Karzerwände „mit Autogrammen und ordinären Zeichnungen beschmiert[en]“ (Birkel ca. 1974: 10). In den Augen Eva Birkels zeigten sie dadurch einmal mehr ihre „Verwahrlosung“, wie sie unter Verwendung der gängigen Begrifflichkeiten der Fürsorgeorgane hervorhebt. An einer Stelle schreibt sie:

Sollte ich das alles später einmal nachmachen, was mir da alles zu Ohren kommt? War das der eigentliche Sinn eines solchen Hauses, Huren richtig aufzuklären. Wenn ich an diese ganzen Geschichten denke, die ich immer wieder höre, dann weiß ich bald selber nicht mehr, was richtig ist oder falsch (Birkel ca. 1974: 24).

Nimmt man die Karzergraffitis eingehender in den Blick, scheinen sie mehr als bloße „Schmierereien“ zu sein, als die sie Birkel bezeichnet. In diesen „Kurznotizen“ nehmen die Mädchen Stellung zu ihrer Lebenslage als Heimzögling. Mit Humor und Ironie distanzieren sie sich etwa vom Ziel der Inhaftierung im Karzer, nämlich der Bestrafung durch Isolation. Oder sie protestieren mit den auf den ersten Blick als vulgär und als bloße Provokation wirkenden Graffitis gegen die den Heimaltag dominierenden an Sittlichkeit und Häuslichkeit orientierten bürgerlichen Geschlechtervorstellungen. Die Mädchen bringen auch ihre Wut über die Unterbringung im geschlossenen Erziehungsheim und dessen Zwangscharakter zum Ausdruck, der sich etwa darin zeigte, dass ihnen die Mitsprache bezüglich Schulbesuch, Ausbildung und Berufsentscheidung verwehrt wurde (vgl. Guerrini 2017: 144-148). Ein Mädchen dreht die häufig gegen die Zöglinge gerichtete Zuschreibung der „Anormalität“ durch die Erzieherinnen um, indem sie diese gegen das Heim selbst richtet und auf die Karzermauer schreibt: „Diese Hütte ist nicht normal, dieses Heim ist für andere Mädchen nicht für uns“ (Chesi ca. 1970).

Während die Karzergraffitis das Eingesperrt-Sein, den Wunsch nach Freiheit und die unmittelbare Wirkung der Inhaftierung thematisieren, erlaubt Eva Birkel der zeitliche Abstand, mit dem sie ihre autobiographische Erzählung schreibt, eine Reflexion über die Auswirkungen ihres Heimaufenthaltes auf ihre späteren Berufschancen:

Nach dieser Zeit ist das Leben, zurück in das Leben voller Schwierigkeiten. Welche Firma nimmt schon gerne ein Mädchen aus einer Erziehungsanstalt! Meistens bekommen diese Mädchen vom Heim aus eine Stelle in einem Haushalt zugewiesen, wo sie eine vorgeschriebene Zeit bleiben müssen. Dort müssen sie

dann wortlos alles über sich ergehen lassen oder sie kommen wieder in das Heim zurück. Beides ist für diese Mädchen nicht sehr angenehm (Birkel ca. 1974: 3).

Neben diesen wenigen Reflexionen bildungs- und berufsrelevanter Inhalte schildern Eva Birkels Aufzeichnungen großenteils die im Heim unter dem Diktat der Arbeitserziehung von Mädchen und jungen Frauen verrichteten Tätigkeiten: *„Waschen, bügeln und ausbessern“* (Birkel ca. 1974: 32; zu den Implikationen der Arbeitserziehung weiblicher Fürsorgezöglinge vgl. Schmidt 2002).

Im Gegensatz dazu beschreiben Brigitte Fischers Tagebucheinträge ihre Tagesabläufe als Schülerin der heiminternen Haushaltungsschule. Ihr Tagebuch dokumentiert den Wunsch, die Haushaltungsschule zu besuchen, die Aufnahmeprüfung und die damit verbundenen Sorgen sowie den Schulalltag. Aus dem Tagebuch geht hervor, dass die Mädchen in den Fächern Deutsch, Lebenskunde, Erziehungslehre, Musik, Leibesübungen, Kochen einschließlich Servieren und Lebensmittelkunde, Zeichnen, Werken, Nähen, Stopfen, Flickern, Gesundheitslehre, Kinder und Krankenpflege, Hauswirtschaftliches Rechnen, Staatsbürger- und Rechtskunde sowie Religion unterrichtet wurden. Aus der Retrospektive betrachtet, handelte es sich bei der in St. Martin angebotenen Haushaltungsschule um ein an konservativen Weiblichkeitsvorstellungen orientiertes Bildungsprogramm, das dem Zweck der Professionalisierung des traditionell weiblichen Arbeitsvermögens diene. Brigitte Fischer erklärte im Interview, sie sei durch die im Heim gebotene Schule, *„für den Haushalt [...] perfekt ausgebildet worden. Da hast du von der Pike auf Kochen gelernt“* (Fischer 2013, 00:10). Dies sei aber keine für ihr späteres Berufsleben hilfreiche Berufsausbildung gewesen, wie es durch das Tiroler Jugendwohlfahrtsgesetz von 1955 eigentlich vorgesehen war, worin es hieß, dass den Jugendlichen „eine für [ihr] zukünftiges Fortkommen dienliche Berufsausbildung zu bieten“ (TJWG 1955 § 27, Abs. 4) sei. Weitere Zeitzeuginnen berichteten, dass ihnen die in St. Martin gebotene Ausbildung sogar zum Nachteil gereichte. Sabine Gabl beispielsweise, die ebenfalls in den 1960er Jahren die Haushaltungsschule in St. Martin besuchte, erzählte Folgendes:

Unten [in St. Martin] haben sie dann gesagt: „Also wenn [du] hinaus kommst nachher, ist das ein Zeugnis eben für Salatküchen“, oder was weiß ich. Nur wie ich [mich] das erste Mal mit so einem Zeugnis vorstellen gegangen bin, dann haben sie hinaufgeschaut und dann haben sie gesagt: „Ja, Sie kommen ja von Schwaz.“ Ja, also hat es mir im Grunde genommen gar nichts gebracht (Gabl, 00:16).

5. Ego-Dokumente als Quellen bildungsbiographischer Forschung

Anhand der bildungs- und berufsbiographischen Notizen, die im Rahmen dieses Beitrages aus zwei Tagebüchern ehemaliger weiblicher Heimkinder gewonnen werden konnten, kann folgender Erkenntnisgewinn für die Erforschung der Heimgeschichte festgehalten werden: Zunächst wird deutlich, dass die Tagebücher helfen, den Tagesablauf und den Fächerkanon in der Haushaltungsschule sowie die Arbeitsverhältnisse innerhalb des Heimes nachzuvollziehen. Für das Fallbeispiel des Heimes St. Martin ist dies insbesondere aufgrund der lückenhaften Überlieferung zu den Ausbildungs- und

Arbeitsverhältnissen der Mädchen und jungen Frauen relevant. Andererseits lassen sich mithilfe dieser Quellen lebensgeschichtliche Folgen aus der Perspektive der Zeitzeuginnen rekonstruieren. Sie ergänzen damit das durch Oral History gewonnene Material, das zwar die Betroffenenperspektive einfängt, allerdings vor dem Hintergrund der konkreten Befragungssituation im Zuge der öffentlichen Aufmerksamkeit für Gewalt in Erziehungseinrichtungen wie in Interaktion mit dem Interviewenden (vgl. zur Besonderheit des in der Interviewsituation gewonnenen Materials im Unterschied zum schriftlichen Ego-Dokument Leitner 2018). Vor allem geben diese Quellen aber Einblick in die Deutung der Heimerfahrungen aus der Perspektive der Heimkinder selbst, sei dies zeitgleich oder aus der Retrospektive, was als eigentlicher Mehrwert der Ego-Dokumente zu bewerten ist. Dieser Sachverhalt trifft auf alle hier unter dem Begriff *Ego-Dokument* vorgestellten Quellen zu. Sie können aber nur mit Vorsicht als Möglichkeit gesehen werden, zur unverfälschten Sicht der befürsorgten Kinder und Jugendlichen auf ihre Situation vordringen zu können, wie eingangs festgehalten wurde. Längst ist in der Forschung etwa für den historischen Brief oder das Tagebuch aufgezeigt worden, dass von diesen Textsorten nicht authentische Äußerungen historischer Ichs erwartet werden dürfen, aus denen die Vergangenheit selbst spricht (vgl. Antenhofer/Müller 2008; Hämmerle/Gerhalter 2015). Die Forschungsdebatte um die breite Verwendung des Begriffes *Ego-Dokument*, wie sie Schulze vorschlug, führt zudem die Gefahren vor Augen, welche die Suche nach historischen Ichs in den Quellen bereithält. Eine zentrale Herausforderung ist dabei die vielschichtige Ich-Konstruktion der AutorInnen (vgl. hierzu insbesondere Rutz 2002), wie sie am Beispiel der vorgestellten Tagebücher deutlich sichtbar wird. Der Begriff *Ego-Dokument* bietet jedoch die Möglichkeit, die hier vorgestellten Quellensorten aus dem untersuchten Aktenbestand in den Blick zu nehmen, deren Gemeinsamkeit darin liegt, dass die Kinder und Jugendlichen selbst in Erscheinung treten und sprechen. In der Aufarbeitung der regionalen Heimgeschichte droht die zum Gesamtbestand verhältnismäßig geringe Anzahl an Ego-Dokumenten angesichts der Fülle von Archivalien und dem Umstand, dass durch Oral History gewonnenes Material vorliegt, nahezu unterzugehen. Es darf darüber hinaus angenommen werden, dass der Zugang zu gerade diesen Quellensorten von den Archiven nicht zufällig besonders strikt geregelt ist, was hinsichtlich des hier besprochenen Quellenbestandes in erster Linie für die zu den Bubenheimen erhaltenen Zeugenaussagen in den Personalakten, Fluchtberichte und Fotoaufnahmen zutrifft.

Gerade der Umstand, dass es sich bei dem hier als Ego-Dokumente bezeichneten Datenmaterial um sensible, personenbezogene und nah an das historische Subjekt heranreichende Quellen handelt, verweist auf die methodischen Prämissen, denen die bildungshistorische Arbeit bei ihrer Analyse unterliegt: Zunächst ist es eine interpretatorische Leistung des Forschers oder der Forscherin festzulegen, was unter einem Ego-Dokument zu verstehen sei und welche Quellen darunter subsumiert werden könnten. Die hier vorgestellte Gruppe an Ego-Dokumenten könnte, je nach Auffassung der Dehnbarkeit des Begriffes, reduziert oder weiter ergänzt werden. Zudem besteht sie aus einer Vielzahl von Quellensorten, die von Text- und Bildquellen bis zu den Karzergraffiti reichen, bei denen Geschriebenes und Gezeichnetes auf die materiellen Gegebenheiten im Heim trifft. Die Quellen unterlagen jeweils unterschiedlichen Entstehungsbedingungen, sind zum Teil zeitgenössisch, zum Teil mit großem zeitlichem Abstand zum Erlebten entstanden und daher jeweils quellenkritisch zu kontextualisieren. Me-

thodische Vorsicht gilt dabei insbesondere bei den zeitnah entstandenen Quellen aufgrund der im Heim herrschenden Zensur, bei den ex post geschriebenen hinsichtlich des über die Jahre gewachsenen Narrativs. Die Textquellen, allen voran die näher besprochenen Tagebücher, unterliegen ferner erzähltechnischen Prämissen. So kann am Beispiel der autobiographischen Nachschreibung des Tagebuchs der Eva Birkel exemplarisch aufgezeigt werden, wie hier, ähnlich wie in literarischen Texten, verschiedene Erzählinstanzen wirksam werden (vgl. hierzu Antenhofer/Müller 2008: 22). Wir haben die historische Person, den Zögling im Heim, zu unterscheiden vom biographischen Ich der Eva Birkel, die Anfang der 1970er Jahre zur Autorin einer autobiographischen Erzählung wird, diese „Tagebuch“ nennt und in der sie den ForscherInnen als Ich-Erzählerin entgegentritt. Das in der Erzählung konstruierte narrative Ich lässt weder einen unmittelbaren Rückschluss auf das Autoren-Ich noch auf das historische Ich zu. Insofern ist die Analyse von Ego-Dokumenten, darauf verwies bereits Schulze, mit der Herausforderung verbunden, sie auch „gegen ihren unmittelbaren Sinn“ (Schulze 1996: 26) zu lesen. Dies trifft auch für die innerhalb eines geschlossenen Erziehungsheims unter höchster sozialer Kontrolle und Zensur entstandenen Schriftstücke zu. Dieser Umstand mindert aber nicht ihren Aussagewert, denn sie enthalten, wie Schulze im Kontext juristischer Befragungen feststellte, „Aussagen zur Person, ihrer Erfahrung und zu ihrer Sicht der Welt, in der sie lebt, nicht zuletzt zu den Spielregeln des sozialen Systems“ (Schulze 1996: 27). So kann etwa der eingangs zitierte Brief Angelika Plattners Auskunft über die Erfahrungen und Lebenswelt der jungen Frau im Heimalltag geben, wenn sie ihrer Fürsorgerin schreibt, sie gehe zur Faschingsunterhaltung *„als eine schöne stolze Rose[,] die viel mitmacht und lange nicht verwelkt“*.

Biographie und Geschichte sind in der hier vor dem Hintergrund des Begriffes *Ego-Dokument* vorgestellten Quellengruppe vielschichtig miteinander verzahnt. Bei einer lückenhaften oder einseitigen Überlieferungssituation bzw. einer von obrigkeitlichem Wissen bestimmten Quellenlage, wie dies in der Heimgeschichtsforschung der Fall ist, kann die Analyse von Ego-Dokumenten, unter Berücksichtigung der hier angesprochenen methodischen Prämissen, zu einer vielschichtigen Rekonstruktion von Vergangenheit beitragen.

QUELLEN

- Birkel, Eva (Pseudonym) (ca. 1974): Das verlorene Jahr, 78-seitiges, unveröffentlichtes maschinenschriftliches Manuskript, archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Chesi, Gerd (ca. 1970): Fotografien der Karzerzelle im Mädchenheim St. Martin in Schwaz, archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Fischer, Brigitte (Pseudonym) (1958): Tagebuch, archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Fischer, Brigitte (Pseudonym) (2013): Interview geführt am 8.8.2013, Tonbandaufnahme archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Gabl, Sabine (Pseudonym) (2013): Interview geführt am 9.8.2013, Tonbandaufnahme archiviert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Gesetz vom 23.5.1955 über die öffentliche Jugendwohlfahrtspflege in Tirol, LGBl. Nr. 28 (Tiroler Jugendwohlfahrtsgesetz – TJWG).
- Moser, Erika (Pseudonym) (1958): VLA, BH Feldkirch, Vb-237, Signatur Archiv 383, Brief der Fürsorgerin an Angelika Plattner (Pseudonym) vom 28.2.1958.

- Plattner, Angelika (Pseudonym) (1958): VLA, BH Feldkirch, Vb-237, Signatur Archiv 383, Brief der Jugendlichen an die Fürsorgerin vom 16.2.1958.
- VLA, Bestand des Landesjugenheimes Jagdberg, Fluchtberichte A068, Zöglingskarteikarten (Z 2317/001-389, Sch. 196), Zöglingsakten (Z 0001-Z 2314, Sch. 18-196), 36 Diakoffer (F01), Fotoalben (Hs51-Hs52).

LITERATUR

- Antenhofer, Christina und Mario Müller (2008): Briefe in politischer Kommunikation. Einführung, in: Christina Antenhofer und Mario Müller (Hg.): Briefe in politischer Kommunikation vom Alten Orient bis ins 20. Jahrhundert (Schriften zur politischen Kommunikation 3), Göttingen, 9-30.
- Guerrini, Flavia (2017): „... ich hätte alles getan, damit ich ja da nicht mehr reinkomme.“ Karzer, Besinnungsstübchen, Therapiestation: Räume der Erziehung? in: Ulrich Leitner (Hg.): Corpus Intra Muros. Eine Kulturgeschichte räumlich gebildeter Körper, Bielefeld, 117-148. <https://doi.org/10.14361/9783839431481-005>
- Greyerz, Kaspar von (2010): Ego-Documents: The Last Word?, German History 28/3, 273-282. <https://doi.org/10.1093/gerhis/ghq064>
- Hämmerle, Christa und Li Gerhalter (2015): Tagebuch – Geschlecht – Genre im 19. und 20. Jahrhundert, in: Li Gerhalter und Christa Hämmerle (Hg.): Krieg – Politik – Schreiben. Tagebücher von Frauen (1918-1950) (L'Homme Schriften. Reihe zur Feministischen Geschichtswissenschaft 21), Wien, Köln und Weimar, 7-31.
- Krusenstjern, Benigna von (1994): Was sind Selbstzeugnisse? Begriffskritische und quellenkundliche Überlegungen anhand von Beispielen aus dem 17. Jahrhundert, Historische Anthropologie 2, 462-471.
- Leitner, Ulrich (2018): Der Blick durch das Schlüsselloch. Raum-Schaffen zwischen Erinnerung und ihrer narrativen Erfassung, in: Birgit Engel, Helga Peskoller, Kristin Westphal, Katja Böhme und Simone Kosica (Hg.): räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung (Räume der Pädagogik), Weinheim, 196-213.
- Peukert, Detlev J.K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932, Köln.
- Ralser, Michaela, Nora Bischoff, Guerrini Flavia, Christine Jost, Ulrich Leitner und Martina Reiterer (2017): Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg, Innsbruck, Wien und Bozen.
- Scheutz, Martin (2000): Frühneuzeitliche Gerichtsakten als „Ego“-Dokumente. Eine problematische Zuschreibung am Beispiel der Gäminger Gerichtsakten aus dem 18. Jahrhundert, in: Thomas Wingelbauer (Hg.): Vom Lebenslauf zur Biographie. Geschichte, Quellen und Probleme der historischen Biographik und Autobiographik, Horn, 99-134.
- Schmidt, Heike (2002): Gefährliche und gefährdete Mädchen. Weibliche Devianz und die Anfänge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07653-7>
- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „Ego-Dokumente“, in: Winfried Schulze (Hg.): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte (Selbstzeugnisse der Neuzeit 2), Berlin, 11-30. <https://doi.org/10.1524/9783050047997>

Zusammenfassung

Welche Möglichkeiten und Herausforderungen halten Ego-Dokumente für Historische BildungsforscherInnen bereit? Als Winfried Schulze den Begriff Ego-Dokument in den 1990er Jahren in die deutschsprachige Geschichtswissenschaft einbrachte und eine weite Definition desselben vorschlug, erntete er vielfache Kritik: Zum einen sei der

Begriff des Selbstzeugnisses mit seiner Fokussierung auf explizit autobiographische Quellen dem des Ego-Dokuments vorzuziehen. Zum anderen erschwere die um unfreiwillig und zwangsweise entstandene Quellen erweiterte Definition Schulzes die historische Arbeit und führe zudem zu Fehlerwartungen bezüglich des in den Quellen anzutreffenden „Egos“. Der vorliegende Beitrag argumentiert dem gegenüber, dass das von Schulze vorgestellte Konzept des Ego-Dokuments als heuristische Linse dienen kann, um höchst unterschiedliche Quellen, in denen Spuren historischer Ichs zu erwarten sind, ordnen und näher in den Blick nehmen zu können. Dies trifft insbesondere für Untersuchungen deprivilegierter oder unter Bedingungen des Zwangs lebender Bevölkerungsgruppen zu. Anhand des Quellenbestandes zur historischen Fürsorgeerziehung der beiden österreichischen Bundesländer Tirol und Vorarlberg geht der Beitrag zunächst der Frage nach, wie und in welchen Quellensorten befürsorgte Kinder selbst sprechen, um sodann bildungsbiographisch relevante Informationen von Mädchen und jungen Frauen herauszufiltern, die Ende der 1950er und in den beginnenden 1960er Jahren in einem geschlossenen Tiroler Erziehungsheim untergebracht waren. Die in der Forschungsdiskussion rund um den Begriff des Ego-Dokuments eingemahnten methodischen Prämissen sensibilisieren im Umgang mit Quellen historischer Ichs, deren Analyse zu einer vielschichtigen Rekonstruktion von Vergangenheit beitragen kann.

Zur historischen Rekonstruktion von Erziehungspraktiken in Elternbiographien

Hans-Rüdiger Müller

Im Folgenden möchte ich ein methodisches Problem zur Diskussion stellen, auf das wir bei der Planung eines Forschungsprojektes zur Rekonstruktion von Erziehungspraktiken im Vergleich zweier Elterngenerationen gestoßen sind.¹

Der Ansatz einer pädagogischen Familienforschung, den wir im Rahmen verschiedener Projekte am Osnabrücker Institut für Erziehungswissenschaft verfolgen, ist grundsätzlich von einem ethnographischen Zugang zum Objektbereich gekennzeichnet. Mittels Videoaufzeichnungen und anderer Dokumente aus dem Familienalltag wird – einem kulturtheoretisch-praxeologischen Gegenstandsverständnis entsprechend – das Erziehungsgeschehen im Vollzug beobachtet und anhand des erhobenen Beobachtungsmaterials analysiert. Hinter diesem Vorgehen steht die Annahme, dass die pädagogische Ordnung der Familie den konkreten Alltagssituationen und Interaktionen nicht einfach als Regelsystem vorgegeben ist, sondern in den sozialen Praktiken hervorgebracht, also im Erziehungsgeschehen prozessiert wird. Eine derartige Gegenstandskonzeption ist nun eigentlich nicht neu, sie entspricht einer in den letzten zwei Jahrzehnten sich zunehmend in der Erziehungswissenschaft etablierenden Praxis ethnographischer Forschung (Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Frieberthäuser u.a. 2012; Kelle/Breidenstein 1996; Tervooren u.a. 2014). Dass die ethnographische teilnehmende Beobachtung „gewissermaßen die ‚natürliche‘, ihr korrespondierende Methode der Praxeologie“ ist, hat Andreas Reckwitz schon vor etlichen Jahren behauptet (Reckwitz 2008: 196). Aber ein solches Vorgehen ist methodisch und zeitlich aufwändig und die mögliche Anzahl der untersuchten Fälle deutlich begrenzt. Was ist, wenn die der Untersuchung zugrundeliegende Fragestellung ein umfangreicheres Sample erfordert, das

1 Das Forschungsprojekt „Familienerziehung im Generationenvergleich. Eine Studie zu Erziehungspraxen und alltagstheoretischen Entwicklungskonzepten ost- und westdeutscher Väter und Mütter zweier Elterngenerationen“ wird mit Förderung der DFG (GZ: MU 1450-9.1) unter der Leitung des Verfassers zusammen mit Sylvia Jäde und Christoph Kairies am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück durchgeführt. Anhand von leitfadengestützten Interviews mit Angehörigen der heutigen Elterngeneration (Geburtskohorten 1970-1985) und ihrer Vorläufergeneration (Geburtskohorten 1945-1960) sollen Erziehungspraktiken und alltagstheoretische Konzepte kindlicher Entwicklung in beiden Elterngenerationen sowie die von den Befragten selbst hergestellten biografisch-zeitgeschichtlichen Bezüge (oral history) empirisch rekonstruiert und vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur zu generationsspezifisch-historischen Bedingungen des Familienlebens und der jeweiligen gesellschaftlichen Erwartungen an die Familienerziehung (Generationenlage, öffentliche Erziehungs- und Familiendiskurse) in Ost- und Westdeutschland interpretiert werden. Das Sample (48 Eltern) wird systematisch nach Generationenzugehörigkeit, sozialgeografischer Herkunft (Stadt/Land, Ost-/Westdeutschland) und Bildungsabschluss (Hochschulreife oder darunter) der befragten Eltern quotiert und nach weiteren Kriterien (Lebenslage, Familienform) diversifiziert.

eine langwierige ethnographische Beschreibung aller Einzelfälle nicht ermöglicht? Und was ist, um die Frage noch etwas zuzuspitzen, wenn der zu untersuchende Realitätsausschnitt gar nicht mehr beobachtbar ist, weil er der Vergangenheit angehört, wie etwa im Vergleich verschiedener historischer Elterngenerationen? Sind praxeologische Studien zur pädagogischen Ordnung von Familien oder anderen Erziehungsfeldern tatsächlich auf die simultane Beobachtung konkreter Praxisvollzüge und die Mikroanalyse der performativen Akte angewiesen? Wäre es so, dann hätten wir es mit einem Gegenstandsmodell zu tun, das sich nur sehr begrenzt empirisch präzisieren ließe. Was aber würde es für die theoretische Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes, also in unserem Fall der elterlichen Erziehungspraktiken, bedeuten, wenn wegen der Ausrichtung der Fragestellung und daraus resultierenden forschungspraktischen Gründen das methodische Instrumentarium etwa durch Interviews oder eine Analyse von Textdokumenten, also eher durch diskursanalytische Methoden erweitert oder gar ersetzt würde?

Um dieser Frage weiter nachzugehen, möchte ich zunächst die aktuelle Diskussion um das Verhältnis von Diskursanalyse und der Analyse sozialer Praktiken aufgreifen, weil hier, wie mir scheint, das umrissene Problem einer unnötigen Engführung praxeologischer Argumentationen wie auch die Perspektive einer diskurstheoretischen Erweiterung praxeologischer Modelle zum Thema gemacht wird (Angermüller u.a. 2014; Ott/Langer/Rabenstein 2012; Wrana 2012). Davon ausgehend möchte ich in einem zweiten Gedankenschritt versuchen, die Möglichkeiten aufzuzeigen, die die Methode des biographisch-narrativen Interviews zur Rekonstruktion von elterlichen Erziehungspraktiken und deren Bezug zu öffentlichen Erziehungsdiskursen bietet. Diese methodische Reflexion eröffnet zugleich die Sicht auf eine an der kulturwissenschaftlichen Praxeologie orientierte methodische Überbrückung von Vergangenheit und Gegenwart, wie auch eine Verbindung von Biographie und Geschichte.

1. Gegenstandstheoretische Differenzierungen: Diskurse und Praktiken in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion

Unter „Diskursen“ versteht man im Allgemeinen eine Ordnung von kollektiven Formen des Denkens, Redens und Handelns, in denen wir einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt als einen für uns verständlichen und für uns handhabbaren Teil unserer Welt herstellen. „Diskurse“, so Reiner Keller, „lassen sich als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2001: 8). Demgegenüber zielt der Begriff der „sozialen Praktiken“ auf den performativen Vollzug des sozialen Geschehens in konkreten, material und körperlich fundierten, symbolischen Gesten, also auf die je aktuelle Herstellung sozialer Realität (Lengersdorf 2015; Schmidt 2012). Folgt man einer Unterscheidung von Andreas Reckwitz, dann lassen sich beide Blickwinkel auf die soziale Realität auch so charakterisieren: *Diskurse* „regulieren, welche Bedeutungen im jeweiligen Kontext als intelligibel erscheinen. [...] Praktiken erscheinen dann immer schon diskursiv imprägniert [...]“ (Reckwitz 2008: 192 f.). Für die Theorie *sozialer Praktiken* hingegen „kann ein Diskurs nichts anderes denn eine spezifische soziale Praktik sein, d.h. der Diskurs wirkt aus praxeologischer Sicht allein in

einem bestimmten sozialen Gebrauch [...]“ (Reckwitz 2003: 298). In diesen Formulierungen deutet sich schon an, dass man den Unterschied zwischen Diskurs und Praktik nicht als eine ontologische Differenz sehen muss, die das eine als Wirklichkeitsbereich von dem anderen trennt, sondern dass beides perspektivisch voneinander unterschieden und zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden kann. Und in der Tat: Nachdem in der deutschen Rezeption zunächst die Diskursanalyse (in Anlehnung an die frühen Studien Foucaults; vgl. Foucault 1981) und die Praxisanalyse (in Anlehnung an Bourdieu 1993 und später an Schatzki 1996, Reckwitz 2003 und andere) eine Weile nebeneinander her liefen – die erstere zuständig für die kulturellen Ordnungen in der historischen Makroperspektive, die letzteren für die mikroanalytische Untersuchung konkreter Situationen und Interaktionen – gibt es seit einigen Jahren eine Debatte um das Verhältnis beider Forschungsansätze zueinander und deren möglicher Verbindung, sowohl hinsichtlich der jeweiligen Gegenstandskonstruktionen als auch hinsichtlich der methodischen Zugänge.

Es ist hier nicht der Rahmen für eine ausführliche Diskussion der in diese Debatte eingebrachten unterschiedlichen Varianten dessen, was mit „Diskurs“ oder „Praktik“ jeweils gemeint ist (vgl. hierzu Fegter u.a. 2015). Aber unverkennbar ist die Tendenz, dass neben einen wissenssoziologischen Diskursbegriff – wie er oben auch im Zitat von Keller deutlich wurde – ein praxeologischer Diskursbegriff tritt, und zwar orientiert an dem Konstrukt der „diskursiven Praktiken“ (vgl. etwa Wrana 2012, 2015a und 2015b), und dass – umgekehrt – die Analyse sozialer Praktiken, die in der forschungspraktischen Umsetzung immer schon vor dem Problem stand, das rekonstruierte implizite Praxiswissen angemessen in einen übersituativen Kontext einzubetten, den Anschluss an diskurstheoretische Argumentationen sucht, um in ihren Ergebnissen nicht auf mikroanalytische Fallspezifika beschränkt zu bleiben (Jergus 2014).

Ausgehend von dem eingangs erwähnten Vorhaben einer empirischen Rekonstruktion elterlicher Erziehungspraktiken und elterlichen Erziehungswissens mittels narrativem Interview sind vor allem diese Übergänge zwischen Diskursanalyse und praxeologischer Analyse interessant, und zwar von beiden Seiten her, also im Sinne einer praxeologischen Öffnung des Diskursverständnisses und einer diskurstheoretischen Öffnung des Verständnisses sozialer Praktiken.

(1) Dabei ist der Begriff der „diskursiven Praktiken“ wegen seines Doppelsinns meines Erachtens ein wenig missverständlich. Nimmt man ihn in einem engeren Sinne, dann bezeichnet er die Praktiken einer Artikulation in der Rede (also z.B. eine bestimmte Darstellungsstrategie in einer narrativen Erzählung, mit der die berichteten Sachverhalte in eine diskursive Ordnung gebracht werden). Verwendet man hingegen den Begriff der „diskursiven Praktiken“ in dem weiteren Sinne, wie es etwa Wrana und andere tun, dann ist damit die unvermeidliche ‚diskursive Imprägnierung‘ jeglicher Praxis und aller Praktiken gemeint. Gerade für die rekonstruktive Erschließung narrativer Texte, in denen Erzählungen von Dingen handeln, die sich außerhalb der Erzählung zugetragen haben, ist die Unterscheidung zwischen Erzählweisen bzw. Darstellungsstrategien (als diskursive Praktiken im engeren Sinne) und Praktiken aus dem Erziehungsalltag der Erzählenden (als im weiteren Sinne diskursiv imprägnierte Alltagspraktiken) von großer Bedeutung. Die einen sind die im Interview gezeigten Praktiken, die anderen die erzählten. Auch wenn (oder besser: gerade weil) beides in der Erzählung miteinander verwoben ist und die wechselseitige Relationalität von Erzähltem und Er-

zählweise Ausgangspunkt einer adäquaten Sinnrekonstruktion sein sollte, ist die analytische Unterscheidung von hoher Relevanz. Vielleicht sollte man im Rahmen von Interviewstudien wie der unsrigen daher besser von narrativen Praktiken einerseits und den im Fokus des Interesses stehenden sozialen Praktiken (also hier konkret: Erziehungspraktiken) andererseits sprechen.

(2) In welchem Verhältnis stehen aber nun die tatsächlichen Erziehungspraktiken zu dem diskursiven Wissen, das allein uns in den Erzählungen „über“ diese Erziehungspraktiken zur Verfügung steht? Wie ist das „Reden über Erziehung“ und das „erzieherische Tun“ aufeinander bezogen? Hier lässt sich die eingangs aufgeworfene Frage nach den Grenzen einer auf den Vollzug von Praktiken konzentrierten und am methodischen Dogma der ethnographischen Beobachtung orientierten Forschungspraxis wieder aufnehmen und in der mit dem Begriff der „diskursiven Praktiken“ etwas unglücklich etikettierten Spur weiter verfolgen. Bei der Konstruktion unseres Projektdesigns sind wir davon ausgegangen, dass die in der familialen Praxis beobachtbaren pädagogischen Praktiken nach zwei Seiten hin ausgelegt werden können, nämlich einmal danach, welche diskursiven Ordnungen in den jeweiligen Äußerungsakten aufgerufen werden, und danach, welche Verschiebungen diese Ordnungen in der konkreten Interaktionssituation dadurch erhalten, dass sie situations- und personenbezogen „iteriert“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011), also auf einzigartige Weise wiederholt werden. Während die letztgenannte Auslegungsrichtung auf die für das konkrete pädagogische Geschehen und die darin eingebetteten Subjektivierungsprozesse konstitutiven Unschärfen und Spielräume in den Blick nimmt, fokussiert die erstgenannte Auslegungsrichtung auf die nicht minder konstitutiven Ordnungsstrukturen jenes praktischen und theoretischen Wissens, das als Horizont der singulären Äußerungsakte fungiert.

So spielen – abgesehen davon, dass auch die konkrete soziale Praxis nicht nur performativ vollzogen wird, sondern selbst immer ein reflexives Moment in sich trägt, das sich in Alltagstheorien verselbstständigt – auch übergreifende kulturelle und historisch-epochale Diskurse in die Strukturierung sozialer Praxis und des in ihr wirksamen Wissens hinein. Diese Verbindung von erstens übergreifenden Erziehungsdiskursen, zweitens erfahrungsbasierten Alltagstheorien und drittens konkreten Erziehungspraktiken lässt sich über die Beobachtung des performativen Alltagsgeschehens allein nur unzureichend ermitteln. Umgekehrt sind konkrete Erziehungspraktiken zwar über Beobachtungsmethoden besonders gegenstandsnah rekonstruierbar. Doch lassen sich über narrative oder reflexive Dokumente, wie sie etwa in qualitativen Interviews generiert werden können, sprachlich repräsentierte Sinngestalten herausarbeiten, die als implizites oder explizites Praxiswissen auch Relevanz für die Strukturierung des Erziehungsalltags haben, auf die sich die sekundären Dokumente beziehen. Wenn also elterliche Erziehungspraktiken und elterliches Erziehungswissen mittels Interview erhoben werden sollen, um eine größere Fallzahl und darüber hinaus auch unterschiedliche Erziehungspraxen im historischen Vergleich untersuchen zu können, dann können zwar Gegenstand einer daran anknüpfenden Analyse nicht die performativen Praktiken selbst sein, wohl aber das im Sprachmaterial repräsentierte praktische Wissen, also die gewissermaßen zu Erinnerungsbeständen und Erzählungen kondensierten Vollzugsformen vorgängiger Erziehungspraktiken aus dem familialen Alltag. So gibt es gute Gründe davon auszugehen, dass dieses sprachlich repräsentierte praktische Wissen kein reines Artefakt der Erzählsituation im Interview ist, sondern dass es eine strukturierende Bedeutung auch für den konkreten Vollzug des Familienalltags hat bzw. hatte – auch wenn

die Erzählsituation als pragmatischer Kontext der sprachlichen Narrationen und Reflexionen bei der Sinnauslegung des Textes nicht unbeachtet bleiben darf. Während die Analyse ‚diskursiver Praktiken‘ (im weiteren Sinne) den Weg über die Beobachtung konkreter sozialer Praktiken geht, um darin den Niederschlag von Referenzdiskursen aufzuspüren, die als impliziter Wissenshorizont der Akteure fungieren, kann eine Analyse narrativer und reflexiver Sprachdokumente den umgekehrten Weg beschreiten und über die Erzählungen, Selbstkontextualisierungen und reflexiven Kommentierungen, also über den im Interview repräsentierten mehrschichtigen Wissenshorizont, die relativ stabilen kulturellen Prägungen und sozialen Formen konkreter Erziehungspraktiken, seien dies vergangene oder gegenwärtige Praktiken, rekonstruieren und damit den historischen Vergleich von Ordnungen pädagogischer Praxis ermöglichen.

2. Methodische Folgerungen

Wie lässt sich aber nun dieses gegenstandstheoretisch und methodologisch begründete Potenzial sekundären Sprachmaterials über die elterliche Erziehungspraxis methodisch nutzen? Welche forschungspraktischen Bedingungen und Strategien sind dazu geeignet, einen entsprechenden Zugang zum praktisch relevanten Erziehungswissen und zu den tatsächlichen Erziehungspraktiken zu eröffnen? Hierzu ein paar abschließende Überlegungen.

(1) Die erste Überlegung betrifft die Generierung von Sprachmaterial, das entsprechende Narrationen und Reflexionen der Interviewpartner enthält. Da können wir in der Biografieforschung und der Oral History auf ein reichhaltiges Repertoire an Interview-Techniken zurückgreifen (vgl. hierzu Helfferich 2011; Kruse 2015; Misoch 2015; Nohl 2017). Allerdings wird die Spezifität der Frage nach dem elterlichen Erziehungswissen, den darin implizit oder explizit enthaltenen Vorstellungen von kindlichen Entwicklungsprozessen und den Erziehungspraktiken in der Familie weder eine völlig offene, an der individuellen oder familialen Biographie insgesamt orientierte Gesprächsstrategie erlauben noch eine streng durch einen Leitfaden strukturierte Gesprächsführung. Im ersten Falle bestünde die Gefahr einer zu geringen thematischen Spezifität, im zweiten Fall das Risiko einer zu geringen narrativen Selbststrukturierung und damit einer zu geringen Dichte und Tiefe des Sprachmaterials. Eher geeignet erscheinen hier daher problemzentrierte Interviews (Witzel 1982; Witzel/Reiter 2012), in denen genügend Raum zur Narration gegeben wird, aber auch Anregungen zur Reflexion und Explikation erfolgen. Beides, die Generierung von Erzählungen und die Aufforderung zu Erklärungen und Präzisierungen, steht in einem Spannungsverhältnis zueinander, das eher durch situativ angepasste Regulierungen als durch das Befolgen abstrakter Regeln gemildert werden kann. Die dazu notwendigen Balanceakte vertragen keinen allzu ausgeprägten methodischen Purismus. Sie erfordern eher eine reflexive kommunikative Kompetenz, wie wir sie auch aus gelingenden Alltagsgesprächen kennen, verbunden mit einer methodisch-professionellen Aufmerksamkeit auf den Verlauf des Gesprächs und auf das thematische Spektrum, das vom Forschungsinteresse her anvisiert wird.

(2) Ein zweiter Aspekt der Generierung ergiebigen Sprachmaterials liegt in der Gesprächsdynamik, die sich in der sozialen Konstellation von Interviewern und Interviewten im Falle des Gesprächs mit Elternpaaren ergibt. Das Paarinterview erweitert die interaktive Dynamik, die stets auch schon in der dyadischen Interviewform eine beson-

dere Datenquelle darstellt, konsequenzenreich um eine zusätzliche Dimension, die Dimension des Dritten, des beteiligten Beobachters, und nähert so das Interview dem Feldexperiment an. Das Paarinterview evoziert Reaktionen des einen Gesprächspartners auf die Äußerungen des anderen und vice versa und es fordert zu performativ aufeinander bezogenen Darstellungspraktiken gegenüber den Interviewenden auf. Zwar wird dieser Umstand in der methodischen Diskussion mit dem Hinweis auf eine Tendenz des befragten Paares zur sogenannten „Konsensfiktion“ auch kritisch gesehen, weil Differenzen zwischen den Partnern unter Umständen eher verdeckt als offenbart werden können (Burkart/Fietze/Kohli 1989). Aber zum einen ist dann interessant, mit welchen Darstellungspraktiken der Konsens zwischen den Eltern in actu herzustellen versucht wird und welche Erziehungspraktiken ihnen als gemeinsam akzeptabel erscheinen. Und zum anderen können mit geeigneten Strategien der Gesprächsführung auch Konsensfiktionen hinterfragt bzw. später in der kritischen Rekonstruktion der Interaktionsdynamik interpretativ erschlossen werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 111; Behnke 2012: 26).

(3) Damit komme ich zu einem dritten Bereich methodischer Folgerungen, nämlich der Frage von geeigneten Interpretationsstrategien, um aus dem dann vorliegenden Interviewmaterial, den narrativen und den reflexiven Texten, methodisch kontrolliert Erziehungswissen und Erziehungspraktiken zu rekonstruieren. Dabei scheint es hilfreich, auf unterschiedliche Formen der „Artikulation“ (um hier wieder ein zentrales Stichwort der aktuellen Diskursforschung aufzugreifen: vgl. Laclau/Mouffe 1991; Spies 2009) zurück zu gehen. Am dichtesten an den vergangenen Erziehungspraktiken als einem ehemals performativen Geschehen sind Erzählungen und darin enthaltene Beschreibungen konkreter Erziehungssituationen. Erlebtes wird erinnert, indem es in eine Erzählung transformiert und so in eine narrative Ordnung überführt wird. So entsteht die Präsenz einer vergangenen Erfahrung in der sprachlichen Artikulation. Sie bildet die Vergangenheit nicht einfach ab, aber sie verweist auf die Erziehungspraktiken, indem sie das beschriebene Erziehungsgeschehen in eine der spontanen Erzählung inhärente Ordnung des Erfahrungswissens stellt. Diese narrativ erzeugte Ordnung des Erfahrungswissens lässt sich aus dem Erzähltext rekonstruieren und in ihrer pädagogischen Sinnstruktur analysieren. Schon diese Artikulationsform enthält mindestens implizite Akte der Selbstkontextualisierung in einem diskursiven Raum, auch sie ist schon in einer gewissen Weise ‚diskursiv imprägniert‘.

Eine zweite Artikulationsform, die sich in erklärenden, reflektierenden, rechtfertigenden oder problematisierenden Kommentaren und Reflexionen manifestiert, verstärkt diese Selbstkontextualisierung, indem sie weitere Wissensordnungen aufruft und zur individuellen Konturierung der in Rede stehenden Sachverhalte verwendet. Neben der Erweiterung der impliziten diskursiven Bezüge – man kann in solchen reflexiven Artikulationen pädagogischen Alltagswissens oftmals sehr gut Ordnungsstrukturen aus popularisierten wissenschaftlichen oder politisch-öffentlichen Diskursen finden – tendiert diese Form der Artikulation auch zur Explikation, ohne dass aber immer auch die Herkunft des Wissens transparent wird.

Schließlich lässt sich als dritte Artikulationsform die explizite Bezugnahme auf gesellschaftliche pädagogische Diskurse anführen. Hier werden Bezüge zum Wissenschaftsdiskurs oder zum Mediendiskurs oder zum politisch-öffentlichen Diskurs reflexiv aufgenommen und entsprechende Positionierungen eingenommen. Sofern derartige Artikulationen in den Redetexten der Befragten vorkommen, bilden sie die direkteste

Brücke zu einer weiteren Bedeutungsschicht der Textinterpretation, die nun aber nicht mehr allein dem Textmaterial entstammt, sondern die zuvor beschriebenen Sinnebenen an ein von außen an den Text herangetragenes Wissen über historisch-gesellschaftliche Diskurslagen in die Textinterpretationen einführt, also auf externes Kontextwissen rekurriert, das als Horizont für die Deutung der fallspezifischen Formen der Sinnartikulation dienen kann.

Bei der Unterscheidung dieser Interpretationsebenen ist allerdings zu bedenken, dass sie oftmals im Sinngefüge des Textes ineinandergreifen und daher eher als verschiedene Interpretationsperspektiven verstanden werden sollten, unter denen das Textmaterial auf eine Weise erschlossen wird, die den Zusammenhang von diskursiven Formationen, pädagogischem Alltagswissen und familialen Erziehungspraktiken deutlich werden lässt.

LITERATUR

- Angermüller, Johannes, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reissig, Juliette Wedl, Daniel Wrana und Alexander Ziem (Hg.) (2014): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen.* Bielefeld: transcript.
- Behnke, Cornelia (2012): *Partnerschaftliche Arrangements und väterliche Praxis in Ost- und Westdeutschland. Paare erzählen.* Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burkart, Günter, Barbara Fietze und Martin Kohli (1989): *Liebe, Ehe, Elternschaft. Eine qualitative Untersuchung über den Bedeutungswandel von Paarbeziehungen und seine demographischen Konsequenzen.* Wiesbaden: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungswissenschaft, Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 60.
- Fegter, Susanne, Fabian Kessel, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe und Daniel Wrana (2015a): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonzeptionen.* In: Dies. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen.* Wiesbaden: Springer VS, 9-55.
- Fegter, Susanne, Fabian Kessel, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe und Daniel Wrana (Hg.) (2015b): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott und Sophia Richter (Hg.) (2012): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie.* Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Fritzsche, Bettina, Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein (2011): *Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31. Jg., H.1, 28-44.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Interviews.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hünersdorf, Bettina, Christoph Maeder und Burkhard Müller (Hg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen.* Weinheim/ München: Juventa.

- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektive einer poststrukturalistischen (Interview-) Forschung. In: Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein: Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 51-70.
- Kelle, Helga und Georg Breidenstein (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 6. Jg., H. 1, 47-67.
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Lengersdorf, Diana (2015): Ethnographische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, 177-198.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
<https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Ott, Marion, Antje Langer und Kerstin Rabenstein (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott und Sophia Richter (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 169-184.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
<https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188-209.
- Schatzki, Theodore (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
- Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. [<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1150>; Zugriff: 27.04.2017]
- Tervooren, Anja, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe und Sabine Reh (Hg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458>
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt a.M./ New York: Campus.
- Witzel, Andreas und Herwig Reiter (2012): The problem-centered interview. Principles and practice. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446288030>

- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In: Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bolog, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott und Sophia Richter (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 185-200.
- Wrana, Daniel (2015a): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken, In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, 121-143. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-005>
- Wrana, Daniel (2015b): Zur Lokalisation von Sinn. Das Subjekt als Bedingung und Gegenstand von Diskursanalyse und qualitativer Forschung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, Sonderband: Diskurs – Interpretation – Hermeneutik, 15-44.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer Interviewstudie zur Familienerziehung im Generationenvergleich geht der Beitrag der Frage nach, wie anhand von biographischen Texten, die anhand von themenzentrierten Interviews generiert wurden, ein Zugang zu Erziehungspraktiken möglich ist. Während ein ethnographischer Zugang zu pädagogischen Praktiken in der Regel auf Beobachtungen und Beschreibungen beruht, um die Praxis im *modus operandi* zu erfassen, ist in narrativen und reflexiven Interviewäußerungen der Akteur die Erziehungspraxis nur indirekt repräsentiert. Dieses methodische Problem, auf das man unvermeidlich dann stößt, wenn die soziale Praxis (z.B. weil sie vergangen ist) nicht beobachtbar ist, verweist in gegenstandskonzeptioneller Hinsicht auf das Verhältnis von Wissen und Tun bzw. von Diskursen und Praktiken. In einem ersten Schritt wird daher versucht, das Verhältnis von Diskursanalyse und Praxistheorie zu klären und den wechselseitigen Zusammenhang beider Gegenstandsdimensionen herauszustellen. Darauf folgt ein Abschnitt zu methodischen Konsequenzen, die sich aus den gegenstandstheoretischen Erörterungen ergeben. Mit dem hier vorgestellten methodischen Ansatz wird ein Weg zur Analyse berichteter und kommentierter sozialer Praktiken vorgeschlagen, um eine Brücke zwischen praxistheoretischen Gegenstandsbestimmungen und diskurstheoretisch fundierten biographischen und historischen Analysen zu schlagen.

Autobiographien als Kinder ihrer Zeit

Dorle Klika

1. Einleitung

Spätestens seit der Jahrtausendwende ist die Erinnerungskultur *en vogue*, Holdenried schreibt gar von einer „Globalisierung des Erinnerungskults“ (2000: 9). Nicht nur öffentliche, auch private Erinnerungen werden massenweise in Archiven gesammelt (Holdenried 2000: 11). Wagner-Egelhaaf vermutet hinter dem boomenden Interesse an Autobiographien sogenannter „kleiner Leute“ die Erwartung der Leserschaft, „Zeugnissen authentischer Lebenserfahrung zu begegnen“ (2005: 1). Ein Blick in die Statistiken von Google zeigt die zunehmende Häufigkeit des Begriffs Autobiographie und Biographie. Der Google Ngram Viewer untersucht die Häufigkeit von sogenannten N-Grammen in gedruckten Publikationen über fünfhundert Jahre. In englisch- und deutschsprachigen Publikationen findet sich der Begriff im 19. Jahrhundert noch eher vereinzelt, steigt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts leicht und findet seit den 1960er Jahren ein nahezu exponentielles Wachstum.¹ Das Spektrum der Publikationen ist breit gefächert, es reicht von literarisch anspruchslosen, z.T. von Ghostwritern geschriebenen Texten für Personen etwa aus dem Unterhaltungssektor und der Medienbranche über „solide erzählte und fundiert recherchierte Lebensberichte historischer und zeithistorischer Persönlichkeiten“ bis hin zu literarisch anspruchsvollen Texten (Wagner-Egelhaaf 2005: 1).

Seine Entsprechung findet der Boom in der Erfindung eines neuen Berufes – des Autobiografikers. Die Firma Rohnstock Biografien,² die sich den Begriff hat schützen lassen, bildet in diesem aus: Autobiografiker „sind spezialisiert auf das Schreiben lebensgeschichtlicher Erinnerungen. Der Autobiografiker nimmt die Position des Erzählers ein, schlüpft in dessen Erinnerungshaltung und verfasst ein Buch, das den Eindruck erweckt, der Erzähler hätte es selbst geschrieben“.³ 1998 gründete Katrin Rohnstock ihre Firma in Berlin. Seitdem bringt sie Lebens- und Firmengeschichten auf Papier und lässt sie in Leinen und Leder binden. Als bald reichten ihre Kapazitäten nicht mehr aus, und sie bat Kolleginnen und Kollegen um Unterstützung. Andere Firmen bevorzugen den Begriff des Ghostwriters oder der Biographie, wie etwa das Biographiezentrum, „ein Team mit mehr als 70 erfahrenen Biographinnen und Biographen in Deutschland, Österreich und der Schweiz“,⁴ die Autobiographien, Familien- und Firmengeschichten

1 https://books.google.com/ngrams/graph?content=autobiographie&year_start=1800&year_end=2000&corpus=15&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Cautobiographie%3B%2CCc0

2 <https://www.rohnstock-biografien.de/> (Zugriff 2.5.17).

3 <https://www.rohnstock-biografien.de/wir-ueber-uns/autobiografiker/>

4 <http://www.biographiezentrum.de/biographiezentrum/home.php> (Zugriff 2.5.17).

verfassen. Im Worldwide Web lässt sich schnell eine Vielzahl von Annoncen finden, die Unterstützung oder Coaching anbieten und erste Tipps geben. Die Slogans lauten „Ihr Leben als Buch“ oder „Wir machen Sie unsterblich“.

Wer seine Autobiographie lieber selbst schreiben möchte, findet auch dafür reichliche Anleitungen. Das Buch *Autobiographisch Schreiben* von Peter Weiß etwa verspricht:

Ihre ganz persönlichen Chancen, sich selbst zu entdecken, sind weitreichender, als Sie hier und jetzt vielleicht ahnen. Sie werden ein wertvolles Stück Lebenserfahrung machen, indem Sie einer Vielzahl von Augenblicken, die Sie bislang erlebt haben, eine Struktur geben und sich selbst hierbei Schritt für Schritt, Wort für Wort ein Stück näher kommen (Weiß o.J.: 7; vgl. auch Weber-Bock 2006; Ortheil 2013; Fröhlich/Kramer: 2016).

Der Autor gibt Anleitungen, das eigene Leben in Ordnern vorzusortieren. Hier treffen wir auf den sogenannten Normallebenslauf (vgl. Fischer/Kohli 1987): Die Überschriften der Ordner lauten: Kernfamilie (Eltern, Geschwister), Schule (getrennt nach Schulformen), Urlaubserinnerungen, Berufliches, ergänzt um Tagebuchaufzeichnungen, „gescannte Fotos und Quellentexte“ sowie „Geschichten, die das Leben schreibt – besonders eindrucksvolle Episoden“ (Weiß o.J.: 52). An Beispielen der Autobiographien von Anna Wimschneider, Mario Adorf, Günther Grass, Marcel Reich-Ranitzki, Rut Brandt u.a. wird vorgestellt, wie der Aufbau einer Lebensgeschichte bewerkstelligt werden kann. Auch Übungen gibt es dazu, z.B. Übung Nr. 9: „Beschreiben Sie möglichst genau Ihren damaligen Lieblingslehrer“ (Weiß o.J.: 97).

Jenseits derartiger aktueller Moden sollen in diesem Beitrag historisch-systematische Perspektiven in den Blick kommen. Im Folgenden werden zunächst Begriffsklärungen vorgenommen. Anschließend wende ich mich der literaturwissenschaftlichen methodologischen Diskussion um Wahrheit, Fiktion, Authentizität und Referenzialität zu. Im dritten Abschnitt werden gattungsgeschichtliche Entwicklungen am Beispiel der Texte von Fanny Lewald und Christa Wolf erläutert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick und Plädoyer.

2. Begriffsklärungen

In der wissenschaftlichen Literatur werden ganz unterschiedliche Begriffe für das in Frage stehende Genre verwendet. Neben Autobiographie finden wir Begriffe wie „Biographie“ oder „Memoiren“, aber auch Selbstbiographie, Selbstzeugnis oder autobiographischer Roman und, aus der Geschichtswissenschaft kommend, zusätzlich „Ego-Dokumente“; ältere Begriffe wie „Vita“ oder „Lebenslauf“ werden hier vernachlässigt (vgl. Holdenried 2000: 19). Bei dem Versuch, die Unterschiede und Abgrenzungen nachzuvollziehen, landet man in den Diskursen der Geschichts- und Literaturwissenschaft und gleichzeitig in der Geschichte und Entwicklung der Gattung der in Frage stehenden Texte.

Der Begriff „Ego-Dokumente“, um mit dem jüngsten Begriff zu beginnen, wurde in den 1990er Jahren von dem Historiker Winfried Schulze im Anschluss an den niederländischen Sozialhistoriker Rudolf Dekker verbreitet (vgl. Häder 2004: 16 f.). Durch das zunehmende Interesse der historischen Sozialforschung an „autobiographischen

Materialien“, wozu neben Autobiographien Briefe, Tagebücher, Reisebeschreibungen oder Fotografien u.a. zählen (Schulze 1979), entwickelte Schulze folgende Definition für den Begriff „Ego-Dokumente“:

Gemeinsames Kriterium aller Texte, die als Ego-Dokumente bezeichnet werden können, sollte es sein, dass Aussagen oder Aussagenpartikel vorliegen, die – wenn auch in rudimentärer und verdeckter Form – über die freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben oder sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren. Sie sollten individuell menschliches Verhalten rechtfertigen, Ängste offenbaren, Wissensbestände darlegen, Wertvorstellungen beleuchten, Lebenserfahrungen und -erwartungen widerspiegeln (Schulze 1996: 28).

Mit dem Verweis auf die „erzwungene Selbstwahrnehmung“ ging es Schulze darum, unfreiwillig entstandene Äußerungen, wie sie etwa in Verhören oder Zeugenbefragungen auftauchen, einbeziehen zu können, was u.a. für Mediävistiker oder Zeithistoriker von großer Bedeutung ist (vgl. Häder 2004: 17).

Bei dem Begriff „Autobiographie“ berufe ich mich zunächst auf den Diltheyschüler (und Schwiegersohn Diltheys) Georg Misch, der die erste Geschichte der Autobiographie in vier Bänden entwickelt hat (1907). Eine Autobiographie ist demzufolge „die Beschreibung (*graphia*) des Lebens (*bios*) eines Einzelnen durch diesen selbst (*auto*)“ (Misch 1907/1989: 38). Der Begriff tauchte laut Misch erstmals Ende des 18. Jahrhunderts auf (Misch 1907/1989: 39). Misch selbst verwendete parallel dazu auch den Begriff „Selbstbiographie“ (Misch 1907/1989: 33). Diesen Begriff finden wir auch bei Dilthey, der in seiner Abhandlung über den „Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“ den Zusammenhang vom „Erleben und der Selbstbiographie“ untersuchte (Dilthey 1914: 191 ff.). Der Gebrauch des Begriffs „Selbstbiographie“ war jedoch in wissenschaftlichen Texten im Laufe des 20. Jahrhunderts rückläufig. Schon etwa bei Kurt Uhlig, der in seiner Dissertation (1936) untersuchte, inwiefern Autobiographien ertragreich als erziehungswissenschaftliches Quellenmaterial verwendet werden könnten, wird er kaum noch verwendet.

Der ältere Begriff „Memoiren“ von frz. *memoire*, Abhandlung, Denkschrift, aber auch Erinnerungsvermögen oder Gedächtnis geht auf das lateinische Wort *memoria*, „Gedächtnis“, zurück und wurde im 19. Jahrhundert zugunsten des Begriffs „Autobiographie“ verdrängt (Misch 1907/1989: 39 f.). Laut Misch waren Memoiren, die es auch vor dem 18. Jahrhundert gegeben hat, nicht, wie die Autobiographie, mit der Darstellung der persönlichen Entwicklung verbunden, sondern es konnten „Aufzeichnungen rein sachlichen Inhalts, für offizielle Berichte“ sein, die zudem ohne literarischen Anspruch verfasst würden (Misch 1907/1989: 40; vgl. Holdenried 2000: 20 f.).⁵

5 Ähnlich differenzierte Neumann (1970) Memoiren und Autobiographie mit Rekurs auf Eriksons Entwicklungsmodell: „Wenn die Memoiren das Ergehen eines Individuums als Träger einer sozialen Rolle schildern, so beschreibt die Autobiographie das Leben des noch nicht sozialisierten Menschen, die Geschichte seines Werdens und seiner Bildung, seines Hineinwachsens in die Gesellschaft. Memoiren setzen eigentlich erst mit dem Erreichen der Identität, mit der Übernahme der sozialen Rolle ein, die Autobiographie endet dort“ (Neumann 1970: 25; zur Kritik an Neumanns Konzept vgl. Heinze 2009: 65).

Die „Biographie“ enthält im Gegensatz zur Autobiographie die Beschreibung (*graphia*) des Lebens (*bios*) eines Einzelnen ohne das *auto* (vgl. Klika 2015). Das ist wegen der mit der Autobiographie zentral verbundenen Probleme, auf die ich gleich zurückkomme, von großer Bedeutung. In der Biographie beschreibt eine Person das Leben einer anderen Person, in der Autobiographie sind beide Personen identisch, Erzählsujet und Erzählsubjekt bzw. Autor, Erzähler und Hauptfigur. Klassischerweise wurden Biographien nur publiziert über Personen von öffentlichem Interesse (Politiker, Künstler, Schriftsteller etc.). Gegenwärtig ist das *Ghostwriting* ausgeweitet auf alle möglichen interessierten Personen und Organisationen (s.o., Einleitung).

3. Probleme um Referenzialität, Authentizität und Fiktionalität

Im Gegensatz zur autobiographischen Stegreiferzählung, die den Erzähler in die Zwänge des Erzählens zwingt (Schütze 1981: 104), kann das Schreiben einer Autobiographie sich über Jahre oder Jahrzehnte hinziehen und sich prozesshaft entwickeln:

Die Gegebenheiten und Ereignisse, die das ursprüngliche Material autobiographischer Schriften bilden, werden von Stufe zu Stufe verwandelt, ausgelesen, verdichtet und wieder ausgebreitet, verfestigt oder verändert und in neue Beziehungen zu einander gebracht (Schulze 1979: 54).

Die Diskurse der Literaturwissenschaft um Gattungstypologien und Formen der Autobiographik in ihrer historischen Entwicklung, können hier weder nachgezeichnet noch angemessen gewürdigt werden (vgl. dazu etwa Wuthenow 1974; Müller 1976; Finck 1999; Holdenried 2000; Wagner-Egelhaaf 2005; Niggel 2012). Stattdessen sollen die Diskurse um Wahrheit versus Lüge, Authentizität, Referenzialität und Fiktionalität pointiert vorgestellt werden. Die Probleme der modernen Autobiographie, die Germanisten, Historiker und Erziehungswissenschaftler umgetrieben haben und weiterhin umtreiben, begannen mit Rousseau. Im ersten Buch seiner *Bekenntnisse* (erschienen 1782-1789) schrieb er einleitend:

Mag die Posaune des jüngsten Gerichtes wann immer erschallen, ich werde mit diesem Buch in der Hand mich vor den obersten Richter stellen. Ich werde laut sagen: „Sieh, so handelte ich, so dachte ich, so war ich! Ich habe das Gute und das Böse mit dem gleichen Freimut erzählt. Ich habe nichts Schlimmes verschwiegen, nichts Gutes hinzugefügt, und wenn mir manchmal begegnete, dass ich einen bedeutungslosen Zierrat verwandte, so geschah es nur, um eine Lücke zu füllen, die mir mangelnde Erinnerung verursachte. Ich habe als wahr das voraussetzen können, was, wie ich wusste, wahr sein konnte, nie das, was meines Wissens falsch war. Ich habe mich so gezeigt, wie ich war. Verächtlich und niedrig, wenn ich es war, gut, edelmütig, groß, wenn ich es war. Ich habe mein Inneres entblößt, so wie du selbst es gesehen hast“ (Rousseau 1981: 9).

Rousseau verspricht, aufrichtig und wahrhaftig zu sein und nichts auszulassen, und ruft Gott zum Richter seiner Wahrhaftigkeit auf. Während sich frühere autobiographische Texte eher auf äußere Ereignisse des Lebens und deren Bedingungen beziehen, wurden

seit Rousseaus Bekenntnissen die Fragen von Authentizität und Referenzialität für Autobiographien zentral (vgl. Walter-Jochum 2016: 10f.). Wagner-Egelhaaf bilanziert den Diskurs:

Das Grundproblem der literaturwissenschaftlichen Autobiographieforschung, an das sich nahezu alle Facetten der theoretischen Auseinandersetzung mit Lebensbeschreibungen rückbinden lassen, liegt in dem Verhältnis zwischen Text und der sogenannten ‚Wirklichkeit‘, also in dem, worauf der Text referiert, das in die Darstellung gebrachte Leben (Wagner-Egelhaaf 2010: 188).

Nicht ganz unschuldig daran sei Dilthey, der in seiner historischen Hermeneutik das Sich-Selbst-Verstehen, das Verstehen der eigenen Lebensgeschichte zum Modell von Verstehen überhaupt erhob (vgl. Klika 2015). Damit werde die Autobiographie „der Zerreißprobe zwischen ihrem quasi-dokumentarischen Charakter – als Quelle der Geschichte menschlichen Geistes – und deren ästhetischer Überformung ausgesetzt“, so Holdenried (2000: 16).

Die Frage nach Wahrheit oder Fiktion bringt die Autobiographie in die Nähe des autobiographischen Romans bzw. des Romans überhaupt (vgl. Müller 1976: 58), und Abgrenzungen werden schwierig. Balzac etwa schrieb:

Les romans les plus touchants sont des études autobiographiques ou des récits d'événements enfouis dans l'océan du monde (die fesselndsten Romane sind autobiographische Studien oder Erzählungen von Ereignissen, verlotet im Ozean der Welt, zit. nach Misch 1907; 1989: 36).

Diese Problematik zieht sich von Beginn an durch die autobiographische Literatur der Moderne, denken wir etwa an den psychologischen Roman *Anton Reiser* (1885-1890) von Karl Philipp Moritz oder Goethes *Dichtung und Wahrheit* (1811-1814). Die Fragen von Authentizität und Referenzialität wurden nicht nur in der Germanistik und Geschichtswissenschaft, sondern wegen des potentiellen Quellencharakters autobiographischer Texte auch in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung von Beginn an thematisiert. Uhlig etwa war der Ansicht, die Autobiographie habe neben wissenschaftlicher Literatur den größten Wille(n) zur Wahrheit, denn: „Nur in einer wahrhaftigen Darstellung des eigenen Lebens hat die Autobiographie für den Autor überhaupt Sinn“ (Uhlig 1936: 104 f.; vgl. auch Schulze 1979).

Pascal (1965: 211f.) verlegte die Wahrheitsfrage pragmatisch in das autobiographische Erzähler-Ich, es sei eben die subjektive Wahrheit des Autobiographen/der Autobiographin. Lejeune (1973) wendete die Frage rezeptionsästhetisch: Im *pacte autobiographique* (autobiographischen Pakt) schließe der Autor mit dem Leser einen Vertrag, meist im Vorwort, in dem der Autor versichere, Autor, Erzähler und Hauptfigur seien identisch (Lejeune 1973/1989: 214 ff.).

Im Gegensatz zu allen Formen der Fiktion sind die Biographie und die Autobiographie referentielle Texte: genau wie die wissenschaftliche oder historische Rede geben sie vor, eine Information über eine außerhalb des Textes liegende ‚Realität‘ zu geben und sich somit einer Prüfung der Verifizierbarkeit zu unterziehen. Ihr Ziel ist nicht die bloße Wahrscheinlichkeit, sondern die Ähnlichkeit

mit dem Wahren. Nicht ‚die Wirkung des Realen‘, sondern das Abbild des Realen (Lejeune 1973/1989: 244).

Diese Sichtweise auf die Referenzialität wurde durch die poststrukturalistische Kritik, etwa von Kristeva (1972), Barthes (2000) oder Foucault (2003), an der Subjektkonzeption des autonomen Autors oder am Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit brüchig (vgl. ausführlich Walter-Jochum 2016: 73 ff.).

Der ‚linguistic turn‘ des 20. Jahrhunderts schlägt sich auch im Zweifel an der Zuverlässigkeit literarischer Selbstbeschreibung nieder. Die Einsicht, dass Sprache lebensgeschichtlichen Sinn nicht einfach abbildet, sondern auch stiftet und ihren eigenen Ordnungsstrukturen unterwirft, dass jede Art zu Sprechen nur eine Version der Wahrheit ans Licht bringt, wobei sie zwangsläufig konkurrierende Versionen unterdrückt, diese Einsicht untergräbt das naive Vertrauen auf das richtige Wort. Das Spiel zwischen Wahrheit und Fiktion erreicht eine neue Qualität (Müller 2004: 86).

Allerdings hatte die kritische Literaturwissenschaft bereits in den 1960er Jahren „literarische Texte nicht länger als ‚Ausdruck‘ außersprachlicher Gegebenheiten“ aufgefasst und begonnen, stärker die Sprachlichkeit der Texte zu fokussieren. In deren Folge wurde der „empathische Subjektbegriff [...] zugunsten einer die sprachliche Verfasstheit von Subjektivität und Individualität beobachtenden Beschreibungsperspektive (abgelöst)“ (Wagner-Egelhaaf 2005: 11).

Auch die psychologischen und neurowissenschaftlichen Forschungen zum autobiographischen Gedächtnis, das inzwischen recht gut erforscht ist, trugen zur Veränderung des Diskurses in der Literaturwissenschaft bei. Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses beginnt im Alter von drei bis fünf Jahren und dauert bis ins Erwachsenenalter an. Sie ist zentral an die Sprache geknüpft, d.h. es handelt sich nicht um eine rein organisch-biologische Entwicklung, sondern die Entfaltung ist an Prozesse des sozialen und kulturellen Lernens geknüpft.

Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses basiert auf dem höchst subtilen Zusammenspiel biologischer, psychologischer, sozialer und kultureller Prozesse, die interdependent sind (Markowitsch/Welzer 2005: 215).

Die Veränderungen der Diskurse und entsprechende Forschungen haben in der Literaturwissenschaft „zu einer weitgehenden Abkoppelung der Erinnerung vom Wahrheitspostulat geführt“ (Holdenried 2000: 59). Literaturwissenschaftler sprechen gegenwärtig von ‚narrativer Wahrheit‘. Die Autobiographietheoretiker der Gegenwart gehen davon aus, dass Fiktionalität immer vorhanden ist, einige Germanisten sprechen daher von „Autofiktion“ (Holdenried 2000: 37).

Was die Tätigkeit des Gedächtnisses freilegt (oder produziert) ist niemals ‚authentisch‘ im Sinne einer Einholbarkeit vergangener Lebensstatsachen, aber es ist auch nicht als ‚falsch‘ (verfälschte) Erinnerung zu diskreditieren, weil es sich immer um Sequenzen handeln dürfte, welche bedeutsam für die individuelle Genese waren (Holdenried: 60 f).

4. Historische Entwicklungen: von Lewald zu Wolf

Der skizzierte Wandel spiegelt sich auch in den autobiographischen Texten selbst. Exemplarisch verdeutlichen möchte ich das anhand der Autobiographien von Fanny Lewald und Christa Wolf. Fanny Lewald, (geboren 1811 in Königsberg, gestorben 1889 in Dresden) war Schriftstellerin und Vorkämpferin für die Frauenemanzipation, ihre Autobiographie, publiziert in drei Bänden unter dem Titel *Meine Lebensgeschichte*, schrieb sie im Zeitraum von 1861 bis 1863. Im Vorwort heißt es, Freunde hätten sie zu dem Unterfangen gedrängt,

und nun ich mir endlich einmal die Muße dazu geschafft, nun ich mich an den Schreibtisch setze um an das Werk zu gehen, bewegt es mir feierlich das Herz. Denn wie man in der Jugend ahnungs- und hoffnungsvoll in die ungewisse Zukunft hineinschaut, so schaue ich in diesem Augenblick ruhig und befriedigt auf den Pfad zurück, der jetzt hinter mir liegt. Es ist etwas Besonderes um das Festhalten und Aufschreiben seiner eigenen Schicksale, um das Wiedererwecken seiner eigenen Vergangenheit. Man ist Darsteller und Zuschauer, Schöpfer und Kritiker, jung und alt zugleich. Man empfindet alle seine genossenen Freuden mit der Kraft der Jugend, man blickt auf seine vergangenen Leiden mit dem Gefühl eines Ueberwinders zurück. Man durchlebt das Leben noch einmal, aber ruhig und mit unverwirrtem Bewußtsein. Und was uns im Affekte des Erlebens einst räthselhaft, was uns getrennt und zusammenhanglos, was uns zufällig, unwesentlich oder auch gewaltsam und ungerecht erschien, das gestaltet sich vor dem überschauenden Blicke zu einem übersichtlichen Ganzen, in welchem eigenes und fremdes Handeln, in welchem Irrthümer und Schmerzen, in welchem unser Denken und Streben, unser Mißlingen und unsere Erfolge uns nur noch als eben so viele Ursachen und Wirkungen entgegentreten. Jedes Menschenleben trägt eben seinen vernünftigen Zusammenhang in sich, und mehr oder weniger habe ich in dem Schicksal aller mir bekannt gewordenen Menschen das alte Sprichwort bestätigt gefunden, das mein theurer Vater uns von Jugend auf als Lehre und Warnung auszusprechen pflegte: es ist Jeder seines Glückes Schmied! (Lewald 1871: 4 f.)

Da finden wir nicht nur ein Lebensmotto („jeder ist seines Glückes Schmied“), sondern auch manche der Gedanken Diltheys vorweggenommen. Was im „Affekt des Erlebens räthselhaft“ blieb, was „getrennt und zusammenhanglos“, „zufällig, unwesentlich“ oder sogar „gewaltsam und ungerecht erschien“, das gestaltet sich vor dem überschauenden Rückblick „zu einem übersichtlichen Ganzen“. Unter der Kategorie der ‚Bedeutung‘ fassen wir im Rückblick das Erlebte zu Geschichten zusammen. Die Lebensgeschichte bildet sich im Lebensverlauf aus, „von verschiedenen Standorten desselben aus, in beständigen Verschiebungen. Da ist also das Geschäft historischer Darstellung schon durch das Leben selber halb getan“ (Dilthey 1914: 200). Lewald thematisiert die besondere Problematik dieses Genres, die sich so in keinem anderen Genre findet, nämlich zugleich „Darsteller und Zuschauer, Schöpfer und Kritiker“, also zugleich Autor, Erzählsujet und Protagonist zu sein. Wie später Dilthey ging Lewald selbstverständlich davon aus, dass sich die Rückbesinnung auf die eigene Lebensgeschichte zu einem

sinnvollen Ganzen fügen werde, da jedes Menschleben „seinen vernünftigen Zusammenhang“ in sich trage. Dilthey betont, die Lebensgeschichte zeige sich als „Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt“ und jedes „Leben einen eigenen Sinn“ habe (Dilthey 1914: 199).

Diese ‚klassische‘ Form der Autobiographie, in der die Rückbesinnung auf das eigene Leben problemlos zu gelingen scheint, gibt es noch immer. Nach dem Erscheinen männlicher bürgerlicher Autobiographien folgen die weiblichen und gegen Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Arbeiterlebenserinnerungen. Auch nach 1945 bleibt diese Präsentationsform der Lebensgeschichte zunächst erhalten. Thematisiert werden etwa Erfahrungen der NS-Zeit, des Krieges und der Shoa. Diese Form finden wir bis in die Gegenwart; meist allerdings sind es keine literarisch ambitionierten Texte. Sie folgen dem Motto der Zeugenschaft (Heinze 2009: 82; Assmann 2006: 86 f.; Wagner-Egelhaaf 2005: 200). Marcel Reich-Ranickis Schrift *Mein Leben* etwa, die 2009 erschien, folgt wie andere Autobiographien, die Heinze (2009) untersuchte, dem Motto, die eigene Lebensgeschichte sei weitgehend „objektiv“ gegeben (Heinze 2009: 628). Seit den 1970er und 80er Jahren tritt die sogenannte Betroffenheits- oder Verständigungsliteratur auf den Markt. Sie wendet sich an bestimmte Gruppen bzw. Subkulturen (Frauen, Homosexuelle, Menschen mit bestimmten Krankheiten). Gemeinsam ist diesen Texten, dass sie sich auf eine „außerliterarische biographische Wirklichkeit“ (Referenzialität) beziehen (Sukow 2015: 180); sie erheben dokumentarischen Anspruch und beharren auf Authentizität. Es sind solche Texte, die Mollenhauer in den vergessenen Zusammenhängen kritisiert, weil sie schlichten Täter-Opfer-Mustern folgten, in denen „Selbsttätigkeit bereits als Idee liquidiert“ werde (Mollenhauer 1983: 136).

Literarisch ambitionierte Texte sind von ihnen aus verschiedenen Gründen abzugrenzen. Das verdeutliche ich am Beispiel des autobiographischen Textes *Kindheitsmuster* (1976) von Christa Wolf. Gut einhundert Jahre nach Fanny Lewald schreibt Christa Wolf (geb. 1929 in Landsberg, heute Gorzów Wielkopolski in Polen; gestorben 2001 in Berlin), darin wohl einig mit Fanny Lewald: „Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen. Wir trennen es von uns ab und stellen uns fremd“ (Wolf 1976: 9). Doch anders als Lewald wird bei Wolf deutlich, dass die eigenen Erinnerungen nicht einfach verfügbar sind, sie sind kein fester Besitz, die Autorin muss sich auf eine mühsame Suche begeben, deren Gelingen fraglich erscheint:

Weil es schwerfällt zuzugeben, daß jenes Kind da – dreijährig, schutzlos, allein – dir unerreichbar ist. Nicht nur trennen dich von ihm die vierzig Jahre; nicht nur behindert dich die Unzuverlässigkeit deines Gedächtnisses, das nach dem Inselprinzip arbeitet und dessen Auftrag lautet: Vergessen! Verfälschen! Das Kind ist ja auch von dir verlassen worden. Zuerst von anderen, gut. Dann aber auch von dem Erwachsenen, der aus ihm ausschlüpfte und es fertigbrachte, ihm nach und nach alles anzutun, was Erwachsene Kindern anzutun pflegen: Er hat es hinter sich gelassen, beiseite geschoben, hat es vergessen, verdrängt, verleugnet, umgemodelt, verfälscht, verzärtelt und vernachlässigt, hat sich seiner geschämt und hat sich seiner gerühmt, hat es falsch geliebt und hat es falsch

gehaßt. Jetzt, obwohl es unmöglich ist, will er es kennenlernen (Wolf 1976: 12 f.).⁶

Gegen Ende des Buches bilanzierte Wolf:

Das Kind, das in mir verkrochen war – ist es hervorgekommen? Oder hat es sich, aufgescheucht, ein tieferes, unzugänglicheres Versteck gesucht? Hat das Gedächtnis seine Schuldigkeit getan? Oder hat es sich hergegeben, durch Irreführung zu beweisen, daß es unmöglich ist, der Todsünde dieser Zeit zu entgehen, die da heißt: sich nicht kennenlernen wollen. ... Ich weiß es nicht (Wolf 1976: 377 f.).

Zwischen das erinnernde und das erinnerte Ich ist eine deutliche Distanz getreten.⁷ Holdenried spricht von der „Doppelpoligkeit von Identität und Distanz“ (2000: 45). Die sei den Autorinnen und Autoren des 19. Jahrhunderts zwar bereits bewusst gewesen, doch erst in der Gegenwart werde, wie bei Wolf ersichtlich, ein „erkenntnistheoretischer Zweifel an der Verfügbarkeit des ‚Erzählobjekts‘“ geäußert (2000: 45). Die Zentralperspektive des Erzählens werde in einigen Versuchen durch Polyperspektivität und Perspektivenwechsel ersetzt. In Wolfs Kindheitsmuster wurden drei Zeitebenen ineinander verschachtelt: die Zeit des Schreibens des Werks (November 1972 bis Mai 1975), die Erinnerung an eine Reise in die Heimatstadt Landsberg in Polen im Sommer 1971, die Christa Wolf mit ihrer Familie und ihrem Bruder unternahm, und die Erinnerung an die eigene Kindheit und Jugend zwischen 1931 und 1947. Dies ist eines der „innovativen Strukturmerkmale“ gegenwärtiger autobiographischer Texte, die Holdenried ausmacht (2000: 44). Als weitere nennt sie die Aufhebung oder Durchbrechung der lebensgeschichtlichen Chronologie, etwa durch Dehnungsmomente einzelner Erfahrungen oder Orientierung an Erfahrungsräumen (beispielsweise bei Goldschmidt 1988), selbstreferenzielle Textbezüge (Sprachreflexion oder Reflexion der Schreib- und Erinnerungstätigkeit) und eine gewandelte Form der Stilisierung: „In der modernen Autobiographik wird Stilisierung nicht primär aus selbstdarstellerischen Gründen eingesetzt, sondern als wichtiges Mittel der Fiktionalisierung“ (Holdenried 2000: 49). Als fünftes Strukturmerkmal bezeichnet Holdenried die Fragmentarität der Autobiographie (Autobiographien gelten als echte Fragmente, weil das Ende immer offenbleibt). Das wird bei neueren Entwicklungen, den sogenannten seriellen Autobiographien, noch greifbarer: „Immer neue Annäherungsversuche und Korrekturen oder Konkretionen ersetzen die eine verbindliche Lebenserklärung“ (Holdenried 2000: 50). Sie finden wir etwa bei Thomas Bernhard, Elias Canetti, Georges-Arthur Goldschmidt, Franz Innerhofer oder Hanns-Josef Ortheil (Holdenried 2000: 32 f.).

6 Zum literaturwissenschaftlichen Diskurs vgl. Weigel 1989: 144 ff.

7 Über den Wandel autobiographischer Formate von 1800 bis 2000 schreibt Alheit, Autobiographien um 1800 hätten „[...] – von Ausnahmen abgesehen – noch keine Form gefunden, Entwicklungen über die Lebensspanne hinweg authentisch auszudrücken“ (Alheit 2006: 37). Dies sei erst 100 Jahre später der Fall. In der „nachmodernen“ Form (Alheit verdeutlicht das anhand der Schriften von Ortheil und Dieter Bohlen) sei Regression auszumachen (ebd.: 42). Der „nachmodernen Form sei die ‚Dialektik von Distanz und Nähe‘, von ‚Außen‘ und ‚Innen‘, die für das moderne Format der Autobiographie so typisch war“, verloren gegangen (ebd.: 42). Ich teile diese Einschätzung nicht. Alheit selbst verweist auf andere Formen, die seine Einschätzung relativieren.

Um der Pluralisierung der Formen Rechnung zu tragen spricht die Literaturwissenschaft seit den 1970er Jahren allgemeiner vom „autobiographischen Schreiben“ (Wagner-Egelhaaf 2005: 196) statt von Autobiographien. Seit Paul de Man (1979) den Status der Autobiographie als eigenständige Gattung kritisierte, zeichnet sich in der subjektzentrierten Richtung der Literaturwissenschaft die Tendenz ab, „hinter jedem literarischen Text den Autor bzw. die Autorin wahrzunehmen und im Text die Verarbeitung realer lebensgeschichtlicher Erfahrungen nachzuspüren“ (Wagner-Egelhaaf 2005: 9). Aus diskursanalytischer Perspektive geht es nicht darum, das autobiographische Subjekt zu diskreditieren, sondern den Text in seiner „kulturellen, diskursiven und sprachlichen Deteminiertheit“ wahrzunehmen (Wagner-Egelhaaf 2005: 12; Hervorh. i. Original).

Die Pluralität autobiographischer Erzählstile sabotiert außerdem „die Möglichkeiten einer allgemein definitorischen Eingrenzung, was in einer Autobiographie wie thematisch wird und was sich über diese Thematisierungen für Rückschlüsse auf das Selbstverständnis des Autors ziehen lassen“ (Heinze 2009: 66; Hervorh. i. Original). Die Vielfalt autobiographischer Formen stellte allerdings bereits Misch heraus: Anders als andere Literaturgattungen sei die Autobiographie

an keine bestimmte Form gebunden. Sie ist reich an neuen Anfängen, und das wirkliche Leben gibt sie ihr; wie die verschiedenen Zeiten verschiedene Daseinsformen erzeugen, in denen das Individuum sich mitzuteilen, sich darzustellen befugt ist, in Denkmalsinschriften, in der politischen und forensischen Öffentlichkeit der Stadtstaaten oder in der Beichtpraxis der christlichen Gemeinden, in dem Seelenverkehr der geistlichen Freunde oder in den häuslichen Überlieferungen einer bürgerlichen Aristokratie, nimmt die Selbstbiographie bis in die Form hinein die Übung des Lebens auf (Misch 1907/1989: 36 f).

5. Ausblick

Publizierte Autobiographien sind „bislang ein methodisch wenig aufgearbeiteter Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung“ (Heinze 2009: 56). Carsten Heinze hat 2009 eine soziologische Studie vorgelegt, die „Identitätskonstruktionen“ anhand autobiographischer Texte untersucht. Schulze sieht den Grund für die seltene Verwendung dieser Gattung in der sozialwissenschaftlichen Forschung in der beschriebenen Fiktionalitätsproblematik:

Sie werden bald als Dokumente, bald als Fiktionen aufgefasst, und als Dokumente erscheinen sie dann unzuverlässig und lückenhaft, zu subjektiv – als Fiktionen wiederum zu langweilig und uninteressant, zu sehr dem Objektiven verhaftet (Schulze 1979: 53).

Die Einschätzung wird aktuell bestätigt (Bourmer 2017: 20). Trotz der langen Tradition, die mit Dilthey begann, gäbe es abgesehen von wenigen Versuchen kaum methodische Auswertungsverfahren für Autobiographien.⁸ Einige Hinweise zur Interpretation finden sich bei Schulze (1997), der allerdings schon 1978 die Sperrigkeit des Materials gegen wissenschaftliche Standardisierungen betont hatte (1978: 330). Zwar würden die Vorzüge des Datenmaterials hervorgehoben, so Bourmer, doch existierten nur wenige empirische Studien, die Autobiographien für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse auswerten; vorrangig sind sie im Bereich historischer Studien zu finden (Bourmer 2017: 20; vgl. Überblick bei Heinritz 1997; Cloer 2006; Krüger 2006).

Trotz der genannten Problematiken plädiere ich für die Verwendung publizierter Autobiographien in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Es gibt verschiedene Gründe, ich nenne abschließend nur einen: Es sind sprachliche gestaltete Bildungsschicksale.

LITERATUR

- Alheit, Peter und Morten Brandt (2006): *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entwicklung und Wandel des Selbst in der Moderne*. Frankfurt: Campus.
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit*. München: Beck.
- Barthes, Roland (2000): *Der Tod des Autors*. In: Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matias Martinez und Simone Winko (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, 185-193.
- Bourmer, Monika (2017): „Wohl dem, der sagen kann ‚als‘, ‚ehe‘ und ‚nachdem‘!“ Die Bedeutung von Autobiographien in der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Erschließung exquisiter Quellen. In: Silke Allmann und Jorina Talmon-Gros (Hg.): *Kon-Texte. Pädagogische Spurensuche*. Wiesbaden: VS, 13-37.
- Cloer, Ernst (2006): *Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge*. In: Heinz-Herrmann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS, 171-204.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_10
- Dilthey, Wilhelm (1914). *Gesammelte Schriften*, Bd. VII (6. unveränderte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973.
- Finck, Almut (1999): *Autobiographisches Schreiben nach dem Ende der Autobiographie*. Berlin: Schmidt.
- Fischer, Wolfram und Martin Kohli (1987): *Biographieforschung*. In: Wolfgang Voges (Hg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Opladen: Leske + Budrich, 25-49.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2
- Foucault, Michel (2003): *Was ist ein Autor?* In: Ders.: *Schriften zur Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp, 234-270.
- Fröhlich, Michaela und Grit Kramer (Hg.) (2016): *Wege zur Biografie. Biografien schreiben und schreiben lassen*. Kaufering: Verlag des Biographiezentrums.
- Goldschmidt, Georges-Arthur (1988): *Ein Garten in Deutschland. Eine Erzählung*. Zürich: Ammann.
- Häder, Sonja (2004): *Der Bildungsgang des Subjekts*. In: Sonja Häder und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Beiheft, 7-27.

8 Schulze unterschied fünf Prozessstufen der autobiographischen Produktion: 1. Schicht der objektiven Gegebenheiten, 2. Schicht der subjektiven Erfahrungen und ihre Organisation, 3. Schicht der späten Erinnerungen, 4. Schicht der sprachlichen Bearbeitung, 5. Schicht von kommentierenden Reflexionen und übergreifenden Deutungsversuchen (Schulze 1979: 54-58).

- Heinritz, Charlotte (1997): Autobiographien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 341-353.
- Heinze, Carsten (2009): *Identität und Geschichte in autobiographischen Lebenskonstruktionen. Jüdische und nicht-jüdische Vergangenheitsbearbeitungen in Ost- und Westdeutschland*. Wiesbaden: VS.
- Holdenried, Michaela (2000): *Autobiographie*. Stuttgart: Reclam.
- Klika, Dorle (2013): Methodische Zugänge zur historischen Kindheitsforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München (Juventa) 4. völlig überarb. Aufl., 687-706.
- Klika, Dorle (2015): Sozialisation und Biographie. In: Klaus Hurrelmann, Ulrich, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, 900-926.
- Kristeva, Julia (1972): Wort, Dialog und Roman bei Bachtin. In: Jens Ihwe (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*, Bd. 3: *Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft*, II. Frankfurt: Athenäum, 345-375.
- Krüger, Heinz-Herrmann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders. und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS, 13-33. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_2
- Lejeune, Philippe (1989): Der autobiographische Pakt. In: Günther Niggel (Hg.): *Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 214-257.
- Lewald, Fanny (1871): *Gesammelte Werke*. Band 1, Berlin 1871. (Entstanden ab 1858. Erst- druck: Berlin (Otto Janke) 1861-1862.)
- Man, Paul de (1979/1993): *Autobiographie als Maskenspiel* [amer. 1979], aus dem Amerikanischen von Jürgen Blasius. In: Paul de Man: *Die Ideologie des Ästhetischen*. Hg. von Christoph Menke. Frankfurt: Suhrkamp, 131-146.
- Misch, Georg (1907): *Geschichte der Autobiographie*. Leipzig: Teubner.
- Misch, Georg (1907/1989): Begriff und Ursprung der Autobiographie. In: Günther Niggel (Hg.): *Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 33-54.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger (2004): Wissen vom Ich? Grenzgänge zwischen Autobiographik und Bildungstheorie. In: Andreas Dörpinghaus und Karl Helmer (Hg.): *Topik und Argumentation*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 75-91.
- Müller, Klaus-Detlev (1976): *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Niggel, Günther (2012): *Studien zur Autobiographie*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Ortheil, Hanns-Josef (2013): *Schreiben über mich selbst: Spielformen des autobiografischen Schreibens*. Reihe Duden – Kreatives Schreiben. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Pascal, Roy (1965): *Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulze, Theodor (1978): Thesen zur wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Quellen für pädagogische Erkenntnis. In: *Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 18, 324–332.
- Schulze, Theodor (1979): *Autobiographie und Lebensgeschichte*. In: Dieter Baacke und Theodor Schulze (Hg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim: Juventa, 51-98.

- Schulze, Theodor (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Barbara Frieberthäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa, 323-340.
- Schulze, Winfried (1996): Ego-Dokumente – Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „Ego-Dokumente“. In: Winfried Schulze (Hg.): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. (Selbstzeugnisse der Neuzeit 2). Berlin: Akademie Verlag, 11-30.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Joachim Matthes, Arno Pfeifberger und Manfred Stoßberg (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 67-156.
- Sukrow, Bianca (2015): Sich zum Verschwinden bringen. Maria Erlenbergers Bericht ‚der Hunger nach Wahnsinn‘. Eine literaturwissenschaftliche Spurensuche. In: Maria Heidegger, Nina Kogler, Mathilde Schmitt, Ursula A. Schneider und Annette Steinsiek (Hg.): sichtbar unsichtbar. Geschlechterwissen in (auto-)biographischen Texten. Bielefeld: transcript.
- Wagner-Egelhaaf, Martina (2005): Autobiographie. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Metzler
- Wagner-Egelhaaf, Martina (2010): Zum Stand und zu den Perspektiven der Autobiographieforschung in der Literaturwissenschaft. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, Jg. 23, Heft 2, 188-200.
- Walter-Jochum, Robert (2016): Autobiografietheorie in der Postmoderne: Subjektivität in Texten von Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Bernhard, Josef Winkler, Thomas Glavinic und Paul Auster. Bielefeld: transcript.
- Weber-Bock, Jutta (2006): Autobiographisches Schreiben. Waldburg: drumlin verlag.
- Weigel, Sigrid (1989): Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen. Reinbek: Rowohlt.
- Weiß, Peter (o.J.): autobiographisch schreiben. Lebenserinnerungen zu Papier gebracht. Frankfurt: Frankfurter Taschenbuchverlag.
- Wuthenow, Ralph-Rainer (1974): Das erinnerte Ich. München: Beck.

Zusammenfassung

Ausgehend vom gegenwärtigen Boom autobiographischen Schreibens, nimmt der Beitrag Begriffsklärungen vor (Ego-Dokumente, Autobiographie, Memoiren, Biographie) und referiert den Diskurs der Germanistik um Referenzialität, Authentizität, Fiktionalität und das Konzept ‚narrativer Wahrheit‘. Der historische Wandel autobiographischen Schreibens zur Pluralität autobiographischer Erzählstile wird am Beispiel der Autobiographien von Fanny Lewald und Christa Wolf verdeutlicht. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die Verwendung autobiographischer Texte als erziehungswissenschaftliches Quellenmaterial.

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; Ecarius 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 Sozialisationstheorien 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. Groppe 2004: 21; Tenorth 2010: 140). In diesem Rahmen wurden, wie Groppe 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 Umbruchphase. Studentische Hochschulgruppen äußerten bereits seit Anfang der 1960er Jahre Kritik gegenüber den Strukturen sowie ihrem Selbstverständnis als Ordinarienuniversität, 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.
- Hurrelmann, 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 Sozial- und Textwissenschaften, 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): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek.
- Veith, Hermann (2008): Sozialisation. 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 sozialisationshistorische 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 Sozialisationstheorien 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 Sozialisation in den 1960er Jahren dargestellt. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern das Konzept der Dokumentarischen Methode bei der Erforschung sozialisationshistorischer Fragen und Auswertung biographischen Materials herangezogen werden kann, und für eine Erweiterung um eine Kontextanalyse plädiert. Dies wird abschließend an einem empirischen Beispiel erläutert.

Biographieforschung und Ego-Dokumente

Ein Analysevorschlag zur Fallrekonstruktion

Ingrid Miethe

In der Biographieforschung wird zumeist mit mündlichen Quellen, in der Regel mit biographisch-narrativen Interviews (Schütze 1977) gearbeitet. Entsprechend sind auch die Methoden der Biographieforschung auf der Grundlage mündlicher Quellen entwickelt worden. Nicht zuletzt die für die Biographieforschung sehr zentrale Unterscheidung von Textsorten (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) basiert auf erzählanalytischen Prämissen. Was ist jedoch, wenn die zu untersuchenden Biograph_innen nicht mündlich interviewt werden können – sei es, weil diese nicht mehr am Leben sind, oder aus welchen Gründen auch immer nicht mehr erzählen wollen oder können?

Dieses Problem stellte sich in einem Forschungsprojekt, das auf der Basis von Biographien die Geschichte einer Bildungsinstitution, der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät (ABF)¹ Greifswald, rekonstruieren wollte (Miethe/Schiebel 2008). In diese Untersuchung sollten alle jemals an dieser Bildungsinstitution tätigen Lehrkräfte einbezogen werden. Die Fragestellung war darauf gerichtet zu rekonstruieren, wie Biographie und Institution zusammenwirken, womit auch die Frage nach der biographischen Funktion der Institution impliziert war.

Allerdings konnte nur noch ein Teil der Lehrkräfte interviewt werden. Für die älteren Lehrkräfte (*1880 bis Anfang der 1920er Jahre) standen demgegenüber nur noch Ego-Dokumente zur Verfügung. Von daher stellte sich die Frage nach einem Auswertungsverfahren, das sowohl für mündliche als auch für schriftliche Quellen Anwendung finden kann und dem Ziel der biographischen Rekonstruktion in ihrer Gesamtgestalt gerecht werden kann. Dafür wurde auf das Auswertungsverfahren der hermeneutischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 1995) zurückgegriffen. Dies deshalb, da diesem Verfahren durch den Fokus auf die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte eine historische Dimension immanent ist, weswegen es entsprechend häufig für die Untersuchung zeithistorischer Fragestellungen genutzt wurde (z.B. DDR-Geschichte: Miethe 1999, Völter 2003; NS-Vergangenheit: Rosenthal 1987; 1997). Allerdings basiert dieses Verfahren auf der Analyse narrativer Interviews und wurde nicht für Ego-Dokumente entwickelt, so dass sich die Frage stellte, wie dieses Verfahren modifiziert werden kann. Im Folgenden soll dieses modifizierte Verfahren sowie die Grenzen und Möglichkeiten bei der Übertragung auf Ego-Dokumente dargestellt werden.

1 ABF sind Bildungseinrichtungen der frühen DDR, die das Ziel hatten, Arbeiter und Bauern für ein Hochschulstudium vorzubereiten. Sie waren als eigenständige Fakultäten den Universitäten angegliedert (vgl. ausführlich Miethe 2007).

1. Datenbasis Ego-Dokumente

In dem oben genannten Projekt konnte für die biographischen Rekonstruktionen auf Basis von Ego-Dokumenten vor allem auf selbst verfasste Lebensläufe in Personalakten zurückgegriffen werden. Angaben aus Personalakten werden in der historischen Erziehungswissenschaft überwiegend additiv in den übrigen Aktenbestand integriert (vgl. z.B. Kleinau 1997) und nicht als eigenständiger Korpus – mit spezieller Quellenkritik und Auswertungsmethodik – behandelt. Zumeist haben sie eher einen illustrativen Charakter. Für die hier vorgestellte Studie war es jedoch notwendig, diese Daten als eigenständigen Korpus zu verstehen und die Auswertungsmethode entsprechend zu modifizieren. Von daher war das erste Bemühen darauf gerichtet, nicht nur Personalakten aus der Zeit der Existenz der zu untersuchenden Bildungsinstitution zu erfassen (SBZ/DDR 1946 bis 1962), sondern es wurde zumindest für die zur Einzelfallanalyse ausgewählten Biographien gezielt nach weiteren Personalakten gesucht. Dies gelang teilweise, so dass auch schriftliche Lebensläufe vorlagen, die in der Zeit der Weimarer Republik oder auch in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches entstanden waren.² Diese Lebensläufe waren unterschiedlich stark vorstrukturiert. Teilweise handelt es sich um tabellarische Lebensläufe, teilweise auch um frei verfasste Lebensläufe, die jedoch ausschließlich im Zusammenhang mit Bewerbungsverfahren oder Beförderungen verfasst wurden.

Um eine möglichst breite Quellenbasis zu haben, wurde der Begriff der Ego-Dokumente breit gefasst, in dem Sinne, dass damit nicht nur biographische Selbstdarstellungen im engeren Sinne verwendet wurden, sondern „alle Quellen, in denen ein Mensch Auskunft über sich selbst gibt, unabhängig davon, ob dies freiwillig (...) oder durch andere Umstände bedingt geschieht“ (Schulze 1996: 21). Mit einem so breiten Begriff von Ego-Dokumenten konnten auch verschiedene Disziplinarprotokolle in die Analyse einbezogen werden. Diese Protokolle entstanden als Abschrift stenografischer Notizen, so dass der wortwörtliche Verlauf der Verhandlung dokumentiert ist. Anlass für derartige Protokolle waren Konfliktgespräche (zwischen Kollegen), Parteiverfahren, aber auch Disziplinarverhandlungen gegen Studierende. Diese Art der Ego-Dokumente entspricht hinsichtlich des Entstehungskontextes und der notwendigen Quellenkritik weitgehend den von Behringer (1996) beschriebenen Verhörprotokollen, mit dem Unterschied, dass es für diese Art der Disziplinarverfahren keine verschriftlichten Regeln oder Gesetzestexte gab. Vielmehr werden in der Analyse die impliziten, in der Regel politischen, Normen deutlich, die innerhalb der Institution für einen bestimmten historischen Moment Gültigkeit hatten. Genauso wird sichtbar, wie die jeweilige Person ganz individuell auf diese Normen reagiert und diese mit herstellt.

Auch zu unterschiedlichen Anlässen gehaltene Reden wurden den Ego-Dokumenten zugerechnet, da diese teilweise Auskunft über die pädagogischen und politischen Einstellungen der Redenden gaben bzw. zumindest darüber, was zu einem bestimmten Zeitpunkt öffentlich dazu gesagt werden konnte oder sollte. Sofern vorhanden, konnte die historische Rekonstruktion auch durch persönliche Briefe ergänzt werden.

2 Für die NS-Zeit wurden keine Quellen gefunden, was damit zu erklären ist, dass dieser Personenkreis entweder amtsenthoben war und somit nicht als Lehrkraft arbeiten durfte bzw. in dieser Zeit nicht neu eingestellt wurde, wodurch sich nicht die Notwendigkeit des Verfassens eines Lebenslaufs ergab. NS-belastete Lehrkräfte wurden nur im Ausnahmefall an der ABF angestellt, so dass ihr Anteil sehr gering war (vgl. Miethe/Schiebel 2008: 133).

Bei der Frage, ob auf Basis derartiger Quellen das Auswertungsverfahren der biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 1995) zur Anwendung kommen kann, soll zunächst dargelegt werden, wodurch sich schriftliche von mündlichen Quellen unterscheiden und was dies für die Auswertung bedeutet. Unterschiede ergeben sich vor allem hinsichtlich der Entstehungssituation, der Interaktionsbeziehung sowie der Korrekturmöglichkeiten.

Entstehungssituation: Narrative Interviews entstehen in der aktuellen Situation und präsentieren damit eine biographische Gesamtsicht bis zum Zeitpunkt des Interviews. Ego-Dokumente sind demgegenüber in ganz unterschiedlichen historischen Situationen entstanden und auf diese bezogen. Somit kann hier keine biographische Gesamtsicht erfasst werden, sondern nur die Gesamtsicht bis zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt. Spätere Erfahrungen, die diese Sicht verändert haben, können nur dann erfasst werden, wenn es später verfasste Lebensläufe gibt.

Verbunden mit der Entstehungssituation sind auch unterschiedlich umfangreiche Kontextinformationen. So ist bei schriftlichen Lebensläufen lediglich der Lebenslauf erhalten; der historische Kontext der Entstehungssituation kann ergänzend rekonstruiert werden. Nicht erfasst werden jedoch all die Informationen, die bei einem narrativen Interview im Rahmen der so genannten Kontextbeschreibung festgehalten werden. So werden in einem narrativen Interview auch weitere nonverbale Informationen erfasst, z.B. die Wohnungseinrichtung, wenn ein Interview zu Hause stattfindet, emotionale Gehalte oder Informationen nach Ausschalten des Tonbandes. Derartige Informationen finden auch Eingang in die Analyse.

Interaktionsbeziehung: In der Interviewsituation stellt sich eine konkrete Interaktionsbeziehung zwischen Interviewten und Interviewenden her, die in der Analyse auch textkritisch mit analysiert wird. Schriftliche Lebensläufe richten sich demgegenüber an ein fiktives Gegenüber, das nicht immer bekannt ist oder sich mitunter auch auf die Funktion (z.B. Personalabteilung) beschränkt. Während somit beim narrativen Interview tatsächlich stattfindende Interaktionen erfasst werden können, bleiben schriftliche Lebensläufe auf ein fiktives Gegenüber gerichtet. Lediglich in den oben benannten Disziplinarprotokollen können konkrete Interaktionsbeziehungen erfasst werden; sie bleiben aber auf das gesprochene geschriebene Wort begrenzt.

Korrekturmöglichkeiten: Hinsichtlich der Korrekturmöglichkeiten der Aussagen unterscheiden sich schriftliche und mündliche Lebensläufe deutlich. So werden schriftliche Lebensläufe weniger spontan verfasst als ein mündliches Interview. Sie werden, häufig mehrmals, umgeschrieben und korrigiert. Erhalten bleibt zumeist lediglich eine mehrmals korrigierte Endversion ohne Verschreiber und Korrekturen. Dies stellt sich in einem Interview deutlich anders dar, da dies spontan produziert wird. Versprecher und Korrekturen sind damit Teil eines jeden Interviews und eröffnen weitreichende Analysemöglichkeiten. Ganz wesentlich sind hier die Zugzwänge der Erzählung (Kallmeyer/Schütze 1977; Rosenthal 2005: 141). Diese bedeuten, dass die Interviewten zum einen mehr erzählen, als sie zunächst beabsichtigten, aber auch, dass ihnen im Erzählprozess mehr und mehr einfällt. Diese Zugzwänge der Erzählung sind für Analyseverfahren der Biographieforschung äußerst zentral, so dass der Wegfall derselben, wie im Folgenden noch ausführlicher dargestellt, folgenswer ist.

Zusammengefasst lässt sich aus Perspektive der Biographieforschung vor allem feststellen, dass die für diese Forschungstradition sehr wesentlichen Aspekten wie Zug-

zwänge der Erzählung, Versprecher, Interaktionsbeziehungen und Kontextbeschreibungen bei schriftlichen Dokumenten nicht im selben Maße vorhanden sind wie bei der Erhebung eines narrativen Interviews. Inwieweit trotzdem eine biographische Analyse erfolgen kann und wo sich quellenbedingte Grenzen zeigen, soll im Folgenden dargestellt werden. Um dies nachvollziehbar zu machen, soll zunächst das Auswertungsverfahren nach Rosenthal vorgestellt werden.

2. Analyseverfahren nach Rosenthal

Das Ziel des Analyseverfahrens nach Rosenthal besteht darin, eine biographische Grundstruktur herauszuarbeiten, d.h. eine Struktur, die ganz grundsätzlich dazu in der Lage ist, das Handeln eines Menschen zu erklären. Im Unterschied zur Oral History geht es nicht nur darum, das persönliche Erleben historischer Ereignisse zu erfassen (Wierling 2003; zum Unterschied Oral History und Biographieforschung siehe auch Miethe/van Laak 2018). Vielmehr ist das Ziel der Analyse darauf gerichtet, eine biographische Gesamtstruktur herauszuarbeiten innerhalb derer dann nach der biographischen Funktion des historischen Ereignisses im biographischen Gesamtzusammenhang gesucht wird. Damit geht das Verfahren hinsichtlich der „Tiefe“ der Analyse deutlich weiter als die Oral History, aber auch als andere biographische Verfahren wie beispielsweise die Narrationsanalyse (Riemann 2010; Schütze 2007). Es geht bei Analyseverfahren nach Rosenthal nicht nur um das *Wie*, d.h. wie Menschen etwas erleben und darstellen, sondern um die ganz grundlegende Frage danach, *warum* Menschen in einer bestimmten Art und Weise handeln und sich erinnern. Was bei Rosenthal rekonstruiert werden soll sind biographische Tiefenstrukturen, die sich weitgehend der bewussten Wahrnehmung entziehen und durch die Analyse latenten Sinns rekonstruiert werden. In diesem Sinne spricht Rosenthal (1995: 215) auch von einer „genetischen Analyse“. Das Auswertungsverfahren nach Rosenthal basiert im Wesentlichen auf der getrennten Analyse von erlebter und erzählter Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 1995: 208-226). Ziel ist eine genetisch-strukturelle Typenbildung.³

Die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte erfolgt auf Basis der Analyse der biographischen Daten. Biographische Daten sind alle Daten, die über einen Menschen gefunden werden können und die aller Wahrscheinlichkeit nach auf real stattgefundene Ereignisse verweisen. Ergänzt werden diese durch zeithistorische Ereignisse, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass diese einen Einfluss auf die Biographie hatten – auch dann, wenn diese im Interview nicht erwähnt werden (z.B. Ende des Zweiten Weltkrieges bei Menschen, die 1945 in Deutschland gelebt haben). Die biographischen Daten können dem Interview entnommen sein, können aber auch durch Daten aus anderen mündlichen oder schriftlichen Quellen ergänzt werden, so diese vorhanden sind. Diese Daten werden strikt in die zeitlich-chronologische Abfolge gebracht und sequentiell analysiert. Bei der Interpretation der Daten wird gedankenexperimentell rekonstruiert, was ein Mensch aller Wahrscheinlichkeit nach im Verlaufe seines Lebens erlebt hat. Gefragt wird, in welche familiäre und gesellschaftliche Ausgangssituation ein Mensch hineingeboren wurde, mit welchen Problemen er konfrontiert wurde, welche Möglichkeiten des Umgangs sich damit angeboten haben, welche davon wie genutzt

3 Das Verfahren nach Rosenthal beschreibt noch weitere Arbeitsschritte. Auf diese wird hier nicht näher eingegangen, da sie für den Nachvollzug der Grundlogik des Verfahrens nicht unbedingt notwendig sind und in der Forschungspraxis auch in unterschiedlichem Maße vollzogen werden.

und welche ausgeschlagen wurden. Ziel dieses Analyseschrittes ist die Bildung einer Strukturhypothese über das erlebte Leben.

Die Analyse der erzählten Lebensgeschichte zielt darauf ab, eine Strukturhypothese über das erzählte Leben herauszuarbeiten. Erfasst wird damit das (unbewusste) Präsentationsinteresse im Interview, das in der aktuellen Darstellung generiert wird, aber nichtsdestotrotz auch Verweise auf biographische Erfahrungen und Verarbeitungen enthält. Voraussetzung für diesen Analyseschritt ist eine Sequenzierung des narrativen Interviews. Kriterien für eine neue Sequenz sind Wechsel der Textsorte (Argumentation, Beschreibung, Erzählung) sowie Themen- und Sprecherwechsel. Für jede Sequenz wird gefragt: Warum wird dieses Thema angesprochen? Warum wird es in dieser Textsorte präsentiert? Warum wird es in dieser Länge behandelt? Warum wird es genau an dieser Stelle im Interview angesprochen? Ziel ist es dabei, das so genannte thematische Feld zu rekonstruieren, d.h. das latente Skript, das die einzelnen Sequenzen miteinander verbindet.

Im Schritt der Kontrastierung wird dann die Strukturhypothese zur erlebten mit der Strukturhypothese zur erzählten Lebensgeschichte verglichen. Gefragt wird danach, was im Leben der Biograph_innen diese Art der Darstellung nahelegt. Ziel ist es, die biographische Gesamtstruktur der Biographie zu rekonstruieren, d.h. eine Strukturhypothese zu finden, die das Leben insgesamt zu erklären vermag. Wir erhalten damit Aufschluss „über die Mechanismen des Vorstelligwerdens und der Auswahl von Erlebnissen aus dem Gedächtnis und über deren jeweilige Darbietung, über die Unterschiede zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive und über die damit verbundene Differenz in der Temporalität von erzählter und erlebter Lebensgeschichte“ (Rosenthal 1995: 225).

Jeder Schritt der Analyse folgt einer strikt sequenziellen Interpretation. Bei jedem empirischen Datum werden gedankenexperimentell alle möglichen Lesarten entworfen, um dann beim nächsten empirischen Datum eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Lesart verworfen, modifiziert oder bestätigt werden kann. „Die Lesart, die am Ende übrigbleibt, gilt dann als die wahrscheinlichste“ (Rosenthal 1995: 212).

Letztlich zielt das Verfahren auf eine genetisch-strukturelle Typenbildung ab. Diese ist zu unterscheiden von einer deskriptiven Typenbildung. Eine deskriptiv-beschreibende Typenbildung, so Rosenthal (2005: 76-77), zielt lediglich darauf ab, „einzelne Merkmalskriterien summativ zusammenzufassen“. Eine solche Typenbildung erfolgt demzufolge entlang äußerer Merkmale wie z.B. Rekrutierungsmuster. Eine genetisch-strukturelle Typologie zielt demgegenüber auf die Erfassung der Regeln, die diesen Fall erzeugt. Entsprechend erfolgt eine genetisch-strukturelle Typenbildung nicht entlang äußerer Merkmale, sondern aufgrund der rekonstruierten „Regeln, die ihn erzeugen und die die Mannigfaltigkeit seiner Teile organisieren.“ (Rosenthal 2005: 76) Bei dieser Art der Typenbildung können Fälle, die auf den ersten Blick relativ ähnlich erscheinen, z.B. ganz ähnliche Rekrutierungswege durchlaufen haben, zu völlig unterschiedlichen Typen zählen, während scheinbar völlig unterschiedliche Fälle, beispielsweise Personen, die völlig konträre Wege in den Lehrerberuf hatten, zu einem identischen Typus zusammengefasst werden. Eine genetisch-strukturelle Typenbildung kann von daher grundsätzlich erst nach einer erfolgten Fallrekonstruktion vorgenommen werden (vgl. Rosenthal 2005: 76).

Lässt sich dieses Verfahren nun auch auf die Analyse von Ego-Dokumenten anwenden bzw. welche Modifikationen sind diesbezüglich möglich? Um dies aufzuzeigen soll ein Beispiel aus der oben erwähnten Studie dargestellt werden.

3. Modifikation für die Analyse auf Basis von Ego-Dokumenten

Als empirisches Beispiel, an dem die Frage verfolgt werden soll, inwieweit das Verfahren nach Rosenthal auf Ego-Dokumente zu übertragen ist bzw. welche Modifikationen erforderlich sind, soll die Biographie des ersten Direktors der ABF, Dr. Richard Fritze (1887-1950), dargestellt werden. Zu dieser Biographie liegen umfangreiche Ego-Dokumente vor. So konnten der Personalakte im Universitätsarchiv Greifswald (UAG, PA 1063) drei schriftliche Lebensläufe vom 14.10.1949, vom 14.11.1950 sowie ein undatiertes Lebenslauf (wahrscheinlich Anfang 1950) entnommen werden. Diese sind damit nach Ende des Zweiten Weltkrieges in der Zeit der SBZ/DDR entstanden. Für diesen Zeitraum liegen auch zahlreiche weitere Ego-Dokumente vor, wie Disziplinarprotokolle, in denen er Anklage gegen andere Studierende erhebt,⁴ oder Beschwerden von Kollegen⁵. Auch liegen Bewertungen seiner Person im Bildungsministerium anlässlich seiner Ernennung zum ABF-Direktor (1949) wie auch zur für 1951 geplanten Berufung auf eine Universitätsprofessur⁶ vor sowie eine Vielzahl breit verstreuter Informationen in den Sachakten zur ABF. Für die Zeit der Weimarer Republik konnten ebenfalls Ego-Dokumente gefunden werden. So gibt es für seine Zeit als Studienrat am Ludwigsgymnasium in Köthen (1918-1927) Beschwerdeschreiben seiner Kollegen sowie ministerielle Stellungnahmen zum Versetzungswunsch.⁷ Anlässlich seiner Ernennung zum Direktor des Karlsgymnasiums Bernburg (1927-1933) ist seine Einführungsrede erhalten, die eine Vielzahl biographischer Bezüge enthält.⁸ Dadurch, dass somit Ego-Dokumente sowohl für die Weimarer Zeit als auch die DDR-Zeit vorlagen, konnten auch mögliche Veränderungen unter unterschiedlichen politischen Bedingungen erfasst werden.

3.1 Analyse der erlebten Lebensgeschichte

Auf Basis dieser Dokumente wie auch weiterer biographischer Informationen, die im sonstigen Aktenbestand gefunden werden konnten, wurden im Sinne Rosenthals zunächst die biographischen Daten extrahiert und in die strikt chronologische Reihenfolge der historischen Zeit gebracht. Die ersten Daten sehen dann folgendermaßen aus:

- 4.6.1887 geboren in Kerchau, zwei ältere Brüder, Vater „mittlerer Bauer“
- 3 Jahre Dorfschule
- 3 Jahre Mittelschule

4 Landeshauptarchiv Mecklenburg-Vorpommern (LHA-MV) 6.11-21, 2638, Bl. 22-94; 6.11-21.

5 Landesarchiv Greifswald, KL GO Uni, IV/7012, 56, Bl. 112-117.

6 LHA-MV 6.11-21, 2637, Bl. 200; 10.34-1, 502, Bl. 59-62.

7 Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt (Regierung Abt. Schulwesen), Nr. 222, Bl. 275-300, 309, 310; Staatsministerium 3, Nr. 2217, XB 2B Nr. 13a, Bl. 24-25.

8 Rede des Studiendirektors Dr. Fritze, gehalten bei seiner Einführung am 21. April 1927: in: Jahresbericht des Karlsgymnasiums zu Bernburg. Schuljahr 1927/28, Bernburg 1928, 10-16 (Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, Staatsministerium Dessau 3).

- Gymnasium in Zerbst
- 1907 bis 1912 Studium der Philosophie, Deutsch, Latein, Griechisch, Archäologie in Tübingen, Leipzig und Greifswald
- 1911 Promotion „magna cum laude“

Diese Daten sprechen zunächst für eine Herkunft aus einem eher gut situierten Elternhaus. Die Familie ist offensichtlich wohlhabend genug, dem Sohn sowohl einen Gymnasialbesuch als auch ein anschließendes Studium zu ermöglichen, da bekannt ist, dass dieses ausschließlich vom Vater finanziert wurde.

Interpretationsbedürftig ist die Dauer seiner Schulzeit, währt diese doch insgesamt 15 Jahre und damit zwei Jahre länger als üblich. Betrachten wir die Daten genauer, ergibt sich diese Verzögerung während der Zeit auf der Dorf- bzw. Mittelschule.

Dafür sind zwei Lesarten möglich: Lesart 1: Er war schulisch nicht gut und ist zweimal sitzengeblieben bevor er auf das Gymnasium kam. Lesart 2: Ein Besuch des Gymnasiums war für ihn als Bauernsohn nicht vorgesehen, so dass er erst auf Umwegen, nämlich über herausragende Leistungen in der Mittelschule an das Gymnasium kam. Dort musste er dann zwei Schuljahre tiefer einsteigen, da der Unterricht an Mittelschule und Gymnasium nicht identisch war.

Die biographischen Daten machen Lesart 2 etwas wahrscheinlicher, einfach deshalb, weil er das Gymnasium offensichtlich völlig problemlos und ohne weitere Verzögerungen absolvierte. Ziehen wir dann spätere Daten heran, nämlich, dass die älteren Brüder „Bauern“ werden und damit wahrscheinlich kein Gymnasium besucht haben, erhält diese Lesart weitere Plausibilität. Damit lässt sich das Herkunftsmilieu genauer als eines beschreiben, das finanziell durchaus gut situiert war und dem Sohn damit auch ein Studium ermöglichen konnte, in dem aber nicht unbedingt ein weiterführender Bildungsweg angelegt war.

Deutlich wird hier, dass mit diesem Verfahren biographische Daten sehr differenziert betrachtet werden und auch Zusammenhänge auffallen, die beim Lesen der Dokumente leicht übersehen werden können. Weder weist Dr. Fritze in seinen Lebensläufen auf eine gute finanzielle Situation seiner Herkunftsfamilie hin – was in der DDR-Zeit ein Negativpunkt gewesen wäre – noch auf einen schwierigeren Bildungsweg aufgrund der Bildungsferne seines Herkunftsmilieus – was in DDR-Zeiten eigentlich ein Pluspunkt gewesen wäre.

Auch bei historischem Arbeiten mit Ego-Dokumenten können derartige Unstimmigkeiten durchaus auffallen. Allerdings ermöglicht der Analyseschritt nach Rosenthal eine sehr explizite Auseinandersetzung mit biographischen Daten. Vor allem durch die strikt zeitliche Chronologie der Daten – die oft völlig anders sind als in den schriftlichen Lebensläufen selbst – können biographische Inkonsistenzen, nicht sofort offensichtliche Zusammenhänge, Lücken oder Widersprüche leicht aufgefunden werden.

Das Auswertungsverfahren bleibt jedoch nicht auf dieser Ebene der Interpretation stehen, sondern es werden auch Lesarten darüber gebildet, wie ein Mensch dies erlebt haben kann. Eine mögliche Interpretation wäre hier, dass er durch den Gymnasialbesuch eine Sonderstellung innerhalb der Familie bekommt: Einerseits ist er etwas Besonderes, andererseits steht er damit auch sehr allein. Folgehypothesen, die dann am Material belegt werden müssten, könnten sein, dass er diese Sonderstellung internalisiert und sich auch im späteren Leben immer wieder nicht der Masse anschließt, sondern eher Einzelgänger bleibt. Gegenlesart dazu wäre, dass er zu Überanpassung neigt,

um die Sonderstellung auszugleichen und doch dazu zu gehören. Diese Gegenlesart kann jedoch mit den später folgenden biographischen Daten ausgeschlossen werden, denn der in der Weimarer Zeit erfolgende mehrfache Wechsel zwischen verschiedenen Parteien, die keinesfalls den Mainstream repräsentierten, spricht eher nicht dafür. Dies nur als Beispiele über die Ebene der Interpretation bei Rosenthal. Um solche Hypothesen zu plausibilisieren oder zu widerlegen, wäre die Analyse der erzählten Lebensgeschichte sowie die Kontrastierung mit dem konkreten Interviewmaterial notwendig. Hier stellt sich die Frage, ob diese Funktion auch von Ego-Dokumenten übernommen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Analyse biographischer Daten auch auf Basis von Ego-Dokumenten problemlos möglich ist. Dass Lesarten – wie im vorliegenden Beispiel – nicht immer eindeutig bestätigt oder widerlegt werden können, ist in den empirischen Daten begründet. Wenn es nur wenige Daten gibt – wie im vorliegenden Fall – können Hypothesen nur schwer sicher ausgeschlossen werden. Das kann aber genauso bei mündlichen Interviews passieren und ist nicht an Ego-Dokumente gebunden. Der Schritt der Analyse der biographischen Daten ermöglicht eine systematische biographische Analyse von Ego-Dokumenten, wodurch Lücken, Inkonsistenzen, aber auch (nicht erwähnte) biographische Prägungen aufgedeckt werden können.

3.2 Analyse der erzählten Lebensgeschichte (thematische Feldanalyse)

Wie verhält es sich nun bei der Analyse der erzählten Lebensgeschichte auf Basis von Ego-Dokumenten? Die Analyse der erzählten Lebensgeschichte setzt bei Rosenthal ein transkribiertes narratives Interview voraus. Dies ist bei der Arbeit mit Ego-Dokumenten nicht vorhanden. Es fehlen damit, wie oben dargestellt, sowohl die Zugzwänge der Erzählung als aber auch Versprecher und Abbrüche. Stattdessen existieren zumeist mehrfach umgeschriebene Lebensläufe, die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in einem spezifischen Kontext geschrieben wurden. Auch wurden die hier diskutierten Lebensläufe in der Regel im Kontext von Bewerbungen oder Beförderungen im beruflichen Kontext verfasst. Damit verbunden ist, dass diese, abgesehen von Standarddaten wie Eheschließung und Geburt von Kindern, kaum Informationen über den privaten Bereich enthalten. Da die Analyserichtung aber ohnehin auf die Berufsbiographie gerichtet war, stellt dies keinen allzu großen Nachteil dar, noch dazu es durchaus auch narrative Interviews gibt, die kaum Informationen über den privaten Bereich beinhalten.

Um Ego-Dokumente analog zum Verfahren der Analyse der erzählten Lebensgeschichte zu analysieren, muss zunächst eine Entscheidung darüber getroffen werden, welcher Lebenslauf dafür ausgewählt werden soll. Um den Analyseschritt zu verdeutlichen, soll beispielhaft ein Lebenslauf herangezogen werden, den Dr. Fritze anlässlich seiner anstehenden Berufung auf eine Universitätsprofessur für Didaktik des Deutschunterrichts an der Universität Greifswald verfasst hat.⁹ Dieser Lebenslauf wurde nach einem vorgeschriebenen Muster angefertigt, bestehend aus 1) Persönliche und familiäre Angaben, 2) Berufliche Angaben, 3) Politische Angaben, 4) Wissenschaftliche Arbeit. Auch wenn Dr. Fritze diesem Raster folgt, steht die Ausführlichkeit und sprachliche

9 Lebenslauf vom 14.11.1950, UAG PA1063.

Elaboration dieses Lebenslaufs völlig im Kontrast zu den zur selben Zeit nach identischem Muster entstandenen Lebensläufen anderer Lehrkräfte und Professoren, die sehr viel unpersönlicher und standardisierter geschrieben wurden. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Lebenslauf vergleichsweise viele selbststrukturierte biographische Themen dargestellt werden. Dies trifft vor allem auf den Teil „Politische Angaben“ zu.

Analog zum Verfahren nach Rosenthal wird zunächst eine Sequenzierung des Lebenslaufs vorgenommen, die dann die Basis für die Interpretation bildet. Als Beispiel dafür im Folgenden der Teil zu „politischen Angaben“:

Ein Lebenslauf ist ein Rechenschaftsbericht. Ein solcher erfreut, wenn man von seiner positiven Wirkung überzeugt sein darf und andere davon überzeugen kann. Bei mir liegt es so, dass ich gestehen muss; politisch war mein Leben bis 1933, ja, darüber hinaus: bis 1945 voller Irrungen und Wirrungen, so voll, dass die wenigen Aktiva dagegen nicht aufkommen können.

Sequenzierung:

- 1. Satz: Globalevaluation: Lebenslauf Rechenschaftsbericht
- 2. Satz: Argumentation: erfreut, wenn von positiver Wirkung überzeugt
- 3. Satz: Argumentation: Leben bis 1933 und bis 1945 voller Irrungen und Wirrungen, Aktiva können dagegen nicht aufkommen

Beim Versuch der Analyse dieser Daten zeigen sich relativ schnell Probleme. So sind die oben beschriebenen Analysefragen nach der Wahl des Themas und der Stelle des Themas bereits durch die institutionellen Vorgaben für den Lebenslauf gesetzt, die eine klare Abfolge der zu behandelnden Themen vorgeben. Damit fallen an dieser Stelle bereits zwei bei der Analyse narrativer Interviews wichtige Fragen weg, nämlich die Fragen danach, warum (1) dieses Thema (2) an dieser Stelle angesprochen wird.

Die Frage nach der Länge der Darstellung ist demgegenüber an diesem Beispiel ergiebiger. Hier fällt sofort ins Auge, dass der Lebenslauf überdurchschnittlich ausführlich ist. Das wird allerdings erst dann ersichtlich, wenn dieser Lebenslauf mit anderen im selben Kontext entstandenen Lebensläufen anderer Lehrkräfte und Professoren verglichen wird. Es ist sozusagen eine komparative Analyse mit Lebensläufen anderer Personen erforderlich. Ein solcher Schritt ist im Verfahren von Rosenthal nicht vorgesehen, da dieses Verfahren strikt fallimmanent interpretiert.

Auch die Frage nach der Wahl der Textsorte und deren Funktion kann an diesen Lebenslauf gestellt werden. So wird dieser Lebenslauf durchgängig von der Textsorte der Argumentation bestimmt. Auch hier ist eine – bei Rosenthal nicht vorgesehene – komparative Analyse hilfreich, denn erst dann wird deutlich, dass andere Lebensläufe zumeist in der Textsorte des Berichtes verfasst werden. Die Darstellung in der Textsorte der Argumentation stellt also in der Tat eine Fallspezifik Dr. Fritzes dar. Somit stellt sich die Frage, warum er diese Textsorte zur Darstellung seiner Biographie wählt. Bei Argumentationen handelt es sich um theoriehaltige Textelemente, die klare Deutungen der Fakten vorgeben (vgl. Rosenthal 1995: 241; Kallmeyer/Schütze 1977). Das heißt, Dr. Fritze teilt hier nicht nur die erforderlichen Informationen mit, sondern bestimmt, in welchem Sinne diese zu verstehen und zu deuten sind.

Doch warum macht er das? Aus den Quellen ist bekannt, dass seine Berufung nicht ernsthaft infrage stand, sondern bereits sicher gesetzt war. Kritik und Selbstkritik waren zwar gängige Verfahren in dieser Zeit in der DDR; von keiner anderen Person, deren Lebenslauf wir vergleichend eingesehen haben, wurde jedoch dieses Format für die Darstellung der eigenen Biographie genutzt. Auch legt seine politische Biographie vor 1945 keinesfalls eine besonders kritische Auseinandersetzung nahe, war er doch 1933 aufgrund seines sozialdemokratischen Engagements amtsenthoben worden und hatte in der NS-Zeit nur gelegentliche Beschäftigungen.

Von daher ist der Grund für seinen „Rechenschaftsbericht“ weniger in äußeren Umständen zu suchen als in der konkreten Person. Doch warum hat er das Bedürfnis einen Rechenschaftsbericht für sich und andere abzulegen? Dass er einen Monat später tot sein würde, konnte er zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen, denn der Tod kam plötzlich und unerwartet. Genaugenommen lässt sich kein überzeugender Grund finden, warum er diese Darstellung wählt. Bleibt als Lesart, die Ursache in der in den schriftlichen Dokumenten immer wieder dokumentierten Persönlichkeitsstruktur Dr. Fritzes zu suchen, wird er doch sowohl in der Weimarer Zeit als auch der DDR immer wieder als „selbstherrlich“¹⁰ bzw. als Person, dessen „Eitelkeit zuweilen lächerlich wirkt“¹¹ beschrieben. Gegen diese Interpretation spricht jedoch die Tatsache, dass frühere Lebensläufe von Dr. Fritze deutlich anders strukturiert sind. Wie auch immer die Deutung erfolgt – es ist zur Interpretation unumgänglich entweder Vergleiche zu Lebensläufen anderer Personen zu ziehen oder aber zu Lebensläufen Dr. Fritzes, die zu anderen Zeitpunkten entstanden sind. Allein auf Basis eines einzigen Lebenslaufs ist die Analyse wenig ergiebig.

Auch die letzte Frage der Analyse der erzählten Lebensgeschichte, nämlich die nach dem thematischen Feld lässt sich durchführen. Das thematische Feld dieses Lebenslaufs könnte beschrieben werden mit „erst durch die Hilfe sowjetischer Offiziere und die Durchdringung der Werke von Marx, Lenin und Stalin habe ich erkannt was richtig ist, so dass in meinem Leben eigentlich nur die fünf Jahre seit Kriegende als Aktiva zu zählen sind“. Im Unterschied zu thematischen Feldern, die auf Basis von narrativen Interviews herausgearbeitet werden können, entspricht dieses Feld allerdings weitgehend der eigenen Selbstdeutung. Das gesamte Dokument wurde offensichtlich gezielt daraufhin geschrieben, genau diese Selbstdarstellung beim Lesenden ankommen zu lassen. An dieser Stelle kommt zum Tragen, dass all die Elemente, die bei narrativen Interviews weitgehende Interpretationen ermöglichen, wie Versprecher, selbststrukturierte Abfolge von Themen und vor allem Zugzwänge der Erzählung im Ego-Dokument nicht zum Tragen kommen.

So lässt sich zwar ein thematisches Feld rekonstruieren. Dieses ist aber sehr nah an den Selbstdeutungen des Schreibenden und hätte genauso gut ohne den aufwändigen Prozess einer Sequenzierung mit anschließender Interpretation allein durch textkritisches Lesen gefunden werden können.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der Schritt der thematischen Feldanalyse zwar prinzipiell auch auf Basis von Ego-Dokumenten möglich ist, allerdings machen hier nicht alle Analysefragen gleichermaßen Sinn. Vielmehr sind je nach

10 Schreiben der Leitung des Gymnasiums wegen der Gerüchte über die anstehende Berufung des Lehrers Dr. Fritze (LHA-SA, Nr. 2217; (XB 2B Nr. 13a, Bd. 24), Bl. 24-25, hier Bl. 25.

11 Politische Charakteristik über Dr. Fritze verfasst von Prof. Dr. Beyer (1.8.1950) (UAG: PA 1063 n.p.)

Art der Quelle manche Fragen bereits durch die spezifische Entstehungssituation vorgeprägt. Durch die stärkere Vorstrukturiertheit und den Wegfall von Zugzwängen der Erzählung verbleibt das zu rekonstruierende thematische Feld stark auf der Ebene der Selbstdeutungen. Aufwand und Nutzen dieses Analyseschrittes sind hier fraglich, da ein Rückgriff auf historische Verfahren der Quellenkritik und Interpretation genauso gut – möglicherweise weniger zeitaufwändig – zu einem ähnlichen Ergebnis geführt hätte. Und letztlich stößt die textimmanente Interpretation, wie sie bei Rosenthal angelegt ist, immer wieder an interpretatorische Grenzen, denn es erweist sich für die Plausibilisierung von Lesarten als erforderlich, sowohl andere Lebensläufe derselben Person als auch Lebensläufe anderer Personen im selben Kontext heranzuziehen. Diese dem historischen Arbeiten entlehnte Arbeitsweise erweist sich als sehr viel ergiebiger als der Schritt der thematischen Feldanalyse. An dieser Stelle zeigt sich, dass das Verfahren nach Rosenthal nicht für Ego-Dokumente entwickelt wurde und in diesem Analyseschritt einer Modifikation bedarf.

Vor dem Hintergrund dieser Probleme ist es von daher naheliegender für den Schritt der Analyse der erzählten/geschriebenen Lebensgeschichte die Analysefragen nach Rosenthal mit historischen Verfahren der Textinterpretation zu verbinden. Dafür werden drei Analyseebenen vorgeschlagen:

(1) Textimmanente Analyse: Zunächst erfolgte eine Analyse des Textes in sich. Leitende Fragen sind dabei: In welchem politischen, beruflichen und/oder persönlichen Kontext ist das Dokument entstanden? Inwieweit entspricht es vorgegebenen Formen? Welche Daten entsprechen nicht den Erwartungen an einen im beruflichen Kontext geschriebenen Lebenslauf? An welchen Stellen und wie weichen die Angaben von möglicherweise vorhandenen standardisierten Vorgaben ab? Fehlen biographische Daten, die eigentlich in einem derartigen Lebenslauf zu erwarten wären? Welche Besonderheiten weist das Dokument auf?

(2) Sequentielle Analyse im Zeitverlauf: Danach werden in einem zweiten Schritt alle von einer Person verfassten Texte in eine zeitliche Chronologie gebracht und in der sequenziellen Abfolge analysiert. Begonnen wird immer mit dem frühesten erhaltenen Lebenslauf. Leitende Fragen sind dabei: Welche Daten verändern sich wie? Woran kann dies liegen? Gibt es plötzliche Auslassungen? Verändern sich Sprachstil und Wortgebrauch? Welche Reinterpretationen der eigenen Biographie werden deutlich? Sind diese Veränderungen kontext- oder zeitabhängig? Wo finden sich implizite und/oder explizite Hinweise auf biographische Reinterpretationen?

(3) Komparative Analyse: Als fortlaufender Schritt bei beiden zuvor beschriebenen Analyserichtungen wird eine komparative Analyse vorgeschlagen. D.h. der jeweils analysierte Lebenslauf wird mit Lebensläufen anderen Personen, die im selben oder einem vergleichbaren Kontext entstanden sind, abgeglichen. Auf diese Weise können Aussagen darüber getroffen werden, ob sich in der Darstellung im Lebenslauf eher eine Fallspezifik oder eine Kontextspezifik widerspiegelt.

Die klassischen Fragen bei Rosenthal nach Thema, Textsorte, Länge und Ort des Themas können fortlaufend als Heuristik genutzt werden, und je nach Art der schriftlichen Quelle werden sich diese als mehr oder weniger ergiebig erweisen. Eine strikt sequenzielle Analyse nach diesen Kriterien ist zwar möglich, stellt aber einen enormen Aufwand dar, so dass je nach Quelle entschieden werden muss, ob dieser gerechtfertigt ist oder nicht.

3.3 Kontrastierung von erlebter und geschriebener Lebensgeschichte

Da ein Ego-Dokument nicht in der aktuellen Situation entstanden ist, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Biographie, kann für die Kontrastierung von erlebter und geschriebener (erzählter) Lebensgeschichte nicht eine Strukturhypothese über das gesamte erlebte Leben zugrunde gelegt werden. Vielmehr können für die Kontrastierung nur die biographischen Daten zugrunde gelegt werden, die zum Zeitpunkt der Entstehung des schriftlichen Dokuments bereits stattgefunden haben. Damit müssen für jeden interessierenden Zeitabschnitt eigenständige Strukturhypothesen über das erlebte Leben aufgestellt werden, und nur diese können mit dem interessierenden in dieser Zeit entstandenen Dokument kontrastiert werden.

In der Kontrastierung lassen sich nun Hypothesen darüber aufstellen, ob spezifische Darstellungen der Biographie eher im Entstehungskontext des Dokumentes, in biographischen, in politischen oder beruflichen Dispositionen begründet sein können. Genauso kann in der Kontrastierung des gelebten Lebens mit der schriftlichen Selbstdarstellung erfasst werden, welche Teile der Biographie wie erwähnt und welche ausgeklammert werden, d.h. wie die Biographie an die (sich verändernden) gesellschaftlichen und/oder institutionellen Normen angepasst wird.

Bei diesem Analyseschritt stellt sich allerdings ganz grundsätzlich die Frage, ob es überhaupt möglich ist auf Basis von Ego-Dokumenten eine Strukturhypothese über das gesamte Leben zu entwickeln. Im Fall von Dr. Fritze war dies trotz langwieriger Auswertungen und relativ umfangreiche Ego-Dokumente letztlich nicht möglich, da es viel zu wenig private Informationen gab, die für die Rekonstruktion biographischer Strukturen hätten herangezogen werden können. Um für diese Begrenzung der Interpretationsmöglichkeiten ein Beispiel zu nennen: Für die bei der Analyse der biographischen Daten aufgestellte Hypothese der Sonderstellung aufgrund seiner Stellung in der Familie (einziger Gymnasiast) lassen sich keinerlei tragfähige Belege finden. Die Hypothese lässt sich aber genauso wenig endgültig widerlegen. Man könnte sagen, dass die später beschriebene Charakterstruktur dem entspricht und auf diesen frühen biographischen Erfahrungen basiert. Eine solche Aussage bleibt jedoch völlig hypothetisch. Werden in narrativen Interviews durchaus implizite Hinweise auch auf solche Dimensionen der Biographie gegeben, lässt sich in Ego-Dokumenten Vergleichbares wohl nur im Ausnahmefall finden.¹²

Auch wenn wir im vorliegenden Fall sogar biographische Dokumente aus ganz unterschiedlichen historischen Zeiten haben, bleibt trotz dieser damit gegebenen Vergleichsmöglichkeit die biographische Aussagekraft auf Basis von Ego-Dokumenten hinter der der Analyse biographischer Interviews zurück. Gerade das Fehlen der Zugzwänge der Erzählung und der Mangel an Spontanität der Äußerung kann nicht zufriedenstellend kompensiert werden. Entsprechend liegt der Schwerpunkt dieses Auswertungsverfahrens in erster Linie darin, quellenkritisch mit dem schriftlichen Material umzugehen, biographische Verläufe auf einer deskriptiven Ebene in ihren wesentlichen zeithistorischen Bezügen nachzuzeichnen, aber auch Hypothesen über ein mögliches biographisches Erleben bestimmter Zeitereignisse durch die untersuchten Personen aufzustellen. Damit ergeben sich auch Konsequenzen für die Typenbildung.

¹² Am ehesten ist dies möglich, wenn auf Autobiographien zurückgegriffen werden kann. (Völter 2003). Auch Völter beschreibt jedoch die Grenzen von Autobiographien im Vergleich zu Material, das auf narrativen Interviews basiert.

Genetisch-strukturelle versus deskriptive Typenbildung

Eine genetisch-strukturelle Typenbildung ist daran gebunden, ein latentes in der Biographie angelegtes Skript zu entschlüsseln und die den Fall strukturierenden Elemente zu rekonstruieren. Diese so rekonstruierten Fallstrukturen sind mehr oder weniger weit von den Selbstdeutungen der Biographen entfernt und sind auch nicht entlang äußerer Merkmale (z.B. Generation, Bildungsweg, Funktion) zu treffen. Eine Fallstruktur ergibt sich aus der Identifizierung eines bestimmten „sich reproduzierenden Musters“ (Przyborski/Wohlrab-Sah 2010: 332). Der Typus bildet sich durch eine weitere Abstrahierung der rekonstruierten Fallstruktur und setzt an den Fallstrukturen „systematisch ähnlicher Fälle an und abstrahiert diese“. Die Typenbildung richtet sich dabei nach der konkreten Fragestellung; der Typus formuliert die Fallstruktur im Hinblick auf ein Thema, d.h. er kontextualisiert den Fall (vgl. vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah 2010: 337).

In der hier vorgestellten Studie war die Fragestellung darauf gerichtet herauszuarbeiten, welche biographische Funktion die Institution (ABF) für die dort tätigen Lehrkräfte hatte. Hier zeigten sich deutliche Unterschiede in der Tiefe der Interpretation für die Lehrkräfte, die auf Basis biographisch-narrativer und die die auf Basis von Ego-Dokumenten analysiert werden konnte.

Für die Lehrkräfte, die biographisch-narrativ interviewt werden konnten, war es problemlos möglich, eine genetisch-strukturelle Typenbildung vorzunehmen. Es war eine Typenbildung möglich, die als „NS-Abgrenzungstypus“ bezeichnet wurde. Diese ermöglichte die Identifikation mit der symbolträchtigen Institution durch Abgrenzung von der NS-Vergangenheit. Genauso wurde ein Typus als „Gerechtigkeitstypus“ bezeichnet. Dieser umfasste Personen, die sich mit der Institution identifizierten, da es eine biographische Passung zwischen eigenen Bildungs(aufstiegs-)erfahrungen und der Funktion der Bildungsinstitution gab. Ein dritter Typus wurde als „Funktionalitätstypus“ benannt und umfasste Personen, für die die politische Leitidee der Institution nebensächlich war und für die die Tätigkeit an der ABF eine (austauschbare) Berufstätigkeit war (vgl. ausführlich Miethe/Schiebel 2008: 299-317).

Eine solche biographische Funktion der Bildungsinstitution konnte für die Fälle, bei denen lediglich Ego-Dokumente zur Verfügung standen, nicht herausgearbeitet werden. Im Falle von Dr. Fritze könnte sowohl vermutet werden, dass für ihn die Abgrenzung zum NS das zentrale Moment für die Identifikation mit der ABF darstellte, als aber auch die sozialpolitische Funktion, denn wie bei der Analyse der biographischen Daten herausgearbeitet, dürfte auch der Bildungsaufstieg ein zentrales biographisches Thema gewesen sein. Ohne konkretes Textmaterial kann aber diesbezüglich keine klare Entscheidung getroffen werden. Interpretative Verfahren sind zwar sehr frei in der Bildung von Lesarten, bleiben aber letztlich für die Interpretation immer an den konkreten empirischen Fakt gebunden. Wenn diese in Ego-Dokumenten nicht sicher zu finden sind, ergeben sich daraus Grenzen der Interpretation. Eine genetisch-strukturelle Typenbildung blieb somit auf den Personenkreis begrenzt, für den mündliche Quellen zur Verfügung standen.

Allerdings konnte für beide Gruppen gleichermaßen eine deskriptive Typologie herausgearbeitet werden, indem nämlich typische Rekrutierungsmuster herausgearbeitet wurden. Ziel einer deskriptiven Typologie, so Kelle/Kluge (1999: 9) ist die

Beschreibung sozialer Realität durch Strukturierung und Informationsreduktion. Die Einteilung eines Gegenstandsbereichs in wenige Gruppen oder Typen

erhöht dessen Übersichtlichkeit, wobei sowohl die Breite und die Vielfalt des Bereichs dargestellt als auch charakteristische Züge, eben das ‚Typische‘ von Teilbereichen hervorgehoben wird. Durch die Bildung von Typen und Typologien kann deshalb eine komplexe soziale Realität auf wenige Gruppen bzw. Begriffe reduziert werden, um sie greifbar, und damit begreifbar zu machen.

Diesem Anspruch werden biographische Analysen auch auf der Ebene von Ego-Dokumenten problemlos gerecht. Die Biographie von Dr. Fritze wurde so einem Typus zugerechnet, der als „Alte Garde“ bezeichnet und differenziert dargestellt werden konnte (vgl. Miethe/Schiebel 2007: 173-182; zur Typenbildung ausführlich Miethe 2010).

So lässt sich zusammenfassen, dass es für Biographien, die ausschließlich auf Basis von Ego-Dokumenten rekonstruiert werden können, eher zu erwarten ist, dass diese nicht den Kriterien an eine genetisch-strukturelle Typenbildung entsprechen. Allerdings ist es für viele Forschungen auch mit einem biographischen Fokus durchaus ausreichend, auf deskriptive Typenbildungen zurückzugreifen. Diesem Anspruch können solche Rekonstruktionen durchaus gerecht werden.

4. Fazit: Grenzen und Möglichkeiten der hermeneutischen Fallrekonstruktion

Wie aufgezeigt wurde, ist es durchaus möglich, das Verfahren nach Rosenthal auch bei Ego-Dokumenten anzuwenden. Gerade der Schritt der Analyse der erlebten Lebensgeschichte stellt ein methodisch kontrolliertes Verfahren zur biographischen Analyse von Ego-Dokumenten dar, der es ermöglicht, systematisch Lücken und Widersprüche aufzudecken, die in einer biographischen Selbstdarstellung oft verdeckt oder bewusst ausgelassen werden.

Der Schritt der Analyse der erzählten Lebensgeschichte bedarf jedoch deutlicher Modifikationen. Zu dieser Einschätzung kommen auch andere Autorinnen, die sich fast zeitgleich und unabhängig mit der Modifikation des Verfahrens der Fallrekonstruktion nach Rosenthal für Ego-Dokumente beschäftigt haben (Völter 2003; Müller-Botsch 2009). Beide Autorinnen modifizieren ebenfalls den Schritt der Analyse der erzählten Lebensgeschichte. Müller-Botsch (2009), deren Arbeit auf der Analyse von Personal- und Spruchkammerakten von NSDAP-Funktionären basierte, modifizierte den Schritt der Analyse der erzählten Lebensgeschichte in der Form, dass bereits während der Analyse die Hypothesen aus dem Analyseschritt der erlebten Lebensgeschichte herangezogen wurden (vgl. Müller-Botsch 2009: 80). Aufgrund der Kürze der Texte arbeitete sie auch verstärkt feinanalytisch, ein Schritt, der auch bei Rosenthal (1995: 221 f.) zur Vertiefung der Analyse und zur Klärung von unklaren und/oder falsifikationswirksamen Stellen vorgesehen ist.

Völter (2003: 53) konnte für ihre Analyse von jüdischen Re-Migranten in die DDR auch auf (teilweise publizierte) Autobiographien zurückgreifen. Auch Völter betont die Wichtigkeit der Analyse der erlebten Lebensgeschichte. Für den Schritt der Analyse der erzählten Lebensgeschichte entwickelt sie dann spezifischere Fragen, die aus dem Charakter ihrer Quellen resultieren. Ziel ist es auch hier, das Präsentationsinteresse zu rekonstruieren, das dann mit einer Strukturhypothese kontrastiert wird, die für den Zeitpunkt der Verfassung der Autobiographie gebildet wird.

Die Methoden beider Arbeiten ähneln dem hier beschriebenen Verfahren. Allerdings werden im Schritt der thematischen Feldanalyse jeweils unterschiedliche Modifikationen vorgenommen, je nachdem auf welchen Ego-Dokumenten (Lebensläufe, Autobiographien, Spruchkammerakten) diese basieren. Aufgrund der strukturellen Verschiedenartigkeit von Ego-Dokumenten lässt sich offensichtlich der Schritt der Analyse des geschriebenen/erzählten Lebens wenig generalisieren, sondern bedarf je nach Art des Ego-Dokumentes spezifischer Modifikation. Unabhängig davon lassen sich jedoch die grundsätzlichen Schritte der von Rosenthal entwickelten Biographieanalyse auch für Ego-Dokumente anwenden. Mit dem Wissen um die Notwendigkeit der Modifikation des Schrittes der Analyse der erzählten Lebensgeschichte kann das Verfahren nach Rosenthal somit auch für die Analyse von Ego-Dokumenten Anwendung finden. Es bietet damit ein Analyseverfahren, das dem biographischen Charakter dieser Quellengattung Rechnung trägt und gut geeignet ist, die Biographie insgesamt zu rekonstruieren – wenn der Tiefe der Interpretation auch engere Grenzen gesetzt sind, als dies bei mündlichen Quellen der Fall ist. Ego-Dokumente sollten von daher nicht nur als Quellen unter anderen betrachtet werden, sondern als spezifisches biographisches Quellenmaterial, das auch mit einem biographischen Fokus ausgewertet werden kann.

LITERATUR

- Behringer, Wolfgang (1996): Gegenreformation als Generationenkonflikt oder: Verhörsprotokolle und andere administrative Quellen zur Mentalitätsgeschichte. In: Winfried Schulze (Hg.): Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Selbstzeugnisse der Neuzeit, Berlin: De Gruyter, 275-293.
<https://doi.org/10.1524/9783050047997.275>
- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalyse, Hamburg: Buske, 159-274.
- Kelle, Udo und Susanne Kluge (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-11776-6>
- Kleinau, Elke (1997): Bildung und Geschlecht: Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich. Weinheim: Dt. Studien Verl.
- Miethe, Ingrid (1999): Frauen in der DDR Opposition. Lebens- und kollektivgeschichtliche Verläufe in einer Frauenfriedensgruppe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Miethe, Ingrid (2010): Systematisieren – Generieren – Generalisieren. Der Beitrag deskriptiver und genetisch-strukturaler Typen zur Theoriebildung. in: Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 73-90). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Miethe, Ingrid und Martina Schiebel (2008): Biographie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR. Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
- Miethe, Ingrid und Jeanette van Laak (2018): Oral-History, (Ego-Dokumente) und Biographieforschung: Methodische Differenzen und Kompatibilitäten. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuijer (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_49

- Müller-Botsch, Christine (2009): „Der richtige Mann an die richtige Stelle“. Biographien und politisches Handeln von unteren NSDAP-Funktionären. Frankfurt/New York: Campus.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Riemann, Gerhard (2010): Ein Forschungsansatz zur Analyse narrativer Interviews. In: Karin Bock und Ingrid Mieth (Hg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 223-231.
- Rosenthal, Gabriele (1987): „... Wenn alles in Scherben fällt ...“. Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biographischer Wandlungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (Hg.) (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoa und von Nazi-Tätern. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schulze, Winfried (Hg.) 1996: Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Berlin: Akad.-Verl. <https://doi.org/10.1524/9783050047997>
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld.
- Schütze, Fritz (2007): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part I + II. In: Sandra Betts, Aled Griffiths, Fritz Schütze und Peter Straus (Hg.): INVITE – Biographical Counselling in Rehabilitative Vocational Training – Further Education Curriculum, 1-64. <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>
- Völter, Bettina (2003): Judentum und Kommunismus. Deutsche Familiengeschichten in drei Generationen. Opladen: Leske & Budrich.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History. In: Michael Maurer (Hg.): Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft. Aufriß der Historischen Wissenschaften, Stuttgart: Reclam, 81-151.

Zusammenfassung

Im Beitrag wird eine Modifikation des für die Biographieforschung entwickelten Verfahrens der hermeneutischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal vorgestellt. Durch eine solche Modifikation wird es möglich, dieses Verfahren auch für die Analyse schriftlicher Quellen auszuweiten. Damit steht ein Verfahren zur Verfügung, das es ermöglicht, Ego-Dokumente sehr spezifisch für biographische Fragestellungen auszuwerten.

AUTORINNEN UND AUTOREN DIESES HEFTES

- Bettina Dausien, Prof., Dr., Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien
- Morvarid Dehnavi, Dr., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Allgemeine Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
- Carola Groppe, Univ.-Prof. Dr., Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
- Norbert Grube, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Lagerstrasse 2, LAA K-034, CH-8090 Zürich
- Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, Lagerstrasse 2, LAA K-034, CH-8090 Zürich
- Elke Kleinau, Prof. Dr., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
- Dorle Klika, Prof. Dr., Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft/Psychologie, Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen
- Gerhard Kluchert, PD, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
- Ulrich Leitner, Dr., Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft, Liebeneggstraße 8, 6020 Innsbruck
- Miriam Mathias, Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund
- Ingrid Miethe, Prof. Dr., Justus-Liebig –Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
- Hans-Rüdiger Müller, Prof. Dr., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück
- Rafaela Schmid, M.A., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
- Susanne Spieker, Dr., Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, AB1 Heterogenität, Bürgerstr. 23, 76829 Landau in der Pfalz