

Tenorth, Heinz-Elmar

Kommentar zu Teil 1: Lebensläufe als Identitätskonstruktionen

Häder, Sonja [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. Weinheim u.a. : Beltz 2004, S. 58-65. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 48)

urn:nbn:de:0111-opus-78033



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Der Bildungsgang des Subjekts

Bildungstheoretische Analysen

Herausgegeben von Sonja Häder –
in Kooperation mit Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2004 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41149

Inhaltsverzeichnis

<i>Sonja Häder</i> Der Bildungsgang des Subjekts: Thema – Kontext, Quellen – Methode – Theorie	7
1. Briefe und Lebensläufe	
<i>Rebekka Habermas</i> Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung. Schreiben im Bürgertum um 1800	30
<i>Pia Schmid</i> Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion. Lebensläufe von Frauen der Herrnhuter Brüdergemeinde aus dem 18. Jahrhundert	48
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Kommentar zu Teil 1: Lebensläufe als Identitätskonstruktion	58
2. Texte – Musik - Symbole	
<i>Sonja Häder</i> Zeugnisse von Eigen-Sinn – Punks in der späten DDR	68
<i>Cornelie Dietrich</i> Die „Kinderszenen“ von Robert Schumann: ein Ego-Dokument?	85
<i>Thomas Loer</i> Rückstände im Kraftwerk? Ein Kunstwerk als Dokument? Schwierigkeiten beim Versuch, ein Werk der Bildenden Kunst als „Ego-Dokument“ zu deuten	100
<i>Hans-Rüdiger Müller</i> Kommentar zu Teil 2: Texte – Musik – Symbole	115

3. Selbstzeugnisse von Wissenschaftlern

Dorle Klika

Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers – Das Beispiel Herman Nohl 124

Ulrich Wiegmann

Selbstbiographien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler
im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner 137

Betina Hollstein/Yvonne Schütze

Selbstdarstellungen in der Wissenschaft am Beispiel
von Danksagungen in der Soziologie 153

Mitchell Ash

Kommentar zu Teil 3: Gelehrtenbiographien/Selbstzeugnisse
von Wissenschaftlern 182

Heinz-Elmar Tenorth

Kommentar zu Teil 1: Lebensläufe als Identitätskonstruktionen

*Das Leben ist köstlich
Das man sich erfindet.¹*

I.

Rebekka Habermas und Pia Schmid eröffnen die Beiträge dieses Beiheftes, indem sie mit ihren Abhandlungen das Thema nicht allein in historischen Exempeln behandeln, sondern zugleich auch die methodischen Probleme in der Entstehung und Nutzung von „Ego“-Dokumenten erörtern. Damit gewinnen ihre Beiträge eine zweifache Dimension, sie geben Aufklärung über den historischen Kontext und zugleich Aufklärung über die historiographischen Probleme. Die Abhandlungen verdeutlichen damit auch, dass Ego-Dokumente, hier: „Lebensläufe“, für ihre Urheber nicht weniger als für ihre aktuellen Leser ein Interpretationsproblem eigener Art aufwerfen.

Ein Kommentar, immer schon eine prekäre Gattung, nicht selten von nur parasitärem Status, kann in dieser Situation nicht einfach als kritischer oder nur erläuternder Begleittext geschrieben werden. In einem interdisziplinären Zusammenhang von Bildungsgeschichte und Bildungstheorie mag er aber als Versuch der Kontextualisierung und als Plädoyer für Anschlusslektüre und -forschung legitim sein. In den folgenden Überlegungen leiten mich jedenfalls solche Absichten; ich argumentiere deshalb auch nicht allein als Bildungshistoriker und aus der Faszination für neue Quellen und Themen, so sehr die Abhandlungen dazu verlocken, sondern auch als Erziehungswissenschaftler, und d.h. mit systematischen Interessen. Wenn ich dabei auch die alte Warnung – *individuum est ineffabile* – nicht widerlegen will oder kann, so lassen sich die vorliegenden Texte vielleicht doch als weitere Schritte auf dem Weg interpretieren, der primär die theoretische Anstrengung der Bildungsforschung inspiriert hat. Ihr Ziel ist es ja, schon in der philosophischen Anfangsphase ihrer Arbeit, zu sehen und zu verstehen, wie das Subjekt sich selbst bildet – mit oder ohne die fürsorgliche Umhegung durch die Pädagogik und ihre Profession.

II.

Auch in den hier zu diskutierenden Abhandlungen sind die Welten, in die man mit den „Lebensläufen“ eintritt, Räume eigener Art, nicht allein als Freiheitsräume zu sehen, sondern in ihrer Limitierung und Ordnung stärker den Erinnerungen nahe, die auch

1 Aus: Peter Maiwald: Biographie. In: Neue Rundschau 105 (1994) 2, S. 122.

von pädagogischen Szenarien geweckt und bestärkt werden. Habermas und Schmid führen uns zwar in Kontexte der Subjektbildung, die weniger professionell und pädagogisch als lebensweltlich und religiös bestimmt sind, aber es bleiben dennoch Welten, die primär durch kollektive Überzeugungen geprägt wurden, mit nachhaltigen Ansprüchen an die Subjekte in deren Lebenslauf auftreten und sich retrospektiv und aus unserer Gegenwart eher als Welten von Normierung, ja Zwang, denn als Orte der Befreiung interpretieren lassen. Pädagogik, vielleicht sogar „schwarze“, liegt jedenfalls näher als das autonome Reich der Subjektivität. Aber, und das ist der Erkenntnisgewinn dieser Analysen für das Verständnis von Bildungsgeschichten um 1800, Welten dieser Art sind offenbar nicht nur zufällig, sondern systematisch die soziale Bedingung der Konstitution von Subjektivität.

Die in den Abhandlungen genutzten und präsentierten Ego-Dokumente geben darüber informativen Aufschluss. Es sind „Lebensläufe“, d.h. antizipierend für den eigenen Todesfall und seine Feier vorbereitete und dort zur Sprache zu bringende Selbstdarstellungen des Lebens der noch zu Sterbenden. Die Quellen selbst und ihr Entstehungskontext sind also schon Indizien für die angesprochenen fremden Welten, auch für überraschende Intentionen, wenn die Präsentation des eigenen Lebens und die Konstruktion von Subjektivität einer sozialen Konvention folgt, die erst im Tode dem Individuum das Recht über sich selbst wieder gibt, das es vorher der religiösen Gemeinschaft hatte einräumen müssen. Überraschend wird dieser Kontext der vermeintlich eindeutigen Entsubjektivierung aber nur für jemanden sein, der dem falschen Glauben folgte, dass allein aus der Negation oder Widerständigkeit gegen das Soziale oder aus der Opposition von Kollektivität und Individualität das Subjekt entstehen kann.

Zunächst lernt man mit diesen Quellen deshalb noch einmal die gelegentlich vergessene Botschaft, dass sich die „Entdeckung des Ich“ und die „Geschichte der Individualisierung“ (van Dülmen 2001) als gesamteuropäisches Phänomen nicht verstehen lassen, wenn man nicht die Welt der Religion als wesentlich beachtet. Das mag als ein Kontext erscheinen, der dem Individuum zugunsten der kollektiven Organisation von Religion und Konfession keine Rechte einräumt, aber das ist nur die halbe Botschaft; denn diese religiös bestimmte Welt schreibt ihren Mitgliedern zumindest die subjektive Verantwortung für sein Leben und seine Taten zu und stellt, im Lebensverlauf unausweichlich, Rituale bereit, wie die Beichte und das Bekenntnis, die dem Selbst seine eigene Geschichte und seinen sozialen Ort geben und dazu zwingen, die eigene Lebensgeschichte als einen subjektiv zu verantwortenden Bildungsprozess zu verstehen. Diese Verschränkung von Individualität und Kollektivität entsteht als soziale Form in den pietistischen Milieus des Protestantismus (Herrmann 1984; Priem 1999) genauso wie in katholischen Revieren, hier exemplarisch ausgeprägt und für das gesamte bildungstheoretische Denken folgenreich bereits bei den französischen Jansenisten schon im 17. Jahrhundert (Osterwalder 1993, 2003).

Für den Bildungshistoriker ist es deshalb auch zunächst wenig überraschend, dass beide Abhandlungen in ihren Quellen auf Verhältnisse des ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhunderts zielen. Habermas selbst erinnert einleitend daran, dass diese Zeit einen „Boom“ an Ego-Dokumenten und ihrer Reflexion erlebte, der kein Beispiel hatte (und

hat). Der Kontext von Aufklärung und klassisch-idealistischer Philosophie, der in der Anthropologisierung und Empirisierung seines Bildes vom „ganzen Menschen“ (Schings 1994) die wesentliche intellektuelle, wissenschaftliche und selbstreflexive Grenze zur vor- und frühmodernen Welt zieht, ist für die Geschichte von Individualität und Individualisierung einschlägig bekannt. Historisiert und damit so präzise wie notwendig auch wieder fremd für die Gegenwart wird dieses Bild, in dem es die Entstehung des Ich und den selbstbewussten Prozess der Konstruktion der eigenen Identität, selbst der eigenen Geschlechtsidentität, aus Wurzeln beschreibt, denen man solche Leistungen kaum zuschreibt.² Aber man muss immer neu betonen, dass es auch hier die Formen der alten Welt sind, Religion und Konfession, ja die engen Grenzen eines nahezu geschlossenen Sozialmilieus, die im Prozess des Aufwachsens jetzt möglich machen, was so unwahrscheinlich klingt: „Individualität“.

Habermas und Schmid beschreiben die von ihnen beobachtete Welt denn auch in einer Weise, in der diese eigentümliche Verschränkung der Zeiten und Perspektiven, des „Fremden und Vertrauten“ (Schmid), die auch für Identitätsbildung historisch wesentlich war und bis heute geblieben ist, selbst noch argumentativ bestimmend wiederkehrt, ja methodisch scharf akzentuiert wird. Historiographisch hat das deshalb auch ganz eigene Konsequenzen: Was Rebekka Habermas für ihre Analyse beansprucht, das charakterisiert ja auch die Position, aus der Pia Schmid schreibt; denn sie dürfte Habermas' Prämisse nicht widersprechen, dass angesichts der Diskussion und nach der Kritik der historiographischen Moden in der Behandlung von Ego-Dokumenten nur eine Analyse „jenseits von Enthüllung und Konstruktion“ noch legitim gewählt werden kann.

Selbstverständlich bleiben die Abhandlungen der Autorinnen Historiographie, sind nicht einfach nur Paraphrase des Materials, sondern narrative Konstruktionen des Umgangs mit den Quellen, wie es schon die Titel der Beiträge sagen: „Zwischen Erfahrung und Inszenierung“ sieht Rebekka Habermas die „Selbstreflexion“ entstehen, „Schreiben“ wird die Form, in der „im Bürgertum um 1800“ Identitäten konstruiert werden – damals und generell (Kittler 1978; Fohrmann 1998). Die hier konkret analysierte „Praxis“ der Textproduktion, der „Lebenslauf“ der Catharina Schückher, erzeugt also erst das „Selbst“, das den Beobachter staunen macht. Sichtbar wird dieses Selbst für die Interpretin Habermas dort, wo die vorgegebene Form des „Lebenslaufs“ problematisiert wird, wenn also „die Regeln des Genres“ durchbrochen werden. Statt der üblichen Vorlage für die „Leichenpredigt“, die sie zu schreiben hätte, folgt Catharina Schückher für die Lebenszeit vor der Ehe und für den Prozess ihrer Identitätsbildung der Gattung von „Bildungsroman bzw. Gelehrtenbiographie“, einer Textgattung, die an sich den Männern vorbehalten war. Ihr erlaubt diese Gattung aber die Beschreibung eines unkonventionellen Lebens, „voller Brüche und Widersprüche“ und die Darstellung ihres subjektiven Bildungsgangs. Erst mit der Eheschließung unterwirft sie sich der üblichen Form und dann wählt sie die für eine Frau typische Form der „Passionsgeschichte“.

2 Aber immerhin, inzwischen reflektieren nicht allein Religionspädagogen über die Nachwirkungen der religiösen Sozialisation für ihr wissenschaftliches Werk (vgl. u.a. Lachmann/Rupp 1989/2000) oder die autobiografischen Texte in Tworuschka (2003).

Pia Schmid nähert sich mit ihren Quellen einem noch engeren sozialen Kreis, der Herrnhuter Brüdergemeine. Auch hier werden Lebensläufe geschrieben, um in der Gemeinde erzählt und beim Begräbnis vorgelesen zu werden. „Bekenntnischarakter“, und damit die Referenz auf Subjektivität, haben auch diese Texte, ja das Schreiben gilt als die „akzeptierte, ja gewünschte Vereinzelnung in der Brüdergemeine“. In diesem „Innenraum“ entsteht das „Ich“ neben dem Wir, und es entsteht vor allem „im Dialog mit Gott“ und als ein „frommes Ich“. Mag das Individuum eine bürgerliche Erfindung sein, man versteht diese Erfindung nicht ohne die Verschränkung von Individualität und Sozialität, von Religion und Subjekt. „Bildung“ wird der Titel für die spezifische Form, in der sich Individualität dieser Art entfalten kann (Jannidis 1996).

Das führt dann auch zu der einzigen Rückfrage bzw. Leerstelle, die der Bildungstheoretiker an den Geschichten von Habermas und Schmid notiert (ohne es gegenüber den Historikern etwa als Monitum zu interpretieren), dass sie zwar beschreiben, was sich als Prozess der Konstitution von Identität und Subjektivität beobachten lässt, aber im Grunde doch nicht systematisch zu erklären suchen, wie und warum möglich wurde, was hier in seiner Artikulation beobachtet werden kann. Die Gleichzeitigkeit von Geschlossenheit einer Welt und der Erfahrung von Differenz, wie sie Lern- und Bildungsprozesse mit sich bringen, scheint in der Moderne dafür förderlich zu werden. Die Tatsache also, dass das Aufwachsen unausweichlich in einer plural werdenden Welt geschieht (Orth-Peine 1990), quasi zwischen Familie und institutionalisierten Lernorten, hat offenbar ihre eigenen Konsequenzen, das Muster der Sozialisation verändert sich. Ohne Zweifel, es ist auch hier die Form, die erzieht (Prange 2003), und zwar die Form der Sozialisation, in der auch in streng konfessioneller Sozialisation konkurrierende Optionen simultan präsent sind, und sei es nur in der Vielfalt der Formen, in denen man den eigenen Lebenslauf erzählen kann.

III.

Was können, nach der Erinnerung an die systematischen Fragen, die man von ihnen erwarten darf, die Bildungstheoretiker jetzt von den Historikern lernen? Vor allem wohl, wie man Bildungsgeschichten erzählen kann, wie man darstellt, wie solche Situationen und Prozesse sich entwickeln und was sie für die Subjekte im Bildungsprozess bedeuten. Pia Schmid lässt deshalb Anna Maria Andresen erst ausführlich zu Wort kommen, bevor sie beschreibt und interpretiert, was Anna Maria Andresen als ihren Lebenslauf überliefert hat. Rebekka Habermas dagegen beginnt nicht mit der Präsentation der Quelle, sondern macht sich zuerst die Mühe, die ganze Last der seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert weitgehend unverändert überlieferten und nahezu unbefragt geltenden Möglichkeiten, Selbstzeugnisse zu beschreiben und zu analysieren, noch einmal Revue passieren zu lassen und auf ihre Tauglichkeit für die aktuelle Analyse von Ego-Dokumenten zu prüfen. Damit wird nicht allein die Historizität der Beschreibungsmöglichkeiten transparent, in der Kritik an „Enthüllungs“-ambitionen und „Authentizitäts“-fiktionen wird ihr Bild des Subjekts selbst präsent und die Option für ein nicht normativ-antizipierendes, sondern historisches Bild des Individuums begründet. Der Bil-

dungstheoretiker wird dabei zugleich daran erinnert, dass er nicht idealen Konstrukten von Individualität nachgeht oder seinen eigenen normativen Prämissen für wahre oder falsche Identität, sondern immer nur mit historischen Ausprägungen von Individualität.

Mit den Historikern wird man dann allenfalls streiten, ob ein Begriff wie „Ego-Dokumente“ wirklich notwendig ist, vor allem aber, ob der Anschluss an die sozialwissenschaftliche „Konstruktions“-Metaphorik wirklich so erhellend ist, wie der inzwischen inflationierende Gebrauch offenbar weitgehend fraglos unterstellt. Für den Begriff der „Ego-Dokumente“ werden die Historiker einerseits auf die Genese dieser Forschungsrichtung verweisen und auf die Herkunft aus der internationalen Debatte (vgl. auch Gestrich 1999), sie werden andererseits die Selbstkritik in der eigenen Zunft anführen, die man für „Ego-Dokumente“ (Schulze 1996) bzw. die „Ego-Historie“ (Niethammer 2002) schon jetzt lesen kann. Der Begriff wird dabei ein wenig arbiträr und man kann ohne Besorgnis wohl die spezifizierenden und vertrauten Begriffe wie den der Autobiografie oder den Sammelbegriff der „Selbstzeugnisse“ benutzen, ohne für unmodern gehalten zu werden.

Mit der Konstruktionsmetaphorik liegt die Sache schon schwieriger. Man beobachtet ja nicht ohne Staunen, welche Karriere die Rede von der „sozialen Konstruktion“ inzwischen in den Humanwissenschaften gemacht hat. Peter Berger und Thomas Luckmann, deren frühe Publikation über die „gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ so deutliche Spuren hinterlassen hat, hätten Urheberrechte anmelden sollen und wahrscheinlich üppig Tantiemen kassieren können. Gleichwie, inzwischen wird überall konstruiert (und auch „erfunden“) und es verwundert nicht, dass auch die ersten wissenschaftstheoretischen Kritiken an den Implikationen dieser Metaphorik der Konstruktion – als einer „Kampfvokabel“ – bereits erscheinen (Hacking 1999).

Für die Arbeit an Selbstzeugnissen ist diese Metaphorik in ihren Prämissen sowohl banal und trivial als auch höchst kompliziert. Sie ist banal angesichts der Tatsache, dass Selbstzeugnisse tatsächlich Konstrukte sind, wie alle Erzählungen und alle historiographischen Texte; diese Rede ist aber höchst kompliziert und von den fatalen Folgen, die Habermas mit Recht einleitend kritisch diskutiert, wenn diese Metaphorik eine Differenz von Akteur und Beobachter derart fundieren soll, dass die Wahrheit der historischen Erinnerung aufseiten des Beobachters, die „biografische Illusion“ (Bourdieu 1990) dagegen aufseiten des historischen Akteurs zu suchen ist. Dabei werden Biografien letztlich im Schema von wahr vs. falsch geordnet und analysiert und die historische Analyse droht eine Quelle als irrelevant, weil illusionär oder gar ideologisch, zu verlieren, auf die sie in der Absicht bildungsgeschichtlicher Analysen nicht verzichten kann.

Produktiv dagegen kann die Konstruktions-Metaphorik werden, wenn man – wie es Rebekka Habermas auch empfiehlt – von hier aus den spezifischen Gattungscharakter von Selbstzeugnissen berücksichtigt, ihren Entstehungs- und Verwendungskontext, z.B. zwischen „Erfahrung und Inszenierung“, wie bei Habermas, und auch die Form der „Textualität“ (Depkat 2003, bes. S. 453ff.), die diesen Quellen eigen ist. Auch dann sind Annahmen über „Authentizität“ immer noch problematisch (wie sie dennoch Depkat nährt, ebd., S. 475), aber die Rede von der Konstitution des Subjekts geschieht ohne den denunziatorischen Gestus, der sich mit „Illusions“-Zuschreibungen verbindet.

Die „Erzählbarkeit des Lebens“ (Steinmayr 2003, S. 94) bleibt dann immer noch ein Problem, schon klassifikatorisch, und die Zurechnung zur Gattung der „Bionarratologie“ (ebd.) z.B. ordnet zwar noch ein, ohne doch wesentlich die Analyseprobleme in dieser Begrifflichkeit schon gelöst zu haben. Die einschlägig engagierten Sozialwissenschaftler erleichtern die Aufgabe auch nicht; denn zwischen den frühen Versuchen, „Bildungsgeschichten“ zu schreiben (u.a. Heinze/Klussmann/Soeffner 1980) und dem Aufwand an Methodik für lebensgeschichtliche Analysen, der sich inzwischen entfaltet hat³, ist die Sache nicht einfacher geworden, jedenfalls nicht für einen Historiker.

Er wird vor aller begrifflichen Verfeinerung zuerst auf die Epoche verweisen, der sich das Thema verdankt, das dann z.B. am und durch den Bildungsroman erfahrbar wird, nachdem Rousseau den „Confessiones“ als Gattung die abschließende Form gegeben hatte (Stackelberg 1999). „Bürgerliche Selbsterfahrung“ wird dabei, schon in der Ursprungsepoche, auch zu einem Phänomen an der Grenze und mit der Konsequenz der Problematisierung von Normalitätsvorstellungen belastet, wie die entstehende Wissenschaft der Psychiatrie an sich erlebt (Kaufmann 1995). Selbst- wie Fremdbeschreibungen des Subjekts haben deshalb von Beginn an nicht allein ein normatives, sondern auch ein Sprachproblem.

Begriffe der Selbsterfahrung und der Selbst- wie Fremdbeschreibung, die wir bis heute benutzen, werden schon historisch eher eine Quelle der Irritation als der eindeutigen Analyse, so wie das Phänomen der Individualität selbst. „Blödigkeit“ z.B. gehörte zu den zentralen Begriffen in den „Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert“ und dieser Begriff verändert erst spät seinen Anspielungs- und Bedeutungsraum hin zum abweichenden und devianten Status des Menschen (Stanitzek 1989). „Eigensinn“ macht im Übrigen einer vergleichbare Karriere, jetzt freilich von der negativen Konnotation hin zu einer im pädagogischen Milieu ehrfurchtsvoll positiv beladenen Beschreibung vor allem jugendlicher Individualität, z.B. bei Hermann Hesses „Unterm Rad“ (1906 erschienen). „Bildung“, wengleich das allgegenwärtige Thema (Jannidis 1996), ist jedenfalls nicht schon im Ursprung bereits der zentrale oder gar der alleinige Begriff, in dem die Individuen den Prozess ihrer Selbstkonstitution erleben und interpretieren. Dominant ist nicht einmal eine verweltlichte Sprache.

Im Quellenauszug von Pia Schmid's exemplarisch vorgestellter Herrnhuter Autobiografie regiert die Sprache des gläubigen, gottesfürchtigen, dann auch von der Angst bestimmten Menschen. Auch diese Sprache ermöglicht das „Nachdenken über mich“, wie Anna Maria Andresen sagt, nicht allein die „Verlegenheit ums Seligwerden“, obwohl sie im Zentrum ihrer Überlegungen steht. Historische Dokumente, die den Prozess der Selbstwerdung des Menschen in seiner epochalen lokalen und sozialen Dimension zeigen, warnen deshalb den Beobachter zunächst und vor allem vor allen Versuchen, diese

3 Man vergleiche nur die zahlreichen Beiträge, die von Schulze über Heinritz zu Heinzl und Lutz/Behnken/Zinnecker in Friebertshäuser/Prengel (1997) erschienen sind. Über „Narration“ und „Narratives“, „Autobiografie“ oder „Bildungsgeschichte“ wird man danach nicht mehr unschuldig sprechen können, ohne dass mir der Erkenntnissertrag schon immer plausibel wäre, der sich mit dem hohen Aufwand an begrifflicher und technischer Arbeit, den diese Methodologie empfiehlt, wirklich verbinden lässt.

Biografien pädagogisch zu lesen oder auszuwerten. Es gibt wenige Quellen, die so deutlich die Grenzen der pädagogischen Ambition belegen, zugleich mit den Hinweisen auf den Schaden, den Pädagogen anrichten, wenn sie sich der eigenen Grenzen nicht vergewissern (und nicht erst bei K.Ph. Moritz).

Wenn die Konstruktionsmetaphorik einen Sinn hat, dann in der Erinnerung an die Tatsache, dass es die Subjekte selbst sind, die ihren Lebenslauf konstruieren – wenn auch nicht immer aus freien Stücken. In der Regel setzt der Zwang ein, wenn die organisierte Pädagogik hinzutritt, die auch nur zu selten ihr „Problem“ ernst genommen hat, dass es ihre Aufgabe ist, „die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren“. Aber Kant, dessen Vorlesung „Über Pädagogik“ wir diese Aufgabenbeschreibung an die Pädagogik verdanken, hat den Alltag der Erziehung wohl nicht unverfälscht erreicht, sodass sich die Akteure selbst gegen die Zumutungen zur Wehr setzen mussten, die sie in ihrer Welt erfahren. Diese aktive Auseinandersetzung in der Welt kennt eine Vielfalt an Formen, und bei Pia Schmid und bei Rebekka Habermas können wir lernen, dass in der Wahl der Form, in der man sich der sozial erwarteten Arbeit an der schreibenden Gestaltung des eigenen „Lebenslaufs“ entledigt, schon Bedingungen der Konstitution von Subjektivität bestehen. Das, immerhin, können Ego-Dokumente belegen, ganz ohne die Exegese von Klassikern, die ansonsten als der Königsweg der Bildungstheorie gelten.

Literatur

- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: *Bios* 3, S. 75-81.
- Depkat, V. (2003): Autobiographie und die soziale Konstruktion von Wirklichkeit. In: *Geschichte und Gesellschaft* 29, S. 441-476.
- Dülmen, R.van (Hrsg.) (2001): *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Köln/Wien: Böhlau.
- Fohrmann, J. (Hrsg.) (1998): *Lebensläufe um 1800*. Tübingen: Niemeyer.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Gestrich, A. (1999): *Historische Sozialisationsforschung*. Tübingen: discord.
- Gestrich, A./Knoche, P./Merkel, H. (Hrsg.) (1988): *Biographie – sozialgeschichtlich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hacking, I. (1999): Was heißt ‚soziale Konstruktion‘? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Heinze, Th./Klusemann, H.-W./Soeffner, H.G. (Hrsg.) (1980): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Bensheim: paed:extra.
- Herrmann, U. (1984): Konfession als Lebenskonflikt. Die Geschichte eines Ausbruchs aus dem Lebens- und Gedankenkreis des Pietismus. In: *Der Bürger im Staat* 34, S. 134-138.
- Jannidis, F. (1996): Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs <Bildung> am Beispiel von Goethes „Dichtung und Wahrheit“. Tübingen: Niemeyer.
- Kaufmann, D. (1995): *Aufklärung, bürgerliche Selbsterfahrung und die „Erfindung“ der Psychiatrie in Deutschland, 1770-1850*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kittler, F.A. (1978): Über die Sozialisation Wilhelm Meisters. In: Kaiser, G./Kittler, F.A. (Hrsg.): *Dichtung als Sozialisationspiel*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13-124.

- Lachmann, R./Rupp, H.F. (Hrsg.) (1989/2000): Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie. 3 Bde. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Niethammer, L. (2002): Ego-Historie? Und andere Erinnerungs-Versuche. Wien: Böhlau.
- Orth-Peine, H. (1990): Identitätsbildung im sozialgeschichtlichen Wandel. Frankfurt a.M.: Campus.
- Osterwalder, F. (1993): Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3, S. 59-84.
- Osterwalder, F. (2003): Die Heilung des freien Willen durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert. In: Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel: Beltz, Deutscher Studien Verlag, S. 57-86.
- Prange, K. (2003): Form erzieht. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, S. 23-34.
- Priem, K. (1999): Säkularisierung und Emanzipation durch Lernen. Vom Pietismus zum Weltbürgertum. In: Oelkers, J./Tröhler, D. (Hrsg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Weinheim: Beltz, S. 139-154.
- Schings, H.-J. (Hrsg.) (1994): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schulze, W. (Hrsg.) (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Berlin: Akademie-Verlag.
- Stackelberg, J. v. (1999): Jean-Jacques Rousseau. Der Weg zurück zur Natur. München: Fink.
- Stanitzek, G. (1989): Blödigkeit. Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer.
- Steinmayr, M. (2003): Die Textur der Bildung. Goethes Wilhelm Meister. In: Knoche, S./Koch, L./Köhnen, R. (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt a.M. usw.: Lang, S. 85-100.
- Tworuschka, U. (Hrsg.) (2003): Religion und Bildung als historische Forschungsfelder. Festschrift für Michael Klöcker zum 60. Geburtstag. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6,
10099 Berlin, E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de.