

Herrmann, Ulrich

Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 303-323



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 303-323 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144358 - DOI: 10.25656/01:14435

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144358>

<https://doi.org/10.25656/01:14435>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 3 – Juni 1987

I. Thema: Biographik und Pädagogik

- ULRICH HERRMANN Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht 303
- JÜRGEN OELKERS Subjektivität, Autobiographie und Erziehung 325
- KLAUS PRANGE Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion 345

II. Thema: Lehrplanarbeit

- PETER MENCK Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit 381

III. Diskussion

- HERMANN GIESECKE Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“ 401
- PETER GRAF Von fernen Zielen und steinigen Wegen. Eine Sammelbesprechung neuerer Bücher zum Thema „Erziehung ausländischer Kinder“ 407

IV. Rezensionen

- FRANZ HAMBURGER WOLFGANG K. ROTH: Ausländerpädagogik. Bd. I: Unterricht und Elternarbeit; Bd. II: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern 415
- FRITZ W. LOSER ERHARD GUHL/ERNST H. OTT: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln 420

WOLFGANG ALTHOF

FRITZ KUBLI: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule 422

JÜRGEN DIEDERICH

RAINER WINKEL: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule 426

V. Dokumentation

Habilitationen und Doktorate in Pädagogik 1986 431

Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents

I. Topic: Pedagogics and the Study of Biographies

- ULRICH HERRMANN Biographical Constructions and the Experience of
Life-Cycle 303
- JÜRGEN OELKERS Subjectivity, Autobiography and Education 325
- KLAUS PRANGE Biography and Pedagogical Reflections 345

II. Topic: Curriculum Construction

- PETER MENCK Curriculum Development after Robinsohn – Results
of a Survey 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Structures of State-Run Curriculum Work 381

III. Discussion

- HERMANN GIESECKE On the Obsolescence of the Concept of Educa-
tion 401
- PETER GRAF New Books on the Education of Foreign Children –
A Review 407

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1986 431
- New Books 453

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben

Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht

Zusammenfassung

Die vorliegende Abhandlung geht der Frage nach, welche Konstruktionsschemata (Auto-)Biographien zugrunde liegen müssen, wenn diese für die Einsicht in *pädagogisch* interpretierbare Lebenszusammenhänge aufschlußreich sein sollen. Es werden vier Lebenslauf-(Re)Konstruktionen daraufhin untersucht, wie in ihnen die Fragen von „Ursachen“ und „Wirkungen“, Lebensumständen und Handlungsketten, von Bedeutungszusammenhängen im Lebensvollzug (Konsistenz) und unvorausehbar Zufälligem (Kontingenz) dargestellt und auf das Selbstwerden der Person hin ausgelegt werden. Welche Form der Autobiographie kann selber das Paradigma der Autobiographie-Forschung sein? Es wird an literarischen Idealtypen gezeigt, daß nur die selbstreflexiv-rekonstruktive Autobiographie für pädagogische Theoriebildung aufschlußreich sein kann.

1. Thema, Fragestellungen und Untersuchungsgegenstand

Biographie- und Lebenslaufforschung ist derzeit eines der beherrschenden Themen der Geschichtswissenschaft, der historisch orientierten Sozialwissenschaften, der Psychologie und mehr und mehr auch der Pädagogik¹. Für pädagogisches Reflektieren und Forschen mag dies – vordergründig betrachtet – damit zusammenhängen, daß sich nach der „realistischen Wendung“ (ROTH 1963/1967) die Fragestellungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung verschoben haben. Neuerdings steht im Zentrum des Interesses die Problematik der subjektiven Verarbeitung und Aneignung der Lebens-, Lern- und Erfahrungszusammenhänge im Erlebenshorizont von Kindern und Heranwachsenden selber; wichtig wurde die Frage nach der lebensgeschichtlichen Bedeutung solcher Erfahrungen. Denn im erziehenden Umgang mit der nachwachsenden Generation ist das Nachdenken darüber konstitutiv – so führte es schon SCHLEIERMACHER aus –, was denn – bezogen auf den einzelnen und auf die Gesellschaft im ganzen – die ältere Generation mit der jüngeren will und welchen Entwurf diese selber von sich und ihrer Zukunft machen soll (SCHLEIERMACHER 1826/1957, S. 9ff.).

Dies führt – theoretisch-systematisch gesehen – auf die Problematik des Verhältnisses von Intention und Wirkung in Sozialisations-, Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsprozessen (dazu zuletzt OELKERS 1982) und auf das erneuerte Ernstnehmen zum Beispiel der grundsätzlichen HERBARTSchen Feststellungen – die sich in modifizierten Vorformulierungen schon bei TRAPP und seinen Zeitgenossen finden (HERRMANN 1986) – über die *so* zu konstatierenden Grenzen der Empirie und die Unmöglichkeit (bzw. Unsinnigkeit) pädagogisch-lebensgeschichtlicher Kausalitätsannahmen, die sich auf erzieherisch-intentionale Handlungen gründen: Erfolg oder Mißerfolg pädagogischen Handelns (in seiner Wirksamkeit einmal unterstellt) zeigt sich erst im Erwachsenenalter (HERBART 1806/1965, S. 19f.). Der Rekurs auf Biographie- und Lebenslaufforschung indiziert also – gerade auch durch den Trend zur *oral history*, zur Interviewforschung, zur Hermeneutik von lebensgeschichtlichen Überlieferungen u. a. m., die nicht bloß als vordergründig modische Erschei-

nungen aufzufassen sind² – eine prinzipielle Skepsis am prognostischen Wert von Theorien, deren Basis verallgemeinerte Empirie ist, *insofern* sich aus diesen Theorien mehr ableiten lassen soll als eine durchschnittliche (was immer das im einzelnen bedeuten mag) Erwartung von z. B. generations-, kohorten-, schicht- und gruppenspezifischen Verhaltens- und Handlungsweisen von Personen und den ihnen eigenen symbolischen Interpretationen, psychisch-sozial disponierten Mentalitäten, sozialisatorisch vermittelten Eigentümlichkeiten ihres Habitus in einem Lebens- und Handlungskontext, der eben doch nur den Rahmen und nicht die individuell-situative Bestimmtheit eines Subjekts darstellt. Darauf wies schon BERNFELD in seinem „Sisyphos“ (1925/1967) innerhalb seines eigenen allgemeinen bzw. des von ihm präferierten psychoanalytischen Theorienkontextes hin, seinem selbstgesetzten Maßstab, der aufs Individuum bezogenen „Tatbestandsgesinnung“, selbstkritisch Rechnung tragend:

„... die Prognose wird in höchstem Maße unsicher. Ich weiß niemals genau, wie sich das Kind in der geplanten Erziehungssituation benehmen wird, ich weiß nicht, wie sie auf es wirken, wie lange die Wirkung dauern, was ihr schließlicher Erfolg in dreißig Jahren sein wird.“ (S. 146; letztere Formulierung ist offenkundig eine Bezugnahme auf die oben erwähnte HERBART-Passage).

„Und nicht einmal die Kenntnis der Geschichte des Individuums wird die Sicherheit der Prognose beträchtlich beeinflussen ... alle Menschen haben auch ein sehr beträchtliches Stück identischer Geschichte ... Aber dies betrifft nur ihre unterindividuellen Seelengeschichten; *und die Pädagogik will es mit den individuellen zu tun haben.*“ (Ebd., Hervorhebung U. H.)

Auch die Psychoanalyse bleibt „dem Individuum gegenüber ... *historisch*. Sie weiß nicht mit Sicherheit, wie es reagieren wird, so genau sie auch weiß, wie es reagiert *hat* und diese Reaktion eindringend *verstand*. Ihre Prognosen sind nicht völlig unsicher, aber sie sind *bestenfalls* alternativ. Von diesem *bestimmten* Kind und dieser *bestimmten* vorgeschlagenen Methode kann sie *bestenfalls* etwa prognostizieren: dies Kind wird *entweder* zur Verdrängung *oder* zur Sublimierung veranlaßt sein; ... Auch die Psychoanalyse hilft demnach der Pädagogik *nicht*, die der individuellen Prognose bedarf, deren Objekt ein *bestimmtes* Kind, das Kind der Eltern Mayer ist ... Jede ihrer Maßnahmen bleibt ein Wechsel, auf zwanzigjährige Sicht ausgestellt (so auch HERBART, U. H.); niemand kann ihn girieren, niemand die Bonität des Schuldners beauskunften. Wobei es gleichgültig wäre, ob man das Kind oder seinen Erzieher als Schuldner bei diesem immer zweifelhaften Geschäft ansehen will.“ (Ebd., S. 147, Hervorhebungen U. H.)

BERNFELD setzt demzufolge auf eine „*kollektive Prognose*“ (S. 147 ff.), deren weiterführende Erörterung – wozu hier nicht der Ort und Anlaß ist – auf seine Sozialisationstheorie führen würde, die er früher in seinen Schriften über das Modell der Kibbuz-Erziehung und des Kinderheims Baumgarten entwickelt hatte.

Biographie- und Lebenslaufforschung zielen mithin auf die Vermittlung von *Konsistenz*erwartung einerseits und *Kontingenzerfahrung* andererseits (BLUMENBERG 1964). Denn einerseits steht ja im Zentrum das Interessens, ob und wie sich der Lebenszusammenhang – in Teilen oder im ganzen – als bedeutungsvoll auffassen bzw. erfahren läßt; und dies gilt insonderheit für die *pädagogische* Erweiterung dieses Interessens: In welchen Sinn- und Bedeutungsverhältnissen stehen Intentionen und Wirkungen pädagogischen Handelns hinsichtlich der Personagenese des Educandus, jenes selbstreferentiellen und selbstreflexiven Ich-Selbst, das pädagogisch

gesteuert werden soll, *indem* seine Selbsttätigkeit angeregt wird? Wie lassen sich im Aufbau eines Lebenszusammenhangs pädagogisch intendierte Konsistenz und reflexiv erlebte Kontingenz aufeinander beziehen? Was bewirkt die Erfahrung des Zufälligen, des Unverfügbaren, in der Rekonstruktion der Bedeutung bisher gelebten Lebens und im antizipatorischen Vorgriff auf künftige Lebensvollzüge, die ja nur als in hohem Maße konsistente sinnvoll und wünschenswert erscheinen können?

Im Auseinandertreten von *Erwartung* und *Erfahrung* (dazu Hinweise von OELKERS in seinem Beitrag in diesem Heft), von erhoffter *Erfahrungsermöglichung* und zu stimulierender *Erwartungsweckung* – aufgrund der pädagogisch modellierten und angebahnten *Erwartungsmodellierung* zum Zwecke einer bestimmten *Erfahrungsdiskonponierung*, die die Inhalte der Erfahrung durch die Form ihrer Präsentation und Aneignungsmöglichkeiten vorgibt – konstituiert sich eine spezifische pädagogische Denk- und Argumentationsform: der Rekurs auf (fiktive) Biographien und Lebensläufe; denn diese bilden den Sinn- und Verweisungszusammenhang pädagogischen Argumentierens und Handelns, sei es in rekonstruktiver Vergewisserung, sei es in prognostisch legitimatorischer Absicht.

Damit ist der eigentliche Hintergrund unserer Problemstellung in den Blick gerückt – hinter den vordergründigen Trends der Wissenschaftspraxis –, und deshalb kann die Beobachtung nicht überraschend sein, daß sich pädagogisches Reflektieren und Theoretisieren, um sich dieser für das Verhältnis von Intention und Wirkung konstitutiven Vermittlung zu vergewissern, von seinem modernen Anfang an im Medium der Konstruktion und Rekonstruktion von Lebensläufen seiner spezifischen Denkformen und plausiblen Argumentationsmöglichkeiten vergewisserte. Dieser moderne Anfang ist demzufolge dort anzusetzen, wo die Existenzweise des Individuums als mundan, als selbstzuverantwortendes In-der-Welt-Sein aufgefaßt wurde, herausgelöst aus einer (christlich-eschatologisch verstandenen) Lebens- und Weltgeschichte als Heilsgeschichte (LÖWITH), in einer säkularisierten Anthropologie, die den Menschen beauftragt und ermächtigt – eine Chance und Last zugleich –, sich zu entwerfen oder – was KANT zum Ausgangspunkt seiner Pädagogik bzw. Anthropologie macht – „*sich selbst den Plan seines Verhaltens (zu) machen.*“

Aber kann er dies? Wie muß er dies anstellen? Kann er es allein von sich aus? Muß ihm dabei Anleitung und Hilfestellung gegeben werden? Wie lernt er, erfährt er, bemerkt er, was für seinen Lebensplan nützlich und wichtig ist? Woher kann er wissen oder wie in Erfahrung bringen, was er will oder wollen sollte, was er muß und warum er es muß? In welchem Verhältnis stehen seine Anlagen, Neigungen, Fähigkeiten zu seinen subjektiven Hoffnungen und zu den objektiven Möglichkeiten? Ist er „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“ – unter welchen Lebensumständen, welchen Entwicklungsbedingungen? Welchen Einfluß hat er selber auf sie? Welche Bedeutung haben Mitmenschen und faktische Lebensumstände? Wie lernt er sie interpretieren, welche Schlußfolgerungen vermag er daraus zu ziehen? Gelingen „realitätsgerechte“ Schlußfolgerungen, und wird ein realer Lebensvollzug auf zufriedenstellende Weise möglich, der der subjektiv bewerteten „Realitätsgerechtigkeit“ entspricht? Wie wird die Balance zwischen Entwurf und Realität, Erwartung und Erfahrung gefunden, zwischen Autonomie und Heteronomie; die Erfahrung der Entfremdung in ein zustimmungsfähiges, den Lebensvollzug tragen-

des Selbstkonzept integriert? Diesen Fragen entspringt das moderne pädagogische Denken, das in seinen bis heute wesentlichen Momenten im 18. Jahrhundert entwickelt wurde. Wir lernen daher von „klassischen“ Autoren jenes Jahrhunderts deshalb, weil sie in literarischen *Formen* pädagogisch grundlegende *Gehalte* (Problemstellungen) thematisiert haben³.

Dabei kann es belanglos sein, ob sie dies auch in pädagogischer *Absicht* taten; selbst bei der „Bibel“ des „pädagogischen Jahrhunderts“ (CAMPE), bei ROUSSEAUS „*Emile ou de l'éducation*“ (1762/1971) sind ja Zweifel angebracht (OELKERS 1983, SPAEMANN 1978/1980), und daß GOETHEs „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ der „klassische“ Bildungsroman – als Ausdruck der neuhumanistischen Bildungsidee – sei, ist nachdrücklich mit guten Gründen in Frage gestellt worden (MAY 1957, BLESSIN 1975). Was bedeutet es *sub specie educationis*, wenn der „Emile“ eine „Erziehungsrobisonade“ genannt wurde (KRIECK 1921, S. 18), der autobiographische Roman „Anton Reiser“ von KARL PHILIPP MORITZ ein „Anti-Bildungsroman“ (SCHRIMPF 1980); wenn die literarischen Versuche, Lebensgeschichten zu erzählen, die Form des *Fragments* annehmen, um *Zufall* und (*Selbst-*)*Täuschung* kreisen, *Mißgeschick* und *unverdientes* Glück? Oder wenn der Versuch, eine Lebensgeschichte zu erzählen, bei der Entfaltung ihrer Vorbedingungen zum Zwecke des Verständnisses der individuell-konkreten Zusammenhänge in einer unabschließbaren Vorgeschichte und in zahllosen Einfluß nehmenden und zusammenwirkenden Parallelgeschichten steckenbleibt (LAURENCE STERNES „Tristram Shandy“)? Will sagen, daß der Roman nicht „steckenbleibt“ oder Ausweis des erzählerischen oder kompositorischen Unvermögens des Autors ist, sondern in *Form* und *Struktur* demonstriert, daß der *Gesamtzusammenhang* auch nur eines *einzelnen* Lebens sprachlich nicht rekonstruierbar bzw. repräsentiert ist.

Es mag auf den ersten Blick befremdlich erscheinen, sich angesichts des differenzierten kritisch-methodologischen, an vielen Einzelfallstudien erprobten Forschungsinventars der Biographie- und Lebenslaufforschung⁴ den genannten Autoren des 18. Jahrhunderts zuzuwenden, selbst wenn man ihnen – nicht ihnen allein – für den Erziehungs-, Entwicklungs-, Bildungs-„Roman“ jeweils klassische Repräsentativität zusprechen kann. „Anton Reiser“ ist zwar eine Autobiographie, der Versuch von MORITZ, seine „innere Geschichte“ aufzuzeichnen; aber er ist eben auch – so der Untertitel – „ein psychologischer *Roman*“. Die Gründe dafür sind die folgenden:

(1) Der bis heute gültige pädagogische Grundgedanke ist der genetischen Anthropologie des 18. Jahrhunderts entsprungen: Die konkrete Individualität eines Menschen – jenes Amalgam aus Disposition und Erfahrung, Teilnehmung und Umgang, Lernen und Reflexion, Assimilation und Entäußerung – läßt sich sinnvoll nur als *Lebensgeschichte* entschlüsseln und – in pädagogischer Absicht – entwerfen. Dieser Grundgedanke wirft die Frage nach der Vermittlung von Konsistenz und Kontingenz auf, das heißt die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Identität oder ihrem Verfehlen, und zwar sowohl nach den Bedingungen, die im Subjekt, als auch nach jenen, die durch die äußeren Lebensumstände gegeben waren, sind oder sein werden; sie seien es *tatsächlich* oder *vermutlich* oder *wahrscheinlich* oder *müssen unterstellt werden*, wenn der Lebenszusammenhang einen Sinn machen soll. Es liegt auf der Hand, daß eine (Auto-)Biographie, die allen diesen Aspekten Genüge tun will, nicht geschrieben werden kann. GOETHE stellt daher dem Beginn

seiner Lebensgeschichte in „Dichtung und Wahrheit“ die folgende Bemerkung voran (TRUNZ Bd. IX, S. 9):

Als ich „mich bemühte, die inneren Regungen, die äußeren Einflüsse, die theoretisch und praktisch von mir betretenen Stufen [des Lebens und Schaffens] der Reihe nach darzustellen: so ward ich aus meinem engen Privatleben in die weite Welt gerückt, die Gestalten von hundert bedeutenden Menschen, welche näher oder entfernter auf mich eingewirkt, traten hervor; ja die ungeheuren Bewegungen des allgemeinen politischen Weltlaufs, die auf mich, wie auf die ganze Masse der Gleichzeitigen, den größten Einfluß gehabt, mußten vorzüglich beachtet werden. Denn dieses scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus bildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abspiegelt. *Hiezu wird aber ein kaum Erreichbares gefordert, daß nämlich das Individuum sich und sein Jahrhundert kenne*, sich, inwiefern es unter allen Umständen dasselbe geblieben, das Jahrhundert, als welches sowohl den Willigen als Unwilligen mit sich fortreißt, bestimmt und bildet, dergestalt, daß man wohl sagen kann, ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein.“ (Hervorhebung U. H.)

Deshalb ist jede (Auto-)Biographie notwendigerweise die *perspektivische* Komposition von *Elementen* aus einem unendlich fakten- und facettenreicheren Lebenszusammenhang, der *als solcher* nicht zur Darstellung gelangen kann, weil er teils unbekannt, teils unabschließbar ist⁵. Diese Komposition wird vorgenommen in einer bestimmten Lebens- oder zeitgeschichtlichen Situation, aus bestimmten Gründen und für bestimmte Zwecke („Botschaften“): bei GOETHE mit „*Dichtung und Wahrheit*“ im Anschluß an seine Werk-Gesamtausgabe, um den Zusammenhang von Leben und Werk verständlich werden zu lassen (vgl. W. FLITNER 1947/1983); bei BISMARCK in seinen „*Gedanken und Erinnerungen*“ den „Söhnen und Enkeln zum Verständnis der Vergangenheit und zur Lehre für die Zukunft“.

Die Möglichkeiten perspektivischer Konstruktionen von Entschlüsselungen und Entwürfen lassen sich paradigmatisch am besten in *literarischen* Formen entwickeln. Die poetische Vermittlung von Konsistenz und Kontingenz geschieht hier nach ästhetischen Form- und Strukturprinzipien, die gattungsspezifisch die Grundmuster der Vermittlung präsentieren: in der Komödie in ironischer Aufhebung, in der Tragödie im Scheitern, im Roman durch das Spiel mit dem Zufälligen, Unbeabsichtigten, Unvorhersehbaren, dem ‚Schicksal‘ im Kontext einer Lebensgeschichte (vgl. für die oben genannten Autoren statt vieler die Beiträge von OELKERS 1983; BLUMENBERG, HESELHAUS, JAUSS 1964; WARNING 1965).

(2) In diesen poetischen oder literarischen Vermittlungsformen von lebensgeschichtlicher Konsistenz und Kontingenz entstehen Deutungsformen des gelebten Lebens: die Dichtung ist das *organon* des Lebensverständnisses (DILTHEY 1887, 1892/1958; dazu BÖCKMANN 1949, S. 17 ff.).

„Indem sie [die Dichtung] ein Geschehnis aus dem Nexus der Willensbezüge herauslöst und seine Repräsentation in dieser Welt des Scheins zu einem Ausdruck der Natur des Lebens umbildet, befreit sie die Seele von der Last der Wirklichkeit und offenbart ihr zugleich deren Bedeutung.“ Sie erweitert dem Menschen „sein Selbst und den Horizont seiner Lebenserfahrungen ... In all diesem aber kommt das Grundverhältnis zum Ausdruck, auf dem die Poesie beruht: das Leben ist ihr Ausgangspunkt; Lebensbezüge zu Menschen, Dingen, Natur

werden deren Kern für sie; so entstehen die universalen Lebensstimmungen in dem Bedürfnis, die aus den Lebensbezügen stammenden Erfahrungen zusammenzunehmen, und der Zusammenhang des in den einzelnen Lebensbezügen Erfahrenen ist das dichterische Bewußtsein von der Bedeutung des Lebens ... Die Poesie will sonach nicht Wirklichkeit erkennen wie die Wissenschaft, sondern die Bedeutsamkeit des Geschehnisses, der Menschen und Dinge sehen lassen, die in den Lebensbezügen liegt; so konzentriert sich hier das Lebensrätsel in einem inneren Zusammenhang dieser Lebensbezüge, der aus Menschen, Schicksalen, Lebensumgebung gewoben ist.“ (DILTHEY 1911/1958, S. 92f.)

Die Transformation des Lebenszusammenhangs in einen sprachlichen ist ein Vorgang, den in gleicher Weise der Dichter, der Historiker, der (Auto-)Biograph zu vollziehen haben. Die Transformation von „Leben“ in die „narrative Struktur“ von „Texten“ legt die Vermutung nahe, daß in ihnen gemeinsame Deutungs- und Vermittlungsformen von Konsistenz und Kontingenz zur Geltung gebracht werden, die die Textgattung „Roman“ eben in paradigmatischer Weise expliziert⁶. In diesem Sinne wird die Betrachtung biographisch-literarischer Texte als ein *prolegomenon* der Lebenslauf- und Biographieforschung aufgefaßt, in dessen Horizont die Konstruktions- und Deutungsmuster ihre argumentative Funktion in biographischen (Re-)Konstruktionen einsichtig werden lassen, die gerade auch für pädagogisches Reflektieren und Theoretisieren bedeutsam sind.

Um naheliegenden Einwänden zu begegnen, sei vorab darauf hingewiesen, daß im Rahmen dieses Essay eine detaillierte Interpretation des „Emile“ und des „Tristram Shandy“, von „Wilhelm Meisters Lehrjahren“ und „Anton Reiser“ weder möglich noch beabsichtigt ist. Die hier vorgelegten Interpretationsansätze sind auch nicht vollkommen neu – so überraschend sie in mancher Hinsicht wirken mögen –, aber für die Fragestellung dieser Untersuchung besonders aufschlußreich. Der Nachweis der einschlägigen geistesgeschichtlichen, literaturwissenschaftlichen, pädagogischen usw. Sekundärliteratur mußte auf ein Minimum beschränkt werden, um den hier gegebenen Rahmen nicht zu sprengen.

II. Die Vermittlung von Konsistenz und Kontingenz: vier „klassische“ literarische Entwürfe

Die Veranschaulichung des bisher allgemein Erörterten soll in pädagogischer Absicht an vier „Modellen“ biographischer (Re-)Konstruktionen des 18. Jahrhunderts erfolgen, die für unsere Fragestellung besonders aufschlußreich sind.

Am Anfang war ROUSSEAU. So ist es *communis opinio*, wenn es um die traditionelle Identifizierung eines neuen pädagogischen Denkens im 18. Jahrhundert geht, die Wendung von der „Kinderzucht“ zur „Pädagogik“ im modernen Verstande: die behutsame Entwicklung und Förderung des *Inneren* des Menschen, seiner Anlagen und Absichten, seines Strebens und Tuns durch die Lenkung seiner Interessen und die Modellierung seiner Antriebe, eine Wendung nicht nur in der Sache, sondern auch in der *Form* ihrer Explikation: in der fiktiven Biographie des Emile. Und genau dies begründet wohl vor allem – jedenfalls in der Rezeption durch die Philanthropen in Deutschland⁷ – die Faszination durch dieses Buch und die daraus hervorgehende Traditionsbildung einer pädagogischen Denkform. Als solche hat man sie jedenfalls verstanden und den „Emile“ als eine Anleitung zu pädagogischem Sehen, Verstehen, Denken und Handeln genommen. Nicht ganz zu Unrecht: z. B. ROUSSEAUS Konzeption des Kindes- und Jugendalters, ihre (sozialgeschichtlich und pädagogisch

höchst folgenreiche) „Entdeckung“ als einer spezifischen Lebensform (HERRMANN 1975/1982); die pädagogisch sensible und förderliche Idee einer „negativen Erziehung“ (1762/1971, S. 72 ff.); die Überlegungen zur Modellierung der sexuellen Triebhaftigkeit in Erotik usw. – all dies enthält richtige, pädagogisch gültige Einsichten.

Jedoch: Führt man sich die Argumentations- und Denkform des „Emile“ vor Augen, insonderheit ihre Voraussetzungen und Konsequenzen für einen *wirklichen* Emile, dann ist das Ergebnis hinsichtlich unserer Fragestellungen bald sehr ernüchternd⁸:

Emile ist ein Waisenkind; ohne Kenntnis seiner Eltern, also seiner Herkunft, sind wir von der Kenntnis seiner „Vorgeschichte“ abgeschnitten und können von ihr aus auch keine Wege durch die Gegenwart in die Zukunft suchen. – Emile wird aufs Land verbracht; sein Erzieher ist seine einzige „Bezugsperson“, die allmächtig und allwissend ist: der Erzieher beherrscht das Arrangement von Emiles Aufwachsen und Lernen vollkommen: „*ich will einen Menschen aus ihm machen!*“ (S. 194) Und eben nicht: ich will ihm helfen und ihn anleiten, daß er mehr und mehr selber eine Persönlichkeit aus eigenen Kräften wird.

Demzufolge lernt Emile von sich aus – nichts, und schon gar nicht die Bedeutung der gemachten Erfahrung. Oder anders: Er lernt nicht selber, wirklich zu lernen, und weil er dies nicht lernt, ist er lebenslang auf Lernhilfe angewiesen; er bleibt im Status der Unmündigkeit:

„Ihr könnt euch nicht vorstellen, wie folgsam Emile mit zwanzig Jahren sein kann ... Fünfzehn Jahre habe ich gearbeitet, um mir diesen Einfluß zu sichern. Damals habe ich ihn nicht erzogen, ich bereitete ihn vor, erzogen zu werden. Jetzt ist er es genügend, *um fügsam zu sein*. Er erkennt die Stimme der Freundschaft und weiß der Vernunft zu gehorchen. In der Tat lasse ich ihm *scheinbar* seine Unabhängigkeit, niemals war er mir aber besser unterworfen; denn er ist es, *weil er es will*. Solange ich nicht Herr seines Willens war, war ich Herr seiner Person; ich verließ ihn keinen Schritt. Jetzt überlasse ich ihn manchmal sich selbst, *weil ich ihn immer beherrsche*. Wenn ich ihn verlasse, umarme ich ihn und sage zuversichtlich: Emile, ich vertraue dich meinem Freund an. Ich übergebe dich seinem treuen Herzen; er bürgt mir für dich!“ (S. 358, Hervorhebungen U. H.)

Und selbst dort, wo Emile erwachsen und mündig sein sollte, wenn er als Mann eine Ehe führen und als Vater selbstverantwortliche Erziehungspflichten übernehmen können sollte, wird sein Status der Abhängigkeit von ROUSSEAU bekräftigt: „*Solange ich lebe, werde ich Sie nötig haben*“, spricht Emile zu seinem Erzieher. „Jetzt, wo meine Pflichten als Mann beginnen, *habe ich Sie nötiger denn je*.“ (S. 530) Mit diesen Zeilen endet übrigens der „Emile“.

KRAFT (1983, S. 298 ff.) resümiert: „Emile bleibt sein ganzes Leben lang abhängig, unmündig und unfrei. Anders gesagt: Seine Erziehung gelangt nie an einen Punkt, von dem ab er sein Leben in Selbstbestimmung zu meistern vermag ... Seine Erziehung ist kein Prozeß stufenweiser Befreiung, sondern eine immer länger werdende, feingliedrige Kette wachsender Abhängigkeiten. Der Preis für die im Laufe der Entwicklung zugestandenen Freiheiten ist hoch und muß ein Leben lang mit Schuldgefühlen dem Erzieher gegenüber beglichen werden. Aus diesem Grunde fehlt in seinem Gewissen die Stimme, mit der ein autonomes ‚Ich‘ sich Gehör verschafft.“ Die Freiheit, in der Emile sich wähnte, war nichts anderes als unbegriffene Autoritätsfixierung. Deshalb ist es auch konsequent gedacht, daß in einem Fragment der Romanfortsetzung Emile als Sklave verkauft werden kann, nachdem Frau und Kind ihn verlassen haben: just diese Lebensform ist diejenige, in die er eingeübt worden war (ebd., S. 299).

Aber man kann ROUSSEAU nicht vorwerfen, er habe in pädagogisch-systematischer und -praktischer Absicht seine Leser hinters Licht führen wollen; man muß nur seine Hinweise im Vorwort zum „Emile“ wirklich ernstnehmen (S. 5–7): Er behauptet gar nicht, „recht zu haben“ oder haben zu wollen; er beansprucht gar nicht, etwas Ausführbares in Vorschlag zu bringen (weil man die näheren Umstände im voraus gar nicht kennen kann); er ist zunächst einmal wortwörtlich so zu nehmen, wie er das Vorwort eröffnet: der „Emile“ ist eine „*formlose und fast zusammenhanglose Sammlung* von Betrachtungen und Beobachtungen“, die *sub specie educationis* im Medium einer literarischen Fiktion Konstellationen konstruiert, die aber zu lehrreichem pädagogischen Reflektieren herausfordern – zum Sehen – „mit anderen Augen“, wie ROUSSEAU dort sagt. Dieses Reflektieren wird ein Motiv veränderten pädagogischen Handelns, um dessen *Wahrscheinlichkeit* es geht und nicht um seine konkrete Ausführbarkeit, wie ROUSSEAU ausdrücklich betont (S. 7). Da seine Überlegungen und Vorschläge nicht an der Erfahrung scheitern können – aus dem hier genannten Grunde sowie wegen des gewählten *totalen Arrangements* –, kann ROUSSEAU den Satz sprechen: „Ich werde meiner Meinung mißtrauen, *sie aber nicht ändern.*“ (S. 6)

ROUSSEAU schlägt eine Utopie pädagogischer Allmächtigkeit vor, die infolge ihrer Argumentationsform und aufgrund des Arrangements ihrer (fiktiven) Realisierung durch Erfahrung nicht dementiert werden kann. Der Erzieher des Emile weiß alles, sieht alles (voraus), kann alles, kontrolliert alles; er nimmt die Gestalt eines mundanen „Gottvaters“ an. Demzufolge sind drei Dinge in dieser Utopie eliminiert: die sittliche Autonomie des Subjekts, seine Selbstverwirklichung als Akt der Subjektivität, das Bewußtsein von Entfremdung (infolge der Vergesellschaftung des Individuums)⁹. Aus *dieser* Vermittlung von Konsistenz und Kontingenz kann nur die *vollendete* Unmündigkeit und Entfremdung folgen: durch die Verhinderung, sich ihrer auch nur als Idee zu bemächtigen. Der Übergang vom bloß kulturell bearbeiteten Menschen zum *gebildeten*, dem die Welt und sein Ich-Selbst „verständlich und klar“ sind¹⁰, bleibt verborgen. Es ist an der Zeit, mit ROUSSEAUS Fiktionen kritischer umzugehen und den „Emile“ als das *ad acta* zu legen, wofür er gewöhnlich genommen wird und was er gewiß *nicht* ist: der klassische *Erziehungsroman*.

Gleichzeitig mit ROUSSEAUS „Emile“ erschien eine andere fiktive Biographie, LAURENCE STERNES „The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman“ (1759–1767), die durch ihre Erzählstruktur eine ironische Umkehrung des ROUSSEAUSCHEN Konstruktionsprinzips einer Biographie darstellt.

Der Versuch, Tristrams Leben zu erzählen, führt zur Entfaltung aller möglichen Voraussetzungen und Nebenereignisse, weil sonst z. B. nicht einmal die Umstände von Tristrams Geburt und Namengebung (*nomen est omen*) verständlich wären. Im 1. Buch erfahren wir die Umstände seiner Zeugung, im dritten die seiner Geburt, im vierten seiner Taufe. Die Erzählung seiner Geburt beginnt im 1. Buch und endet im 4., in der Mitte des Romans! Der Roman schließt sechs Jahre *vor* Tristrams Geburt. Immer wieder treten unvorhersehbare Ereignisse ein, die zu immer neuen erzählerischen Rückgriffen und Exkursen (*digressions*) nötigen.

Die *Form* der Erzählung, die eine Biographie *nach vorn* entwickeln will und tatsächlich *nach rückwärts* immer neue Voraussetzungen und Umstände aufrollen muß, diese Erzählform entspricht in ihrer Bauform der Auffassungsweise des „Gegenstandes“: das Leben kann in seiner Fülle nicht wirklich „eingeholt“ werden (IV, 13¹¹). Man könne – so heißt es –, viele Kapitel über die Bedeutung von Knopflöchern schreiben, aber kaum *eines* über *einen* Menschen (IV, 15). Das Verstehen eines Menschen, seines Lebens und seiner Meinungen, muß stets fragmentarisch bleiben. STERNE läßt im IV. Buch das 24. Kapitel einfach weg – ein Kapitel mehr oder weniger für ein ganzes Leben, das ist ohnehin belanglos.

Demzufolge ist auch die Vorstellung eines pädagogischen Intentionen- bzw. Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs von STERNE ironisch *ad absurdum* geführt:

Der pedantische Vater von Tristram setzt sich hin, um für seinen Sohn einen Erziehungsplan zu schreiben (V, 31 ff.) – die „Tristapädia“ (vielleicht eine ironische Anspielung auf LOCKE oder XENOPHONS „kyropaidia“). Diese „Tristapädia“ enthält aber nur zusammenhanglosen, angelesenen satzenförmigen Unsinn. Tristrams Leben ist ja noch unbekannt, wie soll man seine Erziehung im Ernst entwerfen können? Das belegt später auch ein „tiefsinniger“ Unsinnsdialog zwischen Vater und Mutter über die Frage, daß dem fünfjährigen Tristram Hosen angemessen werden sollen.

Tristram war nun einmal „zum Unheil gezeugt und geboren“ für eine „schnöde und unheilvolle Welt“, in der er „das beständige Spiel und Gespött der sogenannten Fortuna“ sein sollte: „das Mißgeschick meines Tristram begann ja schon neun Monate, ehe er zur Welt kam!“ (I, passim; sicherlich eine ironische Anspielung auf die sensualistische *tabula-rasa*-Anthropologie und -Psychologie).

Der Vater benötigt übrigens für die Ausarbeitung der „Tristapädia“ mehrere Jahre, so daß der Sohn für diese seine Lebenszeit – eben *unerzogen* bleiben muß. Später kann auch ein Hofmeister für Tristram nicht gefunden werden; denn der soll *alles* können oder unterlassen *oder* beides zugleich (sich die Fingernägel weder abbeißen noch schneiden) und ohne Unarten in *allem* Vorbild sein (VI, 5) – STERNE entwirft sozusagen ein ironisches Bild von Emile's Erzieher (wie es sich auch an anderen Orten in der Publizistik und Literatur des 18. Jahrhunderts in England und Deutschland gelegentlich findet), und Tristrams Onkel Toby kommentiert zutreffend sarkastisch, daß dies nun wieder einmal „lauter Unsinn“ sei.

Ohne Hofmeister aber bleibt Tristram ungebildet und ohne Unterricht, und demzufolge muß die obligatorische Bildungsreise auf den Kontinent, die das VII. Buch unvermittelt berichtet, als *Bildungsreise* ohne Vorbereitung und ohne anleitende Begleitung völlig sinnlos erscheinen: Tristram kann ja gar nicht wissen, was er zum Zwecke seiner Bildung anzuschauen hätte. Durch Zufall sieht er von Chantilly (?) alles, an St. Denis fährt er achtlos vorüber; von Paris zählt er die Zahl der Straßen auf: es seien 900, auf denen man spazieren gehen könne; die Paläste dort könne „man nach Belieben mit oder ohne Statuen und Gemälde besichtigen“; von Fontainebleau ist „nichts zu sagen als, daß es etwa 40 Meilen . . . von Paris entfernt ist und inmitten eines großen Waldes liegt: – daß etwas Großes darin liegt . . .“; in Avignon gibt es nichts zu sehen „als das alte Haus, in welchem der Herzog von Ormond wohnte“, und außerdem sei es in der Stadt und Umgebung beständig windig – das wär's.

Der das Leben regierende Zufall hebt die Konsistenz des Lebenszusammenhangs auf, und die Möglichkeit einer konsistenzstiftenden Selbstthematization des „Helden“ kommt gar nicht erst in den Blick (es sei denn in der Form des sich selbst konstruierenden Autobiographen). Der Versuch, die Vorgeschichte des Zufälligen als Hinweis auf das Nicht-Zufällige des „Zufalls“ in die Biographie einzubauen, bringt diese – erzähltechnisch strukturell – zum „Stillstand“, führt auf rückwärtsgewandte „Erklärungen“, aus denen nichts folgt, führt zu zusammenhanglosen „Momentaufnahmen“, zu Lebenserfahrungen und -umständen ohne bildenden Sinn (wie zu jener „Bildungsreise“ durch Frankreich, die eine Parodie ist). Sicherlich, STERNE und ROUSSEAU überzeichnen jeder auf seine Weise. Auf entgegengesetzten Wegen kommt aber dasselbe Ergebnis zum Vorschein. Das eine wie das andere Modell der Vermittlung von Konsistenz und Kontingenz führt zu keinem pädagogisch sinnvoll interpretierbaren Lebenszusammenhang: der von Emile ist *überdeterminiert*, der von Tristram löst sich in *digressions* auf (ein Strukturprinzip, das dann besonders die deutschen Romantiker für ihre „Bildungsromane“ nutzten), er wird

entgrenzt. Die abschließende Feststellung „Solange ich lebe, werde ich Sie nötig haben“ im „Emile“ und die Frage von Tristrams Mutter „von was handelt denn eigentlich diese ganze Geschichte?“ könnten das jeweilige Motto für die jeweilige absurde Biographie bilden.

ROUSSEAUS Versuch, in einer „narrativen Struktur“ die Konsistenz eines Lebenszusammenhangs und die Kontingenz der Lebensumstände und -erfahrungen auf der Grundlage eines pädagogischen Ursache-Wirkungs-Modells zu vermitteln, basiert auf der Fiktion des „totalen Arrangements“, innerhalb dessen Emile kein selbstverantwortlich handlungsfähiges Subjekt werden konnte und auch nicht sollte. Das Selbstbewußtsein des Emile, sein Ich-Selbst, bleibt ihm selber verborgen. – STERNES ironische Wendung, einen Lebenszusammenhang in seine tatsächlichen Bedingtheiten, Verflechtungen, Voraussetzungen und von daher in alle seine Möglichkeiten aufzulösen, führt in dieser Entgrenzung zu Handlungsunfähigkeit: Bis die „Tristapädia“ geschrieben und der ideale Hofmeister gefunden ist, befindet sich Tristram längst auf seiner Lebens- und „Bildungs“-Reise als Spielball der Fortuna. – *In beiden Fällen verfehlt das Subjekt sich selbst*: der eine wird Sklave, der andere ein Narr (MICHELSEN 1962, a, b).

Unter der Fragestellung, wie sich beides vermeiden lasse, seien GOETHES „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ betrachtet, zuerst 1795/96 erschienen. Die „Lehrjahre“ galten und gelten bis heute vielfach als *der* klassische Entwicklungs- bzw. Bildungsroman¹², gemäß Wilhelms „Bekenntnis“ (V, 3, S. 290): „Daß ich Dir's [Werner] mit *einem* Worte sage: mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht.“

Aber was geschieht *tatsächlich* im Roman? Wie wird der Lebenslauf tatsächlich konstruiert? Wilhelm folgt einer Leidenschaft fürs Theater, die einer Kindheitserinnerung an das Puppenspiel entsprungen ist. Zufälle, Verwechslungen, dunkle Andeutungen oder bedeutsame Anzeichen, deren Bedeutsamkeit er nicht erschließen oder entschlüsseln kann, bestimmen sein Leben. Er geht auf Menschen- und Weltkenntnis aus (III, 2, S. 180f.), weiß aber nicht, wie er es anstellen soll, diese auch tatsächlich zu erlangen. Er führt „planlos ein schlenderndes Leben“ (IV, 11, S. 238) und sieht sich um, „wohin er denn eigentlich begehre. Der Faden seines Schicksals hatte sich so sonderbar verworren; er wünschte die seltsamen Knoten aufgelöst oder zerschnitten zu sehen ... Von allem diesem geschah leider nichts, und er mußte zuletzt wieder *mit sich allein bleiben*“ (IV, 12, S. 241).

Wilhelm sieht sich beständig an „Scheidewegen“, ohne über Einsichten zu verfügen, wie er sich entscheiden solle: „Seine Gesinnungen waren edel, seine Absichten lauter, und seine Vorsätze schienen nicht verwerflich ... allein er hatte Gelegenheit genug gehabt, zu bemerken, daß es ihm an Erfahrung fehle, und er legte daher auf die Erfahrung anderer und auf die Resultate, die sie daraus mit Überzeugung ableiteten, einen übermäßigen Wert und kam dadurch immer mehr in die Irre ... So entfernte sich Wilhelm, indem er mit sich selbst einig zu werden strebte, immer mehr von der heilsamen Einheit“ (V, 1, S. 284f.).

Es bleibt unklar, was denn diese „heilsame Einheit“ der Übereinstimmung mit sich selbst und der Welt sein könne. Alle diese „Scheidewege“ sind Übergänge als „Krisen“. Aber auf wundersame Weise scheint Wilhelm vom Schicksal begünstigt, er bleibt vor existenzgefährdenden inneren und äußeren Katastrophen bewahrt. Die Sache klärt sich auf eine Weise, die die Romantiker gänzlich lächerlich fanden¹⁴: In der geheimen Turm-Gesellschaft trifft Wilhelm jene Männer, die seinen Lebensweg überwacht und behütend geleitet haben (VII, 9, S. 492ff.); sie haben bereits in der „Rolle“ (!) seines Lebens seine Lehrjahre verzeichnet und

auch seinen „Lehrbrief“ (VII, 9, S. 496f.; VIII, 5, S. 552), an dessen Maximen er künftig sein Leben orientieren soll.

Auf diesem Hintergrund sind die Zufälle nun als nicht-zufällig aufzufassen, so daß der ihm voraus aufgezeichnete Lebensplan die ihm selber verborgen gebliebene Konsistenz in Wilhelms Leben bewirkte (vgl. dazu BLUMENBERG 1964, S. 219, Diskussionsbemerkung zu seinem Vortrag).

Soweit es sich bei den „Lehrjahren“ noch um eine Umarbeitung der „Theatralischen Sendung“ handelt, ist der Geschehensablauf noch um den Protagonisten zentriert. Danach ist deutlich, „daß das Augenmerk des Erzählers ... sich immer mehr hingerichtet hat auf die Darstellung des objektiven Daseins und daß der Held des Romans nur noch äußerlich in dieses hinein verflochten erscheint.“ (MAY 1957, S. 2; mit Verweis auf WUNDT 1913). Als SCHILLER in seinen Briefen an GOETHE (bei TRUNZ Bd. VIII, S. 521ff.) diesen an einer anderen Roman-Konzeption festhalten will, weist dieser ihn ab mit dem Hinweis auf seinen „realistischen Tick“: das Wegrücken des Subjekts, seiner Existenz- und Handlungsweisen, hinter die Umstände. „Denn“ – so später zu ECKERMANN (1825, ebd. S. 520) –: „im Grunde scheint doch das Ganze nichts anderes sagen zu wollen, als daß der Mensch trotz aller Dummheit und Verwirrungen von einer höheren Hand geleitet doch zum glücklichen Ziele gelange.“ Oder früher schon zu Kanzler VON MÜLLER (1821, ebd. S. 519): „Wilhelm ist freilich ein armer Hund, aber nur an solchen lassen sich das Wechselspiel des Lebens und die tausend verschiedenen Lebensaufgaben recht deutlich zeigen, nicht an schon abgeschlossenen festen Charakteren.“

Wilhelm kann zunächst seinen Lebensinhalt nicht finden im selbstverständlichen Eintreten in die Fußstapfen seines Vaters als Geschäftsmann (wie Werner es tut, vgl. V, 2, S. 286f.); sodann kann er aber auch die Theaterlaufbahn nicht erfolgreich verfolgen, zu der er zwar Neigung, aber kein Talent hat (VII, 7, S. 469); schließlich ist es die Gründung eines Hausstandes und das Leben als bürgerlicher Land(edel)mann, was NOVALIS zu der bissigen Anmerkung veranlaßt: „Hinten [in den „Lehrjahren“] wird alles Farce. Die ökonomische Natur ist die wahre, übrigbleibende ... ‚Wilhelm Meister‘ ist eigentlich ein ‚Candide‘, gegen die Poesie gerichtet.“ (TRUNZ Bd. VIII, S. 570f.)

Wilhelm fand – nach seinen eigenen Worten, die den Roman beschließen – auf unbegreifliche, unverständliche, unvorhersehbare und ihn selber überraschende Weise – ein „*unverdientes Glück*“.

„Wilhelm Meisters Lehrjahre“ also als „klassischer“ Bildungsroman eines „armen Hundes“ im „Wechselspiel des Lebens“? BLESSIN (1975, S. 208f.) resümiert, warum dieser Auffassung der Abschied zu geben ist: Wilhelm *lernt* nichts, obwohl er Erfahrungen macht; aber aus diesen Erfahrungen *folgt nichts* für sein praktisches Handeln, weil er sie nicht auf den Begriff bringen kann, und deshalb kann er sein Leben auch nicht als zusammenhängenden Aufbau seiner Person verstehen.

Was also ist die Lehre der „Lehrjahre“? Das Streben nach allseitig-harmonischer Bildung erweist sich als Illusion; denn kein wirklicher Mensch lebt „allseitig“, sondern eingebunden in die besonderen Aufgaben und Institutionen des Alltags. „Allseitigkeit“ birgt die Gefahr der Entgrenzung, der Entfremdung, in der man sich verliert:

„alles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei; doch es ist gefährlich, sich davon Rechenschaft geben zu wollen. Wir werden dabei entweder stolz und lässig oder niedergeschlagen und kleinmütig, und eins ist für die Folge so hinderlich als das andere.“ (VII, 1, S. 422).

Selbstgewählte Begrenzung ist der einzig mögliche Weg zu wirklicher Identität und Bildung: „Das Sicherste bleibt immer, nur das Nächste zu tun, was vor uns liegt“ (ebd.). „Dieses Weniger ist zugleich ein Mehr.“ (MAY 1957, S. 35). GOETHEs „realistischer Tick“ bewog ihn zu einer strikten Absage an das neuhumanistische Bildungsideal der allseitig-harmonisch gebildeten Persönlichkeit und führte ihn zu einer bürgerlichen Haltung der Bewährung im praktischen Tun, der sozialen (und ökonomischen!) Verantwortung als Hausvater. Aufgabe, Sinn und Funktion menschlicher Bildung liegen nicht in der Entfaltung der allseitigen Harmonie seines Wesens, sondern in der einschränkenden Selbstbegrenzung auf eine „bestimmte nützliche Tätigkeit im Dienst der Gesellschaft“ (MAY 1957, S. 36f.)¹³.

Die „Lehrjahre“ können auch kein „Erziehungs“-Roman sein; denn durch die Erziehung läßt sich nicht anbahnen oder antizipieren, wie unter den „tausend verschiedenen Lebensaufgaben“ ausgewählt oder auf eine bestimmte von ihnen vorbereitet werden könne. Deshalb veranstaltet die Turm-Gesellschaft mit Wilhelm das gerade nicht, was der Erzieher von Emile tut: sie läßt ihn seinen Neigungen folgen, seine Irrtümer machen, seine Entscheidungen treffen. Sie waltet als *Vorsehung* und nicht als *personale* Instanz (BLESSIN 1975, S. 210); sie veranlaßt Gespräche, Beratung, Reflexion und läßt die „Natur“ Wilhelm freisprechen (VII, 9, S. 497) – *natura sive deus*. In den „Bekennnissen einer schönen Seele“ wird zwar einmal ein Erziehungsplan erwogen (VI, S. 419), aber selbst bei „guten Naturen“ ist er kaum mehr als eine vage Möglichkeit. Und GOETHE ironisiert eine solche Möglichkeit dadurch, daß er Wilhelms Sohn Felix gerade wegen einer *Unart*, einer *Unerzogenheit* dem Tode entkommen läßt (VIII, 10, S. 604). SCHILLER hielt dies für eine der „glücklichsten Ideen des Plans“ (TRUNZ Bd. VIII, S. 535), um auf solche Weise „die Notwendigkeit mit dem Zufall“ zu „verschmelzen“ (S. 536).

Die Vermittlung von Konsistenz und Kontingenz, des Notwendigen mit dem Zufälligen, von Pflicht und Neigung (wie es die „schöne“ Seele zeigt, deren Schönheit eben darin besteht) gelingt durch ein „gütiges Geschick“; wie sonst, bleibt in den „Lehrjahren“ offen und bleibt im wirklich gelebten Leben prinzipiell immer offen. Dieser biographische „Defekt“ *kann* nicht behoben werden; denn diese Offenheit entspricht sowohl einer anthropologischen Grundkonzeption der Moderne – die auch ROUSSEAU im „Emile“ unterstellen mußte, um sie durch sein „Totalarrangement“ pädagogisch fiktiv außer Kraft setzen zu können – als auch der Organisationsform der „offenen (bürgerlichen) Gesellschaft“ (wie BLESSIN 1975 herausgearbeitet hat). GOETHE selber schreibt 1819 in seinen „Tag- und Jahresheften“ (TRUNZ Bd. VIII, S. 519):

„Die Anfänge ‚Wilhelm Meisters‘ ... entsprangen aus einem dunklen Vorgefühl der großen Wahrheit, daß der Mensch oft etwas versuchen möchte, wozu ihm Anlage von der Natur versagt ist, unternehmen und ausüben möchte, wozu ihm Fertigkeit nicht werden kann; ein inneres Gefühl warnt ihn, abzustehen, er kann aber mit sich nicht ins klare kommen und wird auf falschem Weg zu falschem Zwecke getrieben, ohne daß er weiß, wie es zugeht ... Gar viele vergeuden hierdurch den schönsten Teil ihres Lebens und verfallen zuletzt in wundersamen Trübsinn.“

Jedes Leben enthält „ebensoviel wahre als falsche Tendenz“ (GOETHE ZU ECKERMANN, zit. MÜLLER 1976, S. 275), und deshalb gilt die Schlußfolgerung: „Der Mensch ist nicht eher glücklich, als bis sein unbedingtes Streben sich selbst seine

Begrenzung bestimmt.“ (VIII, 5, S. 553) Dies ist der umfassende Sinn des „Lehrbriefs“. Allseitigkeit ist ein leerer Begriff, denn: „Nur alle Menschen machen die Menschheit aus [„Menschheit“ sowohl i. S. von „alle Menschen“ als auch i. S. von Inbegriff der Menschlichkeit], nur alle Kräfte zusammengenommen die Welt.“ (VIII, 5, S. 552)

GOETHE schrieb die „Theatralische Sendung“ zu einer „Pseudokonfession“ (an HERDER 1794, bei TRUNZ Bd. VIII, S. 518) um, weil er mit einem Dokument dieses „wundersamen Trübsinns“ unerwartet und auf ihn äußerst bewegende Weise bekanntgemacht worden war: durch KARL PHILIPP MORITZ im Winter 1786/87 in Rom, wo MORITZ ihm seinen autobiographischen Roman „Anton Reiser“ zugänglich machte, an dem MORITZ arbeitete (vgl. dazu LEHMANN 1916, OELKERS 1985, SCHRIMPF 1980): Es ist der Roman einer Theaterleidenschaft und einer krankhaft übersteigerten Einbildungskraft und Phantasie, die Reiser in eine Lebenskatastrophe befördern mußte. GOETHE lernte die Lebensproblematik eines Menschen kennen, dem der Weg zu einer „heilsamen Einheit“ verlegt worden war; er lernte MORITZ kennen als einen „Bruder“, „von derselben Art, nur da vom Schicksal verwahrlost und beschädigt, wo ich begünstigt und vorgezogen bin“ (an Frau VON STEIN am 14. 12. 1786).

MORITZ schreibt in der Vorbemerkung zum 1. Teil (MORITZ 1795/1972, S. 6), was er mit diesem „psychologischen Roman“, der seine Autobiographie darstellt, beabsichtigt:

„Wer den Lauf der menschlichen Dinge kennt, und weiß, wie dasjenige oft im Fortgange des Lebens sehr wichtig werden kann, was anfänglich klein und unbedeutend schien, der wird sich an die anscheinende Geringfügigkeit mancher Umstände, die hier erzählt werden, nicht stoßen. Auch wird man in einem Buche, welches vorzüglich die *innere* Geschichte des Menschen schildern soll, keine große Mannigfaltigkeit der Charaktere erwarten“.

Die Vorbemerkung zum 4. Teil (S. 328f.) gibt ein Resümee, aus dem folgende Passagen in unserem Zusammenhang wichtig sind:

„daß Reisers unwiderstehliche Leidenschaft für das Theater eigentlich ein Resultat seines Lebens und seiner Schicksale war, wodurch er von Kindheit auf, aus der wirklichen Welt verdrängt wurde, und da ihm diese einmal auf das bitterste verleidet war, mehr in Phantasien, als in der Wirklichkeit lebte . . .

Und doch hatte er hierbei ein gewisses Gefühl von den reellen Dingen in der Welt, die ihn umgaben, und worauf er auch ungern ganz Verzicht tun wollte, da er doch einmal, so gut wie die andern Menschen, Leben und Dasein fühlte.

Dies machte, daß er mit sich selbst im immerwährenden Kampfe war . . . Eigentlich kämpften in ihm, so wie in tausend Seelen, die Wahrheit mit dem Blendwerk, der Traum mit der Wirklichkeit, und es blieb unentschieden, welches von beiden obsiegen würde, woraus sich die sonderbaren Seelenzustände, in die er geriet, zur Genüge erklären lassen.

Widerspruch von außen und von innen war bis dahin sein ganzes Leben.“

In seinem Elternhaus herrscht Unfrieden, Reiser fühlt sich „unterdrückt“; er weiß nicht, an wen er sich anschließen soll und befindet sich in innerer Zerrissenheit; er verlangt nach einer „lieblichen Behandlung“, die ihm versagt bleibt, so daß er stumpf, traurig und einsam wird; er fühlt sich aus der wirklichen Welt „verdrängt“. Mit dem Ergebnis, daß er diese *aus sich* verdrängt und er in Tagträumen, Phantasien und in seiner Lektüre aufgeht. – Er erlebt Ungerechtigkeit und Demütigung, so daß eine „schwarze Phantasie“ sich seiner bemächtigt, eine Sehnsucht zum Tode, so daß er „lebend starb“.

Die Flucht aus der Wirklichkeit in die Welt der Phantasie und Einbildungskraft bestimmt ihn, die Welt der Phantasie zur realen Welt des Lebens zu machen: er will aufs Theater. Enttäuschung und Katastrophe sind unvermeidlich, nicht nur durch äußere Umstände; denn er selber hatte verlernt, seinen Selbstwert in der Welt geltend zu machen, und seine Kraft, in der Welt Fuß zu fassen, war gelähmt worden (S. 460).

Sein eigenes Dasein erschien ihm – als er ihm durch das Abfassen eines Tagebuchs Konsistenz zu geben versucht (S. 268f.) – „eine *bloße Täuschung*, eine *abstrakte Idee*“; es schien ihm „unter den Händen zu verschwinden, ohne Zweck, abgerissen und zerstückt zu sein“:

„... so war es ihm nach einigem Nachdenken, *als ob er sich selbst entschwinden wäre* – und *sich erst in der Reihe seiner Erinnerungen an das Vergangene wieder suchen müßte*. – Er fühlte, daß sich das Dasein nur an der Kette dieser ununterbrochenen Erinnerungen festhielt.“ (S. 269, Hervorhebungen im Orig.)

„Hätten ihn seine Verhältnisse in der Welt *glücklich* und *zufrieden* gemacht, so würde er allenthalben Zweck und Ordnung gesehen haben, jetzt aber schien ihm alles Widerspruch, Unordnung, und Verwirrung.“ (S. 366)

Reisers Leben ist die Geschichte eines *entzweiten* Daseins – doppelter Widerspruch: „von außen und von innen“ –, deren Vermeidung, wie SPAEMANN zeigte, ROUSSEAU im „Emile“ vorführen wollte. Es ist die „*negative* Geschichte der Individualität“ (MÜLLER 1976, S. 153), eine „Autobiographie als Pathographie“ (SCHRIMPF 1980, S. 49), ein „Anti-Bildungsroman“ (ebd., S. 54). Nicht nur war Reiser ein gütiges Geschick versagt geblieben, das Wilhelm Meister geleitet und behütet hatte. Dadurch, daß Reiser aus der Welt „verdrängt“ worden war und er die Welt aus sich verdrängte, lebte er gefangen in seiner Einbildungs- und Phantasiewelt, was es ihm unmöglich machte, sein Ich-Selbst und sein In-der-Welt-Sein sowie die Vermittlung und Bedingtheit beider realitätsgerecht zu verstehen und danach zu handeln. Aus dem *circulus vitiosus* dieser doppelten Verdrängung konnte es kein Entrinnen geben; denn – bis auf wenige Ausnahmen und Situationen – niemand verstand ihn, konnte er sich nicht verständlich machen, und so konnte ihm auch niemand helfen.

Hatte Meister „unverdientes Glück“ gefunden, so befand sich Reiser in „unverdientem Unglück“: „Im Grunde war es das Gefühl, *der durch bürgerliche Verhältnisse unterdrückten Menschheit*, das sich seiner ... bemächtigte, und ihm das Leben verhaßt machte ... was hatte er vor seiner Geburt verbrochen, daß er nicht auch ein Mensch geworden war, um den sich eine Anzahl anderer Menschen kümmern, und um ihn bemüht sein müssen – warum erhielt er gerade die Rolle des *Arbeitenden* und ein anderer die des *Bezahlenden*?“ (Hervorhebungen im Orig.) (S. 366)

Reisers Leben ist im ganzen auf eine „falsche Tendenz“ gesetzt: auf den Weg in das Innere einer entgrenzten Subjektivität, die vielfache Motive ihrer Entgrenzung aufgrund einer sich verstärkenden Lebenserfahrung in Kindheit und Jugend¹⁵ in sich selber entwickelt hat: Weltflucht, „Wonne der Tränen“, Melancholie, Hypochondrie, eine „schwarze Phantasie“ lustvoller Selbstzerstörung: „Selbst der Gedanke an seine eigne Zerstörung war ihm nicht nur angenehm, sondern verursachte ihm sogar eine Art von wollüstiger Empfindung, wenn er oft des Abends, ehe er einschlief, sich die Auflösung und das Auseinanderfallen seines Körpers lebhaft dachte.“ (S. 29) Reisers Einbildungskraft wirft ihn immer wieder nur *auf ihn selber* zurück, und sie ist demzufolge auch jene Kraft in ihm, die ihn ständig mit sich und der Welt entzweit – sie ist *zugleich* die Quelle seiner Freuden und Leiden (S. 34), und zwar so, daß Reiser selber nicht regulieren kann, in welche Richtung sie ihn treibt. Sie ist *sein principium individuationis*, das ihn zugleich daran hindert, sich in der Realität des gelebten Lebens zurechtzufinden. Aus allem, was ihm widerfährt, vermag Reiser

nicht nur nichts zu lernen (OELKERS 1985, S. 94f.), um die für das geglü ckte Leben unabdingbare Begrenzung zu finden, sondern er wird in immer neue, ihn aus der Welt herausphantasierende Seelenzustände versetzt; so *kann* dem Erwachen immer wieder nichts anderes folgen als der Anbeginn immer neuer Enttäuschung, was Reiser zur Verzweiflung bringt.

Sein Lebenszusammenhang bleibt kontingent, wird zur „bloßen Täuschung“, „verschwindet“, und durch die Anstrengung der *Erinnerung* muß Reiser immer wieder – vergeblich – versuchen, sein Dasein festzuhalten, d. h. zu rekonstruieren, ihm Konsistenz zu verleihen. Für das säkularisierte Subjekt ist die metaphysische *chain of being* zerrissen; wirkt die einen Lebensfaden stiftende geheime (!) Turm-Gesellschaft GOETHEs heilsgeschichtlich, innerweltlich eschatologisch (und von den Romantikern entsprechend bissig kommentiert); *natura sive deus* wird von ROUSSEAU ersetzt durch die Allmachtsphantasie des Erziehers, der die Macht der Umstände außer Kraft oder für seine Absichten in vollkommen kalkulierte Funktion zu setzen sucht; Reiser fragt verzweifelnd nach den Prämissen seiner Existenz, und STERNE/Tristram zeigen, daß eben diese Frage nicht beantwortet werden *kann*. Auch Wilhelm Meister wird die „Rolle“ seines Lebens *nicht* enthüllt.

III. *Erziehungstheoretische und forschungslogische Schlußfolgerungen*

Läßt sich das Diktum *individuum est ineffabile* relativieren, und kann die Forschung über den Gedankenreichtum von sentenzenhaften Lebensweisheiten – in GOETHEs „Maximen und Reflektionen“, bei FRIEDRICH SCHLEGEL und JEAN PAUL – hinausführen? Solche Spruch-„Weisheit“, sprachlich-pointierte Lebenserfahrung, die in Bildern und Begriffen faßt, was die *Erinnerungsarbeit* gedanklich geleistet hat, fordert dazu heraus, sich ihrer jeweils subjektiven Bedeutung im Kontext eines konkreten Lebenszusammenhangs zu vergewissern. Der (auto-)biographische Roman ist nach Intention und Gehalt, Inhalt und Erzählstruktur, in der Bauform von Vor- und Rückgriffen (LÄMMERT 1955) ein Medium solcher (Selbst-)Vergewisserung und (re-)konstruktiven Argumentationen, in denen das kategoriale und begriffliche Instrumentarium pädagogisch-biographischer (Re-)Konstruktionen vorgebildet ist. MORITZ gibt im „Anton Reiser“ – u. a. in den oben zitierten Vorbemerkungen zum 4. Teil – dafür exemplarische Beispiele wie das folgende:

Reiser wird in der Schule schlecht behandelt. „Diese Zurücksetzung hatte ihren guten Grund in seinem Betragen – er war unteilnehmend an allem, was außer ihm vorging, und zu jedem Geschäft, was ihn aus seiner Ideenwelt herauszog, träge und verdrossen. – Was Wunder, da er an nichts teilnahm, daß man auch wieder an ihm nicht teilnahm, sondern ihn verachtete, hintansetzte und vergaß.

Allein man erwog nicht, daß eben dies Betragen, weswegen man ihn zurücksetzte, selbst eine Folge von vorhergegangener Zurücksetzung war. – Diese Zurücksetzung, welche in einer Reihe von zufälligen Umständen gegründet war, hatte den Anfang zu seinem Betragen, und nicht sein Betragen, wie man glaubte, den Anfang zur Zurücksetzung gemacht.

Möchte dies alle Lehrer und Pädagogen aufmerksamer, ... behutsamer machen, daß sie die Einwirkung unzähliger zufälliger Umstände mit in Anschlag brächten, und von diesen erst die genaueste Erkundigung einzuziehen suchten, ehe sie es wagten, durch ihr Urteil über das

Schicksal eines Menschen zu entscheiden, bei dem es vielleicht nur eines aufmunternden Blicks bedurfte, um ihn plötzlich umzuschaffen“ (S. 205, Hervorhebung im Orig.).

Daraus sollen abschließend einige Schlußfolgerungen gezogen werden.

(1) Ein individueller Lebenszusammenhang, „das Leben“, baut sich nicht nach einem *causa aequat effectum*-Kausalitätsschema auf. STERNE zeigte, daß eine solche Annahme zu keiner sinnvollen Auffassung und Darstellung eines Lebens kommen kann, denn es hat keinen angebbaren Anfang als (erster) Ursache. Das Leben ist uns vielmehr in unserer inneren Erfahrung gegeben als ein Geflecht von *Wechselwirkungszusammenhängen*, die nicht mit *Notwendigkeit* Wirkungen herbeiführen, sondern nach den Prinzipien von Aktion und Reaktion, Wirken und Leiden usw. organisiert sind (DILTHEY 1907 ff., S. 197) und so die individuellen Erlebnisformen und Orientierungsweisen, Verhaltensformen und Impulse des Handelns usw. bestimmen.

(2) „Das Leben“ ist ein *bedeutungsvoller Zusammenhang* der Individualität als Identität (DILTHEY sagt „Selbigkeit der Person“, die in der „Intellektualität der inneren Wahrnehmung“ gegeben ist; ebd., S. 196, 228). Dieser Zusammenhang ist des näheren gekennzeichnet durch *Entwicklung* (S. 232) und *Struktur* (Gestalt) (S. 232 f., 238), er nimmt lebensgeschichtlich die Form des „*erworbenen Zusammenhangs* des Seelenlebens“ (S. 215) an. So sind die Grundkategorien des Lebens jene der genetischen Anthropologie als Biographik (DILTHEY, S. 191 ff., 228 ff.; HERRMANN 1971, S. 133 ff.).

(3) Entwicklung, die auf Gestaltung (Struktur) zielt, und Struktur, die die Konstanz des Lebenszusammenhangs bewirken will, erschließen sich unter dem Aspekt der *Bedeutung* (DILTHEY 1907 ff., S. 233), die sie lebensgeschichtlich haben, sei es im selbstreflexiven Verhältnis des Menschen zu sich selbst, sei es in der Beziehung auf die äußere Lebenswelt. „Das Wesen der Bedeutungsbeziehungen liegt in den Verhältnissen, welche im Zeitverlauf die Gestaltung eines Lebenslaufes auf Grund der Struktur des Lebens unter Bedingungen des Milieus enthält.“ (S. 234)

(4) Diese Bedeutungsbeziehungen ergeben sich also aus der verstehenden Deutung „*einzelner Geschehnisse*“ des Lebens in bezug auf ihren „*inneren Zusammenhang*“ *et vice versa*: aus Sinn und Verständnis eines hypothetischen Lebensganzen ergibt sich der Zusammenhang einzelner Lebensvorgänge (S. 235 f.). Der *tatsächliche* Zusammenhang des Lebens kann „dem Erkennen niemals ganz zugänglich werden“, und daraus folgt: „Wir verstehen das Leben nur in einer beständigen *Annäherung*; und zwar liegt es in der Natur des Verstehens und in der Natur des Lebens, daß dasselbe auf den *verschiedenen Standpunkten*, in welchen sein *Zeitverlauf* aufgefaßt wird, *ganz verschiedene Seiten uns zeigt*.“ (S. 236, Hervorhebung U. H.)

(5) Aber diese Subjektivität darf nicht Beliebigkeit zur Folge haben. Recht und Grenzen der subjektiven Betrachtungsweise, die jeweilige „Botschaft“ einer (Auto-) Biographie als „Bekenntnis“ oder „Lehre“ müssen überprüfbar gemacht werden an einer Tatsächlichkeit von Lebensvollzügen und -umständen, ihren Bedingungen, Funktionen usw. (s. v. v. an einer „objektiven Realität“), über die die biographische Selbstdeutung sich gewöhnlich zu täuschen pflegt (weil sie sie als zeitlich synchrone Reflexion des eigenen Lebens meist nicht kennen *kann*) oder wovon sie unbefriedi-

gende Auskunft gibt (weil sie sie als retrospektive Rekonstruktion aufgrund der dann geltenden Rekonstruktionsperspektive gewollt oder ungewollt grobenteils ausblenden muß oder in ihrer Bedeutung verschiebt usw. (vgl. MUTSCHLER 1985, S. 134ff.)).

So ergibt sich, daß die grundsätzliche Problematik der Biographie- und Lebenslauf-forschung in pädagogischer Absicht noch kaum befriedigend gelöst worden ist: die subjektiven Deutungssysteme und die realen Lebenssysteme so miteinander in Beziehung zu setzen, daß das mehrseitige Bedingungs- und Wechselwirkungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft, Person und Institution, Selbstentwurf und Fremdbestimmung, Konsistenzerwartung bzw. -bedürfnis und Kontingenzerfahrung, das Verhältnis von Zeitlichkeit des individuellen Lebens und von Geschichtlichkeit der Lebenswelt so entschlüsselt werden kann, daß daraus auch für das pädagogische Denken und Handeln kasuistisch und systematisch gelernt werden kann.

Es ist gezeigt worden, daß traditionell so verstandene „klassische“ (literarische) „Modelle“ von Erziehungs- und Bildungsprozessen in biographischen Konstruktionen dafür in der Regel *ungeeignet* sind. Allein „Anton Reiser“ weist in eine Richtung, in der Biographie- und Lebenslauf-forschung in pädagogischer Absicht erfolgreich ist: erst in der authentischen *selbstreflexiven* Erschließung des „inneren Zusammenhangs“ der lebensgeschichtlich bedeutungsvollen Erlebnisse und Geschehnisse wie in einer Autobiographie vom Typus „Anton Reiser“ eröffnet sich die Möglichkeit *pädagogisch* aufschlußreicher Rekonstruktionen¹⁶. Alle anderen „Textsorten“ „lebensgeschichtlicher Dokumente“, denen dieses Merkmal fehlt, mögen der Illustrierung von Theorien und Modellen zur Sozialisation und Erziehung sowie zur Rekonstruktion von (Rollen-)Verhalten dienlich sein. Der Subjektivität des Menschen jedoch, seiner „inneren Geschichte“ bleiben sie *äußerlich* und damit für die in diese Richtung arbeitende pädagogisch-biographische Forschung zumeist belanglos.

Anmerkungen

- 1 Dazu detaillierte bibliographische Nachweise bei MÜLLER 1976, HURRELMANN 1976, HERRMANN 1980, KOHLI 1980, FUCHS 1981/82 (Kurs-Einheit 1), WARNEKEN 1985, DOERRY 1986.
- 2 Vgl. dazu NIETHAMMER 1980, WIEDEMANN 1986, BREDNICH et al. 1982; im Bereich der Pädagogik nach BERTLEIN 1966 in neuer Eröffnung BAACKE/SCHULZE 1979; im Bereich der historischen Sozialisationsforschung MUTSCHLER 1985 und GESTRICH 1986.
- 3 Vgl. dazu aus der älteren Literatur WUNDT 1913, GERHARD 1926, LESER 1925/28; neuerdings für unsere Fragestellungen besonders ergiebig WUTHENOW 1974 und MÜLLER 1976.
- 4 KOHLI 1978, MATTHES et al. 1981; BREDNICH et al. 1982; vgl. die den methodologischen Fragen gewidmete Kurs-Einheit von FUCHS 1981/82 und bei MUTSCHLER 1985.
- 5 SLOTERDIJK 1978 hat daher eine Fülle von modellhaften Konstruktionen – er selber zählt 37 – in Autobiographien der 1920er Jahre in Deutschland vorgeführt.
- 6 Vgl. dazu pointiert MÜLLER 1976, S. 150, nicht nur in bezug auf „Anton Reiser“.
- 7 Hier muß der Hinweis genügen auf die Übersetzung und Kommentierung des „Emile“ im von CAMPE herausgegebenen „Revisionswerk“ (ROUSSEAU 1789–91/1979); CAMPES

- Bemerkung über den „Emile“ als der „Bibel“ des „pädagogischen Jahrhunderts“ (bei CAMPE 1778, S. 232); es fehlt immer noch eine Gesamtdarstellung der deutschen Rezeptionsgeschichte des „Emile“, die älteren Arbeiten sind nachgewiesen bei CIO-RANESCU 1969, vgl. neuerdings MOUNIER 1980.
- 8 Ergänzende Überlegungen und detailliertere Analysen zu meinen im folgenden gegebenen resümierenden Punkten finden sich bei OELKERS 1983 und KRAFT 1983.
 - 9 SPAEMANN schreibt (1978/1980): „Menschsein ohne inneren Widerspruch, das ist das Erziehungsziel des ‚Emile‘“ (S. 79). „... mit der Denunzierung jeder gesellschaftlichen Vermittlung als Entfremdung und mit der Utopie eines unentzweiten Daseins hat ROUSSEAU Epoche gemacht.“ (S. 95)
 - 10 So W. VON HUMBOLDT 1798, S. 340; HUMBOLDT legt dort dar, wie die Perioden der „blossen Natur“, der „blossen Cultur“ und der „vollendeten Bildung“ aufeinander folgen.
 - 11 Die Zitatnachweise erfolgen durch Angabe von Buch und Kapitel.
 - 12 So noch TRUNZ im Nachwort zur „Hamburger Ausgabe“, nach der hier zitiert wird (Bd. VII⁶ 1965, S. 611 ff.); dagegen schon WUNDT 1913 und daran anknüpfend MAY 1957 und BLESSIN 1975 mit überzeugenden Argumenten, die unten berichtet werden. – Die einschlägige „Wilhelm-Meister“-Literatur ist bei VOSSKAMP 1985 in den Anmerkungen nachgewiesen.
 - 13 HUMBOLDT (1798) legt in der Einleitung zu „Herrmann und Dorothea“ die Grundsätze seiner Bildungstheorie dar und betont dort das Prinzip des *Tätigseins*, um der Individualität ihre *bestimmte* Gestalt zu verleihen (S. 127 ff.).
 - 14 Die wichtigsten Äußerungen sind bei TRUNZ Bd. VIII, S. 569 ff. zusammengestellt.
 - 15 Dies wäre also auch die lebensgeschichtlich reale Konsequenz in Meisters „theatralischer Sendung“ gewesen? Es ist verständlich, daß GOETHE seinen Roman nach dem Bekanntwerden mit MORITZ und dem „Anton Reiser“ in Rom liegenließ und ihn ein Jahrzehnt später als „Lehrjahre“, als „Pseudokonfession“ mit entgegengesetzter Tendenz umarbeitete.
 - 16 Dazu die interessante Studie von R. HOEPEL 1983.

Literatur

- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Zuerst 1927, Frankfurt/M. 1967 (und zahlr. Nachdrucke).
- BERTLEIN, H.: Jugendleben und soziales Bildungsschicksal. Reifungsstil und Bildungserfahrung werktätiger Jugendlicher 1860–1910. Hannover 1966.
- BLESSIN, S.: Die radikal-liberale Konzeption von „Wilhelm Meisters Lehrjahren“. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 49 (1975), Sonderheft „18. Jahrhundert“, S. 190⁺–225⁺.
- BLUMENBERG, H.: Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans. In: JAUSS, H. R. (Hrsg.): Nachahmung und Illusion. München 1964, S. 9–27 (und Diskussionsbemerkungen S. 219 ff.).
- BÖCKMANN, P.: Formgeschichte der deutschen Dichtung. Bd. 1, Hamburg 1949.
- BREDNICH, R. W., et al. (Hrsg.): Lebenslauf und Lebenszusammenhang. Autobiographische Materialien in der volkskundlichen Forschung. Freiburg i. Br. (Abt. Volkskunde des Deutschen Seminars der Universität) 1982 (Ms. vervielf.).
- CAMPE, J. H.: Über das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder. In: CAMPE, J. H.: Sammlung einiger Erziehungsschriften. 2. Teil, Leipzig 1778, S. 225–308.
- CAMPE, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. 16 Bde., Hamburg (später Wolfenbüttel usw.) 1785–1792, Reprint Vaduz 1979.

- CIORANESCU, A.: Bibliographie de la littérature française du XVIIIème siècle. 3 vol., Paris 1969.
- DILTHEY, W.: Die Einbildungskraft des Dichters. Bausteine für eine Poetik. Zuerst 1887, jetzt in: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. VI, Stuttgart/Göttingen 1958 (u. ö.), S. 103–241.
- DILTHEY, W.: Die drei Epochen der modernen Ästhetik und ihre heutige Aufgabe. Zuerst 1892, jetzt in: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 242–287.
- DILTHEY, W.: Plan der Fortsetzung zum „Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“. Aus dem Nachlaß 1907 ff. In: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Bd. VII, S. 191–291.
- DILTHEY, W.: Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen. Zuerst 1911, jetzt in: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften, Bd. VIII, S. 75–118.
- DOERRY, M.: Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim/München 1986.
- FLITNER, W.: Goethe im Spätwerk. Zuerst 1947, jetzt auch als Bd. 6 der Gesammelten Schriften FLITNERS, Paderborn 1983.
- FUCHS, W.: Biographische Forschung. 3 Kurseinheiten der Fern-Universität Hagen 1981/82.
- GERHARD, M.: Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes „Wilhelm Meister“. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Buchreihe, Bd. 9. Halle/S. 1926.
- GESTRICH, A.: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. (Krit. Stud. z. Geschichtswiss., Bd. 69.) Göttingen 1986.
- GOETHE, J. W.: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Zitiert nach der von E. TRUNZ hrsg. „Hamburger Ausgabe“ von GOETHES Werken, hier Bd. VII, Hamburg ⁶1965.
- GOETHE, J. W.: Dichtung und Wahrheit. „Hamburger Ausgabe“ Bd. IX, Hamburg ⁴1961.
- GOETHE, J. W.: Maximen und Reflexionen. „Hamburger Ausgabe“ Bd. XII, Hamburg ⁴1960, S. 365–547.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Zuerst 1806, jetzt in: ASMUS, W. (Hrsg.): HERBART: Pädagogische Schriften. Bd. 2, Düsseldorf/München 1965, S. 9–155.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik WILHELM DILTHEYS. Göttingen 1971.
- HERRMANN, U.: Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung. Zuerst 1975, wiederabgedr. in: HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jh. Weinheim/Basel 1982, S. 178–193.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 227–252.
- HERRMANN, U.: „Eklektik“ und „Systematik“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Aufklärung 1 (1986), S. 67–79.
- HESELHAUS, C.: Die Wilhelm-Meister-Kritik der Romantiker und die romantische Romantheorie. In: JAUSS, H. R. (Hrsg.): Nachahmung und Illusion. München 1964, S. 113–127.
- HOEPEL, R.: Weiblichkeit als Selbstentwurf. Autobiographische Schriften als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Eine exemplarische Untersuchung anhand ausgewählter Texte aus der frühen bürgerlichen und der neuen autonomen Frauenbewegung. Diss. phil. (Ms.) Würzburg 1983.
- HUMBOLDT, W. VON: Ueber Göthes Herrmann und Dorothea (1798). In: HUMBOLDT, W. VON: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. Bd. II, Darmstadt ²1961, S. 125–356.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- JAUSS, H. R. (Hrsg.): Nachahmung und Illusion. München 1964.

- KOHLI, M. (Hrsg.): *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt/Neuwied 1978.
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1980, S. 299–317.
- KRAFT, V.: *Natur und Norm. ROUSSEAU „Emile“ als anthropologischer Idealtypus der Moralerziehung*. Diss. Kiel 1983 (Ms. vervielf.).
- KRIECK, E.: *Erziehung und Entwicklung*. Freiburg i. Br. 1921.
- LÄMMERT, E.: *Bauformen des Erzählens*. Stuttgart 1955.
- LEHMANN, R.: Anton Reiser und die Entstehung des Wilhelm Meister. In: *Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft* 3 (1916), S. 116–134.
- LESER, H.: *Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit*. 2 Bde., München/Berlin 1925/27.
- MATTHES, J., et al. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg (Nürnberger Forschungsvereinigung e. V.) 1981 (Ms. vervielf.).
- MAY, K.: „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, ein Bildungsroman? In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 31 (1957), S. 1–37.
- MICHELSSEN, P.: *Laurence Sterne und der deutsche Roman des 18. Jahrhunderts*. Göttingen 1962. (a)
- MICHELSSEN, P.: Nachwort zu Sternes „Tristram Shandy“ Frankfurt a.M. 1962, S. 509–514. (b)
- MORITZ, K. PH.: *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Zuerst 1785–90, hier zit. nach der von W. MARTENS hrsg. Ausgabe in Reclams UB, Stuttgart 1972*.
- MOUNIER, J.: *La fortune des écrits de J.-J. ROUSSEAU dans les pays de langue allemande de 1782 à 1813*. (Publ. de la Sorbonne, „Littératures“, 38.) Paris 1980.
- MÜLLER, K.-D.: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen 1976.
- MUTSCHLER, S.: *Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen*. (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Univ. Tübingen, Bd. 64.) Tübingen 1985.
- NIETHAMMER, L. (Hrsg.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „oral history“*. Frankfurt 1980.
- OELKERS, J.: *Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns*. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt 1982, S. 139–194.
- OELKERS, J.: *ROUSSEAU und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 801–816.
- OELKERS, J.: *Uneingeschränkte Empfindsamkeit. KARL PHILIPP MORITZ' psychologischer Roman „Anton Reiser“*. In: OELKERS, J.: *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt*. Weinheim/München 1985, S. 77–98.
- ROTH, H.: *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. Zuerst 1963, jetzt in: ROTH, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover 1967, S. 113–126.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Emile ou de l'éducation*. Zuerst 1762, hier zit. in der Übers. von L. SCHMIDTS, Paderborn 1971.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Emil*. Übers. von C. F. CRAMER. Bde. 12–15 von CAMPE (Hrsg.): *Allgemeine Revision ... 1789–91, Reprint 1979*.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: *Pädagogik-Vorlesungen a. d. J. 1826*. In: Ders.: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. von E. WENIGER und Th. SCHULZE. 1. Bd., Düsseldorf/München 1957, Reprint Stuttgart 1982.
- SCHRIMPF, H. J.: *KARL PHILIPP MORITZ*. (Sammlung Metzler Bd. 195.) Stuttgart 1980.
- SLOTERDIJK, P.: *Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der Zwanziger Jahre*. München 1978.

- SPAEMANN, R.: ROUSSEAU „Emile“: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? Zuerst in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 823–834; wiederabgedr. in SPAEMANN, R.: ROUSSEAU – Bürger ohne Vaterland. München 1980, S. 78–97.
- STERNE, L.: The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman. Zuerst 1759–1767, hier zit. nach der von P. MICHELSEN besorgten Ausgabe Frankfurt 1962 (Fischer TB – Exempla classica, 64).
- VOSSKAMP, W.: Utopie und Utopiekritik in GOETHES Romanen „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ und „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. In: VOSSKAMP, W. (Hrsg.): Utopieforschung. 3. Bd., Frankfurt 1985, S. 227–249.
- WARNEKEN, B. J.: Populäre Autobiographik. (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts ..., Bd. 61.) Tübingen 1985.
- WARNING, R.: Illusion und Wirklichkeit in Tristram Shandy und Jacques le Fataliste. München 1965.
- WIEDEMANN, P. M.: Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim/München 1986.
- WUNDT, M.: GOETHES „Wilhelm Meister“ und die Entwicklung des modernen Lebensideals. Berlin/Leipzig 1913.
- WUTHENOW, R.-R.: Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München 1974.

Abstract

Biographical constructions and the experience of life-cycle

Introductory remarks on pedagogically oriented research on biography and autobiographical reconstruction

The author inquires into the question what type of constructional framework (auto-)biographies have to be based on in order to reveal experiences that allow for a pedagogical analysis. The (re-)constructions of four „biographical“ texts are examined as to the form in which questions of cause and effect, of living conditions and chains of action, of meaning in life (consistency) and unpredictable coincidence (contingency) are presented and interpreted as to their significance for the development of identity. Which type of autobiography could in itself represent the paradigm of research on autobiography? Literary ideal types are analyzed to show that only the self-reflexive reconstructive autobiography can be informative regarding educational theory and pedagogical interpretation.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen 1