

Hoepfel, Rotraut

Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 307-312. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hoepfel, Rotraut: Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 307-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228556 - DOI: 10.25656/01:22855

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228556>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22855>

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

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

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 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 bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 5 |
| I. Öffentliche Ansprachen | |
| HERMANN GRANZOW | 15 |
| HANS MAIER | 22 |
| HANS THIERSCH | 26 |
| II. Öffentliche Vorträge | |
| HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema | 33 |
| DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion | 45 |
| WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute | 59 |
| PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung | 81 |
| III. Symposien: Vorträge/Berichte | |
| HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? | 99 |
| <i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> | 105 |
| WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium | 105 |
| HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen | 108 |
| ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster | 113 |
| DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster | 118 |

| | |
|--|-----|
| BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule | 122 |
| MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages | 130 |
| JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages | 133 |
| HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen | 136 |
| <i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i> | 139 |
| HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions | 139 |
| ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen | 143 |
| HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung | 153 |
| WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung | 168 |
| JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten | 179 |
| HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium | 185 |
| <i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i> | 203 |
| JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums | 203 |
| GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik | 208 |

| | |
|---|-----|
| HANS-DIETRICH RAAPKE | |
| Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis | 214 |
| <i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> | |
| | 219 |
| HANS-UWE OTTO | |
| Einleitung zur Fragestellung des Symposions | 219 |
| PETER GROSS | |
| Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited | 221 |
| HEINRICH KUPFFER | |
| Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik | 228 |
| NORBERT HERRIGER | |
| Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags | 231 |
| <i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> | 237 |
| HORST W. OPASCHOWSKI | |
| Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit | 237 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | |
| Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? | 250 |
| <i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> | 259 |
| JÖRG RUHLOFF | |
| Einleitende Problemskizze | 259 |
| HELMUT LUKESCH | |
| Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft | 262 |
| FRANZ HAMBURGER | |
| Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft | 273 |
| HANS MERKENS | |
| Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik | 283 |
| JÖRG RUHLOFF | |
| Thesen zur Schlußdiskussion | 292 |
| JÖRG RUHLOFF | |
| Zur Diskussion | 295 |
| <i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> | |
| | 297 |
| DIETER BAACKE | |
| Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie | 298 |

| | |
|---|-----|
| ROTRAUT HOEPEL | |
| Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion | 307 |
| THEODOR SCHULZE | |
| Auf der Suche nach einer neuen Identität | 313 |
| <i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> | 321 |
| PETER ZEDLER | |
| Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung | 321 |
| EWALD TERHART | |
| Übersicht über die Beiträge | 333 |
| HEINZ MOSER | |
| Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen | 343 |
| <i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> | 351 |
| HEDWIG ORTMANN | |
| Einleitung in die Problemstellung des Symposiums | 351 |
| SIGRID METZ-GÖCKEL | |
| Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter | 353 |
| BIRGIT CRAMON-DAIBER | |
| Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) | 364 |
| CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE | |
| Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft | 372 |
| <i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> | 381 |
| WOLF-DIETER EBERWEIN | |
| Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze | 381 |
| HERMANN AVENARIUS | |
| Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . . | 384 |
| KARLHEINZ INGENKAMP | |
| Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis | 388 |
| EWALD ZACHER | |
| Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis | 392 |

| | |
|--|-----|
| LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung | 395 |
| WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit | 399 |
| KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern | 403 |
| PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung | 407 |
| EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung | 410 |
| ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz | 413 |
| HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden | 417 |
| ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin? | 443 |
| VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs | 465 |

Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion

Das vorliegende Arbeitspapier enthält erstens eine Bestimmung des Begriffs „Autobiographie“. Diese ist in einigen Stücken dem Konzept DILTHEYS verpflichtet, in anderen weicht sie erheblich davon ab. Zweitens und drittens werden zwei aktuelle erziehungswissenschaftliche Ansätze zur Erschließung autobiographischer Materialien diskutiert: der sozialgeschichtliche und der lebensgeschichtlich-identitätstheoretische Ansatz. Viertens erläutere ich mein eigenes Konzept. Ich untersuche autobiographische Materialien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion.

1. Bestimmung des Begriffs „Autobiographie“

Autobiographie ist die schriftlich fixierte Selbstreflexion eines menschlichen Individuums über seine Lebensgeschichte.

Die *Lebensgeschichte* besteht in den Beziehungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie ist eine Funktion der Aktualität: Das konkrete Bewußtsein der Gegenwart enthält Vergangenheit und Zukunft in sich. Die Lebensgeschichte besteht aus Erlebnissen, die in einem Zusammenhang miteinander stehen. Jedes Erlebnis ist auf ein Ganzes bezogen. Die *Lebensgeschichte ist das übersummativem Ganze zusammenhängender Erlebnisse*. Der Zusammenhang wird durch die Kategorie der Bedeutung gestiftet. Die Lebensgeschichte ist ein *Bedeutungsganzes* (= Sinn). Dagegen ist der Lebensverlauf eine Summe aufeinanderfolgender Momente. Er umfaßt alles, was einem Menschen im Laufe seines Lebens widerfährt, alles, was er tut, denkt, fühlt, wahrnimmt, will etc. Der Lebensverlauf ist nie vollständig bekannt, er ist ein theoretisches Konstrukt. Er umfaßt sowohl Momente, die reflektiert, d.h. bewußt sind, als auch Momente, die nicht reflektiert, also un-bewußt sind. Manche der bewußten Momente werden als *bedeutsam gewußt*. Diese Momente sollen *Erlebnisse* genannt werden. Die Lebensgeschichte ist damit bestimmt als das Kontinuum der in der Einheit ihrer Bedeutung qua Reflexion verbundenen, d.h. als ein Bedeutungsganzes (= Sinn) gedachten, Erlebnisse.

Die Reflexion, die die Lebensgeschichte intendiert, ist eine bestimmte Art der *Selbstreflexion*. Sie ist *lebensgeschichtliche Selbstreflexion* und zeichnet sich durch folgende Leistung aus: Sie konstituiert Erlebnisse, denn nur diejenigen Momente des Lebensverlaufs, die als bedeutsam innerhalb der Lebensgeschichte reflektiert werden, sind Erlebnisse. Die Konstitution von Erlebnissen setzt voraus, daß das Leben als Bedeutungsganzes gedacht wird. Dies ist nur durch die lebensgeschichtliche Selbstreflexion möglich. Das heißt einerseits konstituiert die lebensgeschichtliche Selbstreflexion die Erlebnisse, andererseits das Bedeutungsganze, die Lebensgeschichte. Beide Leistungen bedingen sich gegenseitig. Darüber hinaus werden in der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion singuläre Erlebnisse zur persönlichen Lebenserfahrung verallgemeinert. Die persönliche Lebenserfahrung ist eine spezifische Form von Alltagswissen, ein Alltagswissen, das durch Vergleich und

Verallgemeinerung von Erlebnissen gebildet wird. Es geht aus Erlebnissen hervor und wirkt gleichzeitig auf diese ein, indem es erstens in die Deutung vergangener Erlebnisse eingeht, zweitens aber auch das aktuelle Erleben mitstrukturiert. Die persönliche Lebenserfahrung ist immer angereichert durch das allgemeine Alltagswissen, manchmal auch durch theoretisches (wissenschaftliches) Wissen. Auch dieses Wissen wirkt vermittelt über die persönliche Lebenserfahrung auf das Erleben ein. Damit sind die Leistungen der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion beschrieben. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion zielt auf das Bedeutungs Ganze ab, sie prüft und beurteilt das Leben nach dem Maßstab eines – wie auch immer gedachten – Sinns. Dieser Maßstab ist ein vom jeweiligen Individuum selbst gesetzter. Er ist ein anderer als der der theoretischen (wissenschaftlichen) Gültigkeit. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion ist keine wissenschaftliche Erkenntnis. Daher kann der Sinn des Lebens als solcher nicht wissenschaftlich diskutiert werden. Untersucht werden kann aber, wie die jeweilige lebensgeschichtliche Selbstreflexion *zustande kommt*, wie Erleben, persönliche Lebenserfahrung, Wissen und Sinnkonstruktion *zusammenhängen* und inwieweit die Verknüpfung dieser Elemente *stringent ist*.

Die *Fixierung* der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion, also das, was sie zur eigentlich *autobiographischen Selbstreflexion* macht, impliziert, daß sie einem Publikum verfügbar gemacht wird, einem Publikum, das in einzelnen Fällen – wenn die Veröffentlichung nicht beabsichtigt wird –, auf den Autor selbst beschränkt sein kann. Das Schreiben einer Autobiographie ist daher immer auch mit einem Mitteilungszweck verbunden. Die Festlegung auf die *schriftliche* Fixierung hat lediglich forschungspraktische Gründe. Soweit zur Bestimmung der Autobiographie. Ein Problem bleibt hier ausgeklammert, das bei der Interpretation berücksichtigt werden muß: Unterschiedliche autobiographische Materialien (Tagebücher, Memoiren etc.) müssen im Hinblick auf die drei Bestimmungsbegriffe (Lebensgeschichte, Selbstreflexion und schriftliche Fixierung) unterschieden werden. Gleichzeitig muß geklärt werden, worin ihre Gemeinsamkeit besteht.

2. Der sozialgeschichtliche Ansatz

Untersucht man auf dem Hintergrund dieser Bestimmung sozialgeschichtliche Ansätze, die sich der Erschließung autobiographischer Materialien widmen, so ist folgendes festzustellen: Die autobiographischen Materialien werden als *Quellen* benutzt. Sie sollen Daten liefern zur Klärung von Fragen, die zunächst nichts mit der Gattung „Autobiographie“ zu tun haben. So will z. B. FLECKEN (1981, S. 9ff.) vornehmlich auf der Grundlage von Arbeiterautobiographien die Frage nach der Entstehung und Entwicklung einer besonderen Kindheitsphase für die Kinder des Proletariats beantworten. Sie sucht nach strukturellen Gemeinsamkeiten in den Aussagen der Selbstzeugnisse, die Grundzüge in der Sozialisation des Arbeiterkindes verdeutlichen. Die Fragestellung zielt auf die Darstellung der Lebenswelt von Arbeiterkindern ab. FLECKENS Interesse gilt also nicht der individuellen Lebensgeschichte, nicht der Selbstreflexion, nicht der schriftlichen Fixierung. Die Autorin konzentriert sich auf einzelne Erlebnisse, die einem bestimmten Thema zugeordnet werden können. Ein solches Vorgehen wirft zwei gravierende Probleme auf: Erstens wird die lebensgeschichtliche Selbstreflexion zur Störvariablen, denn sie impliziert, daß die Autobiographie kein wissenschaftliches Werk, sondern eine höchst subjektive Angelegenheit ist. Die Erlebnisse werden nur unter dem Gesichtspunkt der Konstitution eines Sinnzusammenhangs mitgeteilt. Sollen sie als Datenbasis fungieren, müssen sie aus diesem Sinnzusammenhang gelöst werden – ein Unterfangen, das methodisch kaum zu lösen ist. Zweitens wird auch die Fixierung zur Störvariablen, denn

der damit verbundene Mitteilungszweck impliziert, daß nur ganz bestimmte Erlebnisse dargestellt werden. Außerdem werden Autobiographien nur unter bestimmten Bedingungen geschrieben. Das bedeutet eine erhebliche Einschränkung der Repräsentativität der Aussagen. Es muß sehr genau überprüft werden, inwieweit die autobiographischschreibenden Mitglieder einer Gruppe überhaupt als deren Vertreter fungieren können. Diese mit der Verwendung autobiographischer Materialien als Quelle der Sozialgeschichte verbundenen Probleme werden in den meisten Ansätzen nur sehr unzureichend erfaßt und demzufolge auch nicht gelöst. Es muß hinreichend berücksichtigt werden, daß in autobiographischen Materialien nicht objektives Wissen, sondern eine bestimmte Form der Selbstreflexion zur Darstellung gelangt. BOLLENBECK (1976) trägt dieser Tatsache Rechnung. Er versucht die in frühen Arbeiterautobiographien dargestellten Lebensgeschichten zu erklären. Sein Interesse gilt den unterschiedlichen Bewußtseinsformen, die doch alle auf einer gemeinsamen klassenspezifischen Lebensweise beruhen. Ein solcher Ansatz betrachtet die lebensgeschichtliche Selbstreflexion nicht mehr als Störvariable, sondern macht sie selbst zum Gegenstand der Untersuchung.

3. Der lebensgeschichtlich-identitätstheoretische Ansatz

Der lebensgeschichtlich-identitätstheoretische Ansatz, wie ihn SCHULZE (1979) vertritt, versteht Lebensgeschichte als Lerngeschichte. Autobiographien sollen Aufschluß geben über die Organisation persönlicher Identität, über die Entwicklung und Behauptung von Selbstverständnis gegenüber gesellschaftlichen Normen und Rollen. Unterscheidet man – wie ich es in meiner Bestimmung der Autobiographie getan habe – zwischen lebensgeschichtlicher und autobiographischer Selbstreflexion, so gilt das Interesse SCHULZES vornehmlich der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion. Denn er geht davon aus, daß die Lebensgeschichte in autobiographischen Schriften zu Wort kommt, nicht aber in ihnen konstituiert wird (vgl. S. 59). Während das Schreiben von Autobiographien eine entwicklungspsychologisch, soziologisch und lebensgeschichtlich begrenzte Bedeutung hat, ist die Organisation von Erfahrung als Lebensgeschichte „ein ganz allgemeiner und ständig sich in jedem einzelnen vollziehender Prozeß“ (ebd.). Für die Erforschung der Organisation von Erfahrung als Lebensgeschichte schlägt SCHULZE folgendes Verfahren vor (vgl. S. 86): Mit Hilfe einer „genetischen Deutung“ sollen die einzelnen Ereignisse in einen geschichtlichen Zusammenhang eingeordnet werden. Die Deutung setzt an den „Übereinstimmungen, Überschneidungen und Widersprüchen in den einzelnen Ereignissen, an zu vermutenden Lücken oder Entstellungen und an der Abfolge der Ereignisse, ihrer historischen und logischen Reihenfolge“ an (S. 86). Dieses Verfahren impliziert, daß sich der Autor über den Bedeutungszusammenhang seiner Erlebnisse täuschen kann (ähnlich BITTNER 1979). Den Grund für diese Täuschung sieht SCHULZE in den Ereignissen selbst, denn in ihnen liegt auch der Grund für die Erinnerung. SCHULZE folgt damit der psychoanalytischen Theorie, sieht aber die Schwierigkeit, daß in den Autobiographien bewußte und nicht unbewußte Inhalte zur Darstellung gelangen (vgl. S. 75). Das heißt die empirische Basis der Interpretation autobiographischer Materialien ist eine andere als die der psychoanalytisch-therapeutischen Deutung. Außerdem ist in der Psychoanalyse die Überprüfung der Deutungen an das therapeutische setting gebunden. Die damit verbundenen Kriterien können bei der Interpretation von Autobiographien nicht in Anwendung gebracht werden (vgl. S. 86). Die Frage, warum der jeweilige Autor den Bedeutungszusammenhang seiner Erlebnisse widersprüchlich oder lückenhaft konstruiert, kann daher nicht im Rahmen der psychoanalytischen Theorie geklärt werden. Damit bleibt im

lebensgeschichtlich-identitätstheoretischen Ansatz ein Problem ungelöst. Lösbar wird es nur dann, wenn das dritte Bestimmungsstück, die Fixierung, hinreichend berücksichtigt wird. Damit komme ich zu meinem eigenen Ansatz.

4. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Form der Selbstreflexion

Festgestellt wurde bereits, daß das Schreiben von Autobiographien eine entwicklungspsychologisch, soziologisch und lebensgeschichtlich begrenzte Bedeutung hat. Sehr wenige Menschen fixieren ihre lebensgeschichtliche Selbstreflexion. Diese Tatsache macht den „exklusiven Charakter“ (vgl. SCHULZE 1979, S. 93) der autobiographischen Selbstreflexion aus. Dieser sollte aber nicht nur als Grenze oder Störvariable der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien betrachtet werden. Denn die Fixierung stellt ein wesentliches Bestimmungsmoment der Autobiographie dar. Sie bedeutet nicht nur, daß in Autobiographien die Lebensgeschichte „zu Wort“ kommt (vgl. SCHULZE 1979, S. 59). Vielmehr wird durch die Fixierung das Vermittlungsverhältnis zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiver Bewältigung entscheidend beeinflußt. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion wird einem Publikum unter einem bestimmten Mitteilungszweck verfügbar gemacht. Das heißt die Autobiographien geben über das Bewußtsein, über den Bedeutungszusammenhang des Lebens, über die Konstitution der persönlichen Identität nur insofern Aufschluß, als dadurch etwas Bestimmtes vermittelt werden soll. Dieses kommunikativ-pragmatische Moment autobiographischer Selbstreflexion wurde in der erziehungswissenschaftlichen Auswertung bisher vernachlässigt (zwei literaturwissenschaftliche Untersuchungen nehmen auf dieses Moment Bezug: MÜLLER 1976; SLOTERDIJK 1978). Die Intention, etwas Bestimmtes über die Beschreibung des eigenen Lebens zu vermitteln, impliziert folgende Auffassung über das Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen: Aus den Erlebnissen – so wird explizit oder implizit angenommen –, folgt „nahtlos“ die persönliche Lebenserfahrung. Diese wird mit allgemeingültigem Wissen gleichgesetzt. Das heißt die An- und Einsichten, die durch die Autobiographie vermittelt werden sollen, finden ihre vermeintliche Begründung im eigenen Erleben. Diese Auffassung liegt nicht nur den Autobiographien zugrunde. Sie wird gegenwärtig in unterschiedlichen Ausprägungen auch in der Alternativkultur, in bestimmten therapeutischen Richtungen und in einzelnen sozialwissenschaftlichen Programmen vertreten. Der Boom an autobiographischen Schriften auf dem Literaturmarkt deutet darauf hin, daß diese Auffassung ein zeitspezifisches Bedürfnis abdeckt. Ich stehe diesem Trend kritisch gegenüber. Gerade an Autobiographien kann nachgewiesen werden, daß sich das Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen anders darstellt: Das jeweilige Wissen und die Intention, dieses Wissen an den Mann bzw. an die Frau zu bringen, beeinflussen entscheidend die eigene lebensgeschichtliche Selbstreflexion. Ein Vergleich von Autobiographien aus der bürgerlichen, der proletarischen und der neuen „autonomen“ Frauenbewegung zeigt, daß vor allem in neueren Autobiographien die Auffassung propagiert wird, aus dem persönlichen Erleben folge „nahtlos“ allgemeingültiges Wissen. Gerade in ihnen kehrt sich aber das Verhältnis unbemerkt um: *Die Darstellung des eigenen Erlebens dient häufig nur der Illustration bestimmter Wissensbestände.* Die Selbsttäuschung der Autobiographen über ihre Lebensgeschichte gründet dann nicht in den Erlebnissen. Die Autoren täuschen sich vielmehr deshalb, weil sie nicht erkennen, wie der Mitteilungszweck die Lebensdarstellung bestimmt.

Ein Konzept, das den Mitteilungszweck ins Zentrum des Interesses rückt, betont das rationale, intellektuelle Moment der autobiographischen Selbstreflexion. Die Autobiog-

graphie wird als Mittel zu einem Zweck betrachtet. Sie fungiert nicht als Quelle für bestimmte Fragestellungen, die autobiographische Selbstreflexion ist selbst Gegenstand der Untersuchung.

Bisher wurden der Erschließung autobiographischer Materialien sozialgeschichtlich-sozialisierungstheoretische oder lebensgeschichtlich-genetische Deutungsmuster zugrundegelegt. Diese beiden Forschungsrichtungen entsprechen allgemeinen Tendenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Häufig kommt dabei viel zu kurz, daß die Betroffenen Interessen haben, nach denen sie handeln. Sie sind weder bloße Spiegelbilder der Gesellschaft noch Sklaven ihrer Erlebnisse. Die Erschließung autobiographischer Materialien kann dies aufzeigen und ist damit ein Korrektiv gegenüber deterministischen Konstrukten jeglicher Art.

Bei der Interpretation steht also zunächst der Mitteilungszweck im Zentrum des Interesses. Dieser wird vom Autobiographen selbst gesetzt, unterliegt aber dennoch in dreierlei Hinsicht bestimmten Voraussetzungen: Erstens greift der Autor eine historisch geformte Gattungsidee auf. Daher müssen in die Interpretation gattungshistorische und gattungstheoretische Erkenntnisse eingehen. Zweitens ist der soziale Kontext zu ermitteln, in dem die Autobiographen leben. Denn einerseits ist das Wissen, das in die autobiographische Selbstreflexion eingeht, ein je nach sozialem Kontext verschiedenes. Andererseits steht das Bewußtsein in Zusammenhang mit der Klassenlage der Autoren. Die Gedanken, die sich der jeweilige Autor macht, sind jedoch nicht nur durch Sozialisierungsprozesse zu erklären. Sie lösen Probleme, die durch die jeweilige Situation des Autors bedingt sind. Diese Situation gründet in der Klassenzugehörigkeit des jeweiligen Autors. Insofern steht das Bewußtsein vermittelt über die Probleme (!) in Zusammenhang mit der ökonomischen Basis. Die Interpretation hat also auch zu klären, wie die autobiographische Selbstreflexion zur Lösung von Problemen dient, die in der sozialen Situation des Autors gründen. Drittens steht der Mitteilungszweck in Zusammenhang mit der jeweiligen Lebensgeschichte des Autors. Psychologische Motive wie der Zwang zur Rechtfertigung können nur aus der jeweiligen Lebensgeschichte erschlossen werden. Hier muß eine genetische Deutung in Ansatz gebracht werden. Ausgangspunkt der Interpretation sind dabei jeweils die „kommentierenden Reflexionen und übergreifenden Deutungsmuster“ (vgl. SCHULZE 1979, S. 57). Ermittelt werden muß, inwieweit sie persönliche Lebenserfahrung darstellen bzw. allgemeines Wissen beinhalten. Das quantitative Verhältnis von Erlebnisschilderung, persönlicher Lebenserfahrung und Wissen ist mit dem Mitteilungszweck in Zusammenhang zu setzen.

Gegenstand der Interpretation ist also die Autobiographie als kommunikativ-pragmatische Form der Selbstreflexion. Sie wird unter vier Perspektiven untersucht:

- der gattungshistorischen und gattungstheoretischen,
- der sozialgeschichtlich-bewußtseinstheoretischen,
- der lebensgeschichtlich-genetischen
- und nicht zuletzt unter der Frage nach dem Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen.

Ziel der Interpretation ist der Nachweis, daß die Momente des Wissens und Mitteilenwollens eine entscheidende Rolle bei der Konstitution lebensgeschichtlicher Bedeutungszusammenhänge spielen.

Literatur

- BITTNER, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979, S. 120–128.
- BOLLENBECK, G.: Zur Theorie und Geschichte der frühen Arbeiterlebenserinnerungen. Kronberg/Ts. 1979.
- DILTHEY, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Bd. VII. Stuttgart 31961.
- FLACH, W.: Die wissenschaftstheoretische Einschätzung der Selbstbiographie bei Dilthey. In: Archiv für Geschichte der Philosophie 52 (1970), S. 172–186.
- FLECKEN, M.: Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung ihrer Lebenswelt. Weinheim/Basel 1981.
- MÜLLER, K.: Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit. Tübingen 1976.
- SCHULZE, TH.: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979, S. 51–98.
- SLOTEDIJK, P.: Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der zwanziger Jahre. München/Wien 1978.
- WAGNER, H.: Bewußtsein. In: ders.: Kritische Philosophie. Systematische und historische Abhandlungen. Hrsg. von K. BÄRTLEIN und W. FLACH. Würzburg 1980, S. 125–147.

Anschrift der Autorin:

Rotraut Hoepfel, Institut für Pädagogik I, Am Hubland, 8700 Würzburg