

Schulze, Theodor

Auf der Suche nach einer neuen Identität

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. 313-320. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Schulze, Theodor: Auf der Suche nach einer neuen Identität - 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. 313-320 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228561 - DOI: 10.25656/01:22856

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228561>

<https://doi.org/10.25656/01:22856>

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

Auf der Suche nach einer neuen Identität

1. Ein neuer Typus von Autobiographie

Bei einer Untersuchung der „Literarischen Selbstdarstellung im zeitgenössischen Frankreich“ glaubt H. R. PICARD (1978) eine bemerkenswerte Veränderung der Darstellungsform beobachten zu können: Ein neuer Typus von Autobiographie scheint sich herauszubilden.

Dieser neue Autobiographietypus ist unter anderem durch folgende Momente gekennzeichnet: Die Lebensgeschichte wird nicht aus dem Rückblick erzählt, sondern von einem Punkt aus, der noch innerhalb der erzählten Geschichte liegt. Der präteritale Erzähler wird zum präsentischen Sprecher. Die verschiedenen Sprachformen mischen sich. Beschreibungen und Erzählungen von Vergangenen werden verstärkt unterbrochen von Beobachtungen, Reflexionen und Phantasien in der Gegenwart. Die Ebenen der Darstellung wechseln häufiger. Die erzählte Lebensgeschichte liegt dem Autor nicht bereits abgeschlossen vor Augen: sie entsteht erst im Schreiben unter den Blicken des Lesers. Die Darstellung gleicht weniger dem Bericht eines Chronisten als der Untersuchung eines Historikers oder eines Detektivs. Sie beschreibt nicht, wie es war, sondern sucht herauszufinden, wie es wirklich gewesen ist. Sie drängt nach Aufklärung, erstrebt Veränderung. In manchen Fällen nimmt die Autobiographie einen dialogischen Charakter an. Sie entfaltet sich als Befragung oder Auseinandersetzung mit einer anderen Person – häufig mit dem Vater oder mit der Mutter. Sie wird zur Doppelbiographie, zur Geschichte einer Beziehung.

Fragen: Ist dieser neue Autobiographietypus nur eine neue literarische Form oder entspricht ihm auch ein besonderer Inhalt, ein neuer Sachverhalt, eine bestimmte Erscheinung in der Gestaltung von Lebensgeschichten? Ist diese Erscheinung selber neuartig oder kommt sie hier nur zum Bewußtsein, zur Sprache? Was ist das für eine Erscheinung, wie weit reicht sie, und gibt es besondere Bedingungen dafür, daß sie gerade jetzt hervortritt oder bewußt wird?

Diesen Fragen möchte ich im folgenden an einem besonders ausgeprägten und instruktiven Beispiel nachgehen – nämlich anhand des autobiographischen Romans von ELISABETH PLESSSEN (geb. 1944): „Mitteilungen an den Adel“ (1979).

Doch zuvor möchte ich noch einige Überlegungen zu dem Begriff „Identität“ und dem Zusammenhang von Identität und Autobiographie einschieben.

2. Autobiographie und Identität

Wenn heute in der sozialwissenschaftlichen Literatur über „Lebenslauf“, „Lebensgeschichte“ oder „Biographie“ verhandelt wird, dann ist der Begriff „Identität“ nicht weit, und es sieht so aus, als hätten wir in diesem Begriff einen Schlüssel in der Hand, der uns

einen Zugang verschaffen könnte zu theoretischen Zusammenhängen, innerhalb deren sich Autobiographien systematisch rekonstruieren und interpretieren lassen.

Was aber meint der Begriff „Identität“? Ich greife hier zunächst eine Formulierung von THOMAS LUCKMANN (1981) auf: „Persönliche Identitäten sind keine ‚Dinge‘“ – also, so interpretiere ich die Anführungszeichen, auch keine Bilder, Ich-Ideale, Gefühle oder Eigenschaften. „Sie sind Strukturen in der Zeit ...“ – ich ergänze für mich „kognitive“ Strukturen – „... sinnstiftende und sinnmotivierte Steuerungsprinzipien subjektiven Bewußtseins“ – also „übergreifende Handlungspläne“ (S. 59). Aber was steuern diese übergreifenden Handlungspläne? „Sie gehen in die intersubjektiv festgelegte Organisation gesellschaftlichen Handelns, in die Geschichte, ein – und aus ihr hervor“. Was für eine intersubjektiv festgelegte Organisation gesellschaftlichen Handelns ist da gemeint? Doch offenbar nicht die Organisation in formalen Organisationen, in Institutionen und sozialen Systemen. Für das gesellschaftliche Handeln in ihnen haben wir andere Steuerungsprinzipien und Handlungspläne – nämlich Kompetenzen und Rollen. Aber für welche Art von Situationen und in welchen Handlungszusammenhängen dann?

Meine These: Die kognitive Struktur der Identität greift überall da steuernd ein, wo die Steuerungsprinzipien von Kompetenzen und Rollen nicht ausreichen, um Entscheidungen zu treffen – zum Beispiel beim Übergang von einer Rolle zur anderen oder in nicht alltäglichen Situationen wie beim Beginn einer Liebesbeziehung, beim Tod eines nahen Verwandten oder Freundes, bei der Beteiligung an einer politischen Entscheidung von größerer Tragweite oder in historischen Augenblicken – und die Organisationsform, auf die hin sich solche steuernde Eingriffe orientieren, ist die einer Geschichte. „Identität“ hat es mit dem sowohl für die einzelnen Individuen als auch für die Gesellschaft, in der sie leben, bedeutsamen Problem zu tun, wie das Verhalten in offenen, neuartigen, unvorhergesehenen und ungeplanten Situationen so gesteuert werden kann, daß dennoch der soziale Zusammenhang und die zeitliche Kontinuität nicht verlorengehen und Handlungen unverständlich werden. Die allgemeine Lösung dieses Problems ist die Konzipierung und Konstituierung von Geschichten.

Ich finde diese Auffassung in einer anderen Formulierung bestätigt. Sie findet sich bei LOTHAR KRAPPMANN (1975) und lautet: „Eine gelungene Identitätsbildung ordnet die sozialen Beteiligungen des Individuums aus der Perspektive der gegenwärtigen Handlungssituation zu einer Biographie, die einen Zusammenhang, wengleich nicht notwendigerweise eine konsistente Abfolge, zwischen den Ereignissen im Leben des Betreffenden herstellt. Obgleich der Entwurf einer Biographie zunächst nur durch bloße Interpretation eine plausible Abfolge vergangener Ereignisse herzustellen scheint, ist zu erwarten, daß ein Individuum dann, wenn es früher Handlungsbeteiligungen und außerhalb der aktuellen Situation bestehende Anforderungen in seine Bemühungen um Identität aufnimmt, auch tatsächlich ein höheres Maß an Konsistenz im Verhalten zeigen wird. Er schafft sich nämlich auf diese Weise einen beständigen Rahmen von Handlungsorientierungen, als ihn isoliert nebeneinanderstehende Handlungssituationen anbieten“ (S. 9).

Hier ist zunächst von einer gelungenen Identitätsbildung die Rede. Was ist damit gemeint? Wann ist eine Identitätsbildung gelungen? Offenbar dann, wenn es gelingt, eine kognitive Struktur zu entwickeln, die fähig ist, offene und unvorhergesehene Situationen und Ereignisse so zu konzipieren, daß sie sich in den Zusammenhang einer Geschichte, einer Lebensgeschichte, einer Biographie einordnen lassen, und die zugleich fähig ist, für solche Situationen Handlungspläne zu entwerfen, die an die bisherige Lebensgeschichte anschließen und sie sinnvoll weiterführen. Damit ist etwas Wichtiges über „Biographien“ ausgesagt. Zum einen: Biographien sind, indem sie Lebensgeschichten beschreiben, nicht etwas, in denen man gelegentlich und beiläufig etwas über Identität und Identitätsbildung

erfahren kann, sondern sie ist die Form, in der Identität überhaupt begriffen und bewußt wird – nämlich in Form einer Geschichte. In den „Mitteilungen an den Adel“ kommt, soweit ich sehe, nicht ein einziges Mal das Wort „Identität“ oder „Identitätsbildung“ vor; dennoch wird in diesem Roman nichts anderes verhandelt. Zum anderen: Biographien haben eine doppelte zeitliche Perspektive. Sie interpretieren rückwärtsgewandt vergangene Ereignisse, Erlebnisse und Entscheidungen als Bestandteile einer zusammenhängenden Lebensgeschichte. Zugleich aber stellen sie jeweils neu eine in die Zukunft gerichtete Perspektive für neue Erlebnisse und Entscheidungen her. „Identität zu gewinnen und zu präsentieren, ist ein in jeder Situation angesichts neuer Erwartungen und im Hinblick auf jeweils unterschiedliche Identität von Handlungs- und Gesprächspartnern zu leistender kreativer Akt. Er schafft etwas noch nicht Dagewesenes, nämlich die Aufarbeitung der Lebensgeschichte des Individuums für die aktuelle Situation“ (KRAFFMANN 1975, S. 11). Auch wenn es nicht dasselbe ist, eine vergangene Lebenssituation zu beschreiben und sich in einer neuen zu entscheiden, so können wir doch mit guten Gründen annehmen, daß wir in der handelnden Gestaltung und in der erinnernden Beschreibung einer Lebensgeschichte auf dieselben Strukturen treffen.

Diese Annahme ist für unsere Beschäftigung mit Autobiographien in zweifacher Weise bedeutsam. Zum einen in inhaltlicher Hinsicht: Wenn diese Annahme zutrifft, dann können wir hoffen, bei der Lektüre von Autobiographien nicht nur hin und wieder ein interessantes Detail über diesen oder jenen sozialgeschichtlich oder kulturhistorisch bedeutsamen Sachverhalt zu erfahren, sondern grundlegende Einsicht zu gewinnen in die Strukturgesetzmäßigkeiten und Entstehungsbedingungen von Identität als einem zentralen Steuerungsprinzip menschlichen Handelns. Zum anderen in methodologischer Hinsicht: Wenn diese Annahme zutrifft, dann muß man davon ausgehen, daß das, was in einer Autobiographie erzählt, aber auch ausgelassen wird, im Hinblick auf die Gestaltung von Identität nicht zufällig ist, und daß nicht nur, was erzählt wird, sondern auch, wie es erzählt wird, für ein besseres Verständnis von Identität aufschlußreich ist. Wir können also die Beziehung auch umkehren: nicht nur autobiographisches Material mit Hilfe eines vorgefaßten Konzepts von Identität interpretieren, sondern auch umgekehrt ein noch vages Konzept von Identität durch die Analyse von Autobiographien profilieren und empirisch anreichern.

An dieser Stelle können wir zu unserem Ausgang zurückkehren und die eingangs gestellten Fragen neu und schärfer formulieren: Wie erzählen Autobiographien, insbesondere die Autobiographien des neuen Typs, eine Lebensgeschichte, und was können wir daraus über Identität, Identitätsbildung und ihre historischen Bedingungen entnehmen?

3. Anlässe und Gründe für autobiographische Reflexionen

In den traditionellen Autobiographien wird nur selten über den Anlaß zum Schreiben einer Autobiographie berichtet, und wenn, dann geschieht das meist in einer einleitenden Vorbemerkung: *in der Muße meines Alters . . . , damit meine Enkel erfahren . . . , Freunde haben mich gebeten . . .* Die Lebensbeschreibung selbst beginnt mit den Vorfahren oder mit der Geburt oder mit ersten Erinnerungen und folgt dann dem chronologischen Gang der Ereignisse. In den neuen Autobiographien ist das anders. Hier ist die Darstellung des Anlasses selbst der Ausgangspunkt der Lebensbeschreibung und ein Teil der Geschichte. Aber: Was sind das für Anlässe, die einen Autor dazu drängen, sich seiner Identität und ihrer Entwicklung schreibend zu vergewissern?

Für Augusta – das ist die Gestalt, in der ELISABETH PLESSEN in ihrem Roman ihre Identität sich und dem Leser vorzustellen sucht – ist es der Tod ihres Vaters. Er kommt überraschend. Auf der Fahrt zur Beerdigung erinnert sie sich. Das ist verständlich. Beerdigungen sind in der Regel Anlässe zur Rekapitulation von Lebensgeschichten. Aber nicht ohne weiteres verständlich ist, warum die Erinnerung an den Vater den Charakter einer ausgedehnten autobiographischen Reflexion annimmt.

Doch da ist nicht nur der Tod des Vaters. In dem Telefongespräch, in dem ihr der Tod ihres Vaters mitgeteilt wird, hatte die Schwester auch noch die Bemerkung eingefügt, „sie, Augusta, habe den Vater auf dem Gewissen“. Augusta muß sich in ihren Erinnerungen mit Schuldvorwürfen auseinandersetzen. Sie selber ist angesprochen; sie wird sich rechtfertigen müssen.

Aber auch dieser Vorwurf erklärt noch nicht hinreichend den weiteren Gang und das Ausmaß der autobiographischen Reflexion. Der Vorwurf ließe sich leicht zurückweisen. Natürlich hat Augusta den Vater nicht umgebracht, vergiftet oder erschossen. Sie wird sich nicht vor einem Gericht rechtfertigen müssen. Und der Vater hatte sich auch nicht selbst umgebracht. Dennoch greift der Vorwurf. Der Vater hatte mehrfach mit dem Tod gedroht – er wollte sie erschießen, wenn sie noch einmal sein Haus beträte, oder sich selber umbringen. „Solange Augusta sich erinnern konnte, hatte er seinen Tod durchgespielt, und sie hatte ihn durchgespielt, anders und später, viel später. Wann sie angefangen hatte, seinen Tod zu wünschen, wußte sie nicht mehr“ (S. 7).

Die Anlässe für seine Todesdrohungen und ihre Todeswünsche waren häufig, daß sie sich nicht so entwickelt hatte, wie er es sich vorstellte, und daß er sie sich nicht entwickeln ließ, wie sie es wollte. Sie hatte mit dem Vater gebrochen, mit seinen Traditionen, seinen Vorstellungen von einem adligen Leben, mit der Gruppenidentität, in der er seine persönliche Identität aufgehoben sah. Sie hatte ihm mit 17 gesagt, daß er sie ankotze. Sie hatte in einer Wohngemeinschaft gelebt, sich mit Leuten zusammengetan, die er nicht für die richtigen hielt. Sie hatte sich als Studentin an Demonstrationen beteiligt in Paris, in Berlin. Sie hatte – das war das Schlimmste – Aufrufe von Linken in der Presse unterschrieben. Er fand, daß sie damit seinen Namen entehrt hatte. Doch das war alles schon geschehen, mehrfach erörtert, gerechtfertigt und schon vollzogen. Warum treibt sie gerade die Nachricht vom Tod ihres Vaters erneut in eine ausgedehnte autobiographische Reflexion? Die Auseinandersetzung, die sie in dem Roman führt, ist keine Auseinandersetzung mit ihrer Schwester, sondern mit ihrem Vater, der nun tot ist. „Einen Toten kann man nicht mehr fragen, sagte Tante Hariett“ (S. 141). Trotzdem fragt sie ihn immer wieder, indem sie mit sich selber spricht. Der Tod des Vaters, die Fahrt zur Beerdigung hat sie in einen Konflikt gestürzt beziehungsweise einen alten, tiefgreifenden Konflikt neu entfacht. Sie weiß nicht, in dieser Situation nicht, wer sie ist, wer sie sein soll – die zugewandte, besonders geliebte Tochter oder die aufsässige und verstoßene. Aber das ist nicht nur eine Frage der Beziehungsdefinition. Sehr viel weiterreichende Fragen sind einbezogen – Fragen des Sprachgebrauchs, der Verhaltensregeln, des politischen Handelns, des Weltbildes und der Lebensperspektive.

Man könnte sagen, daß es in dieser Auseinandersetzung um die Bewältigung einer „Identitätskrise“ geht. Aber dieser Ausdruck ist mißverständlich. Er wurde von ERIK H. ERIKSON (1971) in die Literatur eingeführt und bezeichnet dort die psychosoziale Krise eines bestimmten Entwicklungsalters. Augusta ist über dieses Alter schon hinaus, und ihre Verunsicherung ist weniger entwicklungspsychologisch als soziologisch und sozialgeschichtlich bedingt. Sie betrifft nicht nur ihre eigene personale Identität, sondern zugleich die ihres Vaters und die Gruppenidentität, in der sie aufgewachsen ist. Sie findet in sich gleichsam zwei unterschiedliche kognitive Strukturen vor, die ihre Wahrnehmungen und Entscheidungen in bezug auf außergewöhnliche Situationen widersprüchlich steuern und so ihr Empfinden und Verhalten verunsichern. In den autobiographischen Reflexionen,

die sie auf ihrer Fahrt zur Beerdigung begleiten, suchte sie, so scheint es, ihre eigene Identität und die ihrer Gruppe in einer neuen Weise zu rekonstruieren. Der Titel des Romans heißt „Mitteilungen an den Adel“.

Wie, das ist meine nächste Frage, macht sie das? Wie vollzieht sich die Rekonstruktion einer Identität? Wo setzt sie an, woran arbeitet sie und wie arbeitet sie?

4. Versuche zur Rekonstruktion einer brüchigen Identität

Der Rekonstruktionsprozeß, den ELISABETH PLESSEN beschreibt, ist vielschichtig und verzweigt. Ich kann im folgenden nur einige wenige Momente in diesem Prozeß beispielhaft hervorheben und verdeutlichen.

Da sind zunächst Erinnerungen an die frühere Kindheit, an das Gutshaus, in dem sie aufgewachsen ist, an Räume, Menschen, Bilder und Szenen, an das Einbringen der Erntekrone und die Beerdigung der Großmutter. Diese Erinnerungen zeigen, wie durch Erziehung in einem heranwachsenden Menschen so etwas wie Gruppenidentität gebildet wird, das Bewußtsein, zu einer adligen Familie zu gehören. Erziehung, das wird in diesen Erinnerungen deutlich, beschränkt sich nicht auf erzieherische Maßnahmen. Ja, sie sind in einem ernstzunehmenden Sinne gar nicht vorhanden. Erziehung wird wirksam durch die Aufteilung der Räume, durch die Beteiligung an Ritualen, durch die unterschiedliche Zuwendung oder Abweisung von Menschen und vor allem im Sprachgebrauch, in Klassifizierungen, Sprüchen und Urteilen über Ereignisse oder Personen.

Nur ein Beispiel: Da gibt es „3 Küchen auf dem Hof, die Flüchtlingshaushalte im Haus nicht mitgezählt. 3 Köchinnen: 2 Wirtschaftsköchinnen, 1 Herrschaftsköchin. 4 Tische, in hierarchischer Aufstellung, aufstieglos: 1 Tisch für Verwalter, Vogt, Eleven, Sekretärin. 1 Tisch für Landarbeiter, Waldarbeiter, Pferdeknechte, Gärtner, Melker, Schäfer. 1 Tisch fürs Haus- und Küchenpersonal: 3 Hausmädchen, 3 Küchenmädchen, 1 Schuhputzer, 1 Beschließer, 1 Diener, Waschfrauen. Der vierte Tisch war der Herrschaftstisch“ (S. 15). Die Küchen lagen im Nebengebäude. „Im Haus sollte es nicht nach Essen riechen. Darauf legte Olympia“ – das ist Augustas Mutter – „großen Wert. Für Diener und Hausmädchen bedeutete dies Fußmärsche und lahme Arme. Das Essen war stets kalt. Vor Gästen ließ sich das entschuldigen. Olympia erklärte, die Küchenverhältnisse wären nun einmal so übernommen, und die Tradition müsse fortgesetzt werden“ (S. 21). „Die Kinder aßen nicht mit den Eltern. Sie und Frieda Dibbers“ – das Kindermädchen – „aßen mittags später wegen der Schule, und abends aßen sie früher. Das bedeutete für Diener und Hausmädchen ein extra Essenholen aus der Küche und ein extra In-die-Küche-Zurücktragen und ein extra Treppensteigen mit den Tablets. Für die Mädchen änderte es nichts, daß sie ihnen weder Hasenbraten noch Rehrücken brachten, sondern Brei, Grießbrei, diesen Brei. Sie, die Extras, aßen extra, wuchsen inmitten von Extras auf“ (S. 23). Augusta mochte diesen Brei, „der morgens gekocht, abends eine Kugel zum Häuserumstürzen war“, nicht essen. Sie kotzte ihn jeden Abend aus, „sechs Jahre lang“ – so erinnert sie sich – „bis die Nickerschwester ihn abschaffte, nachdem alle Versuche, Augusta den Brei einzuprügeln, mißlungen waren“ (S. 22). Lieber erinnert sie sich „an die Schweinekartoffeln, aufgeplatze, dampfende, blaugrüne Dinger, die Johannes und sie als Kinder hinter der Meierei gegessen hatten ... Die Arbeiter lachten und fragten, ob sie zu Hause nichts zu essen kriegten“ (S. 21). So lernt sie allein beim täglichen Essen die Bedeutung von Hierarchie und Tradition, die Verbindung von Bevorzugung und Disziplin, von Luxus und Askese, die Trennung von Angelegenheiten, die Eltern und die Kinder angehen, die Aufteilung in Herrschaft und Bedienstete, und daß sie ein Extra ist. Das sind wesentliche Elemente ihrer Gruppenidentität als einer, die zum Adel gehört.

Dann sind da andere Erinnerungen, die diese Einübung in ihre Gruppenidentität stören – Erinnerungen an Ängste („Angst vor allen Händen, als sie elf war“, S. 36), an Wünsche („Warum bin ich nicht Gärtnerin geworden?“, S. 22) und an Szenen – an Situationen, die aus der Sicht der Erwachsenen eher belanglos und alltäglich erscheinen und die doch das Kind in seinem Selbstwertgefühl verletzen, weil es mit anderen Augen sieht. „Über den

Dorfteich kamen die Schreie von Gänsen, die genudelt wurden, obwohl es verboten war. Sie sah sie hilflos mit den Flügeln flattern, dann nur noch das herunterwürgen, was Thekla Birnbaum, mit festem Zugriff ihre Hälse streichelnd, sie zu schlucken zwang. Die Gänse strauchelten aus den Knien der Frau, die sie gepackt gehalten hatten, matt, schlugen hin, aber sie standen wieder auf und würden wieder schreien. Das war das Quälendste: die Wiederholung“ (S. 37). Solche Szenen bilden Risse, Abschürfungen, Wunden in der empfindlichen Identität, die sich gerade erst zu bilden beginnt und noch ganz von den Identifikationsangeboten der Eltern nährt. Sie können vernarben. Aber sie können auch wieder aufreißen, weiterschwären und den Heranwachsenden dazu bringen, daß er versucht, die alte Haut loszuwerden.

Noch ein anderes Beispiel: Augusta sitzt im alten Küchenhaus mit einem Heißhunger auf Bratkartoffeln und Margarinebrot. Da kommt Erwin, der Sohn des Schweinemajors, in die Küche. Angetrunken kommt er vom Hinterhof, stellt sich breitbeinig vor den Herd, guckt in die Töpfe und Pfannen, ob es für ihn was zu essen gibt: „Schiet, Bratkartoffeln!“ Bratkartoffeln bekommt er alle Tage. Dann öffnet er den Eisschrank, entdeckt eine Dose Kaviar, „den ersten Kaviar, den Augustas Eltern damals nach dem Krieg hatten, sie wollten ihn am nächsten Abend mit ein paar Freunden essen, Olympia hatte das Diner mehrmals mit Fräulein Willems durchgesprachen“ (S. 189). Er nimmt die Dose, öffnet sie. Fräulein Willems protestiert vergeblich. Er sticht mit seinem Taschenmesser in den Kaviar, probiert, um ihn gleich auszuspucken: „Schiete“, meint er, „verdammter Schiet, das schmeckt ja wie Knüppel auf'n Kopp“. Er klappt das Messer zu und schleudert die Dose in den Teich. „Er warf weg, was ihm nicht paßte, das war es, sagt Augusta, was ich dir sagen wollte, warf weg, was ihm nicht paßte“ (S. 190).

Augusta hatte diese Geschichte ihrem Vater erzählt, viel später in einem Café am Kurfürstendamm, als sie sich schon weit voneinander entfernt hatten und mühsam versuchten, wieder Verbindungen herzustellen. „C.A.“ so beginnt das Gespräch, „wir haben uns noch nie gemeinsam an etwas erinnert, als hätten wir keine gemeinsamen Erlebnisse gehabt“. „Ja“, sagt er, „und? Was willst du?“ Er stutzt. „Reden“, sagt sie, „über uns reden“.

Das ist ein weiteres und wichtiges Element ihrer Rekonstruktionsversuche. Mit ihrem Vater reden. Immer wieder erfindet sie Gespräche und Dialogspiele mit ihrem Vater. Und immer wieder scheitern diese Dialoge, brechen ab, verstummen. Aus. Als die Auseinandersetzung schon weit fortgeschritten war, hatte Augustas Vater ihr ein Tagebuch zu lesen gegeben, in dem er bald nach dem Zusammenbruch seine Kriegserlebnisse zu verarbeiten versucht hatte. Da liest sie Sätze wie: „Soldat und Eid sind eins“ oder „... daß höchstes Glück der Soldat nur im Bewußtsein freudig erfüllter Pflicht finde“, aber auch: „Warum muß Krieg sein? Warum stellt Ihr Zerstörung an das Ende der abendländischen Kultur?“ („Wer IHR ist, bleibt offen“) oder „Wie hat so Ungeheures geschehen können? Je mehr ich über die Generalität nachdenke, desto ratloser werde ich. Ist es die unlösbare Verflechtung von Vorsatz und Fahrlässigkeit? Ist es das, was die Griechen als tragische Schuld bezeichneten?“ (S. 113). Da ist die Rede vom „wahnwitzigen“ Führer, dessen „Wahnwitz, würdelose Überheblichkeit und Eifersucht“ alles zugrunde gerichtet hat, aber auch von den „besten Waffen des Führers“, von „Heldentod“ und „Gottes Hand“. Und dann schreibt er noch: „Unsere Verantwortung beginnt nach dem Zusammenbruch“ (S. 116).

Augusta fragt, als sie das Tagebuch zu Ende gelesen hat: „Warum hast du es mir zu lesen gegeben?“ „Ich wollte, daß du erkennst, worum es geht.“ „Es geht nicht darum. Ich glaube auch nicht, daß es damals darum gegangen ist.“ „Warum nicht?“ „Ich habe es schon gesagt, C.A.: Um Phrasen.“ Aus. Und dann sagt Augusta noch: „Willst du wirklich alles verantworten, was nach dem Krieg in Deutschland geschehen ist?“ Aus (S. 127). Aber es

konnte auch anders kommen. Bei einem neuen Dialogversuch fragt der Vater: „Was meinst du, wenn du Phrasen sagst?“ „Die Phrasen.“ Er greift nach einem Bleistift und beginnt, Sätze durchzustreichen, manchmal ganze Seiten. „Phrasen, ich sehe es jetzt selber“, sagt er dabei (S. 139).

Dieser Vorgang erscheint mir bezeichnend für den Versuch, eine beschädigte Identität neu zu rekonstruieren. Das ist kein heftiger, dramatischer Vorgang wie die Brüche, die diesen Rekonstruktionsversuchen vorausgegangen sind, sondern eine mühsame, langwierige Arbeit, wie das Übersetzen eines umfangreichen Textes. Die Geschichte der Identität muß Wort für Wort neu geschrieben werden, und nicht nur die persönliche Geschichte, sondern mit ihr die Geschichte eines Standes und einer ganzen Nation, ja, in gewissem Sinne, die Geschichte der Menschheit. Und was kommt dabei heraus?

5. Ergebnisse

Es ist schwer zu sagen, was das Ergebnis eines solchen Rekonstruktionsversuches ist.

Augusta kehrt, kurz bevor sie am Ort der Beerdigung angekommen ist, um. Ein neuer Bruch – mit ihrer Familie, mit den Ritualen, in denen sich die alte Gruppenidentität reproduziert. Und ELISABETH PLESSSEN veröffentlicht diesen Bruch in einem Roman. Aber ist das alles?

Ist sie ihrem Vater nähergekommen? Es gibt Stellen in der Autobiographie, in denen sich so etwas wie Annäherung anzudeuten scheint. So, wenn der Vater ihr gelegentlich zu erkennen gibt, daß er selber an der Identität, in die er sie zwingen wollte, gelitten hat und zweifelt. So, wenn er zu ihr von seinen Fluchten spricht, von Reisen nach Kenia, von seinen Beziehungen zu einer fernen, fremden, schwarzen Frau, von seinen Träumen und Ängsten. So, wenn er ihr, nachdem sie die Geschichte von Erwin erzählt hat, verstehend die Hand auf den Arm legt. Aber das sind nur flüchtige Augenblicke, Andeutungen, vor denen er sofort wieder zurückzuckt.

Augusta versucht sich auch einen anderen Vater vorzustellen, einen, mit dem sie sich in Übereinstimmung mit sich selbst identifizieren kann. „Welche Eigenschaften hätte der gedachte Vater denn haben sollen? Augusta konstruierte flink einen Vater, den man boxen und beißen konnte, hemmungslos berühren, anfassen, umarmen, mit dem man in die Sauna gehen konnte ohne Scheu vor seiner Nacktheit, dem man sich anvertrauen konnte, der unverstellt redete und spontane Gefühle zuließ und nichts verdrängen machte, der die innere Dienerhaltung der auf dem Rücken gekreuzten Hände ausschloß, einer, der frei war von den Scheu- und Ohrenklappen der Konvention, auch der Klasse, einer, der einen gehen ließ und nicht fortwährend aufzog wie eine Uhr, mit dem man Sätze wechseln konnte, auf die es nicht immer ankam, unernste, unausgewogene Sätze. Aufhören mußte die Vorstellung eines in viele bleibende Klein-Ichs gespaltenen Ichs“ (S. 171).

Aber dieser Vater war ein anderer. „Und plötzlich fand sie, daß die Trauer um den wirklichen Vater durch das Bild des Gedachten unbewußt in ihr viel eher das Bedürfnis nach einem Bruder hatte entstehen lassen“ (S. 171).

Hat Augusta eine neue Identität gefunden? Auch das ist schwer zu sagen. Allenfalls könnte man sagen, was diese neue Identität nicht ist – zum Beispiel ein Ideal oder ein Bild oder eine neue Organisation von Beziehungen und Ritualen. Eher eine Zurückhaltung

gegen wie selbstverständlich erscheinende Erwartungen, eher die Fähigkeit, Widersprüche zu ertragen, ohne sie sofort auflösen zu wollen, eher eine neue Weise, wahrzunehmen und zu verstehen. Der Prozeß ist noch nicht abgeschlossen, noch lange nicht.

Literatur

ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1971.

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975.

LUCKMANN, TH.: Lebenslauf und Sprache. In: MATTHES, J./PFEIFENBERGER, A./STOSBERG, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 55-65.

PICARD, H.R.: Autobiographie im zeitgenössischen Frankreich. München 1978.

PLESSEN, E.: Mitteilungen an den Adel. München 1980.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Theodor Schulze, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld,
Universitätsstraße, 4800 Bielefeld 1