

Sonja Häder

Der Bildungsgang des Subjekts: Thema – Kontext, Quellen – Methode – Theorie

1. Hinwendung zum Subjekt

Noch vor wenigen Jahren hat Michelle Perrot in ihrem Vorwort zur „Geschichte des privaten Lebens“ den Historikern vorgehalten, dass sie aus „Schamgefühl“ lange Zeit nicht bereit gewesen seien, die Schwelle zum Privaten zu überschreiten (Perrot 1992, S. 7). Freilich: es war nicht das Schamgefühl, das den historisch Forschenden daran gehindert hatte diesen Raum zu betreten, sondern sein – offensichtlich auch am Ende des 20. Jahrhunderts – immer noch dominantes Interesse an der „großen Geschichte“, den überindividuellen Strukturen und übergreifenden Prozessen und wenn schon am einzelnen, dann am „öffentlichen Menschen“, zumeist ausgezeichnet durch ein hervortretendes Amt, eine wichtige Tat oder politische Entscheidung. Nachdem in den Achtziger- und Neunzigerjahren Wissenschaftskonzeptionen zunehmend unter Kritik geraten waren, in denen das handelnde Subjekt aus der Geschichte verbannt worden war, kann inzwischen ein wachsendes Interesse an der Erforschung des (historischen) Individuums und der Konstitution seines Selbst, damit auch an seinen Erfahrungen und Handlungen im Wandel der Zeit beobachtet werden. Wissenschaftsinterne Gründe wie die Etablierung historisch-anthropologischer Forschungsansätze (Dressel 1996; van Dülmen 1998, 2000, 2001) oder neuer Forschungsrichtungen wie die Alltags¹- und Geschlechterforschung² und damit zusammenhängender Quellenfragen werden für diese (Neu-)Orientierung gleichermaßen genannt wie die fortschreitende Individualisierung in der modernen (westlichen) Welt und die damit verbundene Produktion von Texten, die etwas „über die (Selbst-)Wahrnehmung und Darstellung des Ich verraten“ (Rutz 2002, S. 1). Aus dem „Unbehagen an der (Struktur-)Geschichte“ (Burghartz 2002, S. 206) heraus entfalteteten sich in unterschiedlichen Arbeits- und Diskussionszusammenhängen Forschungsrichtungen, die sich bei aller konzeptionellen und methodischen Verschiedenheit, Marc Blochs, einem der Gründerväter der „Annales“, mit neuem Interesse erinnerten: „der gute Historiker [gleich] dem Menschenfresser im Märchen. Seine Beute weiß er dort, wo er Menschenfleisch wittert“ (Bloch 2002, S. 30). Statt der ausschließlichen Konzentration auf „big structures, large processes, huge comparisons“ (Tilly 1984) sollte(n) nunmehr Mikrogeschichte(n) selbst eines einzelnen Müllers³ oder einer einzelnen Fa-

1 Lüdtke 1989; Niethammer/von Plato/Wierling 1991.

2 Z.B. sind „Spuren weiblicher Selbstwahrnehmung und Weltdeutung“ in traditionellen Überlieferungen weit schwieriger zu finden, als von Männern. Vgl. Ulbrich 1996, S. 210. Vgl. auch Beck 1983; Duden 1987; Hausen 1998; Mitterauer 1992; Wierling 1989; Vogel/Weckel 1991.

3 Ginzburg 1983. Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Kulturanthropologie und dem Programm einer Mikrohistorie vgl. Geertz 1983; Ginzburg/Poni 1985; Medick 1984.

milie (Habermas 2000; van Dülmen 1990) ihren eigenen Erkenntniswert beweisen. Die Erwartung bestand darin, Datenreihen einer seriellen Geschichtsschreibung durch Untersuchung solcher kleinen Einheiten rekontextualisieren⁴, zudem zu den Wirkungszusammenhängen, der Konstitution bzw. Vielfalt der „historisch gesellschaftlichen Milieus oder Umwelten“ (Medick 1994, S. 104), den Erfahrungen und dem Handeln der Subjekte im historischen Prozess vordringen zu können. Hierhin gehören auch die Diskussionen, die seit Beginn der Achtzigerjahre im Kontext der „Linguistischen Wende“ eine Rolle spielten. Die „Linguistische Wende“ gründet auf der These, wonach Gesellschaften, die der Historiker untersucht, nicht vorwiegend als soziale Strukturen und Prozesse zu verstehen, sondern als Bedeutungszusammenhänge aufzufassen sind. Die Gesellschaft ist damit als eine Kultur zu begreifen, die einen Komplex von Werten verkörpert. Dieser Komplex von Werten wiederum gilt als Text, der ähnlich behandelt werden soll wie ein literarischer Text. Sieht man von einer „radikalen Theorie der Linguistischen Wende“ einmal ab, so schärfte dieser Ansatz zumindest den Blick für Sprache und texttheoretische Fragen, zudem gab er wichtige Impulse für die Anwendung linguistischer Begriffe und Methoden in der historischen Forschung (Iggers 1995, S. 558, 560).

Nach einer ersten Phase der Neuorientierung (zu der auch zuweilen allzu euphorische, nicht selten theoriearme und methodisch zweifelhafte Arbeiten gehören), ist es inzwischen Konsens, dass die Würdigung von Forschungen zum historischen Subjekt und seinen Lebenswelten nicht missverstanden werden darf als ein Plädoyer für eine Alltags- und Erfahrungsgeschichte oder eine Mikrohistorie, die sich jenseits von historischem Kontext und gesellschaftlichen Strukturen Detail verliebt und ohne Konzept einer „Geschichte des Kleinen“⁵ zuwendet und dabei unkritisch meint, im einzelnen Fall das „Authentische“ zu entdecken. Die Lösung kann auch nicht dadurch gefunden werden, erneut eine Frontstellung zwischen Mikro- und Makrohistorie aufzumachen oder einer unproduktiven dualistischen Gegenüberstellung von Individualität und Kollektivität das Wort zu reden. Makrohistorische Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen muss nicht zwingend heißen, den Menschen als „Spielball“ (van Dülmen 2000, S. 33), „Marionette“ oder gar „Opfer“⁶ von Geschichte zu sehen, ihn aufzulösen allein in ein „Produkt seiner Umwelt“. Marx hat diesen Gedanken bekanntlich schon 1852 in seinem „Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte“ treffend auf den Punkt gebracht: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1969, S. 115).

Mit Blick auf den Einzelnen formuliert Ulrich Oevermann diese Position folgendermaßen: „Jeder Mensch wird in eine vorgegebene historisch-gesellschaftliche, klassen- oder standesspezifische, lokal-regionale, familiale, kulturgeographische und genetisch-

4 Womit schon deutlich wird, dass es nicht um ein „entweder – oder“ gehen kann.

5 Eine Formulierung von Hans Medick, der zurecht betont, dass es eben nicht um eine „Geschichte des Kleinen“, sondern um eine „Geschichte im kleinen“ geht (vgl. Medick 1994, S. 44).

6 Formulierungen, die Otto Ulbicht in Anlehnung an Alf Lüdtke verwendet (vgl. Ulbicht 1997; vgl. auch Lüdtke 1989, S. 11).

hereditäre Konstellation hineingeboren. Sie bestimmt sein künftiges Leben, und insofern hat seine Biografie schon immer vor seiner Geburt begonnen. Aber damit ist nur ein Rahmen von Begünstigungen und von Einschränkungen, von Möglichkeiten also, festgelegt, nicht eine vollständige Determination der Lebensgeschichte. Ihm steht das strukturelle Potenzial einer individuellen Autonomie gegenüber“ (Oevermann 1986/87, S. 19f.).

Folgt man in dieser Weise der marxschen These, dann rücken die Menschen als Akteure der Geschichte, und zwar auch ihrer eigenen, in den Mittelpunkt. Auch wenn die Menschen gebunden sind an die jeweiligen Bedingungen und Strukturen, so bleibt doch die Tatsache, dass sie mittels ihrer sozialen Praxis Verhältnisse produzieren, d.h. gesellschaftliche Wirklichkeit, aber auch sich selbst schaffen und verändern. Die Auseinandersetzung der Menschen mit der Welt ist dabei eine „eigen-sinnige“, das bedeutet zugleich, dass die Menschen vom Stempel der Eigenwilligkeit geprägte Interpretationen der Welt und von sich selbst liefern. Auch das, was sie in ihrem Leben dabei produzieren, auch was sie an Texten hervorbringen (seien es Briefe oder die allseits bekannte Autobiografie), ist Teil dieser Praxis, erfüllt darin seine Funktion und seinen Sinn.

In einer nur seriell orientierten Geschichtsforschung, die ganz dem „Triumph des gleitenden Mittelwertes“ (Vovelle 1987, S. 119) vertraut, würden nicht nur die für die menschliche Lebenspraxis als Normalfall⁷ erwartbaren Differenzen künstlich eingeebnet werden, sondern auch das „Eigenständige und Kreative des Menschen“ (van Dülmen 2000, S. 50), der fortdauernde Selbstbildungsprozess des Individuums, ausgeblendet bleiben. Es sind aber gerade die differenten Erfahrungen, die Ungleichzeitigkeiten, Brüche und Krisen, die bei der Konstitution des menschlichen Selbst, die immer auch eine Geschichte eines Bildungsganges ist, eine entscheidende Rolle spielen. Gerade an den diskontinuierlichen Stationen oder den „Knotenpunkten in der Biografie“ (Bude 1986, S. 93) erweist sich, dass eine bisherige Lebensgestalt erodiert und eine zukünftige eingefädelt werden muss. Das Subjekt muss handeln, dafür Entscheidungen treffen, für die charakteristisch ist, dass die bisherigen Routinen eben nicht mehr ausreichend sind, neue also zwingend werden. Friedrich Hölderlins bekanntes Diktum aufnehmend: „Wo aber Gefahr ist, wächst Das Rettende auch“, kann man sogar sagen, dass es gerade die Krisen in einer Biografie sind, die die „Möglichkeit und die Notwendigkeit der Konstitution von Erfahrung, Erkenntnis und Bildung“ beinhalten. Routinehaftes Handeln verschafft keine neuen Erfahrungen, auch keine neuen Erkenntnisse und bringt letztlich auch keine Bereicherung für die Bildung des Subjekts (Wagner 2001, S. 138f.). In der Wahl seiner Entscheidung in der Krise ist das Subjekt selbstredend an den Rahmen der

7 Medick spricht in diesem Zusammenhang von den „normalen“ Ausnahmefällen. Was mit alleinigem Blick auf statistische Signifikanz- und Repräsentativitätskriterien als Ausrutscher abgetan werde, stelle sich bei genauerer Beschäftigung vielfach als „normaler“ Ausnahmefall heraus. Gerade solche „Ausnahmefälle“ bedeuteten den in einer Region oder in einem Ort lebenden Menschen oftmals die Normalität. Medick knüpft hier an den von Edoardo Grendi kreierten Begriff des „eccezionale normale“ (außergewöhnlich ‚Normalen‘) an (vgl. Medick 1994, S. 101f.).

„objektiven Möglichkeiten“⁸ gebunden, und auch jede Biografie hat ihre ihr „innewohnenden Limitationen“ (Prange 1987, S. 358). Gleichwohl gibt es einen Spielraum an Optionen, und es ist gerade von Interesse, welches am Ende die vom Einzelnen „faktisch gewählte Option“ (Allert 1993, S. 332) wird.

Damit werden (wie gesagt, nicht jenseits der Bezugnahme auf eine jeweilige historisch-konkrete Wirklichkeit mit ihren charakteristischen Strukturen, aber dennoch jenseits der Zwänge einseitigen historischen Strukturdenkens) Fragen nach den Handlungsspielräumen, der Gestaltungsfreiheit, den Verantwortlichkeiten, den Gegenstrategien, dem viel- und mehrdeutigen, dem produktiven Umgang der Subjekte mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit relevant, und zwar nicht nur für den hervorgehobenen, sondern gerade auch für den so genannten „gemeinen Mann“, die „gemeine Frau“, der oder die, schriftlos oft, ja eher zur „schweigenden Masse“ gehörten.⁹ Eine konsequente Handhabung des Konzepts vom handelnden Subjekt in der Geschichte muss auch die „Eigenaktivität“ von Unterworfenen und Beherrschten, ([der „Knechte“] Michel Foucault) zum Thema machen, die Blickrichtung kann nicht allein den sozialen, kulturellen und geistigen Eliten einer Zeit gelten.¹⁰ In diesen Kontext gehört zudem die Erkenntnis, dass zwischen Herrschenden und Beherrschten ohnehin wechselseitige Abhängigkeiten bestehen, zu denen Geben, Nehmen, Aushandeln, Kompromisse und Kompensationen gehören. In Anlehnung an Max Webers Verständnis von Herrschaft als einem asymmetrischen Machtverhältnis wurde Anfang der Neunzigerjahre das Konzept von der „Herrschaft als sozialer Praxis“ (Lüdtke 1991) entwickelt. Anliegen dieser Forschungsrichtung¹¹ ist es, Herrschaftsunterworfenen aus dem einseitigen und verengenden Blickwinkel von Objektstatus und Passivität herauszunehmen und stattdessen zu analysieren, wie sie mit den Herrschenden interagieren und sich im „sozialen Kräftefeld“ (Michel Foucault) als Akteure bewähren. Ein solches Programm, dem sich speziell die neue Kulturgeschichte verpflichtet fühlt, kann zum einen die Eigenlogiken gesellschaftlicher Teilbereiche aufzeigen, zum anderen sind Handlungslogiken eruierbar, die sich eben nicht parallel zu den „großen“ Strukturentwicklungen entfalten.¹² Dem Erziehungswissenschaftler wird mit der „Widerrede gegen des Tod des Subjekts“ die Rekonstruktion von „Selbstbildungsbewegungen“ (Cloer 1997) und der „Selbstkonstitution des Men-

8 Die Kategorie „objektive Möglichkeit“, so Tilman Allert, bezieht sich stets auf angebbare Entscheidungssituationen, die nicht allein hypothetisch konstruiert, sondern realiter dem Handelnden als Alternativen zur Verfügung stehend unterstellt werden. Auf der Folie objektiver Möglichkeiten im Sinne der „Bezugnahme auf Erfahrungsregeln“ (Max Weber) zeichnet sich die konkrete historische Besonderheit des Falles ab, sei es im Kontrast dazu oder in relativer Entsprechung (vgl. Allert 1993, S. 331).

9 In diesem Zusammenhang auch zu verweisen auf das seit Mitte der Siebzigerjahre gewachsene Interesse an Lebensläufen bildungsferner Schichten (Emmerich 1974/75). Zur populären Autobiographik Warneken 1985, 1988; Müller 1997.

10 Als Beleg für die Andersartigkeit der sozialen Logiken von Unterschichten vgl. Thompson 1980.

11 Exemplarisch für die jüngere Zeitgeschichtsforschung zu nennen: Lindenberger 1999 (zur Konzeption vor allem S. 21-26).

12 Zur Übersicht vgl. Burghartz 2002, S. 215.

schen“ (Tenorth 2003) im historischen Prozess möglich – fraglos genuin pädagogische Forschungsaufgaben.

Eine solche das Subjekt würdigende Sichtweise, eine „dezentrierte Geschichtsschreibung“ (Iggers 1993, S. 95) oder „mikrologische Analyse“¹³ hat forschungsmethodische Konsequenzen, und sie wirft die Anschlussfrage nach den angemessenen Quellen und Methoden auf. So nimmt es nicht wunder, dass parallel mit der Hinwendung zum Subjekt zum einen das Interesse an Zeugnissen des „Selbst“, zusammengefasst unter Begriffen wie Ego-Dokumente, Selbstzeugnisse oder Autobiografien, und zum anderen an Methoden zu deren Erforschung gewachsen ist.

2. Erziehungswissenschaft

Auch der Erziehungswissenschaft wird für das Ende der Siebzigerjahre ein „Paradigmawechsel“ bescheinigt, der nach dem vorangegangenen „Verlust der Subjektposition“ dazu geführt habe, den Menschen (das Kind) „immer auch [als] Subjekt seiner Erziehung und Bildung“ zu begreifen und nunmehr die „konstitutiven Momente einer pädagogischen Subjekttheorie, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit wieder in ihr Recht“ zu setzen (Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch 1991, S. 69ff.). Wenn an dieser Stelle von „wieder“ die Rede ist, dann ist damit auch gemeint, dass es sich hierbei – ungeachtet aller Innovation seinerzeit (Baacke/Schulze 1985; Garz/Kraimer 1983; Dikow 1983; Rutschky 1983) – um keine ganz und gar neuen Entdeckungen handelte. Für die Beschäftigung mit dem Subjekt, für den Einbezug von Selbstzeugnissen oder auch die Verwendung biografischer Methoden gab es in der pädagogischen Wissenschaft schon vordem die verschiedensten Traditionen.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Zusammenhang zuvorderst auf Wilhelm Dilthey verwiesen. Dilthey, der als Begründer der Geisteswissenschaften gilt, hat in seinen grundlegenden Arbeiten schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Wert autobiografischer Quellen hervorgehoben. Er unterschied dabei zwischen Lebensverlauf und Selbstbiographie. Letztere sei nicht das Leben, sondern eine „Deutung [dessen] in seiner geheimnisvollen Verbindung von Zufall, Schicksal und Charakter“. Dilthey betonte zudem, dass das Gedächtnis eine Auswahl vollziehe bzw. der Mensch in der Erinnerung die Momente seines Lebens hervorhebe, „die er als bedeutsam erfuhr“, während andere „in Vergessenheit versinken“. Die dann von einem Menschen verfertigte Selbstbiographie versteht Dilthey als „die zu schriftstellerischem Ausdruck gebrachte Selbstbesinnung des Menschen über seinen Lebensverlauf“. Gleichwohl könne solche „Selbstbesinnung erneuert“ werden, sie sei zwar „immer da“, äußere sich aber „in immer neuen Formen“. Dilthey macht das Potenzial der Selbstbiographie an dem jeweiligen „Auffassen und Deuten des eigenen Lebens“ fest. Seine Auffassung jedoch, mit der Autobiografie sogleich die „vollkommenste Explikation“ eines Lebens in den Händen zu halten, mutet inzwischen natürlich reichlich emphatisch an

13 In der Tradition von Walter Benjamin und Theodor W. Adorno: Marotzki 1997 a,b.

(Dilthey 1927, S. 71-74, 196-204). Davon abgesehen, gaben Diltheys Arbeiten dennoch wichtige Impulse für die Forschung der folgenden Jahrzehnte. In diesem Zusammenhang wird immer wieder auch Georg Misch, ein Schüler Diltheys, genannt. Misch erläutert in seinem umfänglichen und mehrbändigen Werk die „Geschichte der Autobiografie“ als eine Geschichte des menschlichen Selbstbewusstseins. Dass seit der „Epoche der Aufklärung“ das Interesse an Autobiografien gewachsen ist, hält er dabei keineswegs für zufällig: „Mit der Energie der inneren Erfahrung und der historischen Reflexion“ wuchs im 18. Jahrhundert die „Wertschätzung der Selbstbiographien“. Als eine „Form menschlicher Selbstdarstellung und Selbstbehauptung“, als „Zeugnisse des Persönlichkeitsbewusstseins der abendländischen Menschheit“ können sie der „Welt- und Menschenkenntnis“ dienen (Misch 1907, S. V). Im Einzelnen führt er aus: „Die Selbstbiographie ist keine Literaturgattung wie die andern. Ihre Grenzen sind fließender [...] sie ist selber eine Lebensäußerung, die an keine bestimmte Form gebunden ist. [...] Gebet, Selbstgespräch und Tatenbericht, fingierte Gerichtsrede oder rhetorische Deklamation, wissenschaftlich oder künstlerisch beschreibende Charakteristik, Lyrik und Beichte, Brief und literarisches Porträt, Familienchronik und höfische Memoiren, Geschichtserzählung rein stofflich, pragmatisch, entwicklungsgeschichtlich oder romanhaft, Roman und Biografie in ihren verschiedenen Arten ... Aus dieser Fülle der Formen, die sinnfällig macht, welches Leben die autobiografische Gattung in sich trägt, beruht vornehmlich die eigentliche Fruchtbarkeit der Selbstbiographie für die objektive Erkenntnis des Menschen“ (Misch 1949, S. 6f.). Dass bis in die Gegenwart hinein neben der „klassischen“ Autobiografie noch eine weitere Fassung des Begriffes „autobiografisch“ existiert, hat ganz sicher hier eine Wurzel. Statt von Auto- oder Selbstbiographien spricht Misch in diesem Zusammenhang auch von „Lebensdokumenten“ (Misch 1907, S. Vf.). Ein Begriff übrigens, der (mit verändertem Inhalt) später in den anglo-amerikanischen Sozialwissenschaften in Form der „human documents“ (vgl. etwa Brednich 1982) oder „documents of life“ (zuletzt hierzu Plummer 1983, v.a. S. 13ff.) wieder eine Rolle spielen wird. Im Unterschied zu Misch erkennt Werner Mahrholz, um auf einen zweiten wirkungsvollen Strang der Debatte aufmerksam zu machen (Niggel 1989, S. 3), in der „eigene(n) Lebensbeschreibung“ ein unmittelbares „Zeugnis der Lebensstimmung einer Zeit, als Kundgabe der ungeschminkten Gefühle, Ansichten und Aussichten an einem bestimmten geschichtlichen Zeitpunkt“. Mahrholz meint – gut ein Jahrzehnt nach Dilthey und Misch – in der Autobiografie die „deutlichste Spiegelung der letzten Einstellungen des Menschen zu seiner Umgebung, zu seiner Zeit, zu den sie beherrschenden Gedanken und Gefühlen“ finden zu können. „Keine andere schriftliche Urkunde“, so Mahrholz weiter, gebe „so getreu Weite oder Enge, geistige Reife oder Kindlichkeit einer Zeit wieder, wie es die eigene Lebensbeschreibung tut. In keinem literarischen Dokument finden wir so unmittelbar das gelebte Leben wieder wie in der Selbstbiographie. Hier spricht unbewusst oder bewusst der Mensch als Kind der Zeit *unmittelbar*.“ (Mahrholz 1919, S. 7f.)

Die hier formulierten und den Autobiografien zugesprochenen Erkenntnisleistungen werfen zwangsläufig die Frage nach einer fundierten Quellenkritik auf. Zeitgenössische Antworten darauf sind aber weniger bei Dilthey, Misch oder Mahrholz selbst als

vielmehr bei dem Historiker Hans Glagau zu finden. Er stellt dezidiert die Frage nach dem „Wert (der) Selbstbiographie als historische(r) Quelle“ und betont die zu beachtende „nahe Verwandtschaft von Roman und Selbstbiographie“. ¹⁴ An diese quellenkritischen Ausführungen knüpft schließlich Kurt Uhlig an, in dessen Studie von 1936 die Autobiografie erstmals im Titel hervorgehoben „als erziehungswissenschaftliche Quelle“ auftaucht (Uhlig 1936). Uhlig kommt in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass der Autobiografie eine „dreifache Sinnstruktur“ zugrunde liege. Hinsichtlich ihrer Beziehung zum Gegenstand sei sie ein „Bericht vom eigenen Leben“, hinsichtlich ihrer Beziehung zum Autor eine „Selbstdarstellung des Autors“ und hinsichtlich ihrer Beziehung zum Leser eine „zweckgerichtete Mitteilung“. Die erziehungsgeschichtliche Relevanz dieser Quellengattung macht er an den „Beschreibungen der vom Autor selbst erlebten Schul- und Familienerziehung“ fest, sie geben – so Uhlig weiter – im Unterschied zu pädagogischen Ideen, Planungen und Absichten einen „Einblick in die Erziehungswirklichkeit“ einer Zeit. Erziehungspsychologisch seien Autobiografien von Bedeutung aufgrund der in ihnen enthaltenen „Schilderung des innerseelischen Lebens“ bzw. „Beschreibungen von innerseelischen Erziehungsvorgängen“. Speziell Letztere, die „innerseelische Erziehungswirklichkeit“, sei mit anderen Quellen und Methoden schwer oder gar nicht erfassbar, diese Lücke könnten nach Uhlig Autobiografien sinnvoll schließen. Bezogen auf den Aspekt der Selbstdarstellung konstatiert Uhlig endlich „einen ganz anderen Quellencharakter“. In dieser Perspektive erweise die Autobiografie ihren erziehungswissenschaftlichen Quellenwert darin, dass sich das „Lebensbild“ eines Menschen in ihr manifestiere. Dieses „Lebensbild“ wiederum sei nicht weniger als „die höchste Form des Selbstbewusstseins“. Nur in dieser Frage erreiche die Autobiografie statt eines ergänzenden Charakters eine „spezifische und s i n g u l ä r e Quellenbedeutung.“ (Uhlig 1936, S. 121f.) Nach der Studie von Kurt Uhlig findet sich die Zusammenführung von „Autobiografie“ und „Erziehungswissenschaft“ im Titel einer Pädagogenschrift erst einige Jahrzehnte später wieder in den Arbeiten von Jürgen Henningsen (1962, 1981). Henningsen geht es darum, den Bildungsaspekt von Autobiografien stärker ins Zentrum der Überlegungen zu rücken. Ihm gilt die Autobiografie zum einen „als sprachliche Vergewisserung eines als Bildungsschicksal verstandenen und gelebten Lebenslaufs“, zum anderen sei das Thema Bildung der Autobiografie deshalb inhärent (in diesem Punkt ist ihm Uhligs These von der „Zweckgerichtetheit“ zu unspezifisch), weil sie immer auch eine Bildungsintention verfolge, sie wolle „bilden, instruieren, belehren, unterrichten“ (Henningsen 1981, S. 14, 16f.). Während die frühe Arbeit Henningsens in den Sechzigerjahren eher als Behandlung eines abseitigen Themengebietes wahrgenommen wurde, fällt die Veröffentlichung seiner Aufsatzsammlung im Jahr 1981 in die Zeit, die gemeinhin als Beginn der pädagogischen Biografieforschung gilt (Heinritz 1997, S. 343). Theodor Schulze, der 1979 gemeinsam mit Dieter Baacke, den inzwischen zu einem Klassiker avancierten Band „Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens“ (Baacke/Schulze 1979) herausgegeben hat, umschreibt die Forschungssitua-

14 Glagau 1903, S. 27. Immer noch ertragreich für eine quellensystematische Lektüre: Klaißer 1921; Gruhle 1923.

tion seinerzeit gar metaphorisch: „Eine Landschaft erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung ist aufgeblüht.“ (Schulze 1996, S. 13) Auch wenn man es nüchterner will, bleibt die Einschätzung zutreffend. In der Erziehungswissenschaft setzt sich ein stärkeres Interesse an Biografien durch und damit die Einsicht, dass Lebensgeschichten in erster Linie auch Lern- und Bildungsgeschichten sind.

Zugleich beginnen sich in der Disziplin neue Forschungsbereiche wie die historische Kindheits-¹⁵ und Sozialisationsforschung zu etablieren (Herrmann 1980, 1984) bzw. werden bildungstheoretische Überlegungen entlang von „Streifzüge(n) durch fremdes Terrain“ (exemplarisch: Mollenhauer 1983) angestellt. Besondere Beachtung finden dabei vor allem Autobiografien im engen Sinne. Sie werden in der Disziplin in aller Regel verstanden als eine „schriftlich fixierte Selbstreflexion eines menschlichen Individuums über seine Lebensgeschichte“. Als die drei wesentlichen Bestimmungen der Autobiografie gelten die Darstellung von Lebensgeschichte (oder wenigstens Teilen davon), Selbstreflexion und schriftliche Fixierung (Hoepfel 1983, S. 307f.); Autobiografien sind also immer auch „Selbstzeugnis“ und zwar „aus eigenem Antrieb“ (Schulze 1979, S. 127).

Charlotte Heinritz, die zum Ausgang der Neunzigerjahre bilanzierend der Frage nach der Verwendung speziell von Autobiografien in der Erziehungswissenschaft nachgegangen ist, kommt zu dem Schluss, dass die Verwendung von Autobiografien als erziehungswissenschaftliche Quellentexte zwar seit den Siebzigerjahren eine enorme Ausweitung erfahren habe, gleichwohl sehr unterschiedlich erfolgt sei. Entlang von fünf Themenschwerpunkten (Autobiografien als Lehr- und Anschauungstexte für Erzieher, als Quellen für die Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen, für die Sozialgeschichte der Kindheit und historischen Sozialisationsforschung, für die Geschichte pädagogischer Institutionen und der Erziehungswissenschaft) kann sie zeigen, in welchem starkem Maße Fragestellungen, Methoden und methodologische Grundannahmen variieren und welche Forschungsdefizite hinsichtlich der Methodologie und Methode nach wie vor bestehen (Heinritz 1997, S. 343-349). Heinz-Hermann Krüger, der fast zeitgleich eine Bilanz für das weitere Feld der Biografieforschung zieht, kommt zu ganz ähnlichen Schlüssen. Auch er konstatiert eine „Steigerung der Quantität“ und Heterogenität in den thematischen Schwerpunktsetzungen, zugleich weist er auf verschiedene „methodologische Unzulänglichkeiten“ wie die Vermischung quantitativer und qualitativer Forschungslogiken und „methodische Defizite“ etwa in Gestalt deskriptiver oder unqualifizierter Auswertungsverfahren hin (Krüger 1996, S. 44f.).

Zu einer Bilanz gehört zweifelsohne auch der Hinweis, dass Forschungen, denen es um das Subjekt (im historischen Prozess) zu tun ist, sich längst nicht mehr allein auf die „klassische“ Autobiografie und deren Auslegung konzentrieren, sondern auch weitere „autobiografische Materialien“¹⁶ wie narrative Interviews, Briefe, Tagebücher oder Fotografien ebenso wie unterschiedliche qualitative Methoden zu deren Analyse einbeziehen. Diese weiter gefasste Quellen- und Methodenorientierung hat dazu geführt, dass

15 Hardach-Pinke/Hardach 1978.

16 Zur begrifflichen Unterscheidung „autobiographischer Schriften“ und „autobiographischer Materialien“ vgl. Völker-Rasor 1993, S. 26f.

sowohl an ältere Forschungstraditionen mit neuem Interesse wieder angeknüpft wird (im Bereich der Jugendtagebuchforschung – um nur ein Beispiel anzuführen – sind es etwa Charlotte Bühler, Eduard Spranger und Siegfried Bernfeld), als auch methodische Zugänge von Nachbardisziplinen – wie etwa die Oral History in der Geschichtswissenschaft – intensiver studiert werden. Eine erziehungswissenschaftliche Bildinterpretation zum Zwecke der Eruiierung eines „Ich“, der Selbstkonstitution eines Menschen, kommt ohne die Methoden der Kunstgeschichte nicht aus, das haben Klaus Mollenhauer und Michael Parmentier (Mollenhauer 1997; Parmentier 1997) gezeigt, und der Rückgriff auf erzählte Lebensgeschichten, wie es etwa die Arbeit von Hans Jürgen von Wensierski zu den Lebensgeschichten ostdeutscher Jugendlicher (Wensierski 1994) deutlich macht, bedarf narrationsstruktureller Verfahren oder der objektiven Hermeneutik.¹⁷ Methoden jedenfalls, die ursprünglich in anderen Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt wurden, nunmehr aber auch in der Erziehungswissenschaft Anwendung finden. Die Verwendung biografischer Quellen und der Einsatz qualitativer Methoden, so kann man resümieren, gelten in der Erziehungswissenschaft mittlerweile als anerkannt.¹⁸ Ungeachtet dessen bleiben immer noch zahlreiche Fragen zu diskutieren wie die nach den geeigneten Begriffen für einzelne Quellengattungen, die Frage, was genau den Quellen zu entnehmen ist, für welche Fragestellungen sie mithin geeignet sind, und welche anderen Voraussetzungen – etwa texttheoretischer Art – an ihre Verwendung geknüpft werden sollten.

3. Autobiographien, Selbstzeugnisse, Ego-Dokumente

In der Erziehungswissenschaft wird – so das bisherige Resümee – in erster Linie von Autobiografien, autobiografischen Materialien (Schulze 1979) oder von Selbstzeugnissen (aktuell z.B. Heinritz 2001) gesprochen. Der in den letzten Jahren hauptsächlich unter Historikern häufiger diskutierte und vergleichsweise junge Begriff des „Ego-Dokuments“ spielt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion hingegen keine nennenswerte Rolle.¹⁹ Das ist insofern nicht ganz unverständlich, da die zuerst genannten Begriffe – im Unterschied zum „Ego-Dokument“ – auf eine deutlich längere Geschichte zurückblicken. „Autobiografie“ oder „Selbstbiographie“ tauchen beide das erste Mal schon

17 Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption: Garz/Kraimer 1994.

18 Als Beleg können zahlreiche Forschungsprojekte gelten. Da es den Rahmen dieses Vorwortes sprengen würde einzelne Arbeiten zu nennen, in denen mit Interviews (z.B. zum NS oder zur DDR), mit Briefen (z.B. zur jüdischen Identität und Bildung), mit Tagebüchern (z.B. die pädagogischen) oder auch mit Fotografien (zu einzelnen Lebensgeschichten) gearbeitet wird vgl. zum Überblick König/Zedler 1995; Friebertshäuser/Prenzel 1997; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001.

19 So erwähnen Behnken und Zinnecker in dem von ihnen herausgegebenen Handbuch zwar an zwei Stellen Ego-Dokumente (einmal im Kontext von Poesiealbum und Kinderzeichnung, ein anderes Mal werden Ego-Dokumente als „persönliche Lebenszeugnisse genannt), begriffliche Überlegungen werden in den Kommentierungen der Herausgeber jedoch nicht angestellt (Behnken/Zinnecker 2001, S. 100, 742).

1791 (Niggel 1992, S. 58) auf, von „Selbstzeugnis“ als „das eigene Zeugnis, wie auch ein Zeugnis, welches man sich selbst giebt“ ist erstmals 1810 bei Joachim Heinrich Campe zu lesen in seinem „Wörterbuch der Deutschen Sprache“ (Campe 1810, S. 410). Im Grimm'schen Deutschen Wörterbuch heißt es im Rückgriff auf Campe dann 1905 „zeugnis, das man sich selbst gibt, aussage über sich selbst“ (Deutsches Wörterbuch 1905, Sp. 505). Von „Ego-Dokument“ ist hingegen erst 1958 bei dem niederländischen Literaturwissenschaftler Jacob Presser die Rede. Er versteht darunter historische Quellen wie Memoiren, Briefe oder Tagebücher, durch die sich der Leser einem „ich“ oder „es“ als schreibendem oder beschriebenen Subjekt gegenüber sieht (Presser 1958, S. 208ff.). Pressers Landsmann, dem Historiker Rudolf Dekker, ist es im Wesentlichen zuzuschreiben, dass der Begriff Ende der Achtzigerjahre dann in der deutschen Forschung Aufnahme fand (Schmolinsky 1999, S. 21f.). Dekker schlug vor, „Ego-Dokument“ als einen Oberbegriff einzuführen und darunter alle die Quellen zu vereinen, in denen „ein ego sich absichtlich oder unabsichtlich enthüllt oder verbirgt“ (Übersetzung nach Schulze 1996, S. 20). Damit verband sich die Einsicht, dass mit dem Begriff „Autobiografie“ allein bei der Erforschung sehr unterschiedlicher Gegenstände nicht auszukommen ist. Tagebücher oder Briefe oder ein Interview sind der Autobiografie zwar verwandte Gattungen, aber eben nicht mit ihr identisch und somit auch begrifflich nicht unter „Autobiografie“ subsumierbar. Genau aus diesem Problembewusstsein heraus waren in Deutschland neben dem Begriff der „klassischen“ oder „eigentlichen“ Autobiografie solche Termini wie „autobiografische Schriften“, „Autobiografik“, „Autobiografisches“ (Bernfeld 1931, S. 31) oder der bereits erwähnte Begriff „autobiografische Materialien“ entstanden. Trotz der dahinter stehenden Bemühung um begriffliche Differenzierung konnte das zentrale Problem damit jedoch nicht gelöst werden: es ist zwar richtig, dass alle Autobiografien Selbstzeugnisse sind, aber nicht alle die Quellen, die unter den neu formulierten Begriffen hilfsweise erfasst werden, sind autobiografisch (behandeln also zumindest einen Teilabschnitt des Lebens), warum sie also so missverständlich²⁰ „autobiografische Materialien“ und nicht besser Selbstzeugnisse nennen? (Vgl. hierzu auch Krusenstjern 1994, S. 466f.)

Solcherart Überlegungen bzw. die Impulse der niederländischen Forschung aufnehmend, schlug jüngst Winfried Schulze vor, unter Ego-Dokumenten alle die Quellen zu fassen, in denen Auskunft zu finden ist, „über die freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht [...] oder [die] sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren. [...] In der Gemengelage [der] ‚großen‘ historischen Prozesse [...] zielen Ego-Dokumente auf die Erfahrung und Verarbeitung dieser das Leben der Menschen umwälzenden Vorgänge“ (Schulze 1996, S. 28). Mit dieser Begriffsdefinition – so ein Resümee von Rudolf Dekker Anfang der Neunzigerjahre – steht „ein

20 Es dürfte symptomatisch sein, dass Autoren/Autorinnen bei ihrem Bezug auf „Autobiographien“ zuerst die „Gefahr des Missverständnisses“ konstatieren, am Ende dann doch wieder an diesem Begriff festhalten, selbst wenn sie es mit ganz heterogenen Quellengruppen wie Tagebüchern oder Hauschroniken zu tun haben (vgl. Völker-Rasor 1993, S. 41, 63).

praktischer Sammelbegriff für so verschiedenartige Texte wie Tagebücher, Autobiografien, Memoiren, persönliche Briefe und Reisebeschreibungen“ zur Verfügung, die „damit ungeachtet ihrer verschiedenen Form dennoch auf einen Nenner gebracht werden konnten.“ Das deutsche Wort „Selbstzeugnis“ schien Dekker sprachlich kein „vollständiges Äquivalent“ (Dekker zit. n. Krusenstjern 1994, S. 468). Davon ganz abgesehen, hat sich eine alternative Benutzung von „Selbstzeugnis“ und „Ego-Dokument“ inzwischen auch deshalb überholt, weil in den aktuellen Diskussionen die Unterscheidung von „freiwilligen“ und „erzwungen“ (mit der Zwischenkategorie „erbetenen“) Äußerungen eines Individuums als ein wichtiges Kriterium der Gattungszuordnung angesehen wird. Danach wird vorgeschlagen, den Begriff Selbstzeugnis nicht synonym, sondern lediglich für eine Teilmenge der Ego-Dokumente anzuwenden, und zwar – so Benigna von Krusenstjern – sollte er für solche Quellen vorbehalten bleiben, die von einer Person „selbst verfasst“, in der Regel auch ‚selbst geschrieben‘ (zumindest diktiert) sowie aus eigenem Antrieb, also ‚von sich aus‘, ‚von selbst‘ entstanden sind“ (ebd., S. 470). Von Krusenstjern schließt hier an das von Alois Hahn in der Rezeption von George Herbert Mead entwickelte Konzept vom „impliziten“ und „expliziten Selbst“ an. Mache man das „implizite Selbst“ zum Kriterium von Selbstzeugnissen, rede man einer Unbegrenztheit dieser Quellenart das Wort, orientiere man sich hingegen am „expliziten Selbst“, dann ließen sich Texte als Selbstzeugnisse bestimmen, wenn die Selbstthematisierung durch ein explizites Selbst geschieht („ein Ich, das seine Selbstheit ausdrücklich macht, sie als solche zum Gegenstand von Darstellung und Kommunikation erhebt“ [Alois Hahn]). Ohne den Begriff Selbstzeugnis in dieser Fassung in Frage zu stellen, geht es Winfried Schulze noch um etwas anderes, weshalb er auch auf den weiteren Begriff des Ego-Dokuments insistiert. Mit dem Hinweis darauf, dass die einzigen „in einem historisch konstatierbaren Sinne“ (Schulze 1996, S. 24) gemachten Äußerungen von Menschen über sich selbst (insbesondere aus illiteraten Schichten) oftmals die „unfreiwilligen“ seien, plädiert er schon in einer früheren Schrift für einen „umfassenderen Begriff von Ego-Dokument“ (Schulze 1992, S. 428). Danach sollen auch „uneigentliche Aussagen ‚zur Person‘“ wie sie z.B. Zwangssituationen in Verhören oder Zeugen-Befragungen hervorbringen, als Quellen „zur Annäherung an den Menschen in der Geschichte“ genutzt werden (Schulze 1996, S. 23f.). Quellen also, die – mit Natalie Z. Davis gesprochen – oft genug in Situationen mit dem „Kopf in der Schlinge“ (Davis 1989) entstanden sind. Mittelalterforscher unterstützen angesichts der „Fülle archivalischer Materialien vor allem verwaltungstechnischer und jurisdiktioneller Natur“ (Schmolinsky 1999, S. 23) eine solche Erweiterung im Begriff Ego-Dokument. Zeithistoriker, die es mit den geheimdienstlichen Hinterlassenschaften untergegangener realsozialistischer Staaten zu tun haben und sich für Lebens- und Bildungswege Verhörter interessieren, werden sich diesem Argument vermutlich anschließen. Eine solche Ausweitung steht fraglos auch im Kontext der Versuche, die „Schwelle des Geschichtsfähigen nach ‚unten‘, in Richtung der anonymen Massen abzusenken“ (Raulff 1989, S. 15), gegebenenfalls auch einer „Historiographie der Marginalität und Ausschließung“ (Schmitt 1990, S. 240) zu folgen und den Lebens- und Bildungsgängen von Außenseitern (Häder 1999), Obskuren (Niethammer 1979) oder ‚Ver-Rückten‘ (Eghigian 2003) forschendes Interesse zu widmen.

4. Offene Fragen

Selbstzeugnisse, mehr noch die umfassendere Gruppe der Ego-Dokumente sind aufgrund ihrer großen quellentypischen Vielfalt in den verschiedensten Wissenschaften angesiedelt; ein Umstand, der sich letztlich auch in der Anknüpfung an sehr unterschiedliche Theorien und Methoden widerspiegelt. Dass die nur auf den ersten Blick trivial anmutende Frage: „was sagt uns diese Quelle eigentlich?“ höchst unterschiedlich beantwortet werden kann, hat Juliane Jacobi jüngst am Beispiel der Verwendung von Autobiografien als Quelle gezeigt. Immer noch, so resümiert sie nach der Sichtung dreier Exempel aus dem Bereich der Kindheits- und Jugendforschung, würden diese Quellen „methodisch ungenügend reflektiert ausgewertet“, was zum einen an einer „mangelnden literar- und quellenkritischen Reflexion“, zum anderen an dem „zugrunde gelegten Programm einer Enthüllung der Verknüpfung objektiver mit subjektiven Bedingungen“ liege. Das habe zur Konsequenz, dass der individuelle Selbstentwurf schon immer als „Ausfluss vorhandener sozialer Bedingungen des Aufwachsens“ gesehen werde. Forschungspraktisch würde das schließlich dazu führen, dass die autobiografischen Texte für die „Erhärtung oder Illustration von aus anderen Quellen gewonnen Hypothesen oder Thesen“ oder um „die Veranschaulichung“ vorhandener Kenntnisse verwendet werden, jedenfalls nicht ausreichend dafür, worüber sie als Quelle Spezifisches auszusagen hätten (Jacobi 1999, S. 283). Angesichts dieses methodischen Dilemmas formuliert Jacobi – im Anschluss an die Überlegungen von Philippe Lejeune zum „autobiografischen Pakt“ (Lejeune 1994) – die „These von der Autobiografie als Konstruktion des Selbstentwurfs“. Am Ende plädiert sie für eine Verwendung der Autobiografie als Quelle für die „Sozialgeschichte der Diskurse“, als „inszenierte Erfahrung des Ichs“. Inszenierung meint in diesem Kontext freilich nicht Fiktion, sondern den Interpretationsvorschlag eines Subjekts, den Entwurf seines Selbstbildes (Jacobi 1999, S. 277, 288). Andere Autoren argumentieren mittlerweile ähnlich und erkennen erinnerte Lebensgeschichten als Ergebnis eines „vielschichtigen Interpretations- und Kompositionsprozesses“ an, insofern als Konstruktion oder besser „Sinnkonstruktion des eigenen Lebens“.²¹

In einem weiteren Strang der Diskussion wird der Ausweg aus den gleichermaßen anerkannten methodischen Dilemmata darin gesehen, nicht der Konstruktions- vs. Dekonstruktionsthese zu folgen, sondern, wie Gabriele Jancke, das „autobiografische Schreiben als kommunikatives Handeln“ aufzufassen. Jancke folgt hierin Natalie Z. Davis mit ihrer Vorstellung von den autobiografischen Schriften als dialogisch strukturierte Dokumente und favorisiert insofern einen Ansatz der „Rekonstruktion autobiografischen Schreibens als soziale Praxis“ (Jancke 2002, S. 10f.). Das gilt auch für Texte, die nicht zur Weitergabe oder zur Veröffentlichung gedacht sind. Selbst bei solch höchst intimen Formen der Selbstthematisierung wie sie in einem Tagebuch erfolgt, findet diese nicht im Selbst, sondern im „sozialen Raum“ statt (Sonntag 1999, S. 244). Wenn man solcherart Selbstzeugnisse, wie jüngst erneut gefordert, als „Akte sozialer Kommunika-

21 Rosenbaum 2001, S. 748. Rosenbaum greift in ihrer Darstellung auch auf den Begriff Ego-Dokument zurück.

tion“ (Depkat 2002, S. 476), also im Hinblick auf das dialogisch Wechselseitige, thematisiert, wird die Anschlussfrage relevant, in welchen konkreten (also veränderlichen) Konstellationen sie welche (gleichfalls wechselnden) Funktionen aus welchen Gründen wahrnehmen. Spätestens hier zeigt sich, dass das Selbst, das Subjekt nur in seiner Historizität aufzufinden ist. Weitere Forschungen könnten hier anknüpfen. Was am Beispiel des sicher prominentesten Teils der Ego-Dokumente, den Autobiografien, zuletzt kurz umrissen wurde, wäre nun im Hinblick auf andere Gattungen zu problematisieren.

Formuliert man am Ende einige erste Perspektiven für die weitere Arbeit mit Autobiografien, Selbstzeugnissen oder Ego-Dokumenten so sehe ich insbesondere folgende Aufgaben: Erstens müssen terminologische Fragen weiter diskutiert werden, dabei sollte sich auch erweisen, wie die einzelnen Begriffe Autobiografie, Selbstzeugnis und Ego-Dokument sinnvoll aufeinander zu beziehen und wie sie zugleich trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Vor allem in der empirischen Forschung wird sich zeigen, wie handhabbar sie angesichts des immer noch sehr heterogenen Quellenkorpus für jeweilige Fragestellungen und Gegenstände sind. Angesichts der quellentypischen Vielfalt von Ego-Dokumenten ist für die jeweilige konkrete Gattung vorab zu klären, welchen Regeln und Formen sie folgt, und welche Antriebe und Anlässe für ihr Entstehen auszumachen sind. Dabei ginge es u.a. um die Frage, welche lebensgeschichtlichen Veranlassungen es gibt, und welche Rolle aber auch große historische Umbrüche für das Entstehen bestimmter Ego-Dokumente spielen? Was besagt z.B. die Tatsache, dass nach dem Zusammenbruch der DDR eine solche Fülle von Memoiren und Autobiografien entstanden ist? Oder warum wurden ausgerechnet in der Sowjetunion der frühen Dreißigerjahre in so großer Zahl Tagebücher geführt, in der junge Leute ihre eigene „Umgestaltung“ zum „neuen Menschen“ festhalten wollten, und warum hat der Geheimdienst²² diese dann so akribisch gesammelt?²³ Vom Exempel weg ließe sich fragen, warum werden Ego-Dokumente unterschiedlichster Art überhaupt überliefert, was bedeutet es im konkreten Fall, dass es sie noch gibt? Im Hinblick auf quellenkritische Überlegungen besteht offensichtlich noch immer Nachholbedarf. In diesem Zusammenhang bliebe auch zu prüfen, ob und welche Anregungen der linguistic turn bereithalten kann bzw. welche „semiotischen Aufgaben der Geschichtsschreibung“ (Iggers 1993, S. 94) (ich schließe hier die Bildungs- und Erziehungsgeschichte ein) im Hinblick auf Ego-Dokumente gestellt sind. Dass es einer stärkeren texttheoretischen Behandlung der Quellen bedarf, ist sicher deutlich geworden, dazu gehören auch genauere Vergewisserungen über die jeweiligen Gattungsformen und die daran geknüpfte Klärung, worüber eine jeweilige Quelle Auskunft gibt. Wo liegen ihre speziellen Erkenntnisleistungen, und wo ist von anderen Quellen mehr oder Genaueres zu erwarten? Methodisch ist damit auch das Thema der Triangulation angesprochen. M.E. liegen hier (weniger als Strategie der Validierung, als vielmehr im Sinne einer Strategie der Erkenntnisgewinnung und -

22 Zuerst: GPU: Staatliche politische Verwaltung [=sowjetische Geheimpolizei], seit 1934 bis 1946 in NKVD (Volkskommissariat für innere Angelegenheiten der UdSSR[=sowjetischer Geheimdienst]) umbenannt.

23 Vgl. Tagebuch aus Moskau 1996; auch: Das wahre Leben. Tagebücher aus der Stalinzeit 1998.

begründung) noch einige methodische Möglichkeiten offen. Angesichts der in den konkreten Forschungen benutzten und oftmals sehr unterschiedlichen Quellengattungen aus dem „Korpus“ Ego-Dokument wie narrative Interviews und Fotografien, Autobiografie und Briefe oder Tagebuch bietet sich die Methoden-Triangulation gleichermaßen an wie die Daten-Triangulation.

5. Überblick der Beiträge

Einen Einblick in die Vielfalt verwendeter Quellen und methodischer bzw. theoretischer Verortung gibt der nachfolgende Band, der auf ein Symposium zurückgeht, das vom 29. November bis zum 1. Dezember 2002 am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Subjektivität und Geschichte. Ego-Dokumente in der historischen Forschung“ stattfand. In einer ersten Gruppe, den Beiträgen von Pia Schmid und Rebekka Habermas, werden Lebensläufe und Briefe als Quellenbasis im Zentrum stehen. Pia Schmid, Bildungshistorikerin, behandelt auf der Grundlage eines umfänglichen Lebenslaufs einer Herrnhuterin die Frage nach dem Zusammenhang von Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion im 18. Jahrhundert. Ganz offensichtlich gibt es bei der von ihr vorgestellten Anna Maria Andresen einen religiös bedingten Grund zur Selbstbefragung, was Pia Schmid dazu veranlasst, gerade mit Bedacht dem „Fremden“ und nicht dem „Vertrauten“, anderen Kenntnissen also, zu folgen und somit in die Möglichkeit versetzt, das Eigenständige dieses Textes herausarbeiten zu können. Rebecca Habermas' Forschungen (als Historikerin) sind ebenfalls im 18. Jahrhundert angesiedelt, allerdings an seinem Ende, auch sie wendet sich dem Text einer Frau zu. Es ist dies eine ihrem Testament vorgestellte autobiografische Skizze, die nichts anderem dient als der Vorbereitung einer Leichenpredigt. Wiederum gibt es also einen konkreten Zweck. Habermas wählt gleichermaßen eine Methode, in der eben nicht die Stilisierung als die „Authentizität“ Gefährdendes und damit Herauszufilterndes gilt. Dem Ansatz von „Texten als kommunikative Handlungen“ folgend, kann sie eine Frau vorstellen, die eigenwillig Bildung für sich reklamierte und darin mit Geschick die Geschlechterordnung zu unterlaufen verstand.

In der zweiten Gruppe des Bandes sind drei Arbeiten zusammengeführt, die künstlerische Äußerungen bzw. kunstförmige Texte zur Quellengrundlage haben. Cornelia Dietrich (Erziehungswissenschaftlerin) behandelt die „Kinderszenen“ von Robert Schumann, hat es also mit komponierter Musik und insofern mit anderen Methoden zu tun, als sie für die Analyse von Text- und Bilddokumenten geeignet sind. Dietrich wendet sich wie Habermas gegen die Gegenüberstellung von „wirklichem Leben“ und „Auskunft gebenden Dokument“. Gestützt auf die Analyse der musikalischen Quelle folgt sie der These von der „Doppelseitigkeit des Subjekts“ (Käte Meyer-Drawe) und kann zeigen, dass Schumann in dieser (musikalischen) Praxis sein Ich hervorbringt „und sein Leben lebt“. Thomas Loer (Soziologe und mit der Objektiven Hermeneutik arbeitend) beschäftigt sich in seinem Beitrag mit einem Gemälde des bekannten Malers Zoran Mušič und will wissen, ob dieses Kunstwerk überhaupt als Ego-Dokument zu deuten ist.

Das Gemälde gilt Loer als ein Kunstwerk, das aber, so kann er zeigen, zeichnet sich dadurch aus, dass das Persönliche mittels künstlerischer Transformation als Allgemeines mitgeteilt wird. Zwangsläufig eignet sich ein Kunstwerk umso weniger als Ego-Dokument, je besser es gelungen ist. In dem Beitrag von Sonja Häder (Bildungshistorikerin) werden mit unterschiedlichem Gewicht narrative Interviews, eine fotografische Quelle, Liedtexte und Verhörprotokolle herangezogen, um am Beispiel einer ostdeutschen Punkerin dem Selbstbild, den Erfahrungen und Handlungsspielräumen von Jugendlichen angesichts von Gängelung und Bevormundung, später Verfolgung im Realsozialismus nachzugehen. Dabei geht es auch um die in symbolisch-kulturellen Abwehrstrategien aufgehobenen Eigen-Sinn jugendlicher Akteure.

Die dritte Gruppe vereint drei Beiträge, die sich mit unterschiedlichen Selbstzeugnissen von Wissenschaftlern beschäftigen. Dorle Klika (Erziehungswissenschaftlerin) und Ulrich Wiegmann (Bildungshistoriker) beschäftigen sich mit einer besonders bekannten Gattung, der Gelehrtenbiographie. Dorle Klika will anhand der Biografie von Herman Nohl dessen „theoretisches Wissen kontextualisieren“ und damit die „Theorie-rekonstruktion“ bereichern. Bestimmte vorherrschende „Lebensthemen“ blieben danach sowohl für die Biografie Nohls relevant, als auch für die eigene Praxis als Hochschullehrer bzw. seiner Theorieexplikation. Ohne den biografischen Kontext würden bestimmte Theoriezusammenhänge nicht sichtbar werden, mithin sind sie unverzichtbar. Ulrich Wiegmann widmet sich den Selbstbiographien zweier äußerst prominenter herrschaftsnaher DDR-Wissenschaftler. Er geht vergleichend vor, untersucht die Pädagogobiographien erstens auf der Ebene der Komposition und zweitens der Ebene der Dissonanzen. Obwohl beide Personen mit Macht und Einfluss ausgestattet waren, sie Privilegien genießen konnten, fällt die Lebensbilanz, wie Wiegmann zeigt, am Ende dennoch sehr unterschiedlich aus. Yvonne Schütze und Betina Hollstein (Soziologinnen) haben sich die Untersuchung von in Schriften üblichem „Widmen und Danken“ anhand von soziologischen Publikationen zur Aufgabe gemacht. Auch sie gehen vergleichend vor, vier Generationen stellen sie gegenüber. Danksagungen und Widmungen sind eine unter Wissenschaftlern übliche Praxis. Eine Praxis gleichwohl, die sich – wie vielfache Belege zeigen – mit den Generationen ändert. Die in den Texten jeweils gefassten Selbstdarstellungen fallen bei den jüngeren deutlich anders aus als bei den Gründungsvätern, abzulesen auch daran, dass Privates und Berufliches in den Texten in ein verändertes Verhältnis gesetzt werden.

Die drei vorgestellten Gruppen werden durch Kommentare von Heinz-Elmar Tenorth, Rüdiger Müller und Mitchel Ash jeweils abgeschlossen. Sie benennen jenseits der auf die Einzelbeiträge bezogenen Kommentierungen noch einmal systematische und methodische Fragen, die für den Gesamtzusammenhang des Bandes und die weiterführende Diskussion von Belang sein werden.