

RESEARCH

Silke Allmann  
Jorina Talmon-Gros *Hrsg.*

# Kon-Texte

Pädagogische Spurensuche



Springer VS

---

# Kon-Texte

---

Silke Allmann · Jorina Talmon-Gros  
(Hrsg.)

# Kon-Texte

Pädagogische Spurensuche

 Springer VS

*Herausgeberinnen*

Silke Allmann  
Koblenz, Deutschland

Jorina Talmon-Gros  
Koblenz, Deutschland

Festschrift für Prof. Dr. Norbert Neumann

ISBN 978-3-658-16840-7

ISBN 978-3-658-16841-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-16841-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Inhalt

<i>Silke Allmann und Jorina Talmon-Gros</i> Kon-Texte – Pädagogische Spurensuche. Zur Einleitung.....	7
<b>Autobiographische Spuren/Perspektiven .....</b>	<b>11</b>
<i>Monika Bourmer</i> „Wohl dem, der sagen kann ‚als‘, ‚ehe‘ und ‚nachdem‘!“ Die Bedeutung von Autobiographien in der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Erschließung exquisiter Quellen .....	13
<b>Spuren der Zeit .....</b>	<b>39</b>
<i>Henning Pätzold</i> Lerngeschichten der Digitaluhrenzeit .....	41
<i>Peter Rödler</i> Tick-tack oder die Beschleunigung zum Stillstand (Theaterstück für einen Menschen, eine Maschine und ein Kollektiv).....	55
<b>Spuren hinterlassen: Medien – Grundlagen und Analyse.....</b>	<b>75</b>
<i>Nicole Hoffmann</i> „Wechselbeziehungen“ – Aspekte der Medien-Geschichte in pädagogischen Perspektiven.....	77
<i>Sebastian Pranz und Christian Sauer</i> „Konstruktiver Journalismus“ – Reflexion über einen Branchentrend, der alte Fragen zum Verhältnis von Pädagogik und Journalismus neu aufwirft.....	99

*Hans J. Wulff*

„Ein kluges Mädchen denkt nicht nur an die Schule, sondern erst recht an die Freizeit!“ Schulen, Lehrer und Schüler im deutschen Schlagerfilm ..... 123

*Frank Getzuhn*

Erzählen über das Universum. Harald Lesch und ‚alpha-Centauri‘.  
Pädagogisches Nachdenken über eine narrative Fernsehsendung und ihren Moderator ..... 141

*Gabriele Schmid*

Himmel in Fenstern. Zeitgenössische Filme im Licht der künstlerischen Autoethnographie ..... 157

*Winfried Gebhardt*

Die Mediatisierung des Papstes oder die Trivialisierung des Sakralen..... 179

**Bleibende Spuren ..... 189**

*Anton Austermann*

Niederlagen und Pünktlichkeit, Eisenbahnreisen und Uhren, Beten bei Schiffbruch: Blicke auf und hinter Geschichte!..... 191

*Christian Schrapper*

Zufrieden mit dem Jugendamt? Über die Qualität der Kinder- und Jugendhilfe und die Qualitäten eines Jugendamtes muss berichtet werden..... 199

*Winfried Rösler*

Porträt einer jungen Frau. Ein Kammerstück für zwei Personen..... 211

*Winfried Rösler*

Der Ball-Füßler. Glosse über Fußball ..... 223

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 229**

# Kon-Texte – Pädagogische Spurensuche

## Zur Einleitung

*Silke Allmann und Jorina Talmon-Gros*

Spurensuche meint gleichzeitig Spuren verfolgen, ihnen nachgehen oder sie verwerfen. Etwas ist da, aber noch nicht so eindeutig. Etwas scheint noch unentdeckt oder zumindest für einen selbst unentdeckt und erweckt die eigene Neugier.

Bei einer Spurensuche geht es häufig darum, sich auf den Weg zu machen. Manchmal kommt man etwas auf die Spur, weil man danach gezielt – aufgrund einer Vermutung, dass es da etwas geben könnte – sucht oder aber die Spur einen – quasi zufällig – findet, einem „vor die Füße fällt“, man darüber stolpert, fernab jeglicher Intention. Die Spur bindet dann das eigene Interesse, sie wird augenfällig und man beginnt, sich daran festzubeißen. Das Spannende an der Spurensuche ist der offene Ausgang. Lange Zeit ist das Ende offen, das Ergebnis ist uneindeutig, der Prozess rückt nach und nach in den Mittelpunkt einer Spurensuche. Oft genug stößt man bei der Spurensuche an die eigenen Grenzen, muss bisherige Erkenntnisse erweitern, auch im Sinne von neue Wege einschlagen, den Blickwinkel verändern, Denkformen erweitern, Handlungsmöglichkeiten einschätzen und ausprobieren. Spuren können geradlinig, verschlungen, verzweigt oder kaum sichtbar sein. Im Mittelpunkt steht immer das Bildungsmoment in der Begegnung von Ich (Spurensucher) und Welt (Spur).

In der Forschung hat die Spurensuche im Sinne des *Spurenlesens* Tradition, nicht zuletzt im Kontext der Ethnologie, in dem sich z. B. Clifford Geertz als ausgewiesener Spurenleser immer wieder die Frage stellt: „*What the hell is going on here?*“ (Geertz zit. in: Amann/Hirschauer 1997: 20; vgl. auch Geertz 1997: 26/27). Im pädagogischen *Gestrüpp* zahlreicher Spuren, Spurensucher und Spurenleser hat Jürgen Zinnecker mit seiner Idee einer *pädagogischen Ethnographie* einen entscheidenden Wegweiser aufgestellt. Die Idee ist nicht neu – immerhin hat im Jahr 1780 bereits der Philanthrop Ernst Christian Trapp in seinem „Versuch einer Pädagogik“ das gekonnte Spurenlesen für den Erziehungsprozess fruchtbar gemacht –, jedoch in seinem besonderen praxeologischen Anstrich schlüssig für den pädagogischen Spurensucher und -leser.

Pädagogische Spurensuche hat mittlerweile zahlreiche Ausformungen. In allen Bereichen pädagogischen Handelns und Denkens ist sie fest implementiert, gilt der Mensch doch wissenschaftstheoretisch schlechthin als *Forscher* (vgl. z. B. Dewey 1951). Wer ist nun der Pädagoge? Der spurensuchende Forscher oder der forschende Spurensucher? Beides, könnte man meinen, hat er doch die Möglichkeit, seinen *Blick* zu fokussieren (vgl. z. B. Schmidt/Schulz/Graßhoff 2016), je nachdem aus welcher Richtung er die Spur angeht und welche Intention er daraus entwickelt:

- die Spur *Autobiographie*
- die Spur der *Zeit*
- die *mediale* Spur
- die *bleibende* Spur

*Autobiographische Spurensucher/innen* können der Frage nach dem eigenen Gewordensein nachgehen: Wie bin ich der geworden, der ich bin? Dabei sind es Prozesse des Filterns von Lebensereignissen, der Schwerpunktsetzung und Sinnstiftung mittels derer ein Ich sich sprachlich der Spur seines Gewordenseins nähert und gleichzeitig diese Spur bis in die Zukunft entwirft.

Die *Spur der Zeit*, historisch gewachsen und verwoben mit gesellschaftlichen Deutungsmustern, bestimmt dabei „das Verhältnis des Menschen zu sich und den Mitmenschen“ (Neumann 1993: 14) deutlich mit.

*Mediale Spuren* lassen sich heute – im digitalen Zeitalter – mehr denn je finden. Ob sie nun flüchtig bleiben oder inwiefern sie eine historische Dynamik entwickeln, bleibt abzuwarten. Letztendlich lassen sich mediale Spuren doch überall finden, wenn das älteste Medium, die Sprache, in den Blick genommen wird. Sie konturieren doch immer auch das Miteinander der Menschen, gesellschaftliche und sozio-kulturelle Entwicklungen. Das Interessante an diesen Spuren ist deren „Hinterlassenschaft“: Die Komplexität der Darstellung von Wirklichkeit ist eben lediglich die Darstellung von Wirklichkeit und nicht Wirklichkeit selbst. So erfahren diese Spuren quasi eine *doppelte Filterung* über den Darsteller und über den Interpreten.

*Bleibende Spuren* sagen überaus viel über den Spurenleser aus. Sie erhalten eine nachhaltige, biographische Bedeutung für den Spurenleser und seine Themen. Sie werden sozusagen zu seiner thematischen Familie oder zu engen Freunden, denen man sich auch besonders gerne zuwendet, weil man sie mag und als vorrangig erachtet.



Die aufgeführte Liste bietet selbstverständlich lediglich einen kleinen Einblick in mögliche Themen der *Spurenkunde*. Letztlich weist die Spur im Allgemeinen und im Pädagogischen im Besonderen strukturelle Merkmale auf, die in außerordentlichem Maße den Spurensucher bzw. -leser zum Bedeutungsträger der Spur generiert, was aus der kleinen, aufgeführten Liste ebenso herausgelesen werden kann:

- Sie zeigt eine Oberflächenstruktur und ist von der Wahrnehmungsfähigkeit des Spurensuchers abhängig.
- Ihr Kontext ist zunächst nicht klar abgesteckt, sondern erhält erst durch den Finder bzw. den Leser seine Themeneinbindung.
- Sie erhält ihre grundlegende Bedeutung erst durch den, der sie findet, gar zu lesen beginnt.
- Ihre nachhaltige Wirkung ist eng gebunden an das Interesse des spurenlesenden Individuums und seiner Rezeptionsgemeinde.

Fesselnde Spuren haben die in diesem Buch vereinten Spurensucher für sich gefunden, woraus sich die obige Liste erklären lässt. Freilich motiviert durch Norbert Neumann haben sie ihre Spuren verfolgt und in einen *pädagogischen Kon-Text* gebracht.

## Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. 1. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dewey, John (1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgarten.
- Geertz, Clifford (1997): Spurenlesen. Der Ethnologe und das Entgleiten der Fakten. München: C. H. Beck.
- Neumann, Norbert (1993): Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmidt, Friederike/Schulz, Marc, Graßhoff, Gunther (2016; Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Trapp, Ernst Christian (1780). Versuch einer Pädagogik. Berlin: Nicolai.
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 21–38.

# **Autobiographische Spuren/Perspektiven**

# „Wohl dem, der sagen kann ‚als‘, ‚ehe‘ und ‚nachdem‘!“

Die Bedeutung von Autobiographien in der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Erschließung exquisiter Quellen

*Monika Bourmer*

## Einleitendes

„Wohl dem, der sagen kann ‚als‘, ‚ehe‘ und ‚nachdem‘! Es mag ihm Schlechtes widerfahren sein, oder er mag sich in Schmerzen gewunden haben: sobald er imstande ist, die Ereignisse in der Reihenfolge ihres zeitlichen Ablaufes wiederzugeben, wird ihm so wohl, als schiene ihm die Sonne auf den Magen“ (Musil 1931/1933/2000: 650).

*Als, ehe* und *nachdem*: Nach Robert Musil kann bereits die zeitliche Strukturierung von Ereignissen als Ausdruck von Gelingen und Glück empfunden werden. Die von ihm genannten Temporaladverbien sind wie Marksteine. Sie definieren und vermessen. Sie ermöglichen, dass Geschehenes aufeinander bezogen und voneinander abgegrenzt wird. Musil vermutet, dass bereits eine Aufzählung zum Wohlgefühl führen kann. Um eine inhaltliche Ausgestaltung dieses Ordnungsversuchs geht es ihm nicht. *Als, ehe* und *nachdem* sind das Ergebnis eines Reflexionsprozesses. Die Ereignisse sind nicht unbedingt in der erzählten Reihung passiert. Vielmehr ist ihre Aufzählung ein Interpretationsergebnis. Durch eine Auflistung wird selektiert, sortiert und konstruiert. Im Leben Zugestoßenes wird passend gemacht, um es erzählen zu können. Die Geschichte des eigenen Lebens wird erschaffen.

Es gibt eine literarische Gattung, die sich für solche Lebensgeschichten interessiert. Und diese Gattung ist es wert, für die Disziplin Erziehungswissenschaft genauer erschlossen zu werden. Dies ist kein neuer Gedanke, wohl aber einer, der bis heute in der konkreten Umsetzung nur wenig Beachtung gefunden hat.

An dieser Stelle soll es darum gehen, an die Bedeutungen, die Autobiographien für die Erziehungswissenschaft haben, zu erinnern. Bereits 1962 hat Jürgen Henningsen dies getan. Jedoch hat die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Autobiographien während der letzten 55 Jahre, einigen Absichtserklärungen und Bekundungen zum Trotz, wenig Aufnahme in die Disziplin gefunden. Darum soll im Folgenden ein kurzer Überblick gegeben werden über die Charakteristika dieser selbstreflexiven Dokumente und über die ihnen entgegengebrachte Skepsis ob ihrer Glaubwürdigkeit. Schließlich werden konkrete Vorschläge formuliert zur Interpretation dieser exquisiten Quellen.

### **Autobiographien als Medien der Selbstreflexion**

Der zentrale Topos eines Autobiographen<sup>1</sup> ist der rückblickende Verstehensprozess seines „Bildungsschicksals“ (Henningsen 1981b). Die Auseinandersetzung mit der Frage ‚Wie bin ich der geworden, der ich heute bin?‘ kann als Reflexion der eigenen Identität verstanden werden.

Autobiographien sind Texte, in denen der Autor beschreibt, wie er sich selbst und sein Leben sieht. Nach Misch sind Autobiographien „die Beschreibung (graphia) des Lebens (bios) eines Einzelnen durch diesen selbst (auto)“ (Misch 1907/1949: 7). Schulze bestimmt sie als „alle zusammenhängenden schriftlichen Äußerungen, in denen sich Personen aus eigenem Antrieb mit ihrer Lebens- und Lerngeschichte oder mit Ausschnitten davon beschäftigen“ (Schulze 1979/1993b: 126 f.). Nicht immer ist dabei die Unterscheidung zwischen Autobiographie, Memoire und autobiographischem Material eindeutig möglich (ebd.; Neumann 1970).

Autobiographien sind exklusive Quellen. Denn bei Weitem nicht jeder schreibt seine Erinnerungen auf und veröffentlicht sie. Neben den Ressourcen der Zeit und einer gewissen literarischen Kompetenz bedarf es der Bewertung der eigenen Lebensgeschichte als eine bedeutsame, als eine, die es wert ist, aufgeschrieben zu werden. Auch verlangt es Mut, sich den teilweise voyeuristischen Blicken der Öffentlichkeit zu stellen.

Historisch ist das Verfassen von Autobiographien nicht selbstverständlich (Fuhrmann 1979: 685–690). Denn Voraussetzung hierzu ist das Bewusstsein, ‚Ich‘ sagen zu können. So gibt es zwar bereits im Altertum selbst verfasste Lebenserinnerungen (Misch 1907/1949), doch erst die Renaissance „bringt eine neue Welle von Selbstdarstellungen, die ein neuerwachtetes Interesse am individuellen Menschenleben dokumentieren“ (Wuthenow 1974: 22). In Europa erfährt

---

1 Zur Erhöhung der Lesbarkeit folgt diese Studie überwiegend der allgemeinen Sprachregelung. Wenn von Autobiographen und Autoren die Rede ist, so sind immer die weiblichen Vertreterinnen eingeschlossen, was keinesfalls eine Subsumtion bedeutet.

die Autobiographie im 18. Jahrhundert ihre Blütezeit und avanciert zur „typischen Form der bürgerlichen Selbstdarstellung“ (Schulze 1991: 148). Als *die* klassische Autobiographie der Moderne gilt Goethes „Dichtung und Wahrheit“ (Goethe 1811/1975).

Autobiographien können als in Narrationen manifest gewordene Bildungsprozesse verstanden werden (Mollenhauer 1985). Retrospektiv macht der Autor „sich selbst zum Gegenstand seiner Wahrnehmungen und Betrachtungen“ (Schulze 1991: 151). Er versucht die Frage zu beantworten: ‚Wie bin ich der geworden, der ich heute bin?‘ Indem ein Autor seine Lebensgeschichte beschreibt, vergewissert er sich seiner selbst: „Die Selbstbiographie ist [...] die zu schriftstellerischem Ausdruck gebrachte Selbstbesinnung des Menschen über seinen Lebensverlauf“ (Dilthey 1910/1970: 247). In der Reflexion des eigenen Gewordenseins nimmt der Autor ein bewusstes Verhältnis zu dem ein, was ihm „von außen“ zustößt und zu dem, wie er sich selbst „im Innern“ (Henningsen 1981b: 13) sieht. Diese Selbstreflexion kann als Ausdruck des eigenen Bildungsprozesses, der eigenen ‚Identität‘ verstanden werden: „Im Erzählen vergewissert sich die Erfahrung. Sie macht damit fest, was auseinanderzufließen droht, sie erzeugt einen Gleichgewichtszustand, eine Homöostase, sie stiftet Identität“ (Henningsen 1981a: 109).

Bereits Dilthey charakterisiert die „Selbstbiographie“ als „die höchste und am meisten instruktive Form, in welcher uns das Verstehen des Lebens entgegentritt“ (Dilthey 1910/1970: 246). 1962 unterstreicht Henningsen in einem Beitrag zur Zeitschrift „Neue Sammlung“ die Bedeutung der Autobiographie für die Erziehungswissenschaft. Dieser Artikel wird 1981 zusammen mit vier weiteren Arbeiten erneut veröffentlicht (Henningsen 1981a) und von Theodor Schulze als „wegweisenden Aufsatz“ bezeichnet (Schulze 1993a: 14). Trotzdem wird der Autobiographie als Quelle bis heute auch mit Skepsis begegnet, denn sie stellt durch ihre Nähe zum Roman ein spezifisches Genre literarischer Gattungen dar. Immer wieder werden ihre Fiktionalität und ihre Verlässlichkeit als Quelle für wissenschaftliche Untersuchungen diskutiert (Hoffmann 2000: 131–142; Pascal 1965; Ungermann 1997: 52–62), wobei Meschendorf die Ungelöstheit des Problems konstatiert (1991).

Die Sorge ist, dass Autobiographien nicht ‚Wahrheit‘, sondern ‚Dichtung‘ beschreiben. Wegen der Subjektivität des Autors, die einhergehen kann mit Vergessen, falschen Erinnerungen, Verfremdungen und Beschönigungen könne absichtlich eine ‚falsche‘ Lebensgeschichte erzählt werden. Zum Beispiel bezeichnet Hardach-Pinke dies als „Verzerrung der Wirklichkeit in der Autobiographie“ (Hardach-Pinke/Hardach 1978: 51) und als „Verfälschung der Wahrheit“ (ebd.: 52). Andere Autoren diskutieren mit Blick auf die Realitätsnähe von

Autobiographien die Frage, bis zu welchem Lebensjahr sich ein Autobiograph erinnern kann (vgl. Bollacher 2000: 26, Fußnote 24).

Derartige Erörterungen zur Wahrhaftigkeit beziehungsweise Unwahrhaftigkeit autobiographischer Aussagen basieren jedoch auf einem Missverständnis: Autobiographien können grundsätzlich nicht die ‚Wirklichkeit‘ des erlebten Lebens abbilden. So muss jeder Autobiograph, um das eigene Leben erzählbar zu machen, aus der Fülle der Lebenserinnerungen auswählen. Kein Leben kann lückenlos dargestellt werden. Bereits der Versuch, den gestrigen Tag in all seinen Facetten der ‚Wahrheit‘ entsprechend zu beschreiben, wird an der bloßen Menge und Komplexität der erlebten Ereignisse scheitern. Zum Beispiel versucht in der Belletristik James Joyce das Erleben eines Menschen an einem einzigen Tag darzustellen (Joyce 1914/1976). Autobiographien können, auch auf mehreren tausend Seiten, nie die gesamte Lebensgeschichte enthalten: „Eine vollständige Rekonstruktion des Lebens ist so unmöglich wie eine vollständige, erschöpfende Konstruktion des Ich“ (Wuthenow 1974: 19).

Der Erinnerungsprozess selbst ist unabschließbar. Nur ein Teil des Lebens wird erinnert, woraus der Autor dann auswählt. Zudem sind Erinnerungsfehler nicht auszuschließen. De Bruyn gibt ein Beispiel für eine solche „Erinnerungsschwäche“ in Bezug auf seinen Kontakt mit dem DDR-Staatssicherheitsdienst (de Bruyn 1995: 45 f.). Auch unterliegt das Erlebte durch den Prozess des Erinnerns Modifikationen: „Erinnern ist also mehr das (Üb-) Erschreiben als das Beschreiben eines Lebens, es ist nicht einfach der Zugriff auf einen fixen Datenbestand, ein Vorgang, wie er mit der traditionellen Metapher des Speichers gefaßt werden könnte“ (Köhnen 2000: 76; ähnlich: Rosenthal 1995: 70 f.).

Es sind jedoch nicht alleine die notwendige Selektion und „Zeitraffung“ (Oelkers 1987: 340), die die Abbildung vergangener ‚Wirklichkeit‘ in Autobiographien verhindert. Ein Autobiograph beschreibt nicht die ‚Fakten‘ seines Lebens, sondern stets die Interpretation dieser. Er reflektiert sein Leben mittels spezifischer Deutungsmuster als ein „Bedeutungsganzes“ (Misch 1907/1949: 9 f.). Die Beschäftigung mit einem Bedeutungsganzen unterscheidet die Autobiographie von dem autobiographischen Material des Tagebuchs, bei dem es auch um die Reflexion des eigenen Lebens geht, ein ‚roter Faden‘ jedoch aufgrund der anderen zeitlichen Perspektive noch nicht möglich ist (vgl. Baacke 1986: 351; Wuthenow 1974: 19).

Die in Autobiographien beschriebenen Erinnerungen sind nicht zufällig, sondern nach der Bedeutung, die sie innerhalb der gesamten Lebensgeschichte haben, ausgewählt (Dilthey 1910/1970: 246 f.; Uhlig 1936: 84; Winter 1985: 39). So hängt die Auswahl des Beschriebenen außer vom Zeitpunkt des Schreibens auch ab von dem Schreibenanlass und der Mitteilungsabsicht:

„Schließlich hat, wer es unternimmt, die Geschichte seines eigenen Lebens zu schreiben, dieses als ein Ganzes vor sich, das seine Bedeutung in sich trägt [...]. Er selbst weiß um die Bedeutung seiner Erlebnisse [...]. Er versteht sein Leben allein durch die Bedeutung, die er ihnen beimißt“ (Misch 1907/1949: 9 f.).

Einem Autor ist es in Form und Inhalt freigestellt, wie er die Komplexität seines Lebens darstellt. Er muss sich nicht wie beim vorstrukturierten Lebenslauf (Bahrdt 1987), der sich „konzipiert im Hinblick auf gesellschaftlich vorgezeichnete und gewünschte Laufbahnen, Rollen und Leistungen“ (Schulze 1993c: 189), an vorgegebene Ordnungsschemata halten. In Autobiographien kommen nicht zur Hauptsache berufliche Qualifikationen im Sinne eines Lebenslaufes zu Wort, sondern das, was der Autor selbst für sein Leben als wichtig erachtet (vgl. Uhlig 1936: 29).

Das ‚Bedeutungsganze‘ ist nicht an sich im Leben enthalten, sondern ist das Ergebnis der Selbstreflexion des Autors. Er beschreibt, was ihm „bildungswichtig“ (Henningsen 1981b: 9) wurde und stellt einen Zusammenhang her zwischen den vielfältigen Ereignissen seines Lebens: „Zusammenhangsbildung ist nämlich der Versuch, eine Linie der Kontinuität in das ‚Material‘ der eigenen Vergangenheit zu bringen“ (Marotzki 1990: 102) Indem ein Autobiograph retrospektiv Szenen seines Lebens einen spezifischen Sinn verleiht, „konstruiert“ (Herrmann 1987: 307) er eine Folgerichtigkeit, die das gelebte Leben so nicht hatte.

In pointierter Form hat Frisch auf diese Konstruktivität hingewiesen. Er betont, dass in Geschichten nicht die Ereignisse an sich, sondern deren Interpretation zum Ausdruck kommen. Der gleiche Vorfall kann vielen „Erfahrungen“ dienen (vgl. Henningsen 1981c). Denn Erfahrungen resultieren nicht automatisch aus den Ereignissen des Lebens, sondern sind eine Aneignungs- und Interpretationsleistung (vgl. hierzu auch: Hoffmann 1993: 162; Neumann 2002: 15 u. 18). Dabei werden Ereignisse aus bereits vor dem Erleben einer neuen Situation vorhandenen Deutungsmustern verstanden (Henningsen 1981c). Frisch nennt Erfahrungen darum einen „Einfall“ (Frisch zit. nach Henningsen 1981c: 33). Geschichten sind Erfindungen, die die Erfahrung aussprechbar machen. Zugespitzt formuliert er, dass jemand eine Erfahrung gemacht hat und dann die Geschichte dazu sucht: „Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“ (Frisch 1964: 74).

Das ‚Erfinden‘ von Geschichten wiederum ist nicht wahllos möglich. Henningsen macht auf die Historizität von Deutungsmustern aufmerksam. Diese sind das Ergebnis von Lernprozessen, welche in einem sozio-kulturellen Kontext stattfinden:

„[D]as ‚Erfinden‘ ist allerdings, wie das Studium historischer Autobiographien zeigt, nicht ganz beliebig: die möglichen ‚Geschichten‘ sind vorgeprägt. Aber ohne eine ‚Ge-

schichte' kann ein Subjekt seine Homöostase nicht herstellen, aus Verganem nicht seine Geschichte machen" (Henningsen 1981c: 40).

Die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation für das individuelle Gewordensein ist innerhalb der Autobiographieforschung spätestens seit Goethe bekannt:

„Denn dieses scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen [...]. Hierzu wird aber ein kaum Erreichbares gefordert, daß nämlich das Individuum sich und sein Jahrhundert kenne, sich, inwiefern es unter allen Umständen dasselbe geblieben, das Jahrhundert, als welches sowohl den Willigen als Unwilligen mit sich fortreißt, bestimmt und bildet, dergestalt, daß man wohl sagen kann, ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein“ (Goethe 1811/1975, Bd. 1: 11 f.).

In der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung gilt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation seit Dilthey (1875/1924: 36–40) und erneut durch Mannheim als plausible Kategorie: „Durch die Zugehörigkeit zu einer Generation, zu ein und demselben ‚Geburtsjahrgange‘ ist man im historischen Strome des gesellschaftlichen Geschehens verwandt gelagert“ (Mannheim 1928/1970: 527). Es geht darum, dass die Angehörigen einer Generation aufgrund des „gemeinsame[n] historisch-soziale[n] Lebensraum[es]“ die gleichen zeitlichen Ereignisse erleben und somit mit ähnlichen Problemstellungen konfrontiert werden: „Verwandt gelagert ist eine Generation zunächst dadurch, daß sie am selben Abschnitt des kollektiven Geschehens parallel teilnimmt“ (ebd.: 535).

Auch wenn der Einzelne sich seiner eigenen Generationenzugehörigkeit im Detail nicht bewusst sein muss, so kann er gleichzeitig diese gesellschaftlich-historische Einbindung nicht verlassen (Herrmann 1991a; Herrmann 1991b; Doerry 1986a; Doerry 1986b; Ecarius 2002). Die Zugehörigkeit zu einer Generation ist somit nicht alleine das Ergebnis einer numerischen Einteilung, sondern hat auch eine qualitative, inhaltliche Bedeutung: „Jedes Menschenleben ist zugleich einzigartig und repräsentativ; in jedem persönlichen Schicksal, jedem individuellen Drama spiegelt und variiert sich das Drama einer Generation, einer Klasse, eines Volkes und einer Zeit“ (Mann 1942/1999: 591).

Autobiographen beschreiben nicht die ‚Wirklichkeit‘ oder eine Abfolge ‚reiner Fakten‘. Vielmehr interpretieren sie rückblickend ihr Leben und verleihen diesem Sinn. Sie ‚ordnen‘ Erinnerungen und stellen Bezüge zwischen Ereignissen her, wie es erst im Nachhinein möglich ist: „Die realen Fakten sind für die Selbsterzählungen ein bloßer Steinbruch“ (Keupp u. a. 1999: 210). Die Leistung des Autobiographen besteht darin, die eigene Lebensgeschichte ‚passend‘ zu machen. Diese Art der ‚Dichtung‘ ist nicht eine willkürliche Fälschung der Ver-



gangenheit, sondern die notwendige Interpretationsleistung eines Autobiographen. Bereits Goethe hat diese grundsätzliche, gattungsspezifische Charakteristik von Lebensgeschichten aufgezeigt:

„Dichtung und Wahrheit“. Das besagt nicht: teils Wahrheit, teils Dichtung, sondern bedeutet vielmehr eine künstlerisch gestaltete Wahrheit, ein Aufzeigen des Wesentlichen und nicht des Zufälligen, Auswahl und Verbindung des Zusammengehörenden und nicht des zufällig Zusammentreffenden“ (Goethe 1811/1975, Bd. 3: 876).

Autobiographien fügen den erzählten ‚Fakten‘ nicht beliebig Fiktives zu, sondern sind per se ‚Dichtung‘. De Bruyn verdeutlicht, „daß (nicht nur bei Goethe) der Begriff Dichtung nicht Erfindung bedeutet, sondern daß er als Verdichten des Geschehenen, als Konzentrieren des Vielfältigen und Zufälligen oder auch als gedankliches Durchdringen oder Deuten zu verstehen ist“ (de Bruyn 1995: 31).

Schließlich zeichnet sich der Prozess des autobiographischen Schreibens nicht nur aus durch Selektion und ‚Dichtung‘ der Erinnerungen, sondern durch eine ganz spezifische Transformation, nämlich die „von ‚Leben‘ in die ‚narrative Struktur‘“ (Herrmann 1987: 308). Durch das Schreiben wird dem Leben eine Form gegeben, die es so nicht hatte. Niggel spricht an dieser Stelle von der „literarisierenden Verfremdung“ (1977: XII), Oelkers von der „ästhetische[n] Bearbeitung“ (1987: 340). Mit diesem gattungsspezifischen Entstehungsprozess haben sich bereits Dilthey (1910/1970, S. 251) und Mahrholz (1919: 8 f.) beschäftigt, jüngst insbesondere Schulze. Letzterer beschreibt die während des autobiographischen Schreibens stattfindenden Verwandlungen der Erinnerungen und unterscheidet zwischen fünf bzw. in einem jüngeren Artikel sechs „Schichten“ (Schulze 1993b: 128–133; Haan/Langewand/Schulze 1994: 127). Deutlich werden dabei die unterschiedlichen Perspektiven des Erlebens in der Vergangenheit und deren Beschreibung in der Gegenwart. Auch Vertreter der Literaturwissenschaft machen darauf aufmerksam, dass zwischen dem Autobiographen und dem Protagonisten der Lebensgeschichte keine Identität existiert (Pascal 1965; Niggel 1989; Sill 1991; Lejeune 1994). Der Autobiograph ist zwar zugleich Subjekt und Objekt seiner erzählten Lebensgeschichte, doch besteht eine grundsätzliche Differenz zwischen erlebten und erzählten Leben.

Die grundsätzliche Fiktionalität von Autobiographien provoziert die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der beschriebenen Erinnerungen und nach ihrer Brauchbarkeit als wissenschaftliche Quellen. De Bruyn betont die „gattungsspezifische Wahrheit, zu der die Subjektivität unausweichlich gehört“ (1995: 65): „Objektivität, die auch nicht möglich wäre, wird gar nicht verlangt“ (ebd.: 62). Und Doerry hebt hervor, dass selbst absichtliche Fälschungen Teil einer Lebensgeschichte sein können und das „Selbstbild des Autors“ (1986a: 67) widerspiegeln.

Trotz dieser allen Autobiographien immanenten ‚Dichtung‘ ist nach Henningsen deren Wahrheitsgehalt „nicht grundsätzlich niedriger als in einer Aussage, die sich auf experimentelle, statistische oder sonstige empirische Methoden stützt“ (1981b: 23). Denn die Beurteilung des Wahrheitsgehaltes einer autobiographischen Aussage sei nur aufgrund des vorhandenen und sich im Interpretationsprozess erweiternden Vorwissens möglich: „[D]as Wahrheitskriterium gewinne ich nicht aus der Wirklichkeit, sondern aus meinem Wissen von der Wirklichkeit“ (Henningsen 1981b: 26). Gegenüber anderen empirischen Materialien sieht Henningsen in Autobiographien gar einen Vorteil, „weil uns hier die Wirklichkeit in sprachlicher Gestalt sprechend entgegentritt“ (ebd.: 27):

„Lassen wir uns ein auf die autobiographische Aussage, so lassen wir uns auf einen Dialog ein - bei der Evaluation des bloß empirischen Faktums sind wir auf uns selbst zurückgeworfen: wir müssen ihm zunächst einmal Sprache verleihen, um es traktabel zu machen. Es ist dieses dialogstiftende Wesen der autobiographischen Aussage, das ihr für die Erziehungswissenschaft einen Wert verleiht, den das empirische ‚stumme‘ Faktum nicht haben kann“ (ebd.: 24 f.).

Die Bedeutung von Autobiographien für die Erziehungswissenschaft sieht Henningsen in dreifacher Weise gegeben: Als erziehungswissenschaftliche Quelle, als sprachlich gestaltetes Bildungsschicksal und aufgrund der ihnen immanenten Bildungsintention. Untersucht werden können einzelne Autobiographien im Sinne ideographischer Studien oder mehrere Lebensgeschichten zu der gleichen Fragestellung in systematisch-nomothetischer Absicht (vgl. Henningsen 1981a).

Bezüglich des methodischen Vorgehens bei der Interpretation von Autobiographien existiert jedoch ein Kuriosum: Trotz der langen, auf Dilthey basierenden Tradition liegt bis heute kein dezidiertes Verfahren für die Interpretation von Autobiographien vor. Sowohl für die Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Baacke/Schulze 1985; Baacke/Schulze 1979/1993; Baacke 1986; Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch 1991; Henningsen 1981a; Heinritz 1997; Herrmann 1987; Hoepfel 1983b; Hoffmann 1960; Loch 1979; Mollenhauer 1997; Schulze 1991; Schulze 1993b; Uhlig 1936) als auch für die Literatur-, Religions- und Geschichtswissenschaften sowie für die Psychologie und Soziologie (vgl. z. B. Bollacher/Gruber 2000; Kohli 1988; Kohli 1991; Kuld 1997; Reuter 1991; Sparr 1990) wurden die Vorzüge der Autobiographie als Quelle mehrfach beschrieben. Allerdings besteht ein Hiatus zwischen diesen Postulaten und der tatsächlichen Forschungspraxis. Es existieren, mehrere Jahrzehnte berücksichtigend, nur vereinzelte empirische Studien, die Autobiographien als Datenmaterial für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse auswerten. Die Auswertung dieses Materials verdeutlicht, dass jene Arbeiten, die Autobiographien als historische Quellen untersuchen, einen gewissen Schwerpunkt bilden. Inhaltlich fragen diese Studien

vor allem nach der Kindheit, Jugend und Schulzeit der Autobiographen (vgl. z. B. Cloer/Klika/Seyfarth-Stubenrauch 1991; Dittrich/Dittrich-Jacobi 1993; Hardach-Pinke/Hardach 1978; Klika 1990; Rutschky 1983; Ungermann 1997; Merschendorfer 1991; Haubner-Moya y Jimenez 1986). Studien, die Autobiographien im weitesten Sinne unter der Fragestellung des Bildungsschicksals interpretieren, sind seltener (vgl. z. B. Hoeppel 1983a; Klafki 1991; Kraul 1989; Spies 2000; Talmon-Gros 2016; Bourmer 2000; Bourmer 2012).

Trotz des seit Ende der siebziger Jahre gewachsenen Interesses an qualitativer Sozialforschung, narrativer Pädagogik und Lebensgeschichten sind methodische Verfahren zur wissenschaftlichen Auswertung von Autobiographien bis heute ein Desiderat. Innerhalb der weitverzweigten Biographieforschung gibt es mannigfache elaborierte methodologische Reflexionen und Vorschläge zur Auswertung von Datenmaterial, doch beziehen sich diese vor allem auf die unterschiedlichen Formen des qualitativen Interviews (vgl. z. B. Fuchs 1984; Marotzki 1999; Voges 1987; Krüger/Marotzki 1995; Krüger/Marotzki 1999; Kraul/Marotzki 2002; Friebertshäuser/Prengel 1997; Jüttemann/Thomae 1998; Mayring 1997; Schütze 1983). Explizit auf die Interpretation von Autobiographien beziehen sich diese Texte jedoch nicht. Auch wenn es Parallelen zwischen diesen beiden Textsorten gibt, so handelt es sich um sehr unterschiedliche Quellen: „Zwischen diesen Textsorten gibt es beträchtliche Unterschiede – sowohl im Hinblick auf ihre Entstehungsbedingungen und ihre Zeitstruktur, wie auch auf ihre Darstellungsweise, ihre Informationsdichte, ihren Aussagewert und ihre Übertragbarkeit“ (Schulze 1997: 328). Schulzes Einschätzung, dass sich „im Hinblick auf ihre Interpretation ... prinzipiell gleiche oder ähnliche Probleme“ (ebd.) ergeben, wird an dieser Stelle nicht beigeprüft. Verfahren zur Interpretation von Interviews sind nicht nahtlos auf die von Autobiographien übertragbar. Tatsächlich beschäftigt sich Schulze in seinem Beitrag „Interpretation von autobiographischen Texten“ (1997) nicht eindeutig mit den spezifischen Anforderungen an die Auswertung von Autobiographien. Auf das in seiner Einleitung Bezug genommene spezifische Genre *Autobiographie* geht er in seinen Vorschlägen zur Interpretation dieser nicht mehr ein. Vielmehr vertritt er an jener Stelle ein weitgefasstes Verständnis zu autobiographischen Quellen, indem er zu diesen auch biographische Interviews, Tagebücher und Briefsammlungen zählt. Die bereits 1962 von Henningsen konstatierten Schwierigkeiten im Umgang mit Autobiographien gelten somit auch heute noch:

„Daß die Aufgabe, Autobiographien in diesem Sinne zu erschließen, so schwierig ist, liegt neben der Komplexheit des Gegenstandes an den nicht genügend ausgebildeten Methoden der Erziehungswissenschaft und der Ungeübtheit, ihre Kategorien auf literarische Werke auszudehnen“ (Henningsen 1981b: 14).

Auch Schulze stellt fest, dass die

„Vielfalt, Komplexität und Zufälligkeit des autobiographischen Materials [...] einer wissenschaftlichen Erschließung offensichtlich außerordentliche Schwierigkeiten [bereitet; M.B.]. Das Material sperrt sich gegenüber den derzeit vorherrschenden Standards wissenschaftlicher Arbeit“ (Schulze 1978: 330).

Die Interpretation von Autobiographien wird von ihm als „anspruchsvolle[r] Prozeß“ (Schulze 1999: 48) bezeichnet. Im Folgenden sollen Überlegungen vorgestellt werden, was bei der Auswertung dieser Quellen zu berücksichtigen ist. Es geht darum, Grundaufmerksamkeiten und Anregungen für die Interpretation von Autobiographien zu formulieren. Nicht geht es um die Etablierung eines technizistischen Interpretationsverfahrens, eines Rasters oder gar eines Rezeptes, denn ein solches Vorgehen würde der hier zugrunde liegenden hermeneutischen Positionierung und den Erfahrungen mit dem besonderen Charakter von Autobiographien widersprechen (vgl. Bourmer 2000; Bourmer 2012).

### **Interpretation von Autobiographien – Anregungen zum methodischen Vorgehen**

Das methodische Vorgehen der Interpretation steht nicht a priori fest. Vielmehr stellt die Erarbeitung desselben ein erstes Ergebnis des qualitativen Forschungsprozesses dar: “The qualitative researcher plans to use part of the study to learn what the important questions are” (Bogdan/Knopp Biklen 1982: 29). Die Entscheidung für das methodische Vorgehen ist das Resultat des Oszillierens zwischen Vorverständnis, Forschungsgegenstand, Forschungsfrage, Charakteristik der Quelle und der jeweilig ausgewählten Autobiographie (vgl. z. B.: Klafki 1971; Danner 1979/1994: 31–116). Dies heißt, für die Interpretation von Autobiographien, ob in ideographischer oder nomothetischer Absicht, ist das jeweilig methodische Vorgehen erst einmal zu entwickeln. Gerade die Individualität dieser Quellen sträubt sich gegen ein methodisches Raster. Transparenz scheint das zentrale Mittel zu sein zur Erlangung intersubjektiver Objektivität.

Methodologisch stellen Autobiographien aufgrund ihrer Exklusivität, Historizität und Kontextgebundenheit eine Herausforderung dar. Insbesondere, wenn das Erkenntnisinteresse auf das *Bildungsschicksal* des Autoren zielt, kann es repräsentative und verallgemeinerbare Forschungsergebnisse kaum geben. Ideographisch interpretierte Autobiographien können jedoch durch eine begründete Komparation nomothetisch ausgewertet werden, um dadurch ‚Allgemeines‘ zu entdecken (vgl. Bourmer 2012: 76–78, 407–445).

Im Folgenden sollen konkrete Hinweise und Anregungen gegeben werden, wie Autobiographien für die erziehungswissenschaftliche Forschung ideographisch ausgewertet werden können.

### *Recherche und Prüfung autobiographischer Quellen*

Anders als bei Interviews handelt es sich bei Autobiographien um bereits existierendes Datenmaterial. Aber, zunächst sind diese Quellen, bezogen auf die jeweilig erziehungswissenschaftliche Forschungsfrage, zu entdecken. Die Recherche ist ein arbeitsintensiver Prozess. Es kann vermutet werden, dass viele autobiographische Erinnerungen und Tagebücher in privaten Haushalten, in Nachttischschubladen und auf Speichern existieren, jedoch nicht veröffentlicht oder in Archiven hinterlegt sind. Entweder wurden diese Lebenserinnerungen von ihren Autorinnen und Autoren nicht für die Veröffentlichung geschrieben oder von potentiellen Verlagen als nicht publikationswürdig empfunden.

Nach der Materialgewinnung ist es unumgänglich, die recherchierten Primärquellen zu sichten. Von einem Titel lässt sich häufig nicht eindeutig schließen, ob es sich um eine Autobiographie handelt, was eine eingehende Prüfung der entdeckten Quellen notwendig macht. Auch unterscheiden sich Autobiographien in Umfang und ‚literarischer Qualität‘ erheblich voneinander. Ziel ist es, für die Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung solche Autobiographien auszuwählen, die inhaltlich und formal geeignet scheinen. Die Entscheidung für oder gegen eine Quelle als empirisches Material ist also nicht willkürlich, sondern als Teil des Forschungsprozesses theoretisch zu begründen.

### *Interesse an der Perspektive der Autobiographen*

Eine bildungstheoretische Interpretation interessiert sich für die Perspektive der Autobiographen. Ziel ist es, deren Verständnis von ‚Wirklichkeit‘ zu verstehen und die rückblickend beschriebenen Bildungsprozesse zu rekonstruieren. Darum bemüht sich die Untersuchung, die von den Autoren vorgenommenen Strukturierungen ihrer Lebensgeschichten ernst zu nehmen. Es soll „die Diskrepanz zwischen der im [autobiographischen; M.B.] Text angelegten Struktur und den von außen herangetragenen Kriterien“ (Schulze 1991: 165) möglichst gering gehalten werden. Die Untersuchungskategorien werden daher nicht einfach subsumptionslogisch aus der Forschungsfrage abgeleitet, sondern erst unter Berücksichtigung der ausgewählten Autobiographien entwickelt. Die Komplexität von Lebensgeschichten würde durch zu starre Vorentscheidungen reduziert und segmentiert. So betont auch Schulze die Schwierigkeit, „Kategorien zu finden, die dem auto-

biographischen Material angemessen sind – Kategorien, die in die Ebene des konkreten Details und der individuellen Besonderung eindringen, ohne die allgemeinen Gesichtspunkte aus dem Blick zu verlieren“ (Schulze 1991: 166). Sinnvoll und praktikabel erscheint es, Untersuchungskategorien in Form eines sehr ‚weichen‘ Leitfadens zu ordnen.

### *Interesse an dem Einmaligen der jeweiligen Lebensgeschichte*

Das Interesse an der Subjektperspektive verbindet jede Form qualitativer Forschung. In Autobiographien kommt die Sicht des Individuums par excellence zum Ausdruck. Diese Chance gilt es wahrzunehmen. Dabei kann grundsätzlich alles, was ein Autobiograph mitteilt, bedeutsam sein. Darum sind sowohl sehr detaillierte als auch ‚grobe‘, stark zusammenfassende Erzählungen ernst zu nehmen. Berichtete Inhalte können zum Beispiel vom Autobiographen gelesene Literatur, besuchte Theateraufführungen, bekannte Personen, historische Ereignisse, politische Konzepte oder religiöse Überzeugungen sein. Mitunter können diese Erzählungen nur verstanden werden, indem das Vorwissen des Forschenden anhand von Sekundärliteratur, bis hin zur Recherche in Archiven, vertieft wird. Klassisch hermeneutisch werden dann mit diesem erweiterten Vorwissen die beschriebenen Erinnerungen erneut im Kontext der gesamten Autobiographie gelesen. Innerhalb dieses zeitintensiven Prozesses ist es vorweg wenig deutlich, welche der erzählten Details zum Entschlüsseln des Gesamtbildes relevant sind.

### *Zusammenhang von Inhalt und Form*

Um die Perspektiven von Autobiographen zu verstehen, gilt es, stets nach der Bedeutung, die die Autoren den beschriebenen Ereignissen geben, zu fragen. Der Zusammenhang von Form und Inhalt einer Autobiographie soll in der Interpretation stets berücksichtigt werden. Bereits Misch betont, dass die „Verbindung von Form und Sachgehalt intensiver und durchgreifender als in irgend einer Gattung der Kunst“ (1907/1949: 14) sei. Und Henningsen schreibt:

„Ihre Bearbeitung erfordert Vertrautheit mit literaturwissenschaftlichen und philologischen Methoden, da der Gegenstand in die Form einer sprachlichen Objektivation verpackt ist. Die Autobiographie als Quelle fordert außerdem geschichtswissenschaftliche Methoden (z. B. Quellenkritik); die Autobiographie als intendierte Bildungsmaßnahme kann nur mit Hilfe soziologischer und geisteswissenschaftlicher Methoden ausgewertet werden“ (Henningsen 1981b: 22).

Konkretes Augenmerk ist bei Interpretationen zum Beispiel auf die sprachlich eingesetzten Mittel, wie Syntax, Wortwahl, Metaphern und Grammatik zu richten. Auch ist dem Aufbau der Autobiographien und der quantitativen Behandlung von Themen ebenso Aufmerksamkeit zu schenken wie eventuell Nicht-Mitgeteiltem. Ziel ist es, auch durch die Einbeziehung formaler Aspekte mögliche Schlüsselszenen und Wendepunkte in Lebensgeschichten zu entdecken.

### *Oszillieren zwischen Teilen und Ganzem*

Auch wenn es nicht das Ziel sein kann, Autobiographien in allen Details nachzuzeichnen, interessieren die Quellen als Bedeutungsganzes (vgl. Misch 1907/1949: 13; Uhlig 1936; Baacke 1983; Schulze 1983; Hoepfel 1983b; de Haan/Langewand/Schulze 1994). Es geht darum, den Sinn einzelner Sätze, Abschnitte und Szenen im Sinnzusammenhang zu verstehen. Dazu sollen die Autobiographien in ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Denn:

*„Jede Form von Entkontextualisierung ist problematisch. Ob wir nun Äußerungen in Items zerlegen, um sie inhaltsanalytisch besser aufzuschlüsseln oder auf Typen zurückzuführen: In jedem Fall würde der jeweilige Kontext der jeweiligen Biographie verletzt. Des weiteren gilt, daß, sofern gerade in Biographien auch *selbstproduzierte Lerngelegenheiten* verborgen sind, gerade diese in der Einmaligkeit ihrer Konstellation, zumindest aber in der Einmaligkeit der Verarbeitung durch das jeweilige Individuum, aufgefunden werden müssen“ (Baacke 1983: 305, Hervorh. im Orig.).*

Interpretationen sind somit ein ständiges Oszillieren zwischen Teilen und Ganzem. Dieses hermeneutische Basiswissen über die Notwendigkeit des Oszillierens zwischen Teilen und Ganzem stellt für die Untersuchung von Autobiographien eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Im Prozess der Interpretation ist häufig ein Nachlesen über die in den Quellen genannten Personen (z. B. Literaten, Politiker, Theologen, Zeitgenossen, Freunde), Literatur und erlebten historischen Ereignissen unabdingbar. Die Erschließung der Bedeutung des Geschriebenen ist somit ein zeitaufwendiger Prozess. Auch der quantitativ hohe Umfang von mitunter mehreren hundert Seiten von ausgewählten Autobiographien trägt zur Komplexität des Verstehensprozesses bei. Konkret: Oft ist ein Hin- und Herblättern zwischen mehreren hundert Seiten notwendig, um das Beschriebene zu verstehen und auf Plausibilität und eventuelle Widersprüche hin zu prüfen. Die Interpretation ist dabei nicht alleine eine sequenzanalytisch-chronologische, sondern stets auch eine systematische.

Ein Beispiel: Die erste und die letzte Szene in Autobiographien können in ihren Dimensionen oft erst verstanden werden, wenn sie im Kontext der gesamten Quelle interpretiert werden. Dieses Interesse an der ‚Ganzheit‘ von autobio-