

Günther Bittner

Das Leben bildet

Biographie, Individualität und die
Bildung des Proto-Subjekts

Vandenhoeck & Ruprecht

Günther Bittner, Das Leben bildet

V&R

Günther Bittner, Das Leben bildet

Günther Bittner, Das Leben bildet

Günther Bittner

Das Leben bildet

Biographie, Individualität und die Bildung
des Proto-Subjekts

Vandenhoeck & Ruprecht

© , Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

ISBN Print: 978-3-525-40173-6 — ISBN E-Book: 978-3-647-40173-7

Für Inge

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-525-40173-6

ISBN: 978-3-647-40173-7 (E-Book)

© 2011, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Oakville, CT, U.S.A.

Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.
Printed in Germany.

Satz: Punkt für Punkt GmbH · Mediendesign, Düsseldorf

Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

© , Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

ISBN Print: 978-3-525-40173-6 — ISBN E-Book: 978-3-647-40173-7

Inhalt

Einleitung	7
1 Bildung: Bildet das Leben – oder erst die Reflexion über die Lebenszeit?	17
1.1 »Das Leben bildet!« – über biographische Primärerfahrung als konstruktives Element informeller Bildungsprozesse	18
1.2 »Bildung als Reflexion über die Lebenszeit« – die Zürcher Diskussion	26
1.3 Biographische Reflexion – »definitorisch unbestimmt« und »inflationär«? Die Mainzer Diskussion	28
2 Erinnerung: Das Material der autobiographischen Erzählung	33
2.1 Memories – true or false? Die psychologische Erforschung des autobiographischen Gedächtnisses	34
2.2 Ereignis und Erfahrung – zur Diskussion der Topos-Analyse	38
2.3 Die Alternative: Schlüsselerlebnisse	41
2.4 Gibt es unbewusste Erinnerungen?	43
3 Das autobiographische Ich	51
3.1 Walter Benjamin: »Berliner Kindheit um 1900«	52
3.2 Dreierlei Ich-Bezüglichkeit	54
3.3 Nochmals: Benjamins »Berliner Kindheit«	62
4 Die klassisch-idealstische Epoche: Bildung ist Leben, Leben ist Bildung	67
4.1 Goethe: »Dichtung und Wahrheit« – eine autobiographisch erzählte Bildungsgeschichte	68
4.2 Wilhelm von Humboldt: Die Bildungstheorie und ihre biographische Konkretisierung	79
4.3 Der Bildungsroman	94

5	Die Psychoanalyse: Freud und Jung	111
5.1	Die psychoanalytischen Krankengeschichten – »wie Novellen zu lesen«	111
5.2	Die Autobiographie als »Seelengeschichte« (C. G. Jung und die Jungianer)	137
6	Biographische Schlüsselerlebnisse – oder: Das Ich des Lebens und das Ich der Erzählung	149
6.1	Extreme Ich-Zustände	151
6.2	Bildet Liebe?	163
6.3	»Schiffbruch erleiden« als Bildungsereignis	173
6.4	Bildet Krankheit?	189
6.5	Auf das Ende zugehen	201
7	Quo vadis, Biographieforschung?	211
7.1	Das Biographieninteresse in den Sozialwissenschaften	212
7.2	Die pädagogische Biographieforschung	217
7.3	Eigene Orientierungspunkte	220
7.4	Frau P. und das bis heute fortbestehende Dilemma der Biographieforschung	223
Literatur		237

Einleitung

Der Titel »Das Leben bildet« ist Pestalozzis »Schwanengesang« (1826/1976, S. 83) entnommen. In welchen Bedeutungskontexten der Satz bei Pestalozzi selbst stand, wird an späterer Stelle erörtert werden (Kap. 1.1). Hier dient er dazu, plakativ und prägnant die These einzuführen, die in diesem Buch vertreten werden soll: Das Leben selbst sei der eigentliche und grundlegende individuelle Bildungsprozess. Der Untertitel sucht sodann diese vielleicht allzu plakative Aussage auf ihre wesentlichen Implikate hin zu konkretisieren.

Das Leben ist hier weder Pestalozzis Elementarmethode, die vorgibt, dem Leben selbst abgelauscht zu sein, noch der Lebenszusammenhang, das überpersönliche Leben im Sinn der Lebensphilosophie, auch nicht *bios* im Sinn heutiger sogenannter »Lebenswissenschaften«, sondern *vita*: Der individuelle biographische Lebensverlauf, die Ereignisfolge eines je individuellen Lebens.

Vita indessen hat eine doppelte Bedeutung: Es bezeichnet den *biographischen Ablauf* selbst und auch *die Erzählung eines solchen*. Die sozialwissenschaftliche und speziell die pädagogische Biographieforschung, die in diesem Buch kritisch kommentiert werden soll, hat sich seit ihren Anfängen allzu einseitig für die Erzählung interessiert und dabei das Faktische und Inhaltliche der erzählten Lebensgeschichten vernachlässigt, gipfelnd in jenem von Frisch übernommenen Satz bei Henningsen: »Jeder erfindet eine Geschichte, die er für sein Leben hält« (zit. nach Henningsen, 1981, S. 42). Zu derart radikalem Konstruktivismus soll hier eine Gegenposition mit dem gebotenen Respekt vor dem Tatsächlichen erzählter Lebensgeschichten skizziert werden.

Individualität bezeichnet die Erfahrungstatsache, dass jeder Mensch einmalig ist, sich von anderen Menschen unterscheidet und dass auch dessen Bildungsprozesse seiner »Individuallage« (Pestalozzi) entsprechend individuell verlaufen. Der Begriff der Individualität, in der Deutschen Klassik ein pädagogischer Schlüsselbegriff (Nipkow, 1960), erscheint in der aktuellen Pädagogik, insbesondere

der Schulpädagogik, inflationiert und banalisiert: Alles, was da an »individueller Förderung« etc. postuliert und projektiert wird, berührt doch kaum die wirkliche Individualität des Edukanden.

Diese Banalisierung von Individualität hat darüber hinaus auf breiter Front die Sozialwissenschaften erreicht. Becks »Individualisierungstheorem« dient heute zur Legitimation weitreichender gesellschaftspolitischer Programmatik.

Eine jüngste Veröffentlichung unter Mitarbeit zahlreicher renommierter Wissenschaftler, noch dazu an politisch prominenter Stelle (in der Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«), mag das belegen. Gesungen wird dort unisono das Hohelied der grenzenlosen Diversifizierung und Individualisierung von Lebensentwürfen: »Noch nie waren so viele verschiedene Lebensmodelle möglich wie heute. Individualität und Wahlfreiheit erscheinen nahezu grenzenlos. [...] Auch die Rollenbilder sind längst nicht mehr so starr wie noch vor wenigen Jahrzehnten« (Piepenbrink in Lebensentwürfe, 2009, S. 2). Also Fortschritt allenthalben; die einzige Sorge ist: zu ermöglichen, dass möglichst breite Bevölkerungsschichten in den vollen Genuss dieser anscheinend grenzenlosen Diversifizierungsmöglichkeiten gelangen.

In den hier vorgestellten Überlegungen ist die Frage nach Individualität und Individualisierung nicht politisch-programmatisch gemeint, sondern auf ein simples Faktum bezogen: Lebensverläufe sind *vor all* den scheinbar grenzenlosen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Natur nach individuell; kein Lebensverlauf ist mit dem anderen identisch. Insofern ist der Lebensverlauf selbst das *principium individuationis*; d. h. jenes Agens, das die Menschen zu je individuellen Wesen gestaltet.

Ein zweites kommt allerdings hinzu: Menschliche Individualität ist im Unterschied zu rein biologisch-genetischer, die allen Lebewesen zukommt, immer auch eine gefühlte, erlebte, wahrgenommene, im Sinn eines Satzes wiederum von Pestalozzi: »Kein Mensch kan für mich fühlen ich bin« (1797/1938, S. 106).

Insofern ist das subjektive Erleben der Je-Einmaligkeit des individuell gelebten Lebens, wie es sich z. B. in der autobiographischen Erzählung zum Ausdruck bringt, das gleichrangige zweite Prinzip

menschlicher Individualisierung, bis hin zum schmerzlichen Gefühl des Abgetrennt- und Abgeschiedenseins von aller Welt: Individualisierung nicht als der Fanfarenstoß für eine wundersame neue Welt der Beliebigkeit, des »anything goes« –, sondern als eine manchmal zutiefst *schmerzliche* Beigabe des Menschseins – wie beispielsweise Rousseau den letzten autobiographischen Text kurz vor seinem Tod mit den Sätzen beginnt: »So bin ich nun allein auf dieser Welt, habe keinen Bruder mehr, keinen Nächsten, keinen Freund, keine Gesellschaft außer mir selber« (Rousseau, 1782/2003, S. 7).

Diese konfliktreiche Innenperspektive der betroffenen Subjekte kommt in den aktuellen Lobpreisungen unbegrenzter Individualisierung nirgends zu Wort: Wie es den »neuen Vätern«, den Regenbogenfamilien, den »neuen Alten« usw. geht in ihrer Lebensführung: Fehlanzeige – d. h., zu Wort kommen sie schon, aber nicht in freier Erzählung, sondern nur als Antwortende in Expertenbefragungen, in denen nur die Fragen gestellt und damit nur die Antworten zugelassen werden, die in den Horizont der Befragenden passen. Die Deutungshoheit bleibt jedenfalls bei den Experten, die den Befragten ihre eigene Theorie unterschieben: »Jeder Lebenslauf ist ein Drehbuch, das man schreibt. [...] Das Selbst ist der dramatische Erwartungseffekt des Alltagstheaters. Man spielt die Rolle, man selbst zu sein, und diese Selbstdarstellung ist die Grundlage des sozialen Vertrauens. Das bedeutet, dass die Würde des Menschen [...] das Resultat einer gelungenen Selbstdarstellung ist« (Bolz in Lebensentwürfe, 2009).

Solches Schwadronieren über Lebensentwürfe und Lebensläufe, Theorien eilfertig darüber stülpen, anstatt auf das zu hören, was die Betroffenen – wahlgemerkt: in freier, nicht »abgefragter« Rede – über sich und ihr Leben zu sagen haben, das ist in den heutigen Sozialwissenschaften nur wenig angesagt. Daher kommt dem daneben bestehenden Autobiographieninteresse durchaus systematische Bedeutung im Sinn eines Korrektivs zu.

Mit anderen Worten: Wenn schon Individualisierung oder Individuation, dann wäre im gegenwärtigen Kontext eher Jung als Beck zu assoziieren: Die Erfahrung des »ich bin« als die eines Zurück-Verwiesen- und Zurück-Geworfen-Seins des Subjekts auf sich selbst.

Individuation im Sinn Jungs, suchte ich an früherer Stelle (2007) zu zeigen, stellt eine zeitgemäße Umschrift dessen dar, was ursprünglich (d. h. in der Deutschen Klassik) unter Bildung verstanden wurde.

Bildung schließlich ist heute, wie Böhm mit Recht sagt, »ein, wenn nicht *der* Grundbegriff der Pädagogik in Deutschland. Da sich in ihm das jeweilige Selbst- und Weltverständnis des Menschen widerspiegelt, kann er nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematisch-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden« (Böhm, 2005, S. 90). Für diesen deutschen Begriff gibt es »in anderen Sprachräumen kein Äquivalent«. Es zeigt sich schon heute, was sich daraus im Kontext zunehmender Globalisierung auch der Erziehungswissenschaft für Folgen ergeben: Solche Denktraditionen einzelner Sprachräume, die sich nicht umstandslos ins Englische transponieren lassen, haben kaum Überlebenschancen.

Schon vor mehr als dreißig Jahren hat Blankertz konstatiert, dass der Bildungsbegriff zu den am häufigsten benutzten der pädagogischen Fachsprache gehöre. Gerade weil er so viel benutzt werde, sei »eine Fülle unterschiedlicher, schwer miteinander verträglicher Bildungslehren« entstanden – ein Begriffswirrwarr, das dazu geführt habe, dass manche den unscharf und unklar gewordenen Begriff überhaupt vermeiden wollten. Das sei aber faktisch nicht gelungen; es sei auch aus prinzipiellen Gründen nicht sinnvoll (Blankertz, 1974, S. 65).

Blankertz selbst schrieb seinen Text in den gesellschaftskritischen 1970er Jahren. Diesem Zeithorizont entsprechend definiert er Bildung als die »Freiheit zu Urteil und Kritik«; Bildungstheorie müsse eine politische sein (S. 68). Heute, scheint mir, haben wir genau genommen zwei Bildungsbegriffe, die unverbunden nebeneinander stehen: einen philosophisch anspruchsvollen, aber praktisch folgenlosen, z. B. bei Böhm: Bildung sei »gerade das [...], was nicht verloren gehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll, die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person« (Böhm, 2005, S. 91).

Im krassen Gegensatz dazu steht das alltägliche Verständnis des Begriffs, das über seine zahlreichen Komposita transportiert wird: Bildungsdefizit und Bildungschancen, Bildungsbarrieren,

Bildungsforschung, Bildungsökonomie usw. Was dort unter Bildung verstanden wird, reduziert sich auf Schulbildung, Schulabschlüsse, effizientes und in seinem Erfolg messbares und kontrollierbares schulisches Lernen.

Was indessen in beiden genannten Bildungsbegriffen durch das Raster fällt, ist eben das, was den Inhalt dieses Buches ausmacht: der Lebenslauf als der eigentliche und grundlegende Bildungsprozess. Das Curriculum Vitae ist »das alle partikularen Curricula umfassende Curriculum des ganzen Lebens« (Loch, 1979, S. 38).

Die Biographie ist somit auch in meinem Verständnis der grundlegende Bildungsprozess in der oben bereits gestreiften doppelten Bedeutung des Wortes »Vita«: als das Leben, in dem sich ein Proto-Subjekt konstituiert, wie ich erläutern werde, und als die biographische Erzählung, in der das reflexive Subjekt sich seiner Bildungsprozesse sprachlich vergewissert. Der letztere Punkt ist der pädagogisch geläufigere; mir geht es mehr um den ersten: um jenes Vorausliegende an gelebtem Leben, auf das hin die Reflexion reflektiert.

Ich habe seinerzeit die Definition versucht: »Bildung – das ist der Gang meines Lebens, meiner persönlichen Biographie, unter dem Gesichtspunkt betrachtet, was ich aus meinem Leben gemacht habe bzw. was mein Leben aus mir gemacht hat« (Bittner, 1996, S. 63 f.). Diese Bildungsprozesse, um die es dabei geht, füge ich heute hinzu, spielen sich überwiegend in einem vorsprachlichen Bereich ab: in den Frühphasen sowieso, in denen noch keine elaborierte Sprache zur Verfügung steht (vgl. Schäfer, 1995), aber auch im späteren Leben. Vieles Lebensentscheidende »bildet sich« während des gesamten Lebensverlaufs subliminal unterhalb der Schwelle sprachlicher Reflexion, zum Teil sogar der bewussten Wahrnehmung: z. B. Bilder von sich und der Welt, Arbeitsmodelle lebenspraktischen Handelns.

Eine Reihe wissenschaftlicher Zugänge zu diesen vorsprachlichen und vorbewussten biographischen Bildungsprozessen hat sich in den letzten Jahren konstelliert. Ich nenne an erster Stelle den »iconic turn« in der philosophischen und pädagogischen Anthropologie (Stenger, 2003). Vieles biographisch Bedeutsame kommt als bedeutungshaltiges, d. h. proto-symbolisches Bild (im

Unterschied zu »sekundärer« sprachlicher oder mathematischer Zeichen-Symbolik) auf uns zu.

Davon profitiert auch die Kindertherapie, die neuerdings wieder gern – und mit Recht! – auf das Deuten unbewusster Inhalte verzichtet. Der Spielkontakt zwischen Kind und Therapeut transportiert die biographisch bedeutsamen Botschaften.

Ein neunjähriger Junge aus einer zerbrochenen Familie will über viele Behandlungsstunden mit seiner übrigens zu dieser Zeit hochschwangeren Therapeutin das »Jimmy und Tommy«-Spiel spielen: Sie sind zwei Cowboys und bestehen miteinander viele gefährliche Abenteuer. Das Erleben, einen Kumpel zu haben, auf den er sich in den Abenteuern des Lebens verlassen kann – das war das Element von »Bildung« oder, wie die Therapeuten heute sagen, »Entwicklungsförderung«, das ihm zu diesem biographischen Zeitpunkt nottat (I. Bittner, 1981; Hurry, 2002).

Weiterhin stellt die *Neurowissenschaft* die neuronalen Korrelate vor, die einer differenzierteren Vorstellung von der Genese und Struktur menschlicher Subjekte den Weg bahnen könnten. Das Modell vom Funktionieren des Gehirns ist heute nicht mehr das traditionelle hierarchische, welches die Neurowissenschaft des 20. Jahrhunderts dominierte (»Über allen Lebensvorgängen thront der Cortex, die Hirnrinde, als der Sitz des Bewusstseins«), sondern eher ein multizentrisches, das Systeme unterscheidet, die in unterschiedlichen Hirnarealen angesiedelt sind, das vor allem eine fundamentale Zweiheit von corticalen und limbischen Verarbeitungen postuliert und das letztendlich darauf verweist, dass das Funktionieren des reifen Gehirns von mannigfachen Umwelteinflüssen in der Kindheits- und späteren Entwicklung mitbestimmt ist (Markowitsch und Welzer, 2005).

In alledem, muss freilich betont werden, sind lediglich neuronale Korrelate von Entwicklungs- und Bildungsprozessen beschrieben, nicht die Prozesse selbst. Hier klafft die große Lücke, die zu schließen dieses Buch beitragen will: Welches sind die Prozesse unterhalb der Schwelle von Bewusstheit und Reflexivität, in denen sich ein Lebensverlauf gestaltet – auch in der frühen Kindheit, aber längst nicht nur dort?

Schließlich ist die Frage nach dem Subjekt all dieser subliminalen Prozesse zu stellen, die Gegenstand einer neuen, freilich erst noch zu konzipierenden *Weiterentwicklung der Psychoanalyse* sein könnten.

Es geht dabei um eine Erweiterung des Subjekt-(bzw. Ich-)Begriffs. Seit ich mich mit Psychoanalyse beschäftigte, rieb ich mich an Freuds Persönlichkeitsmodell aus Es, Ich und Über-Ich, wie er es mit seiner bekannten Faust-Skizze veranschaulichte (Freud, 1923b, S. 351). Ich stellte mich dagegen, dass mein Ich nur eine Rindenschicht sein sollte, die etwas Un- und Überpersönliches umschließt: das Es mit seinen Trieben und frühen Fixierungen und Prägungen. Mein Einwand war: Was da in mir ist an sexuellen und aggressiven Antrieben, an Affekten, an Ängsten – das bin doch auch »ich«. So entwickelte sich bei mir die von Fachkollegen lange Zeit skeptisch beurteilte Vorstellung eines doppelten, eventuell sogar dissozierten, mit sich selbst im Streit liegenden Ich, wie es schon im Römerbrief des Apostels Paulus heißt: »ich habe Lust an Gottes Gesetz nach dem inwendigen Menschen. Ich sehe aber ein ander Gesetz in meine Gliedern, das da widerstreitet dem Gesetz in meinem Gemüte« (Röm 7, 22–23).

Diese beiden Ich nannte ich das Alltags-Ich und das Grund-Ich. Eine solche Vorstellung war in den 1970er Jahren, als ich anfing, darüber zu schreiben, schwer zu vermitteln, weil die Freud'sche Nomenklatur allmächtig und allgegenwärtig war – obwohl es auch bei Freud Texte gab, auf die ich mich beziehen konnte: zum Beispiel der frühe Text über den »Gegenwillen« (Freud, 1892–1893a) und der späte über die »Ichspaltung im Abwehrvorgang« (Freud, 1940e).

In dieser Notlage wandte ich mich Unterstützung suchend an die damalige Neurowissenschaft, um mit ihr meine unakzeptablen Theorien zu untermauern. Ich ging historisch weit zurück, fand bei den Medizinern der romantischen Epoche zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Vorstellung von der Zweigeteiltheit des Nervensystems, die mich faszinierte: die Zweiheit von Cerebralsystem und Gangliensystem. Das Gangliensystem entspricht dem, was wir heute das vegetative Nervensystem nennen. Der Name »autonomes Nervensystem«, wie das Vegetativum auch heute noch, vor allem

im Englischen, bezeichnet wird, stammt aus dieser Epoche. Dieses vegetative oder autonome Nervensystem wurde in der Neurowissenschaft der 1970er Jahre als der periphere Anteil eines neuronalen Systems interpretiert, das an den übergeordneten Steuerungszentren des Zwischenhirns und des limbischen Cortex hängt. Dieses limbische System galt als übergeordnetes, viscerales und emotionales Gehirn.

Im limbischen System meinte ich also damals das neuronale Pendant des von mir postulierten Grund-Ich zu finden. Daher ist die Schlüsselrolle, die das limbische System in den neueren neurowissenschaftlichen Modellvorstellungen gewonnen hat, für mich von besonderem Interesse. Nach Markowitsch und Welzer ist dieses limbische System »eine Ansammlung von Kernen (wie z. B. der Amygdala [Mandelkern]) und phylogenetisch alten oder sehr ursprünglichen Strukturen (wie dem Hippocampus)« (Markowitsch und Welzer, 2005, S. 68), zuständig für die Bewertung von Reizen und andere grundlegende Prozesse der Orientierung und Positionierung des Subjekts in der Welt (vgl. Bittner, 2008a).

Was ich früher das Grund-Ich genannt habe (vgl. Bittner, 1988), bezeichne ich jetzt unter dem Eindruck dieser mich faszinierenden neuen Einsichten in die Multizentrizität des Gehirns als *Proto-Subjekt* oder auch, verkürzt und mit etwas schlechtem Gewissen, als *limbisches Subjekt*. Die alte Bezeichnung war vielfach in einem statischen Sinn missverstanden worden, als sei hier so etwas gemeint wie ein »letzter Ur-Grund« des Menschen oder ein unzerstörbarer »Wesenskern«, begabt mit überlegenem Wissen und tieferer Weisheit.

Auch wenn dieses Proto-Subjekt wirklich in manchen Bereichen sich besser auskennen mag als die pädagogisch hoch gelobte menschliche Reflexivität (z. B. was die prozeduralen »Arbeitsmodelle« alltäglicher Lebensbewältigung angeht), habe ich dennoch mit Ur-Gründen und Wesenskernen nichts im Sinn. Das Proto-Subjekt ist in meinen Augen etwas, das sich biographisch in ständiger Um- und Neugestaltung befindet, sich fortwährend im ganzen Verlauf des Lebens weiter »bildet«. Das Leben verändert uns durch extreme Erfahrungen aller Art, z. B. durch Liebes-, durch Krankheits- und Scheiterns-, durch Endlichkeitserfahrun-

gen. Alles dies und vieles andere, das hier nicht zur Sprache kommt, rechne ich zur »Bildung des Proto-Subjekts«.

Den subliminalen biographischen Bildungsprozessen, in denen sich Individualität herauskristallisiert, ist, wie ich aufweisen will, in früheren Zeiten mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden als heute: z. B. in Bildungsvorstellungen der Deutschen Klassik (exemplarisch werde ich Goethe und Wilhelm von Humboldt behandeln) und, jüngeren Datums, in der Geschichte der Psychoanalyse. Die psychoanalytischen Krankengeschichten seit Freud, so will ich darlegen, können als die individuellen Bildungsgeschichten solcher Proto-Subjekte gelesen werden.

Vieles von diesen subliminalen Prozessen, die zur Konstituierung einer »basic personality« (Kardiner, 1963) führen, war im soziologiegläubigen 20. Jahrhundert unter der Allerwelts-Vokabel »Sozialisation« abgehandelt worden, deren inflationären Gebrauch ich immer wieder kritisch kommentiert habe. Es scheint in einem gewandelten wissenschaftlichen Umfeld an der Zeit, diesen Themenkomplex für die Theorie der Bildung zurückzugewinnen.

Ein Dilemma ergibt sich freilich: Auch wenn die Bildungsprozesse, um die es hier geht, großenteils subliminal, bildhaft-symbolisch, vorsprachlich sind und das betroffene Subjekt längst nicht alles davon mitbekommt, sind wir als Quellen doch auf die sprachlichen, autobiographischen Mitteilungen dieser betroffenen Subjekte angewiesen. Sie sind zwar einerseits keineswegs in der Lage, ihren biographischen Bildungsprozess lückenlos sprachlich zu ver gegenwärtigen – aber andererseits gilt: Niemand kann es besser als sie selbst; ihre Mitteilungen sind die einzige Auskunftsquelle, die uns überhaupt zu Gebote steht.

Günther Bittner, Das Leben bildet

1 Bildung: Bildet das Leben – oder erst die Reflexion über die Lebenszeit?

Im März 2004 fand in Zürich ein Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt unter dem Leitthema »Bildung über die Lebenszeit«. Den Veranstaltern ging es um das »lebenslange Lernen« mit Blick auf Bildungssysteme und -institutionen. Bildung über die Schulzeit hinaus sei wichtig, in Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Blick richtete sich bei diesem Kongressthema auf die möglichst intensive Nutzung der Lebenszeit als Lernzeit.

Die Kommission »Psychoanalytische Pädagogik« der DGfE wollte zum Tagungsthema einen kritischen Gegenakzent setzen. Fröhlich und Göppel organisierten eine Arbeitsgruppe »Bildung als Reflexion über die Lebenszeit«. Damit war die Perspektive radikal verschoben: Es ging nicht darum, in die Lebenszeit möglichst viele Lernangebote hineinzupacken, sondern den Lebenslauf selbst und die Reflexion darüber zum Thema pädagogischen Nachdenkens zu machen.

Fröhlich und Göppel haben ihr Anliegen in der Einleitung zum später veröffentlichten Tagungsband zusammengefasst: Es solle »ein ganz spezifischer Aspekt von Bildung in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden: Diese reflexive Betrachtung des eigenen Lebens und der eigenen Entwicklungspfade. Innezuhalten, zurückzublicken, sich zu fragen, wie man eigentlich dorthin gekommen ist, wo man momentan steht« (Fröhlich und Göppel, 2006, S. 7).

Dieser Ansatz, so begrüßenswert er als Kontrapunkt zu der offiziellen Kongresslinie war, verharrte dennoch nach meinem Eindruck allzu sehr auf der – wenigstens latent – kognitivistischen und konstruktivistischen, der pädagogischen Biographieforschung seit ihren Anfängen, vor allem bei Henningsen, inhärenten Linie: Als sei erst die Reflexion über das eigene Leben das eigentlich Bildende; die Lebensereignisse selbst dagegen seien bildungstheoretisch irrelevant. Dieser Einseitigkeit wollte ich mit meinem damaligen Kongress-

beitrag – und will ich mit dieser gegenwärtigen Veröffentlichung – entgegentreten: Reflexion, behaupte ich, ist immer Re-reflexion auf etwas ihr Vorausliegendes: eben auf die biographischen Primärerscheinisse, die die Basis biographischen Reflektierens darstellen.

So soll diese Zürcher Diskussion, von der diese Veröffentlichung ihren Ausgang nimmt, in These und Antithese dokumentiert werden.

Die von mir damals vertretene These war, dass der Lebenslauf selbst der grundlegende Bildungsprozess sei. Die Antithese, unter Bezugnahme auf Henningsen, Marotzki und andere, wurde von Fröhlich expliziert und kritisch kommentiert: Bildung basiere wesentlich auf autobiographischer Reflexion und sprachlicher Selbstvergegenwärtigung.

1.1 »Das Leben bildet!« – über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse

»Nicht von Eltern und Lehrern allein wurde ich erzogen, sondern auch von höheren, verborgeneren und geheimnisvolleren Mächten, unter ihnen war auch der Gott Pan, welcher in der Gestalt einer kleinen, tanzenden indischen Götzenfigur im Glasschrank meines Großvaters stand.

Zum Glück habe ich, gleich den meisten Kindern, das fürs Leben Unentbehrlichste und Wertvollste schon vor dem Beginn der Schuljahre gelernt, unterrichtet von Apfelbäumen, von Regen und Sonne, Fluß und Wäldern, Bienen und Käfern, unterrichtet vom tanzenden Götzen in der Schatzkammer meines Großvaters. Ich wußte Bescheid in der Welt, ich kannte mich in Obstgärten und im Wasser bei den Fischen aus und konnte schon eine gute Anzahl von Liedern singen. Ich konnte auch zaubern, was ich dann leider früh verlernte« (Hesse, 1938, S. 93).

Mit diesen Sätzen beginnt Hermann Hesses »autobiographisches Märchen« von der »Kindheit des Zauberers«, aus dem ich dreierlei entnehmen will:

1. Nicht die Eltern und Lehrer allein, also die formell Erziehberechtigten und -verpflichteten, erziehen das Kind, sondern auch andere verborgenere Mächte, als da sind: Apfelbäume, Regen und Sonne usw. und vor allem der »Gott Pan«, auf den wir später noch zurückkommen. »Die Schule befaßte sich klugерweise nicht mit jenen ernsthaften Fertigkeiten, welche für das Leben unentbehrlich sind, sondern vorwiegend mit spielerischen und hübschen Unterhaltungen« (Hesse, S. 94). Was hier behauptet wird, ist, in heutiger Sprache ausgedrückt, der Primat der informellen vor den institutionalisierten Bildungsprozessen.
2. Freilich, die Aufzählung der bildenden Lebensmächte bei Hesse ist einseitig: nur Natur, nichts Kulturelles oder Zivilisatorisches außer der rätselhaften Götzenfigur; die bildende Umgebung eines eigenbrötlerischen Bürgerkindes in einer schwäbischen Kleinstadt in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts, zugleich mit indischer Kulturerfahrung im Hintergrund. Der Vater weilte früher als Missionar in Indien, die Mutter war die Tochter eines prominenten Indologen.

Für heutige Kinder werden informelle Bildungsprozesse kaum noch durch Wind und Regen, Wald und Feld, sondern eher durch Straßenverkehr, Gameboy und Fernsehen initiiert. Vor allem aber sind informelle Bildungsprozesse individuell, d.h. biographisch einmalig: Gerade dieses Kind hat den tanzenden Götzen im Schrank des Großvaters, ein anderes wieder etwas ganz anderes. Die informellen Bildungsanlässe sind, im Unterschied zu den institutionalisierten, von einer unendlichen Mannigfaltigkeit. Für den einen wird dies zum Schlüsselerlebnis, für den anderen jenes.

Dieses je Einmalige des informellen individuellen Bildungsganges wird nur in der autobiographischen Erzählung rekonstruierbar. Aber Vorsicht vor der Falle des Konstruktivismus: Nicht die biographische Erzählung erfindet die Geschichte, die wir dann für unser Leben halten; sie schöpft aus dem, was uns

begegnet, und assimiliert und bearbeitet es gemäß den vorhandenen Deutungsmustern.

3. Was hat es mit dem Gott Pan auf sich, den Hesse für seinen eigentlichen »Bildner« hielt? Er war ein griechischer Hirtengott mit halbtierischem Kopf, Bockshörnern, -ohren und -beinen. In der sommerlichen Mittagsstille blies er die Syrinx, die Panflöte. Also eine menschlich-tierische Mischgestalt, nah an der Triebnatur, und zugleich ein Künstler – mit dieser Gestalt mochte sich Hesse identifizieren. Die wirklich grundlegenden Bildungserfahrungen, will er wohl sagen, sind präverbal, prälogisch, präreflexiv; allenfalls in einer symbolischen Bildsprache zu vergegenwärtigen.

So entnehmen wir dieser Geschichte

- den Vorrang informeller vor den institutionalisierten Bildungsprozessen,
- die biographische Einmaligkeit der je individuellen informellen Bildungsprozesse,
- ihre Vorsprachlichkeit und ihr Vermitteltsein durch archaische Symbolik.

Ich stelle meinen Überlegungen als These voran: Über den veranstalteten und institutionalisierten werden in der Erziehungswissenschaft zunehmend die informellen, über den kognitiv-reflexiven Verarbeitungen die biographischen Primärerfahrungen in ihrer Bildungsrelevanz vernachlässigt. Diesem Trend will ich Pestalozzis Satz entgegenhalten: »Das Leben bildet.«

Der Satz ist Pestalozzis »Schwanengesang« (1826) entnommen, nicht ohne provokative Absicht. Hat doch Spranger, der Mitherausgeber der Pestalozzi-Werke und Mitbegründer der wissenschaftlichen Pestalozzi-Forschung, vor eben jener Interpretation der Pestalozzi-Stelle gewarnt, die ich hier zu vertreten gedenke. Die Vulgarinterpretation, gegen die sich Spranger wendet, könnte etwa folgendermaßen lauten: »Wenn jemand aus der Schule heraustritt, dann erst beginnt sein entscheidender Bildungsprozess [...] Jetzt tritt er ins Leben. Er kommt in fremde Umwelten hinein, die ihn formen werden. Er erleidet Schicksale, auf die er nicht gefasst war

[...]. »Das Leben ist – verglichen mit Elternhaus und Schule – die stärkere Bildungsmacht« (Spranger, 1959, S. 121).

Spranger hält dies für eine »Halbwahrheit«. Er vermisst darin zum einen die ethische Perspektive. »Bilden« heiße doch: einen Menschen besser machen; und da müsse man sagen, dass »das Leben den Menschen ebenso oft verbildet, wie es ihn emporbildet«. Auch ein Bösewicht werde durch Lebensumstände etc. zu dem gemacht, was er nun ist – und so etwas könne man doch nicht Bildung nennen.

Ich dagegen halte es für den Vorzug einer am Leben, an der Biographie orientierten Bildungskonzeption, dass sie auf die ethische Perspektive verzichtet. Biographieforschung interessiert sich gleichermaßen für alle Bildungsprozesse, durch die ein Mensch zu dem wird, was er ist. Nicht umsonst hat Thomas Mann seinen Felix Krull als Travestie eines Bildungsromans konzipiert.

Sprangers zweiter Einwand wendet sich gegen ein Missverständnis des Begriffes »Leben«. »Das Leben« sei bei Pestalozzi nicht der Inbegriff von objektiven Umweltfaktoren. Vielmehr scheine mit dem »Leben« etwas gemeint zu sein, das »vorwiegend dem Inneren des Menschen entquillt« (Spranger, 1959, S. 123).

»Das Leben bildet« soll also nicht heißen: Die Umwelt bildet. Darin stimme ich Spranger zu. Biographienanalyse, wie ich sie vertrete, sieht den Menschen teils als Geschöpf, vor allem aber als Schöpfer seiner Biographie; den Lebensverlauf als Resultat sowohl vorgefundener Umstände als auch eigener aktiver Suchbewegungen.

Drittens ist nach Spranger »das Leben« bei Pestalozzi fast identisch mit seiner Elementarmethode, die für sich beansprucht, der Natur, dem Leben abgelauscht zu sein.

Den Pädagogen hat es noch niemals gefallen, dass informelle Lernprozesse ebenso wichtig oder noch wichtiger sind als die institutionalisierten. Das war schon bei Pestalozzi so, und noch Giesecke hat in unseren Tagen einen Aufsatz überschrieben: »Nicht das Leben, nur die Bildung bildet« (Giesecke, 1999). So sind sie, die Pädagogen. Nur das zählt, was sie selber veranstaltet haben!

»Das Leben bildet« – aber was ist »Leben«, was ist »Bildung«? »Leben« ist zunächst einmal Vita: der Lebenslauf, die Biographie, alles, was ich tue und was mir widerfährt, die »Lebenspraxis« (vgl.

Lorenzer, 1971). Leben ist weiterhin Bios: das Leib- und Triebfundament, der Motor des Ganzen, die Lebenskraft. Drittens ist wenigstens menschliches Leben innegewordenes, erlebtes, gefühltes, auch reflektiertes Leben.

Es hängt am Bildungsbegriff, den ich zugrunde lege, ob er informelle, durch das Leben selbst gegebene Bildungserfahrungen in sich aufzunehmen vermag. Man muss weit zurückgehen bis zur Deutschen Klassik, um dieses Ineins von Bildung als Leben, Leben als Bildung artikuliert zu finden. Bildung bei Goethe besteht darin, dass etwas sich entwickelt, Gestalt annimmt. Der naturwissenschaftliche und der pädagogische Begriff sind bei ihm kaum zu trennen; ist doch auch der Mensch »geprägte Form, die lebend sich entwickelt« (Trübner, 1939, S. 335 f.). Bei Humboldt ist Bildung, trotz all seiner Präokkupation durch die Sprache, »die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freihesten Wechselwirkung« (v. Humboldt, 1793, GS, Bd. I, S. 283).

Als später Nachfahre wäre noch Nietzsche zu nennen, der Bildung als lebendige Erfahrung postuliert und beinahe sogar die Hesse'schen Apfelbäume beschwört: »Wollt ihr einen jungen Menschen auf den rechten Bildungspfad leiten«, so müssen zu ihm »der Wald und der Fels, der Sturm und der Geier, die einzelne Blume [...] in ihren eigenen Zungen reden, in ihnen muss er gleichsam sich [...] wieder erkennen« (Nietzsche, 1872/1980, S. 715 f.).

Dieser Tradition folgend und im Widerspruch zu der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmenden Einengung des Bildungsbegriffs auf institutionalisierte Bildungsprozesse, d. h. vor allem auf Schulbildung, habe ich seinerzeit eine Definition von Bildung versucht, die eben jene informellen Bildungsprozesse mit einschließt: Bildung – das ist der Gang meines Lebens, meine persönliche Biographie, unter dem Gesichtspunkt betrachtet, was ich aus meinem Leben gemacht habe bzw. was mein Leben aus mir gemacht hat. Dieser Definitionsversuch lehnte sich an Pestalozzi an, der die Zielsetzung seiner »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« (1797) mit den Worten umriss: »Ich will wissen, was der Gang meines Lebens, wie es war, aus mir gemacht hat, ich will wissen, was der Gang des

Lebens, wie er ist, aus dem Menschengeschlecht macht« (Pestalozzi, 1797/1938, S. 6).

Der Kern der Bildung liegt nach alledem nicht im Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern in selbstbezüglichen Erlebens- und Tuns-Erfahrungen, in teils herausgehobenen, teils ganz schlichten und alltäglichen biographischen Schlüsselerfahrungen, die dem Leben Richtung geben: In einem Kindergartenpraktikum baue ich mit einem Mädchen eine Sandpyramide; anschließend buddeln wir von zwei Seiten einen Tunnel. Dass sich in der Mitte die Hände treffen, ist eine vorsprachliche, aber hochsignifikante Schlüsselerfahrung; jedenfalls ging die Kleine an diesem Vormittag nicht mehr von meiner Hand.

Stenger (mündliche Mitteilung) berichtete einmal von einem zweijährigen Mädchen, das sich auf originelle Weise den Schnuller abgewöhnte: »Den hat der Nikolaus mitgenommen.« Das ist sicherlich eine Inszenierung im Medium der Sprache; aber für die Bildung als Selbstschöpfung kommt es mehr auf die Inszenierung selbst, auf das Überschreiten der Schwelle, als auf den sprachlichen Inszenierungsmodus an.

Ein solches Verständnis von Bildung wird heute, sicher nicht zufälligerweise, am ehesten in der Elementarpädagogik vorgefunden. Bildung, sagt Schäfer (1995), stellt einen doppelten Zusammenhang her: zwischen neuen Erfahrungsfacetten in Abhebung von alten Mustern und einem neuen integrierenden Selbstentwurf im Kontext überholten Selbstentwurfs.

In der pädagogischen Biographieforschung, zum Beispiel bei Henningsen (1981) oder Marotzki (1990), hat sich das Interesse von den Primärerfahrungen auf deren sprachliche Gestaltung verschoben, bis hin zu einem bedenklichen Konstruktivismus. Henningsen zitiert Max Frisch: »Jeder Mensch erfindet sich eine Geschichte, die er für sein Leben hält« (vgl. Henningsen, 1981, S. 42). Bei Marotzki ist Bildung der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins. Hier ist die biographische Primärerfahrung hinter den kognitiven Verarbeitungsmustern und ihren Modalisierungen ganz verschwunden. Ich suche diese in das pädagogische Nachdenken zurückzuholen.

Vom Leben, welches bildet, handelt die autobiographische Erzählung; sie ist aber keineswegs mit ihm identisch. Der tatsächliche Zusammenhang des Lebens kann, nach Dilthey, dem Erkennen niemals ganz zugänglich werden. »Wir verstehen das Leben nur in einer beständigen Annäherung« (Dilthey, 1907–1910/1979, S. 236). Das heißt, die Besinnung auf das eigene Leben in der Selbstbiographie kann mit diesem Leben nie in eins fallen.

Ich habe seinerzeit drei Modelle beschrieben, wie das Leben und die biographische Erzählung aufeinander bezogen werden können: Das erzählende Ich erschafft seine Biographie, frei nach Max Frisch, wie oben zitiert. Oder umgekehrt: Der Erzähler findet sich, nach Freuds Bild, in der Rolle des dummen August im Zirkus, der das Publikum glauben machen will, er habe alle Kunststücke, die in der Manege gezeigt werden, selber vollbracht. Schließlich eine sozusagen vermittelnde Position: »Die autobiographische Erzählung, die selber Teil des biographischen Ablaufs ist, tastet sich idealiter isomorph, faktisch aber durch vielerlei Verdunkelungen und Verdrängungen gestört, an demselben Strukturgitter psychischer Knotenpunkte entlang wie die Lebenspraxis selbst« (Bittner, 1994, S. 20). Mit diesem Modell wäre sichergestellt, dass das Leben das Fundamentale, die Reflexion das Nachgehende ist; dass das Leben der Reflexion den Weg weist, sozusagen die Reflexion »bildet«.

Vielleicht ist die dichotomisch formulierte Alternative »Ist es das Leben, das bildet, oder erst dessen reflexive Verarbeitung?« falsch gestellt. Ich denke, es gibt ein Drittes, Mittleres zwischen beiden. Die Lebensereignisse begegnen uns, vor aller sprachlichen Reflexion, als bildhaft gestaltet, symbolisch bedeutungshaltig.

Nießeler hat über symbolische Weltaneignung als Kern des Bildungsgeschehens geschrieben. Er beschreibt Prozesse individueller Sinnstiftungen, »die belegen, dass sich auch der moderne Mensch weiterhin metaphorischer und bedeutungshaltiger Bildsprachen bedient, um sich seine Lebenswirklichkeit verständlich zu machen« (Nießeler, 2003, S. 311). Der Mensch ist das »animal symbolicum« (S. 309).

Nießeler hat eigens der Frage »Bildet das Leben?« ein Kapitel gewidmet. Er wendet sich gegen die Unmittelbarkeitsprätentionen

der Erlebnispädagogen: »Die authentische Erfahrung des Lebens auf einem Segelschiff mit seinen alltäglichen Aufgaben, Diensten und Widernissen und – in übertragener Bedeutung – das Sichlösen von den Leinen des Elternhauses« – in diesen Erfahrungen bestehet nach Kurt Hahn die Wirkung erlebnistherapeutischer Maßnahmen (S. 40). Dieser Erlebnispädagogik in der Nachfolge von Kurt Hahn wirft er eine »Hybris der Unmittelbarkeit« vor.

Ich würde gerade bei diesem Beispiel meinen, dass es Nießelers Intention eher bestätigt. Die Segelschiff-Erfahrung ist eine hoch symbolische: An der Stelle, wo das Lösen der Leinen des Segelschiffes zugleich das Sichlösen von den Leinen des Elternhauses bedeuten soll, hat Nießeler dies selbst angedeutet. Aufgabe von Erziehung sollte es sein, habe ich früher einmal geschrieben, dem Kind, dem Jugendlichen symbolträchtiges Material an die Hand zu geben, in dem es sein Ich gespiegelt finden kann; dies wäre in meinen Augen die recht verstandene Auffassung von Erlebnispädagogik.

Den Grund dafür sehe ich in einer Besonderheit unseres »auto-biographischen Gedächtnisses« (Kotre, 1996). Der Zusammenhang zwischen den Ereignissen des Lebens wird nicht erst im Erzählen der Geschichte hergestellt, erfunden, wie die Konstruktivisten meinen; die Ereignisse nehmen wir bereits in einem Bedeutungs- und Ordnungszusammenhang wahr. Sie sind, vor jeder sprachlichen Symbolisierung, aufgeladen mit einer Proto-Symbolik. Versprachlichung und Reflexivität, so scheint es, sind erst die letzte Stufe der Verarbeitung von Lebenserfahrung. Vor aller Versprachlichung werden vom Kind »Wind, Sonne und Regen« oder der tanzende Götze in Großvaters Bücherschrank, um auf Hesses Beispiele zurückzukommen, als bedeutungshaltig erfahren.

Bildung als biographischer Prozess: Die schönste dichterische Gestaltung dieses Verständnisses von Bildung finde ich in Thomas Manns »Zauberberg« (1924). Hans Castorp, der Held des Romans, erfährt auf seiner Reise von der Waterkant zu »denen da oben« im schweizerischen Davos viel Neues über die Welt, nicht nur dass es im Sommer schneit, sondern vor allem viel Ernsthaftes und Anrührendes über das Leben und Sterben der Kranken im Sanatorium. Er sieht sein eigenes Inneres im Röntgenbild und führt tief sinnige

Bildung ist etwas viel Umfassenderes als Lernen in Schule und Beruf: Das individuelle Leben mit seinen vielfältigen Erlebnissen bildet jeden Menschen in einzigartiger Weise. Schlüsselerlebnisse wie Liebserfahrung, Krankheit, Scheitern, Todesnähe prägen die Biographie eines Menschen. Dies ist allseits bekannt, kaum jedoch, dass sich die grundlegenden Bildungsprozesse in einem vorsprachlichen Bereich abspielen: In den frühkindlichen Phasen, aber auch im späteren Leben geschieht vieles Lebensentscheidende unterhalb der Schwelle bewusster Reflexion. In der autobiographischen Erzählung vergewissert sich das Subjekt dann seiner Entwicklungsprozesse. Auch psychoanalytische Krankheitsgeschichten verdeutlichen, wie sich ein Mensch als der konstituiert hat, der er geworden ist.

Der Autor

Dr. phil. Günther Bittner, Psychologischer Psychotherapeut, Psychoanalytiker, ist em. Professor für Pädagogik an der Universität Würzburg.

ISBN 978-3-525-40173-6



9 783525 401736

www.v-r.de